الجمهوريـــة الجزائريـة الدّيمقراطيـة الشّعبيـة
وزارة التّعليـم العـاليّ والبحـث العلـميّ

جامعة عبد الرّحمن بن خلدون – تيارت
كلّيّـــــة الآداب واللّغـــــات
قسم اللّغـة والأدب العـربيّ

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ

الفرع: **دراسات لغويّة** التّخصّص: **تعليميـّة اللّغـات**

الموســـومـة بـــ:

تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة والمقاربات اللّسانيّة

منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجاً

إعداد الطّالب:
بن صحراوي مسعود

إشراف الدّكتور:
بن صحراوي بن يحي

أعضاء اللّجنة المناقشة

د. مرضـي مصطـــفى	أستاذ محاضـر. أ	رئيساً	جامعة تيارت
د. بن صحراوي بن يحي	أستاذ محاضـر. ب	مشرفاً ومقرّراً	جامعة تيارت
د. طـيبي نعيمـــــة	أستاذ مساعد. ب	عضواً مناقشاً	جامعة تيارت

السّنة الجامعيـّة

1445هـ

2023م-2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــــر وتقديـــــر

بفضل اللّه تتمّ الصّالحات، وبشكره تدوم النّعم، والصّلاة والسّلام على أكرم خلقه سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه، وعلى من تبعه بإحسان إلى يوم الدّين، وبعد:

أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى رفيقي في رحلتي، أستاذي المشرف الدّكتور "بن صحراوي بن يحي"، الّذي شاركني عناء هذا العمل وسدّ خصاص نقصه، فكان نعم العون ونعم المرشد، بما استقيت من نبعه، وما نهلت من معينه، وبما أسداه إليّ من نصح وتوجيه. فله منّي أسمى عبارات الامتنان والعرفان على سعة أفقه وطول صبره؛

إلى من كان سبباً في خوضي غمار البحث، وكان لي سنداً في إخراج هذا الصّنيع؛

وخالص الشّكر المشفوع بمشاعر الحبّ والاحترام والتّقدير إلى من حزت منهم شرف قراءة مذكّرتي وسدّ ثغراتها، الأساتيذ الفضّل في لجنة المناقشة؛

وإلى كلّ السّادة الأساتذة بقسم اللّغة والأدب العربيّ بجامعة ابن خلدون، وإلى كلّ القائمين على شؤون الدّراسة بها.

وفي الختام، أدعو الله أن يجزي كلّ هؤلاء خيراً، ولله الحمد والمنّة والفضل والشّكر والثّناء الحسن، وصلّ اللّهم على سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه، وسلّم.

بن صحراوي مسعود

مدريسة – الأحد 18 ذي القعدة 1445هـ الموافق لـ 26 ماي 2024

إهـــــــــــــداء

إلى سيّدتي عربون الوفاء والتّقدير، إلى الوجه الطّافح حبّاً وحنانا، إلى روح أمّي الطّاهرة ... رحمها اللّه وأسكنها فسيح جنانه.

إلى رمز الصّفاء والنّقاء والكرامة والشّرف، إلى الحبيب الغالي والدي الكريم ...أدام الله عليه الصّحّة والعافية.

إلى إخوتي وأخواتي، وكلّ أفراد عائلة "بن صحراوي"...نبع المحبّة.

إلى زوجتي الكريمة، وأولادي الأعزّاء ... حفظهم الله برعايته.

إلى كلّ أصدقائي وزملائي في الدّراسة، والعمل التّربوي والرّياضة وغيرها... بمودّتهم ولطفهم أسعد.

إلى كلّ من علّمني وتتلمذت على يديه، وإلى من أسدى إليّ نصحاً وتوجيهاً.

إلى كلّ أبنائي وتلامذتي في متوسّطة "كمال الأطرش" بمدريسة... النّجاح حليفهم.

إلى كلّ غيور على لغة الضّاد صرف همّته إلى خدمتها.

إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل، ومعها أجزل تشكّراتي، وامتناني، وخالص تقديري.

بن صحراوي مسعود

مدريسة - الأحد 18 ذي القعدة 1445هـ الموافق لـ 26 ماي 2024

مقـــــدّمـــــة

مقـــدّمـــــة

تحظى اللّغة العربيّة بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربويّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة الرّسميّة ومكوّناً رئيساً للهويّة الوطنيّة؛ يغذّي أبعادها الثّقافيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة، ولغة التّدريس لكافّة الموادّ التّعليميّة في المراحل الثّلاث، ولذلك فإنّ التّحكّم فيها هو مفتاح إرساء الموارد وتنمية الكفاءات الّتي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيّته، والتّواصل بها مشافهةً وكتابةً في مختلف وضعيات الحياة اليوميّة.

وإذ ذاك وجب أن نهتمّ باللّغة العربيّة وتعليمها، وأن تتضافر الجهود للتّصدّي لأوجه القصور والفتور والضّعف الّذي طال استعمالاتها، والبحث في المشكلات والأسباب والعوائق، ولنا أن نرصد واقع تعليمها وتعلّمها في المدرسة الجزائريّة كإجراء يتدخّل بالأسبقيّة والأولويّة، لنحلّل مخرجاته، ونقوّم منتجاته لعلّ ذلك يسهم ولو بضلع في سدّ ثغرة من ثغرات الوضع، أو يكون نقطة بداية في مسار التّطوّر نحو الأفضل.

وتعليميّة اللّغة العربيّة استمدّت من حقول معرفيّة أخرى الكثير من المعطيات والأدوات، من ذلك –على سبيل المثال– المقاربات البيداغوجيّة من علوم التّربية والبيداغوجيا، والمقاربات اللّسانيّة من اللّسانيّات، واللّسانيّات التّطبيقيّة. وإنّا لنروم – بتفحّص جزئيات القضيّة التّعليميّة في بعدها اللّغويّ؛ وفي ظلّ المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة – تصحيح الممارسات لدى المعلّمين بخاصّة انطلاقاً من بسط المستويات الخلفيّة العلميّة النّظريّة الّتي تقف وراء هذه المقاربات، وصولاً إلى تطبيقاتها التّربويّة وآليات تفعيلها، وقد انتظمت هذه الأطراف والأطوار ضمن هذا الموضوع الموسوم بـ:" تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة والمقاربات اللّسانيّة — منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجاً ".

فإذا كان منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط قد أُعتمد في إعداده وتنفيذه مقاربات بيداغوجيّة وأخرى لسانيّة، ويُستهدف من خلاله تحقيق كفاءات شاملة لدى المتعلّمين عبر سنوات الدّراسة في هذه المرحلة، فكيف تبنى هذه الكفاءات لدى المتعلّم في إطار تعليميّة اللّغة العربيّة ووفق كلّ من هذه المقاربات؟

للإجابة عن هذه الإشكاليّة يتعيّن علينا الإجابة عن المطالب والأسئلة الآتية: – حدّد بالتّفصيل المقاربات البيداغوجيّة والمقاربات اللّسانيّة الّتي اعتمدها منهاج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

– ما المستويات الخلفيّة النّظريّة والإجرائيّة الّتي تقف وراء اختيار كلّ مقاربة؟

– ما محلّ هذه المقاربات من المنهاج تصوّراً وإعداداً، ومن الممارسات الصّفيّة للأساتذة تطبيقاً وتنفيذاً؟

–كيف يمكن تفعيل هذه المقاربات في إطار تعليميّة اللّغة العربيّة أو بالأحرى في إطار ميادين اللّغة العربية، والمهارات اللّغويّة؟ وما التّوجيهات والحلول الّتي يمكن اقتراحها من أجل تفعيل أفضل؟

تِلكم هي أهمّ الأسئلة الّتي يحاول البحث تقديم إجابات علميّة موضوعيّة كافية لها من خلال مدخل وثلاثة فصول:

فأمّا المدخل فيمثّل الإطار المفاهيميّ للدّراسة، نتتبّع من خلاله آراء ووجهات نظر مختلفة بشأن المصطلحات والمفاهيم والمعطيات ذات الصّلة، واستعمالاتها لدى هؤلاء ولدى هؤلاء من العلماء والباحثين المهتمّين باللّغة العربيّة وتعليميّتها، وبتعليميّة اللّغات عامّة.

وأمّا الفصل الأوّل فيحمل "الإطار النّظريّ والمنهجيّ لتعليميّة اللّغة العربيّة"، وقد عني بما له صلة بتعليميّة اللّغات عامّة من كرونولوجيا تطوّر مجالاتها، وأسسها النّظريّة ومبادئها، إلى تعليميّة اللّغة العربيّة بوصفها تعليميّة خاصّة؛ لنبسُط الحديث حول اتّجاهات وأساليب تعليم اللّغة العربيّة بين الوحدة والفروع؛ مروراً بالمهارات اللّغويّة؛ وصولاً إلى إشارة مقتضبة عن المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة.

والفصل الثّاني المعنون بـ"المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة" يفصّل في التّعريف بكلّ مقاربة على حده؛ بمسوّغاتها، وخصائصها، ومفاهيمها، والنّظريّات الّتي تؤسّس لها وتؤطّرها؛ مركّزاً على تعليميّة اللّغة العربيّة وفقها. وقد ائتثرت الدّراسة بالمقاربة بالكفاءات، وبيداغوجيا المشروع بوصفهما مقاربتين بيداغوجيّتين، وبالمقاربة النّصّيّة والمقاربة التّواصليّة بوصفهما مقاربتين

لسانيّتين، وذلك كون هذه المقاربات الأربع هي المعتمدة في منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.

ويعنى الفصل الثّالث بالجانب التّطبيقيّ الّذي يمثّل قضيّة قضايا البحث لذا وُسم بعنوان المذكّرة "تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة والمقاربات اللّسانيّة – منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط"، حيث يتلمّس الواقع المدرسيّ للمقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة؛ محاولاً ترصّد واقع كلّ مقاربة: بدايةً على مستوى التّصوّر والإعداد في مظانّ المنهاج المذكور، ثمّ على مستوى التّنفيذ والتّطبيق من خلال رصد ممارسات المدرّسين والمتعلّمين ومنتجاتهم اللّغويّة الكتابيّة والشّفهيّة، ونقل صورٍ ونماذج منها مشفوعة بالتّحليل والمناقشة والتّمحيص؛ مركّزاً على تشخيص مواطن النّقص والصّعوبة والاختلال والخطإ؛ معبّراً عنها بشكلٍ مباشرٍ بملاحظات توجيهيّة لعلّها تفيد في الاستدراك، والتّذليل، والتّعديل، والمعالجة، ومن ثمّ التّحسين والتّطوير.

اختياراتي المنهجيّة تستجيب لطبيعة كلّ عنصر من عناصر البحث، فالحديث عن المعطيات والمفاهيم النّظريّة من التّعريف بالمصطلحات في المدخل، وبالأسس والنّظريّات والمسّوغات والنّظريّات في الفصلين الأوّل والثّاني؛ فيقتضي المنهج الوصفيّ، القائم على الجمع، والوصف، والمقارنة، والتّحليل منوالاً إجرائياً ثابتاً، كلّ ذلك مع بسطٍ واسع لمختلف الرّؤى والأفكار والتّعليلات المرصودة مع المفاضلة أحياناً، والأخذ بالأسدّ والأنسب والأوفى والأفيد.

أمّا رصد واقع تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة في مظانّ منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط، فيمثّل الجانب التّطبيقيّ وهو الغالب على أطوار البحث فيقتضي جمع المعطيات وعرضها بغرض التّشخيص، وكذا تحليل البيانات وتفسيرها، واقتراح الحلول الممكنة في صورة ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد لكلّ مقاربة؛ مع إيراد ما أراه يخدم القضيّة التّعليميّة من مباحث أخرى، وعلى سبيل التّوضيح وتيسير الفهم أو الإثراء والتّعزيز أورد في مواضع معيّنة من البحث بعض الجداول والمخطّطات الّتي أرى فيها كفايتها لحمل المادّة العلميّة ووفاءَها بالغرض المطلوب.

وإضافة إلى ما سبق، ثمّة أهداف أخرى يتوخّاها البحث، ترتبط في مجملها بتصحيح الممارسات التّعليميّة وهي:

- تحسين نمط ممارسة المدرّس من خلال الدّعوة إلى الاطّلاع الواسع على المقاربات المعتمدة في المنهاج، وآليات تجسيدها.

- تعرّف المهارات اللّغويّة الأربع (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة)، وإدراك أهمّيّتها في تعليميّة اللّغة العربيّة.

-تعرّف بعض الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللّغة من خلال الاطّلاع على أبرز الفلسفات والمذاهب النّظريّة الحديثة نحو تعلّم اللّغة وتعليمها؛ لأنّ تعرّف أيّ من المقاربات والطّرائق والاتّجاهات الحديثة يرتبط إلى حدّ كبير بتعرّف المذهب النّظريّ الّذي استندت إليه، أمّا التّطبيق الإجرائيّ لهذه العناصر أو ما ندعوه بالممارسة فهو جوهر عنايتنا، ومثار ومدار دراستنا ومبتغاها.

- محاولة تفعيل شعار التّحدّي "من التّلقين والإلقاء والتّرديد إلى المبادرة والإبداع والتّجديد"

وقد ألفينا من قبلُ جهوداً جادّة ودراسات متميّزة تحوم حول الموضوع نفسه بصور متفرّقة، تمثّلت في عديد الكتب والمقالات العلميّة ورسائل التّخرّج ممّا لا يسع المجال لحصرها، وحسبي أن تنضاف رسالتي هذه إلى جملة الجهود المسجّلة في هذا الشّأن، فقد حاولت من خلالها أن أتجاوز حدود المعرفة الظّاهرة بالمعطيات اللّغويّة والدّيداكتيكيّة، وأنتقل إلى مناقشة وتفحّص جزئيّات قضيّة تعليمية اللّغة العربيّة في إطارها المنهجيّ المتمثّل في مقارباتها؛ مع تقديم المقترحات والتّوجيهات الّتي أراها تحقّق الصّرامة والجودة المنشودتين في تطبيق هذه المقاربة، وذلك ما قد يميّز هذه الدّراسة المتواضعة عن غيرها.

وفي الأخير، لاريب أنّ مطيّة البحث العلميّ عسيرة شاقّة، ومكمن العسرة يتمثّل أساساً في تحديد طريقه ووجهته، وكذا إدراج ما يجب ويمكن إدراجه، والاستغناء عمّا يمكن الاستغناء عنه، للإحاطة بالموضوع المقصود، ولعلّ هذه السّمات الّتي يشوبها الخطأ والنّقصان أوضح ما تكون في بحث لمبتدئ مثلي، يشقّ طريق البحث العلميّ؛ راجياً أن

تكون هذه المحاولة دارجة في مساعي الاهتمام بتعليميّة اللّغة العربيّة وبمقارباتها؛ وأن تسهم ولو بضلع في خدمتها على نحو متقبّل؛ وفي تشكيل الوعي المنشود بأبعاد القضيّة التّربويّة.

والله نسأل التّوفيق، وله الفضل والمنّة أوّلاً وآخراً.

بن صحراوي مسعود

مدريسة – الأحد 18 ذي القعدة 1445هـ الموافق لـ 26 ماي 2024

مدخل: إطـــــار مفاهيـمـيّ

1. مصطلح "تعليميّة اللّغة العربيّة":

2. مصطلح "البيداغوجيا":

3. مصطلح "اللّسانيّات":

4. مصطلح "المقاربة":

يعدّ المصطلح بالنّسبة لأيّ علم منطلقه ومركزه ومبتغاه، «فلا يمكن تصوّر قيام معرفة أو علم دونما نسق من المصطلحات المتعالقة تعالقاً محكماً مع نسق من المفاهيم»[1]، فإنّ مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفيّة، وعنوان تمايزها عن غيرها، وتخصّصها بذاتها. إنّها الرّكن الأساس لإقامة العلوم واستقامتها واستقلالها، ولاكتمالها وتكاملها.[2]

وفي التّوجّه نفسـه ارتأيت إيراد عرض لتحديدات وقضـايا أوّليّة حول المصـطلحات المفاتيح لهذا البحث، وهي: تعليميّة اللّغة العربيّة؛ البيداغوجيا؛ اللّسانيّات؛ المقاربة.

1. مصطلح "تعليميّة اللّغة العربيّة":

الواضح أنّ مصطلح "تعليميّة اللّغة العربيّة" يجمع في تركيبه اللّفظيّ المصطلحات الآتية: التّعليميّة، اللّغة، العربيّة. وهي المصطلحات الّتي يتعيّن علينا عرض تحديداتها اللّغويّة والاصطلاحيّة على التّرتيب.

1.1-مصطلح "التّعليميّة":

لغةً: التّعليميّة مصدر صناعيّ لكلمة "تعليم"، وهي من فعل "علّم" واللّفظ مصطلح جديد حديث يقابل المصطلح الأجنبيّ"Didactique" وهي تعني تعليميّة، تعليميّات، علم التّدريس، علم التّعليم،التّدريسيّة، والدّيداكتيك أو Didactikos من الأصل الإغريقيّDidaskein، وتعني "التّدريس".[3] وقد تطوّر مدلول كلمة ديداكتيك ليصبح دالّاً على التّعليم أو فنّ التّعليم. وتعني كلمة Didactikos كذلك في اليونانيّة: فلِنتعلّم، أي يعلّم بعضنا بعضاً، أو أتعلّم منك وأعلّمك.[4]

و"التّعليميّة" مصطلح مأخوذ من الجذر اللّغويّ "علم"، وقد ورد هذا الجذر في الكثير من المعاجم العربيّة، نذكر منها:

---

[1]- **قضيّة التّعريف في الدّراسات المصطلحيّة العربيّة الحديثة** (يوم دراسي): عزّ الدّين بوشيخي، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة رقم 24، سلسلة ندوات ومحاضرات، وجدة، ط01، 1998م، ص34.

[2]- ينظر: **المصطلح الصّوتيّ في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين**، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في العلوم، بن صحراوي بن يحي، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2018م، ص11.

[3]- **ديداكتيك النّصوص القرآنية**، محمّد البرهمي، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص10.

[4]-**المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة، أمثلة علميّة**، طيب فايت سليمان، دار الأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو، الجزائر، د ط، د ت، ص96.

جاء في "لسان العرب" **لابن منظور** (ت711هـ) أنّ: «من صفات الله عزّ وجلّ العليم والعالم والعلّام... وعليم على وزن فعيل من أبنية المبالغة، ويجوز أن يقال للإنسان الّذي علّمه الله علماً من العلوم عليم ... وعلمتُ الشّيءَ أعلمه علماً: عرفتُه، قال ابن برّي: وتقول علم وفقه أي تعلّم وتفقّه... وعلّمه العلم وأعلمه إيّاه فتعلَّمه، وفرّق سيبويه بينهما فقال: علمتُ كأذِنتُ وأعلمت كأذَنت، وعلّمتُه الشّيءَ فتعلّم... وعلم الأمر وتعلّمه: أتقنه... يجوز أن تقول تعلّمتُ الشّيء بمعنى عرفته وخَبَرْتُه ».[1]

ومن خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أنّ التّعليميّة تعني المعرفة بالشّيء وإتقانه والإخبار عنه.

اصطلاحاً:

يعرّف **لجوندر** التّعليميّة بأنّها: «علم إنسانيّ موضوعه إعداد، وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيّات البيداغوجيّة؛ الّتي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنّوعيّة للأنظمة التّربويّة ».[2]

أمّا **بروسو** فيرى أنّها «مادّة تربويّة موضوعها التّركيب بين عناصر الوضعيّة البيداغوجيّة، وموضوعها الأساس هو دراسة شروط إعداد الوضعيّات أو المشكلات المقترحة على التّلاميذ قصد تيسير تعلّمهم».[3]

أمّا **لالاند** في موسوعته الفلسفيّة فقد عدّها جزءاً من علم التّربيّة موضوعه التّدريس، فهي شقٌّ أو مكوّن من مكوّنات البيداغوجيا، موضوعه التّدريس بمختلف طرائقه.[4]

وعرّفها **محمّد الدّريج** بأنّها: «الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنيّاته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم الّتي يخضع لها التّلميذ في المؤسّسة التّعليميّة؛ قصد بلوغ الأهداف المسطّرة مؤسسيّاً، سواء على المستوى العقليّ أو الوجدانيّ أو الحسّيّ أو الحركيّ، وتحقيق لديه المعارف، والكفايات، والقدرات، والاتّجاهات،

---

[1]- **لسان العرب**، ابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1993م، مج12، مادة(علم)، ص417.

[2]- **معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك**، عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 1994م، ع9-10، ص68.

[3]-**التّعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجيّ والتّربيّة**، نور الدّين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، ع8، 2010م، ص36.

[4]-ينظر: **موسوعة لالاند الفلسفيّة**، أندريه لالاند، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط2، 2001م، الملحق، ص276.

والقيم ».[1]وقد ورد تعريف التّعليميّة في منهاج اللّغة العربيّة على أنّها: «قدرات المكوّن التّربويّة المتمثّلة في معرفته من يعلّم، وسيطرته على المادّة الّتي يدرّسها، وتحكّمه في طرائق التّدريس ».[2]

2.1-مصطلح "اللّغة":

لغةً: نبدأ بتعريف **الخليل بن أحمد الفراهيديّ**(ت170هـ): «اللّغة من لغا، لغو، واللّغة ... اختلاف الكلام في معنى واحد، ولغا يلغو لغواً، يعني: اختلاط الكلام في الباطل، وقوله عزّ وجلّ: ﴿**وَالذِينَ لَا يَشْهَدُونَ اَلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِاللَّغْوِ مَرُّواْ كِرَاما**﴾[3]، وقوله تعالى: ﴿**وَقَالَ اَلذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسْمَعُواْ لِهَٰذَا اَلْقُرْءَانِ وَالْغَوْاْ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ**﴾[4]، يعني: رفع الصّوت بالكلام ليغلّطوا المسلمين».[5]

واللّغة عند **ابن فارس**(ت395هـ) «من الفعل الثّلاثي لغا، اللّغو واللّغا، السّقط، وما لا يعتدّ به من كلام وغيره، وما لا يحصل منه فائدة ولا نفع، قال الله تعالى: ﴿**لَّا يُوَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُواخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ**﴾[6]، أي مالم تعقده قلوبكم ».[7]ومن هذا التّعريف يتبيّن لنا أنّ اللّغة في مفهومها اللّغويّ تعني كلاماً غير مألوف وغير مفهوم.

وورد في الصّحاح: «ويقال أيضا لغا به، يلغا لغا، لهج به، ولغا بالشّراب: أكثر منه، وألغيت الشيء: أبطلته... لغا: لغا يلغو لغوا، أي قال باطلا، يقال: لغوت باليمين، واللّغا: الصّوت، اللّغة أصلها لغي أو لغو، والهاء عوض، وجمعها لغى ولغات أيضا، وبالنّسبة إليها لغويّ ».[8]

---

[1]-**عودة إلى تعريف الدّيداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقلّ**، محمّد الدّرّيح، مجلّة التّدريس، يناير 2011م.

[2]- **تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة**، حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيّة، مكتبة الرّشاد والنّشر، الجزائر، ط 1، 2020م، ص67.

[3]- **سورة الفرقان، الآية 72**.

[4]- **سورة فصّلت، الآية 26**.

[5]- **العين**، الخليل بن أحمد الفراهيديّ، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2003م، مادة (لغا)، ج4، ص92.

[6]- **سورة البقرة، الآية 225**.

[7]- **مقاييس اللّغة**، ابن فارس، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، د ط، 1979م، ج5، مادة (لغا)، ص256.

[8]- **الصّحاح**، اسماعيل الجوهريّ، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، ص248.

إذن، فاللّغة تحمل في معناها اللّغويّ: الصّوت واللّسان والتّكلّم، وهي معانٍ تجسّد حقيقة خصائصها، ووظيفتها الأساسيّة، ألا وهي التّعبير عن الأغراض.

اصطلاحاً: من أدقّ مفاهيم اللّغة، ما جاء به **ابن جنّي**(ت392هـ) بأنّها: «أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم ».[1] ومن تعريف ابن جنّي نستشفّ ما يأتي:

- الطبّيعة الصّوتية للّغة في قوله: اللّغة أصوات.
- إنّ وظيفة اللّغة الأساسيّة هي: التّواصل لتحقيق الحاجات والأغراض.
- إنّ لكلّ قوم لغة تخصّهم.
- إنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة، فهو إذن يلغي فرديّة اللّغة.

ويقول **ابن خلدون** (ت808هـ) في مقدّمته: «إنّ اللّغة في التّعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم ».[2] فلقد وظّف **ابن خلدون** قوله: "عبارة المتكلّم عن مقصوده" ليشير إلى الجانب الوظيفيّ للّغة؛ أي اعتبرها وسيلة لإيصال ما يقصده ويريده المتكلم. وقصد بقوله: "بحسب اصطلاحاتهم": أنّ لكلّ قوم لغة خاصّة بهم. واللّغة ظاهرة اجتماعيّة عند **ابن خلدون**، وهذا واضح في قوله: "وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم".

أمّا **تشومسكي** فقد عرّف اللّغة بأنّها «ملكة فطريّة عند المتكلّمين بلغة ما، لتكوين وفهم جمل».[3] وهذا التّعريف يشير إلى أنّ اللّغة ملكة فطريّة زوّد بها كلّ طفل عند ولادته، يمكنه من خلالها التّواصل مع غيره من المتكلّمين. كما يعرّفها في قول آخر: «من الآن فصاعداً، سأعدّ اللّغة مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل، كلّ جملة محدودة الطّول، ومتكوّنة من مجموعة محدودة من

---

[1]- **الخصائص**، ابن جنّي، تح: محمّد علي النجار، الهيئة المصريّة للكتاب، ط4، 1999م، ج2، ص34.

[2]- **المقدّمة**، ابن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة، مصر، ط1، د.ت، ص484.

[3]- **اللّغة وعلم اللّغة قديماً وحديثاً**، نادية رمضان النّجار، بيت الموصل للطّباعة والنّشر، 1988م، ص24.

العناصر».[1] وفي هذا التعّريف، لم يذكر فيه **تشومسكي** الوظيفة التّواصليّة للّغة، ولا الطّبيعيّة الرّمزيّة، ولكنّه شدّد على خصائصها البنيويّة، وإمكانيّة دراستها من وجهة رياضيّة محضة.

3.1- مصطلح "العربيّة":

لغةً: "العربيّة" جاءت بالصّيغة المشتقّة من لفظة "عرب" الّتي تشير إلى هؤلاء القوم ثمّ نقلت من دلالتها اللّغويّة إلى الدّلالات الآتية:

- ينسب إلى **عمر بن الخطاب -رضي الله عنه-** قوله: «تعلّموا العربيّة فإنّها تشبّب العقل، وتزيد في المروءة»،[2] والمراد بالعربيّة اللّغة الفصيحة لا سيما لغة البوادي.[3]

- ونقل عن **كعب الأحبار** أنّه حكم بين **عبد الله بن عباس**(ت68هـ) و**معاوية** (ت60هـ) حين اختلفا في فهم قوله تعالى: ﴿...**وَجَدَهَا تَغْرُبُ فِي عَيْنٍ حَمِئَةٍ** ...﴾[4]، فقال لهما: «أمّا العربيّة فأنتم أعلم بها، وأمّا أنا فأجد الشّمس في التّوراة تغرب في ماء وطين»[5]، وهنا ارتقى مصطلح العربيّة للإشارة إلى العلم الّذي يتناول الحديث عمّا يتعلّق باللّغة العربيّة من خصائص وسماتٍ.[6]

- ثمّ تطوّر مدلولها فصارت تدلّ على المبادئ الأوّليّة للنّحو العربيّ، قال **الأزهريّ** (ت 370هـ): «وبلغنا أنّ **أبا الأسود الدّؤليّ** وضع وجوه العربيّة، وقال للنّاس: انحوا نحوه، فسمّي نحواً ».[7]

اصطلاحاً: اللّغة العربيّة هي اللّغة الّتي قُدِّر لها بفضل الله عزّ وجلّ أن تستمرّ وتدوم، ولا عجب، فهي لغة القرآن الكريم، حفظت بحفظه إلى يوم الدّين، قال تعالى: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا اَلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ,**

---

[1]- **اللّسانيات: النّشأة والتّطوّر**، أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2005م، ص09.

[2]- **طبقات النّحويّين واللّغويّين**، الزّبيديّ، تح: محمّد أبو الفضل ابراهيم، دار المعارف، مصر، ص13.

[3]- **المصطلح الصّوتيّ في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين**، بن صحراوي بن يحي، ص33.

[4]- **الكهف، الآية 86**.

[5]- **غاية النّهاية في طبقات القرّاء**، (شمس الدّين أبو الخير محمّد بن محمّد) ابن الجزريّ(ت833هـ)، نشره: برجشتراسر، مكتبة الخانجي، 1993م، 303/2.

[6]- **المصطلح الصّوتيّ في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين**، ص33.

[7]- **تهذيب اللّغة**، الأزهريّ، تح: أحمد عبد الرّحمن مخيصر، منشورات محمّد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1 ،2006م، 735/1.

﴿لَحَـٰفِظُونَ﴾،[1] ومع أنّ اللّغة العربيّة لغة العرب قاطبة، إلّا أنّها لغة عالميّة يتكلّم بها المسلمون في شتّى بقاع العالم ، فقد كانت اللّغة العربيّة منذ الأزل لغة الفصحاء والبلغاء والخطباء يتباهون فيها في شتّى مناسباتهم، وخصوصاً عند اعتلاء المنابر، حيث تظهر القدرة البلاغيّة والبيانيّة من خلال منابرهم، ومع سطوع فجر الإسلام والقضاء على الجهل والكفر والعصيان؛ استمرّ الازدهار بل واستطاعت أن تتبوّأ المنزلة الأرفع والأسمى، حيث تمكّنت من مواكبة كافّة العصور والسّبب مرونتها وقدرتها على ملاءمة العصر الّذي يعيش فيه، فأخذت بفضل الله عزّ وجلّ المكانة الواسعة إلى أن وصلت لعصرنا.

واللّغة العربيّة هي إحدى اللّغات القديمة الّتي عرفت باسم مجموعة "اللّغات السّاميّة"، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السّلام، الّذي استقرّ هو وذريّته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربيّة. ومن هذه اللّغات السّاميّة :الكنعانيّة، النّبطيّة، البابليّة، الحبشيّة. استطاعت اللّغة العربيّة أن تبقى، في حين لم يبق من تلك اللّغات إلّا بعض الآثار المنحوتة على الصّخور هنا وهناك،[2] حيث تحوي العربيّة من الأصوات ما ليس في غيرها من اللّغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثيرة لجموع التّكسير، وغير ذلك من الظّواهر اللّغويّة، يؤكّد لنا الدّارسون أنها كانت سائدة في السّاميّة الأولى الّتي انحدرت منها كلّ اللّغات السّاميّة المعروفة لنا الآن.[3]

واللّغة العربيّة تعدّ من أطول اللّغات عمراً، وتعدّ أقرب اللّغات إلى اللّغة الأمّ، فهي اللّغة الوحيدة الّتي حافظت على بنيتها، وكُتِب لها البقاء دون تحريف قبل الإسلام، ثمّ زادها الله كرامة وعزّة واختارها لغة لكتابه العزيز، وحفظت بحفظه، ثمّ عني بها أهلها فليست هنالك لغة نالت من الرّعاية والاهتمام والبحث مثل ما نالت العربيّة، وليست هنالك لغة تملك التّراث الّذي تملكه اللّغة العربيّة.[4]

---

[1]- **سورة الحجر، الآية 09**.

[2]- ينظر: **اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة الحديثة**، غنيم، كارم السّيّد، مكتبة ابن سيناء للنّشر والتّوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، ص01.

[3]- ينظر: **اللّهجات العربيّة**، أنيس ابراهيم، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، 1965م، ص33.

[4]-ينظر: **علم اللّغة، مدخل نظريّ في اللّغة العربيّة**، عكاشة محمود، دار النّاشر للجامعات، القاهرة، 2006م، ط1، ص56، 57.

واللّغة العربيّة لغة إنسانيّة حيّة لها نظامها الصّوتيّ والصّرفيّ والنّحويّ والتّركيبيّ، كما لألفاظها دلالاتها الخاصّة بها، وقد رأى العلماء أنّ كلّ خروج عن هذا النّظام اللّغويّ المتكامل يعدّ لحناً، سواء أكان هذا الخروج بخلط الكلام بلغة أخرى، أم باستعمال اللّفظة في غير موضعها، أم في مخالفة أيّ عنصر أساسيّ من عناصر كيانها اللّغويّ الّتي يميّزها عن غيرها من اللّغات الإنسانيّة.[1]

قال **الفارابي** (ت339هـ) في ديوان الأدب: « هذا اللّسان كلام أهل الجنّة، وهو المنزّه من بين الألسنة من كلّ نقيصة، والمعلى من كلّ خسيسة، والمهذّب ممّا يستهجن أو يستشنع، فبنى مباني باين بها جميع اللّغات من إعراب أوجده الله له، وتأليف بين حركة وسكون حلّاه به، فلم يجمع بين ساكنين أو متحرّكين متضادّين، ولم يلاق بين حرفين لا يأتلفان، ولا يعذب النّطق بهما، أو يشنع ذلك منهما في جرس النّغمة، وحسّ السّمع، كالغين مع الحاء، والقاف مع الكاف، والحرف المطبق مع غير المطبق، مثل تاء الافتعال، والصّاد مع الضّاد في أخوات لهما، والواو السّاكنة مع الكسرة قبلها والياء السّاكنة مع الضّمة قبلها، في خلال كثيرة من هذا الشّكل لا تحصى».[2]

وقد شهدت اللّغة العربيّة مولد آلاف المصطلحات بعد نزول القرآن الكريم، حيث جاء الإسلام بحضارة جديدة، ولكنّه استعمل لغة موجودة بالفعل، فكان لا بدّ من نقل الكثير من ألفاظ اللّغة بمدلولاتها القديمة إلى مدلولات جديدة، فمثلاً: "الحجّ في أصل اللّغة القصد إلى مكان ما، وفي الشّرع هو أداء المناسك المعروفة".[3]

وبمجيء نبيّنا **محمّد** ﷺ، أفصح الخلق أجمعين، صارت أحاديثه ﷺ أفضل الكلام بعد القرآن الكريم، عن أبي هريرة –رضي الله عنه– عن **النّبيّ محمّد** ﷺ قال: «**فُضِّلْتُ على الْأَنْبِيَاءِ بِستٍّ: أُعْطِيتُ جَوَامِعَ الْكَلِمِ، ونُصِرْتُ بِالرُّعْبِ، وَأُحِلَّتْ لِي الْغَنَائِمُ، وَجُعِلَتْ لِي الْأَرْضُ طَهُورًا وَمَسْجِدًا،**

---

[1]–ينظر: **خصائص العربيّة وطرائق تدريسها**، معروف نايف، دار النّفائس، بيروت، ط 05، 1418هـ/1998م، ص25.

[2]– **المزهر في علوم اللّغة العربيّة وأنواعها**، معرفة خصائص اللّغة، السّيوطي، مطبعة السّعادة، مصر، 1423هـ، ط1، ص198.

[3]–ينظر: **البيان والتّبيين**، باب عيوب البيان، الجاحظ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423هـ، ج1، ص43.

وَأُرْسِلْتُ لِلْخَلْقِ كَافَّةً، وَخُتِمَ بِي النَّبِيُّون».[1]وأثنى الرّسول الكريم على البيان والفصاحة وشبهّه بالسّحر لما يفعله بالقلوب، قال **رسول الله** ﷺ: «**إِنَّ مِنَ اَلْبَيَانِ سِحْراً، وَإِنَّ مِنَ الشِّعْرِ حِكْمَةً**».[2]

قال **ابن تيمية**(728هـ) رحمه الله: « اعلم أنّ اعتياد اللّغة يؤثّر في العقل والخُلُق والدّين تأثيراً قويًّا بيّناً، ويؤثّر أيضاً في مشابهة صدر هذه الأمّة من الصّحابة والتّابعين، ومشابهتهم تزيد العقل والدّين والخلق، وأيضاً فإنّ نفس اللّغة العربيّة من الدّين، ومعرفتها فرض واجب، فإنّ فهم الكتاب والسّنّة فرض، ولا يفهم إلّا بفهم اللّغة العربيّة، وما لا يتمّ الواجب إلّا به فهو واجب».[3]وقال **ابن القيّم الجوزية**(ت751هـ) رحمه الله: « وإنّما يعرف فضل القرآن من عرف كلام العرب، فعرف علم اللّغة وعلم العربيّة وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقالاتها في مواطن افتخارها ورسائلها».[4]

ومن ميزات وخصائص اللّغة العربيّة ما يلي:

- لغة القرآن الكريم الكتاب الحاوي للعقيدة السّماويّة الرّاسخة.

- لغة الدّين والثّقافة والحضارة.

- لغة الضّاد، اللّغة الوحيدة في العالم الّتي تشمل على هذا الحرف.

- من خصائصها أنّها تحتوي على صيغة المثنّى، حيث لا توجد في كثير من اللّغات.

---

[1]- **المسند الصّحيح المختصر**، أبو مسلم بن الحجّاج، تح: محمّد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، ج1، رقم الحديث 523، ص371.

[2]- **صحيح الجامع الصّغير وزياداته**، الألباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ج1، رقم الحديث 2215، ص441.

[3]- **اقتضاء الصّراط المستقيم**، ابن تيمية أحمد بن عبد الحليم، تح: عصام فارس الحرستاني، ومحمّد ابراهيم الزّغلي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1413هـ/1993م، ص221.

[4]- **الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وعلم البيان**، ابن قيّم الجوزية، دار الكتب العلميّة، بيروت، ص07.

– اللّغة العربيّة مبنيّة على جذور متناسقة: فعلى سبيل المثال: الماضي: رجع، المضارع: يرجع، الأمر: ارجع. بعكس اللّغات الأخرى مثل الإنجليزيّة، على سبيل المثال: الماضي:Back، المضارع:Due، الأمر:refer فهي كلمات تختلف عن بعضها البعض بعكس اللّغة العربيّة.

– الخصائص الصّوتيّة: «وليست هذه الوظيفة إلّا في اللّغة العربيّة، وللأصوات في اللّغة العربيّة وظيفة بيانيّة وقيمة تعبيريّة، على سبيل المثال: الغين تفيد معنى الاستتار والغيبة والخفاء، كما نلاحظ في: غاب، غار، غاص، غال، غام. والجيم تفيد معنى الجمع: جمل، جمد، جمر، وهكذا...».[1]

– الاشتقاق: «الكلمات في اللّغة العربيّة لا تعيش فرادى منعزلات؛ بل مجتمعات مشتركات، كما يعيش العرب في أسر وقبائل، وللكلمة جسم وروح، ولها نسب تلتقي مع مثيلاتها في مادّتها ومعناها: كتب، كاتب، مكتوب، كتابة، كتاب، فتشترك هذه الكلمات في مقدار من حروفها، وجزء من أصواتها ».[2]

– الإعراب: من خصائص اللّغة العربيّة الإعراب، وهذا أمر لا يوجد في لغات أخرى.

– الإيجاز: وهو صفة واضحة في اللّغة العربيّة، يقول **الرّسول** ﷺ: «**أُوتِيتُ جَوَامِعَ اَلْكَلِمِ** »، ويقول العرب: «البلاغة الإيجاز»، و«خير الكلام ما قلّ ودلّ»، ففي اللّغة العربيّة إيجاز على أنواع...[3]

– سعتها بكثرة المفردات: يعني مفرداتها كثيرة، ولكلّ مفردة دلالة أو معنى يختلف عن الآخر، فهناك معان عدّة للحزن كالأسى والقرح، والشّجن، والغمّ، والوجد، والكآبة، والجزع، والأسف، واللّهفة، والحسرة. وأيضا سعة اللّغة العربيّة بكثرة المترادفات في الأسماء والصّفات.

4.1- تعليميّة اللّغة العربيّة:

بهذه الإضاءة السّريعة، يمكن تحديد مفهوم تعليميّة اللّغة العربيّة كالآتي: هي العلم الّذي يدرس مجموعة الطّرق والتّقنيّات الخاصّة بتعليم مادّة اللّغة العربيّة وتعلّمها خلال مرحلة دراسيّة معيّنة، قصد

---

[1]– **اللّغة العربيّة ومكانتها بين اللّغات**، فرحان السّليم، مجلّة الاقتصاد الإسلاميّ العالميّة، مركز أبحاث فقه المعاملات الإسلاميّ، سوريا، المجلّد 2014، العدد 21، 28 فبراير 2014م، ص04.

[2]– نفسه، ص05.

[3]– نفسه، ص10، 11.

تنمية معارف التّلميذ واكتسابه المهارات الفرديّة واستعمالها بكيفيّة وظيفيّة، وفق ما تقتضيه الوضعيّات والمواقف التّواصليّة، كلّ هذا يتمّ في إطار منظّم وتفاعليّ يجمع المعلّم بالتّلميذ باعتماد مناهج محدّدة، وطرائق تدريسيّة كفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.[1]

والهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة، هو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ، فلم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة يقتصر على معرفة النّماذج الأدبيّة وبلاغتها مهما كان المستوى والنّوع، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب، بل جعل التّلميذ يبلغ أعلى مستوى في الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشّفهيّ أو الكتابيّ.

2.مصطلح "البيداغوجيا":

لغةً: هي من أصل يونانيّ (Pédagogie) تعني القيادة والتّوجيه للطّفل، فالمربّي في عهد الإغريق، كان ذلك الشّخص والخادم الّذي يرافق الطّفل في طريقه إلى المعلّمين، ولم يكن البيداغوجيّ معلّماً،[2] إنّما كان مربّياً، فهو المكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتّكوين أو النّزهة، والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم. ومن حيث الاشتقاق اللّغويّ تتكوّن في الأصل اليونانيّ من شقّين هما: Péda وتعني: الطّفل، وGogé وتعني: القيّادة، والسّياقة، وكذا التّوجيه. وفي تعريف آخر لها: هي كلمة من أصل يوناني، تتكوّن من مقطعين هما: Péda وتعني: الطّفل، وGogé وتعني: علم التّربية، وعند جمع المقطعين (Pédagogie) يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطّفل.[3]أمّا **جميل حمداوي** فقد عرّفها: «البيداغوجية (Pédagogie) في دلالاتها اللّغويّة: تهذيب الطّفل تهذيباً شاملا بتأديبه، وتأطيره،

---

[1]–ينظر: **تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسيّ غير الصّفّيّ**، دراسة وتقديم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط، مدينة جيجل أنموذجاً، مذكّرة ماجيستر، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2011/2010م.

[2]– ينظر: **مدخل إلى علوم التّربيّة**، كمال عبد الله، وعبد الله قلّي، الجزائر، 2006/2005م، ص10.

[3]– ينظر: **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة**، رحيمة شرقي، بوسماحة نجاة، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ورقلة، الجزائر، العدد 04، 30 جوان 2011م، ص53.

وتكوينه، وتربيته، وقد تعني الّذي يرافق المتعلّم إلى المدرسة، وتدلّ أيضاً على التّربية العامّة أو فنّ التّعليم أو فنّ التّأديب ».[1]

اصطلاحاً: اعتبرها **إيميل دور كايم** نظريّة تطبيقيّة للتّربية تستعير مفاهيم من علم النّفس، وعلم الاجتماع. وذهب **باروني أوبير** إلى أنّها: «ليست علماً، ولا تقنية، ولا فلسفة، ولا فنّاً، بل في هذا كلّه منظّم وفق تمفصلات منطقيّة ».[2]

وهنالك من يراها أنّها: «حقل معرفيّ قوامه التّفكير في أهداف وتوجّهات الأفعال، والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التّربية والتّعليم على الطّفل والرّاشد ». وأنّها: «نشاط عمليّ يتكوّن من مجموعة الممارسات، والأفعال الّتي ينجزها كلّ من المدرّس والمتعلّمين داخل الفصل »[3]، وهذان التّعريفان الأخيران مفيدان في التّمييز بين ما هو نظريّ في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

الفرق بين التّعليميّة والبيداغوجيا: البيداغوجيا هو علم مرتبط بالتّعليميّة ارتباطاً وثيقاً، فكلاهما ضمن دائرة علم التّربية، فالأوّل علمٌ تربويّ غير مختصّ وشامل يهتمّ بإشكالات، وقضايا أهداف التّعليم داخل حيز الدّراسة، أمّا الثّاني علم مختصّ. ذهب **علي تعوينات** إلى أنّ التّعليميّة إنّما تقوم أساساً على البيداغوجيا التّجريبيّة، ويستدلّ على ذلك بقول **فرانسو تيستو** في كتابه "من السّيكولوجيا الى البيداغوجيا": «إنّ الوضعيّة البيداغوجيّة تتميّز في المواقع بخصوصيّة وغنًى؛ لدرجة أنّها ينبغي –حسب **بياجيه**– معالجتها وإدارتها بأكثر تجريبيّة ممكنة، وبتعبير آخر؛ فإنّ البيداغوجيا التّجريبيّة وحدها قادرة على أن تؤسّس التّعليميّة »[4]، ذلك لأنّ البيداغوجيا التّجريبيّة هي أصل التّعليميّة، فقد كان الانتقال في

---

[1]– **العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (التّخطيط، التّدبير، التّقويم)**، جميل الحمداوي، منشورات المركز المتوسّطيّ للدّراسات والأبحاث، سلسلة ملفّات تكوينيّة، رقم 74، النّاظور، المغرب، ط03، 20221م، ص15.

[2]– ينظر: **بيداغوجيا الإدماج**، الحسن اللّحية، منشورات المعرفة، الرّباط، المغرب، ط01، 2010م، ص29.

[3]– نفسه، ص29.

[4]– **التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العاليّ**، تعوينات علي، مداخلة صمن الملتقى الوطنيّ حول " تعليميّة الموادّ في النّظام الجامعيّ"، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، الجزائر، أفريل 2010، ص07.

البداية من الفلسفة إلى علم النّفس، ومن علم النّفس إلى البيداغوجيا، ومنها إلى التّعليميّة، غير أنّ هذا لا يلغي التّداخل الحاصل بين هذين الحقلين المعروفين، ويثبت العلاقة الجدليّة الّتي بينهما.

3. مصطلح "اللّسانيّات"

1.3– مصطلح "اللّسان":

لغةً: ذكر **الخليل** (ت170هـ) "اللّسان" في معجم العين، فقال: «اللّسان: ما ينطق به، يذكّر ويؤنّث، والألسن بيان التّأنيث في عدده، والألسنة في التّذكير...واللّسان: الكلام من قوله عزّ وجلّ: ﴿**وَمَآ أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ اِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ...**﴾[1]».[2]

وفي "مقاييس اللّغة" **لابن فارس** (ت395هـ): «لسن: اللّام والسّين والنّون أصل صحيح واحد، يدلّ على طول لطيف غير بائن، في عضو أو غيره، من ذلك: اللّسان، معروف، وهو مذكّر، والجمع ألسن، فإذا كثر فهي ألسنة، ويقال ألسنته، إذا أخذته بلسانك. قال طرفة:

وَإِذَا تَلْسِنُنِي أَلْسِنُهَا *** إِنَّنِي لَسْتُ بِمَوْهُونِ غُمُر

وقد يعبّر بالرّسالة عن اللّسان فيؤنّث حينئذ، قال (أي: الأعشى):

إِنِّي أَتَتْنِي لِسَانٌ لَا أُسَرُّ بِهَا *** مِنْ عَلْوَ لَا عَجَبَ فِيهَا وَلَا سَخَرُ ».[3]

---

[1]– **سورة إبراهيم، الآية 04**.

[2]– **العين**، الخليل بن أحمد الفراهيديّ، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة بيروت، ط1، 2003م/ 1424هـ، ج4، ص84.

[3]– **مقاييس اللّغة**، ابن فارس، مج5، ص246، 247.

اصطلاحاً: تعدّدت تعريفات اللّسان. فهو حسب **فردنيناند دي سوسوسير**: «نظام مسجّل في الذّاكرة المشتركة، يمكّن من إنتاج لفيظات لا متناهية وفهمها ».[1]وهو حسب **أحمد محمّد قدّور**: «جزء معيّن متحقّق من اللّغة بمعناها الإنسانيّ الواسع، وهو اجتماعيّ وعرفيّ مكتسب، ويشكّل نظاماً متعارفاً عليه داخل جماعة إنسانيّة محدّدة، مثال ذلك: اللّسان العربيّ، واللّسان الفرنسيّ ».[2] ممّا سبق نخلص إلى أنّ اللّسان ظاهرة اجتماعيّة، تخصّ جميع الأفراد المنتمين تحت جناح أسرة لسانيّة واحدة، قال تعالى:﴿**وَمِنَ ايَـٰتِهِ خَلْقُ اَلسَّمَوَٰت وَالاَرْضِ وَاخْتِلَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلَوَٰنِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَـٰتٍ لِلْعَـٰلَمِينَ** ﴾.[3]

2.3- مصطلح "اللّسانيّات":

شغلت اللّسانيّات كثيراً من العلماء والمفكّرين حتّى عادت علم العصر، ظهر هذا العلم في مطلع القرن العشرين على يد العالم السّويسري **فردينان دي سوسير**(1856م-1913م) مؤسّس اللّسانيّات الحديثة، الّذي حاول أن يتناول طبيعة اللّغة ووظيفتها، انطلاقاً من فكرة أساسيّة، هي أنّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة يشترك فيها كلّ البشر. ولقد تمّ تحديدها بأنّها: «العلم الّذي يدرس اللّغة البشريّة دراسة علميّة، تقوم على الوصف، ومعاينة الوقائع؛ بعيداً عن النّزعة التّعليميّة والأحكام المعياريّة، ولفظة "علم" ضروريّة في هذا التّعريف، لأنّ من مستلزمات العلميّة، هو اتّباع طريقة منظّمة ومنسّقة، والانطلاق من أسس موضوعيّة وفرضيّات، يمكن للدّارس التّحقّق منها وإثباتها ».[4]وفي تعريف آخر لها: «اللّسانيّات علم استقرائيّ موضوعيّ تجريبيّ ومنهجيّ، أي: يقوم على الملاحظات والفرضيّات، والتّجارب والمسلّمات ».[5]وقد عرّفها محمّد علي يونس بأنّها «الدّراسة العلّميّة للّغة ».[6]أمّا أمْيزُ تعريف لها باعتبار المرحلة الّتي

---

[1]- **مدخل لفهم اللّسانيّات**، روبير مارتن، ترجمة: عبد القادر المهيري، مركز دراسات العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص65.

[2]- **مبادئ اللّسانيّات**، أحمد محمّد قدّور، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008م، ص23.

[3]-**سورة الرّوم، الآية 22**.

[4]- **مبادئ اللّسانيّات**، أحمد قدّور، ص15.

[5]- **اللّسانيّات: النّشأة والتّطوّر**، أحمد مومن، ص09

[6]- **مدخل إلى اللّسانيات**، محمد علي يوسف، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ليبيا، 2004م، ص09.

ظهر فيها، فهو تعريف **سوسير** في قوله: «إنّ الهدف الحقيقيّ الوحيد لعلم اللّغة، هو أنّ اللّغة تدرس في حدّ ذاتها ومن أجل ذاتها ».[1]

موضوعها: حدّد **دي سوسير** موضوعها بقوله: «يتكوّن موضوع علم اللّسان أو مادّته أوّلاً من جميع مظاهر اللّغة الإنسانيّة، وتعبيراتها، سواء منها لغة الشّعوب البدائيّة، أو الشّعوب المتحضّرة، وسواء تعلّق الأمر بالعصور المغرقة في القدم، نقصد العصور الكلاسيكية، أو عصور عهد الانحطاط، آخذين بعين الاعتبار بالنّسبة لكلّ مرحلة، لا اللّغة السّليمة الممتازة فقط، بل جميع أصناف التّعبير وأشكاله ... »،[2] ويضيق قائلاً:« الفكرة الأساسيّة الّتي تقوم عليها محاضرتنا، وهي أنّ موضوع علم اللّسان الحقّ، هو موضوع اللّسانيّات، لأنّه يتوفّر على النّظام، ومن ثمّ تكون الدّراسة علميّة، تحقّق أكبر قدر من التّجريد والتّماسك».[3]

4. المقاربة:

لغةً: المقاربة هي مصدر الفعل الثّلاثي المزيد "قارب" على وزن "مفاعلة"، جاء في معجم العين **للخليل بن أحمد الفراهيديّ** (ت170هـ): «القربُ ضدّ البعد، والاقتراب الدّنوّ، والتّقرّب: الدّنوّ. والتّقرّب: التّدينّ. التّواصل بحقٍّ أو قرابة...والقُربان ما تقرّبتَ به الى الله تبتغي به قُرباً ووسيلةً ».[4] كما ورد في المعجم العربيّ الأساسيّ أنّ المقاربةَ: «هي الدّنوّ، وفي الأمر هي الاقتصاد وترك المبالغة ».[5]

---

[1]- **علم اللّغة العامّ**، فرديناند سوسير، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب للطّباعة والنّشر بيت الموصل، بغداد، العراق، 1988م، ص253.

[2]- **محاضرات في علم اللّسان العامّ**، فرديناند دي سوسير، ترجمة: عبد القادر قبي، إفريقيا الشّرق، المغرب، د.ط، 2008م، ص18.

[3]- نفسه، ص344.

[4]- **العين**، الخليل أحمد الفراهيديّ، باب القاف، ص370.

[5]- **المعجم العربيّ الأساسيّ**، جماعة من كبار المؤلّفين بتكليف من المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، ص97.

اصطلاحا: «المقاربة أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها برنامج دراسيّ»،[1] وهذا التّعريف شامل وعامّ لمفهوم المقاربة، حيث إنّ كلَّ برنامج دراسيّ إلّا ويتّبع مقاربة معيّنة.

تعرَّف المقاربة كذلك بأنّها: «كيفية دراسة المشكل أو معالجته أو بلوغ غاية ما، وترتبط كلّ مقاربة باستراتيجيّة للعمل ».[2]

إذن المقاربة تعني الخطّة الموجّهة لنشاط ما؛ مرتبط بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء استراتيجيّة تربويّة تحكمها جملة من العوامل والمؤثّرات تتعلّق بثلاثة عناصر أساسيّة هي: المدخلات (المنطلقات)، الفعّاليّات (العمليّات)، المخرجات (وضعيّة الوصول). حيث نلاحظ أنّ المفاهيمَ الثّلاثة الأخيرة جاءت أكثر تفصيلاً، وركّزت على المقاربة في المجال التّربويّ والتّعليميّ، كما احتوت على بعض المفاهيم المشكّلة للمقاربة بالكفاءات مثل: كفاءة، وضعية، مشروع، مشكلة، وهي مفاهيم محوريّة في التّعليم سوف يتمّ تناولُها لاحقاً.

[1]- **موسوعة الكفايات والألفاظ والمفاهيم والإصلاحات**، الحسن اللّحية، مركز حقوق النّاس بمساهمة مؤسّسة فريدرش نومان الألمانيّة، فاس، المغرب، د. ط، 2006م، ص42.

[2]- **معجم علوم التّربية**، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التّربية، الرّباط، المغرب، ط1، 1994م، ص25.

الفصل الأوّل: الإطار النّظريّ والمنهجيّ لتعليميّة اللّغة العربيّة

1.الإطار النّظريّ لتعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة:

2.الإطار المنهجيّ لتعليميّة اللّغة العربيّة:

توطئة:

تعدّ تعليميّة اللّغات من أهمّ مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة إن لم يكن هو أهمّها على الإطلاق، ممّا حدا بكثير من علماء اللّغة إلى استعمال اصطلاح "علم اللّغة التّطبيقيّ" مرادفاً لتعليم اللّغات، وهذا المجال يعنى بكلّ ما له صلة بتعليم اللّغات من أمور نفسيّة واجتماعيّة وتربويّة، وقوانين ومبادئ، بما في ذلك الاتجّاهات والبيداغوجيات والطّرائق المختلفة، والوسائل المعينة كإعداد المناهج والمقرّرات الدّراسيّة، وتكوين المدرّسين، وغيرها.

تشكّل هذه المعطيات والعناصر بتعالقها الإطار النّظريّ والإجرائيّ لتعليميّة اللّغة، وهو ما يتعيّن علينا الوقوف عندها في صلتها باللّغة العربيّة. وهنا لابدّ من الإشارة إلى الاختلاف في المنطلقات الّتي تمّت منها مقاربة تعليميّة اللّغة العربيّة كغيرها من التّعليميّات؛ «فثمةّ مقاربة المنظّرين من الباحثين في علم تكوين المعرفة، في مجال التّعليميّة، وقد استقطب اهتمامَهم تحديدُ المفاهيم النّظرية، ومتابعة نشأتها وتطوّرها. وثمّة مقاربة الميدانيّين من معدّي المعلّمين، ومعدّي معدّي المعلّمين، وروّاد التّجديد التّربويّ، ومعلّمين باحثين في تحسين أدائهم، وقد استقطب اهتمامهم جميعاً جملة قضايا عمليّة تطبيقيّة، متعلّقة بدافعية التّعلّم وفعّاليته، وتطوير أساليبه واستراتيجيّاته، وتعزيزه بالتّقنيات المتقدّمة، ولا يخفى على أحد ما تحتلّه هذه التّعليميّة العمليّة الميدانيّة من مكانة في مراكز إعداد المعلّمين والأطر التّربويّة، وصنع وسائل التّعليم ».[1]

1.الإطار النّظريّ لتعليميّة اللّغة العربيّة:

1.1-كرونولوجيا تطوّر مجالات تعليميّة اللّغات:

تطوّرت تعليميّة اللّغات مع مطلع القرن العشرين، بعد أن اتّضح أن اللّغة عبارة عن هياكل لمجموع مفردات من اسم وحرف وفعل وضمير وصفة ... إلخ، وبعد أن اتّضح أيضا أنّه لا وجود للمفردة إلّا داخل التّركيب، وأيضا بعد أن لوحظ أنّ اكتساب اللّغة يتم عن طريق تكوين عادات لفظيّة ترسّخ

[1]- **تعليميّة اللّغة العربيّة**، أنطوان طعمة وآخرون، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ج1، ص20.

بواسطة التّكرار. وبفضل هذه الأفكار ظهرت الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة، وتلتها الطّريقة السّمعيّة البصريّة اللّتان ركّزتا على تقديم التّراكيب في قالب حواريّ يوفّر لها سياقاً لغويّاً وموقفيّاً يقرّبها من الاستعمال اللّغويّ الطّبيعيّ.

وبعدها جاء **تشومسكي** ليقول بأنّ اللّغة تكتسب بواسطة تكوين قواعد، وليس عن طريق تكوين عادات، وهنا ظهر الدّور الخارق للمتعلّم، فأصبح هذا الأخير مركز اهتمام تعليميّة اللّغات. ثمّ ظهر مفهوم كفاءة التّواصل الّذي يشمل الكفاءة اللّغويّة، والكفاءة الاجتماعيّة الثّقافيّة، والكفاءة الاستراتيجيّة، والكفاءة السّيميائيّة.

وحقّقت الدّراسة اللّغويّة تقدّماً آخر عندما أصبحت تبحث في الوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة في حياتنا اليوميّة، وهنا ظهر مفهوم المحتوى الوظيفيّ للّغة. وهذا المفهوم تمخّض عن ظهور الاتّجاه التّواصليّ الّذي انتقل التّركيز فيه من الشّكل إلى المعنى. ونتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بالتّواصل أصبح التّعامل مع الخطاب في حال الاستعمال، فظهرت دراسات جديدة مركّزة على معناه أو قوّته الإنجازيّة. ولقد أفضى هذا الاتّجاه التّواصليّ إلى: «ظهور تقنيّات جديدة طغت على تقنيّة التّمارين الهيكلية وتمارين إعادة الاستعمال، فقوي الإقبال على استثمار الوثائق الحيّة بدل تلك الّتي صمّمت لأغراض تعليميّة، وانتقل التّركيز من المعلّم إلى المتعلّم في العمليّة التّعليميّة، حيث انصبّ الاهتمام على أهداف الدّارس وحاجياته اللّغويّة، وظهر ما يسمّى بتدريس اللّغات لأغراض متعدّدة، أو لجماهير متخصّصة ».[1]

وحين نتحدّث عن تعليم اللّغات وتعلّمها يجب ألاّ ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التّخصّصات من مثل:[2]

- ✓ تعليم اللّغة والتّخطيط لها.

[1]– **مفهوم المهمّة واستثماره في تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها**، رسالة ماجستير في تعليمية اللّغات، إعداد: بدوي محمود، جامعة قسنطينة، الجزائر: ،1997م، ص17.

[2]– **اللّسانيّات التّطبيقيّة في العالم العربيّ**، مقال من كتاب "تقدّم اللّسانيّات في الأقطار العربيّة"، محمود اسماعيل صيني، دار الغرب الإسلامي، الرّباط، ، 1987م، ص220.

- ✓ طرائق تدريس اللّغة وتصميم البحوث فيها.
- ✓ تصميم اختبارات اللّغة.
- ✓ إعداد موادّ تعليم اللّغة وتعلّمها.
- ✓ اكتساب اللّغة وتعلّمها.
- ✓ الوسائل المعينة في تعليم اللّغة.
- ✓ الثّنائية اللّغوية وآثارها النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة.
- ✓ تحليل الأخطاء اللّغويّة.
- ✓ الدّراسات التّقابليّة بين اللّغات.
- ✓ محو الأمّيّة.

2.1– تعليمية اللّغة العربيّة بوصفها تعليميّة خاصّة:

إذا كان موضوع التّعليميّة العامّة – في مجمله– يتلخّص في دراسة الظّواهر التّفاعليّة بين معارف ثلاثة، هي: [1]–المعرفة العلميّة –المعرفة الموضوعة للتّدريس –المعرفة المتعلّمة

فإنّ تعليميّة المواد الدّراسيّة بتخطيط العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة لمادّة خاصّة، ولتحقيق مهارات خاصّة، وبوسائل خاصّة لمجموعة خاصّة من التّلاميذ، وهي تنقسم إلى:[2]

– **تعليميّة أحاديّة:** وهي تعليميّة تهتمّ بمادّة دراسيّة واحدة.

– **تعليميّة الموادّ المتعاقبة:** وهي تعليميّة تهتمّ بالمهارات البيداغوجيّة الّتي تستعمل المواد الدّراسيّة كحجّة تعليميّة.

– **تعليميّة الموادّ المتداخلة:** وهي تعليميّة تهتمّ بالتّقاطع الحاصل بين الموادّ الدّراسيّة.

[1]– ينظر: **تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة**، سند تكويني لفائدة معلّمي التّعليم الابتدائيّ، هيئة التّأطير بالمعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د.ت، ص12.

[2]– نفسه، ص12.

تهتمّ التّعليميّة العامّة بالمفاهيم المشتركة بين مختلف التّعليميّات، بينما تهتمّ تعليميّة الموادّ بكيفية التّحكّم في المحتوى المرتبط بمادّة دراسيّة معيّنة أو تخصّص محدّد من حيث طبيعة هذا المحتوى إضافة إلى كيفية التّحكّم في العمليّات الّتي تساعد على فهم وضعية التّعلّم والتّعليم، وشروطها وآلياتها.

والمختصّ في مادّة أو تخصّص لا يمكن أن يصبح مختصّاً في تعليميّاتها بفعل الواقع (الممارسة والتّدريب) لأنّ عمليّة التّعلّم والتّعليم لا تنتج آلياً، والمختصّ في مادّة ما يتحمّل مسؤولية الميدان الخاصّ بعمليّات التّعلّم والتّعليم الّتي تتطلّب معرفة علم النّفس التّربويّ (علم النّفس التّكوينيّ، علم النّفس المعرفيّ، علم النّفس الاجتماعيّ) وعلم نفس الطّفل، والبيداغوجيا، وبعض علوم التّربية.[1]

وتعليميّة اللّغة العربيّة تندرج – بطبيعة الحال– ضمن تعليميّة المادّة، مثلما نقول تعليميّة الرّياضيّات، تعليميّة الفيزياء...الخ، وقياساً على ما سبق ذكره نخلص إلى أنّ تعليميّة اللّغة العربيّة تهتمّ بكيفية التّحكّم في المحتوى المرتبط باللّغة العربيّة بوصفها نشاطاً أو مادّةً دراسيّةً؛ من حيث طبيعة هذا المحتوى أو بالأحرى المرتبط باللّغة العربيّة بأصواتها ومفرداتها، وتراكيبها ودلالاتها وبلاغتها و...وكذا بآدابها ونصوصها نثراً وشعراً، إضافة إلى كيفيّة التّحكّم في العمليّات الّتي تساعد على فهم الوضعيّات اللّغويّة التّواصليّة قبل وضعيّات التّعلّم والتّعليم، وشروطها وآلياتها. ومعلّم اللّغة العربيّة أو المختصّ فيها لا يمكن أن يصبح مختصّاً في تعليميّاتها بفعل الخبرة والممارسة والتّدريب لأنّ عمليّة التّعلّم والتّعليم لا تنتج آليّاً كما أسلفنا، وفضلاً عن التّمكّن من اللّغة العربيّة بقواعدها الصّوتيّة الصّرفيّة والنّحويّة والإملائيّة، وكفاءة التّواصل بها مشافهةً وكتابةً، فإنّ تعليميّتها تقتضي منه الاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها – على سبيل المثال لا الحصر– اللّسانيّات بمختلف فروعها، علم النّفس العامّ، وعلم النّفس اللّغويّ، وعلم النّفس التّربويّ، وعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللّغويّ...

وبقي أن نشير إلى أنّ التّعليميّة العامّة قد تفرّعت إلى مجموعة من التّعليميّات، تهتمّ بالموادّ المتخصّصة، وهذه الأخيرة تفرّعت بدورها إلى تعليميّات فرعية، فمن الواضح أن ترتبط نشأة كلّ تعليميّة بمجال تعليميّ محدّد دقيق، أو بمفاهيم متنوّعة ضمن المجال الواحد، فعلى غرار ما نجده في الرّياضيّات

[1]– ينظر: **تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة**، ص13.

مثلاً من تعليميّة الهندسة، وتعليميّة الجبر، وحتّى تعليميّة العدد، نجد تعليميّة اللّغة العربيّة تتفرّع بحسب مجالات اللّغة والأدب، حيث لكلّ نوع أو نمط من أنواع النّصوص وأنماطها تعليميّته، وللقراءة تعليميّتها، وللتّعبير بشقّيه الشّفهيّ والكتابيّ تعليميّته، وللكتابة تعليميّتها، وللإملاء تعليميّته، ولكلّ من النّحو والصّرف تعليميّة، بل حتّى للحرف تعليميّته.

3.1- الأسس النّظريّة لتعليميّة اللّغات:

يرى **عبد الرّحمن الحاج صالح** أنّ حقلاً كتعليميّة اللّغات «لا يهمّ المتخصّص في علم اللّسان فقط؛ بل وكذلك يهمّ الباحثين في علوم التّربية وعلم النّفس، وحتّى الأطبّاء في علم الأعصاب، والاختصاصيّين في علم الاجتماع وغيرهم، ويؤدّي البحث التّطبيقيّ الجماعيّ المشترك إلى أن تستفيد النّظريّات المختلفة المنابع من بعض؛ حتّى تصير أرقى وأكمل ممّا كانت وهي مقصورة على الاختصاص الواحد ».[1]

ومن المنابع الّتي أفاد منها علم تعليم اللّغات إفادة كبيرة نذكر -على سبيل المثال- اللّسانيّات البنويّة والنّحو التّوليديّ، حيث أصبح المربّون المنشغلون بتعليم اللّغات يتأثّرون بالنّظريّات اللّسانيّة، ويقتنعون بأهميّتها القصوى في ميدان اختصاصهم، وهكذا أدّى التّأثّر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللّغات، وهي مناهج مبنيّة على نظريّات لسانيّة. غير أنّ جلّ الدّراسات اللّسانيّة أقرّ أصحابها أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة هي بمثابة الجسر الّذي يربط جميع العلوم الّتي تعالج النّشاط اللّغويّ الإنسانيّ مثل: علوم اللّغة والنّفس والاجتماع والتّربية، ومعنى ذلك أنّ هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلميّة لهذه العلوم.[2]

---

[1]- **أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة**، عبد الرّحمن الحاج صالح، مجلّة اللّسانيات، الجزائر، العدد4، 1974، ص23.

[2]- **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، عبده الرّاجحي، دار المعرفة، الاسكندرية، مصر، 1995م، ص08.

أ- الأسس النّفسيّة:

تُعتبر اللّغة مظهراً من مظاهر السّلوك الإنسانيّ، فدراسة السّلوكّ اللّغويّ هي حلقة الوصل بين علم النّفس وعلم اللّغة. و «يعدّ علم النّفس اللّغويّ ذلك العلم الّذي يدرس "العمليّات العقليّة الّتي تسبق صدور العبارات اللّغويّة المنطوقة، فهو يدرس ما يربط الجهاز العصبيّ والجهاز النّطقيّ من علاقة لدى المتحدّث كما يعمل على كيفيّة تحويل المتحدّث للاستجابة إلى رموز لغويّةto encode ، وهذه عمليّة عقليّة ينتج عنها إصدار الجهاز الصّوتيّ للغّة، وعندما تصل اللّغة إلى المخاطب أو المتلقّي، ويقوم بترجمة وتحويل هذه الرّموز في ذهنه إلى المعنى المراد to decode تتمّ عمليّة عقليّة أخرى ».[1]

اللّغة باعتبارها سلوكاً يمكن إخضاعه للدّراسة باستخدام المناهج والأساليب السّيكولوجية المختلفة، فيهتمّ الدّارسون بالإدراك، وكيف يختلف النّاس في إدراكهم للكلمات، ودلالة هذه الكلمات، وكيفية اكتساب اللّغة وتعلّمها، ودراسة السّبل الّتي يتمّ بها التّواصل البشريّ عن طريق اللّغة.[2]

وتتدخّل في تعليميّة اللّغات علم النّفس التّعليميّ، وهو يضمّ مدرستين: المدرسة المعرفيّة، والمدرسة السّلوكيّة. فأمّا المدرسة المعرفيّة فقد نادى أتباعها بالعوامل الدّاخليّة الّتي يسهم بها المتعلّم في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، من قدرات وحوافز وأهداف نحو المادّة والمتعلّم،[3] بحيث تجعل هذا الأخير محوراً لها بوصفه مصدراً للطّاقة ومفعماً بالحيويّة، فهو يعمل بقوّة متحرّكة ومؤثّرة في البيئة، وهو يسعى دائماً إلى

---

[1]- **مقدّمة في سيكولوجيّة اللّغة**، أنسي محمّد أحمد قاسم، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997م، ص09، 10.

[2]- ينظر: **دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة- حقل تعليميّة اللّغات**، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، وهران، 2000م، ص39.

[3]- ينظر: **تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النّظريّة والتّطبيق**، صلاح عبد المجيد العربي، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1981م، ص07.

موازنة الرّغبة مع نواحي النّجاح.[1] وأمّا المدرسة السّلوكيّة فقد اهتمّت بالعوامل الخارجيّة المحسوسة الّتي تؤثّر في المتعلّم من مثير واستجابة وثواب وعقاب؛ مع السّيطرة على بيئة التّعلّم.[2]

ب- الأسس التّربويّة:

إنّ تعليم اللّغات لا يستقيم أمره، ولا تحقّق غاياته معرفيّاً ولا منهجيّاً، إلّا إذا كان معلّم اللّغة ملمّاً بعلوم التّربية، وطرق التّدريس، واختيار الوضعيّات الأنسب، ومسايرة المستجدّات التّربويّة كاستراتيجيّات التّنفيذ وأساليب التّقويم وغيرها، ومطّلعاً على صعوبات التّعلّم وطرائق المعالجة التّربويّة ممّا يجعل دوره فعّالاً، ناجحاً ناجعاً.

أمّا تحديد المادّة التّعليميّة واختيارها باعتبارها ضمن المقرّرات؛ فله إجراءات تضع المعلّم موضع التّنفيذ داخل قاعة الدّرس[3]، وأمّا هذه المقرّرات والبرامج والمحتويات فهي موضوعة من قبل خبراء ومختصّين يراعى فيها مستوى التّلاميذ وقدراتهم، ومدى إدراكهم واستيعابهم، وانفعالاتهم، وميولاتهم. وذلك طبعاً لأهداف تربويّة صِرفة.

ج- الأسس اللّسانيّة:

ومدرّس اللّغة ينبغي له أن تكون لديه معرفة بجملة من النّظريات والمفاهيم، والقواعد اللّسانيّة؛ في أصواتها، وصرفها، ونحوها، وبلاغتها، وغيرها من الفروع ليتمكّن من فهم نظام اللّغة المراد تعليمها ممّا يسهّل عليه تحديد عناصرها اللّسانيّة، وتفسير الظّواهر اللّغويّة.

وممّا لا ريب فيه أنّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة تحقّق النّزعة التّواصليّة بين الأفراد والمجتمعات والأمم، ولا جدال في أنّها تشهد تغيّراً جوهريّاً كالّذي شهدته في القرن العشرين بعد ظهور اللّسانيّات، فقد كان لها

---

[1]- ينظر: **اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها**، طه علي حسين الدّيلمي وآخرون، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005م، ص25.

[2]- ينظر: **تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النّظريّة والتّطبيق**، صلاح عبد المجيد العربي، ص07.

[3]- ينظر: **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، عبده الرّاجحي، ص29.

فضل في تأسيس جملة من القواعد النّظريّة والتّطبيقيّة أصبحت الآن من فرضيّات البحث ومسلّمات الاستدلال، وأبرز هذه القواعد:[1] قاعدة تمازج الاختصاص وقاعدة التّفرّد والشّمول.

فأمّا قاعدة تمازج الاختصاص فتعدّ أسّاً من أسس البحث الحديث، وقد سنّت اللّسانيّات قوانينه لـمّا تتبّعت الظّاهرة اللّغويّة حيثما كانت حتّى ولجت حقولاً مغايرة له. وأمّا قاعدة التّفرّد والشّمول فإنّها من ثمار اللّسانيّات، وصورتها «أنّ المنهج اللّسانيّ ينصهر فيه التّحليل والتّأليف فيغدو تفاعلاً قارّاً بين تفكيك الظّاهرة إلى مركّباتها، والبحث عمّا يجمع الأجزاء من روابط مؤلّفة، فهو منهج يعتمد الاستقراء والاستنتاج معاً؛ بحيث يتعاضد التّجريد والتّصنيف، فيكون مسار البحث من الكلّ إلى الأجزاء، ومن الأجزاء إلى الكلّ حسب ما تمليه الضّرورة النّوعيّة ».[2]

ويمكن لكلٍّ من الباحث الدّيداكتيكيّ اللّغويّ ومعلّم اللّغة أن يشتغل بواسطة الدّرس اللّسانيّ عامّة على مستويين:[3]

– مستوى نظريّ: حيث تقدّم له اللّسانيّات إطاراً نظريّاً يمكّنه من إدراك العديد من القضايا اللّغويّة ودراسة أبعادها.

–مستوى منهجيّ: حيث تمكّنه اللّسانيّات من الأدوات الإجرائيّة المسعفة لتعليم وتعلّم اللّغة.

4.1– مبادئ تعليميّة اللّغات:

تعليمية اللّغات هي مجموع الخطابات الّتي أنتجت حول تعليم اللّغات؛ سواء تعلّق الأمر بلغات المنشأ أم اللّغات الثّانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللّسانيّات التّطبيقيّة مهتمّة بطرائق تدريس اللّغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعيّة مختلفة طوّرت مجالات البحث في تعليميّة اللّغات وأصبحت

[1]–ينظر: **محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة**، مطبوعة بيداغوجيّة موجّهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس، فارز فاطمة، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2022/2021، ص22.

[2]– **التّفكير اللّساني في الحضارة العربيّة**، عبد السّلام المسدّي، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، 1981م، ص10، 11.

[3]– **اللّسانيّات والتّربية، المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم**، علي آيت أوشان، دار أبي رقراق للطّباعة والنّشر، المغرب، ص54، 55.

تهتمّ بمتغيّرات عديدة من متغيّرات العمليّة التّعليميّة. لكن دون أن تحيد عن جملة من المبادئ، تلخيصها فيما يلي:[1]

1- إيلاء الأهمّية وإعطاء الأولويّة للجانب المنطوق من اللّغة، وذلك بالتّركيز على الخطاب الشّفويّ، وهذا بإقرار البحث اللّسانيّ نفسه الّذي يقوم في وصفه وتحليله للظّاهرة اللّغويّة على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة. وهذا ما يؤكّده أيضاً علماء النّفس في مباحثهم المتعلّقة بأمراض الكلام؛ إذ يُجمِعون أنّ نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة نظامان متباينان، ومبرّر ذلك هو الظّاهرة اللّغويّة حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة، فالخطّ تابع للّفظ وملحق به.[2] كما أنّ تعليميّة اللّغات تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفويّ، لأنّه هو الطّاغي على ما سواه في الممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ.

2- شموليّة الأداء الفعليّ للكلام، حيث إنّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلّم تتدخّل لتحقيق الممارسة الفعليّة للحدث اللّغويّ، لذلك فإنّ أغلب الطّرائق التّعليميّة هي طرائق سمعيّة بصريّة، وبعض الجوانب الحركيّة العضليّة أيضاً لها دخل في تحقيق التّواصل اللّغويّ، كاليد الّتي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم، بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات تتدخل هي الأخرى أثناء الخطاب الشّفويّ لتعزيز الدّلالة المقصودة من الأداء الفعليّ للكلام. من ثمّة يظهر بوضوح أنّ كلّ جوانب شخصيّة الفرد لها حضور دائم وبفعّالية في العملية التّواصليّة بين الأفراد.

3- يتمثّل في وظيفة اللّغة حيث يستخدمها أفراد المجتمع البشريّ لتحقيق عمليّة التّواصل فيما بينهم، فهي تحقّق الرّغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعيّة، ومن هنا فمتعلّم اللّغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللّغويّة المختلفة باندماجه في الوسط اللّغويّ، وهذه ضرورة بيداغوجيّة لا بدّ من توافرها لتحقيق النّجاح المتوخّى من تعلّم اللّغة عامّة.

---

[1]- يراجع: **محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة**، مطبوعة بيداغوجيّة موجّهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس، الشّعبة: دراسات لغويّة وأدبيّة، عبّاس حشّاني، جامعة محمّد الصدّيق بن يحي، جيجل، الجزائر، 2021/2020، ص ص15-18.

[2]- **دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة**، أحمد حساني، ص132.

4- استقلالية كلّ نظام لسانيّ وفق اعتباطيّته الّتي تجعله ينفرد ويتميّز عن الأنظمة اللّسانيّة الأخرى بخصائص صوتيّة ودلاليّة وتركيبيّة، ولذلك فإنّ العمليّة التّعليميّة النّاجحة تقتضي إدماج المتعلّم مباشرة في الوسط الاجتماعيّ للّغة المراد تعليمها، مع الحرص الشّديد على عدم اتّخاذ اللّغة الأمّ وسيطاً لتعلّم اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة؛ حتّى وإن كانت اللّغتان متقاربتين جدّاً لأنّ ذلك يؤثّر سلباً في امتلاك النّظام القواعديّ للّغة الثّانية.

وفي هذا الشّأن يذكر أنّ اللّسانيات العامّة أثّرت في نظريّة تعليم اللّغات وتعلّمها في مجالات متعدّدة، منها:[1]

تحويل التّمييز المنهجيّ بين اللّغة واللّسان والكلام إلى منظور ديداكتيكيّ حيث توصّل بعض اللّسانيّين إلى أنّ ممارسة الكلام تعلّم اللّغة، ويقود إلى التّحكم في النّسق اللّغويّ العامّ. فلا بدّ إذن من تقليص النّشاط الكتابيّ بإعطاء الأولويّة لاستعمال الكلام، والتّركيز على اللّغة المستعملة في آنيتها دون الانشغال بتطوّرها.

وتعتبر الطّريقة المباشرة مثالاً لطرائق تعليم اللّغات الّتي تأثّرت بهذه المفاهيم، ودعت إلى تعويض النّحو بالاتّصال المباشر باللّغة في وضعيات ملموسة، وتعويض أسلوب التّرجمة بوسائل سمعيّة بصريّة. والانطلاق من نظريّة الدّليل اللّغويّ، وقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجيّة جديدة في تعليم اللّغة مثل استعمال الإشارات، والحركات، والإيماءات طريقة حدسيّة، والصّور والوسائل السّمعيّة البصريّة، وهنا نشير إلى أنّ الاهتمام بالعناصر غير اللّغويّة في تعليم اللّغة نتج عنه ظهور طرائق جديدة أبرزها الطّريقة السّمعيّة البصريّة. كما لا يُغفل دور سياق التّواصل ووضعياته وكذا العوامل التّلفّظيّة، والتّداوليّة، والتّفاعليّة، الّتي دعت إليها نظريّات لسانيّة مثل: لسانيّات النّصّ، والتّداوليّة، وغيرها.

[1]- ينظر: **مدخل إلى اللّسانيّات**، محمّد محمّد يونس، ص15.

2.الإطار المنهجيّ لتعليميّة اللّغة العربيّة:

1.2- اتّجاهات وأساليب تعليم اللّغة العربيّة بين الوحدة والفروع:

أ – نظريّة الوحدة: ينطلق أصحاب هذا الاتّجاه من نظريّة مفادها «أنّ تدريس اللّغة العربيّة وحدة متكاملة كتابةً، وقراءةً، وتذوّقاً ونقداً، وكلاماً، واستماعاً، وخطاباً، وأطلق على هذا الاتّجاه "نظريّة الوحدة"».[1] ومستخدم اللّغة هاهنا يتعامل معها كوحدة وليس كأجزاء، فهو عندما يتكلّم يستحضر قواعد النّحو والصّرف وجودة الإلقاء، وكذا معرفة أسس تركيب الجمل والفقرات...إلخ. وعندما يكتب يستحضر أيضاً قواعد النّحو والبلاغة زيادة على وجوب معرفته شروط الرّسم الصّحيح.

ويترتّب على معلّم العربيّة وفق نظريّة الوحدة الإلمام بمجموعة من الخطوات اللّازمة عند تقديم درس اللّغة العربيّة، وتتمثّل في:[2]

1- استحضار جميع فروع اللّغويّة العربيّة في الدّرس الواحد (استحضار القراءة، الكتابة، الهجاء، الأدب البلاغة، النّحو، الصّرف).

2- ثمّ يجعل من أحد فروع اللّغة محوراً يدور حوله تعليم الفروع الأخرى، وعادة يكون ذلك الفرع في الابتدائيّ والمتوسّط هو القراءة بنصوصها أمّا في الثّانوية يكون الأدب.

والغرض من هذه الخطوات هو الإلمام بالنّصّ من جميع زواياه، فيتسنّى بذلك للمعلّم لفت انتباه الطّلبة إلى كلّ فرع من فروع العربيّة. فاللّغة العربيّة كيان واحد لا يجوز تقسيمه إلى أجزاء وفروع، وفيما يلي المنهجيّة المتّبعة الّتي يمكن بواسطتها الإلمام ومعالجة جميع فروع اللّغة العربيّة في درس واحد:[3]

- قراءة صامتة للنّصّ.

- قراءات جهريّة.

---

[1]- **الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، محسن عطيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص176.

[2]- ينظر: نفسه، ص176.

[3]- ينظر: نفسه، ص176، 177.

- استخراج الأفكار الجزئيّة، من الفقرات، وكذا الفكرة العامّة من النّصّ.

- الإشارة إلى مواضع التّشبيه، والتّقديم والتّأخير، والكناية وغيرها، وهو ما يعني ممارسة البلاغة.

- الإشارة إلى كيفية كتابة بعض الكلمات المهموزة، أو الّتي تضمّنت تاء مفتوحة أو مربوطة، مع التّذكير بقواعد كتابتها، وبهذا يكون المتعلّم قد مارس مهارة الإملاء.

- تحديد بعض الكلمات والجمل، والمطالبة بنطقها وإعرابها، مع التّذكير بالقواعد النّحويّة والتّدريب عليها.

-الإشارة إلى مواطن القوّة والضّعف في النّصّ، ممّا يعني ممارسة عمليّة النّقد.

- الإشارة إلى بعض النّصوص والفقرات، أو الأبيات الجميلة مع المطالبة بحفظها، ممّا يعني التّدريب على المحفوظات.

من مميّزات نظريّة الوحدة:[1] -التّشويق والتّجديد. -تثبيت المعلومات. -الرّبط التّكاملي بين مهارات اللّغة. -مسايرة طبيعة المعرفة (الانتقال من الجزء إلى الكلّ). -مسايرة الاستعمال اللّغويّ مع استخدامها في الواقع.

ولا تخلو هذه النّظريّة من عيوب، نذكر منها:[2] - الوقت الطّويل والجهد الكبير. -يجب أن يكون المدرّس الّذي يطبّق هذه النّظريّة على مستوى عال من الثّقافة والاطّلاع. -عدم ملاءمتها لجدول توزيع الدّروس -عدم مراعاتها لميول الطّلبة. -عدم صلاحيّتها للمراحل الابتدائيّة. -صعوبة توفير دروس تستوعب تدريس جميع الفروع.

[1]- **الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، محسن عطيّة، ص178.

[2]- نفسه: ص179.

ب– نظريّة الفروع: يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ «تعليم اللّغة العربيّة يتم على أساس أنّها فروع متعدّدة، مثل النّحو، والصّرف، والقراءة، والأدب، والقراءة، والنّقد...إلخ، ويطلق على هذا الاتّجاه "نظريّة الفروع"».[1]

يحتجّ أصحاب هذا الاتّجاه على الاتّجاه الأوّل بقولهم إنّ الوقت المخصّص لكلّ فرع من فروع اللّغة العربيّة يجب أن يلائم سعته وأهمّيته. ولما كانت فروع اللّغة العربيّة لا تتجانس من حيث السّعة وجب أن ينسحب ذلك أيضاً على الوقت المخصّص لكلّ فرع. وقد حاول المنظّرون لهذا الاتّجاه تجاوز السّلبيّات المنجرّة عن تطبيق هذه النظّريّة، بالقول بضرورة الرّبط بين فروع اللّغة في كلّ درس، أي أنّ المدرّس عندما يدرّس القواعد مثلاً عليه أن يدرّب على القراءة السّليمة أيضاً، ويذكّر بقواعد الإملاء، ويلفت انتباه طلبته لحسن التّراكيب وتذوّقها، وبذلك يعطي شعوراً للطّلبة أنّ اللّغة وحدة متكاملة، لكن واقعيّاً فإنّ المدرّس يفشل في تحقيق هذا الهدف، فهو حين يدرّس القواعد يغفل عن التّركيز أو التّعرّض إلى التّذوّق الأدبيّ، وهو بذلك ينحاز كلّيّاً للفرع الّذي يدرّسه. من سلبيّات هذه التّجزئة أنّها تشكّل لدى الطّلبة اعتقاداً بأنّ اللّغة ماهي إلّا فروع منفصلة، وأنّ هناك فروع أكثر أهمّية من الأخرى.[2]

2.2– المهارات اللّغويّة:

حريّ بنا أن نعرض للمهارات اللّغوية– تصوّراً وتنفيذاً– في مظانّ منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، لنتلمّس أهمّيتها في تعليم اللّغة بجميع أنشطتها وفروعها، وكفايتها لتحقيق الكفاءة الشّاملة.

2.2–1.تعريف المهارة:

لغةً: جاء في اللّسان: «...والمهارة الحذق في الشّيء، والماهر الحاذق بكلّ عمل...وقالوا: لم تفعل به المهرة، وذلك إذا عالجت شيئاً فلم ترفق به ولم تحسن عمله...»[3]، وذُكر في تاج العروس:

---

[1]– **الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، محسن عطيّة، ص179.

[2]– ينظر: نفسه، ص179.

[3]– **لسان العرب**، ابن منظور(ت711هـ)، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج6، ج46، ص4287، مادة (م هـ ر).

«...وتمهّر الرّجل في شيء إذا حذق فيه»[1]، فالمهارة هي الإحاطة بالشّيء من كلّ جوانبه، والإجادة التّامّة له.

اصطلاحاً: المهارة أداء بدنيّ أو ذهنيّ يؤدّى على مستوى عالٍ من الإتقان، عن طريق الفهم والممارسة والمران والدّقّة، وبأقلّ جهد وفي أقلّ وقت ممكن. وهو التّحديد الّذي يتّجه إليه المنهاج الدّراسيّ الجزائري السّابق والحاليّ، حيث ورد: «المهارة أداء ذهنيّ أو أدائيّ يحصل عليه المتعلّم بعد حدوث عمليّة التّعلّم، وهي وحدة قياس خاصّة تحدّدها الكفاءة».[2]

2.2-2.المهارات اللّغويّة: ممّا سبق نستشفّ أنّ المهارة اللّغويّة في أبسط وأوجز تعريف لها هي: الأداء المتقن محادثةً كان، أو قراءةً، أو كتابةً، أو استماعاً.

أ.مهارة الاستماع:

لغةً: جاء في اللّسان: «السّمع: حاسّة الأذن، وفي التنزيل ﴿...**اَوَاَلْقَى اَلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ**﴾[3] وقال ثعلب: معناه خلا له، فلم يشتغل بغيره، وقال ابن السّكيت: السّمع للإنسان وغيره».[4]

اصطلاحاً: الاستماع هو «استقبال الصّوت بحاسّة السّمع كيفما كان حال الاستقبال»،[5]وهو بذلك من تحصيل حاصلٍ. ويعرّف ديداكتيكيّاً بأنّه «المهارة الّتي تمكّن التّلميذ من الاتّصال بالعالم الخارجيّ، والاستجابة للمؤثّرات الخارجيّة فيه، والّتي تعدّ الكلمة المنطوقة عنصراً فعّالاً فيها».[6]

وعند مفهوم السّمع يتزاحم كلّ من الإنصات والإصغاء، فأمّا **الإنصات** فهو السّكوت والسّكون من أجل حسن الاستماع، جاء في اللّسان:« نصت الرّجل سكت، وأنصت ينصت إنصاتاً، إذا سكت

---

[1]- **تاج العروس من جواهر القاموس**، الزّبيدي(ت1205هـ)، تح: ضاحي عبد الباقي، مراجعة: عبد اللّطيف محمّد الخطيب، مطبعة حكومة الكويت، ط1422،1هـ=2001م، ج12، ص3301.

[2]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية ابتدائيّ**، وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسيّ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الجزائر، جوان 2011م، ص160.

[3]- **سورة ق، الآية 37.**

[4]- لسان العرب، ابن منظور(ت711هـ)، ج 8 ص 162.

[5]- **المجمل في المباحث الصّوتيّة من الآثار العربيّة**، مكّي درار، دار الأديب للنّشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006م، ص141.

[6]- **الأطفال العاديّون وذوو الاحتياجات الخاصّة**، خولة أحمد، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2000م، ص131.

سكوت مستمع»[1]، ومؤدّى هذا أنّ المستقبل للصّوت يتفرّغ ويستعدّ تماماً للاستقبال، فلا يصوّت، ولا يتّخذ موقفاً أو قراراً إزاء الصّوت المسموع.[2]

ويبقى **الإصغاء**، ومن معانيه اللّغويّة "الميل"، «صغى صغياً، مَالَ »،[3]والميل يعني التّحرّك في اتّجاه موقف أو قرار جديد، ومؤدّى هذا أنّ مستقبل الصّوت يقوم بتحويل ذبذبات وتموّجات صوتيّة فيزيائيّة إلى مواقف وقرارات معبّراً عن تفهّمه للصّوت المسموع، وهذا يعني أنّ مراحل العمليّة السّمعيّة الثّلاثة يجمعها مفهوم الإصغاء.[4]

ولإرساء هذه المهارة رصدت في المنهاج الدّراسيّ مجموعة من الكفاءات والأهداف التّعلّميّة الّتي تحقّقها، فإذا أصبح المتعلّم قادراً على التّحكّم فيها وأتقن توظيفها في مختلف المواقف كانت دليلاً على تطوّر هذه المهارة لديه، إذ لا يمكن بالمقابل ملاحظتها وقياسها في سلوكاته المتوقّعة، أثناء أو بعد عمليّة التّعلّم والتّعليم، كأن يردّ على ما يسمع بكيفية ملائمة، أو يتفاعل مع ما يسمع لفظاً أو إيماء، على أن يحسن فقط المعلّم اختيار وضعيات التّعليم والتّعلّم الملائمة الّتي منها:[5]

- عرض قصّة على التّلاميذ، وحكايتها بأسلوب مشوّق، ثمّ محاورتهم حول محتواها.
- سرد حكاية.
- إلقاء نصّ شعريّ تكون في مستواهم.
- قراءة نصّ
- تقديم لغز، ومطالبة التّلاميذ بالتّفكير في حلّه.

---

[1]- **الأطفال العاديّون وذوو الاحتياجات الخاصّة**، خولة أحمد، ج 12 ص 98.

[2]- **المهارات اللّغويّة في مظان منهاج اللّغة العربيّة**، بن صحراوي بن يحي، مداخلة ضمن الملتقى الدّوليّ الأوّل المحكّم "اللّغة العربيّة والتّعليم-واقع وطموحات"، جامعة قالمة، الجزائر، 21نوفمبر2021، ص04.

[3]- **الأطفال العاديّون وذوو الاحتياجات الخاصّة**، ج 14 ص461.

[4]- **المهارات اللّغويّة في مظان منهاج اللّغة العربيّة**، بن صحراوي بن يحي، ص05.

[5]- **تعليمية اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة**، سند تكويني، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدميّ التّربية وتحسين مستواهم، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د ت، ص25، 26

-عرض تمثيليّة أو مسرحيّة...إلخ.

ب. مهارة المحادثة (الكلام):

لغةً: قال **ابن منظور**(ت711هـ): «المحادثة والتّحادث والتّحدّث والتّحديث معروفات، وقولهم: لا تأتيني فتحدّثني، كأنّك قلت ليس منك إتيانٌ فحديثٌ، إنّما أراد فتحديثٌ، فأمّا الحديث فليس بمصدر، وقوله تعالى:﴿**وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ**﴾[1]،أي بلّغ ما أرسلت به وحدّث بالنّبوّة الّتي آتاك الله، وهي أجلّ النّعم».[2]

اصطلاحاً: المحادثة هي إفصاح المرء عن أحاسيسه الدّاخليّة ومشاعره وأفكاره ومعانيه؛ بعبارات سليمة تتوافق ومستوى المستمع أو المتلقّي.[3]

والمعروف أنّ الموقف اللّغويّ يتكوّن من طرفين متحدّث ومستمع، أي أنّ مهارة المحادثة تقابلها مهارة الاستماع، وأنّ اللّغة من أساسها مضمون إرسال مضمون، وإرسال المضمون يكون عبر المحادثة. من هنا كان ميدان فهم المنطوق وإنتاجه -في مرحلة التّعليم المتوسّط- هو مجال استثمار مهارة المحادثة ومهارة الاستماع معاً؛ بوصفه «أداة من أدوات عرض الأفكار، وشرحها، ونقدها والتّعليق عليها، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس، وإبداء الرّأي، وتصوير المشاعر. كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ، وترسيخها، والرّبط بينها».[4] كما يتجلّى الاهتمام بمهارة المحادثة من خلال ميدان الإنتاج الكتابيّ. ويمكن ملاحظة وقياس مدى تطوّر امتلاك مهارة الكلام لدى المتعلّم في عدّة وضعيّات تواصليّة، كأن: -يخاطب غيره من أجل الاستعلام.

-يبدي رأيه، أو يدافع عنه بتقديم الأمثلة والبراهين.

-يتناول الكلمة لتقديم نفسه أو غيره..

---

[1]- **سورة الضّحى، الآية 11**.

[2]- **لسان العرب**، ابن منظور، ج2، ص133، مادّة (ح د ث).

[3]- ينظر: **أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها**، عبد الفتّاح حسن البجّة، دار الفكر العربي، الإمارات، ط1، 2001م، ص43.

[4]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، اللّجنة الوطنيّة المتخصّصة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016م، ص04.

-يخبر عن وقائع وأحداث مختلفة مع مراعاة تسلسلها الزّمني.

ج. مهارة القراءة:

لغةً: القراءة تعني الجمع والضّمّ، يقال: «قرأ يقرأ قراءةً وقرآناً، وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمّي القرآن. وأقرأه القرآن، فهو مقرئ، قال ابن الأثير: الأصل في هذه اللّفظة الجمع، وكلّ شيء جمعته فقد قرأته».[1]وسمّي القرآن لأنّه جمع القصص، والأمر والنّهي، والوعد والوعيد، والآيات والسّور بعضها إلى بعض، قال تعالى: ﴿**إِنَّا عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْءَانَهُ، فَإِذَا قَرَأْنَـٰهُ فَاتَّبِعْ قُرْءَانَه**﴾.[2]

اصطلاحاً: إنّ القراءة ليست مجرّد اتّصال بالمكتوب واكتساب للمعرفة فحسب، بل هي عمليّة عقليّة انفعاليّة، وفنّ لغويّ، وواحد من أساليب النّشاط الفكريّ في حلّ المشكلات من خلال التّعرّف على الرّموز المطبوعة، ونطقها نطقاً صحيحاً. فهي على هذا الأساس عمليّة معقّدة لأنّها تعتمد على تفسير للرّموز المكتوبة، ثمّ الرّبط بين هذه الرّموز ومدلولاتها، والّتي تتطلّب من القارئ القيام بعمليّات متداخلة حتّى يصل من خلالها إلى المعنى المراد والاستفادة منها.[3]

تأخذ القراءة مكانتها في منهاج اللّغة العربيّة ضمن ميدان فهم المكتوب، وفهم المكتوب في إطار المنهاج هو «عمليّات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهنيّ يتناول مجموعة من المركّبات(الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النّصّ)، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثّقافيّ والحضاريّ، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيّين في تفاعلهم مع النّصّ، ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم، وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمطالعة والمحفوظات».[4]كما ورد في دليل المنهج الصّوتيّ الخطّيّ: «القراءة عمليّة تفكير مركّبة، تشمل التّعرّف على الرّموز المكتوبة(الكلمات والتّراكيب)، وربطها بالمعاني ثمّ تفسير

---

[1]- **لسان العرب**، ابن منظور، ج1، ص129، مادّة (ق ر أ).

[2]- **سورة القيامة، الآيتان17 و18**.

[3]- ينظر: **صعوبات التّعلّم النّظريّة والممارسة**، أحمد محمّد البطانية، ملك أحمد الرّشوان، عبد الكريم السّبابلة، وعبد المجيد محمّد الخطاطبة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2005م، ص131.

[4]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، ص04.

تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشّخصيّة(استحضار الخلفيّة المعرفيّة والثّقافيّة عند قراءة الدّوال)، وبناءً على ذلك فإنّ القراءة تتضمّن عمليّتين:[1]

-العمليّة الأولى(**ميكانيكيّة**): ويقصد بها رؤية القارئ الرّموز المكتوبة والحركات، فالكلمات ثمّ الجمل عن طريق الجهاز البصريّ والنّطق بها.

-العمليّة الثّانية(**عقليّة**): ويتمّ خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصّريح(المباشر)، والفهم الضّمنيّ (غير المباشر)، الاستنتاج، التّذوّق، الاستمتاع، التّحليل، نقد المادّة، وإبداء الرّأي فيها».

وقد عني المنهاج بالقراءة بنوعيها: الجهرية والصّامتة. فأمّا **الجهرية** فيستهدف بها تدريب المتعلّم على:[2] -القراءة الخالية من الأخطاء.

-احترام مواقع الوقف الّتي تكتمل عندها الفكرة.

-استخدام النّبرات الصّوتيّة.

-الأداء الجيّد وحسن التّذوّق.

وأمّا القراءة **الصّامتة** فتهدف إلى تدريب المتعلّم على امتلاك آليات استخدامها من خلال:[3]

-قراءة القصص والنّوادر بقصد التّسلية.

-قراءة الإعلانات واللّافتات والرّسائل والبرقيّات.

-قراءة الصّحف.

-القراءة في المكتبات العموميّة.

د. **مهارة الكتابة:**

لغة: من معانيها اللّغويّة الجمع والضّمّ، العلم والمعرفة، جاء في لسان العرب: «كتب: الكتاب: معروف، والجمع كتب وكتب. كتب الشّي يكتبه كتبا وكتابا وكتابة، وكتبه: خطّه ... والكتاب أيضا:

---

[1]-**المهارات اللّغويّة في مظان منهاج اللّغة العربيّة**، بن صحراوي بن يحي، ص09. (نقلاً عن: **دليل المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها**، في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، مارس2018، ص79).

[2]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، ص07.

[3]- نفسه، ص07.

الاسم، عن اللّحيانيّ. الأزهري: الكتاب اسم لما كتب **مجموعاً**، والكتاب مصدر، والكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصّياغة والخياطة.. قال الله تعالى: ﴿**أَمْ عِنْدَهُمْ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُون**﴾[1] وفي كتابه إلى أهل اليمن: قد بعثت إليكم كاتباً من أصحابي، أراد عالماً، سمّي به لأنّ الغالب على من كان يعرف الكتابة، أنّ عنده العلم والمعرفة، وكان الكاتب عندهم عزيزاً، وفيهم قليلا...».[2]

اصطلاحاً: إنّ اكتساب المتعلّم مهارة الكتابة يعني اكتسابه «القدرة على التّعبير عن فكره وعواطفه تعبيراً واضحاً؛ يعتمد على سلامة الكتابة من حيث المحتوى أو المضمون، واللّغة والأسلوب، والشّكل أو التّنظيم، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال الأداء الكتابي المعدّ لهذا الغرض».[3]والكتابة على غرار التّعبير نوعان: كتابة وظيفيّة، وأخرى إبداعيّة.[4]

وممّا يميّز الكتابة من حيث الأهميّة كونها «وسيلة للتّعبير بصورة ثابتة لا تنمحي، حيث تنقل الإرث الإنساني من جيل إلى جيل، وتنقله إلى أكبر عدد ممكن من النّاس. ليس هذا فحسب بل تمكّنهم من العودة إليه في أيّ وقت، إذ هو محفوظ بهذه الرّموز المكتوبة».[5]

وفي مستوى أدنى يخصّ المبتدئين كما هو الحال لتلاميذ الطّور الأوّل الابتدائيّ (س1و2) يقصد بالكتابة «القدرة اليدويّة على الرّسم الجيّد للحروف بحيث تكون الكلمات المكتوبة سهلة القراءة يسيرة

---

[1]- **سورة القلم، الآية47**.

[2]- **لسان العرب**، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1994م، ج1، ص698، 699، مادّة (ك ت ب).

[3]- **تنمية مهارات القراءة والكتابة– استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم**، حاتم حسين البصيص، الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، دمشق، 2014م، ص77.

[4]- **الكتابة الإملائيّة وتعليميّتها في مرحلة التّعليم الابتدائيّ بين المُدَارَسَة والمُمارَسَة**، بن صحراوي بن يحي، مداخلة ضمن المؤتمر الدّوليّ" الخطّ العربيّ والكتابة الإملائيّة من التّأصيل إلى التّفعيل"، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف- ميلة- يومي 20 و21 جوان 2021م، ص07.

[5]-**المهارات اللّغويّة**، ابتسام محفوظ أبو محفوظ، دار التّدمرية، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1439هـ=2017م، ص21.

التّناول».[1] أمّا إذا انتقلنا إلى الأطوار اللّاحقة تصبح الكتابة «الأداة الرّمزيّة الّتي تجسّد أصوات الكلام، على أن يأتي توارد الرّموز في الكلمات مطابقاً لقواعد الإملاء والتّهجئة المعروفة».[2]

لقد أولت اللّجنة المتخصّصة للّغة العربيّة أهميّة بالغة لأنشطة الكتابة في مرحلة التّعليم المتوسّط؛ حيث أدرجتها ضمن ميدان التّعبير الكتابيّ باعتبار هذا الأخير يمثّل مجرى الإنتاج والّتي تصبّ فيه جميع الأنشطة اللّغويّة، فخصّصت حصصاً موجّهة رأساً للتّعرّف على أشكال الحروف، والتّدريب على رسمها الجيّد منفصلة ومتّصلة، ومعرفة ضوابط الكتابة العربيّة، مروراً بالتّحكّم في مستوياتها؛ وصولاً إلى إنتاج نصوص بسيطة ومشروعات كتابيّة مختارة. كما تشغل أنشطة الكتابة حيّزاً واسعاً ضمن ميدان فهم المكتوب لا سيما تلك الّتي يمارسها المتعلّمون عقب حصص القراءة وكذا حصص الظّواهر الإملائيّة والصّرفيّة والنّحويّة في إطار الإثراء والتّثبيت، بالإضافة إلى حصص الإدماج والتّقويم والمعالجة. هذا فضلاً عن أنشطة الكتابة المتعلّقة بالمواد الدّراسيّة الأخرى (غير اللّغويّة) من نسخ للدّروس، وإنجاز للتّمارين، وغيرها.[3]

2.3- المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة:

من المتعارف عليه؛ أنّ وضعيّات التّعلّم والتّعليم، والمهارات اللّغوية، واستراتيجيات التّدريس وطرقه وأساليبه، كلّها عناصر تمثّل النّسق الإجرائيّ والمنهجيّ لتعليميّة اللّغة، لكن من الأهمّ أن تتبنّى هذه الأخيرة اختيارات منهجيّة من خلالها تُجسّد تلك الوضعيات وتفعّل تلك المهارات وتجسّد الأساليب.

واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات لا تشذّ عن هذا، فقد اعتمد تعليمها وتعلّمها مقارباتٍ متنوّعةً، منها ما هو بيداغوجيٌّ صِرْفٌ، ومنها ما هو لسانيّ استثمر ديداكتيكيّاً، ولكلّ من هذه المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة جذورها وخلفيّاتها النّظريّة، وإجراءاتها وأدواتها المنهجيّة.

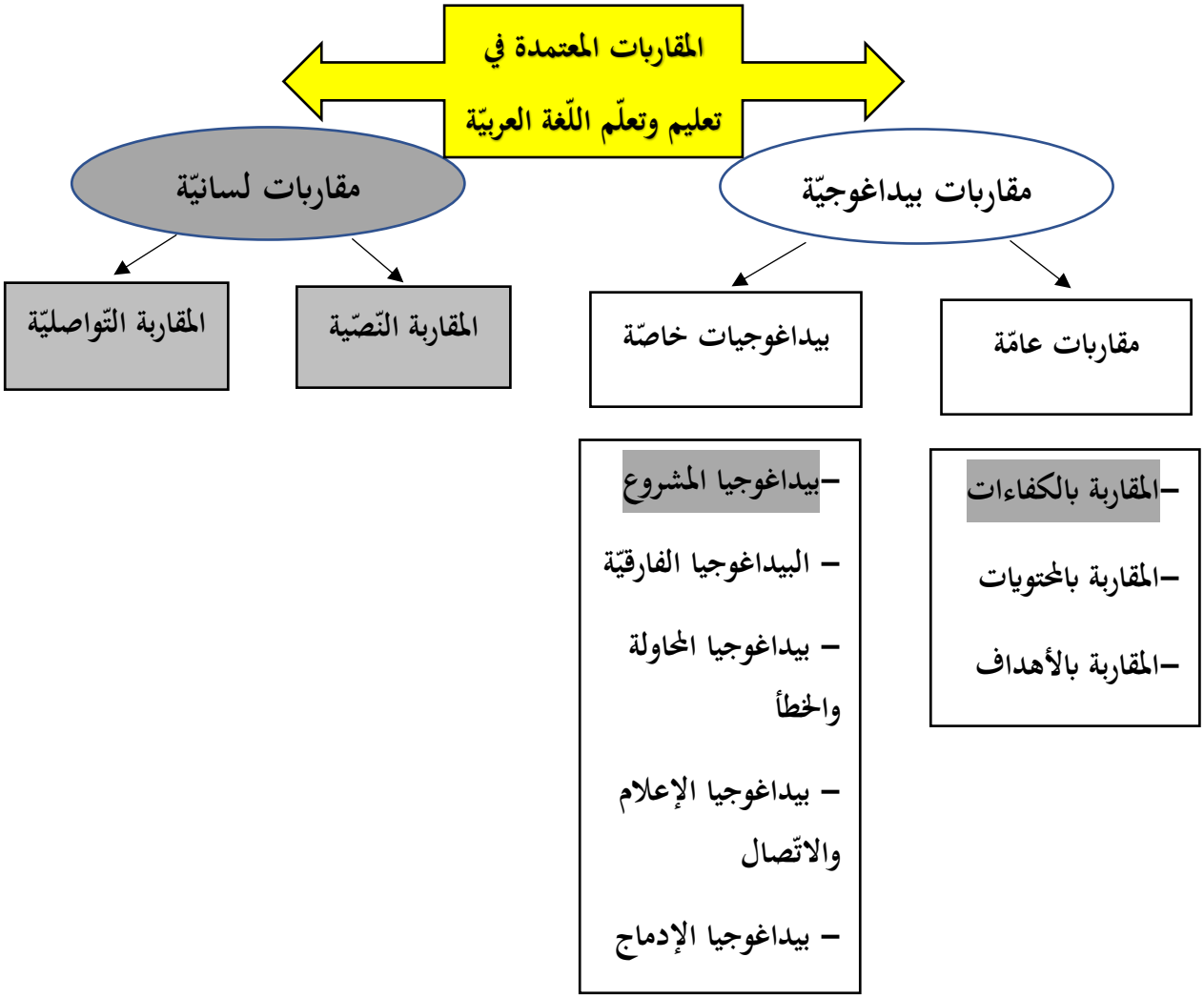
---

[1]- **صعوبات التّعلّم: النّظريّ والتّطبيقيّ**، الوقفي راضي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص449.

[2]- نفسه، ص449.

[3]- **الكتابة الإملائيّة وتعليميّتها في مرحلة التّعليم الابتدائيّ بين المُدَارَسَة والمُمارَسَة**، بن صحراوي بن يحي، ص08.

من خلال الخطاطة الآتية أكتفي بتوضيح وهيكلة هذه المقاربات، لنقف في الفصل الثّاني وقفة متأنّية عند إطارها النّظريّ والمنهجيّ؛ مؤثراً من المقاربات البيداغوجيّة بالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، ومن المقاربات اللّسانيّة بالمقاربة النّصّيّة والمقاربة التّواصليّة، كون هذه المقاربات هي المعتمدة في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط.



الفصل الثاني: المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة

1. المقاربة بالكفاءات:

2. بيداغوجيا المشروع:

3. المقاربة التّواصليّة:

4. المقاربة النّصّيّة:

توطئة:

لا مندوحة من أنّ التّعليميّة مجال خصب يبنى من مساهمات توليفيّة من مجالات متعدّدة، تكون معها في علاقة تفاعل واستقلاليّة في الوقت نفسه، وتظهر علاقة التّفاعل في اهتمامها بالمعلّم والمتعلّم والمدرسة والمعرفة، وبرجوعها إلى اختصاصات مرجعيّة:

-علم النّفس عموماً، وعلم النّفس خصوصاً.

-علم الاجتماع عموماً، وعلم الاجتماع التّربويّ خصوصاً.

-علم التّربية والبيداغوجيا، اللّسانيّات واللّسانيّات التّطبيقيّة.

وتعليميّة اللّغة العربيّة استمدّت من هذه الاختصاصات وغيرها الكثير من المعطيات والأدوات، من ذلك -على سبيل المثال- المقاربات البيداغوجيّة من علوم التّربيّة والبيداغوجيا، والمقاربات اللّسانيّة من اللّسانيّات، واللّسانيّات التّطبيقيّة.

وبما أنّ منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط قد أُعتمد في إعداده وتنفيذه كلّاً من المقاربة بالكفاءات، وبيداغوجيا المشروع، والمقاربة النّصّيّة، والمقاربة التّواصليّة، فحريّ بنا أن نقف عند الخلفيات النّظريّة والمستويات الإجرائية لهذه المقاربات على وجه التّحديد، هذا قبل أن نعرض لمسائل تخصّ تطبيق هذه المقاربة أو تلك.

1. المقاربة بالكفاءات:

لا يشكّل مدخل الكفاءات في التّعليم منظوراً مستقلّا عن منظور التّدريس الهادف، بل هو أنموذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامّة ببيداغوجية الأهداف، إنّه مجرّد حركة تصحيحيّة داخل هذه البيداغوجية، يعمل لتجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من انحراف،

جعلها تنغلق في النّزعة الإجرائيّة –السّلوكيّة، وتنحرف بالتّالي بالفعل التّربويّ إلى فعل آليّ، تعوّديّ، وإلى ردّ فعل إشراطيّ يَعْدِمُ الخصوصيّة، والتّمييز، ويستبعد التّفكير الابتكاريّ.[1]

وبناء على هذا نقول ولا غِرو في ذلك: إنّ المقاربة بالكفاءات حركة تصحيحيّة ضمن مسار التّدريس الهادف، أو بالأحرى هي امتداد للمقاربة بالأهداف، وهو ما سنستجليه من عرض النّظريّات الّتي تأسّست عليها كلّ من المقاربتين.

1.1–النّظرية البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة:

تعتبر دراسات **جون بياجيه** (1896م–1980م) حول أسس التّفكير عند الأطفال الأساس الّذي قامت عليه النّظريّة البنائيّة، «ولقد هاجم **بياجيه** الطّرق التّقليدية في التّدريس، حيث يقف التّلميذ موقفا سلبيّاً، يستمع إلى المعلومات تتلى عليه ولا يراها، أو يعالجها أو يشارك في صناعتها، وكرّر في أكثر من موقف: أنّ الطّفل لا يستطيع استيعاب المفاهيم بالاستماع السّلبيّ، بل يستوعبها إذا بناها بنفسه عن طريق العمل عليها».[2]

في إجابة **بياجيه** عن سؤال كيف ترد المعارف على الأفراد؟ ردّ بقوله: هي البنائيّة: أي إنّ المعارف لا يتمّ نقلها من فرد يعرف إلى فرد آخر لا يعرف وإنّما يتمّ بناؤها. وليست مجرّد بناء، حسب تصوّره، بل إنّها تنتقل من الحالة الممكنة إلى الحالة الحقيقيّة في ضوء سيرورة نمائيّة يتمّ خلالها الانتقال –عبر قفزات متتالية– من حالة توازن إلى حالة توازن آخر جديد ظرفيّ استدعاه الاختلال الّذي اعترى التّوازن القديم، وذلك بغية تجاوز الاضطراب وإعادة التّوازن والاستقرار إلى الذّهن.[3]

---

[1]– ينظر: **الكفايات في التّعليم**، الدريّج محمّد، السّلسلة الشّهرية المعرفة للجميع، مطبعة النّجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، العدد 16، 2002م، ص03.

2– **طرق التّدريس العامّة**، الطّشاني عمر الرّازق الصّالحين، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 1998م، ص169.

[3]– ينظر: **تأثير نظريّات التّعلّم على الممارسة التّعليميّة**، عبد الرّحيم سالم، مجلّة علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، العدد60، أكتوبر2014م، ص72.

وما يحقّق التّوازن ويوصل الفرد إلى الحالة الحقيقيّة للمعرفة شرطان أساسيّان يصاحبان السّيرورة البنائيّة هما: **الإدماج والمواءمة**؛ الأوّل يدمج المؤثّرات الجديدة في الشّيمات القائمة (أو البنيات المعرفيّة الحالية)، والثّاني يظهر شيمات جديدة أو بنيات معرفيّة جديدة تمكّن من مواجهة صعوبات استخدام الشّيمات القائمة (البنيات المعرفيّة الحالية) بشكل جديد أو بشكل اقتصاديّ.[1]

لقد اهتمّ **فيجوتسكي** مثل **جون ديوي** بالتّطوّر الاجتماعيّ للعقل أو ما يطلق عليه بالوظائف العقليّة العليا. وكان على معرفة وثيقة بأعمال علماء النّفس في عصره من السّلوكيّين والجشطالتيّين، كما كان مطّلعاً على أعمال **بياجيه**. ولقد استمدّ **فيجوتسكي** من **ماركس** فكرته الاجتماعيّة القائلة: «إنّ الحياة العقليّة للنّاس تتشكّل من خلال الأنشطة الاجتماعيّة الّتي يشاركون فيها».[2]ولقد أثبت **فيجوتسكي** أنّ الوظائف العقليّة العليا تتطوّر بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعيّة؛ ولهذا أكّد على السّيّاق الاجتماعيّ للتّعلّم، ومدخل **فيجوتسكي** كان عبارة عن مدخل تاريخيّ؛ لأنّه لا ينظر للتّعلّم الفردي ودوره في النّشاط الاجتماعيّ ضمن سياق محدّد، بل يرى أنّ كلّ الأنشطة المتاحة في شكل من أشكال الحياة الاجتماعيّة.

في الوقت الّذي يركّز نموذج **بياجيه** على بناء الفرد لمعارفه بفضل تفاعله مع الأشياء، وفي الوقت الّذي يعطي النّموذج البنائيّ الجديد أهمّية كبيرة لدور الأقران الّذي يشكّل مصدر الصّراع السّوسيو–معرفيّ، يعيد نموذج **فيجوتسكي** الاعتبار لدور الرّاشد في عمليّتي النّموّ والتّعلّم.[3]

---

[1]–ينظر: **بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التّربية والتّكوين في قلب مجتمعاتنا**، إكزافيه روجيرس، ترجمة: نصر الدّين الحافي وحمّاني أقفلي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ط1، 1432هـ/2011م: ص128.

[2]– **استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ– تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ثانوي بمدينة عين البيضاء نموذجاً– مقاربة تداوليّة**، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللّسانيات العامّة، إعداد: هشام بلخير، جامعة الحاج لخضر – باتنة1، الجزائر، 2019/2018، ص257. (نقلاً عن: **تصميم البرامج التّعليميّة بفكر البنائيّة، تأصيل فكريّ وبحث أمبريقيّ**، كمال عيد الحميد زيتون، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت، ص51).

[3]– نفسه، ص257.

تقوم هذه النّظريّة على أربعة افتراضات أساسيّة، انعكست بعد ذلك على التّدريس، وهي:[1]

1- للحديث الذّاتيّ دور مهمّ في عمليّتي التّعلّم والتّفكير.

2- كلّ متعلّم يجب أن يصل إلى أقصى درجة في نطاق نموّه الحدّي.

3- التّعلّم بمساعدة الآخرين.

4- للمحادثة التّعليميّة دور كبير في التّعلّم.

أمّا التّطبيقات التّربويّة لكلّ من البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة، فيمكن تلخيصها من خلال الجدول الآتي:[2]

[1]- لمزيد من التّفصيل يراجع: **استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ**، ص ص257-260.

[2]- **مقاربة التّدريس بالكفاءات**، هني خير الدّين، مطبعة بن عكنون، الجزائر، 2005م، ص93.

	البنائيّة: متعلّم/ معرفة	البنائيّة الاجتماعيّة: متعلّم/ وسيط/ معرفة
نمط التّعليم	قدرة الشّخص على التّعليم تتوقّف على ما يتوفّر من وضعيات تساعد على تطوّر قدراته.	بناء وضعيّات يكون فيها للوساطة المعرفيّة دور كبير في التّعلّم.
يتمّ التّعلّم بواسطة	البناء التّدريجيّ للمعرفة في شكل حلزونيّ عن طريق ربط علاقة بين المكتسبات القبليّة والمعارف الجديدة.	إحداث تفاعل بين المدرّس والمتعلّمين عن طريق علاقة تساعد على بناء المعرفة واكتسابها.
مهامّ المدرّس	توفير الشّروط الملائمة لمساعدة المتّعلّم على اكتساب المعرفة.	يكون وسيطاً بين المعرفة والمتعلّم. يثير الصّراعات المعرفيّة.
دور المتعلّم	يشكّل المحور الأساسيّ في عمليّة التّعلّم ويكون نشيطاً وفاعلاً في جميع إنجازاته.	قطب العمليّة التّعلّميّة. يستعمل المعرفة في بناء صراعات معرفيّة أرقى.
التّقويم	أساسه تكوينيّ يخدم التّعلّم بالاعتماد على التّغذية الرّاجعة.	تكويني يؤدّي ثلاث وظائف: التّشخيص. والعلاج والتّعديل.
المرجع	بياجيه	فيجوتسكي، دواز

2.1-المقاربة بالكفاءات في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:

تهدف حركة التّربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلّم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان في ارتباطها بالوضعيّات المعقّدة الّتي يواجهها في واقعه المعيش أو مستقبله المهنيّ. وتعرف بذلك على أنّها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلّم من المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات الّتي تجعله قادراً على مجابهة وضعيّات الحياة المعقّدة بأعلى درجة من الفعّاليّة.

وبذلك يمكن القول أنّها أكثر من مجرّد مصطلح جديد، وأنّها مقاربة جديدة، فالأمر لا يتعلّق بخاصّية مرغوب توفّرها عند التّلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصّنّافيّة الّتي تعوّدنا الاشتغال بها، بل إنّها مقاربة جديدة تغيّر العديد من جوانب تصوّراتنا وممارساتنا.[1]

فالمقاربة بالكفاءات في مجال التّدريس هي: «تصوّر تربويّ بيداغوجيّ، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في أيّ نشاط تعليميّ، أو أيّة مرحلة تعليميّة-تعلّميّة، لضبط استراتيجيّة التّكوين في المدرسة، من حيث طرائق التّدريس، والوسائل التّعليميّة، وأهداف التّعلّم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التّقويم وأدواته».[2]

3.1-لماذا التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

أشار **روجرز** إلى ثلاثة تحدّيات تبرز ظهور هذه المقاربة الجديدة:[3]

- غزارة المعلومات وتكاثرها السّريع ممّا يجعل الطّرق البيداغوجيّة المبنيّة على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

- الحاجة الملحّة لتقديم تعلّمات ذات معنى للتّلاميذ وتجلب اهتمامهم، ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليوميّة والمعيشة.

- محاربة الفشل الدّراسيّ الّذي يقلّل من فعّاليّة، ومردوديّة المؤسّسة التّربويّة.

فقد تتمكّن نسبة لا بأس بها من التّلاميذ من إدراك الأهداف المميّزة الواردة بالبرامج الدّراسيّة دون صعوبة مثل: إنجاز عمليّة حسابيّة، تصريف فعل، استعراض قاعدة نحويّة. إلّا أنّ هؤلاء التّلاميذ يجدون أنفسهم في غالب الأحايين عاجزين عن تسخير هذه المكتسبات لحلّ مسألة رياضيّة، أو إنتاج نصّ، أو كتابة رسالة، أو التّواصل مع الغير. إنّ المقاربة بالكفاءات تقترح تعلّماً اندماجيّاً غير مجزوء،

---

[1]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط**، ص26.

[2]- **المدخل إلى التّدريس بالكفاءات**، حثروبي محمّد الصّالح، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 12.

[3]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط**، ص26.

يمكّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسيّة، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتّلميذ التّعامل مع الوضعيّات المعيشة (وضعيّات مشكلة) تعاملاً سديداً.

4.1-الكفاءة: الخصائص والمفاهيم.

تعرّف الكفاءة من منظور مدرسيّ بأنّها «القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من المهامّ لحلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة».[1] وتعرّف كذلك بأنّها «مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسيّة وتظهر في صيغة وضعيّات تواصليّة دالّة لها علاقة بحياة التّلميذ»[2].من خلال هذين التّعريفين، يمكن تحديد خصائص الكفاءة فيما يلي:[3]

1.خاصّية الإدماج Intégration

2.خاصّية الواقعيّة Authenticité

3.خاصّية التّحويل Le transfert

4.خاصّية التّعقيد Complexité

وليُفهم كلّ من هذين التّعريفين على النّحو المرجوّ أعرض للتّحديدات الخاصّة بالمصطلحات الّتي تضمّناها أو ارتبطت بهما:

1-**الموارد**: هي أساساً المعارف، والمهارات، والمواقف، والاتّجاهات، وكلّ الوسائل المرتبطة بالوضعيّة وسياقها، والّتي تكون ضروريّة لتطوير الكفاءة.[4]

---

[1]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط**، اللّجنة المتخصّصة، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م، ص08

[2]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط**، ص28.

[3]- لمزيد من التّفصيل يراجع: نفسه، ص28.

[4]- **المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات**، عبد الرّحمن التّومي، ومحمّد ملوك، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006م، ص32.

2-**الهدف التّعلّميّ**: تحدّد الأهداف التّعلّميّة ما يرمي إليه التّعليم من إحداث تغيّرات دائمة لدى المتعلّم، خلال أو بعد وضعيّة بيداغوجيّة، وتصف التّوقّع أو النّتيجة المنتظرة الّتي يجب أن يوجّه إليها من خلال حصص التّدريس، مثلاً يعلّق على مشاهدة صورة.

ويمكن تمثيل العلاقة التّكامليّة بين الكفاءة والأهداف التّعلّميّة والتّقييم على النّحو الآتي:[1]

	اكتساب الكفاءة	
التّعلّم		التّقييم
- تعلّم استكشافيّ - منظّم، ومهيكل - مفاهيم/ معارف - سلوكات - طرائق/ أساليب		-تقييم تكوينيّ -التّشخيص والعلاج في بداية التّعلّم أثناء التّعلّم بعد التّعلّم
	مبدأ الإدماج	

3-**الوضعية التّعلّميّة**: تعرّف بأنّها «موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقاً من المشروع الّذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات الّتي سبق وأن تحكّم فيها، والّتي تسمح له باكتساب أخرى. وتعرف كذلك على أنّها مجموعة الشّروط، والظّروف الّتي يحتمل أن تقود المعلّم إلى إنماء كفاءاته، أو هي مجموعة من النّصوص الشّفويّة أو المكتوبة والأنشطة المتنوّعة الّتي تنظّم بشكل متناسق... ويمكن أن تأخذ الوضعيّة التّعلّميّة أنماطاً عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها، ونميّز عادة بين ثلاثة أنماط: أ- الوضعيّة المشكلة ب- المناقشة ج- المشروع».[2]

[1]- **دليل الأستاذ، اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط**، أحمد حبيلي، ويوسف فيلالي، إشراف: الشّريف مريبعي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د.ت، ص06.

[2]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط**، ص30.

4-**الوضعية الإدماجيّة:** الإدماج هو: «مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة؛ في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة، وتكييفها طبقاً لمستلزمات سياق معيّن لاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات ولا يمكنه أن يدمج إلّا ما تمّ اكتسابه فعلاً».[1]

من خلال التّعريف السّابق يمكن القول أنّ الإدماج هو: توظيف المتعلّم لمختلف الأنشطة التّعلّميّة المكتسبة، بشكل مترابط، في وضعيّة ذات دلالة، على أن يمارس دور الفاعل في إدماج هذه المكتسبات من أجل حلّ مشكلة مركّبة، من هذا المنظور فإنّه من خلال الوضعيّة الإدماجيّة تتحقّق الخصائص التّالية: - الإدماج يعني دمج تعلّمات مختلفة مكتسبة بطريقة معزولة.

- الإدماج ينبغي أن يكون من خلال وضعيّة مركّبة.

- الإدماج عملية داخلية شخصيّة بنائيّة، فلا أحد يمكن له أن يقوم بها مكان آخر.

للوضعيّة الإدماجيّة مكوّنات أساسيّة، لا يمكن لأي وضعيّة من هذا النّوع أن تحيد عنها، وهي:[2]

أ- **السّند:** وهو مجموعة العناصر الّتي تُطرح على المتعلّم في شكل مسألة، أو نصّ، أو خريطة، والّتي يستند عليها من أجل أن ينجز المطلوب، والّذي بدوره يتكوّن من ثلاثة عناصر وهي:

السّياق: الّذي يجري فيه السّند، أي الإطار العامّ الّذي ينبغي أن يتقيّد به المتعلّم من أجل إنجاز الوضعيّة.

المعلومات: الّتي يعتمد عليها المتعلّم في ممارسة نشاطه، وهي المعلومات التّي تحدّد المطلوب بدقّة، قصد ضبط التّعلّمات المراد إنجازها من أجل إرساء كفاءة معيّنة.

الوظيفة: والّتي من خلالها يتحدّد الهدف المراد تحقيقه من خلال هذه الوضعيّة.

ب-**المهمّة:** وهي الّتي تحدّد كناتج التّعلّم؛ بمعنى أنّها السّؤال المحدّد والواجب الإجابة عنه، من أجل هدف محدّد يرسمه المعلّم لقياس مدي تحكّم المتعلّم من المعرفة الّتي تمّ إرساؤها.

ج-**التّعليمة:** وهي ما سيقوم به المتعلّم من نشاط، ويُشترط فيها الوضوح، والدّقة من أجل التّسهيل على المتعلّم تحديد المطلوب بدقّة دون تأويل.

---

[1]- **بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات: الأبعاد والمنطلقات**، حاجي فريد، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م، ص11.

[2]- **مقاربة التّدريس بالكفاءات**، خير الدّين هنّي، ص119، 120.

2. بيداغوجيا المشروع:

1.2- المشروع البيداغوجيّ:

المشروعات عبارة عن دراسات، أو إبداعات مستقلّة، أو مرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرّر الدّراسيّ، وهي تتمّ عادة على الشّكل التّالي:

- يقترح المدرّس على المتعلّمين مواضيعها المزمع إنجازها.
- وقد يختار المتعلّمون مشاريعهم بشكل مباشر.

وفي الحالتين فالمشروعات تكون تحت إدارة المدرّس، وبواسطتها يتوصّل المتعلّمون إلى تعلّم مسؤوليّتهم الخاصّة، وذلك في إطار:

- معالجتها.
- إنتاجها.

وذلك خلال المدّة الّتي قد تطول بقدر ما تستوجبه كلّ من:[1]

- مرحلة التّخطيط.
- مرحلة البحث.
- ثمّ مرحلة تقديم المنتوج النّهائيّ.

بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليميّ يضع المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين في وضعية التّعبير عن رغبات، أو حاجات، طموحات، أو تساؤلات. وفي وضعيّة البحث عن الوسائل الّتي تمكّن من الإجابة عن التّساؤلات، وكذا في وضعية التّخطيط الفرديّ أو الجماعيّ للمشروع ومعايشته.[2]

إنّ بيداغوجيا المشروع تعدّ امتداداً للطّرائق النّشطة الّتي تجعل المتعلّمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية الفعليّة، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال، يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة.

---

[1]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط**، ص32.

[2]- ينظر: **استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ**، هشام بلخير، ص276.

2.2– الإطار النّظريّ لبيداغوجيا المشروع:

هناك إطاران أساسيّان هما: الأساس السّيكولوجيّ، والآخر فلسفيّ:[1]

أ- **الأساس السّيكولوجيّ:** نجد فيه طبيعة المشروع أساسها النّظريّ في سيكولوجيا التّعلّم، حيث يعتبر كلّ فرد مالكاً لقابلية التّعلّم في أفق تحقيق هدف أو أهداف يتطلّع إليها، وحيث إنّ قدراته وخصائصه الخلقيّة تنمو وتتكوّن من خلال خبراته الّتي تمدّه به البيئة الّتي يعيش فيها، كما أنّ النّظريّة الغرضيّة في علم النّفس الّتي يتزعّمها **ويليام ماكدوجال** تعترف هي أيضاً بكون كلّ دوافع أعمالنا وسلوكنا ترمي في النّهاية إلى الوصول إلى تحقيق أهداف طبيعيّة معيّنة، وهدفنا من التّربيّة هو إعلاء الدّوافع والغرائز والاستعدادات الفطريّة؛ بحيث يحدث فيها توجّه جديد.

ب- **الأساس الفلسفيّ:** تمثل الفلسفة البراغماتيّة أساساً نظريّاً مهمّاً؛ تقوم عليه نظريّة المشروع، وهي فلسفة يتمحور فيها مبدأ التّربيّة حول الطّفل، ووسطه الطّبيعيّ والاجتماعيّ، واللّذان من خلال التّفاعل الدّائم بينهما ينتج خبرته. ومن ثمّ فالفلسفة البراغماتيّة تقف مع حريّة الطّفل، وفسح المجال أمامه لكي يجرّب ما شاء ويتّصل بالمجتمع دون أيّة قيود. كما أنّ التّربيّة حسب البراغماتيّين تمثّل توجيهاً للدّوافع والقدرات الطّبيعيّة نحو تحقيق الحاجات المرتبطة بسنّ الطّفولة في البيئة، والنّتيجة المرتقبة من خلال هذه الطّريقة في التّربيّة هي إنتاج عمل نشط ومنتج في جميع الأحوال والمواقف، فالطّفل يتعلّم عن طريق النّشاط والتّفاعل الدّائم مع الموضوعات الخارجيّة، وهي وضعيّة تعليميّة تتجاوز بكثير طريقة التّلقين التّقليديّة.

3.2– وظائف بيداغوجيا المشروع: وتؤدّي بيداغوجيا المشروع وظائف منها:[2]

- **وظيفة تحسيسيّة تحفيزيّة:** حيث يكون المتعلّم في وضعيّة تعلّميّة ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العمليّة التّعلّميّة- التّعليميّة، فيرتبط أكثر بالفعل التّعلّميّ، ويزيد إقباله على الدّراسة.

[1]- **مقاربات بيداغوجيّة، من تفكير التّعلم إلى تعلّم التّفكير، دارسة سوسيو بيداغوجيّة**، شرقي محمّد، إفريقيا الشّرق، المغرب، ص81، 82.

[2]- نفسه، ص276، 277.

- **وظيفة تعليميّة:** حيث إنّ استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.

-**وظيفة اجتماعيّة:** ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعيّ يحصل المتعلّم على تكوين يعدّه لممارسة الحياة المدنيّة – مستقبلاً- بصفته راشداً ومواطناً.

3.المقاربة التّواصليّة:

1.3- تعريفها:

المقاربة التّواصليّة هي الوضعيّة الّتي يوضع بها المتعلّم داخل حجرة الصّف ويخطّط لها من قبل المعلّم، حيث يشيع جوّ تواصلي تستخدم فيه مختلف الطّرائق والوسائل لتحقيق ما يسمّى"**الكفاءة التّواصليّة**" الهادفة إلى اكتساب كفاءة لغويّة معيّنة، وتظهر المقاربة التّواصليّة على شكل نتائج تثبت من خلالها مدى نجاحها، فنتائجها تكون مبنيّة على التّعلّم بالخصوص، أو هي استراتيجيّة يتبعها المعلّم لتحصيل نتائج مضمونة في تعليم اللّغة بطريقة تواصليّة عن طريق وسائل وطرق حديثة (وضعيّات حواريّة، بيداغوجيّة، وسائل سمعيّة بصريّة، رحلات، صور، سياقات اجتماعيّة).[1] وهذا يعني أنّ المقاربة التّواصليّة تركّز على استعمال اللّغة وتوظيفها في مواقف ووضعيّات تواصليّة.

يقول **دوجلاس براون:** «إنّ المناهج الّتي كانت ترتّب مفرداتها على أسس نحويّة وظلّت مستخدمة قروناً عدّة ثمّ جاءت طريقة تعليم اللّغة بهدف الاتّصال لتضع التّراكيب النّحويّة في إطار وظيفيّ، فلا يكون التّركيز على القواعد بل على استخدام اللّغة الفعليّة».[2]يفهم من هذا أنّ المقاربة التّواصليّة جاءت لتهتمّ بالتّواصل، والاستعمال اللّغويّ للّغة، الّذي أهمل مع سابقتها البنيويّة الّتي كانت تهدف إلى تعليم البنى والتّراكيب اللّغويّة.

---

[1]- **نشاط القراءة في الطّور الأوّل- مقاربة تواصليّة**، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، إعداد: حياة طكوك، إشراف: صلاح الدّين زارال، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر، ص84.

[2]- **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، دوجلاس براون، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د. ط)، ص261.

وهذا ما يقف عنده كذلك **كريستال** الّذي يرى أنّ للمدخل الاتّصالي دوراً مهمّاً في تعلّم اللّغة يقول: «إنّ المدخل الاتّصاليّ هو ذلك المدخل الّذي يركّز في تعليم اللّغة على اللّغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتّصاليّة، وليس على البنى أو المباني النّحويّة».[1]

2.3– الكفايات التوّاصليّة أو الاتّصاليّة:

إنّ أوّل من استعمل هذا المصطلح العالم اللّسانيّ الأمريكيّ **دل هايمز**، عندما رأى أنّ فكرة **تشومسكي** عن القدرة محدودة غير شاملة، فالكفاية التوّاصليّة أو الاتّصاليّة هي: «مجموعة القدرات الّتي تمكّن من اكتساب اللّغة، واستعمالها، وتوظيفها نطقاً وكتابة في مختلف مجالات التّواصل».[2]

–مكوّنات الكفاءة التّواصليّة: تشمل الكفاءة الاتّصالية أو التّواصليّة عند **مايكل كانال** و**ميريل سوين** أربع قدرات، هي:[3]

– القدرة النّحويّة: وتشتمل على المعرفة بالوحدات المعجميّة وقواعد الصّرف والتّركيب ودلالة الجملة والأصوات، أي أنّها تعني السّيطرة على الرّمز اللّغوي، وهي تعادل القدرة اللّغويّة عند **هايمز**.

– قدرة الخطاب: أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب، ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة.

– القدرة اللّغويّة الاجتماعيّة: وهي معرفة القواعد الاجتماعيّة والثّقافيّة للّغة وللخطاب، وتقتضي فهم السّياق الاجتماعيّ الّذي تستخدم فيه اللّغة.

– القدرة الاستراتيجيّة: وهي عصب فهم عمليّة التّواصل، بل أصبحت مكوّناً قائماً بذاته.

3.3– المقاربة التّواصليّة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:

تعزى الدّعوة إلى تعليم اللّغات من منظور اتّصاليّ إلى **جون لوك** في القرن السّابع عشر، وقد أشار إلى هذا **هووات** بقوله: «يتعلّم النّاس اللّغة من أجل التّعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتّصال بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للّغة. ومن أجل هذا

---

[1]Critchfield, - David - Lawrence : A Field Guide for Continued Study for the Arabic Language in Yemen and Oman, Peacecorps, Washington, D.C., 1979 . P410. -

[2]– **منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانويّ**، رزقي محمّد، مؤتمر علم اللّغة الثّاني، دار العلوم، دار الهاني للطّباعة، 2004م، ص823.

[3]– **أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**، دوجلاس براون، ص245، 246.

السّبب فإنّ الأسلوب الحقيقيّ أو الأصليّ لتعلّم اللّغة، فإنّما يتمّ بالمحادثة Conversation. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلّم سريع معجل Expedite ، مناسب Proper، وطبيعيّ Natural ».[1]

ابتداء من عام 2003م، طبّقت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتّصاليّ الغربيّ، ويأتي اللّجوء إلى تبنّي هذا المنهج في سياق الإصلاح البيداغوجيّ، بعدما وجهت انتقادات موضوعيّة للمنهج السّمعيّ الشّفهيّ، لعلّ أبرزها:[2]

1-لوحظ جمود وتحنيط للنّماذج والمثل المكتسبة بحيث يجد المتعلّم نفسه مشدوهاً إذا صادفته أحوال تبليغيّة، تختلف عمّا عهده داخل الفوج الدّراسيّ، يضاف إلى ذلك عامل الرّتابة الّذي لاحظه المختصّون داخل الأقسام، والملل المتفشّي بين المتعلّمين، خاصّة في الصّفوف المتقدّمة، نتيجة اللّجوء إلى التّمارين البنيويّة...وإنّ ما لوحظ أيضاً انحصار سلوكات التّلاميذ اللّغويّة -ومنها الفكريّة- في أنماط جاهزة لا يستطيعون التّخلّص منها، تولّدت عن سنوات من التّدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة الّتي حدّت - وبشكل كبير- من التّفكير الاستنتاجيّ، ومن القدرة على التّحليل والتّركيب.

2-إنّ المنهج الاتّصاليّ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنّظريّة المعرفيّة، الّتي تهتمّ كثيراً بالقدرات العقليّة للمتعلّمين، ويستلهم من النّظريّة البنائيّة الّتي ظلّت تؤكّد على أنّ اللّغة وسيلة وظيفيّة، وحيويّتها الوظيفيّة إنّما تصدر من التّعبير عن الحاجات، أي التّواصل. لهذا كان على العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة أن يكون جوهر فعلها اللّغويّ هو الوصول بالمتعلّم إلى التّمكّن من ملكة تواصليّة، يفعّلها في بيئته، وفي واقعه المعيش.

[1]- Howatt, History of English Language Teaching, Oxford, Oxford University Press, 1974, p193.

[2]- ينظر: **تعليم اللّغة العربيّة: واقع وآفاق**، نصر الدّين بوحساين، مجلّة العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد03، 2011م، ص35، 36.

4.المقاربة النّصّيّة:

1.4-من لسانيّات الجملة إلى لسانيّات النّصّ:

لا يغرب على أحد أنّ الدّرس اللّغويّ العربيّ القديم قد وقف عند حدود الجملة، فبيّن عناصرها والقواعد الّتي تحكمها، وعلى ذلك قامت النّظريّة النّحويّة والاتّجاهات اللّسانيّة المتعاقبة؛ إلّا أنّ ذلك لم يرفع حالات الغموض والتّباين والتّعدّد الّتي طالت تعريف الجملة، وتحديد مفهومها، حيث وصلت إلى درجة الخلط بينه وبين الكلام، وذلك لاختلاف توجّهات العلماء والدّارسين ومعاييرهم اللّغويّة المعتمدة.[1]

ووقوف النّحاة عند حدود الجملة يعني أنّها الوحدة اللّغويّة الكبرى الّتي ينبغي أن يقعّد لها دون أن يتجاوزها إلّا في القليل النّادر- الاستدراك مثلاً- فإذا ما تعدّى الأمر في تجاوز حدود الجملة إلى مجموعة تتابعات كبرى، تتّصل بكلّيّة النّصّ وبنائه العامّ، عن طريق البحث في تلك الظّواهر الّتي تتعلّق ببنية النّصّ الكلّيّة، فإنّ ذلك تجاوز لنحو الجملة إلى نحو النّصّ.[2]

لقد نشأ نحو الجملة في إطار الأعمال اللّغويّة الّتي اتّخذت الجملة وحدة للتّحليل اللّغويّ، وقصرت دور النّحو على جانب الشّكل التّركيبيّ للكلمات، أو العبارات في الجملة دون أن يتطرّق إلى ما وراء الجملة، أو محدّدات السّياق الّذي يحيط بها، وهذا ما يكفله نحو النّصّ. وبمزيد من التّوضيح؛ يبدأ عمل نحو النّصّ على أنقاض نحو الجملة انطلاقاً من:[3]

- الجملة ليست كافية لكلّ وسائل الوصف اللّغويّ، فالحكم بقبول (جملة ما) دلاليّاً لا يمكن أن ينفصل عن الجملة السّابقة عليها؛ دون الوقوف عليها وحدها.

---

[1]-**الدّرس النّحويّ العربيّ في معرض التّيسير من منظور نصّي**، بن صحراوي بن يحي، مداخلة ضمن فعّاليات الملتقى الوطنيّ: "النّحو العربيّ بين نحو النّصّ القرآنيّ ونحو الجملة في ضوء لسانيّات النّص"، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، يوم 09 أكتوبر 2022م، ص06.

[2]- ينظر: **علم لغة النّصّ: المفاهيم والاتّجاهات**، سعيد حسين بحيري، الشّركة المصرية العالمية للنّشر أونجان، مكتبة لبنان، ط1، 1997م، ص218.

[3]- الدّرس النّحويّ العربيّ في معرض التّيسير من منظور نصّي، ص06. (نقلاً عن: **المصطلح النّحويّ العربيّ الحديث في ضوء علم المصطلح**، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، إعداد: محمّد محمود بن ساسي، إشراف: أحمد بلخضر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلّيّة الآداب واللّغات، 2015/2014، ص232).

– أهمل نحو الجملة السّياق الاجتماعيّ رغم أهمّيته الكبرى في الدّراسة اللّغويّة، فاللّغة وسيلة التّواصل بين أفراد المجتمع لأغراض مقصودة، كما أنّ السّياق من أهمّ عوامل الاتّصال وأداء المعنى.

إنّ نحو النّصّ بهذا المفهوم المتفادي لأخطاء ومزالق نحو الجملة؛ قدر على معالجة العلاقات النّحويّة فيما وراء الجملة، وعلى وصف الخواصّ الأسلوبية الّتي تحقّق الاستمراريّة البنيويّة للنّصّ، ووسائل السّبك اللّغويّة، والمضمونيّة. ونحو النّصّ يعمل بهذا المفهوم على تجاوز الدّلالة الموجودة في المفردات، ليصل إلى التّرميز الملفوظيّ داخل التّركيب، وكشف العلاقات القائمة بين عناصر الجمل النّصّيّة في قواعدها الشّكلية؛ الّتي أوجدها بالطّريقة الّتي تسمح بانسجام عناصر الكلمة، ثمّ الجملة، ثمّ النّصّ في تكامل وظيفي يؤدّي إلى المعنى المراد.[1]

إنّ أبرز سمات تحوّل البحث اللّغوي إلى نحو النّصّ، أنّ هذا الأخير لم يعد يكتفي باستخراج المعايير الّتي تحكم العمليّات الّتي تتحقّق في المستويات اللّغويّة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة والدّلاليّة، بل انتهى إلى أبعد من ذلك. فلقد اهتمّ بالتّداوليّة متمثّلة في تحديد أوجه الاتّصال، وشروطه، وقواعده، وخواصّه، وآثاره، وأشكال التّفاعل، وعوامله، ومظاهره، وعلاقته بالنّصية ومعاييرها، ولاسيما الرّبط والتّماسك، والإبلاغيّة، والمقصديّة...[2]

ويعني ما سبق أنّ نحو النّص (لسانيّات النّصّ) ليس نحواً صارماً يتمتّع بسلطة القواعد النّظريّة المتعدّدة الّتي تطبّق على النّصّ، وإنّما هو نحو يهدف إلى تحديد القواعد الّتي تحكم بنية المعنى عن طريق الرّبط بين مختلف أبعاد الظّاهرة اللّغويّة: البنيويّ والدّلاليّ والتّداوليّ وغير ذلك. كما أنّ هذه القواعد ليست سوى مجموعة من القوانين الاختياريّة الّتي تستخلص من النّصّ ذاته. وهي قواعد أو قوانين تتّسم بالدّيناميّة والتّغيّر.[3]

---

[1]– الدّرس النّحويّ العربيّ في معرض التّيسير من منظور نصّي، ص06 (نقلاً عن: **المصطلح النّحويّ العربيّ الحديث في ضوء علم المصطلح**، محمّد محمود بن ساسي، ص232، 233).

[2]– ينظر: **اتّجاهات لغويّة معاصرة في تحليل النّصّ**، بحيري سعيد، مجلّة علامات، 2000م، مج10، ج03، ص135.

[3]– ينظر: **العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النّصّ**، مصلوح سعد، الكتاب التّذكاريّ لجامعة الكويت في ذكرى عبد السّلام هارون، 1990/1989م، ص416.

2.4- النّصّ والنّصّيّة:

لقد ظهرت دراسات عديدة أثبتت دور النّصّ وأهمّيته، حيث «عدّ الوحدة الأساسيّة للّغة عوضاً عن الجملة، وهذا مؤدّاه أنّ دراسة اللّغة وفهم طبيعة نظامها، يجب أن يتجاوز الجملة، وينتقل إلى النّصّ؛ أي أنّه حتّى نفهم كيفية اشتغال اللّغة وطبيعة العلاقات بين عناصرها، لابدّ أن نستحضر النّصّ اللّغويّ المنتج في سياقه الاجتماعيّ والثّقافيّ».[1]ويقصد بالنّصّ: «هو نسيجٌ لفظيّ أو مكتوب، في شكل جمل وفقرات، ومتواليات مترابطة ومتراصّة ومتّسقة ومنسجمة»[2]، يعرّف من منظور تواصليّ بأنّه: «مجموعة من الأحداث الكلاميّة تتكوّن من مرسِل للفعل اللّغويّ ومتلقّ له، وقناة اتّصال بينهما، وهدف يتغيّر بمضمون الرّسالة، وموقف اتّصال اجتماعيّ يتحقّق فيه التّفاعل».[3]

يعدّ مصطلح "النّصّيّة" من بين أهم المصطلحات الّتي تميّز لسانيات النّصّ، والّتي تعني من المنظور اللّساني الصِّرف: البحث في القواعد الّتي صيغ بها نصّ معيّن بأسلوب معيّن، ووفق معايير معيّنة، وتتحقّق النّصّيّة في البحث على مدى توافر هذه القواعد مجتمعة؛ أي لا يمكن لأيّ نصّ أن يأخذ هذه التّسمية "النّصّ"، إلّا إذا تحقّقت فيه هذه المعايير هي: «الاتّساق، والانسجام، والتّناصّ، والقصد، والقبول، والاتّصال، والمقاميّة».[4]

أنماط النّصوص:

تعريف النّمط: هو «الطّريقة المستخدمة في إعداد النّصّ لغاية يريد الكاتب تحقيقها، ولكلّ نصّ نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصّة والسّرد يناسبها النّمط السّرديّ، ووصف الرّحلة يناسبها النّمط

---

[1]- **دليل الأستاذ للّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط**، محفوظ كحوال، موفم للنّشر، ص 30.

[2]- **البديع بين البلاغة العربيّة واللّسانيّات النّصّيّة**، جميل عبد المجيد، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، 1998م، ص66.

[3]- **علم لغة النّصّ: المفاهيم والاتّجاهات**، سعيد حسين بحيري، ص57.

[4]- **محاضرات في لسانيّات النّصّ**، جميل حمداوي، مكتبة المثقّف، المغرب، ط01، 2015م، ص10.

الوصفيّ، والمقالة يناسبها النّمط البرهانيّ أو التّفسيريّ، ويناسب الخطابة والرّسالة النّمط الإيعازيّ، والمسرحيّة النّمط الحواريّ».[1]

الغاية من النّمط: «يساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شكّ أنّ توظيف الأنماط، وإتقان الرّبط بينها يتطلّب مهارة في الصّياغة الفنّيّة وطرائق الكتابة».[2] ويستخدم الكاتب عادة عدّة أنماط، حيث يندر وجود نصّ أحادي النّمط، أمّا إطلاق نمط ما على نصّ ما، القصد منه: النّمط الغالب أو المهيمن.

3.4– المقاربة النّصّيّة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:

تسعى النّظريات اللّسانيّة الحديثة إلى «الجمع الاستراتيجيّ في أثناء التّعليم بين مختلف المستويات الأربعة، حتى وإن كان موضوعها المركزيّ منصبّاً على أحد هذه المستويات. فالدّراسة الصّرفيّة لا تكون بمعزل عن المعجميّة والدّلاليّة؛ مع مراقبة مستمرّة للمعلومات الموازية الّتي تسهم بطريقة مباشرة في إنتاج المعنى وفهمه».[3]

لقد استثمرت المقاربة النّصيّة بيداغوجيّاً وديداكتيكيّاً، حتّى صارت تعرّف في السّندات التّربويّة بأنّها: «اختيارٌ بيداغوجيٌّ يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النّصّ محوراً أساسيّاً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة الصّوتيّة، والدّلاليّة، والنّحويّة، والصّرفيّة، والأسلوبيّة. وبهذا يصبح النّصّ المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعلّميّة، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة، ويتمّ تناول النّصّ على مستويين:[4]

–المستوى الدّلاليّ: ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النّصّيّة (المعجم اللّغويّ والدّلالات الفكريّة...)، إذ يعتبر النّصّ مجموعة جمل مركّبة مترابطة، تحقّق قصداً تبليغيّاً، وتحمل رسالة هادفة.

---

[1]– **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، 2016م، ص05.

[2]– نفسه، ص05

[3]– **لسانيّات الملفوظيّة وتعليميّة اللّغة**، صالح خديش، مجلّة منتدى الأستاذ، قسنطينة، الجزائر، العدد01، .2005م، ص79.

[4]– **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، 2016م، ص05.

– المستوى النّحويّ: ويقصد به الجانب التّركيبيّ لوحدات الجملة الّتي تشكّل تجانساً نسقيّاً، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات.

وعليه تكون دراسة النّصوص الأدبيّة «بتبنّي المقاربة النّصّيّة طريقة تربويّة لتفعيل درس اللّغة، وكذا بوضع المتعلّم موضع المتفاعل مع الدّراسة، باستثمار مكتسباته القبليّة، وحسن توجيهه، وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّصّ، ومعناه بالحجّة الواضحة، والفكر المستنير. فمن زاوية نظر علماء النّفس المعرفيّين، ووفق مفهوم التّعلّم ذي المعنى، فإنّ المتعلّم ليس عضويّة سالبة؛ بل هو عنصر نشيطٌ وفعّال، بإمكانه اتّخاذ القرارات المنطقيّة».[1]

وتفعيل المقاربة النّصّيّة ديداكتيكيّاً يقتضي دراسة النّصّ من عدّة زوايا:[2]

1- زاوية دلالة النّصّ ومحتواه.

2- زاوية بنى النّصّ اللّغويّة والتّركيبيّة.

3- زاوية نمط النّصّ (أهو حكاية، قصّة قصيرة، خطبة، رسالة، مقال؟ ...).

4- زاوية نيّة صاحب النّصّ، وأهدافه من إنجازه.

5- زاوية السّياق التّاريخيّ الّذي يندرج ضمنه النّصّ.

[1]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط**، ص20.

[2]- نفسه، ص21، 22.

الفصل الثّالث: تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة

– منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجاً

اللّغة العربيّة في المنهاج: مكانتها، وغاياتها:

ميادين اللّغة العربيّة:

1– تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات:

2– تعليمية اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيا المشروع:

3. تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربتين: النّصّية والتّواصليّة:

4.نماذج بطاقات فنّيّة لوحدات تعلّميّة معدّة وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة.

توطئة

يضطلع هذا الفصل ببيان التّطبيقات الدّيداكتيكيّة للمقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ونعني بذلك الإجابة عن السّؤال المحوريّ: كيف يمكن تفعيل كلٍّ من هذه المقاربات ديداكتيكيّاً بالشّكل الّذي يحقّق مقاصدها، ويحقّق الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة.

وكاختيار منهجيّ إجرائيّ يرى الباحث أنّه لن يتاح له ذلك إلّا من خلال مسحٍ مستنديٍّ، يكشف عن تجلّيات كلّ مقاربة من خلال السّندات التّربويّة الرّسميّة، وآخر ميدانيّ يتمثّل في تتبّع الممارسات الصّفيّة والمناقشات الشّفهيّة حول مدى نجاعة كلّ مقاربة.

في هذا المساق، حريّ بالباحث أن يعرض لمكانة اللّغة العربيّة، ومدى مساهمتها في تحقيق الملمح الشّامل للتّعليم المتوسّط من خلال غايات تدريسها، كما سيستعرض هيكلتها بوصفها نشاطاً أو مادّة دراسية من خلال ميادينها الثّلاثة، هذا قبل بسط الحديث عن كيفيات وآليات وطرائق واستراتيجيّات تجسيد المقاربات المقصودة (المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، والمقاربتين اللّسانيّتين التّواصليّة والنّصّيّة)، على أن يكون كلّ ذلك مدعوماً بأمثلة ونماذج مختارة على سبيل التّطبيق والتّوضيح.

اللّغة العربيّة في المنهاج: مكانتها، وغاياتها:

ممّا جاء في المادّة الرّابعة من القانون التّوجيهيّ للتّربية* 04/08 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م: «من مهامّ المدرسة: -ضمان التّحكّم في اللّغة العربيّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة، ووسيلة التّواصل الاجتماعيّ، وأداة العمل والإنتاج الفكريّ».

يمثّل هذا المقتطف إحدى المرجعيّات الّتي بني عليها منهاج اللّغة العربيّة لجميع المراحل الدّراسيّة، ولجميع الأطوار والمستويات، فقد ورد في منهاج التّعليم المتوسّط: «العربيّة هي لغة المدرسة الجزائريّة،

* - هو قانون يهدف إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبّقة على المنظومة التّربويّة الوطنيّة، ملغياً بذلك الأحكام السّابقة الواردة في أمريّة 1976م، توزّعت موادّه على ستّة أبواب هي: أسس المدرسة الجزائريّة، الجماعة التّربويّة، تنظيم التّمدرس، تعليم الكبار، المستخدمون، ومؤسّسات التّربية والتّعليم العموميّة وهياكل ونشاطات الدّعم والأجهزة الاستشاريّة.

واللّغة الوطنيّة والرّسميّة، وإحدى مركّبات الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة لذا فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهمّية بالغة، والتّحكّم في ملكتها أمر ضروريّ، لكونها كفاءة عرضيّة، كلّ الموادّ التّعليميّة بحاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك الموادّ.

يرمي تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافيّ والوجدانيّ، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليوميّ الشّفهيّ والكتابيّ، وصقل شخصيّاتهم بالتّحكّم في الأدوات المنهجيّة والفكريّة، وغرس القيم الأخلاقيّة والرّوحيّة للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها. ويمكن القول أنّ ما يسعى إليه منهاج اللّغة العربيّة هو جعل اللّغة العربيّة لغة التّواصل، والخروج بها إلى أفقٍ أوسع.

وعلى هذا الأساس، فإنّ هذه المسؤوليّة تقع على عاتق المدرسة بالدّرجة الأولى، ومدرّس اللّغة أساساً، ثمّ يساعده المدرّسون الآخرون. وعليه إذن أن يغيّر من أساليب ممارسته التّعليميّة داخل القسم، فيعتمد طرائق إكساب المتعلّمين اللّغة الشّفويّة والكتابيّة وقواعدهما. وهذا يتطلّب منه تحيين معارفه في مجال تعليميّة اللّغات؛ بالاطّلاع على ما يجري في المنظومات التّعليميّة النّاجحة عبر العالم في هذا المجال».[1]

وهذا المسعى هو «دأب المدرسة الجزائريّة الابتدائيّة أيضاً، وتأتي مرحلة التّعليم المتوسّط لاستكماله. لذا فإنّ تعلّم اللّغة في مرحلة المتوسّط يهدف إلى التّعمّق في مفاهيمها، والتّحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعياً إلى اكتساب **الملكة اللّغويّة**».[2]

واللّغة العربيّة من حيث هي لغة التّدريس تمثّل كفاءة عرضيّة تسهم في اكتساب الموادّ الأخرى، فأنماط النّصوص الّتي يتعلّمها تمكّنه من إدراك المفاهيم الّتي تهيكل هذه الموادّ، على سبيل المثال: النّصّ السّرديّ يمكّنه من إدراك أحداث التّاريخ وتسلسلها، والنّصّ التّفسيريّ يعينه على استيعاب دروس العلوم

[1]- **منهاج اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة للتّعليم المتوسّط**، إعداد اللّجنة المتخصّصة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016م، ص05.
[2]- نفسه، ص05.

والتّكنولوجيا، والنّصّ الوصفيّ يساعده على إدراك خصائص الكثير من مناطق العالم في الدّراسة الجغرافيّة الطّبيعيّة، بينما النّصّ الحجاجيّ يكسبه المنطق، وييسّر عليه الكثير من مسائل الرّياضيّات.[1]

ولئن كانت اللّغة العربيّة وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها، وهيكلة الفكر، والتّعبير والتّواصل، والاندماج في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة والمهنيّة والنّجاح فيها، فإنّ الهدف الأسمى للتّحوير البيداغوجيّ يجب أن يكون هو تحسين تعليمها؛ قصد إعطائها دورها الاقتصاديّ، والاجتماعيّ الثّقافيّ الكامل لسدّ حاجيات تعليم ذي نوعيّة؛ قادر على التّعبير عن عالمنا العربيّ الإسلاميّ، الإفريقيّ، المتوسّطيّ، والعالميّ، ومن ثمّ تحويل النّجاحات العلميّة والتّكنولوجيّة والفنّيّة عبر العالم ونقلها؛ ثمّ الوصول إلى مرحلة الإبداع.[2]

ميادين اللّغة العربيّة:

ولتحقيق هذه الأهداف، لا بدّ للمتعلّم أن يتحكّم في كفاءات الميادين الّتي تهيكل المادّة المتمثّلة في:[3]فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابيّ.

1- **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:** وفيه يتمّ إلقاء نصّ بجهارة الصّوت لإثارة السّامعين، وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين صحّة الفكرة الّتي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى إلى تحقيقها، وهذا العنصر أداة من أدوات عرض الأفكار، وشرحها، ونقدها والتّعليق عليها، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس، وإبداء الرّأي، وتصوير المشاعر. كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها. وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار، ويتّخذ شكلين: التّعبير الوظيفيّ، والتّعبير الإبداعيّ.

2- **ميدان فهم المكتوب:** هو عمليّات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهنيّ يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّصّ)، ويعتبر أهمّ وسيلة

---

[1]- **منهاج اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة للتّعليم المتوسّط**، 2016م، ص05.

[2]- ينظر: **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، اللّجنة الوطنيّة المتخصّصة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2016م، ص04.

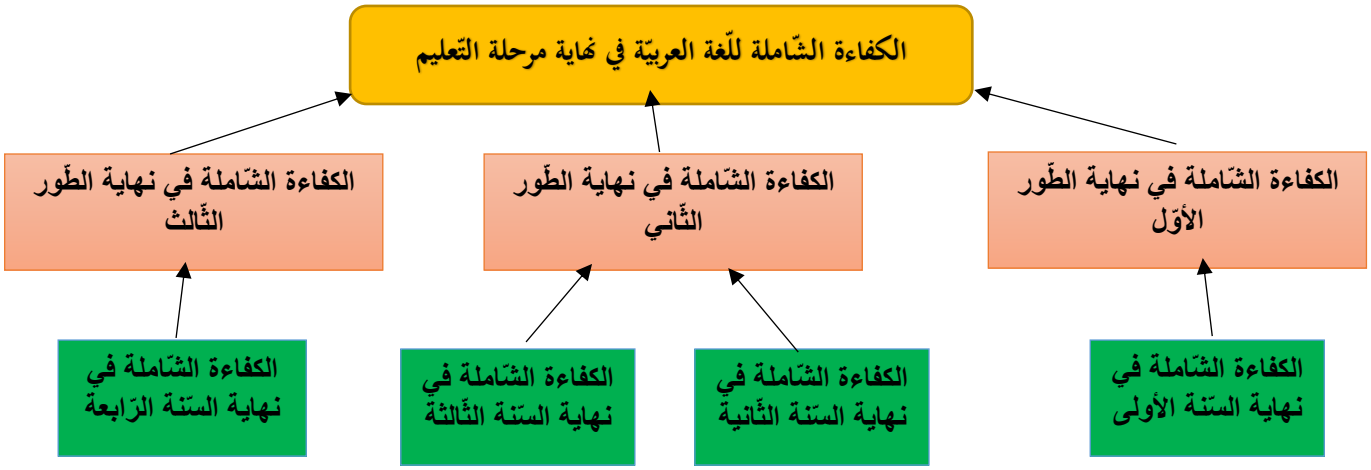
[3]- نفسه، ص04.

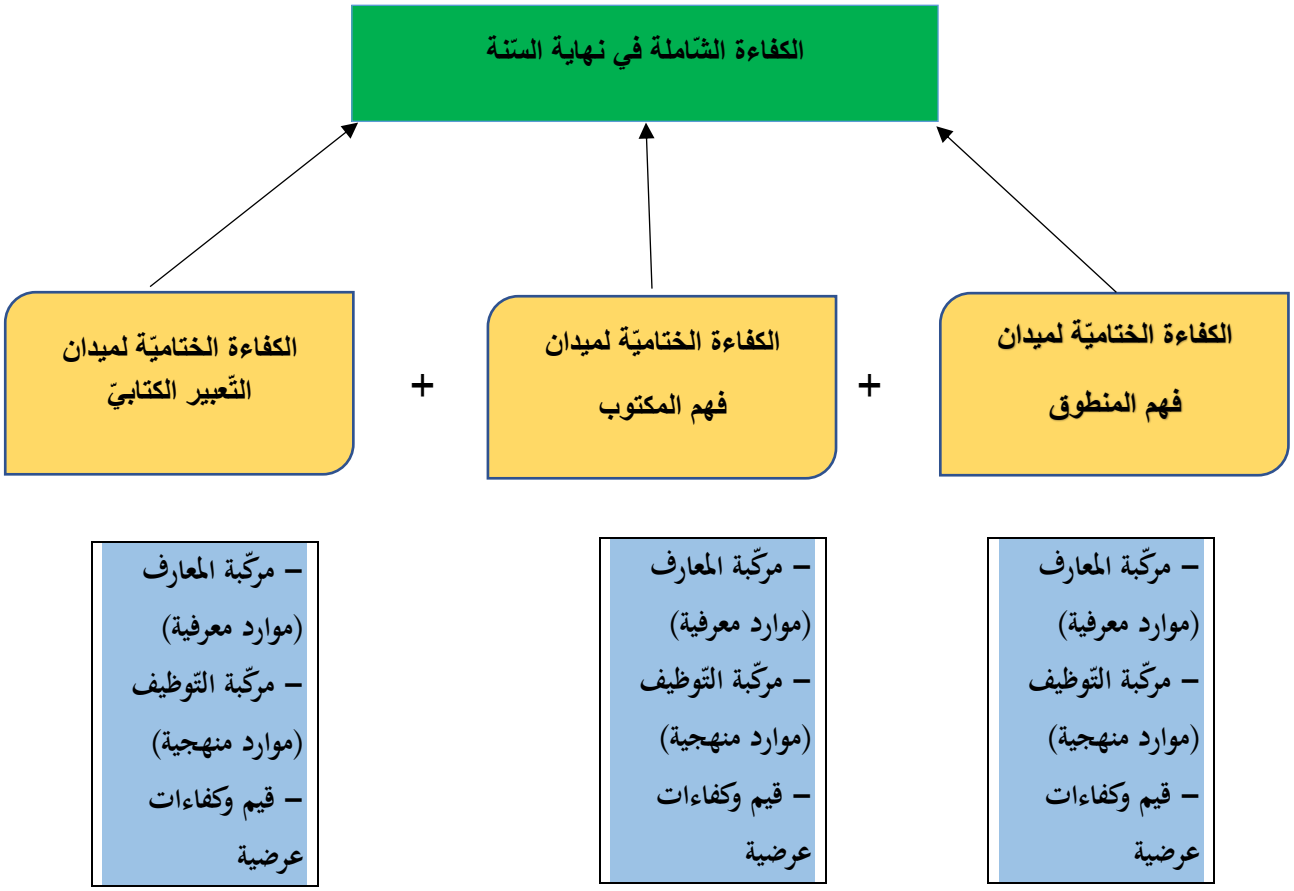
يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثّقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيّين في تفاعلهم مع النّصّ، ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم، وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة، وحبّ الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

3- **ميدان التّعبير الكتابيّ:** ومنه يكتسب المتعلّم القدرة على استعمال اللّغة مكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقيّ واضح، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّة). وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج، وتتجسّد من خلاله كلّ الأنشطة الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين.

1- تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات

1.1- مصفوفة الكفاءات للّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:





2.1-كيف تُقارَب الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة؟

2.1-1. على مستوى التّصوّر والإعداد:

نظريّاً؛ يمكن أن تتحقّق الكفاءة الشّاملة من خلال مخطّطين سنويّين:

أ-المخطّط السّنويّ للتّعلّمات: هو مخطّط عامّ لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقاً من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويبنى على مجموعة من **المقاطع التّعلّميّة** المتكاملة.

والمقطع التّعلّميّ: هو «مجموعة مرتّبة، ومترابطة من الأنشطة والمهمّات -ينوب عن التّحضير اليوميّ- يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبيّ، يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشّاملة»[1]، حيث تحقّق في نهايته مستوى معيّن من الكفاءات الختاميّة أي مستوى فقط من الكفاءة الشّاملة، وهكذا مع بقيّة المقاطع حتّى تتحقّق الكفاءة الشّاملة بأكملها.

يبنى المقطع التّعلّميّ حسب الخطوات الآتية:

- ✓ تحليل قبليّ للمادّة الدّراسيّة.
- ✓ ضبط الموارد المستهدفة (معرفيّة، منهجيّة، قيم ومواقف وكفاءات عرضيّة).
- ✓ تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتّقييم والمعالجة.

من المهمّ أن نشير إلى أنّ المخطّط السّنويّ للتّعلّمات يتضمّن مخطّط الموارد المعرفيّة والمنهجيّة. **ومخطّط الموارد** هو: «مصفوفة المحتويات المعرفيّة والمنهجيّة الّتي تهيكل مختلف المفاهيم اللّغويّة والأدبيّة،

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، 2016م، ص05.

من نحو وصرف وإملاء، ونصوص نثريّة وشعريّة، الّتي ينبغي إرساؤها لدى المتعلّم لبناء مختلف الكفاءات والقيم المنصوص عليها في المنهاج».[1]

كما يشتمل المخطّط السّنويّ للتّعلّمات على معايير التّقييم والمعالجة الّتي بواسطتها يتمّ التّحقّق في نهاية كلّ وحدة تعلّميّة أو في نهاية المقطع التّعلّميّ من مدى إرساء الموارد المعرفيّة والمنهجيّة أي مدى تحقّق الأهداف التّعلّميّة، ومنه مدى تحقّق مستوى من الكفاءة.

ب- **مخطّط التّقويم والمراقبة المستمرّة:** ويتضمّن رزنامة سنويّة للوقفات التّقويميّة الشّهريّة في إطار المراقبة المستمرّة وكذا التّقويم الفصليّ، بصرف النّظر عن محطّات التّقويم في نهاية كلّ مقطع تعلّميّ من خلال وضعيّات الإدماج والتّقويم.

والجدول الآتي يجمع العناصر المذكورة ويوضّحها نظريّاً:

جدول البرنامج السنوي

الكفاءة الشاملة						
القيم						
الكفاءات العرضية						
الميادين	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	الموارد المعرفية	أنماط الوضعيات التعلمية	معايير ومؤشرات التقييم	الحجم الساعي المقترح
الميدان 1	الكفاءة الختامية1	مركبة المعارف مركبة التوظيف سلوك وقيم		نمط 1نمط 2 نمط 3 نمط تعلم الادماج	معيار مركبة1 معيار مركبة2 معيار مركبة3 معيار 4	
الميدان 2	الكفاءة الختامية 2	مركبة المعارف مركبة التوظيف سلوك وقيم		نمط 1نمط 2 نمط 3 نمط تعلم الادماج	معيار مركبة1 معيار مركبة2 معيار مركبة3 معيار 4	
الميدان 3	الكفاءة الختامية 3	مركبة المعارف مركبة التوظيف سلوك وقيم		نمط 1نمط 2 نمط 3 نمط تعلم الادماج	معيار مركبة1 معيار مركبة2 معيار مركبة3 معيار 4	
.....				نمط تعلم ادماج الميادين	معيار مركبة1 معيار مركبة2 معيار مركبة3 معيار 4	

[1]- **منهاج اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، 2016م، ص10.

** جدول البرنامج السّنويّ للسّنة الثّالثة متوسّط (أنموذج)***

برنامج السنة الثالثة

الكفاءة الشاملة	يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها. وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي، في وضعيات تواصلية دالة.				
الميادين	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أنماط لوضعيات تعلمية	معايير التقويم ومؤشراته	الزمن
فهم المنطوق وإنتاجه	يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.	1. يستمع إلى خطابات شفهية ويتفاعل معها، ويستخلص أفكارها الأساسية. 2. ينتج خطابات تفسيرية وحجاجية منطوقة موظّفا رصيده اللغوي الجديد. 3. يتبنّى أسلوب الإقناع بالحجّة والبرهان.	**خطابات متنوّعة** يغلب عليها التفسير والحجاج، بالاعتماد على مسرحيات، أشرطة، حوارات، محاضرات، خطب. **خطابات توفّر الروابط:** - **الشرطية**: إذا، في حال، شرط أن، لنفترض، حسبما، تبعا؛ - **الغائية**: من أجل، خوف أن، حتّى.. ، لغاية ... ، لكي؛	**وضعيات استماع للمنطوق:** - يفهم الخطاب ويتفاعل معه، - يميز بين الكلام الدالّ على التوافق، عدم التوافق، المبرر وغير المبرّر. **وضعية تعلم الإدماج:** تلخيص شفهي لنصّ حجاجي أو تفسيري، ينتج خطابات شفوية حجاجية وتفسيرّية، ويؤدّي أدوارا مسرحية.	- **يعبّر عن فهمه** بإشارة، برد فعل، بالشرح، ... - **يحدّد** المعلومات المعبّرة عن القبول، الرفض، المساندة. - **يستخدم الحجج** المناسبة ويراعي تسلسل الأفكار وترابطها - **يستعمل الشواهد** المناسبة - **يوظف الروابط** المنطقية، **والتشبيهات** لتثبيت لفكرة .	32 سا
فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية نصوصا نثرية وشعرية، متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ،ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا.	1. قراءة معبّرة بضوابط النطق، والاسترسال والوقف المناسب 2. تحليل المقروء لاستخلاص الضوابط اللغوية النحوية والصرفية. 3. يستخلص القيم ويتبنّاها في سلوكاته.	- **التشابهية** : كما، شبيه، نظير، مثل، مثال، الكاف، بالتساوي، بمقدار، هكذا، كذلك، سواء. **نصوص** علمية، أدبية خيالية وواقعية. **نحو النص**: القواعد المتحكّمة في بنية النصّ. **نحو الجملة (نحو وصرف):** -**الاسم**: اسم الفاعل وعمله، صيغ المبالغة، الصفة المشبهة وعملها؛ - **الفعل**: البناء في الأفعال، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة، أسماء الأفعال، أفعال المقاربة والرجاء والشروع - **لا النافية للجنس**؛ - **أدوات الشرط** الجازمة وأحوال الفعل معها؛ - **أدوات الشرط غير الجازمة**؛ - **النداء**: أدواته، أقسامه، إعرابه.	**وضعيات قرائية:** قراءة صامتة واعية، وجهرية مسترسلة؛ - اكتشاف القرائن اللغوية المرتبطة بالنصّ الحجاجي والتفسيري **وضعيات قرائية لإرساء** الموارد النحوية والصرفية المستهدفة. **وضعية تعلّم الإدماج:** - انطلاقا من سندات كتابية متنوّعة يدمج المتعلّم مكتسباته اللغوية بالتحليل والنقد للمقروء.	- القراءة المسترسلة المعبّرة - التعبير عن فهم النص بالأجوبة الصحيحة؛ - التمييز بين العبارات الدالّة على الحجاج والتفسير؛ - فهم الشواهد الموظّفة في الحجّة والتفسير؛ - إبراز القرائن اللغوية للحجّة والتفسير.	64 سا
الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة ، مع التحكم في خطاطة نمطي التفسير الحجاج لا تقلّ عن 14 سطرا، ، في وضعيات تواصلية دالّة.	1. تقنيات التلخيص والإطناب ووضع خطّة التحرير الكتابي. 2. توظيف قرائن الحجاج والتفسير والروابط المناسبة. 3. اللغة السليمة واحترام تعليمات الموضوع، وتوظيف القيم.		**وضعيات تمكّن** من: تحديد الخطّة؛ - تلخيص نصوص بأسلوبه - تحرير فقرات حجاجية وتفسيرية. **وضعية تعلّم الإدماج**: في وضعية تواصلية دالّة، يحرّر المتعلّم كتابيا نصّا حجاجيا أو تفسيريا، موظّفا مكتسباته اللغوية والقيمية.	- الموضوع احترام تعليمة ؛ - توظيف الرصيد اللغوي المناسب؛ - بروز الروابط الحجاجية والتفسيرية المناسبة؛ - توظيف الشواهد للإقناع؛ - انسجام الأفكار واتساقها؛ - جمال العرض والكتابة.	48 سا

2.1-2- على مستوى التّنفيذ والتّطبيق:

وأمّا عمليّاً، أي على مستوى التّنفيذ الفعليّ للمنهاج داخل حجرة الدّرس، فيمكن أن تتحقّق الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة وفق مسعى المقطع التّعلّميّ، أي بتنفيذ المقاطع التّعلّميّة، مقطعاً بعد مقطع، بحيث كلّ مقطع تعلّميّ يدوم أربعة أسابيع، ينتهي بتحقيق مستوى من الكفاءة الختاميّة لكلّ ميدان من ميادين اللّغة الثّلاثة، ومجموع هذه المستويات في حقيقة الأمر يمثّل مستوى من الكفاءة الشّاملة.

يتضمّن المقطع التّعلّميّ أنماطاً من الوضعيّات والأنشطة المرتّبة ترتيباً منسجماً، وهو ما نستجليه من خلال الجدول الآتي:

جدول يوضّح كيفية تجسيد المقاربة بالكفاءات وفق مسعى المقطع التّعلّميّ

(سيرورة مقطع تعلّميّ)

الأسبوع الأوّل (أسبوع بناء التّعلّمات)	الأسبوع الثّاني (أسبوع بناء التّعلّمات)	الأسبوع الثّالث (أسبوع بناء التّعلّمات)	الأسبوع الرّابع (أسبوع الإدماج)
- وضعيّة مشكلة انطلاقيّة في بداية المقطع، تتضمّن المهمّات المنتظر حلّها بنهايته. - وضعيّات تعلّميّة لإرساء موارد معرفيّة (مركّبة المعارف) في جميع الأنشطة اللّغويّة (أي في الميادين الأربع كلّها). - وضعيّات تعلّميّة لإرساء موارد معرفيّة (مركّبة التّوظيف) في جميع الأنشطة اللّغويّة (أي في الميادين الأربع كلّها). -وضعيات تعلّم إدماج الموارد في نهاية كلّ أسبوع.			- وضعيّة إدماج جزئيّة خاصّة بميدان فهم المنطوق - وضعيّة إدماج جزئيّة خاصّة بميدان فهم المكتوب - وضعيّة إدماج جزئيّة خاصّة بميدان فهم التّعبير الكتابيّ. -وضعيّات إدماج كلّيّ وتقويم (إدماج المركّبات) - أنشطة المعالجة.

***مخطّط تفصيليّ لكيفية تجسيد المقاربة بالكفاءات من خلال المقاطع التّعلّميّة والميادين معاً ***

(ملاحظة: تتمّ قراءة الجدول حسب السّهم الأحمر أفقيّاً بالنّسبة للمقاطع التّعلّميّة، وحسب السّهم الأزرق عموديّاً بالنّسبة للميادين)

	ميدان فهم المنطوق	ميدان فهم المكتوب	ميدان التّعبير الكتابيّ	ما يحقّق في نهاية المقطع (بعد شهر)
المقطع الأوّل				مستوى1من الكفاءة الشّاملة
المقطع الثّاني				مستوى2من الكفاءة الشّاملة
المقطع الثّالث				مستوى3من الكفاءة الشّاملة
المقطع الرّابع				مستوى4من الكفاءة الشّاملة
المقطع الخامس				مستوى5من الكفاءة الشّاملة
المقطع السّادس				مستوى6من الكفاءة الشّاملة
المقطع السّابع				مستوى7من الكفاءة الشّاملة
المقطع الثّامن				مستوى8من الكفاءة الشّاملة
ما يحقّق في نهاية الميدان	الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق	الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب	الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الكتابيّ	الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة

2.1-3- مكانة التّقويم والمعالجة التّربويّة ضمن مسعى تجسيد المقاربة بالكفاءات:

التّقويم هو: «الوسيلة الّتي تمكّننا من الحكم على تعلّمات المتعلّم من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة، وتفسيرها قصد اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة وإداريّة. ولا يمكن أن ينجح إلّا بوضع استراتيجيّة للتّقويم بأنواعه: تشخيصيّ، تكوينيّ، وإشهاديّ أو نهائيّ الّذي يساهم في المصادقات النّهائيّة على التّعلّمات».[1]

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، 2016م، ص19.

ولكي يتماشى التّقويم مع هذه الرّؤية تقترح الوثيقة المرافقة تصوّراً بثلاثة أبعاد:[1]

البعد الأوّل: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتّحكّم فيها، يتماشى مع سيرورة التّعلّم والإدماج.

البعد الثّاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها النّاجع في حلّ الوضعيّات.

البعد الثّالث: تقويم القيم والكفاءات العرضيّة.

إنّ المعالجة هي المسار الّذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصّعوبات التّي تعترض تعلّمه، وتظهر المعالجة البيداغوجيّة في عدّة مستويات من مخطّط إجراء التعلّم:

- بعد حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة، حيث يُظهر المتعلّم نقصاً في استخدام الموارد؛

- بعد الوضعيّة التّعلّميّة البسيطة، حيث تبدو مواطن الضّعف لدى المتعلّم، أو ضعف التّحكّم في المعارف (هذه معالجة تقليديّة لا بدّ منها)؛

- بعد وضعيّة تعلّم الإدماج، حيث يظهر ضعف المتعلّم في تجنيد الموارد؛

- في نهاية الفصل الأوّل، ونهاية الفصل الثّاني، بعد نتائج التّقويم المرحليّ الفصليّ.

وهنا جدير بالذّكر أنّه كلّما تمّت إحدى هذه المعالجات البيداغوجيّة في موقتها المحدّد، وفي محطّتها المقرّرة، استمرّ نموّ الكفاءة لدى المتعلّم.

2.1-4- ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد للمقاربة بالكفاءت في مرحلة التّعليم المتوسّط:

- يرتبط كلّ مقطع بمحور ثقافيّ أو اجتماعيّ يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوّا نفسيّاً واجتماعيّاً في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع، وهذا من شأنه أن يساعد في نموّ الكفاءات العرضيّة والقيم والمواقف، وفي الوقت نفسه يسهم في تفعيل المقاربة التّواصليّة ذات الأبعاد الثّقافيّة والاجتماعيّة.

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط**، 2016م، ص19.

– يستغرق كلّ مقطع أربعة أسابيع؛ ثلاثة أسابيع للتّعلّم، والأسبوع الرّابع للإدماج والتّقويم، ومناقشة المشروعات والمعالجة البيداغوجيّة– يستهدف المقطع التّعلّميّ مستوى معيّناً من الكفاءة الشّاملة، يعبّر عنها في منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط بمصطلح "**الكفاءة المرحليّة**".

– تغطّي وضعيّات التّعلّم والإدماج والتّقويم في المقطع جميع ميادين اللّغة الثّلاثة، وبشكلٍ لولبيّ (حلزونيّ).

– يؤكّد المنهاج على ضرورة التّلازم بين سيرورة التّعلّم، وسيرورة التّقويم.

– لكلّ مقطع وضعيّة مشكلة انطلاقيّة، الغرض منها ضبط التّعلّمات وتوجيهها، كما يضمّ وضعيّات تعلّميّة لتعلّم الموارد وأخرى لتوظيفها.

– يظهر نموّ الكفاءة المرحليّة للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحليّة للمقطع في الإدماج.

2- تعليمية اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيا المشروع:

1.2- على مستوى التّصوّر والإعداد:

يتطلّع التّدريس بواسطة المشروع إلى اقتراح شكل آخر له، يسعى إلى تحفيز المتعلّم ويوفّر له التّنوّع في العمل، والممارسة الفعليّة، «حيث تنطلق بيداغوجيا المشروع من المبدإ: "إنّ المتعلّم يبني نفسه بالفعل". وهذه البيداغوجيا تقابل التّعليم الّذي يقترح محتويات، قد لا يدرك التّلاميذ جيّداً دلالتها وفائدتها المباشرة؛ فهذه المحتويات الّتي كانت توجّه للحفظ في شكل مشتّت، أصبحت الآن مرتبطة بمشكل ينبغي حلّه.

ومن غايات بيداغوجيا المشروع أنّها تجعل المتعلّم ينظر إلى التّعلّم ككلّ واحد، وتحطّم الحواجز بين الموادّ الدّراسية أو النّشاطات، وتعرّف التّلميذ على ما يحيط به، وقد جعل في وضعيّة عمل وإنتاج، ومُنِح قدراً من الاستقلاليّة حتّى يحقّق هدفاً محدّداً».[1]

1.2-1-كيف يخطّط للمشروع؟

يتمّ التّخطيط للمشروع بأن يقرّر الطّرفان؛ المدرّس المسهّل والمجموعة:[2]

- متى ينطلق المشروع؟
- وكم يستغرق من الوقت؟
- وما هي الموادّ المطلوبة؟
- وأين يمكن أن تتوفّر؟
- وما إذا كان كلّ مشارك سيشتغل منفرداً أو ضمن مجموعة؟
- وهل سيتمّ العمل على الموضوع نفسه، أو على موضوعات مختلفة؟

---

[1]- **دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط**، أحمد حبيلي، ويوسف فيلالي، ص39.

[2]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط**، ص33.

وذلك مع ضرورة تبيان هل ستهتمّ الطّريقة في هذه المرحلة: بالطّريقة؟ أو بالكيفيّة؟ أو بالصّيغة الّتي ينتهي بها المشروع.

وقبل الشّروع في إنجاز العمل، ينبغي تحديد ما يأتي:[1]

- هدف المشروع.
- قائمة الأعمال اللّازمة.
- المدّة المتوقّعة لإنجاز كلّ عمل من الأعمال.
- عمل البداية الّذي لا يسبقه عمل آخر.
- عمل النّهاية الّذي لا يتلوه عمل آخر.
- جدول الشّروط اللّازمة لكلّ عمل.

2.1.2- تساؤلات المتعلّم قبل إنجاز المشروع:

ثمّة تساؤلات يتعوّد المتعلّمون طرحها قبل الشّروع في إنجاز المشروع عبر مراحله، منها ما يوضّحه الجدول الآتي:[2]

القدرات	التّساؤلات
- صياغة الإشكالية	- ماذا طلب منّي؟ لماذا؟ - هل سبق لي أن واجهت مشكلاً مماثلاً؟ - ما هو نوع الجواب المنتظر أو الإنجاز الّذي ينبغي تحقيقه؟
- طلب الإعلام(الاستعلام) والتّزوّد بالوثائق (التّوثيق)	- هل توجد أجوبة مجاورة للجواب الّذي ينبغي أن أصل إليه؟
- المراقبة والنّقد	- فائدة هذا المشروع؟

[1]- **دليل الأستاذ للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط**، أحمد حبيلي، ويوسف فيلالي، ص40.

[2]- نفسه، ص41.

	– ماهي أدنى الشّروط المتّصلة بالمضمون والمنهجيّة والنّاحية الشّكليّة؟ – كيف يمكنني أن أحكم أنّ عملي ناجحٌ؟
– التّنظيم والتّخطيط	– ما الأعمال والعمليّات الّتي يجب إنجازها؟ – ما التّرتيب الّذي سأحترمه في ذلك؟ –ما الوسائل الّتي سأحتاج إليها؟ – ما الوسائل المتوفّرة لديّ؟ – ما المدّة الّتي سأحدّدها لكلّ عمليّة؟

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ العمل في إطار المشروع يقتضي الاعتماد على قدرات منهجيّة كالاستعلام والبحث، والتّوثيق، والتّقدير، والنّقد، والمراقبة، والتّنظيم...

2.2– على مستوى التّنفيذ والتّطبيق:

2.2–1– مراحل إنجاز المشروع:

ينجز المشروع فعليّاً عبر الخطوات والمراحل الآتية:[1]

1– الإعداد للمشروع: تعيين المستفيدين، اختيار الموضوع، اختيار الميدان، إطار التّدخّل، تحديد مدّة العمل والشّروط اللّازمة لذلك، تحديد الخطوات.

2–ميلاد المشروع: اقتراب أوّليّ من المشروع، جمع المعلومات، الإحساس، الانطباعات، التّساؤلات، إبراز الإشكاليّة، إبراز المشروعات الممكنة لاختيار واحد منها بالإجماع.

3–هيكلة المشروع: التّدقيق في محتوى المشروع (مفاوضات)، إعادة الصّياغة، التّوضيح بشكل جماعيّ وفرديّ، تخطيط المشروع وبرمجة المهامّ، الوسائل اللّازمة، توزيع العمل على المشاركين.

4–انطلاق المشروع: القيام بالإنجازات المنتظرة من الفريق (إعادة النّظر، التّقرير النّهائيّ، إنجازات أخرى).

[1]–يراجع: **المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجيّة– أمثلة عمليّة في التّعليم الابتدائيّ والمتّوسط**، سليمان طيّب نايت، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو، 2011م، ص ص111– 119.

5-عرض النّتائج: عرض الفريق لنتائج أعماله على الفريق الآخر أو الجمهور الخاصّ، يتمّ فيه تثمين البحث.

6-التقويم: كتحليل للمسعى، ويقوّم الإنتاج بالنّسبة للفريق، السّياق الاجتماعيّ.

7-مكانة المشروع: التّعرف على مجريات المشروع، والتّفاعلاتّ والنّتائج الميدانيّة.

2.2-2- ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد لبيداغوجيا المشروع في مرحلة التّعليم المتوسّط:

- حتّى يضمن الأستاذ إقبال المتعلّمين على إنجاز المشروعات والتزامهم بها، ينبغي له أن يعدّ معهم مشروعاً في بداية السّنة ليمهّد لهم الطّريق، ويبيّن لهم أنّ الامر ليس صعباً أو مستحيلاً، بل إنّه يناسب قدراتهم. ولا يضعهم أمام مشكلات تفوق مستواهم، لأنّ ذلك يثبّط هممهم.

- من الأحسن أن تترك حرّية اختيار موضوع المشروع للمتعلّمين أنفسهم؛ من خلال التّفكير في المشكلة الّتي ينبغي حلّها.

- الانطلاق في المشروع من وضعيّة مشكلة، أو سياق محفّز على الإنتاج الكتابيّ.

- غرس روح العمل الجماعيّ لدى المتعلّمين، وحثّهم على الإنجاز الفردي لنصيبهم من المشروع.

- اقتراح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة، وتكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم، وتستجيب لاهتماماته.

- ممّا هو أولى أن يصمّم المتعلّمون تخطيطاً ويعرضونه على الزّملاء والمدرّس.

- تبرز أهمّية تحديد الوقت اللّازم لتفعيل كلّ مرحلة من مراحل المشروع، لأنّ المدّة غير المحدّدة أو الطّويلة جدّا قد تجعل المتعلّم يشعر بالملل، وتؤدّي به إلى رفض العمل.

- يجب أن يساير ويلازم التّقويم المستمرّ الفعّال جميع أطوار المشروع، وذلك من خلال "دفتر سير المشروع".

- ضرورة تشجيع المتعلّمين وتحفيزهم، وتثمين كلّ جهد ساهم في التّقدّم في مسار المشروع.

- إفساح المجال أمامهم واسعاً للمناقشة وشرح تدخّلاتهم أو اقتراحاتهم، وكذا عرض نتائجهم المحقّقة.

– تقديم المشروع يتمّ في نهاية حصّة القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة من الأسبوع الأوّل. وأمّا متابعته فتكون في نهاية حصّة القراءة المشروحة والدّراسة الأدبيّة من الأسبوعين الثّاني والثّالث. أمّا عرض العمل المنجز ومناقشته وتقويمه فيكون خلال آخر حصّة من حصص الأسبوع الرّابع.

3. تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربتين: النّصّيّة والتّواصليّة:

إنّه لا يمكن إجرائيّاً الفصل بين المقاربة النّصّيّة والمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغة، فَهُمَا على مستوى الممارسة متلازمتان متداخلتان متكاملتان، وإذ نعرض لكلّ مقاربة منهما على حده فذلك لاعتبارات منهجيّة يقتضيها الجانب النّظريّ منهما، أي على مستوى التّصوّر والإعداد فقط.

يعتبر النّصّ في إطار المقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة الوحدة الكبرى الّتي تظهر فيها جميع المستويات الصّوتيّة والصّرفيّة التّركيبة والدّلاليّة، فكلّ أنشطة اللّغة تنطلق من النّصّ، وتدور حول النّصّ، وتعود إلى النّصّ، أي من خلال المقاربتين يتمّ اكتشاف معاني النّصّ، وأفكاره، وآليات بنائه، ليصبّ كلّ ذلك في مجرى الإنتاج.

1.3- على مستوى التّصوّر والإعداد:

يتمثّل نشاط القراءة خلال حصص كلّ أسبوع من أسابيع التّعلّم في القراءة الحرفيّة والتّفسيريّة والاستنتاجيّة والإبداعيّة، والمتعلّم ضمن هذا المسار يمرّ بمحطّات معيّنة، وفيما يلي سيرورة حصص خلال كلّ أسبوع من أسابيع التّعلّمات، ولتكن في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً:[1]

أ- **نشاط القراءة (أفهم النّصّ وأناقشه):**

أثري رصيدي اللّغويّ: كما يجد المتعلّم نفسه أمام مشكلات تفسيريّة لبعض مفردات النّصّ، فيبحث عنها داخل النّص نفسه، أو من خلال المعطيات اللّغويّة المساعدة كالشّرح الّذي يُذيّل به، أو من خلال أمثلة متنوّعة تتضمّن المفردة، أو بمساعدة زملائه. لأنّ «عدم معرفة معنى الكلمة يعيق فهم معنى التّركيب الّذي ورد فيه».[2]

أفهم النّصّ وأناقش فكره: إدراك المعنى العامّ للنّصّ واكتشاف آليات بنائه اللّغويّ، هو الهدف الأسمى من القراءة في إطار المقاربة النّصّيّة، فخلال هذا النّشاط يجد المتعلّم نفسه أمام وضعيّات مشكلة -

---

[1]-يراجع: **كتاب المتعلّم: اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، أحمد الصّيد وآخرون، إشراف: حسين شلّوف، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات الجامعيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2024/2023م.

[2]-**تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، رؤية نظريّة تطبيقيّة**، عبد الرّحمن الهاشمي، محسن على عطية، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط01، 2009م، ص129.

قرائيّة وتركيبيّة ودلاليّة – ممّا قد يعسر عليه التأويل الصّحيح، والمسك بالدّلالات الحقيقية الّتي جاء من أجلها النّصّ، فيعتمد في فهمها على مكتسباته القبلية أو بمساعدة زملائه أو المدرّس. ويتدخّل المدرّس بأسئلة ويفسح المجال واسعاً أمام المتعلّمين لمناقشة فكرته العامّة.

أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه: يوجّه الأستاذ متعلّميه نحو اكتشاف نمط النّصّ بطرح أسئلة مثل: استخرج الأفعال الواردة في النّصّ، وبيّن دلالتها في بناء أحداثه. – اذكر بعض الصّفات الواردة، علام تدلّ كثرة استعمالها؟ –ما النّمط الغالب في النّصّ؟ اذكر أربعة من مؤشّراته.

يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التّركيز على الأنماط المبيّنة في الجدول أدناه:[1]

الطّور	**الطّور الأوّل**	**الطّور الثّاني**		**الطّور الثّالث**
السّنة	الأولى	الثّانية	الثّالثة	الرّابعة
النّمط المعتمد	السّرديّ والوصفيّ	التّوجيهيّ والحواريّ	الحجاجيّ والتّفسيريّ	كلّ الأنماط المقرّرة

أبحث عن ترابط جمل النّصّ وانسجام معانيه: إنّ للبناء اللّغويّ للنّصّ دوراً في توجيه الدّلالة وتقريب المعنى، لما يحتويه من ألفاظ، كالضّمائر مثلا وما تُحيل إليه داخل النّصّ، وما تقدّمه من دلالات منطقيّة تحكم أجزاءه وتساهم في اتّساقه وانسجامه، وإضفاء منطقية نصّية تواصليّة تُعين القارئ والمستمع معاً على إدراك الدّلالة النّصّية العامّة. كما لا يمكن تجاهل دور علامات الوقف والتّرقيم وتأثيرها في توجيه الدّلالة العامّة للنّصّ.[2] وبذلك تكون قراءة النّصّ أداءً وفهماً المحطّة الأولى الّتي تمكّن المتعلّم من بناء بقيّة التّعلّمات؛ بتجنيد مكتسباته اللّغويّة من نحو وصرف وقواعد وبلاغة، من أجل الوصول إلى المعنى الحقيقيّ الّذي يتمتّع به هذا النّصّ.

ب- **نشاط القراءة واستثمار الظّواهر اللّغويّة (أدرس الظّاهرة اللّغويّة):** ينتقل المتعلّم من القراءة الحرفيّة إلى القراءة التّفسيريّة للنّصّ، ويتخلّلها دراسة ظاهرة لغويّة معيّنة، فإذا كانت صرفية، فيعنى بالميزان الصّرفيّ، وبعض الأبنية المختارة من النّصّ، مع التّركيز على اكتشاف التّغيّرات الّتي طرأت عليها. أمّا القواعد

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة**، 2016م، 05.

[2]-ينظر: **وضعيات تعلّم اللّغة من التّنظير إلى التّفعيل؛ في ظلّ المقاربة بالكفاءات**، السّعيد قاسمي، راوية حمز، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، جامعة الجزائر2، المجلّد 05، العدد 02، 15جانفي2020م، ص298.

الصّرفيّة فينبغي على المعلّم أن يتحرّى الوضوح والتّبسيط؛ لأنّ هذا المستوى اللّغويّ يتميّز بكثرة التّغيّرات ومنها الاشتقاقات، وبالتّالي تتشعّب الدّلالات، وهذا ما يستدعي من المعلّم –بعد استخراج القاعدة الصّرفيّة– الإكثار من النّماذج التّطبيقيّة وبخاصّة التّحويلات اللّغويّة.[1]

وقد يعرض لظاهرة إملائيّة ما مرتبطة بالرّسم الصّحيح، فيتلمّس المتعلّم القاعدة الإملائيّة من النّصّ المحور، ثمّ يُختبر المتعلّم لمدى إدراكه للقاعدة المقصودة من خلال تطبيقات كتابيّة، ويركّز المعلّم على تكثيف الإملاء وفق القواعد المدروسة، لأنّها الأساس في تلقّى لغة سليمة مشافهة وكتابة، فهذه الحصة بمثابة عمليّة تدريب المتعلّم على استثمار النّصّ من زاوية وظيفيّة صوتيّاً وخطّيّاً.

والقواعد النّحويّة لها «دورٌ أساس في حفظ اللّغة من الاضمحلال والفساد، وهو يُبقيها على أصالتها ويمكّنها من الثبّات أمام اللّغات الأخرى أو اللّهجات المختلفة».[2]فالقاعدة النّحويّة المراد تعلّمها في هذه الحصّة لا ينبغي أن تكون خارج الإطار العامّ للنّصّ، إذ يفتح المدرّس مناقشة لاستخراج الأمثلة من النّصّ المحور، ثمّ يبدأ في استنطاق تلك الأمثلة من أجل الوصول إلى إدراك حقيقة الظّاهرة ومقاربتها داخل التّركيب النّصّيّ وما تحيل عليه من دلالة داخله، بهدف إطلاع المتعلّم على مختلف الوضعيّات.

إنّ تعلّم النّحو يجب أن يركّز على «أواخر الكلم وما يعتريها من إعراب وبناء، ويعنى بأمور أخرى... غير أنّه يولي العناية الأولى للإعراب»،[3]أي ضبط أواخر الكلمات بحركاتها المناسبة قصد معرفة دورها الحقيقيّ في المركّب النّصّيّ، وفي النّهاية يقوم المعلّم باختبار المعرفة المنجزة، من أجل إدراك مدى تمكّن المتعلّم من القاعدة الجديدة، وذلك بوضع تطبيقات متنوّعة تمسّ مختلف جوانب القاعدة النّحويّة، وهذا من شأنه أن يجعل المعلّم يكشف عن مواطن القوّة والنّقص في عمليّة بناء التّعلّمات.

هـ– **نشاط التّعبير الكتابيّ (أَنتج كتابيّاً)**: يعدّ التّعبير الكتابيّ بمثابة التّتويج النّهائيّ لهذه المقاربة؛ إذ يُطلب من المتعلّم إنتاج نصّ يحاكي النّصّ المحور أو يلخّصه، أو اقتراح نهاية أخرى مغايرة للنّهاية الّتي جاء بها،

---

[1]–ينظر: **وضعيات تعلّم اللّغة من التّنظير إلى التّفعيل؛ في ظلّ المقاربة بالكفاءات**، السّعيد قاسمي، راوية حمز، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، جامعة الجزائر2، المجلّد 05، العدد 02، 15جانفي2020م، ص299.

[2]– **وضعيات تعلّم اللّغة من التّنظير إلى التّفعيل**، ص298. (نقلاً عن: **تدريس اللّغة العربيّة وفقاً لأحدث الطّرائق التّربويّة**، علوي عبد الله طاهر، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط01، 2010م، ص327).

[3]– **تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، رؤية نظريّة تطبيقيّة**، عبد الرّحمن الهاشمي، محسن على عطية، ص122.

كلّ ذلك في إطار مقاربته، وهو الهدف المشترك من تدريس كلّ الفنون اللّغوية. لأنّنا نتواصل في حياتنا اليوميّة بنصوص شفهيّة أو كتابيّة. وهذا الإنتاج والتّواصل يكون محلّه من خلال ما يُعرف بالوضعيّة الإدماجيّة في اللّغة العربيّة.

2.3- على مستوى التّنفيذ والتّطبيق:

إنّ المقاربة التّواصليّة لا تنفكّ عن المقاربة النّصّيّة، وليس هذا فحسب، بل هي تمتدّ وتسري مع جميع حصص اللّغة العربيّة دون استثناء؛ أي في أسابيع التّعلّم، وفي أسبوع الإدماج. وفيما هو آت نستعرض التّمشّيات الدّيداكتيكيّة (الخطوات والمراحل) لكلّ حصّة من حصص أسابيع التّعلّم في المقطع التّعلّميّ؛ حتّى نتلمّس تجلّيات كلّ من المقاربتين، وتتّضح آليّاتها وكيفيّاتها التّطبيقيّة.

1-2.3- التّمشّيات الدّيداكتيكيّة:

أ- **ميدان فهم المنطوق وإنتاجه (حصّة التّعبير الشّفهيّ):**[1]

- تستهدف إنماء كفاءة الإصغاء والتّحدّث، فيقوم الأستاذ بعرض نصّ من دليل الأستاذ.

- يدير مناقشة مستأنساً بالأسئلة الموضوعة تحت عنوان "أفهم وأناقش".

- يدرّب المتعلّمين على الإنتاج الشّفهيّ، ويقوّم إنتاجهم طبقاً للكفاءة؛ مسترشداً بالوضعيّات الموجودة تحت عنوان "أنتج مشافهة".

- يحرص على ربط الحصّة بالحصّة الّتي تليها؛ بحيث يعرض الوضعيّة الجزئيّة الأسبوعيّة من خلال فقرة "أحضّر"، ويكلّف المتعلّمين بتحضير درس "القراءة المشروحة".

- تكون حصّة التّعبير الشّفهيّ في بداية كلّ أسبوع بيداغوجيّ، وكلّها تنشّط بناء على محتويات صفحة "أصغي وأتحدّث".

[1]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط**، ص58.

ب- **ميدان فهم المكتوب (حصّة القراءة المشروحة):**[1]

- يحرص على ربط الحصّة بالّتي قبلها.

- يستهلّ الحصّة بناء على تقديم النّصّ، أو استئناساً به.

- قراءة النّصّ بمختلف أنواع القراءة حسب ما يراه مناسباً.

- إدارة النّقاش على ضوء الأسئلة الّتي في فقرة "أفهم وأناقش" بهدف فهم النّصّ.

- الحرص على إثراء الرّصيد اللّغويّ بواسطة الشّرح اللّغويّ الموجود على الهامش مع مراعاة طريقة الاستبدال النّصّيّ؛ أي الشّرح سياقيّ يهدف إلى تجاوز عقبات الفهم، ولا حاجة إلى الشّرح القاموسيّ الّذي يستحسن في واجبات منزليّة، أو إرجاؤه إلى حصص الإدماج.

- يختم الحصّة بتقويم مناسب مسترشداً بالتّقويم المقترح في الكتاب.

- يحرص على ربط الحصّة بالحصّة الموالية.

ج- **ميدان فهم المكتوب (حصّة قواعد اللّغة):**[2]

- يحرص على الرّبط بين الحصص.

- الانطلاق من النّصّ تحقيقاً للمقاربة النّصّيّة.

- استخراج الأمثلة وتوجيه الأمثلة لملاحظتها، قد يحتاج الأستاذ لمزيد من الأمثلة، فلا بدّ ألّا تخرج عن إطار النّصّ.

- يوجّه المناقشة نحو استنتاجات جزئيّة، ثمّ نحو تجميع الاستنتاجات الجزئيّة في خلاصة الدّرس، ثمّ قراءة الخلاصة بعد تسجيلها.

---

[1]- **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط**، ص58.

[2]- نفسه، ص63.

– يحرص على ملاحظة العوائق الذّاتيّة والموضوعيّة لدى المتعلّمين أثناء التّقويم، وقد رُكّز في تقويم نشاط القواعد على التّوظيف والإدماج الجزئيّ تحت عنوان "أوظّف تعلّماتي"، مع فسح مجال الاجتهاد في تقويم المعارف للأستاذ.

د- **ميدان فهم المكتوب (حصّة دراسة النّصّ):**[1]

– إعادة قراءة النّصّ للتّحقّق من فهمه.

– مناقشة تستهدف التّذوّق الفنّي للنّصّ مع التّركيز في كلّ مرّة على ظاهرة بلاغيّة أو مفهوم نقديّ بسيط أو ظاهرة عروضيّة.

– ربط الحصص ببعضها تحقيقاً لاستمراريّة عمليّة التّعلّم في المقطع.

هـ- **ميدان إنتاج المكتوب (حصّة التّعبير الكتابيّ):**[2]

– الانطلاق من النّصّ.

– الحرص على استثمار جميع السّندات النّصّيّة والتّوضيحيّة.

– توجيه المتعلّمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.

– الاعتناء بتفاصيل التّقنيّة خلال التّدريب.

– التّقويم بتدريب المتعلّمين على التّقنيّة.

–إنهاء الأسبوع بإدماج جزئيّ، يظهر في الإنتاج الأسبوعيّ المتضمّن حلّ الوضعيّة الجزئيّة؛ من خلال فقرة "أنتج"؛ مع ضرورة توجيه المتعلّمين إلى أن يحتفظوا بإنتاجاتهم الأسبوعيّة لكي يتمّ استثمارها في الإدماج النّهائيّ (حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة).

---

[1]– **دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط**، ص63.

[2]– نفسه، ص63.

2.3-2- ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد للمقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:

تجسيداً للمقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة ينبغي أن ننظر إلى اللّغة نظرة شموليّة. لذلك يجدر بنا أن نتناول نشاطات اللّغة العربيّة وفق منظور تكامليّ، يعتمد على استثمار الموارد اللّغويّة المختلفة قصد إدماج المتعلّم لها واستغلالها في إنتاجه.

أ- في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

على المدرّس أن يكون ميسّراً للتّعلّمات، وموجّها مرشداً للمتعلّمين الّذين يساهمون بالقسط الأوفر في بناء تعلّماتهم، وذلك من خلال:

- اختيار وضعيّات تعلّميّة تثير الرّغبة في التّواصل لدى المتعلّمين، باستعمال الصّيغ والتّراكيب المحقّقة للعمل اللّغويّ المستهدف، حتّى لا يتحوّل نشاط التّعبير الشّفهيّ إلى مجرّد ترديد لقوالب لغويّة جاهزة.
- تشجيع المتعلّمين على استثمار المألوف اللّغويّ العربيّ لديهم في التّعابير الشّفهيّة.
- تشجيع المتعلّمين على التّواصل الشّفهيّ التّلقائيّ المنظّم وفق آداب الكلام.
- حثّ المتعلّمين على تنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التّواصل المرتبطة بالأنماط النّصّيّة.

ب- في ميدان فهم المكتوب (القراءة):

- العمل على ربط القراءة بالفهم؛ حيث يُراعَى التّدرّج في مستويات الفهم القرائيّ.
- الحرص على تمثّل النّصوص ومحاكاتها ليتكوّن لدى المتعلّم رصيد لغويّ يمكن استثماره في الإنتاج، وذلك بالتّصرّف في النّصّ، ومحاكاة الأساليب المتنوّعة فيه.
- اعتماد وضعيّات قرائيّة تثير الرّغبة في القراءة، مثل الانطلاق من أنشطة إيقاظيّة، محفّزة، تنشّط الخيال.
- التّدرّج في تعلّم القراءة من الإجمال إلى الجزء، ومن التّحليل إلى التّركيب.
- استثمار المقروء في جوانبه الشّكليّة والدّلاليّة.
- تدريس الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة انطلاقاً من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثماراً وظيفيّاً.

- اعتبار الرّسم الإملائيّ نشاطاً لغويّاً متّصلاً بالقراءة أيضاً.

- استغلال تعثُّرات المتعلّمين لبناء أنشطة علاجيّة تمكّنهم من تخطّي صعوباتهم.

ج- **التّعبير الكتابيّ:**

- تمكين المتعلّمين من فرص كافية للإنتاج الكتابيّ، انطلاقا من مقامات وسندات متنوّعة تخلق لديهم الحاجة إلى التّواصل كتابيّاً.

- إحكام الرّبط بين أنماط النّصوص المستهدفة في القراءة والتّدريبات الخاصّة بالإنتاج الكتابيّ.

- توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابيّ بتمكين المتعلّمين من التّعرّف إلى نمط الكتابة وإبراز خصائصه، مع محاكاته في البداية، ثم إنتاجه.

- مرافقة المدرّس للمتعلّمين في إنتاجهم الكتابيّ، بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة (المعجم، التّراكيب، الأساليب...).

- اعتبار الخطّ الواضح السّليم من الأدوات المساعدة على الفهم والتّواصل الكتابيّ، واعتباره مؤشّراً من مؤشّرات معيار الإتقان.

د- **ملاحظات توجيهيّة من أجل تقويم فعّال في إطار تطبيق المقاربتين (النّصّيّة والتّواصليّة):**

- استغلال تعثّرات التّلاميذ في مختلف الأنشطة لبناء أنشطة علاجيّة.

- تخصيص أنشطة علاجيّة فوريّة لاستدراك النّقائص وتذليل الصّعوبات.

- فسح المجال أمام المتعلّمين كي يقيّموا إنتاجهم تقييماً ذاتيّاً، أو ثنائيّاً أو جماعيّاً، وإعادة صياغة هذا الإنتاج باعتماد حصيلة التّقييم.

- تشجيع المتعلّم على التّواصل بالعربيّة انطلاقاً من رصيده اللّغويّ.

- تدريب المتعلّمين على نقد المقروء، واتّخاذ مواقف من الأحداث والشّخصيّات، وتقديم البدائل.

- اقتراح وضعيّات ذات طابع إدماجيّ قصد تمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم.

4. نماذج بطاقات فنّية لوحدات تعلّميّة مُعَدَّة وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة

المذكّرة: 31

المقطع الثّالث: التّضامن الإنسانيّ.
النّشاط: أقرأ نصّي.
المحتوى المعرفيّ: درهم السّلّ ص 52.

الأسبوع: الأوّل
زمن الإنجاز: 02 سا

الفئة: س 03

الموارد المستهدفة:
- يتّحكّم المتعلّم في القراءة ويستوعب المقروء.
- يعبّر عن مشاعره وآرائه بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- يتذوّق المقروء ويكتشف جوانبه الجماليّة.
- تتبيّن دور الوسط المدرسيّ في ترسيخ ثقافة التّضامن.

السّندات :
- الكتاب المقرّر ص 52.
- قاموس : المنجد - المفضّل ...
- السّبورة.

ص : 62 - 63

وضعيّة		الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة	التّقويم
الانطلاق	02	أتهيّأ : هيهاتَ أن يَصِلَ التّضامُنُ إلى أبنائنا إن لَم تُساهِمْ المدرسة في ترسيخ قِيَمه وفضائله لديهم. ولكنْ، هل يُمكِنُ لمساهمةٍ فرديّةٍ بسيطة أن تبنيَ صَرحَ مجتمع قويٍّ متماسِك ؟	تشخيصيّ: يستحضر.
بناء التّعلّمات	02 02 03 02 02 05	أقرأ : القـــــــــراءة: أ - الصّامتة البصريّة لقصيدة: "درهم السّلّ" ص 52. ب - النّموذجيّة: من طرف الأستاذ لتمثيل المعاني. ج - النّموذجيّة: توزّع فجائيّاً على التّلاميذ لتعويدهم المتابعة. أفهم وأناقش: اكتشف الفكرة العامّة: 1 - بم أراد المعلّم مكافحة السّلّ ؟ ج: ببيع الطّوابع والتّضامن بأموالها لصالح المرضى. 2 - ما المشكلة الّتي واجهها "غريب" ؟ ج: امتناع أبيه عن تسليمه درهم التّبرّع. 3 - كيف تمكّن "غريب" من التّبرع لصالح المرضى ؟ ج: ببيع كتابه. لطالما تعلّمنا الفضائل في المدرسة، لذلك حرص المعلّم على ترسيخ روح التّضامن في نفوس تلاميذه، وهذا ما فهمه "غريب" فهماً جيّداً، صوغوا فكرة مناسبة للنّصّ. - الفكرة العامّة : - دعوة المعلّم إلى مكافحة السلّ وتضحية " غريب " بسبب تزمّت أبيه. - التّضامن خير وسيلة لمكافحة داء السّلّ. قراءات المتعلّمين: - تقسيم النّصّ إلى وحداته الرّئيسيّة بحسب معيار المعنى (الأفكار الأساسيّة): الفقرة الأولى [غدا ... الموت] قراءتها وتذليل صعوباتها: 1 - لم أمر المعلّم التّلاميذ بإحضار الدّرهم ؟ ج: لشراء طابع. 2 - عن أيّ طابع تحدّث المعلّم ؟ ج: طابع بدرهم للمشاركة في مكافحة مرض السّلّ.	مرحليّ: يقرأ قراءة صامتة. يناقش ويبدي رأيه ويستخرج فكرة النصّ العامّة. يتدخّل في المناقشة ويعنون لكلّ فقرة.
بناء التّعلّمات			

بناء التّعلّمات	02 05 02 05 02 02	3 ـ ما خطّة المعلّم لتحقيق ذلك ؟ ج: استبدال الطّوابع بالدّراهم وجمع مال كثير من أماكن مختلفة ليتداوى به مرضى السّلّ. 4 ـ ماذا عرفت عن السّلّ ؟ ج: إنه مرض خطيرمميت ينتقل من المريض إلى السّالم. في حرص منه على تعليم روح التّضامن، أمر الأستاذ تلاميذه بشراء طابع بمبلغ رمزيّ ترجع فوائده لعلاج مرضى السّل، كمحاولة لمكافحة هذا الدّاء الفتّاك، عنونوا للفقرة . ✍ـ الفكرة الأساسيّة الأولى: 1 ـ دراهم التّلاميذ أمل شفاء مرضى السّل. 2 ـ الأستاذ يعلّم تلاميذه روح التّضامن مع مرضى السّل. الفقرة الثّانية [أبي ... شيئا] قراءتها وتذليل صعوباتها: 1ـ لم رفض الأب إعطاء الدّرهم لابنه ؟ ج: لأنّه محتاج إليه أكثر من غيره كونه فقيراً. 2 ـ ما حجّة " غريب " لإقناع والده ؟ ج: أخبره أنّ أمّه أيضاً مريضة بالسّلّ، وأنّ في التبرّع شفاء لها ولغيرها، وراح يترجّاه ليغيّر رأيه. 3 ـ هل نجح " غريب " في اقناع والده ؟ ج : لم يستطع إقناعه. ✍ـ أثري لغتي : هيهات: بعُد. أراد غريب أن يتضامن مع مرضى السّل ، لكنّ فقر أبيه وعوزه حال دون ذلك، رغم محاولاته العديدة لإقناع والده بأن يغيّر رأيه ، هاتوا عنواناً مناسباً لما تقدّم. ✍ـ الفكرة الأساسيّة الثّانية: 1 ـ فقر الأب يكسر رغبة " غريب " في التّضامن. 2 ـ رفض الأب تحقيق رغبة ابنه في التّضامن. الفقرة الثّالثة [أنا أبو غريب ... داء السّلّ] قراءتها وتذليل صعوباتها: 1 ـ لم قصد " أبو غريب " المدرسة ؟ ج: ليستفسرعن كتاب ابنه الضّياع. 2 ـ هل ضاع الكتاب فعلاً من " غريب " ؟ ج: لم يضع منه بل باعه من أجل التبرّع. 3 ـ بم تفسّر تصرّف " غريب " ؟ ج : ضحّى في سبيل التّضامن. لم يجد " غريب " بديلاً عن بيع كتابه، ضارباً أروع مثال للتّضامن، عنونوا للفقرة . ✍ـ الفكرة الأساسيّة الثّالثة: 1 ـ بيع " غريب " كتابه تضامنا مع مرضى السّلّ. 2 ـ تضحية " غريب " في سبيل التّضامن. ✍ـ القيم المستفادة: ـ قال تعالى : [وَ تَعَاوَنُوا عَلَى البِرِّ وَالتَّقْوَى]. ـ التّضحية في سبيل غيرنا أكبر تضامن معهم.	يتعهّد لغته. يستنبط أبرز القيم الواردة في النّصّ.
أستثمر	04	الوضعيّة الجزئيّة الثّانية: أقوّم مكتسباتي: تخيّل أنّ " أبا غريب " تأثّر بصنيع ولده، ما عساه يقول ؟	ختاميّ : يستثمر ويوظّف أبرز المعطيات.

أتذوّق نصّي	10	الوضعيّة الجزئيّة الثّالثة: أتذوق نصّي: ص 53 1 ـ من وسائل الحجاج المستخدمة التّوكيد والإلحاح، مثّل لهما من النّصّ. أ ـ من عبارات التّوكيد: " لأنّه بفضل درهمك ... ـ وأنّه ينتقل من مريض إلى سليم ... إنّي فقير ألا تعلم هذا ؟ ب ـ من عبارات الإلحاح: " أعلم ذلك ، ولكن بدرهمي ودراهم أخرى ... آخرون ـ أبي أرجوك ستشفى ـ قلت لك مرارا ... ". 2 ـ في النّصّ قيمة اجتماعية، وضّحها. التآزر والتّضامن مع المرضى (الإحساس بهم) ـ التّضحية في سبيل الغير. 3 ـ ما العلاقة بين الكلمتين: (صحيح) ـ (سليم). وكيف نسمّي هذه العلاقة ؟ العلاقة بين الكلمتين : لهما المعنى نفسه. نسمّي هذه العلاقة بالتّرادف. [التّرادف لغة: التّتابع ـ اصطلاحاً: دلالة عدد من الكلمات على معنى واحد مثل:الحزن ـ الغمّ ـ الأسى ـ الوجد ـ الكآبة ـ الجزع ـ الحسرة ـ اللّوعة ـ الجوى ...	يتذوّق أبرز جماليات النصّ. يتعرّف على التّرادف.
المرحلة الختاميّة		**الوضعيّة الجزئيّة الثّالثة:** **أُوَظِّفُ تعلّماتي:** 1 ـ برزَ الحوار في النّصّ بروزاً كبيراً. ما السّببُ في رأيك ؟ 2 ـ رفضَ أحدُ زملائك تصرّف التّلميذ "غريب" مدّعيًا أنّ الأوْلَى هو المحافظة على الكتاب . فتدخّلتَ مؤيّدًا سلوك "غريب". ـ أكتب مُلَخَّصًا للحوار الّذي دار بينكما.	

المذكّرة : 32

المقطع الثّالث: التّضامن الإنسانيّ.
النّشاط: موارد لغويّة.
المحتوى المعرفيّ: اسم الفعل الماضي، ص54.

الأسبوع : الأوّل.
زمن الإنجاز: 01 سا.

الفئة : س 03

الموارد المستهدفة:
يكون المتعلّم قادراً على:
ـ التّعرّف على اسم الفعل الماضي ومعانيه وعمله في الجملة.
ـ إعراب اسم الفعل الماضي.
ـ ربط القواعد باستعمالها الفعليّ من خلال توظيفها في مواقف تعبيريّة متنوّعة.

السّندات:
ـ الكتاب المدرسيّ ص 53 ـ كتب خارجيّة .
ـ السّبّورة .

ص : 64 - 65

وضعيّة		الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة	التّقويم
الانطلاق	03	أتهيّأ : عرفت أن الكلمة ثلاثة أنواع ؛ اسم وفعل وحرف. وأنّ كلّ قسم يختلف عن الآخر. تخيّل ـ الآن ـ أنك أصبت بجرح في يدك، بم تشعر حينها ؟ ج : بالألم . ما الصّوت الّذي تعبّر به عن ألمك ؟ (آه ـ أي) ـ ما نوع كلّ منهما (آه ـ أي) ؟ ج: اسمان . إذن قمت باستخدام الاسم للتّعبير عن الفعل. كيف تسمّي هذا ؟ ج: اسم الفعل. وهذا درسنا اليوم .	تشخيصيّ: يستنتج عنوان الدّرس .
	02 07 05	الوضعيّة الجزئيّة الأولى : أعد قراءة نصّ (درهم السّل) ثمّ تابع: ـ الشّواهد: 1 ـ هيهات إعطاؤك ولو سنتيماً. 2 ـ شتّان بين غريب وأبيه في التّضامن. 3 ـ سرعان ما اكفهرّت السّماء ولمع البرق. ـ أقرأ الأمثلة ـ أناقشها ـ وتذكّر سياقها في النّصّ: قراءة نموذجية (الأستاذ) تليها قراءتين أو ثلاث لأجود التلاميذ أداء. ـ لا حظ الكلمات الملوّنة [هيهات ـ شتّان ـ سرعان] 1 ـ هل هي أسماء أم أفعال ؟ ج: تلاحظ أنّه لا يمكنك الحكم عليها بكونها أسماء أو أفعالاً. 2 ـ حاول أن تدخل عليها علامات الفعل [تاء الفاعل ـ تاء التّأنيث] ج : لا تقبلها فلا يمكن القول: هيهاتت ـ شتّانت ـ سرعانت. 3 ـ علام دلّت هته الكلمات ؟ ج: على أحداث معيّنة. 4 ـ هل يمكنك تغيير حركات آخرها ؟ ج: لا يمكن. لماذا ؟ ج: لأنّها مبنيّة. 5 ـ ما حركة الكلمة الواقعة بعد " شتّان " ؟ ج: مرفوعة. ما الذي رفعه ؟ ج: الفعل . هل رفعت هذه الكلمات ما بعدها ما بعدها (م1) ؟ ج: نعم. إذن فهذه الكلمات ليست أسماء ولا أفعالا ، لكنها أخذت من كليهما، فكيف نسمّيها ؟	مرحليّ: يقرأ الشّواهد قراءة إعرابيّة سليمة. يتدخّل في المناقشة ويبدي رأيه. يبني أحكام الدّرس. يتعرّف على اسم الفعل.

	✍ 1- اسم الفعل: كلمة مبنيّة تدلّ على معنى الفعل ، وتعمل عمله، ولا تقبل علاماته. تفصيل المفهوم: اسم الفعل : عبارة عن كلمة تجمع بين علامات الاسم وعمل الفعل. علامات الاسم: كالبناء و التّنوين (بعضها يلحقه تنوين : بخٍ - أفٍ - آهٍ) عمل الفعل: يرفع فاعلاً [اللّازم] - ينصب مفعولاً به [المتعدّي] ، لكنّه لا يقبل علامات الفعل [كتاء الفاعل أو تاء التّأنيث] ولا يتصرّف كالأفعال ...	
	لنعد مرّة ثانية إلى الأمثلة . حدّدوا الآن معاني أسماء الأفعال الواردة فيها. 1 - هل تحصّل " غريب " على الدّرهم من أبيه ؟ ج: لم يحصل عليه. إذن " فالدّرهم " بعيد المنال عنه، ما المعنى الذي أفادته " هيهات " إذن ؟ ج: بعد. هاتوا أمثلة توظفون فيها اسم الفعل " شتان " 2 - هل يشبه " غريب " أباه في التّضامن ؟ ج: لا يشبهه. معناه أنّ بينهما فرقاً. بم عبّرنا عن هذا الفرق ؟ ج: شتّان. ما معناها ؟ ج: افترق. مثّلوا لهذه الحالة بجمل من إنشائكم تحتوي على اسم الفعل : شتّان . 3 - علام دلّ " اسم الفعل " سرعان في المثال 3 ؟ ج: على السّرعة. ما الفعل الذي أخذت منه ؟ ج: أسرع . ما دلالة اسم الفعل " سرعان" ؟ ج: أسرع. قدّموا مثالا مناسبا بتوظيفه. 4 - ما أزمنة أفعال هذه الصّيغ ؟ ج: ماضية. ماذا نسميها إذن ؟ ج: أسماء أفعال ماضية. اجمعوا ما توصّلتم إليه واضبطوا أحكام القاعدة.	03 05	يتعرّف على معاني اسم الفعل الماضي يعربه إعراباً صحيحاً.
	✍ 2 - معاني اسماء الأفعال الماضية : أ - " هيهات " معناه: " بَعُدَ "، مثال: هيهات عنك الأمل. ب - " شتّان " معناه: " افترق "، مثال: شتّان الكريم والبخيل. ج - " سرعان " معناه: " أسرع "، مثال: سرعان ما رضيت.		
	✍ 3 - تنبيهات : كل أسماء الأفعال الماضية مبنيّة على الفتح وتعرب : أ - هيهات: اسم فعل ماض مبني على الفتح بمعنى بعد. ب - شتّان: اسم فعل ماض مبني على الفتح بمعنى افترق. ج - سرعان: اسم فعل ماض مبني على الفتح بمعنى أسرع. - يرفع اسم الفاعل فاعلاً إذا كان لازماً، وينصب مفعولاً به إن كان متعدّياً.		

التقويم	15	الوضعيّة الجزئية الثّانية: أوظّف تعلّماتي: حلّ تطبيقات ص: 54. 1 ـ أعرب : شتّان صفتا العلم والجهل. شتّان: اسم فعل ماض مبني على الفتح بمعنى افترق. صفتا: فاعل لاسم الفعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنّه مثنى وهو مضاف. [حذفت النّون للإضافة] العلم: مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظّاهرة على آخره. و: حرف عطف (مبنيّ على الفتح لا محل له من الإعراب) الجهل: اسم معطوف على ما قبله (العلم) مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظّاهرة ... 2 ـ عاد "غريب" إلى البيت، وهو يفكّر في جواب يقدّمه لوالده بعد بيعه للكتاب. في فقرة قصيرة أُكتبُ جواب غريب كما تتصوّره، موظّفا اسم فعلٍ ماضٍ.	ختاميّ : يرسّخ معارفه ويستثمرها.
الحلّ		1ـ ينقسم اسم الفعل من ناحية الوضع إلى قسمين: أ ـ مرتجل: وهو ما وضع من أول الأمر اسم فعل و يكون للماضي والمضارع والأمر. ب ـ منقول: وهو ما نقل من الظّرف أو الجارّ والمجرور أو المصدر إلى معنى اسم الفعل، ويكون للأمر فقط. 2 ـ تستعمل أسماء الأفعال بصيغة واحدة للمفرد والمثنّى والجمع. 3 ـ أسماء الأفعال كلها مبنيّة وكلّها سماعيّة ما عدا صيغة "فِعَال"، فهي قياسيّة من كلّ فعل ثلاثيّ متصرّف تامّ.	

خاتمة البحث

خـــاتمـــة المطـاف

في نهاية هذه الرّحلة العلميّة الممتعة في رحاب اللّغة العربيّة بوصفها مادّةً دراسيّةً تُعتمد في تعلّمها وتعليمها مقاربات بيداغوجيّة ولسانيّة معيّنة، ولأنّ شرفَ المطلوبِ بشرفِ نتائجه، وعِظَم خَطَرِه بكثرة منافعه، وبِحَسَبِ منافعه تجب العناية به، وعلى قدر العناية به يكون اجتناء ثمرته، فقد سارت عنايتي بهذا الموضوع بخطى وئيدة لأخلُص إلى اقتراح وتقديم ملاحظات توجيهيّة – في الفصل الثّالث– محاولة لسدّ ثغرات ونقائص التّطبيق الفعليّ لكلّ مقاربة، ولأستلهم النّقاط والنّتائج الآتية:

1– يُستمَدُّ التّحكّم في خطوات التّصميم والتّفعيل للمقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة في تدريس اللّغة العربيّة من علمي البيداغوجيا والدّيداكتيك وحقول معرفيّة أخرى، والّتي أثبتت فعّاليّتها استجابةً لمتطلّبات العصر والنّاشئة، وهي خماسية المراحل (حلِّل، خطِّط، طوِّر، نفِّذ، قيِّم):

التّحليل: يتضمّن تحليل خصائص المتعلّمين، وبيئة التّعلّم، وأهداف المقرّر.

التّخطيط: يشمل بشكل دقيق الموارد المعرفيّة، والمنهجيّة، والقيم، والكفاءات العرضيّة المقصودة.

التّطوير:يقصد به تحديد استراتيجيّات التّعلّم، ويبدأ بوضع تصميم المقطع التّعلّميّ(الوضعيّة الانطلاقيّة، الوضعيّات الجزئيّة، وضعيّات الإدماج والتّقويم)، وكذا بناء بطاقات التّقويم التّكوينيّ والنّهائيّ.

التّنفيذ: يعني تحديد تلك الأساليب، والطّرائق، وكيفيّات التّواصل فيما بين المتعلّمين والمدرّس والمحتوى المقرّر، وتشمل أيضا الموادّ والأساليب المساعدة لتنفيذ الخطّة.

التّقييم:يتضمّن تقييم الأداء (للأستاذ)، دقة تنفيذ المهامّ(للمتعلّم)، تحليل المعطيات من خلال شبكات الملاحظة والمتابعة(للأستاذ)، التّغذية الرّاجعة (أستاذ، متعلّم)، ومن ثمّ الإنتاج المترجم من خلال التّقويم النّهائيّ (المتعلّم، الأستاذ).

2– المتعلّم هو الرّكن الأساس في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه، ومشروعه الشّخصيّ. وفي هذا الصّدد يمكن الاستفادة من سيكولوجيّة النّموّ، وعلم النّفس الاجتماعيّ، وغيرها من العلوم الّتي تُعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم.

3- قد يكون التّعليم والتّعلّم مركز اهتمامات المجتمع، فيستجيب لتحدّياته وحاجاته، وعندها سيُهْمِلُ قَسْراً الحاجة الذّاتيّة الشّخصيّة للفرد المتعلّم، ويخضعه لضغط الظّروف والمراقبة الصّارمة، ويحدّ من حرّية التّفكير والإبداع والاستكشاف لديه. وهذه الأخيرة تتحقّق من خلال اعتماد المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة النّاجعة، ومنها: المقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشروع، والمقاربة النّصّيّة، والمقاربة التّواصليّة.

4- التّعليم في إطار الدّيداكتيك نشاط تواصليّ قصديّ يهدف إلى إثارة التّعلّم، وتحفيزه لحصوله، أي حصول التّفاعل بين المتعلّم وبيئته (المواقف والأحداث)، أوبالأحرى التّفاعل بين أقطابه الثّلاثة (المتعلّم، المعلّم، التّعلّمات). وهذا يستدعي إيلاء العناية أكثر بالمقاربة التّواصليّة والمقاربة بالمشروع وبخاصّة في جانبهما الإجرائيّ، فقد سجّلت الدّراسة نقص الاهتمام لدى جميع الأطراف وعلى مستوى جميع الأصعدة بأدواتهما الإجرائيّة مقارنة بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّيّة، وفي هذا المساق أذكر مثلاً أنّ المنهاج لم يشر إلى مبادئ هذه المقاربة، ولا إلى كيفية تفعيلها في الممارسة الصّفّيّة، واكتفى بالجوانب النّظريّة، وترك المجال للاجتهادات الفرديّة. فقد يقبل ذلك من زاوية أنّ التّواصل نشاط إنسانيّ دائم بالنّسبة للمعلّم والمتعلّمين، وأنّ المقاربة التّواصليّة ماثلة عرضاً مع تجسيد المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّيّة، لكن ذلك لا يمنع من أن تُرسّخ مبادئ المقاربة التّواصليّة، وتوضّح آليات ومراحل تفعيلها كأنشطة تعلّم كلّ من قدرة الاتّساق النّصّي، والتّنظيم البلاغي، والقدرة الإنجازيّة، والقدرة السّوسيو لسانيّة.

5- التّعلّم في سياق معرفيّ إبستمولوجي عمليّة بناءٍ وتنظيمٍ ذاتيّة، نجاحها مرهون بالفعّالية، والتّوازن والاستمراريّة. وهذا لا يتحقّق في اللّغة العربيّة إلّا من خلال التّجسيد الصّارم للمقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة على نحو تكامليّ، فضلاً عن عناصر أخرى كالوسائل التّعليميّة والطّرق والاستراتيجيّات النّشطة.

6- تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة، لا ينبغي أن يوجّه رأساً للمادّة العلميّة بمعزل عن الاهتمام بالتّركيبة النّفسيّة والفيزيولوجيّة للمتعلّمين خلال التّفاعل الصّفّي(كالفروق الفرديّة، والاستعدادات، والميول، والحاجات...)،وكذا البيئة المحيطة بهذا التّفاعل. وفي هذا إشارة إلى أهمّية

البيداغوجيّات التّعامليّة الأخرى من قبيل بيداغوجيا المحاولة والخطإ، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الإعلام والاتّصال، وغيرها.

7- يكتسي المنهاج والوثيقة المرافقة والأدلّة وغيرها من السّندات التّربويّة الرّسميّة أهمّيةً علميّة وبيداغوجيّة بالغةً لاحتوائها على موضوعات مهمّة، وأفكار وآراء مفيدة، وتوجيهات صائبة متّصلة بالعمليّة التّربويّة بأقطابها الثّلاثة. لذلك نوجّه عناية الأساتذة بالدّرجة الأولى إلى قراءتها قراءة واعية، والإفادة منها عمليّاً بتطبيق تلك الآراء، سواء في عمليّات التّخطيط والإعداد أو فيما تعلّق بالتّنفيذ والتّقويم من أساليب، ووسائل، وطرق، واستراتيجيّات، و...

8- إضافة إلى ما يمكن أن يتحقّق من خلال المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة تعتبر النّشاطات اللّاصفّيّة مجالاً ملائماً لإدماج المكتسبات اللّغويّة وتطوير ميادينها، وذلك عن طريق المشروعات الهادفة والمناسبة لمستويات المتعلّمين ونشاطاتهم. فعلى سبيل المثال الاستعمال اللّغويّ عن طريق النّشاط المسرحيّ يوفّر فضاءً مناسباً للتّدرّب على النّطق السّليم، ومراعاة التّنغيم المناسب والمواقف التّعبيريّة، كما يساعد على تطوير مهارة الاستماع المؤدّي إلى فهم معاني النّصوص، والتّفاعل معها واتّخاذ المواقف في شأنها. وعلى مستوى الإنتاج الكتابيّ فإنّ بطاقات الملاحظة الموظّفة خلال الزّيارات العلميّة والتّربويّة، تساعد على توظيف اللّغة في الاتّجاه الصّحيح، وفي مختلف وضعيّات الحياة لتجاوز الصّعوبات المطروحة.

9- عند الحديث عن المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة وارتباطها بتعليم اللّغات عامّة، ولا سيّما المقاربات الجديدة كالمقاربة بالكفاءات؛ تبرز أهمّية مسايرة التّكوين لمتطلّبات الإصلاح، ويتّفق الكلّ على أنّ التّكوين يعزّز انضمام الأطراف التّربويّة إلى عمليّة التّغيير الّتي يُجريها النّظام التّربويّ من جهة، ويطوّر تمثُّل العمل وتجويد الممارسة التّربويّة لدى الأساتذة من جهة ثانية، ويضمن إكسابهم كفاءات قابلة للتّحوّل.

وبعدُ، فهذا الصّنيع ما هو إلّا محاولة أو خطوة في مسار تفعيل المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة على مستوى جميع المراحل الدّراسيّة ولا سيما مرحلة التّعليم المتوسّط، راجياً أن يتاح لي أو لغيري استدراك نقائصه وثغراته؛ وإتمامه مستقبلاً؛ داعياً المولى عزّ وجلّ التّوفيق والسّداد؛

ومستزيداً التّوجيه والإرشاد من أهل البحث وأحبّائه؛ مُثنياً ومترحّماً على من علّمني ورافقني وأفادني من معلّمين، وأساتذة، وعلماء، وباحثين.

والحمد لله أوّلاً وآخراً، وصلّ اللّهم على سيّدنا محمّد، وعلى آله وصحبه، وسلّم.

مكتـــــبة البحـــــث
(مصادره و مراجعه)

مكتبـة البحـث

- **القرآن الكريم، برواية ورش**(ت197هـ) عن نافع(ت169هـ).

- **المصادر والمراجع العربيّة**

1- أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، عبد الفتّاح حسن البجّة، دار الفكر العربيّ، الإمارات، ط1، 2001م.

2- أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، دوجلاس براون، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، (د. ط).

3- اقتضاء الصّراط المستقيم، ابن تيمية أحمد بن عبد الحليم، تح: عصام فارس الحرستاني، ومحمّد ابراهيم الزّغلي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1413هـ/1993م.

4- الأطفال العاديّون وذوو الاحتياجات الخاصّة، خولة أحمد، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2000م.

5- البديع بين البلاغة العربيّة واللّسانيّات النّصّية، جميل عبد المجيد، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1998م.

6- البيان والتّبيين، باب عيوب البيان، الجاحظ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423هـ، ج1.

7- التّفكير اللّسانيّ في الحضارة العربية، عبد السّلام المسدّي، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا، 1981م.

8- الخصائص، ابن جنّي، تح: محمّد علي النّجار، الهيئة المصريّة للكتاب، ط4، 1999م، ج2.

9- الصّحاح، اسماعيل الجوهريّ، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4.

10- العربيّة من نحو الجملة إلى نحو النّصّ، مصلوح سعد، الكتاب التّذكاريّ لجامعة الكويت في ذكرى عبد السّلام هارون، 1990/1989م.

11- العين، الخليل بن أحمد الفراهيديّ، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2003م، مادة (لغا)، ج4.

12- الفوائد المشوّق إلى علوم القرآن وعلم البيان، ابن قيّم الجوزية، دار الكتب العلميّة، بيروت.

13- الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، محسن عطيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.

14- اللّسانيّات والتّربية، المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم، علي آيت أوشان، دار أبي رقراق للطّباعة والنّشر، المغرب.

15- اللّسانيّات: النّشأة والتّطوّر، أحمد مومن، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2005م.

16- اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدّيلمي وآخرون، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2005م.

17- اللّغة العربيّة والصّحوة العلميّة الحديثة، غنيم، كارم السّيد، مكتبة ابن سيناء للنّشر والتّوزيع، مصر الجديدة، القاهرة.

18- اللّغة وعلم اللّغة قديماً وحديثاً، نادية رمضان النّجار، بيت الموصل للطّباعة والنّشر، 1988م.

19- اللّهجات العربيّة، أنيس ابراهيم، مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة، مصر، 1965م.

20- المجمل في المباحث الصّوتيّة من الآثار العربيّة، مكّي درّار، دار الأديب للنّشر والتّوزيع، وهران، الجزائر، ط2، 2006م.

21- المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، حثروبي محمّد الصّالح، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.ط.

22- المزهر في علوم اللّغة العربيّة وأنواعها، معرفة خصائص اللّغة، السّيوطي، مطبعة السعّادة، مصر، 1423هـ، ط1.

23- المسند الصّحيح المختصر، أبو مسلم بن الحجّاج، تح: محمّد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، ج1.

24- المعجم العربيّ الأساسيّ، جماعة من كبار المؤلّفين بتكليف من المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم.

25- المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجيّة- أمثلة عمليّة في التّعليم الابتدائيّ والمتوسّط، سليمان طيّب نايت، الأمل للطّباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو، 2011م.

26- المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التّعلّمات، عبد الرّحمن التّومي، ومحمّد ملوك، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006م.

27- المقدّمة، ابن خلدون، دار ابن الهيثم، القاهرة، مصر، ط1، د.ت.

28- المهارات اللّغويّة، ابتسام محفوظ أبو محفوظ، دار التّدمريّة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1439هـ=2017م.

29- بيداغوجيا الإدماج، الحسن اللّحية، منشورات المعرفة، الرّباط، المغرب، ط01، 2010م.

30- بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات: الأبعاد والمنطلقات، حاجي فريد، دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005م.

31- تاج العروس من جواهر القاموس، الزّبيدي(ت1205هـ)، تح: ضاحي عبد الباقي، مراجعة: عبد اللّطيف محمّد الخطيب، مطبعة حكومة الكويت، ط1422،1هـ=2001م، ج12.

32- تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة- رؤية نظريّة تطبيقيّة، عبد الرّحمن الهاشمي، محسن على عطيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان، ط01، 2009م.

33- تدريس اللّغة العربيّة وفقاً لأحدث الطّرائق التّربويّة، علوي عبد الله طاهر، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط01، 2010م.

34- تصميم البرامج التّعليميّة بفكر البنائيّة، تأصيل فكريّ وبحث أمبريقيّ، كمال عيد الحميد زيتون، دار عالم الكتب، القاهرة، د.ط، د.ت.

35- تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها بين النّظريّة والتّطبيق، صلاح عبد المجيد العربيّ، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1981م.

36- تعلمية اللّغة العربيّة، أنطوان طعمة وآخرون، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ج1.

37- تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء اللّسانيّات التّطبيقيّة، حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيّة، مكتبة الرّشاد والنّشر، الجزائر، ط 1، 2020م.

38- تنمية مهارات القراءة والكتابة- استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم، حاتم حسين البصيص، الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، دمشق، 2014م.

39- تهذيب اللّغة، الأزهريّ، تح: أحمد عبد الرّحمن مخيصر، منشورات محمّد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1 ،2006م، ج01.

40-خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، معروف نايف، دار النّفائس، بيروت، ط05، 1418هـ/ 1998م.

41- دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، وهران، 2000م.

42- ديداكتيك النّصوص القرآنيّة، محمّد البرهمي، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

43- صحيح الجامع الصّغير وزياداته، الألبانيّ، المكتب الإسلامي، بيروت، ج1.

44- صعوبات التّعلّم النّظريّة والممارسة، أحمد محمّد البطانية، ملك أحمد الرّشوان، عبد الكريم السّبابلة، وعبد المجيد محمّد الخطاطبة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2005م.

45- صعوبات التّعلّم: النّظريّ والتّطبيقيّ، الوقفي راضي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

46- طبقات النّحويّين واللّغويّين، الزّبيديّ، تح: محمّد أبو الفضل ابراهيم، دار المعارف، مصر.

47- طرق التّدريس العامّة، الطّشاني عمر الرّازق الصّالحين، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 1998م.

48- علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، عبده الرّاجحي، دار المعرفة، الاسكندريّة، مصر، 1995م.

49- علم اللّغة، مدخل نظريّ في اللّغة العربيّة، عكّاشة محمود، دار النّاشر للجامعات، القاهرة، 2006م، ط1.

50- علم لغة النّصّ: المفاهيم والاتّجاهات، سعيد حسين بحيري، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر أونجان، مكتبة لبنان، ط1، 1997م.

51- غاية النّهاية في طبقات القرّاء، ابن الجزريّ، نشره: برجشتراسر، مكتبة الخانجي، 1993م، ج02.

52- لسان العرب، ابن منظور(ت711هـ)، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج6، ج46.

53- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3، 1404هـ/ 1993م، مج12، ج1.

54- مبادئ اللّسانيّات، أحمد محمّد قدّور، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008م.

55- محاضرات في لسانيّات النّصّ، جميل حمداوي، مكتبة المثقّف، المغرب، ط01، 2015م.

56- مدخل إلى اللّسانيّات، محمّد علي يوسف، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ليبيا، 2004م.

57- مدخل إلى اللّسانيّات، محمّد محمّد يونس، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ليبيا، ط11، 2004م.

58- مدخل إلى علوم التّربيّة، كمال عبد الله، وعبد الله قلّي، الجزائر، 2006/2005م.

59- معجم العين، الخليل بن أحمد الفراهيديّ، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة بيروت، ط1، 2003م/1424هـ، ج4.

60- معجم علوم التّربية، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التّربية، الرّباط، المغرب، ط1، 1994م.

61- معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والدّيداكتيك، عبد اللّطيف الفارابي وآخرون، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، 1994م، ع9، 10.

62- مقاربات بيداغوجيّة، من تفكير التّعلم إلى تعلّم التّفكير، دارسة سوسيوبيداغوجيّة، شرقي محمّد، إفريقيا الشّرق، المغرب.

63- مقاربة التّدريس بالكفاءات، خير الدّين هنّي، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2005م.

64- مقاييس اللّغة، ابن فارس، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر، د ط، 1979م، ج5.

65- مقدّمة في سيكولوجيّة اللّغة، أنسي محمّد أحمد قاسم، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997م.

66- موسوعة الكفايات والألفاظ والمفاهيم والإصلاحات، الحسن اللّحية، مركز حقوق النّاس بمساهمة مؤسسة فريدرش نومان الألمانيّة، فاس، المغرب، د. ط، 2006م.

67- موسوعة لالاند الفلسفيّة، أندريه لالاند، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط2، 2001م، الملحق.

68- المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة- أمثلة علميّة، طيب فايت سليمان، دار الأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع، تيزي وزو، الجزائر، د ط، د ت.

- **الكتب المترجمة**

1- بيداغوجيا الإدماج؛ أنظمة التربية والتّكوين في قلب مجتمعاتنا، إكزافيه روجيرس، ترجمة: نصر الدّين الحافي وحمّاني أقفلي، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ط1، 1432هـ/2011م.

2- علم اللّغة العامّ، فرديناند سوسير، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، دار الكتب للطّباعة والنّشر بيت الموصل، بغداد، العراق، 1988م.

3- محاضرات في علم اللّسان العامّ، فرديناند دي سوسير، ترجمة: عبد القادر قبي، إفريقيا الشّرق، المغرب، د.ط، 2008م.

4- مدخل لفهم اللّسانيّات، روبير مارتن، ترجمة: عبد القادر المهيري، مركز دراسات العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.

- **الكتب الأجنبيّة**

- Critchfield, - David - Lawrence : A Field Guide for Continued Study for the Arabic Language in Yemen and Oman, Peacecorps, Washington, D.C., 1979.

-Howatt, History of English Language Teaching, Oxford, Oxford University Press, 1974.

- **السّندات التّربويّة الرّسميّة**

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية ابتدائيّ، وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسيّ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الجزائر، جوان 2011م.

2- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، اللّجنة الوطنيّة المتخصّصة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016م.

3- تعليمية اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة، سند تكوينيّ، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د ت.

4- تعليميّة الموادّ في المدرسة الابتدائيّة (سند تكوينيّ لفائدة معلّمي التّعليم الابتدائيّ)، هيئة التّأطير بالمعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د.ت.

5- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، اللّجنة المتخصّصة، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017م.
6- دليل الأستاذ للّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، محفوظ كحوال، موفم للنّشر.
7- دليل الأستاذ للّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، أحمد حبيلي، ويوسف فيلالي، إشراف: الشّريف مريبعي، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، د.ت.
8- دليل المنهج الصّوتيّ الخطّيّ في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها، في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائيّ، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، مارس2018م.
9- منهاج اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة للتّعليم المتوسّط، إعداد اللّجنة المتخصّصة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016م.
10-كتاب المتعلّم: اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، أحمد الصّيد وآخرون، إشراف: حسين شلّوف، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات الجامعيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2024/2023م.

- **الرّسائل والأطروحات**

1- استراتيجيّات الخطاب التّعليميّ في التّعليم الثّانويّ- تدريس اللّغة العربيّة في السّنة الأولى ثانويّ بمدينة عين البيضاء نموذجاً- مقاربة تداوليّة، أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللّسانيّات العامّة، إعداد: هشام بلخير، جامعة الحاج لخضر – باتنة1، الجزائر، 2019/2018م.
2- المصطلح الصّوتيّ في الدّراسة العربيّة بين القدماء والمحدثين، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في العلوم، بن صحراوي بن يحي، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2018م.
3- المصطلح النّحويّ العربيّ الحديث في ضوء علم المصطلح، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه، إعداد: محمّد محمود بن ساسي، إشراف: أحمد بلخضر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلّيّة الآداب واللّغات، 2015/2014م.

4- تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسيّ غير الصّفّيّ، دراسة وتقديم لدى تلاميذ الثّالثة متوسّط، مدينة جيجل أنموذجاً، مذكّرة ماجيستر، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2011/2010م.

5- نشاط القراءة في الطّور الأوّل- مقاربة تواصليّة، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، إعداد: حياة طكوك، إشراف: صلاح الدّين زارال، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، الجزائر.

- **الدّوريّات (المجلّات العلميّة)**

1- اتّجاهات لغويّة معاصرة في تحليل النّصّ، بحيري سعيد، مجلّة علامات، 2000م، مج10، ج03.

2- أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربيّة، عبد الرّحمن الحاج صالح، مجلّة اللّسانيّات، الجزائر، العدد4، 1974م.

3- التّعليميّة وعلاقتها بالأداء: البيداغوجيّة والتّربية، نور الدّين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، مجلّة الواحات للبحوث والدّراسات، ع8، 2010م.

4- العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (التّخطيط، التّدبير، التّقويم)، جميل الحمداوي، منشورات المركز المتوسّطيّ للدّراسات والأبحاث، سلسلة ملفّات تكوينيّة، رقم 74، النّاظور، المغرب، ط03، 20221م.

5- الكفايات في التّعليم، الدّرّيج محمّد، السّلسلة الشّهرية المعرفة للجميع، مطبعة النّجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، العدد 16، 2002م.

6- اللّسانيّات التّطبيقيّة في العالم العربيّ، مقال من كتاب "تقدّم اللّسانيّات في الأقطار العربيّة"، محمود اسماعيل صيني، دار الغرب الإسلاميّ، الرّباط، 1987م.

7- اللّغة العربيّة ومكانتها بين اللّغات، فرحان السّليم، مجلّة الاقتصاد الإسلاميّ العالميّة، مركز أبحاث فقه المعاملات الإسلاميّ، سوريا، المجلّد 2014، العدد 21، 28 فبراير 2014م.

8- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة، رحيمة شرقي، بوسماحة نجاة، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ورقلة، الجزائر، العدد 04، 30 جوان 2011م.

10- تأثير نظريّات التّعلّم على الممارسة التّعليميّة، عبد الرّحيم سالم، مجلّة علوم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، العدد60، أكتوبر 2014م.

11- تعليم اللّغة العربيّة: واقع وآفاق، نصر الدّين بوحساين، مجلّة العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزرّيعة، الجزائر، العدد03، 2011م.

12- عودة إلى تعريف الدّيداكتيك أو علم التّدريس كعلم مستقلّ، محمّد الدّريّح، مجلّة التّدريس، يناير 2011م.

13- لسانيّات الملفوظيّة وتعليميّة اللّغة، صالح خديش، مجلّة منتدى الأستاذ، قسنطينة، الجزائر، العدد01، 2005م.

14- وضعيات تعلّم اللّغة من التّنظير إلى التّفعيل؛ في ظلّ المقاربة بالكفاءات، السّعيد قاسمي، راوية حمز، مجلّة التّربية والصّحة النّفسيّة، جامعة الجزائر2، المجلّد 05، العدد 02، 15جانفي2020م.

- **الفعّاليّات (ملتقيات، أيّام دراسيّة، ندوات علميّة...)**

1- التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العاليّ، تعوينات علي، مداخلة ضمن الملتقى الوطنيّ حول "تعليميّة الموادّ في النّظام الجامعيّ"، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، الجزائر، أفريل 2010م.

2- الدّرس النّحويّ العربيّ في معرض التّيسير من منظور نصّيّ، بن صحراوي بن يحي، مداخلة ضمن فعّاليات الملتقى الوطنيّ: "النّحو العربيّ بين نحو النّصّ القرآنيّ ونحو الجملة في ضوء لسانيّات النّصّ"، جامعة زيّان عاشور، الجلفة، الجزائر، يوم 09 أكتوبر 2022م.

3- الكتابة الإملائية وتعليميّتها في مرحلة التّعليم الابتدائيّ بين المدَارَسَة والممارَسَة، بن صحراوي بن يحي، مداخلة ضمن المؤتمر الدّوليّ" الخطّ العربي والكتابة الإملائية من التّأصيل إلى التّفعيل"، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوصوف- ميلة، يومي 20 و21 جوان 2021م.

4- المهارات اللّغويّة في مظان منهاج اللّغة العربيّة، بن صحراوي بن يحي، مداخلة ضمن الملتقى الدّوليّ الأوّل المحكّم "اللّغة العربيّة والتّعليم-واقع وطموحات"، جامعة قالمة، الجزائر، 21نوفمبر2021م.

5- قضية التّعريف في الدّراسات المصطلحيّة العربيّة الحديثة (يوم دراسي): عزّ الدّين بوشيخي، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة رقم 24، سلسلة ندوات ومحاضرات، وجدة، ط01، 1998م.

6- مفهوم المهمّة واستثماره في تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، رسالة ماجستير في تعليميّة اللّغات، إعداد: بدوي محمود، جامعة قسنطينة، الجزائر ،1997م.

7- منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانويّ، رزقي محمّد، مؤتمر علم اللّغة الثّاني، دار العلوم، دار الهاني للطّباعة، 2004م.

- **المطبوعات البيداغوجيّة**

1- محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، مطبوعة بيداغوجيّة موجّهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس، فارز فاطمة، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، 2022/2021م.

2- محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، مطبوعة بيداغوجيّة موجّهة لطلبة السّنة الثّانية ليسانس، شعبة: دراسات لغويّة وأدبيّة، عبّاس حشّاني، جامعة محمّد الصدّيق بن يحي، جيجل، الجزائر، 2020/ 2021م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدّمـــــــــة	أ–هـ
▪ مدخـل: إطـــار مفاهيـمي	**06**
1. مصطلح "تعليميّة اللّغة العربيّة":	**07**
1.1- مصطلح "التّعليميّة":	07
2.1- مصطلح "اللّغة":	09
3.1- مصطلح "العربيّة":	11
4.1- تعليميّة اللّغة العربيّة:	15
2. مصطلح "البيداغوجيا":	**16**
3. مصطلح "اللّسانيّات":	**18**
1.3- مصطلح "اللّسان":	18
2.3- مصطلح "اللّسانيّات":	19
4. مصطلح "المقاربة":	**20**
▪ الفصل الأوّل: الإطار النّظريّ والمنهجيّ لتعليميّة اللّغة العربيّة	**22**
1.الإطار النّظريّ لتعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة:	**23**
1.1-كرونولوجيا تطوّر مجالات تعليميّة اللّغات:	23
2.1- تعليميّة اللّغة العربيّة بوصفها تعليميّة خاصّة:	25
3.1- الأسس النّظريّة لتعليميّة اللّغات:	27
4.1- مبادئ تعليميّة اللّغات:	30
2.الإطار المنهجيّ لتعليميّة اللّغة العربيّة:	**33**
1.2- اتّجاهات وأساليب تعليم اللّغة العربيّة بين الوحدة والفروع:	33
2.2- المهارات اللّغويّة:	35
3.2- المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة:	42

▪ الفصل الثاني: المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة المعتمدة في تعليميّة اللّغة العربيّة	**44**
1. المقاربة بالكفاءات:	**46**
1.1-النّظريّة البنائيّة والبنائيّة الاجتماعيّة:	49
2.1-المقاربة بالكفاءات في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:	50
3.1-لماذا التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟	51
4.1-الكفاءة: الخصائص والمفاهيم.	**54**
2. بيداغوجيا المشروع:	
1.2- المشروع البيداغوجيّ:	54
2.2- الإطار النّظريّ لبيداغوجيا المشروع:	55
3.2- وظائف بيداغوجيا المشروع:	
3.المقاربة التّواصليّة:	55
1.3- تعريفها:	**56**
2.3- الكفايات التّواصليّة أو الاتّصاليّة:	**57**
3.3- المقاربة التّواصليّة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:	
4.المقاربة النّصّيّة:	57
1.4- من لسانيّات الجملة إلى لسانيّات النّصّ:	59
2.4- النّصّ والنّصّيّة:	61
3.4- المقاربة النّصّيّة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة:	62
▪ الفصل الثالث: تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة	**64**
اللّغة العربيّة في المنهاج: مكانتها، وغاياتها:	65
ميادين اللّغة العربيّة:	67
1- تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات:	**69**

1.1- مصفوفة الكفاءات للّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:	69
2.1- كيف تُقارَب الكفاءة الشّاملة للّغة العربيّة؟	70
2.1-1. على مستوى التّصوّر والإعداد:	70
2.1-2- على مستوى التّنفيذ والتّطبيق:	73
2.1-3- مكانة التّقويم والمعالجة البيداغوجيّة ضمن مسعى تجسيد المقاربة بالكفاءات:	74
2.1-4- ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد للمقاربة بالكفاءت في مرحلة التّعليم المتوسّط:	75
2- تعليمية اللّغة العربيّة وفق بيداغوجيا المشروع:	**77**
1.2- على مستوى التّصوّر والإعداد:	77
1.2-1-كيف يخطّط للمشروع؟	77
1.2-2- تساؤلات المتعلّم قبل إنجاز المشروع:	78
1.2- على مستوى التّنفيذ والتّطبيق:	79
2.2-1- مراحل إنجاز المشروع:	79
2.2-2- ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد لبيداغوجيا المشروع في مرحلة التّعليم المتوسّط:	80
3. تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربتين: النّصّيّة والتّواصليّة:	**82**
1.3- على مستوى التّصوّر والإعداد:	82
2.3- على مستوى التّنفيذ والتّطبيق:	85
2.3-1- التّمشّيات الدّيداكتيكيّة:	85
2.3-2- ملاحظات توجيهيّة من أجل تطبيق صارم وجيّد للمقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة في مرحلة التّعليم المتوسّط:	88
4.نماذج بطاقات فنّيّة لوحدات تعلّميّة مُعَدَّة وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربتين النّصّيّة والتّواصليّة:	**90**
▪ **خاتمة البحث**	**96**
▪ **مكتبة البحث**	**101**
▪ **فهرس الموضوعات**	**113**

ملخّص:

يتفحّص هذا البحث جزئيّات القضيّة التّعليميّة في بعدها اللّغويّ، وفي ظلّ المقاربات البيداغوجيّة واللّسانيّة؛ انطلاقاً من بسط المستويات الخلفيّة العلميّة النّظريّة الّتي تقف وراء كلّ من هاته المقاربات، وصولاً إلى تطبيقاتها التّربويّة وآليات تفعيلها، وقد انتظمت هذه الأطراف والأطوار ضمن هذا الموضوع الموسوم بـ:" **تعليميّة اللّغة العربيّة بين المقاربات البيداغوجيّة والمقاربات اللّسانيّة – منهاج مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجاً**"، ليجيب عن الأسئلة الآتية:

– ما محلّ هذه المقاربات من المنهاج تصوّراً وإعداداً، ومن الممارسات الصّفيّة للأساتذة تطبيقاً وتنفيذاً؟

–كيف يمكن تفعيل هذه المقاربات في إطار تعليميّة اللّغة العربيّة أو بالأحرى في إطار ميادين اللّغة العربيّة، والمهارات اللّغويّة؟ وما التّوجيهات والحلول الّتي يمكن اقتراحها من أجل تفعيل أفضل؟

Summary:

This research examines the details of the didactic issue in its linguistic dimension, In light of the pedagogical and linguistic approaches; Starting from an extension of the levels of theoretical scientific background that stands behind each of these approaches, leading to their educational applications and mechanisms for activating them, these parties and phases have been organized within this topic labeled: "**Didactics of the Arabic language between pedagogical approaches and linguistic approaches, The middle school curriculum is a model**", To answer the following questions:

- What is the place of these approaches in terms of the curriculum in terms of conception and preparation, and in the classroom practices of teachers in application and implementation?

-How can these approaches be activated within the framework of teaching the Arabic language, or rather within the framework of the fields of the Arabic language and linguistic skills? What directions and solutions can be suggested for better activation?