الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية اللّغة العربيّة في الجزائر
بين عجز الأداء ومناشد الإصلاح

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي.

مشروع: الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب: حمزة بشير.

إشراف الأستاذ الدكتور: شاكر عبد القادر.

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د– عرابي أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
أ.د– شاكر عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
د– بوهادي عابد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د– حنجار غانم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تيارت	عضوا مناقشا
د– بلحسين محمد	أستاذ محاضر (أ)	م. ج/ تيسمسيلت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية :

1434هـ/ 1435هـ – 2013م/ 2014م

اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى(39)وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى
(40) ثُمَّ يُجْزَاهُ الْجَزَاءَ الْأَوْفَى(41)﴾

[سورة النّجم: الآية (38،41)]

شكر وتقدير

أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الكريم "شاكر عبد القادر" الذي احتضن هذا البحث بصدر رحب ولم يبخل علي بنصائحه القيمة، التي سهلت لي طريق العمل والبحث،

ولا أنسى بقية الأساتذة الكرام الذين قضيت معهمبرفقةزملائيسنة ملؤها الجد والاجتهادوشعارها العلم والإخلاص فلم يبخلوا علينا باجتهاداتهم وتوجيهاتهم وتكليفاتهم لنا بالبحوث.

كما أشكر زملائي في العمل وفي الدراسة، وكل من ساعدني ولو بكتاب في إنجاز هذه المذكرة، كما لا أنسى كل من رسخ في ذهني منهج التفكير والبحث في خلفيات القضايا العلمية بعمق وتأن

الإهداء

إلى من علمني الصبر والإخلاص في العمل، وجعل كتاب الله منهاج حياته حفظا وتعليما...**أبي**.

إلى التي لم تبخل في تربية وتشجيعي وسهرت علي الليالي الطوال ... **أمي**.

إلى شريكتي في الأفراح والأحزان... زوجتي.

إلى ابنتي الغالية "مريم"

إلى من تقاسمت معهم معيشة الحياة ... إخوتي وأخواتي.

أدعوا الله أن يجمعنا مع النبي صلى الله عليه وسلم في الفردوس الأعلى مع الذين أنعم الله عليهم من النبيئين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا.

آمين.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي خص الانسان بالبيان، وجعل آلائه القلم و اللسان، فقال عز و جل: ﴿**وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ** ﴾، النحل الآية 103، و أصلي و أسلم على محمد خير البشرية و على اله وصحبه وبعد:

اللغة: وعاء الفكر و مرآة الحضارة الإنسانية التي تنكسر عليها مفاهيم التخاطب بين البشر، وهي ظاهرة اجتماعيه لا يمكن تصورها إلا في ظل نظام عام للتبادل المادي و الفكري بين أفراد المجتمع الواحد فهي وسيلة للتواصل السهل.

ومن ناحية أخرى فاللغة هي آلة الفكر وخادمه عن طريقها يأتي البيان والإفصاح، وهي فوق هذا وذاك تأكيد لوجودنا وتراثنا، فاللغة العربية لغة القرآن التي شرفها الله بنزول كتابه العظيم فهو القائل عنها عز وجل: ﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ ، يوسف الآية 02. والقائل أيضا: ﴿**قُرْآنًا عَرَبِيا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ**﴾ ، الزمر الآية 28. و هي لغة الرسالة المحمدية قال عنها رسول الله صلى الله عليه و سلم: «أحب اللغة العربية لثلاث: لأني عربي، و القرآن عربي، وكلام أهل الجنة عربي»، فاللغة العربية صنعت المجد لنفسها وكونت حضارة امتدت جذورها عميقا، وأينعت ثمارها علما نافعا وأدبا رفيعا... قال حافظ إبراهيم عن لسان اللغة العربية:

أنَا البحرُ في أحشائِه الدرُ كامنُ فهل سألوا الغواصَ عَن صدفَاتِي

اللغة العربية وثقافتها كانت كثيرة الانتشار في الجزائر قبل الاستعمار، وكان معظم الجزائريين يتقنون القراءة والكتابة، حيث كانت نسبة المتعلمين سنة 1830نسبة كبيرة، وقد لاحظ الجنرال فيالارد (General Phialard) في عام 1834 أن العرب الجزائريين كانوا يتقنون القراءة والكتابة وكانت توجد في كل قرية مدرستان ابتدائيتان، ثم تضاءل شأن اللغة العربية بدخول الاستعمار الفرنسي للجزائر، و هانت مكانتها و سقط اعتبارها كونها عنصرا من عناصر الشخصية الجزائرية التي يعتز بها الجزائريون ويحرصون عليه، ورأى الفرنسيون أن اللغة العربية هي إحدى أبرز مقومات الشخصية الجزائرية،،وأن بقاء هذه اللغة، يعني بقاء الشخصية الوطنية للجزائريين، التي تناقض حضارتهم وتعرقل أهدافهم ومشاريعهم، لهذا عملوا للقضاء عليها بمختلف الطرق لتفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه، وكانت الميادين التي خاضتها السلطات الفرنسية للقضاء على اللغة العربية هي ثلاث- :المدارس، الصحافة، الكتب والمخطوطات.

وشيئا فشيئا حتى ورثت الجزائر غداة الاستقلال منظومة تعليمية غريبة عن واقعها من حيث الغايات، والمبادئ و المضامين، والحاجة الملحة إلى تكوين الفرد الجزائري وإعداده أوجبت بناء المدارس في كل ربوع الوطن تعميما للتعليم، ثم بدأت الجزائر بعملية الاصلاح التربوي سعيا منها إلى تحسين المستوى التعليمي للعلوم كافة و اللغة العربية خاصة، باعتبارها مفتاحا مهما في بناء العلوم الأخرى، و قد مرت هذه الاصلاحات بعدة مراحل قطعت الجزائر فيها أشواطا لا بأس بها عن الطريق التعريب، مع محاولة الرسكلة لمبلغي لغتنا في سبيل إزاحة اللسان الفرنسي قليلا، رغم أن المهمة لم تكن على الإطلاق سهلة وسلسة، كيف لا وجزائرنا ظلت تحت هيمنة استعمارية شملت أدق التفاصيل وحاولت طمس الكثير من ملامح الهوية الوطنية، كي يتحقق حلم وهمي شعاره أن "الجزائر قطعة لا تتجزأ من فرنسا"، لكن الجزائر بقيت صامدة أمام هذه المحاولات الفاشلة دامت على مر سنوات طويلة قاربت 132 سنة. ونحن في صدد هذا البحث لا ننكر جهود الدولة الجزائرية و جميع مؤسساتها التعليمية، و مفكريها و باحثيها الذين أسهبوا بكتاباتهم و آرائهم المنشودة لتطوير و تعليم اللغة العربية و إصلاح المنظومة التربوية و مناهجها التعليمية نذكر منهم على سبيل المثال(عبد الرحمان الحاج صالح ،وصالح بلعيد ، وعبد القادر فضيل ،وعبد الحميد مهري، وعبد المجيد مزيان ،و عبد الله شريط ، وغيرهم كثير)

وطريق اللغة العربية وتعليمها مازالت طويلة، والجهود المبذولة مازالت مقصرة، والأهداف المسطرة، والملامح المأمولة في كل مراحل التعليم مازال تحقيقها بعيدا، رغم جهود المعلمين والأساتذة والموجهين الذين ينهضون بتعليم اللغة العربية، ووجود أعداد معتبرة من التلاميذ والطلبة الذين يتكفلون بتعلمها و تعليمها، والكل يعي كل الوعي أهمية اللغة في وحدة الثقافة والأفكار والقيم والمشاعر، بل وحدة الأمة نفسها.

انطلاقا من رغبتي الكبيرة في أن أكون واحدا من أهلها الذين عكفوا على خدمتها وحملوا مسؤولية تعلمها و تعليمها، فإني اخترت "**تعليمية اللغة العربية في الجزائر بين عجز الأداء، و مناشد الإصلاح**" موضوعا للدراسة و البحث ،و ما دفعني لهذا الموضوع عجز التلاميذ عن المناقشة بلغتهم الأم، عجز عن التعبير الشفاهي ،و التحرير الكتابي، رغم دراستهم اللغة العربية منذ أعوام ، وفي بعض الأحيان لا يستطيع التلميذ أن يكون جملة صحيحة يعبر بها عن أفكاره، و رغم كبر الحجم الساعي لهذه المادة إلا أن التلميذ لا يستطيع استيعاب اللغة العربية، وآلياتها وتقنياتها ، فما هي أسباب ذلك العجز اللغوي؟ وما أثر الجهود والإصلاحات المبذولة في تطوير ورفع المستوى التعليمي في الجزائر، و بالخصوص اللغة العربية ؟

وتكمن أهمية الموضوع في أصالته و توسع آفاقه و تشعبها لأن:

-أسسه تمتد في التراث فاللغة العربية من أهم النظم الحضارية التي ترقى بالإنسان إلى درجة الإنسانية، ووسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع وتفاعله.

-يشترك في تعليمية اللغة العربية علم الاجتماع، و علم النفس و علوم التربية، و علم البلاغة، و الإنشاء ،و ما يتفرع عنها من بحوث ذات صلة مباشرة بعلوم قائمة بذاتها وخاصة علوم اللغة و ما يتفرع عنها (النحو ، الصرف، المعاجم و الأصوات الخ).

-ولأن تعليمية اللغة العربية حقل لا تزال الدراسات والبحوث قائمة فيه، وذلك لتمكن الفرد من اكتساب اللغة. ضف إلى ذلك مزاحمة الدارجة للغة الفصحى في الشارع، والأماكن العامة بالإضافة الى اللغة الفرنسية ،وبعض اللهجات المحلية. والتدهور المستمر لمستوى المتعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية.

-تبني برنامج إصلاح جذري للمدرسة الجزائرية 2003/ 2004.

تلك هي الأسباب التي شجعتني على تناول الموضوع بكل روح علمية في طرح قضية سير العربية، ومعالجتها و تحليلها، ثم إن واقع اللغة العربية في الجزائر يطرح إشكالية النهوض باللغة العربية و ترقيتها بمختلف فروعها اللغوية و الأدبية، وهو ما يستدعي القيام بالتحليل الموضوعي، والنظر في معوقات التعليم ، و مختلف العراقيل التي تعترض عملية التعليم، ومن ثم فهي تستحق جل اهتمامنا لتطويرها، و تعليمها، و الحفاظ عليها، ولا يتم ذلك إلا انطلاقا من الصفات التي تتميز بها في المفردات و التراكيب والقدرة على التعبير عن المعاني.

زد على ذلك رغبتي الشديدة في المساهمة ولو بقسط قليل في البحوث العلمية التطبيقية التي تتناول الصعوبات وتكتنف تعليم اللغة العربية وتحاول إيجاد حلول لها.

والإشكال الذي واجهني في بداية تناول هذه الدراسة هو طرح حقيقة تعليم اللغة العربية طرحا لغويا خاصة، و أن النظام التعليمي في الجزائر مر بعدة تغيرات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، و حتى قبل الاستقلال. ضف إلى ذلك عجز مناهج التعليم التي مر عليها أكثر من عشرين سنة على مسايرة تطور المجتمع الجزائري، اجتماعيا، اقتصاديا، علميا، واتباعها بإصلاح جذري للمناهج القديمة وتعويضها بمناهج جديدة في جميع التخصصات، وأولها اللغة العربية، لغة التدريس.

أما المنهج الذي اتبعته للدراسة فهو المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي وذلك لتشخيص أسباب العجز اللغوي، وعرض أهم المستجدات التي حصلت في مجال تعليمية اللغة العربية في الجزائر نظريا وتطبيقا، وتكمن أهمية هذا المنهج في وصف ظاهرة العجز اللغوي من خلال الإجابة عن الواقع اللغوي في الجزائر كما يسمح لنا بالتحليل والتقييم وإعطاء رأيينا الخاص في الموضوع واقتراح حلول للمشكلة.

وفيما يخص بنية البحث فقد قسمته إلى: **مقدمة، مدخل، أربعة فصول وخاتمة،** إضافة إلى قائمة **المراجع والفهرس**.

أما **المقدمة** فتناولت أهمية الموضوع ومنهجه وخطته، وعرجت بعض الشيء إلى الواقع التربوي في الجزائر ومستوى اللغة العربية بين الأمس واليوم.

وكان المدخل: مفهوم التعليمية ونشأتها: فقد وقفت من خلاله على التأصيل النظري والفكري لمفهوم التعليمية ونشأتها عند الغرب، ثم العرب فالجزائر.

الفصل الأول: الواقع التربوي للغة العربية في الجزائر: بحثت فيه جذور اللغة العربية في الجزائر، ثم تعرضت إلى استعمال اللغة العربية في المجتمع الجزائر وقوفا على الواقع التربوي للغة العربية، ومستواها التعليمي التعلمي. وصولا إلى مناهج التعليم في الجزائر وأهم مراحل الإصلاح خلال فترة الاستقلال إلى يومنا هذا.

الفصل الثاني: عالجت فيه **أسباب عجز الأداء اللغوي للغة العربية في الجزائر،** مبرزا مفهوم العجز اللغوي وبعض مظاهره في المجتمع الجزائري بصفة عامة، والوسط التربوي بصفة خاصة، كما عملت على توضيح أسباب العجز اللغوي في المنظومة التربوية والمجتمع الجزائري.

الفصل الثالث: مناشد وجهود الإصلاح، والغاية منه إبراز أهم الخطوط العريضة لجهود الإصلاح فيما يخص تيسير المناهج العلمية، ومحاولات تطوير وتحسين المعجم اللغوي التربوي، وتناولت فيه مظاهر التأطير البيداغوجي والتكوين، وتطور البحث العلمي، كما حاولت أن أرصد إصلاح التشريع المدرسي وتفعيله.

الفصل الرابع: فصل تطبيقي حول إصلاح المناهج التعليمية في الجزائر وإسقاطها على منهاج مقاربة التدريس بالكفاءات، وقد أفردته لدراسة تطبيقية وتحليلية على الطور الثالث الابتدائي، ذلك من خلال تحليل الوثائق الرسمية التي أقرتها وزارة التربية الوطنية بعيد الإصلاح، سعيا مني لمعالجة هذه الأخيرة عززت بحثي هذا بدراسة ميدانية سمحت لي بمعاينة مدى تجسيد المعلمين لمنهاج المقاربة بالكفاءات، ومدى استيعاب المتعلمين له، ثم إتباع هذه الدراسة بنتائج وتصورات.

وفيما يخص الصعوبات فإنه من طبيعة الأمور أن كل بحث لا يخلو منها، وهذه الصعوبات لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يلقاها أي باحث، وتتمثل في صعوبة تحليل بعض المواد في الكتب التراثية ودرستها بإجراء مقارنة بينها وبين الأفكار السائدة في الفكر الحديث، إضافة إلى تشتت وكثرة الآراء حول هذا الموضوع، بحيث تعذر الإلمام بها كلها. إضافة إلى صعوبة أو استحالة مواكبة مختلف الأبحاث التي تندرج ضمن أو حول هذا الموضوع، أو ما قاربه للاستشارة بآرائها ونتائجها.

غير أن البحث تنوعت مصادره ومراجعه بين القدماء والمحدثين على سبيل المثال عند القدماء اعتمدت على: (الخصائص لابن جني، والمقدمة لابن خلدون، ولسان العرب لابن منظور)، أما عند المحدثين فقد اعتمدت على: (ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية– في المواطنة اللغوية وأشياء أخرى لصالح بلعيد، واللغة العربية في العصر الحديث لنهاد الموسى، والتدريس الهادف لمحمد الدريج، ومقاربة التدريس بالكفاءات لخير الدين هني. وتعليمية اللغة والأدب العربي لوزير التربية الأسبق علي بن محمد، ومفهوم الفصاحة لعبد الرحمن الحاج صالح) وكثيرة هي المراجع اكتفيت بذكر بعضها.

ومن جملة النتائج المنتظرة ما يأتي:

- تقريب المفاهيم الجديدة إلى أذهان المعلمين والفاعلين في الحقل التربوي، وتوضيح منهاج المقاربة بالكفاءات وأسس تطبيقه في تعليم اللغة العربية.

- الاستفادة من البحوث العلمية بمرجعياتها ومفاهيمها في تعليم اللغة العربية بالجزائر.

وأخيرا لا أزعم بأنني قد بلغت الكمال في هذه الدراسة، وأنني أتيت بما لم تأت به الأوائل.

وإن كان لي فضل فيعود إلى منهجي في الدراسة، وقد بذلت جهدا في هذا المضمار من أجل أن أنهي هذا البحث في أوانه.

وعسى أن أكون قد وفقت في اختيار هذه العناصر، وأن أكون قد أعطيت كل عنصر حقه من البحث والدراسة، وأن لا يوجد تقصير في أحد العناصر.

أتمنى أن يجد بحثي هذا في نفوسكم الأثر الجيد وينال رضاكم وإعجابكم، ويبقى الكمال لله وحده.

كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري الجزيل إلى أستاذي الكريم "**شاكر عبد القادر**" الذي احتضن هذا البحث بصدر رحب، ولا أنسى بقية الأساتذة الكرام الذين قضيت معهم سنة ملؤها الجد والاجتهاد، كما أشكر كل من ساعدني ولو بكتاب في إنجاز هذه الرسالة.

كما أشكر الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة على رأسهم الأستاذ الدكتور **عرابي أحمد** أستاذ التعليم العالي رئيس اللجنة، والدكتور **بوهادي عابد**، والدكتور **غانم حنجار**، والدكتور **بلحسين محمد**، كأعضاء مناقشين.

كما أشكر زملائي في العمل والدراسة ،ولا أنسى كل من رسخ في ذهني منهج التفكير والبحث في خلفيات القضايا العلمية بعمق.

الطالب: حمزة بشير

تيارت بتاريخ: 2014/06/16.

مدخل:

نشأة التعليمية ومفهومها اصطلاحا وعملا

التعليم وأهميته:

التعليم أهم ما في الحياة فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات وهو الحامل الناقل لمفاتيح الإنسان والأمة، فالتعليمة أو الديداكتيك مادة هدفها تعريف وتحديد المجال الخاص بالدراسة والتدريس، ومسيرة التعليم مع استراتيجيات الاستغلال والبحث الموجهة إلى الجمهور المثقف والراغب دائما في التعلم[1].

أما التعليم فهو نقل معلومات من المعلم إلى المتعلم فهو ذو معنى محدد، "يتضمن نقل المعرفة بناء على منطلقات واقعية تؤثر في العملية التعليمية، وأهداف مأمولة قصدها التأثير والتعديل الإيجابي في تلك المنطلقات الواقعية، ونتيجة هذا التفاعل ذي الحدين: التأثير في البيئة والتأثر بها"[2].

نشأة التعليمة أو الديداكتيك (Didactique) وتطورها:

أ) عند الغرب

إن مفهوم التعليمة لا يزال الجدل فيه كبير في مقاصده وموضوعه، ومضمونه بالضبط ولا يمكن ان يكون مفهوما واضحا بصورة جلية إلا بتتبع جذوره،

نشأته الأصلية فقد مر مفهومه بعدة مراحل وتطورات متلاحقة، حيث كان مفهومه في أوائل عهده متوافقا لمفهوم البيداغوجيا، ولمفهوم فن التعليم، إلى أن وضل في العهد الحالي بمفهوم متخصص ومتميز بالمعنى الخاص به، وهو طرائق أو خطوات التدريس الخاصة بكل مادة من المواد التدريسية.

يعتبر مصطلح التعليمية، أو الديداكتيك قديم جديد، قديم؛ لأنه استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، ومن خلال التعاريف التي وضعت له في القواميس فقد كان معناه ينصب في التدريس أو فن التعليم، ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بالتعليم دون تحديد دقيق لوظيفته[3]، وعلى العموم يعرف الباحثون التعليمة على أنها استراتيجية تعليمية تواجه مشكلات كثيرة،

[1] – ينظر:خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات (ط1، الجزائر، مطبعة ع/بن 2005)، ص 128.

[2] – عبد العزيز صالح وآخرون: التربية وطرق التدريس، (ط16، القاهرة، دار المعارف، 1993)، ص 189.

1–ينظر:احمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الرباط، مجلة علوم التربية، 2006، ص 140.

مشكلات المتعلم، مشكلات المادة، أو المواد وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق مشكلات الوضعيات التعليمية[1].

لقد دخلت هذه الكلمة إلى الفرنسية سنة (1554م)، كما استخدمت كلمة ديداكتيك في علم التربية أول مرة سنة (1613م) من قبل كشوف كل من هيلفج (k.helwig) وويواخيم جانج (J.jang) من خلال تحليلهما لأعمال المربي فولف كانج رايتش (wulf gang Ratitich) (1571- 1635م) في بحثهم في نشاطات رايتش التعليمية، الذي ظهر تحت عنوان "تقرير مختصر في الديداكتيك، أي التعليم عند رايتش"[2] .

فمصطلح التعليمة مرادف لمعنى فن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، وهذا المعنى استخدمه كومينوس (Comminius) في كتابه "الديداكتيكا الكبرى (Didactica magna) حيث يقول عنه: إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم جميع مختلف المواد التعليمية"[3] ومصطلح ديداكتيك صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didaktikos) وتعني فلنتعلم أي: فليعلّم بعضنا بعضا، وأصلها من الكلمة اليونانية (Didaskein) تعني التعليم أو كل ما هو خاص بالتربية (didaktikos).

ويرى المربي السويسري هانريش 1746–1827م (Pastalozzi Johanna Heinrich) إن العبرة أنه ينمي المدرس في الطفل حواسه، ويزيد في حواسه ويزيد من خبراته ويشاهد ما يسأل عنه، ويتعامل معه أما الكلمات والأفكار لا تصبح لها معنى إلا إذا كانت عملية ومتصلة مباشرة بالحياة. وتأتي دائما مرحلة الخبرة العيانية ،والملاحظة قبل التجريد، والطفل تحتفظ ذاكرته بما استطاع عقله أن يصل إليه، وهو ادعى أن يتعلم ما يمارسه بنفسه وليس مما يقال له، وما يمارسه هو الوسيلة لترقية العقل، وتنمية الشخصية، ويقول أريد أن أطبع التربية بالطابع النفسي[4]

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر الفيلسوف الألماني فريدريك هاربار(j.F.Herbert) ، (1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط أي: كل ما يقوم به المعلم من

[1] – ينظر:محمد مكسي: الدليل البيداغوجي مفاهيم مقاربات منشورات صدى التضامن، 2003، ص 35.

[2] – لورسي عبد القادر: التعليمة ومفاهيمها الأساسية، (جوان 2002)، غرداية، الجزائر، ص 02.

[3] ـ نفس المرجع، ص 03.

[4] – ينظر:عبد المنعم الحنفي: موسوعة أعلام علم النفس، (ط 02، مكتبة المدبولي، القاهرة، 1993)، ص 90.

نشاط واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمة هي تحليل نشاط المعلم في المدرسة وأن الهدف النهائي من التربية هو تنمية الشخصية وليس جمع المعلومات[1]

فالتعليمية في نظر هاربرت تهتم أكثر بتنمية الاتجاه النفسي عند الفرد، وتكمن وظيفة المدرس في تهيئة مقدرة الطفل، وفي الوقت نفسه ينمي ذاته بنبذه لما هو خطأ أو شر، وهذا النمو يكتشفه المعلم، كما أن التعليم عند هاربرت يجب أن يسعى إلى الخبرة.

وفي أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (j. Dewwey)1859-1952)الأمريكي، حيث يؤكد على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في عملية التعليم، واعتبار التعليم نظرية للتعلم لا للتعليم، وخلص هذا التيار إلى استبدال المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين، وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعليم هو نفسه وظيفة من وظائف التعلم[2] .

وبذلك أصبحت التعليمية تهتم بالطالب فتجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع المادة التعليمية، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات ولكن إكسابه المهارات المناسبة، ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، فالتعليمية عند نورمان ماكنري:" هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه"[3] .

وهو عند مون (mun): "عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة"، وعند وودورث (Woodourith)، "نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل"[4]، ويعتبرها رينيه (Rene) أنها عملية تفاعلية من خلال متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج"[5].

ومن خلال ما تقدم من نماذج لفكرة التطور الديداكتيكي، –في الغرب– كفن للتدريس فإنه يفهم منه أنه لا يمكن فصل عملية التعليم عن مفهوم التعليم في العمل التدريسي، هذا الأخير الذي

[1] – ينظر:عبد الله قلي: مجلة الفيصل، العدد 155، ص 117 و 118.

[2]– ينظر:لورسي عبد القادر: التعليمية ومفاهيمها الأساسية،(جوان 2002)، غرداية الجزائر، ص03.

[3] – نورمان ماكنري: فن التعليم وفن التعلم، ترجمة أحمد القادري: مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص 25.

[4] – كمال بكدش: علم النفس ومسائل اللغة، (ط01، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت)، 2002، ص 12.

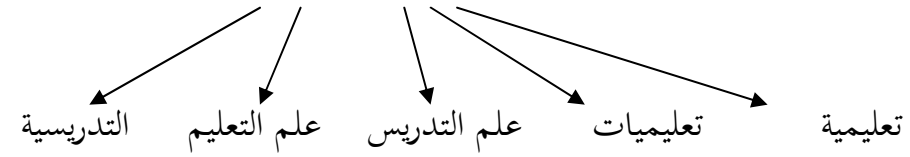
[5]– عبد المومن يعقوبي: أسس الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم، (الجزائر 1996)، ص 22.

يعتبر نشاط حيوي تفاعلي مع المحيط بما فيه المدرس، وقد دعمت التجارب المعاصرة في علوم التربية أن التعلم والتعليم كل موحد، حيث أن نشاطات كل طرف في عملية تعليمية يربطها التفاعل المنطقي الوطيد مع الطرف الآخر، فهي ترمي إلى تنمية العلاقات بين الوضعيات وعواملها الناقلة بالنسبة إلى مجموعة من الأفراد في الوسط التعليمي.

ب)**عند العرب**

يعد تعليم العلم من أقدم المهن في فنون العلم، و"التعليمية" مصاغ من مصدر التعليم في اللغة العربية بصورة مصدره الصناعي "تعليمية" بزيادة ياء مشددة بعدها تاء، وهي ترجمة مناسبة لكلمة ديداكتيك (Didactique) الأجنبية ويقابل مصطلح الديداكتيك في اللغة العربية ما يلي:

الديداكتيك= Didactique



والقرآن الكريم نفسه هو جملة من الطرائق التعليمية كما ذكر موسى حريزي: "لا تبلغ الرسالة لهؤلاء بطريقة واحدة ولا بأسلوب واحد، ولا بمراعاة مبدأ واحد في التبليغ والتعليم، وإنما يتم ذلك على حسب المواقف والأشخاص باستغلال المواقف العلمية للتعليم والتربية[1]، يقول تعالى: ﴿**فَإِنْ خِفْتُمْ فَرِجَالًا أَوْ رُكْبَانًا فَإِذَا أَمِنْتُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَمَا عَلَّمَكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ**﴾[2]، وكذا السنة النبوية فقد "كان الرسول (صلى الله عليه وسلم) معلما رفيقا يعلم الناس في يسر ورفق فيفتح بذلك قلوبهم وعقولهم لما يعلمهم إياه حتى يرسخ في نفوسهم قال صلى الله عليه وسلم: «إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا...». أخرجه ابن ماجة"[3].

هذا ولم يخل التراث العربي الإسلامي من الاهتمام المتواصل بالتعليمية، وقد برز عدد من الأعلام الذين ساهموا للارتقاء بالتعليم إلى أرقى المنازل كالإمام الغزالي، وابن سينا، وابن خلدون وغيرهم.

فقد عبر أنطوان الخوري عن رأي ابن سينا (980- 1037م) في طريقه تدريس الأطفال كيف تكون قبل هربارت: "إذا بلغ الطفل ست سنوات، فيجب أن يقدم إلى المؤدّب (المعلم الحاذق) بتدريس

[1]- حريزي موسى: أسرار الذاكرة في حفظ القرآن الكريم، (ط1، المطبعة العربية، غرداية 2004)، ص 161.

[2]- الآية 239، سورة البقرة.

[3]- محمد عثمان نجاتي: الحديث النبوي وعلم النفس، (ط2، دار الشروق، بيروت، 1993)، ص 158- 160.

الصبيان ،ويدرج أيضا في ذلك، فلا يحمل على ملازمة الكتاب كرّة واحدة، وعنده هذه السن ينقص من اجماعهم، ويزيد في تعبهم"[1]، وفي موضع آخر فإذا فرغ الصبي من حفظ القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوحد طريقه، ويجب أن يعلم مدبر الصبي أنه ليس كل صناعة يرونها ممكنة، ومواتية له، لكن ما شاكل طبعه وناسبه[2].

ويضع ابن خلدون (1332– 1406م) خطة دقيقة لمراحل تعلم اللغة: "وقبل تعلم المنطق لا بد من تعلم دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة، ثم دلالة الألفاظ على المعاني المطلوبة، ثم القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال بقوالبها المعروفة في صناعة المنطق، ثم تلك المعاني مجردة في الفكر، وهي أشراك الأدلة، وقعد عن تحصيل المطلوب، فإذا حصل المطلوب فليرجع إلى قوالب الأدلة لإفراغه فيها، وتوفيته حقه من القانون الصناعي، ثم كسوته بالألفاظ وإبرازه إلى عالم الخطاب"[3]، قائلا: "أعلم أن تلقين المتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا"، وأضاف: "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم، وصوابا ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، قبل أن يستعد لفهمها، فإنّ قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيا"[4].

ومن ذلك فإن المربين السابقين زوّدوا الفكر التعليمي بمقدمات منهجية تساعد كل راغب في تقويم التعليم، والارتقاء به إلى أسمى المنازل بأفكارهم التي سبقت تجربة الغربيين.

فالتعليمية، هي: "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال التنظيم لمواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي – حركي"[5]، ويشمل هذا التعريف طرائق التدريس وتقنياته، تنظيم مواقف التعليم، التلميذ، والأهداف المنشودة، ويرى الدرّيج أن التعليمية ينصب اهتمامها بـ: "على نشاط كل من المدرّس والمتمدرس،

[1]– أنطوان الخوري: أعلام التربية، (دار الكتاب اللبناني، 1974)، ص 39.

[2] – ينظر:سعد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي (ط2، عالم الكتب القاهرة، 1970)، ص 204.

[3]– ابن خلدون: المقدمة (ج3، دار الجيل بيروت)، ص 546.

[4] – المصدر نفسه، ص 46.

[5] – محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية– مدخل إلى علم التدريس– (ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب 1991)، ص 03.

وتفاعلهما داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية، من طبيعة انشغالات هذا العلم"[1].

وعليه فإن التعليمية بمفهومها المعاصر والمتقدم: "هي مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدّات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعّال[2]، كما يعرفونها بأنها: "عملية تربوية متكاملة، إذ كان العاملون في التدريس (المعلمين) هم وكلاء المجتمع بتربية وإعداد وتعليم النّاشئة، وتهذيبهم وتطوير شخصياتهم، ومراعاة ميولهم أو رغباتهم وحاجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية بما يعود إن عاجلا أو آجلا على المجتمع على النحو الإيجابي والاستمرار، أو صنع وإعداد الإنسان للمستقبل كالأب والأم، والمنتج والمحارب والإداري والسياسي والقائد وغيرهم الكثيرين من العاملين والمنتجين والمربين وعامة المجتمع"[3].

ويعرفها أحمد زكي صالح أنها: "تغيير في الأداء يحدث تحت تأثير الممارسة"[4].

ج) الديداكتيك في تاريخ التعليم الجزائري:

إن مصطلح التعليمية لم يظهر نصا بعد الاستقلال، بل ظهر ليشير إلى معاناه، وهو منهجية التعليم: "إن أول نص رسمي ينظّم المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال يعود إلى سنة 1965م والشيء الذي يميز هذا النص هو أنه قطع كل صلة بالبيداغوجيات التقليدية سواء ما تعلق منها باللغة العربية أو الفرنسية، منذ ذلك الحين خرجنا بفضل هذا النص الحاسم من عمر الطريقة التقليدية لنحل كلية في عهد منهجيات التعليم، وهكذا أدخلت وعممت منهجية تعليم اللغة العربية واللغة الفرنسية على السواء"[5].

"ومصطلح ديداكتيك الذي ترجم إلى تعليمية المادة، واكتفى المربون في المغرب بالاحتفاظ بالنطق الأجنبي للكلمة ديداكتيك، ويطلق عليه المختصون في المشرق العربي "طرق تدريس المادة"، وأطلق عليه البعض "علم التعليم"، ومازال مصطلح Didactics في حاجة إلى بحث وتحديد"[6].

---

[1] – المرجع نفسه، ص 991.

[2] – سهيلة محسن كاظم العتلاوي: المدخل إلى التدريس، (ط1، دار الشروق عمان الأردن، 2003)، ص 61.

[3] – المرجع نفسه، ص 63.

[4] – كمال بكدش: علم النفس ومسائل اللغة: (ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2002)، ص 12.

[5] – حبيب تيلوين: المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا التقليدية، (قراءة في طرائق التدريس)، (جمعية الإصلاح بباتنة بباتنة 1994)، ص 204.

[6] – المرجع نفسه، ص 35.

إن مصطلح التعليمية (ديداكتيك) ظهر استعماله جليا ورسميا في المدرسة الجزائرية في بداية مارس (1991م) عندما نظمت وزارة التربية الجزائرية سلسلة من الملتقيات الوطنية في قصر الأمم التي امتدت من بداية مارس إلى آخر أفريل من سنة (1991م)، لدراسة تعليمية اللغة والأدب... وكانت الإشكالية المطروحة خلال هذه الملتقيات هي: ماذا ندرس؟ لمن ندرس؟ وكيف ندرس؟ وهذا يعني أن المدرس أصبح مطالبا أكثر من أي وقت مضى بالاطلاع على المعلومات الحديثة والتزود بالمعارف الدقيقة لآليات التعليم، وأخذها بعين الاعتبار في كل المراحل والخطوات.

وكان الهدف من وراء ذلك بذل جهود مكثفة للرفع من مردودية النظم التربوية، وتحسين نوعية التعليم تحديا لتعقد عملية التعليم نظرا لتعدد عوامله المؤثرة على التلميذ الذي هو دوره قمة في التعقيد.

وقد ذكر إبراهيم حروش سبب ظهور التعليمية في الجزائر بقوله: "وقد أدى انتشار هذه الأفكار التعليمية في العشريات الأخيرة، أي من بداية الثمانينيات إلى ظهور التعليمية وبداية تطورها، وكانت نتيجة ذلك أن حظي كل مجال معرفي بدراسات معمقة لتحديد المضامين الضرورية (المناهج) والطرق، والوسائل الملائمة لتقديمها فركز الباحثون اهتمامهم على معرفة الآليات النفسية التي يستخدمها التلميذ أثناء التعلم (سيكولوجية التعليم)"[1]، وهنا يظهر اهتمام الباحثين وتركيزهم على الإشكاليات التعليمية التالية:

- كيف تكتسب اللغة العربية، والتفكير بها بأسس نفسية وعلمية واجتماعية؟
- كيف للمتعلم أن يتصرف باللغة العربية ويركب منها أنماطا باللسان العربي المبين؟
- ما هي الأهداف البيداغوجية في تعليمية اللغة العربية؟
- ما هي أسس تعليمية قواعد اللغة العربية، وجعل التلميذ يعبر عنها في نشاطاته التربوية والعلمية؟
- ما هي أسس تحليل النصوص الأدبية العربية، والاستفادة منها في البناء اللغوي؟
- كيف يمكن عصرنة التعليمية، بحيث تتمكن من تزويد أطفالنا بثقافة علمية حتى لا يكونوا غرباء في عصرهم؟

وبناء على ذلك فإن المدرسة الحديثة أسست لهذه الأهداف: "حيث وجدت لتربية الطفل: عقله وعاطفته، وإرادته، وإن عملها هو تمكين من تحقيق ذاته، واكتشاف ميوله والكشف عن قدراته وكفاءاته

[1]- حبيب تيلوين: المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا التقليدية، ص 03.

حتى تحقق للطفل السعادة والرضا مع نفسه ومجتمعه وعمله، يافعا وشابا، وكهلا وشيخا"[1]، وهدفها اليوم يجب أن يكون تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه في عملية التعلم"[2]، وتأتي هذه الفعالية عن طريق الكفاءة، والكفاءة ليست وحيا يوحى، الكفاءة هي جهد يبذل من عمل دائم، هي استمرار في الفعل الإيجابي[3].

وذلك التحدي تمثل في إصلاح المنظومة التربوية بين حين وآخر، وخاصة بما يستجد في ميدان التربية من جديد حسب متطلبات العصر، وتقريب التلاميذ إلى مهاراتهم وكفاءاتهم وكل ذلك بالتوفيق مع متطلبات حاجات التلميذ وسيكولوجية التعلم وحاجات المجتمع.

والعلمية المهمة في هذه الطريقة هي مشاركة التلميذ في الدرس المقدم، ولم يكن مجرد وعاء يملأ بالمعلومات ويستظهرها فيما بعد، "لأن المناقشة بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة"[4].

والتعليم هو الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في الإنسان والأمة، فـ"التعليمية أو الديداكتيك مادة هدفها تعريف وتحديد المجال الخاص بالدراسة، ومسيرة التعليم مع استراتيجيات الاستغلال والبحث الموجه إلى الجمهور المثقف والراغب دائما في التعلم"[5].

وإن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها، ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا، وأن يختار اختيار ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة فذلك، هو الأساس الذي يمكنه من أن يتنخل من التنوعات النظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متعجل فيصبح دمية دون تحكم ذاتي[6].

---

[1]- فاخر عاقل: التربية قديما وحديثها (ط1، دار العلم للملايين بيروت، 1981)، ص 235.

[2]- المرجع نفسه ص 263.

[3]- ينظر:علي بن محمد: تعليمية اللغة والأدب العربي، همزة وصل (المركز الوطني لتكوين إطارات، الجزائر، 1991، ص 11.

[4]- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين النظرية والتعبير)، (ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004)، ص61.

[5]- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، (ط1، مطبعة ع/بن الجزائر، 2005)، ص 128.

[6]-ينظر: هـ/ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة د/عبده الراجحي ود/ علي علي أحمد شعبان، (دار النهضة العربية، بيروت، 1994)، ص 34.

ومن خلال ما تقدم من توضيح تاريخ مصطلح التعليمية (الديداكتيك) يمكن التمييز بين نوعين من التعليمية:

التعليمية العامة والتعليمية الخاصة:

التعليمية العامة:" تهتم بالإطار المعرفي، وبتوليد القوانين والنظريات والمبادئ العامة لمفهوم التعليمية بصفة عامة، أما المعنى الخاص لها فهو أنها ترتكز على القوانين والنظريات التي ترتكز عليها التعليمية العامة، إلا أن هذه القوانين تتعلق بمادة تعليمية واحدة، فـ"**التعليمية الخاصة** تهتم بالمجال التطبيقي، لتلك المعارف والمبادئ والنظريات والقوانين مع وجوب النظر في خصوصية كل مادة دراسية"[1]، وبهذا نفهم أن التعليمية العامة تختص بالمادة التعليمية بشكل عام على عكس التعليمية الخاصة التي يقتصر عملها على مادة دراسية واحدة.

كما يفصل بين مفهومين من الديداكتيك، علم التدريس العام، ويقصد بذلك إعداد وتحضير بفن في خارج القسم مجموع من المعارف التعليمية التعلمية "المناهج" القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ.

وعلم التدريس الخاص، ويقصد به الاهتمام بالنشاط التعليمي أي: "تنفيذ المناهج داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية، أي: علاقتها بهذه المادة أو بتلك"[2].

التعليمية والبيداغوجيا:

أمام زخم من التعاريف التي أعطيت للتعليمية لدرجة أنها تعكس نوعا من التناقض بعض الأحيان" إذ من بين المصطلحات التي لها صلة بتعليم اللغات يعتبر أكثر غموضا وتناقضا"[3]، "وهذا نابع من حداثة هذا النشاط وتقاطعه مع أنشطة كثيرة واعتماده على جهاز مفاهيمي لم يكن قد وضع خصيصا له؛ وإنما أخذ في أغلبيته من أنشطة أخرى شديدة الصلة به وهي الابستمولوجيا، والبيداغوجيا، والسيكولوجيا"[4].

[1] – عبد الله قلي: مجلة الفيصل العدد 155، ص 117، 118.

[2] – محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، (مدخل إلى علم التدريس)، (ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب 1991)، ص 04.

[3] - R.Galisson et D.Coste : Dictionnaire de didactique de langue, P :149.

[4] – مجموعة من الباحثين: سلسلة التكوين التربوي 3 (ط1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، 1995، ص 65.

كلمة بيداغوجيا كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما (Péd) وتعني علم (Gogie) وتعني الطفل، ويصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم وفن تربية الطفل (Pédagogie) وقد أخذت كلمة بيداغوجيا بمعان عدة، من حيث الاصطلاح حيث اعتبرها إميل دوركهايم (E. Durkheim) نظرية تطبيقية للتربية تستعين مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. واعتبرها أنطوان ماكرينكو (A.Makarenko) العالم التربوي السوفياتي: العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي ،وذهب روني أوبير (R. hubert) إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله. منظم وفق تمفصلات منطقية.

يعرفه علي راشد بأنه " نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى نمو و تعلم التلاميذ في جوانبهم المختلفة ،و هذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم و يتضمن عناصر ثلاثة : معلما و متعلما و منهجا دراسيا. هذه العناصر ذات خاصية دينامية كما أنه يتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة والغاية من هذا النظام إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة[1].

فالتعليمية تفترض بدورها بيداغوجية وغاية وملمحا للمتعلم ودوره في المجتمع، ومن خلال ما سبق يمكن التمييز بين التعليمية والبيداغوجيا من خلال الجدول الآتي:

التعليمية	البيداغوجيا
✓ تهتم بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم. ✓ تتناول منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة ✓ يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة. ✓ تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة / المعلم /المتعلم)	✓ لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية ✓ تتناول منطق التعلم من منطق القسم (معلم / متعلم). ✓ يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. ✓ تهتم بالعلاقة لتربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم / متعلم)

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي :تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم، نموذج في القياس والتقويم، (ط01 دار الشروق_ الأردن، 2004) ص: 63.

الفصل الأول:

الواقع التربوي للغة العربية في الجزائر

توطئة:

اللغة العربية هي التي ما نزال نستخدمها في الكتابة، والتأليف والأدب، وهي التي وصلتنا عن طريق الشعر الجاهلي، والقرآن، والسنة النبوية، والواقع أن الإسلام واجه حين ظهوره لغة مثالية مصطفاة موحدة، جديرة أن تكون أداة للتعبير عن خاصة العرب، لا عامتهم فزاد من شمول تلك الوحدة وقوى من أثرها بنزول قرآنه بلسان عربي مبين، ذلك اللسان المثالي المصطفى، وكان تحديه لخاصة العرب، وبلغائهم أن يأتوا بمثله، أو بأي من مثله أدعى إلى تثبيت تلك الوحدة اللغوية على حين دعا العامة إلى تدبر آياته وفقها وأعانهم على ذلك بالتوسعة في القراءات[1].

ويعرف ابن جني (ت392هـ) اللغة أنها "مجموعة من الأصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم فاللغة هي الإنسان وهي الوطن، وهي الأهل وهي نتيجة التفكير وهي ما يميز الإنسان من الحيوان، وهي ثمرة العقل"[2]، والأصل في اللغة أن تكون مسموعة ،لكن عندما عرفت الكتابة بالرسم، أو بالحرف منقوشة على الحجر، أو مكتوبة على الورق، أصبحت هناك لغة مقروءة أي أن الإنسان يقرؤها بعينه وأصبحت هناك لغتان إحداهما سمعية ولأخرى بصرية كون الأصل في اللغة هو الصوت، بينما الكتابة رموز تمثيلية ساعدت على تناقل الصوت اللغوي بين الأجيال والمجموعات اللغوية ويعد تعريف ابن جني هذا تعريفا جامعا مانعا حيث يتضمن العناصر الأساسية للغة وهي كونها:

1- نظاما من الأصوات المنطوقة.

2- يستخدمها مجتمع من بني الإنسان.

3- تستخدم للتفاهم والتعبير عن المشاعر والأفكار.

1- ينظر: الصالح صبحي: دراسات في فقه اللغة، (ط4، بيروت، 1970)، ص 59،

[2] - ابن جني أبو الفتح: الخصائص ت/ محمد علي النجار، (ج1، دار الكتب المصرية، مصر 1952)، ص 33.

المبحث الأول: تاريخ وجذور اللغة العربية في الجزائر

من الثوابت المعرفية المطلقة أن اللغة ظاهرة جماعية تتحرك طوعا كلما تلقت منبها خارجيا، "فما إن يستفزها الحافز حتى يستجيب بواسطة الانتظام الداخلي الذي يمكنها من استيعاب الحاجة المتجددة والمقتضيات المتولدة، وهكذا تصطنع اللغة نهجا من الحركات الذاتية"[1].

واللغة العربية هي لغة القرآن، فكان للقرآن الفضل الكبير في توحيد اللهجات العربية إلى لهجة واحدة، وعمل على توسيع نطاقها، حيث يقول جرجي زيدان: "القرآن أطال بقاء اللغة العربية الفصحى وجعل ملايين من الناس يقرؤونها ويفهمونها، وهو الذي حفظ الجامعة العربية واستبقى العنصر العربي؛ لأن الإسلام يفرض على كل مسلم أن يحفظه ويطالعه، فلولا القرآن الكريم لكانت للعالم العربي لغات متفرقة يصعب التفاهم بين أصحابها كما صارت إليه اللغة اللاتينية"[2]. فهذب اللغة من اللفظ الغريب ووسع المادة اللغوية بألفاظ دينية وفقهية.

فقد انتشرت اللغة العربية في الجزائر بعد الفتوحات الإسلامية بشمال إفريقيا التي قادهاعقبة ابن نافع، وأخذت اللغة العربية في احتكاك متزايد مع البربرية اللغة السائدة في الجزائر آنذاك، يقول المقدسي الرحالة العربي (ت380هـ) عندما نزل بالمغرب في القرن الرابع هجري: "وفي المغرب الإفريقي عامة لغتهم عربية غير أنها منغلقة مخالفة لما ذكرنا في الأقاليم، ولهم لسان آخر يقارب الرومي"[3].

دخل البربر الإسلام واختلطوا بالناطقين بالعربية لغة الدين، فتبنت كثيرا من كلماتها وحتى من قواعدها النحوية: "وانظمت إلى الفوارق الأصلية في لهجات العرب العناصر اللغوية التي دخلت إلى تلك اللهجات من اللغات الأصلية في ولايات الدولة الإسلامية ،وبذلك أصبح للعربية ما اصطلح عليه (لغة الخاصة) وهي لغة العرب، و(لغة العامة) وهي لهجة المولدين اللّاحنة"[4].

فاللغة أصدق سجل لتاريخ الشعوب، فكلما اتسعت الحضارة وكثرت حاجاتهم ومرافق حياتهم نهضت لغتها وتعددت فيها فنون القول ودخلت فيها مفردات أخرى عن طريق الوضع والاشتقاق والاقتباس للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة[5]. "إن تاريخ اللغة يشهد بأنه ما من لغة على ظهر الأرض جمدت على شكل واحد

---

[1] – عبد السلام المسدي: المصطلح النقدي، (مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس 1994)، ص 12، 13.

[2]– جرجي زيدان: تاريخ آداب اللغة العربية، تر: إبراهيم صحراوي، (دط، د ب، ج1، 1993)، ص 334.

[3] – المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، (ج7)، ص 203.

[4]– آمنة إبراهيمي: وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف و رصد و تخطيط، (ط01، زاوية الفن و الثقافة، الرباط2007)، ص 29.

[5]–ينظر: علي عبد الواحد وافي: علم اللغة، (دط، دار نهضة مصر، القاهرة، ط02، 2000)، ص 09.

مئات السنين"[1]. فهي مسايرة للعصر، فلكل عصر لغته الخاصة حسب تطور التكنولوجيا والعلوم، ولكل لغة مصطلحاتها الخاصة بها.

وكان للسلالة العربية الفضل الكبير في التأثير على امتزاج سكان المغرب العربي بصفة عامة بالثقافة العربية الإسلامية الأمر الذي جعلهم يقبلون على تعليم اللغة العربية، ونشرها فيما بينهم، بما تحمله هذه اللغة من فضائل ومبادئ سمحة، حدث هذا عندما تأكد سكان الجزائر من النوايا الحسنة وصدق الرسالة المحمدية الخالية من كل عرض دنيوي، وأكملوا رسالة الفتح بقيادة الجزائري طارق بن زياد حيث استلموا الرسالة المحمدية وراحوا ينشرونها في جنوب إفريقيا وأوروبا بكل وفاء.

كان التعليم في الجزائر منذ الفتح الإسلامي على غرار التعليم في البلدان الإسلامية الأخرى، من حيث كونه تعليما دينيا إسلاميا، وكان يتم في الكتاتيب والمساجد والزوايا التي كانت تقتصر على تعليم القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ الدين الحنيف. وانتشرت هذه المؤسسات أكثر في بداية القرن التاسع عشر بسبب الغزو الفرنسي للبلاد والعباد، وتعززت أكثر في بداية القرن العشرين وبالضبط منذ تأسيس جمعية العلماء المسلمين سنة 1931م، برئاسة الشيخ عبد الحميد بن باديس –رحمه الله– الذي وضع لها الشعار المعروف (الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا)، "وشرعت في إنشاء المدارس عبر التراب الوطني، وكان برنامجها التعليمي ينص على تعليم العلوم الدينية واللغوية والتاريخية...[2].

وشكلت بذلك اللغة العربية رباطا وثيقا يؤلف بين أفراد الجماعة العربية ووعاء إنسانيا وحضاريا تختزن فيه ذكرياتها وتجارها وجل ثقافتها، وتصوغ فيه أحلامها وآمالها وقد حافظت هذه اللغة على بنائها برغم كل المحاولات الأجنبية ضدها في الماضي البعيد والقريب، ولا بد أن هذه المحافظة تعني شيئا مميزا، وهذا الشيء هو تجسيد التكوين النفسي المشترك الذي عاشته الجماعة العربية[3]. وقد ظلت اللغة العربية على مدى عصور طويلة في الجزائر "أداة أساسية في حركة المجتمع ونموه، وفي انطلاقه من حاضره نحو آفاقه المستقبلية فهي الأداة الأولى لقيام المجتمع المتناسق والمتماسك"[4] ، كما أوجدت لنفسها كل وسائل التكيف مع كل واقع جديد عرفه المجتمع العربي الإسلامي؛ حيث أبدت قدرة كبيرة على استيعاب الجديد دائما واحتضانه، فلم تضق يوما بالعلوم الجديدة كالتفسير والحديث والفقه والنحو،

[1]- رمضان عبد التواب: التطور اللغوي مظاهره و علله و قوانينه، (ط01، مطبعة المدني، مصر 1983)، ص 80.

[2]- ينظر: محمد بن إسماعيل: مشايخ خالدون و علماء عاملون، (ط04،دار الهدى، الجزائر 2001) ، ص20.

[3]–ينظر: محمد الرميحي: آراء ودراسات في الفكر القومي (سلسلة الكتاب العربي، الكتاب الثامن، الكويت 1985)، ص 65.

[4]- شكري فيصل: التطور الاجتماعي والتطور اللغوي،(مجلة المعرفة السورية، العدد 183 ماي1977) ص 70.

فاستوعبت العربية تلك العلوم ووضعت فيها المصطلحات فكانت ألفاظا عربية صحيحة الوضع محكمة الدلالة، ساعدت عليها خصائص لغوية رائعة[1].

ثم جاء العصر الحديث وجاءت معه النهضة الغربية بحضارتها ومدنيتها، ولم تتحرج العربية قط من الانفتاح على الأجنبي ومن الأخذ والعطاء[2]، دون أن تتغير أصواتها وحروفها أو تتأثر أبنيتها وأوزانها، وما نشأ من تطور على بعض المستويات لا يخرج عن تطور طبيعي للحياة والفكر [3]. ولا ريب أن "استجابة اللغة العربية للمطالب العلمية والاجتماعية والحضارية بوجه عام لبرهان قوي على ما تميزت به من سعة مادتها وغزارتها، وتنوع أقيستها وطرائقها للوضع والاشتقاق من الألفاظ والتراكيب، وفي تعدد وسائلها لتأدية ألوان المعاني والدلالات، فهي عون لمن ينشد عندها التعبير عن كل ما يجد في الحياة، وما يرد في الخواطر من أفكار وآراء تجسدها ألفاظ وتعابير مختلفة"[4].

إن هذا لا يعني أن هذه الخصوصية قد انتفت اليوم، وأنه لم يعد بالإمكان أبدع مما كان؛ فاللغة العربية ما تزال حية متطورة تتسع لكل جديد، وتتكيف مع الحياة لتساير حاجاتها، وتستوعب كل ما يصل إليه العقل البشري، فلغتنا إذن، ليست –كما يدعي بعض الجهلة الحاقدين– لغة عاجزة قاصرة عن الوفاء بمستلزمات العصر والحضارة الحديثة، وأنه يسري عليها قانون تفتيت اللغات الذي أطاح باللاّتينية، وجزّأها إلى فرنسية وإسبانية وإيطالية.

"فاللغة بهذا المفهوم تعيش مع الإنسان، وتخضع لمختلف مظاهر التطور، التي يمر بها الإنسان في بيئته، فأي تغيير أو تطور يطرأ على حياة ذلك الكائن البشري يجب أن ينعكس على لغته التي لا تنفصل عنه لحظة من الزمان"[5].

صحيح أن اللغة العربية اليوم تعاني من وضع مأزوم، غير أن وضعا من هذا القبيل لا يرجع إلى: " أسباب داخلية مرتبطة ببنية هذه اللغة، بقدر ما هو راجع لضعف تلمس العلاقة الوثيقة، من لدن

---

[1]- ينظر:مازن المبارك: اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي،(ط02، مؤسسة الرسالة، 1981 م)، ص12.

[2]– ينظر:صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، (ط06، دار العلم للملايين، بيروت، 1976)، ص 384.

[3]–ينظر: محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية (ط03، دار الفكر الحديث، بيروت،1968) ص295، 296.

[4]- مناف مهدي محمد: ملامح من حياة العربية، (اللساني العربي، العدد31 ، ديسمبر 1988)، ص 37.

[5]– نذير محمد مكتبي: الفصحى في مواجهة التحديات،(د/ط، دار البشائر الإسلامية للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان، 1991)، ص 13.

النخب المتخذة للقرار بما فيها جزء من المثقفين، بين النمو اللغوي من جهة وبينه وبين النمو الاقتصادي وبينه وبين توطين تكنولوجيا الإعلام والاتصال وبينه وبين التواجد في فضاء الشبكات المعلوماتية، وأخيرا بين هذا الوجود وبين استمرار العربية كلغة وكحضارة"[1]، وهذا يعني أن العجز ليس في اللغة وإنما في متكلمي اللغة[2].

فاللغة كائن حي تكو ن على قدر أهلها، والعجز الحقيقي والضعف لا يكمن في الوسيلة المستعملة بقدر ما يكمن في مستعمليها، يقول ريمون طحان: "إن اللغة الوطنية مهما بلغ شأنها اليوم يصعب عليها بمفردها أن تتولى أمر التعبير عن كل فن وعلم، ولعل أزمة العصر الحديث هي إيجاد لغة تعايش العلم، فصادفت اللغة الوطنية كثيرا من الأشياء تتطلب التنمية وكثيرا من الأفكار يعوزها التعبير، فتجاوز البعض فرديته ليعيش بلغة عالمية، عصر الإنجازات الإنسانية الجماعية، وقبع البعض في زاوية يغض الطرف عن معجزات الحضارة العالمية "[3].

ولذلك لا بد من الحفاظ عليها وحمايتها من أخطار الغزو اللغوي، وتنميتها وجعلها لغة علم وعمل، فهي تحقق كغيرها من لغات العالم أغراضا أربعة: أما الغرض الأول فهو اكتساب المعرفة، والثاني هو الاتصال مع الآخرين، والثالث كونها أداة تفكير، والرابع أنها أداة للتنمية الوجدانية.

[1]– نزهة بلخياط: اللغة وإشكالية الانتقال إلى مجتمع المعرفة في العالم العربي،(ضمن الندوة الدولية حول" تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام"2003 ، مركز دراسات الدستورية والسياسية، جامعة القاضي عياض، مراكش، 17-16 أبريل2004).

[2]– ينظر:عبد الله القصيمي: العرب ظاهرة صوتية، (منشورات الجمل،2002)، ص 579، 580.

[3]– ريمون طحان: اللغة العربية و تحديات العصر،(ط01، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1984)، ص181، 182.

المبحث الثاني: العربية الفصحى المعاصرة و مستويات الاستعمال اللغوي للعربية في المجتمع الجزائري:

إن اللغة العربية كغيرها من لغات العالم خاضعة لسنن التطور والتغيير، فتتغير وتصير مستويات أسلوبية مختلفة، فالتغيير في حياة الناس زمانا، واختلافهم في أوضاعهم الاجتماعية والثقافية مكانا، له انعكاسات مباشرة وتأثير حتمي على لغتهم التي تعكس خواصهم وذلك وفقا لمقتضيات الحياة، ومن المعلوم أن لكل دولة لغة فصيحة وبجانبها لهجات عامية محلية كما هو الحال في الجزائر، ولكن معرفة الفصحى الراقية غير متيسرة للجميع، أو يصعب التمكن منها نحوا وصرفا وإفرادا، والفصحى لا تنتقل من السلف إلى الخلف كما هو الحال بالنسبة للعامية، بل نتعلمها في مراحل دراستنا، والفرق واضح بين اللغة التي نتحدث بها واكتسبناها عن طريق التعليم، واللغة التي نتحدث بها عن سليقة.

ورغم الإقرار بأن العربية هي اللغة الوحيدة والرسمية، وأن استخدامها أمر ضروري وإجباري خاصة في المجالات الرسمية، إلا أن ما نلاحظه في المجتمع الجزائري عكس ذلك، إذ نجد من يفضل استعمال مستويات لغوية أخرى كالتداخل (l'interférence) بين العربية الدارجة ولغة أجنبية، أو استعمال لغة أجنبية بحجة ضعفه الوطنية، إذ تعتبر في نظرهم لغة الحداثة والحضارة.

مفهوم الفصاحة: إن الفصاحة في الاصطلاح العربي معنيين: الفصاحة البيانية: وهي قدرة المتكلم على إنشاء كلام مؤثر في السامع، والفصاحة اللغوية: وتعني أداء الكلام وفق المعايير النحوية بشكل عام دون الوقوع في اللحن.

أ) الفصاحة لغة: بالرجوع إلى المعاجم والكتب العربية، بالوقوف على مادة (فصح)، نجد أن الفصيح "خلوص الشيء مما يشوبه، وأصله في اللبن إذ يقال أفصح وفصح اللبن إذا تعرى وذهبت منه الرغوة، وانجلت منه"[1].

ولَمْ يَخْشَوْا مَصَالَتَهُ عَلَيْهِمْ وتَحْتَ الرَّغْوَةِ اللَّبَنُ الفَصِيحُ

ويقال فصُح الأعجمي (بضم الصاد) فصاحة، أي تكلم بالعربية وفهم منه، وقيل جادت لغته حتى لم يلحن.

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادة (فصح)، (ط01، دار الصادر، بيروت، لبنان، 1990)، ص 423.

ويقال: "أفصح الصبي في منطقه إفصاحا" إذا فهمت ما يقول في أول ما تكلم، ويفصح الأغتم إذا فهمت كلامه بعد غتمه"[1]، و"أفصح الشيء إذا بدا ووضح"[2]، فـ"المعنى اللغوي للفصاحة بعد هذه الأمثلة هو البيان والوضوح[3]، فكل ما كان بينا وواضحا فهو فصيح سواء أكان كلاما أو غيره، والفصيح في اللغة المنطلق اللسان في القول، الذي يعرف الكلام الجيد من رديئه، ومن معاني اللفظ كذلك النقاء والخلوص.

ب) الفصاحة اصطلاحا: اضطرب مفهوم الفصاحة كثيرا لدى المهتمين بالدراسات اللغوية العربية وهذا الاضطراب ناتج عن عدم التفريق بين الفصاحة بمعناها اللغوي والمعنى البياني، فالفصاحة اللغوية عند النحاة واللغويين العرب القدماء كانت تعني السليقة، أي الطبيعة والسجية، نقول: فلان يتكلم بالسليقة أي بطبيعته، أي بطبعه الذي نشأ عليه، وهذا المفهوم يمكن أن نستنتجه من كلام الجاحظ: "من يزعم أن البلاغة أن يكون السامع يفهم معنى القائل، جعل الفصاحة واللكنة، والخطأ والصواب، والإغلاق والإبانة، والملحون والمعرب، كله سواء وكله بيانا"[4].

فإذا قابلنا بين هذه المفاهيم على النحو الآتي: (الفصاحة، اللكنة)، (صواب، خطأ)، (إبانة، إغلاق)، (معرب، ملحون)، نلاحظ أن الفصاحة تقابل اللحن والخطأ، ومقابلتها للحن يفهم منه الخروج عن أوضاع العرب في كلامهم، كما لا يطلق على عدم الفصاحة البيانية اللحن، ومن هنا ندرك أن الكلام مستويات.

مفهوم الفصحى المعاصرة: لهذا المستوى اللغوي تسميات مختلفة، إذ نجد من اصطلح عليه (اللغة الثالثة، أو اللغة الوسطى)، ويقصدون بالرتبة الثالثة الوساطة بين اللغة الأولى وهي اللغة العربية الفصحى، واللغة الثانية وهي العامية أو الدارجة، وهناك من اصطلح عليه (بالفصحى المعاصرة) ويقصدون بالمعاصرة نسبة للعصر الحاضر أي ظهرت ضمن ما أفرزته مستجدات العصر:

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، المرجع السابق، ص 318.

[2]- المرجع نفسه، ص 319.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح: السماع العلمي اللغوي عند العرب و مفهوم الفصاحة،(دط، موفم للنشر، الجزائر 2007)، ص 29- 41.

[4] الجاحظ: البيان و التبيين، (ج01، شرح و تقديم علي أبو ملجم، دط، دار و مكتبة الهلال، بيروت 2000)، ص 148.

"هو ذلك المستوى اللغوي المنطوق الذي يستمد عناصره ومكوناته الأساسية الأولى من فصحى العصر بمختلف درجاتها ونماذجها وروافدها الداخلية والخارجية، وتكيف فيه عناصر أخرى من العامية، بمختلف أنماطها ودرجاتها التي لا تبتعد عن أصول الفصحى ومقاييسها وقاعدتها الأساسية للتكون أو تتطور من خلاله، ومن خلال توفيقه وجمعه بين هذه العناصر لغة عربية محكية مشتركة وبسيطة عفوية أصيلة مبسطة ميسرة، قريبة مستأنسة من خاصة الجمهور وعامته"[1].

وفي تعريف آخر: "هي فصحى العصر الذي نعيشه، فهي السجل المكتوب لثقافة العصر، وصلة العربية المعاصرة بالفصحى المثالية كصلة الابن بأبيه، يحمل الابن صفات وراثية وثقافية عن الأب ويختلف عنه في أن يعيش في زمن غير زمن أبيه، واختلاف الزمن يحمل في طياته اختلافا في الرؤية والتفكير وفي أمور الثقافة جميعا"[2]. فاللغة العربية تتغير مثلها لغات العالم بمرور الزمن، ففي الفصحى المعاصرة تغيرت معاني ألفاظ كثيرة عما سجلته المعاجم القديمة، إما بتعميم دلالتها بعدما كانت خاصة أو العكس وإما بالنقل المجازي للدلالة بسبب المجاورة أو السببية، أو باعتبار ما سيكون، أو غيرها من طرق النقل.

فالعربية الفصحى إذن هي: "عربية المتعلمين المحكية، وهي مزاج من العامية المكتسبة، والفصحى المتعلمة، تقترب من الفصيحة في معجمها وهيئات أبنيتها وطرائق نظمها، ولكنها تقع دون الفصيحة، لأنها غير معربة، إلا في بعض المأثور والرواسم"[3].

مستويا ت الاستعمال اللغوي للعربية في المجتمع الجزائري:

المقصود بالمستوى اللغوي الاختلاف في الاستعمال اللغوي، من حيث الضبط في الكلمات، أو من حيث تقديم حروف الكلمة بعضها عن بعض، أو استبدال حرف بحرف في كلمة واحدة، أو استبدال كلمة بكلمة عربية أو أجنبية، وهذا الاختلاف يظهر لنا عند النطق والكتابة في لغة واحدة، ولا نقصد بالمستوى اللغوي مستويات اللغة الأربعة: (الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي)، بل نعني بذلك ما يرتبك بالناحية الوظيفية للغة ومختلف آداءات اللغة الواحدة لدى الأفراد الناطقين بها مما

[1] - أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى(ط05، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2005)، ص 99.

[2]- عباس سوسوة: العربية الفصحى المعاصرة و أصولها التراثية، (دط، دار غريب، القاهرة 2002) ص 14

[3]– نهاد الموسى: اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت و قوى التحول، (ط01، دار الشروق، عمان 2007)، ص 21.

يتوقف على جملة من المعطيات، كالمقام وطبيعة المتكلم واللغة المستعملة، بحيث يظهر الاختلاف في هذا الاستعمال، والذي يكون فيه التركيب والصوت، والصرف معالم تبرزه، فالمستوى اللغوي يتمثل في: الفصاحة والعامية، إذ قد يظهر الاختلاف حتى في المستوى الواحد، فللفصاحة مستويات، ومن ثمة الإشارة إلى ما اصطلح عليه الباحثون بالفصحى المعاصرة، وللإشارة فإن الحديث عن اللغة المستوى اللغوي لم يكن جديدا، ففي كتاب البيان والتبيين نجد الجاحظ يقول: "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما"[1].

إن الحديث عن الضعف اللغوي مرتبط بجملة من المعطيات، لعل من الضروري أخذها بالحسبان، بدء بمستعمل اللغة نفسه، وأفراد المجتمع الجزائري متجانسين باعتبار الأصل، ولغة الأسرة ثم لغة المحيط الخارجي ثم لغة المدرسة، مع أخذ مستوى المعلم بعين الاعتبار، ونشاط التلميذ وما يحفزه لتعلم اللغة العربية، أو ما يعيقه عن ذلك، إشارة إلى بعض العوامل النفسية خارج عن نطاق اللغة ذاتها.

أ- مستوى الأنس[2] **(العامي أو الدارج)**: هو "ذلك المستوى الذي يستعمل في التخاطب اليومي العادي، وفيه يسترسل صاحبه عند مخاطبته لشخص مأنوس، كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل، وبين الأصدقاء، ويمتاز عن الأول بكثرة التخفيف كاختزال الحركات والحذف للحروف، والكلم، والإدغام بين أواخر حروف الكلمة والكلمة التالية، وغير ذلك من أنواع التخفيف"[3]. أو هو: "مستوى بسيط وظيفي آني، يلتجأ إليه بغية استعمال لغة الأنس التي تستعمل الاختلاس، والتبسيط... في لسان يستعمله عامة الناس مشافهة في حياتهم اليومية لقضاء حاجاتهم والتفاهم فيما بينهم"[4].

---

[1]- البيان و التبيين، (ج01، شرح و تقديم علي أبو ملجم، د/ط، دار و مكتبة الهلال، بيروت 2000)، ص 77.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح: إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، (عدد خاص، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2009)، ص 67.

[3]- كريمة أوشيش: التداخل اللغوي في اللغة العربية، تدخل العامية في الفصحى في الطور ألأول من التعليم الأساسي، (دط/ الجزائر 2002)، ص 43.

[4]- صالح بلعيد: في المواطنة اللغوية و أشياء أخرى... (د/ط، دار هومة، الجزائر 2008)، ص 121.

خصائصه من حيث:

1)الألفاظ: يتميز هذا المستوى بـ:

❖ **تخفيف الهمز:** هي ظاهرة تخص الهمزة كقولهم: (جِيتْ) بدلا من (جِئْتُ)، و(مُومَنْ) بدلا من (مُؤْمِن)، و(سْمَا) بدلا من (السَّمَاء)...

❖ **النّحت:** "كلمات مركبة تصبح كلمة واحدة، كقولهم: (سَا الخَيْرْ) بدلا من (مَسَاءُ الخَيْرِ)، (أخْبَارَكْ) بدلا من (مَا أَخْبَارُكَ)... (منْهُو) بدلا من (مَنْ هُوَ)"[1].

❖ **القلب:** قلب الحروف في اللفظ الواحد كقولهم: (سْمْشْ) بدلا من (شَمْسٌ)...

❖ **الحذف:** كحذف حرف النون من حروف الجر (التِّلْمِيذ يْخَافْ ملْمُعَلّمْ) بدلا من (التِّلْمِيذُ يَخَافُ مِنَ المُعَلِّمِ)، كما تحذف حرفي اللام والألف المقصورة من حرف الجر (على) كقولهم: (عَلْمَا) بدلا من (عَلَى المَاءِ)...

❖ **الإدغام:** "حيث أنهم لا يفكون الإدغام، بل يبقون عليه مشبعا بياء ساكنة مثل قولهم: (مَدِّيتْ) بدلا من (مَدَدْتُ) و(شَدِّيتْ) بدلا من (شَدَدْتُ).."[2].

2) الإعراب: العربية لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك، أما في العامية خلافا للقاعدة النحوية نجد كلمات تبدأ بساكن مثل قولهم: (ثْقِيلْ، خْفِيفْ، حْبَلْ، جْمَلْ) بدلا من (ثَقِيلٌ، خَفِيفٌ، حَبْلٌ، جَمَلٌ)، بحيث أن: " الفصحى نظام لغوي معرب، أما العامية فقد سقط منها الإعراب بصورة شبه كلية"[3]، "وهناك الاستعمال الشائع للكسرة في الكلمة مثل: (نِعْمَلْ كُلْ يُومْ شِي ونِسْتَمرْ)، وكذلك ضم آخر الاسم المضاف إلى هاء الغائب دائما مثل: (عْطِيتْلُو كْتَابُو) سَيَّارْتُو عَايِلْتُو... فتح آخر المضاف في المخاطب مثل: (كْتَابَكْ) بدلا من (كِتَابَكَ)، وإسكان آخر المضاف إلى الهاء الغائبة

---

[1]– أحمد رضا: رد العامي إلى الفصيح، (ط02، دار الرائد العربي، بيروت 1981)، ص 113، 114.

[2]– عبد المالك مرتاض: العامية الجزائرية و صلتها بالفصحى، (د/ط، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981)، ص 14.

[3]- نهاد الموسى: ثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، (ط01، دار الشروق، عمان 2003)، ص 125.

مثل: (جابَتْ كْتَابْهَا) بدلا من (جاءت بكِتابِهَا) أو الجمع الغائب مثل: (رَجَّعْتْلْهُمْ كْتَابْهُمْ) بدلا من (أَرْجَعْتُ لَهُمْ كِتَابَهُم")[1]...

3) الأفعال: وذلك بالزيادة أو النقصان:

❖ استعمال (ناشْ) للأفعال المنفية، ويختمون بها الفعل، مثل: (مَاشَارْكْنَاشْ) بدلا من (لمْ نُشَارِكْ)، وكذلك تلتزم العامة حرف (الكاف) في الفعل المضارع الذي يدل على الحاضر مثل: (فلان كِيَاكُلْ يخْرُجْ) بدلا من (فلان يأكُلُ ثم يخرُجُ).

❖ و في صيغة المبني للمجهول، تستعمل الحرفين (الألف والتاء) بتاء مشددة مثل: (فلانْ أَتّضْرَبْ) بدلا من (فُلاَنٌ ضُرِبَ)...

❖ "لا توجد نون النسوة في هذا المستوى اللغوي، فواو الجماعة تستعمل للذكور والإناث في الجمع، فيقال: (الرجال خرْجُو) و(النْسَا خَرْجُو)، وكذلك في المثنى (فَاطْمَة أُو زِينَبْ خَرْجُو)..."[2].

❖ ولا توجد الهمزة للمتكلم وأن حرف النون وحده الذي يستعمل للجمع والمتكلم والمفرد، مثل: (أَنَا غُدْوى نْسَافرْ)، و(حْنَا غُدْوَى نْسَافْرو)، بدلا من (أنا غداً أُسافِرُ)، و(نحن غَدًا نُسَافِرُ)...

4) الأسلوب: هناك فروق كثيرة بين العامية والفصحى نذكر منها:

❖ نقول في العربية عامة: (جَاءَ محمَّدٌ) و(كَتبَ لِي أَخِي رسَالة)، وذلك بتقديم الفعل على الفاعل، وإذا قدمنا الفاعل على الفعل، كان لنا في ذلك قصد، أما افي العامية فنقول: (محمد جَا) و(خُويَا بْعَثْلِي بْرِيَّه).

❖ إذا أردنا النفي في العربية نقول: (مَا جَاء فُلانٌ)، أما في العامية نبدأ بالاسم: (فْلانْ مَا جَاشْ).

❖ يستعمل لفظ (خير) بدلا من اسم التفضيل.

---

[1]– محمد أبو حديد: موقف اللغة العربية العامية من اللغة العربية الفصحى، (مجلة مجمع اللغة العربية المصري، العدد 07، القاهرة 1953)، ص 209.

[2]- شوقي ضيف: بين الفصحى والعامية، (مجلة مجمع اللغة العربية المصري، العدد 89، القاهرة 2000)، ص 61، 62.

5) التأنيث: لا يوجد في العامية إلا علامة واحدة وهي التاء، على خلاف اللغة العربية الفصحى(التاء، الألف المقصورة، والألف الممدودة)، مثل: (بيضه) بدل(بيضاء)... "وزوال العلامتين وحلول التاء مكانهم هو ميل اللغة إلى أن تيسر في طريق السهولة"[1].

ت) مستوى العالي[2] **(المثقفين):** تمتزج عادة في هذا المستوى الألفاظ العلمية، وأخرى عامية، وألفاظ أجنبية، وتفتقر إلى الإعراب، وتخلو من الضبط بشكل كلي، "العربية الوسطى هي عربية المتعلمين والمثقفين، والمتخصصين في المجالات المعرفية المختلفة (في مواقف الحوار والمشافهة)"[3]. ونجد هذا المستوى في المدارس والجامعات، وعند المسؤولين السياسيين في خطاباتهم، وعند المثقفين من الكتاب، وعدد المستعملين لهذا المستوى في تزايد مستمر بسبب استعمال اللغة العربية في كل المجالات الثقافية والصناعية والعلمية، والاتصال الذي فرضه التقدم العلمي والتكنولوجي، وهو امتزاج بين الفصحى والعامية.

خصائصه:

- غلبة الجملة الاسمية فيه، حيث أن أغلب الجمل تبتدئ بالاسم مثل: (الدولة تدعم المواد الاستهلاكية الأساسية)، (المواطن اليوم عندو الحرية أكثر من أي وقت مضى)...
- استعمال ألفاظ عامية وهذا ما يسمى بـ"الثنائية أو ازدواجية اللغة"[4]، "و إننا إذا أمعنا النظر في وضع الأسرة في الوطن العربي بصفة عامة وجدنا أن الأسرة العربية في العصر الحديث تختلف عن الأسرة في المجتمع القديم، من حيث الاهتمام بلغة الأبناء، وذلك ناتج عن المتغيرات الاجتماعية التي

[1]- رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، (ط02، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة2000)، ص53.

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 17.

[3]– نهاد الموسى: اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت و قوى التحول، (ط01، دار الشروق، الأردن 2007)، ص104.

[4]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2009)، ص 51.

ابتليت بها أسرتنا الحاضرة ومن هنا اتسعت فجوة الازدواج بي الفصحى والعامية"[1]. مِثْلُ: الدولة تدير ما بوسعها لتلبية كل المطالب، وكذلك: الدولة تخلص الضرائب نتاع التجار.

❖ استعمال ألفاظ أجنبية: مثل: حنا نركزو (Sur Tout) على التشغيل والبطالة، أو كذلك في: الثقافة مهمة جدا Mais الدولة لا تقدم للقطاع ما يكفي الحاجة...

❖ حذف المصوتات:

أ) الحركات الإعرابية: الحركة الإعرابية الغالبة هي السكون، فنجد الأستاذ يقول أثناء الدرس: لاَحْظُوا المِثالْ الأَوّلْ، راجْعُوا دْرُوسْكُمْ، تْفَضْلُوا.

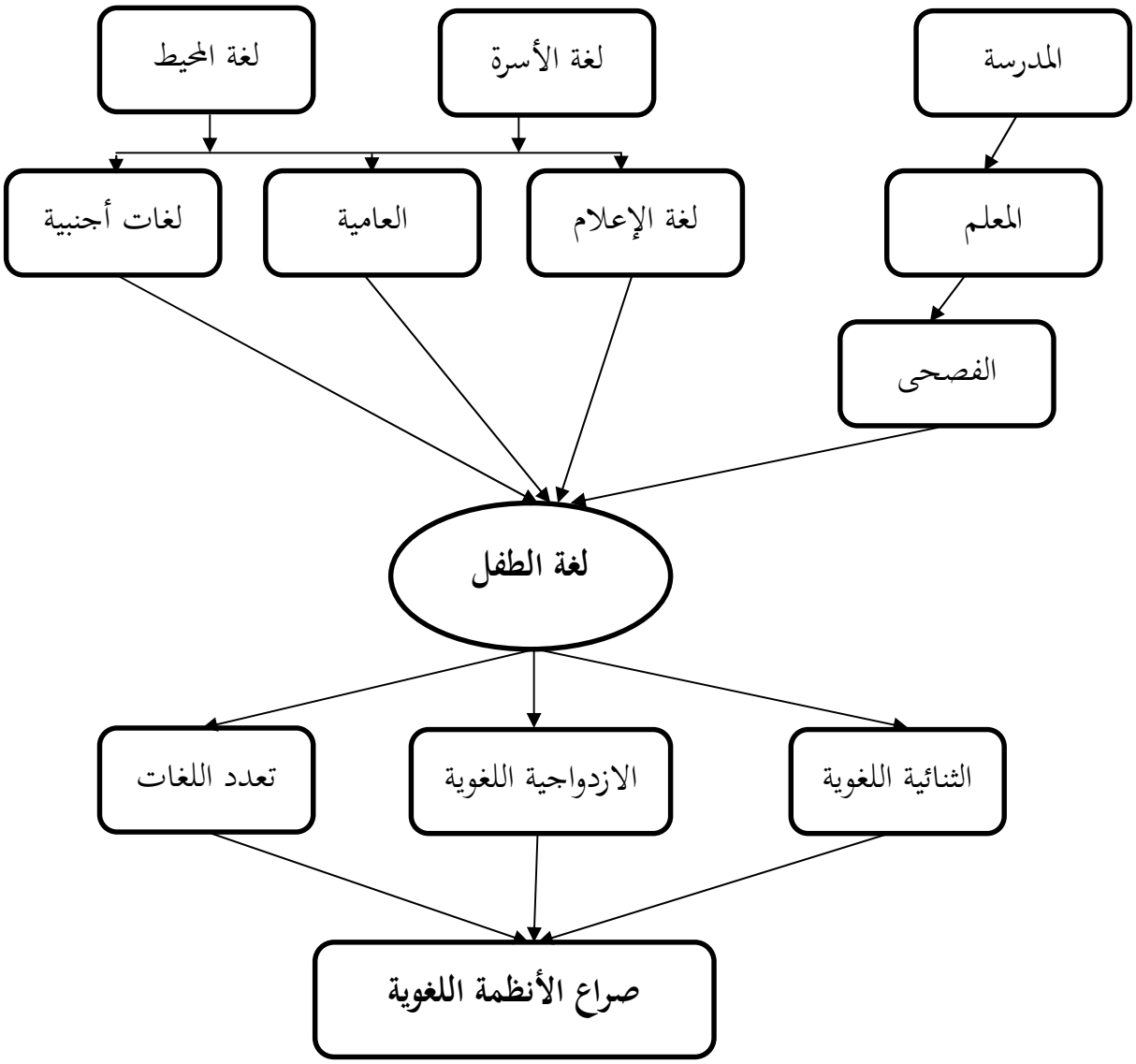
ب) حذف الهمزة لثقلها عن النطق، وهي ظاهرة لغوية يلجأ إليها العرب قديما في الاستعمال اللغوي العفوي، مثل: المعلم يقول: اقْرَ عل السبورة، يقول رجل الأمن: التحقيق يَاخُذْ وقت كْبيرْ...

كما نجد الاستغناء عن همزة القطع، وإحلال همزة الوصل محلها في كل موضع، وأمثلة ذلك: هنا مشاريع كثيرة في طور الإنجاز. وكذلك: بلغت نسبة الإنتاج الوطني نسبة كبيرة..

وبالتالي "فإن الحاجة ماسة لوضع حد لهذا الضعف اللغوي، بدء من المحيط العائلي إلى المجتمع بكل ما يحتويه مدرسة وإعلاما ومؤسسات، والتي تشترك كلها في خلق هذا الضعف واستمراره، لكي لا تصبح العربية غريبة على أبنائها1"

[1]- سيد احمد عبد الواحد أبو حطب: نظرة في الازدواج اللغوي، (مجلة بحوث ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد01، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض997)، ص161.

رسم بياني لواقع استعمال اللغة العربية في المجتمع الجزائري:



المبحث الثالث: الواقع التربوي للغة العربية ومستواها التعليمي التعلمي

إن التعليم الذي كان منتشرا في الجزائر قبيل الاحتلال الفرنسي للجزائر 1830، هو التعليم العربي الإسلامي الذي يقوم أساسا على الدراسات الدينية واللغوية والأدبية، وقليل من الدراسات العلمية، ومعاهده هي الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا، وقد كانت منتشرة انتشارا كبيرا، وكانت: الجزائر، قسنطينة، تلمسان، بجاية ومازونة مراكز لأهم المعاهد العلمية والتربوية في الجزائر قبل الاحتلال.

واللغة روح الأمة وحياتها، وتمثل أهم عناصرها، وأقوى مقوماتها، "فحياة الأمم تكون بلغاتها... أما الموت بالنسبة لها فليس إلا الحرمان من اللغة الخاصة بها"[1]. وتبقى اللغة خاضعة لنواميس الحياة وتطورها ذلك أنها ذاكرة المجتمع، فقد مرت بـ:

الفترة الاستعمارية (1830 . 1962): حين وقع الاحتلال الفرنسي للجزائر كانت اللغة العربية هي لغة التعليم في المدارس والزوايا والمساجد، وهي اللّغة الأدبية التي تؤلف بها الكتب والبحوث، "فالزوايا عملت على تكوين المثقفين باللغة العربية وحافظت عليها من الزوال ولكنها لم تستطع أن تتماشى مع عصرها بواسطة تعليمها التقليدي"[2].

كان اهتمام الإدارة الاستعمارية بالتعليم ناشئا عن قناعتها بعجز أسلوب القهر لإخضاع البلاد كما عبر عن ذلك "ماكماهون" سنة (1869م) (إن البلاد قد تقهقرت ،ولكنها ما كانت لنا البتة)، "فأتبعت في ذلك سياسة أساسها محاربة القرآن، والقضاء على التعليم الإسلامي، ونهج سياسة الفرنسة والإدماج وإتباع سياسة التجهيل"[3]. ولقد كانت لهذه السياسة اللغوية الاستعمارية نتائج خطيرة، أهمها الازدواجية اللغوية وجعل اللغة العربية غريبة في عقر دارها.

---

[1]- أبو خلدون ساطع الحصري: آراء و أحاديث في الوطنية و القومية، (د/ط، دار العلم للملايين، بيروت 1957)، ص107.

[2]- Ali Merad: les réformistes musulmans en Algérie de 1925, 1940 (Ed mouton et co la hye, Paris 1967), P 68.

[3]- محمد القاضي: تراثنا العلمي، (جريدة العالم الإسلامي، السعودية، ع1579، سبتمبر 1998)، ص13.

فالاحتلال الفرنسي أهمل التعليم العربي، واكتفى باستخدامه كوسيلة للترجمة، وحتى أن مدرسيها وموادها كانت خاضعة لمراقبة سلطات الاحتلال[1]، وهذا الأسلوب قد قضى على اللغة العربية ،وسد باب العلم والمعرفة في وجه أصحابها، فهي لا بد أن تشاركهم وتصبح أعجز ما تكون عن سد حاجات هذا المجتمع.

و رغم ذلك فقد بقي المجتمع الجزائري متمسكا بها: "إن اللغة العربية لم تكن ولن تكون إلا لغة البناء والجهاد والشهادة"[2] بفضل الزوايا والمساجد التي أدت دورا مميزا في تمكين الناشئة من لغتهم الأم من خلال نشاطاتها المختلفة كتلقين العلوم الدينية واللغوية والأدبية، وقد عملت هذه المراكز على تثقيف المتعطشين للعلم وانقسمت إلى قسمين:

القسم الأول: يقوم بتحفيظ القرآن الكريم ويؤمُّه ـ غالبا ـ الذين سبق لهم أن تعلموا الحروف الهجائية واستظهروا بعض السور من الذكر الحكيم.

القسم الثاني: يقوم بتدريس الفقهيات العقائد وقواعد النحو والصرف وفنون البلاغة والمنطق وهذا القسم لا يؤمُّه في الغالب إلا المستظهرون لكتاب الله.

أما المستعمر الفرنسي فقد سعى إلى نشر الفرنسية كلغة تعليم، يقول أحمد توفيق المدني: "كان التعليم أيام الحكومة الفرنسية استعماريا بحتا، لا يعترف باللغة العربية ولا يقيم لوجودها أي حساب، فاللغة الفرنسية هي وحدها لغة التدريس في جميع مراحل التعليم"[3]، وأراد أن يمحو أثار الشخصية الجزائرية فحارب اللغة العربية بكل قوة، كما حارب نظام المدرسة التقليدية، وأصبحت اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية، وقام بـ"إبعاد اللغة العربية عن منافسة الفرنسية، وتركها تدرس كثقافة تراثية تُدرَّس كثقافة تراثية مقتصرة على المبادئ الأساسية وتعليمها في الكتاتيب والزوايا"[4].

---

[1]- أبو القاسم سعد الله: الحركة الوطنية 1900- 1930، (ج02، ط03، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1983)، ص 63.

[2]- مصطفى محمد الغماري: العربية بين مفهومين، (جريدة الشروق الثقافي، العدد 06، الجزائر 1993)، ص 19.

[3]- أحمد توفيق المدني: جغرافيا القطر الجزائري، (د/ط، مكتبة النهضة، الجزائر 1963)، ص 138.

[4]- مصطفى الأشرف : الجزائر الأمة و المجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، (د/ط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1983)، ص 418.

طريقة التدريس:

أ) **في الزوايا والمساجد:** تعتمد على التلقين والحفظ لدارسي القرآن الكريم، يملي الشيخ جزء من القرآن على الطالب يتلاءم مع سنه ومستواه، ويتولى الطالب كتابته على اللوحة، حيث يقوم الشيخ أو من ينوبه بتصحيح ما كتبه الطالب، ثم يتولى كل واحد منهم حفظ ما كتبه ، وعندما يرسخ الجزء المكتوب في ذهن الطالب يعرضه شفاهة على الشيخ[1]، أما الذين يزاولون دراسة باقي الفنون الأخرى كالفقة، التفسير، العقائد، واللغة وقواعدها فالطريقة المعتمدة في تدريس هذه المواد تتمثل في أن الشيخ المقرئ يجمع الطلبة حوله وأمام كل واحد منهم مصنف يحتوي على المتن المعني بالتدريس، ثم يتولى أحد الطلبة قراءة النص على مسامع الحاضرين يتولى على أثرها الشيخ الشرح والتحليل والتعليق وإعطاء الأمثلة التوضيحية[2].

ب) **المدارس الفرنسية:** حيث سعت وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي بالتدريج، حيث كان "الغرض من نشر التعليم الفرنسي بين الجزائريين عن طريق المدارس المختلفة . العربية الفرنسية . هو القضاء على المدارس العربية الإسلامية الخاصة والحرة"[3].

وقد ظهرت جمعية العلماء المسلمين كرد فعل للواقع اللغوي الذي آلت إليه السياسة اللغوية الفرنسية، فاتخذت من العربية أداة وحيدة للتعليم "و هو ما كان له انعكاسات في دفع عملية التعليم العربي في الجزائر بعد الاستقلال، فإليها يرجع الفضل في تكوين النخبة المفكرة من المعربين، وإليها يرجع الفضل في إعادة الاعتبار للغة العربية"[4].

فترة ما بعد الاستقلال (1962 إلى يومنا هذا): إن تعليم اللغة العربية، وجزأرة المكونين، ونشر الأخلاق الوطنية كانت من التدابير المستعجلة التي اتخذت لتصحيح المنظومة التربوية الموروثة عن الاستعمار، استمر الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية وتكييفها تدريجيا مع حاجات المجتمع،

---

[1]- محمد بن إسماعيل: مشايخ خالدون و علماء عاملون، (ط04، دار الهدى، الجزائر، 2001)، ص 32.

[2]- المرجع نفسه: ص 32، 33.

[3]- عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، (ط01، دار الأمة، الجزائر 1999)، ص 54.

[4]– عبد الرحمان سلامة: التعليم في الجزائر ماضيا و حاضرا و مستقبلا، (د/ط، وزارة الإرشاد القومي، دمشق، 1976)، ص 15.

ومتطلبات النشاط الاقتصادي، ومقتضيات الأهداف المحددة لها[1]، وهكذا فإن إزالة الرواسب الاستعمارية وفك القيود على اللغة العربية واعتمادها لغة التعليم والعمل والتعامل والثقافة، قد كانت مهمة مستعجلة أسندت إلى المنظومة التربوية بعد الاستقلال.

لكن اللغة العربية "كانت تتأرجح مع كفة اللغة الفرنسية مما جعل الاهتمام بقضية التعريب منذ عام 1962 م المحور الذي سلط عليه الأضواء... وظهر اتجاهان رئيسيا متناقضان:

1- اتجاه كان يتظاهر بتأييد حركة التعريب ولكنه يعمل في الخلف على عرقلته، وذلك بتحقيق تعريب سطحي لا يغير من الواقع في شيء[2]، فكان ينظر إلى اللغة العربية على أنها لغة الشعر والخيال، ولغة فرنسا هي لغة الحضارة والعلم، لغة تستجيب لمتطلبات العصر، إن هذه اللغة تحد من دور اللغة العربية في مجال مسايرة العصر، خاصة وعصر العولمة الذي يحتم على الجزائر العمل على إيجاد الميكانيزمات والسبل الفعالة لضمان ما كان لها أمام المجوعة الدولية، ومن مظاهر تغليب الفرنسية على اللغة العربية الفصيحة، ظهور الضعف اللغوي المتنامي في أوساط تلاميذ المدارس[3]. فهذه السياسة اللغوية تقضي إلى جعل العربية غريبة عن أبنائها، صعبة المنال والممارسة، وهذا الموقف خلق جيلا مزدوج اللغة لا يتقن اللغة العربية ولا يتحكم فيها.

2- اتجاها كان مؤمنا بقضية التعريب ، ولكن أزمته في كونه معزولا لا يملك من الوسائل إلا الإيمان بعدالة قضية التعريب[4]، وهذا الدفاع عن اللغة العربية هو في الواقع دفاع عن الوجود الحضاري المتميز للشخصية الوطنية، وكل فقدان لها يؤدي حتما للضياع والاندثار.

يقول بن عبد الله عبد العزيز: "أنعجز نحن عن وضع لغتنا في مكانها المرموق؟... إن أجدادنا لم يجبنوا أمام تيار الحضارة، بل أخذوا وأعطوا وترجموا ونحتوا، واشتقوا وعربوا، وطاوعتهم اللغة مطاوعة

---

[1]- مخلوف حمودي: المنظومة التربوية من أين؟ و إلى أين؟ الرئيس هواري بومدين التربية و التعليم، (د/ط، جامعة الأمير عبد القادر، دار الهدى للنشر و الطباعة، عين مليلة 2004)، ص 43.

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص47.

[3]- المرجع نفسه، ص 47 و 48.

[4]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص 47.

عجيبة"[1]، ونجد الموقف ذاته عند مازن المبارك إذ يقول: "إن الذين يحاربون تعريب التعليم، ويضعون العقبات في سبيله بحجة عجز اللغة العربية وتقصيرها، كمن ينادي بالتخلي عن الجنسية القومية، إذ اتصف قومهم بالعجز والتقصير، وشتان بين من يرى في نفسه عجزا وتقصيرا فيسعى إلى تغيير ذلك إخلاصا، وهو قادر على التغيير مالك لإمكاناته، ومن يؤثر السلامة والراحة ويرى أن أسهل السبل للتخلص من تهمة العجز والتقصير أن يغير اسمه ويتنكر لذاته"[2].

فاللغة العربية التي حملت رسالة سماوية واقتحمت المجالات العلمية الأكثر تعقيدا في العصور السابقة، وبنت حضارة راقية لم يجد مستعملوها آنئذ أية صعوبة في توظيفها، واستطاعت أن تستوعب كل المعارف الإنسانية الوافدة إليها نجدها اليوم محط شؤم وإزعاج لأبنائها.

إن العجز اللغوي لا يعود إلى اللغة العربية باعتبارها نظاما من الإشارات، بقدر ما تعود إلى إشكالية التعامل معها من قبل أبنائها من معلمين ومتعلمين، فالعملية التعليمية تتكون من المعلم، المتعلم، المحتوى أو المادة التعليمية والطريقة أو المنهج. "و إن خطة تعليم اللغة العربية في وضعها المدرسي الحاضر، ألا تكون هناك خطة، وذلك أن تعليم اللغة العربية بمناهجه، وكتبه المقررة وممارسات المعلمين في غرفة الصف ما يزال متروكا لمسار التراكم العفوي"[3].

فرغم محاولات الإصلاح التربوي إلا أن اللغة العربية مازالت تعاني في الأوساط التعليمية من "ضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم الاهتمام بتصوير هذه المهارات ومواكبتها للمناهج الحديثة وملاءمتها لمعطيات العصر، مع ما تواجهه من ظروف وما يعيشه أهلها من أوضاع"[4].

ولذا بات جليا أنه لا يمكن لأي إصلاح أن يحقق غايته ويبلغ مراميه ما لم يلق تأييدا لدى المكونين الذين يسهرون على تطبيقه في الميدان. ومن أجل ذلك وجب أن تعالج مسألة إعداد المدرسين بالجدية اللازمة، في منظور بعيد المدى لا مجال فيه للحلول المرتجلة، أو التخطيط التقريبي، فالقدرة على التدخل والتحكم في الاختيار تتطلب نموذجا جديدا من المعلمين الذين يدركون جيدا

---

[1]- عبد العزيز بن عبد الله: صورية التعريب، اللسان العربي، (المجلد09، ج01، المنظمة العربية للثقافة و الفنون، مكتب تنسيق التعريب، الرباط 1972)، ص 72.

[2]– مازن المبارك: اللغة العربية في التعليم العالي، (المجلد01، ط03، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر، 1985)، ص 72.

[3]- نهاد الموسى: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، (ط01، دار العلوم، الرياض، 1984)، ص 11.

[4]- أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، (د/ط، عالم المعرفة، الكويت، 1996)، ص 10.

أن كل متعلم شخص فريد، وكل معلم شخص فريد كذلك، وكل محتوى تعليمي مادة فريدة، وكل علاقة بين معلم ومتعلم علاقة فريدة... ومهمته أن يفهم خصائص هذه العلاقات. هذا النوع من المعلمين أطلق عليه بعضهم[1] اسم المعلم الباحث (l'enseignant chercheur)، الذي يظل في ذهاب وإياب بين التنظير والتطبيق، فيكون قادرا على الاكتشاف والإبداع، يدرس، ويقيم، ويعدل، ويضيف ويحذف ويكتشف ويجدد باستمرار.

كما تسعى المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن إلى إعداد الفرد عقليا بتنمية قدراته على التفكير العلمي الذي يؤهله إلى مواجهة المشكلات وإيجاد العلاقات بين مختلف الظواهر، واستخلاص القوانين التي تحكمها، وتنمية قدرة المتعلم على الربط بين ما يتعلمه في المدرسة وواقعه خارجها[2].

المبحث الرابع: مناهج التعليم في الجزائر وأهم مراحل الإصلاحات المنطوية تحتها.

كان من الضروري تغيير المنظومة التربوية الموروثة، بمنظومة جديدة تعبر المجتمع الجزائري، فبعد الاستقلال مباشرة واجهت الجزائر مشاكل عديدة مثل التخلف الاجتماعي "جهل - أمية – فقر– مرض"، ومنظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، لهذا بات من الضروري على الجزائر إعادة النظر في التعليم إجمالا، وقررت إصلاحا شاملا في التربية والتعليم منها الإصلاح.

أ) **مفهوم الإصلاح التربوي:** يعد مفهوم الإصلاح من المفاهيم المركزية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية ويعتبر من أكثر المفاهيم شيوعا وتداولا في الأدبيات التربوية المعاصرة ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد يكتسب الإصلاح مفهوم التحسين، إذ تتمثل الغاية في تفعيل عمليات التعليم وتحسين عوائدها، أو يأخذ مفهوم التطوير والتجديد والتحديث، أي التحول في نقلة أو نقلات نوعية بما يتماشى مع المتطلبات ويحقق الأهداف المشروعة للإصلاح.

[1]- H. Besse / R. Galisson, Polémique en didactique, p. 131 - 133 .

[2]- فتحي يونس: المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير،(د/ط، دار الفكر، الأردن 2004)، ص103 و 104.

الإصلاح لغة: جاء في مادة (صَلُحَ)، من معجم الوسيط:" أصلح في عمله أتى بما هو صالح ونافع، وأصلح الشيء أزال فساده"[1]. كما ور لفظ الإصلاح في القرآن الكريم مضادا للفساد، في قوله تعالى . على لسان شعيب عليه السلام: (قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ)، هود، الآية: 88.

اصطلاحا: يعرفه أحمد زكي بدوي بأنه: "تحسين أحد الأنماط الاجتماعية مع التأكيد على الوظيفة لا على البنيان، ويهدف الإصلاح إلى إزالة المساوئ وعدم التوافق بدون محاولة تغيير الأوضاع السياسية للمجتمع نفسه"[2].

و يعرف معجم المصطلحات التربية وعلم النفس الإصلاح التربوي على أنه: النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، وذلك من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي[3].

ب) مفهوم المنهاج التربوي:

المنهاج لغة: جاء في لسان العرب المنهج أو المنهاج: هو الطريق الواضح، والنَّهْج (بتسكين الهاء) هو الطريق المستقيم، حيث يقول ابن منظور (ت 711 هـ): أنهج الطريق: وَضُحَ واسْتبان وصار نهجا بينا واضحا"[4] يقول أحدهم:

وأَنْ أَفُوزَ بِنورٍ أَسْتَضيءُ بِه أَمْضِي عَلَى سُنَّةٍ بِهِ ومِنْهَاجِ

أما في معجم الوسيط فنجد التعريف الآتي: "المنهج هو الخطة، ومنه منهاج الدراسة، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما"[5]

---

[1]- معجم الوسيط: مجمع اللغة العربية، (مادة "صلُحَ"،ط03، ج01،مطبعة مصر، القاهرة 1960)، ص539.

[2]- أحمد زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية، (د/ط، مكتبة لبنان، بيروت 1978)، ص 349.

[3]- ينظر:هبة محمد عبيد: معجم مصطلحات التربية و علم النفس، (ط01، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان 2008)، ص 23، 24.

[4]- ابن منظور: لسان العرب، (مادة: "نهج" ط03، مج02، دار الفكر، بيروت 1994)، ص 412.

[5]- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، (مادة: "نهج"،ج2، ،مطبعة مصر، القاهرة 1979)، ص 357.

"المنهج والمنهاج يرد في اللغة العربية على معنى الطريق الواضح، والمنهاج الخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة أو منهاج التعليم وغيرهما المنهج المنهاج والجمع مناهج"[1]، وقد أجمعت جل المعاجم على أن المعاجم أن المنهج والمنهاج هو الطريقة والأسلوب، يقول أحمد مطلوب في (معجم النقد العربي القديم): "إن المعنى العام للمنهج هو الأسلوب الذي يقود إلى هدف معين في البحث والتأليف أو السلوك"[2].

وورد في القرآن الكريم قوله تعالى: **(لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)** المائدة، الآية 48.

اصطلاحا: "خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، ثم طرائق التعليم وأساليب التقويم، أو سلسلة الوحدات الموضوعية بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السابقة"[3]، ويعرفه في موضع آخر: "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، يتضمن الأهداف، الأدوات ومقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم"[4].

أما المنهج فهو مجموعة منظمة من الإجراءات المفصلة تسعى لبلوغ هدف ما باعتباره نظاما تتداخل فيه مجموعة المكونات والعوامل التي يرتبط بعضها ببعض ارتباطا عضويا، فيحتاج دائما إلى تطوير مستمر لمتابعة المستجدات، فهو يدور الغايات الكبرى والأهداف العامة. فالمنهاج يعني المحتوى، والمنهج يعني الطريقة[5].

فالمنهاج التربوي هو مجموعة من الخبرات التربوية ينظمها ويشرف عليها النظام التعليمي بهدف مساعدة المتعلم للوصول إلى أفضل درجات التعلم، باستغلال كل قدراته وإمكانياته العقلية والذاتية ومهاراته وتوظيفها في عملية التعلم، وهذا هو المفهوم الحديث للمنهاج العليمي..

---

[1]- محمد عبد العزيز عبد الدايم: النظرية اللغوية في التراث العربي، (ط01، دار السلام للنشر و التوزيع، مصر 2006)، ص 20.

[2]- نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، (ط02، جامعة الشارقة، القاهرة 2006)، ص 285.

[3]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 162.

[4]- صالح بلعيد: في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث (د/ط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2005)، ص 13

[5]- ينظر:المرجع نفسه، ص 162.

واللغة العربية لا تدرس – في جميع الأطوار التعليمية – تدريسا عشوائيا، وإنما تخضع لنظام الأنشطة حتى تكون العملية سهلة على الأستاذ، ومفهومة لدى التلميذ، والأستاذ يجتهد في تقديم هذه الأنشطة بما أوتي من مدارك وبما أعطي من مناهج، لكن هذه المناهج تتفاوت في فاعليتها في عملية التحصيل، وهذا ما سنراه في هذا البحث مع توضيح نظام الأنشطة وتقديم المناهج وإدراك مدى فاعليته كل منها في عملية التحصيل اللغوي، حيث بلغت ثلاث مناهج كبرى في الجزائر بعد الاستقلال إلى يومنا هذا نلخصها فيما المراحل التالية:

المرحلة الأولى (من سنة 1962 إلى 1976):

لقد حاول الاستعمار القضاء على كل مقوماتنا، وفي مقدمتها اللغة العربية قصد فصلنا عن ماضينا وتاريخنا وحضارتنا العربية الإسلامية، ومن شم انتهجت الجزائر مبدأ التعريب وذلك لاسترجاع شخصيتنا القومية وقيمنا الإسلامية وإثراء تراثنا الحضاري العلمي، فقد شرع ابتداء من الموسم الدراسي 1964/1963 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، تحقيقا لمبدأ تعريب التعليم الموروث ،وابتداء من سنة 1967 شرع في تدريس المواد الاجتماعية باللغة العربية فقط، كما تم التأكيد على تطوير المنظومة التربوية وإصلاحها، وسميت هذه المرحلة

ب: مرحلة التدريس بالمضامين: وهي الطريقة التي يستعمل فيها الأستاذ كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، والتلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، فالمعلم هو من يطرح العنوان، ثم القضية المدروسة ثم يقوم باستخلاص القاعدة والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ ثم الاستظهار، لكن هناك بعض الدارسين يرون أن هذه الطريقة خالية من الأهداف، حيث" تنعدم فيها الإشارة إلى الأهداف ومعنى هذا – وبكل بساطة – تهميش هذا النموذج التقليدي للأهداف التربوية وتغييبه لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية".[1]، لكن ألا يمكن اعتبار الحفظ والاستظهار لدى التلميذ هدفا في حد ذاته؟؛ لأن الهدف هو "الغايات والمرامي

[1]– محمد الدريج: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، (د/ط، قصر الكتاب، البليدة 2009)، ص 53.

التي تهدف إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات"[1] لكن الهدف الغائب في هذه الطريقة هي الأهداف الإجرائية، والأهداف العامة التي سنعرفها لاحقا، وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها.

وهذا المنهج التعليمي قد وصل إلينا من عصور سالفة، وقد أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طريقة التعليم إذ يقول: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقي عليه مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما ترد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، عن تلك الرتبة إلى أعلى منها"[2]، وهذا معناه أن المعلم ينتقل في كلامه من الإجمال إلى التفصيل حتى تصل هذه المعارف إلى المتعلم، وعلى هذا الأخير حفظها واستظهارها لاحقا، أما مكونات هذه الطريقة فهي: "المدرس، التلميذ، الطريقة والمواد الدراسية، نمط التواصل، الحفظ، الاستظهار"[3].

فالمدرس سيلقن التلميذ كيفية اشتقاق اسم الفاعل – باعتباره من المشتقات – من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل)، أما من غير الثلاثي فإنه سيشتق على وزن مضارعه المبني للمعلوم مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر، ثم بعد ذلك سيلقنه الدراسة النحوية لهذا المشتق، حيث سيعلمه إعراب اسم الفاعل (حسب موقعه في الجملة)، وعمله الإعرابي باعتباره عاملا عمل فعله، وتنازع العوامل إذا تنازع مع عامل آخر كأن يقع اسم الفاعل في محل ابتداء، فيتنازع العمل مع عامل المبتدأ، ثم يذهب في التلقين إلى صيغ مبالغة اسم الفاعل على وزن (فعول، فعال، فعل، مفعال، فعيل...) وهي الصيغ المشهورة من صيغ المبالغة، وعملها الذي هو نفس عمل اسم الفاعل[4]، ثم يكون المتعلم بعدها مطالبا بحفظ ما أخذ لاستظهارها بعد ذلك أمام معلمه.

وتوصف بأنها: "تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثمّ الإتيان بشواهد، وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولاً ثمّ تُعرض عليه الأمثلة التي توضّح هذه القاعدة،

---

[1]– المنهاج التربوي، (السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004)، ص 05.

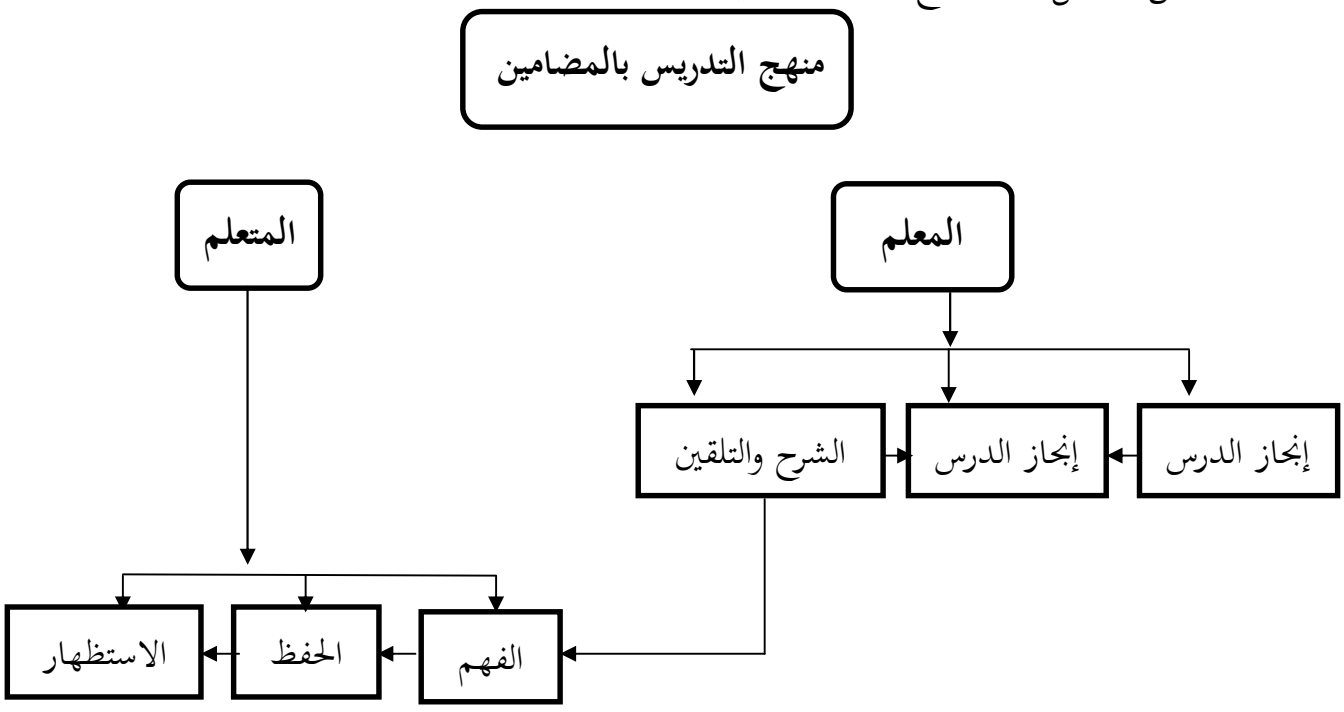
[2]– ابن خلدون: المقدمة، (ط01، إبداع للإعلام و النشر، مصر 2010) ص 476، 477.

[3]- محمد الدريج: المرجع السابق، ص 52.

[4]– ينظر:ابن هشام الأنصاري جمال الدين عبد الله بن يوسف بن عبد الله المصري:مغني.اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: حنا الفاخوري، (ط01، ج02، دار الجيل، بيروت 1991)، ص 123، 124.

أي أنّ الذهن يبدأ من الكلّ إلى الجزء"[1]، لاعتقادهم " أن العملية التعليمية تقوم على حفظ القواعد الجزئية من مثل :أقسام الكلام، علامات الإعراب في المفرد والمثنى والجمع عن الأسماء، علامات إعراب معتل الآخر... ثم حالات الرفع، وحالات النصب وحالات الجر...الخ، وعلى المتعلم اختزان هذه الجزئيات ليتم تطبيق أحكامها من خلال مركبات الكلام أو أثناء القراءة والكتابة"[2]، وعليه فهذه الطريقة يكون التلميذ فيها مستقبلا دون المشاركة فعليا في العملية التعليمية حيث نلحظ غياب الأهداف الإجرائية والتقويم المرحلي بالنسبة للمدرس، وكذلك غياب التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ، كما أنه سيستغرق وقتا طويلا في استيعابها وحفظها، ولا يستطيع ربطها بما سبق له من معارف وما سيأتي من معلومات.

يمكن أن نمثل هذا المنهج بالخطاطة التالية:



[1]– سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، (ط01، دار وائل للنشر، عمان الأردن 2005)، ص 228.

[2]- محمد إبراهيم عبادة: النحو التعليمي في التراث العربي، (د/ط، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر 1987)، ص 217.

المرحلة الثانية (من سنة 1976 إلى 2003):

استمر الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية وتكييفها مع حاجات المجتمع، إلى أن جاءت أمرية (بتاريخ: 16 أفريل 1976)، والتي اعتبرت أن: "اللغة العربية عنصرا أساسيا للهوية الثقافية للشعب الجزائري... وأن الخيار بين اللغة العربية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك، و لا يمكن أن يجري النقاش حول التعريب بعد الآن، إلا فيما يتعلق بالمحتوى والوسائل والمناهج والمراحل..."[1]، وسميت هذه المرحلة التعليمية بـ:

التدريس بالأهداف: والهدف لغة هو: "الدنو، أهدف القوم أي قربوا"[2]، أما في المجال البيداغوجي: إن المؤشر يرتبط بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف، باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم.

في هذه الطريقة يستعمل المدرس كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتمدرس عبر مراحل معينة وبمشاركة التلميذ وفي كل مرحلة، أي بعد كل نقطة معينة من الدرس يعطيه المدرس اختبارا خفيفا يلاحظ به مدى فهم واستيعاب التلميذ لهذه النقطة، ثم ينتقل إلى النقطة التي تليها وهكذا، وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والتعليميات "طريقة التقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف الإجرائية"[3]، والعملية المهمة في هذه الطريقة هي مشاركة التلميذ في الدرس المقدم، ولم يعد مجرد وعاء يملأ بالمعلومات ويستظهرها فيما بعد: "لأن المناقشة بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد، فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تفكيك يبنى على أسس واضحة محددة"[4]

لقد أورد الدكتور رشدي طعيمة تعريفا للهدف عن ميجر قائلا: "إن الهدف هو إيصال ما تقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين

---

[1]- جبهة التحرير الوطني: النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني 1962/1954)، ص 80.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مادة "هدف"، (ط01، دار الصادر، بيروت، لبنان، 1990)، ص 346.

[3]- محمد الدريج: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، (د/ط، قصر الكتاب، البليدة، 2009)، ص 54.

[4]- سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، بين النظرية و التطبيق، (ط01، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2004)، ص 61.

يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم -إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه"[1]، وهذه الطريقة أيضا لو أردنا تصنيفها تصنيفا لسانيا لصنفناها ضمن المدرسة السلوكية باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرس، وجواب من طرف التلميذ، وهذا ما يمكن أن نصنفه تحت باب (المثير والاستجابة)، فيصبح الأستاذ مثيرا للتلميذ بسؤاله، والتلميذ مستجيبا لسؤال الأستاذ بإجابته، وبعد التقويم المرحلي أو الهدف الإجرائي يصبح استيعاب التلميذ مثيرا للأستاذ للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدرس وهكذا إلى نهايته، فلو كان الأستاذ –على سبيل المثال- بصدد تدريس درس البدل، فلا يلقن تلميذه التعريف مباشرة ولكن يعطيه جملة ورد فيها بدل، مثل جملة (الخليفة عمر أعدل الناس)، ثم يسأل التلميذ: لو حذفنا لفظ (الخليفة) هل سيختل معنى الجملة نحويا؟، فيفترض أن يكون جواب التلميذ بالنفي، فيقول الأستاذ :فماذا نعتبر إذا لفظ عمر(بالنسبة للفظ) الخليفة؟، (فيفترض أن يكون جواب التلميذ :هي بديل عنها في الجملة، ومن هنا يقرر الأستاذ عنوان الدرس أ ولا بناءا على ما توصل إليه التلميذ، ثم ينطلق في تعريفه للبدل، وهذا التعريف يكون موضوعا مسبقا، ومأخوذا من المصادر النحوية[2]، ثم يذهب إلى بيان طبيعته الصرفية (من حيث الجمود والاشتقاق، وإعرابه وعمله الإعرابي)، وهذا كله وفق طريقة السؤال والجواب السالفة الذكر.

تعتمد هذه الطريق على الاستقراء أو الاستنباط، وسميت استنباطية لأنّها "تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة والشواهد المختلفة، لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليه القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني، والمبنى، ومن ثَمّ يَتوصّل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة، أو الحالات الخاصة"[3]، "وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلّم، ويناقشها ثمّ يستنبط منها القاعد"[4]، حيث يقوم المعلم بتحفيز المتعلم لتتبع جزئيات المادة التعليمية من أجل اكتشاف قواعدها وأسرارها.

---

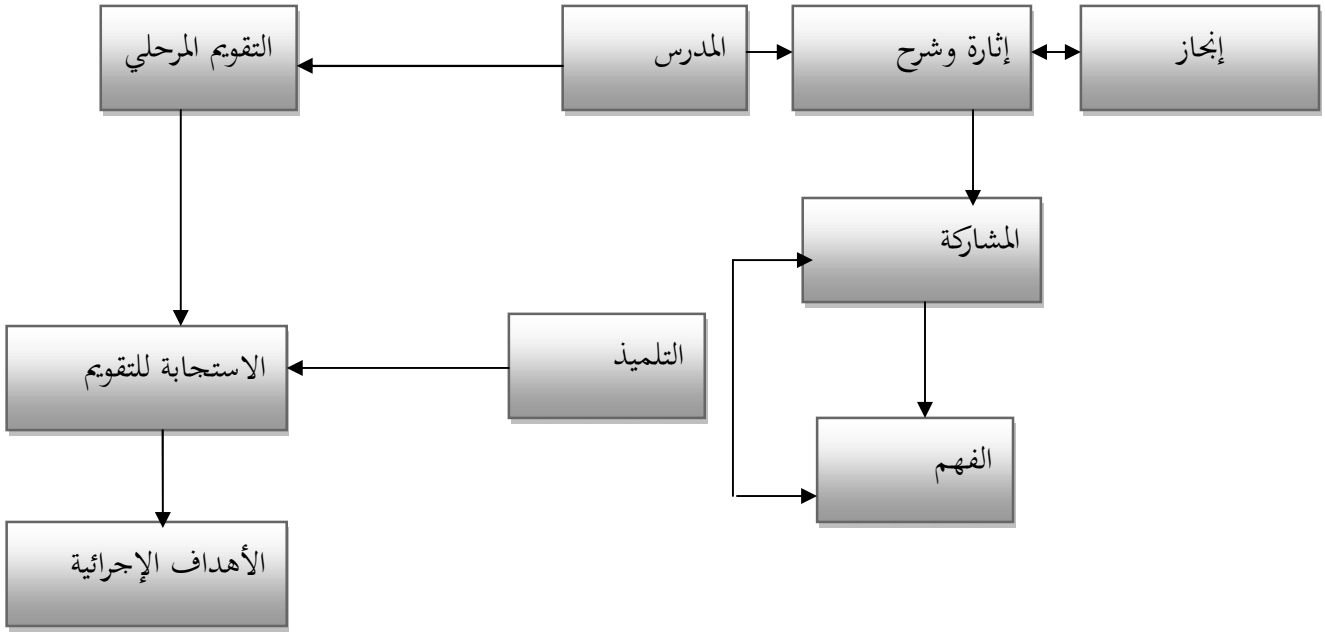
[1]- رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (ط02، دار الفكر العربي، القاهرة د/ت)،ص 29.

[2]– ينظر: ابن هشام الأنصاري جمال الدين عبد الله بن يوسف بن عبد الله المصري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب تح: حنا الفاخوري، (ط01، ج02، دار الجيل، بيروت1991)، ص 118 و 119. و كذلك: سيبويه: تعريف البدل، الكتاب، (تح و شرح: عبد السلام محمد هارون، ط01 دار الجيل، بيروت 2002)، ص 339، 340.

[3]– زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، (د/ط، دار المعرفة الجامعية، شركة قناة السويس الشاطبي 2005)، ص 222.

[4]– سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، (ط01، دار وائل للنشر، عمان الأردن 2005)، ص 229

و يمكن أن نمثل هذا المنهج بالخطاطة التالية:



المرحلة الثالثة (من سنة 2003 إلى يومنا هذا):

وعندما وجهت إلى التعليم الهادف انتقادات لاذعة، بسبب قصوره على تجزئة الأهداف وتفتيتها، حيث جعل المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة لا تعي إلا صياغة الأهداف وتنفيذها ضمن سياقات متقطعة، وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته، وفي الوقت نفسه لا تنمى لديه أي كفاءة تتماشى مع سوق العمل (الحياة الوظيفي) لأنها تهتم بالمعارف بشكل كبير، لذلك طرحت المقاربة بالكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف، لتكمل المسيرة الثورية في مجال تحديث تقنيات التدريس وأساليبه، "ومن ثم يجب أن نفهم بأن التدريس بالكفاءات ليس قطيعة لنموذج التدريس بالأهداف، وإنما هو تعديل لمسار بيداغوجي أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة"[1].

ويتيح هذا الإطار للتلاميذ فرص التعلم لبناء المعارف والكفاءات، وينميها في سياق متكامل ومنسجم، بدلا من التركيز على تكديس المعارف وتراكمها في الذهن ثم استظهارها عند الحاجة في الاختبارات، فيصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وسمي هذا المنهج التعليمي بـ:

[1]- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، (د/ط، الجزائر، 2005)، ص 48.

التدريس بالكفاءات:

لغة: جاء في "لسان العرب" أن الكفاء هو النظير والمساوي وتكافأ الشيئان أي تماثلا"[1]، فالمعنى اللغوي للكفاءة هو: "القدرة على العمل وحسن القيام به، كما تدل على الجدارة والأهلية، والقدرة على العمل وحسن تصريفه.

أما المعنى الاصطلاحي: فيعرفها محمد الدريج بأنها:" نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهاراتية العملية، التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن، في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على مهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية"[2].

والمقصود بهذه المنهجية: أن المدرس يستغل كل المدارك والمعارف والكفاءات المسبقة التي يتمتع بها المتعلم، وبهذا يتحقق إدماج التلميذ ليس بمشاركته فقط بل بما اكتسبه من معارف وكفاءات مسبقة في العملية التربوية، فتتحقق بذلك نتيجة مفادها أن المعلم بنى منهجيته على خبرات فردية مسبقة للتلميذ لأن هذه الخبرات لا يمكن أن تكون جماعية، وبذلك فعملية الإدماج عملية نجعل بواسطتها مختلف العناصر المنفصلة عناصر مترابطة متآلفة كي تصير وظيفية وذات معنى، أما في السياق البيداغوجي، فتسمى هذه العملية، تربوية الإدماج (D'intégration Pédagogie)، والإدماج هو: "عملية توظيف المتعلم مختلفة مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة"[3] كما يعني أيضا: "الربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو من مجالات مختلفة، أو هو توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجات التلاميذ"[4]، فحينما يريد الأستاذ تقديم درس النعت أو البدل أو التوكيد أو العطف بنوعيه (بيان ونسق)، فيجب عليه أن يبحث أولا في مخزون التلميذ المعرفي عما يعرفه عن التوابع، وصفتها وعملها، ثم ينطلق في تقديم درسه بطريقة لا تختلف عن سابقاتها.

إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، فإن المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي، وإذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ص80.

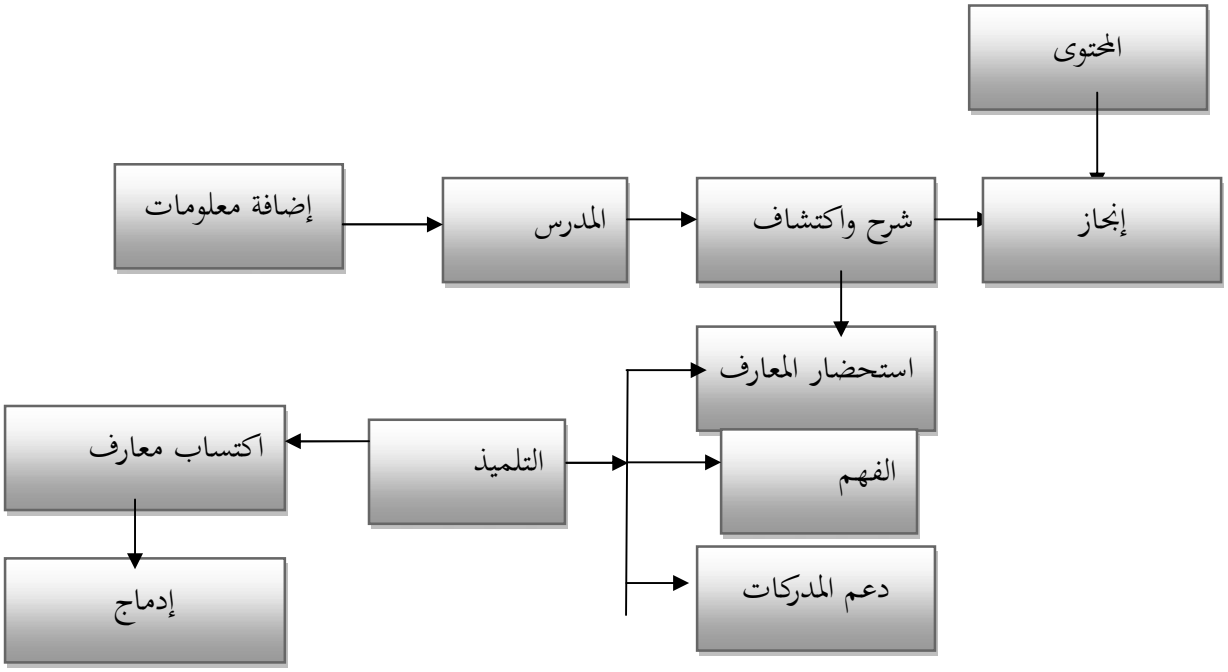
[2]- لخضر لكحل: المقاربة بالكفاءات، الجذور و التطبيق(عدد خاص، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، الجزائر)، ص 77.

[3]- اسماعيل غلمان: تعاريف تربوية، ص 17.

[4]- المرجع نفسه، ص 17.

خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم[1].

ويمكن أن نمثل هذا المنهج بالخطاطة التالية:



و بعد التعرض للمناهج التعليمية التي اتبعتها المنظومة التربوية من الاستقلال إلى يومنا هذا، فلنلاحظ مدى فعالية كل منهج وعيوبه ونقط ضعفه، ووضعية عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم)، في الجدول الاستخلاصي التالي:

[1] -ينظر: لخضر لكحل: المقاربة بالكفاءات، الجذور و التطبيق، (عدد خاص، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، الجزائر)، ص 73.

		المنـــــاهج		
		التدريس بالمضامين	التدريس بالأهداف	التدريس بالكفاءات
فوائدها	بالنسبة للمعلم	. سهولة السير فيها وفق خطواتها المقررة . سهولة عرض المادة التعليمية	. المعلم يحفز تلاميذه ويشاركهم معه في بناء الدرس .	. يستكشف ويشرح يستخرج من التلميذ كفاءاته المسبقة لتوظيفها في عملية الإدماج
	بالنسبة للمتعلم	. يتزود بكم هائل من المعلومات والمعارف.	. التلميذ فيها إجابي يسلك طريقا طبيعيا للفهم (ينتبه ويفكر ويعمل) . مثير وشارح يزود التلميذ بمعارف عديدة مع إشراكه في اكتسابها	. يستحضر معارفه المسبقة لتوظيفها في اكتساب معارف جديدة بناء عليها. . اكتشاف الأخطاء والوقوف على معالجتها
عيوبها	بالنسبة للمعلم	. لا يشرك المتعلم في بناء المعارف. و يكون مجرد آلة	. التقويم من طرف المعلم لن يكون عاما . عامل الوقت حيث يضيعه في التحليل	. يضيع فيها الوقت كثيرا الذي هو عامل مهم في التعليم، حيث تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم.
	بالنسبة للمتعلم	. لا يساهم في اكتشاف القوانين ولا يساهم في الفهم الجيد رغم حفظ القاعدة. . يفقد روح الإبداع والمبادرة ويصبح مجرد وعاء	. يحتاج لمثير حتى يتفاعل مع العملية التعليمية	. لا تصلح للتعليم في المرحلة الابتدائية لأن الطفل لا يملك معارف مسبقة، فيضيع الوقت في البحث عن الكفاءة

الفصل الثاني:

أسباب عجز الأداء اللغوي للغة العربية في الجزائر

المبحث الأول: مفهوم العجز اللغوي

توطئة:

قال الدكتور شكري فيصل متحدثا عن تدريس اللغة العربية:" من المؤسف أن يكون شبابنا الذي يتخرج من الثانويات . وهل على حرج ان أقول والذي يتخرج من الجامعات . أنه لا يتقن لغة ما . حتى العربية أحيانا . لقراءتها قراءة تدبر ولذلك فهو لا يقرأ وإذا قرأ فهو لا يفهم وإذا فهم فهو لا يعقل وإذا عقل فهو لا يتفاعل لان الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة[1]، ولا يكتب كما ينبغي ان يكتب، فهو كثير الخطأ في الاملاء، كثير الخطأ في نحو وهو كذلك لا يسمع كما ينبغي له ان يستمع"[2].

تعريف العجز اللغوي:

لغة: "العجز الضعف، تقول: عجزت عن كذا. وفي حديث عمر: ولا تلثوا بدار معجزة أي: لا تقيموا ببلدة تعجزون فيها عن الاكتساب والتعيش. والمعجزة، بفتح الجيم وكسرها، مفعلة من العجز: عدم القدرة"[3].

قال ابن فارس: "عجز: العين والجيم والزاء: أصلان صحيحان: يدل احده ما على: الضعف، والآخر على: مؤخرة الشيء "[4].

فالأول: عجز عن الشيء يعجز عجزا، فهو عاجز، أي ضعيف، و يقولون: "المرء يعجز لا محالة"، ويقال: أعجزني فلان إذا عجزت عن طلبه وأدراكه، ويقولون: عجز بفتح الجيم، قال ابن الاعرابي: لا غ يقال عجز الرجل بالكسر الا اذا عظم عجزه، ويقال: فلان عاجز فلانا، اذا ذهب فلم يوصل

---

[1]- شكري فيصل: تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي (ط2: بيروت،1986)، ص402.

[2]- نهاد الموسي: مقدمة في العلم تعليم اللغة، (مجلة عدد 05 تونس 1983)، ص 152.

[3] - ابن منظور: لسان العرب ، (مادة: "عجز" د/ط،ج05،دار صادر،2003)،ص 369.

[4]- ابن فارس: مقايس اللغة: تح/عبد السلام محمد هارون،(د/ط، دار الفكر، 1979)، ص 738.

اليه، قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَسْعَوْنَ فِي آيَاتِنَا مُعَاجِزِينَ﴾، سورة سبأ جزء من الآية 38، قيل معناه: ظانين ومقدرين أنهم يعجزوننا[1].

وأما الأصل الآخر: فالعجز مؤخر الشيء، والجمع أعجاز، حتى أنهم يقولون: عجز الأمر وأعجاز الأمور، ويقولون: "لا تدبروا أعجاز أمور ولت صدورها " المراد منها أواخر الأمور وصدورها[2].

يتبين لنا أن العجز اللغوي في أصله يطلق على عدة معان، وأقرب هذه المعاني الى المعنى هو: الضعف وعدم القدرة أو القصور عن الأداء اللغوي السليم، ومن مظاهر الضعف عدم القدرة على إيجاد التناغم والانسجام بين الكلمات والأفكار والتناسق بين الأفكار، مع كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية والاملائية.

المعنى الاصطلاحي:

يعجز التلميذ عن التعبير عما يجول في نفسه لضعف حصيلته اللغوية ولا يحسن الاستجابة لتوجيه معلميه لما يقع منه من خطأ في فهم هذه التوجيهات ويترك في نفس والديه شعورا بالنقص وقد يكون لهذا الشعور أثره الكبير في خلق عقد نفسية عند التلميذ نحو القراءة فينفر عنها ويتسرب في سن مبكرة[3]. فإذا كان هذا العجز كليا كان تخلفا وإذا كان هذا العجز جزئيا كان من السهل معالجته بمعرفة أسباب وحصرها.

والصعوبات التعليمية هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها، سواء كانت شفهية أو كتابية،" وهذا الاضطراب يظهر في

[1]–الطبري: جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر ،(ط01، مؤسسة الرسالة،2000)، ص 413.

[2]–المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

[3]– ينظر:الملا بدرية سعيد: التأخر في القراءة الجهوية، تشخيصه وعلاجه،(ط01،دار عالم الكتب للنشر و التوزيع، الرياض 1987)، ص 128 .

شكل عجز في القراءة، في الكتابة أو في التهجئة أو غيرها "[1]، حيث يرى أغلب الدارسين والباحثين أن مشكلة صعوبة القواعد النحوية التي يعاني منها المتعلمون في المراحل التعليمية المختلفة من أبرز مشكلات تعلم اللغة العربية مما ترك أثرا بالغا في حصيلتهم اللغوية واستيعابيهم للمعرفة [2]. فالقواعد النحوية نموذج فعال لتعليم اللغة العربية لأنه مرتبط باستعمال المتكلم للغة وتعامله بها إنتاجا وتلقيا.

إن هناك طائفة استسلمت لوهم الصعوبة، و ذهبت إلى تفسيريه بمذاهب شتى، فمنهم من التمسه في طبيعة اللغة العربية، وما فيها من قواعد عسيرة متشعبة، وما في كتب العربية من نحو وصرف، ومعجم وبلاغة من طول يحول بين الطالب وحفظها فضلا عن فهمها واستيعابها، ومنهم من عزاه الى طريقة درس العربية الذي يقتصر على حفظ قواعدها، واستظهار متونها من دون أن يكون لذلك أثر في السلوك اللغوي، وبناء المهارات، وكأنهم استغنوا بكثرة ما يحفظونه من مسائل العربية، وعن العناية بالمهارات اللغوية، من استماع وحديث، وقراءة وإلقاء، وخطابة وحوار، وانشاء و انشاد، وكتابة و رسم، واستغنوا بها عن تذوق الكلام والنصوص اللغوية، فكان أن تخرج فئات من المحسوبين على العربية وعلومها، والوحدة منهم لا يحسن كتابة سطرين في شأن من شئونه، وكأنهم يقولون ان الصعوبة هو عجز حملة العربية عن تمثل العربية علما وسلوكا.

ومنهم من عزا ذلك إلى غياب الأساس التربوي الذي بموجبه تصنف الكتب اللغوية بناء على رصيد الطلبة اللغوي، "وخلاصته أن يقتصر في التعليم العام على تقديم نصوص العربية في نحوها وصرفها وقراءتها وغير ذلك على ما يتداوله الطلاب، ويشيع على السنتهم من كلمات دوارة، وأن تجتنب تلك الكلمات التي لم تعدها أسماعهم، ولم تمرن عليها السنتهم" [3].

ومنهم من يرجع سبب العجز إلى طرائق التدريس، فالطرائق التي ينتهجها –المعلمون–

---

[1]–جمال الخطيب، و الحديد مني: التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، (ط01، دار الفكر الأردن، 1998)،ص 166 .

[2]– ينظر:صالح جواد الطعمة: مشكلة تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، (د/ط، جامعة الموصل، مؤسسة دار الكتب 1972)، ص 55 .

[3]– محمد عبد الحميد أبو العزم: المسلك اللغوي ومهاراته، (ط01، مطبعة مصر، 1953)، ص 212.

كما يراها الأستاذ محمد عبد الواحد حجازي – عقيمة ويعبر عن ذلك قائلا :"ولذلك كله نتيجة واحدة هي أن المدرس في عمله ينتهج طرقا عقيمة الأفق، فاسدة تربويا، مما ينفر التلميذ من الاقبال على اللغة"[1]، فهو يحمل المعلم مسؤولية الضعف اللغوي لأسباب ذكر منها اتباع طريقة التلقين و التحفيظ، على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقا حقيقيا للقاعدة اللغوية، وتمكينا من اكتساب الملكة و العادة على ممارسة اللغة بطلاقة، بصرف النظر عن توظيف المعلمين للعاميات و الالفاظ الأجنبية في قاعة الدرس، لذلك وجب على المعلم اختيار طريقة مناسبة لمادة التعليم، فلكل مهارة طريقة متخصصة و مناسبة.

وقد أرجع جهل أبناء العربية بها، إلى جناية المدرسة القديمة، فقد فشلت في تخريج القارئ الذي يقرأ عن فهم، والكاتب الذي يكتب عن علم، والمفكر الذي يفكر عن أصالة، وليس أدل على هذا الفشل من أن الطالب يتعلم النحو عشر سنين دأبا، ثم لا يستطيع بعد ذلك أن يعبر عن فكره تعبيرا صحيحا لا بلسانه ولا بقلمه، فإذا دفعه استعداده الأدبي إلى الكتابة أثر العامية على الفصحى، ودعا الى التحلل من القواعد والقيود، ليجعل الفوضى نظاما، والخطأ مذهبا، والعجز شركة[2].

[1]– محمد عبد الواحد حجازي: الثقافة العربية ومستقبل الحضارة، (ط01، الإسكندرية، د/ت)، ص 43.

[2]– أحمد حسن الزيات: وحي الرسالة، (ط02، دار النهضة مصر، 1966)، ص 295.

المبحث الثاني: مظاهر العجز اللغوي في المجتمع الجزائري والوسط التربوي

مسألة ظهور اللحن قديمة، إذ ظهرت منذ مجيء الإسلام، وفي عهد الرسول –صلى الله عليه وسلم–، وفي عهد صحابته الكرام ومن بعدهم.

إن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي لدى بعض المتحدثين باللغة العربية قديمة وليست حديثة. فقد لاحظ ابن الجوزي (ت510هـ) شيوع اللحن في عصره، مما دفعه إلى تأليف كتابه "تقويم اللسان"، حيث قال في مقدمته: "إني رأيت كثيرا من المنتسبين إلى العلم يتكلمون بكلام العوام المرذول جريا منهم على العادة، وبعدا عن علم العربية، فعزمت على تأليف كتابي هذا"[1].

كما أن ما لاحظه ابن منظور (ت711هـ) من ذيوع اللحن في العربية كان سببا في تأليف كتابه العظيم: "لسان العرب"، اذ يقول في مقدمته: "وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الالسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنا مردودا، وصار النطق بالعربية من المعايب معدودا، وتنافس الناس في تصنيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفتخرون"[1].

ومع تلك جهود العظيمة التي بذلها المتقدمون لإنقاذ الوضع المتردي للغة العربية في أوساط الناس، الا الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي عند الطلبة تزداد يوما بعد يوم.

إن عجز الأداء اللغوي في الجزائر، وضعف التحصيل يرجع الى: "قلة العلم بها، وسوء الفهم لها، وقلة العلم بها لا تعود الى مطلبها الصعب، وأمرها المعضل، وانما تعود الى سوء الطريقة في تعليمها، وضعف الرغبة في تعلمها، فلا معلم صادق الجهاد فيما يعطي، ولا المتعلم حسن الاستعداد لما يأخذ"[2].

فضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم الاهتمام بتصوير هذه المهارات ومواكبتها للمناهج الحديثة، وملائمتها لمعطيات العصر، مع ما تواجه من ظروف وما يعيشه أهلها من

[1]– ابن منظور: لسان العرب، (ط01، ج 01، دار الصادر، بيروت، لبنان، 1990)، ص 08.

[2]– أحمد حسن الزيات: وحي الرسالة، (ط02، دار النهضة مصر، 1966)، ص 121.

أوضاع [1]، حقيقة يشترك فيها العالم والمسؤول والمعلم والمتعلم، عالم أوتي من العلم ما أوتي ومن الدرجة الكبيرة لكنه مهزوم القوى، مفتور الهمة، مستسلم الخضوع والتبعية ومعلم ينظر الى لغته بعين واحدة، يرى محاسنها فيغتاظ عن جمالياتها، ويرى نقائصها فيستهويه الحديث عنها، متعلم معمي البصيرة عنها محتقر لها ساخر منها [2].

أما مظاهر هذا العجز فهي كثيرة نذكر منها:

أ- اللحن: بالعودة الى المعاجم اللغوية فإننا نجد مادة (ل ح ن) تدور حول معنى عام وهو ميل أو تحول الشيء عن هيئته المعروفة الى هيئة أخرى غير مألوفة[3]. أي على نحو لم تعتده الالسنة، "أما اللحن اللغوي فهوا انحراف كلام العرب عن قواعد النحو و الصرف"[4]، ولظاهرة اللحن عدة مواضع:

1-**الغناء والتطريب وترجيع الأصوات:** بمعنى طريقة الأداء الصوتي،" والتعبير بنغم للكلمة – أو الاستعمال عموما – يخالف النغم المألوف في التخاطب بين الناس "[5]، كأن يقول: هذي المشكل بدل من هذه المشكلة، أو كأن يقول المعلم: هاذ التجربة اللي قمتوا بيها، بدلا من هذه التجربة التي قمتم بها.

وتبدو أهمية هذه المصطلحات في" أنها تفيد وصف العلاقات اللغوية داخل الجماعة اللغوية الواحدة لدرجة عالية من الوضوح وما أصاب هذه القواعد من اضطراب، لأنهم لم يلتزموا بقواعدهم بمستوى معين من مستويات الاستخدام "[6].

---

[1]- ينظر:صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 35.

[2]-ينظر:صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص 95.

[3]-إيميل يعقوب: معجم الخطأ والصواب في اللغة (ط02، دار العلم للملايين، بيروت 1986)، ص 13.

[4]-صالح بلعيد: الصرف والنحو، (ط01، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 1998)، ص 134.

[5]- عبد الفتاح سليم: موسوعة اللحن في اللغة، مظاهره ومقاييسه، (ط02، مكتبة الآداب، القاهرة 2006)، ص 25.

[6]- عبد الكريم الرديني: فصول في علم اللغة العامة، (د/ط دار الهدى عين مليلة، الجزائر 2009)، ص 25.

2-**خطأ في المعنى**: وذلك بميل الكلام عن معناه المتبادر المفهوم، أو ميل التعبير الواضح الصريح، فلكل كلمة معنى يميزها عن غيرها وإن تشابهت حروفها، ومن الأخطاء الواردة في هذا المستوى: "استعمال عبارة فضلا عن كذا بمعنى بالإضافة عن كذا، وهذا خطأ، لان هذا التعبير يستعمل في موضوع يستبعد فيه الأدنى، ويراد به استعمال ما فوقه "[1]، او قول العامة: مازلنا لا نملك بدلا من ما نزال لا نملك، لأن الفعل مازال لا يدخل على الماضي.

فالدلالة حصيلة الاستخدام في المواقف الكلامية المختلفة، وإيحاءات الرمز اللغوي هي محصلة استخدامه في هذه المواقف، إذا كان كذلك، "فإن معلم اللغة ينبغي أن يضع في اعتباره هذا، وهو يعلم أبناءه دلائل ألفاظ النص، فيتمثل دائما أن دلالة الكلمة أو العبارة لا تصح إلا إذا درست بمواقف استخدامها "[2].

3- **خطأ في الإعراب**: يعد الخطأ في علامات الإعراب الاصلية و الفرعية خطأ في العربية الفصحى على مر العصور، ولايزال كذلك في العربية الفصحى المعاصرة، يتفادى كل مستخدم للفصحى – قراءة وكتابة – أن يقع فيه، و العارفون بقواعد يلاحظونه كلما وقع، كما يعد اللجوء إلى التسكين الدائم لأواخر الكلمات في – الفصحى المعاصرة – فرارا من الوقوع في الخطأ [3]، و مع ذلك يجوز الوقوف بسكون عند تتابع الاعلام "مثل: سافر محمد علي حسن، و اللغة العربية لا تبدأ بساكن و لا تقف على متحرك "[4]، "وهذا يعني أن عدم البدء بالساكن ليس قرارا من نحاة علينا أن نثور عليه فالنحاة هنا مكتشفون و ليسوا مخترعين فالدعوة إلى تغيير جلدنا "[5].

---

[1]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 91.

[2]-محمد علي عبد الكريم الرديني: فصول في علم اللغة العامة، (د/ط، دار الهدى عين مليلة، الجزائر 2009)، ص 94، 95 .

[3]- ينظر:عباس السوسة: العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، (د/ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2002)، ص 125 .

[4]-صالح بلعيد: المرجع السابق، ص 17.

[5]- طالب عبد الرحمان: العربية تواجه التحديات، (كتاب الأمة العدد 116،ط01، دار الكتب القطرية، الدوحة 2006)، ص ص 118، 119 .

صحيح أن الدرس النحوي صعب، في العربية لأن النحو هو إلى حد ما، رياضيات اللغة... يقول ديفيد كريستال: " لقد أصبح النحو في أذهان الناس صعبا وبعيد المنال، منفصلا عن الحياة الواقعية، ولا تمارسه إلا طائفة من الأشباح الذين هم النجاة"[1].

والنحو هو علم تركيب اللغة والتعبير بها، والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، "فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها من حيث إفرادها ومن حيث تركيبها "[2]، وجاء في اصطلاح التربويين بأنه قواعد يعرف بها أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض بإعراب وبناء وما يتبعها، وبمراعاة تلك الأحوال يحفظ اللسان من الخطأ ويعصم القلم من الزلل[3].

ب. العامية: أما العامية فإنها تعد عند مستخدميها غير مقننة من الناحية الصرفية او النحوية، مع مخالفة ذلك لواقعها، إذا لا يخلو نظام لغوي من القوانين والقواعد وإلا ما سمي نظاما، وما أمكن أن يتم التفاهم عن طريقه لكن مستخدميها لا يشعرون بهذه الضوابط التي تضبطها نتيجة لموقفهم منها الذي لا يبلغ احترامهم لفصحائهم، ومن أجل ذلك لا يستخدمونها في المجلات الأدبية الرفيعة، أو الثقافية أو العلمية، فذلك مجال وقفوه على الفصحى[4].

والعامية لا تلتزم معايير الصحة والسلامة التي تتميز بها الفصحى، فالقول بأن "المتحدث بالعامية يركز على المضمون، في حين أن المتحدث بالفصحى يفكر في شكل، فهذا كلام من يجهل أو يغالط كي ينتقد لا غير فالإنسان يقرر عادة ما يريد قوله المضمون ثم يفكر في شكل الكلام، أو بعبارة أخرى الفكر هو الذي يسبق ثم تأتي اللغة"[5].

فاللغة أداة للتفكير، "والصلة بين اللغة والفكر صلة وثيقة محكمة، لان الفكرة منذ إشرافها في الذهن تظل عامة شائعة يعوزها الضبط والتحديد، حتى تجد الوسيلة التي تعبر عنها من لغة أو رسم أو

---

[1]- طالب عبد الرحمان: العربية تواجه التحديات (كتاب الأمة، العدد 116،ط01، دار الكتب القطرية، الدوحة 2006)، ص 81 .

[2]- سيبويه: الكتاب، تح عبد السلام هارون، (د/ط، ج01، مكتبة لجنة التأليف 1948-1950م)، ص 13.

[3]-ينظر: محمد الطيب عبد الله: تطوير مناهج الأدب والنصوص، ندوة مناهج تعليم اللغة ما قبل الجامعي، ص 117.

[4]-ينظر:محمد علي عبد الكريم الرديني: فصول في علم اللغة العامة، (د/ط، دار الهدى عين مليلة، الجزائر 2009)، ص 26.

[5]- طالب عبد الرحمان: المرجع السابق، ص 92.

أنموذج، ودور اللغة في هذا التعبير له المقام الأول ولذا يقال: التفكير كلام نفسي والكلام تفكير جهوي "[1].

وإن الكلم تترتب في النطق بسبب ترتيب معانيها في النفس،" ولا هجس في خاطر أن يجب فيها ترتيب ونظم، وأن يجعل لها أمكنة ومنازل، وأن يجب النطق بهذه قبل النطق بتلك"[2].

وطغيان العامية في الوقت الحاضر يمثل خطرا كبيرا على اللغة الفصيحة، وسببا من أسباب تفشي ظاهرة العجز اللغوي، فهي لا تصلح أن تكون نقطة التفاف لأبناء العالم العربي، بسبب اختلافها بين المناطق اختلافا يصل الى حد استحالة التفاهم بين أفراده في كثير من الأحيان، فلهجات الشرق الجزائري، ولهجات الغرب، والوسط مثلا متباينة، الشاوية، العاصمية وحتى الأمازغية و الصحراوية...، والتي تزيد من تفاقم الوضع وخطورته ليس على اللغة العربية فحسب و إنما على وحدة الوطن: " ومن المتفق عليه أنه كلما كثر تعدد اللهجات العامية، واشتد الخلاف بينها أو بينها وبين اللغة الأم، كلما استفحل أمرها واشتد عودها في الوسط اللغوي المعين، كان الأمر منذرا بالخطر، وداعيا إلى النظر و التأمل، ذلك لأن مثل هذا الوضع ينبئ بكل تأكيد عن خلل في النظم الثقافية و التعلمية[3]، وارتفاع مستوى العامية صاحبه انحدار لغة العلم و الأدب، وتدني أساليبها و مفرداتها أداءا وكتابة .

إن استخدام العامية في التدريس من أهم أسباب الضعف اللغوي، هذه اللغة التي دخلت قسمنا من بابها الواسع وأصبحت لغة التفاهم والتخاطب في قاعات التدريس ويرجع هذا إلى أن العامية ضعيفة في مادتها فقيرة في الفاظها، ومقفرة في اشتقاقاتها مما يؤدي الى التهاون في التعبير، وهذا بدوره يؤدي إلى التهاون في التفكير[4].

---

[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (ط04، دار المعارف، القاهر 1973)، ص 44.

[2]- محمد عباس: الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، (ط01، دار الفكر، دمشق 1999)، ص 68.

[3]-ينظر:كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، (د/ط دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1999)، ص 243.

[4]-ينظر: صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 167.

- **الدعوة الى العامية:** "وذلك بإحلال العامية محل الفصحى، وهذا يعني أن تصبح العامية هي اللغة التي نكتب بها، ونعلم بها، ونسمع بها الاخبار...الخ. و تتحول الفصحى إلى الرف بوصفها لغة ميتة مثلها مثل السومرية و اللاتينية...الخ"[1]، وامام هذا الواقع للغتنا لا يجب أن ينساق وراء دعاة العامية، بل يجب علينا أن نبحث جادين متآزرين على الحلول المناسبة التي تبعث الامل في إحياء لغتنا من جديد على مستوى الاستعمال، والتخاطب اليومي، ولهذا أرى من الحلول التي تحقق لنا ذلك — وإن كانت عزيزة المنال- تفعيل السماعة لما له من أهمية وفعالية في اكتساب اللغة تحصيلا وأداء، وقد أكدة كثير من الأبحاث الحديثة في هذا الميدان ان الاذن هي أول إحساس تعمل عند الجنين، وأول وسيلة يستقبل بها العالم الخارجي عند ولادته، وذللك قبل حاسة البصر ،وهذا ما يؤكده قوله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾، النحل/الآية 78، وذلك لبد من تضييق الهوة بين العامية واللغة السليمة في لغة الطفل. ومن المتفق عليه انه كلما كثر تعدد اللهجات العامية، واشتد الخلاف بينها، أو بينها وبين اللغة الأم، وكلما استفحل أمرها واشتد عودها في الوسط اللغوي المعين، كان الأمر منذرا بالخطر، وداعيا الى النظر والتأمل [2].

ج. **الأخطاء:** أبرز ما يخطئ به الناطق بالعربية عند تأدية الفصحى، العلامات الإعرابية، ذلك أنه لا يكسبها من اللهجات المحكية، لخلوها منها خلو شبه تام.

وتتبع الأخطاء التي هي علامات ظاهرة للنظم التي استقرت لدى المتعلم من مصادر عامة متنوعة: "أخطاء مرحلية نابعة من تدخل اللغة الأم، أو أخطاء نابعة من داخل اللغة الهدف، أو من السياق اللغوي الاجتماعي اللغوي للاتصال، او من الاستراتيجيات النفسية اللغوية او المعرفية، او من

[1]- طالب عبد الرحمان: العربية تواجه التحديات (كتاب الأمة، العدد 116،ط01، دار الكتب القطرية، الدوحة 2006)، ص 71 .

[2]- ينظر:كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، (د/ط دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1999)، ص 143.

المتغيرات الوجدانية التي لا نهاية لها "[1]، والباحثون عند الحديث عن الخطأ يميزون بين الغلط و الخطأ: " فالغلط اللغوي هو أن يحدث المتكلم الذي اكتملت ملكته اللغوية أخطاء نتيجة الإرهاق أو ظروف نفسية ما، بالرغم من كونه ملما بمقتضى الصواب عالما به، أما الخطأ اللغوي، فهو خروج المتكلم عن قواعد اللغة و نظامها، وهي أخطاء ناتجة إما عن تعلم فاسد، أو عن جهل بتلك المقاييس التي تحكم اللغة و تضبطها.

والخطأ ما ليس له وجه على الإطلاق وهو الخطأ الجلي الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به سماع، لذلك وجب تقويم تلك الأخطاء وصقلها لكي تكتمل الملكة اللغوية عند المتكلم"[2].

والظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى أخر الشوط، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه [3]، لذلك لا بد من تعريف المتعلم بأساليب اللغة العربية، وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته." وذلك لأن اللغة حديث واستماع وكتابة وقراءة، ولا يقل فهم اللغة أهمية عن إنتاجها"[4].

د. **انتشار اللغات الأجنبية:** تدخل الرئيس – عبد العزيز بوتفليقة – غاضبا من لغة التواصل بين الجزائريين وقال يومها: لم أتبين ما اللغة التي يتحدث بها الجزائريون، فلا هي عربية ولا هي فرنسية ولا هي أمازيغية... فهو خليط منبوذ، وكلام هجين لا نكاد نفهمه..." [5] ، فرغم الإقرار بأن اللغة العربية هي اللغة الوحيدة و الرسمية، وأن استخدامها أمر ضروري وإجباري خاصة في المجالات الرسمية و المدارس، إلا أن ما نلاحظه في المجتمع الجزائري عكس ذلك، إذ من يفضل استعمال مستويات لغوية

---

[1]– دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، (د/ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 205 .

[2]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 188.

[3]– ينظر:عائشة عبد الرحمان: لغتنا والحياة، (د/ط دار المعارف، القاهرة 1971)، ص 196.

[4]– دوجلاس براون: المرجع السابق، ص 206.

[5]– صالح بلعيد: في الأمن اللغوي، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2010)، ص 220.

أخرى كالتداخل بين العربية الدارجة و لغة أجنبية، و استعمال لغة أجنبية بحجة ضعفه في لغته الوطنية، إذ يعتبر هذا المستوى اللغوي في نظرهم لغة الحداثة و الحضارة، و رغم الجهود المبذولة في مجال هذا استعمال اللغة العربية فإن التعليم مازال يعاني من ظاهرة انتشار اللغات الأجنبية و بخاصة الازدواجية و التداخل اللغوي التي أسهمت في انتشار ظاهرة الضعف اللغوي.

كما ينجز عن الازدواجية اللغوية مع مرور الزمن انسحاب اللغة الاصلية أمام الغزو اللغوي الغريب، أو اضطراب اللغة وتغيرها من جانب أخر فإن الفرد إذا كان ضعيفا في لغته من أساسه، قليل الحصيلة من مفرداتها وصيغها وتركيبها،" فإن ما يزيده ضعفا أن يطغي استعمال لغة أجنبية معينة في مجتمعه وفي حياته العامة "[1].

وخلاصة القول هنا: فإن أساليب تعليم اللغة العربية القائمة حاليا، وكذلك الظروف التربوية والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدي إلى وضع العربية في موضوع لغة اجنبية يدرسها الطالب ليحصل على علامة النجاح فيها، لا ليكتسبها سلاحا يمارسه في معركة الحياة، إذ أن المرحلة التي نعيشها الآن ليست مرحلة المحافظة على اللغة العربية لمجرد بقائها في وجه القوى التي تريد الإطاحة بها، بل يجب أن نرفع صوتنا بشعار واحد هو: (لنخدم اللغة العربية كما تخدم سائر اللغات).

[1]– أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، (ط01، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2005)، ص 67، 68 .

المبحث الثالث: أسباب العجز اللغوي في المنظومة التربوية الجزائرية

إن أزمتنا اللغوية ليست أزمة اللغة ذاتها، وإنما هي أزمة التعامل مع هذه اللغة، أي: أن اللغة ليست اللغة وإنما العلة في الذين يتعاملون مع هذه اللغة.

1. أثر المناهج في ضعف الحصيلة اللغوية:

طالما تتردى الشكوى من القصور في مناهجنا اللغوية في العملية التعلمية، إذا ان المنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل، أهدافا، وخطة، ومقررات، ومحتوى، وكتابا، وطرائق، وأساليب، وتقنيات، وتقويما، وبيئة تعلمية، ما يزال هذا المفهوم قاصرا لدى شريحة قليلة من المشرفين على العملية التربوية والمنفذين لها، وما تزال النظرة الضيقة للمنهج تحصره في الكتاب المدرسي.

المحتوى: من الملاحظات التي تواجه إلى مناهجنا التربوية اللغوية، أنها ما تزال في الأعم الأغلب تعتمد على النظرة الفروع في تعليم اللغة وتعليمها، فثمة وقت مخصص للإملاء، وثان للقواعد، وثالث للتعبير، ورابع للقراءة...الخ، و ثمة كتب خاصة بكل فرع، في الوقت الذي تنطلق فيه التربية الحديثة من النظرة إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة، و ان الانفصال في تعليم اللغة لا يخدم ممارسة اللغة في المواقف الحية، وأن فروع اللغة ليست ألا أجزاء لكل تتكامل لتؤدي وظيفة التواصل اللغوي، فالقواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم، واللسان من الاعوجاج، و الزلل ، ولإملاء وسيلة لصحة الكتاب من الخطأ، و القراءة ونصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللفظية و مد المتعلم بالفكر و المعاني و القيم و الأساليب و الصور التي يعمل على توظيفها في مواقف النشاط اللغوي في تفاعله مع المجتمع [1].

كذلك يفيد العاملون في حقل تعليم اللغات مما أثبته علم اللغة من وجود مستويات متنوعة للاستخدام اللغوي، فيفيد من ذلك بتحديد المستوى اللغوي المراد تعلمه، حتى لا يضيع وقت الطلاب في تعلم مستويات لغوية لا حاجة به اليه،" وحتى لا يضيع وقته أيضا في تعلم العربية لفهم

[1]- ينظر:محمود أحمد السيد: في الطريق تدريس اللغة العربية، (د/ط مطبعة جامعة دمشق، 2008)، ص 271.

آدابها، أو كتاب الله الذي نزل به، فلتكن وجهته الى الفصحى دون غيرها من المستويات اللهجية الأخرى تلافيا للاضطراب وخلل الفهم أو صعوبته "[1].

ولا نزعم هنا أن هذا وحده هو السبب بل هناك أسباب تراجع إلى طبيعة المناهج، وخلل الأسس التي صنفت عليها، والعشوائية و الانطباعية في اختيار الأبواب النحوية ومسائلها، وتبويبها وتنزيلها في مراحلها، وعجزنا عن المفضالة و التمييز بين ألفاظ معجمية دوارة، كثيرة الاستعمال، والفاظ أخرى لا ترد إلا في نادر، وترجع إلى وظيفة اللغة في المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، و القراءة بأنواعها، والكاتبة ، اذ تحت كل واحدة منها مهارات فرعية يتعين على معلم العربية معرفتها وإدراكها، والسعي لتحقيقها، وترجع إلى الطريقة التي تعلم بها اللغة، ولكن البسط في هذه الأشياء في مقام أخر غير هذا المقام.

الطريقة: ولطريقة التدريس أثر في الحصيلة اللغوية لدى المتعلم باعتبارها: "الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارات. وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه قابليته وميوله، كانت الأهداف التعلمية المتحققة عبرها أوسع عمق أكثر فأكثر"[2]، أما طريقة المعتمد في المدارس فهي" الإلقاء بغرض التلقين للحفاظ على المعرفة، وحفظها من الضياع والاندثار "[3]، فالطرق تتعدد بين القدية والحديثة أهمها: الطريقة الإلقائية، والطريقة الحسية، والطريقة النشاط، والطريقة الوظيفية والطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية والطريقة التوليفية، والطريقة الحوارية.....الخ "[4].

---

[1]- محمد علي عبد الكريم الرديني: فصول في علم اللغة العامة، (د/ط دار الهدى عين مليلة، الجزائر 2009)، ص 94

[2]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، (ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن 2005)، ص 88 .

[3]- حسني عبد الباري عصر: تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، (ط01، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999)، ص 141.

[4]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: المرجع السابق، ص 91.

ونتيجة الإلقاء والتلقين عود التلاميذ الحفظ وترداد أقوال لا يعونها، ومعلومات استظهروها كما لقنوا إياها، وكما وعتها صفحات الكتب، وحشدت عقولهم بأنماط متباينة [1].

الأهداف: ولا يوسم أي منهاج تعليمي بالنجاح حتى يحقق أهدافه التربوية، وهذا ما نفتقده في تدريسنا العربية إذ:" أن ضعف الطلاب في لغتهم بعد أن يكونوا قد درسوها حوالي، اثني عشر عاما في المدرسة مسألة واضحة لا تحتاج إلى مزيد من التدقيق" [2]، فالمقررات الرسمية لا تثير انتباه التلميذ و لا تربي فيه الإحساس بثراء لغته العربية الفصحى، حتى يقبل على تعلمها، بل تنفره منها، وهذه الفكرة جلية في كلام الأستاذ أحمد محمد المعتوق حين قال: " إن مناهج تعليم اللغة العربية ومقرراتها في المجتمع العربي بنحو عام، لا تشد الناشئة إلى ما ينمي ملكاتهم اللغوية بالقدر الكافي، و لا تربي فيهم الإحساس بثراء لغتهم الفصحى و جمالها، أو تشجعهم على الانجذاب الطوعي لما يمكن أن يرقي سليقتهم و حسهم اللغوي [3]،فمناهج تعليم اللغة العربية لا تسهم إسهاما فعالا في تنمية السليقة اللغوية للناشئة، بل تشجع على تعلم اللغات الأجنبية و التعلق بها، بحكم ما تحمله هذه الأخيرة من موقع.

ذلك فإن أي مقرر لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، ولا شك أن التعليم يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة، منها أهداف المقرر، وخصائص المتعلمين [4].

أسس وضع المناهج التعلمية:

إن لكل منهج أسس يوضع عليها، وكذا هو الحال بالنسبة للمناهج التعليمية.

---

[2]– ينظر:حسني عبد الباري عصر: تشويه الغقل العربي وهموم التربية اللغوية، (ط01، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999)، ص 143 .

[2]– خير الله عصار: تدريس اللغة العربية للكبار، (ط01، دار طلاس، 1996)، ص 15 ، 16.

[3]– أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، (ط01، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2005)، ص 113.

[4]– ينظر:عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، (د/ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1996)، ص 27، 28 .

ð **الأسس النفسية:** فالأسس النفسية للمنهج" تعني الحقائق النفسية و النتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس، و بخاصة علم النفس التعليمي، و أن هذه الأبحاث تؤدي دورا مهما في بناء المناهج، و تحديد محتوياتها، و أساليب تنظيمها، واستراتيجيا تطبيقاتها[1]، "فيهم واضعو المناهج أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها التلميذ أو الطالب، و بالأسلوب الذي يسير فيه عقله عندما يتعلم، و بالعوامل التي تساعد على التعلم الجيد "[2]، فالطريقة المعتمد في العملية التعلمية تكون إما تقليدية تعتمد التلقين وتكرار المعلومات و تثبيتها، و استرجاعها عند الضرورة كالامتحان مثلا، وإما حديثة تجعل من المتعلم محور العملية التعلمية، فهو الذي يبدع ويوازن و يقارن و يستنتج و يثبت كفاءته.

ð **الأسس الاجتماعية:** إن التعلمية تهدف أساسا إلى تطبيع الفرد اجتماعيا، لكي يتفاعل مع مجتمعه، والنظام التعليمي يؤدي دورا رئيسيا في ذلك، فالمادة التعلمية فلسفة المجتمع.

ð **الأسس المعرفية:** هناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة، فهناك الحواس التي يجب على المنهج الاهتمام بها واستخدامها، نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة، ومن واجبه أيضا الإكثار من استخدام الوسائل الحسية التي تساعد المعلمين على تحقيق تعلم نافع. وهناك العقل وهو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليات التفكير التي يؤديها الإنسان، وهي في الواقع ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي، وعلى المنهج الاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي [3].

---

[1]– طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، (ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن 2005)، ص 24.

[2]– المرجع نفسه: ص 24.

[3]–ينظر: طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، (ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن 2005)، ص 29.

2. أثر هيئة التدريس في تنمية اللغة العربية:

إن قصور معلمي العربية عن إدراك مقاصدها، وتلقينها الطلاب، عجزا أو كسلا، حط من شأنهم، ونزل بدرجتهم، وجرأ غيرهم، الأن يرى أن درس اللغة لا يحتاج إلى علم كبير، وإلى جهد وتحضير، فكان بالإمكان –من وجهة نظرهم –أن يحل محلهم أي معلم، وأن ينتصب لتدريسها من لا يملك آلتها، ولا يتقن مهارتها:

وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْعِلْمِ صَانُوهُ صَانَهُم وَلَوْ عَظَّمُوهُ فِي النُّفُوسُ لَعَظُمَا

ولَكِن أَهَانُوه فَهَانَ وَدَنَّسُوا مَحْيَاهُ بِالأَطْمَاعِ حَتَّى تَجَهَّمَا

ولئن اقتصر دور معلمي اللغة العربية على إيصال القاعدة للمتعلمين دون مراعاة للرسالة الحاملة لتلك القاعدة، أو مدى تأثيرها على نفسيتهم فإن ذلك سيؤثر سلبا على مقبولية اللغة، بحيث يصطدم المتعلم في ممارسته للغة بعجز عن تنظيم كلامه وتنسيقة، فتقل كفاءته على إنتاج خطابات متكاملة ويضعف المردود التعليمي المتوخي.

وباعتبار أن التدريس تواصل لغوي داخل حجرات الدرس مخطط له تدريس فيه المواد الدراسية شيئا فشيئا على مراحل، وبمهارات ضمن كل مرحلة، غايتها جميعها تيسير فهمها ووضع سماتها في عقول سماتها في عقول التلاميذ، فيعلمون أمرها بعد جهلهم إياها، ومن ثم ترقى عقولهم ويعدل سلوكهم إلى نحو ما لم يكونوا عليه من قبل، فتنمو شخصياتهم في شمول وتوازن وتكامل[1]، فما هي العوامل التي تقف وراء الضعف اللغوي؟ فهل يرجع ذلك إلى المعلم أم المتعلم أم يرجع فقط إلى العملية التعلمية؟:

أ– المعلم: "و المعلم هو المسؤول الأول الذي يبحث عن أفضل الطرق، والخطط الفنية في التدريس لإيصال هذه الحقيقة؛ أما الطرق الفنية في التعليم فهي كثيرة و متنوعة مادام الاعتقاد سائدا بأن ليس

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 160.

ثمة طريقة ناشطة واحدة في تعلم"[1]، فيقول دوجلاس براون:" ومهما يكن من أمر فإننا نقدم لك النصيحة التالية: إن أية طريقة مهما تكن جذابة لك و مهما تبدو مفيدة لك، فإن أفضل طريقة لك هي التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، و اختيار و مراجعتك لها، و بديهي أنك لا تستطيع أن تعلم تعليما فعالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريتك، فإنك سوف تصبح منقادا لطريقة واحدة من التفكير، بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي" [2].

فيجب على المعلم أن يمتلك القدرة الذاتية في اختيار الطرائق البيداغوجية: "وإن المدرس الناجح هو الذي يستطيع تحليل مادته وتنظيمها وتقديمها باختيار أفضل الأساليب والوسائل، أي أن يلم بعملية التعليم [3]"، فالمتعلم هو الذي يختار الطريقة والكيفية لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعلمية، وعليه يمكن استخلاص: معلم + مهارات التدريس = بلوغ الأهداف.

وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، ولذلك فإن الإفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق التلقين من جهة أخرى، وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الاجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية [4].

---

[1]– يوسف مارون: طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، (المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان 2008)، ص 82 .

[2]– دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، (د/ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 34 .

[3] – صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 161.

[4]– ينظر:أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، (د/ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1994)، ص 93.

فمن هنا "يكون التركيز على المهارات اللغوية وعلى تقويم علوم اللسان الوظيفية، وهي: النحو، واللغة، والبيان، والأدب، ولا يعني أن يطلع الأستاذ على فقه هذه المواد، بل أن نعمل على استنهاض رصيده المعرفي في هذا المجال" [1].

والمعلم يجب أن يكون "متمكنا من حسن الإلقاء، مجيدا التعبير الصوتي، عارفا أين يصمت وأين يقف وأين يتعجب، وأين يستفهم، وأين يخفض صوته، وأين يرفعه، وأين يعزز الصوت بالحركة، وكيف يوزع نظرته كي يبلغ تعبيره الصوتي مداه، ويحدث الأثر المطلوب في السامع" [2]، وأي عيب في النطق يؤدي إلى عيوب في التلقي، بالإضافة إلى استخدام العامية في التدريس، وأين يتكلم المتعلم العربية الصحيحة، وهو يسمع الخليط اللغوي من معلمه خلال مراحل تعليمه.

فللمعلم دور في الدفع بعملية تعليم اللغة، وابراز المناهج التعلمية والتعلمية التي يستند عليها وينتهجها للوصول الى نتائج فعالة لكن هذا المعلم لا يساعد في بلوغ غاياته المنشودة إلا مناهج معدة سلفا، وبصورة علمية يتكئ عليها ويعتمد ها كمرجع أساسي يحدد بفضله المجال الذي يتحرك فيه [3].

المتعلم والعملية التعلمية: تعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له، ودور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على تدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم [4]، ويعتبر المتعلم المتلقي للعملية التعلمية.

---

[1]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2004)، ص 100.

[2]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب اللغة العربية (ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 2006)، ص 184.

[3]-ينظر: المصطلح: مجلة علمية أكاديمية، تصدر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، العدد السابق جوان 2011)، ص 98.

[4]- ينظر:أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديون المطبوعات الجامعة، الجزائرية 2000)، ص 142.

والاستعداد هام في عملية التعليم؛" لأن عدم الاستعداد لفعل التعليم لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلم النفسية، مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم "[1]، والملاحظ في التعليم بالجزائر عدم استعداد الفرد لتعلم اللغة العربية بوجه الخصوص.

للمتعلم دور في صياغة كفاءاته: انطلاقا من البحث في كيفيات تعلمه للغة أو للغات، وتعليمه طرق استعماله، "كونه طرفا مهما وقطبا أساسيا يستحيل وصول الى نتائج دون إشراكه كونه الدعامة الأساسية للفعل التعليمي وإحدى غاياته"[2]، "وتبحث في عوامل المتعلم المنشودة فيه مثلا: الذكاء، والمثابرة، واستراتيجيات التعلم، والتدخل والتقييم الذاتي، وكل ذلك يؤثر سلبا أو إيجابيا في الدافعية"[3].

يقول براون: " ونحن ننظر إلى الدافعية – عادة – على انها الدافع أو العاطفة أو الرغبة الداخلية التي تدفع شخصا إلى فعل ما " [4].

ب– الوسط الدراسي: ويراد به الوسط الدراسي النظامي المتكون من مجموعة المركبات البشرية المسخرة لعملية التعليم الوزارة، المديريات، التفتيش، المدير، وحتى الإداريين،

واهتمامهم بالمتعلم يلعب دورا لا يستهان به في العملية التعلمية، حيث يعمل كل جزء خدمة للأجزاء الأخرى، يؤدي فيها كل جزء وظيفته داخل النظام بما يخدم النظام العام للعملية التعلمية.

فماذا لو عملت الوزارة ومديريات التربية على سن قوانين صارمة تفرض الالتزام باللغة العربية في المحيط التربوي، والعمل على ان تكون اللغة العربية هي لغة التعليم والتدريس في جميع الاطوار.

كما يعمل المفتش على تقويم المعلم ومساعدته على تحسين أدائه ولتحقيق ذلك لا بد من إعطاء معنى للزيارة التفتيشية، حيث أصبح المعلم ينظر لزيارة المفتش على انها زيارة للتفتيش عن الأخطاء

---

[1]– محمد مصطفى زيدان: نظرية التعليم وتطبيقاتها التربوية، (د/ط، دار الشروق جدة 1982)، ص 14.

[2]-المصطلح: مجلة علمية أكاديمية، تصدر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، العدد السابق جوان 2011) ، ص 98.

[3]– دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، (د/ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 144 .

[4]– دوجلاس براون، ترجمة: المرجع نفسه، ص 143.

وتسليط العقوبة،" وكثيرا ما يشتكي المفتشون من ردود الفعل من طرف بعض المعلمين، وهذه الردود أكثرها استفزازية، وتؤثر تأثيرا خطيرا على نشاط المفتش" [1]. والاشراف التربوي في الجزائر هو بدوره يعاني كثيرا من النقائص بالرغم من الشوط الكبير الذي قطعه المنظومة التربوية في بلادنا، "فالندوات التربوية من الاجدر أن تتغير، وتتحول من العمل الروتيني المعروف مسبقا إلى ورشات وعمل وابداع ونقاش التربوي بين المعلمين"[2].

وتعمل الإدارة المدرسية على تحقيق الأهداف التعلمية بتشجيع واستثارة دافع حب اللغة العربية، وتحفيزهم للتخاطب والتحدث بها بالوسائل التربوية المختلفة.

ج- الوسط الاجتماعي: وهو المجال الذي يتفاعل داخله المتعلم قبل أن يتفاعل داخل المجال المدرسي الأسرة، والذي يؤثر في المركبات المعرفية العامة، والسلوكية للمتعلم، باعتباره عنصرا محوريا في عملية التعلم، سواء تعلق الأمر بالبني المعرفية العامة من تمايز، أم تكامل أم دافعية، أم اتجاهات وقيم ترتبط بالمتعلم خارج الوسط المدرسي حينما يستعمل لغة أو مستوى لغوي يختلف عما يتعلمه في المدرسة، وهذا ما يصطلح عليه "الامتزاج اللغوي" أو "التناوب اللغوي". وبحكم الواقع اللغوي الجزائري يعيش المتعلم هجينا لغويا بين العربية والدارجة والعامية، وتتنامى حصيلة اللغوية باعتبار اللغة ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسماع والمحاكاة.

لذا وجب على الأولياء تنمية قدرة الأطفال على التعبير والكلام الصحيح في التخاطب بلغة سليمة وتعبيرات لغوية راقية في المنزل، ورواية القصص، وقراءة القرءان، وتدريبه على الكتابة الصحيحة رسما وأسلوبا ونحوا وإملاء.

---

[1]-محمد الطيب العلوي: المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها، (التربية، مجلة تربوية ثقافية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، العدد الأول، الجزائر، يناير 1982)، ص 135.

[2]- علي بو عناقة: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، (د/ط جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، باتنة، الجزائر 1993)، ص 82.

3- أثر الثنائية والازدواجية اللغوية في الأداء اللغوي:

إن وضع مصطلح الثنائية والازدواجية هو صنع اللغوي الفرنسي وليام مارسيه، أطلق على اللغة العربية الحالية وأوضاعها التي تعيشها في البلاد العربية ولاسيما المغاربية منها، فالثنائية اللغوية يعيشها المتعلمون في المدارس وتجمع بين الفصحى والعامية، أما الازدواجية هو تعلم لغتين أو إتقانهما قد تكون اللغة الأم ولغة ثانية.

مفهوم الازدواج اللغوي (Bilinguisme): "هو وجود أكثر من مستويين للغة جنبا إلى جنب في مجتمع من المجتمعات، بحيث يستعمل كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض معينة"[1]، فمصطلح: "الازدواجية اللغوية يطلق على استخدام فرد أو جماعة للغتين مختلفين في أن واحد كاستعمال العربية الفصيحة واللغة الفرنسية"[2].

مفهوم التداخل اللغوي (L'interférence): هو نوع من الاحتكاك اللغوي، ويعرفه اللسانيون الغربيون بأنه: "تأثير اللغة الأم باللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر بعنصر من عناصر اللغة الثانية، ويعني العنصر هنا صوتا أو كلمة أو تركيبا فإذا تأثرت اللغة العربية الفصيحة التي يتكلمها الطفل العربي بلهجته العامية أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها فإننا نعد ذلك من باب التداخل اللغوي كذلك [3].

ومنهم من يعزو الضعف اللغوي إلى ما يسمونه الازدواج اللغوي، إذ يمارس الجزائري في شئونه اليومية، وأموره المعتادة لغة يسمونها العامية، وهي لغة لا تلتزم معايير الصحة و السلامة التي تتميز بها الفصحى، وهو يتعلم لغة أخرى يطلق عليها الفصحى، وهي لغة تلتزم ضوابط وسمات تفرقها عن لغة الحياة اليومية، ومن المعلوم أن الإنسان يتكلم اكثر مما يكتب، و العامية للكلام، والفصحى للكتابة، ومن الطبيعي أن يظهر أثرها في تحصيل متعلم العربية الفصحى، إذ تسبق إلى لسانه، وهي أهل عليه

[1]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 43.

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، ص 44.

[3]-ينظر: صالح بلعيد: في الأمن اللغوي، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2010)، ص 223.

وأيسر، وأقرب إلى نفسه، لان العامية تتمشى مع طبعه كما يقال، والفصحى لغة متكلفة قد تجعل متكلمها موضع تندر و هزء في بعض الأحوال، والعامية بكل المقاييس غالبة عالية.

أما فيما يتعلق باللغة فالإجماع حاصل حول أخذ اللغات عن بعضها، والتأثير فيما بينها بسبب الاحتكاك، وهذا الأخير ظاهر بوضوح في واقعنا اللغوي فاستعمال اللغة في موطنها تتجلى فيه كل الظواهر اللغوية التي توحي بخلاف الأصل الفصيح، نظرا لعدة عوامل نذكر منها:

أ- لغة الأسرة: إن اول ما يتلقاه الطفل من اللغة يكون في محيطه الأول الذي هو الأسرة، ولا شك أن "لغة الكبار التي يكتشف منها الطفل الخصائص الكلية، إنما هي لغة عشوائية غير منتظمة ولا يقصد بها قطعا تعليم الطفل اللغة" [1]، ولا شك أن الرصيد اللغوي الذي يتلقاه في المرحلة الأولى من أصل أربعة مراحل فهي اللغة الباقية، لقد أورد الأستاذ علي عبد الواحد وافي هذه المراحل فقال: إن مراحل اكتساب الطفل للغة هي:

1- المراحل الأولى: تبدأ من الولادة إلى الشهر الخامس، ففي هذه المرحلة يبدو لديه التعبير الطبيعي عن الأفعال في مظهري الصوت والحركة.

2- المرحلة الثانية: تبدأ من الشهر الخامس إلى أواخر السنة الأولى، ففي هذه المرحلة يختزن الطفل في ذاكرته كثيرا من الكلمات والجمل التي ينطق بها المحيطون به، ويفهم مدلولها دون أن يستطيع محاكاتها.

3- المرحلة الثالثة: هي مرحلة التقليد اللغوي، وتبدأ في أواخر السنة الأولى، وتنتهي في السنة السادسة، ففي هذه المرحلة يبلغ الطفل ميله على محاكاة الكلمات، وقدرته على سرعة تقليدها أقصى ما يمكن أن يبلغه، وأنه لذلك يستطيع أن يتعلم بسهولة أي لغة أجنبية، إذا أتيح له الاختلاط بأهلها، دون أن يكلفه ذلك مجهودا يذكر.

[1]- دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، (د/ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 52.

4- المرحلة الرابعة: هي مرحلة الاستقرار اللغوي، تبدأ من السنة السادسة، ففي هذه المرحلة تستقر لغة الطفل، وتتمكن من لسانه أساليبها الصوتية، وترسخ لديه طائفة كبيرة من العادات الكلامية، وفي هذه المرحلة يشعر الطفل بصعوبة كبيرة في تعلم اللغات الأجنبية... [1]، وهذا يقع دور الأسرة في تعزيز مكانة العربية لما لها من خصوصية لا توجد في وسائل الاتصال الأخرى، وهذا عن طريق محادثة الأولاد أحيانا بالفصحى المعاصرة، وتحبيب متابعة المسلسلات الناطقة بالفصحى، والاستماع إلى القران الكريم... [2].

اللغة ملكة والانسان يكتسبها من الاسرة والمجتمع بالفطرة، ومن خلالها يتمكن من إنشاء جمل صحيحة خاضعة إلى قواعد لغوية معينة، تستلزم النطق السليم لها، وتجعله يستهجن تراكيب، ويستحسن أخرى، لكنه يصبح عاجزا عن أداء هذه اللغة، وإذا تدخلت ملكة أخرى بلسان اخر تؤدي إلى ضعف اللغة الأولى [3].

ب- لغة المدرسة: للمدرسة دور مهم في اكتساب الطفل للغة، لكن هذا موقوف على أمرين، أحدهما المعلم، ولآخر المقررات المدرسية الرسمية.

"والمدرسة هي التي يعول عليها في تعميق اللغة العربية، باعتبارها مكانا لحفظ التوازنات اللغوية الإيجابية في تعميق مفهوم اللغة الأم وهي اللغة الرسمية، إلا أن اثار الهجين اللغوي الذي عرفه الطفل من محيطه يبقى قائما في بداية دراسته على التحصيل اللغوي، لكونه في هذه المرحلة يتلقى اللغة في قالبها الجديد، فبعد أن كان يعتمد المنطوق عموما يصبح في المدرسة أمام المنطوق والمكتوب" [4].

ويشير واقعنا اللغوي إلى أن اللغة العربية تعاني في الأوساط التعلمية له صعوبات وعوائق "ضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم الاهتمام بتصوير هذه المهارات،

---

[1]- ينظر: علي عبد الواحد وافي: نشأة اللغة عند الطفل والانسان، (د/ط، مكتبة غريب، القاهرة 1971)، ص 157 ، 158.

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 16.

[3]- ينظر:صالح بلعيد، المرجع نفسه، 51.

[4]- صالح بلعيد: المرجع نفسه، 32 ، 33.

ومواكبتها للمناهج الحديثة، وملاءمتها لمعطيات العصر مع ما تواجهه من ظروف وما يعيشه أهلها من أوضاع" [1]

وهكذا فالواقع اللغوي يشير إلى أن حياة اللغة في الأذهان بعيدة عن الواقع الفعلي طالما المدرس لا يزال يعتمد الشروح والتطبيق النظري المجرد، فتعيش اللغة في جمود عديمة الفعالية، فينفر منها الدارس ويهجر ألفاظها،" لان التلميذ الذي لم تمنح له فرص ليوضح اللفظ والصيغ اللغوية المسموعة أو المقروءة ليخرجها من حيز الغموض" [2]، فتشل ممارسته اللغوية و تضعف قدراته على الاكتساب الصحيح القويم للصيغ و المفردات، "وهذا يعود إلى: استعمال العامية في التدريس مما يزيد الطين بلة فتتوسع الفجوة و تتلاشى الأهداف المرجوة، فتبعد الفصحى عن الاهتمام ،ويقلل من حصيلة الناشئة، كما يقلل من احساسهم بفاعليتها وفاعلية ما يكتسب منها، فيصعب استحضارها و استعمالها في مجالات التعبير"[3].

ومن ثم فإن عرض المادة التعلمية يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي،" ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية، وهي المادة التي تتضمن بالضرورة "[4] الإرادة والايمان بمبدأ التدريس بالعربية الفصحى" لان التدريس باللغة الفصيحة عندما يتحقق يقضي على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الناس اجتماعيا وتربويا" [5]

4- ضعف التكنولوجيا التربوية ونقص وسائل التعليم: الوسائل التعلمية هي كل أداة يستخدمها أستاذ اللغة لتحسين عملية التعلم، وترقية عملية التعليم، وذلك بتدريب التلاميذ على اكتساب

---

[1]- أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، (د/ط عالم المعرفة، الكويت 1996)، ص 10

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 36.

[3]- صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص 36..

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديون المطبوعات الجامعة، الجزائرية 2000)، ص 146

[5]- ينظر:صالح بلعيد: المرجع السابق، ص 163، 164.

المهارات اللغوية والعادات الكلامية المختلفة [1]، تختلف الوسائل التعلمية باختلاف المرافق التعلمية وباختلاف الضرورة البيداغوجية التابعة لها [2]، ومن هذه الوسائل التعلمية:

أ- المخابر اللغوية: المستخدمة في تعليم اللغات،" وتعتبر أرقى الوسائل وأشملها في تدريب المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة التعلمية ضروريا جدا خاصة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها "[3]، لكنها لم تستثمر في أي مرحلة من مراحل التعليم بالجزائر.

ب- الحاسوب: إن استخدام الإعلام الألي و الانترنت وسيلة تعلمية يعد مجالا جديدا في البلاد العربية بصفة عامة، وفي الجزائر بصفة خاصة، لكن يمكن أن نقول أنه استطاع مجارات الوسائل السابقة، وجذب الجمهور، إن لم نقل سبقها وتفوق عليها، فصفحات الشبكة من مواقع اجتماعية ومنتديات، تعد مثالا حيا لما وصل إليه الانحطاط اللغوي الذي اجتاح الوسائل الإعلامية والتعلمية، نظرا للأخطاء اللغوية التي تحرر من كل قيد قواعدي وإملائي، نظرا لما يجده المتعلم فيها من التشويق والمتعة، وكذلك من بحوث جاهزة، فذلك خطر على لغتهم من جهة، وعلى معلوماتهم و مستواهم من جهة أخرى، إذ غالبا ما تحوي معلومات خاطئة، وأفكار مظللة.

ج- النشاطات المدرسية:

لقد أصبحت **المكتبات المدرسية** مخازن للكتب فحسب، وتزين الشكل الظاهري للمدرسة، و الكثير من المدارس تفتقر إلى المكتبات، وهي في حقيقة الامر المجال المعرفي الحر الذي يتيح للتلميذ أسباب القراءة و المطالعة، وإن وجدت في القليل من المدارس فإن التلميذ لا يتردد عليها، مما يجعله محصورا لغويا و تعبيريا في نطاق الحصيلة اللفظية الضيقة التي يجنبها من الكتب المقررة فقط، ويعود

[1]- ينظر:أحمد بكار: اللسانيات، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة، (الأرسال الأول، بوزريعة، الجزائر)، ص 80.

[2]- ينظر:"أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديون المطبوعات الجامعة، الجزائرية 2000)، ص 152 .

[3]- المرجع نفسه، ص 153.

ذلك ربما إلى عدم وجود حصة خاصة للمطالعة، و إن وجدت حصة المكتبة، فهي تعوض في كثير من الأحيان بحصة أخرى استدراكية، و التلميذ الذي يتردد على المكتبة ينمي رصيده اللفظي و العلمي و بالتالي ينمي لغته، أما ما نلحظه في واقعنا أن التلميذ لما يكلف يبحث مدرسي يعتمد فقط على الانترنيت والطبع، وحتى أنه لا يطلع على الموضوع.

وكذلك **الصحافة المدرسية**، فهي ميدان يتدرب فيه التلميذ على التعبير عن خياله وطموحه وأفكاره، لكن هذا المجال غائب عن المدارس الوطنية، حتى وإن كان مبرمجا إلا أن المدرسين لا يولون اهتماما، فالصحافة المدرسية تعطي التلميذ فرصة التدريب على الكتابة والقدرة على التعبير الشفوي الذي يمثل الممارسة الفعلية للغة، فهو عمل مثمر، لأنه يحرر التلميذ من الانغلاق داخل المقررات المدرسية.

وكذلك **الإذاعة المدرسية**، فهي المنبر الذي يكسب التلميذ الشجاعة على مواجهة الجمهور، وذلك يقتضي تنمية ذخيرة اللغوية اللفظية والاسلوبية، ولكن لا نجدها على أرض الواقع.

أما النشاطات اللغوية المدرسية الأخرى كا**لمسرح** فهو يتميز بالضعف في بنائه الدرامي، إذ أن كتاب المسرحيات لا يأخذون مستوى التلميذ وما يحتاجه بعين الاعتبار، فنجدها تقوم على الخطابة ورفع الأصوات، أما من حيث اللغة فالمسرح المدرسي طغت عليه العامية، فالمسرحيات أو البرامج التمثيلية للأطفال التي تبث في التلفزيون تستخدم أحيانا اللغة العربية الفصحى بما يفوق مستوى التلميذ، وأحيانا أخرى تنزل بمستوى اللغة إلى درجة العامية، فهو بذلك لا يمكنه أن يرقى بلغة التلميذ.

فهذه النشاطات اللغوية (المسرح، المكتبات، الصحافة والإذاعة المدرسية...) وسائل متكاملة، تعمل أن يمارس المتعلم اللغة تفكيرا وكتابة ونطقا بلغة سليمة، حيث: "يشعر التلميذ بحيوية اللغة ويدرك فعاليتها، وتبين له وظائفها الحقيقية، إذ يتجه إلى تعليمها بجد وحرص، ويسعى سعيا متواصلا

لتطوير مهاراته فيها، وإغناء حصيلته من مفرداتها وصيغها" [1] لكن ما يلاحظ على المدارس أنها تكاد تخلو منها، وإن وجدت ففي المدن الكبرى فقط هذا من جهة، ومن جهة أخرى حجم النقائص التي تتميز بها في حال وجودها.

وتكمن أهمية الوسائل التعلمية كالمخابر الصوتية والحاسب الآلي في توفير الجهد للتدريبات اللغوية على وجه الخصوص، واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم [2] لذا كان لزاما على واضعي المناهج أن يدركوا هذه الخلفيات التي تقوم على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية.

وللأنشطة المدرسية دورا مهما في تنمية ذكاء الطفل، حيث تعتبر جزء مهما من منهج المدرسة الحديثة، وتساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التعلم، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز.

5- ضعف مصداقية التقويم التربوي: إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة، والتأكد من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو، وفي علوم التربية والتعليميات التطبيقية لا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية والمنهجية فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات وتسهيل الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة فما بالك بميدان التربية والتعليم، فلا تجديد ولا تطوير ولا إصلاح في المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات دون تقييم وتقويم[3].

مفهوم التقويم: يعرف التعليم في حقل التعليم على أنه: " العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات تحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على

[1]- أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، (ط01، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2005)، ص 180 .

[2]-ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، (د/ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر د/ت)، ص 29 .

[3]- ينظر:الجميل محمد عبد السميع شعلة: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات (ط01، دار الفكر العربي، مصر 2000) ، ص 16، 33، 34.

جانب معين من جوانب شخصية المتعلم أو عنصر المنهاج، ...ف" التقويم يحتاج إلى وسائل بها تتحقق النتيجة المرغوبة والتي توصلنا إلى الحكم على الشيء بالسلب أو الإيجاب [1].

وأغلبهم لا يعرفون من التقويم التربوي إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من مستوى إلى مستوى، ومن صف إلى صف آخر، وكأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب، أما تقويم الأستاذ لنفسه، وتقويم بقية الأساتذة له، وتقييمه من طرف طلابه فلا يكاد يذكر، أو هو موضوع محضور، والحجة عند بعضهم: من يقوم من؟

والتقويم التربوي مازال مرادفا للامتحان والاختبار، والاختبار كما يعتبره دوجلاس براون: " طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين، فهو – أولا – طريقة أي أن له وسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما. والطريقة تقتضي جهدا من المختبر أو المختبر أو كليهما والاختبار – ثانيا – يجري بهدف القياس، وبعض أنواع القياس غير دقيق وبعضه معد وفق حسابات دقيقة، وثمة فرق بين الاختبار الشكلي وغير الشكلي وهو – ثالثا – يقسي قدرات الأفراد ومعارفهم، ثم إن الاختبار – رابعا – يركز على القدرات والمعارف، أي أنه يجري على عينة من الأداء كي يلقي الضوء على قدرة معينة، والاختبار – أخيرا–يقسي قدرة الأفراد في مجال معين..."[2].

وللتقويم استعمالات كثيرة،" غير أنه في الجانب التربوي يراد به أحد شيئين: بيان قيمة تحصيل المتعلم، ومدى تحقيقه لأهداف التربية من جهة، وتصحيح تعلمه وتخليصيه من نقاط الضعف في تحصيله من جهة أخرى "[3]. فالتقويم التربوي قديما كان يأتي عادة في نهاية، أما في التعليميات الحديثة فيعد وسيلة Evaluation sommative مرحلة التعلمية لتشخيص المكتسبات وتفسيرها، واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها إذا لزم الأمر ذلك.

---

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 104.

[2]– دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، (د/ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 266، 267 .

[3]– رشدي أحمد طعيمة: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، (د/ط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985)، ص 38، 39 .

لقد ظل التقويم في ظل التربية التقليدية معنيا باختبارات تقليدية، يؤديها الطلاب ليحصلوا بعدها على درجات تمثل الأساس في الحكم على نجاحهم من عدمه[1]، حيث تميزت بالقصور في عمليات التقويم الشامل التي تجري في المؤسسات التعلمية، فالتلميذ ينتقل من صف إلى آخر دون بذل أي مجهود، و الضعف الذي هو عليه المتعلم هو ضعف تراكمي، مسؤولية كبيرة منه تقع على عاتق المربين أنفسهم بداية من معلم الابتدائية و وصولا إلى أستاذ الكية فهناك تسيب رهيب على مستوى التدريس و المراقبة و التقويم، و كأن الجميع تواضع على فكرة "دعه يمر، وكلكم ينجح إلا من أبى". ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التقويم [2] لابد من اعتمادها قبل الاختبار:

1. **التقويم الشخصي القبلي**: وذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس، والغرض منها الوصول إلى قدرات تدريس المادة، ويتم تقييم المعارف، ويتم تقييم المعارف القبلية للمتعلم.

2. **التقويم التكوني البنائي**: يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والأهداف المدمجة أثناء سيرورة العملية التعلمية، ويتضمن مراقبة تقدم الطلاب أثناء التدريس، ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر لضعف الأداء.

3. **التقويم النهائي الختامي أو التجمعي**: وهو حوصلة لاكتساب المتعلم في نهاية التكوين، ويشترك فيه التقويم التقليدي والحديث، ويهدف إلى تحديد أي مدى تم تحقيق الأهداف التعلمية المنشودة، ثم تقدير درجات الطلاب وتصنيفهم ويمدنا بمعلومات للحكم على تحقق المقرر وفعالية التدريس، وبالتالي تكون العملية تقويمية من عدة جوانب، تقويم الطالب والمنهاج أيضا[3].

---

[1]– ينظر: صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 103، 104.

[2]– ينظر:محمد بن يحيي زكريا، عباس مسعود: (التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف ولمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، (المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر 2006) ص 120.

[3]– ينظر:صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 105، 106.

وواضح أن موضوع الاختبارات أخذ بشكل سطحي إذ اكتفى بملاحظة ما يقع في ورقة الامتحان من أخطاء نحوية وإملائية في حين أن إعداد ورقة الامتحان نفسها من حيث المحتوى وأنماط الأسئلة له دور كبير في الضعف اللغوي وسائر الجوانب التعلمية ذلك أن الامتحانات التي تركز على الذاكرة تهدر قياس المهارات اللغوية المختلفة. أما علاج ما ذكروه من أسباب فمنه التأكيد على المعلمين ليراعوا سلامة أسئلتهم وصحة إجابات طلابهم.

"ويظل المتعلمون مستمعين لا يتكلمون إلا على الأوراق أيام الامتحان فيفقدون نصف اللغة التكلم ولا يعرفون عن اللغة إلا الكتابة، أي تقويمهم يدا لا لسانا، في حين أن الطلاقة اللفظية شرط في التعلم"[1]، والمتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة هي العمل البارز لهذه الأخيرة، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعلمهم، أو حتى للأخطاء التي يقعون فيها، بل المهم هو الحصول على علامات بأي وسيلة ولو بالغش في الامتحان.

لذلك اعتمدت منهجية المقاربة على التمرين اللغوي باعتباره: " مقوما بيداغوجيا هاما باعتباره فضاء لغويا يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبة للنظام اللساني المراد تعليمه، ولهذا اهتم الباحثون في الميدان اللساني و التربوي بالتمرين اللغوي و بضرورة ترقيته، وتحديد أهدافه التعلمية و البيداغوجية، وضبط الإجراءات لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعليم اللغات"[2]. "إذ أن التمرين يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلم المهارات الكافية في استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلفظية للسان ما"[3].

---

[1]- حسني عبد الباري عصر: تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، (ط01، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999)، ص 63 .

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديون المطبوعات الجامعة، الجزائرية 2000)، ص 147 .

[3]- أحمد حساني: المرجع نفسه، ص 149 .

الفصل الثالث:

مناشد وجهود الإصلاح

المبحث الأول: الدعوة إلى تيسير مناهج المواد التعليمية وطرق التدريس

تمهيد:

إن للغة العربية مكانة هامة في المدرسة الجزائرية بصفتها موضوع للدرس. ووسيلة لاكتساب المعارف، وأداة للتفكير والابداع. وهي قلب ذلك وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع وتفاعلهم. كما أن تجدد المعارف والتكنولوجي وكذا التحول الجذري في نظريات التربية وممارستها، ظف إلى ذلك التدهور المستمر لمستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاءات الضعيفة التي يتخرجون بها من المدرسة.

فلم تعد مناهج التعليم الأساسي التي مر عليها أكثر من عشرين سنة، تساير تطور المجتمع الجزائري اجتماعيا، اقتصاديا، علميا. ضف إلى ذلك التسرب المدرسي.

كل هذا جعل الوزارة الوصية تقوم بإصلاح المنظومة التربوية. إصلاحا جذريا للمناهج القديمة وتعويضها بمناهج جديدة في جميع التخصصات وأولها اللغة العربية.

ولابد أن نلفت انتباه الدارسين والقارئين أنه لا علاج لعلة إلا إذا تفطن لها المعتل؛ ومن ثم يأتي دور الباحثين في إنشاء مختبرات ومشاريع لعولمة اللغة العربية، وأن لم يكن هي لغة العولمة فهي لغة القران و يمكن لها ان تكون بذاتها لغة العصر لتعدد و غنى مفرداتها، ولكن لا ينقصها سوى اهتمام الباحثين و المتخصصين[1]، ومما لا شك فيه أنّ مشكلة تعليم اللغة العربية مازالت تعتبر قضية من القضايا الضرورية الأساسية، و قد استمرت هذه القضية منذ سنين طويلة إلى يومنا هذا، واللغة العربية هي لسان الناطق بالأمجاد، الصائن للأصالة ، الناقل للتاريخ الحضاري، فهي في أمسّ الحاجة إلى أن تخضع اليوم لتجديد و تطوير يكفلان لها مكانة في قلوب الناشئة.

وبذلك سعت الجزائر جاهدة إلى إدخال جملة الإصلاحات العلمية والبيداغوجية على نضامها التربوي، فظهرت سلسلة من التطورات الجديدة أهمها: تطبيق الرؤية البيداغوجية الجديدة والمعمول بها عالميا في أكثر الدول تطورا، فتدريس العربية لا يستقيم إلا إذا روعيت الجوانب الادائية ف"صناعة

[1]–ينظر:المصطلح: مجلة عملية أكادمية تصدر عن مخبر "تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية" (جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–العدد السابع، جوان 2011)، ص 73، 74.

العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة و مقاييسها الخاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، انما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يعرفها عملا"[1] تتمثل هذه الاستراتيجية في:

- **المقاربة بالكفاءات:** ويتمثل في اصلاح منهجية التدريس في إطار جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وهدفا لها، باعتماد القواعد البيداغوجية التالية:

المقاربة بالكفاءات حيث أصبح الهدف من التعليم اكتساب المتعلم جملة من الكفاءات المعرفية المهارية والاتصالية واللغوية، يمكنه بواسطتها التكيف مع حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية، بدل التركيز على كمية المعارف، والاكتساب هو "عملية لاشعورية تكسب المتعلم معرفة حسية بقواعد اللغة التي يتعلمها"[2]، تؤدي بالضرورة الى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن حي مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون"[3].

- التعلم في وضعيات حقيقية واقعية تسمح للمتعلم باكتساب مهارات وأداءات وليس فقط معارف بحتة، وذلك بـ "انتقال الخبرة من المحسوس الى المجرد، اذ ان اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء"[4].
- المقاربة النصية للمواد اللغوية: اعتمدت هذه المقاربة ان اللغة كل متكامل يتعلمها التلميذ في كيانها وبنائها العام وهو النص، فمستويات اللغة" تتمايز عند النظر، لكنها تترابط في الأداء ترابطا عضويا، إذا استدخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية، تمكن له أن يصبح قادرا على الأداء

[1]- ابن خلدون: المقدمة، تحقيق درويش جويدي، (د/ط، المكتبة العصرية صيدا، بيروت 2002)، ص 599.

[2]- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، (د/ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1996)، ص 84.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000)، ص 46.

[4]- أحمد حساني: المرجع نفسه، ص 55 .

اللغوي في مظاهره اللغوية المتعددة (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، الاستماع، التعبير الكتابي والتعبير الشفهي)"[1].

حيث تكمن أهمية انسجام النص في تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين قدرته على نسج الفاظ مفككة، وفهم رسائل مبهمة، ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلومته ومعارفه، واستثمار السياق اللغوي و غير اللغوي في ترتيب محمولات النص و تأليف أفكاره، و من شان العملية الذهنية السابقة ان تمكن المتعلم من الفهم و القدرة على مقاربة المعطى الشمولي للدروس، ويستغني عن التذكر الحرفي السطحي للمعلومات لان المتعلمين "اذا بنو نماذج معلوماتهم الخاصة بما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي ان يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاءوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع و الاستدلال والتحديث"[2].

أظهر التوجيه التعليمي لمعايير النصية إمكانيات واضحة للنص تجعله مشروعا مؤهلا تجعله مشروعا مؤهلا لتحسين تعليم العربية، وتقريبها من الواقع الفعلي لممارسة العربية حيث يقدم النص اللغوي إمكانات متنوعة الأثر تمس مختلف المجالات ولعل أبرزها[3]:

أ- المجال المعرفي: ويظهر ذلك في الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص، وفيما يكتشفه القارئ عند تحليل المادة من عقلية الكاتب ونفسيته، او ما ينقله لما من ثقافة الاخرين، وأخيرا في إعادة تركيب أفكار جديدة، وذلك من خلال الأفكار المكتسبة من النص، وربطها بالمعلومات السابقة التي يمتلكها المعلم والمتعلم.

ب- المجال السلوكي والوجداني: ويتجلى في القيم الخلقية والاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس الطلاب، وعواطفهم ومشاعرهم الوجدانية.

ج- المجال الحركي والجسدي: ويلحظ في المهارات الحركية الجسدية التي يكتشفها التلميذ من مهارات قرائية لفضية ومهارات كتابية يدوية، ومواقف تمثيلية ومسرحية وخطابية.

---

[1]- نهاد الموسى: الأساليب "مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، (د/ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 2003)، ص15.

[2]- روبرت دوبوكراند: النص والخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، (ط01، دار الكتب، القاهرة، مصر1998)، ص454.

3-ينظر:نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، (ط06، دار النفائس 2008)، ص 149.

- تقويم الأداء: يتجاوز التقويم المعارف المكتسبة إلى أداءات المتعلم ومهاراته وسلوكاته ملازما بذلك كل النشاطات وفي كل مراحل الدرس الواحد.

يعد التقويم مرحلة هامة من مراحل الدرس اللغوي بالخصوص، وهو اجراء يقوم به أستاذ اللغة بعد تقويم كل محتوى في مرحلة من مراحل الدرس لمعرفة مدى نجاح العملية البيداغوجية ككل، وهو اجراء ضروري في العملية التعليمية الحديثة.

ويقوم التقويم من خلال وسيلتين تتمثلان في التمرين اللغوي باعتباره أداة تقويمية يعتمدها المعلم في كل مراحل الدرس الواحد يعتبر "الوسيلة الجوهرية في امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، اذ ان التمرين يهدف أساسا الى اكتساب المتعلم المهارات الكافية في استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلفظية للسان ما"[1]. اما الاختبار فهو "طريقة لقياس الافراد ومعارفهم في مجال معين..."[2]، والقيمة العلمية الحقيقية للاختبار هي: "أن يكون ذا قيمة تعليمية، أي ان نستثمره في رفع قدرة الدارسين على تلقي المعلومات، أي ان التعليم والاختبار مترابطان، فالاختبار العملي هو الذي يمكن المدرس من تحليل بياناته تحليلا صحيحا يجعله أكثر فهما لتلاميذه، ومن ثم أقدر على تحسين القدرة "[3].

الحداثة تقول: إن الاختبار ما هو الا نقطة ختامية تسبقها عمليتان تقويميتان هما القبلية والحينية أو ما يعرف بالبناية أو التكوينية[4]، وهذا ما سبق وان ذكرته في الفصل السابق.

ويخلص الرسم التخطيطي العلاقة بين أنواع التقويم والأهداف ومراحل العمل الديداكتيكي(1):

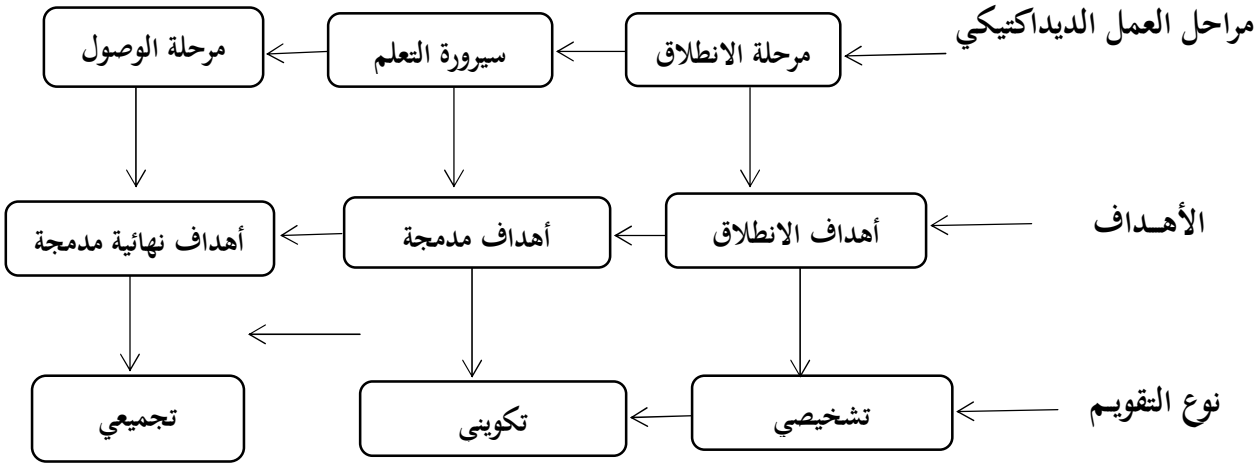
---

[1]- احمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000)، ص 48.

[2]- دوجلاس بروان، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي احمد شعبان، (د/ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 267.

[3]- دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص 267 .

[4]-ينظر: صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.



وتجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفاءات مستمدة من جذور النظرية اللغوية، ومتأثرة وبقوة من تطورها، ومن اعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجيات المشكلات والمشاريع، حيث أن معرفة لغة ما تعني تخزين عدد من القواعد اللغوية الخاصة بمحيط الطفل، وهو يكون مستعدا بذاته لتوظيفها بفطرية، فيستعمل الطفل اللغة في، (Performance) وضعيات مختلفة ومتفاوتة وهذا المصطلح يطلق عليه التأدية فالطفل يملك قدرة تؤهله لتعلم لغته الأم وهذا ما أطلق عليه الكفاءة (Compétence).

وللمجامع اللغوية العربية جهود لا تنكر سواء في إخراج كنوز من التراث العربي إلى النور، أو دراسة المشكلات المتعلقة بالعربية[2]، و المشاركون في المؤتمرات جهودا لتيسير تعليم اللغة العربية، ولا سيما القواعد، وتبسيطها باختبار الضروري منها وتقليل تفاصيلها، وحسن إعداد المحتوى بعيدا عن الغريب والمندثر والشاذ، متبعين في ذاك "حقيقة أن القواعد الأساسية لنحو الفصحى يمكن أن تستخلص في بضع صفحات خالية من الحشو الذي لا يفيد، وهذا ما عالجه الباحثون، وذهبوا في شأنه مذاهب بين التفريط والإفراط، فألقوا إلينا بأعمال عديدة تحمل عناوين متفاوتة في اللفظ متقاربة

[1]- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2006)، ص 120.

[2]- عباس السوسوة: العربية الفصحى المعاصرة واصولها التراثية، (د/ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة2002)، ص 22.

في المفهوم من نحو: تيسير النحو، تهذيب النحو، تجديد النحو، النحو الأساسي، النحو المصفى، النحو الوافي الخ"[1].

ويعد الأستاذ صالح بلعيد من الباحثين الجزائريين المحدثين الذين بحثوا في مسالة تيسير تعليم النحو لمعلمي العربية ومتعلميها، حيث عرض مقالا في ندوة تيسير النحو التي انعقدت في الجزائر سنة 2001، وأدلى بآرائه حول هذه المسألة، معرفا التيسير على أنه: "تخليص مما علق به تلاطم الآراء و تنازع المذاهب وتحيز الأفراد، أي تلخيصه من رضا الكوفة عن بعض المسائل، وآباء البصرة، وتعصب البعض لاحدهما، وقراءة التراث النحوي قراءة عصرية واستلال القواعد منه إلى جانب إعادة صوغ قواعد بسيطة سهلة متدرجة بالتركيز على ما كان مستعملا وبسيطا"[2]، فالتسيير مسألة تربوية تتعلق بتسيير النحو وتكييفه مع مستجدات العصر.

مع ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو التعليمي التربوي" تتمثل فيه الأركان التربوية من مراعاة الطريقة والمنهج والتدرج والاقتصار على الموظف"[3]، فالنحو: يمثل المستوى الوظيفي النافع (Grammaire Pédagogique) التعليمي التربوي لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. فهو على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العملي. فعلى هذا المستوى، ينبغي ان تنصب جهود التيسير والتبسيط.

أما النحو العملي التحليلي: (Grammaire scientifique analytique) يقوم على:

---

[1]- يوسف مقران: مقال منشور في مجلة "العربية"، (مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة: بوزريعة، العدد الثالث، السداسي الأول 2011)، ص 165.

[2]- صالح بلعيد: شكوى مدرس النحو من مادة النحو، "اعمال ندوة تيسير النحو"، (منشورات المجلس الوطني للغة العربية، الجزائر 2001)، ص 429

[3]- صالح بلعيد: شكوى مدرس النحو من مادة النحو، "اعمال ندوة تيسير النحو"، (منشورات المجلس الوطني للغة العربية، الجزائر 2001)، ص 426، 427.

نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو – كما يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح – يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والابداع، "حاليا، تميز التعليمية بين مستويين من النحو: النحو كعلم والنحو كتعليم. فالنحو العملي شيء والنحو التعليمي شيء آخر. وليس الغرض من تدريس المستوى الأخير إخراج التلاميذ علماء في علم النحو أو اللسانيات"[1]، ولكن الهدف من ذلك اكتساب المتعلم السلامة اللغوية إلى جانب التلقائية في التعبير (أي الملكة اللغوية والملكة التواصلية).

إن التيسير لا يعني استبدال مصطلح نحوي مبهم بآخر جلي واضح، أو بتعويض تعريف معقد بآخر سهل مبسط، أو بأعداد مقررات مختصرة عوضا عن المقررات الطويلة المكثفة، أو بحذف أجزاء من النحو والإبقاء على أجزاء أخرى إنما التيسير هو:

أولا: انتقاء علمي للمادة النحوية، يتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة هذه المادة المدرسة، وكذلك في طبيعة وغايات تدريسها، ثم اعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا ... الخ[2].

ثانيا: عرض جديد لموضوعات النحو، وترسيخ لها بطرق حية جذابة فيها إبداع وابتكار، وعلى هذا ينبغي أن تنصب جهود التيسير.

إذن تقوم القواعد التربوية بالرجوع إلى القواعد العلمية وتختار منها ما يلائم حاجيات المتعلم التعليمية، ويخضع هذا الاختبار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم من فروق فردية خاصة بالسن والقدرة الادراكية وطاقة الاستيعاب لان الهدف من وضع القواعد البيداغوجية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع، واستعمال اللغة راجع إلى إعداد المادة التعليمية. وإذا كانت القواعد العلمية

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثالث، الجزائر 2000)، ص 118

[2]–ينظر: رشيد بناني: من البيداغوجيا الى الديداكتيك، (ط01، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء 1991)، ص 39 .

قد وضعت أساسا لتعلم اللغة فان القواعد البيداغوجية قد وضعت لمعرفة استعمال اللغة، "وهذا يقضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين كيفية استعمال اللغة"[1].

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفضها من اللحن[2].

لقد أحدثت المقاربة بالكفاءات ثورة في مجال تصميم المناهج الدراسية، وأصبحت من أكثر المجالات جلبا للاهتمام والبحث في الميدان التربوي، وذلك لما ارتكزت عليه من نظريات متعددة في علم النفس وعلم وعلوم التربية، ولما احدثته من تغييرات جوهرية في الحكم على مخرجات والتعليم، فقد "ميز اكتساب اللغة بين نمطين من الاستراتيجية:

استراتيجية التعلم واستراتيجية الاتصال. أما الأولى فتتصل بالمدخل أي بالمعالجة، والتخزين والاسترجاع، وتتصل الثانية بالمخرج أي كيف تعبر عن موقف في اللغة وكيف نتصرف تجاه ما نعرف"[3].

ما هي المقاربة بالكفاءات؟ ظهرت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في البلدان المتقدمة وفي الولايات المتحددة الأمريكية أولا وذلك خلال سنة 1968م، ثم انتقلت إلى دول أخرى بعد ذلك، ومنها الجزائر التي اعتمدتها بصفة رسمية مع نظام الإصلاح الجديد (2003/ 2004) **ويقصد بها تمكين المتعلم من تعلم كيفية** الاستفادة من معارفه ومهارته وقدراته في وضعيات تواجهه في حياته اليومية.

---

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، (ط01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2000)، ص 141 .

[2]- علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، (د/ط، دار الفكر العربي، القاهرة 1997)، ص 321.

[3]- دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، (د/ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 120.

المبحث الثاني: تحسين أداء المعجم اللغوي التربوي وتطويره

اللغة تتسع وتنمو وتتطور على مر العصور سواء من حيث قواعد نحوها وصرفها **أو من حيث مفرداتها وتراكيبها وأساليبها تبعا لتطور الناطقين بها فكريا وحضاريا واجتماعيا، "**وأن مجموعات كبيرة من صيغها، والفاظها تتغير في مدلولاتها، ومفاهيمها نتيجة لعوامل وظروف طبيعية وحضارية مختلفة"[1].

تعزز العمل الفردي في جدمة العربية بإنشاء هيئات رسمية جماعية تجسدت فيما يعرف بـ"مجامع **اللغة العربية** "، التي ظهرت تباعا في فترات متقاربة، و بينها مطامع و أغراض مشتركة، منها[2]:

- **طريقة وضع المعاجم الحديثة، وتهذيب المعاجم الموروثة.**
- وضع معجم شامل يعرض لتطور اللسان في عصوره المختلفة.
- "توفير وإقرار المصطلحات العملية والأدبية، والألفاظ الحضارية ونشرها والعمل على ترسيخها"[3].

مفهوم المعجم التربوي:

المعجم لغة: مشتق من مادة (ع ج م) التي تفيد الابهام والغموض، أي أن العجمة في معناها الأصلي **ضد الابانة والوضوح، ومنها يشتق:** عجمي، وعجماء، وعجمي وعجمية وفي القرآن **الكريم:** ﴿**وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ**﴾ **(النحل الآية 103).** فيكون معنى **"أعجمي" هنا نقيض "عربي"[4]، ويقال: أعرب فلان عن رأيه أي صرح به وأبانه ووضّحه.**

---

[1]- أحمد محمد المعتوق: **الحصيلة اللغوية** "أهميتها – **مصادرها** – **وسائل تنميتها**، (**د/ط**، عالم المعرفة، الكويت 1996)، **ص** 189.

[2]- **ابن حويلي** الأخضر ميدني: المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، (**د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر** 2009)، **ص** 61.

[3]- ابن حويلي الأخضر ميدني: **المرجع نفسه، ص** 62.

[4]- ابن حويلي الأخضر ميدني المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، (**د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر** 2009)، **ص** 64.

ومما سبق فإن "معجم" لفظ مشتق من "أعجم" الفعل المزيد بالهمزة والدال على المعنيين:

أولا- معنى أصلي هو الإبهام **وعدم الإبانة** عن المعنى، **أَعْجَمَ الكَلاَمَ، أيْ عَمَّضَهُ وأَبْهَمَه، وكل من** لم يفصح عن الشيء فقد **أعجمه.**

ثانيا- معنى يناقض الأول، ليدل على البيان والوضوح، يقال منه:" **أعجم الحروف إذا نقّطها،** والتنقيط يعني إزالة المعجمة والإبهام **عن الحروف"**[1].

اصطلاحا: يعرف المعجم العربي الأساسي نفسه **بأنه. "قاموس، كتاب يضم مفردات لغوية مرتبة** ترتيبا معينا، وشرحها لهذه المفردات، **أو ذكر ما يقابلها بلغة أخرى" ونستقي-بالإضافة** إلى ما سبق- بعض ما جاء في تحديد مصطلح معجم فنجده:

- **كتابا يتضمن مفردات اللغة مع شرح معانيها.**
- **ديوانا لمفردات اللغة مع شرحها مرتبا على حروف المعجم، ويعرف بالقاموس.**
- **ديوان للكلمات مرتبة وفق نظام مناسب، يعطي تعريفها ومعلومات عليها**[2].

- هو كتاب مرجعي، يحمل كلمات لغة في مساق ترتيبي، يبين معاني تلك الكلمات، ويأتي بمرادفها أو بضدها وما يتعلق بما يجلي غموضها. **وبعبارة أخرى "المعجم هو نتاج عمل تحليلي وتوثيق وتمثيلي** مضن ومستمر، باعتباره ديوانا لمفردات اللغة مرتب على الحروف. **وهو مصدر من أوعية المعلومات** التي يستقي منه الباحث المعلومات والبيانات) **ومرجع** (Référence)، **يمتلك** طبيعة معينة في الترتيب، **وهو الذي يعود إليه الباحث لتأكيد معلومة أو تنفيذها، ولا يقرأ بكاملة قراءة متمعنة، لكن يستعمل باستمرار"**[3].

ومما سبق يتضح أن مفهوم المعجم التربوي هو مؤلف يحتوي كلمات و**ألفاظ مرتبة ضمن نسق تربوي تفيد:**

---

[1]- ابن حويلي الأخضر ميدني: **المرجع نفسه، ص** 64.

[2]- ابن حويلي الأخضر ميدني: **المرجع نفسه، ص:** 68، 69.

[3]- صالح بلعيد: في **الأمن اللغوي، (د/ط، دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر** 2010)، ص 191.

- إزالة الغموض والابهام في معاني المفردات المضمونة، كما يساعد المبتدئ وغيره **على فهم** النص في لسانه الأصلي.
- بيان الاستعمال الصحيح في توفير الأمثلة المناسبة.
- **إعطاء معلومات عن كل لفظ يشرحه.**
- **يساعد المتعلم على تنمية معارفه الثقافية.**

ويعتبر المعجم على مستوى ديداكتيكي موضوع نشاط أساسي لقراءة النص**وص منهجيا وتوظف** في هذا الصدد عدة أنشطة منها[1]:

1- الحقل الدلالي للألفاظ، أي مجموع دلالات لفظ معين.

2- الحقل المعجمي لمعنى معين أي مجموع الألفاظ التي يعبر بها عن موضوع معين.

3- دراسة مستويات التصريح والإيحاء للنص...

4- **القيام بإحصاء وتصنيفات للألفاظ.**

أهم الجهود العلمية في ترقية المعجم اللغوي:

اللغة مسايرة للعصر ولكل عصر لغته الخاصة حسب تطور التكنولوجيا والعلوم.

يقول الدكتور رمضان عبد التواب:

"**إن تاريخ اللغة يشهد بأ**نه ما من لغة على ظهر الأرض جمدت على شكل واحد مئات السنين"[2].

ولئن كنا -نحن الجزائريين- **نعرف مع أسف شديد** أن لساننا العربي قد اضطهد بفتنة لغوية من تدبير إستدماري، لا زالت مشاكله ماثلة رغم الجهود المضنية التي تبذل في سبيل تذليلها[3].

---

[1]- **ينظر:** صالح بلعيد: **المرجع نفسه، ص** 191، 192.

[2]- **رمضان عبد التواب:** التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، (**ط**01، مطبعة المدني للطباعة والنشر والتوزيع، مصر 1983)، **ص** 80 .

[3]- ابن حويلي الأخضر ميدني: المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، (**د/ط، دار هومة** الطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، **ص** 51

ورغم ذلك فقد تنوعت الجهود التي تصدت لمعالجة الضعف اللغوي، فمنها ما كان ثمرة ندوة ومنها ما كان ثمرة مؤتمر، وهذه الاعمال قد تختلف في تسمياتها لكنها تهدف بشكل عام إلى معالجة هذه المشكلة.

وبعد الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح (1927م) **علما من** أعلام الدرس اللساني العربي المعاصر، وهو من أوائل الذين عرفوا القارئ العربي بأساسيات اللسانيات الغربية. أنجز بحوثا كثيرة في علم اللسان العربي واللسانيات التربوية، وضع نظرية لسانية عربية وسمها بالنظرية الخليلية الحديثة، يرى فيها مستقبل النحو العربي، وهو إلى ذلك صاحب مشروع لغوي عربي سماه:

(الذخيرة اللغوية او الانترنيت العربي): وهي نصوص حقيقية محررة أو منطوقة تخص تحصيل **معلومات الكلمة العربية، والجذور وصيغ الكلم، و**أجناس الكلم، وحروف المعاني، والمعرب الذي في **الاستعمال، وصيغ الجمل، والأساليب الحية والجامدة،**

وما يتعلق بالعروض، والضرورات الشعرية والزحافات والقوافي، وما يخص المفهوم اللغوي **أو** الأدبي **أو الحضاري أو العلمي** أو التقني...[1].

وسمي بالأنترنيت العربي، **لأنه يشمل كل** "ما يخزنه العلماء والباحثون من نصوص قديمة وحديثة في ذاكرة الحاسوب، أي فهرسة كامنة شاملة شبكية لكل ما أنتجه الفكر العربي من الجاهلة إلى يومنا هذا..."[2].

ويندرج صدور هذا المعجم في إطار سلسلة من المعاجم الموحدة التي دأب مكتب تنسيق التعريب على وضعها، ويتجلى هدفها في ترقية استعمال اللغة العربية وتطوير تدريسها بالاعتماد على اللسانيات التربوية، وبالاستعانة بالتكنولوجيا اللغوية لتطوير البحث ومضاعفة مردوده، "**حتى** تستجيب لحاجات التعليم في كل مراحل التعليم العام والجامعي ولحاجات الإنتاج في **مراكز البحوث**

[1]- **ينظر:**صالح بلعيد: في الامن اللغوي، (**د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر** 2010)، **ص** 175.

[2]- صالح بلعيد: **المرجع السابق، ص** 176، 177 .

العلمية"[1]، وهي غاية حضارية يتم تحقيقها حسب رايه بإعادة النظر في منهج البحث والمادة اللغوية وطرق التدريس وتكوين المعلمين.

وراح يبحث عن أفضل السبل لنشر اللغة العربية، وجعلها اللغة المستعملة بالفعل، لذلك رأى في الاستعمال مقياسا موضوعيا لا يستغني عنه اللغوي أو الاختصاصي المهتم بميدان المصطلحات.

بعد أن لاحظ أن الباحثين اللغويين في زماننا لا يكترثون إطلاقا بالاستعمال الحقيقي للعربية لاعتقادهم أن في ذلك خدمة للعاميات، وأن الفصحى هي العربية المكتوبة فقط[2]، وبعد أن اقتنع بأن المعجم العربي في زماننا هذا يعاني: "تأخرا كبيرا في العناية بالغة المستعملة بالفعل -القديمة والحديثة – "[3]، رغم أن علماء العرب القدامى قد اظهروا اهتماما فائقا بالسماع[4]، ولم يدخروا جهدا في تدوين كلام العرب من شعر ونثر، ولم ينصرفوا عن البحث في كيفيات الاستعمال اليومي للكلام، ودرجة تواتره ومدى توسعهم فيه،" وتوصلوا إلى وضع اوصاف غاية في الدقة والموضوعية. وقد استغرب عدم التأثر بالغربيين المحدثين في هذه المسالة، لأنهم يعتمدون على المطرد في الاستعمال، وينطلقون من عينة كبيرة منه ويخضعونها إلى القواعد المتعارف عليها في تأليف المعاجم، ويعطي مثالا بذخيرة اللغة الفرنسية" « Trésor De La Langue Française » التي تغطي ما استعمله الناطقون بالفرنسية مدة من الزمن"[5]، يقول: "منذ عشرات السنين كنت أتساءل باستمرار لماذا يقلد العرب في عصرنا الغربيين في كل شيء-بدون تمحيص غالبا-إلا في ميدان واحد وهو صناعة المعاجم ووضع المصطلحات؟"[6].

---

[1]- محي الدين صابر: المعجم الموحد، (د/ط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1989)، ص 06

[2]- ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، (د/ط، ج01، موفم للنشر، الجزائر 2007)، ص 138 .

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح: المصدر نفسه، ص 137

[4]-ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، (د/ط، موفم للنشر، الجزائر 2007)، ص 139.

[5]- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 139.

[6]- عبد الرحمان الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 139

إن مبدأ الاستعمال الفعلي للغة العربية الذي اعتمده الحاج صالح كان المنطق الأساس للمعجم الخاص بالطفل العربي، الذي شارك في إنجازه بعض العلماء المغرب العربي في السبعينات من القرن الماضي، وأطلقوا عليه "الرصيد اللغوي الوظيفي"، ويضم مجموعة من المفردات والعبارات الفصيحة وما كان على قياسها، أنجز هذا المعجم إجابة عن سؤال متداول في أوساط التربويين عن طبيعة المادة وحجمها وفائدتها وكان العلماء الذين وضعوا هذا المعجم، وقد لاحظوا أن ما يحتاج إليه "للتعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب ان يتعلمها في هذه المرحلة"[1]. وعليه طرح اقتراحا علميا في شان توحيد المصطلح العلمي وتوحيد بين اقطار اللغة العربية، وكان ذلك بإنجاز ""الذخيرة اللغوية العربية" التي تكون في متناول الجميع بواسطة الانترنيت، وذلك لتحقيق الفوائد التي ذكر بعضها صالح بلعيد في كتابه "في الأمن اللغوي":

- الاستعمال الحقيقي للغة العربية، لما تأتي به معطيات القواميس من أمثلة مصطنعة.
- تمثيله للاستعمال عن طريق النصوص المحررة أو المنطوقة في مختلف الفنون.
- اعتماد على أجهزة معاصرة متطورة قابلة للترقية سمعية كانت أو بصرية.
- إمكانية طرح الاف من الأسئلة، وتلقي إجابة شافية.
- إمكانية سحب المعلومات.
- استخلاص معاجم متخصصة في جميع المجالات.
- القضاء على فوضى تعدد المصطلح...[2].

وبذلك يكون قد أسهم اسهاما متميزا في خدمة اللغة العربية ببحوثه الكثيرة، وخاصة بإدخال ما يسمى بـ"تكنولوجيا اللغة"، وجهوده الرامية لتطوير تدريس العربية، وجعلها اللغة المستعملة بالفعل في جميع ميادين الحياة الاجتماعية.

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 120.

[2]- صالح بلعيد: في الامن اللغوي، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2010)، ص 189، 190 .

المبحث الثالث: التأطير البيداغوجي والتكوين، وتطوير البحث التربوي.

أ- التأطير البيداغوجي والتكوين:

يحتاج المعلم إلى مهارات تربوية مهنية إلى جانب مهارات متخصصة في المادة، أو في المواد التي سيقوم بتدريسها، كما يحتاج إلى كفاءات عالية في اللغة التي يستخدمها في التدريس، وليس من الصعب عمل الترتيبات الازمة للإعداد الجيد للمتعلمين ولإعادة تدريب **هياة التدريس بالخدمة**[1].

ويعد المدرس أحد الأطراف الفاعلة في المنهاج الدراسي المحركة والموجهة له التي لا يمكن الاستغناء عنها، نظرا لدوره البارز في سير العملية التعليمية التعلمية، كونه الشخص المؤهل تربويا وبيداغوجيا واجتماعيا وثقافيا والخلقية التي تساعده ان يسلك سلوكا سويا"[2]، **كما ينبغي ان تتوفر فيه النوعية الكافية من التكوين وان يكون قادرا على** "مسايرة التطورات المحلية من جهة، والتوجهات العالمية الحديثة ونتائج التربوية من جهة أخرى" [3]، لأنه يعتبر الوسيط الأساسي والناقل النزيه الكفء **للمادة الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة منها.**

وهذا الإصلاح الذي يتعلق بالمدرس بطبيعة الحال جوانب كثيرة ومتعددة، منها ما يتعلق بالجانب العلمي والبيداغوجي، ويقصد بذلك تكوين المدرس علميا وبيداغوجيا حتى يكون مؤهلا **للقيام بواجبه التعليمي، ومنها ما يتعلق بالجانب الإداري، ويقصد به علاقة المدرس بالإدارة المدرسية** خصوصا والهيئات الوصية عموما.

- **تحسين مستوى اللغة العربية لدى المعلم:** باعتباره الطرف المباشر الذي يتعامل معه المتعلم، وواسطة بين المتعلم و المحتوى، لذلك لابد ان يكون تكوينا جيدا، بحيث يمتلك كفاءة عالية في الاعداد و التخطيط في **الدروس، لان الاعداد** "يتطلب لاستعانة بالمرجع والمعاجم والاسترشاد بخبرات الاكفاء

---

[1]- **ينظر:** صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر. 2009)، ص 165

[2]- زيدان محمد مصطفى: دراسة سيكولوجية تربوية، (د/ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1985)، ص 149

[3]- حبيب تيليوين: التكوين في التربية، (ط01، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران 2002)، ص 111.

من المعلمين والمديرين، الى جانب استخدام المناهج والدراسية الاطلاع على مضامينها، وأهدافها وتوجيهاتها، وهو ما يعزز الناتج اللغوي للمعلم باستمرار ويطلعه على اجود الأساليب و التقنيات البيداغوجية التي ترفع كفاءته التدريسية، ومهارته الفنية وإمكانية الثقافية"[1]. **وإذا لابد ان تتوافر فيه الشروط التالية:**

- الكفاية اللغوية: هي تلك القواعد "الكامنة ضمن مقدرة متكلم اللغة على انتاج الجمل وتفهمها"[2]، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الحاج صالح: "**أن يكون** معلم اللغة تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض ان يكون قد تم له ذلك قبل دخوله الى طور التخصص"[3] **فالمعلم يسعى** إلى **إمداد المتعلم بالآلية** التي يمكنه من خلالها **أن يكون لنفسه كفاية لغوية، و**"هي معرفة ضمنية تؤهله لأن **يتكلم اللغة ويستعملها ضمن سياقاتها المختلفة، ولكي يصل معلم اللغة** إلى تكوين هذه الملكة يجب **أن تتوفر فيه شروط وهي"**[4]:

1) **أن يكون ملما بعلم اللسانيات، "وأن** يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل له ذلك **إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص"**[5].

فالأستاذ يعلم تلاميذه:

- مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والأدوات.
- **لائحة بمفردات معجمية.**
- **لائحة أصوات لغوية.**

---

[1]- خير الدين هني: تقنيات التدريس، (ط01، دار النشر، الجزائر 1999)، ص 73 .

[2]- ميشال زكريا: قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، (ط01، دار العلم للملايين، 1993)، ص 61.

[3]- عبد الرحمان الحاج صالح: إثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ("مجلة اللسانيات"، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973)، ص 41.

[4]- ميشال زكريا: المرجع السابق، ص 12.

[5]- Denis Gérard : linguistique appliquée et didactique des langues (paris, Armand colin), P 17.

ويجب أن يكون معلم اللغة العربية على دراية أن عدم الممارسة الفعلية للغة العربية الفصحى يحول دون اكتساب الملكة اللسانية، لأن هذه الملكة إنما تكتسب بالممارسة، لأن هذه الممارسة تجعل مستعمل اللغة يوظف ما تعلمه من قواعد وضوابط. ولكن يجب ان يعلم بان ليس كل تكرار يؤدي الى التعلم، بل التكرار المفيد المنتقى بدقة، إذا يجب على المعلم أن يحسن الاختيار.

2) أن يكون على اطلاع بعلم الاجتماع اللغوي (السوسيوألسنية): فاللغة مجموعة تصرفات كلامية في المجتمع، لذلك وجب تعلم التلميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع، وتطوير الكفاية اللغوية التواصلية، أي ظروف التواصل المختلفة القائمة في البيئة الاجتماعية والثقافية للغة والخطاب، وهي تقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة، وادوار وأطراف الخطاب، والمعلومات المشتركة بينهم، ووظيفة الخطاب"[1].

لا تستند القدرة الاتصالية إلى تجميع المفردات والوحدات اللغوية في الذاكرة، ولكنها استراتيجيات أو إجراءات إبداعية تستخدم لإدراك قيمة العناصر اللغوية في سياق الاستعمال وهي القدرة على الاشتراك في حوار مكتوب أو منطوق بتوظيف المعلومات المشتركة بين أطراف الحوار عن رموز اللغة وقواعد استخدامها[2].

3)أن يكون على إطلاع بعلم النفس اللغوي (السيكوألسنية): فتعلم اللغة من الجهة السيكوألسنية هو مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان وأفكاره وتفاعله مع العالم المحيط به، وذلك أن اللغة "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما فاللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعا، تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة، او مستعملها، فتمكنه

[1]- دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي احمد شعبان، (د/ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 246.

[2]- ينظر: دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص 264.

من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات"[1].

ب)تطوير البحث التربوي:

إن تجدد المعارف في المجال العلمي والتكنولوجي وكذا في التحول الجذري في نظريات التربية وممارستها يفرض على المدرس:

- **حسن انتقاء الطرائق اللغوية:** "من المفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، وأن يتحكم في آلية الخطاب التعليمي، ويمتلك القدرة الذاتية في اختيار الطرائق البيداغوجية، وإن المدرس الناجح هو الذي يستطيع تحليل مادته وتنظيمها وتقديمها، باختيار أفضل الأساليب والوسائل، أي أن يلم بعملية التعليم، وأن يتعرف على طبيعة الطالب ومشكلاته واتجاهاته والتغيرات التي تطرأ عليه"[2]، فاختبار الطرائق الناجحة من مهام معلم اللغة فكلما اهتدى المعلم إلى طريقة تعليمية ناجحة كانت النتائج التعليمية جيدة.

وأن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته لها." ومن المؤكد أنه لا يستطيع أن يعلم تعليما فعالا، وأن يختار اختيارا ناجعا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أن يتنخل من التنوعات النظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أي اختيار عشوائي متعجل، فيصبح دمية دون تحكم ذاتي"[3].

للمعلم دور لا يستهان به في الدفع بعملية تعليم اللغة، وإبراز المناهج التعليمية والتعلمية التي يستند عليها، وينتهجها للوصول إلى نتائج فعالة. وهي في ذلك تعطي أهمية لجانب التكوين والتأطير، التي وحدها تهيئ المعلم الفعال الذي يقع على عاتقه العبء الأكبر كونه الذي سيترجم الأهداف

---

[1]- عبد الكريم الرديني: فصول في علم اللغة العامة، (د/ط، دار الهدى عين مليلة، الجزائر 2009)، ص 11 .

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009)، ص 161.

[3]- دوجلاس براون، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي احمد شعبان، (د/ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994)، ص 34.

والغايات فعليا، ويساهم بالقسط الأوفر في تهيئة المتعلم المنشودة لكن هذا العلم لا يساعد في بلوغ **غاياته المنشودة** إلا مناهج معدة سلفا وبصورة عملية يتكئ عليها ويعتمدها كمرجع أساسي يحدد بفضله المجال الذي يتحرك فيه، وانطلاقا منها يبرم العقد يربطه بالمتعلم، ويعمل كل ما في وسعه على احترامه وتنفيذه بصورة تجعل الفعل التعليمي ناجعا وفعالا[1]. **لذلك وجب وضع سياسة تكوينية فعالة، تعتمد على إعادة تأهيل الأساتذة والمعلمين ورسكلتهم ديداكتيكيا عن طريق الندوات والملتقيات** والتربصات المفتوحة والمغلقة الجادة، وكذلك الدوريات والمجلات الخ، لأن **التكوين أثناء الخدمة أصبح مطلبا** ضروريا في كل العالم، ولذلك ينبغي أن يأخذ مكانه في السياسة التربوية **الجديدة.**

وهذه الشروط ضرورية وتؤدي حتما إلى إنجاح العملية التعليمية، التي ترتكز أساسا على ثلاثة **عناصر: المعلم، المتعلم، والطريقة التعليمية،** بما فيه الوسائل التعليمية والتربوية، **والتكفل الجدي** بالعملية التعليمية يمر عبر الاهتمام بالعلاقات والتفاعلات التي تنسجها هذه الأقطاب فيما بينهما، وأصبح من الضروري على كل باحث في هذا الميدان **أن ينطلق منها، لأن** فهم طبيعة هذه العلاقات **وخصوصياتها يسمح بالوصول** إلى نتائج إيجابية من شأنها **أن ترفع من مردودية العملية التعليمية.**

وكليات التربية وما بعدها تمثل فلسفة في **إعداد المعلم، وما قبلها يمثل فلسفة أخرى أسبق** زمنا، يقال لها النظام التتابعي، والأخرى يقال لها التكاملي، ويضاف إلى هاتين الفلسفتين ما يقال له: **"ثبات هياكل المهارة، وهكذا تكتمل أضلاع مثلث الذي يمثل مشكلات** أعداد المعلم، ومسؤولية هذا الاعداد عن تشويه العقل العربي"[2].

من المسلمات التربوية في علوم المناهج وطرق التدريس، "أن المنهج الرديء في يد معلم جيد يؤدي إلى ثمار جيدة، وأن المنهج الجيد في يد معلم ضعيف المستوى قليل الخبرة والتجربة لا خير فيه **ولا رجاء** منه بمعنى أن المعول لا على المنهج ولا على طريقة التدريس، وإن المعول على **طريقة التعليم،**

---

[1]- ينظر: **المصطلح:** مجلة علمية أكاديمية، تصدر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان، العدد السابع جوان 2011)، ص 98.

[2]- **حسن عبد الباري عصر:** تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، (ط01، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999)، ص 90 .

ومن ثم قيل إنه حجز الزاوية في العملية التعليمية، وهو صلب نظام التعليم وعلى يديه وبه ومنه يكون **كلا الأمرين: صلاح المجتمع** أو فساده"[1].

تطوير البحث في تعليمية اللغة: إن استمرار البحث في هذا المجال دليل على حيوية العملية التعليمية **من جهة، وحيوية البحوث المرتبطة بها من جهة أخرى، ودليل آخر على** أن التعليمية في حراك **مستمر،** "**الأمر** الذي يستوجب معه التفكير المتواصل في تحديد الآ**ليات والأ**سس والمحتويات، لتتكيف مع المستجدات التي تفرضها التحولات على جميع الأصعدة **إن سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو فكرية أو معرفية**"[2].

[1]- المرجع نفسه، ص 84.

[2]- **المصطلح**: مجلة علمية أكاديمية تصدر عن مخبر "تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية"، (**جامعة** أبي بكر بلقايد – **تلمسان** – العدد السابع، جوان 2011)، ص 99.

المبحث الرابع: إعادة الرسكلة والهيكلة البيداغوجية

الرسكلة: هو للفظ (Recyclage)، التي من معانيها (إعادة تأهيل، تحديد معلومات...)، مما يحمل **دلالة الدوران والتحويل والإعادة حسب ما** تنص عليه المعاجم، حيث اجتهدت المنظومة التربوية **الجزائرية** في مجال الإصلاح لتكوين المتعلمين و إعادة تكوينهم عن طريق الرسكلة بإعادتهم الى مقاعد الدراسة وتشمل الرسكلة والهيكلة البيداغوجية ما يلي:

التخطيط التربوي: لا يمكن الحديث عن تربية وتاريخ ناجحين أن لم رفقا بتخطيط تربوي نابع عن هيئة مختصة تحمل على عاتقها خصو**صيات أمة** لها تراث وتاريخ، و**انتماء، وأبعاد** تختلف عن الأمم الأخرى، والتخطيط من الجانب اللغوي يعني التسطير والتهذيب، والتخطيط كالتسطير، نقول: خطت عليه ذنوبه، أي سطرت، وأما التخطيط في مجال التعليم فهو عملية تدابير تتخذ من **أجل تنفيذ هدف معين عن طريق وجود غاية يراد الوصول** إليها، ومن ذلك يجب وضع التدابير المحددة لبلوغ ذلك الهدف، أو وضع تصور واضح يربط بين السياسة التعليمية وعمليات التصور الشامل لما تقتضيه عوامل التغير و المراجعة الدائمة في مجال إيجاد آليات حركية تناسب الواقع الحالي لما يعتقده ويعيشه المجتمع في كل أحواله، وعليه لا يمكن تصور تعليم دون تخطيط[1].

فالتخطيط التربوي هو نظرة شاملة متكاملة والعملية المستمرة والمرشدة التي تستهدف تنظيم شؤون التربية والتعليم في المجتمع، وعلاج المشكلات التربوية بحلول واقعية ملائمة للإمكانات ومسايرة لمقومات المجتمع وأهدافه، وتوفير تعليم مناسب لقدرات واستعدادات الطلاب واحتياجات مجتمعهم، بحيث يستطيعون الإسهام الفعال في التنمية الشاملة، ويعتمد التخطيط على مجموعة من البيانات الإحصائية، كما يتطلب القيام به توفر مجموعة كبيرة من الخبراء والمتخصصين.

فالتخطيط التربوي هو "عملية تدابير **تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين عن طريق وجود غاية يراد الوصول** إليها، ومن ذلك يجب وضع التدابير المحددة لبلوغ الهدف"[2]، في إيصال ما تقصد **إليه،**

[1]- **ينظر:**صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (**د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر** 2009)، **ص** 96، 97.

[2]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، (**ط**03، **دار هومة، الجزائر** 2000)، **ص** 91.

وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد اتم بنجاح خبرة المتعلم– "**إنه** وصف لنمط السلوك **أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه**"[1].

وتعليم اللغة العربية" ينحصر في تكوين القدرات التالية:

1- التعبير الكلامي السليم: وهذا يعني أن يتقن المواطن لغة بلاده، كما استقرت في تاريخ القوم **وألسنتهم**، وصارت قاسما مشتركا يوجد بينهم، وييسر **التواصل والتعاون والعمل الكريم.**

2- **القراءة المقننة:** والمراد بها الأداء اللفظي لما كتب، بأمانة ودقة في الصوت والصيغة، والإيقاع والنبر **والتنغيم، والوصل والوقف.**

3- **الفهم الكامل:** ونعني به **أن يصبح لدى المتعلم قدرة كافية لاستيعاب ما يسمع أو يقرأ** في حياته اليومية، وفي **دراسته ومطالعته وثقافته.**

4- **الكتابة الصحيحة:** وهي مهارة فكرية يدوية جاهزة، لنقل ما في العقل والنفس من معلومات **ومشاعر وتصورات وأمال وعواطف وخيال.**

5- **الإنتاج الأدبي:** ونقصد به التعبير الفني باللغة، عما يجيش في النفس من تجارب **الإنسانية، بأساليب موحية فاعلة، من الشعر،** والقصص، والمسرحيات، والخطابة، والرسائل للإمتاع **والسمو والذوق والاحساس والخيال**"[3].

إن العمل على ترقية استعمال اللغة العربية "مشروع وطني وقومي ولا يمكن **أن يكون جزئيا ولا فرديا ولا آ**نيا، فهو عمل يقتضي الشمول والتكامل في التصور والتخطيط والتنفيذ:

تصميم المناهج (Programme plannings)" [2] عملية يقوم فيها شخص متخصص بمفرده أو باشتراك مع عدد من الأشخاص بتحليل المواقف والأعمال، وتحديد الأهداف والمضامين التربوية،

[1]- **رشدي** احمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (**ط**02، دار الفكر العربي، القاهرة **د/ت**)، **ص** 29.

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية جامعة تيزي وزو نموذجا، (**د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر**، 2009)، **ص** 99.

المطلوبة وغيرها من الجوانب التي تشكل في مجموعها برنامجا دراسيا معينا... ومن هنا فالمنهاج الدراسي وفي مختلف مراحل التعليم يحتاج إلى تخطيط.

والسياسة اللغوية هي التدابير التي يتخذها بلد من البلدان إزاء لغته، وتخضع السياسة اللغوية لبلد ما من التخطيط أو الخطط- المرسومة من قبل فعاليات متعدد من أبناء الوطن، ومن الناطقين بهذه اللغة المخطط لها. ومن المقصود بالتخطيط اللغوي كما قلت: القرارات والتدابير التي يتخذها البلد لرسم سياسة لغوية بعيدة المدى تفرض على المجتمع لحماية اللغة القومية من التحديات المحدقة بها مثل المنافسة اللغوية الأجنبية وطغيان اللهجات المحلية ومواجهة التعدد اللغوي، فالتخطيط هو تطبيق للسياسة اللغوية، حيث يتم بالبحث في الأهداف ذات البعد اللغوي، كما أن التخطيط يرمي إلى الرفع من قيمة اللغة العربي، والإلحاق بها إلى الركب الدولي والعمل على أن تكون لغة اختراع، واقتصاد، وتجارة وعلم وإبداع ... الخ.

وهكذا تشتق أهداف تعليم اللغة من مصادر محددة هي: "طبيعة اللغة ذاتها، وخصائص الثقافة العربية، ومعالم الفكر الإسلامي وثوابته، وقيم المجتمع الذي رسخها بعد أن رضى عنها الإسلام، وخصائص المتعلمين في مختلف أعمارهم ومراحل نموهم على تعدد أنواعه"[1].

ب- تنظيم المحتوى الدراسي: الذي يعتبر "مجموعة من الخبرات والمهارات والنشاطات مجتمعة، والتي تكون المنهاج الذي يعتبر مرآة تعكس المجتمع وما يعتقد الناس وما يشعرون، وما يفكرون وما ينقلونه إلى أبنائهم عبر الأعراف والتقاليد، وليس الأديان والفلسفات فقط، بل هو الجهاز التكنولوجي والسياسي، وحتى العادات اليومية"[2].

إن اللغة مهارات، أو هي نظم مهارات منها الداخلي، وهي المهارات العقلية، ومنها مهارات الصوت (القراءة)، وأخيرا تجيء مهارات القراءة الصامتة استقبالا والكتابة إرسالا، لتكون اللغة تواصلا

[1]- حسن عبد الباري عصر: تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، (ط01، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999)، ص 248.

[2]- صالح بلعيد: ضعف اللغة في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 101، 102.

دائريا، أو ليكون ما يسمى بدورة الخبرة اللغوية، "ومن هذا المنظور تختلف الطريقة التي تصمم على أساس المحتوى المهاري اللغوي الذي ينظر إليه من منظورين: المهارات العقلية للمكتوب والمنطوق، ومنظور الأداء اللغوي، إرسالا (نطقا وكتابة)، واستقبالا (استماعا وقراءة صامتة)، ولا قيمة لهذين المنظورين ما لم تدر الدائرة تواصلا لينقلب المرسل مستقبلا والمستقبل مرسلا، وهنا تقضى الحاجة وتشبع الميول، ويعبر عن الأغراض في التواصل اللغوي"[1].

يختلف أغلب الدارسين أن التعليمية هي دراسة عملية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، "دراسة تستهدف صياغة مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي حركي"[2]، والنتيجة التي نتوصل اليها من المقولة السابقة هو" أن العملية التعليمية قائمة وبدرجة كبيرة على الأهداف"[3].

ولبلوغ الأهداف المنشودة لابد أن ترسم خطوط وطرق تسير وفقها التربية أو ما يسمى بالتخطيط التربوي، وفق كل هذا فالتخطيط يحتاج إلى وسائل نصل من خلالها إلى تحقيق اهداف تعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الطور الذي يخطط له،" فتخطيط المدرسة الابتدائية يختلف عنه في الطور والمتوسط والثانوي والجامعي، وفق أهداف متدرجة يراعي فيها كل الجوانب "[4].

فالتخطيط التربوي بصفة عامة هو تشخيص واقعنا التربوي متبوع بالتفكير المنظم لاستكشاف تطلعاتنا وأهدافنا التربوية المستقبلية في زمن محدد في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

---

[1]- المصطلح: مجلة علمية أكاديمية تصدر عن مختبر "تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية"، (جامعة ابي بكر بلقايد – تلمسان – العدد السابع، جوان 2011)، ص 85

[2]- المرجع نفسه، ص 86.

[3]- صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009)، ص 99

[4]- صالح بلعيد: المرجع السابق، ص 97.

رسم الأهداف التربوية

الواقع التربوي الآن ⟸ **كيف نصل** إلى ما نريد ⟸ **ما نريد أن نصل إليه** في المستقبل

(التخطيط) في المستقبل

فلا يمكن تنفيذ الاعمال بطريقة حسنة دون تخطيط لها، فالتخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق **تنفيذ أي عمل**[1].

ج– المنشئات والمدارس: قد ورثت الجزائر قلة هياكل والمنشآت وقلة الإطارات وانحصار التعليم **على مناطق وطبقات** دون أخرى، وقد عمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ **1962**، واستمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلو الأخرى، وبناء المدارس والمنشآت التعليمية.

تلعب هندسة البناء دورا لا يستهان به في نجاح العملية التعليمية بوجه عام، فزيادة على شكل **وتصميم الأقسام الدراسية** تبدو أهمية رصها وتنضيدها بما يجعلها في رص واتصال واستقبال متلائمين بما يسهل على المتعلم الولوج فيها بارتياح واطمئنان من جهة، ثم تفتحها على الوسط الاجتماعي العام بما يغرس في نفس المتعلم شعورا بعزة التعلم واهتمام المجتمع به، ودوره الذي لا محيد عنه للرقي في درجات السلم الاجتماعي.

يشكل الوسط الدراسي بهذا التصور نظاما متلائم المستويات متناسق المكونات، يعمل فيه كل **جزء خدمة للأجزاء الأخرى، فقولنا أنه نظام يستلزم منطقيا تركيبا من المستويات المتكاملة تضبطها قواعد وآليات** بحيث يؤدي كل جزء فيها وظيفته داخل النظام بما يخدم الغرض العام للعملية التعليمية، **وأن** نقصان أحد العناصر المكونة لهذا الوسط من **أقسام دراسية أو ساحة للراحة، او وسائل تعليمية** او أجهزة للصيانة او تأطير **إداري...** سينقص من نجاعته ومردوديته[2].

---

[1]- **ينظر:** بشير معمرية: بحوث ودراسات في علم النفس، (ج04، د/ط، منشورات الحبر، الجزائر 2007)، ص 69.

[2]- **ينظر: نصر الدين بوحسابن: تعليم اللغة العربية واقع وافاق، (""العربية""، العدد** الثالث، مجلة علمية محكمة، يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر 2011)، ص 18، 19.

أشار رئيس الجمهورية في كثير المواقف الى التقدم الهام والاشواط التي تم قطعها في إطار اصلاح المنظومة التربوية ملحا على "ضرورة السهر على تحسين الظروف الملائمة لتطوير المنظومة التربوية" **من خلال الاعتماد على** "الموارد التي توفرها حاليا التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال والنظم والنماذج البيداغوجية المبتكرة".

المبحث الخامس: إصلاح قانون التشريع المدرسي وإعادة تفعيله

تمهيد: إن كلمة تشريع جاءت من الفعل (شرع، يشرع، تشريعا)، أي وضع قوانين او بعبارة قانونية أدق سن القوانين.

ويمكن تعريف التشريع بأنه: مجموع القوانين والتنظيمات التي تصدرها الدولة في **بلد ما،** ويكون الهدف منها تنظيم وتسيير مختلف جوانب الحياة في ذلك البلد.

ومن خلال التشريع بصفة عامة يمكن أن نستنتج تعريفا للتشريع المدرسي.

فالتشريع المدرسي إذن هو: "مجموع القوانين والمنظمات التي تصدرها الدولة في بلد ما، ويكون الهدف منها تنظيم وتسيير مختلف جوانب قطاع التربية والتعليم في ذلك البلد"[1]، فدوره تزويد المؤسسات التعليمية بأدوات العمل الملائمة والضرورية لأداء النشاط التربوي في مؤسسات التربية والتكوين، وتوفير الشروط المعنوية للعمل من أجل تحقيق الأهداف، لذاك سعت وزارة التربية الوطنية إلى جمع كل النصوص التنظيمية في شكل سلسلة من كتيبات تتضمن كل منها محورا من محاور التشريع المدرسي، تساعد المؤسسات على السير المحكم، والاضطلاع بوظيفتها على الوجه الأ**كمل** تحقيقا للغرض وإنجاز للمقاصد.

فالتشريع المدرسي يساعد المعلم أن يتعرف على النصوص القانونية التي تتحكم في تسيير وتنظيم التعليم، حيث يعرف واجباته، وحقوقه المهنية، والتربوية، والاجتماعية.

فقد صدرت عدة نصوص تشريعية متعلقة بالتعليم، وخاصة بعد الاستقلال، حيث اصدر الرئيس الراحل هواري بومدين، بمناسبة يوم العلم الرئاسي الشهير رقم 35/76، والمؤرخ في السادس **عشر أفريل سنة** 1976، **والمتضمن منظومة تربوية جزائرية مستقلة عن المنظومة التعليمية الفرنسية، فمن** المبادئ العامة للتشريع في ميدان التربية والتعليم من الاستقلال إلى يومنا هذا سيادة اللغة العربية في

[1]- أحمد شاهر: دروس في التشريع المدرسي الجزائري، لطلبة السنة الرابعة بالمدرسة العليا للأساتذة، (**القبة، الجزائر، السنة الجامعية** 2009/2008)، ص 03.

جميع مراحل التعليم، كما جعل التربية والتعليم من صلاحيات الدولة ومنع أي مبادرة خاصة (**المدارس الخاصة**)، **حيث اصبح التعليم بموجب هذا الأمر** مهيكلا على النحو التالي:

- تعليم تحضيري غير اجباري.
- **تعليم أساسي اجباري لمدة ثلاث سنوات.**
- **تعليم ثانوي عام.**
- تعليم ثانوي تقني.

إلى أن تم شهر ماي من سنة 2000 تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، والتي أوكلت اليها مهمة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص ثلاث مواضيع كبرى:

- تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير التربوي بشكل خاص.
- السبل التي ينبغي اتباعها لتطوير العمل البيداغوجي.
- إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها.

تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين: وذلك بواسطة الأمر رقم 09/03، المؤرخ في الثالث **عشر أوت** 2003، **الذي يعدل ويتمم الأمر رقم** 35/76، **ومن أهم ما جاء به الامر:**

- **إدراج تدريس الأمازيغية كلغة وطنية.**
- فتح مجال المبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم، عن طريق انشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات.

كما جرى بعد صدور هذا الأمر على المستوى التنظيمي، إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل الثلاثة اطوار، هما:

- طور التعليم الابتدائي ومدته خمس سنوات.
- طور التعليم المتوسط ومدته أربع سنوات.

كما استحدثت هيئات استشارية منها اللجنة الوطنية للمناهج، تعني بمهمة تصور واعداد برامج التعليم.

صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية: ويتعلق الامر بالقانون التوجيهي رقم 04/08، المؤرخ في **الثالث والعشرون من شهر جانفي** 2008م، وهو النص التشريعي الذي يرمي الى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية. ويأتي هذا القانون **ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار** التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع، وتتماشى مع **التحولات الوطنية والدولية.**

وفي الختام نشير إلى أنه في الفترة الأخيرة دعت وزارة التربية كل الأساتذة والمعلمين والمدراء، للمشاركة في عملية تقويم مرحلة التعليم الالزامي، وذلك للخروج بجملة مقترحات وراء وتوصيلات كي تعطي دفعا جديدا لسيرورة الإصلاح التربوي، وإعادة النظر في التنظيم التربوي الجاري.

الفصل الرابع:

فصل تطبيقي حول إصلاح المناهج التعليمية في الجزائر وإسقاطها على منهاج مقاربة التدريس بالكفاءات–الطور الثالث من المدرسة الابتدائية–

تمهيد :

أحدثت التحولات السياسية،**والاقتصادية،** والاجتماعية التي شهدها العالم تأثيرا كبيرا على الأنظمة التربوية، فراحت تغير من مناهجها وبرامجها، وطرائق أدائها، وفق ما توصلت إليه آخر البحوث التربوية، وانطلاقا من حتمية التجديد لتسحين العمل التربوي وجعله أكثر فعالية قامت الجزائر بعدة تعديلات على نظامها التربوي منذ الاستقلال، وكانت هذه التعديلات جزئية، ثم قامت بإصلاح كبير، **بإقامة المدرسة الأساسية سنة 1980م.**بحيث أعدت برامج جديدة، وتم تأليف مجموعة من الكتب المدرسية، وتوفير الوسائل التعليمية.

وحرصا منها على مواكبة المتغيرات التي شهدها العالم، جاءت مرحلة الإصلاح الشامل للنظام التربوي الجزائري، فجددت الكتب والمحتويات التعليمية وفق الأهداف المسطرة وبنيت المناهج الدراسية **على منظور بيداغوجي جديد يعمد أساسا على المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالكفاءات على الجيل** الثاني من الأهداف، وتسعى إلى تمكين المتعلم من تحصيل المعارف بنجاعة وعدم تجزئتها، وخلق فرص والوضعيات المناسبة لتوظيف المكتسبات وتجنيد التعليمات لتنمية القدرات والمهارات.

ولكن إصلاح التعليم مهما اتسم بالجد والانسجام، ومهما بنيت المناهج على أحدث النظريات التربوية، فإن هذا الإصلاح لا يؤتي ثماره المرجوة ما لم يتم الاهتمام بالعناصر المكلفة بالتنفيذ، وتكوينها لترجمة الفعل التربوي في الميدان.

وفي مسعى اجتهادي **يسعدني أن** اضع هذا العرض بين معلمي السنة الخامسة من **التعليم الابتدائي ليستعينوا به على أداء مهامهم على ضوء المقاربة الجديدة.**

"ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الاصلاح هو المدرس الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلباتالنوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية... وكذلك تعمل وزارة التربية الوطنية على منح المعلم تكوينا يكسبه المعارف لكي يتحكم في المناهج الجديدة"[1].

يستجيب الإصلاح لضروراتتطور المجتمع ومن هذا يتوجب على الفاعلين من مفتشين ومديرين ومعلمين أن يتملكوا الإصلاح وهناك ثلاث مراحل رئيسية ليتمكن الفاعلون من جعل هذا التغيير فعليا في المدرسة.

[1]- د بن بوبكر بن بوزيد ، وزير التربية الوطني السابق، (المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية- الربا ط نوفمبر 2006)، ص9.

وهذه المراحل هي:

أ- مرحلة التحسيس و الإعلام

ب- مرحلة تغيير التمثلات: هل أطور طريقتي في التفكير؟

ج- مرحلة تغيير الممارسات هل أكيف عملية التدريس في القسم في نهاية المطاف؟

وما ينبغي معرفته هو فعالية التعلم . فلتفعيل التعلم يلزمنا برنامج مدرسي ومنهاج

البرنامج المدرسي: يتضمن غايات النظام التربوي، والأهداف أو الكفاءات المنشودة والمحتويات في مختلف المواد.

المنهاج: يحدد مجمل مسلك التعلمات المسطرة للتلميذ وهو أوسع من البرنامج[1].

فزيادة على البرنامج يقدم إرشادات أخرى خصوصا عن الطرائق البيداغوجية وعدة التقييم.

وانطلاقا من هذا نجد أنفسنا أمام سؤال يطرح نفسه.

هل تلقي البيداغوجية بالأهداف في سلة المهملات؟

لا تلقي البيداغوجية بالأهداف في سلة المهملات لأن الفضل الكبير يرجع إلى بداغوجيا الأهداف التي جعلت التلميذ لأول مرة في مركز **اهتمام** البرامج الدراسية فبدلا من تقديم قائمة من المضامين التي يلقنها المدرس صارت قائمة من الأهداف التي يتعين على التلاميذ تلقيها **"وللأسف** تبين محدودية كبيرة في البيداغوجيا بالأهداف، فالأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا، دون أن **يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية"**[2].

إن المشاكل التي تعترض المدرسة- **نتيجة نقائص** منهاجها وطرقها ووسائل التربية وعدم وضوح الرؤى في صياغة أهدافها، تجعل العملية التربوية عرجاء مما يجعل المجتمع يسعى لإصلاحها ويطمح في نفس الوقت إلى بلوغ أقصى درجات الكمال من النمو.

يقول إيدبيجار: (إن الإصلاحات تهدف إلى إعادة النظر في الأهداف والطرائق والمناهج الدراسية)[3].

---

[1]- نفس المرجع السابق ، د بن بوبكر بن بوزيد، وزير التربية السابق ، ص14.

[2]- عسعوس محمد، (مفتش التربية والتعليم الأساسي)، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، (دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع)، ص6.

[3]- المرجع نفسه، ص 109.

إن مشكلة الموضوع تطرح نفسها في المنظومة التربوية الجزائرية لأن الموانع التي تعرقل تطورها كثيرة ومتنوعة منها مشاكل في المنهاج التربوي لمواد اللغة العربية للأطوار التعليمية الثلاثة في المدرسة الابتدائية وأيضا مشاكل في طريقة تدريس مادة القراءة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائية وأيضا مشاكل في منهاج اللغة العربية للمدرسة الابتدائية التي جاء بها الإصلاح، ومن خلال هذه المشاكل نطرح الأسئلة التالية

1- ما مفهوم المقاربة بالكفاءات؟

2- ما مدى استيفاء صياغة الكفاءة التربوية لمواد التعبير والقراءة والكتابة والقواعد للشروط العلمية بعد الإصلاح؟

3- ما مدى تحسن مستوى التحصيل المعرفي للتلميذ بعد الإصلاح؟

تعريف الكفاءة اصطلاحا: يعرفها جيلي بأنها:(نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات)[1].

ويرى الاستاذ وعلي في تعريف الكفاءة : (هي نتائج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف، فيمثلها الفرد وتوجه نحو صنف من الوضعيات المهنية أوالمدرسية)[2].

ولعل أبرز فهم بالكفاءات هي أنها استراتيجية **تنطلق من نشاط التلميذ فتعتمد على خططها** على إنجاز التلميذ للمشروع، في حين أن استراتيجية بيداغوجية الأهداف تنطلق من نشاط المربي. الذي يعتمد فيه على نشاطه في تحديد الأهداف وتخطيط الدرس.

الرسم التالي يوضح التقابل بين بيداغوجية الأهداف والمقاربة بالكفاءة

[1]- عسعوس محمد، المرجع السابق، ص109.

[2]- المرجع نفسه، ص 110.

بيداغوجية الأهداف	المقاربة بالكفاءة
المربي	الكفاءة
هدف عام	القدرة
هدف خاص	مؤشر القدرة

الهدف الإجرائي

- من خلال هذا التخطيط نصل إلى خلاصة أن المربي يقابل الكفاءة وأن الهف العام يقابل القدرة وأن الهدف الخاص يقابل مؤشر القدرة وأن بيداغوجية الأهداف والمقاربة بالكفاءة تتقاطعان في الهدف الإجرائي.

أنواع الكفاءة: للكفاءة أنواع ثلاثة هي.

1- **الكفاءة القاعدية:** هي كفاءة تتطلب تحكم التلميذ فيها كي يتمكن في الدخول في تعليم جديد **ذو ارتباط بها دون صعوبات.**

مثال: المبتدأ والخبر فهذه الجملة إسمية تسمح بتدريس كان وأخواتها.

2- **الكفاءة المرحلية:** هي كفاءة عالية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم لكنها لا تعمق المتعلم في **الانتقال** إلى متابعة التعلم الموالي.

مثال: ذكر أجزاء الجملة الإسمية دون الرجوع إلى كتاب النحو. هذه كفاءة مرحلية **واستعمال الكتاب كفاءة قاعدية.**

3- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تدل على فترة زمانية يصبح فيها المتعلم، متحكما في المادة المعرفية، وقد تمتد هذه الفترة الزمانية إلى سنة أو طور دراسي من مرحلة التعلم.

- إن الكفاءة التربوية تتحقق عبر عدة عوامل ومراحل يتبعها المعلم لتحقيق نجاح العملية التربوية، **ولعل أبرز وسيلة تربوية هي المنهاج.**

ولما كانت دراستنا هذه تهدف إلى دراسة منهاج الطور الثالث من التعليم الابتدائي **(السنة الخامسة ابتدائي)، كان لزاما علينا أن نقوم بتقديم وتحليل منهاج السنة الخامسة وتقديم المادة (مادة اللغة العربية)** لما لهذا الطور من أهمية.

- تتوج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطورين السابقين.
- طور المكتسبات الأساسية(السنتين الأولى والثانية).
- طور التحكم فيها(السنتين الثالثة والرابعة).

- يعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة. **وذلك قبل انتقاله** إلى مرحلة التعليم المتوسط.

أ) تحليل المنهاج التربوي للطور الثالث (السنة الخامسة) لمادة اللغة العربية بعد الاصلاح:

1- التوزيع الزمني للمادة: الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو 8سا و15 د أسبوعيا حسب الجدول الآتي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة(أداء+فهم+إثراء)/ تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و30 د
قراءة / قواعد نحوية	2	1 سا و30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	2	1 سا و30 د
تعبير كتابي	1	45 د
محفوظات	1	45 د
مطالعة موجهة	1	45 د
نشاطات إدماجيه / إنجاز مشاريع/ تصحيح التعبير	2	1 سا و30 د
المجموع	11	8 سا و15 د

[1]- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي- وزارة التربية الوطنية جوان 2011 ص10 .

2- ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أن يكون المتعلم قادرا على:

- القراءة المسترسلة.
- توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره.
- تلخيص ما يقرأ.
- فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية والصرفية والإملائية وتوظيفها.
- استظهار جمل من القطع الشعرية.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص.
- إنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

3- ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أن يكون المتعلم قادرا على.

- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة واحترام ضوابط النصوص.
- فهم ما يقرأ و تكوين حكم شخصي عن المقروء.
- فهم الخطاب الشفوي في وصفية تواصلية دالة.
- التعبير الشفوي السليم والمناسب للوضعيات التواصلية.
- كتابة نصوص متنوعة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.

4- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

- يكون المتعلم، في نهاية السنة الخامسة، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط- الحواري والإخباري والسردي والوصفي-[1].

5- طرائق التدريس:

مفهوم طرق التدريس:

الطريقة في اللغة: هي المذهب والسيرة والمسلك والوسيلة.

[1]- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص11.

طرق التدريس في الإصلاح: مجموعة من القواعد والآراء لتعليم مجموعة تلاميذ لهدف إكساب المعارف والقدرات وللحصول على نتائج جيدة.

"يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائيالطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ليتحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويكون المعلم فيها موجها ومرشدا ومشجعا ومثيرا لدافعية المتعلم"[1].

وتحقيقا للكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع ويتجسد الإدماج كذلك في صورة وضعيات تعليمية وسندرج في الملحق تعريفا لمصطلحات- المقاربة النصية، بيداغوجيا المشروع والإدماج.

ب) نتائجتحليل المنهاج التربوي بعد الإصلاح:

إن الدراسة تبين بعض التحفظاتالخاصة أخّصها فيما يلي:

- أهملت الكفاءة الجانب الحسي في العملية التربوية وذلك من خلال النسبة المئوية في فئتي المعرفة والفهم، أدنى بكثير من النسبة في فئتي التركيب والتقويم، اللتان هما في أعلى هرم التجريد. كما هو مبين في الجدول:

- جدول يبين نسبة الكفاءة للتعليم الابتدائي بعد الإصلاح

المعرفة والفهم	التطبيق والتحليل	التركيب والتقويم
%6,24	%20,31	%23,43

- استخرجت النسبة المئوية الموجودة في الجدول لمرحلة التعليم الابتدائي بعد الإصلاح لمواد اللغة العربية. وذلك بالاعتماد على الأهداف الإجرائية والأفعال السلوكية.[2]

— إن المنهاج الدراسي الذي جاء به الإصلاح قد ركز على المعرفة المجردة وأهمل خصائص النمو في الطفولة، التي جاء بها علم النفس بصفة عامة.

[1]- المرجع نفسه، ص 12.

[2]- عسعوس محمد- مفتش التعليم الأساسي- مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، (دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، دار الأمل، ط1) ص185 .

– إن واضع المنهاج لم يراعي التدرج حسب قواعد الطريقة التربوية مثلا من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المدرج.

– أهملت القراءة السريعة، باعتبار أن السرعة هي سمة العصر.

– إصلاح المنظومة التربوية أخذ نموذج المدرسة الفرنسية، ويظهر ذلك جليا في مراحل التعليم الابتدائي مدتها خمس سنوات وهذا قليل من وجهة نظر علم النفس النمائي.

- ما يستحسن على منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة بعد الإصلاح زيادة استعمال الزمان الأسبوعي لتدريسها باعتبارها لغة الأم.

وهذا جدول يبين المتوسط الحسابي لمادة اللغة العربية:

الفترة	قبل الإصلاح	بعد الإصلاح
المتوسط الحسابي	11 سا	11 سا و 30 د

الفارق بين المتوسطين في استعمال الزمان الأسبوعي للفترتين هو 30 دقيقة، لفائدة الإصلاح يدل هذا على أن الاهتمام باللغة العربية أكثر، لأنها لغة الأم.

جدول النسبة المئوية لاستعمال الزمان الأسبوعي لست مواد قبل الإصلاح وبعد الإصلاح للسنة الخامسة.

المواد	قبل الإصلاح	بعد الإصلاح
تعبير	%21,42	%18,18
قراءة	%21,42	%27,27
خط	%00	%9,09
قواعد	%28,57	%9,09
محفوظات	%7,14	%9,09
مطالعة	%14,28	%9,09

ج)نتائج الدراسة تبين أن :

زيادة انتشار في نسبة سعة استعمال الزمان الأسبوعي لست حصص في مادة اللغة العربية في التعليم الابتدائي بعد الإصلاح، وهذا راجع إلى مواد أدخلت في توقيت اللغة العربية.

– قد أدرج تدريس مادة القواعد في السنة الثالثة ابتدائي بعد الإصلاح وهي مجردة يصعب على التلميذ فهمها.

– إن سعة الزمان الأسبوعي للنسبة المئوية لمادتي الخط والمحفوظات، قد ازدادت اتساعا في منهاج الإصلاح، عنه في منهاج قبل الإصلاح.

– إن منهاج المدرسة الابتدائية بعد الإصلاح، يميل إلى التعليم الكتابي أكثر منه إلى التعليم الشفوي، إذا ما قورن بمنهاج المدرسة الابتدائية قبل الإصلاح.

د) الدراسة الميدانية:

قمت **بزيارات ميدانية** إلى بعض المؤسسات التربوية في التعليم الابتدائي أين تابعت **تعلم اللغة** العربية في الأقسام وأجريت مقابلات مع المدرسين والمسؤولين على المناهج التعليمية في الوزارة الوصية.

ولما كان الهدف من بحثي **هذا إلقاء الضوء على واقع تعليم وتعلم اللغة العربية وفق الطرق التعليمية** الواردة في المناهج الجديدة، لمرحلة الطور الثالث ابتدائي التي أقرتها وزارة التربية الوطنية بعد **الإصلاح الذي شهدته المدرسة الجزائرية منذ** 2003.

قمت **بدراسة ميدانية عرضت** من خلالها دراسة واكتشاف مواطن القوة والضعف من خلال التجربة التالية:

التجربة:

أ– عينة الدراسة:

إن الباحث في ميدان العلوم الاجتماعية، يجد صعوبة كبيرة في الدراسة والبحث وذلك لأسباب منها المادية والبشرية وغيرها.

هذه الصعوبة جعلتنيآخذ في دراستي جزءا من المدرسة التربوية الجزائرية لدراسة الظاهرة التربوية.

وقد أخذت هذه العينة من مدرسة هواري عبد القادر، مقاطعة مشرع لصفا لمديرية التربية لولاية تيارت، قسم السنة الخامسة ابتدائي.

وعلى ضوء ما تقدم شرحه، فقد شملت الدراسة الكفاءة التربوية بعد الإصلاح مأخوذة من وثائق وزارة التربية الوطنية الموجودة في دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي.

ب– متغيرات الفرضيتين

المتغير الثابت: إن تحضير درس القراءة ومعرفة الهدف منه،من طرف التلاميذ قبل حصة القراءة، يكون أسرع فهم لدرس القراءة من التلميذ الذي لا يحضر الدرس ولا يعرف الهدف من الحصة.

والمتغير المستقل **هنا:** هو تحضير الدرس كما سيبين في المذكرة الخاصة بحصة القراءة.

– **المتغير التابع:** إن التلميذ الذي يبذل جهدا في معرفة هدف الدرس، وتحضيرهلدرس القراءة والوسائل قبل حصة القراءة يكون أسرع فهما له أثناء حصة القراءة من غيره من تلاميذ القسم، الذين لا تحضير الدرس قبل حصة القراءة ومعرفة الهدف من ذلك،فالمتغير التابع هنا هو سرعة التعلم.

– **المتغيرات الثانوية:** عزل جميع المتغيرات الثانوية المتصلة بموضوع الدراسة أثناء القيام بالتجربة التي من شأنها أن تؤثر في التجربة منها.

– لم أغير وقت دخول التلاميذ إلى القسم وخروجهم، ولم أغير عدد أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة، ولم يحدث أي تغيير في جميع مراحل التجربة، أيضا لم يقع تغيير في المعلم وكذلك المدرسة، وحجرة الدرس، ولغة التعليم.

وفي المرحلة الثانية من التجربة طلبت من المعلم أن يغير عينة التجربة فتصبح العينة(ب) عينة تجريبية والعينة (أ) عينة ضابطة، ولقد تمت التجربة في هذه المرحلة بنفس الشروط للمرحلة السابقة للعينة التجريبية والعينة الضابطة.

ج- نماذج وضعيات الأنشطة المقترحة للدراسة:

السند المقترح من طرف المعلم:

في إحدى ليالي الشتاء الباردة في بداية شهر ديسمبر وبينما كنت أصغي مع أمي إلى حصة **"مع الحدث"** في الإذاعة، فإذا بالمذيع يستهل بعد الترحيب بعنوان **الحصة: عيد المرأة.**

وفي كل عام يحتفل النساء والرجال معا في كل مكان من العالم باليوم العالمي للمرأة الموالي للثامن من مارس من كل سنة، وفي كل عام تتوجه المرأة بملء فيها إلى زوجها وأبيها وأخيها الرجل مطالبة إياه بأن يرفع يده عن حريتها ويكف عن ظلمها ويسد فاه عما يهينها ويحط من كرامتها، كما تناشد قادة العالم من حكام وساسة ومفكرين بأن يعتنوا بوضعها المتخلف المزري فيكونوا من الساعين إلى تعليمها تعليما مكتملا ويتيحوا لها فرص العمل الشريف الرامي لضمان الحياة الكريمة لها أسوة **بأخيها الرجل.**

كما نسمع في الزمن الحالي، أن خطابات وجهت إلى المرأة نفسها من الرجل ذاته يطالبها بأن **تتحد مع بنات جنسها وتنفض عن أنفسها غبار الذل والتخلف.**

وهذا اليوم هو المناسبة المثالية لاستعراض تقدم الأنشطة التي تقام لصالح مساواة المرأة، وتقييم التحديات التي يجب على النساء التغلب عليها في مجتمع اليوم، وتقدير التدابير التي تم اتخاذها لتحسين وضع الإناث والاحتفال بنضالهن من أجل المساواة.

تعجبت أنا وأمي من مناسبة هذا الموضوع في مثل هذا اليوم حتى تدخل المذيعة مستدركا: "نعتذر لمستمعينا الأفاضل عن هذا الخطأ التقني الذي نتج عنه تقديم هذه الحصة المسجلة في **الثامن** من شهر مارس السابق، ونعدكم بالحديث عن الموضوع ذي الأبعاد المهمة ولكن في مناسبته.

همست أمي متعجبة: وهل يجب أن نتذكر المرأة في يوم واحد فقط من كل سنة ؟! **ياله من عذر**[1].

[1]- دليل المعلم: السنة الخامسة ابتدائي- مديرية التعليم الأساسي- وزارة التربية الوطنية، (الديوان الوطني ONPS للمطبوعات المدرسية)، جوان، 2012، ص: 15.

المذكرة المقترحة:

المحور:الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: قراءة (أداء-فهم-إثراء) تعبير شفوي وتواصل.

الموضوع: عيد المرأة.

الكفاءة المستهدفة: تنمية إنتاجية الفعل القرائي.

المراحل		النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق		- في كل سنة من شهر مارس تحتفل النساء بعيد مميز لهن، ماهو هذا العيد؟ وما تاريخه بالضبط؟	- ماذا يعني لك أن تحتفل المرأة بعيد خاص بها
بناء التعليمات	فهم المسموع	- قراءة نموذجية بالتنغيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب المغلقة). * بم تطالب المرأة الرجل ؟ * ماذا تطلب المرأة من قادة العالم ؟ * ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة ؟	- في رأيك لماذا نحتفل بعيد المرأة ولا نحتفل بعيد للرجل ؟
	القراءة	- يطلب المتعلم من المعلمين قراءة النص قراءة صامتة. * لماذا تطالب المرأة بأن تكون متعلمة ؟ * ما العبارة الدالة على أن المرأة كانت ومازالت تعيش حياة ذليلة ؟ - يتداول جميع المتعلمين على قراءة فقرات النص قراءة سليمة مسترسلة باحترام الوصل وعلامات الوقف.	- القراءة السليمة للنص. - توظيف المفردات الصعبة في جمل مفيدة.

		- يتدخل المعلم من حين إلى آخر لتذليل بعض الصعوبات القرائية التي قد تعيق المتعلم في أدائه. - كما يشرح آنيا بعض المفردات الصعبة (الموالي ، ملء فيها ، تناشد ، المزري، أسوة). - مناقشة محتوى النص عبر أسئلة موجهة: *هل تحتفل المرأة وحدها بعيدها ؟ من يحتفل معها ؟ * ما هو الضرر الذي الحقه الرجل بالمرأة حتى تطالبه برفع مظالمة عنها؟ * ماذا تطلب المرأة من مجتمع الرجال؟ * بعض الناس يطالبون المرأة بأشياء، ماهي؟ * ماذا ينفع اتحاد النساء مع بعضهن البعض ؟ * بم تطالب المرأة االرجل ؟ * ماذا تطلب المرأة من قادة العالم ؟ * ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة ؟	
الاستثمار		- المرأة هي أمك، أختك، ومعلمتك فما هو واجبك نحوها ؟ لماذا في رأيك؟	- قدم نصائحك لشخص سمعته يهين المرأة، فماذا تقول له ؟

1

[1]- نفس المرجع السابق، ص 16.

المحور:الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: قواعد نحوية

الموضوع: الأسماء الخمسة

الكفاءة المستهدفة: التعرف على إعراب الأسماء الخمسة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	من هو الرجل بالنسبة للمرأة حسب نص القراءة ؟	- لماذا مرة قلنا أخوها ومرة قلنا أخيها ؟
بناء التعلمات	- يستدرج المعلم المتعلمين لاستنباط الجمل التالية من نص القراءة: * تطالب المرأة بملء فيها الرجل بأن يكف عن ظلمها. * الرجل هو زوج المرأة وأبوها وأخوها. * طالبت المرأة الرجل أن يسد فاه عما يهينها. * يجب على الرجل أن يكون ذا مروءة ويعامل المرأة معاملة حسنة. - يقرأ المعلم الأمثلة بعد تسجيلها على السبورة ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها. - يطلب المعلم من المتعلمين تعيين الأسماء الخمسة في الأمثلة السابقة. - كما يطلب تعيين الحالة الإعرابية لكل اسم من الأسماء	- أذكر الأسماء الخمسة التي تعرفها. - بم ترفع الأسماء الخمسة ؟ بم تنصب ؟ بم تجر؟

	الخمسة (فيها، أبوها، أخوها، فاه، ذا). - ثم تعيين علامة الإعراب في كل حالة. - الوصول بالمتعلمين لاستنباط القاعدة التالية: ترفع الأسماء الخمسة بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء.	
الاستثمار	- أعرب الأسماء الخمسة في الجمل التالية: * إن أبانا شيخ فاضل. * حملت القطة جروها بفيهها. * المسلم ذو شرف رفيع. - إنجاز التمارين صفحة 12 من كراس النشاطات[1].	جدول علاقة الإعراب في كل حالة

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: قواعد صرفية

الموضوع: الاسم المنقوص

الكفاءة المستهدفة: التعرف على الاسم المنقوص واستعماله.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	- كيف كان وضع المرأة حتى تطالب بتحسينه ؟	- هات كلمات أخرى مثل كلمة "المزري"
بناء التعلمات	- يستدرج المعلم المتعلمين عبر الأسئلة لاستنباط الأمثلة التالية من نص القراءة:	- هات ثلاث أسماء منقوصة ووظفها في

[1]- المرجع نفسه، ص 17.

	* اليوم العالمي للمرأة للثامن من مارس من كل سنة. * العمل الشريف الرامي لضمان الحياة الكريمة للمرأة. * في الزمن الخالي نسمع بخطابات موجهة للمرأة * يجب على الرجل أن يكون مساويا للمرأة في كل شيء. - يسجل المعلم الأمثلة على السبورة ويقرأها ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها. - يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الكلمات التي ختمت بياء أصلية فيه (الموالي، الرامي، الحالي، المساوي). - لاحظ ماذا يحدث للإسم المنقوص بعدما نحذف "ال" التعريف منه. * الثامن مارس هو يوم موال لعيد المرأة. * العمل الشريف هو عمل رام لضمان الحياة الكريمة للمرأة *الرجل مساو للمرأة في كل أحواله. - يتوصل المعلم مع المتعلمين إلى استنباط القاعدة التالية: الاسم المنقوص هو اسم مختوم بياء أصلية فيه ما قبلها مكسور ، وتحذف الياء عندما يجرد هذا الاسم من "ال".	جمل.
الاستثمار	- عين الاسم المنقوص فيما يلي ثم اكتبه دون"ال": * تكثر المراعي في الريف. * يحكم القاضي بالعدل. * ترقى الشعوب بالفكر السامي. * لا تأمن الفاشي بالسر.	- ماهو الاسم المنقوص ؟ - ماذا يحدث له عندما يكتب دون "ال"

	- إنجاز التمارين صفحة 58 و59 من كراس النشاطات اللغوية.	

1

د- خطوات التجربة:

المرحلة الأولى:

بعد الانتهاء من ضبط الفرضيات تم تحضير العينتين العينة التجريبية (أ) والعينة الضابطة (ب)، وأيضا عملية تقويم تلاميذ العينتين في بداية التجربة ونهاية كل مرحلة من التجربة، فشملت الأسئلة اربع محاور وهي:

شرح المفردات والعبارات وأيضا استخراج الأفكار الجزئية والفكرة العامة بالنسبة لحصة القراءة والتعرف على الأسماء الخمسة وإعرابها وتوظيفها في جمل بالنسبة لحصة القواعد النحوية والتعرف على الاسم المنقوص واستعماله بالنسبة لحصة قواعد صرفية.

وقد شمل سلم التنقيط بالنسبة لكل نشاط مايلي:

شبكة تقويم لنشاط القراءة.

شرح المفردات	شرح العبارات	استخراج الأفكار الجزئية	الفكرة العامة	المجموع
02	03	6	9	20

شبكة تقويم نشاط القواعد النحوية والصرفية.

استخراج الظاهرة النحوية	اكتشاف الظاهرة النحوية	توظيف الظاهرة	التطبيق على الظاهرة	المجموع
02	03	06	09	20

[1]- المرجع نفسه، ص 18.

ملاحظة: أثناء التجربة قمت بإدخال القراءة السريعة بعد مرحلة القراءة الفردية باعتبارها أساسية لمتطلبات العصر الذي يتطلب السرعة والإتقان فكانت خطواتها كالآتي:

مطالبة التلاميذ باستخراج الألواح من المحافظ ثم كتابة صيغة عالجوها في نص القراءة وتكون من إنشاء التلاميذ خفية عن زملائه، ثم يطلب من التلاميذ تقليب الألواح فوق الطاولة لإخفاء ما كتب في اللوحة عن بعضهم، بعد الانتهاء من هذه الخطوة، يتبادلالتلاميذ الألواح دون معرفة ما كتب عليها، ثم يطلب المعلم من أحد التلاميذ بقراءة ما كتب زميله، في لوحته في ظرف لا يتعدى 2 ث أو 3 ث، أي حسب السرعة القصوى وحسب ما يقدره المعلم لقراءة الصيغة

هـ- جدول نتائج التجربتين:

نتائج العينة التجريبية (أ). (عدد التلاميذ 15).

الرقم	الاختبار (01)	الاختبار (02)	الفرق	الانحراف عن متوسطة الفرق
01	06	11	05	1.03
02	04	10	06	2.03
03	04	10	06	2.03
04	06	12	06	2.03
05	06	10	04	00.03
06	05	09	04	00.03
07	04	05	01	-2.79
08	05	07	02	-1.03
09	07	10	03	-1.97
10	04	10	06	-00.97
11	08	13	05	2.03
12	10	15	05	00.97
13	12	18	06	1.03
14	08	13	05	2.03
15	08	14	06	1.03
مج	م 7.2	م 11.13	م ف3.93	

متوسطات التجربة (أ).

متوسط الاختبار (1): 7.2

متوسط الاختبار (2): 11.13

متوسط الاختبار 3 : 13.33

متوسط الفرق: 3.93

نتائج العينة الضابطة (ب) **عدد التلاميذ 15**.

الرقم	الاختبار 1
01	13
02	20
03	14
04	11
05	17
06	13
07	08
08	07
09	08
10	07
11	04
12	08
13	18
14	20
15	17
مج	م 12.33

نتائج العينة التجريبية (ب) عدد التلاميذ (15)

الرقم	الاختبار 2	الاختبار 3	الفرق	الانحراف عن م الفرق
01	06	12	06	4.6
02	07	10	03	1.6
03	10	12	02	0.6
04	09	10	01	-0.4
05	10	11	01	-0.4
06	13	15	02	-0.6
07	13	17	04	2.6
08	17	17	00	0.6
09	14	16	02	2.6
10	13	17	04	1.4
11	14	16	02	0.6
12	11	13	02	1.6
13	17	18	01	0.6
14	16	17	01	2.6
15	13	14	01	0.6
مج	م 12.26	م 14.33	م ف 2.07	

متوسطات التجربة (ب).

متوسط الاختبار1: 12.33

متوسط الاختبار 2: 12.26

متوسط الاختبار 3: 14.33

متوسط الفرق: 2.07

نتائج العينة الضابطة (أ) عدد التلاميذ 15.

الرقم	الاختبار 3
01	10
02	16
03	10
04	16
05	12
06	10
07	14
08	16
09	10
10	13
11	16
12	18
13	08
14	13
15	16
مج	م 13.33

و- نتائج الدراسة:

-إن الدراسة التي تمت في هذا المجال قد وظفت فيها الطريقة الوصفية، التي اهتمت بالأعداد لاستخراج النسب المئوية ومعالجتها ومنه فإن:

- إن نتائج الدراسة الاحصائية جاءت مؤيدة للفرضية الأساسية الأولى.

و نتائج الدراسة الاحصائية جاءت مؤيدة للفرضية الأساسية الثانية.

- إن الأنشطة التي يقوم بها المعلم يسعى من وراء ذلك لتحقيق مؤشر القدرات وأهداف إجرائية محددتين، قبل أن يسلك نشاطا تربويا يؤدي إلى تحقيقها والحصول على نتائج عمله.

- إن نتائج هذه التجربة تبدو فيما يلي:

1- عدم مشاركة التلميذ في تحديد الهدف، إن تحديد هدف الدرس قام به المعلم بمفرده بناءا على نيته في تلقين المعرفة للتلميذ مهملا نشاط هذا الأخير وخبرته.

2- غموض هدف الدرس عند التلميذ: إن الهدف من درس غامض في ذهن التلميذ وذلك لعدم مشاركته في تحديده، هذا من جهة ومن ناحية أخرى لم يخبره به المعلم ولم يوضحه له.

3- غموض خطة الدرس عند التلميذ: لم يسمح للتلميذ بالمشاركة في وضع خطة الدرس بناءا على هدف إجرائي محدد سلفا، وأيضا المعرفة والوسائل التي من شأنها أن تحقق الهدف.

4- **بناء الدرس:** لم يشارك التلميذ في تحضير المادة المعرفية والوسيلة التربوية والطريقة التربوية والاستعانة بخبراته والسماح له باستغلاله في **تحقيق هدف الدرس.**

5- **المتوسطات الحسابية للتجربة:** إن المتوسطات الحسابية في جداول التجربة هي للأقسام وليس المتوسط الحسابي للتلميذ **(المعدل الفصلي).**

6- نلاحظ توسع الانحراف عن المتوسط الحسابي للعينتين التجريبيتين عنه، عندما أصبحت كلتاهما **عينة ضابطة، وذلك راجع لمشاركة التلميذ** في معرفة الهدف من الدرس وتحضير المعرفة والوسائل **لتحقيقه أثناء التجربة.**

7- أما فيما يخص دراستنا للأنشطة المقدمة بالنسبة للغة العربية **(الطور الثالث ابتدائي)** فقد خلصت دراستنا الميدانية إلى الملاحظات والنتائج الآتية:

أ-القراءة في التعليم الابتدائي:

أن يوزع المعلم الوقت على درس القراءة في السنة الخامسة ابتدائي وينظمها، وأن يترك الوقت الكافي لتقديم الكلمة الجديدة في مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة ليمكن التلاميذ من النطق الصحيح وفق مخارج الحروف وصفاتها. **ولا يقتصر التدريب على تلميذ واحد بل يشمل كل تلاميذ واحد،** بل يشمل كل تلاميذ القسم حتى لا نسمع تلميذ يقول: "تم" **بدل** "ثم" **و"دلك" بدل** "ذلك".

ب- شرح المفردات:

عدم الرجوع إلى القاموس أثناء شرح المفردات دون مراعاة السياق، مثلا وردت كلمة أصلع في نص القراءة بيكاسو ص: 118.

تقول المعلمة ما معنى كلمة أصلع؟ لو أحضرت المعلمة صورة زيدان اللاعب الرياضي الذي يعرفه التلاميذ وطلبة العلم ان ينظروا إلى رأسه كيف هو؟ يقولون لا يوجد فوق رأسه شعرٌ. كيف هو؟ ج- أصلع. وكيف نقول عن المرأة؟ صلعاء.

ج- المقاربة النصية:

غياب المقاربة النصية لعدم تكوين المعلمين في هذا المجال: فَهَمُّ كل المدرسين الذين تعاملنا معهم أنّ المقاربة تعني: كل النشاطات تؤخذ من النص المقرر فقط. فهل المقاربة النصية تعني هذا؟ ولم يفهم المعلمين أن المقاربة النصية تمر بعدة مراحل كدراسة الموضوع والمعجم، والتراكيب والبلاغة، وحتى الإيديولوجية. من الغايات الأساسية لدراسة النص الوصول إلى كتابة نصوص منسجمة صحيحة يتطلب التركيز على الروابط والعلاقات بصفة خاصة في النص وكل ما يندرج تحت هذا الموضوع وغيره. والممارسة المستمرة على الكتابة والتعبير.

د- الظاهرة اللغوية وترتيبها بين حصص الأسبوع:

يحمل النص رسالة ويوظف صاحبه أدوات لغوية معينة لنفهم ما جاء في الموضوع ومنها التراكيب النحوية والصرفية.

نتعرف على الظاهرة في الحصة الأولى من درس القراءة حتى نستغل هذا التركيب من شرح النص ونربط بين النحو والدلالة، ونعرف ماذا أضاف هذا التركيب وذاك إلى المعنى. ويفهم التلميذ لماذا وظف الأديب هذا التركيب دون غيره. ويستنتج أن كل وضعية تتطلب مفردات معينة وتراكيب واساليب خاصة للتعبير عن الموضوع.

وهذا الترتيب جاء في المنهاج التعليمي، وتابع هذا الترتيب الكتاب المدرسي. نجد الظاهرة اللغوية في الرتبة الثانية. لا يسمح هذا الترتيب باستغلال الظاهرة اللغوية في درس التعبير الشفوي

الذي يأتي في المرحلة الثانية بعد القراءة. إذن يجب إعادة الترتيب فيما يخص الظاهرة اللغوية في المناهج والكتاب المدرسي.

هـ- الكتابة:

تكتب المعلمة الفقرة على السبورة وتطلب من التلاميذ نقلها على الكراس مباشرة ينبغي أن تسطر السبورة وتكتب المعلمة النموذج أمام التلاميذ وتشرح كل مرحلة. يتدرب التلاميذ على كتابة الحرف في الهواء ثم على اللوحة وتراقب اللوحات. وبعد التمكن من الكتابة الصحيحة يكتب التلاميذ على الكراس. وقد تكون وضعت نموذجا للحرف على كراسات التلاميذ فيقلدونه ويكتبون.

و- المطالعة:

يقول المعلمون جهودنا موزعة بين تصحيح المراقبة المستمرة وتحضير الدروس، ليس لدينا الوقت لتحضير المادة غير واردة في امتحان إلى الدخول للمتوسط.

اعتمدت على معارفي الشخصية وسعي الزملاء، وهكذا تم تسجيل درس المطالعة فسجلنا ما يلي: لم ينبه المعلمون التلاميذ إلى التعبير وتضمن النص الحوار والاستفهام ولم يحترم المتعلمون هذا في الأداء والقراءة، وتعمدنا اختيار النص الحواري لأنه يدفع التلاميذ إلى تقمص حديث الشخصيات وهذا يدفعهم إلى التنافس في القراءة.

لم يركز المعلمون على الجانب الثقافي في المطالعة حيث لم يقدموا تعريف المؤلف وشخصية أشعب مثلا. ولا جانب اللغة المتعلق بإثراء قاموس المتعلم لمقارنة المفردات مثلا.

النتيجة: عدم الاهتمام بهذا النشاط لأنه غير مقرر في امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط. غياب تحسيس التلاميذ بالذوق الأدبي والأساليب الجميلة والمطالعة الحرة، ولم يركز المعلم على أهمية المطالعة الثقافية واللغوية والاجتماعية.

ز- القواعد:

كان موضوع الدرس الاسم الموصول ص: 124 من كتاب السنة الخامسة الابتدائي.

المثال: تقصد القمر الذي نراه مضيئا.

تقول المعلمة الاسم الموصول يعوض الاسم في الجملة، وتقدم قائمة الاسماء الموصولة كاملة **وأقسامها.** لم تبين المعلمة **سبب التعويض. وما شروطه.**

لم تبين في المثال الثاني: الأقمار التي يرسلها الإنسان في الفضاء.

لماذا قال التي ولم يقل الأقمار؟

لم تبين وظيفة الاسم الموصول في الكلام وفائدته ...الخ.

قبل الدخول في الدرس الجديد ينبغي أن يربط المدرس بين الدرس القديم الذي له صلة بال**درس الجديد** ليبني عليه، نراجع قبل الحديث عن الاسم الموصول والتركيز على الوظائف في أدراج الكلام لا على **الحركات.**

ينبغي أن يفهم المتعلم وظيفة الكلمة وما فائدتها في الجملة أو النص، ثم يأتي دور الحركة.

التركيز على المقابلة قبل دخول كان والجملة بعد دخول كان، وماذا أضافت كان إلى الجملة من حيث المعنى ليفهم المتعلم علاقة النحو بالمعنى والدلالة.

النتيجة:

تدريس القواعد من أجل الإعراب دون مراعاة الوظيفة اللغوية والتأثير على المعنى.

عدم التدرج في شرح الأمثلة لاستخراج الأحكام الجزئية والتقييم التكويني، ولم يتم استخراج **القاعدة من قبل التلاميذ بالجواب عن أسئلة المعلم.**

ح- المعلم واحد، ويعلم كل النشاطات والمتعلم واحد، ينبغي أن يجعل التلاميذ يستعملون المعلومات المدروسة في دروس اللغة،**أما** الكواكب جاء ذكرها في القرآن، والآية مدروسة في السنة الخامسة ابتدائي، فلماذا لا تربط بدرس القراءة كوكب الأرض.

ودرس التلاميذ في السنة نفسها **(الجهات الأربع)** ينبغي أن تستغل في الدرس نفس خدمة في **الكفاءة المستعرضة.**

النتيجة: يجب الحرص على التكامل بين المواد العلمية والأدبية والربط بين المفاهيم، وإعداد المتعلم **للحياة.**

ط– عند تحضير المعلم الدرس ينبغي أن يفكر في **الفروق الفردية، وبعد للتلميذ الضعيف أسئلة** وللمتوسط والقوي أسئلة تناسبه، كي لا يشعر التلميذ بالملل والضيق.

ي– المشروع رقم (03) كتابة نص وصفي: النص المقترح **"رحلة عصفورين" الذييهدف**إلى تقديم **مدينة الجزائر، وليس الوصف ككفاءة مستهدفة من خلال المنهاج. بينما النصين الآخرين "البطالة لالا نسومر، والشهيدة مليكة قايد"**، يهدفان الى تقديم شخصيتين بارزتين من تاريخ الجزائر.

ك– التوزيع السنوي لمحتوى البرنامج من خلال كتاب السنة الخامسة يقترح المشاريع التالية:

- **أرتب أجزاء القصة.**
- **أصف شخصية داخل القصة.**
- أعبر عن الأحاسيس (بدلا من أعبر **عن المشاعر).**
- ألخص نصا.
- أصف مكانا في قصة.
- **أكتب نصا أقدم فيه شرحا.**
- أنجز بطاقة كتاب.
- أنجز ملصقة إشهارية.
- **أكتب كيفية صنع شيء.**
- أحكي رحلة باستعمال الضمير **"أنا".**

وبناء على قول (Philippe Perrenoud): أن المقاربة بالكفاءات تؤدي إلى الاهتمام ببعض **الوضعيات المهمة والمثمرة** التي تدور حول معارف هامة، الأساس يكمن في تكريس وقت أكبر لبعض الوضعيات المعقدة بدل التطرق إلى مواضيع كثيرة، ويضيف إن الكفاءة يجب أن تكون تبادلية **وشاملة وإدماجيه** في نفس السياق[1].

[1] - Ph, Perrenoud, L'école saisie par les compétence, Université, de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (1999).p 122.

نلاحظ تذبذبا في اختيار المشاريع: إذا أردنا تأهيل التلميذ في مجال السرد فلا ينبغي قطعهذه الغاية بإدراج كفاءات أخرى مختلفة تماما عن السرد مثل: ألخص نصا (هو مشروع أدرج لإعاقة تثبيت **كفاءة السرد لدى التلميذ)**، هذا سيخلق حتما تذبذبا في فكر التلميذ، ويحول دون أن يكتسب مهارة السرد، بالرغم من أن النصوص المقترحة في المشروع رقم (04) **مستمدة من القصة إلا أن** المشروع يهدف إلى تثبيت كفاءة أخرى وهي تلخيص النص.

الخلاصة:

من خلال الدراسة للمرحلة الابتدائية قبل الإصلاح وبعده بالنسبة للطور الثالث تبين أن هناك تحفظات خاصة.

– الطريقة التربوية، مازالت تطبق نفس الطريقة التحليلية التركيبية في المدرسة **الابتدائية بعد الإصلاح** في مادة القراءة مثلا تعتمد في السنة الأولى والثانية على استخراج الجملة ثم الكلمة، ثم تركيب الكلمة من الحرف المدروس ثم الإتيان بجملة تشتمل على الحرف المدروس وتلوينه، نفس المراحل قبل الإصلاح، وفي الأقسام الباقية ينطلق المعلم بتلاميذه من التمهيد ثم القراءة النموذجية فالقراءة الصامتة، ثم شرح المفردات واستخراج الأفكار، فإن التغيير وقع في جزئيات الطريقة وزخرفة الكتاب المدرسي والوسائل، وأهملت القراءة السريعة التي هي ضرورية في عصرنا هذا وسمة من سماته.

- لقد أهملت الطريقة التربوية الجديدة علاج ظرفي **المكان والزمان.** اللذان وقعت أحداث نص القراءة **فيهما.**

خاتمة

إن المشاكل التي تعترض المدرسة، نتيجة نقائص في منهاجها، **وطرائقها**، ووسائلها التربوية وعدم وضوح الرؤى في صياغة أهدافها، تجعل العملية التربوية عرجاء. مما يجعل المجتمع يسعى إلى **إصلاحها**، ويطمح في نفس الوقت إلى بلوغ أقصى درجة الكمال من النمو.

يقال: "من جهل شيئا عاداه"، وهذا ما يحدث بالنسبة للطرق الحديثة من قبل المعلمين المتمسكين بالطرق القديمة أو التقليدية للتدريس.

إن الإصلاحات تهدف إلى إعادة النظر في الأهداف، **والطرائق**، والمناهج الدراسية. **وقد جاء** في القول المأثور أيضا: (إن الإنسان بلا غرض كالسفينة في البحر بلا ربان).

إن المنظومة التربوية في الجزائر لا تخرج عن هذه القاعدة، لذا وجهت **الدراسة إليها سعيا من** هذه الدراسة المتواضعة لتحقيق أهداف في مواد اللغة العربية باعتبارها وسيلة اتصال المجتمع من **جهة، ومن جهة أخرى نأمل أن تكون لغة علم، وتطور**، ومن أهداف هذه الدراسة،

1- لفت الانتباه لبعض النقائص في المنهاج الدراسي.

2- المساهمة في ترقية اللغة العربية.

3- الارتقاء بالمجتمع من خلال تحسين المنظومة التربوية.

وقد خلصت دراستي هذه ببعض النتائج التي أرفقتها باقتراحات هامة، على القائمين بقطاع التربية **والتعليم والحريصين** على تطوير المستوى اللغوي للعربية في المجتمع الجزائري، إعادة النظر إليها **ودراستها:**

من غير الممكن أن يتغلب الإنسان على العوائق التي تعترض نشاطه بنشاط فوضوي ودون تكوين علمي، ليصل إلى حلول علمية بدءا بمشكلة **الموضوع وانتهاء بوضع الحلول. ومن هنا فإنه:**

بعد إنجاز هذه المذكرة المتواضعة المتعلقة بتعليمية اللغة العربية في الجزائر بين عجز الأداء ومناشد الإصلاح، ومن خلال ممارستي الميدانية في حقل التربية والتعليم تبين لي تحقيق بعض النتائج التي اكتنفت هذا البحث، ومن أهم ما توصلت إليه هو:

أ- المنظومة التربوية: لم تعط في إصلاحها أهمية للتكوين، بل أهملته، ويتضح ذلك من إغلاقها لمعاهد التكوين التربوي التي كانت موجودة قبل الإصلاح، في حين يتطلب تعزيز وجودها لإنجاح **الإصلاح، (لأنه** لا يتحقق إلا بتكوين الإطار الميداني الكفء بما استجد من جديد في مجا التربية

وعلم النفس، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ضرورة فتح الدراسات الجامعية لما بعد التدرج لرجال التربية الميدانيين، هذه الدراسات كانت موجودة قبل الإصلاح لتحضير شهادة التبريز وشهادة ما بعد التدرج المتخصص فأغلقت أثناء الإصلاح).

ب– البحث العلمي: لحل مشاكل المنظومة التربوية، في الجزائر وتطويرها يفترض على مسؤولي القطاع إنشاء مجالس البحث العلمي التطبيقي على مستوى الأقاليم التعليمية.

ج–التنظيم: لم تحمل في جوهرها النصوص التربوية في دروس القراءة وغيرها فنيات التنظيم، ولم تبرز القيمة الجمالية له وفائدته للإنسان.

د–إهمال القيم الخلقية: (إن الإصلاح أهمل منظومة القيم الإسلامية التي تعالج الظواهر الخلقية كالمخدرات، التي انتشرت في الوسط المدرسي والفساد، وما يحلمه من جهوية ومحسوبية ورشاوي).

هـ–قيم الأنوثة: إن المنهاج التربوي لم يعالج ظاهرة اجتماعية خطيرة في التعليم ستسعف بقيم المجتمع رأسا على عقب، وهي زيادة نسبة الإناث عن الحد الطبيعي بكثير في القسم الدراسي الواحد عن نسبة الذكور تصل إلى بعض الأحيان 90%، وهذا ما يفرز قيم الأنوثة في العلاقات الاجتماعية مستقبلا في قطاع الشغل. فمن المفروض أن تكون النسبة متوازنة.

و– عدم وجود استراتيجية واضحة، يوضح تذبذب النسب المئوية المستخرجة من المنهاج التربوي بعدم وجود استراتيجية وعدم التحكم في المعرفة الأكاديمية والتربوية والنفسية ميدانا.

وعسى أن أكون قد وفقت في اختيار هذه العناصر، وأن أكون قد أعطيت كل عنصر حقه من البحث والدراسة وأن لا يوجد تقصير في أحد العناصر.

وفي الختام أتمنى أن يجد بحثي هذا في نفوسكم الأثر الجيد وينال رضاكم وإعجابكم.

قائمة المصادر والمراجع

- **قائمة المصادر والمراجع:**
- **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم**

1) **أحمد بكار**: اللسانيات، جامعة التكوين المتواصل، والمدرسة العليا للأساتذة، (الأرسال الأول، بوزريعة، الجزائر).

2) **أحمد بن فارس**:مقايس اللغة:تح/عبد السلام محمد هارون،(د/ط، دار الفكر، 1979).

3) **أحمد توفيق المدني**: جغرافيا القطر الجزائري، (د/ط، مكتبة النهضة، الجزائر ،1963).

أحمد حساني:

4) دراسات في اللسانيات التطبيقية، **حقل تعليمية اللغات**، (ط01، ديون المطبوعات الجامعة، الجزائرية 2000).

5) مباحث في اللسانيات، (د/ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994).

6) **أحمد حسن الزيات**: وحي الرسالة، (ط02، دار النهضة مصر، 1966).

7) **أحمد رضا**: رد العامي إلى الفصيح، (ط02، دار الرائد العربي، بيروت 1981).

8) **أحمد زكي بدوي**: معجم العلوم الاجتماعية، (د/ط، مكتبة لبنان، بيروت، 1978).

9) **أحمد شاهر**: دروس في التشريع المدرسي الجزائري، لطلبة السنة الرابعة بالمدرسة العليا للأساتذة، (القبة، الجزائر، السنة الجامعية2009/2008).

أحمد محمد المعتوق:

10) الحصيلة اللغوية "أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها، (د/ط، عالم المعرفة، الكويت 1996).

11) نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، (ط05، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2005).

12) **آمنة إبراهيمي**: وضع اللغة العربية بالمغرب، وصف و رصد و تخطيط، (ط01، زاوية الفن والثقافة، الرباط، 2007).

13) **إيميل يعقوب**: معجم الخطأ والصواب في اللغة (ط02، دار العلم للملايين، بيروت، 1986).

14) **بشير معمرية**: بحوث ودراسات في علم النفس، (ج04، د/ط، منشورات الحبر، الجزائر، 2007).

15) **بن بوبكر بن بوزيد**: وزير التربية الوطني السابق، (المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية- الرباط نوفمبر 2006).

16) **الجاحظ**: البيان والتبيين،(ج01، شرح و تقديم علي أبو ملجم، دط، دار و مكتبة الهلال، بيروت 2000).

17) **جبهة التحرير الوطني**: النصوص الأساسية لجبهة التحرير الوطني 1962/1954).

18) **جرجي زيدان**: تاريخ آداب اللغة العربية، تر: إبراهيم صحراوي، (دط، د ب، ج1، 1993).

19) **جمال الخطيب، والحديد مني**: التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، (ط01، دار الفكر الأردن، 1998).

20) **الجميل محمد عبد السميع شعلة**: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات (ط01، دار الفكر العربي، مصر 2000).

21) **ابنجني أبو الفتح عثمان**: الخصائص ت/ محمد علي النجار، (ج1، دار الكتب المصرية، مصر 1952).

22) **حبيب تيليوين**: التكوين في التربية، (ط01، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران 2002).

23) **حسني عبد الباري عصر**: تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، (ط01، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية 1999).

24) **ابن حويلي الأخضر ميدني**: المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، (د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009).

25) **أبو خلدون ساطع الحصري**: آراء و أحاديث في الوطنية و القومية، (د/ط، دار العلم للملايين، بيروت 1957).

خير الدين هني:

26) تقنيات التدريس، (ط01، دار النشر، الجزائر 1999).

27) مقاربة التدريس بالكفاءات، (د/ط، الجزائر، 2005).

28) **خير الله عصار**: تدريس اللغة العربية للكبار، (ط01، دار طلاس، 1996).

29) **دليل المعلم**: السنة الخامسة ابتدائي- مديرية التعليم الأساسي- وزارة التربية الوطنية، (الديوان الوطني ONPS للمطبوعات المدرسية)، جوان، 2012.

30) **دوجلاس براون**، ترجمة: **عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان**، (د/ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1994).

رشدي أحمد طعيمة:

31) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، (ط02، دار الفكر العربي، القاهرة د/ت).

32) دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، (د/ ط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985).

33) دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، (د/ط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985).

34) **رشيد بناني**: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، (ط01، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء 1991).

رمضان عبد التواب:

35) التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، (ط01، مطبعة المدني للطباعة والنشر والتوزيع، مصر 1983).

36) لحن العامة والتطور اللغوي، (ط02، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000).

37) **روبرت دوبوكراند:** النص والخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، (ط01، دار الكتب، القاهرة، مصر1998).

38) **ريمون طحان:** اللغة العربية و تحديات العصر،(ط01، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1984).

39) **زكريا اسماعيل:** طرق تدريس اللغة العربية، (د/ط، دار المعرفة الجامعية، شركة قناة السويس الشاطبي 2005).

40) **زيدان محمد مصطفى:** دراسة سيكولوجية تربوية، (د/ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1985).

41) **سعاد عبد الكريم الوائلي:** طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، بين النظرية و التطبيق، (ط01، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، 2004).

42) **سعدون محمود الساموك:** مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، (ط01، دار وائل للنشر، عمان الأردن 2005).

43) **سيبويه:** الكتاب، (تح و شرح: عبد السلام محمد هارون، ط01 دار الجيل، بيروت 2002).

44) **سيد احمد عبد الواحد أبو حطب:** نظرة في الازدواج اللغوي، (مجلة بحوث ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، المجلد01، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض997).

شكري فيصل:

45) التطور الاجتماعي والتطور اللغوي، (مجلة لمعرفة السورية، العدد183 ماي1977).

46) تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي (ط2: بيروت،1986).

47) **شوقي ضيف:** بين الفصحى والعامية، (مجلة مجمع اللغة العربية المصري، العدد 89، القاهرة 2000).

صالح بلعيد:

48) **الصرف والنحو، (ط01، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر 1998).**

49) **شكوى مدرس النحو من مادة النحو،** "اعمال ندوة تيسير النحو"، (منشورات المجلس الوطني للغة العربية، الجزائر 2001).

50) ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو نموذجا، **(د/ط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2009).**

51) في الأمن اللغوي، **(د/ط دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2010).**

52) في المناهج اللغوية و إعداد الأبحاث **(د/ط، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2005).**

53) **في المواطنة اللغوية و أشياء أخرى... (د/ط، دار هومة، الجزائر 2008).**

54) **صالح جواد الطعمة:** مشكلة تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، **(د/ط، جامعة** الموصل، مؤسسة دار الكتب 1972).

55) **صبحي الصالح:دراساتفيفقه اللغة،(ط06،دارالعلمللملايين،بيروت،1976).**

56) **طالب عبد الرحمان:** العربية تواجه التحديات **(كتاب الأمة، العدد 116،ط01، دار الكتب القطرية، الدوحة 2006).**

57) **الطبري:** جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر،**(ط01،** مؤسسة الرسالة،2000).

58) **طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي:** اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، (ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن 2005).

59) **عائشة عبد الرحمان:** لغتنا والحياة، **(د/ط دار المعارف، القاهرة 1971).**

60) **عباس السوسة:** العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التراثية، **(د/ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة 2002).**

عبد الرحمان الحاج صالح:

61) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ("مجلة اللسانيات"، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973).

62) إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، (عدد خاص، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2009).

63) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثالث، الجزائر 2000).

64) السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، (د/ط، موفم للنشر، الجزائر 2007).

65) بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، (د/ط، ج01، موفم للنشر، الجزائر 2007).

66) **عبد الرحمان سلامة:** التعليم في الجزائر ماضيا و حاضرا و مستقبلا، (د/ط، وزارة الإرشاد القومي، دمشق، 1976).

67) **عبد الرحمن بن خلدون:** المقدمة، تحقيق درويش جويدي، (د/ط، المكتبة العصرية صيدا، بيروت 2002).

68) **عبد السلام المسدي:** المصطلح النقدي، (مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس 1994).

69) **عبد العزيز بن عبد الله:** صورية التعريب، اللسان العربي، (المجلد09، ج01، المنظمة العربية للثقافة و الفنون، مكتب تنسيق التعريب، الرباط 1972).

70) **عبد العليم إبراهيم:**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (ط04، دار المعارف، القاهر 1973).

71) **عبد الفتاح سليم:** موسوعة اللحن في اللغة، مظاهره ومقاييسه، (ط02، مكتبة الآداب، القاهرة 2006).

72) **عبد القادر حلوش:** سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، (ط01، دار الأمة، الجزائر 1999).

73) **عبد اللهالقصيمي:**العربظاهرة صوتية،(منشوراتالجمل،2002).

74) **عبد المالك مرتاض**: العامية الجزائرية و صلتها بالفصحى، (د/ط، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981).

75) **عبده الراجحي**: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، (د/ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1996).

76) **عسعوس محمد**: (مفتش التربية والتعليم الأساسي)، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، (دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع).

77) **علي أحمد مذكور**:تدريس فنون اللغة العربية، (د/ط، دار الفكر العربي، القاهرة 1997).

78) **علي بو عناقة**: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، (د/ط جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، باتنة، الجزائر 1993).

علي عبد الواحد وافي:

79) علم اللغة، (دط، دار نهضة مصر، القاهرة، ط02، 2000).

80) نشأة اللغة عند الطفل والانسان، (د/ط، مكتبة غريب، القاهرة 1971)

81) **فتحي يونس**: المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير،(د/ط، دار الفكر، الأردن 2004).

82) **فخر الدين قباوة**: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، (ط01، دار الفكر المعاصر، بيروت 1999).

83) **القاسم سعد الله**: الحركة الوطنية 1900- 1930، (ج02، ط03، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر 1983).

84) **كريمة أوشيش**: التداخل اللغوي في اللغة العربية، تدخل العامية في الفصحى في الطور ألأول من التعليم الأساسي، (دط/ الجزائر 2002).

85) **كمال بشر**: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، (د/ط دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 1999).

86) **لخضر لكحل**: المقاربة بالكفاءات، الجذور و التطبيق(عدد خاص، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، الجزائر).

مازن المبارك:

87) اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي،(ط02،مؤسسة الرسالة،1981م).

88) اللغة العربية في التعليم العالي، (المجلد01، ط03، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر، 1985).

89) **محسن علي عطية**: الكافي في أساليب اللغة العربية (ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 2006).

90) **محمد إبراهيم عبادة**: النحو التعليمي في التراث العربي، (د/ط، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر 1987).

91) **محمد أبو حديد**: موقف اللغة العربية العامية من اللغة العربية الفصحى، (مجلة مجمع اللغة العربية المصري، العدد 07، القاهرة 1953).

92) **محمد الدريج**: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، (د/ط، قصر الكتاب، البليدة، 2009).

93) **محمد الرميحي**: آراء ودراسات في الفكر القومي (سلسلة الكتاب العربي، الكتاب الثامن، الكويت 1985).

94) **محمد الطيب العلوي**: المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها، (التربية، مجلة تربوية ثقافية، وزارة التربية والتعليم الأساسي،العدد الأول، الجزائر، يناير 1982).

95) محمد الطيب عبد الله: تطوير مناهج الأدب والنصوص، ندوة مناهج تعليم اللغة ما قبل الجامعي.

96) **محمد القاضي**: تراثنا العلمي، (جريدة العالم الإسلامي، السعودية، ع1579، سبتمبر 1998).

97) **محمد المبارك**: فقه اللغة وخصائص العربية (ط03،دار الفكر الحديث، بيروت، 1968).

98) **محمد بن إسماعيل:مشايخ خالدون و علماء عاملون، (ط04،**دار الهدى، الجزائر، 2001).

99) **محمد بن مكرم بن منظور**: لسان العرب، لسان العرب، (ط01، ج01، دار الصادر، بيروت، لبنان، 1990).

100) **محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود**: التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2006).

101) **محمد عباس**: الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني، (ط01، دار الفكر، دمشق 1999).

102) **محمد عبد الحميد أبو العزم**: المسلك اللغوي ومهاراته، (ط01، مطبعة مصر، 1953).

103) **محمد عبد العزيز عبد الدايم**: النظرية اللغوية في التراث العربي، (ط01، دار السلام للنشر و التوزيع، مصر 2006).

104) **محمد عبد الواحد حجازي**: الثقافة العربية ومستقبل الحضارة، (ط01، الإسكندرية، د/ت).

105) **محمد علي عبد الكريم الرديني**: فصول في علم اللغة العامة، (د/ط، دار الهدى عين مليلة، الجزائر 2009).

106) **محمد مصطفى زيدان**: نظرية التعليم وتطبيقاتها التربوية، (د/ط، دار الشروق جدة 1982).

107) **محمود أحمد السيد**: في الطريق تدريس اللغة العربية، (د/ط مطبعة جامعة دمشق، 2008).

108) **محي الدين صابر**: المعجم الموحد، (د/ط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1989).

109) **مخلوف حمودي**: المنظومة التربوية من أين؟ و إلى أين؟ الرئيس هواري بومدين التربية و التعليم، (د/ط، جامعة الأمير عبد القادر، دار الهدى للنشر و الطباعة، عين مليلة 2004).

110) **مصطفى الأشرف**: الجزائر الأمة و المجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، (د/ط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1983).

111) **مصطفى محمد الغماري**: العربية بين مفهومين، (جريدة الشروق الثقافي، العدد 06، الجزائر 1993).

112) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، (ط03، ج02، مطبعة مصر، القاهرة 1979).

113) **المقدسي**: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، (ج7).

114) **الملا بدرية سعيد**:التأخر في القراءة الجهوية، تشخيصه وعلاجه،(ط01،دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض 1987).

115) **مناف مهدي محمد**:ملامح من حياة العربية،(اللساني العربي،العدد31 ، ديسمبر1988).

116) مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي- وزارة التربية الوطنية جوان 2011.

117) المنهاج التربوي، (السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004).

118) **ميشال زكريا**: قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، (ط01، دار العلم للملايين، 1993).

119) **نايف محمود معروف**: خصائص العربية وطرائق تدريسها، (ط06، دار النفائس 2008).

120) **نذير محمد مكتبي**: الفصحى في مواجهة التحديات،(د/ط، دار البشائر الإسلامية للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت لبنان، 1991).

121) **نزهة بلخياط**: اللغة وإشكالية الانتقال إلى مجتمع المعرفة في العالم العربي، (ضمن الندوة الدولية حول" تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام"2003 ،مركز دراسات الدستورية والسياسية، جامعة القاضي عياض، مراكش، 17-16 أبريل2004).

122) **نصر الدين بوحسابن**: تعليم اللغة العربية واقع وافاق، (""العربية""، العدد الثالث، مجلة علمية محكمة، يصدرها مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر 2011).

نهاد الموسى:

123) اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت و قوى التحول، (ط01، دار الشروق، عمان 2007).

124) ثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، (ط01، دار الشروق، عمان 2003).

125) مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، (ط01، دار العلوم، الرياض، 1984).

126) **نور الهدى لوشن**: مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، (ط02، جامعة الشارقة، القاهرة 2006).

127) **هبة محمد عبيد**: معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، (ط01، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان 2008).

128) **ابن هشام الأنصاري جمال الدين عبد الله بن يوسف بن عبد الله المصري**:مغني اللبيب عن كتب الأعاريب تح: حنا الفاخوري، (ط01، ج02، دار الجيل، بيروت1991).

129) **يوسف مارون**: طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي،(المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان 2008).

130) **يوسف مقران**: مقال منشور في مجلة "العربية"، (مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة: بوزريعة، العدد الثالث، السداسي الأول 2011).

المجلات:

131) المصطلح: مجلة علمية أكاديمية، تصدر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، العدد السابق جوان 2011).

132) **نهاد الموسي**: مقدمة في العلم تعليم اللغة، (مجلة عدد 05 تونس 1983).

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

133) **Ali Merad**: les réformistes musulmans en Algérie de 1925, 1940 (Ed mouton et co la hye, Paris 1967).

134) **Denis Gérard :** linguistique appliquée et didactique des langues (paris, Armand colin).

135) **H. Besse / R.**Galisson, Polémique en didactique.

136) Ph, Perrenoud, L'école saisie par les compétences, Université, de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (1999).