كرونولوجيا المقاربات اللغوية
في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

مجلة دراسات إفريقية

Journal Homepage: http://studies.africansc.iq/
ISSN: 2518- 9271 (Print) ISSN: 2518- 9360 (Online)

كرونولوجيا المقاربات اللغوية
في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

الزهرة عدار
المعهد الوطني للبحث في التربية- الجزائر
ranimaddar@gmail.com

محمد حمداني
جامعة أحمد زبانة بغليزان-الجزائر
hamdanimed84@gmail.com

تاريخ الاستلام:
٢٥/ ١/ ٢٠٢٣

تاريخ القبول:
٣٠/ ١/ ٢٠٢٣

تاريخ النشر:
١/ ٣/ ٢٠٢٣

الكلمات المفتاحية:
المقاربات اللغوية، اللغة العربية، تعليم اللغة، البنيوية، المقاربة التواصلية.

ملخص البحث:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى التعريف بالمقاربات اللغوية التي اتخذتها المناهج التعليمية في المدرسة الجزائرية سبيلا لتعليم اللغة العربية، وذلك بالوقوف على مرجعياتها النظرية من نظريات لسانية ونظريات تعلم، وتسليط الضوء على أهم مبادئها وأسس تطبيقها والطرائق والأساليب التعليمية التي تمخضت عنها وتنسجم معها.

المجلد الثاني العدد (١٠)
الجزء الثاني شعبان ١٤٤٤هـ - آذار ٢٠٢٣م

Chronology of linguistic approaches in teaching Arabic in the Algerian school

Addar zohra
ranimaddar@gmail.com

mohamed Hamdani
hamdanimed84@gmail.com

Received:
25/1/2023
Accepted:
30/1/2023
Published:
1/3/2023

Keywords:
linguistic approaches, Arabic language, language teaching, structural approach, communicative approach

Journal of African Studies
volume (2)
Issue (10)
Shaaban 1444 H

Absrract

This research paper attempts to illustrate the linguistic techniques that Algerian school curricula have taken as a way to teach the Arabic language by identifying its theoretical references from linguistic theories and learning theories. It accomplishes this by emphasizing its founding principles, application, instructional strategies and methods which contributed to and are consistent with it.

مقدمة:

تمثل اللغة العربية اللغة الوطنية الرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس، ووسيلة للتواصل اليومي، «والأداة الأولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم»[١]، «ووسيلة للتعبير والتواصل والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها، وكذا لامتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها، وأداة لهيكلة الفكر»[٢]. فاللغة العربية الأساس الأول في بناء المتعلم فكريا ونفسيا واجتماعيا، فهي ليست مادة دراسية فحسب، إنما هي الوعاء الذي يستوعب الحقائق والخبرات الإنسانية تفكيرا وتعبيرا، وجسرا لتلقي المعارف ووسيلة لتعلم المواد الدراسية الأخرى وبناء تعلمات جديدة، يشكّل التحكّم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لبّ التعلّمات، وتعلمها يستهدف بالدرجة الأولى تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي[٣]، وليس الاقتصار على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل استثمارا سليما ووظيفيا، يبلغ بهم أعلى مستويات الفهم والإدراك ويجعلهم متمكنين من استعمالها كلغة في جميع المجالات، وقادرين على التواصل اللغوي الإيجابي، وفهم أنواع الخطاب ونقله والتفاعل معه تفاعلا يعبر عن واقعه المعيش وعن البيئة المحيطة به؛ لأن التحكم فيها يضمن للمتعلم النجاح في الحياة الشخصية والاجتماعية والنجاح في مساره الدراسي، ولا يستطيع أي متعلم في أحد أطوارها أن ينتقل إلى الطور الذي يليه قبل أن يتحكم في كفاءات ميادين اللغة العربية: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

---

(١) وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية ٠٨-٠٤ المؤرخ في ٢٣ جانفي ٢٠٠٨، الجزائر، ص١٢.

(٢) اللجنة الوطنية للمناهج ـ المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ـ مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، ٢٠١٦، ص٤.

(٣) ينظر: المرجع نفسه، ص٣.

لذا؛ أولت وزارة التربية الجزائرية منذ الاستقلال أهمية تدريس اللغة العربية وفق مقاربات لغوية تواكب المستجدات الحاصلة في عالم تعليم اللغات، سعيا إلى جعل اللغة العربية لغة المدرسة ولغة الحياة اليومية لدى المواطن الجزائري، فما أهم المقاربات اللغوية التي تداولتها مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسية الجزائرية؟

المقاربات اللغوية في مناهج تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

شهد ميدان تعليم وتعلم اللغات بصفة عامة بروز عدد من المقاربات اللغوية، تمخض عنها ظهور طرائق وأساليب تعليمية تنسجم وتلك المقاربات، اتخذتها المناهج التعليمية سبيلا في تعليم اللغات، ولعل أبرزها في العصر الحديث المقاربة البنيوية والمقاربة التواصلية، والمقاربة النصية وهي المقاربات الأكثر تأثيرا في مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر.

١ – المقاربة البنيوية

لقد كان للسانيات البنيوية منذ ظهور كتاب دي سوسير، وهيمنتها على ساحة الدراسات النظرية والتطبيقية الأثر الكبير في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، حيث تمكن هذا الحقل المعرفي من تجاوز النظرة التقليدية لتعليم اللغة وابتكر مقاربة ذات مرجعية لسانية بنيوية قائمة على اتخاذ الجملة وحدة التحليل الأساسية، ومُلِحّة على دراسة اللغة مفصولة عن سياقها الاجتماعي، بالتركيز على النسق واستبعاد كل ما هو خارجه، قصد التحكم في التراكيب اللغوية والسيطرة عليها، وتثبيت السلوكات اللغوية؛ من أجل تحقيق الطلاقة، «عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها، وتطبيقها في صيغ متعددة»[١]، حيث انطلقت المناهج التعليمية في صوغ عدة مبادئ لتعليم اللغة وتعلمها استنادا على مبادئ اللسانيات البنيوية، من بينها:

- ✓ إقصاء النصوص القديمة وتقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال

(١) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط١، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٠، ص٣٤.

الكلام والتركيز على اللغة المنطوقة في آنيتها دون الانشغال بتطورها. مما أدى إلى بروز الطريقة المباشرة التي تعتمد على الاتصال المباشر باللغة تلقيا وبثا. يعمل من خلالها المعلم على تدريب المتعلمين على الاستماع والفهم قبل الكلام، ثم يعلمهم مهارات القراءة والكتابة.

✓ توظيف بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، انطلاقا من مبدأ اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول، والاهتمام بالدليل غير اللغوي، وظهرت نتيجة لذلك طرائق تعليمية جديدة من أبرزها الطريقة السمعية البصرية.

✓ توجه الاهتمام إلى الجملة أساسا لتعليم وتعلم اللغة. وانطلاقا من تحليل اللغات المدروسة تم تحديد العلاقات التي تربط بين عناصر الجملة، والوظائف التي يضطلع بها كل عنصر؛ ومن ثم العمل على تعليم الطفل مختلف القواعد المتحكمة فيها.

✓ استثمار مفهوم البنية (structure) في تعليمية اللغات، لأن البنية لا تكمن في عناصر الجملة ذاتها؛ إنما في التنظيم الداخلي لوحدات النسق اللغوي، وفق ما يبرز من سماتها المميزة لمكوناتها صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا، واستنادا إلى النسق، وتمثل استثمار ذلك في التمارين البنيوية التي تعتمد مفاهيم التقابل والتشابه في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها[1].وفق مبادئ التدرج والترتيب ودرجة التركيب والتعقيد.

✓ تعلم اللغة يكون وفق مبدأي المثيرة والاستجابة متأثرين في ذلك بالنظرية السلوكية القائلة إن اللغة سلوك مثل كل أنواع السلوك، وتعلم اللغة ما هو إلا اكتساب للعادات وتدريب على السلوكيات المشروطة، وبالتالي التأكيد على دور التكرار والمحاكاة والمران والحفظ في اكتساب اللغة، والمحادثة والحوار عبارة عن سلسلة من هذه الانعكاسات المشروطة والتمارين تهدف إلى وضع المتعلم في موقف رد الفعل الآلي والصحيح[2]

(١) ينظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات وتدريس المفاهيم، دط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، دت، ص٢١.

(٢) برتيل مالبرج: مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، ط١، المركز القوي للترجمة، القاهرة،

وفي سياق الحديث عن المقاربة البنيوية للغة قمين بنا الإشارة إلى أنه انبثقت عنها طرائق تعليمية تُجيز الممارسة اللغوية خارج السياق، وتهدف من تعليم اللغة وتعلمها تأهيل المتعلم قصد التعرّف على الجمل وإنتاجها، والامتثال في بنائها إلى قواعد اللغة نحوا ومعجما وصوتا، إذ إن «البنية هي أساس القدرة التعبيرية، وتعليم اللغة يجب أن ينطلق أساسا من التدريب الشفوي على بنياتها اللغوية، تلك البنيات التي يفترض أن تقدم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة»[١]؛ حيث تقوم طرائق التدريس وفقها على المحاكاة والتقليد وحفظ الأنماط اللغوية، والتطبيق عليها من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة، والشواهد والنصوص، وذلك باعتماد التدريب والتكرار على استظهارها في محاولة لامتلاك ناصية البنية اللغوية ومن ثم استدعاؤها في مواقف مشابهة بطريقة آلية، لذا نالت هذه المقاربة قدرا من الرّضا والقبول نظرا لما تصبو إلى تحقيقه من الأهداف والمتمثلة في[٢]: إكساب المتعلم القدرة على نطق الأصوات نطقا صحيحا، وإكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين. إضافة إلى إكسابه مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد. وقدرة ذهنية تمتلك أهلية واستيعاب وتخزين البنى اللغوية وإعادة إنتاجها في سياقات مشابهة.

إلا أنها لم تخل من المآخذ، والانتقادات بدعوى الإفراط في التطبيق الشفهي، في المقابل إهمال الجانب الكتابي، إضافة إلى أن تمارينها تنطلق من جمل معزولة عن ظروف إنتاج الخطاب الطبيعي، وعن التأثيرات الاجتماعية والثقافية، «ولقد مرت أجيال من المتعلمين تمرنوا على الجمل في اللغة الهدف وظلوا غير قادرين على سَلْكِ تلك الجمل في

٢٠١٠، ص ٣١٩.

(١) عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ط٢، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ٢٠١٦، ص٨٦.

(٢) ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص٣٤.

أجزاء مفيدة من الخطاب»[١]. كذلك تغييبها لمعنى الرسالة في مقابل التركيز على شكلها، حيث تدرّس وفقها التراكيب اللغوية الجاهزة والتي يفترض تثبيتها وترسيخها في ذهن المتعلم عن طريق التكرار والممارسة والمران في حدود سؤال المعلم الذي يعدّ المالك الوحيد للمعرفة، وجواب المتعلم المكتفي الاستقبال، دون أن يبذل أدنى قدرة لتطوير قدراته الذهنية والتعبيرية التواصلية؛ الأمر الذي يشعره بالملل أمام تلك النصوص والجمل المجتزأة من مقاماتها، ويجعله عاجزا عن استعمال ما اكتسبه من بنى لغوية بما يقتضيه أحوال الحديث، فينتج نصوصا غير مستجيبة لمقتضيات الموقف التواصلي؛ وبالتالي يحدث له ضمور في كفاءتيه التعبيرية الشفوية والكتابية معا، وفي قدرته التواصلية مع الآخرين.

ومن أكثر الانتقادات التي وجهت إلى التعليم التقليدي للغات إصراره على الصواب وقواعد النحو، ومحدودية أهدافه، وتغييبه البعد الاجتماعي للغة[٢]، كل هذه الأمور مجتمعة فرضت إعادة النظر في المقاربة المنتهجة، وفي طرائق تعليم اللغات، والانتقال من منطق يركز على المعلم وأدائه، إلى منطق يركز على المتعلمين وتفاعلهم، وتنمية قدراتهم الذاتية، وتمكينهم من اكتساب الكفاءات والمهارات التي تخوّل لهم فرص الإبداع والابتكار؛ وللغرض ذاته برزت مقاربة جديدة تستند في مرجعيتها النظرية على تيار لساني عني بدراسة الاستخدام اللغوي، والضوابط التي تحكمه، ودور السياق في التواصل اللغوي، ومن ثمة وجهت هذه المقاربة اهتمامها بكل من المتكلم والمستمع والعلاقة بينهما، وبكل ما يحيط بعملية إنتاج اللغة[٣]؛ وهي المقاربة التواصلية، فما معالم هذه المقاربة؟

(١) وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثامن عشر، ربيع الآخر١٤٣٨-يناير٢٠١٧، ص٣٦٠.

(٢) ينظر: س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المجلد الرابع، ج١، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المملكة المغربية، ص٧٥.

(٣) محمود أحمد النحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٢، ص٥٨.

٢- المقاربة التواصلية

إذا كان الإنسان يستخدم اللغة للاتصال سعيا إلى تحقيق غرض تواصلي معين أوضح من أن يناقش هنا فهو أيضا يتخذها أداة لنقل المعاني والأفكار وتلقيها عن طريق التحدث والكتابة إرسالًا، والاستماع والقراءة استقبالًا، قصد تحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين من بني جنسه، وهذه الطبيعة الاتصالية للغة؛ أفضت إلى بروز مدخل تعليمي يفترض تعليم اللغة وفق المقاربة التواصلية (Approche commu-nicative)، الغاية منه تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلمين، تمكنهم من التواصل بهذه اللغة في مختلف المواقف الحياتية.

وهي المقاربة التي بدا أنها تقوّض المناهج التعليمية البنوية التي كانت تهتم بتعليم البُنى اللغوية دون إعطاء أهمية للاستعمال، إضافة إلى ما أثبتته من عجز نتيجة مبالغتها في اهتمامها بالمادة اللغوية، وحصرها لمحتوى الدرس في مختلف مستوياته اللغوية(الإفرادية[١]والتركيبية والدلالية) على نمط واحد لجميع فئات المتعلمين مغيّبة حاجاتهم وغير مراعية للاختلافات القائمة بين فئاتهم.[٢]

لقد اعتُمِدَت التطبيقات اللغوية للمقاربة التواصلية في مجال تعليم اللغة في بداية سبعينيات القرن الماضي متأثرة بعلم النفس المعرفي الذي يرى أن للغة وظيفة معرفية تتمثل في نقل الأفكار والمفاهيم، وبالدراسات اللسانية المتجهة إلى دراسة اللغة بوصفها معطى اجتماعيا، وتطورت هذه المقاربة خاصة من قبل اللسانيين التطبيقيين البريطانيين في ثمانينات القرن الماضي، كرد فعل ضد المقاربات القائمة على القواعد النحوية[٣]،

---

(١) الإفرادي: هو تعبير عربي قديم، نظيره بالإنجليزية: Lexical، وترجم بعض المعاصرين هذه العبارة بكلمة: معجمي

(٢) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،ج١، الجزائر، ٢٠١٢، ص١٩٨.

(3) Jack C. Richards and Richard Schmidt: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,p90

ودعت إلى «التركيز على التبليغ اللغوي وشروطه»[١]، بالتأكيد «على ضرورة التمييز بين اللغة كسجل من الأدلة ونظام تتركب فيه هذه الأدلة واللغة كنشاط يتحقق من خلال وقائع الخطاب»[٢] من جهة، والاهتمام من جهة أخرى بملكة التبليغ (competence cimmunicationnelle)؛ أي القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، بعد تجاوزهم للملكة اللغوية المتعلقة بالقدرة على التركيب السليم.

وهو الأمر الذي جعل القائمين على تعليم اللغات يدركون عدم كفاية مهارة إنتاج الجمل النحوية، والقدرة على نطقها وكتابتها وقراءتها بشكل صحيح، بل لا بد -بالإضافة إلى ذلك- من معرفة كيفية استعمالها بشكل صحيح لأغراض تواصلية في مقامات متنوعة[٣]، ودعا إلى تجاوز السلامة اللغوية وصولا إلى النجاعة التبليغية، والتركيز على المتعلم للغة في فعل التواصل لا على المادة اللغوية ذاتها، أي مراعاة الاحتياجات الحقيقية التي تختلف فيها فئات من المتعلمين، بالاعتماد على حوارات ونصوص حقيقية تستخرج من الواقع المعيش[٤]؛ وبالتالي إبراز أهمية الخصائص التواصلية لاستعمال اللغة، فاختلاق سياقات مناسبة للتفاعل، وبيان تبادلات المستمع/ المتكلم والقارئ/ الكاتب، وإتاحة الفرصة للمتعلم لمعالجة اللغة في مواقف متنوعة، كلُّها عوامل تُسهم في توفير تلك البيئة التعليمية المنشودة، وفي ذلك مجال لاكتساب اللغة وتطورها في سياق تواصلي[٥].

---

(١) عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج١، ص١٩٨.

(٢) خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ط٢، دار القصبة للنشر، الجزائر، ٢٠٠٦، ص١٥٩.

(٣) ينظر: حسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، دط، أفريقيا الشرق، المغرب،٢٠١١، ص٣٩.

(٤) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج١، ص١٩٨-١٩٩.

(٥) ينظر: وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثامن عشر، ربيع الآخر١٤٣٨-يناير٢٠١٧، ص٣٥٩.

فالمقاربة التواصلية هي مجموعة الطرائق والمنهجيات التي تهدف إلى تطوير وتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، وتتمثل في مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية وطرائق ودروس التواصل، هي على العموم تنظم لتحقيق أهداف التواصل من خلال الوظائف (أفعال الكلام) والمفاهيم (أصناف دلالية نحوية مثل الزمن، المكان،..)[١] والجديد الذي رافق ظهورها في تعليم اللغات هو« التغير الاستراتيجي- إذا جاز التعبير - في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نَصِفُها بها أولا، وفي النظرة إلى أساليب التعلّم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلّم والتعليم ثالثا»[٢]، فنجدها تصف اللغة انطلاقا من وظيفتها التواصلية، وتعليمها وتعلمها يكون بالنظر إلى بعديها الاجتماعي والثقافي، وتعنى بمشاكل وظيفتها التخاطبية في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتضح ذلك في الإصرار على تقديم اللغة في مواقف، واستخدام المعينات السمعية والبصرية، وفي التأكيد على الأمثلة اللغوية الطبيعية وليس المصطنعة[٣]؛ أي أن الاكتساب الطبيعي للغة يحدث في سياق موقف تواصلي هادف وذي معنى، انطلاقا من وجود حاجة تدعو إلى استخدام اللغة، وأسبقية المعاني على الصيغ، وتفاعل المهارات اللغوية وتكاملها.

كما نجد طرائق التدريس وفق المقاربة التواصلية لا تعتمد ترتيبا مطلقا في تعليم المهارات اللغوية، بل يعتمد تدريس اللغة على طبيعة المواقف التواصلية التي يتدرب المتعلم عليها[٤]، فمن خلالها يسمح للمعلم والمتعلم بالتموضع إزاء المعرفة، فعوضا من

(1) Jean Pierre Cuq: Dictionnaire de didactique du français-langue étrangères et seconde, p.24.

(٢) نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة ١٢٦، الكويت، يونيو ١٩٨٨، ص١٨٤.

(٣) ينظر: س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المجلد الرابع، ج١، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المملكة المغربية، ص٧٥.

(٤) ينظر: رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، دط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، المملكة المغربية،

أن يكون المتعلم مستقبلا سلبيا في كل حالته؛ يمكن أن يكون مرسلا والمعلم مستقبلا كما يمكن أن يكون المرسل والمستقبل في الآن ذاته، حيث يتبادل الأدوار مع زملائه في جو تواصلي تفاعلي يقوده المعلم، بغرض تحقيق مضمون الرسالة وهو الهدف من تعليم اللغة وتعلّمها.

أما بخصوص طرائق تعليم اللغة العربية، وفق المقاربة التواصلية وباعتبارها من العوامل الأساسية في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية، فهي عديدة، تتعدد وتختلف حسب الأنشطة المدرسة والكفاءات المرسومة لتعلمها، وحسب اختلاف فئات المتعلمين من حيث العمر والنمو الفكري والنضج العقلي والمستوى التعليمي، فتعليم المتعلم طريقة طرح الأسئلة والإجابة عنها تختلف عن تعليمه مهارات الحوار، وتعليمها لمتعلم في المرحلة الابتدائية يختلف أيضا عن تعليمها لمتعلم في مراحل أعلى؛ هذا ما يدفع بالمعلم إلى البحث والتنقيب عن أيسر الأساليب وأنجعها والتي تتلاءم مع مستوى المتعلمين والنشاط المدروس والكفاءات المراد تحقيقها منه، مركزا على تزويد المتعلم بآليات تسعفه في البحث عن المعارف وتعينه في بناءها بنفسه، حيث يقتصر دور المعلم على توجيهه وإرشاده.

من بين الطرائق التي اتخذتها المقاربة التواصلية لتعليم اللغات وتعلمها؛ طريقة المحادثة والحوار، من خلال خلق جو يتسم بحرية التعبير عن الأفكار ومناقشتها، وهي طريقة مستوحاة من السلوك اللغوي الاجتماعي، الذي يغلب عليه أسلوب الحوار في العلاقات بين الأفراد، الغاية منها ليس التفاعل وتبادل الحديث بين المتخاطبين فحسب؛ بل « تكون المحادثة لتبادل المنفعة، وضمنها المعرفة المختزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين الأفراد»[1].إضافة إلى إكساب المتعلم آداب الحوار وأخذ الكلمة، وحسن اختيار الألفاظ والحجج وتوظيفها في خطاباته، مما يسهم

٢٠٠٦، ص٥٧.

(١) محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ط١، منشورات الاختلاف، الرباط المغرب، ٢٠١٠ص٢٤٢ ص ١٧٤-١٧٥.

في تقوية ثقتة في نفسه أثناء تحاوره مع الغير، ويعزز إقباله على الحديث والتواصل، ويعينه على امتلاك الملكة الحجاجية باعتبار الحوار تقنية فعالة لتبادل الحجج والبراهين.

٣- المقاربة النصية

دأب المدرسون-في مناهج ما قبل الكفاءات-على تعليم اللغة العربية بصورة نمطية مملّة، قوامها التجريد، وذروة سنامها إيصال القاعدة النحوية، ووحدة القياس والتحليل فيها الجملة، طبعا حسب المرجعية اللسانية النظرية القائم عليها بناء تلك المناهج، وأما الحديث عن مناخ لغوي فصيح، يشمل جميع بنيات اللغة ووظائفها فلا أثر له، إلا ما كان اجتهادا فرديا وقتيا. لذا راهن حقل التعليمية- مثل بقية المعارف والمناهج- اليوم على دور النصوص في إبراز المسكوت عنه في العملية التعليمية [١]؛ استنادا إلى مرجعية لسانية معاصرة ترى أن النص ليس مجرد صورة مكونة من الوحدات الصرفية أو الرموز، بل إنه تجلّ لعمل إنساني ينوي به شخص أن ينتج نصا ويوجه السامعين به إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة، وهكذا يبدو التوجيه مسببا لأعمال إجرائية، والنصوص تراقب المواقف وتوجهها وتغيّرها على عكس الجمل، فليست عملا ولهذا كانت ذات أثر محدود في المواقف الإنسانية لأنها تستعمل لتعريف الناس كيفية بناء العلاقات النحوية فحسب[٢].

كذلك لأن الأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمل، والجملة من حيث الصياغة الذهنية شكل استكشافي بجانب أمور أخرى تعين على الغايات الشاسعة للاتصال، كالتعبير وتذكر المعلومات أو السعي إلى غاية ما، أما حدود الجملة فيتم تعيينها فيما بعد أثناء إنتاج النص، ثم يستغنى عنها في المراحل الأولى

(١) بشار ابراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان ٢٠١٠.

(٢) ينظر: روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٩٢.

للفهم[١]؛ لذا صار لزاما تجاوز تحليل النشاط الكلامي البشري حدود الجملة التي كان يعتقد جل اللغويين البنيويين أنها الوحدة القاعدية للنظام اللغوي، واعتبار النص هو الوحدة القاعدية للخطاب اللغوي خاصة إذا علمنا أن السلوك الإنساني في المجال الرمزي خصوصا منه الرمزي اللغوي يطبع بطابع النصية... والنص هو وحدة التبليغ والتبادل. يكتسب انسجامه وحصافته من خلال هذا التبادل والتفاعل، ينبغي إذن أن نتجاوز إطار الجملة لنهتم بأنواع النسيج النصي التي يحدثها المتكلمون أثناء ممارستهم الكلامية[٢]

إذن؛ فالمقاربة النصية اختيار بيداغوجي يسمح تبنيه باحتكاك المتعلم بمختلف أنواع التعبير تبعا لأنواع النصوص، ويمكنه من ممارستها بكفاءة، كما يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويُجسّد النّظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، فيتخذ من النص(المنطوق-المكتوب) محورا للعملية التعليمية-التعلمية، ومنطلقا أساسيا في الفهم والإفهام والتعبير ومصدرا لدراسة الظواهر اللغوية، باعتباره يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية لتدور في فلكه جميع فروع اللغة[٣].

فهي مقاربة تضع المتعلم أمام المشكلة التي يراد منه حلّها، مما يقوده إلى الحلّ الذي يجعله قادراً على الحكم على قدرته وكفاءاته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النّص، وهنا نجد المتعلم يتعامل مع المفردة اللغوية داخل سياقها الطّبيعي، فيكتشف معانيها ومدلولاتها الصّحيحة، كما يتمكن أيضا من دراسة الظّاهرة اللغوية الموجودة بين طيّات النّص والمقررة من النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض

(١) روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص٩٣.

(٢) ينظر: خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ط٢، دار القصبة للنشر، الجزائر، ٢٠٠٦، ص١٦٧- ١٦٨.

(٣) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، ٢٠١٦، ص٥.

والأساليب الأدبية والجمالية، وهي في بيئتها الحقيقية، فيتمكن منها ويوظّفها في نصوصه الشّفهية والكتابيّة.«وانطلاقا من النص الذي يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة »[١] ومن خلاله تنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويوجّه المتعلم إلى اكتشاف القيّم والأفكار التي يتوافر عليها ويطلب منه التعامل معها. حيث يتم تناول النص وفق المقاربة النصية على مستويين:

– المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

– المستوى النحوي: الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، ويُحدد الأدوار الوظيفية للكلمات[٢].

والجدير بالذكر أن تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة البيداغوجية الحالية ونقصد هنا الكفاءات، وبانتهاج المقاربة النصية قد أعيد النظر إلى طريقة تدريسها وفقا لجملة من المستجدات وهي كالآتي:

٣-١- اعتبار النص وحدة تعلّم

لقد راهنت معه المنظومة التربوية الجزائرية في إطار اعتماد المقاربة بالكفاءات مدخلا بيداغوجيا في التعليم على تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعليمها، بوصفها خيارا لسانيا وخطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النّصي، باعتبار النص دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا وجه المربون واللغويون عنايتهم إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص قصد مساهمتها في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي

(١) المرجع نفسه، ص ن.

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي، حيث يتناول النص في المناهج التعليمية الحالية في ضوء المقاربة بالكفاءات بوصفه وحدة تعليمية وبنية كبرى مترابطة تعكس مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية. لتعيش في رحم النص والأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات وتراكيب، وتتنامى فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسعَ نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان[١]

فالمقاربة النصية مقاربة لغوية وطريقة تربوية تسعى إلى إرساء علاقة حميمية بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمعرفة، وتزود المتعلم بالآليات التي تجعل منه فردا إيجابيا ومنتجا قادرا على التكيّف بشكل إيجابي مع مشكلات الحياة، بوضع المتعلم موضع المتفاعل في درس اللغة، مستثمرا مكتسباته القبلية، لشعوره بأنه يعيش وضعيات حقيقية ذات دلالة كفيلة بتسهيل اندماجه في العملية التعليمية-التّعلمية وحسن ترشيده وتوجيهه إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير[٢].

وتكمن أهمية هذه المقاربة في كونها تربط الفعل التعليمي-التعلمي بالنصوص الأدبية، وتيسّر في الوقت ذاته الجمع بينهما، حيث تنطلق من دراسة النص، وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع أدواته والقواعد التي تتحكم في بنائه وفي تعالق البنيات النصية، ليقوم المتعلم بعد ذلك بربط العلائق وإعادة بناء النص وتمثّل معناه حسب رؤيته، فتحصل عنده القدرة على نسج وإنتاج نص شفوي أو كتابي على شاكلته، من منطلق أن «النصوص تشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل

(١) ينظر: لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، ط١، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ٢٠٠٨، ص١.

(٢) ينظر: أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دت، ص٢٠.

لغيرها من الجمل، ويعتمد معلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي، أما من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها»[١].

والجدير بالذكر أن اللغة العربية في المنظومة التعليمية هي وسيلة التعليم وأداة التواصل والتبليغ، ولهذا كان لزاماً على المدرسة أن تُولي عنايتها لهذه الأداة وتجعلها طيّعة على ألسنة المتعلمين وسليقة فيهم، لتصبح أساس تفكيرهم، ووسيلة لتعبيرهم، كما أن مناهج اللغة العربية المنبنية على المقاربة بالكفاءات اعتمدت على الرّبط بين الكفاءات التّعليمية، مع توخّي التّوازن فيما بينها، وهو الأمر الذي كان غائبا في المناهج السّابقة، وذلك حتّى يجعل منها في صورة من الإدماج اللغوي الصحيح والمرتبط بمواقف حياتية تلامس واقع المتعلم، وهذا يعنى أن نقطة انطلاق تدريس كل الأنشطة اللغوية هو النّص بمختلف أشكاله ويعتمد كمنطلق أساسي إلى جميع فروع اللغة من نحو وصرف وتعبير شفهي وكتابي وبلاغة وعروض...، وهذا ما يحقق النظرة الشّاملة والكلّية للأشياء والواقع عند المتعلم، وعليه فالمقاربة النّصية تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مهما كانت بسيطة، من أجل التحكم في كفاءات القراءة والكتابة والتواصل مثل:

- تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع.
- التعليق مشافهة أو كتابة على ما يقرأ ويسمع.
- العمل على وصف ما يشاهد، أو ما يحيط به من أشياء.
- التدرب على إبداء الرأي والنقد والمناقشة وأخذ الكلمة.

٣-٢-تدريس فروع اللغة على أنها روافد تخدم الإنتاج:

إن جعل النص المنطلق والمآب في تدريس جميع الأنشطة اللغوية من قراءة وتعبير، وإملاء وقواعد وتدريب لغوي...يعد وثبة نوعية اتخذتها مناهج الإصلاح لتعليم اللغة

(١) روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، ص٩٤.

العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، نظرا لفاعلية ذلك على تعليم وتعلم اللغة، وبالنظر لاعتبارات عدة منها الاعتبارات النفسية كتجديد نشاط المتعلمين وتشويقهم دفعا للملل والسأم عنهم، وذلك لتنوع العمل وتلونه، ومسايرة للذهن وطبيعة إدراكه للأشياء والمعلومات، حيث يعد العقل وحدة متماسكة وليس مكونا من ملكات متعددة، كذلك بالنظر لاعتبارات تربوية التي تعد العملية التعلمية وحدة متكاملة، يتم الربط فيها بين أنواع الدراسات اللغوية للتفاعل فيما بينها تحقيقا لهدف موحد، مفاده أن يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب من النمو اللغوي، كذلك من بين الاعتبارات التي دعت إلى محورة النص مسايرة الاستعمال الحقيقي للغة فحينما نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي، فإنها تصدر عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة وكلا متكاملا(صوتا وصرفا ونحوا وبلاغة...)[١].

ولا شك في أن هذه النظرة التكاملية للغة ليست حديثة العهد، «وإن كان هذا التكامل يمارس في المناهج السابقة بشكل محتشم وعرضي، أصبح في ظل المقاربة بالكفاءات فعالا وواعيا، لأنه قرين الإدماج ورديف التوظيف الفعلي للمهارات والمكتسبات في وضعيات مختلفة»[٢] حيث ربط جميع فروع اللغة بالنص بوصفه أساس بناء الكفاءات القرائية والتعبيرية والقواعدية، وبنية كبرى تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية(صوتية، صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية)، ومن خلاله يروّج رصيدا لغويا وظيفيا وصيغا وتراكيب تمثل موارد يجندها المتعلم لتحقيق الهدف الوظيفي من إتقان اللغة وهو القدرة على التواصل والتبليغ بشكل سليم ومنضبط، كما يمكنه من اكتشاف بنية الأنماط النصية، ومن إدراك العلاقات التي تربط النص؛ مما يكوّن لديه قدرتين، قدرة التلقي تمكنه من فهم الموضوعات، وإدراك الترابط بين البنيات الفرعية،

---

(١) ينظر: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، ٢٠٠٢، ص٢٣.

(٢) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ٢٠٠٣، ص١٦.

وإدراك البنية الكلية، فضلا عن التمييز بين النصوص، وقدرة على الإنتاج تسمح له بابتكار موضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب السليم لعناصره، ليتوصل إلى بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية[١].

وعليه يمكننا القول: إن المعارف الخاصة بفروع اللغة من نحو وصرف وقراءة... روافد تصب في الإنتاجين الشفوي والكتابي، ومعين ينهل منه المتعلم ما يجيد به تعبيره، فإذا كانت غاية معرفة قواعد النحو هي ضبط أواخر الكلم، والهدف من معرفة القواعد البلاغية هو معرفة معاني الكلم ودلالاته، والقصد من معرفة قواعد الإملاء حسن رسم الحرف والكلمة؛ فإن عملية الاتصال اللغوي بين المرسل والمتلقي تخضع إلى سلامة تلك القواعد، فهي هنا «موارد وسلوكات لغوية، يظهر أثرها على لسان المتعلّم وقلمه »[٢].

كما صارت المحتويات والمعارف التي ترد ضمن محاور البرنامج الدراسي يخدم كل عنصر فيها نشاطي التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، كون المتعلم يجند فيها مختلف المحتويات وكذا الوضعيات التي تندرج فيها، إذا أجمع المربون على أن تدريس المتعلمين محتويات مفصولة عن بعضها البعض، لن يمنحهم القدرة على التصرف والتفاعل مع وضعيات جديدة، ولن يتمكنوا من أداء المهمات المسندة إليهم، «فالواجب دفعهم إلى توظيفها في وضعيات إدماجية دالة، ففي هذه الأخيرة وحدها نستطيع أن نعرف إن كان المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته المختلفة بشكل فعال وإجرائي»[٣].

ووفق هذا المنظور، لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة

---

(١) ينظر: حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى من التعليم، دط، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠١٤، ص١٣٤-١٣٥.

(٢) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط-اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص١١.

(3) Xavier ROGIERS, Jean-Marie DEKETELE, Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement نقلا عن حفيظة تازروتي: كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم، ١٣٧ـ١٣٨

بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب؛ بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، وتزويده بكفاءات يمكنه استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي[١]، ولن يتأتى له ذلك إلا إذا تحققت لديه إمكانية الربط بين ما اكتسب من معارف في مختلف فروع اللغة، وقدرة التصرف في هذه الأخيرة انطلاقا من خبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه.

٣-٣-تدريس مختلف الأنماط النصية:

لقد راهنت مناهج اللغة العربية الحالية على تطوير درس اللغة العربية تلقيا وإنتاجا، بالنظر إلى اللغة نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، واتجهت إلى اعتماد ما يعرف بالأنماط النصية باعتبارها سبيل يمكننا من «بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النصوص على المستويين القرائي والكتابي معا»[٢]، ووسيلة تساعد المتعلم على فهم النصوص، كما يكسبه التعرض إلى نصوص عديدة من صنف واحد والتمرن المستمر على تحليلها، كفاية نصية عالية (competence textuelle) على المستويين: القرائي والإنتاجي معا[٣]، وبذلك تتوسع ملكته اللغوية لتشمل كل القدرات التبليغية التي تجعل منه متكلما فاعلا، وهي بالطبع تشمل الملكة النصية العامة التي تسمح بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك، والملكة النصية الخاصة التي تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنها سردية أو وصفية أو حجاجية .. وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها[٤]، لأن المتعلم سيكون « عرضة في حياته اليومية لوضعيات مختلفة، يكون فيها بحاجة

---

(١) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج-المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة ت/ م، ص٣. ومديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط-اللغة العربية ، ص٨.

(٢) محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، دط، منشورات الاختلاف، الجزائر، دت، ص١٠٥.

(٣) المرجع نفسه، ص١٢١.

(٤) خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ص١٦٩.

إلى الحوار تارة، وإلى السرد أو الوصف أو الإخبار...تارة أخرى، ومن هنا تبرز أهمية تدريس كل الأنماط النصية»[١]، ولذلك بنيت الكفاءات الختامية والشاملة في المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات على أساس التحكم قراءة ومناقشة وإنتاجا، مشافهة وكتابة في الأنماط المخصصة لها.

٣-٤-اعتماد الوضعيات التعليمية:

تمركزت أكثر الانتقادات الموجهة للتعليم التقليدي على تغييبه البعد الاجتماعي للغة، واحتفائه المبالغ فيه بالبعد القواعدي، في حين أن من المزايا الكبرى لتعليم اللغات في العصر الحديث أنه يتناول اللغة تناولا اجتماعيا، يُعنى بمشاكل وظيفتها التخاطبية في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتضح ذلك في الإصرار على تقديم اللغة في مواقف ووضعيات فعلية، وفي التأكيد على الأمثلة اللغوية الطبيعية وليس المصطنعة[٢]، ولا شك أن مناهج تعليم اللغة العربية في المنظومة الجزائرية امتثلت لما استجد في تعليم اللغات في العصر الحديث، حينما اتجهت إلى اعتماد الوضعيات التعلمية في تدريس اللغة العربية لتكون منطلقا لبناء الكفاءات، باعتبارها «عملية تربوية يهيأ بواسطتها المتعلم، ويوضع من خلالها في جو تعلمي طبيعي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم تعاملا مناسبا، ويتفاعل معه تفاعلا حقيقيا، وقد تكون الوضعيات حقيقية معيشة، مأخوذة من الحياة اليومية للمتعلم، أو واقعية ممكنة الحدوث»[٣]، كي يتمكن المتعلم من حل لغز لا يمكن حله إلا باستعمال تصور محدد بدقة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها من خلال تعبئة تعلماته السابقة ودمج مكتسباته المختلفة في حل تلك الوضعيات، التي من المفترض أن ترتبط «كل منها بطبقة (Palier) من طبقات الكفاية...حيث تحتوي كل طبقة الطبقة

(١) حفيظة تازروتي: كفاءات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دط، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠١٤، ص١٣٩.

(٢) ينظر: س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، ص٧٥.

(٣) مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر، جوان ٢٠١٣، ص ٤.

التي تسبقها احتواء تاما»[١]

لقد نصت مناهج تعليم اللغة العربية على أن من بين الوضعيات التي ينبغي أن ينشط فيها المتعلم الوضعيات المشكلة، التي تستدعي كثيرا من البحث والتأمل والتفكير ولا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضا، من أجل تجاوز الصعوبات والوصول إلى حل المشكلة المطروحة في العمل المطلوب إنجازه، فيتدرب المتعلم بذلك على حسن التصرف ويكتسب أساليب التفكير المنهجي، وتنمى قدرته على رسم خطط للتغلب على الصعوبات فضلا عن دعم ثقته بنفسه؛ وبالتالي تنمية شخصية المتعلم في شموليتها[٢]، لأن التعلم عملية تقتضي بناء الكفاءات « ولا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية، واكتساب أفكار نحوية وإملائية وصرفية، ثم بعد ذلك القيام بتمارين تسمح باكتساب هذه القواعد التي لا تكفي لمعرفة النص»[٣].

(١) كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط١، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٧، ص١٦٨.

(٢) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص٨، ومديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر ٢٠٠٣، ص٣٩.

(٣) الحسن اللحية: الوضعية المشكلة – من الانطلاق إلى التقويم. عن حفيظة تازروتي: كفاءات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، ص١٤٠.

خاتمة:

تعد اللغة العربية الهوية الواقية والجامعة للأمة الجزائرية، ولغتها الرسمية الأولى، لذا؛ كان لزاما على وزارة التربية أن توليها اهتماما بالغا بانتهاج مقاربات لغوية تستند إلى ما يستجد في عالم تعليم وتعلم اللغات، وذلك سعيا إلى جعلها « لغة التواصل، والخروج بها إلى أفق أوسع، وتحريرها من القيود التي كبّلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مكرّسة كلغة «المدرسة» فقط، بعيدة عن ميدان التواصل اليومي الذي هو دور كلّ لغة بشرية»[1]، وعلى المدرسة اليوم أن تعمل على تطوير تعليم اللغة العربية لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري، وفي تغذية البعد الثقافي للمتعلمين، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية، وعليها أن تعيد للمتعلمين الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، وتأكيد هويتهم الثقافية والحضارية، فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم-دون عقدة-على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

(١) اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج التعليم المتوسط، الجزائر، مارس ٢٠١٦، ص٣٠.

المصادر والمراجع

١. أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، دت.

٢. برتيل مالبرج: مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، ط١، المركز القوي للترجمة، القاهرة، ٢٠١٠.

٣. بشار ابراهيم: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان ٢٠١٠.

٤. الحسن اللحية: الوضعية المشكلة-من الانطلاق إلى التقويم. عن حفيظة تازروتي: كفاءات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم.

٥. حسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، دط، أفريقيا الشرق، المغرب،٢٠١١.

٦. حفيظة تازروتي: كفاءات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دط، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠١٤.

٧. خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات، ط٢، دار القصبة للنشر، الجزائر، ٢٠٠٦.

٨. رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، دط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، المملكة المغربية، ٢٠٠٦.

٩. روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨.

١٠. س.بيت كوردر: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المجلد الرابع، ج١، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المملكة المغربية.

١١. سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، ٢٠٠٢.

١٢. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط١، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،

٢٠٠٠.

١٣. عبد الرحمن التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ط٢، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ٢٠١٦.

١٤. عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر،ج١، الجزائر، ٢٠١٢.

١٥. علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات وتدريس المفاهيم، دط، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، المغرب، دت.

١٦. كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط١، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٧.

١٧. اللجنة الوطنية للمناهج- المجموعة المتخصصة للغة العربية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة ت/ م.

١٨. اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، ٢٠١٦.

١٩. اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج التعليم المتوسط، الجزائر، مارس ٢٠١٦.

٢٠. اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص٨، ومديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ديسمبر ٢٠٠٣.

٢١. لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، ط١، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ٢٠٠٨.

٢٢. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، دط، منشورات الاختلاف، الجزائر، دت.

٢٣. محمد الأوراغي: اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ط١، منشورات الاختلاف، الرباط المغرب، ٢٠١٠.

٢٤. محمود أحمد النحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دط، دار

المعرفة الجامعية، مصر، ٢٠٠٢.

٢٥. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ٢٠٠٣.

٢٦. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط-اللغة العربية والتربية الإسلامية.

٢٧. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة أولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر، جوان ٢٠١٣.

٢٨. نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة ١٢٦، الكويت، يونيو ١٩٨٨.

٢٩. وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية ٠٨-٠٤ المؤرخ في ٢٣ جانفي ٢٠٠٨، الجزائر.

٣٠. وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم اللغة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثامن عشر، ربيع الآخر١٤٣٨-يناير٢٠١٧.