تعليميّة النّحو الْعربيّ وبناء النِّظام اللِّسانيّ لدى متعلِّمي الْمرحلة الإلزاميّة.

Teaching Arabic grammar and building the linguistic system for the obligatory stage learners

طالبة دكتوراه/ مختارية عوّاد
دكتورة / سعاد آمنة بوعناني

- **قسم اللغة والأدب العربي - جامعة وهران 01 أحمد بن بلة - وهران(الجزائر)**
- **مخبر الانتماء مخبر اللِّسانيات وتحليل الْخطاب، جامعة وهران01.**

aoued.mokhtaria@edu.univ-oran1.dz

تاريخ الإيداع: 2020/10/01 تاريخ القبول: 2020/12/30 تاريخ القبول: 2021/03/15

ملخص:

تهدفُ هذه الدِّراسة الْوصفيّة التّحليليّة إلى تبيان أهمِّية تعليميّة النّحو الْعربيّ في بناء النّظام اللِّسانيّ لدى متعلِّمي الْمرحلة الإلزاميّة، والتّأكيد على أنّ التّحويل الْبيداغوجيّ الّذي تشهدهُ منظومتنا التّربويّة ينشدُ بلوغَ أهدافٍ كبرى تتجلى في التّحكّم في اللّغة الْعربيّة كمخرجات للتّعليم الابتدائيّ، لتأتي بعده مساعي التّعليم الْمتوسِّط الّتي تسعى إلى دعم المكتسبات اللّغويّة السّابقة للْمتعلِّمين، وجعل اللّغة الْعربيّة لغة التّواصل، والْخروج بها إلى أفقٍ واسعٍ في مراحل ما بعدَ التّعليم الإلزامي .

الْكلمات الْمفتاحيّة: النّحو الْعربيّ، النّظام اللِّسانيّ، التّعليم، الْملكة اللّغويّة، الْمرحلة الإلزاميّة.

Abstract:

This analytical descriptive study aims to demonstrate the importance of teaching Arabic grammar in building the linguistic system of obligatory education, and to show that the pedagogical change of our educational system seeks to achieve major objectives in controlling Arabic grammar as primary education outputs. After that comes the endeavors of middle school education that seek to support the learners 'previous linguistic acquisitions, and make of the Arabic language a language of communication, and bring it to a wide horizon in the higher education stages .

Keywords: Arabic Grammar, the linguistic system, education, linguistic competence, obligatory stage.

مُقدمة:

تتبوَّأ اللّغةُ الْعربيّةُ مكانةً هامَّةً في الْمقررات التّعليميّة في الْمدرسة الْجزائريّة، كونها تمثِّل اللّغة الْوطنيّة الرَّسميّة، كما أنّها إحدى الْمركّبات الأساسيّة للْهوية الْوطنيّة الْجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الْوطنيّة وأساسها الرَّئيس، إضافةً إلى كونها أداة التّعليم والتّدريس في الْمدرسة الْجزائريّة، ويشكّل التّحكّم فيها تعبيرًا وقراءةً وكتابةً مفتاح النّجاح في الْعمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وأي نقصٍ في اكتسابها يؤثِّر على التّحصيل الْمعرفيّ للمتعلّم في باقي الْموادّ التّعليميّة الأخرى الأدبيّة منها وحتى الْعلميّة لأنّها باتت تشكِّل كفاءةً عرضيّةً.

وفي ظلِ التّحويل الْبيداغوجيّ –مناهج الْجيل الثّاني- الّذي تشهده منظومتنا التّربويّة فإنّ تعليم اللّغات في مرحلة التّعليم الإلزامي بشقيه الابتدائيّ والْمتوسِّط يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهدافٍ كُبرى، وهي: "التّحكّم في اللّغة الْعربيّة، ترقية اللّغة الأمازيغيّة، تعلّم اللّغات الأجنبيّة"[1]، فمن مساعي هذا التّحويل تحسين تعليم اللّغة الْعربيّة قصد إعطائها دورها الْبيداغوجي والاجتماعيّ الثّقافيّ الْكامل لسدّ حاجاتِ تعليمٍ ذي نوعيّةٍ[2]، و إحلالها محلها في النّظام التّعليميّ باعتبارها لغة تعليمٍ وتفكيرٍ وعملٍ.

ولتحقيق هذه الأهداف الْمتطلّع إليها، فلا بُدَّ من التّحكّم في تعليميّة النّحو الْعربيّ في مرحلة التّعليم الإلزاميّ، وذلك من خلال تكثيف الْممارسة الْفعليّة للّغة في مواقفٍ طبيعيّة من قبل الْمتعلِّم في سنٍ مُبكرة، والْمدرسة أي المناهج التّعليميّة هي الّتي تزوّد المتعلِّمين بكفاءاتٍ يمكن استثمارها في وضعيات التّواصل الشّفهيّ والْكتابيّ، ذلك أنّ الْمطلوب من تعليم اللّغة الْعربية لم يعد يقتصر على تلقين الْمعرفة والاكتفاء بالزّخم النّظريّ للْقواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والْبلاغيّة، وإنّما يطمح إلى بلوغ مستوى أعلى من الْفهم والإدراك واستعمال الْمعرفة وهذا ما يستدعي التّخطيط السّليم لمضامين تعليميّة النّحو الْعربيّ في مرحلتي التّعليم الابتدائيّ و الْمتوسّط على أنْ تكون الْعلاقة في بناء الْمعارف بين هاتين الْمرحلتين بشكلٍ حلزونيّ، يتوّج في نهاية الْعمليّة التّعليميّة بتحقيق كفاءة لغويّة لدى الْمتعلمين .

وهذا يتطلّب إعادة النّظر في تعليميّة النّحو الْعربيّ لا من حيث الْمضامين الْمعرفيّة لأنّها لا تشكّل عائقًا حقيقيًّا في عملية التّعليم، فدرجة السهولة والصّعوبة نجدها في جميع الْموادّ التّعليميّة من لغاتٍ و رياضياتٍ وعلوم تكنولوجيّة، وإنّما من حيث تنظيم هذه الْمعارف و توجيه تعليمها إذْ ينبغي أنْ يوجّه تعليم قواعد اللّغة الْعربيّة وتعلّمها توجهًا وظيفيًّا يسمح للْمتعلّم بتوظيف هذه الْمعارف في وضعياتٍ تواصليّة هادفة، هذا ما يدفعنا إلى الطّرح الإشكالي الآتي: ما اللّغة الْهدف الّتي تطمحُ إلى تحقيقها منظومتنا التّربويّة في مرحلة التّعليم الإلزاميّ في ظل هذا

التّحويل الْبيداغوجيّ ؟ وما مدى إسهام تعليميّة النّحو الْعربيّ في الطّور الابتدائيّ والْمتوسّط في تحقيق هذا الْمسعى؟ وهذا ما سوف نعملُ على توضيحه من خلال هذه الدِّراسة.

أوّلًا- تعليميّة النّحو الْعربيّ في الْمرحلة الابتدائيّة واللّغة الْهدف:

يُشكِّلُ التّعليم الأساسيّ أو الإلزاميّ محطّة هامّة في الْمدرسة الْجزائريّة بصفّة عامّة، ذلك أنّ الْمتعلّم في هذه الْمرحلة يكتسب أساسيات اللّغة الْعربيّة من حيث الْقراءة والْكتابة والْخط وتستغرق هذه الْمرحلة في مسار تكوّين الْمتعلِّمين مُدّة تسع سنواتٍ (الابتدائيّ خمس سنواتٍ والْمتوسّط أربع سنواتٍ)، وتنتظم كلّ مرحلةٍ من التّعليم الابتدائيّ والتّعليم الْمتوسّط في أطوارٍ تعليميّة، ويرتبطُ كلّ طورٍ تعلّميّ بعددٍ مُحدّدٍ من الْكفاءاتِ النّهائيّة الّتي ينْبغي إكسابُها للْمتعلِّمين، وتتوزّع الأطوار في كلّ مرحلةٍ حسب التّوضيح أدناه:

الْمراحل	التّحضيريّ	الابتدائيّ	الْمتوسّط	الثّانويّ
الْمدّة	سنة واحدة	5 سنواتٍ	4 سنواتٍ	3 سنواتٍ
الأطوار	1	1+2+2	1+2+1	2+1

1-تعليميّة النّحو الْعربيّ وأثرها في تعليم اللّغة الْعربيّة:

تعدُّ تعليميّة النّحو الْعربيّ إحدى نشاطات اللّغة الْعربيّة إلى جانب نشاطاتٍ أخرى كالقراءة والتّعبير الشّفويّ والإنتاج الْكتابيّ، وتهدفُ هذه النّشاطات مجتمعة إلى تحقيق هدفٍ شاملٍ وهو التّحكّم في اللّغة فهمًا وقراءةً وتعبيرًا وكتابةً، ولنْ يتسنى ذلك للمتعلّم إلا إذا تمكّن من قواعد لغته نحوًا وصرفًا وإملاءً، من هنا تكتسي تعليميّة النّحو الْعربي أهمّية بالغة في عملية تعليم اللّغة الْعربيّة خاصّة في أطوار التّعليم الابتدائيّ.

فدراسة الْقواعد ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما وسيلة من وسائل إتقان الْمهارات الأربع الْمذكورة، إذْ إتقان هذه الْمهارات الأربع لا يكتملُ دون معرفة قواعد اللّغة، فلو علّمنا طالبًا أجنبيًّا يدرس الْعربيّة عددًا من الْمفردات مثل: أعطى، معلم، كتاب، تلميذ، جديد، وأداة التّعريف ال، دون أنْ نعلِّمه شيئًا من قواعد اللّغة فإنّ من الْعسير عليه أنْ يفرِّقَ بين معاني الْجمل الّتي يمكن أنْ تتألّف من هذه الْكلمات مثل: أعطى الْمعلِّمُ التِّلميذَ كتابَ التِّلميذة الْجديد، أعطى التّلميذُ الْمعلِّمَ كتابَ التِّلميذة الْجديد، وغيرها من سلسلة الْجمل الّتي بإمكان الْمتعلِّم تركيبها، وأشدُّ من هذا عُسْرًا عليه أنْ يُنشئ جملة سليمة من تلك الْمفردات ذلك أنّ عليه أنْ يعرفَ مجموعة كبيرة من الْقواعد اللّغويّة في الْعربيّة ليتمكّن من إنشاء جملةٍ كإحدى الْجمل السّابقة، ولفظها بشكلٍ صحيحٍ، ومن هذه الْقواعد الّتي يجب أنْ يتعلّمها:

أنّ أداة التّعريف تسبق الاسم، ويختلف لفظها باختلاف الصّوت الّذي يليها (قاعدة ما يسمّى بالْحروف الشّمسيّة والْقمريّة)، وأنّ الْفاعل يكونُ مرفوعًا (ينتهي بضمّة في معظم الْحالات) والْمفعول به يكونُ منصوبًا (ينتهي بفتحة في معظم الْحالات)، والْمضاف إليه يكون مجرورًا (ينتهي بكسرة في معظم الْحالات)، وأنّ للرّفع والنّصب والْجرّ علاماتٌ في حالات أخرى لا تنطبق على الْمفردات السّابقة الّتي تعلّمها، وغيرها من الْقواعد الأساسيّة الّتي تسهمُ في استقامة لسانه، وتوضيح أغراضه[3]

وهذا ما يعطي لتعليميّة النّحو الْعربيّ مفهوما شاملًا يتعدّى قوانين أواخر الْحركات ذلك أنّ اللّغة من الْمنظور اللِّسانيّ "نسقٌ منَ الْعلاقاتِ الْمجردة الصّوتيّة والْفونولوجيّة والْمعجميّة والتّركيبيّة والدّلاليّة والتّداوليّة، وأداةٌ للتّواصل والتّفكير والتّأمّل والتّعبير، ولا غنَى عنها في أيّ مجالٍ"[4]، ولهذا تتنّوع مضامين تعليميّة النّحو الْعربيّ في الْمقرّرات الدِّراسيّة من قواعدٍ صوتيّة، ونحويّةٍ ، وصرفيّة، ولا تكون ذات قيمة إلّا إذا تمكّن الْمتعلّم من تداولها واستعمالها الاستعمال السّليم ضمن إنتاجه الشّفويّ والْكتابيّ، وهذا يقتضي التّدرج وفق مستوى المتعلِّم بما يوافق قدراته الْعقليّة والْفكريّة، باعتبار أنَّ "عمليّة التّنظيم تعني في الْمقام الأوّل مصطلح التّدريج (Gradation)؛ فلا مناصَ من وضع مفردات الْمقرّر بحيثُ ننتقل من درجةٍ إلى درجةٍ، والّذي لا شكَّ فيهِ أنَّ تعليم اللّغة من أكثرِ الْموادِّ التّعليميّة تتابعًا؛ بمعنى أنَّ ما سوف نتعلّمه غدًا يتوقّف على ما نتعلّمه الْيوم، خاصّة في الْمراحل الأولى"[5]، وهذا ما أخذ بعين الاعتبار في وضع مناهج تعليميّة اللّغة الْعربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

2-أطوار التّعليم الابتدائيّ وبناء النّظام اللِّسانيّ:

يتمّ بناء الْمعارف اللّغويّة الْخاصّة بتعليميّة اللّغة الْعربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق مُقتضيات كلّ طورٍ من الأطوار الثّلاثة الْموضّحة في الْجدولأدناه[6]:

الطّور الأوّل (سنتان)	الطّور الثّاني (سنتان)	الطّور الثّالث (سنة واحدة)
الإيقاظ والتّلقين الأوّلي	تعميق التّعلّمات الأساسيّة	التّحكّم في اللّغات الأساسيّة

أ-الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ، طور الإيقاظ والتّلقين:

يشكّلُ هذا الطّور محطّةً أساسيّة في تمدرّس الْمتعلِّمين؛ إذْ يتمحور دوره في شحن كلّ متعلِّمٍ بالرّغبة في التّعلّم والْمعرفة، من خلال الْبناء التّدريجيّ لتعلّماته الأساسيّة، وذلك بـ:

- التّحكّم في اللّغة الْعربيّة شفهيًّا، قراءةً وكتابةً؛ إذْ أنّها كفاءة عرضيّة أساسيّة يتمُّ بناؤها تدريجيًّا اعْتمادًا على كافة الْموادّ.

- إنَّ اللّغة الْعربيّة (التّعبير الشّفهيّ، الْقراءة، والتّعبير الْكتابيّ)، إنْ لم يتحكّم فيها الْمتعلِّم يمكنُ أنْ تسيء لمستقبله الدِّراسيّ[7].

وحتّى يتمكّن الْمتعلّم من الْقراءة السّليمة، والنّطق الصّحيح للْعبارات فلا بُدَّ أنْ يتحكّم في قواعد اللّغة الْمناسبة لقدراته الْعقليّة، والّتي تعدُّ في هذا الطّور بالذّات مفاتيح تؤهله لاكتساب الْمعرفة بشكلٍ صحيحٍ، ليس في اللّغة الْعربيّة فقط، وإنّما في جميع الموادّ التّعليميّة الأخرى باعتبار اللّغة الْعربيّة لغة التّعليم والتّعلّم، وبالْعودة إلى الْمقررّات التّعليميّة للسّنتين الأولى والثّانية، نجد دروس الْقواعد منتظمة في الْكتاب الْمدرسيّ بالشّكل الآتي:

فمن الْمضامين الْمعرفيّة الْمبرمجة في الْكتاب الْمدرسيّ للسّنة الأولى نجد: أسماء الإشارة (هذا، هذه، هنا، هناك)، ظروف الزّمان والْمكان (صباحًا، مساءً، الآن، الْيوم، غدًا، وراء، أمام يمين، يسار، تحت، فوق)، الضّمائر (أنا، أنتَ، أنتِ، هُوَ، هِي)، الصّفات (كثيرٌ، قليلٌ)، صيغة التّعجب (ما أجمل!، ما أكبر!)، أدوات الاستفهام (كيف، لماذا)، حروف النّفي (لا، لنْ)، حروف الاستقبال (السِّين، سوف)، أدوات النّداء (أيّها، أيَّتُها)، الأسماء الْموصولة (الّذي، الّتي،الّذين، اللّواتي)، "الـ " الشّمسيّة و "الْ " الْقمريّة.

وممّا يلاحظ على هذه الْمعارف أنّها تقدّم للمتعلِّمين بشكلٍ مجزأ لا تتعدى فيه االْمفردتين الاثنتين وأحيانًا مُفردةً واحدةً فقط، فمثلًا في الأسماء الْموصولة يتعرّف الْمتعلّمون على مفردتين فقط في الْحصّة الْواحدة وهما (الّذي، الّتي)، وتضاف بعدها في حصّة لاحقة مفردتان جديدتان (الّذين، اللّواتي)، دون أنْ يخوض الْمعلم في تسمِّية هذه الْمصطلحات، أو يتعمّق في قواعدها النّظريّة، وإنّما يكتفي بتكليف الْمتعلِّمين باستعمال هاتين الْمفردتين، وهذا ما نجده تحت أيقونة "أستعمل"، إذْ يستمع الْمتعلّم إلى عبارتين: أبي هُوَ الّذي ذَبحَ الْكَبْشَ، أمّي هي الّتِي حضَّرَتِ الطَّعَامَ[8]، وعلى أساس الاستِماع والْمحاكاة والتّكرار يركّب الْمتعلِّم عبارات مماثلة معتمدًا على وضعياتٍ مشابهة لواقعه مثلما ورد في الْعبارتين السّابقتين.

أمّا فيما يخص مقرّرات السّنة الثانية، فنجد: ظروف الزّمان والْمكان (الآن، ليلًا، الأمس، الْيوم، غدًا، أمام، وراء، بين، اليسار، الْيمين، فوق، صباحًا، مساءً، بعد، قبل، فوق)، الصّفات(حمراء، صفراء، واسعةٌ، نظيفٌ،...)، أدوات الاستفهام(أين، كمْ، هلْ، كمْ، متى، ماذا، كيف)،أسماء الإشارة(ذلك، تلك، هذان، هَاتَان، هؤلاء، هنا، هُناك، هذه، هذا) أدوات النِّداء(يا، أيّتُها، أيُّها)، أدوات النّفي(لمْ، لنْ، ما، ليس، لا النّافية للْجنس)، أدوات النّهي (لا النّاهية)، حروف الْجرّ(في، من، على، الْباء، الْكاف، اللام)، الأسماء الْموصولة(الّذي، الّتي، الّذين، اللّواتي)، صيغة التّعجب(ما أكثرَ!، ما أجمل!)، أسماء الأفعال(تعالَ، هاكِ، هاتِ،

عليكم)، الْحروف الدّالة على الاستقبال(السِّين، سوف)، الْعدد والْمعدود(الأعداد الْمفردة) إسناد الأفعال إلى الضّمائر، عبارات لغويّة يتمُّ التّركيز فيها على الْفاعل والْمفعول به، والْحال تركيبًا وصوتًا، إلى جانب بعض الْقواعد الصّوتيّة كالتّنوين والإدغام، والـ الشّمسيّة والْقمريّة.

بالنّظر إلى هذه الْمحتويات الْمعرفيّة اللّغويّة الْمقرّرة للسّنة الثّانية نجد ما نسبته 60% من الْمعارف اللّغويّة قدْ تطرق إليها الْمتعلِّمون في السّنة الأولى، بينما 40% من هذه الْمحتويات الْمعرفيّة هي معارف جديدة، وبعض الْمعارف الْقديمة تمّ التّوسّع في عناصرها كأسماء الإشارة وأدوات الاستفهام، وما يميّز تقديم الْمادّة اللّغويّة في السّنة الثّانية أنّها تتوزّع على أيقونتين تشتمل كلُّ أيقونة على معارف لغويّة متباينة، وهما[9]:

-أيقونة أستعملُ الصّيغ: أنا أخُوكَ أحمدُ، وهذانِ اثْنانِ مِنَ الْمُجاهدِينَ.

هاتان مُمَرِّضتان في صُفُوقِ الْمجاهدينَ

-أيقونة أرَكِّبُ: أنَا قُمْتُ بِواجِبي ⟵ نَحْنُ قُمْنا بِواجِبِنا.

أنَا رَفعتُ عَلَمَ وَطَنِي ⟵ نَحْنُ رَفَعْنَا عَلَمَ وَطَنِنَا.

ولقد خُصّت أيقونة (أستعملُ الصِّيغ) للتّراكيب النّحويّة، بينما خُصّت أيقونة(أركِّبُ) لإسناد الأفعال إلى الضّمائر، فالْمتعلّم في هذه السّنة يحتاج إلى معرفة التّركيب السّليم للْجمل من حيث الإسناد إلى الضّمائر، كما أنّ نشاط الإنتاج الْكتابيّ في هذا الْمستوى من التّعليم يركّز على تدريب الْمتعلّمين على التّركيب اللّغوي السّليم للْجمل، من خلال وضعيات تستدعي من الْمتعلّم مُحاكاة ما سمعه من تراكيبٍ مُشابهة، ومن أمثلة هذه الْوضعيات التّعليميّة في هذا النّشاط، نجدُ التّدريب الآتي[10]:

- أرتِّبُ الْكلمات الْمُشوَّشة، وأكوِّن جُملةً مُفيدةً.
- قِسْمنا، مُزَيَّنًا، صارَ، لَقدْ، ما أجملَ.

فالْمتعلِّم قد سبق له وتعرف على صيغة التّعجب في هذا الطّور، ومن خلال ما مرّ عليه من تراكيبٍ علم أنّ هذه الصِّيغة تردُ في أوّل الْجملة، وأنّ الْمتعجب منهُ يردُ مباشرة بعد هذه الصّيغة، وهكذا حتّى يتمكّن من ترتيب باقي عناصر هذه الْجملة ترتيبًا لغوِيًّا سليمًا، ففي السّنة الأولى والثّانية يتمّ تلقين الْمعارف للمتعلِّمين بعيدًا عن تسمِّية الْمصطلحات، والتّوسع في قواعدها النّظريّة، وإنّما يُكتفى فقط بعرض تراكيبٍ على الْمتعلِّمين، والتّركيز على أنْ يتمكّن هؤلاء الْمتعلِّمون من استعمالها شفهيًّا وكتابيًّا ؛ إذ الْهدف من تدريس الْمتعلِّم الْقواعد في هذا الطّور هو أنْ "يكتسبَ الْعادات اللّغويّة السّليمة عن طريق الاسْتماع والْمحاكاة، وكثرة الاستِعمال"[11].

ب-الطّور الثّاني، طور التّعمّق في التّعلّمات الأساسيّة:

يشملُ هذا الطّور السّنتين الثّالثة والرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ويهدفُ إلى تعميق التّعلّمات الأساسيّة الّتي سبق تعلّمها في الطّور الأوّل، إذْ "يُشكِّلُ التّحكّم الْجيِّد في اللّغة الْعربيّة بالتّعبير الشّفهي والْكتابيّ، وفهم الْمنطوق والْمكتوب قُطْبًا أساسيًّا لتعلُّمات هذه الْمرحلة"[12] فالْمتعلّم في هذا الطّور يحتاج إلى معرفة قواعد لغته حتّى يسهلَ عليه التّحكم فيها ويوظفها في إنتاجه الشّفويّ والْكتابيّ.

فمن الْمفاهيم اللّغويّة الّتي تقدّم للمتعلِّم في السّنة الثّالثة نجد أقسام الْكَلِم الْعربيّ (الاسم، الْفعل، الْحرف)، وبناءً على هذه الأقسام يتعرّف على المصطلحات ، ففي قسم الأسماء يتعرّف على دلالة الاسم من حيث الْعدد والنّوع، ويتعرّف على أنواع الْجموع، وكذلك النّواسخ الّتي تدخل على الْجملة الاسميّة فيتعرّف على كان وأخواتها، كما يدرس بعض الْمشتقات كاسم الْفاعل، واسم الْمفعول، ويضاف إلى هذه الْمعارف أسماء الإشارة، والأسماء الْموصولة، والْحال والنّعت، وفي قسم الأفعال يتعرّف على أزمنة الْفعل (الْماضي، الْمضارع، الأمر)، وفيما يخصّ الأساليب نجد الاسْتثناء، والنّفي، والاستفهام، والتّعجّب، وأمّا في قسم الْحروف فتشمل معارفه حروف الْجرّ، وحروف الاستقبال(السِّين، سوف)، إلى جانب هذا يأخذ دروسًا تتعلّق بإسناد الأفعال إلى الضّمائر، وقواعدًا في الإملاء(رسم الْهمزة، التّنوين، الألف اللّيِّنة في الأسماء، علامات الْوقف).

وفي هذه السّنة يتمّ الاكتفاء بالْمصطلحات فقط دون التّوسع في تعاريفها وحدودها؛ فمثلًا في درس(اسم الْفاعل)، يكتفي الْمتعلِّم بمعرفة صيغته الأكثر استِعمالًا، وهي صيغة (فاعل) من خلال تراكيب تقدّم له في أيقونتي (ألاحظُ وأميّزُ)، و(أستعملُ الصّيغ)، ومن خلال مطالبة الْمتعلّم بتوظيف تراكيب مماثلة لما عرض عليه في إنتاجه الشّفهيّ والْكتابيّ.

أمّا في السّنة الرّابعة فتتوزّع الْمفاهيم اللّغويّة على جملة من الأنشطة، فنجد هذه الْمعارف في نشاط الأساليب، والتّراكيب النّحويّة، والصّيغ الصّرفيّة، والظّواهر الإملائيّة حيثُ تكرّرت في هذه السّنة الْمقرّرات اللّغويّة الّتي درسها الْمتعلِّمون في السّنة الْخامسة بنسبة 100%، وأضيفت إليها معارف جديدة، يمكن حصرها في الْمعارف التّالية: الْفعل اللّازم والْفعل الْمتعدِّي، الْفعل الْماضي الْمبني للْمجهول، الْمضارع الْمنصوب، الْمضارع الْمجزوم، الْمضاف إليه الْمفعول الْمطلق، ألفاظ النّسبة، التّفضيل، الْمبني والْمعرب. إلى جانب إسناد الأفعال إلى الضّمائر.

وخلال هذه السّنة يتناول الْمتعلِّمون الْمصطلحات إلى جانب مفاهيم هذه الْمصطلحات وهي مفاهيم مبسّطة حسب احتياجاتهم اللّغويّة، كما يتدربون على نماذج تفكيكيّة للْجملة والوقوف على علامات إعرابها من خلال نماذج للإعراب.

ج- الطّور الثّالث، طور التّحكّم في اللّغات الأساسيّة:

يتمثّل هذا الطّور في السّنة الْخامسة، ويهدفُ إلى تعزيز التّعلّمات الأساسيّة سيما التَّحكّم في اللّغة الْعربيّة قراءةً وكتابةً، وفي التّعبير الشّفهيّ والْكتابيّ[13]، إذْ يتوسّع الْمتعلِّمون في معارفهم اللّغويّة بعكس الأطوار السّابقة، فيتناولون الْقواعد النّظريّة بشكلٍ أعمق، من أمثلة ذلك التّطرّق إلى أنواع الْخبر (مفرد، جملة، شبه جملة)، وكذلك أنواع الْحال، ومن المعارف الْجديدة الْمقررة في هذا الطّور نجد: إنّ وأخواتها، التّوكيد اللّفظيّ والتّوكيد الْمعنويّ، الأفعال الْخمسة، إعراب الْفعل الْمعتل (الإعراب التّقديري)، الْفعل الْمجرد والْمزيد، الْفعل الصّحيح والْمعتل وإسنادهما إلى الضّمائر، الاسم الْممدود، الاسم الْمقصور، أمّا في الإملاء فيعزّز معارفه السّابقة من أجل الْكتابة السّليمة.

ما يلاحظ في هذا الطّور هو تكثيف التّدريبات حول الْمفاهيم الْمدروسة، حتّى يتحكّم الْمتعلّمون في معارفهم اللّغويّة؛ ففي درس أتعرّف على الْخبر جملة، نجد أربع وضعيات تعليميّة تلمّ بالْجوانب الْمعرفيّة لهذا الدّرس، وهي[14]:

- عيّن الْخبر في الْجُمل الآتية: الصّديقان ماهران، عامرُ يحبُّ خدمة الأرض، الأشجارُ ثِمارها ناضجة.
- أكمل الْجُمل الآتية بخبرٍ يكون جُملة فعليّة: الرّجلُ، الْحقولُ، الزّراعة، الطّيور
- اِضبط الْجمل الآتية بالشّكل ثمّ أعرب الْجمل الّتي تحتها خطٌّ إعرابًا تامًّا:
  -الطُّيورُ ألحانُها شديّة، عامر يتمنّى السّفرَ بعيدًا، الضَّيعةُ خيراتُها كثيرةٌ.
- اِضبط النّصّ الآتي بالشّكل ولا تنسى الشّدّ: عامر يحب التأمل كثيرا ويمضي وقته في التحديق إلى السماء.

من خلال هذا الاستعراض لمضامين تعليميّة النّحو الْعربيّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ نجد أنّ تدريس الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة ينطلق من نصوص الْقراءة، ويعمل على توفير فرص استثمارها استثمارًا وظيفيًّا ذلك "أنّ تعلّم اللّغة الْعربيّة وتعليمها وفق الْمدخل الْوظيفيّ يحقّق تعلّمًا فعّالًا تتوفّر فيه الرّغبة والتّشوّق للتّعلّم، والْمشاركة الْفعّالة من قبل الْمتعلِّمين ويجعل بيئة التّعلّم أكثر ملامسةً للْواقع، ويحفز الْمتعلِّم أكثر ويدفعه نحو التّعلّم، فيجعله أكثر

اهتمامًا باللّغة لشعوره بقيمتها، والْخدمات الّتي تقدِّمها لهُ في حياته"[15]، على أنْ يكونَ هذا التّعليم ضمنيًّا في السّنوات الثّلاث الأولى من الْمرحلة الابتدائيّة؛ أي أنّهيخلُو من الْعرض الْمباشر لأيّ الْقوانين، أمّا في السّنتين الرّابعة والْخامسة فيكون صريحًا مُباشرًا؛ أي يتضمّنُ عرضًا للْقوانين الّتي تقومُ عليها التّراكيب والْجُمل.

كما أنّ بناء النّظام اللِّسانيّ أو اللّغويّ في هذه الْمرحلة الهامّة من التّعليم يحدث بالتّدريج على امْتداد هذه الْمرحلة التّعليميّة، ويتّمّ هذا البْناء اعْتمادًا على السّماع والتّكرار، وبهذا الشّأن يرى ابن خلدون أنّ الْملكة اللّغويّة لا تُحصّلُ إلّا بالتِّكرار، فتكونُ في أوّل الأمر حالًا عارضةً ثمّ بفعل التّكرار تصبحُ لازمةً للْمتكلِّم حتّى تصلَ إلى كونها مَلَكةً قارّةً في ذهنه، ولهذا حدّد معيارين أساسين في تكوّن الْملكة وتحصيلها؛ أولهما السّماع، يعني إقامة الْمتكلِّم الْعربيّ في وسطٍ لغوِيّ يتحدّث الْعربيّة بطلاقةٍ، أمّا الْمعيار الثّاني فيقوم على تكرار الألفاظ الْمسموعة، فيعني أنّه كلَّما سمع الْمتكلِّم الألفاظ في الْبيئة اللّغويّة الّتي تحيطُ به، ثمّ قامَ باسْتخدامها أصبحت مكوِّنات اللّغة بذلك مُستقرّة في ذهنه، ثمّ تُكرَّر اللّغة بفعل الاستِخدام حتّى تُثبت قواعد اللّغة بفعل الْوسائط دونَ تعلّم لها، وما يلبثُ حتّى تُصبح اللّغة مُتمكِّنة منه قبل أنْ يكون مُتمكِّنًا منها.[16]

فالْمعيار الأوّل السّماع، هو مهمّة الْمدرسة الْجزائريّة الّتي ينبغي عليها تهيئة الْمحيط اللّغوي الْمناسب، وذلك بتجسيد النّوايا الْمعبّر عنها في الْقانون التّوجيهيّ للتّربية الْمؤرّخ في 23 يناير 2008 الّذي يعدّ اللّغة الْعربيّة هي اللّغة الْوطنيّة الرّسميّة، وذلك بجعلها لغة التّواصل في جميع الْموادّ، واستعمالها في كلّ الْمرافق التّابعة للْمدرسة حتّى يستشعر الْمتعلّمون أهمّيتها ودورها في حياتهم الْيوميّة، أمّا الْمعيار الثّاني التّكرار فنجد الْمنهاج يعتمده في تقديم الْمعارف في جميع أطوار التّعليم الابتدائيّ، فاللّغة الْهدف الّتي تستهدفها هذه الْمرحلة هي تمكّن الْمتعلّمين من التّحكّم في اللّغة الْعربية على الْمستوى الشّفهيّ والْكتابيّ، "فالْكفاءة الْختاميّة الدّقيقة تمكّن من تقييم التّعليم الابْتدائيّ، ومن الْواجب أنْ يبلغَ الْمتعلِّم في نهاية هذه الْمرحلة في تحكّمه في اللّغات الأساسيّة درجةً لا يمكنُ أنْ يعودَ إلى الأمّية بعدها"[17]، وإذا تحقّق هذا الْهدف فحينها نستطيع أنْ نستشرف الْمسار التّعليمي النّاجح للمتعلِّمين في مرحلة التّعليم الْمتوسّط.

ثانيًا- تعليميّة النّحو الْعربيّ في مرحلة التّعليم الْمتوسّط واللّغة الْهدف:

بالنّظر إلى الْمقرّرات التّعليميةّ لتعليميّة النّحو والصّرف في أطوار التّعليم الابتدائيّ نجدُ أنَّ الْمتعلِّم قدْ أحاطَ بالْمعرفة النّظريّة إلى جانب التّدريب على استِعمال هذهِ الْمعرفة بشكلٍ تدريجيّ على مراحلٍ متسلسلةٍ تتماشى وقدراته الْعقليّة بما يسمحُ لهُ ببناء نظامٍ لسانيّ يؤهله

إلى التّحكّم في اللّغة فهمًا وقراءةً وكتابةً وتعبيرًا، وتأتي بعده مرحلة التّعليم الْمتوسّط الّتي تهدفُ إلى استكمال بناء هذا النّظام اللِّسانيّ من خلال دعم الْمكتسبات اللّغويّة للْمتعلِّمين وإثرائها فمن غايات مادّة اللّغة الْعربيّة في مرحلة التّعليم الْمتوسّط التّعمّق في مفاهيمها، والتّحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيًا إلى اكتساب الْملكة اللّغويّة[18]، وقد حدّدت الْمنظومة التّربويّة أهداف الأطوار الثّلاثة الْمهيكلة لهذه الْمرحلة كما هو مبيّن في الْجدول أدناه[19]:

الطّور الأوّل (سنة واحدة)	الطّور الثّاني (سنتان)	الطّور الثّالث (سنة واحدة)
التّجانس والتّكيّف والاكتشاف	التّعزيز والتّعميق	التّعميق والتّوجيه

1-تكوّين الْملكات اللّغويّة في مرحلة التّعليم الْمتوسّط:

تكوّين الْملكة اللّغويّة في هذه الْمرحلة مرهونٌ بالتّحكّم في كفاءات الْميادين الّتي تهيكّل مادّة اللّغة الْعربيّة الْمتمثّلة في: فهم الْمنطوق وإنتاجه، فهم الْمكتوب، والإنتاج الْكتابيّ؛ أي تحقيق الْكفاءات الأساسيّة الأربع للاتّصال، ذلك أنّ النّظرة إلى اللّغة تطوّرت "فبعد أنْ كانَ يُنظرُ إليها على أنّها مجموعة من الْحقائق ينبغي أنْ يعرفها الْمتعلِّمون، أصبح يُنْظَرُ إليها على أنّها مجموعةٌ منَ الْمهاراتِ على الْمتعلِّم أنْ يكتسبها مع تهيّئة الْعوامل الْمساعدة لهُ على ذلك"[20]

وبالْحديث عن تهيّئة الْعوامل الْمساعدة على اكتساب هذه الْمهارات، تأتي قواعد النّحو في مقدِّمتها "فبعد أنْ كانتْ تُعلّم على أنّها غايةٌ في ذاتها، أصبح يُنظرُ إليها على أنّها وسيلة لتقوّيم اللِّسان والتّعلّم"[21]، وهو ما أشار إليه ابن خلدون (808هـ/ 1405م) في قوله: "تلك الْقوانين إنّما هي وسائلٌ للتّعليم، لكنّهم أجرَوها على غيرِ ما قُصِد بها، وأصاروها علمًا بحتًا وبعدوا عن ثمرتها"[22]، فلا يمكن عزل تعليميّة النّحو الْعربيّ كميدان تعليميّ يعلّم لذاته، وإنّما هي أداةٌ تظهر فعاليتها في باقي ميادين تعليميّة اللّغة الْعربيّة من قراءة وتعبير شفويّ وكتابيّ، وتمتدّ إلى باقي الْموادّ التّعليميّة الأخرى.

وقبل أنْ نتطرق إلى الْحديث عن إسهام تعليميّة النّحو الْعربيّ في تنمّية الْملكة اللّغويّة لدى الْمتعلِّمين، فلا بُدَّ من الْوقوف على ماهية هذا الْمصطلح، فالْملكة اللّغويّة Linguistics Faculty وردت عندَ عبد الْقاهر الْجرجاني (ت471هـ) بلفظ الْقُدرة، ومفهومها عنده يشملُ ثلاثة معانٍ[23]:

-الْقُدرة اللِّسانيّة: تتكوّن من وضع الألفاظ للْمعاني الّتي تحملها، فكلاهما مُكوّنٌ للْقُدرة اللِّسانيّة، فكلُّ تواصلٍ إنّما هو لفظٌ حاملٌ للْمعاني يرغبُ الْمتكلِّم في إيصالها للْمُستمع بهدفٍ محدَّدٍ، وهكذا هو كلّ تواصلٍ.

-الْقُدرة اللّغويّة: تختصُّ بقواعد اللّغة الْخاصّة الْمباشرة للْمتكلِّم، ويعني ذلك معرفة الْمتكلِّم بقواعد لغته الّتي يتحدّثها بما فيها من خصائص لغويّة تختلف عن خصائص اللّغات الأخرى، فيعرف الْمتكلِّم ما مثاله أنّ (أُكْتُبْ) هو فعلٌ يدلُّ على أمر الْكتابة، و(كَتَبَ) فعلٌ يدلُّ على فعلٍ قدِ انْتهى في فعل الْكتابة، و"Write" تدلُّ على أمر الْكتابة في الإنجليزيّة، أمّا "Wrote" فهو انْتهاء الْفعل، وهذه هي دلالات الاستخدام لدى الْمتكلِّم.

- الْقُدرة الْخطابيّة: ترتبطُ الْقُدرة الْخطابيّة لدى الْجُرجانيّ بالْمستوى الثّالث من مُستويات الْمعرفة اللّغويّة للْمتكلِّم، فبعدَ أنْ أصبح لدى الْمتكلِّم قدرة لسانيّة تُعْنى بمعرفته الألفاظ في علاقتها بالْمعاني، ثمّ معرفتهُ لقواعد لغتهِ، يصلُ الْمتكلِّم بذلك إلى الاسْتخدام الصّحيح للّغة.

نستخلص ممّا سبق أنّ تحصيل الْملكة اللّغويّة لدى الْمتعلِّمين يتحقّق من خلال بناء ثلاث قدرات؛ فالْقدرة اللِّسانيّة يكتسبها الْمتعلِّمون من خلال ميداني فهم الْمنطوق، وفهم الْمكتوب، ففي هذين الْميدانين يتعامل الْمتعلِّمون مع خطاباتٍ شفويّة، ونصوص مكتوبة ويثرون رصيدهم اللّغوِي بعددٍ من الألفاظ ذات الْمعاني الدّالة من خلال الشّرح اللّغويّ الْمرفق في الْكتاب الْمدرسيّ أو من خلال واجبات منزليّة يطالب فيها الْمتعلِّمون بشرحِ كلماتٍ للوقوف على مدلولاتها الصّحيحة باستعمال الْقواميس الْمدرسيّة، وحسب السّياقات الّتي وردت فيها، ومع التّدرج في التّحصيل اللِّسانيّ يمتلك الْمتعلِّمون رصيدًا لغويًّا ثريًّا، وأمّا تنمية الْقدرة اللّغويّة فيتمّ ذلك من خلال بناء النِّظام اللِّساني انْطلاقًا من دروس قواعد اللّغة الْعربيّة (النّحو، الصّرف، الإملاء والْبلاغة)، إذْ يستدرج الْمتعلِّمون لاستِنتاج الظّاهرة وأحكامها، مع تدريباتٍ فوريّة قصد الدّعم والتّثبيت، إلى جانب استعمال الظّاهرة في جُملٍ أو سياقاتٍ من إنتاج الْمتعلِّمين، وفيما يخصُّ الْقدرة الْخطابيّة فهي حصيلة ما تمّ بناؤه من قدرةٍ لسانيّة، وقُدرة لغويّة يوظِّفها الْمتعلِّمون في إنتاج نصوصٍ شفويّةٍ وعرضها بلغةٍ عربيّةٍ سليمةٍ، ومناقشة ما ورد فيها من أفكارٍ، وهذا في ميدان فهم الْمنطوق وإنتاجه، أمّا في ميدان إنتاج الْمكتوب فينتجُون نصوصًا مُركّبة بلغةٍ سليمةٍ، إضافة إلى وضعياتٍ إدماجيّة وظيفيّة ينتجونها باستثمار ما يمتلكون من قُدُراتٍ.

2- استراتيجيات بناء النِّظام اللِّسانيّ:

ننطلق في هذا الْعنصر بناءً من تجربتنا الْمتواضعة الّتي تعدّت الْعقدين من الزّمن في ممارسة مهنة التّعليم، والّتي على أساسها خلصنا إلى جملة من النّتائج، لعلّ أبرزها أنّ أغلبَ الْمتعلِّمين لا يجدون صعوبة في فهم قواعد اللّغة، فهم يتجاوبون مع كل الْمعارف اللّغويّة الّتي تقدّم لهم من خلال الْمقررات التّعليميّة، وكما أسلفنا في استعراض مضامين تعليميّة اللّغة الْعربيّة في أطوار التّعليم الابتدائيّ وجدنا أنّ الْمتعلِّم قد تناول أغلب قواعد اللّغة بما يسمح له بمعرفة الْمصطلحات النّحويّة والصّرفيّة وحدودها، فالمشكل لا يكمن في الْمعرفة في حدِّ ذاتها وإنّما يكمن في كيفية استعمال وتداول هذه الْمعارف، فعلى سبيل الْمثال لا بُدَّ أنْ يعرف الْمتعلِّم متى يوظف الْحال؟ وما الْحاجة الدّاعية إلى استعماله؟ وهل السِّياق يحتاج إليه أو إلى غيره ممّا يدلّ على الصّفات؟ بمعنى أنّنا نطمح أن تصير اللّغة الْعربيّة فطرةً في الْمتعلِّمين، وطيِّعة في ألسنتهم وأقلامهم، وهذا يتطلّب استراتيجيات لا بُدَّ من إرسائها في هذه الْمرحلة الْهامّة من التّعليم الإلزاميّ، ولقد اخترنا منها:

أ-استراتيجيّة الانغماس اللّغويّ:

لقدْ فرّق الْعُلماء بين اللّغة الأولى الّتي تعرفُ باللّغةِ الأمّ، وهي الّتي تؤخذُ من خلال الْبيئة الْمحيطة، وبين اللّغة الثّانية، وهي الّتي تؤخذُ عن طريق التّعلّم، وفي الْجدول أدناه توضيحٌ للْفوارق بينهما[24]:

وجه الْمقارنة	اللّغة الأولى الأم	اللّغة الثّانية
طريقة الاكتساب	منطوقة التّركيز على الْمشافهة	مكتوبة التّركيز على الْمكتوب
آلية الاكْتساب	يكتسبهُ من محيط الأسرة والْمجتمع	يتعلّمها في الْمجتمع الْمدرسيّ
مُستوى التّمكّن	يتمكّن منها تمكّنًا كبيرًا	يقلُّ مُستوى تمكّنها عنِ اللّغة الأم

بناءً على الْفوارق أعلاه، نستنتج أنّ اللّغة الْعربيّة الْفصحى هي اللّغة الثّانية، ذلك أنّ اللّغة الّتي يتواصلُ بها الْمتعلِّمون خارج جدران الْحجرات الدِّراسيّة، تختلف بشكلٍ كبيرٍ عن اللّغة الْمدرسيّة، وحتى نجني ثمار الْعمليّة التّعليميّة في التّحكم في اللّغة الْعربيّة لا بُدَّ من استخدام استراتيجيّة الانْغماس اللّغوي[25] Immersion Linguistique، "والانغماس اللّغويّ هو أسلوبٌ تدريسيّ لتنمِّية الْمهارات اللّغويّة لدى الْمتعلِّمين، حيثُ يستخدمه الْمعلِّمون لتعليم اللّغة الْهدف، ويقومُ الانْغماس على منحيين للتّواصل؛ منحى يُمارسُ في بيئةٍ حقيقيّةٍ، ومنحنى يُمارس

في بيئةٍ اصطناعيّة، كإقامة مخيماتٍ مخصّصة، أو مراكز مُغلقة، أو نشاطات تعرضُ فيها اللّغة الْمستهدفة"[26].

وتعدُّ الْمدرسة بيئةً حقيقيّةً تمكّن الْمتعلِّمين من استخدام اللّغة الْعربيّة الْفصحى في تحصيل الْمعارف في كلّ الْموادّ التّعليميّة، فالْمتعلّمون في مرحلة التّعليم الْمتوسّط قد اكتسبُوا في أطوار الْمرحلة التّعليميّة السّابقة نظامًا لسانيًّا يخوّلُ لهم التّحدّث بطلاقةٍ، بشرط أنْ تتوفّر البيئة اللّغويّة الْمناسبة، فاكتساب الْملكة اللّغويّة لا يمكن أنْ تحقّقه مادّة اللّغة الْعربيّة بمعزلٍ عن الْمواد التّعليميّة الأخرى، إذْ يقضي التّلميذ سبع ساعات يوميًّا في الْمدرسة، فلو استعمل اللّغة الْعربيّة في كلّ الْموادّ التّعليميّة باختلاف طبيعتها من أدبٍ وعلومٍ وشريعةٍ وتاريخٍ ونشاطاتٍ فنّيةٍ لأثرى قاموسه اللّغوي برصيدٍ ضخمٍ من الألفاظ والْعبارات، وانعكس هذا بالإيجاب على نموّه اللّغويّ وأدائه الْوظيفيّ الشّفويّ والْكتابيّ، سيما الإنتاج الْكتابيّ فإنتاجات الْمتعلِّمين فيه تكادُ تكونُ ضعيفة لا من حيث الألفاظ فأغلبها ألفاظٌ بسيطة، ولا من حيث الأسلوب ولتحقيق الانغماس اللّغويّ في الْمدرسة يقتضي الْعمل على توفير ما يلي:

- معالجة الْعزلة والانْفصال بين الْموادّ التّعليميّة، باستعمال اللّغة الْعربيّة الْفصحى في تقديم الْمعارف.
- التّحكّم في اللّغة الْعربيّة من قبل جميع مدرسي الْموادّ التّعليميّة، فتحقيق الانغماس اللّغويّ مرهونٌ بإتقان جميع الطّاقم التّربويّ الْمدرسيّ للّغة الْعربيّة.
- التّركيز على ميدان التّعبير الشّفويّ؛ بمنح الْمتعلِّمين فرصةً حقيقيّة للْحديث، وهنا يستلزم إعادة النّظر في إعداد هذا الْميدان من قبل الْوزارة الْوصيّة، باستبدال نصوص الْكتاب الْمدرسيّ بأنشطةٍ استباقيّة يطلب من الْمتعلِّمين إعدادها قبل الْحصّة؛ من مثل استنطاق صور معبّرة، عرض وضعيات مشكلة تلامسُ واقعهم الْمعيش و مطالبتهم بتقديم الْحلول وعرض وجهات نظرهم، على أنْ تكون اللّغة الْعربيّة الْفصحى شرطًا في تقديم هذه الْعروض الشّفويّة من أجل تقييمها.
- إعادة النّظر في مضامين بيداغوجية الْمشروع الْخاصّة باللّغة الْعربيّة باعتبار أنّ التّعلم بوساطة الْمشاريع مقاربة تربويّة هادفة، وذلك باجتناب كلّ ما من شأنه أنْ يكون عملًا منسوخًا من الأنترنيت، فجلّ الْمشاريع الّتي يقدّمها الْمتعلِّمون مجرد نسخٍ ونقلٍ من الْمواقع الإلكترونيّة، ولتفادي هدر الْجهد وتضييع الْوقت بما لا يخدم مصلحة الْمتعلِّمين وجب توجيه مضامين الْمشاريع إلى تشجيع الْمواهب الأدبيّة كتقديم عروض

مسرحيّة، أو إلقاء أبيات شعريّة، إعداد أفلام تربويّة قصيرة تتماشى والْمقرّرات الدّراسيّة يكون الْمتعلِّمون شخصياتها الرَّئيسة.

فكلّما هيّأنا البيئة اللّغويّة للْمتعلِّمين انعكس ذلك على تنمية الْملكات اللّغويّة لديهم وتمكّنا من علاج الضّعف اللّغويّ، وأخرجنا اللّغة الْعربيّة من القوقعة الّتي حصرناها فيها ظلمًا فيكفيها نكبتها في الشّارع والْبيت، فاستراتيجيّة الانْغماس اللّغويّ فعّالة في إقبال الْمتعلِّمين على تعلّم اللّغة الْعربيّة، والتّنافس من أجل إتقانها والبراعة فيها.

ب- استراتيجيّة تنمية الْحس اللّغويّ:

ينبغي في مرحلة التّعليم الْمتوسِّط توجيه تعليميّة اللّغة الْعربيّة إلى تنميّة الْحسِّ اللّغويّ لدى الْمتعلِّمين، "ودورُ الْمدرسةِ في هذا السِّياق هو تصحيحُ تمثّلات الْمتعلِّمين، ومنحهم حُريّةَ التّعبير عنْ مكنوناتِ أفكارهم ووجدانهم، ومُرافقتهم بيداغوجيًّا في مسار تحويل الْقواعد اللّغويّة، والْقوالب الْجاهزة إلى أفقِ التّواصلِ الْحرِّ الْمبدع حتّى يكتسبَ جُرأةَ الْحديثِ الشّفويّ بلغةٍ سليمةٍ لا تكون استنساخًا للغة الْمكتوب، ولا هجينًا من لغاتٍ عديدةٍ"[27]

ونقصدُ بالْحسِّ اللّغويّ ملكة تتكوّن لدى الْمتكلِّمين بلغةٍ ما، تهديهم إلى خصائصها الذّاتية، وطاقاتها التّعبيريّة، فيستغلون تلك الْخصائص، ويستثمرون هذه الطّاقات، ليجيء كلامهم مُطابقًا لأغراضهم، ومعبّرًا عن مقاصدهم، من غير زيادةٍ أو نقصانٍ، فمن الْعادات الْخاطئة الّتي ورّثناها للْمتعلِّمين أثناء تركيب وبناء الْجملة الْعربيّة أنْ يحرصوا فقط على ضبط أواخر الْكلمات حسب مواقعها في الْجملة؛ بأنْ يرفعوا الْمرفوعات، وينصبُوا الْمنصوبات ويخفضوا الْمجرورات، دون أنْ يحفلوا بعد ذلك بوضع اللّفظ في موضعه، وصون كلامهم من الْحشو والْفضول، ومعنى ذلك أنَّ فقدان الْحسِّ اللّغويّ جرَّ على الْعربيّة الْمعاصرة ظاهرتين خطيرتين؛ إحداهما: انعدام الإيجاز، والأخرى: انعدام الدِّقة، أي التّعبير عنِ الْمعنى بغير اللّفظ الدّال عليه، أو الْمخصّص له.[28]

فمثلًا لو طلبنا من الْمتعلِّمين تحديد الْفوارق الْوظيفيّة بين الأفعال الْمضارعة الْمرفوعة والْمنصوبة والْمجزومة لأجمعوا بالاتفاق على إجابة واحدة، وهي تغيير آخر الْفعل من ضمّةٍ وفتحةٍ وسكونٍ، وأغفلوا جانب الْمعنى، لأنّ تعليم الْقواعد في مناهجنا يركّز على البّنية الشّكليّة ويهملُ الْجانب الْوظيفيّ لها، فعندما يدرك الْمتعلِّمون الفرق بين الأفعال السّابقة الذّكر، وهي أنّ الْفعل الْمضارع "يأتي مرفوعًا إنْ دلّ على مجرد وقوع الْحدثِ في الْحال أو الاستقبال أو إنْ دلّ وقوعه على وجه الاستمرار والْعادة والْقانون الْمقرّر، نقول مثلًا: الْمطرُ ينزلُ الآن، الْمطر ينزلُ غدًا، الْمطرُ ينزلُ في الشِّتاء في بلادنا، فنرفعُ الْفعل الْمضارع في كلِّ هذه الْحالات، فإذا

تمخضَ وقوع الْحدث في الْمستقبل على وجه الانْتظار والاحْتمال، استَحقَ الْفعل الْمضارع الّذي يُعبّرُ عنهُ النَّصب، نقولُ مثلًا: أملنا أنْ ينزلَ الْمطرُ، انْتظرنا حتَّى ينزلَ الْمطرُ، صلَينا كي ينزلَ الْمطرُ، أمّا إذا أريدَ بالْمضارع معنَى الْقطعِ بوقوعِ الْحدثِ، أو اشْتراط وقوعه حَتْمًا، اسْتحقَ الْفعل الْمضارع الْجزم بالسّكون، كما في حالات الْجزم والشَّرط الْمعروفة، نقولُ مثلًا: إنْ ينزلَ الْمطرُ نزرعْ، لمْ ينزِلِ الْمطرُ، لما ينزِلِ الْمطرُ"[29]، يستطيعون حينها وبكل بساطةٍ اختيار الألفاظ الّتي تناسب السِّياق والْمعنى الْمتوخّى من كلامهم.

لذلك تأتي استراتيجيّة تنميّة الْحسّ اللّغويّ لدى متعلِّمي هذه الْمرحلة من التّعليم الإلزاميّ كاختيار بيداغوجيّ يهدف إلى تمكين الْمتعلِّمين من التّعبير السّليم عن أغراضهم، والنّأي بهم عن الرّكاكة، بامتلاك لغة عربيّة فصيحة، وذلك بتوجيههم إلى الْعناية "بتركيب الْكلام على أحسن الْوجوه وأفصحها، ولا يكونُ ذلك إلّا بعدَ أنْ يكونَ الْكلامُ سالمًا من مُخالفة قواعدِ النّحو، ومفرداته سالمة من مخالفة قواعد التّصريف"[30].وهنا وجب كذلك التّركيز على علوم الْبلاغة وإعطائها نصيبها الأوفر في الْمقرّرات التّعليميّة لتعليميّة اللّغة الْعربيّة إلى جانب محوري النّحو والصّرف، فتمكّن الْمتعلِّمين من علم الْبيان بشتى مباحثه من تشبيهٍ ومجازٍ واستعارةٍ وكنايةٍ، إلى جانب علم الْمعاني ومباحثه: الْخبر والإنشاء والإسناد والْحصر والإيجاز والإطناب، وما أشبه ذلك، إضافة إلى علم الْبديع بتوظيف الْمحسنات اللّفظيّة والْمعنويّة، فحينما يتحكّم الْمتعلِّمون في هذه الصّناعات جميعها، ويتوفَّقون في إيراد الْمعنى بطرقٍ مُختلفةٍ، وبصورٍ موافقة لمقتضى حال الْمخاطبين، نكون قد نجحنا في تعليم اللّغة الْعربيّة، وبلغنا مستوًى متقدِّمًا من الْفصاحة، وهو الغاية والمآل الْمنشود.

وللتّدليل على ما سبق نسوق في هذه الدِّراسة بعض الأخطاء الشّائعة على ألسنة الْمتعلِّمين، فمن مثل ذلك قولهم: (فُلان أنجبَ ولدًا)، هذا الْقولُ يضعُ الإنجاب موضوع النَّسلِ أو الْولادةِ على الإطلاقِ، وهذا خطأ؛ فالإنْجابُ وِلادةٌ مشروطةٌ، وشرطُها أنْ يكونَ الْمولودُ نجيبًا منْ أهلِ النّجابة أي النّفاسة والْكرم والصِّفات الْحميدة، فلا يُقالُ فلانٌ أنْجبَ و لا فُلانة أنجبتْ إلَّا إذا رُزقَا بمولودٍ نفيسٍ ذي سمّاتٍ محمودةٍ، ولا شكَّ في بُعْدِ هذا التّعبير عمّا يرمي إليه الْقائلون.[31]

وفي ذاتِ السِّياق نجدُ أخطاءً كثيرة فيما يخصُّ اسْتعمال حروف الْجرّ؛ من مثل اسْتعمالهم حرف الْجرِّ(الْباء) في قول أحدهم: جاءَ الشِّتاءُ فاسْتبدلتُ ملابِسي الْقُطْنيّةَ بالصّوفيّةِ، فالْمعنى الّذي يفهمه الْمخاطب أنّ الْمتكلّم قدِ استبدل ملابسه الصّوفيّة بأخرى

قُطنيّة، وهو غير الغرض الّذي يريدهُ الْمتكلِّم، والصّواب قولهم: جاءَ الشِّتاءُ فاستبدلتُ ملابسيّ الصُّوفيّة بالْقُطنيّةِ، لأنَّ الْباء تدخلُ على الْمتروك.[32]

أمّا الأخطاء الصّرفيّة فتكون بكثرة في استِعمال الْجموع، إذْ يستعمل الْمتعلِّمون جموعًا خاطئة، ومخالفة للأوزان الْقياسيّة والسّماعيّة في الْعربيّة الْفصيحة، من مثل: عطاءات أنْشطة، وُرود؛ وهي صيغٌ بعيدةٌ عنِ الْفصحى، وصوابها على التّوالي: أعطيّةٌ؛ لأنّها ليست ممّا يُجمع جمع السّلامة، ونشاطات فهو أسلم، أمّا وُرود فجمعها الصّحيح وَرْدات لأنّ مُفردة وردة مختومة بتاء التّأنيث، وما خُتمَ بها صحّ جمعه جمع تأنيثٍ سالمٍ، نقول: كلمة: كلماتٌ، ونظرةٌ: نظراتٌ[33]، وغيرها من الأخطاء الصّرفيّة الّتي تحتاج إلى معالجةٍ سريعةٍ، فشيوع مثل هذه الصّيغ الْخاطئة على ألسنة الْمتعلِّمين خطرٌ بينٌ على ملكتهم اللّغويّة.

ممّا سبق نستنتجُ أنّ اللّغة الْهدف الّتي تطمحُ إليها تعليميّة اللّغة الْعربيّة بصفةٍ عامّة وتعليميّة النّحو الْعربيّ بصفةٍ خاصّةٍ في مرحلة التّعليم الْمتوسّط هو "جعلُ اللّغةِ الْعربيّةِ لغة التّواصل، والْخروج بها إلى أفقٍ واسعٍ"[34]، ولنْ يتحقّقَ هذا الْمطمحُ إلّا إذا امتلك الْمتعلِّمون ضوابطًا شكليّة، وتراكمًا معرفيًّا، وتفاعلًا فطريًّا مع اللّغة، من خلال تفعيل استراتيجيتي الانْغماس اللّغويّ في الْبيئة التّعليميّة، وتنميّة الْحسّ اللّغويّ لدى الْمتعلِّمين من خلال قوالب لغويّة متنوّعة تختبر فصاحتهم، وتهذب لغتهم.

الْخاتمة:

وفي الأخير نخلصُ إلى:

- يتلقَى الْمتعلِّمون في مرحلة التّعليم الابتدائيّ معارفًا لسانيّة شاملة من نحوٍ وصرفٍ وإملاء، وتعلّم هذه الْمعارف بشكلٍ ضمني غير مباشر في السّنوات الثلاث الأولى، بينما في السّنة الرّابعة والْخامسة تعلّم بشكلٍ صريحٍ أي يتطرّق الْمتعلّمون لحدود الْمصطلحات اللّغويّة بما يناسب قدراتهم، ويتمّ تناول هذه الْمعارف تدريجيًّا على امتداد هذه الْمرحلة التّعليميّة بشكلٍ مُجزأ يمكّن الْمتعلِّمين من الْفهم والاستيعاب، كما يتدرّبُون على بناء التّراكيب اللّغويّة السّليمة.
- يُبنى النّظام اللِّساني في أطوار التّعليم الابتدائيّ بالاعتماد على معياري السّماع والتّكرار، من أجل أنْ تصبح هذه الْمعارف لازمة للمتعلِّمين، ويتمكّنون من توظيفها شفهيًّا وكتابيًّا.
- تطمحُ تعليميّة النّحو الْعربي في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، إلى تمكين الْمتعلِّمين من التّحكّم في اللّغة الْعربيّة على الْمستوى الشّفهيّ والْكتابيّ.

- إنّ هدف تعليميّة اللّغة الْعربيّة في مرحلة التّعليم الْمتوسِّط هو تكوّين الْملكة اللّغويّة لدى الْمتعلِمين بما تتضمنه من قُدُراتٍ لسانيّة ولغوِيّة وخطابيّة من خلال ميدان فهم الْمنطوق وإنتاجه، وميدان فهم الْمكتوب، زيادة على ميدان الإنتاج الْكتابيّ.
- إنَّ تطبيق استراتيجيتي "الانْغماس اللّغوي" و "تنميّة الْحسّ اللّغويّ"، تحقِّق الأمن اللِّساني للْمتعلِّمين في مرحلة التّعليم الإلزاميّ.
- إنّ مرحلة التّعليم الإلزاميّ بشقيها الابتدائيّ والْمتوسّط تهدفُ إلى بناء نظام لسانيّ يمكِّن الْمتعلِّمين من التّواصل بلغةٍ عربيّة فصيحةٍ، وبشكلٍ جبليّ.
- يجبُ على الْوزارة الْوصية تفعيل الْمناهج، وتحقيق الْغايات الّتي تضمّنها الْقانون التّوجيهيّ للتّربية الْمؤرّخ في 23 يناير 2008م، من أجل النّهوض الْفعلي باللّغة الْعربيّة وجعلها لغة التّعليم والتّعلم، وذلك برفع التّهميش عنها إذْ حُصرتْ وظيفتها في مدارسنا وجامعاتنا في نقل الْمعارف الأدبيّة، في حين وُجهت اللّغة الْفرنسيّة إلى تمكِّين الْمتعلِّمين من الانْفتاح على التّجارب الْعالميّة، واكْتِساب الْمعرفة الْعلميّة.

الهوامش:

[1]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج نسخة مكيفة مع الْقانون التّوجيهيّ للتّربية الْمؤرّخ في 23 يناير 2008، الدِّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، د ط، طبعة 2016، ص44.

[2]يراجع: الْمرجع نفسه، ص45.

[3]يراجع: داوود عبده، نحو تعليم اللّغة الْعربيّة وظيفيًّا، مؤسّسة دار العلوم، الْكويت، ط1، 1979م، ص54/53.

[4]علي آيت أوشان، اللِّسانيات والْبيداغوجيا نموذج النّحو الْوظيفيّ، دار الثّقافة، الدّار الْبيضاء، الْمملكة الْمغربيّة، د ط، د ت، ص29.

[5]عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم الْعربيّة، دار الْمعرفة الْجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، د ط، 1995م، ص73

[6]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج، مرجع سابق، ص10.

[7]الْمرجع نفسه، ص63.

[8]يراجع: وزارة التّربية الْوطنيّة، اللّغة الْعربيّة السّنة الأولى من التّعليم الابْتدائيّ، الدّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، 2019/2018، ص129، 133.

[9]يراجع: وزارة التّربية الْوطنيّة، اللّغة الْعربيّة السّنة الثّانية من التّعليم الابْتدائيّ، الدّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، 2019/2018، ص43.

[10]الْمرجع نفسه، ص24.

[11]علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة الْعربيّة، دار الشّواف، الْقاهرة، مصر، د ط، 1991م، ص333.

[12]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج، مرجع سابق، ص63.

[13]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج، مرجع سابق، ص63.

[14]يراجع: وزارة التّربية الْوطنيّة، اللّغة الْعربيّة السّنة الْخامسة من التّعليم الابْتدائيّ، الدّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، 2019/2018، ص34.

[15]الأمين غمام عمارة وحسين زعطوط، أهمِّية الْمُدخل الْوظيفيّ في تعليم اللّغة الْعربيّة لتلاميذ الْمرحلة الابتدائيّة وتجلِّياته من خلال الْوضعيّة الْمشكلة في ضوء مناهج الْجيل الثّاني، مجلة علوم اللّغة الْعربيّة وآدابها، الْجزائر، الْمجلد12، العدد01، مارس2020، ص120.

[16]يراجع: إيمان محمّد سعيد حسين الْحلاق، الْمنهج التّواصليّ في تعليم اللّغات اللّغة الْعربيّة أنموذجًا، شهادة الْماجستير في اللّغة الْعربيّة وآدابها مسار الدِّراسات اللِّسانيّة، كلية الآداب والْعلوم، جامعة قطر، يونيو 2017م، ص74/ 75.

[17]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج، مرجع سابق، ص63

[18]يراجع: اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، التّعليم الْمتوسِّط منهاج اللّغة الْعربيّة ومنهاج التّربية الإسلاميّة، الدِّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، طبعة 2016، ص5.

[19]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج، ص12.

[20]يوسف السّيد الصّفتي، اللّغة الْعربيّة ومُشكلاتها التّعليميّة بحثٌ تحليليّ مقارن، الْمركز الْقوميّ للْبحوث التّربويّة، الْقاهرة، مصر، د ط، 1981م، ص75.

[21]الْمرجع نفسه، ص75.

[22]عبد الرّحمن بن محمّد بن خلدون، مُقدِّمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزّعبيّ، دار الْهدى، عين مليلة، الْجزائر، د ط، د ت، ص640.

[23]يراجع: إيمان محمّد سعيد حسين الْحلاق، الْمنهج التّواصليّ في تعليم اللّغات اللّغة الْعربيّة أنموذجًا، مرجع سابق، ص76/75.

[24]إيمان محمّد سعيد حسين الْحلاق، الْمنهج التّواصليّ في تعليم اللّغات اللّغة الْعربيّة أنموذجًا، مرجع سابق، ص43.

[25]لقدِ استعملَ ابن خلدون مصطلح "الانْغماس" في مقدِّمته بمعنى الْمعايشة في بيئةٍ لغويّةٍ معيَّنة، بقوله: "وهُم مُنغَمسُون في بحر عجَميتهم ورطانتهم الْبربريّة"، عبد الرّحمن بن محمّد بن خلدون، مُقدِّمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزّعبيّ، دار الْهدى، عين مليلة، الْجزائر، د ط، د ت، ص644. وترجم الْعلامة عبد الرّحمن الْحاج صالح "الْحمام اللّغويّ" بـ "الانْغماس اللّغويّ"، يُراجع: بشير إبرير، أصالة الْخطاب في اللِّسانيات الْخليليّة الْحديثة، مجلة الْعلوم الإنسانيّة، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، الْعدد07، فيفري 2005م، ص14. كما وردَ مصطلح "الانْغماس اللّغويّ" بِمُسمَّياتٍ اصطلاحيّةٍ متعدِّدةٍ، وتراجم مختلفة منها: الإغماس اللّغويّ، الْغَمر اللّغويّ، الْمحمِّية اللّغويّة.

[26]محمّد مدُّور، الانْغماس الاسْتماعيّ وأثرهُ في اكتساب الْملكات اللّغويّة، الانْغماس اللّغويّ بين التّنظير والتّطبيق، أعمال الْملتقى الْوطنيّ، منشورات الْمجلس الأعلى للّغة الْعربيّة، 2018م، ص60.

[27]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، التّعليم الْمتوسّط منهاج اللّغة الْعربيّة ومنهاج التّربية الإسلاميّة، مرجع سابق، ص5.

[28]يراجع: نعمة رحيم الْعزاويّ، الْعربيّة الْمعاصرة والْحسّ اللّغويّ، مجلة الذّخائر ، بيروت، لبنان، الْمجلد 01، العدد 04، 1421هـ/2000م، ص08/07.

[29]حسن ظاظا، اللِّسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللّغة، دار الْقلم، دمشق، سوريا، الدّار الشّاميّة، بيروت، لبنان، ط2، 1410هـ/1990م، ص108.

[30]الْبشير عصام الْمراكشي، تكوّين الْملكة اللّغويّة، مركز نماء للْبحوث والدِّراسات، بيروت، لبنان، ط1، 2016م، ص116.

[31]يُراجع: مُحمّد مُوسى محجوب، تطهير اللّغة من الأخطاء الشّائعة، دار الإيمان، الإسْكندرية، مصر، ج1، د ط، د ت، ص9.

[32]يراجع: الْمرجع نفسه، ص11.

[33]يراجع: الْمرجع نفسه، ص17/10.

[34]اللّجنة الْوطنيّة للْمناهج، التّعليم الْمتوسّط منهاج اللّغة الْعربيّة ومنهاج التّربية الإسلاميّة، مرجع سابق، ص5.

قائمة الْمصادر والْمراجع:

-الْكُتب:

1. البشير عصام الْمراكشي، تكوّين الْملكة اللّغويّة، مركز نماء للْبحوث والدِّراسات، بيروت، لبنان، ط1، 2016م.
2. حسن ظاظا، اللِّسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللّغة، دار الْقلم، دمشق، سوريا، الدّار الشّاميّة، بيروت، لبنان، ط2، 1410هـ/1990م.
3. داوود عبده، نحو تعليم اللّغة الْعربيّة وظيفيًّا، مؤسّسة دار العلوم، الْكويت، ط1، 1979م.
4. عبد الرّحمن بن محمّد بن خلدون، مُقدِّمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة: أحمد الزّعبيّ، دار الْهدى، عين مليلة، الْجزائر، د ط، د ت.
5. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم الْعربيّة، دار الْمعرفة الْجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، د ط، 1995م.
6. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة الْعربيّة، دار الشّواف، الْقاهرة، مصر، د ط، 1991م.
7. علي آيت أوشان، اللِّسانيات والْبيداغوجيا نموذج النّحو الْوظيفيّ، دار الثّقافة، الدّار الْبيضاء، الْمملكة الْمغربيّة، د ط. د ت.
8. اللجنة الْوطنيّة للْمناهج، التّعليم الْمتوسّط منهاج اللّغة الْعربيّة ومنهاج التّربية الإسلاميّة، الدِّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، طبعة 2016.

9. اللجنة الْوطنيّة للْمناهج، الدّليل الْمنهجيّ لإعداد الْمناهج نسخة مكيفة مع الْقانون التّوجيهيّ للتّربية الْمؤرّخ في 23 يناير 2008، الدِّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، د ط، طبعة 2016.
10. مُحمّد مُوسى محجوب، تطهير اللّغة من الأخطاء الشّائعة، دار الإيمان، الإسْكندرية، مصر، ج1، د ط، د ت.
11. وزارة التّربية الْوطنيّة، اللّغة الْعربيّة السّنة الأولى من التّعليم الابْتدائيّ، الدّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، 2019/2018.
12. وزارة التّربية الْوطنيّة، اللّغة الْعربيّة السّنة الثّانية من التّعليم الابْتدائيّ، الدّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، 2019/2018.
13. وزارة التّربية الْوطنيّة، اللّغة الْعربيّة السّنة الْخامسة من التّعليم الابْتدائيّ، الدّيوان الْوطنيّ للْمطبوعات الْمدرسيّة، الْجزائر، 2019/2018.
14. يوسف السّيد الصّفتي، اللّغة الْعربيّة ومُشكلاتها التّعليميّة بحثٌ تحليليّ مقارن، الْمركز الْقوميّ للْبحوث التّربويّة، الْقاهرة، مصر، د ط، 1981م.

-الرّسائل والأطاريح الْجامعيّة:

1. إيمان محمّد سعيد حسين الْحلاق، الْمنهج التّواصليّ في تعليم اللّغات اللّغة الْعربيّة أنموذجًا، شهادة الْماجستير في اللّغة الْعربيّة وآدابها مسار الدِّراسات اللِّسانيّة، كلية الآداب والْعلوم، جامعة قطر، يونيو 2017م.

-الْمقالات:

1. الأمين غمام عمارة وحسين زعطوط، أهمِّية الْمُدخل الْوظيفيّ في تعليم اللّغة الْعربيّة لتلاميذ الْمرحلة الابتدائيّة وتجلّياته من خلال الْوضعيّة الْمشكلة في ضوء مناهج الْجيل الثّاني، مجلة علوم اللّغة الْعربيّة وآدابها، الْجزائر، الْمجلد12، العدد01، مارس2020.
2. محمّد مدُّور، الانْغماس الاسْتماعيّ وأثرهُ في اكتساب الْملكات اللّغويّة، الانْغماس اللّغويّ بين التّنظير والتّطبيق، أعمال الْملتقى الْوطنيّ، منشورات الْمجلس الأعلى للّغة الْعربيّة، 2018م.
3. نعمة رحيم الْعزاويّ، الْعربيّة الْمعاصرة والْحسّ اللّغويّ، مجلة الذّخائر ، بيروت، لبنان، الْمجلد 01، العدد 04، 1421هـ/2000م.