مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2572-0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد: 05 العدد:02- جوان 2021 ص 274/ 286

قراءة في تعليمية اللغة العربية و مناهجها – السنة الأولى متوسط أنموذجا -

Reading in Arabic Language Instruction and Curricula
- First Year Intermediate as an example -

د، جياب بلقاسم *
جامعة المسيلة - الجزائر
djiabbelkacem@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/05/10
تاريخ القبول:
2021/05/16

- ✓ الكلمات المفتاحية:
- ✓ القراءة،
- ✓ تعليمية،
- ✓ اللغة العربية،
- ✓ المناهج الدراسي،
- ✓ السنة الأولى متوسط

الملخص:

عالجت في هذا المقال موضوعا أراه بالغ الأهمية الموسوم ب: قراءة في تعليمية العربية ومناهجها في مرحلة التعليم المتوسط، ولا يمكن أن نصدر أحكاما دون أن نطلع على مناهج التي تدرس لأبنائنا في مؤسساتنا التعليمية ؛ولأن المقام لا يتسع للحديث عن كل سنوات هذه المرحلة فاقتصرت على تقديم نموذج المتمثل في السنة الأولى متوسط فبعد المقدمة تحدثت عن ماهية التعليمية ...،ثم قدمت قراءة تحليلية لمناهج مادة اللغة العربية السنة الأولى متوسط وختمت مقالي بم توصلت إليه من نتائج .

*المؤلف المرسل

Abstract :

The present study explores approaches to the teaching Arabic language at middle school. The study examines the case of first year middle school education. After introducing the topic, the research explains the didactics of Arabic language.
Moreover, it employs an analytical study of the syllabus of Arabic language designed for first year middle school education. The study culminates with a presentation of the research findings.

Article info

Received
10/05/2021
Accepted
16/05/2021

Keywords:
- ✓ *la lecture,*
- ✓ *éducation,*
- ✓ *la langue arabe,*
- ✓ *programme d'éducation,*
- ✓ *première année moyenne.*

مقدمة:

انطلاقا من المقولة القائلة " اختيار المرء قطعة من عقله"،كان اهتمامي متجها نحو العثور على موضوع وثيق الصلة بالمنظومة التربوية التعليمية،فوقع اختياري على هذا الموضوع: "تعليمية اللغة العربية ومناهجها في مرحلة التعليم المتوسط ."وكانت الدواعي لاختيار هذا الموضوع ، الصعوبات التي تواجه المعلمين في تبليغ محتويات البرامج الدراسية و تفعيلها لتكون قدرات ومهارات تظهر في سلوكات المتعلمين.

كما يواجه التلاميذ مشاكل عدة في الاستيعاب و التحصيل ، وقد نتج عن هذا تعثر وإخفاق نلاحظهما بعد كل عملية تقييمية سواء كانت فصلية أو سنوية، وعلى الرغم من الجهد الجهيد الذي يبذله الطرفان للحصول على نتائج مشرفة، وعلى أعلى درجات التقدير في الامتحانات فتكون النتائج في أكثر الأحيان ليست في المستوى المطلوب. ولعل السبب الرئيس في ذلك يعود إلى المناهج، والوسائل والطرائق التربوية والمؤشرات المعتمدة في عملية التقويم، ولا يمكن تجاوز هذه النقائص إلا إذا اعتمدت في العملية التعليمية نتائج الدراسات الحديثة في هذا المجال و

التي أعطت ثمارها، لأنها ترتكز على تحويل المعارف النظرية إلى كفاءات تتجلى في سلوكات ومواقف عملية مختلفة توظف في مختلف مناحي الحياة بفعالية.

أولا: تعريف التعليمية اصطلاحا: تعني التعليمية طرق اكتساب المعارف وتبلغها في مجال تصوري ما مما يشكل في آن واحد عملية تفكير وممارسة يعمد إليها المدرسون الذين تعترضهم مشكلات في التدريس فالمعلم يواجه عادة بعض المشكلات والصعوبات لدى ممارسة العملية التعليمة وذلك رغم خبرته وعدد سنوات خدمته ونوع المادة التي يدرسها ومستوى تلاميذه، والمرحلة التعليمية التي يؤدي مهامه فيها، وتشكل هذه الصعوبات مشكلات عامة يواجهها المعلمون كافة من وقت لآخر وتأخذ أشكالا معينة، كما ترتبط بطبيعة العملية التعليمية ذاتها، وإذا كانت التعليمية في البداية لا تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل العملية التعليمية. (أي البيداغوجيا التي تهتم بالمتعلم) ، وجاءت التعليمية لتنظم وتؤطر المعارف والطرائق ، وأساليب التقويم والعلاقة بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي .

إذا فالتعليمية تكمن في قدرات المكوِّن التربوي، وفي تمكنه من المادة التي يدرسها وتحكمه في طرائق التدريس. وكثيرا ما يجري خلط بين كلمتي التعلم والتعليم مع أن هناك فرقا جوهريا بينهما فالتعلم هو مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمساعدة المعلم وإرشاده،كما يتضمن كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات، بينما التعليم هو جزء من التربية العقلية يرمي إلى اكتساب المعرفة والمهارة والدراية بعلم من العلوم أو فن من الفنون أو هو مهنة من المهن أو صنعه من الصنائع كما نجد أحمد حساني يقول: ((يمكن تعريف التعلّم بأنه تغيُّر السلوك تغيرا تقدميا من جهة، ويتصف من جهة أخري بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر: بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلّم شكلا لحل المشاكل...، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة))[1].

ويعتبر التعلّم محركا أساسيا ومهما في تشكيل الفرق التكوينية في تخصص محدد، وحتى يتمكن المعلمون والمربون من تحقيق هذا الغرض كان عليهم الأخذ بعين الاعتبار أسس العملية التعليمية التي تشمل المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والاهتمام بمختلف نواحي التعلم ومبادئه

ونظرياته مع مراعاة العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية التعليم والاكتساب، فتسهله أو تعطله. (2)

أنواع التعليمية: يمكن أن تحصر موضوعات هذا الفرع من فروع التربية في موضوعين أساسين، هما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

أ- **التعليمية العامة (Didactique générale)** هي التعليمية التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي، أي تقدم تصورا عاما للمادة بكل أنشطتها المختلفة.

ب- **التعليمية الخاصة: (Didactique spéciale)**تعتبر التعليمية الخاصة جزءا من التعليمية العامة، كما أنها تهتم بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعينة تربوية خاصة، وبوسائل خاصة وبعبارة أخرى، فإن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، حيث تهتم بأنجع السبل، و الوسائل، لتحقيق الأهداف التربوية وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها[3].

2- الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا. التعليمية فرع من فروع علوم التربية تهتم بجوانب العلمية التعليمية ومركباتها لتجديد التعليم والتعلم وتطويره. أما البيداغوجيا فهي فن التعلم، تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ، وتهتم بالاتصال ونقل المفاهيم إلى المتعلمين، ومساعدتهم على اكتساب المعارف والقدرات والمهارات والكفاءات.

وإذا كانت التعليمية تهتم بالمادة المعرفية، وتخطط للأهداف والوسائل الملائمة، والطرائق الناجحة وأساليب التقييم فإن البيداغوجيا تهتم بالوضعيات التي تجري فيها عملية الاتصال البيداغوجي بين المعلم والمتعلم، وتبحث عن سبل الاتصال وتقنياته، أي: أن التعليمية تهتم بالمعرفة ، بينما البيداغوجيا تهتم بالمتعلم، وبالتالي فهما متكاملان متداخلان لا تعليمية من دون بيداغوجيا، ولا بيداغوجيا بلا تعليمية. وهكذا نجد أن علماء التربية يبحثون باستمرار عن أنجح الطرق والأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة في كل بلد من البلدان، والطريقة الناجحة هي التي توصل إلى الأهداف المنشودة في أقل وقت ممكن، وبأيسر جهد يبذل من المعلم والمتعلم أثناء ممارستها للفعل التربوي.

ثانيا: قراءة في منهاج تعليمة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

1- مبادئ في البلاغة والعروض: جاءت هذه المبادئ في المنهاج مرتبطة بنشاطات القراءة والمطالعة ودراسة النصوص، قصد إبراز ما تقتضيه البلاغة على هذه النصوص من قوة في المعنى وجمال في التعبير لكن دون أن تربط هذه النصوص في وضعيات تواصلية محددة وعل العموم فالمحتويات المعرفية الواردة في المنهاج، في حاجة على مراجعة هيكلتها قصد إعطائها الطابع الإدماجي لها تماشيا مع المقاربة والجديد في التدريس.

2- المقاربة النصية: ورد في منهاج السنة الأولى أن "نحو النص وليس الأبواب والأحكام المسبقة يصبح هو أداة في الخطاب حيث يسمح بفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال بواسطته" ولكن كيف يتم تجسيد هذا المفهوم في ظل غياب تصنيف لموضوعات النحو وفق ما يقتضيه هذا الخطاب الشفوي أو الكتابي والوضعية التواصلية التي يجري فيها؟ فالمقاربة النصية التي تتحدث عنها المنهاج تكاد تكون محصورة من الناحية التطبيقية في البحث في النص المقروء، عن الأمثلة الملائمة لدرس القواعد حتى ولو أقتضى الأمر إدخال بعض التعديلات على هذا النص كما هو مقترح في المنهاج والوثيقة المرافقة لها، وبمعنى آخر إخضاع النص لمقتضيات القواعد وهو ما يتعارض مع المفهوم السابق الذكر لمقاربة النصية، وما يقال في تدريس القواعد يقال كذلك في تدريس نصوص القراءة بمختلف أنواعها:

فالطريقة المقترحة في هذه المناهج لا تختلف كثيرا عن طرائق السابقة التي ينظر فيها إلى النص كمجموعة من الفقرات تشرح وتستخرج أفكارها وتدرس بعض الجوانب اللغوية والبلاغية فيها، وقد يطلب من المتعلمين تلخيصها، أما أن تدرس هذه النصوص كأنماط. خطاب في وضعيات تواصلية محددة بأدوات لغوية وتعبيرية متميزة تقتضيها هذه الوضعية، فهذا ما لم يكن واضحا في هذه المناهج، ولو تم التطرق إليه من الناحية النظرية كما أن تصنيف في هذه المناهج إلى نصوص تواصلية وأدبية فيه شيء من التجاوز والإبهام لأن الغرض من كل نص وفي منظور المقاربة الجديدة هو التواصل وإلا لما كتب ولما نشر فالتمييز إذن ينبغي أن يكون بالنسبة إلى أنماط الخطاب الذي تحمله هذه النصوص والأدوات اللغوية و التعبيرية الموظفة فيها، أما التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي، وعلى الرغم من اهتمام المناهج والوثيقة المرفقة لها بهاذين النشاطين من الناحية النظرية والتطبيقية، إلا أنهما يفتقران من جهة إلى الترابط فيما بينهما

ومن جهة أخرى غلى تصنيف أدق للأهداف التعلمية حسب الكفاءات المستهدفة في كل سنة دراسية، كما ينبغي الاهتمام بتقنيات التعبير الشفوي: كالإنصات المركز والاستفادة من الخطاب المسموع وأخذ التعقيدات وكذلك التصرف حسب مقتضيات الوضعيات التواصلية بغرض إرسال الخطاب الشفوي.

3- **الوضعية التعلمية:** تطرق المنهاج في مختلف السنوات إلى هذه الوضعية وقدم أمثلة لها في مختلف النشاطات، إلا أنها لم ترد في صيغة الإشكالية المطروحة ووضع الفرضيات لمعالجتها إلا في السنتين الثالثة والرابعة وبشيء من التفاوت بين نشاط وآخر.

ثالثا: علاقة الكتب المدرسية بالمناهج المقررة

1- **العلاقة على مستوى الأهداف:** تترجم الكتب المدرسية، ولو بصفة متفاوتة الأهداف الواردة في المناهج بواسطة المحتويات المعرفية المقررة، والمقاربة الجديدة لتقديمها وتكمن صعوبة ترجمة هذه الأهداف في الكتب المدرسية وفق هذه المقاربة في:

طبيعة هذه الأهداف الواردة في المناهج وبالأخص في السنة الأولى، حيث تمت صياغتها في شكل أهداف تعليمية مرتبطة بالمادة وبملمح التلميذ، وبالنشاطات كالقراءة والقواعد والتعبير أكثر ما هي مرتبطة بالكفاءات المستهدفة في هذه السنة. تصنيف الأهداف التعلمية في السنوات الثانية والثالثة والرابعة حسب الكفاءات القاعدية، غير كاف، لن هذه الكفاءات عامة، ومشتركة بين كل سنوات المرحلة، في حين ينتظر تصنيفها(الأهداف)في إطار الكفاءات الخاصة بكل سنة من هذه السنوات. وعدم هيكلة هذه المناهج وفق الكفاءات، واعتبار المشروع نشاطا إضافيا ومكملا للنشاطات الأخرى، يفترض وفي منظور المقاربة الجديدة أن يكون هو الإطار المحرك لهذه النشاطات وبواسطته تتحقق هذه الكفاءات.

2- **العلاقة على مستوى المحتويات المعرفية:** تطابق نسبي في السنة الأولى بسبب التباين الملاحظ في بعض المحاور بين ما ورد في المنهاج وما ورد في الكتاب المدرسي، من حيث طبيعة المواضيع المدرجة فيهما وصياغة بعض المحاور وترتيبها. والإشكال القائم في هذا المجال يكمن في غياب تصنيف وترتيب الموضوعات الواردة في المنهاج وفي الكتب المدرسية حسب المفاهيم. (المحاور) الكبرى، والتدرج في تناولها من سنة إلى أخرى مما يوحي ببعض التكرار والتداخل فيما بينها في السنة الواحدة.

رابعا: العلاقة على مستوى النشاطات:

1- **القراءة والمطالعة ودراسة النصوص:** النصوص المقترحة في الكتب المدرسية ملائمة في مجملها للمحاور الواردة في المناهج كما تترجم ولو بصفة متفاوتة من حيث الدقة التركيز والتدرج، النوايا التربوية والأهداف الخاصة المعبر عنها في هذه المناهج لأنها تعالج في غالبيتها القضايا المرتبطة بالواقع المعيشي في الوطن، ومتفتحة كذلك على العالم ولو أنها لا تستجيب دائما لاهتمامات وانشغالات المتعلمين في هذه السن والمشاكل التي يعرفها المراهقون في علاقاتهم مع الآخرين في الوسط الأسري والمدرسي أو المحيط الاجتماعي العام، كما أن غياب تصنيف الوحدات على أساس الكفاءات المستهدفة في كل سنة دراسية وعدم اختيار السندات(النصوص) على أساس الوضعيات التواصلية، حالا دون تحقيق الانسجام التام بين بعض الوحدات، من جهة، وفيما بينها(لنصوص) من جهة أخرى، داخل الوحدة(راجع جدول تنظيم الوحدات)كما حال غياب هذا التصنيف دون استغلال هذه النصوص في مسعى إدماج المعارف التي ينص عليها المنهاج في إطار المقاربة النصية، استغلالا جيدا وفعالا.

2- **القواعد النحوية والصرفية والإملائية:** أبواب النحو و الصرف الواردة في الكتاب المدرسي، مطابقة لمنهاج، كما لاحظنا عدم مراعاة منطق اللغة في تبويب موضوعات النحو، والتداول بينها وبين موضوعات الصرف، حيث لم يتم التطرق إلى جملة إلا عند الوحدة الحادية عشر في كتاب السنة الأولى، أي بعد تقديم عشرة دروس في الصرف، بينما لم تحظ المواضيع الأخرى سوى بحصة واحدة أما علاقة هذه الأبواب بالوضعيات التواصلية، فتكاد تكون منعدمة، بسبب غياب التصنيف المشار إليه في الفقرات السابقة.

3- **المبادئ الاولية في البلاغة و العروض و البنيات اللغوية:** أدرجت هذه المبادئ و البينات في الكتاب المدرسي ضمن القراءة و المطالعة و دراسة النصوص، وهي مطابقة لما ورد في المنهاج،كما روعي في تقديمها مبدأ التدرج و بالأخص بالنسبة لمبادئ الأولية في البلاغة و العروض إلا أن فعاليتها ناقصة بسبب عدم إدماجها في الوضعيات التواصلية إلا عرضا.

4- **التعبير الشفوي:** لم يرد هذا النشاط في الكتاب المدرسي كنشاط مستقل بذاته بل ادمج في نشاط المطالعة التي يفترض و حسب ما نص عليه المنهاج والوثيقة المرافقة له، ان تستغل نصوصها لممارسة هذا النشاط إلا أن هذا المسعى لم يتجسد بشكل واضح وعملي إلا في كتاب

السنة الثانية، كما يفتقر هذا النشاط في علاقته مع نصوص المطالعة إلى الاطار الذي يمارس فيه أنماط النصوص المناسبة للوضعيات التواصلية المستهدفة في كل وحدة تعلمية تمهيدا لحصة التعبير الكتابي.

5-**التعبير الكتابي:** ورد هذا النشاط في الكتاب المدرسي فيشكل تقنيات التعبير في السنة الأولى ،ثم كأشكال التعبير في السنوات الموالية، وقد روعي في تقديم هذا النشاط مبدأ التدرج من سنة إلى أخرى بدأ بتركيب الجملة في السنة الأولى.

خامسا: العلاقة على مستوى النشاطات: إلى ما أشرنا إليه سابقا والمتمثل في عدم تصنيف الوحدات حسب الوضعيات التواصلية، ولو أننا لاحظنا في بعض الوحدات في السنة الثانية وفي كثير من الوحدات في السنتين الثالثة والرابعة محاولة الربط بين نشاط القراءة والمطالعة ونشاط التعبير الكتابي([4]).

1- التطبيقات: وردت في الكتب المدرسية وفي كل السنوات تمارين في نهاية نشاطات الإملاء والقواعد النحوية والصرفية، وهي تمارين مرتبطة بالمجال المعرفي حسب مصنفة "بلوم" وتدخل في إطار التقييم التكويني كما وردت تمارين أخرى خاصة بالبلاغة و العروض وبعض الجوانب اللغوية في نصوص القراءة والمطالعة، وهي في مجملها ملائمة لأهداف المنهاج الخاصة بهذا النشاط أما التطبيقات الخاصة بالتعبير الكتابي فهي عبارة عن إنشاء جمل أو فقرات أو نصوص على منوال النماذج المدروسة، في هذه الحصة كما استعين في كتب السنتين الأولى والثانية بالرسوم والصور كوسائل إنجاز هذه التطبيقات إلا أن ما يلاحظ على هذه التطبيقات هو عدم ملاءمة بعضها لشكل التعبير المدروس فمطالبة التلاميذ في الوحدة الثانية من السنة الثانية التي تناولت الأخبار كشكل من أشكال التعبير "كتابة نبذة عن حياة بطل من أبطال الإسلام "كتطبيق على الدرس ثم مطالبتهم في نفس الدرس بتطبيقين اثنين يتناول الأول "كتابة نبذة تقدم فيها زميل لك"، والثاني "الحديث عن مناسبة سعيدة في الأسرة" فيه خلط وتداخل بين الترجمة لعظماء التاريخ والتعريف بشخص ما وسرد أحداث. فهذا النوع من التداخل في أشكال التعبير في هذه التطبيقات يعود أساسا إلى عدم وضوح الهدف من شكل التعبير المدروس، لأنه غير مرتبط بوضعية تواصلية واضحة، ويفتقر إلى المعايير التي ينبغي أن تتوفر في

الوضعية الإدماجية التي يفترض أن يجسدها هذا النشاط إلا أننا لاحظنا كذلك تحسنا في الكتب المدرسية فيما يخص هذا النشاط في السنتين الثالثة والرابعة.

2- **حصص الإدماج:** أدرجت هذه الحصص في كتاب السنة الأولى في نهاية كل فصل في إطار التقييم التحصيلي، أما في السنوات الثلاث الأخرى فجاءت هذه الحصص بعد كل ثلاث وحدات في إطار التقييم التكويني، وفي نهاية كل فصل في إطار التقييم التحصيلي، إلا أن ما يلاحظ على هذه الحصص في السنتين الأولى والثانية هو عدم توفرها على معايير الوضعية الإدماجية إلا في كتب السنتين الثالثة والرابعة، فقد توفرت هذه المعايير في الوضعيات المقترحة لهذا النشاط.

3- **العلاقة على مستوى المشاريع:** المشاريع الواردة في الكتب المدرسية متباينة من حيث العدد والوتيرة، فإذا كان عدد المشاريع في السنة: ثلاثة مشاريع وبمعدل في كل فصل فإن عدد المشاريع في السنة الثانية: خمسة مشاريع وبمعدل مشروع لكل خمس وحدات إما في السنتين الثالثة والرابعة وبلغ عدد المشاريع ثمانية مشاريع، وبمعدل مشروع في كل ثلاث وحدات ([5]).

ويلحظ على هذه المشاريع في علاقتها مع الوحدات والأنشطة التي تتضمنها هذه الوحدات، تفاوت في درجة الملائمة لهذه الوحدات وأنشطتها و بالأخص نشاط التعبير الكتابي(راجع جدول تنظيم الوحدات) كما لوحظ على هذه المشاريع بعض التكرار التداخل فيما بينها وبين التعبير الكتابي في السنة الواحدة و في السنوات الأربع والسبب في اعتقادنا يعود إلى ما أشرنا إليه في بداية هذا التقييم للكتب المدرسية والتمثل في مكانة هذه المشاريع في المناهج وفي الكتب المدرسية أي نشاطات مكملة للنشاطات الأخرى وليس إطارا محركا لهذه النشاطات كما يفترض أن يكون عليه المشروع في ظل المقاربة الجديدة وكما هو عليه في اللغات الأخرى الواردة في هذه المناهج من اللغة الامازيغية إلى اللغة الانجليزية مرورا باللغة الفرنسية.

4- **العلاقة على مستوى المقاربة بالكفاءات:** وردت في كتاب السنة الأولى في شكل كفاءات متعلقة بالسرد والوصف والحوار موزعة على الفصول الثلاثة لتنتهي في شكل مشروع سنوي يتمثل في إنجاز نص يحتوي على السرد والوصف والحوار أما في السنوات الثلاث الأخرى فلم يتم التصريح بهذه الكفاءات غلا عرضا وفي مقدمة الكتاب كما لم ترد الوحدات في الكتب الأربعة مصنفة حسب هذه الكفاءات.

5- **المقاربة النصية:** لم تظهر هذه المقاربة في كتاب السنة الأولى بسبب عدم وجود الترابط بين نصوص القراءة والمطالعة والقواعد من جهة وبين هذه النصوص والتعبير الشفوي والكتابي من جهة أخرى.

6- **معالجة النصوص في إطار المقاربة الجديدة:** ما زالت معالجة النصوص في الكتب المدرسية قائمة على منطق الشكل والمضمون ويظهر ذلك من خلال تصنيف الأسئلة التي يتم بواسطتها معالجة هذه النصوص غلى أسئلة متعلقة بالبناء الفكري للنص ثم أسئلة متعلقة بالبناء الفني للنص فأسئلة البناء اللغوي لهذا النص بينما يفترض أن تعالج هذه النصوص كأنماط خطاب لغرض وضعية تواصلية معينة وما تتطلبه من موارد لغوية وتعبيرية مناسبة لهذه الوضعية وما تمتاز به من خصائص ومميزات، وهذه المنهجية في معالجة النصوص مصدرها المنهاج والوثيقة المرافقة له حيث وردت في هاتين الوثيقتين وبالأخص الوثيقة الثانية طريقة تقديم الأنشطة والتي لا تختلف في مجملها عن الطرائق السابقة التي تعتبر النصوص مجموعة من فقرات تقرأ وتشرح وتستخرج منها أفكار عامة وجزئية ومغزى، بغض النظر عن طبيعة النص. صحيح أن جهودا قد بذلت في الكتب الأخيرة لإدخال البعد التواصلي في هذه النصوص إلا أنها محصورة (الجهود) في الوحدات التي جاءت موضوعاتها مرتبطة بالأنواع الأدبية كالقصة والمسرح وغيرهما. إما النصوص الأخرى فيتم التطرق إلى هذا البعد في إطار دراسة شكل النص ولكن دائما بمنطق الشكل والمضمون والنشار إليه سابقا.

7- **القواعد النحوية والصرفية والمقاربة النصية:** شرع في تجسيد المقاربة النصية في تدريس القواعد وبشكل واضح ودقيق بداية من السنة الثانية، هذا التجسيد في ربط القواعد بنصوص القراءة بواسطة الأمثلة التي ترد في هذه النصوص وبألوان بارزة لكي توظف في تدريس هذه القواعد إلا أن العلاقة بين النشاطين تكاد تنحصر في هذه الأمثلة لينطلق الأستاذ في درسه ولا يعود إلى النص إلا نادرا ان تتحول هذه المواد اللغوية التي تمثلها القواعد النحوية إلى وسائل تستعمل لتحليل الوضعية التواصلية التي جاء عليها النص في مرحلة الأولى ثم إلى موارد توظف في وضعيات تواصلية مشابهة فهذا ما لم يحدث إلى الآن، ولن يحدث ما دامت أبواب النحو مصنفة ومرتبة لا على أساس منطق التواصل بل على أساس منطق اللغة.

8- التعبير الشفوي والمقاربة الجديدة: في غياب الإطار الذي يمارس فيه التعبير الذي توفره الوضعية التواصلية، فإن تقديم هذا النشاط وفق هذه المقاربة مازال قائما على مبادرات الأساتذة أما الغالبية منهم فينظر إلى هذه الحصة على أنها حصة مطالعة موجهة، بالدرجة الأولى وبهذه التسمية وردت في المنهاج، فيكتفي حينئذ بتقديمها كحصة مطالعة وكفى ماعدا في كتاب السنة الثانية حيث حددت لها أهداف واقترحت لها طرائق بالنسبة إلى المتعلمين قصد مساعدتهم على إعداد هذه الحصة كحصة للتعبير الشفوي إعدادا منظما ومركزا.

سادسا: علاقة الكتب بالوضعيات التعلمية: لم تظهر هذه الوضعيات في الكتب المدرسية بشكل واضح إلا في كتب السنتين الثالثة والرابعة كطرح الإشكاليات وتقديم فرضيات لمعالجتها إلا أنها تتفاوت في صياغتها بين نشاط وآخر وذلك بسبب تصنيف الوحدات وأنماط النصوص المعتمدة في تقديمها وكذلك العلاقة القائمة بين مختلف النشاطات داخل الوحدة.

الخاتمة: وفي الختام نصل إلى بعض النتائج والملحوظات، والتوصيات التي بدت لنا من خلال دراستنا لهذا الموضوع وهي:

لقد ظلت مسألة الإصلاح التربوي في المنظومة التعليمية الجزائرية، واحدة من القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والاجتماعية، وجميل جدا أن نرى المؤسسة التعليمية تبحث عن التميز في هذا العالم الزاخر بالمعارف والمستجدات وما يصحبها من توافقات وتناقضات، وبخاصة تطوير العملية التعليمية- التعلمية هو معيار تطور الأمم، وقد باتت الحكومات ترصد الميزانيات الضخمة، وتوظف العقول المتميزة من أجل تطوير الكفاءات العاملة وجعلها في مستوى يضمن الحد الأدنى من العطاء. إن من أهم النتائج المتوصل إليها أن اللغة العربية ليست لغة المنشأ بالنسبة لأبناء المجتمع الجزائري، وإنما هي لغة ثانية لا تتعلم إلا بالتلقين والتعليم في المدارس ودور التعليم، وعلى هذا فإن اللغات الأولى لهؤلاء ليست العربية الفصحى ولكنها عامية عربية، أو لهجات محلية، يتوزع استعمالها هنا وهناك بين أبناء المجتمع الجزائري، الى جانب استعمال بعض اللغات الأجنبية لاسيما الفرنسية منها وبخاصة في المدن .

ولهذا يتوجب علينا تدريس اللغة العربية وفقا لمنهجية تعليمية متميزة، يجب التأسيس لها والانطلاق منها في تعليم العربية لملكة تبليغية يعنى من خلال امتلاك المهارات اللغوية والأساسية، إنشاء الكلام شفويا وفهمه في المقام الأول، وتحصيل ملكة الكتابة والقراءة في

المقام الثاني، امتلاك يأخذ بقواعد الاستعمال اللغوي وأغراضه التي تستمد وجودها من الواقع الاجتماعي والثقافي للمتكلمين.

ومن أهم النتائج الأخرى التي تقررت في هذا البحث أن عدم إقبال المتعلم على تعلم لغته إنما مرده إلى عدم إشباع رغباته الفكرية والنفسية والاجتماعية، أو عدم تلاؤمه مع أهدافه التعليمية الخاصة، ولا يمكن رد ذلك العجز إلى ضعف المتعلمين في اكتساب اللغة، لأن اللغة يتعلمها كل فرد مهما كان مستوى ذكائه، إذا لم يكن مصابا بمرض كلامي معين لذلك يجب المتابعة التقييمية المستمرة لتحديد مظاهر النظام اللغوي الانتقالي للمتعلم ومواصفاته، والعمل على تدعيم عمل المتعلم واستدراك نقائصه من خلال التمارين اللغوية . إن الحديث عن تعلمية اللغة العربية وأسباب ترديها وفشلها يقودنا الى الحديث عن الأقطاب الأساسية التي هي المتعلم والمعلم والمنهاج .

أ- **المتعلم:** ما تزال السياسة التعليمية في الجزائر تستخف بالعلوم الإنسانية، بينما تشجع العلوم الطبيعية وغيرها، وهذا ما أثر سلباً على اللغة العربية فضعضعت مكانتها وبذلك صار من يطلق على اللغة العربية، لغة الشعر ولغة المسجد، مما أدى إلى الأعراض عن خدمة اللغة العربية وتعلمها، وذلك بتكثيف البحث العلمي في مكونات التعليمية الثلاث: المعلم والمتعلم والمنهاج.

ب- **المعلم(الأستاذ):** قد يكون من أسباب ضعف تعليمية اللغة العربية، والسؤال المطروح هنا، هل الإصلاحات الجديدة التي عرفتها المنظومة التربوية في بلادنا أعطت اهتماما بهذا المعلم(الأستاذ)، الذي في وسعه أن يصنع التغيير ويفعل نتاجه؟ أم تكوينه الجامعي كفيل بتحقيق هذا الهدف؟

ج-**المنهاج:** لكل شيء خصائصه التي تميزه عن غيره، ومنهاج اللغة التقليدي(أي المنهاج القديم)، قد انفرد بجمله من الخصائص جعلته كياناً تربوياً مستقلا بذاته، يعنى إلا بالجانب العقلي فقط حيث يشحنه بالمعارف دون مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، وكانت مواده تقدم منفصلة عن بعضها، فلا تراعى العلاقة المحورية في التدريس، لذلك كانت الخبرات مفككة في أذهان المتعلمين.

أما المنهاج الحديث، فيسعى إلى المعالجة الكلية للمكونات المتعلم، العقلية، والنفسية، والوجدانية، أخذ بعين الاعتبار البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية.

أما اليوم وفي ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أصبحت التعليمية الخاصة بمادة اللغة العربية تعتمد أنواعا من التعلم بواسطة المشروع، التعلم بواسطة حل المشكل، التعلم التعاوني وغيرها من الطرائق الحديثة. ولكن هذا كله يبقى نظرياً المشكل المطروح اليوم في المنظومة التربوية الجزائرية صعوبة التطبيق ومرد ذلك عدم الاهتمام بالإعداد الجيد لتكوين الأساتذة الذين يشرفون على تطبيق المنهاج الجديد-أي التدريس بالمقاربة بالكفاءات-.

كما تبين من خلال هذا الموضوع أن تعلم اللغة العربية لم ينل من التخطيط المنهجي والتعليمي، مما يساعد متعلميها على التمكن من اللغة العربية.

المراجع:

1. ابن منظور لسان العرب دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2003.
2. سورة البقرة، الآية:102.
3. أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.
4. عبد الرحمن الوافي، المختصر في عوامل اكتساب اللغة، دار النجوم للعلم للنشر والتوزيع، الجزائر .
5. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ، كلية علوم التربية بالرباط، ط1 .
6. المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة، للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005-2008م.

الهوامش:

[1]-أحمد حساني دراسات فياللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص46.

[2]-عبد الرحمن الوافي، المختصر في عوامل اكتساب اللغة، دار النجوم للعلم للنشر والتوزيع، الجزائر، ص48، 49.

[3]محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية ، كلية علوم التربية بالرباط، ط1983،1، ص14.

[4]المنهاج الدراسي والوثيقة ،المرافقة للتعليم المتوسط، مرجع سابق.

[5]المنهاج الدراسي والوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط، مرجع سابق.