تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَاللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ فِي المَنْظُومَةَ التَّرْبَوِيَّةِ الجَزَائِرِيَّةِ -الوَاقِعُ وَالأَفَاقُ-

Didactique de la langue arabe et les langues ètrangères dans le Système éducatif algérien- Réalité et perspectives-

ط.د. ياسمين بلوطار
جامعةُ العربي بن مهيدي أم البواقي، yasminebelouettar95@gmail.com
د. صابر كنوز
جامعةُ العربي بن مهيدي أمّ البواقي، didactique16@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/06/15 تاريخ القبول:2021/11/05 تاريخ النشر:2023/03/30

الملخص:

يعدّ حقل التّعليميّة أو علم تدريس اللّغات didactique des langues من أبرز الحقول الخصبة للسانيات التّطبيقيّة linguistique appliquèe، وكانت محطّ اهتمام كثير من المربّين والمشتغلين في حقل تدريس اللّغات لحل مشكلات التّدريس، وكيفية اختيار محتوى المواد الدّراسيّة. ولمّا كان لموضوع التّعليميّة مثل هذه الأهمية، وكان لتعليم اللّغة العربيّة وتعليم اللّغات الأجنبيّة أهمية بالغة سيما في ضوء الانفجار المعرفيّ الهائل، والتّطوّر التكنولوجيّ المتسارع الذي فرض على المدرسة الجزائريّة انتهاج سياسة ممنهجة ومحكمة لمسايرة تلك التّطوّرات، هدفت هذه الورقة البحثية الموسومة بـ "تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَاللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ فِي المَنْظُومَةَ التَّرْبَوِيَّةِ الجَزَائِرِيَّةِ -الوَاقِعُ وَالأَفَاقُ-" إلى تسليط الضوء على واقع الممارسات التّعليميّة للغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة في المدرسة الجزائريّة على وجه العموم، ومحاولة تشخيصه وتحليله، وتقديم سبل علاجه.

كلمات مفتاحيّة: التّعليميّة - تعليم اللّغة العربيّة – تعليم اللّغات الأجنبيّة.

Rèsumè:

le domaine de la pédagogie ou de la science de l'enseignement des langues est l'un des domaines les plus fertiles de la linguistique appliquée, et il a retenu l'attention de nombreux éducateurs et de ceux qui travaillent dans le domaine de l'enseignement des langues pour résoudre les problèmes

d'enseignement et comment choisir le contenu des matières académiques. Alors que la question éducative était d'une telle importance, et l'enseignement de la langue arabe et l'enseignement des langues étrangères étaient d'une grande importance, surtout à la lumière de l'énorme explosion des connaissances et du développement technologique rapide qui ont obligé l'école algérienne à mener une politique systématique et stricte pour suivre le rythme de ces développements.

Par conséquent, ce document de recherche visait à "Enseigner l'arabe à la langue arabe et les langues étrangères dans le système éducatif algérien réalité et perspectives" Faire la lumière sur la réalité des pratiques éducatives en langue arabe et en langues étrangères dans l'école algérienne en général, et essayer de la diagnostiquer, de l'analyser et de fournir des moyens de traitement.

Mots clés: pédagogique - enseignement de l'arabe - enseignement des langues étrangères.

1. مقدمة:

تعدّ المدرسة الأساس الذي يساعد في الحفاظ على الهويّة الوطنيّة والثّقافيّة، والقناة النّاقلة للقيم، ومنهلا تُستمّد منه المعارف، وسبيلا لتنوير الأجيال، ونظرا للتّغيّرات التي اجتاحت مختلف القطاعات لم يسلم أيضا النّظام التّعليميّ من تلك التّطوّرات التّي سارعت دول عدّة لمسايرتها باعتبار أنّ التعليم أساس النّهوض بمستوى الشّعوب والحضارات. وكانت الجزائر من بين الدّول التي حاولت إحداث ترميمات وإصلاحات عميقة في هذا القطاع الحسّاس منذ فِترة الاستقلال إلى يومنا هذا الذي تمرّ فيه المدرسة الجزائريّة بمرحلة حرجة وصفها كثيرون بأنّها مريضة أو منكوبة.

ولمّا كان لسان تدريس جميع الموادّ في المدرسة الجزائريّة عبر أطوارها الثّلاثة (الابتدائي، والمتوسّط، والثّانويّ) يتمّ باللّغة العربيّة بوصفها ترتبط بهوية المجتمع الجزائريّ العربيّ الإسلاميّ. جاءت هذه الدّراسة الموسومة بـ "تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَاللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ فِي المَنْظُومَةَ التَّرْبَوِيَّةِ الجَزَائِرِيَّةِ -الوَاقِعُ وَالأَفَاقُ-" لإلقاء الضّوء على واقع تعليم اللّغة العربيّة إجمالا وأيضا تشخيص وتحليل واقع تعليم اللّغات الأجنبيّة كونها نافذة تساعد المتعلّمين على التّواصل مع العالم لا الولاء لأصحابها. وتمحورت إشكاليّة هذه الدّراسة في الأسئلة التاليّة: ماهي الأسباب الحقيقيّة وراء تردّي تعليم اللّغة العربيّة؟، هل

أسباب ضعف ملكة اللّغة العربيّة ترجع إلى صعوبة اللّغة العربيّة كما يشاع عنها في حدّ ذاتها؟، أم أنّ الضّعف سببه اختلالات ترجع إلى أطراف عدّة خارجة عن اللّغة؟، وفيما يكمن خلل تحصيل اللّغات الأجنبيّة؟، وماهي السُبل المتّبعة لترميم هذه الاختلالات؟.

2. التّعليميّة:

إنَّ أهمّ المصطلحات، وأولاها بالتّحديد، مفهوم التّعليميّة، والتّعليم، وتعليم اللّغات الأجنبيّة، فهي الكلمات المفاتيح في هذه الورقة البحثيّة.

ففي ما يخصّ مفهوم التّعليميّة فقد لقت اهتماما كبيرا في السّنوات الأخيرة نظرا لموضوع بحثها، ممّا جعلها تكتسب الشّرعيّة العلميّة لتصبح حقلا مستقلا بذاته حيث تصاعدت فيها (التّعليميّة) الدّعوات الإنفصاليّة [1]من قبل باحثين ودارسين عن اللّسانيّات التّطبيقيّة ولم تعلو هذه الدّعوات إلاّ بعد زمن كبير، ظلّت فيه الميدان الخصب للسانيّات وتطبيقاتها، هذه الأخيرة وإن انفتحت على ميادين عدّة من منطلق واحد هو أنّ اللّغة قاسم مشترك بين جميع البشر، واتّخذت ذلك كذريعة لتبرير شرعية تدخّلها في مختلِف قطاعات النّشاط الإنسانيّ.

وإن رمنا تقديم تعريف جامع مانع للتّعليميّة فإنّه يصعب علينا ذلك نظرا لتعدّد وكثرة التّعاريف المقدّمة لها، ولكن كما يقال: ما لا يدرك كلّه لا يترك جلّه، قمنا بإيراد جملة من الأفهومات لها. حيث عرّفها جان **كلود غانيون J.C.GAGNON** في كتابه **la didactique d'une discipline** (ديداكتيك المادّة) التّعليميّة بأنّها "إشكاليّة إجماليّة وديناميّة تتضمّن تأمّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدّراسيّة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادا لفرضياتها الخصوصيّة انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيّة وعلم الاجتماع"[2]. فالتّعليميّة انطلاقا من تعريف جون كلود غانيون تعني أنّها فلسفة تربويّة تهتمّ بمعطيات المادّة الدراسيّة التي تشكّل ركيزتها والهدف من وراء تقديم تلك المادّة، ودائما في ظلّ المعطيات والتّطوّرات المصاحبة لميادين قريبة منها علم النّفس، وتعريف غانيون اقتصر على جعل التّعليميّة مقتصرة على المادّة الدّراسيّة، لكن تعتمد أيضا على من يعلّم، وعلى من يتعلّم (المدرّسون، والدّارسون) ليكتمل المثلث

الدّيداكتيكيّ. وفي سنة 1988م اعتبرها **لالاند A.LALADE** فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التّدريس.

ويعرّفها **لجوندر** 1988م **R.LEGENDER** على أنّها علم إنسانيّ مسبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيّات البيداغوجيّة التي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنّوعيّة للأنظمة التّربويّة[3]. وعليه فالتّعليميّة تعددّت تعريفاتها، وأيضا مقابلاتها في اللّغة العربيّة (ديداكتيك، وبيداغوجيا، وعلم تدريس اللّغات، والتّدريسيّة).

3. التّعليم:

من الصّعب حصر وتتبّع كلّ التّعريفات المقدّمة للتّعليم والتّعلّم، إذ كشف **دوجلاس براون** أنّ هذين المصطلحين يندرجان ضمن التّعاريف المعقّدة التي يصعب تقديم ضبط مفاهيمي لكلّ منهما، لذا اقتصرنا على ثلاثة منها، وهي كالآتي:

- التّعليم هو تفاعل بين المعلّم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا التّفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معيّن، يدعو التّلاميذ إلى التّساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك[4].

- التّعليم هو: **أ)**- مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدّي شيئا ما. **ب)**- أو تقديم تعليمات. **ج)**- أو التّوجيه في دراسة شيء ما **د)**- أو التّزويد بالمعرفة أو الدّفع للفهم والمعرفة[5].

- التّعليم هو جملة من النّشاطات القصديّة العمديّة التي تستهدف الوصول إلى التّعلّم[6].

رغم اختلاف الصياغة والتعبير عن ماهية التعليم إلاّ أنّه يمكن الاتّفاق على أنّ التّعليم عملية منظّمة يقوم بها المعلّم هدفها تقديم المعلومات وِفق منهج محدّد لمتعلّم، ويتمّ من خلال هذه العملية اكتساب المتعلّم الأسس العامّة للمعرفة.

أمّا التّعلّم فقد عرّفته **ساندر ميردين** بأنّه نشاط إنسانيّ طبيعيّ: يمكن القول بأنّه غريزي، كلّ الحيوانات تبدو وكأنّ لها القدرة على التّعلّم من الخبرة، ولكن الإنسان يمتلك قدرة عجيبة أعلى بكثير من كلّ الحيوانات ذات المستوى الأدنى[7]. ويضيف **أحمد حساني** أنّ التّعلّم "هو اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلّم، وتستجيب لها، وتحقّق

الغاية المتوخّاة من عملية التّعلّم، كما تتجلّى الصورة الواقعيّة للتعلّم في تذليل العوائق والصّعوبات، وحل المشاكل التي تعترض سبيل المتعلّم"[8].

كما يرى جولفورد **J.Guilford** في مؤلف له بعنوان (**Gènèral psychology**) أنّ التّعلّم لا يعدو أن يكون تغييرا في السّلوك ناتجا عن استثارة هذا التّغيير نفسه في السّلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقّدة"[9]، ويبقى هدف الحيوانات من التّعلّم يقتصر على غاية واحدة هي تحقيق الحاجات البيولوجيّة، أمّا التّعلّم عند الإنسان فهو أرقى بكثير من ذلك، حيث يتجاوز الحاجات البيولوجيّة لأغراض أخرى أهمّها تحقيق التّواصل مع بني جنسه.

4. استراتيجيّاتُ[10] التّعلّم: learning strategies

يقصد بها مجموعة من العمليات والطّرائق والتّقنيّات الحديثة التي تستعمل في العملية التّعليميّة، وهي "الخطط التي تحكم معلومات معيّنة وتعالجها (...)، أي أنّها تتنوّع داخل الفرد، إذ إنّ كلّ فرد فينا يمتلك حشدا هائلا من الطّرق المحتملة لحلّ مشكلة ما، ثم نختار واحدة أو -عددا منها- لحلّ مشكلة معيّنة"[11].

إنّ استراتيجيات التعلّم متعدّدة ومتنوّعة منها استراتيجيّات موضوعة، ومنها استراتيجيّات توجد في الطّلاّب، ويورد **روبين** سبعة من هذه الاستراتيجيّات الشّخصيّة نذكر منها: مراقبة الطّالب للغته ولغة الآخرين، وانتباهه للمعنى، وأيضا ينتبه للأشكال، ورغبته ودقّته في التّخمين ...إلخ[12]. وأضاف **ستيرن** لهذه الاستراتيجيّات استراتيجيّة التّجريب، والتّخطيط، ومراقبة ذاتيّة، وحاسّة نقديّة لاستعمال اللّغة[13].

والهدف وراء هذه الاستراتيجيّات هو الوصول إلى تحقيق تواصل فعليّ وسليم، علاوة على ذلك، تعمل -سواء كانت مجتمعة أم متفرّقة- على تنظيم عملية التّعلّم، وتضيف **ربيكا أكسفورد** الاستراتيجيّات فوق المعرفيّة **metacognitive**، والتأثيريّة **affective strategies**- التي تزيد من ثقة المتعلّمين بأنفسهم، وكذلك في مثابرتهم في تعلّم اللّغة، والاجتماعيّة **social srategies**، والمعرفيّة، والتّذكريّة...إلخ[14].

وهذه الاستراتيجيّات تتعلّق بمختلف جوانب المتعلّم ولا تتعلّق إلاّ بالجانب المعرفيّ، كما تحثّ استراتيجيّات التّعلّم على المزيد من التّوجّه الذّاتيّ للمتعلّمين، "وتقبع

ضرورتها في أنّ المعلّم لن يتواجد طوال الوقت بجانب المتعلّمين لكي يوجّههم حينما يستخدمون اللّغة خارج الفصل الدّراسيّ"[15].

وأكّد **وندن** أنّ استراتيجيّات المتعلّم هي استقلاله، وأنّ أهمّ أهداف التّدريب اللّغويّ تسيّر هذا الاستقلال، ومن ثمّ يستطيع المدرّس أن يفيد من فهم ما يجعل الطّالب ناجحا أو غير ناجح، وأنّ عليه أن يهيء في قاعة الدّرس بيئة لتحقيق استراتيجيّات النّجاح[16].

5. تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَمَكَانَتُهَا:

إنَّ اللّغة العربيّة لا تحتاج اليوم إلى من يوضّح مكانتها، إذ يكفيها أنّها لسان الرسالة المحمّدية، شرّفها القران بنزوله مصداقا لقوله تعالى ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُون**﴾ (سورة يوسف -02-) و ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون**﴾ (سورة الحجر-09-)، ولا ينكر منصف اليوم -خصوصا الغرب- أو حتّى بعض المتشكّكين من متكلّمي اللّغة العربيّة أنّها شكّلت نقطة تحوّل فيما مضى حيث كتبت بها مختلف العلوم تقول **زغريد هونكه**: "إنّ سيلا عرما من نتاج الفكر العربيّ، ومواد الحقيقة والعلم، قد نقّحته أيدٍ عربيّة ونظّمته وعرضته بشكل مثاليّ، وقد اكتسح أوروبة ولو في رداء ركيك من اللّغة اللاتينيّة (...) ولم يكن هناك كتاب واحد من بين الكتب التي صدرت في أوروبا آنذاك إلاّ وقد ارتوت صفحاته بالرّي العميم من اليانبيع العربيّة، وأخذ عنها إيماءاته وظهر فيه تأثيرها واضحا كلّ الوضوح، وليس فقط في كلماته العربيّة المترجمة بل في محتواه وأفكاره"[17].

ويضيف المستشرق الألماني **يوهان فك** "أنّه لم يحدث في تاريخ اللّغة العربيّة أبعد أثرا في تقرير مصيرها وتطوّرها في ظهور الإسلام ونزول القرآن، ففي ذلك العصر قبل أكثر من 1300 عام تأكدّت رابطة قوية وثيقة بين لغته والدّين الجديد، كانت ذات دلالة عظيمة النّتائج في مستقبل هذه اللّغة"[18]، وبهذا يكون قد شهد شاهد من غير أهلها على مكانتها وأهميتها، فالقرآن ضمن لها الحماية والاستمراريّة رغم النّكبات المتوالية التي مرّت بها عبر تاريخها الطّويل، ورغم ذلك "حافظت على نظامها فلم تتغيّر تغيّرا كبيرا

في نحوها وصرفها وأصواتها وأساليبها (...) والنّمو الكبير الّذي حدث فيها وقع في مفرداتها (معجمها)"[19]، وهذا أمر طبيعيّ يفرضه أوّلا احتكاك اللّغات ببعضها، وثانيا التّقدّم الهائل الّذي حصل في شتّى الميادين الأمر الذي يجعل من توسّع معجمها ضرورة ملحّة لاستيعاب كلّ المفردات الوافدة.

وإذا ما قارنا حال العربيّة بما كان في الماضي البعيد، وحالها اليوم لوجدنا أنّها حقّقت انتشارا واسعا على مستوى الاستعمال "حيث أصبحت اللّغة المشتركة لأكثر من 400 مليون إنسان عربيّ، وأكثر من مليار ونصف مسلم، فهي لغة رسميّة موحّدة لأكثر من 22 دولة عربية، ولكثير من دول العالم بما فيها إسرائيل التي اعتبرتها اللّغة الثّانيّة بعد اللّغة العبريّة، وأيضا الكثير من المنظمات الدّوليّة، كالأمم المتّحدة، ومجلس الأمن الدّوليّ، ومنظمة اليونيسكو، ولعشرات المنظمات التّابعة للأمم المتّحدة"[20].

رغم هذه الإحصائيات فقد نعتت وتمّ تصنيفها على أنّها من بين أكثر اللّغات صعوبة إلى جانب الصّينيّة، واليابانيّة، والكوريّة، وهذا حسب معهد الخدمة الخارجيّة [وهو معهد لتعليم اللّغات الأجنبيّة يتبع وزارة الخارجيّة الأمريكيّة]، الأمر الذي يدفعنا للتّساؤل: أين مكمن الصّعوبة؟، هل هو في أصواتها؟، أم في كتابتها؟، أم هل هو في نحوها وصرفها ومعجمها؟، أم أنّ الصّعوبة تكمن في نظامها اللّغويّ ككلّ؟، أم أنّ هذه الصّعوبة ناتجة عن أسباب خارجيّة عن اللّغة؟، وإذا سلمنا فرضا أنّها لغة صعبة ماهي المعايير التي تمّ على أساسها تصنيف اللّغة العربيّة على أنّها صعبة؟.

ويبدو أنّ الصّعوبة لا تبدو في اللّغة في حدّ ذاتها وإنّما هي "مسائل نفسيّة تربويّة وليست لغويّة تعود إلى خصائص جينيّة في طبيعة اللّغة ذاتها... ولو كان الأمر كذلك لكانت اللّغات التي زعموا أنّها صعبة يتمّ اكتسابها كلغة المنشأ في مدّة زمنية أطول قياسا باللّغات التي اعتقدوا أنّها سهلة وبسيطة. ولكن الواقع يثبت أنّ جميع أطفال العالم أينما وجدوا، يكتسبون لغة المنشأ في مدة زمنيّة قياسيّة جدّا"[21]. والحقيقة أنّ اللّغة العربيّة تتعرّض باستمرار إلى محاولة "تشويه صورتها، نظرا لفكرة عدم الجدوى من تعليمها، واعتقادا في عدم قدرتها على مواكبة العصر، وهذا مقارنة باللّغة الإنجليزيّة التي غزت السّاحة الدّوليّة نظرا لارتباطها بالفكر التّكنولوجيّ والإعلاميّ"[22]، وأعتقد أنّ هذا التّشويه

لا يعود إلى مجرّد كونها لغة وحسب بل في كونها لغة دين يدعو حسب نظرهم إلى العداوة أكثر من التّسامح وهو ما يظهر في مصطلح "الإسلام فوبيا".

إنّ رواج لغة على حساب لغة أخرى لا يعود بالضّرورة إلى التّقدّم العلميّ الّذي أحرزته تلك اللّغة، صحيح أنّه يلعب دورا في ترويج اللّغة، لكن لا ننسى أنّ التّخطيط للغة على المستوى القريب والبعيد له أهميته، ضف إلى ذلك، اتّباع سياسة راشدة تسهم في نشر لغة ما، خصوصا بعدما قوّضت اللّسانيّات مبدأ الأفضليّة بين اللّغات الذي وإن صح من "وجهة نظر أنثروبولوجيّة، فإنّه لا يصح من النّاحيّة اللّسانيّة، لأنّ الوظيفة الأساسيّة للغة البشريّة والمتمثّلة في التّواصل والتّبليغ موجودة في كلّ اللّغات"[23]، فالأمر يعود إلى وعي متكلمي اللّغة، وأيضا انتهاج سياسة واضحة تسهم في نشر اللّغة سواء على المستوى الإقليمي أم العالميّ، لأنّ كلّ لغات العالم تملك المؤهلات لأن تصبح لغة علم شريطة توفّر أدوات مساعدة لذلك.

إنّنا اليوم متيقّنون أنّ الحديث عن واقع تعليم اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة أو أيّ منظومة تربويّة عربيّة لا يخصّ اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها، وإنّما الحديث عن أساليب تعليمها، وعن اختلالات أنتجتها أطراف عدّة -أسهمت قليلا أم كثيرا- في تأزيم تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، سواء في التّعليم ما قبل الجامعيّ -بأطواره الثّلاثة- الّذي يشكّل لبنة في تكوين التّلميذ أم في التّعليم الجامعيّ، ورغم الجهود المبذولة في ترقية تعليم اللّغة العربيّة إلاّ أنّها لم تزل جهود فرديّة تحكمها التّجربة والخبرة الميدانيّة بعيدا عن العمل المؤسساتي المنظّم لبحث جذور هذه الاختلالات، وسبل علاجها.

6. تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي المَنْظُومَةِ التَّرْبَوِيَّةِ الجَزَائِرِيَّةِ: المَشَاكِلُ وَمُقْتَرَحَاتُ عِلَاجِهَا.

إنّ اللّغة العربيّة عنصر أساسي للهوية الثّقافيّة للشّعب الجزائريّ حسب ما تنصّ عليه قوانين الدّولة، ورغم العناية التي لقاها تدريس اللّغة العربيّة إلاّ أنّ تعليمها لا يختلف كثيرا عن اللّغات الأجنبيّة حيث لوحظ في الواقع الفعليّ لتعليم اللّغة العربيّة ضعف عام في اكتسابها وتحصيلها، وتقليص رقعة استخدامها في المؤسّسات الرّسميّة وذلك يعود إلى جملة من الأسباب أحدثتها أطراف عدّة، وتتمثّل في:

1- يبيّن الواقع الفعليّ للتّلميذ اقتصار استخدام اللّغة العربيّة الفصحى على المؤسّسات الرّسميّة، وأحيانا غير الرّسميّة كالزوايا والمدارس القرآنيّة وهذه المؤسّسات التّعليميّة قلّما تعتمد اللّغة العربية الفصحى، إذ غالبا ما تدور المناقشات داخل الغرف الصّفيّة باللّهجة العاميّة بحجة تقريب المفاهيم، فهذه الإزدواجيّة اللّغويّة التي يشهدها محيط التّلميذ تؤثّر بشكل أو بآخر في تحصيله، سيما إذا تحدّثنا عن الأمازيغيّة أو الشّاويّة التي يبدأ الطّفل في تعلّمها منذ صغره فتكون وكأنّها لغته الأم، فعند ما يدخل سنّ التّمدرس يجد بيئة لغويّة تختلف تماما عن بيئته الأمر الذي يؤثّر في تحصيله للغة العربيّة الفصحى، يقول عبد المجيد عيساني: "الواقع اللّغويّ عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلّمهم للغة العربيّة يكون بمثابة اللّغة الثّانية لأنّهم لا يعرفون مطلقا اللّغة العربيّة، ولا عامّيات اللّغة العربيّة، وأعرف عددا من المعلّمين الذين يدرسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري، ومناطق أخرى لدى الشّاويّة يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائيّة بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلّمين باللّهجات الأصليّة لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعامّية من اللّغة العربيّة"[24].

2- غياب سياسة لغويّة واضحة سواء على المستوى القريب أو البعيد لتعليم اللّغة العربيّة والسّعي إلى تعميمها، فعلى الرغم من المحاولات الجادّة التي بادر بها بعض الدّراسين كمحاولة تعريب التّعليم الجامعيّ وتدريس التّخصّصات الدّقيقة والعلميّة باللّغة العربيّة، غير أنّها كانت جهودا ارتجاليّة متناثرة تفتقد إلى الشّمول والتّكامل وبُعد النّظر، بل إنّ هذه المحاولات بدأت تظهر عليها بوادر الرّدّة والتّراجع[25]. وأتصوّر أنّ الحل لا يكمن في هذه المحاولات، صحيح أنّها تعلب دورا في تنوير الدّراسين والباحثين ومختلف الطّبقات الاجتماعيّة إلى أهمية توسيع استخدام اللّغة العربيّة، خصوصا تعريب اللّغة العربية غير أنّ الحل يحتاج إلى إرادة سياسيّة بالدّرجة الأولى، وإصدار مرسوم رئاسيّ يقضي بضرورة التّعريب، والّذي أكيد سيتمّ عبر مراحل أو لنقل سنوات بعيدا عن أصوات بعض المفرنسين الدّاعين إلى استعمال اللّغة الفرنسيّة على أوسع نطاق.

3- استعارة مناهج وتطبيقات من البيئة الغربيّة ومحاولة تطبيقها على المنظومة التّربويّة كمحاولة ترقيعيّة لتغطية الضّعف الواضح لدى التّلاميذ.

4- التّصوّر الخاطئ الشّائع بين التّلاميذ أنّ اللّغة العربيّة لغة الأشعار والمعلّقات الجاهليّة، وأنّها عبارة عن قواعد صرفية ونحويّة جافّة، وتغييب الجانب التّواصليّ والمتمثّل في التّعبير بنوعيه -الشّفويّ والكتابيّ-، وتغيير تلك الصّورة النّمطيّة عن اللّغة العربيّة أو دارسيها لا يكون إلا بإدراك أنّ اللّغة العربيّة الفصحى التّراثيّة تختلف عن اللّغة المعاصرة و"إشاعة الاستعمال اللّغوي والرّاقي (...) الذي يساير مستجدات العصر، ولا يتمّ هذا إلاّ إذا حرص التّعليم والمحيط الثّقافيّ على جعل المتعلّمين يتذوّقون اللّغة، ويعتزّون بها، ويحسّون بأهمية الحفاظ على سلامتها"[26].

5- يعدّ المعلّم أحد زوايا المثلث التّعليمي ولا تقوم العملية التّعليميّة من دونه، ولأهمية موقعه في العملية التّعليميّة توجّب تكثيف الدّورات التّكوينيّة له لغرض تحيين مكتسباته، وتزويده بأحدث ما توصّلت له مستجدات القطاع التّربويّ وقد استطاعت "الجامعات الغربيّة التّنبّه لهذه المسألة ودورها في إعادة تجديد معلومات الأساتذة وخبراتهم التّربويّة من حين لآخر وتحسين طرق أدائهم، وقد أثبتت التّجربة أهمية التّكوين الدّيداكتيكي ونجاعته في نجاح الأساتذة في مهمّة التّدريس داخل قاعات الدّرس"[27].

6- ضحالة مادّة الكتاب المدرسيّ، إذ غالبا ما يتمّ حشوه بمادّة لا تتناسب ومستوى التّلميذ، وتوضع هذه المادّة عن طريق الذّوق والانتقاء بعيدا عن الدّراسات الميدانيّة لنوعيّة الفئة المستهدفة، ومعلوم أنّ المتعلّم "لا يحتاج إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العاديّة وبعض المفاهيم العلميّة والفنيّة أو الحضاريّة ممّا تقتضيه الحياة العصريّة. أمّا اللّغة التّقنيّة التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معيّنة ثمّ الثّروة اللّغويّة الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشّخصيّة يتحصّل عليها على مر الأيام في مسيرته الثّقافيّة وفي تلقيه لشتّى الدّروس غير دروس اللّغة"[28]. عموما هذه جملة من النّقائص التي يكشفها واقع تعليم اللّغة العربيّة، الّذي لا يحتاج إلى بحوث ميدانيّة لينكشف ضعف اكتساب اللّغة العربية، ولهذا نحن اليوم بأمسّ الحاجة إلى قرارات مضبوطة وإرادة سياسيّة لإصلاح المنظومة التّعليميّة ككل، وتعليم اللّغة العربيّة على وجه الخصوص كونها في وضع مريض ينتظر الدّواء من

أهله، ومظلوم يستشرف العدل. وجملة النّقائص المذكورة آنفا لا تتعدّى موضع الوعظ والإرشاد كما قال الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح إذا لم يساندها العمل الجادّ على تغيير الوضع التّعليميّ تغييرا جذريّا.

7. تَعْلِيمُ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ: [29]

يثير موضوع تعليميّة اللّغات الأجنبيّة عموما جملة من التّساؤلات من قبيل: ماهي اللّغة الأجنبيّة؟ وكيف تتفاعل مع اللّغة الأمّ؟، وهل تشكّل اللّغة الأم عقبة في اكتساب اللّغات الأجنبيّة؟، ولماذا يكتسب الطفل لغته الأولى في مدّة قياسيّة بينما متعلّم اللّغة الأجنبيّة والثّانية يأخذ وقتا أطولا؟، وما السّنّ الأمثل لتعلّم أيّة لغة؟، وما هي أفضل السّبل لتعلّم اللّغة؟، وما دور الذّاكرة والذّكاء في عملية تعلّم اللّغات؟، والعديد من الأسئلة التي كانت ومازالت مثار جدل منذ قرون حاول فيها الباحثون والدّراسون التّوصّل إلى إجابات تشفي غليل المشتغلين في هذا الحقل حول كيفية تحصيل اللّغة في الدّماغ البشريّ. ليزداد البحث في عصرنا الرّاهن الذي أصبح فيه اكتساب اللّغات والتّحكم فيها - قراءة ونطقا وكتابة- من الأولويات الواجب تحصيلها، نظرا للثّورة الكبيرة التي أُحدثت في شتّى المجالات، وتبعا لذلك تعدّدت نظريات تعلّم اللّغة سواء بوصفها لغة أولى أم لغة ثانية.

ولأهمية ميدان تعليم اللّغة ظهر كمّ هائل من النّظريّات التي كان بعضها يظهر وبعضها يخبو أو يتوارى لعدم جدواه في هذا الميدان الذي أشبه ما يكون بما وصفه ألبرت ماركوارت بالرّياح المتغيّرة والرّمال المتحرّكة حيث كان الهدف وراء هذه النّظريّات عرض أساليب جديدة عن التّعلّم وكيفية نقل المعرفة للمتعلّم، وحسن تطبيق هاته الأساليب على أرض الواقع. وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الانطلاقة الحقيقيّة لبداية الاهتمام الفعليّ بتعلّم اللّغات فإنّ ذلك يعود إلى "ظهور التّحليل المقارن [حيث هدفت] الدّراسات التّحليليّة المقارنة إلى تحديد فروقات بين لغة المتعلّم واللّغة المستخدمة/المنشودة للتّنبؤ بموقع الصّعوبات التي يمكن أن تحدث"[30].

ويبدو أنّ مقولة **باشلار**: "أحسن طريقة للدّفع بالبحث العلميّ إلى الأمام هو دحض النّظريّات العلميّة القائمة "قد اقتنع الجميع بها، وانتقلت إلى ميدان تعليم

اللّغات الّذي ما فتأ يشهد ظهور نظريات؛ إذ سرعان ما تعرّضت نظرية التحليل المقارن لنقودات عدّة أفرزت ظهور النّظريّة المعرفيّة. وفي حقيقة الأمر، يفرض الحديث عن تعلّم اللّغات واكتسابها تقديم نظرة موجزة عن هذه النّظريّات.

1. النَّظَرِيَّةُ السُّلُوكِيَّةُ: behavioral theories

نظريّة نفسيّة زعيمها واطسون، وثورندايك، وبافلوف، وسكينر، ارتكزت على "المرجعيّة المعرفيّة للمنحى السّلوكي القائم أساسا على آلية المثير والإستجابة كما هو شائع ومألوف عند السّلوكيين"[31]. وتعدّ فكرة المثير والإستجابة وتعزيز السّلوك أهمّ ما ميّز أفكار السّلوكيين، فاللّغة بالنّسبة لهم "استجابات يصدرها المتكلّم ردّا على مثيرات ما يكيّفها حافز البيئة، تأخذ أشكال السّلوك اللّفظيّ القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة"[32].

إنّ نموذج سكينر من أشهر النّماذج السّلوكيّة؛ إذ تحدّث عن التّعليم بالآلة والتّعليم المبرمج، وأشار إلى أنّ الجهاز العضويّ ينتج عنصرا فعّالا دون مثير ملحوظ، وهذا العنصر يتعلّم بالتّعزيز[33].

وبعد الثّورة التّشومسكيّة التي أُحدثت في الدّراسة اللّسانيّة خمسينيّات القرن الماضي تبيّن عجز هذه النّظريّة عن "تفسير الصّفة الإبداعيّة في اللّغة حيث يستطيع طفل صغير أن ينتج وأن يفهم مئات من الجمل الجديدة كلّ يوم"[34].

2. النّظريةُ المعرفيّةُ: cognitive theories

نظرية عقلية يتزعّمها تشومسكي، تبحث في خبايا العقل وكيف تُكتسب اللّغة داخل العقل، جوهرها أنّ "الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللّغة، فهو يمتلك نماذج تركيبيّة ذهنيّة، وهذه النّماذج هي التي تكوّن الكليّات اللّغويّة عند البشر"[35]. فالانسان حسبهم يولد وهو مزوّد بجهاز يمكّننا من تعلّم اللّغة، والنّظام اللّغويّ كامن في العقل، وإن كان هذا الجهاز لم يتم الكشف عنه بدقّة إلاّ أنّ أفكار هذه النّظريّة فتحت المجال لدراسة الجوانب الشّائكة في الاكتساب مثل قضايا المعنى والتّجريد والإبداعيّة، وتخطّت نظرية المثير والإستجابة، كما أتاحت أيضا البحث في مسائل مطلقة كالنّظام التّجريديّ للغة، والكليّات اللّغويّة، ونظرية المعنى، وطبيعة المعرفة البشريّة[36].

ليتوسّع البحث فيما بعد إلى المقارنة بين اكتساب اللّغة الأولى (الأم) واللّغات الثّانية، حيث لوحظ أنّ اللّغة الأولى تُكتسب بطريقة عجيبة ليس فيها أيّة تعقيدات، وتتمّ في مدّة قياسيّة، أمّا اللّغة الثّانية والأجنبيّة فإنّها تستغرق وقتا أطولا، ويصحبها اختلالات وتحكم جزئي فيها، لذا أصبح "متعلّم اللّغة الأولى هو حلم معلّم اللّغة الثّانية، أي: تلميذ ينمّي ثروته اللّفظيّة بطريقة لا نعرفها، وينطق نطقا سليما -رغم الهفوات العارضة- وتنساب لديه الأنماط الصّرفيّة والنّحويّة كأنّها حلم، بدل أن تكون صداعا دائما"[37].

7. 1 وَاقِعُ تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ:

إنّ اللّغتين الأجنبيتيّن المعتمدتين في المنظومة التّربويّة الجزائريّة هما الفرنسيّة والتي بدأ تعليمها في الطّور الابتدائي من السّنة ثالثة ابتدائي، في حين الإنجليزيّة يبدأ تعليمها من السّنة أولى متوسّط، وعلى الرّغم من العناية التي تلقاها اللّغات الأجنبيّة سيما في مراحل التّعليم ما قبل الجامعيّ باعتباره لبنة مهمّة في تكوين التّلميذ لمرحلة التّعليم العالي، حيث جاء في وثيقة إصلاح التّعليم الثّانويّ 2005م بخصوص تعليم اللّغات الأجنبيّة بأنّها "تهدف إلى ضمان التّدريبات الخاصّة بالترجمة من لغة إلى أخرى دون إهمال ما يمكن أن تقدّمه للمواد العلميّة، وتحضّر التّلاميذ لمختلف مسارات التّكوين لميادين الدّراسات العليا التي تتناول أساسا الآداب واللّغات الأجنبيّة، كما لا يمكن تجاهل أهميتها في تحقيق التّواصل مع الثّقافات الأخرى في إطار العولمة والانفتاح على ثقافات الشّعوب"[38].

ويضيف وزير التّربية السّابق علي بن محمد عن أهمية تعلّم اللّغات الأجنبيّة بقوله: "إنّنا نؤمن بضرورة تدريس اللّغات الأجنبيّة، بوصفها روافد تثري نهر الثّقافة الوطنيّة المتدفّق، وتصبّ فيه بكلّ ما تحمله من ثمار المعرفة، ومكاسب العلم والتّكنولوجيا التي يعجّ بها العالم المتقدّم"[39].

إنّ اختيار اللّغة الفرنسيّة بوصفها لغة أجنبيّة أولى في الجزائر -كما لا يخفى على أحد- يعود إلى الظروف التّاريخيّة والاستعماريّة التي مرّت بها الجزائر طيلة قرن ونصف من الاستدمار الذي حاول طمس لغة وهوية الشّعب الجزائريّ. ورغم المحاولات العديدة لجعل اللّغة الإنجليزيّة لغة أولى وذلك من خلال التّقارير التي نصّت عليها اللّجنة

الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة برئاسة رابح خدوسي غير أنّها باءت بالفشل، وقوبلت بشتّى أنواع المغالطات من قبل بعض أنصار فرنسة التّعليم الجزائريّ -الّذين لم تخرج من أذهانهم فرنسا-، إلى درجة أنّ رابح خدوسي وصف أعمال اللّجنة الوطنية التي نصّبت لإصلاح التّعليم في الجزائر والتي دامت تسعة أشهر بأنّها أنجبت طفلا جميلا جدّا لكنّه أحول إحدى عينه تنظر صوب فرنسا فهل من طبيب يعالج التّشوه، وهل يصلح العطّار ما أفسده الدّهر[40].

وبعيدا عن مشكلة أيّة لغة وجب اعتمادها كلغة أجنبيّة أولى في الجزائر، فقد لوحظ ضعف كبير في تعلّم اللّغات الأجنبيّة على اختلاف مراحل التّعليم، وغالبا ما تشير أصابع الاتّهام إلى التّلميذ أو الطّالب باعتباره مسؤولا أوّلا عن الضّعف النّاتج، والّذي في حقيقة الأمر لا يخصّ مرحلة أو طور معيّن وإنّما يعود إلى أطراف عدّة أسهمت في اختلالات واضحة ونتائج غير مُرضِيّة في مقدّمتها المادّة المقدّمة، والمعلّم، وأسلوب التّدريس.

إنّ الحديث عن مشكلات تعليم اللّغات الأجنبيّة في الأطوار الثّلاثة وحتّى التّعليم الجامعيّ يستوجب أوّلا تشخيص أعراض الدّاء الذي يستشري في المدرسة الجزائريّة لمعرفة الدّواء أو كما قيل إذا عرف السّبب بَطُلَ العجب.

بدايةً وجب علينا معرفة ماذا يجب أن نقدّم من هذه اللّغة؟ وكيفية تقديمها للمتعلّم؟، والإجابة عن ذلك، ومعالجة الموضوع بموضوعيّة يقتضي تحريّات دقيقة، واتّصال فعليّ ودائم بالمؤسّسات التّربويّة، وعلى أساس المعطيات المستقاة من الواقع من جهة وفي ضوء ما أثبتته علوم اللّسان والتّربيّة من جهة أخرى يمكن الحكم بأحكام سليمة سديدة نتيجة اعتماد الاستقراء الواسع وعلى القوانين الموضوعيّة لا على المشاهدة الجزئيّة القاصرة أو الانطباعات الذّاتيّة المشبوهة[41].

ضف إلى ذلك، ينبغي معرفة دقيقة بالفئة المعنيّة بتعلّم اللّغة، واهتماماتها وميولاتها، وهل الألفاظ والتّراكيب المنتقاة للتّعلّم تتناسب مع سنّه ومستواه؟، وهل يستفيد منها حقيقة في الواقع أم أنّها لا تخرج عن جدران الحجرة الصفيّة أو بين دفتيْ

الكتاب الذي يدرسه؟، إنّ الانتقاء الجيّد إضافة إلى التّدرج في تقديم هذه المادّة يساعد التّلميذ على سرعة التّحصيل والاكتساب وهضم المادّة المعرفيّة المقدّمة، ودقّة في تمثّل وتوظيف ما تعلّم، وعملية الانتقاء تتمّ أيضا عبر دراسات وإحصاءات ميدانيّة لا على الارتجال واعتماد الخبرات الذّاتيّة. وذلك حتّى لا تصيبه تخمة لغويّة كما يقول الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح.

والضّعف الملموس عند التّلاميذ والطّلبة يعود جزء منه إلى ضعف تكوين الأساتذة أنفسهم في هذه اللّغة، وعدم تحيين مكتسباتهم وفق المستجدات الحضاريّة واللّغويّة، وتحسين طرق تدريسهم وتكييفها وفق البحوث التّعليميّة والتّربويّة[42].

- وجود لهجات متعددّة في محيط التّلميذ (الأمازيغية، والشّاويّة، والعامّية) أدّى إلى ضعف في التّحصيل قراءة وكتابة ونطقا.

8. خاتمة:

إنّ الحديث عن واقع تعليم كلّ من اللّغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة لا يحتاج إلى دراسات ميدانيّة لينكشف الضّعف الحاصل في الاكتساب، والبحث عن الأسباب العميقة التي أدّت إلى هذا الضّعف يتجاذبها أطراف عدّة ولا توجّه أصابع الاتّهام إلى التّلاميذ والطّلاّب كما يتعلّل البعض. ومختلف الشّعارات الدّاعية للإصلاح وإبراز النّقائص وتقديم الحلول لا يجدى نفعا ما لم يسانده العمل الجاد على تغيير الوضع التعليميّ تغييرا جذريّا، ومن جملة الاقتراحات ما يلي:

- تنصيب لجنة مهمّتها تسليط الضّوء على مختلف جوانب العملية التّعليميّة وإدراك كامل ومفصّل للظروف المحيطة بواقع التّعليم بغية إحداث تغيير شامل وجذريّ يمسّ جميع جوانبها (العملية التّعليميّة) كالمناهج والحجم السّاعي، والكتاب المدرسيّ، وتكوين المؤطرين ....إلخ.

- وضع الكتاب المدرسيّ من قبل خبراء يكونون على دراية بالفئة الموجّه إليها الكتاب، وتضمينه بما يتماشى مع مستوى وعمر التّلميذ خلال كلّ مرحلة، والقيام بتحيينه بين فِترات مختلفة.

- إرادة سياسيّة يتبعها تخطيط لغويّ على المستوى القريب والبعيد لتوسيع رقعة اللّغة العربيّة التي بدأت رقعتها في التقلّص بين أبنائها نتيجة انتشار العامّيات. واستبعاد فكرة أنّ للكعبة ربّ يحميها وأنّ اللّغة العربيّة محفوظة بحفظ القرآن لها.

- إعادة النّظر في المناهج المستجلبة من البيئة الغربيّة، وابتداع مناهج تتناسب وهويتنا وطبيعة التّعليم في المدارس العربيّة بدل اتّباع مناهج ثبتت نجاعتها في بيئتها الغربيّة.

- محاولة تعريب التّخصّصات التّقنيّة والعلميّة كخطوة أولى، ثمّ الإدارات والمؤسّسات الحكوميّة.

- ضرورة إدارك المعلّم، وجعل المتعلّمين يدركون أنّ للغة مستويين؛ مستوى فصيح (يسمّيه عبد الرّحمن الحاج صالح بمستوى **الإنقباض**) يستخدم في الخطابات الرّسميّة، ومستوى أُصيب بالتّخفيف يُستعمل في المناقشات اليوميّة ولكنّه فصيح (أُصطلح عليه بمستوى **الأُنس**).

9. الإحالات:

[1]- من بين المنادين إلى انفصال التّعليميّة عن اللّسانيات التطبيقيّة نجد ماكاي، وميشال دابان، ودونيس جيرار، وروبرت غاليسون...إلخ، وقد تساءل أحد الدّارسين قائلا: لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليميّة اللّغات didactique des langues بدلا من اللّسانيّات التّطبيقيّة linguistique appliquee فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللّبس ويقدّم لتعليميّة اللّغات المكانة التي تستحقها. ينظر، أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، وهران، الجزائر، ط2، ص 131. وهذه الدعوات لم تقم إلاّ بعد زمن كبير وانطلاقا من كون التّعليميّة في نظر دعاة الانفصال أصبح لها موضوع مستقل عن اللّسانيّات سيما بعد انفتاحها على حقول معرفيّة مختلفة. ويرى عبد السّلام المسدّي أنّه وإن كانت صلة اللّسانيّات التّطبيقيّة بتعليميّة اللّغات توثّقت، فليس من المقبول أن نربط بين الأمرين ربطا آليّا (...) فنحن لا نربط بين اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات ربطا مقيّدا إذ هما مهجتان متميّزتان، وتطبيق المعارف اللّسانيّة في حقل من الحقول يعدّ اختصاصا قائما بذاته، واللّسانيّات التّطبيقيّة -مثلما تنطق عن نفسها- ليست علما نظريّا، وإنّما تستفيد من منجزات الدّراسة النّظرية، ومعلّم اللّغات يستخدم النّظريّة ولا ينشئها... فتعليم اللّغات اختصاص بذاته وليس هو جوهر اللّسانيّات التّطبيقيّة". ينظر، عبد السّلام المسدي، اللّسانيّات وأسسها المعرفيّة، الدّار التّونسيّة للنشر، تونس، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، 1986م، ص 137.

[2]- بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م، ص 08.

[3]- ينظر، نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، بسكرة، ع08، 2010م، ص 36.

[4]- ينظر، عبد الرحمن كامل، أساليب تدريس اللغة العربيّة لطلاب الدراسات العليا، دار الكتب، القاهرة، 2005م، ص 91.

[5]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م، ص25.

[6]- عبد الرحمن كامل، أساليب تدريس اللّغة العربيّة لطّلاّب الدّراسات العليا، ص 91.

[7]- ساندر ميردين، النجاح في التعليم الجامعي، ترجمة وليم عبيد وعبد الرحمن الأحمد، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1995م، ص 18.

[8]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009م، ص 47.

[9]- المرجع نفسه، ص ص 47-48.

[10]- انتقلت هذه الكلمة من الميدان العسكري إلى الميدان التّربويّ لتشير إلى القيادة المنظّمة للعملية التعليميّة.

[11]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعلّمها، ص 104.

[12]- المرجع نفسه، ص 120.

[13]- المرجع نفسه، ص 121.

[14]- ربيكا أكسفورد، استراتيجيّة تعلّم اللّغة، ترجمة وتعريب السيد محمد دعرور، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996م، ص22.

[15]- المرجع نفسه، ص23.

[16]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعلّمها، ص 124.

[17]- زغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب –أثر الحضارة العربيّة في أوروبة-، ترجمة فاروق بيضون وكمال دسوقي، راجعه مارون عيسى الخوري، دار الجيل ودار الأفاق، بيروت، لبنان، ط8، 1993م، ص ص 305-306.

[18]- بوجمعة وعلي، اللّغة العربيّة والتّنمية في الوطن العربي، مجلة الباحث، المجلد8، ع17، 2016م، ص 127.

[19]- محمد صاري، التعليميّة وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربيّة وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلد 4، ع1، 2002م، ص 187.

[20]- بوجمعة وعلي، اللّغة العربيّة والتنمية في الوطن العربي، ص130.

[21]- محمد صاري، التّعليميّة وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربيّة وترقية استعمالها في الجامعة، ص 187.

[22]- السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، مجلة الذاكرة، الجزائر، ع10، 2018م، ص 178.

[23]- محمد صاري، التّعليميّة وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربيّة وترقية استعمالها في الجامعة، ص 187.

[24]- السعيد جبريط وعبد المجيد عيساني، واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى في المدرسة الجزائريّة، ص 180.

[25]- محمد صاري، التعليميّة وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربيّة وترقية استعمالها في الجامعة، ص 185-192.

[26]- عبد القادر فضيل، واقع تدريس اللّغة العربيّة في مدارسنا وسبل تطويره، مجلة اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلد 11، ع1، 2009م، ص 458.

[27]- محمد صاري، التعليميّة وأثرها في تقويم وترقية استعمالها في الجامعة، ص 193.

[28]- عبد الرّحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث: أثر اللّسانيّات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، ص 44.

[29]- كثيرا ما يقع الخلط بين مصطلحيْ اللّغة الثّانية والأجنبيّة فيستعمل أحدهما مقابل الآخر، غير أنّ المصطلحين مختلفين؛ حيث يطلق مصطلح اللّغة الثانية على اللّغة التي يتعلّمها الدّارس في بيئتها كالعربيّ الذي يتعلّم الإنجليزيّة في بريطانيا أو الولايات المتّحدة حيث تكون هذه اللّغة مستعملة في وطن الدّارس استعمالا واسعا في التعليم وفي الإدارة الحكومية وفي مجالات الأعمال، أمّا اللّغة الأجنبيّة فتطلق على أيّة لغة يستعملها الدّارس في بيئته الأصليّة كالإنجليزيّة والفرنسيّة والألمانيّة في البلاد العربيّة. وقد استخدمت هذين المصطلحين في بعض المواضع المحدّدة بهذين المعنيين المختلفين. انظر دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 165.

[25]- ديفد ولكنز، اللّغات الثانية كيف نتعلّمها ونعلّمها، الموسوعة اللّغويّة، تحرير ن.ي. كولنج، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، المجلد الثاني، 1999م، ص 530.

[31]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص 90.

[32]- المرجع نفسه، ص 91.

[33]- انظر دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 37. ولمزيد من المعلومات عن نموذج سكينر ينظر الفصل الثاني (تعلّم اللّغات)، لنايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبيّة -تعليمها وتعلّمها-، عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص 53-58.

[34]- المرجع نفسه، ص 38.

[35]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيّات التطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ص 95.

[36]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 39.

[37]- المرجع نفسه، ص 58.

[38]- بن صافية عائشة ودريس سفيان، اللّغات الأجنبيّة بين الحاجز والمستوى: دراسة تحليليّة لنتائج البكالوريا، مجلة أفكار وأفاق، الجزائر، المجلد6، ع2، 2018م، ص 98.

[39]- رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح 100 يوم في اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربويّة -مذكرات شاهد-، دار الحضارة، الجزائر، ط2، 2015م، ص 95.

[40]- المرجع نفسه، ص 131.

[41]- عبد الرّحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث: أثر اللّسانيّات في النّهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربيّة، مجلة اللّسانيّات، الجزائر، المجلد1، ع1، 1971م، ص 43.

[42]- يوجد في حقل التّربية وإدارتها ما يقارب 50% من المعلّمين والأساتذة لم يعودوا قادرين على العطاء التّربويّ فهم من هو (قادر وغير راغب، وراغب وغير قادر، وفيهم غير قادر وغير الراغب لسبب أو لأخر). لذا أصبح تكثيف الدّورات التّكوينيّة للأساتذة ضروريّ لتحيين معارفهم وفق متطلبات المنظومة التّربويّة الجزائريّة لأنّه لا يمكننا أن ننتظر من الأرض الجرداء أن تنتج لنا غلالا جيّدة. ينظر رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح 100 يوم في اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة -مذكرات شاهد-، ص ص 13-14.