مجلة الآداب واللغات المجلد(05) العدد(02)ديسمبر2019 ، ص. ص31-57

الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية (الجيل الثاني). السنة الأولى متوسط

Communication compétence in the Curriculum of Arabic (2génération) for first year middle school

ربيع كيفوش1*

[1] جامعة جيجل، الجزائر، *lou_ra10@yahoo.FR*

تاريخ الارسال: 2018/02/08 تاريخ القبول:2019/07/19 تاريخ النشر: 2019/12/30

الملخص: يواجه تعليم اللغة العربية في عصرنا مشكلات تربوية حادة لعل من أبرزها تعقيدا وتذبذبا التدهور المستمر لمستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاية اللغوية والتواصلية التي يحققونها في الدرس، على الرغم من الجهود المبذولة لتقريبها من عقل التلميذ فإن النتائج المحصلة لا تعكس حقيقة ما يخصص لها من زمن وجهد، وما تحظى به اللغة العربية من مكانة هامة باعتبارها موضوع للتعلم، ووسيلة لاكتساب المعارف وأداة للتفكير والإبداع، ووسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع وتفاعلهم. لا يمكن لتعليم اللغة العربية الإفلات من تجدد المعارف والثورة الكبيرة في اللسانيات وفي نظريات التربية والتعليم وممارستها، والتحول الجذري في طرائق التعليم فيما يجري في ميدان تعليم اللغات وأساليبه وتقويمه في ضوء علم تعليم اللغات عند الغربيين، حيث اعتمدت مناهج جديدة تهدف أساسا إلى اكتساب الكفاية التواصلية.

يتناول البحث الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية (الجيل الثاني). وهو منهاج اعتمد مدخل المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية، ومبادئ المقاربة التواصلية في تعليم اللغة وتعلمها. حيث تجاوز التعليم فيه حدود المعلومات المقدمة من قواعد اللغة ومعجمها إلى اكتسابها ممارسة وتفاعلا وتواصلا. وينتهي بنا البحث إلى الكفاية التواصلية القائمة على اللغة المستخدمة فعلا، وتوسيعها خارج المحيط المدرسي لتشمل الفضاء الاجتماعي.

الكلمات الدالة: الكفاية التواصلية ،تعليمية اللغة العربية، ، المقاربة النصية، النص التعليمي، المنهاج.

---

*المؤلف المرسل.

Abstract

In spite of the efforts exerted to bring it closer to the student's mind, the results obtained do not reflect the actual allocation of time and effort, And the importance of Arabic as a subject for learning, a means of acquiring knowledge and a tool for thinking and creativity, and a means of communication between members of society and their interaction. The teaching of Arabic can not escape the renewal of knowledge and the great revolution in linguistics and theories of education and practice, and the radical shift in the teaching methods in the field of teaching languages and methods in the light of the teaching of languages in Westerners. .

The research deals with communication efficiency in the Arabic language curriculum (second generation). It is a curriculum that adopted the approach of competency approach, the text approach, and the principles of the communicative approach in teaching and learning the language. Where education has exceeded the limits of information provided by the grammar and its lexicon to acquire practice, interaction and communication. Our research ends up with enough communicative based on the language actually used, expanding it out of the school environment to include social space.

Keywords: *communication competence, didactics of Arabic language, didactics text , textual approach. Curriculum,*

مقدمة:

تمثل منظومة التربية والتعليم الدعامة الأساسية لكل تنمية اقتصادية واجتماعية وبشرية، وهذا ما جسدته على أرض الواقع كثير من التجارب المتميزة في شتى أنحاء المعمورة. بيد أن الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتعليم لا يقف عند أبعاده الكمية، بل ينبني على المراهنة على النوعية والجودة، عبر تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الشرسة، وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة. فمحددات الجودة التعليمية تتمثل في تمكين المتعلمين من كفايات تستجيب لمتطلبات عالم الشغل، وتمكينهم من كفايات لغوية وتواصلية تؤهلهم للتعبير عن كل ما يطالعنا به مجتمع المعرفة، ليصبحوا فاعلين

اجتماعيين متشبعين بالقيم الأخلاقية والإنسانية والمواطنة الإيجابية في بعدها المحلي والعالمي.

من هذا المنطلق يعتبر الإصلاح البيداغوجي، وفق مدخل المقاربة بالكفايات، لبنة لتطوير تعليم اللغة العربية بغاية تمكين المتعلم من اكتساب كفاية لغوية وتواصلية، وتمكينه من الكفايات الضرورية، للمشاركة الفعالة في عملية البناء والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الايجابية لمختلف الإصلاحات التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كنا على مشارف نهاية عشرية الإصلاح، فإن تعليم اللغة العربية لم يرق بعد إلى المستوى المنشود رغم المجهودات الكبيرة التي بذلت، فالتقارير الميدانية تشير إلى أن مراجعة المناهج والبرامج وفق المقاربة بالكفايات لم تتحقق الأهداف والغايات المرجوة منها على الشكل المطلوب، وخصوصا تلك المتعلقة بتحديد قاعدة الكفايات اللغوية والتواصلية التي يتحكم فيها التلاميذ في نهاية المسار التعليمي الإلزامي، أو تلك المرتبطة بتجديد طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها، والإفادة من معطيات اللسانية النظرية والتطبيقية وتعليمية اللغات .

1- الكفاية التواصلية:

إن مفهوم الكفاية مفهوم تتزايد الأبحاث فيه محاولة تحديده وبيان مكوناتها التوسع في تفسيرها لذا نرى أنه من البديهي تعريف الكفاية وتحديد مكوناتها وشرحها في المجالين التربوي واللساني، متجاوزين تعاريف المعاجم اللغوية العربية القديمة.

1-1 التطور اللغوي لإبراهيم السامرائي:

هذا الكتاب ليس معجما، وقد أوردناه في هذا المقام عسى أن يوضح لنا الفرق بين الكفاية والكفاءة، ففي الفصل العاشر المعنون ب: تحقيق لغوي في الصيغ والاستعمالات حقق الباحث مجموعة من المصطلحات والعبارات المتداولة في العربية الحديثة منها:

« الكفيء النظير وكذلك الكفء. والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ، ويقال لا كفاءة له أي لا نظير ومنها الكفء: نظير له وهو أي الكفاءة في الأصل مصدر، ومن الكفء الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها وغير

ذلك. وهكذا فإن المعنى الذي تنصرف إليه هذه المادة وهو المساواة حاصل في كثير من المشتقات غير أن عربيتنا الحاضرة قد عدلت عن هذا المعنى وصار الكفء فيها هو الكافي القدير. فيقولون هو كفئ في عمله أي قادر ذو كفاية. وكان الصحيح أن يقال كاف في عمله. وعلى هذا فإن الكفاءة أخذت هذا المعنى المولد الجديد وهو القدرة على القيام بالشيء. وفلان ذو كفاءة يراد به ذو كفاية تفرض استعمال كفاية من كفى يكفي وليس كفاءة » [1]

ولكن الدلالة الاصطلاحية لكلمة competence هو الذي أدى إلى أن يصير الكفء كافيا في الاستعمالات الحديثة . ويرى إبراهيم السامرائي « أن السبب في عدم فهم الكلمة حين وردت في قوله تعالى في سورة الإخلاص ﴿ولم يكن له كُفُوًا أحد ﴾ يكمن في أن الكلمة قد وقعت منصوبة خبر كان. وقد سهلت الهمزة إلى واو فصارت الكلمة ترسم بالواو كفوا. هكذا يتبين أن الكفاءة تعني المساواة والكفء هو النظير حُرّفَ معناه إلى معنى الكافي الذي أشرنا إليه، وجمعه أكفاء. بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر» [2]. وغاية هذا التدقيق ليس حصر تطور اللغة وتجميد دلالاتها ضدّ تطور حاجات العصر الحديثة، ولكن إيمانا أن الدلالة اللغوية عندما لا تكون واضحة قد تشوش على المفهوم، خاصة عندما يكون المفهوم مفهوما مفتاحا يتردد في الخطاب التعليمي والتربوي.

1-2 الكفاية في اللسانيات:

وهو معنى تحدد في لسانيات تشومسكي الذي ينظر إلى الكفاية باعتباره نظاما متكونا من القواعد (النحو) والعناصر التي تطبق عليها هذه القواعد (المعجم) يستنبطه مستعمل لغة طبيعية، ويمكنه من تكوين عدد لا محدود من الجمل النحوية في هذه اللغة، وفهم جمل لم يسمعها من قبل، وهذه الكفاية يجسدها الانجاز (الأداء) . ولا يخفى أن تعريف الكفاية في الحقل اللساني قد ألقى بظلاله على المجالات التي استعارت هذا المفهوم . أما علماء اللغة والتربية غالبا ما يستعملون الكفاءة والكفاية دون مراعاة الاختلاف الدلالي بينهما. والكفاية في اللسانيات *competence*:هي مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم ،والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها. وتقابل مصطلح الإنجاز *performance* . من هذا المنظور نخلص إلى أن الكفاءة معرفة

ذهنية وقدرة ضمنية، تمكّن المتكلم من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة. ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق.

ويقدم لنا منهاج اللغة العربية تعريفا لا ينأى عن المعاني السابقة. فالكفاءة « هي القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، أو هي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا لحل وضعية مشكلة ذات دلالة » [3]. إن الكفاءة في معناها العام هي نظام داخلي للفرد غير مرتبط بمادة أو وضعية معينة. وهي تتكون بفعل القدرات والمهارات والمواقف، وهي في معناها التربوي استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمى لديه لجعله قادرا على نشاط تعلمي أو مهام معينة، وفي استعمال آخر هي قدرة المتعلم على حلّ مشكلات ترتبط بمهارات الفهم والتحليل التي يكتسبها الفرد ويشير المنهاج أيضا إلى أن دواعي ومبررات اختيار المقاربة بالكفايات تكمن في التقدم الحاصل في مجال اللسانيات وبخاصة في مجال تعليم اللغات واللسانيات التطبيقية، الذي بلور تحديدات وتصنيفات للكفايات؛ الكفايتان اللغوية والتواصلية على المستويين الشفوي والكتابي.

1-3 ظهور مصطلح الكفاية التواصلية و تطوّره:

اتسعت مدونة البحث في اللسانيات الأمريكية لتشمل كل ما يقع تحت طائلة السلوك التواصلي في كل المجتمعات اللغوية. ويعتبر التصور الأمريكي التواصل ضربا من التفاعل الاجتماعي ونسقا ثقافيا وهذا ما يجعل الفصل بين ما هو ثقافي وما هو لغوي متعذرا عند دراسة السلوك التواصلي. فدراسة مختلف الأحداث التواصلية، والانطلاق في ذلك من السياقات الطبيعية التي تتداول فيها اللغة ، واستنباط الاختلافات القائمة بينها، غاية توسلت اللسانيات الأمريكية لتحقيقها بمقاربة متعددة الاختصاصات جمعت بين الأنثربولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع (4).

أول من استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللغوي الأمريكي ديل هايمز Dill HYMES ، ويحددها «بأنها جماع معارف تتصل بمعايير النحو اتصالها بمعايير الاستعمال، بفضلها تحدث المناسبة بين السلوك التواصلي والسياق الذي يكتنفه

والملابسات التي يجري فيها » (5)، فحين رأى اللسانيون الأمريكيون أن كفاءة تشومسكي لا تُعنى بالعناصر التي تستعمل في عملية التواصل ونقل الرسائل إلى الآخرين، صاروا يتجاوزن الكفاية اللغوية، إلى الاهتمام بالأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية والأغراض المتعلقة بها. فصدرت سلسلة من البحوث التي تصدت إلى تفسير هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعية للغة. حاول أصحاب المنهجية الجديدة أن يضعوا طرائق تعليمية تعتمد على مقاربات تواصلية «تستثمر معطيات اللسانيات الاجتماعية التي تسعى إلى أن تمدّ في التحليل اللساني بعدا يتجاوز المدى الذي بلغه علم اللسان الحديث، وذلك أن منهج البحث في علم اللسان الحديث منهج داخلي يعتمد في تفسير المتغيرات اللغوية على قواعد لغوية ذاتية موضعية » (6)وبهذا تكون اللسانيات الاجتماعية قد حلت محلّ البنيوية، التي جسدت لفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هو التمكّن من اللغة حتى وإن كانت معزولة عن المحيط الذي تستعمل فيه اللغة ، لتصبح الكفاءة التواصلية (7)مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

4-1 تعريف الكفاية التواصلية:

يرى لايبوف أن موضوع اللسانيات ليس الكفاية اللغوية كما يحددها تشومسكي. وإنما هي دراسة البنية اللغوية وتطورها في خضم السياق الاجتماعي للمجتمع اللغوي. وأن اللسانيات العامة مهما كان محتواها يجب أن تقوم أولا على اللغة كما يستعملها المتكلمون الذين يتواصلون بينهم في الحياة. ويؤكد صعوبة بناء نظرية لسانية قائمة على أساس قدرة لسانية مثالية ومجردة، لأن القدرة اللسانية المثالية لن يكون بإمكانها الإحاطة بجميع جوانب التفاعل اللغوي؛ وهو ما يعني أنه من المستبعد أن نتصور نظرية مستقلة عن المحيط النفسي والاجتماعي الذي تندرج فيه [8].

يَعتبر ديل هايمز أن ما يتميز به الفرد المتكلم هو امتلاكه لقدرة أكثر وظيفية مما يقترحه النحو التوليدي، وهي الكفاية التواصلية ويعرفها بأنها « قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معيّن. إن الكفاءة االتواصلية

تعني على هذا الأساس قدرة الفرد على تبليغ أغراضه ، بواسطة عبارات متعارف عليها ، وتعني أيضا مدى وعي الفرد بالقواعد الضابطة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة» (9). والكفاءة التواصلية لا تمكن من إنتاج وفهم الجمل النحوية، بل تتعلق باشتغال السلوك اللغوي في شموليته وواقعيته، وهي مختلف السياقات والمقامات الممكنة لتحقيق كل الأغراض التواصلية في أبعادها الفردية والجماعية (10)

أما الكفاية التواصلية للمتعلم لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، إنها عملية فردية واجتماعية معا. تكمن فرديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال « فالذي يجعل الفرد قادرا على التواصل معرفته بمسالك الفعل التواصلي التي تخضع لجملة من القواعد رغم أن الفرد يحملها بطريقة غير واعية، وتتجلى ما تتجلى في مواقف معينة يتعذر فيها على الفرد القيام بأنشطة تواصلية متى لم يتزود بتلك الكفاية » (11)، نستنتج من هذا المفهوم أن تبني الكفاءة التواصلية في حقل تعليمية اللغات يستلزم التركيز على المحتويات اللّغوية، والتركيز على خلق مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب (12)، تتنزل فيها الممارسات الخطابية في إطار أشمل ، فيه ينصهر اللغوي في الاجتماعي. وهذا المفهوم يعطي الأولوية للخطابات الشفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك تنمية المهارات اللغوية الأخرى.

1-5 الكفاية التواصلية، وأهميتها تنميتها :

إن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو تحصيل الكفاءة التواصلية، وهو هدف شامل. وعند اكتساب المتعلم القدرة على التواصل والتبليغ، فإن هذه الكفاءة التواصلية تكون عامة وشاملة، تتكون بدورها من عدة كفاءات فرعية تعكس التمكن من النظام اللغوي، كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات وفق إستراتيجية ومنهجية سليمة. والكفاءة التواصلية تساهم فيها قدرات لغوية منطقية ومعرفية واجتماعية، وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عملية التواصل. فالكفاية التواصلية مهارة شديدة التعقيد تتفاعل فيها الكفاءة النحوية، الكفاءة

الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية (الجيل الثاني). السنة الأولى متوسط

الإستراتيجية والكفاءة الاجتماعية (13). والكفاية التواصلية « تتضمن عدة مهارات هي التواصل، القراءة، الكتابة، الفهم، التفكير، تحصيل المعرفة، امتلاك الثقافة، تحقيق الهوية القومية» (14)، وهذا العرض والترتيب لا يعني أن المهارات اللغوية بمثل هذا التبسيط، فهي مهارات معقدة ومتكاملة. تتضمن كل منها عدة مهارات فرعية، والمطلوب فيها جميعا هو الارتقاء نحو الأفضل وليس مجرد الأداء.

وأما المقصود بالتنمية؛ تطوير الكفاية التواصلية « والانتقال بها باستمرار من مستوى إلى مستوى آخر أفضل من سابقه، وأجود » (15)، وتنمية المهارات اللغوية التي يمارسها التلميذ من كلام وتواصل وقراءة وتعبير وفهم وتلق للعلوم، وتحقيق الوجود والتفاعل مع البيئة المحيطة، وتحقيق الهوية القومية والثقافية. فالكفاية التواصلية إذن تتجاوز القدرة على التواصل، فهي تنقل الانفعالات، وتحفظ الخبرات والتجارب وتحولها إلى وحقائق وعلوم، وهي الحافظة لثقافات الشعوب وتاريخها وحضارتها، والحاملة لهويتها. وتنمية الكفاية التواصلية تعني أيضا تنمية «القدرة على الفهم، والتفكير، وتلقي العلوم، والمشاركة في البناء والتطوير، وأن يحتفظ بهويته القومية، ويتمثل ثقافتها وعاداتها » (16). وتنمية الوسيلة التي يحقق بها المتعلم ذاته، ويثبت حضوره، ويطوّر حياته.

تتكون الكفاية التواصلية من مهارات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم، مقترنة بممارستها في الحياة الاجتماعية في ميادين العلم والمعرفة. ولا تظهر أهمية الكفاية التواصلية ما لم يكن المتعلم قادرا على صياغة وتركيب المفردات اللغوية المكتسبة طبقا للمقاييس والقواعد اللغوية المتعارف عليها في اللغة الواحدة. وما لم يرافق كل ذلك وجود ذوق فني وطبع صاف يمكن المتعلم من تحقيق التلاؤم والانسجام بين أفكاره وانفعالاته، والقوالب اللفظية التي يعبر بها، لأن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة ولا من حيث هي كلمات مفردة [17]. تنبع أهمية الكفاية التواصلية من دورها في عملية التفاعل الاجتماعي، ومن فاعليتها الكبيرة في اكتساب الخبرات، وتنشيط عملية الإبداع الفكري، ومن ثم تحقيق التقدم الحضاري. هذه الأهمية تضع المدرسة أمام تحديات كبيرة تتمثل في العمل على تنمية المهارات اللغوية والتواصلية والعقلية للمتعلم، وإيجاد طرائق تعليمية بديلة تستثير دافعية المتعلمين، للإقبال على تعلم اللغة العربية.

2- تعليمية اللغة :

يقوم تعليم اللغة العربية وتعلمها قراءة وإنتاجا على مرتكزات بيداغوجية، يستمد منها أسسه المعرفية والمنهجية، كي تستجيب لحاجيات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية، ومستجدات الخطاب التربوي والتطور المعرفي، وتحقيق تعليمية/ تعلّمية تنهض بشخصية المتعلم معرفيا ومهاريا وانفعاليا. تفرض هذه العملية القيام بدراسات موسعة تتضح من خلالها كيفيات بناء المعرفة وامتلاكها من طرف المتعلم في وضعية تعليم اللغة العربية وتعلّمها[18]. بيد أن الباحث في مجال التعليمية يصطدم بإشكال تحديد هذا العلم وضبط حدوده ومجالاته وروافده المعرفية؟

استعمل مصطلح التعليمية في المعاجم الفرنسية باعتباره صفة لكل ما له صلة بالتعليم، فتحدث عن الوسائل وعن المؤلفات، فهي مجموع الوسائل التي يستند إليها المعلّم لتيسير عملية التعلم، وهذه الوسائل نوعان؛ يشمل الأول الوسائل المادية التي يستعملها المعلم لتيسير عملية التعلم، ويتعلق الثاني بالطرق والمنهجيات المعتمدة في الدرس. [19]

وعرفت في معجم اللسانيات وعلوم اللسان: « بأنها العلم الذي يدرس طرائق تعلم اللغات » [20]. وتحيل عبارة تعليميات على استعمال التقنيات وطرائق التعليم الخاصة بكل مادة تعليمية. وهي تقنيات تختلف من مادة إلى أخرى، لارتباطها بالمضمون المعرفي المعلّم. أما التعليمية في مفهومها الحديث، فتدرس التفاعلات التي يمكن أن تحدث في وضعيات تعليمية/ تعلمية بين معرفة معينة ومعلّم باث لهذه المعرفة ومتعلم مستقبل لها، وذلك بوضع شروط ضرورية تتمثل في تفكير المعلّم في طبيعة المعرفة التي سيعلمها، والأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين حول هذه المعرفة « ذلك لأن الغاية الرئيسية للتعليمية هي الرضا عن المردود التعليمي التعلمي؛ بمعنى تحسين أداء المتعلمين في أحسن الظروف، والغاية الثانية هي التفاعل بين البحث والعمل التعليمي/ التعلمي تفاعلا يكسبها ذاتيتها واستقلاليتها عن المواد الرافدة لها » [21].

من هذا المنطلق تكون التعليمية حقل تفكير في تمشيات التعليم والتعلم، وإحدى الوسائل الخاصة بتوفير الحلول التعليمية/ التعلمية لصياغة المعارف واكتسابها. وتهتم أيضا بوصف الصعوبات التعليمية وتحللها قصد توفير الوسائل المساعدة لكل من المعلم

والمتعلم كي يستطيعا تخطيها ومن ثمة تحسين قدرات المتعلمين .استنادا إلى مرجعيات متعددة لسانية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية أثناء إعداد المضامين المعرفية، وكيفية معالجتها وتعديلها كي تناسب سن المتعلم ومستواه الذهني.

ولفهم التحول العميق في تعليم اللغات استعان علماء اللغة بالنظرية البنائية لبياجه، التي جاءت لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، لأن « المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ، استنادا إلى التكرار والتدريب والترويض، كما في النظرية السلوكية » [22]. كما استنجدت التعليمية بكل العلوم التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، وتمكنت من صياغة مفاهيم تختص باستعمالها. وهي مفاهيم تساعد على تشخيص المشاكل والصعوبات وإيجاد الحلول العملية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية.

2-3 تعليمية أنشطة اللغة العربية:

تهتم التعليمية بعمليات التعليم والتملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي موضوع التعلم. كما ترتبط بجملة من الأنشطة هي تعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية القراءة، وتعليمية الكتابة.عندما تجيب التعليمية عن الأسئلة المتعلقة بمجال بحثها، تكون غايتها تمكين المتعلم من إنجاز تعلمات ناجحة، وامتلاك كفايات مستديمة تتعلق بالمادة المعرفية المعلّمة، ومن ثمّ فإن مجال اهتمام تعليمية اللغة الأساسي، إنما هو العلاقة التي يربطها المتعلم بين المعارف المكتسبة وسياقها التواصلي [23]. تنتظم وضعية تعليم وتعلم اللغة تلقيا وإنتاجا وفق علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلّم. أولها العلاقة بين المتعلم والمعرفة، وتؤكد على أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة موضوع التعلم.وثانيها العلاقة بين المتعلم والمعلم، وتشير إلى الدور التعليمي الذي يقوم به المعلم في الوضعية التعليمية التعلمية(التعليم والتقيم والإرشاد). وثالثها العلاقة بين المعلم والمعرفة، وتشير إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعداده للمحتوى المعرفي الواجب تعليمها للمتعلم، وقدرته على قراءة التوجيهات وتحويل المحتوى إلى مهارات، تتولد عن هذه العلاقات ثلاثة تمشيات في الوضعية التعليمية التعلمية، هي [24]:

أ- المعلم:

لم يعد دور المعلم في المقاربة بالكفايات ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم ، إنما « ينبغي للمعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المسندة له انطلاقا من مجموعة من الخصائص نجدها في القدرة على التخطيط، والمعرفة الكافية بتعليمية المادة والطرائق والوسائل والأنشطة التعلّمية وأساليب التقويم » [25]، فقد بيّنت الأبحاث اللسانية والتربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات، وله تصورات وقدرات أولية، على المعلم استغلالها وتوجيهها الوجهة الصحيحة لتمكين المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بوضعه في وضعيات تعليمية لها دلالة في حياته اليومية، تكون. لأن المتعلم عندما يدرك الدلالة المعنوية لما يتعلم في حلّ مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارفه وقدراته العقلية في التكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدرس وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات. «وعلى هذا الأساس فإن المسؤولية تقع على عاتق مدرس اللغة أساسا، في أن يغيّر من أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق إكساب المتعلمين للغة الشفوية وقواعدها، وطرائق إكسابهم اللغة المكتوبة وقواعدها. وهذا تطلب منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات، ويطلع على ما يجري في المنظومات التعليمية الناجحة عبر العالم في مجال تعليم اللغات».[26] ولتحقيق هذا الهدف يجب تغيير الممارسات البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة المعرفية والبنيوية والبنيوية الاجتماعية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم. فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن من التفاعل مع بيئته، فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح فرصة تقديم فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنيوية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف.

تستدعي المقاربة بالكفاءات تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم، يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية التفكير والبحث وحلّ المشاكل، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته ، ودور المعلم بيداغوجيا يقتصر على التنشيط الفعّال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا الهدف، يتفاعل

مع التلاميذ، ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية، وميولهم والطريقة التي يفكرون بها ويتصورون، وما هي مكتسباتهم؟ وحدود قدراتهم؟ ومتى يعتري أذهانهم النشاط والفتور؟.

ب – المتعلم:

أصبح المتعلم محور العملية التعليمية وعنصرا فاعلا فيها، يساهم في تحديد المسار التع

يستدعي تنويع الوضعيات التعلّمية التي تسمح لكل متعلم بتنمية كفايته ومهاراته في التحليل والتصنيف والموازنة، والقراءة والنقد الموضوعي الذي يمنحه القدرة على تثمين عمله، وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره التعليمي.

يعتبر المتعلم في رحاب المقاربة بالكفايات « الركن الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، بل

على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك. والمتعلم كذلك هو المؤشر الذي نستطيع أن نُقَوِم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه لمخرجات التعلم المنتظرة في نهاية العملية التعليمية .

يأتي المتعلم إلى المدرسة وقد وجّهته دوافع جعلته يبحث عن التوازن والارتياح بالنجاح في ع

تعليمية اللغة العربية بالاعتداد بمميزات المتعلم النفسية، المعرفية، اللغوية والاجتماعية. أما إقدامه على التعلم فقد ولدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب ناتج عن حاجة داخلية أو خارجية. يتخذ من التعلم أداة لتحقيق توازنه ومطية تضمن له الارتياح النفسي والوجداني والاجتماعي[28]. وإقدامه على التعلم ولدته رغبة في إحداث وتحقيق توازن يضمن له الارتياح النفسي والوجداني.

ج – المحتوى(المعرفة):

المقصود بالمحتوى المعرفة اللغوية المراد تعليمها وتعلمها، وما يرتبط بتعليمها من تسخير لجملة من القدرات الذهنية العقلية والفيزيولوجية والنفسية الموصلة إلى تكوين كفاية تواصلية فيها. على « أن المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين، هي المعرفة المدونة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية والمتداولة في الكتب المدرسية ، يتم توصيلها بواسطة النقل الديداكتيكي » [29]. فتعليم اللغة لا يعني تعليم كل النظم الظرفية

التي تغشى الخطاب اللغوي أثناء عملية التعليم والتعلم؛ إذ يقتصر « المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته، وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاج إليه المتعلم » [30]. وتُحقق تعليمية اللغة أهدافها عندما يشعر المتعلم استثمار معارفه في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية حاجاته التواصلية.

يعتمد اختيار المحتوى اللغوي على المبادئ اللسانية والتربوية والاجتماعية، تتمثل في تلازم المضامين والمعاني التي تحويها المادة اللغوية مع البنى المعرفية للمتعلمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدوافع. واحتواء هذه المادة على البنى والمثل والأصول والتراكيب التي يحتاجها المتعلمون في مرحلة ما من مراحل التعليم. ثم وجود جانب شكلي إجرائي يتمثل في عفوية المحتوى ؛ بمعنى تقديم محتوى أصلي أم محتوى تصرف فيه المعلم بالحذف أو الزيادة أم مواد موضوعية أو مصطنعة. وأخيرا ترتيب هذا المحتوى وفقا للكيفية الفكرية الذاتية التي ينظم بواسطتها المتعلم معلوماته [31] من أجل الربط بين ما يتعلمه في المدرسة من معارف وبين ما يتعرض له من خبرات في الحياة، كاهتماماته، ومشكلاته واحتياجاته، وبذلك يتحقق التكامل بين كل خبرات المتعلم والأنشطة التعليمة والمعرفة المكتسبة. وتتوثق الصلة بين المعرفة المدرسية وأنشطة الحياة الخارجية التي يمارسها المتعلمون. [32]

والمرحلة الأخيرة من مراحل إعداد المحتوى هي التقديم أو العرض، وهي اختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع المحتوى اللغوي، ليصل مردود التواصل بين المتعلم والموضوع إلى حدّ الكمال [33]. ويمكن لهذا الأمر أن يتحقق بانتقاء الدعائم المادية ذات المردودية الأكيدة مثل وسائل الاتصال الحديثة، التي عرفت قفزات نوعية واكبت التطور التكنولوجي الذي يعرفه المجال السمعي البصري، سواء تعلق الأمر باللغة الشفوية أو اللغة المكتوبة. « وعلى المدرس أن يدرك أهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة التي تشكل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقاتها الخاصة ، سيزداد الطلب عليها تدريجيا ليستخدمها في بعث الحوية في تعلم اللغة العربية » [34].يضاف إلى كل ما تقدم ذكره اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلمين أن يتعاملوا مع

المادة اللغوية في ارتياح وتركيز، بما يزيد من مردود التجاوب ويقوي العلاقة الرابطة بين المتعلم والموضوع. من خلال تنظيم الكيفية التي يقدم بواسطتها المحتوى، وما يتطلبه ذلك من توفير لجملة العناصر غير اللغوية، تضمن تعامل المتعلم والموضوع في مسالك واضحة تبدو الأهداف من آفاقها واضحة والمعاني أقرب من مداركه ومدونة معارفه[35].

3- المقاربة النصية :

اللغة العربية مادة ، ووسيلة التعليم في كل مراحل التعليم، لذا كان لزاما على المدرسة أن تعتني بها وتجعل منها لغة طيعة لدى المتعلمين لتصبح أساس تفكيرهم، لأن الهدف من تعليمها جعل المتعلم يحسن التواصل بها في وضعيات ذات دلالة تساعده في التحصيل المعرفي والعلمي.

3-1 مفهوم المقاربة :

جاء في معجم علوم التربية معنى المقاربة على أنه «كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا(إستراتيجية، طريقة، تقنية) تطبيقيا (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية) » [36]. وتختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية. والمقاربة كذلك هي التحليل الدقيق للوضعيات التعلمية[37] قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون، وترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي:

- **الجانب الإستراتيجي:** يشير إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والحركية للمتعلم.

- **الجانب التكتيكي:** يعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية. فالتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنها إستراتيجية المقاربة المتبناة.

- **الجانب النظري:** يمثل العمليات المنطقية التي تحدد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطرقها وتقنياتها الممكنة.

-**الجانب التطبيقي:** يمثل انتقاء المادة المتلائمة مع العمليات التعلمية، والتفاعلات الصفية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكيفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمقاربة.

إن المقاربة هي مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه. أما المقاربة النصية، تعني طريقة تناول النصوص وشرحها حسب مستويات[38]. يتعلق المستوى الأول بتطور الموضوع ونموه. ويتعلق الثاني بالدلالة اللغوية والفكرية وأساليب الخطـاب والمؤشرات الدلالية والتقييم والإثبات والإقناع والموازنة والمقارنة. ويتعلق الثالث بنحو النص ويمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظامه وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة.

اعتمد منهاج اللغة العربي (الجيل الثاني) المقاربة النصية لتعليم اللغة العربية « وهي اختيار بيدغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر كل المستويات اللغوية الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى ميادين اللغة، ويتم تناول النص على مستويين: المستوى الدلالي والمستوى النحوي » [39]. وتعتبر المقاربة النصية ذات مكانة خاصة للغاية، في بنيتها أو في وظيفتها وآليات اشتغالها. فهي تُعنى « بمجموع المسائل المتصلة بمسارات التعليم والتعلم في وضعية مدرسية »[40]. تختار منها المنظومة التعليمية ما يفيد المتعلم في تنمية كفايته التواصلية دون أن يتشتت بنظرية لسانية بعينها.

وإجمالا نقول إن اعتماد المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين. تتعلق بالأولى بالتلقي والفهم، بمعرفة محتويات النصوص وقصدية أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا يدرك المتعلم الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية. وتتعلق الثانية بالإنتاج؛ بعد فهم الآلية التي تشتغل بها النصوص ، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نص منسجم ومتماسك. لكن ربط التلميذ بالنص كلية يجسد صورة الاتكالية المعرفية التي تكبح قدرة المتعلم على الاستقلالية الذاتية في التفكير والتحليل وإبداء الرأي، وتقييم أفكار الكاتب وإنتاجه اللغوي.

2-3 مفهوم النص التعليمي: توجهت عناية المشتغلين بتعليمية اللغات إلى العناية بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لتمكين المتعلم من التعامل المنهجي مع المعارف، واكتساب مهارات نصية وآلية للتفكير المنهجي. والنص التعليمي يخضع

إلى مجموعة من المعطيات اللسانية والنفسية والتربوية وغيرها تتحكم فيه، لتحقيق التفاهم والاقتناع والإدراك الكلى أو الجزئي لهذه النصوص من قبل المتعلمين.

يعرف النص بأنه « وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعرفة اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة، وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ؛ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمة »[41]. يشكل النص سند تعليمي بصري أو مسموع يتأرجح بين التلقين والتواصل تتعاضد في دراسته وفهم دلالاته مجموعة من العلوم، لسانية وغير لسانية بما يعود بفائدة جليلة على تعليم اللغة العربية. يتناول موضوعا يقرأه التلاميذ ثم يمارسون من خلاله التعبير والتواصل، ويتعرفون على بنائه، كما يلتمسون من خلاله القواعد ليتوصلوا إلى إنتاج نصوصهم الخاصة.

والنص كذلك هو « إنتاج وضعية خطابية يعبر فيها المتكلم أو الكاتب عن فكرته من خلال وصف خطابي أو سردي أو احتجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب » [42] ، فالنص بهذا المعنى خطاب، أو وحدة لغوية أكبر من الجملة، وصار ملفوظا قائما على التبليغ، تحققت فيه معايير الاتساق والانسجام والمقامية والتواصل. وظهرت ضرورة اعتماد النص كدعامة بيداغوجية لبناء الكفاءات لدى المتعلم وإثارة الدافعية فيه، حين فشلت الطرائق التي اتخذت الجملة دعامة بيداغوجية لها؛ لأن الفعل التعليمي لا يمكن اختزاله على فهم المتعلم للجمل، وإنما يتجاوز ذلك إلى مستوى أكبر هو النص. يمارس عليها المتعلم قدراته. ويسخر معارفه النحوية واللسانية لتأويل معنى النص وتفسيره، وفي الأخير انتحاء خصائصه والتزام مقاييسه في إنشاء النصوص التواصلية والفنية.[43]

لكن تحقيق هذا الهدف يستلزم تقديم نصوص للعربية في صورتها المعاصرة؟ نصوص وظيفية تتناول الواقع المعاش للمتعلم، وتعكس حاجياته التواصلية، وتواكب مستجدات العصر مما تقره مجامع اللغة العربية من مفردات ومفاهيم ومصطلحات دالة على مخترعات العصر في كل المجالات العلمية والتكنولوجية. والسبيل الوحيد لذلك هو اعتماد منهجية تعليمية إجرائية « تعتبر النص كلا لغويا تعبيريا وتبليغيا في إطار حقل معرفي محدد؛ إنه ممارسة لغوية أو فكرية أو إبداعية أو علمية أو ثقافية أو تعليمية أو

شعرية أو نثرية. وبهذا المعنى فإن القصيدة والقصة والرواية والمحاضرة ونشرة الأخبار والمقال الصحفي والومضة الإشهارية والبحث العلمي تعدّ نصوصا على حدّ سواء وإن اختلفت هذه الأنواع اختلافا بيّنا واضحا »[44]. وبهذا نتجاوز تعليم النصوص الأدبية الكلاسيكية، ونعلم نصوصا إبداعية، كالنص العلمي والنص الإشهاري والنصوص الإبداعية الرقمية. أليس الهدف من تعليم النصوص هو تحقيق كفاية تواصلية لدى المتعلم؟ والكفاية هي تفعيل للمعارف والقدرات والمهارات الكفيلة بمواجهة مشكلة حياتية في وضعية ما وفي موقف ما.

4- تحليل محتوى منهاج اللغة العربية (الجيل الثاني)

إن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الموسط هو دعم المكسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتطوير مجموعة من الصفات الشخصية، وتنمية الشخصية الكاملة للإنسان. كما تهدف إلى تغذية البعد الثقافي والوجداني وطبع المفاهيم الإيمانية الإسلامية والوطنية وغرسها في النفوس فضلا عن تكوين الاتجاهات والمواقف في المتعلمين، وتسعى أيضا إلى تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين بما بلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات أدبها وفنونها والاعتزاز بأمجادها[45].

يرمي تعليم اللغة العربية في الأساس إلى تنمية شخصية التلميذ في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتزويده بالقدرة على معالجة الفكرة بنوع من الاستيعاب والوفاء بالعناصر والأجزاء والإحاطة والشمول. وتوليد المعاني الجزئية المتصلة بالفكرة الأساسية من خلال نمو داخلي مترابط تصب فيه الأفكار في قالب محكم متجانس وترتيب منطقي سليم يشدّ بعضها إلى بعض. وتأتي مرحلة التعليم المتوسط استكمالا لمكتسبات التلميذ السابقة، والتعمق في مفاهيمها وقواعدها واستعمالاتها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية [46].

نقرأ في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى المتوسط الجيل الثاني أن ملمح التخرج في نهاية السنة « أن يتواصل التلميذ بلغة سليمة ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة مختلفة الأنماط، لا تقل عن مائة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في

وضعيات تواصلية دالة» [47]. وهذا الملمح يفترض أن يتحقق معه عددا من الكفاءات في المجالين الشفوي والكتابي نحو التعبير شفويا وكتابة عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف. وكتابة نصوص من أنماط متعددة بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض والتواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية، وكتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي. إن « الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي » [48]. ولتحقيق هذا الهداف، لابد للمتعلم أن يتحكم في كفاءات الميادين التي تهيكل مادة اللغة العربية وهي : فهم المنطوق (التعبير الشفوي)، فهم المكتوب، وإنتاج المكتوب.

4-1 ميدان فهم المنطوق: يهدف التعبير الشفوي إلى الإفصاح عما في النفس والتواصل في مواقف الحياة المختلفة، سواء كان التلميذ في مواقف إرسال الخطاب، أو كان في مواقف الاستقبال، ولا يمكن للتلميذ أن يستغني عنه أثناء تواصله اليومي، داخل المدرسة وخارجها. تأتي أهمية التعبير الشفوي من كثرة استعماله، ولا غرابة في ذلك لأن الإنسان يتكلم ويعبر شفويا أكثر مما يقرأ ويكتب.

يساهم هذا الميدان في تنمية الملكة اللغوية والتواصلية، وتكوين شخصيته بواسطة التواصل والروابط الفكرية والاجتماعية والثقافية. وغرس الشجاعة والجرأة اللغوية في تناول الكلمة للإفصاح عن المشاعر والأفكار والمواقف. والكفاءة الختامية لهذا الميدان هي أن « يتواصل مشافهة بلغة سليمة ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه ، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة » [49] إن الهدف الذي يعمل المعلم على تحقيقه في ميدان فهم المنطوق هي تنمية الملكة اللغوية والتواصلية لدى التلاميذ. من خلال توفير مواقف طبيعية لممارسة الكلام بكل حرية في كل المواقف. ويعمل على إيجاد مواقف للكلام تستثير اهتماماتهم وميولهم ورغباتهم. تكون هذه المواقف مستمدة من محيط التلميذ، لتساعده في التكيف مع المشكلات التي تعترضه في المدرسة والمجتمع، لأن التلميذ يزداد شغفا للتعلم كلما أحسّ بأن المادة اللغوية ذات بُعد نفعي ووظيفي.

4-2 **ميدان فهم المكتوب:** يشمل هذا الميدان نشاط القراءة والمطالعة والمحفوظات ، وقد أولى المنهاج أهمية بالغة لهذا الميدان، وحثّ على تنميته باستمرار، لمنح المتعلم القدرة على اكتشاف المعطيات النصية، وتحليلها وتلخيصها والاحتجاج بها عند الضرورة. يقوم هذا النشاط على نص تواصلي أو أدبي يقرأه التلاميذ ويتعرفون على ألفاظه، ويكتشفون معطياته، يحللونها ويركبونها، ويستخلصون نمطه ونوعه وخصائصه. والكفاءة الختامية له هي أن « يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط ، تتكون من مائة وستين إلى مائتي كلمة مشكولة جزئيا، ويعبر عن فهمه لمضمونها ، في وضعيات تواصلية دالة » [50] إن القراءة هي القدرة على تحويل المادة المكتوبة إلى اتصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة، وفهم محتوى المكتوب، والقدرة على الحكم عليه وبيان قيمته الجمالية. والهدف الحقيقي الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، هو الوصول بالمتعلم إلى تخطي فهم المكتوب والحكم عليه، وتقويم قيمته الجمالية ليصبح قادرا على القراءة الإبداعية النقدية للنص. كما تشمل القراءة الإبداعية القدرة على التحليل والتطبيق ومعرفة امتدادات الأفكار المقروءة. وإذا أردنا مساعدة المتعلم ليصبح قادرا على ممارسة القراءة الإبداعية، علينا أن نساعده على تأهيل نفسه ليكون حصيلة لغوية جيدة من خلال القراءة المنوعة. ونمكنه من دراسة أساليب الكتابة المختلفة، ونسهل له ما يتعلمه حتى يستطيع استيعاب المادة المقروءة وتحليلها وإعادة إنتاجها نطقا وكتابة.

4-3 **ميدان الإنتاج الكتابي :**

التعبير الكتابي نشاط لغوي، يهدف إلى تدريب التلاميذ على الاستخدام اللغوي في تواصلهم الكتابي، للتعبير عن حاجاتهم وأفكارهم، يتحقق ذلك عبر تعلم تقنيات التعبير وأشكالها ثم توظيفها في نتاج تواصلي. والتعبير الكتابي حصة إدماجية لأنشطة المقطع التعليمي، والمكتسبات القبلية في إنجازات كتابية متنوعة، تشمل مختلف أنماط النصوص وأشكال التعبير وتقنياته. له أهمية كبيرة في حياة المتعلم باعتباره أداة تواصل وإبداع في شتى مواقف الحياة، يحتاج إليه كل تلميذ للتعبير عن حاجاته وأفكاره وعواطفه وانفعالاته، وما يتضمنه النص من أفكار وعواطف وقيم ومعطيات مختلفة تساعد على تنمية مهارة التعبير الكتابي وتطوير القدرات، وتهذيب الوجدان، وترقية الذوق والإحساس بالجمال،

الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية (الجيل الثاني). السنة الأولى متوسط

والدفاع عن القيم الفضلى . يمنح التعبير الكتابي المتعلم كفاية التواصل في المدرسة وخارجها، فيه يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات والمهارات، وتظهر كفاية المتعلم التواصلية من عدمها.

يمثل هذا الميدان قدرة التلميذ على حلّ الوضعية الإدماجية في نهاية المقطع التعليمي. المتمثلة أساسا في إنتاج نص متماسك ومتناسق، يُعبّر من خلاله عن أفكاره وعواطف وميوله، يستند فيها إلى الحجج والأدلة العلمية. والكفاءة الختامية لهذا الميدان هي أن « ينتج التلميذ نصوص منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، لا تقل عن 10 أسطر ، في وضعيات تواصلية دالة » [51]. لذا يحتل نشاط الإنتاج الكتابي مكانة هامة ضمن المقطع التعليمي في إدماج مكتسبات المتعلم. فيه يبرز المتعلم أفكاره ويعبر عن أحاسيسه ويظهر معالم شخصيته ويدمج ما اكتسبه من معارف في نسج نص على منوال النص المدروس، باحترامه الخصائص المناسبة لنمطه، مدمجا الظواهر المدروسة على اختلافها، بعد أن انطلق من النص وحلّله واستخلص خصائصه. يدمج مكتسباته في إنتاج نوعين من النصوص:

أ- النصوص الوظيفية: وهي النصوص التي يؤدي غرضا وظيفيا، وتلبي احتياجات المتعلم الحياتية اليومية في جوانبها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل والتواصل مثل: الرسالة الالكترونية، بطاقات التهنئة ، الرسائل الإخوانية، التلخيص.

ب- النصوص الأدبية: وهي النصوص التي تعبر عن المشاعر والخواطر بأسلوب أدبي مثل الشعر والقصة. هذه النصوص تنمي خيال التلميذ، وتحافظ على جمال اللغة.

حرصت مناهج اللغة الجيل الثاني على تعليم الوضعيات الحقيقية للتواصل، ونجد أن ما يسعي إليه « هو جعل اللغة العربية لغة التواصل ، والخروج بها إلى أفق أوسع ، وتحريرها من القيود التي كبلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، مكرّسة كلغة المدرسة فقط بعيدة عن ميدان التواصل اليومي الذي هو دور كل لغة بشرية » [52]. والغاية من هذا التوجه جعل اللغة العربية لغة حية، عن طريق ربط التعلم بالحياة، وإعطاء اللغة العربية صفة وظيفية . يعتبر فيه الإنتاج التواصلي والوظيفي أسمى غاية لتعليم اللغة العربية، يتمرن عليها التلاميذ في الوضعية الإدماجية ، وهي نشاط يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك

بقواعد الكتابة الواضحة يُمَكِن هذا النشاط المتعلم من التمرس على أوجه التعبير المتنوعة ، موظفا فيه مكتسباته القبلية في إنتاج مختلف أنماط النصوص التواصلية. ليتواصل بها في مختلف المواقف الحياتية والوضعيات التعلمية.

5- استراتيجيات فهم النصوص : عند الفحص الأولي لنصوص القراءة والمطالعة للسنة1 متوسط (الجيل الثاني) نجد أن المؤلفين عمدوا إلى انتقاء النصوص على أساس دلالتها الاتصالية، وما يرتبط بها من قدرات ومهارات عقلية وسلوكية. وأن تنظيمها وتوزيعها يخضع لمحك وظيفتها التواصلية، وما تنميه لدى التلميذ من قدرات عقلية مرتبطة بالتواصل. ونجد أيضا أن النصوص الوصفية والنصوص السردية تهيمن على الحيز الكلي للنصوص. يتفق هذا المعيار الكمي مع الأهداف المعلنة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني)، من حيث تناول مختلف الأنماط، مع التركيز على النصوص السردية والوصفية والتعمق في تحليلها.[53] فالنص السردي هو النمط الغالب في كتب القراءة المدرسية، لأن خلال هذه المرحلة العمرية يلاحظ لدى الأطفال شغفهم بالحكايات وحبهم لسماعها وترقيهم لنهاياتها، كما يلاحظ أنهم قادرون على فهم وتخزين وتلخيص النصوص السردية. تتميز القصة بلغة وصفية يستعملها الكاتب لتجسيد الأحداث والشخصيات والمكان والزمان، لخلق صور في عقل التلميذ تنقله من عالم الخيال إلى عالم الواقع. تركز القصة على إيراد الوقائع المختلفة سواء أكانت على شاكلة أخبار أو ذكر معلومات وحقائق أو سرد قصص وحكايات. **أما** تعليم النصوص الوصفية فهو بغرض تعريف المتعلمين أن الوصف عنصر أساسي للسرد، كما أن تعليم الوصف يؤدي إلى تمرّس المتعلم على الملاحظة ويساعده على التمييز بين الأشياء الممكن تحسسها في العالم الخارجي. تركز هذه النصوص على وصف الموضوعات والوقائع ، والشخصيات والأماكن والأحداث. [54]

نحاول الآن تجاوز المنحى الكمي ، لننتقل إلى المنحى التحليلي في استنطاق النصوص، وذلك بطرح السؤال الجوهري التالي: ما هي الاستراتيجيات المعتمدة للدلالة على نمط النص وعلى إمكانياته الاتصالية؟ بعد المعاينة والتحري والاستقصاء للنصوص، استنتجنا أربع إستراتيجيات هي:

أ- إستراتيجية توظيف الأفكار في النصوص: تتعلق بالمحتوى المعرفي للنصوص، والتعرف على الأفكار المساندة لوجهة نظر صاحبها والأفكار المضادة لها، وعلى هذا المنطق يتم تنظيم الحجج المساندة والحجج الناقدة في النص الواحد.

ب- إستراتيجية توظيف الأمثلة في النصوص: تتعلق باقتباس الأفكار والحكم والأقوال المأثورة والآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي توظف في النص، كما تتعلق بتوظيف القصص والحكايات، والحوادث لتعزيز القوة الدلالية للنصوص.

ج- إستراتيجية توظيف الوجدان في النص: تتعلق بقدرة النص على التأثير في المتعلم عن طريق الإغراء أو الصدق، التشويق أو التنفير، الترغيب أو الترهيب، الطمأنينة أو التخويف، وغيرها من الحالات الوجدانية التي تندرج ضمن الجانب الانفعالي للمتعلم من اتجاهات وقيم ونزاعات نفسية وقيم روحية واجتماعية ووطنية وأخلاق فاضلة.

د- إستراتيجية توظيف الصور والرسوم في النصوص: جاءت معظم النصوص في الكتاب مرفقة بالصور لربط مضامين الصور بمضامين النصوص المختارة. توظف الصورة لتوضح أمرا معينا إن كان النص تفسيريا أو تستهدف التأثير على المتعلم إن كان النص إقناعيا. وقد شغلت الصور الملونة مساحة صغيرة من المساحة الكلية لكل صفحة من الكتاب وهو حيّز ضيق إلى حدّ بعيد، إذا ما سلمنا أن الصورة وسيلة مساعدة لبيان المعاني اللغوية. ولكي تكون الصورة دالة لدى التلميذ وتؤدي وظيفتها لابد أن تنسجم مع النمو والتطور العقلي والانفعالي للتلميذ.

تشكّل هذه الإستراتيجيات الأربعة للنص بعدا جوهريا من أبعاده الاتصالية. فالنص لا يمكن اختزاله في مجرد نقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل، ولكن يستمد دلالته مما ينطوي عليه من تفاعل بين المتعلمين. والنص هدفه التأثير في المتلقي، ولكي يحقق النص التأثير المنشود، يعمد الكاتب إلى توظيف الأفكار المقنعة والأمثلة والشواهد والصور والرسوم والوجدان والانفعالات. وقد عمد المؤلفون إلى اقتباس جلّ نصوص الكتاب من المجلات العلمية الحديثة ذات الاهتمام بانشغالات وهموم الحاضر والواقع المعاش. والهدف من اعتماد هذه الإستراتيجية في اختيار النصوص هو «- توجيه المتعلمين إلى معرفة أنواع النصوص وأنماطها وما تقتضيه حاجات الكتابة والقراءة وذلك

بمعرفة الخصوصيات المميزة للنصوص، ولماذا نضع هذا النص ضمن هذا التصنيف ولا نصنفه في ذلك؟

– التفكير في بيداغوجيا جديدة من أهدافها التوجه نحو التحكم في ممارسة اللغة المنطوقة والمكتوبة وتنظيمها، بالنظر إلى مقتضيات التواصل والظروف والمقامات التي يحدث فيها والملابسات التي تحيط به.»[55].

لابد من التأكيد مرة أخرى على أن منهاج تعليم اللغة العربية للسنة 1 متوسط (الجيل الثاني)، ينتقي النصوص التعليمية على أساس دلالتها الاتصالية وأبعادها الوظيفية، مع الاهتمام بتعليم النصوص الأدبية. وهذا التوجه مخالف لما هو شائع في مناهج تعليم اللغة العربية في العالم العربي. فإذا نظرنا إلى واقع تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات العربية، نجد أن النصوص الأدبية هي المهيمنة على مناهج تعليم اللغة العربية، «ولا تستغرب إذا تصفحت كتابا في تعليم العربية في المرحلة الثانوية أو الجامعية، فلم تجد فيه نصا غير أدبي، كما لا يأخذك العجب إذا تصفحت كتابا في تعليم اللغة الإنجليزية فلم تجد فيه نصا أدبيا»[56]. فالقيمون على إعداد مناهج اللغة العربية ترتبط في ذهنهم اللغة بالأدب، ولا يرون في غير النصوص الأدبية ما يستحق أن يقتدي به المتعلمون. ومن الآثار السيئة لهذه الطريقة استخدام المتعلمين ألفاظا وعبارات إنشائية لا يتحقق بها التواصل، لهذه الأسباب وأخرى ينبغي ألا تقتصر تعليمية النصوص على مجالات الأدب، وأن تمتد لتشمل الاستخدامات الوظيفية والعلمية[57]. أما القيمون على إعداد مناهج اللغات الأجنبية يرون أن اللغة تستعمل في المقام الأول للتواصل، وليس للاستمتاع والتذوق.

إن الاهتمام بتعليم النصوص الأدبية فقط، ينم عن موقف سلبي تجاه كل تقدم وتحرر من القديم وثقله في الفكر عامة وفي تعليم الناشئة بصفة خاصة. وليس هذا الصنف من التدريس في الواقع سوى انعكاس لثقافة تاريخية تقليدية، تلقيناها ونحن ندرس ومازال الكثير منا يمارسها. إن كتب تاريخ الأدب العربي التقليدية حاضرة في لا وعينا الثقافي على الرغم من كل ما قيل حول إشكالية التحقيب. [58]

والفعل التربوي يفرض تعليم بالنصوص الوظيفية لأنها تكسب المتعلم مهارة التواصل، وتجعله قادرا على توظيف وصيده اللغوي في الحياة الاجتماعية. ولكن الغريب

الكفاية التواصلية في منهاج اللغة العربية (الجيل الثاني). السنة الأولى متوسط

في الأمر أن الكثرة الكاثرة من حملة الشهادات تقف عاجزة عن استعمال اللغة العربية الفصحى في كتابة نص وظيفي، نحو تحرير رسالة أو كتابة محضر اجتماع أو تدوين تعليمات وإرشادات تريد إيصالها إلى الآخرين، تقول الدكتورة (بنت الشاطئ) : « وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه »[59]. وهذه الطريقة تجعل المتعلمين عاجزين عن كتابة أسطر معدودات تجسد الأمر الذين يرغبون في إيصاله إلى إحدى الجهات الرسمية.

إن المتعلم لا يتلقى في حياته المدرسية تدريبا يؤهله لاكتساب الكتابة الوظيفية. فكتب تعليم اللغة العربية لا تشير إليها، وفي ذلك يقول الدكتور سمر روحي الفيصل « وقد رجعت إلى مجموعة من الكتب التي تتحدث عن طرائق تعليم اللغة العربية فما وجدت بينها غير كتابين يشيران إلى الكتابة الوظيفية ويحضان عليها، وكأن الطالب العربي لا يحتاج إلى هذه الكتابة في أثناء تعلمه اللغة العربية »[60]. وإذا كان الهدف من تعلم اللغة العربية هو استعمالها في الحياة اليومية، وإذا كانت العامية تحول دون ذلك أثناء عمليات الاتصال الشفوي، فإن الكتابة الوظيفية تجسد بعض الطموح لأنها تعتمد على الفصحى وحدها ولا تقترب من العامية. بهذا المسعى نعمل على تقليص الهوة بين العربية الفصحى والحياة، فحياة اللغة في استعمالها، والنصوص الوظيفية تكسب المتعلم إيمانا بقدرة الفصحى على تلبية حاجياته التواصلية، بجعل البرامج التعليمية تضم تدريبات عملية عليها تحقق الطموح في استعمال اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية.

يتحمل المعلم مسؤولية تنمية التعبير الوظيفي لدى التلاميذ، بالعمل على خلق مواقف تعليمية يشعر فيها المتعلم برغبة في التعبير عن أفكاره وقضاء حاجاته اليومية. ومشكلة الكتابة في مدارسنا هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر المتعلمون فيها بهدف حقيقي للكتابة، ولا يشاركون في الوصول إلى المعرفة ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للمعلم ومجاراة للموقف التعليمي، وكثيرا « ما تفرض الموضوعات على المتعلمين من غير مناقشة، وغني عن البيان أن الموضوعات التي لا تستثير دافعية لدى المتعلمين لا يقبلون عليها »[61]. لذا يجتهد المعلم لتوفير المواقف الطبيعية لتعليم اللغة العربية، يبذل فيها التلاميذ جهودا تجعل موقف تعليم اللغة في المدرسة قريباً

من الموقف الطبيعي للتواصل في المجتمع. وبذلك نحقق الطموح الخاص باستعمال اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية.

الخاتمة:

إن تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم أمر مرهون برسم سياسة لغوية واضحة المعالم تحدد فيها أهداف تعليم اللغة تحديدا دقيقا من ناحية، ومن ناحية أخرى تحديد الحاجيات التواصلية لدى المتعلم. والعمل على النهوض باللغة العربية إلى مصاف اللغات الحية التي تفترض التفاعل والتداول في الوسط الاجتماعي الفعّال والنشط، والتخلي عن تعليم القواعد التقليدية وحفظ المفردات المعجمية واستظهارها، وتنمية روح المبادرة والنقد والتحليل والاستقلالية والميل إلى الإبداع اللغوي بدل التلقي السلبي.

تقتضي تعليمية اللغة العربية استثمار النظرية اللسانية في تعليم اللغة العربية، والإفادة من انجازاتها النظرية والتطبيقية، بمرجعيتها ومفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية، والحرص على الدقة في التقصي والتحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة دون الانحياز إلى نظرية بعينها. يفرض منا البحث كذلك استثمار اللغة العربية باستمرار اجتماعيا والاعتزاز بها، والعمل على الرقي بها معجميا لمجابهة تغيرات النتاجات الفكرية المادية والمفاهيمية لكل ما يستجد على الساحة المعاصرة، والتعايش بقوانينها الدينامية في ميادين الحياة المختلفة، كتمثل العلوم والتقنية ومسايرة التطورات العالمية وقضاياها، وكذلك التعبير عن وجدانيات الفرد وأفكاره وخصائصه التي لا يمكن أن تحملها إلا لغته ثقافة وإحساسا وتربية.

الإحالات:

---

(1) إبراهيم السامرائي، التطور اللغوي التاريخي ، دار الأندلس، ط2 ، القاهرة ، 1966، ص 134

(2) المرجع نفسه، ص 134

(3) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016،ص 8

(4) حاتم عبيد، في تحليل الخطاب، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1، 2013، ص 12،13

(5) المرجع نفسه، ص 13

(6) نهاد الموسى، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيات، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، ع 6، 1985، ص 146

(7) تتعلق الكفاية اللغوية عند تشومسكي بالعناصر والبنيات اللغوية، وقد عدّها هايمس ناقصة، لأنها وصفت اللغة بمعزل عن حالات استعمالها في الواقع الاجتماعي بحسب حاجات الأفراد ومقاصدهم وأغراضهم. وعليه فإن الكفاية التواصلية تتضمن العناصر والبنيات اللغوية التي تمكن الفرد من التعبير السليم، بالإضافة إلى ذلك تتضمن قواعدها الاجتماعية ومعرفة سياقاتها وطرائق استعمالها بحسب مقتضيات أحوالها. والكفاية التواصلية= الكفاية اللغوية + الاستعمال

(8) مصطفى غلفان اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2010، ص49

(9) *Jean Pierre cuq, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangére et seconde, CLE inteenational,Paris, 2003, PP 46,47*

(10) مصطفى غلفان اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي ، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2010، ص 48،49

(11) حاتم عبيد، في تحليل الخطاب، ص 13

(12) المواقف الطبيعية للخطاب يصطلح تسميتها بالانغماس اللغوي : ويقصد به وضع المتعلم في محيط لغوي يماثل قدر الإمكان المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلمة (العربية الفصحى) لأن المحيط اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل الجزائري يختلف اختلافا كبيرا عن المحيط المدرسي. فاللغة العربية الفصحى تختلف كثيرا عن العامية والأمازيغية في خصائصها الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية .

(13) نهاد الموسى، الأعراف أو نحو اللسانيات الاجتماعية في اللغة العربية، ص 149

(14) أحمد زياد محبك ابن مصطفى، الحاسوب وتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، ع7، 2008، ص 43

(15) المرجع نفسه، ص 62

(16) المرجع نفسه، ص 48

(17) خالد الزواوي، اكتساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية،الإسكندرية، 2005، ص 91، 92

[18] أنطوان صياح ، كفايات معلم اللغة العربية، في تعلّمية اللغة العربية،دار النهضة العربية، بيروت، ط1 ، 2006، ص 33

[19] *le petit Robert ,Dictionnaire de la langue Française, Imprémè en France, 2002, P572*

[20] *J. Dubois Et autres, Grand Dictionnaire L'inguistique Et Science Du Language, Larousse, Parais, 200 ,P 147*

[21] أنطوان طعمة، علم جديد لتجديد التعليم: تعلّميّة المواد (نحو تعلّميّة للغة والأدب)، في تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006 ، ص 14

[22] المرجع نفسه، ص 17

[23] المرجع نفسه، ص 25

[24] المرجع نفسه، ص14

[25] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط، ، 2016 ص 31

(26)اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الموسط، 2016، ص 30

(27) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط، ص 31

(28) نصر الدين بوحساين، الأيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، مجلة تعليميات، جامعة المدية، ع2 ، 2011، ص 9

[29] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط ، ص 31

[30] عبدالمجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع5، 1995، ص 140

[31] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 61- 72

[32] المرجع نفسه ، ص 77، 78

[33] نصر الدين بوحساين، الأيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، ص 8

(34) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط ،ص 4

(35) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 63، 64

(36) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية ، قانون رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الباب الأول، الفصل الثاني ، المادة 4

(37) الوضعية التعلمية هي عملية تربوية يهيئ بواسطتها المتعلم، ويوضع من خلالها في جوّ تعلمي طبيعي يجعله يتعامل مع النشاط المقدم تعاملا مناسبا ويتفاعل معه تفاعلا حقيقيا. بمعنى أن الوضعية التعلمية هي مجموع المواقف التي ينخرط فيها المتعلمون أو يدفعهم إليها المعلمون، والتي تسبب للتلميذ خلخلة في البناء المعرفي، وحتى يستعيد توازنه المعرفي يستثمر قدراته المعرفية ومكتسباته القبلية لينتهي إلى حلّ المشكل. وهو يمثل بحدّ ذاته أساس بناء كفاية ذات مستوى أشمل لدى التلميذ، لأنها تدمج مكتسبات سابقة لتحقيق تكيف مع وضعيات جديدة والحصول على حلّ نوعي وغير مسبوق. ويستحسن أن يسلك المعلمون بالمتعلمين مسلك الطرائق النشطة التي تتفق مع ملامحهم النفسية وأبعادهم المعرفية، وأن تكون وضعيات التعلم مأخوذة من الحياة اليومية، وواقعية وممكنة الحدوث.

(38) *Jean Pierre cuq, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangére et seconde , P 25*

(39) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية – مرحلة التعليم المتوسط، ص 5

(40) *A. Linda et autres,Evaluation formative et didactique du Français, Delachaux et Niestle, Paris,1993,P13*

(41) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، الأردن،2007، ص 129

(42) *jean pierre robert dictionnaire pratique de la didactique du FLE edition ophrys Paris 2002 P 148*

(43) الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب، رسالة الدكتوراه، بحث لم ينشر، جامعة الجزائر، 2008، ص80

(44) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 129

(45) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 30

(46) المصدر نفسه ،ص 30

(47) المصدر نفسه، ص 33

(48) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص 3

(49) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 33

(50) المصدر نفسه، ص 34

(51) المصدر نفسه، ص4 3

(52) المصدر نفسه، ص 30

(53) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة لمنهج اللغة العربية ، ص 5

(54) أنطوان صياح، المرجع السابق، ص، 95، 96

(55) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 109

(56) محمد محمد يونس علي، قضايا في اللغة واللسانيات وتحليل الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2013، ص 21.

(57) المرجع نفسة، ص 21، 22

(58) مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2013، ص 259

(59) عائشة عبدالرحمن(بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة، دار المعرف القاهرة،1971،ص191

(60) سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق،2009،ص203.

(61) محمود أحمد السيد ، في الأداء اللغوي ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 2005ص 203