الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة

مقدّمة لنيل شهـادة:

دكتوراه العلوم

التخصص: **تعليمية اللغة العربية**

إعداد الطالب (ة): **فهيمة حزام**

عنـوان الأطروحة:

تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الوظيفية

–مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا–

المشرف: **الأستاذ الدكتور: كمال قادري**

جامعة: **محمد لمين دباغين –سطيف 2–**

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. يوسف وسطاني	أستاذ	جامعة سطيف2	رئيسا
أ.د.كمال قادري	أستاذ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
د.عبد العزيز لعيادي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سطيف2	ممتحنا
د.فطيمة زياد	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سطيف2	ممتحنا
أ.د.إسماعيل ونوغي	أستاذ	جامعة المسيلة	ممتحنا
د.بوبكر الصديق صابري	أستاذ محاضر(أ)	جامعة برج بوعريريج	ممتحنا

2020_2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بعد تمام هذا العمل بفضل من الله تعالى، أتقدم بشكري الجزيل وامتناني الخالص، لكل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجازه، وعلى رأس الجميع المشرف على الأطروحة الأستاذ الدكتور: كمال قادري، ثم أعضاء لجنة المناقشة الموكل إليهم تقويم العمل.

وأتقدم بشكري الجزيل أيضا لكل من ساعدني في انجاز الدراسة الميدانية، من مديري المؤسسات التّربويّة، والمشرفين التّربويّين، والأساتذة، والمكوّنين، الذين لم يبخلوا عليّ بتقديم العون، والدعم.

وأشكر أيضا مؤلّفي الكتاب المدرسي الذين أجريت معهم المقابلة الشّفهيّة، على تعاونهم الكبير، وهم السّادة: ميلود غرمول، ونور الدّين قلاتي، وأحمد سعيد مغزى، ومحفوظ

إهداء....

إلى الوالدين الغاليين...

إلى الزوج العزيز....عمر

إلى زهرة حياتي: ابنتي....غفران

إلى أخواتي، وإخوتي....

إلى كل من يجمعني بهم رباط الأخوة، والمحبة في الله تعالى

أهدي هذا العمل

مقدمة

مقدمة:

للتعليم أهمية كبيرة؛ إذ يعدّ أداة الاستثمار في العنصر البشري، وهذا الأخير هو حجر الأساس في بناء المجتمعات، وتحضرها، وهذه الأهمية تترجمها المتابعات المستمرّة لقطاع التّعليم، تقويما وإصلاحا، وتطويرا.

وعندما نأتي إلى تعليم اللغات، فإنّ هذه الأهمية تزداد، بل تتضاعف أضعافا كثيرة، عندما يرتبط الأمر بلغة رسميّة، إذ تكون هذه اللّغة لغة المدرسة، أي إنّها لغة تلقّي العلوم، والمعارف، كما تعبّر عن الهويّة الوطنيّة، إضافة إلى أنها تحمل أبعادا تراثية، وحضارية، ومن هذا المنطلق يكتسي تعليم اللغة العربية وتعلّمها أهميّة بالغة، ويحظى باهتمام زائد من طرف المشتغلين في حقل التّربيّة والتّعليم، وغير المشتغلين فيه، لأنّ تطوير تعليم اللّغة العربية قضيّة تخص المجتمع العربي ككل.

ومنبع هذا الاهتمام أمران :

– أمّا الأوّل؛ فهو كون اللّغة العربيّة، هدفا ووسيلة في الآن ذاته، فهي هدف بوصفها مادّة تعلميّة مثل باقي الموادّ الأخرى، يهدف تعليمها وتعلّمها إلى بناء كفايات تواصلية شفهية، وكتابية، وتنميتها، إضافة إلى اكتساب القيم الأخلاقيّة، والتّراثيّة، والحضاريّة، والاجتماعية، من خلال تعلّمها، وهي أداة بوصفها لغة التّعليم في الوطن العربي، فهي وسيط لتعلّم باقي الموادّ التّعليميّة.

– وأمّا الثّاني؛ فهو التذمّر الحاصل على مستوى الرّأي العامّ، من تدهور الوضع التّعليمي للّغة العربيّة الفصيحة، فهذا الأمر غير خفيّ على العامّ والخاصّ، تترجمه عدّة مظاهر، لعلّ أهمّها عدم إتقان المتعلّمين التّواصل بلغة عربيّة فصيحة سليمة. والرّغبة في تحسين هذا الوضع هي رغبة مشتركة، يتقاسمها كلّ المنشغلين بالنّهوض باللّغة العربيّة.

والحديث عن تعليميّة اللّغة العربيّة، حديث له عدّة زوايا، وعدّة جوانب؛ أي إنه يمكن تناول الموضوع ومقاربة دراسته ضمن مجالات أربعة، هي:

- اللسانيات: بوصفها العلم الذي يعنى بدراسة اللّغة دراسة علميّة.
- علم النّفس: الذي يهتم بنظريّات التّعلم، وجوانب مرتبطة بالمتعلّم.
- علم التّربية: الذي يهتمّ بالطّرائق، والاستراتيجيّات التّعليميّة والتّقويميّة.
- علم الاجتماع: لكون اللغة ظاهرة اجتماعيّة، وتعلمها وتعلّيمها لا يخلو من التأثيرات، والتّلوينات الاجتماعيّة.

وهكذا، كان ومازال حقل تعليميّة اللغة العربيّة، حقلا خصبا، لاختصاصات مختلفة، وكلٌّ يتناول موضوع تعليم اللّغة العربيّة من زاوية معيّنة، وفق منهج وأدوات خاصّة، يتيحها المجال المعرفي الذي سيقارب الموضوع ضمنه، ويمكن أن تصبّ الأبحاث جميعها التي تتناول الموضوع في مصبّ واحد، ويمكن إيجاد نقاط التقاء وتكامل بينها، كما إنّه لا يمكن الفصل بين هذه الأبحاث إلّا فصلا منهجيّا، كونها تخدم بعضها بعضا، ففي تعليميّة اللّغة، لا يمكن الفصل بين ما هو لغوي (لساني)، وبين ما هو نفسي، وما هو تربوي، وما هو اجتماعي، فصلا كاملا ودقيقا، لأنّ الفعل التّعليمي التعلُّمي في هذا المجال، فعل متداخل ومتشابك العناصر، وكلّ عنصر فيه يتأثّر بالعناصر الأخرى، ويؤثّر فيها.

وبحكم الاختصاص، أي الانتماء إلى مجال الدّراسات اللغويّة، فإنّ هذا البحث تمركز وتمحور حول الجانب اللّساني، ولا يعني ذلك، أنّه يخلو من الإشارة إلى الجوانب الأخرى، فهذا الأمر صعب، لتعقيد الفعل التعليمي وتداخل عناصره، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، لكنّ هذه الإشارة تكون عند الحاجة إلى إدراج جوانب تخدم ما هو لساني خالص، وتتشابك معه في العمليّة التّعليميّة، خاصّة في الجانبين التّطبيقي، والميداني.

وللأسباب السّابقة الذّكر، مجتمعة معا، أي ما يرتبط بأهميّة الموضوع، وما يرتبط بالاختصاص اللّساني، تمّ اختيار موضوع البحث، في إطار العلاقة بين تعليميّة اللغة العربيّة، وبين اللّسانيّات، ووُسم هذا الموضوع ب: تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور اللّسانيّات الوظيفيّة –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا.

وقد تمّت صياغة العنوان على نحو يبرز تلك العلاقة بين اللّسانيّات النّظريّة، وبين تعليميّة اللّغة العربيّة، كحقل عملي إجرائي، وإن كانت هذه العلاقة غير مباشرة. وقد اتّخذ البحث من مرحلة التّعليم المتوسّط، مرحلة لتّطبيق وإجراء الدّراسة الميدانيّة، كون هذه المرحلة تقع بين المرحلتين: الابتدائيّة، والثّانويّة في التّعليم بالجزائر، وتعدّ مكمّلة للمرحلة الابتدائيّة، إذ تشكّل معها التّعليم الأساسي، ويُفترض أنّ المتعلّم بدخوله المرحلة المتوسّطة، قد بنى كفايات تواصليّة، ومعرفيّة وثقافيّة، تشكّل حدّا أدنى على الأقلّ، للتّطوير والتّنمية، والاستثمار في هذه المرحلة.

وتتمحور إشكاليّة البحث حول العلاقة بين عمليّة تعليم اللّغة العربيّة، وبين اللّسانيّات كدراسة علميّة نظريّة، وعلى وجه الخصوص اللّسانيّات الوظيفيّة، بوصفها توجّها معاصرا في الدّرس اللّساني، متمثّلا بشكل خاصّ في نظريّة النّحو الوظيفي، وهذا التوجّه بُني على انتقاد التّوجّه التّوليدي في دراسة اللّغة، واهتمّ بالوظيفة التّواصليّة، وأسس لمنهج يربط بين اللّغة، وبين استعمالاتها في المجتمع.

وعليه، فالسّؤال الجوهري الذي يسعى البحث إلى لإجابة عنه هو:

كيف يمكن أن تفيد اللّسانيّات الوظيفيّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

وهذا السّؤال، هو سؤال عامّ لا يمكن الإجابة عنه، دون التطرّق للإجابة عن أسئلة فرعيّة هي:

- هل توجد علاقة فعليّة بين ما هو لساني خالص، وبين ما هو تعليمي من اللّغة؟
- كيف يمكن تحويل ما هو لساني خالص، إلى ما هو عملي إجرائي في حقل تعليميّة اللّغات؟
- ما هي أبعاد الدّرس اللساني الوظيفي، وما هي أسسه؟
- وكيف يمكن استثمار هذه الأبعاد في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟
- وهل يمكن تحسين واقع تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها، إذا تمّ الانطلاق من المقولات اللسانيّة الوظيفيّة فيما يخصّ اكتساب اللّغة وتعلّمها؟
- وكيف يمكن تحويل هذه المقولات إلى إجراءات تعليميّة، على مستوى الأهداف، والمحتويات والطّرائق؟

وهذه الأسئلة التي سعى البحث إلى تقديم إجابات عنها، كان سبيله إلى ذلك اتّخاذ مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا للدّراسة والتّطبيق، وبما أنّ المناهج في الجزائر أعيد كتابتها وبناؤها، في إطار الإصلاحات التّربويّة، فإنّ إنجاز هذه الدّراسة صادف تطبيق مناهج جديدة لتعليم اللّغة العربيّة بالجزائر، بداية من سنة ألفين وستة عشر، على أنّ هذا التّعديل طال السنوات الثلاث فقط، (الأولى، والثّانية، والثّالثة)، أمّا السّنة الرّابعة متوسّط، فمبرمج تطبيق المناهج الجديدة فيها، مع بداية السّنة الدّراسيّة (2019/2018)، ولذلك فإنّ الجانب التّطبيقي سيشمل السّنوات الثّلاث المشار إليها، وسيقتصر عليها، دون السّنة الرّابعة، حتّى لا يقع التباس بين ما هو قديم من المناهج، وبين ما هو جديد منها.

ونهدف من خلال هذا البحث إلى الكشف عن واقع تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها في الجزائر، ومدى تأثّر هذا الواقع، بما هو لساني وظيفي، وإن كان تحقيق هذا الهدف الرّئيس والعامّ غير ممكن، إلّا عبر تحقيق أهداف جزئيّة، ترتبط بالبحث فيما يخصّ ما هو

لساني نظري، وما يخصّ ما هو تعليمي لغوي، كلّ جانب على حده، ومعا في علاقة استثمار، وتطبيق.

ولمعالجة إشكاليّة البحث، وبغرض تحقيق أهدافه، تم الانطلاق من دراسات سابقة ذات صلة بالموضوع، وهي كثيرة، ومتنوّعة، وتركّز على جانب معين، كالجانب النفسي، أو الجانب التربوي، أو الجانب الاجتماعي، ويمكن الانتفاع منها، غير أن الدراسات التي تركز على الجانب اللساني قليلة ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة بوبكر الصديق صابري، الموسومة: المقاربة التواصليّة، أصولها وقواعدها وقد كان تطبيق المقاربة في كتاب القواعد للسنة السادسة إعدادي في المغرب العربي، وهي أطروحة دكتوراه علوم بجامعة تيزي وزّو، وقد بحثت هذه الدّراسة في التّواصل كمقاربة تعليميّة بمرجعيّاتها المتنوّعة، والمتعدّدة بما فيها المرجعية اللسانيّة الوظيفيّة، واتّخذت من درس القواعد نموذجا للتّطبيق، وقد توصلت إلى عدّة نتائج، أهمّها: أنّ كتاب تعليم القواعد بالجزائر لم يستجب لقواعد المقاربة التّواصليّة.
- دراسة كايسة عليك، الموسومة: المرجعيّة اللّسانيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، مكوّنات الكفاية لتّواصليّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي نموذجا، وهي أطروحة دكتوراه علوم، بجامعة تيزي وزّو، وقد توصّلت إلى عدّة نتائج، أهمّها: ضيق ومحدودية الإمكانات التّعبيريّة لدى المتعلّمين، ومعاناتهم من عدّة مشكلات تمسّ مختلف مكوّنات الكفاية التّواصليّة.

وفرضت طبيعة البحث اتّباع المنهج الوصفي، لمناسبته للدّراسة، ذلك أنّه يتتبّع جزئيّات الظّاهرة المدروسة (علاقة تعليميّة اللّغة العربيّة باللّسانيّات الوظيفيّة)، وإبراز العلاقة بين هذه الجزئيّات، ودور كلّ عنصر ووظيفته في إطار التصوّر العامّ للظّاهرة، قصد فهم هذه الأخيرة في شموليّتها وعمومها، وفي جزئيّاتها، وعناصرها وقصد إعطاء تفسيرات وتبريرات مؤسّسة

لها، وقد ارتكز البحث على أداة الإحصاء في تحليل معطيات الدّراسة الميدانيّة وتفسيرها، إضافة إاى تحليل المحتوى في الدّراسة التّطبيقيّة.

وسار البحث وفق خطّة حاولت الجمع بين ما هو نظري، وما هو تطبيقي وميداني، وذلك بتقسيم البحث إلى مقدّمة، وأربعة فصول، وخاتمة.

وتم التطرّق في المقدمة إلى العناصر المنهجيّة المشكّلة لها، كأهميّة الموضوع، وأسباب اختياره، وإشكاليّة البحث، وأهدافه ومنهجه، ومنهجيّته وأهم مصادره ومراجعه.

وتناول الفصل التّمهيدي العلاقة بين تعليميّة اللّغات، وبين اللّسانيّات الحديثة بشتّى توجهاتها: البنيويّة، والتّوليديّة التّحويليّة والوظيفيّة التّواصليّة، من خلال المقاربات التّعليميّة ذات الأسس والمرجعيّات اللّسانيّة.

أمّا الفصل الأوّل؛ فقد سلّط الأضواء على اللّسانيّات الوظيفيّة، وعرض للمفهوم، والمبادئ، والنّظريّات، دون إغفال الإشارة إلى المبادئ الوظيفيّة في الدّرس اللّغوي العربي.

وأمّا الفصل الثّاني؛ فقد ربط تطبيقيّا بين المعارف النّظريّة، التي أدرجت في الفصل الأوّل، وبين تعليميّة اللّغات كحقل تعليمي له خصائصه، وله إكراهاته، من خلال البحث في استثمار اللّسانيّات الوظيفيّة في تعليميّة اللّغة العربيّة، بداية بعرض كيفيّة الاستثمار نظريّا، على مستوى الأهداف، والمحتويات، والطّرائق، وأساليب التّقويم، ووصولا إلى إجراء قراءة تطبيقية في مناهج تدريس اللّغة العربيّة في الجزائر، بمرحلة التّعليم المتوسّط، ارتكازا على المعطيّات السّابقة.

وقد خصّص الفصل الثّالث والأخير لإجراء دراسة ميدانيّة هدفها إبراز مدى وظيفيّة المناهج موضع الدّراسة، والتّطبيق، فكلّ ما عُرض نظريّا، وتطبيقيّا، كآراء أكاديميّة، يبقى مجرّد فرضيّات، ووحده الميدان قادر على تأكيدها، أو دحضها.

وختم البحث بخاتمة عرض فيها أهمّ النتائج المتوصل إليها.

وقد نهل البحث مادّته المعرفيّة من مراجع تنوّعت بين المراجع اللّسانيّة، كمؤلّفات أحمد المتوكّل في اللّسانيّات الوظيفيّة، والمراجع اللّغويّة العربيّة التراثيّة، مثل دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، وكتاب سيبويه، والمراجع المتخصّصة في التّعليميّة، مثل اللّسانيّات والدّيداكتيك، واللّسانيّات والبيداغوجيا، لعلي آيت أوشان، وتعلّميّة اللّغة العربيّة لأنطوان صيّاح. وما التّوفيق إلّا من عند اللّه تعالى.

الفصل التّمهيدي

تعليميّة اللّغات، والمعرفة اللّسانيّة

تعليمية اللغات حقل من الحقول المعرفية، يستثمر معطيات علوم متنوعة لأجل تحسين تعليم اللغات بشكل علمي، ومنهجي، ومادام حقلا من حقول البيداغوجيا فإنّ له مرجعيات بيداغوجية، وأخرى نفسية، وأخرى اجتماعية، ومادام الأمر يتعلق بتعليم اللغات، فإنّ هذا الحقل له صلة وطيدة بهذه المادة التعلمية، وكل ما يرتبط بها من معطيات علمية، تقدّمها الأبحاث، والدراسات المهتمّة بموضوع اللغة ، والتي تتطوّر باستمرار،وهو ما يستدعي أن يكون هذا الحقل متداخل العلاقات، ومتشابك المعارف، إذ يشكل نقطة التقاء لحقول معرفية تساهم في تطوير تعليم اللغة وتعلمها .

وتبعا لهذا التشابك المعرفي داخل مجال تعليمية اللغات، فإنه يمكن النظر إلى هذا الأخير من عدة زوايا: لغوية، اجتماعية، بيداغوجية، ونفسية، مع وجود التفاعل الدّائم بين هذه لجوانب، حتى وإن حاول الباحث مقاربة موضوع ما ضمن مجال تعليمية اللغات نفسيا، أو بيداغوجيا، أو لغويا، أو اجتماعيا، بصفة مستقلة عن الجوانب الأخرى، فالفصل بين مختلف الحقائق، وأنواعها يبدو صعبا، و ما هو إلا فصل منهجي ربّما تفرضه طبيعة الاختصاص، ونوع المقاربة المعتمدة .

وبحكم الاختصاص، فإننا سنتحدث عن هذا الحقل مقارنين إياه من وجهة نظر لغوية، مع الإشارة إلى الجوانب البيداغوجية والنفسية والاجتماعية، لكن الإشارة ستكون دون المقارنة مع الجانب اللغوي، ودون التفصيل في التّأثيرات الممكنة في ما هو لغوي، لأنّ هذه الجوانب يمكن للباحث المختصّ في علم النفس، أو الاجتماع، أو التربية أن يفصّل فيها، بحكم المجال المعرفي الذي يُتناول فيه الموضوع .

هذا الجزء من الدّراسة سيسلّط الضوء على علاقة تعليميّة اللغات، بالمعرفة اللسانيّة، وهو ما يمهّد لربط العلاقة بين تعليميّة اللغة العربية، وبين اللسانيّات الوظيفيّة، وقبل الحديث عن هذه العلاقة، ينبغي أولا تحديد مفاهيم بعض المصطلحات التي لا غنى عنها في البحث، وهي مصطلحات ذات صلة بتعليمية اللغة، وتنتمي إلى مجال أشمل هو " التعلمية".

المبحث الأوّل: تعليميّة اللغات :

1 . مصطلح التعلمية:

يطرح البحث في مصطلح التعلميّة إشكالين رئيسيين هما:

- إشكال المصطلح في ذاته، واستخدامه في الأدبيات البيداغوجيّة الأجنبيّة، والعربيّة.
- وإشكال تعدّد مفاهيم هذا المصطلح، في البيئة الأجنبيّة التي استنبتته، والبيئة العربيّة التي اقترضته.

وبالإضافة إلى هذين الإشكالين، فإن هذا الحقل له جانب نظري، وجانب عملي تتم فيه الممارسات التعليميّة، وهو أيضا ما يشكّل صعوبة بالنسبة للبحث في هذا المصطلح.

وقد تم اختيار مصطلح "التعليميّة" كمقابل باللّغة العربيّة للمصطلح الأجنبي (didactique)، من بين المقابلات الكثيرة ، الموجودة في الأدبيّات التربويّة العربية، مثل: علم التدريس، فن التدريس، التدريسيّة، التدريسيّات، التعليميّات، وهي مقابلات باللّغة العربيّة، بالإضافة إلى وجود استعمال للمصطلح كما هو في الأجنبيّة، بحروف عربيّة: ديداكتيك، أو ديداكتيكا، والملاحظ إنّه للمصطلح الأجنبي الواحد عدّة مقابلات باللغة العربيّة، بالإضافة إلى استخدامه بصيغتي المفرد، والجمع، واستخدام بعض الباحثين للمصطلح بصيغة الجمع (تعليميّات، تدريسيّات) له ما يبرّره، فالمعاجم الأجنبيّة تستخدم المصطلح أحيانا بصيغة المفرد، وأحيانا بصيغة الجمع (les didactiques)، من ذلك مثلا معجم (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques) "معجم المفاهيم الأساسيّة للتعليميّات" وذلك لوجود تعليميّات عديدة وليس تعليميّة واحدة.

وقد اختار البحث مصطلح (التعليميّة) كمقابل للمصطلح الأجنبي (didactique) كونه الأكثر قدرة على مقابلته، ولأنه الأكثر استعمالا ، مقارنة بمصطلحات أخرى

ومصطلح "التعليمية" مصطلح علمي، يجب ضبطه بشكل دقيق، فإذا نحن اتينا الى ذلك، وجدنا صعوبة كبيرة، حيث تُطالعنا المعاجم والمراجع المتخصّصة بمفاهيم لا حصر لها لهذا المصطلح، وذلك لمقاربة مفهومه من عدّة زوايا، نظرا لخصوصيّته.

وسنحاول عرض بعض التعاريف لهذا المصطلح، حيث ورد في معجم (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques):

« didactiques: فروع من المعرفة ومجالات للبحث، تعمل على تحليل المحتويات (معارف (Savoirs) ، معارف فعلية (Savoirs–fairs) ...) باعتبارها مواضيع تعليم وتعلّم، تحيل وتقبل الإحالة إلى مواد تدريسيّة»[1]

فهذا المعجم يستعمل المصطلح بصيغة الجمع، وصيغة الجمع تدل على وجود عدد من التعليميّات، ذلك أن هذا الميدان له جانب نظري ينظّر لمجموعة من الممارسات التعليميّة داخل الصفّ التّدريسي، وهذه الممارسات تمثّل الجانب التّطبيقي للتعليميّة، وهي التي تجعل بعض الباحثين يشدّدون على وجود تعليميّات متعدّدة داخل المجال التدريسي الواحد، وعلى مستوى مواد تدريسية مختلفة .[2]

ويركز التعريف السابق على كون التعليميّة مجالا متخصّصا، يبحث في مواد معرفية وكيفية تحويلها إلى مواد تعليمية، وبذلك فالتعليمية تنبني على مفاهيم رئيسيّة أهمّها: المحتوى التّعلمي، والنّقل الذي يحوّل المعرفة العلمية الخالصة (المحتوى العلمي) إلى معرفة تعليميّة، وتعلّميّة .

والجانب التّطبيقي للتّعليميّة هو ما يصعّب عمليّة تعريفها، ذلك أنّ التعلمية في «عمقها عبارة عن ممارسة تبدو صيغها الأساسية للممارس المختصّ بوضوح، أكثر ممّا تبدو للمختصّ في الألفاظ التعبيريّة التي تصف مكوناتها»[3]، فهي في جوهرها ذات طابع عملي إجرائي .

---

[1] – Yves REUTER et autre , dictionnnaire des comcepts fondamentaux des didactiques,Elmidad edition,Batna,Algerie,2011,p69.

[2] – ينظر: أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ج1، ص16.

[3] – أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية، السلسلة البيداغوجية، العدد08، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1999، ص14.

ونجد في معجم: (Dictionnaire pratique de didactique de F.L.E)عدّة مفاهيم لمصطلح التّعليميّة هي : [1]

1- التّعليميّة علم يستهدف طرائق التّدريس .

2- التّعليميّة تركيبة علوم: المناهج، البيداغوجيا، علم الاجتماع، وأيضا اللسانيّات إن تحدّثنا عن تعليميّة اللّغات .

3- التّعليميّة دراسة مادّة ما .

4- التّعليم فن .

5- اهتمام التّعليميّة بالعنصر البشري يجعلها ترتكز على علم النّفس وعلم الاجتماع.

6- تتطلّب التّعليميّة وسائل تعليميّة .

ومن خلال هذه التّعاريف المتنوعة نستنتج ما يلي :

- عدم وضوح مفهوم التعليمية، وعدم دقّته .

- تعدّد المفاهيم ، مع التّركيز على جانب معيّن .

- تتداخل ضمن مجال التّعليميّة المفاهيم الخاصة بمجالات أخرى كالبيداغوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع .

وهذا ما نجده أيضا في " معجم علوم التّربية" ، الذي يعرض بدوره عدّة مفاهيم للتّعليميّة أهمّها: [2]

1- التّعليميّة شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدريس .

2- يُستعمل المصطلح مرادفا للبيداغوجيا والتّعليم .

3- التّعليميّة تفكير في مادّة بغية دراستها.

4- التّعليميّة دراسة علميّة لوضعيّات التّعلم التي يعيشها المتعلّم .

---

[1] - Voir : jean Pierre ROBERT,dictionnaire pratique de didactique du F.L.E, OPHRYS,Paris, 2002 , p54-55 .

[2] - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2، 1998، ص68-69.

5- التّعليميّة علم تطبيقي، موضوعه دراسة تحضير، وتجريب استراتيجيّات بيداغوجيّة.

وانطلاقا من المفاهيم السّابقة ، نخلص إلى صعوبة ضبط مفهوم التّعليميّة بدقّة، وإلى عدّ التّعليميّة شقّا من البيداغوجيا لدى البعض، ومرادفا لها لدى البعض الآخر، وإلى كون التّعليميّة تُعرّف أحيانا من منطلق الجانب التّنظيري، وتُعرّف أحيانا أخرى من منطلق الجانب التّطبيقي.

ويرجع عدم وضوح مفهوم مصطلح التّعليميّة وعدم دقّته ،وتعدد تعاريفه، إلى كون التّعليميّة «في الأدبيات التّربويّة، خصوصا على مستوى علوم التّربيّة، لم يُحسم بعد في معطياته الابستمولوجيّة والعلميّة، داخل مجموعة من الصّنافات التي تنتمي إلى هذا الحقل العلمي من جهة، كمقاربة لتحليل الوضعيّة الدّيداكتيكيّة، ومن جهة ثانيّة كعلم من علوم التّربيّة مُناط به تحليل هذه الوضعيّة التّعليمية، تحليلا علميا، من أجل العقلنة، والتّخطيط والبرمجة لمكوناتها وأبعادها المعرفيّة، والمهاريّة، وبذلك نلاحظ بأنه مازال هناك جدال حتى لدى بعض روّاد الريّاضيّات (بروسو) بالخصوص الذي يرى بأنّ الدّيداكتيك يمكن نعتها بأي صفة أخرى، إلا بصفة العلم، وهو ما يتناقض مع مؤسّسي علوم التربية وعلى رأسهم (غاستون ميلاري-Gaston Mellaret) الذي يدرجها كعلم من علوم التربية»[1]، فالجدال القائم حول علمية التّعليميّة من عدمها، سببه أمران: أولهما كونها نقطة التقاء علوم أخرى، تأخذ من أدواتها الإجرائية ومناهجها التحليليّة ما يفيدها في حلّ المشكلات التعليميّة، وما ينفع في تطوير المناهج والمقررات، وثانيهما كونها في العمق مجموعة من الممارسات العمليّة داخل الصفوف المدرسيّة، ومن لا ينعتها بالعلمية يعدّها منهجا إجرائيا، أو مقاربة، تحلّ إشكالات تعليميّة، لكن الغالب اليوم، أن التّعليميّة يُنظر إليها كفرع مستقل من فروع التّربية، أي إنها علم قائم الأركان مكتمل الأدوات، وهي وجهة النظر السائدة في الأوساط التّربويّة .

[1] – محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، السلسلة البداغوجية، العدد 19 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص 15-16.

وانطلاقا من علاقة التّعليميّة بالعلوم الأخرى، فإنّه يمكن تعريف التّعليميّة بأنّها «دراسة عمليّي التعلُّم والتّعليم الخاصّتين بمجال معرفي معيّن(علم، أو مادّة)، وترتكز التّعليميّة على البيداغوجيا، وعلم النّفس، وعلى الجهاز المعرفي (المفاهيمي) الذي يكون فيه التعلّم علما مستهدفا، لكنها لا تقتصر عليهم فحسب»[1]، وعلى هذا الأساس يرتبط تطوير الأبحاث التعليميّة بتطوّر الأبحاث البيداغوجية المرتبطة بأحدث الطرائق والاستراتيجيات في التّعليم، وبظهور نظريات معاصرة في التّعليم، والتي تكشف عن حقائق متنوعة مرتبطة بهذا الفعل، وبخصائصه النفسية .

والعلاقة الوطيدة بين التعليمية، وبين علم التربية هي ما جعلت "ميلاري" مؤسّس علم التّربية «يذهب إلى اعتبار التّعليمية العلم المسؤول عن إرساء الأسس النّظرية والتطبيقيّة للعلم الفاعل والمعلن»[2]

وتفرض التعليمية نفسها اليوم، كعلم له جانب نظري ينظّر لمجموع الممارسات والتطبيقات، التي تُخضِع بدورها المفاهيم النّظرية لتجربة واختبار الفاعلية.

وكنتيجة عامّة نخرج بها حول مصطلح التّعليميّة، فإنّه يمكن تعريفها بأنها «علم التّدريس، أو فنّ التّدريس ويُعدّ (كومنيوس–Comenius) أوّل من استخدمها، مرادفة لفن التّعليم منذ 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" »[3]

وعموما فإنّه يتمّ التّمييز بين نوعين من التّعليمية، تعليمية عامّة، وتعليمية خاصّة (تعلميّة المواد)

أمّا التّعليميّة العامّة فتهتم: «بكل ما يجمع موادّ التّدريس والتّكوين، وذلك على مستوى الطرائق المّتبعة، ولعل هذا ما جعل هذا الصّنف من الدّيداكتيك يقصُر اهتمامه على ما هو عامّ ومشترك في تدريس جميع الموادّ، أي القواعد والأسس العامّة التي يتعين مراعاتها من

[1] – Eic Plaisance,Gerad Vergnaud,les sciences de l’education, KasbahEdition, Algerie,1998, p 56

[2] – تعلّمية اللغة العربية، ج1، ص18.

[3] – عبد الوهاب صدّيقي، النّحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية، مجلة علوم التربية، العدد59، آفريل2014، ص131

غير أخذ خصوصيّات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار»[1] فهناك مجموعة من القواعد العامّة للتّدريس يمكن تطبيقها عند تعلّيم المواد كلّها، فهي مشتركة، وهي موضوع التّعليميّة العامّة .

وأمّا التّعلميّة الخاصّة أو تعلميّة الموادّ، فهذا النّوع من التعليمية «يهتمّ بما يخصّ مادة من موادّ التّكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها»[2]، فإذا كانت هناك مجموعة من الاستراتيجيّات التّعليميّة العامّة الصّالحة لتدريس الموادّ كلّها، فإنه لكلّ مادة خصوصيّاتها، التي تجعل نوعا من تلك الاستراتيجيّات أكثر ملاءمة لتدريسها من بين الأنواع الأخرى، وبهذا فإن التّعليميّة الخاصّة هي «التّفكير في مختلف الاستراتيجيّات الممكنة لتدريس مادّة من المواد، من جانب منهجها ومنطلقاتها المعرفية، ومن جانب المتعلّم واستعداداته في وضعيّة التّعليم، والمدرسّ وعدّته وتكوينه»[3]، وعلى هذا الأساس تنتقى التّعليمية الخاصّة بمادة ما، ما يناسب تلك المادّة، وخصوصيّاتها المعرفيّة، من طرائق، ومناهج تُستعمل في الرّفع من مستوى تعليم المادّة وتعلّمها، فيكون من هذا المنطلق وجود عدّة تعليميّات خاصّة، فللفيزياء تعليميّتها، وللرياضيّات تعليميّتها، وللعلوم الاجتماعيّة تعليميّتها، وللّغات تعليميّتها، وهكذا.

2. الجهاز المفاهيمي للتّعليميّة:

ترتبط بالتّعليمية مجموعة من المصطلحات، التي لا مناص من ذكرها بذكر مصطلح التّعليميّة وهي المثلث التعليمي، العقد التعليمي، التمثّلات، والنقل التعليمي .

* المثلّث التّعليمي (Triangle didactique)

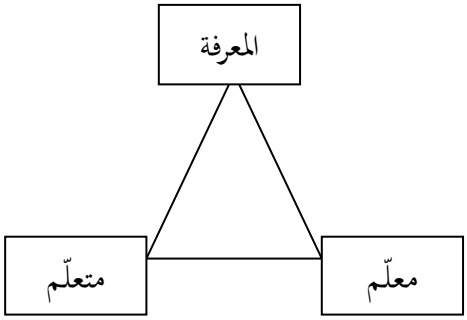
المثلّث التّعليمي ركيزة العملية التّعليميّة، فهذه الأخيرة عبارة عن شبكة من العلاقات تشكّل نظاما تعليميّا، وهذا النظام التّعليمي «يشمل العلاقات الحاصلة بين المعلّم، المتعلّم،

[1] – علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، السلسة البيداغوجيّة ، العدد25 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2005، ص 21 .

[2] – المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] – عبد الوهاب صدّيقي، النّحو الوظيفي وديداكتيك اللّغة العربيّة، ص 131 .

والمعرفة، وتُمثّل تلك العلاقات في أغلب الأحيان في شكل مثلّث تعليميّ، حيث تُشكّل العناصر الثّلاثة أقطاب المثلثّ:



فما يميّز النّظام التّعليمي، هو وجود الأقطاب الثّلاثة في المثلّث، والعلاقات المتبادلة بينها»[1]، فالمكونّات الثّلاثة المشكّلة للمثلّث التّعليمي، تمثّل موضوع بحث مستمر، والعلاقات متبادلة بين هذه الأقطاب الثلاثة، فالعلاقة بين المعلّم، والمتعلّم تتجلّى في العقد التّعليمي، والعلاقة بين المعلّم، والمعرفة تتجلّى في النّقل التّعليمي، أمّا العلاقة بين المتعلّم، والمعرفة فتتمثل في التمثُّلات، وكلّ علاقة من هذه العلاقات تشكّل وضعيّة تعليميّة يسعى الباحثون إلى تفسيرها ودراستها، وبذلك فإن «الفعل الدّيداكتيكي يسعى إلى تفسير التّفاعل بين هذه الأقطاب، وفي نفس الآن إلى إنشاء معايير فعّالة تتعلّق بنشاط كلّ من المدرّس والمتعلّم»[2]، وهذه التّفاعلات تطرح عدّة إشكالات، تُثار في إطار التواصل البيداغوجي بشكل عامّ.

*** العقد التّعليمي:(Contrat didactique)**

تدخل التّفاعلات الحاصلة، والنّاجمة عن علاقة المعلّم بالمتعلّم في إطار العقد التّعليمي، وهو عبارة عن «مجموعة من التّنظيمات، وآثارها التي أعيد تركيبها انطلاقا من ّالتّفاعلات الحاصلة بين المعلّم والتّلميذ، والمرتبطة بالوضعيّة، والمرتبطة بمواضيع المعرفة المتناولة في هذه الوضعيّة»[3]، فالعقد التّعلمي ينظّم مجموع العلاقات المتبادلة بين الطرفين

[1] – Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique, P 207.

[2] – اللسانيات والدّيداكتيك، ص 24.

[3] – Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique, P 59.

الفاعلين المكونين للفعل اتّعليمي، وهما المعلّم والمتعلّم، وهذه العلاقة وكيفية انتظامها، يجب مراعاتها في الفعل التّعليمي، وليس الاقتصار على المستوى التّعليمي فحسب.

*** التمثُّلات: (Représentations)**

يطرح تعريف مصطلح "التّمثّلات" صعوبات جمّة « نظرا لوروده، وتداوله في عدّة مجالات، كعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّسانيات، ونظريّة الذكاء الاصطناعي»[1]

ولذلك فإنّه توجد لهذا المصطلح عدّة تعاريف في المراجع المتخصّصة، فهو في مجال التّعليميّة يشير ويدلّ على أنظمة المعارف التي يستخدمها المتعلّم في مواجهة موضوع ما، أو إشكالية تعليميّة، أو قضيّة سبق وأن مرّت عليه، أو لم يسبق له أن درسها، ومن ثمّة فإن معرفة الإشكالات المعرفيّة الذّهنية المرتبطة بمحيط المتعلّم والتي تؤثّر في فعل التعلُّم حيث يستحضر المتعلّم المعارف السّابقة عند تلقّي مواضيع جديدة، ويمكن للمتعلّم أن يجعل المعلّم يستفيد من تمثّلاته، وذلك بتعديل طرائق تفكيره، أو تحويلها في مسار آخر، بالشكل الذي يجعل هذه التمثُّلات تؤدّي وظيفتها في العمليّة التعليميّة، وفي بعض الأحيان أخرى تشكّل التمثُّلات مقاومات في وجه التعلُّمات الجديدة [2] .

فالتمثُّلات فرديّة، خاصّة بكلّ متعلّم، وتساهم في تطوير فعل التعلّم، أو عرقلته، ولذا يجب مراعاتها، والقيام بتعديلها، أو تغييرها، حسب الوضعيّات، ومن هنا تبدو خطورة التمثُّلات عند المتعلّم عند استحضار المعرفة، وارتباطها بالمعارف السّابقة، وبالوضعيّات التّعليميّة وسياقها. والطّابع الذّهني للتمثُّلات، وفرديّتها، يجعل للمحيط الاجتماعي دورا في تكوينها وتشكيلها واختلافها من متعلّم إلى آخر، فالمتعلّم يبني مفاهيم جديدة وشبكة استدلال مستفيدا من معارفه القبليّة .

[1] – اللّسانيّات والدّيداكتيك، ص 30.

[2] – Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique, p 195.

*** النّقل التّعليمي: (Transposition didactique)**

يرجع أوّل استعمال لمصطلح النّقل التّعليمي إلى الباحث في الرّياضيّات (شوفلر- Chevallard) الذي لاحظ أن محتوى المعرفة يتعرّض إلى مجموعة من التغيّرات والتّحوّلات، التي تجعل من هذا المحتوى قابلا لأن يحتلّ مكانة بوصفه موضوعا من مواضيع التّعلّم، فمواضيع المعرفة تصبح بفعل النّقل التّعليمي مواضيع تعليميّة .[1]

فالنّقل التّعليمي يعمل على تحويل المعرفة العلميّة الخالصة، إلى معرفة قابلة للتّعاطي التّعليمي، عن طريق مجموعة من التّعديلات، والتّغيرات، حيث يخفّف هذا النّقل من الحدّة العلميّة، ويُصبغ على المعارف نوعا من المرونة تحولها الى معارف تعليمية، وبعد أن كانت في بطون الكتب، تُنقل إلى الصفوف المدرسية .

ويميز (شوفلر) بين المراحل الآتية في نقل المعرفة:[2]

1- مرحلة المعرفة العلميّة.

2- مرحلة المعرفة الواجب تعليمها.

3- مرحلة المعرفة المتداولة في القسم.

4- مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلّم.

فالمعرفة العلميّة الخالصة موجودة في بطون الكتب، وهي مصاغة بمصطلحات وأساليب علميّة متخصّصة، ويمكن انتقاء جانب منها قابل للتعليم، والتعلّم ، في مرحلة تعليميّة ما، أو مستوى معيّن ، فيكون هذا النّوع من المعرفة هو ما يجب تعليمه للمتعلم،حيث يتمّ تحويله إلى محتويات تعليمية في المناهج، والمقرّرات الدّراسيّة، أمّا المعارف التي يقدّمها المعلّم من هذه المحتويات والمقرّرات فهي المتداولة فعليا في الصّفوف المدرسيّة،

[1]- ibid,p225.

[2] - ينظر: اللّسانيات والدّيداكتيك، ص 34.

وما يُكتسب بالفعل من طرف المتعلّم هو مرتبة رابعة من مراتب المعرفة تختلف عمّا يقدّمه المعلّم، إذ تتحكّم فيها عدّة عوامل، من بينها العوامل الذّهنيّة كالتّمثّلات [1].

3. مفهوم تعليميّة اللّغات :

مصطلح تعليميّة اللغات هو المقابل للمصطلح الأجنبي:

(didactique des langues) مع وجود عدّة استعمالات لمقابلات باللغة العربيّة في الأدبيّات، والمراجع المتخصّصة، مثل: تدريسيّة اللغات، علم تدريس اللغات، ديداكتيك اللّغات، ديداكتيكا اللّغات، التعليميّة اللّغويّة ، وغيرها ، و يعدّ مصطلح تعليميّة اللّغات «من بين كلّ المصطلحات التي تمسّ تعليم اللّغات الأكثر غموضا، والأكثر إثارة للجدل »[2] ومصطلح تعليميّة اللّغات في ذاته «موضوع في التركيب الإضافي، وُضع استجابة لما أفسحته اللّغة العربيّة في عصرنا الحالي من استعمال المصدر الصّناعي، بزيادة ياء النّسبة المشدّدة على المصدر العادي، مع إردافها بتاء الدلالة على الصفة يدل عليها اللفظ»،[3] على النّحو الذي صيغت وفقه مصطلحات مثل الكلاسيكيّة، والواقعيّة، والرّومنسيّة وغيرها.

وتعليميّة اللّغات فرع من فروع التعليميّة الخاصّة، وهي «مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم، وتعلّم اللّغات، سواء أتعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثّانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللّسانيات التّطبيقيّة مهتمة بطرائق تدريس اللّغات، ثم انفتحت على حقول مرجعيّة مختلفة طوّرت مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات»[4]

وعلى هذا الأساس تكون التّعليمية اللّغويّة حقلا تعليميّا يختصّ بدراسة كلّ ما له علاقة بتعليم اللّغات وتعلّمها، وينفتح هذا المجال على حقول: البيداغوجيا، علم النّفس، وعلم الاجتماع، ويلجأ إلى اللّسانيات لحل الإشكالات والقضايا التي تواجه عمليّة تعليم اللّغات، وتعلّمها .

---

[1] - ينظر: المرجع السّاق، ص35، وما بعدها.

[2]- R.GALLISSON.D.COSTE.dictionnaire de didactique des langues.Hachette.Paris, édition 6,1988 . p150.

[3] – يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، سلسلة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 30

[4] – معجم علوم التربية، ص 72.

ويطرح تعريف مصطلح (تعليميّة اللغات) الإشكالات ذاتها التي أشرنا إليها سابقا والتي يطرحها مصطلح التّعليميّة عموما، كونها فرعا من فروع التعليميّة ، وكونها لها جانب نظري وجانب تطبيقي، شأنها شأن الحقول المعرفيّة البيداغوجيّة .

ونشأة تعليمية اللّغات مرتبطة باللسانيات التطبيقيّة، هو ما جعل مفهوم المصطلح يغيب في المراجع المتخصّصة، ذلك أنّه يُنظر إليها على أنّها فرع من فروع اللّسانيات التطبيقيّة، بل يقتصر مجال هذه الأخيرة على تعليم وتعلّم اللغات [1]، حيث يبقى مجال تعليم اللغات أهم مجال بالنسبة للسانيّات التطبيقيّة، على الرغم من استقلالها عنها.

وتعدّ اللّسانيات المرجعيّة الأساسيّة لتعليميّة اللّغات، لذلك نجد بعض الأبحاث والدّراسات المتخصّصة تطلق على هذا الحقل تسمية: (اللسانيات التعليمية)، أو (اللسانيات التربوية)، حيث يُحيل هذا المصطلح على وجود فرع من فروع اللّسانيات يُعنى بتطبيق نتائج الأبحاث اللسانية النّظريّة في مجال تعليم اللّغات، لكنّ هذه المرجعية اللّسانيّة ليست الوحيدة، حيث يستفيد حقل تعليّمية اللّغات أيضا من البيداغوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلى هذا الأساس تُقارب موضوعات تعليم اللّغات، طبقا للمرجعيّة المعرفيّة التي تُعالج فيها الظاهرة ، وما يرتبط بها من زوايا أربعة: نفسيّة، اجتماعيّة، بيداغوجّيّة، ولسانيّة .

وتنوّع مرجعيّات تعليميّة اللّغات مردّه كون اللغة موضوعا مشتركا بين العديد من الباحثين على اختلاف تخصّصاتهم، ومن ثمّة فموضوع تعليم اللغات «موضوع مشترك تنافسها (اللسانيات) فيه عدة فروع معرفيّة»[2]

وتطرح علاقة تعليميّة اللغات بعلوم موجودة سلفا مشكلة علميّة هذا الفرع، وأصالة هذا العلم، حيث إنّ مصطلح تعليميّة اللغات «يُحيل على تقطيع مفاهيمي غير أصيل، مادام

[1] – ينظر: عمر أوكان، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، أشغال ندوة تعليم اللغات نظريات ومناهج، جامعة مولاي إسماعيل، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، مكناس، العدد15، 2005 ، ص 68.

[2] – مدخل في اللّسانيّات التعليمية، ص 24.

يفترض علاقة سابقة للوجود يرى بعض المستعملين أنها أكثر إيحائيّة »[1]

وفيما يخص علاقة علم تعليم اللغات بعلم النفس، وعلم الاجتماع في جانبهما النّظري، واللّسانيّات بشكل عامّ، فإنّ هذه العلوم تُفيد هذا الحقل التّطبيقي في حلّ، ومواجهة العديد من الإشكالات التّعليميّة، أمّا فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة، فإنّ اللسانيات الاجتماعية (علم اللّغة الاجتماعي) واللّسانيات النّفسية (علم اللّغة النفسي)، على وجه الخصوص، يُعدّان الأكثر إفادة لهذا الحقل المعرفي، حيث «ساعد تطوّر اللّسانيات واستواؤها نظريّا ومنهجيّا، على استفادة تعليم اللّغات منها، طرقا، ومناهج، وأثيرت مشكلات خاصّة بتعليم اللّغات، ووُضعت عدّة دراسات في هذا المجال من خلال ثلاثة فروع للسانيات كاللّسانيات العامّة التي تمّ فيها الاستفادة من تدريس المتعلّم مفردات المعجم وتركيب الجمل، وأصول اللغة، وعلم النّفس اللّغوي الذي يهتمّ بمسالة الاكتساب اللّغوي، وآليات التّحصيل اللّغوي، وعلم الاجتماع اللّغوي، الذي يدرس مسالة استعمال اللغة، وقواعد التواصل وبعض القضايا اللّغويّة الناتجة عن البيئة اللغويّة، كالازدواج اللّغوي»[2]، وبما أن تعليميّة اللّغة، والتّعليميّة عموما، تبحث في مواضيع تعليميّة من حيث الطرائق، والمناهج، والاستراتيجيّات، ومن حيث الوضعيّات التّعليمية، والعناصر الفاعلة في الفعل التّعليمي(المعلّم، المتعلّم، المعرفة)، كمتغيرات تجمعها علاقات تفاعل، وتداخل، فإن الفعل التّعليمي ضمن إطار تعليم اللّغات وتعلّمها، لن يخرج عن الإطار الذي يجيب عن أسئلة جوهرية هي :

- من نعلم؟ (المتعلّم وخصائصه النّفسية وقدراته الذهنية)
- ماذا نعلم؟ (المحتوى التّعليمي وكيفية انتقائه، وكيفية بنائه وتقديمه بشكل منتظم)
- كيف نعلم؟ (الطّرائق والمناهج التعليميّة)

وهذه الأسئلة تتولّى الإجابة عليها الفروع المعرفية التي تمثّل مرجعيّات أساسيّة لتعليميّة اللّغات.

[1] – – اللسانيات والدّيداكتيك، ص 72.

[2] – المرجع نفسه، ص 61.

4. مرجعيّات تعليميّة اللّغات:

أ. االبيداغوجيا :

تستند تعليميّة اللّغات، بوصفها فرعا من فروع التّعليمية الخاصّة، إلى البيداغوجيا في الاستفادة من أحدث الطّرائق، والاستراتيجيّات التّدريسيّة، والوسائل التّكنولوجيّة في التّعليم، لكنّه بهذا الصّدد يجب التأكيد «على عدم الاعتماد على منهجيّة، أو إستراتيجيّة، أو طريقة واحدة في التّدريس، أو الميل إلى تقنين وجبات، أو وصفات جاهزة، تصلح لكلّ مستوى، وكل موقف من مواقف التّعليم والتّعلم، وذلك لأن العمليّة التّعليميّة عملية معقّدة جدّا تتطلّب تكوينا متعدّد الجوانب والاختصاصات، يستوعبها المدرّس من أجل استثمارها حسب الظّروف والملابسات التي يقوم فيها بمهمّته»[1]، وترتبط الطّريقة بالمعلّم، ممّا يتطلّب تكوينا بيداغوجيّا مستمرّا لهذا الأخير، يُطلعه على أحدث ما توصلّ إليه العلم في هذا الجانب .

ب . علم النّفس:

العلاقة بين تعليميّة اللغات، وبين علم النّفس اللغوي، علاقة وطيدة، لا يجب إغفالها، ذلك أن «وصف العلوم التربويّة لطرائق التّدريس، بمعزل عن نتائج البحث في اللّسانيات النّفسيّة يُعتبر وصفا غير مؤسّس، ولا يستند إلى منطلقات واردة بيداغوجيّا»[2]، فالفعل التّعلُّمي فعل نفسي بالدّرجة الأولى، والاهتمام بالمتعلّم وخصائصه النّفسية وميولاته ودوافعه وخصائص المستوى الذهني لديه، وغيرها، أمور ذات أهميّة بالغة .

وعلم اللّغة النّفسي فرع من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة ، ويُطلق عليه تسمية (اللسانيّات النّفسية) ، وهي لسانيات «تصدّت لبعض قضايا تعليم وتعلّم لغات المنشأ، واللّغات الأجنبيّة، وأسدت بذلك خدمات جليلة للمدرّسين بتسليطها الأضواء على مراحل النّمو النّفسي، والعقلي للتّلميذ، وتقدّم نمو استعداداته الاستيعابيّة، وكذلك بدراستها لقضيا الإدراك، والذّاكرة، والقدرة التجريديّة والتعميميّة، والإبداعيّة، لدى المتعلّم، كما أفادت المدرّسين في معرفة أهميّة الدّوافع

[1] – اللّسانيّات والدّيذاكتيك، ص 82.

[2] – محمّد الأوراغي، اللّسانيات النّفسية وتطبيقاتها التربويّة، أشغال ندوة: تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات، ص 18

والحوافز، وتنمية الاهتمامات والميول، ودور التّدعيم، والأنشطة السيكوحركية في نموّ التّعلم وتطوّره» [1]

وبالإضافة إلى هذه القضايا، تُعدّ قضية الاكتساب اللّغوي، من أهمّ القضايا التي تبحث فيها اللّسانيّات النّفسيّة، ساعية إلى إيجاد إجابات وافية عن آليات الاكتساب، وكيفية التحصيل، بالكشف عن خبايا النّفس الإنسانية فهي فرع مشارك في تفسير قضايا تعلّم اللّغة وتعليمها، فهذا الفرع بدراسته للّغة وقضاياها بردّها إلى الجانب النّفسي، والذّهني ، يقدّم دعمه عن طريق «دراساته العلمية المنجزة حول الغدّة الذهنيّة، التي يتزوّد بها الإنسان، ويستعملها على الدّوام لاكتساب اللّغة»[2]، فقضيّة الاكتساب اللّغوي، وآليات اشتغاله هي مدار البحث في اللسانيات النّفسية، وهي أهمّ مجالاته، إضافة إلى قضايا أخرى، مثل اللغة والذّاكرة ، اللّغة والإدراك ، والفرق بين اكتساب اللّغة الأولى، وبين تعلّم اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة، وغير ذلك من القضايا اللّغويّة التي تمسّ الجانب النّفسي .

ج . علم الاجتماع :

اللغة ظاهرة اجتماعيّة، وهي جزء من السّلوك الاجتماعي بوجه عامّ، وهي تُستخدم للتواصل بين أفراد المجتمع، ولذلك يشارك علم الاجتماع اللّغوي في حلّ بعض الإشكالات المرتبطة بالجانب الاجتماعي لتعليم اللّغات، وتعلّمها، حيث يُعدّ هذا الفرع اللّساني مجالا ثريّا وخصبا، يبحث في علاقة اللغة بالمجتمع، ويدرس الظاهرة اللغوية في السّياق الاجتماعي، لا كظاهرة معزولة عنه، ومجردة، أي في استخداماتها في المواقف التّواصليّة، وهذا المجال الخصب يشكّل مرجعيّة هامّة بالنسبة للباحث في مجال تعليميّة اللغات، حيث يستفيد منه في التزوّد بمعرفة كافية حول وظائف اللّغة في المجتمع، ووجوه الاستعمالات في المواقف، والعمليّات التواصليّة .

[1] – المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربيّة وثقافتها، دار الهلال للطباعة والنشر، الرباط، ط2 1995، ص 42.

[2] – محمد الأوراغي، اللّسانيات النفسيّة وتطبيقاتها التّربويّة، ص 29.

وعلى هذا الأساس فإنّ تعليميّة اللغات، تأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات المنجزة في علم اللّغة الاجتماعي حول التواصل، وظروفه الاجتماعية، ومواقف الأفراد، والتّداخلات اللغويّة، ودور الفروق الاجتماعية في عمّلية تعلّم اللغة، وتأثيرات البيئة والمحيط في تعلّم اللّغة، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدّراسات التّطبيقيّة التي تُعني بوضع التّخطيط اللّغوي وآليّاته الاجتماعية[1]، وكلّ ذلك مردّه إلى كون اللغة تستمدّ طاقتها الحيويّة من المجتمع الذي تنمو وتتطوّر فيه .

د . اللّسانيات:

إذا كانت الفروع المعرفيّة المذكورة سابقا تعدّ مرجعيّات لا غنى عنها في حقل تعليميّة اللغات، فإنّ المرجعية اللسانية تعد الأهمّ بينها، ولذلك سيتم التّفصيل فيها وإفاضة القول في علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيّات ، وهو ما سيتمّ في المبحث الثّاني.

[1] – ينظر: مدخل في اللسانيات التّعليميّة، من ص62 الى ص 72.

المبحث الثّاني: علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيّات:

من المعروف أنّ اللّسانيات النّظرية ذات طابع علمي خالص، أمّا تعليميّة اللغات فهي ذات طابع عملي إجرائي، ومن هنا فهدف العلمين مختلف، فإذا كان هدف اللّسانيات وصف الظّاهرة اللغوية وتفسيرها، انطلاقا من منهج ما، فإنّ هدف تعليميّة اللغات هو البحث في الإشكالات التي تواجه عمليّة تعليم اللّغات وتعلّمها، فهدف اللسانيات علمي وهدف تعليميّة اللّغات عملي تعليمي، ويُحيل هذا الاختلاف في الهدف مبدئيّا إلى استحالة استفادة تعليميّة اللّغات من اللسانيات النّظرية .

ومن هذا المنطلق يمكن النّظر إلى العلاقات التي تربط عمليّة تعليميّة اللغات باللسانيات على أنها علاقات ليست أكيدة، فقد استطاع مدرّس اللّغات أن يدرّس مادّته متجاهلا ما تقدّمه اللسانيّات وأبحاثها، حيث تعدّ أهداف اللّسانيّات بعيدة كلّ البعد عن أهداف تعليميّة اللّغات، كما أنّ المدرّس يصعب عليه تطبيق الأبحاث اللّسانيّة التي يطلّع عليها في صفّه الدّراسي، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ اللّسانيات لا تولي أيّة أهميّة لتطبيقاتها البيداغوجية في مجال تعليم اللّغات، وتعلُّمها، وقد صدم الباحث اللّساني (تشومسكي Chomsky) المئات من الباحثين بتصريحه في مؤتمر بالولايات المتّحدة الأمريكية والقائل إنّ اللّسانيّات لم تفد في شيء عمليّة تعليم وتعلّم اللّغة. [1].

ويرى بعض الباحثين أنّ هذا التصريح عبارة عن انتقادات لاذعة، وغير مباشرة للباحثين اللّسانيّين، لعدم قدرتهم على تحقيق نتائج جيّدة يمكن أن تفيد في مجال تعليم اللّغات، والتغلُّب على الصّعوبات والعوائق التي تواجه المدرّسين، والدّليل على ذلك أنّ نظريّة (تشومسكي) نفسه يمكن أن تقدّم إفادات في تعليم اللّغات وتعلّمها، إن لم تكن قد أفادت فعلا. [2]

[1] – voir : Denis Girard,linguistique apliquée et didactique des langues , Ed Longman, Paris, 1972, p20.

[2] – ينظر: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 38

وسنأتي إلى هذه النظريّة في حينها، ونتحدّث عن خدماتها التي قدّمتها إلى مجال تعليم اللغات وتعلّمها، وإن كان ذلك بطريقة غير مباشرة .

1 . تطبيق اللّسانيّات في تعليميّة اللّغة:

لا يمكن اليوم الحديث عن تعليميّة اللغات، بمعزل عن الحديث عن اللسانيّات ونتائجها التي أحرزتها على الصعيدين المنهجي، والنّظري، فعلى الرّغم من التباين الحاصل بين المجالين من حيث الأهداف، والمنطلقات، فإن الموضوع يبقى واحدا ألا وهو اللغة، ولهذا السّبب فإنّ الاستفادة من اللّسانيّات في تعليم اللغات يخضع لشروط ومبادئ، تجعل من هذه الاستفادة فعّالة في حل المشكلات التّعليمية، وذلك بتحويل المعرفة العلميّة الخالصة فيما يخصّ اللغة ويرتبط بها ، إلى معرفة تعليمية قابلة للتعاطي داخل الصفوف المدرسيّة، وتخضع عملية الانتقاء إلي مراعاة حاجيات المتعلمين في كلّ مستوى دراسي.

ويجب الإشارة إلى نقطتين هامّتين، عند الحديث عن علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيات، وهما: تعليم اللغة وتعلمها، أي تعليم كيفية استخدام اللّغة في التّواصل، وتعليم مسائل عن اللغة، أي تقديم معارف ومعطيات عن اللّغة، ومن هنا يجب طرح هذا السؤال: ما الهدف من تعليم اللغة في مرحلة من المراحل التّعليميّة؟، حيث يجب أن يهدف تعليم اللغات وتعلّمها اليوم بالأساس إلى تحقيق التواصل بهذه اللغة المتعلَّمة، أمّا المعرفة المتخصّصة عن اللغة، فقد يتلّقاها من يختصّون في دراسة هذه اللغة بالجامعة .

وتفيد المعرفة اللّسانيّة اليوم حقل تعليميّة اللّغات بتطرّقها لعديد القضايا ذات الصّلة، حيث توجد «علاقة بين اللّسانيّات، والبحث في ديداكتيكا اللغات، بشكل يصعُب معه الفصل بينهما، رغم اختلاف أسئلة كلّ طرف، ذلك أنّ التّفكير اللّساني جزء من الاستراتيجيّة الدّيداكتيكيّة، لأنّه يمدّها بحقل من المفاهيم، ومنهج التحليل، ومنظور التّفكير، ويستمدّ منها في نفس الآن بعضا من فرضيّاته، ومواضيع اشتغاله، كما أنّ أسئلة المهتمّ بديداكتيكا اللّغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الابستمولوجيّة والميثودولوجيّة للّسانيات مثلا :

– كيفية اكتساب المتعلّم للنّسق اللغوي .

– علاقة النّسق اللّغوي بالمحيط الاجتماعي

– كيفيّة تعلّم اللغة: الجملة، النص ... »[1]

وعلى هذا الأساس تبدو العلاقة واضحة وواجبة القيام بين اللسانيّات،وبين تعليميّة اللغات، والحديث عن العلاقة الجامعة بينهما «له ما يبرّره، ذلك أن موضوع اللسانيات هو اللغة أوّلا، ذات الطّبيعة التّواصلية داخل المجتمعات البشريّة، وموضوع تعليم اللّغة هو اللّغة بالأساس، وبالتالي يشترك الحقلان معا في موضوع واحد هو اللّغة، بيد أنّ الإمكانات التطبيقيّة التي تنتجها مختلف الاتجاهات اللّسانية ليست متطابقة، وليست ضروريّة في أيّ مرحلة من مراحل تعليم اللّغة» [2]

ومن هنا تظهر المعرفة اللّسانيّة، كمرجعيّة ضروريّة في تعلّم اللغات وتعليميها، وفي معالجة القضايا والإشكالات المطروحة في هذا المجال، وهذا لا يعني أن اللّسانيّات هي المعرفة الوحيدة التي تستند إليها تعليميّة اللغات فقد استفادت هذه الأخيرة من علم النفس وعلم التربية، وقد «استطاعت اللّسانيات الاستفادة منهما، والانفتاح عليهما، من خلال اللسانيّات النّفسيّة، وكذا اللسانيّات التربويّة، ممّا فرض على علم النّفس وعلم التّربية الرّجوع إلى نتائج الدّراسات اللّسانيّة للاستفادة منها، لتبقى اللّسانيّات أهمّ المجالات في تعليم اللّغة وتعلّمها»[(3)]، ذلك نظرا للأسباب التي تم توضيحها، وشرحها .

لكنّ الاستفادة من اللّسانيات في تعليم اللغات، لا تفرض على مدرّس اللّغة «أن يكون لسانيّا مختصّا عارفا بأدقّ الأمور التي تشغل اللّسانيّات، وملمّا بجميع اصطلاحاتها ومفاهيمها، وإنّما ينبغي عليه أن يستفيد من كلّ ما يخدم تدريسه للّغات ،ويتوجّه نحو الكليّات ويبتعد عن الجزئيّات التي هي مُثار خلاف وجدال بين اللّسانيين، لأنّ ذلك لا يطوّر

[1] – علي آيت أوشان، ديداكتيكا اللّغات، سلسلة الندوات، أشغال ندوة اللّسانيات وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، كليّة الأدب والعلوم الإنسانية، مكناس، العدد14، اكتوبر2002، ص 63 .

[2] – أمينة فنان، ملاحظات حول الجانب اللّساني من قضيّة تعليم وتعلم العربيّة، أشغال ندوة، اللسانيات وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ص 88.

[3] – عمر أوكان، اللسانيّات وتعليم اللّغات، ص 71.

العمليّة التّعليميّة التي ينجزها، فهو لا يهمّه معرفة "بؤرة المقابلة" و"بؤرة جديد" مثلا بقدر ما يهمّه كلّ ما يخدم تقدّم العمليّة التّعليميّة التي يقوم بها ويساعد على إنجازها بطريقة سليمة وفعّالة»[1]، ذلك أنّ اللّسانيات متشابكة القضايا والاتجاهات، ولغتها متخصّصة ودقيقة، كما أنه ليس كلّ ما تقدّمه اللّسانيّات من نتائج يصلح للتطبيق في مجال تعليم اللّغات، لأن الباحث اللّسانيّ في الغالب لا يعير مسالة تعليم اللغات أيّة أهميّة عند بنائه للنظريّة وصياغته لمبادئها .

كما أن مدرّس اللّغة « لا ينبغي أن ينتمي إلى مدرسة لسانيّة معيّنة كأن يقول "أنا وظيفي"، أو "أنا توليدي"، أو "أنا بنيوي"، وإنّما يأخذ من كلّ مدرسة الأدوات والمفاهيم والإجراءات التي يراها فعّالة في العمليّة التعليميّة»[2]، حيث لا يهمّ الانتماء إلى مدرسة لسانيّة معيّنة، كما لا يزعج الاختلاف والتّعدد في النّظريّات اللّسانيّة، بل يتيح هذا التّنوّع، ويسمح هذا الثّراء و الغنى في المفاهيم والإجراءات، بزيادة فرص تطبيق ما يصلح لانجاز العمليّة التّعليميّة .

وإذا كانت اللّسانيّات تفيد في خدمة تعليميّة اللغات، فإنّ هذه الأخيرة تعدّ مجالا خصبا وحيويا لاختبار مدى فاعليّة النظريّات اللّسانيّة ووضعها على المحكّ، حيث تمثّل البيداغوجيا أهمّ المجالات التي تطبّق فيها اللّسانيّات، إذ « انتبه اللّسانيون على اختلاف مشاربهم منذ أمد غير قصير إلى ضرورة تطبيق المتواجد من النّظريات اللّسانية في مجالات أخرى غير مجال وصف اللّغات كالتّرجمة، التعليم، تحليل النّصوص، والحاسوبيّات، وغير ذلك، فكان أن وُظّفت في تعليم اللّغات على وجه التحديد مناهج بنيوية وتوليديّة وتواصلية»[3]، لكن هذه الاستفادة تظل قاصرة في نظر العديد من الباحثين في مجال تعليميّة اللّغات وذلك لعدّة

[1] –المرجع السّابق، ص 88.

[2] – المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] – احمد المتوكّل، مفهوم الكفاية وتعليم اللّغات، أشغال ندوة: تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات، ص 111.

أسباب أهمّها قلّة الأبحاث التي تربط العمليّة التعليمية باللسانيّات، والتّركيز في هذه العمليّة على جوانب أخرى، خاصّة: الجانبان التربوي، والنفسي .

لكنّ السّؤال المطروح بهذا الصّدد هو: كيف تستفيد التعليميّة من المعرفة اللّسانية؟، أو بعبارة أخرى: كيف يتمّ تطبيق اللّسانيّات في تعليمية اللّغات؟ وما هي المبادئ والأسس التي يخضع لها هذا التّطبيق؟ .

يمكن للباحث في مجال تعليم اللّغات، وتعلّمها، أن يشتغل على المعرفة اللّسانيّة على مستويين اثنين:

- « مستوى نظري: حيث تقدّم له اللّسانيّات إطارا نظريّا يمكّنه من إدراك العديد من القضايا اللّغوية ودراسة أبعادها .
- مستوى منهجي: حيث تمكّنه اللّسانيّات من الأدوات الإجرائيّة المستعملة لتعليم اللغة وتعلّمها»[1]

وفيما يخصّ إفادة المعرفة اللسانيّة في إدراك الكثير من القضايا المرتبطة بتعليم اللغة، فمن أهمّ هذه القضايا فهم طبيعة المادّة المدرَّسة (اللغة) أوّلا، وإدراك كيفية اكتسابه وتعلّمهاا ثانيا، إذ «لا شكّ أنّ وضع برنامج لتعليم اللّغة، أيّة لغة، يجب أن يُبنى على معرفة كافية بطبيعة هذه اللّغة، وطبيعة المتكلّم وكيفية حصول الاكتساب والتعلّم، ولا شكّ أيضا أنّ اللّسانيّات الحديثة قدّمت إجابات علميّة عن عدد هامّ من الأسئلة المرتبطة باللّغة، والمتعلّم، والاكتساب »[2]

وعلى هذا الأساس، فإن قضيّة (الاكتساب اللغوي) التي تعدّ من أهمّ القضايا التي طرقتها النّظريّات اللّسانية الحديثة، هي القضيّة الأساسية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، ونشير بهذا الصّدد إلى أنّ مصطلح (الاكتساب) يُستعمل لدى

[1] – علي آيت أوشان، ديداكتيكا اللغات، ص 62 .

[2] – عز الدين اليوشيخي، استثمار اللّسانيات في تعليم اللغة العربيّة، سلسلة الندوات، أشغال ندوة: اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 26.

بعض الباحثين كمرادف لمصطلح (تعليم اللغة)، لكنّه يوجد فرق كبير بين المصطلحين، فقد ميّز (كراشين) بين المصطلحين، على أساس أنّ الاكتساب يتمّ بطريقة لاشعورية، أي بطريقة طبيعيّة تلقائيّة، قصد تنمية الكفاية التواصليّة، مثل اكتساب الطفل للغة أمّه، أو اكتساب اللغة الأجنبيّة في بلدها أثناء التفاعل الاجتماعي، أمّا التّعليم فهو عمليّة مقصودة، وإراديّة يتمّ عن طريق المدرسة مثل تعلّم اللّغة الأجنبية في المراكز المخصّصة لذلك، أو تعلّم اللّغة الأم في المدرسة[1]، وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ الاكتساب يحصل خاصّة لدى الطّفل في السّنوات الأولى من عمره، أمّا التعلُّم فيكون في المراحل التالية في المدرسة.

وهذه القضيّة التي تعدّ إشكالا مطروحا في النظريّات اللّسانيّة، هي قضيّة جوهريّة في مجال تعليم اللّغات، وتعلّمها، لتفسير آليّاتها كعمليّات ذهنية ونفسيّة .

وإذا كانت قضية الاكتساب اللّغوي أهم قضية تفيد وتخدم تعليم اللغة وتعلّمها، فإنّ تطبيق مفاهيم لسانيّة نظريّة في تعليميّة اللغات له قواعده وشروطه؛ حيث «لا يتم تطبيق الألسنيّة في مجال تعليم اللّغات بصورة مباشرة، وعبر إسقاط قضايا الألسنيّة على مجال إعداد المواد التربويّة– التّعليميّة، إنّما يتّخذ سبلا عديدة، ومتشعّبة، ففي الواقع تكون الألسنية أداة ضرورية جدا لتحديد هدف تعليم اللّغة وتوضيحه، وذلك لأنّ الألسنيّة أداة وصفيّة وتحليليّة في متناول أستاذ اللغة، هي ليست في الواقع الأداة الوحيدة التي تؤثّر في هذه العمليّة، إلّا أنّها الأداة الأهمّ في هذا المجال »[2]، فتطبيق اللسانيّات في تعليم اللغة وتعلّمها، يراعى فيه أهداف تعليم اللغة، فالهدف يتباين استنادا إلى التوجّهات اللسانيّة ونظرتها إلى اللّغة، تبغا لمنطلقاتها الفلسفية ،كما تراعى فيه حاجيات المتعلمين في كل مستوى، ويخضع لتدرّج معيّن، فالقواعد العلمية اللّسانيّة شيء، والقواعد التّعليميّة شيء آخر، تشتق منها عن طريق التحويل التعليمي، وإخضاعها لشروط وظروف الوضعيّات التعليميّة .

[1] – عمر أوكان، اللسانيّات وتعليم اللّغات، ص 68.

[2] – ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 1983 ص 09.

فتطبيق اللّسانيّات في تعليميّة اللغات يقوم على «اختيار العناصر الضّروريّة للمضمون التّعليمي للغات، ويعمل على تنظيم الأوصاف التي يقدّمها اللّساني بشكل متدرّج، حتى يتمّ تهيئ وتحضير الأدوات التي تبدو أكثر ملاءمة لانشغالات واهتمامات معلّم اللّغة»[1]

وبعد هذه العموميّات التي تمّ طرحها حول طبيعة العلاقة القائمة بين تعليميّة اللّغات وبين اللّسانيّات، والجانب الذي يخدم تعليمية اللغات من المعرفة اللّسانية وكيفية تطبيق اللّسانيّات في تعليم اللّغة، وتعلّمها، سيتم فيما يلي عرض المناهج ذات الأسس اللّسانيّة في تعليم اللغة وتعلّمها، أو ما يُصطلح عليه في الأدبيات المتخصّصة بالمقاربات التّعليميّة وهي : البنيوية، والتّوليديّة التّحويلية، والوظيفيّة .

2 . مقاربات تعليم اللّغات وتعلّمها:

أ . المقاربة البنيوية:

يمكن تعريف المقاربة بأنّها « دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية ،وترتبط بنظرة الدّارس للعالم الفكري الذي يحبّذه فيه لحظة معيّنة، وترتكز كلّ مقاربة على اسستراتيجيّة للعمل » [2] فهي محاولة إيجاد حلول لمشاكل في ظلّ حقول معرفيّة، ومجالات فكريّة معيّنة واستُعمل مصطلح المقاربة البنيوية نسبة إلى اللسانيّات البنيوية، التي أرسى دعائمها (دوسوسير) الذي يعد اللغة مؤسّسة اجتماعية، وهي نظام من العلامات التي تستخدم في التواصل داخل المجتمعات البشريّة، ويرتكز المنهج الوصفي عند (دوسوسير) على دراسة اللغة المنطوقة، بعدّها نسقا من الرّموز الصوتيّة، وهذا النّسق لا تكتسب فيه (العلامة) (قيمتها) إلا بمجاورتها للعلامات الأخرى في النّظام، والتي تتسلسل في شكل خطّي .

وهذه المبادئ العامّة للسانيّات البنيوية، بقيت «دون أن تؤثّر تأثيرا واضحا في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، بسبب الاقتصار على الطرق التقليديّة، إلى نهاية الحرب العالميّة الثانية، ومع ظهور لسانيين خاصّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، مثل (سابير– Edward

[1] – أمينة فنان، ملاحظات حول الجانب اللساني من تعليم وتعلم اللغة، ص 89.

[2] - معجم علوم التّربية ، ص 21..

Sapir) و(بلومفيلد–Leonard Bloomfield)، وسكينر (B.F.Skinner) الذي جمع بين علم اللّغة وعلم النّفس وبدأ في تطبيق الأبحاث اللّسانية في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها نظريّا ومنهجيّا »[1]

فاللّسانيّات الحديثة التي أسّس لها (دوسوسير) كان لابدّ من اختبارها ، ووضعها موضع التّطبيق ، و« لقد استطاع علماء اللّسانيّات في البلدان الغربية أن يطبّقوا اللّسانيات في ميدان تعليم اللّغات، ومكّنهم هذا التّطبيق من اختبار صحّة نظريّاتهم في هذا الحقل ، ممّا ترتّب عنه اندثار بعض النّظريّات والتّحليلات اللّغوية، وقيام غيرها، وتعدّ اللّسانيات البنيوية من أبرز التيّارات التي تمّ تطبيق مفاهيمها الابستمولوجية الخاصّة في مجال تعليم اللّغات الأجنبية » [2]،وذلك في إطار إخراج النّظرية اللّسانية من الانغلاق ، وجعلها تنفتح على مجالات هامّة في الحياة ومن أهمها التعليم كما سبق القول .

ولقد وجدت اللّسانيات البنيوية في علم النّفس السّلوكي مجالا ترتكز عليه وتدعّم فيه ما توصّلت إليه، وبقيت المناهج البنيوية تؤثّر في مجال تعليميّة اللغات فترة طويلة من الزّمن، إلى غاية ظهور المقاربة التّواصليّة في تعليم وتعلم اللغات، حيث بدأ تراجع بريق البنيوية وظهور سلبيّاتها .

وهذه المناهج البنيوية ترتكز بالأساس على دراسة البنى الشّكلية للغة، وعلى تعلّمها الخاضع لمبادئ السّلوكية: المثير، الاستجابة، التّكرار، والتّدعيم، فهي تعدّ اللّغة سلوكا كباقي السّلوكات، يمكن ملاحظته وقياسه (عملية التقويم)، أمّا ما يكمن خلف هذا السّلوك فهو غير ظاهر، ولا يقبل الملاحظة والتجريب والقياس، ولذلك فهو خارج مجال الدّراسة .

وجدير بالذّكر، أن البنيوية، والسّلوكية، حدث تزاوج بينهما في المنهج، بسبب وجود «تطابق بين المنهج المتّبع في البحث، بين عالم اللّغة الوصفي، وعالم النّفس المهتمّ بعمليّة

[1] – اللسانيات والبيداغوجيا، ص 33.

[2] عبد الله غزلان ، اللّسانيات الوصفية وتعليم اللغة العربية الفصحى ـ نقد مفاهيم نحوية تراثية ، سلسلة النّدوات ، أشغال ندوة اللّسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلّمها ، ص89.

التعلّم، من حيث أن عمل كلّ منهما يقوم على الملاحظة والاستنتاج»[1]، وهذا التّطابق كان في النّظرة إلى اللّغة على أنّها ظاهرة منطوقة وألفاظ قابلة للملاحظة، وهي نظرة شكليّة محضة، فاللّغة من هذا المنطلق عبارة عن أشكال مغلقة على ذاتها، تدرس في ذاتها ولذاتها.

فالمقاربة البنيوية تأخذ «في تفسير ظاهرة اللّغة، بالإطار السيكولوجي، والفيزيولوجي، باعتبار اللّغة وسيلة للتّواصل، تُكتسب عن طريق مثير، واستجابة، وهي مؤسسة فلسفيا على النّظرة الميكانيكيّة للّغة، مبعدة إعمال الذّهن البشري باعتباره نسقا مجرّدا، ومؤسسة سيكولوجيّا على النّظرة السّلوكيّة لاكتساب وتعلّم اللّغة »[2]

فالظّاهر أن علم النّفس السّلوكي لم يقدّم منهجا واضحا في مجال تعليم وتعلّم اللّغات، إنّما قدّم مجرّد تطبيقات في هذا المجال، ممّا فتح مجالا واسعا أمام اللّسانيّات كي تطبّق أدواتها الإجرائيّة فيما يخصّ تعليم اللّغات وتعلّمها، وتطوير الممارسات التّعليميّة للغة [3]

وتفاعل اللّسانيّات مع علم النّفس السّلوكي، أدّى إلى نشوء لسانيّات مؤسسة على الفلسفة السّلوكيّة، والتي تفسّر الظّاهرة اللّغويّة من منطلق أنّها سلوك يخضع للمثير والاستجابة، والتّكرار، والتّعزيز، وهو ما نتج عنه ظهور مقاربة بنيوية (المنهج البنيوي) في تعليم اللّغات، وتعلّمها .

وقد أثّرت المقاربة البنيوية في تعليميّة اللّغة أيّما تأثير، وسيطرت مناهجها لفترة طويلة من الزّمن في هذا المجال، خاصّة فيما يخصّ تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، مرتكزة على مبادئ اللّسانيّات في تعليم البنى الشّكليّة اللّفظية من اللّغة، غير مكترثة بالمعاني والأفكار

[1] – نايف خرما، وعلي حجّاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، العدد 126، مطبعة الرّسالة، الكويت، 1988، ص 183.

[2] – بدر الدين الراضي، تعليم اللغة وتعلمها مقاربة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة نفسية تربوية، ط1، 2008 ص10.

[3] – ينظر: اللسانيّات والبيداغوجيا، ص 34 .

الدّافعة إلى إنشاء هذه البنى، ويقوم تحسين الأداءات اللّغويّة وفق النّظرة البنيوية على التّكرار والتّدعيم للأنماط اللّغويّة .

وقد تجلّت هذه المقاربة في تعليميّة اللّغات الأجنبية بشكل خاصّ، في مجموعة من الطّرائق البنيوية، التي كان يعتقد أصحابها أنها تعلّم المتعلّم اللّغة التي يمكن له استخدامها في عمليّة التّواصل، وترتكز هذه الطّرائق بالأساس على إتقان الجانب الشفهي من اللّغات التي يتمّ تعليمها، كالطريقة السّمعيّة المباشرة، وطريقة القراءة، والطريقة السّمعيّة الشفهية، البصرية[1]، وهذه الطرائق جميعها ترتكز على الأشكال اللغوية المنطوقة من اللغة، وتستخدم الوسائل التكنولوجية لمساعدة المتعلّم على إتقان هذه الأشكال، دون إغفال دور التّكرار والتّدعيم لترسيخ السّلوكات اللغوية الصحيحة، واستبعاد تلك الخاطئة .

وبتطوّر الدّراسات العلميّة التي تمسّ الجانب التعليمي بصفة عامّة، في العقود الأخيرة، بدأت هذه الطّرائق البنيوية تلقى انتقادات حادّة، أهمّها عدّ اللّغة سلوكا بسيطا يخضع للمثير والاستجابة، في حين أنها سلوك ذهني معقّد، تتداخل في إنتاجه، وتأويله عدّة عوامل، منها ما هو خاصّ بالفرد المتكلّم/المستمع في ذاته، ومنها ما هو مرتبط بالمجتمع .[2]

ب . المقاربة التّوليديّة التّحويليّة:

على الرغم من أن أهم اتجاهين أثرا في عمليّة تعليم اللغات، هما الاتجاه البنيوي والاتّجاه الوظيفي[3]، فإنّ الاتجاه التّوليدي التّحويلي أثّر هو الآخر في هذا الحقل، لكنّه لم يظهر تأثيره في شكل مقاربة لسانيّة تعليميّة، أو طرائق ومناهج واضحة المعالم ، بل ظهر تأثيره في شكل مفاهيم غيّرت النظرة إلى اللّغة، وإلى عملية تعليمها وتعلمها، بل أكثر من ذلك غيّرت النّظرة إلى المتعلّم بشكل عامّ .

---

[1] – ينظر في تفصيل هذه الطّرائق: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، من ص 174 الى ص 177.

[2] – ينظر: حسن مالك، اللّسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللغات، مقاربات مجلة العلوم الإنسانية، فاس، المغرب، ط1، 2013 ص 34.

[3] – Voir, Robert Gallisson , d'hièr à aujourd'hui ; la didactique des langues étrangères, de structuralisme au fonctionalisme, Clé international.Paris 1980.

قامت اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة التي أسّس لها (تشومسكي) على انتقاد الاتّجاه السّلوكي في دراسة وتحليل اللّغة، بوصف اللغة مجرد سلوك بسيط ناجم عن مثير واستجابة له، إضافة إلى تأكيدها على أنّ الإنسان كائن عاقل، يتميّز عن الحيوان وسلوكاته، ولا يمكن تعميم نتائج التّجارب التي أجريت على الحيوان على الإنسان، لأنّ هذا الأخير له قدرات ذهنيّة، تتحكّم في سلوكاته، و« يعتمد (تشومسكي) بناء منهج جديد للتفكير في اللغة، افرز عدّة إشكالات، أهمّها الاهتمام بالجهاز الدّاخلي الذّهني للمتكلّم، عوض الاهتمام بسلوكه»[1]، فالنّظريّة التّوليديّة التّحويليّة نشأت في الأساس من أجل البحث في ملكة نفسيّة كامنة وراء إنتاج وتأويل اللّغة لدى المتكلم/المستمع المثالي، وهذه الملكة هي التي يطلق عليها (تشومسكي) (القدرة– Compétence)، وهي معرفة الفرد بلغته، حيث تمكّنه هذه المعرفة من إنجاز عدد لا متناهي من الجمل الصّحيحة، ويقابل هذه القدرة (الإنجاز– Performance)، الذي يمثّل الأداء الفعلي، والتحقّق العملي للقدرة، وهذه القدرة قدرة نحويّة محضة .

ويسعى النّحو التوليدي– والنّحو هنا بمعنى النّظريّة – إلى تحقيق مشروع " النّحو الكلّي،" أي نحو عالمي يتشكل من مجموع الخصائص الكليّة الجامعة للّسان البشري.

وينظر (تشومسكي) إلى قضيّة اكتساب اللّغة «نظرة عقليّة ترتكز على الخاصيّات الذهنيّة للفرد المتعلّم، أكثر ممّا ترتكز على المحيط والتّجربة، والمثير والاستجابة، وأكّد على الخاصيّة الإبداعية»[2]، فالطّفل يكتسب اللّغة بفعل قدراته الفطرية، وعلى هذا الأساس «تعتبر المقاربة التّوليديّة التحويليّة اللّغة نظاما شكليا مغلقا على ذاته»[3]، لأنها تدرس " الكفاية " والتي آلتها النحو، بشكل مستقل عن السّياقات الاجتماعيّة ،والأنساق الأخرى غير اللغويّة .

[1] – اللسانيات والبيداغوجيا، ص 35

[2] – اللسانيات التطبيقية، وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ص 35.

[3] – تعليم اللغة وتعلّمها مقاربة تواصليّة، ص 11.

وتجلّت التحليلات التوليديّة التّحويليّة في شكل صيغ رياضيّة مجرّدة ،ويحيل الطّابع الرّياضي المنطقي للنّحو التّوليدي التّحويلي، على استحالة استثمار هذا الاتّجاه في تعليميّة اللّغات، وقد «كان العديد من اللّسانيّين التّطبيقيّين والمدرّسيين يحجمون عن تطبيق مقاربة النّحو التّوليدي التّحويلي في وضعيّة القسم، نظرا لتعقيد مفاهيمها المتنوّعة»[1]، فقد حوّل هذا التّوجّه اللّساني اللغة إلى صيغ رياضية مجرّدة ابتعدت كثيرا عن حقائق الظّواهر اللّغويّة ووظائفها الاجتماعيّة .

وقد كان (تشومسكي) نفسه من المشكّكين في إمكانية إفادة نظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي في تعليم اللّغات وتعلّمها، إلا أنّ هذا لم يمنع من تضمين بعض كتب القواعد التّعليميّة بعض النّتائج التي توصّلت إليها هذه النّظرية[2]، وقد دعا (طوماس–Tomas) سنة 1956 إلى تطبيق نظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي في تعليم اللغات، وتعلّمها[3]

وعلى الرّغم من طابعها التّجريدي، فإنّ نظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي بقولها بالمبادئ الفطريّة الذّهنيّة في عمليّة اكتساب اللّغة وتعلّمها، ونفي التّكرار والتّقليد عن هاتين العمليّتين، فإنّها وجّهت أنظار المهتمين بمجال اللغة، ومن بينهم المهتمين بتعليمها وتعلّمها، إلى دور الذّات المتعلّمة لهذا الموضوع التّعليمي المعقّد، واهتمامها بما يجري داخل هاته الذّات من عمليّات، فقد حوّلت النظرة إلى اللّغة ككلّ من مجرّد الاهتمام بالبنية الشّكليّة الى الاهتمام بالعمليّات المعرفيّة التي تقف وراء إنتاج هذه البنية وتأويلها .

لكنّ قول النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة في قضيّة اكتساب اللّغة بأنّ الطّفل يكتسب اللّغة وفق مبادئ فطريّة محضة، وبمعزل عن المعرفة، قول تعارض مع مبادئ علم النّفس المعرفي عند (جون بياجي–J.Piaget)، الذي يقرّ بوجود علاقة بين اكتساب اللغة عند

---

[1] – المرجع السّابق، ص نفسها.

[2] – ينظر: عزّ الدّين البوشيخي، قدرة المتكلّم التّواصليّة وإشكال بناء الأنحاء، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2002، مكناس ، ص15–16 ،نفلا عن تعليم وتعلّم اللغة مقاربة تواصليّة ، ص 13.

[3] – ينظر: اللسانيّات والدّيداكتيك، ص 34.

الطفل وبين المعرفة، وبوجود علاقة بين الطفل وبيئته الاجتماعية، والمحيط الذي تُكتسب فيه اللغة[1]

وإضافة إلى طابعها التّجريدي المستقلّ عن الاستعمالات التواصليّة الاجتماعيّة ، فإنّ هذه النظريّة لم تقدّم تصوّرا واضحا المعالم لكيفية اشتغال (الكفاية) بل هي مجرّد افتراضات عقلية تفتقر إلى البرهنة على وجودها بشكل عملي .

ج . المقاربة الوظيفيّة:

يمكن تصنيف المقاربات اللّسانية في تعليم اللغات، وتعلّمها إلى قسمين رئيسين: قسم يقارب هذه القضيّة بوصف اللغة ظاهرة مجرّدة، وتندرج تحته المقاربتان البنيوية، والتّوليديّة التّحويليّة، وقسم ينظر إلى هذه القضيّة بوصف اللّغة ظاهرة اجتماعية، ويتمثل في المقاربة الوظيفيّة .[2]

وقد تأسّست اللّسانيّات الوظيفيّة « انطلاقا من نتائج العديد من الاتّجاهات التي اهتمّت بالجانب الايثنولوجي، والسّوسيولوجي، والتّداولي للّغة »[3]، وذلك بعد الاتّجاه نحو دراسة الظاهرة اللّغوية في سياقها الاجتماعي، كجزء من السّلوك الاجتماعي ككلّ، فإذا كانت المقاربتان: البنيوية، والتّوليديّة التّحويلية، تنظران إلى اللّغة كظاهرة مستقلّة، فإنّ المقاربة الوظيفية نشأت كردّ فعل يحاول ربط اللّغة بالمجتمع، وخاصّة بعد الانتقادات التي وُجّهت إلى "الكفاية" التي اقترحها (تشومسكي) بوصفها كفاية نحوية خالصة، من طرف اللّساني الاجتماعي(ديل هايمز-D.Hymes) الذي يرى أنّ الكفاية كفاية تواصلية تمكّن الفرد المتكلّم من اكتساب اللغة، ومن كيفية استعمالها وتوظيفها في سياقات تواصليّة بعينها دون غيرها .

---

[1] – ينظر: أحمد االحامدي، التّعبير الشّفهي وتعليم اللّغة العربيّة، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي، سلسلة التكوين التّربوي، العدد 11، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000، ص 63-64-65.

[2] – يتطر: ميشيل ماكرثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، من ص 72 الى ص 77.

[3] – اللسانيات والبيداغوجيا، ص 38- 39.

فاللغة ليست نسقا مجرّدا، بل هي نسق يؤدّي العديد من الوظائف أهمّها الوظيفة التواصليّة، حيث «تعدّ المقاربة الوظيفية اللغة نظاما مفتوحا، يهتمّ بسياق الاستعمال، وأدوار المتكلّم والمستمع، وقد تأثّرت هذه المقاربة بعلم النّفس المعرفي، واللّسانيّات الاجتماعية [...]، ويتحدّد عمل اللّساني التّطبيقي داخل المقاربة الوظيفيّة في البحث عن طرق لتكييف طبيعة اللّغة المتعدّدة الوظائف مع متطلّبات المتعلّمين، أمّا مدرّس اللّغة فدوره يتجلّى في تحسيس المتعلميّن بوظائف اللّغة الهدف وتعليمهم ما يحتاجونه لإنجاز أفعال بها»[1]

فالمقاربة الوظيفيّة ترتكز على نظرة اجتماعيّة للغة، وقد تأثّرت بنظريّة الحدث اللّغوي، حيث إنّ هذه الأخيرة كان لها تأثير في فلسفة تدريس اللّغات خاصّة اللغة الثانية و« على الرّغم من أنّ نظريّة الحدث اللّغوي تبدو كأنّها تتعلّق حصرا باستخدام اللّغة، فإن معظم الدّراسات والأعمال في هذا المجال عبارات وجمل ومادّة لغويّة، مقابل ما يطلق عليه اللّغويّون أساليب الاعتذار، أو الطلب أو توجيه الدّعوة أو غيرها من الأساليب الأخرى » [2]

وبذلك أصبح الهدف من تدريس اللّغة ذا توجّه فلسفي نحو استخدام هذه اللّغة الهدف، ولا يمكننا القول بان المقاربة البنيوية لم تكن تسعى إلى تحقيق التّواصل بتلك اللّغة الهدف، وإنّما كان منطلقها الفلسفي يختلف عن المقاربة الوظيفيّة، التي بُنيت بالأساس على فلسفة براغماتيّة للّغة، كمقاربة خارجيّة تتعدّى حدود النّسق اللّغوي، إلى البحث في استخداماته، ولهذا السّبب فإنّ هذه المقاربة أثّرت بشكل خاصّ في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلمها، فالمقاربة الوظيفيّة تهدف إلى تدريس اللّغات لأجل تحقيق التّواصل بها، وإن كان يُعتقد أنّ الطّرائق التي سبقت تمكّن المتعلّم من استخدام اللغة التي يتعلّمها [3].

لقد كان ظهور المقاربة الوظيفيّة، سببا لتطوّر العديد من الدّراسات والأبحاث في المجال التّربوي، وظهور النّظريّات اللغوية التي ترتكز على وظائف اللّغة، وخاصّة الوظيفة

[1] – تعليم وتعلم اللغة مقاربة تواصليّة، ص 12 .

[2] – قضايا في علم اللّغة التّطبيقي، ص 74.

[3] – ينظر: اللّغات الأجنبيّة، تعليمها وتعلّمها، ص 183 .

التواصليّة، وبتأثير من علم اللغة الاجتماعي، وعلم النّفس المعرفي، وعلوم التّواصل، والحاجة الملحّة في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة، إلى تعليم اللغة وتعلّمها لأجل توظيفها في شتّى التّواصلات .

وقد عرف الاتّجاه اللّساني الوظيفي تطوّرا كبيرا على يد العالم الهولندي (سيمون ديك– S – Dick) الذي طوّر هذا الاتّجاه فأصبح يعرف بتسمية "نظريّة النّحو الوظيفي"[1] كنظريّة لسانيّة لا تعدّ اللّغة نظاما مغلقا على ذاته، وتأخذ بالأبعاد الوظيفيّة في بناء النماذج اللغويّة، وبذلك «حدّد النّحو الوظيفي هدف اللّسانيّات في وصف القدرة التّواصليّة لمستعملي اللّغة الطبيعيّة»[2]، وهذه القدرة التي تستهدف في تعليم اللّغات وتعلّمها، بتأثير مباشر من فلسفة النّحو الوظيفي، الذي وسّع مجاله إلى ما هو خارج عن اللّغة، جعلت موضوع اللّسانيّات يتجاوز النّظرة التّقليديّة للّغة عند (سيمون ديك)، فالنّسق يجب أن يربط بينه وبين دلالته، وتداوله، والتّواصل « من منظور النّحو الوظيفي هو التّفاعل اللّغوي الذي يقوم بين المتكلّم والوظائف، ويتمّ هذا التّفاعل بتغيير المعلومات التّداوليّة قصد تحقيق مقاصد معيّنة » [3] وهذا هو ما يراه (سيمون ديك)، فالتّداوليّة التي تهتمّ بالجانب التّواصلي للّغة، صارت مرجعيّة أساسيّة للنّحو الوظيفي لأجل وصف القدرة التّواصليّة وتفسيرها .

وبالنّسبة لقضيّة اكتساب اللّغة، وتعلّمها، فإنّ نظريّة النّحو الوظيفي، والاتّجاه اللّساني الوظيفي بشكل عام، يفسّر هذه العمليّة من منطلق أنّها تتمّ عن طريق تفاعل الطّفل مع محيطه الاجتماعي، أي إنّ هذا الاتّجاه يغلّب الجانب الاجتماعي على الجانب الفطري، فالنّظريّة الوظيفيّة لا تنفي الجانب الفطري، لكنّها تغلّب العامل الاجتماعي في قضيّة اكتساب اللغة وتعلّمها [4] .

---

[1] - ينظر: اللّسانيات والبيداغوجيا، ص42.

[2] – اللسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلم اللّغات، ص 46 .

[3] – المرجع نفسه، ص 47.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص 72.

فالطّاقات والملكات المشكّلة لهيكل نموذج النّحو الوظيفي تتفاعل عند الطّفل في عمليّة اكتساب اللّغة، فيحدث هذا الاكتساب بسرعة، ويتيح هذا التّفاعل تعلّم اللغة، وتعلّم وكيفية استخدامها، أي إنّ الطّفل لا يتعلّم القواعد مفصولة عن سياقاتها، بل ويتعلّم أيضا متى وكيف يستعملها، وبمعنى آخر إنّه يكتسب القاعدة ومضاف إليها سياقاتها التّواصلية، ولذلك فإنّ تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها من منظور الوظيفيّة لا يتمّ إلا إذا وُضع المتعلّم في وضعيّات لغويّة مشابهة لتلك التي يجدها الفرد في المحيط اللّغوي للّغة الهدف، أي بوضعه في محيط لغوي يشبه محيط اللغة الأمّ، وعموما فإنّ المقاربة الوظيفيّة في تعليم اللّغات تأخذ في الاعتبار النّقاط الآتي ذكرها : [1]

1- علاقة اللّغة بالمجتمع .

2- ارتكاز العمليّة التعليميّة على المتعلّم، كفرد له قدرات، وذلك بأن يتوجّه تعليم اللّغات وتعلّمها نحو المتعلّم في جوانبه التّالية:

- إكسابه الكفاية التّواصليّة، بأن يصبح قادرا على استخدام اللّغة التي يتعلّمها في عمليات التّواصل المختلفة.
- لا يُكتفي في تعليمه اللّغة تقديم الأنساق الشّكليّة له، بل تُعلّم له القواعد في سياقاتها التّواصليّة؛ أي تعلّم له قواعد الاستعمال.
- الوحدة الأساسيّة لتعليم وتعلّم اللّغة هي الخطاب، وليس الجملة المعزولة عن سياقاتها النّصيّة، ويستلزم هذا أن يتعلّم المتعلّم مبادئ اتّساق الخطاب، وانسجامه .

وهذه المبادئ مجتمعة معا، يجب مراعاتها عند بناء المقرّرات التّعليمية، فيما يخصّ اللغات، بغرض أن لا يتعلّم المتعلّم معلومات لغويّة تبقى مجرّدة في ذهنه، وإنّما يتعلّم أيضا كيفية استخدام اللّغة الهدف في عمليّات التّواصل .

[1] – ينظر: اللّسانيّات والدبيداغوجيا، ص 43-44 .

وإذا نحن أتينا إلى تخصيص المقاربة الوظيفيّة، بعد أن عرضنا المبادئ العامّة لهذه المقاربة، فإنّ الحديث سيكون بشكل خاصّ عن نظريّة النّحو الوظيفي،بوصفها الوجّه المتطوّر للسانيّات الوظيفيّة، وعن تأثيراتها في عمليّة تعليم اللّغات، وتعلّمها، وذلك عن طريق مبادئ وأسس تُراعى أيضا عند تدريس لغة ما، وعن طريق شروط وإجراءات تتمثّل في : [1]

- لا يمكن تعليم لغة أجنبيّة وتعلّمها إلا بتحقيق مبدأ (الانغماس اللّغوي) ،أي وضع المتعلّم في محيط لغوي يحاكي محيط اللّغة المتعلَّمة، والتّركيز على تحقيق التّواصل بتوظيف المنهج التّواصلي.
- يحقق هذا المنهج التّواصلي سرعة مدهشة للمتعلّم في تعلّم اللّغة، حيث يمكّنه من تعلّم قدر كبير من التعلُّمات، فتنمو قدراته المعجميّة بتكيّف سلوكه مع المواصفات الاجتماعيّة والثقافيّة الجديدة، ويجتهد المتعلّم في إظهار قدراته على التّواصل باللّغة المتعلَّمة في سياقات مختلفة .
- يتمّ في المرحلة الأولى من تعليم اللّغة تحفيز المبادئ الفطرية عند المتعلّم، قبل تعلّم المبادئ والقواعد الخاصّة باللّغة المتعلَّمة.
- أمّا في المرحلة الثانية،فيتمّ تثبيت القواعد الخاصّة باللّغة عن طريق استخدامها، وهذا الاستخدام يثبّت القاعدة المتعلَّمة عن طريق التّركيز على الجانبين النّحوي، والتّداولي معا، بواسطة الرّبط بين القاعدة النّحويّة، والأهداف التّواصليّة .
- يتم تعليمّ اللّغات وتعلمّها عن طريق مقابلة لغة المتعلّم، واللغة المراد تعليمها .
- لا يتمّ تعليم وتعلّم أيّة لغة، عن طريق التّركيز على الظّواهر الصّرفيّة والتّركيبيّة فحسب، بل يجب التّركيز أيضا على الظّواهر العامّة لهذه اللّغة المتعلَّمة، كظاهرة

[1] – ينظر: اللّسانيّات وقضايا تعليم وتعلّم اللّغة، ص 55–56 ,

(التبئير) مثلا، أي عن طريق الجمع بين الظّواهر البنيوية، وبين الظّواهر الدّلالية والتّداوليّة، على أساس تبعيّة البنية للوظيفة .

- انطلاقا من الظّواهر الوظيفيّة المراد تعليمها، وتعلّمها، يوضع المتعلّم أمام وسائل صرفيّة وتركيبيّة معيّنة، تستعملها اللّغة لتحقيق هذه الخصائص .
- يتمّ تحسيس المتعلّم بما يخالف، وما يؤالف، بين لغته، وبين اللغة المتعلَّمة، من حيث الوسائل التي سخّرتها كلّ لغة لتحقيق الهدف نفسه.

ارتكازا على هذه المبادئ والإجراءات التي يتمّ تسخيرها من منظور النّحو الوظيفي، يمكن القول إنّ تعليميّة اللّغة من هذا المنظور تتطلّب التركيز على المحيط اللّغوي، وخصائصه الاجتماعيّة والثّقافيّة، لأجل تعلّم اللّغة في سياقاتها التّواصليّة، ولا يُفهم من هذا الأمر أنّه لا يتم تعليم وتعلّم البنى اللّغوية، وإنما يتم التركيز على جانبي البنية، والوظيفة معا، بوصف البنية مجموعة من الخصائص الصرفيّة، والتّركيبيّة التي تحقّق أغراضا تواصليّة معيّنة، أي إنّها مجرّد وسائل لغويّة تحقّق مقاصدَ إبلاغيّة، فيتمّ تعليم البنية وخصائصها، إضافة إلى الوظائف التي تؤدّيها، وتكون هذه الأخيرة هي المنطلق والهدف الأساس من تعلّم الأنساق اللّغويّة.

خلاصة:

ممّا سبق عرضه ، نخلص إلى أنّ تعليميّة اللّغات كعلم تطبيقي يسعى إلى تطوير الفعل التّعليمي التعلّمي للغات ، كان ولازل بهذا السّعي الحثيث للوصول إلى هدفه ،ينهل بصورة براغماتية من المعرفة البشريّة المنتَجة التي تتيح له تحقيق ذلك المبتغى ، وبما أنّ هذا العلم هو تعليميّة لغويّة ، فلزاما عليه أن يستند إلى العلم الذي يبحث في اللّغة الطّبيعيّة، ويدرسها في شتّى مستوياتها، وفروعها، وشتّى جوانبها ، فالمعرفة اللّغويّة هنا أساس الاشتغال في موضوع تعليم اللّغات ، وتعلّمها ، على الرّغم من كونها ليست الوحيدة ،فهي اليوم تزوّدنا بحقائق هامّة حول هذا الموضوع ، ولا تزال تطالعنا بالجديد ذي الصّلة ،الذي يسمح بالإضافة العلميّة ، ومن هنا لا حديث اليوم عن تعليمية اللّغات دون الحديث عن اللّسانيّات ودورها في النّهوض بهذا العلم ،بتقديم مفاهيم وتصوّرات ، ومناهج وإجراءات تفيد على الدّوام في الحصول على إضاءات جديدة .

الفصل الأوّل

اللّسانيّات الوظيفيّة: المفهوم، المبادئ،

النّشأة والتّطوّر، والنّظريّات.

تم في الفصل التمهيدي بيان علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيّات، كمرجعيّة أولى لاغنى عنها، وكان ذلك عن طريق مقاربتين تعليميّتين لسانيّتين رئيسيّتين: بنيوية ووظيفيّة ، دون تناسي فضل المقاربة التّوليديّة التّحولية في توضيح الرّؤى ، وتسليط الأضّواء على زوايا وجوانب ذات أهمية كبيرة في الدّراسات العلميّة اللّغويّة، كان يتمّ تجاهلها ، وإقصاؤها، وقد تمّ هذا العرض دون الخوض في التّوجّه اللّساني الوظيفي تفصيلا ، لأنّ ذلك أُجّل إلى الفصل الأوّل، حيث سنعرض لهذا التوجّه بالشّكل الذي يوضّح الرؤية حول مفاهيمه العامّة ، و مرتكزاته الأساسية ، والنّظريّات التي تندرج ضمنه، وهو أمر له من الضّرورة العلمية والمنهجيّة ما يسمح ببناء تصوّر شامل حول تعليميّة اللّغات من المنظور الوظيفي بشكل عامّ ، ومن ثمّة الولوج إلى تعليميّة اللّغة العربيّة من المنظور الوظيفي.

المبحث الأوّل: مفهوم اللّسانيّات الوظيفيّة، ومبادئها، ونشأتها وتطوّرها.

1 . مصطلح اللسانيّات الوظيفيّة :

مصطلح اللّسانيّات الوظيفيّة مصطلح مركّب تركيبا وصفيّا من مصطلحين اثنين هما: اللّسانيّات والوظيفيّة (الوظيفة أُلحقت بها ياء النّسب)، ولكي يتضح لنا مدلول المصطلح المركّب علينا بيان مدلول كل مصطلح على حده .

ونشير في هذا الموضع إلى أنّنا لن نتعمّق في دلالة المصطلحين، لغة واصطلاحا، وإنّما سنكتفي ببيان مختصر للمعاني التي تخدم البحث، فمصطلح (اللسانيات) كما هو متداول ومتعارف عليه في الأوساط اللغويّة يعني « الدّراسة العلميّة للغة » [1]، فهي العلم الذي يدرس اللسان البشري(اللّغة الطّبيعيّة)، لإبراز خصائص الظاهرة اللغوية وتحليلها وفق منهج ما، وكما هو معروف فإنّ مصطلح اللّسانيات يطلق على الدّرس اللّغوي الحديث، الذي ظهر في القرن التاسع عشر، ويُقصد به اللّسانيات التّاريخيّة، والمقارنة ولسانيّات (دوسوسير) ، هذا الأخير الذي يعدّ رائد اللّسانيّات الحديثة، على الرّغم من قدم التّفكير اللّغوي.

[1]– أحمد مومن، اللّسانيات، النشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر ، ط 2، 2005، ،ص01، ،من التّوطئة.

وأمّا مصطلح (الوظيفة)،الذي وُصفت به اللّسانيّات تمييزا لها، بالشّكل الذي يحيل على وجود لسانيّات أخرى غير وظيفيّة، فهو يدلّ على توجه في الدراسة اللّغوية نسبة إلى الوظيفة، ويتحدّد مفهومه بتحديد مفهوم (الوظيفة) .

وسنكتفي في الجانب اللغوي ببيان مفهوم هذا المصطلح من خلال ما ورد (معجم لسان العرب)، حيث نجد في مادّة (و ظ ف) :« الوظيفة من كلّ شيء هي ما يُقدَّر له في كلّ يوم من رزق، أو طعام، أو علف، أو شراب، وجمعها الوظائف، والوُظف. ووظَف الشيء على نفسه ووظَّفه توظيفا: ألزمها إيّاه، وقد وظَّفْت له توظيفا على الصّبيّ كلّ يوم حفظ آيات من كتاب الله عزّ وجلّ »[1]

فالوظيفة في اللغة، تدلّ على الدّور والمهمّة، وقد تتبّع الباحث (يحيى بعيطيش) مدلولات مصطلح الوظيفة في المعاجم العربيّة، والأجنبيّة ،القديمة منها والحديثة، وأشار إلى مشتقّاتها، مثل الوظيفي، الوظائف، والوظيفيّة، ليخلص في الأخير إلى أنّ المشترك بين التّعاريف اللّغويّة هو دلالة الوظيفة على الدّور، وقد توسّع استعمال مصطلح الوظيفة ضمن مجالات مختلفة، ليحمل دلالات دقيقة،لا يمكن تحديدها إلّا في سياقها، ودخل هذا المصطلح مجال اللّسانيّات النّظريّة والتّطبيقيّة ليدلّ على اتّجاه معيّن في الدّرس اللّساني الحديث والمعاصر .[2]

ما يهمّنا في البحث هو إبراز مدلول مصطلح الوظيفة في الدّرس اللّساني الحديث، فقد حمل هذا المصطلح عدة دلالات عبر تاريخ هذا الدّرس اللّساني ، أهمّها :

« 1- إقامة صلة بين المتكلّم والسّامع: بناء على تصنيف لطرز الجمل، يتمّ التأكيد على أنّ المتكلّم إمّا يريد نقل عنصر معرفيّ، أو الحصول على معلومة، أو إصدار أمر.

2- بلورة الفكر، والتعبير عنه: يبيّن اللّسان الجهد الذّهني الموحّد الذي يدخل الوحدة على التعدّديّه في المعطى التّجريبي، وهكذا تكون ماهية اللّغة بالذّات فعل تمثيل للفكر .

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1956، المجلد 09، ص358.

[2]- ينظر : يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة النّحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007-2008، المدخل

3- التواصل: استعمال نظام لنقل مرسال. يشكّل هذا المرسال تحليلا لأيّ تجربة إلى وحدات لسانيّة، فيسمح بذلك للبشر بإقامة صلات فيما بينهم »[1]

فمفهوم الوظيفة متغيّر، ومتعدّد بتعدّد المجالات التي يرد فيها، وكما هو معروف في المجال اللساني، فإنّ هناك عدّة تصنيفات لوظائف اللّغة، انطلاقا من كون الوظيفة الأساسيّة للغات الطبيعيّة هي التّواصل الاجتماعي، وقد كان مصطلح الوظيفة في اللّسانيّات يحيل على وظيفة العنصر اللّغوي ودوره في إطار الجمل، أو التركيب (البناء اللّغوي) ، وتمّ تطوير مفهوم الوظيفة ليصبح دالّا على وظيفة اللغة ككلّ وهي التّواصل.

وسيتم في الصفحات اللاحقة، عند الحديث عن المبادئ الوظيفيّة، الإشارة إلى تطوّر مفهوم الوظيفة في الحقل اللّساني من الدّلالة على دور العنصر اللّغوي إلى الدّلالة على دور اللغة، غن طريق تصنيف العديد من الوظائف، كلّها تحيل على وظيفة التّواصل، وهكذا يمكننا القول إنّ الوظيفة في اللّسانيّات تعني الدّور .

وبالعودة إلى مصطلح اللّسانيّات الوظيفيّة، ومحاولة تحديد مفهومه بتركيب المفهومين السّابقين، فإنّ هذا المصطلح يدلّ على توجّه لساني، منطلقه الأساس هو دور اللّغة ووظيفتها التي تؤدّها، فاللّسانيّات الوظيفيّة تدرس وتصف وتفسّر خصائص اللّسان البشري بربطها بوظيفة التّواصل، أما اللسانيات غير الوظيفيّة فلا تربط الوصف والتفسير اللسانيين بالتواصل [2] . وهكذا يمكن القول إنّ وصف هذه اللّسانيّات ونعتها بصفة الوظيفيّة هو من باب تمييزها عن لسانيّات أخرى غير وظيفيّة، وسيتضّح مفهوم اللّسانيّات الوظيفيّة أكثر ببيان مبادئها المنهجيّة في الدراسة والتحليل، وعرض النّظريّات اللّسانيّة التي تندرج في الإطار الوظيفي .

[1]-نادية رمضان النّجار، الاتّجاه التّداولي، والوظيفي في الدّرس اللّغوي، مؤسسة جورس الدّوليّة، الإسكندريّة ، ط1 ،2013، ص157 .

[2]- ينظر : أحمد المتوكّل، اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط2، 2010، ص12 .

2 . تصنيف النّظريّات اللّسانيّة إلى وظيفيّة وغير وظيفيّة :

تتعدّد النّظريّات اللّسانيّة اليومّ وتتشعّب بالشّكل الذي يُصعّب على الدّارس والمتتبّع للمنطلقات المعرفيّة لهذه النّظريّات تصنيفها تصنيفا دقيقا [1]، وذلك لتكاثرها حتّى داخل النّموذج اللّساني الواحد .

وعلى الرّغم من هذا التعدّد وهذا التكاثر للنظريّات اللّسانية، يمكن تصنيفها تصنيفا عامّا إلى اتجاهين رئيسين، أو زمرتين كبيرتين، اتّجاه وظيفي، واتّجاه غير وظيفي أو صوري، أو شكلي كما يطلق البعض عليه، ولكلّ اتّجاه مجموعة من المبادئ المنهجيّة التي يتبنّاها انطلاقا من معيار فاصل في التّصنيف، ألا وهو الوظيفة التواصليّة، كما سبق القول .

فاللسانيّات الحديثة في مقابل اللّسانيّات التقليديّة، منها ما هو تاريخي، ومنها ما هو غير تاريخي أي وصفي، والوصفي منها، منه ما هو وظيفي، ومنه ما هو غير وظيفي، أي صوري، أو معياري، وذلك بالرّجوع إلى ربط الوصف والتفسير اللّغويين بالوظيفة التّواصليّة من عدمه، ومن الطبيعيّ، بما أنّ الاتّجاهين لسانيين، أن يكون هناك مجموعة من المبادئ المشتركة بينهما، ومجموعة من المبادئ المختلفة، وقد رصد (المتوكل) أوجه الالتقاء وأوجه الاختلاف بين الاتّجاهين، والثانية أكثر من الأولى، ويمكن تلخيص أوجه الالتقاء بين الاتّجاهين في النّقاط الآتية :[2]

1- النّظريّات اللّسانية جميعها موضوعها اللّسان البشري .

2- النّظريّات اللّسانية جميعها تهدف إلى وصف الخصائص الجامعة للّغات الطبيعيّة على اختلاف اتجاهاتها، وتسعى إلى وضع نحو كلّي، تتفرّع عنه أنحاء خاصّة تقوم بوصف كلّ لغة على حدة

3- تصوغ كلّ نظريّة نموذجا صوريّا ترى أنّه كاف لتمثيل خصائص الظّواهر اللّغويّة.

---

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص11.

[2]- ينظر: المرجع نفسه،، ص14.

4- الأنحاء التي صاغتها هذه النّظريّات هي أنحاء قدرة، وليست أنحاء إنجاز، أي أنها تستهدف وصف قدرة السّامع/المتكلّم المثالي، ومعرفته بلغته، ولا تستهدف وصف الإنجازات الفعليّة في السياقات التواصليّة المعيّنة . وهذه النظريّات تفرد بدرجات متفاوتة مستوى للتّمثيل للجوانب التّركيبيّة، والجوانب الدّلاليّة، والجوانب التّداوليّة وهذه الجوانب تشترك فيها النّظريّات جميعها على اختلاف تصنيفها .

وبإلقاء النّظر في أوجه الالتقاء بين النظريّات اللّسانيّة، بتوجّهيها الوظيفي، وغير الوظيفي، نقول إنّ هذه النّظريات جميعا تدرس اللّسان البشري، وتصف خصائصه الكليّة، وخصائصه التي تتفرّد بها كل لغة، وتقدم نماذج تعكس نظرتها إلى اللّغة ،وكيفية دراستها، كالتّركيز على جوانب لغويّة دون جوانب أخرى .

أمّا أوجه الاختلاف بين الاتّجاهين، والتي قلنا إنّها أكثر من أوجه التّشابه، فيمكن تلخيصها في النّقاط الآتي ذكرها:[1]

1- تعد النّظريّات غير الوظيفيّة اللّغة نسقا مجرّدا، يؤدّي العديد من الوظائف، أهمّها التّعبير عن الفكر، أمّا النّظريّات الوظيفيّة فتعدّ اللّغة أداة للتّواصل الاجتماعي .

2-تعتمد النّظريّات الوظيفيّة على فرضية كون اللّغات الطّبيعيّة لا يمكن وصفها، وتفسير خصائصها دون ربطها بوظيفة التّواصل، أمّا النّظريّات غير الوظيفيّة فترى إمكانية إقامة الوصف والتفسير بمعزل عن وظيفة التّواصل.

3-يتعلّم الطّفل اللّغة حسب الصوريّين وفق مبادئ فُطر عليها، أمّا الوظيفيّون فيرون أنّ الطّفل يتعلّم النّسق النّحوي، إضافة إلى المعاني الثّانوية خلف هذا النّسق أي كيفية استعمال هذا النّسق.

4-قد تفرد النّظريّات الصّوريّة (كنظريّة المعيار الموسّعة) مستوى لتمثيل الجوانب التّداوليّة، في حين يُعدّ هذا المستوى هو الأساس في النّظريّات الوظيفيّة؛ إذ يحدّد في هذه النظريات

1- ينظر:اللّسانيات الوظيفيّة ، مدخل نظري ،ص 15 - 16.

المستويان الدّلالي والتداولي، الخصائص الممثَّل لها في المستويين الصّرفي والتّركيبي، بينما يؤدّي المستوى التّداولي دورا ثانويا في الاتّجاه الصّوري، مقارنة بالمستوى التركيبي .

وبإلقاء النّظر في هذه الأوجه للاختلاف، نقول إنّ المنطلقات المعرفيّة التأسيسيّة لكل اتجاه، هي التي تحدّد نوع المنهج والإجراءات التّحليلية، وهي التي يتمّ بلورة تصوّرها في نماذج مختلفة، تركّز إمّا على التّركيب، وإمّا على التّداول .

والسّؤال المطروح في هذا الصّدد هو: هل يمكن اجتماع الصّوريّة، والوظيفيّة معا في نظريّة واحدة ؟

والإجابة هي نعم ،يمكن لنظريّة واحدة أن تجمع بين الصّوريّة، والوظيفيّة في الآن ذاته، وليس في الأمر أيّ تعارض، من ذلك نظريّة النّحو الوظيفي، التي تعدّ نظريّة وظيفيّة في مبادئها، وتقدّم نماذج تجمع بين الوظيفيّة، والصّورية، وذلك أنّ هذه النّظريّة تسعى إلى « دراسة الخصائص الصّوريّة للّغة الطّبيعيّة ، وربطها بوظيفة التّواصل باعتبارها وظيفة مركزيّة، وتشكّل هذه الوظيفة الخاصيّة المميّزة له عن العديد من الأنحاء، خصوصا التّوليديّة منها، وقد حدّد النّحو الوظيفي هدف اللّسانيّات في وصف القدرة التّواصليّة لمستعملي اللّغة الطّبيعيّة »[1] . فالنّحو الوظيفي ينطلق من مبدأ كون اللّغة أداة للتّواصل الاجتماعي، وهذه الوظيفة هي الأساس في بناء النّماذج الصّوريّة التي تصف وتفسّر خصائص اللّسان البشري، ولا يمكن في نظر هذه النّظريّة بناء نماذج صوريّة دون ربطها بوظيفة التّواصل.

فالجانب الصّوري في النّحو الوظيفي يتمثّل في مجموع الأواليّات التي يسعى من خلالها إلى التّمثيل لمختلف جوانب وأبعاد الظّاهرة اللّغويّة، ضمن الجوانب المقوّمة للّسان البشري وخصائصه الصّوتيّة والتّركيبيّة، وهي خصائص صوريّة لأنّها ترتبط بشكل وصورة اللّسان البشري، ومن هذا المنطلق فإنّ كلّ الأنحاء صوريّة، والأنحاء الوظيفيّة أنحاء صوريّة تعتمد على

[1]- اللّسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ص46.

العدّة ذاتها التي تعتمد عليها الأنحاء الصّوريّة في النمذجة، أي التّمثيل المجرّد، فالنّحو الوظيفي يقترح نماذج مجرّدة، ويقترح مجموعة من القواعد .[1]

وعلى هذا الأساس، فإنّ الأنحاء الوظيفيّة لئن كانت تنطلق من وظيفة التّواصل، وتسعى إلى ربط الوصف والتّفسير بهذه الوظيفة، فإنّ بناء نماذج للتّمثيل لخصائص اللّسان البشري لا يستقيم دون إطار نظري صوري يؤطّر ما تقترحه من أبعاد تقعّد لعمليّة الوصف، في حين إنّه يمكن لنظريّة غير وظيفيّة أن تقيم عمليّة الوصف والنّمذجة الصّوريّة بمعزل عن وظيفة التّواصل، أي وصف الخصائص الصّرفيّة والتّركيبية دون ردّها إلى الدّلالة، والتّداول .

وينعكس المنطلق السّابق، على عمليّة النّمذجة في بناء الأنحاء الصّورية، حيث يكون التّركيب مستقلّا عن الدّلالة والتّداول، ويكمن دور المستويين الدّلالي والتّداولي في تأويل البنية، أمّا في الأنحاء الوظيفيّة فدور هذين المكوّنين أساسيّ، حيث يتضمّنان كلّ المعلومات التي تحتاجها القواعد الصّرفيّة–التّركيبيّة، أي المعلومات المحدّدة لتركيبة المكوّنات اللّغوية [2] . ومن هنا فإنّ الجوانب الصّوريّة موجودة في كلّ الأنحاء الوظيفيّة وغير الوظيفية، مع اختلاف واضح في عمليّة الصّورنة، ويكمن الفرق في استقلاليّة التّركيب عن الدّلالة والتّداول، أو عدّه عاكسا لهما.

3 . المبادئ المنهجيّة للنّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة :

تختلف وتتعدّد النّظريّات الوظيفيّة، من حيث صوغ بنية النّحو، وتنظيم العلاقات بين العناصر المكونّة له، إلّا أنّها جميعها أو معظمها على الأقلّ، تتبنّى مجموعة من المبادئ الوظيفيّة، تميّزها عن النّظريّات غير الوظيفيّة (الصّوريّة)، وهي المبادئ الآتية:

[1] -ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص16 . 17 . 18 .

[2]– ينظر المرجع نفسه.، ص ،17 . 18 .

***الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل :**

يعدّ الحديث عن التّواصل كوظيفة أساس للّغة، مُثار جدل كبير بين اللّسانيّين، ليس الغربيّين فحسب، بل وحتى العرب، فمنهم من لا يقرّ ولا يعترف بالتّواصل كوظيفة أساس للّغة، ولا يتّسع المجال هنا للتفصيل في هذا الجدال.[1]

ما يهمّ البحث، هو أنّ النّظريّات الوظيفيّة تنطلق من الإيمان الكامل بأنّ اللّغة تؤدّي عدّة وظائف، أهمّها التّواصل، فاللّغة نسق من الرّموز والعلامات تحقّق مقاصد تواصليّة .

وعندما نتحدّث عن التّواصل كمصطلح لساني، نشير هنا إلى رائد الدّرس اللّسانيّ الحديث (دوسوسير)، فهو أول من أشار إلى فكرة التّواصل، عند عرضه لمدار الكلام (دورة التّخاطب) في محاضراته . [2]

لكنّ (دوسوسير) حين حدّد موضوع اللّسانيّات بأنّه (اللغة) عند تفريقه بين المصطلحات الثّلاث: اللّغة، اللّسان، والكلام، كان قد استبعد الكلام كمنجز فعلي وتحقق ملموس للغة من الدّراسة اللّسانيّة .

ومع ذلك فإن (دوسوسير) عند حديثه عن الدّليل (العلامة اللّغويّة . signe) وشرحه للعلاقة الاعتباطيّة القائمة بين وجهيه (الدّال والمدلول) في سياق توضيح مدار التّخاطب، يمكن القول إنّه (دوسوسير) :« من خلال تعريفه لمدار الكلام، قد أوحى أنّ الدّليل عبارة عن أداة تواصليّة بين شخصين يهدفان عن قصد إلى التّواصل » [3]

وبعد اتّساع مجال الدّراسة اللّسانيّة البنيويّة « ظهر مصطلح التّواصل مع بزوغ فجر مدرسة براغ (Prague) وانتشر بشكل موسّع في بيداغوجيا تعليم اللغات » [4]

---

[1]- ينظر: نور الدّين رايص، اللّسانيات الحديثة في ضوء نظريّة التواصل،عالم الكتب الحديث،إربد، ط1، 2014، من ص09 ،الى ص20 .

[2]- voir :Ferdinand de Saussure , Cours de l’inguistique générale ,E.D de Mauro,1976, p 27-28 .

[3]- االلّسانيّات المعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل، ص 65.

[4]- المرجع نفسه، ص 66.

ومن رواد مدرسة (براغ) جاك أوبسن (Jack Obson) الذي تأثّر كثيرا بنظريّة التواصل، وهندسة الاتّصال، ونماذجها الرّياضيّة ، وكان يرى إمكانية التّكامل والتّعاون بين مهندسي الاتّصال وبين اللّسانيين .

وقد كان تأثّر اللّسانيات بهندسة التّواصل، من خلال التّفاعل الذي ظهر بين اللّسانيات والتّواصل السّلكي واللّاسلكي، حيث انتقلت مفاهيم هندسة التّواصل إلى اللّسانيّات .وهذا التّفاعل كان حصيلة انفتاح اللّسانيّات على حقول معرفيّة أخرى، وقد حاول (جاك أوبسن) الاستفادة من النّماذج الرّياضيّة لهندسة التّواصل في المجال اللّساني، ولعلّ أخذ (جاك أوبسن) بالنّموذج الرّياضي في التّواصل فيه تجاوز، ومحاولة للتّطوير، لأجل خدمة أهداف لسانيّة وأدبيّة، حياتيّة واجتماعيّة، وهذا ما يظهر عند تساؤله عن الوظائف التي يؤديها كلّ عنصر من عناصر النّموذج التّواصلي . وقد صنّف (جاك أوبسن) وظائف اللّغة إلى ستّ، في نموذجه التّواصلي وهي معروفة لدى المتخصّصين في المجال الأدبي، واللّساني . [1]

وجاء بعد (جاك أوبسن) وظيفيون آخرون، تحدّثوا عن وظائف اللّغة، وعن وظيفتها التّواصليّة مثل : مارتيني (Martinet)، وهاليداي (Halliday) وبنفنست (Benveniste) وغيرهم . وما يهمّنا هنا هو تطوّر النّظرة إلى اللّغة كأداة تواصل، وهذا هو منطلق الدّراسة الوظيفيّة، فهي تقارب اللغة الطبيعيّة بربطها بالتّواصل، في مقابل تيار آخر يقاربها بعدّها بنى ، فلا يتجاوز حدود النّسق اللّغوي إلى ما وراءه من أغراض ووظائف تواصليّة. [2] . حيث تُعدّ اللّغة في المقاربة الصّوريّة نسقا مجرّدا يمكن وصف وتفسير خصائصه التركيبيّة دون الحاجة إلى الاهتمام بما وراء التركيب، أمّا المقاربة الوظفيّة للّغة فتتعدّى هذا النّسق اللّغوي لتبحث في الأغراض والوظائف التي أدّت إلى إنتاجه، وبالتالي تتجاوز البنية الصّرفيّة . التركيبية إلى ربطها بالوظائف التي تستعمل من أجلها .

---

[1]- للتّفصيل في نموذج (جاك أوبسن)، ينظر:اللّسانيّات في ضوء نظريّة التّواصل، من ص 173، إلى ص 186.

[2]– ينظر: احمد المتوكل، المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص 19.

فالمقاربة الصورية ، تعدّ اللغة أداة تفكير، فهذا (تشومسكي) يميّز اللّغة عن التّواصل، فاللّغة عنده شيء، والتّواصل شيء آخر، وهو يرى أن اللّغة متفرّدة، لا يجب أن تمتزج مع الأنظمة الأخرى للتّواصل، وهو بذلك ينسف ما ذهب إليه (دوسوسير) حين أسّس لعلم السّيميولوجيا، الذي يدرس الأنظمة التّواصليّة داخل الحياة الاجتماعيّة مستعينا بعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّغة نظام من تلك الأنظمة، فهو يقول بقطيعة النّظريّة اللّغويّة مع النظريّات الأخرى، وهو لا يقحم نظريّة التّواصل بالأساس [1]

و(تشومسكي) ينفي عن اللّغة وظيفة التّواصل، ويرى أنّه إن كان للّغة وظيفة فهي التّعبير عن الفكر، ويبرّر ذلك بالنّحو الكلّي الذي أراد أن يؤسس له، فلا يتأتّى التأسيس له تحت غطاء وظيفة التّواصل، لكنّ هذا الادعاء لا محل له من الصحّة، إضافة إلى أنّ دراسة اللغة بعيدا عن وظيفتها، يعدّ ضربا من السّخافة كما يقول (سيرلJ.serle)[2]

وفي مقابل ما يراه (تشومسكي)، يرى الوظيفيّون أنّ اللّغة وظيفتها الأساسيّة التّواصل، وهذا ما يراه فلاسفة اللّغة العاديّة أيضا .

ويقدم هؤلاء مجموعة من الدّلائل على صحّة ما يذهبون إليه، من ذلك أن الوظائف الستّ التي صنّفها (جاك أوبسن) لا يمكن ظهورها كلّها في الخطاب الواحد، وبروز وظيفة على حساب الوظائف الأخرى مرتهن بنوع الخطاب (علمي، شعري، سياسي ...) لكنّ الوظيفة التّواصليّة موجودة في كلّ خطاب، وإن كانت تحتلّ الدّرجة الثّانية كما في الخطاب الشّعري. [3]، فكلّ خطاب يهدف إلى التّواصل ، وإن كان هدفه الرّئيسي غير ذلك .

ويمكن الردّ على (تشومسكي) بأن مشروع النّحو الكلّي الذي أراد التّأسيس له لم يُحسم أمره بعد، إلى حدّ الآن، فهو مجرّد افتراضات، وهو مشروع معلّق إلى غاية حصولنا على نحو

---

[1]– ينظر: اللسانيّات المعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل، ص 138،139 .

[2]– للتّفصيل في النّقاش حول اللّغة والتّواصل، بين (سيرل) و(تشومسكي)، ينظر المرجع نفسه ، من ص 140 إلى ص 150.

[3]– ينظر اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ص 54–55

كلّي فعلي [1]. كما أنّ مشروع النّحو الكلّي يتّخذ من اللّغة أداة ووسيلة لإثبات وجود ملكة ذهنية مشتركة بين النّاس جميعهم، فاللّغة أداة إثبات لوجود شيء عقلي.

كما يمكن الرد على فكرته القائلة إنّ اللّغة أداة تفكير، بأنّ هذه الفكرة أيضا « داخلة في التّواصل، فكيف يفصل بينها وبين التّواصل » [2] . فلا يمكن التفكير لمجرد التفكير فقط .

وبالعودة إلى تعدّد وظائف اللّغة عند (جاك أوبسن)، فإنّ هذا التّعدّد منشؤه وظيفة التّواصل في حد ذاتها، فالوظيفة الشّعريّة منبعها الوظيفة التواصليّة في الخطاب الشعري، فشعريّة الخطاب الشّعري تكمن في خلق عالم خيالي غير موجود في العالم الواقعي[3] ومن ثمّة فهو يسعى إلى التواصل مع هذا العالم الخيالي .

ومن اللّسانيين الذين صنّفوا وظائف اللّغة (هاليداي . halliday) وقد صنّفها ا إلى ثلاث وظائف كلّها تدخل ضمن التّواصل، وهي الوظيفة التمثيلية، والوظيفة التّعالقية، والوظيفة النّصية ، فالخطاب العادي بين شخصين، مصدره الإحالة على عالم داخلي، أو عالم خارجي، مرتبط بذات أحد الأشخاص (الوظيفية التّمثيلية)،واتّخاذ دور من الأدوار الاجتماعيّة بالنسبة إلى المخاطب، مثل دور المُخبر ، أو السّائل، أو الآمر (الوظيفة التعالقية)، وتنظيم الخطاب حسب المقام ومقتضياته (الوظيفة النّصيّة)، وهذه الوظائف مجتمعة يتضمّنها فعل التّواصل[4]. ومن هنا فإنّ هؤلاء الوظيفيّين الذين عدّدوا وظائف اللّغة، يمكن إدراج أعمالهم ضمن إطار التّواصل .

*** الوظيفة والبنية:**

نشير في هذه النقطة إلى الجدال الكبير الذي أُثير بين فلاسفة اللّغة العادية، وبين اللّسانيّين،وبين اللّسانيّن أنفسهم، حول هذه المسألة، أي حول مدى إمكانية وصف وتفسير خصائص اللّسان البشري بمعزل عن وظيفته، حيث يرى (تشومسكي)، وأنصار مذهبه الصّوري إمكانية إقامة الوصف والتّفسير اللّغويين بشكل مستقلّ عن الوظيفة ، في حين يذهب الوظيفيّون

[1]– ينظر اللّسانيات المعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل. ،ص 144.

[2]–المرجع نفسه، صّ نقسها.

[3]–ينظر اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص 54.

[4]– ينظر المرجع نفسه، ص 55.

وفلاسفة اللّغة العادية إلى استحالة ذلك، فالتّوجّه الصّوري يرى إمكانية وصف النّسق بمعزل عن وظيفته، مثلما يفعل الفيزيولوجي حين يصف القلب، دون الحديث عن وظيفته في ضخّ الدّم، أمّا فلاسفة اللّغة العادية والوظيفيّون فيرون عكس ذلك، فالبنية عندهم تابعة للوظيفة [1] .

فالجدال المثار هنا يتلخّص في سؤال مفاده: هل هناك علاقة بين خصائص اللّسان البشري وبين وظيفته ؟ وإن كانت هناك علاقة فما هي ؟ حيث إنّه « لا أحد يجادل قي أنّ للّغة بنية، ويُقصد ببنية اللّغة عادة مجموعة الخصائص الصّوتيّة، والخصائص الصّرفيّة . التركيبية، والخصائص المعجميّة، ما يثير الجدال هو الإشكال المتمثّل في السّؤال التّالي : ما هي علاقة بنية اللّغة . إن كانت ثمّة علاقة . بوظيفتها التّواصليّة » [2] .و ما هو متواجد في السّاحة اللّسانية للرد على هذا السّؤال رأيان، رأي يذهب إلى تبعية البنية لوظيفتها، ورأي يقول باستقلالية البنية عن الوظيفة .

ينطلق الوظيفيّون من فكرة عدم إمكانية تحديد خصائص الظّواهر اللّغوية دون ربطها بوظيفتها بحكم تبعيّتها لها، لكنّ ما يعاب عليهم هو عدم قدرتهم على البرهنة على وجود تلازم مباشر بين كلّ خاصيّة من الخصائص اللّغويّة وبين الوظيفة التّواصلية [3]ولعلّ هذا المأخذ هو الذي جعل (تشومسكي) يبرّر موقفه الرّافض للانطلاق من وظيفة التّواصل، لأنّها لا تظهر في الوصف، مع عدم قدرة الوظيفيّين على إثبات العلاقة القائمة بين البنية والوظيفة في الوصف اللّغوي.

*** الوظيفة والكفاية التّواصليّة:**

يرتبط مصطلح الكفاية (Competence) ارتباطا وثيقا بالنّحو التّوليدي التّحويلي، الذي ظهر في منتصف القرن الماضي، وكان بمثابة ثورة في مجال الدّرس اللّساني الحديث، « إذ من أبرز مظاهر الثّورة التي أحدثتها النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة نقل الدّرس اللّساني من البحث في

---

[1]– اللّسانيّات النّظريّة، مدخل نظري، ص 58 .

[2]– يوسف تغزاوي ، الوظائف التّداوليّة،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014، ص 96.

[3] - للتّفصيل، ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة مدخل نظري، ص 59-60.

المعطيات، والوقائع اللّغويّة التي لا يمكن حصرها وتجميعها بحال، إلى البحث في قدرة المتكلّم السّامع التي تمكّن من فهمها وإنتاجها » [1].فالنّحو التّوليدي التّحويلي يرتكز على الكفاية كمفهوم أساسي وجوهري لبناء مشروع نحو كلّي عالميّ، وذلك كردّ فعل على اللّسانيات السّلوكيّة التي اعتبرت اللّغة سلوكا كباقي السّلوكات يمكن دراسته وتحليله، واكتفت بظاهره دون الاهتمام بما خلفه لصعوبة إخضاعه للملاحظة والتّجريب العلمي، وبذلك نقلت الدّرس اللّساني من البحث فيما هو ظاهر من الأنساق اللّغويّة، إلى البحث في المعرفة الثاوية خلف هذه الأنساق، والتي تُمكّن من إنتاجها وتأويلها.

ولذلك أقام (تشومسكي) نظريّته على مفهوم الكفاية، في مقابل الإنجاز، فإذا كان الإنجاز هو الأداء الفعلي المتحقّق من اللّغة، فإنّ الكفاية هي معرفة المتكلّم السّامع بلغته، والبحث في طبيعة هذه الكفاية وتفسيرها هو جوهر اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة، أمّا الإنجاز بوصفه استعمالا حقيقيّا، فاستُبعد من الدّراسة والتّحليل .

ولهذا الغرض، وبالرّغم من المفاهيم الجديدة التي أتت بها النّظريّة التّوليديّة (الكفاية والإنجاز)، فإنّ الكثير من الدّارسين يرون تشابها بين طرح (دوسوسير) وبين طرح

(تشومسكي)، فالكفاية عند (تشومسكي) يمكن مقابلتها باللّغة عند (دوسوسير)، أما الانجاز فيمكن مقابلته بالكلام [2] فالطّرحان متّفقان على مستوى المفاهيم، ومختلفان في التّسميات فقط، فالخلاف خلاف مصطلحي لا خلاف جوهري، وإن كان الخلاف ليس جوهريّا بين المقاربتين البنيويّة السّوسيريّة والتّوليديّة التّحويليّة [3]، فإنّه جوهريّ بين المقاربتين الصّوريّة والوظيفيّة، فهو على مستوى المفاهيم لا على مستوى التّسميات، ولا يكمن الخلاف في تقسيم

(تشومسكي) إلى ما يشمل معرفة المتكلّم السّامع بلغته، وما يشمل الأداء الفعلي للغة، وإنّما يكمن في طبيعة هاته الكفاية ومكوّناتها .

---

[1]- المنحى الوظيفي، الأصول والامتداد، ص45.

[2]- ينظر: الحسين الزّاهدي، التّواصل من أجل مقاربة تكامليّة للشّفهي، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط 1 ، 2011، من ص 14إلى ص 20.

[3]- ينظر: محمد العبد، النّص والخطاب والاتّصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب، القاهرة، ط 1 ،2005، ص 15-16.

وعند الحديث عن طبيعة الكفاية في التوجّه التّوليدي التحويلي، نشير إلى مرحلتين اثنتين مرّ بهما التّصوّر التّوليدي لطبيعة الكفاية، فالمرحلة الأولى تميّزت بتفسير الكفاية بأنّها معرفة المتكلّم السّامع بلغته، وهذه المعرفة هي مجموع القواعد الصّرفية والتّركيبيّة، والدّلاليّة الصّرف، أمّا القواعد التّداوليّة فليست جزءا من الكفاية، بل تدخل في الإنجاز وهو ما جعل عددا من التّوليديّين يقترحون إقامة نظريّتين : واحدة للكفاية وأخرى للإنجاز (كاتزKatz)، أمّا المرحلة الثّانية فتميزت بتقسيم (تشومسكي) الكفاية إلى كفايتين : كفاية نحويّة صرف، وكفاية تداوليّة، وتساءل (تشومسكي) عن الكفاية التّداوليّة إذا كانت من خصائص اللّسان البشري أم لا، لأنّ الإنجاز تدخل فيه أمور أخرى غير لغويّة، وأنساق معرفيّة تتجاوز اللّغة، ووضع نظرية للإنجاز في مقابل نظرية الكفاية، هو الكفيل برصد هذه الأنساق غير اللغويّة [1] .

لقد حصرت المقاربة التّوليديّة التّحويليّة موضوع اللّسانيّات في النّحو وقواعده، واستبعدت الإنجازات التّواصليّة، والتّنوّعات الكلاميّة، بحجّة أنّها تدخل في الإنجاز اللّغوي وهي ليست موضوعات نحويّة خالصة.

فالكفاية في نظر (تشومسكي)هي الموضوع الجادّ والحقيقي للّسانيّات، وهي قدرة عقليّة ونسق مستقلّ عن الأنساق المعرفيّة الأخرى، امّا الإنجاز الذي تدخل ضمنه هذه الأنساق المعرفيّة فهو مقصى من الدّراسة اللّسانيّة، وقد لاقى هذا الطّرح لطبيعة الكفاية انتقادات لاذعة، هي انتقادات « لا في موضوع النّظريّة اللّسانيّة ونماذج تمثيله، ولكن في أسس اللّسانيّات ذاتها وتوجّهاتها، ولعلّ (ديل هايمزD.Hymes) . الذي يُنسب إليه ابتداع مصطلح القدرة التواصليّة . أبرز من يمثّل هذا الاتجاه » .[2]

فقد أثار مفهوم الكفاية في التوجّه التّوليدي التّحويلي عدّة إشكالات، سواء ما ارتبط بالمفهوم الذي قدّمه في المرحلة الأولى للكفاية، أم تقسيمه الكفاية إلى كفايتين : نحويّة وتداوليّة ونشير هنا إلى أهمّ الانتقادات، والنقائص التي لاحظها علماء النّفس، وعلماء اللّغة على مفهوم الكفاية، وأهمّ

[1]- ينظر : اللسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص81-82.

[2]-عز الدّين البوشيخي، التّواصل اللّغوي، مقاربة لسانيّة وظيفيّة ، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1، 2012،ص25.

الإشكالات التي طرحها مفهوم الكفاية، فقد أثار فصل (تشومسكي) بين الكفاية والإنجاز مشكلا عويصا نجم عنه النّظر إلى الكفاية على أنّها بناء افتراضي مثالي، لأنّها معرفة ضمنيّة، طريق الوصول إليها هو الانجاز، حيث أشكل على اللّسانيّين وعلماء اللّغة النّفسانيين تحديد ماهية الوقائع التي تدخل في الحسبان عند الحديث عن الكفاية، وماهية الوقائع التي تدخل في الحسبان عند الحديث عن الإنجاز .[1]

فمن الانتقادات التي وجّهت للتصوّر الكلاسيكي للكفاية (معرفة ذهنية باللّغة)، أنّ الجوانب التّداوليّة (الوظيفيّة) تعدّ جزءا من المعرفة الضمنيّة للّغة، أي إنّ الكفاية تتضمن القواعد الصوتيّة، الصّرفيّة، التّركيبيّة، الدّلالية، والتّداوليّة، هذه الأخيرة تتمثّل في معرفة المتكلّم السّامع بالقواعد التي تؤهّله لاستعمال اللّغة في التّواصل، أمّا التصوّر الذي تلاه للكفايةّ، والذي مفاده وجود كفايتين، نحويّة وتداوليّة (وظيفيّة)، أي التصوّر المعدّل للكفاية، فقد انتقده اللّسانيّون الوظيفيّون لتقسيمه الكفاية، فالكفاية واحدة ولا يمكن تقسيمها، وهي نسق متكامل يشمل القواعد اللغويّة والقواعد التّداوليّة.[2]

وهذه الانتقادات سببها كون نظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي نظريّة عقليّة (ذهنيّة)، عملت على عزل اللّغة عن سياقها الاجتماعي، وبنت نماذج افتراضيّة رياضيّة للكفاية، ممّا جعل الدّارسين، والمختصّين يأخذون عليها مآخذ هامّة، وأدّي ذلك باللّسانيّين الوظيفيّين الذين يدرسون اللّغة في سياقها الاجتماعي، إلى تقديم مفهوم جديد وموسّع للكفاية، في إطار اللّسانيات الاجتماعيّة الوظيفيّة، وعلى رأسهم (ديل هايمز) الذي طرح مفهوما للكفاية يتجاوز مفهوم الكفاية عند (تشومسكي)، وقدم عدّة نماذج لتفسيرها، كالنّموذج الذي طرحه عام (1984) وقد كان (كنال وصوان Kanal et Swain) قدّما قبله نموذجا لتفسير الكفاية عام (1979)، وهؤلاء الوظيفيّون « قد اجمعوا على أنّها(الكفاية) تتجاوز القدرة النّحويّة، إلى قدرات أخرى، منها ما يتعلّق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطّابع الاجتماعي الثّقافي، ومنها ما يتعلّق بمعرفة قواعد

[1]– ينظر : النّص والخطاب والاتّصال، ص 27.

[2]– ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، من ص81 ، إلى ص 84 .

الرّبط بين اللّغة وبين المقاصد التّداوليّة المختلفة، ومنها ما يتعلّق باستراتيجيّات التّواصل اللّغوي وغير اللغوي»[1]

وهذا التّصوّر الجديد للكفاية نشأ في إطار اللّسانيّات الاجتماعيّة، التي تعدّ تطورا اللسانيّات من جهة، كما نشأ كردّ فعل على اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة من جهة ثانيّة، لأنّ هذه الأخيرة عالجت الظّاهرة اللّغويّة بشكل منفصل، ومستقلّ عن سياقها الاجتماعي، فحاولت اللّسانيّات الاجتماعيّة إعادة ربط اللّغة بالمجتمع، فاللّغة سلوك اجتماعي، يحدّده المقام بالدّرجة الأولى، وهذا المنظور الاجتماعي ، كشف عن الكثير من الأمور التي كانت غامضة عن اللّغة [2] .

نشأ مصطلح الكفاية التّواصليّة انطلاقا من تفاعل اللّسانيّات الاجتماعيّة مع إثنوغرافيا التّواصل، لتصبح أوسع من الكفاية اللّغوية (Competence linguistique)، فالكفاية التواصلية (Competence communicative) في الإطار الاجتماعي الوظيفي تعني

« المعرفة التي يحتاجها المتحدّث أو المستمع، لكنّها أوسع في نطاقها، وأشمل في معناها من القدرة اللّغويّة في اللّسانيّات التوليديّة، فالقدرة اللّغوية أو معرفة النّظام اللّغوي عند المتكلّم . المستمع الأصيل، لا تشكّل إلّا جزءا من القدرة التّواصليّة، أضف إلى ذلك أنّ جزءا كبيرا ممّا هو عامل في السّلوك اللّغوي مُلغى بقرار منهجي من التّشكيل اللّغوي الذي بناه اللّساني » [3] .

إنّ الجوانب التّداوليّة ملغاة من الدّراسة الصّورية، وليست من جوهر الكفاية، ويجب أن توضع لها نظريّة بعيدا عن نظريّة الكفاية،لأنّها تدخل في الإنجاز، ومن ثمّة يمكن دراستها وتحليلها.

يعدّ الطّرح الوظيفي لمفهوم الكفاية موسّعا لها، فمن الكفاية اللغويّة إلى الكفاية التواصليّة، هذه الأخيرة أشمل من الأولى، ولا يعدّ المكوّن اللّغوي (النّحوي) إلّا مكونّا واحدا من مكوّناتها إضافة إلى مكوّنات أخرى حيث « تتضمّن الكفاية التّواصليّة من خلال لتّحديد الذي قدّمه

[1]– الوظائف التّداوليّة، ص 56.

[2]– ينظر: اللّسانيّات المعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل ، ص 152.

[3]– المرجع نفسه، ص 158.

(هايمز 1972) جميع قواعد التّواصل، ومؤدّي هذا الكلام أنّ هناك أنساقا متعدّدة، ولا يشكّل النّسق اللّغوي إلّا واحدا من هذه الأنساق » [1]. فلا يكفي في عمليّة التّواصل معرفة القواعد النّحويّة . الصّرفيّة بل تتطلّب هذه العمليّة معارف بأنساق غير لغويّة كي يكون التّواصل ناجحا.

و(ديل هايمز) حين حدّد مفهوم الكفاية التّواصليّة، بدأ من حيث انتهى (جاك أوبسن) فكان هدفه إضافة العنصر السّابع للوظائف السّت التي حدّدها (جاك أوبسن). وهو عنصر المقام (السّياق التّواصلي) وهو عنصر مهمّ جدّا بالنسبة له، فليس المهم في نظره الانطلاق في الدّراسة اللّسانيّة من الوحدة المعجميّة، لأنّ ذلك سيوقع الدّراسة في تكرار المقولات، بل الفعل الكلامي هو الذي يستحقّ الاهتمام.[2]

ومن الأمور الهامّة التي ترتبط بمفهوم الكفاية، عملية اكتساب وتعلّم اللّغة، حيث تقدّم كلّ نظريّة لسانيّة في الإطار المنهجي الخاصّ بها تصوّرا معيّنا لهذه القضيّة، والتي تعدّ إشكالا لسانيّا، تحاول اللّسانيّات حلّه ، بتفسير المبادئ التي تخضع لها العمليّة، وتقديم تصوّر للآليات التي يكتسب بها الطّفل اللّغة وطبيعة ما يكتسبه .

ويكتسب الطّفل اللّغة في التصوّر الصّوري وفق مبادئ عامّة، فُطر عليها، وهي مبادئ نحويّة صرف، كون النّحو هو الموضوع الجادّ والوحيد للّسانيّات كما سبق القول.[3]. والقول بنحويّة هذه المبادئ يستدعي استبعاد المبادئ الوظيفيّة، لأنّها لا تدخل في إطار البحث اللساني، أمّا التّصوّر الوظيفي فقدّم طرحا آخر لعمليّة اكتساب اللّغة، مفاده أنّ الطّفل لا يكتسب النّظام اللّغوي فحسب (الكفاية اللغوية المحضة)، وإنّما يكتسب إضافة إلى ذلك، كيفية استعمال هذا النّظام في المواقف التّواصليّة المعيّنة دون غيرها، ومن ثمّة فإنّ المبادئ التي يكسب وفقها اللّغة ليست مبادئ نحويّة صرف، بل هي مبادئ نحويّة (صوريّة) وظيفيّة، والكفاية التي يكتسبها الطفل هي كفاية تواصليّة تندرج ضمنها الكفاية النّحويّة .

---

[1]– الوظائف التّداوليّة، ص 77.

[2] - ينظر: للّسانيّات المعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل، ص154.

[3]– اللسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص 84.

فالطّفل يكتسب كفايته التّواصليّة الخاصّة، التي ترتبط بالجوانب التي تجيب عن أسئلة مثل: متى تتكلّم ؟ وما الذي تتكلّم فيه ؟ وما الذي تتكلّم عنه ؟ وأين تتكلّم ؟ فيصبح ممتلكا قائمة هائلة من الأفعال الكلاميّة، التي تمكّنه من وضعها موضع التّنفيذ، والكلام الذي يتحدّث به في موقف ما، لا يعدّ صحيحا إلا إذا توفّرت فيه سلامتان، سلامة لغويّة (صرفيّة . تركيبيّة) وسلامة تواصليّة (مدى ملاءمة السّياق التّواصلي) [1]. فالعبارة قد تكون سليمة لغويّا وخالية من الأخطاء، لكنّها غير مناسبة للمقام التّواصلي، فلا تقال فيه، وإنّما تقال في مقامات أخرى .

* **الوظيفة والكليّات** :

نشير بداية إلى أنّنا لا نفصّل كثيرا في المبادئ المنهجيّة ذات الطّابع النّظري العلمي الخالص، كنوع الكليّات، كيفية الوصف، وكيفية النّمذجة، ذلك أنّها لا تخدم البحث في جانبه التّطبيقي، وإنّما يتمّ التّركيز على المبادئ والمفاهيم التي تخدمه، وبشكل خاص مصطلح الكفاية التواصليّة .

وبالنسبة للكلّيات اللغويّة، فمعروف أنّ للّسان البشري خصائصه الجامعة العامّة التي تشترك فيها اللّغات الطّبيعية سائرها، ويُطلق عليها مصطلح "النّحو الكلي"، وأنّه لكلّ نمط من الأنماط اللغويّة خصائصه التي تميّزه عن باقي الأنماط اللغوية الأخرى، ويطلق عليها مصطلح " النحو الخاصّ" [2].

ومعروف لدى المختصّين في الحقل اللّساني أنّ النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة نشأت وتطوّرت كمشروع يهدف بالأساس إلى بناء نحو كلّي عالمي .

وبالنّسبة للكلّيّات اللّغويّة في التصوّر الصّوري، فقد مرّت بمرحلتين اثنتين، المرحلة الأولى الكلاسيكيّة، مثّلت بداية ظهور النّحو التّوليدي التّحويلي، وتميّزت بالقول بوجود نوعين من الكليّات، كليّات ماديّة وكليّات صوريّة، أمّا الكليّات الماديّة فتنتمي إلى هذا النمط مجموعة من العناصر اللّغويّة الصّوتيّة، الصّرفيّة والتّركيبيّة، وهي عدد محصور،إذ تنتقي كلّ لغة من اللّغات

[1]-ينظر: اللسانيات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص85، واللّسانيات المعاصرة في ضوء نظريّة التّواصل، ص 158.

[2]– ينظر : المنحنى الوظيفي، الأصول ولامنداد، ص 35.

الخاصّة العناصر الملائمة لأنساقها، من هذه العناصر الصّفات الصّوتيّة المميّزة التي استخلصها (جاك أوبسن)، أمّا الكليّات الصّوريّة، ويطلق عليها أيضا مصطلح الكليّات (الجوهريّة الماديّة) فهي كلّ ما يتعلّق بصورة القواعد، وتنظيم النّحو، وقد تبيّن في أواخر السّبعينيات، أنّ الكليّات التي اقترحها (تشومسكي) لا يمكن تطبيقها على اللّغات كلّها، ممّا أدّى إلى تعديل تصوّر الكليّات في بداية الثّمانينات، واقترح (تشومسكي) نوع آخر من الكليّات، هو عبارة عن الوسائط كوسيط التّركيب الشّجري، والتّركيب غير الشّجري. [1] .

وعموما فإنّ الكليّات في التّوجّه الصّوري، خاصّة في المرحلة الكلاسيكيّة، وهي المرحلة المهمّة في المشروع، هي عبارة عن مجموعة من القواعد، والقوانين الهيكليّة تبنى من خلالها قواعد اللّغات، أي إنّها المبادئ التي تحدّد كيفية انتظام القواعد في اللّغات بشكل عامّ، وكيفية تفسيرها..

وبالنّسبة لهذا التّصوّر الكلّي، فإنّ الطّفل يملك قدرة فطريّة، تمكّنه من إيداع عدد لا متناهي من الجمل الصحيحة نحويا، وهي عبارة عن نظام ذهني يولد معه [2]، فالكليات التي اقترحت في المرحلتين الكلاسيكية والتي تلتها كليات صورية بحتة.

أمّا في الاتّجاه الوظيفي، فالكليّات صوريّة وظيفيّة، أي إنّها عبارة عن بنيات صوريّة، إضافة إلى ما تُستخدم لأجله هذه البنيات من أغراض تواصليّة، حيث توجد مجموعة من الوظائف المشتركة بين اللّغات، لكن طريقة التفكير عنها تختلف من لغة إلى أخرى، ومن هذه المبادئ العامّة كيفية الرّبط بين الوظيفة، والتّركيب الذي يؤدّيها . [3]

*** الوظيفة وموضوع الوصف اللّغوي:**

تمّت الإشارة سابقا إلى أنّ النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة هي نظريّة كفاية لا إنجاز، وتمّت الإشارة إلى مفهوم الكفاية في إطارها، وأيضا إلى تطوير هذا المفهوم وتوسيعه من طرف

---

[1]– ينظر :اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص 87–88.

[2]– التّعبير الشّفهي وتعليم اللّغة العربيّة، ص 62 ، 63 .

[3]– ينظر : المنحنى الوظيفي، ص 35 .

الوظيفيّين، نظرا لقصوره، فالاتّفاق بين الاتجاهين الوظيفي، والصّوري يكمن في القول بوجود كفاية، لكنّ الاختلاف يكمن في تحديد طبيعة هذه الكفاية، وكيفية تفسيرها، فهي نحويّة خالصة في الاتّجاه الصّوري، وهي تواصليّة في الاتّجاه الوظيفي، وعلى هذا الأساس يختلف موضوع الوصف بين الاتّجاهين، حيث توصف اللغة في الاتّجاه الصّوري على اعتبار أنّها "طبقة من الأوصاف البنيوية"، فيطال الوصف مجموعة من السّمات الصّورية، وهو ما أدّى إلى انتقال موضوع الوصف من اللّغة إلى النّحو، أمّا في الاتّجاه الوظيفي فموضوع الوصف إضافة إلى الجوانب النحويّة الصّرف (الصّوتيّة، الصّرفيّة، التّركيبيّة والدّلاليّة)، جوانب أخرى مرتبطة بوظيفة التّواصل التي تؤدّيها اللّغة، وهي الجوانب الدّلالية والتّداوليّة، ومن ثمّة فإنّ الوصف في المنحى الوظيفي يربط بين الخصائص البنيويّة، وبين الخصائص الوظيفيّة، على اعتبار أنّ الثّانية تحدّد . ولو جزئيّا. الأولى ،وما كان مُقصى من جوانب تداوليّة في الوصف الصّوري، يُعدّ من صميم الوصف الوظيفي [1] .وهكذا يمكننا القول إنّ الوصف الوظيفي يكمّل الوصف البنيوي الصّوري ، ويحاول تفسير الظّواهر البنيويّة انطلاقا من الدّلالة والتّداول .

*** الوظيفة وبناء النّحو :**

نشير بداية إلى أنّ مصطلح "النّحو" لا ينطوي على مفهوم واحد، بل له أربعة مفاهيم، فهو يدلّ على الدّراسات اللّغويّة القديمة، في مقابل اللّسانيّات الحديثة، ويُطلق على الفرع اللّساني الذي يختصّ بدراسة الجانبين الصّرفي والتّركيبي، كما يُستعمل اليوم في الأدبيّات اللّسانيّة للدلالة على الجهاز الواصف لنظريّة لسانيّة ما، ويستعمل أيضا للدّلالة على النّظريّة اللّسانيّة ككلّ، كالنّحو التّوليدي التّحويلي، النّحو النّسقي، والنّحو الوظيفي [2]، ودلالة النّحو على النّموذج الصّوري الذي تصوغه النّظريّة اللّسانية منتشر كثيرا اليوم في الحقل اللّساني، ومعلوم أنّه لكلّ نظريّة لسانيّة إطار منهجي يترجم فلسفتها ونظرتها للّغة، ووفق هذا الإطار المنهجي، تبني وتصوغ النّظريّة نموذجا صوريّا، بالنّظر إلى المقاربة المتبنّاة في وصف اللّغة.

---

[1]– ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص 89.

[2]–ينظر للتفصيل في مفاهيم النحو: المنحنى الوظيفي، من ص 36 إلى ص 39.

قدّمت النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة عددا من النّماذج الصّوريّة (كنموذج النّحو المعجمي الوظيفي، نموذج النّحو العلاقي، ونموذج النّحو المُركبّي المعمّم) وهذه النّماذج منطلقها برنامج عقلي (ذهني)، يصف المعرفة الكامنة في ذهن المتكلّم . السّامع المثالي، وهدفها اكتشاف التّمثيلات الذّهنية الكامنة وراء إنتاج الكلام، وتأويله وهي تمثيلات تجريديّة، بغرض محاولة الإجابة عن أسئلة مثل: ممّ تتكوّن المعرفة اللّغوية؟ وكيف يتمّ اكتساب هذه المعرفة ؟ وكيف يتمّ استعمالها ؟ وكلّ ذلك من أجل إقامة نحو كلّي، يجيب عن هذه التساؤلات، ونجم عن هذا التصوّر ،عدّ اللّسانيّات فرعا من فروغ علم النّفس [1] . لّأنّ هذا التصوّر يبحث في ملكة نفسيّة عن طريق اللّغة، ولأنّ النّموذج النّحوي يعكس الرّؤى المنهجيّة للنظريّة، فإنّ النّماذج الصّورية كانت نماذج رياضيّة، مغرقة في التّجريد، وبعيدة عن الواقع الاستعمالي للّغة .

ومن المعايير المعتمدة في المفاضلة بين الأنحاء اليوم، أن تتميّز هذه الأنحاء بالواقعيّة النّفسية، أي أن تصف ما يحدث من عمليّات نفسيّة فعليّة أثناء عمليتي فهم اللّغة وإنتاجها، والنّحو الصّوري يفتقر لهذه الواقعيّة النّفسيّة، فقد قدّم نماذج رياضيّة افتراضيّة، تفترض العمليّات الذّهنيّة التي تحصل أثناء إنتاج الكلام، وهي بعيدة عن الاستعمال الفعلي الحقيقي.

أمّا الأنحاء الوظيفيّة التي تُبنى في الأساس على مبدأ تداول اللّغة، وتنطلق من الوظيفة التّواصليّة، وتعدّ هذه الأخيرة محدّدة ولو جزئيا لخصائص البنية، فمبدأ الكفاية التّداوليّة المتضمّن في النّحو الوظيفي، هو أساس الجهاز الواصف.

ويوجد بين الأنحاء الوظيفيّة نفسها معايير للمفاضلة ، بالإضافة للمعيارين المذكورين سابقا وهما الواقعيّة النّفسية(الكفاية النّفسيّة) والكفاية التداولية، وهي كيفية تنظيم قواعد النّحو بالشّكل الذي يجعل المكوّن الصّرفي . التركيبي ينطبق على خرج المكونين الدّلالي والتّداولي، بالإضافة

[1]– ينظر عزّ الدّين البوشيخي ، مفهوم النّموذج اللّساني وشروط بنائه، سلسلة النّدوات، ندوة اللّسانيّات واللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق ، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة ، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس ، المغرب ، العدد 4 ،1992،من ص 91، إلى ص 96.

إلى معيار البساطة، أي اقتراح أقلّ عدد من الأولويات والمفاهيم للوصف والتفسير، ومعيار الكفاية النّمطية، أي إمكانية انطباق النّحو على أكبر قدر من اللّغات المتباينة نمطيا. [1]

فالاتّجاه الصّوري بفصله بين الكفاية وبين الإنجاز، جعل موضوع الوصف القواعد النّحويّة الصّرف بشكل مستقلّ عن استعمالها وسياقاتها التّواصليّة، وهذا النّقص والقصور في مفهوم الكفاية، جعل النّماذج المقترحة تتّسم بالبعد عن الواقعيّة النّفسيّة، وتفتقر إلى التّمثيل للجوانب التّداوليّة، وقد برز عند تطبيق هذه النّماذج على عدد من اللّغات، أنّها لا تنطبق على اللغات جميعها، وهذا ما جعل النّماذج الوظيفيّة تحاول تغطية مواطن النّقص والقصور في النّماذج الصّوريّة بحثا عن الواقعية النّفسيّة، بوصف الجوانب التّداوليّة والتركيز عليها .

4 . نشأة التّيار اللّساني الوظيفي وتطوّره:

اتّجهت اللّسانيّات اليوم نحو دراسة الكلام بشتّى صوره، في المواقف التواصليّة المختلفة، في الاستعمالات والخطابات اليوميّة، رامية في ذلك إلى تفسير الكفاية التواصليّة، ومكوّناتها وكيفية اشتغالها في فعل التّواصل.

ويمكن القول إنّ التّفكير اللّساني قد تطوّر في منطلقاته الابستومولوجيّة، مغيّرا مساره من مرحلة النّحو،إلى مرحلة اللّسانيّات، ثم إلى مرحلة التّواصل [2]،ولأجل تفسير كاف للكفاية التواصليّة، اقترض الدّرس اللّساني مفاهيم ومصطلحات وإجراءات من التّداوليّة، التي تدرس الأفعال الكلاميّة، وقد سبق القول إنّ النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة تفرد مستوى يضطلع بالتّمثيل للخصائص التّداوليّة، وهذا المستوى أساسي لا غنى عنه، فيكون النّحو وظيفيّا رابطا الخصائص التّداوليّة بالخصائص الصّرفيّة . التّركيبيّة، حيث تكون هذه الأخيرة عاكسة للأولى،وتنتظم علاقات هذا النّحو بالشّكل الذي يجعل خرج المكوّن التّركيبي ينطبق على خرج المكوّن التّداولي، وهنا تبرز العلاقة الواضحة بين مبادئ اللّسانيّات الوظيفيّة، وبين مبادئ التّداوليّة، ولكي نوضّح كيفية

[1]– ينظر في تفصيل هذه المعايير، اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، من ص 90 إلى ص 92.

[2]– ينظر مثلا: عبد السّلام عشير، تطوّر الفكر اللّغوي من النّحو إلى اللّسانيات إلى التّواصل، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، 2010.

دمج المكوّن التّداولي في النّظريّات الوظيفيّة، علينا أن نوضّح كيف تطوّر الدّرس اللّساني في مراحله المتتالية وكأنّه كان « منقلبا رأسا على عقب » [1]، كما يرى (ليتشJ.Letch) ممّا أدّى إلى محاولة إعادة ترتيب هذا الدّرس بالشّكل الصحيح، وإرساء مناهج لسانيّة جديدة، وهذه المراحل ثلاث : مرحلة الدّوال، مرحلة الدّلاليّات، مرحلة التّداوليّات.

*** المرحلة الأولى: (مرحلة الدّوال)**

ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الدّوال، وتجد هذه التّسمية مشروعيّتها من الاهتمام بالدّال في ذاته، في اللسانيّات البنيويّة وليس القصد بنوية (دوسوسير) فقط، بل كلّ الدّراسات التي لم تتجاوز في تحليلها بنية اللّغة، ويمكن تمييز تيّارين اثنين عنيا بدراسة الدّوال هما :

– تيّار عني بالبنية الصّوتيّة والصّرفية ، أمّا التّركيب فقد كان على درجة كبيرة من التّجريد، وأمّا الدّلالة الكامنة وراء هذه البنى الصّوتيّة والصّرفية، فهي مقصاة من الدّراسة اللّسانيّة، ويشمل الدّراسات البنيويّة الأوروبيّة والأمريكيّة .

– وتيّار بُني على مركزيّة التّركيب، وهو يتمثّل في النّحو التّوليدي التحويلي، أسّس له العالم (تشومسكي)، وهذا الأخير كان « ينظر إلى الدّلالة بالإجمال وكأنّها مشوّشة بالنسبة إلى النّظر والتّأمّل الجادّ » . [2]

وعلى الرّغم من أنّ النحو التوليدي التّحويلي أحدث ثورة في مجال الدّرس اللّساني الحديث، وحاول تغيير مساره منتقدا الدّراسات السّلوكيّة، إلّا أنّ التأمّل في هذا النّحو، يجد الكثير من النّقاط المشتركة بين هذا النّحو، وبين بنيويّة (دوسوسير) والدّراسات التي نحت نحوه، من بين ذلك التّشابه والتّقابل الحاصل بين ثنائيّتي (لغة/كلام) و(كفاية/إنجاز) كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

وجدير بالذّكر هنا، أنّ سبب هذا التقسيم مردّه تحديد موضوع اللّسانيّات، واستبعاد ال اللاموضوع؛ أي بيان الحدود الدّقيقة بين ما ينبغي أن يُتّخذ موضوعا للدّرس اللّساني، وبين ما ينبغي استبعاده من هذه الدّراسة، وبالإضافة إلى الاختلاف الذي يبدو شكليّا فقط، بين البنيويّة

[1]– جيفري لينش، مبادئ التداوليّة، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2013، ص 09 .

[2]– المرجع نفسه، ص 10.

وبين التّوليديّة التّحويليّة ، يمكن الجمع بينهما في إطار منهجي واحد، فالتّوجّهان يذهبان إلى دراسة اللّغة خارج سياقها الاجتماعي، فكلتا المقاربتين على الصعيد المنهجي تتعاملان مع النّسق اللّغوي معزولا عن سياقه الاجتماعي والثّقافي [1]، وهذا العزل المنهجي هو الذي أدّى إلى إقصاء الدّلالة والتّداول وتأخرهما إلى المرحلتين التّاليتين .

*** المرحلة الثّانية: (مرحلة الدّلاليّات)**

وهي المرحلة التي عنيت بالدّلالة، وقد كانت هذه العناية في أمريكا، ومعروف أنّ أمريكا هي موطن السّلوكيةّ، التي تهتمّ بالسّلوك اللّغوي الظّاهر، وتهمل دلالة هذا السّلوك لصعوبة إخضاعها للمنهج العلمي، وهي مرحلة فكّر فيها تلاميذ (تشومسكي) مثل كاتز(Katz)، فودور(Fodor) ، بوستال(Postal)، ولايكوف (Leikoff) في كيفية إدخال الدّلالة في نظريّة النّحو التّوليدي التّحويلي، ثم ما لبث لأبوف (Laboff) وآخرون يحتجّون على دراسة التّركيب اللّغوي معزولا عن تداوله، وهكذا دخلت الدّلالة إلى الدّرس التّوليدي التحويلي من طرف (كاتز) ومعاونيه (فودور وبوستال) وغيرهم، سنة (1953) وما تلاها، وقد أثبتت التّداوليّة نفسها على الخارطة اللّسانية في أواخر الستّينيات، لكن أعظم تأثير لها كان من طرف فلاسفة اللغة العاديّة (أوستن Austin) و(سيرل Serl) ، و(غرأيس Grice) [2].

وكانت هذه هي الخطوة الأولى لدخول التداوليّة إلى اللّسانيّات الأمريكيّة وقد أصر الروّاد وعلى رأسهم (روس Ross) على أهميّة التّداوليّة ومشروعيّتها في الدّرس اللّساني الأمريكي [3] .

ولا ننسى أوروبا، أين بدأت التّداوليّة تثبت وجودها في لسانيّاتها، مع لسانيّين وظيفيّين مثل

(هاليداي)، وفي هذه المرحلة بدا التّفكير الجدّي في أمريكا في دراسة المعنى (الدلالة)، وعندما نتحدّث عن النزوع نحو دراسة الدّلالة في أمريكا، يجب أن نتحدّث عن جهود فلاسفة اللّغة

---

[1]– ينظر:التّواصل من أجل مقاربة تكامليّة للشّفهي، من ص 15، إلى ص 20.

[2]– ينظر: فيليب بلانشيه، التداولية من اوستن إلى غوفمان، تر: صابر الحباشة وعبد الرّزاق الجمايعي ،عالم الكتب الجديث ، إربد ، ط 1 ،2012، ص 24.

[3]– ينظر : مبادئ التّداوليّة، ص 09–10.

العاديّة، ومحاولاتهم الجادّة تغيير النّظرة إلى اللّغة، على أنّها ليست نسقا ترميزيّا بل هي أداة وظيفيّة اجتماعيّة، حيث بدأت العلوم المعرفيّة تتجاوز هذه النّظرة إلى اللغة، ففي الاستعمال اللّغوي لا يكفي التّرميز في إنتاج الكلام وفكّ التّرميز عند تأويله، بل توجد عمليّات استدلاليّة تدخل في صميم الاستعمال، ولهذا السّبب فشل الذّكاء الاصطناعي في هندسة اللّغة، في مشاريعه في الخمسينيات من القرن الماضي وبالضّبط سنة (1946)،في ضوء هذه النّظرة إلى اللّغة، وهو ما أدّى إلى نشوء مشروع ضخم تتقاسمته مجموعة من العلوم المعرفيّة كعلم النّفس والفلسفة، شارك فيه (تشومسكي) بمقالاته، وأسهم فيه فلاسفة اللّغة العاديّة [1] .

لقد ساهمت فلسفة اللّغة المنطقية (الصّوريّة) واللّغة العاديّة في تغيير النظرة إلى اللغة، والنّزوع نحو الاهتمام بالمعنى، وبذلك « قد كانت الاختصاصات العلميّة التي تمثّل المعنى (الدّلالة) موضوعا دقيقا لها في موضع مساءله، ممّا أدّى إلى ولادة التّداوليّة »[2]. ومن المجالات الحسّاسة التي يمثّل المعنى موضوعا لها اللسانيّات، ممّا أدّى إلى إعادة توجيه مسارها نحو دراسة المعنى.

لكن السّؤال المطروح هنا، هو عن سبب تأخّر دراسة المعنى (الدّلالة) حتّى هذه المرحلة من الدّرس اللّساني، والاكتفاء بدراسة الصّوت، الصّرف، والتّركيب، على الرّغم من كون اللّغة تستعمل أوّلا وقبل كل شيء لإنتاج المعنى وتأويله .

ويعدّ نزوع الدّرس اللّساني نحو دراسة المعنى تحوّلا خطيرا، وذلك لصعوبة إخضاع المعنى للدّراسة والتّحليل، ولذلك توقّفت الدّراسة اللّسانية قبل الستّينيات في تناول المعنى عند حدود المعجم (معنى الكلمات والجمل)، حتّى اقتحمت عليها التّداولية مجالها [3] .

فاللّسانيّات البنيويّة كانت تكتفي ببيان معنى الكلمات والجمل، أمّا اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة فالمعنى يعدّ أمرا ثانويّا بالنّسبة لها، مقارنة بالتّركيب الذي يحتلّ المركز، ولذلك فإنه من

---

[1]– ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم، علم جديد في التّواصل، تر: سيف الدين دغفوس ومحمد االشيباني، لمنظّمة العربيّة للتّرجمة، دار الطّليعة للطباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2003، من ص11، إلى ص25.

[2]– التّداوليّة من أوستن إلى غوفمان، ص 22.

[3]– ينظر المرجع نفسه، ص23.

مأخذ الدّراسات السّابقة الاهتمام بالدّوال اللّغويّة، وإهمال الدّلالات، ممّا دفع باللّسانيّين الاجتماعيّين وفلاسفة اللغة العاديّة إلى إبداء ملاحظاتهم حول مواطن النّقص التي لاحظوها، وانتقدوا اللسانيات السّابقة « كونها غير قادرة على أخذ الواقع الاجتماعي للاستعمالات بعين الاعتبار »[1]. وذلك للاهتمام بالبنية الشّكلية في التّوجّه البنيوي، وبالكفاية النّحوية في التّوجّه التّوليدي التّحويلي، واستبعاد الاستعمالات الكلاميّة بقرار من (دوسوسير) حين حصر موضوع اللّسانيّات في اللّغة لا الكلام، وبقرار من (تشومسكي) هو الآخر بتحديده لموضوع اللّسانيات بأنّه الكفاية لا الإنجاز، لتأتي المرحلة الثّانية من الدّرس اللساني التي تُعنى بالدّلالة ودراسة المعنى .

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الدّلاليّات، وفيها نقلت الدّلالة إلى مركز، وقلب النظريّة اللّسانيّة، بعد الملاحظات التي أبديت حول الدّراسات اللّسانيّة السّابقة، مع الوعي التّام بصعوبة المهمّة، لصعوبة الإمساك بالمعنى ودراسته .

ودخلت التداوليّة إلى اللّسانيّات من باب التّوليديّة التّحويليّة على يد تلاميذ (تشومسكي) وعلى رأسهم (لايكوف)، حيث أدرج التّداوليّة في النّموذج التّوليدي عام (1970)، بعد التّمرّد الذي حصل على نظريّة الكفاية التي تتضمن القدرة النحويّة، التي يكون التّركيب آلة لها، وتهمل استعمالات اللّغة، وبدأ الاشتغال على سؤال المعنى عقب هذه الانتقادات، وحين فعل اللّسانيّون ذلك، كان فلاسفة اللّغة العاديّة قد سبقوهم إليه، ولمّا اكتشف اللسانيّون ذلك تأثّروا بفلاسفة اللغة العاديّة ونظرتهم للمعنى [2] .

وبدخول التداوليّة المجال اللساني، كردّ فعل على التّجريديّة والافتراضيّة التي تميّزت بها التّوليديّة التحويليّة، وبعدها عن الواقعيّة الاجتماعيّة، ظهر علم الدّلالة الذي نشأ في إطار النظريّة التّوليديّة التّحويليّة، لكنّه علم للدّلالة الصورية، وسيتمّ شرح ذلك عند الحديث عن النّظريّات الوظيفيّة التي تنشأت من رحم التوليديّة التحويليّة .

---

[1]– التّداوليّة من أوستن إلى غوفمان، ص24.

[2]– ينظر : مبادئ التّداوليّة، ص 10.

وبدا في هذه المرحلة علماء الدّلالة التوليديّون يشتغلون على سؤال المعنى، و نشأت الدّلالة التّوليديّة بسبب تيّارين اثنين هما : وظيفيّة (أندري مارتيني) بين سنتي (1960 و1970) والتي كانت تؤمن بأنّ اللّغة تتغيّر لأنّنا نحتاجها في عمليّة التّواصل الاجتماعي، وهذه الوظيفيّة تطوّرت دون أن تتخلّى عن مبادئ البنيويّة من جهة، واتّسمت بالواقعيّة من جهة أخرى، في مقابل النّحو الكلّي الافتراضي الذي جاء به (تشومسكي)، وتتلمذ على يد (مارتيني)، (فاينرش Wenrech)، والذي تتلمذ على يده (لايكوف) والذي سبقت الإشارة إلى احتجاجه على عزل التّركيب عن الدّلالة والتّداول، وهؤلاء الذين اشرنا إليهم هم أهمّ علماء اللّسانيّات الاجتماعيّة، التي تدعو إلى دراسة الظاهرة اللغويّة في سياقها الاجتماعي، أمّا التيّار الثّاني فهو تطوّر اللسانيّات التّداوليّة التلفظيّة مع (بنفينيست Benveniste) بين سنتي (1960 و1975)، والتي كانت تنادي بتجاوز الكلمة أو الوحدة الصّرفية في الدراسة، واستبدالها بالخطاب ككلّ [1] .

وقام علماء الدّلالة التّوليديّون بمعالجة بعض الظواهر التّداوليّة مثل الاقتصاء، وحتّى أفعال الكلام في إطار عامّ للنّظريّة التوليديّة، وقد باءت محاولاتهم بالفشل، وليس هو فشل النّظرية التي تظهر فتُكذّب، وإنّما هوة فشل ناجم عن عدم النّزوع إلى التّراكم المعرفي البطيء، الذي نشأت وفقه النّظريّة، أي إنّ هذه الظّواهر التّداوليّة أقحمت في نظرية جاهزة، فباءت المحاولة بالفشل [2] فالمنطلقات المعرفيّة لم تكن بالأساس منطلقات وظيفيّة، إنما هي منطلقات نحويّة بحتة ،إذ أنّ النموذج التوليدي التحويلي لم تكن الدلالة والتداول في مركزه بل كان التركيب يحتل المركزية، أمّا الدّلالة والتّداول فأقحمهما التّوليديّون الدّلاليّون إقحاما، وقد حاول (تشومسكي) خلال نظريّته (المعيار المعمّمة والموسّعة،) أيجاد تعريف ضيّق المدى لنموذج النظريّة، في حين كان التوليّديون الدّلاليون يبحثون عن أقصى الحدود لنموذج نظريّتهم، يكون مبنيّا على الدّلالة المنطقيّة والتّداول، ونظريّة المعيار المعمّمة والموسّعة أُسّست على مركزيّة التّركيب أو العبارة، وتمسّك فيها (تشومسكي) برأيه القائل إنّ التّركيب وحدة وبشكل مستقلّ، هو آلة الكفاية الذهنيّة،

[1]– ينظر: التداوليّة من اوستن إلى غوفمان، ص 25–26.

[2]– مبادئ التّداوليّة، ص 11.

ولم تحتل فيه الدّلالة إلّا موقعا هامشيا، ولم تدخل فيه التّداوليّة إلى قلب النموذج لأنّ (تشومسكي) لم يبحث في استعمالات اللّغة بشكل جادّ [1] .

وهكذا حاولت اللسانيّات التّوليديّة التّحويليّة التي وُجّهت لها انتقادات لاذعة كونها تبحث في كفاية ذهنية افتراضيّة بعيدة عن الواقع اللّغوي، أن تدرس المعنى (الدّلالة) في هذا الإطار، أي مع الإقرار بمركزية التّركيب النّحوي، ولذا ظلّت لسانيّات داخليّة، لم تنفتح على المجتمع اللّغوي، وعلى الأنساق غير اللغويّة التي تساهم في عمليّة التّواصل، وبقيت هذه اللّسانيّات تواجه الانتقادات حتى من داخل النّظريّة ذاتها، وكان لزاما على اللّسانيّين أن يبحثوا « عن مقاربات أوسع مدى من ذلك الذي تقيّد به هؤلاء الذين اتّخذوا النّحو التّوليدي كنظريّة » [2] . وهو ما أدّى إلى نشوء مقاربات أخرى خارج الإطار التّوليدي التّحويلي، تبحث في نطاق أوسع من التّركيب المحض، وتفتح بابا نحو المجتمع، وتبحث في الأمور المرتبطة بعمليّة استعمال اللغة في التّواصل، والتي تتجاوز حدود النّحو إلى ما هو خارج عن اللّغة .

***المرحلة الثّالثة: (مرحلة التّداوليات)**

وهي التي تطوّرت فيها كثيرا دراسة الدّلالة والتّداول، ودخلت فيها التّداوليّة إلى قلب النّموذج اللّساني، ولذلك يطلق عليها تسمية (مرحلة التّداوليّات)، وتناولت علوم معرفيّة كثيرة كالفلسفة واللسانيات، دراسة المعنى من خلال استعمال العلامة (الدليل Singne)، التي تتكوّن من الدّال والمدلول، ولذلك يطلق عليها أيضا تسمية (الدّلائليّات) نسبة إلى الدليل اللّغوي، ذلك « أنّ مسألة العلامة وهي في صميم الدّراسة اللّسانيّة، والفلسفيّة، والدّلاليّة، وتبعا لذلك مثّلت موضوع اختصاص علمي مخصوص، وهي الدّلائليّة والعلامتيّة » [3] .

فعندما حدد (دوسوسير) عناصر العلامة اللّسانيّة، جعلها ثلاثة هي : الدّال، والمدلول والمرجع، لكنّه في حقيقة الأمر جعل العلامة مزدوجة تتكوّن من دال ومدلول، أمّا المرجع الذي

---

[1]– ينظر : المرجع السّابق ص 12.

[2]– المرجع نفسه ، صّ نفسها.

[3]– التداوليّة من أوستن إلى غوفمان، ص 27.

تحيل عليه، فهو مقصى، فقد تمّ إقصاؤه في كلّ المقاربات الصوريّة، والعلاقة بين الدّال (الصورة السمعيّة) وبين المدلول (الصورة المفهوميّة) هي علاقة لا تخرج عن حدود الكلمة، أمّا في الدّلائليّة فيحضر المرجع حضورا قويّا ويحتلّ مركزا رئيسا، فالصّورة السّمعيّة تدلّ على مفهوم، وهذا المفهوم يحيل مرجعا ما، إذا لم يتمّ الرّجوع إليه عند تحليل العلامة، سيكون التّحليل قاصرا عن كشف المعنى، ولذلك يتمّ تحليل العلامة في سياقها الاجتماعي، في مواقف تواصليّة معيّنة، لمعرفة معناها، والوظائف التي تؤدّيها بشكل دقيق.

ويعدّ (بيرس Peirce) مؤسّس علم الدّلائليّة بفلسفته النّفعيّة، سلفا للتّداوليّين الذين جاؤوا بعده، فقد أسهم إسهاما كبيرا في التّداوليّة [1] .

وجاء بعده الفيلسوف الأمريكي (موريس C.Mouris) الذي أسّس نظريّة العلامة وهو أوّل من استعمل مصطلح التداوليّة في كتابه " أسس نظرية العلامات "، حيث استعمل هذا المصطلح للدّلالة على المستوى الثّالث بعد المستويين التركيبي، والدّلالي [2] . وقد أضاف هذا المستوى قصد إعطاء تحليل كاف للعلامة، خلال عمليّتي الإنتاج والتّأويل، وفي ظل هذه المتغيّرات الفكريّة التي سادت تلك الفترة، ومتغيّرات فكريّة أخرى، وجد اللّسانيّون بوادر إنشاء نظريّات ذات أفق أرحب من تلك التوليديّة، لدراسة وتحليل الأنظمة اللغويّة، فالمناخ المعرفي كانت تسوده نزاعات تتعارض جذريّا مع آراء (تشومسكي) ونحوه التّوليدي التّحويلي، فقد انتقد اللسانيّون الاجتماعيّون وعلى رأسهم (ديل هايمز)، النّزعة التّجريديّة والمثالية للاتّجاه الصّوري في تصوّره للكفاية ، كما أن علم النّفس ونظريّة الذّكاء الاصطناعي اثبتا الطّابع الإجرائي للقدرات والمهارات، على خلاف ما يقرّه (تشومسكي) من فصل للّسانيّات عن العمليّات النّفسيّة،ورفضت النّظريّة النّصيّة حصر الدراسة في التّركيب، وتضييق مجالها عند حدوده، دون الانفتاح على الخطاب ككلّ، وأمّا تحليل

[1]– للتفصيل اكثر في نشأة الدّلائليّة، ينظر: المرجع السّابق، من ص 28إلى ص33.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 28، 29، 30.

التّحاور، فقد اقرّ بالبعد الاجتماعي للظاهرة اللّغويّة، إضافة إلى اهتمامات التّداوليّة بالاستعمالات اللّغويّة في السّياقات التّواصليّة [1] .

وتشترك هذه المتغيرات المعرفيّة في كونها تدعو إلى تجاوز اللّسانيّات الدّاخليّة، إلى ما هو خارج عنها من أمور تتفاعل في عمليّة التّواصل، وبذلك توسّع مجال اللّسانيّات، وبعد العناية بالدّلالة، بدأت العناية بالتّداول، بجعله أساس النظريّات اللّسانيّة، لكنّ عمليّة إقحام التّداوليّة في الدّراسة اللّسانيّة، ظلّت غامضة، ويمكن إيجاز إشكاليّة دخول التّداوليّة إلى اللّسانيات، في طرح السؤالين التّاليين :

1- كيف يمكن أن يتعالق منطقان مختلفان ؟ منطق سكوني ثابت ومنطق متغيّر باستمرار ؟ وإن سلّمنا بإمكانية توافقهما، فكيف يمكن التّوفيق بينهما ؟

2- كيف يمكن النّظر إلى البنية اللّسانيّة المنغلقة على ذاتها، مع اعتبار ما هو خارج عنها ؟

وهو ما أدّى ببعض اللّسانيّين إلى عدم قبول التّداوليّة، دفاعا عن المقاربة البنيويّة، وتمّ التّشكيك في عدّ التّداوليّة فرعا من فروع اللّسانيّات، لكنّ التّداوليّة أثبتت جدّيتها وغناها وواقعيّتها، واستطاعت فرض مبادئها، وخاصّة بالنّسبة للمهتمّين بدراسة المعنى والدّلالة [2].

وهكذا أصبحت التّداوليّة فرعا من فروع اللّسانيّات، ومستوى هامّا للدراسة، بعد المستوى الدّلالي، بل إنّ الدّلالة والتّداول هما أهمّ مستويين في النّماذج اللّسانيّة المقترحة في الإطار الوظيفي، فهذه الأخيرة ترتكز في الأساس على مبادئ التّداوليّة، أي الاستعمالات المختلفة في مجال التّواصل، ولذلك اشرنا سابقا إلى أنّ الفكر اللّساني توجّه نحو التواصل، وأصبحت النماذج اللّسانية المرتكزة على مبادئ التّداوليّة تفرد مستوى للتّمثيل للخصائص التّداوليّة، حيث تكون هذه الأخيرة محدّدة لخصائص التّركيب، الصّرفيّة والتّركيبيّة، ودخلت مصطلحات ومفاهيم التّداوليّة

---

(1) ينظر: مبادئ التداوليّة، ص 12-13.

(2) ينظر: عبد العزيز بنعيش، لسانيات التّواصل الإنساني، من العبارة إلى القصد، مطبعة إنفوبرانت، فاس ،ط 2، 2014، ص21-22 .

الجهاز الواصف لهذه النظريّات، مثل الإحالة، الاقتضاء والاستلزام الحواري، وغيرها، واستفادت هذه النّظريّات من مفاهيم التّداوليّة وإجراءاتها في التّحليل .

وإذا كان فلاسفة اللغة العاديّة اهتمّوا بظواهر مثل الإحالة والاقتضاء، والأفعال اللّغويّة والاستلزام الحواري، فإنّهم لم يهتمّوا بالبنية الإخبارية للجملة، وأنواع العلاقات الإخباريّة الكامنة بين مكوّناتها، وهي العلاقات التي كانت محطّ بحث وعناية في الدّرس اللّساني، مثل العلاقات الدّلاليّة (المنفذ، المتقبّل، الأداة) والعلاقات التركيبيّة (الفاعل، المفعول)، والعلاقات التّداوليّة (المبتدأ، الذّيل، المنادى، المحور، المعطى،البؤرة ..) وهكذا عولجت ظواهر تداوليّة في اللّغات الطّبيعيّة في الدّرس اللّساني، وسعت اللّسانيّات إلى إدراج ما كان يتناول في فلسفة اللغة العاديّة، في النّموذج المضطلح بالتّمثيل لخصائص اللّغة المراد وصفها، وبعد إدراج المكوّن التّداولي في نظريّة الدّلالة التّوليديّة، ظهرت نظريّات حديثة ومعاصرة، بُنيت على مبادئ وظيفيّة تداوليّة، مثل نظرية النّحو النّسقي لهاليداي، ونظريّة النّحو الوظيفي لسيمون ديك، هذه النظريّات تنطلق من كون هذه المبادئ تحدّد إلى حدّ بعيد خصائص البنية الصّرفيّة، والتّركيبيّة [1] .

وبعد أن رُسمت التّداوليّة على الخارطة اللّسانيّة مع (لايكوف) في علم الدّلالة التّوليدي عام (1970) شهد الدّرس اللّساني توسّعا، وذلك من كونه فرعا لمعرفة ضيّقة تتعامل مع المعلومات والمعطيات الماديّة للكلام، إلى فرع لمعرفة شاملة تستغرق من الكلام الصّورة، والدّلالة، والسياق [2] . وبذلك غزت المفاهيم التداوليّة النماذج اللّسانيّة لقدرتها على تفسير المعاني والمقاصد .

ويعد هذا العرض الموجز لمراحل تطوّر التفكير اللّساني، وبيان تغيّر النّظره إلى اللّغة وأدوات تحليلها، نستنتج انّ فلسفة اللسانيّات تجاوزت اللّغة إلى دراسة الكلام، وصار المجال الذي أُقصي لصعوبته وغموض معطياته، مُقتحما، بمساعدة آليات البحث التّداولي، وهو ما أدّى إلى بروز مناهج وظيفيّة تبحث في الأحداث الكلاميّة .

---

[1]– ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، من ص 32 ، إلى ص 47.

[2]– ينظر: مبادئ التّداوليّة، ص 10.

المبحث الثّاني: النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة:

يعدّ نشوء وتطوّر النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة بدءا بنظرية الوجهة الوظيفيّة لماثيوس (Mathezus) ووصولا إلى نظريّة النّحو الوظيفي لسيمون ديك ،داخلا في سياق تطوّر الدّرس اللّساني ككل، وتغيير مساره من الدّراسة الّشكليّة والصّوريّة، إلى الدّراسات التي تولي الاستعمالات الكلاميّة أهميّة بالغة .

وبذلك سارت النّظريّات الوظيفيّة جنبا إلى جنب مع المراحل التي قطعتها اللّسانيّات الحديثة فقد انطلق التيّار الوظيفي من حلقة براغ وواصل شقّ طريقه، وتوسّع كثيرا في إطار انتقال الفكر اللّساني من مرحلة الدّوال، إلى مرحلة الدّلاليّات، إلى مرحلة التّداوليّات.

فمن الاهتمام بالبُنى الشّكليّة، وإقصاء المعاني الثانوية خلف هذه البنى، إلى الاهتمام بالمكوّن الدّلالي، وإقحامه في النّموذج اللّساني، إلى نشوء نظريّات تهتم بدراسة الكلام وتحليله، في إطار تيار يُعرف بإثنوغرافيا التّواصل، على يد عالم اللّسانيّات الاجتماعيّة (ديل هايمز)، تموقعت النّظريّات الوظيفيّة في الدّرس اللّساني الحديث والمعاصر، مهتمة بتحليل وتفسير المعاني الدّلاليّة والتّداوليّة .

وفيما يخص تصنيف النظريّات اللسانيّة، وإدراجها في صنف الوظيفيّة، فإنّ المكوّن التّداولي يعدّ معيارا تصنيفيّا رئيسا، حيث تفرد هذه النّظريّات مستوى للتّمثيل للخصائص التّداوليّة، فهناك نظريّات لسانيّة نشأت وتطوّرت مهتمة بالوظيفة التّواصليّة للّغة، لكنّها لم تفرد مستوى للتّمثيل للخصائص التّداوليّة، فالنظريّة الوظيفيّة يجب أن تنطلق من وظيفة التّواصل، لتصل في النّهاية إلى تمثيل هذه الوظيفة بالشّكل الذي ينعكس على المكوّنين الصّرفي، والتّركيبي.

وهنا يظهر الفرق في تصنيف النحو بمعنى النّظريّة، إلى وظيفي، وغير وظيفي، فالمقصود بالنّحو الوظيفي هو كونه النحّو الذي لا يكتفي بإبراز الأدوار، والوظائف، التي تؤدّيها الكلمات في إطار التركيب، بل يتعدّى إبراز الوظائف البنيويّة، إلى الوظائف الدّلاليّة والوظائف التّداوليّة،

ويترتّب عن هذا التميز إخراج نظريّة (مارتينيه) "التّركيب الوظيفي" من التصنيف الوظيفي، لعدم إفرادها مستوى للتّمثيل للخصائص التّداوليّة [1] .

فعلى الرّغم من أنّ (اندري مارتينيه) من الرّواد الذين نادوا بالوظيفيّة، وأكّدوا على أداتيّة اللّغة في التّواصل الاجتماعي، إلّا أنّ نظريّته لم تبنَ على مبدأ تداول اللّغة، بل ركّزت على دور العناصر اللّسانيّة في إطار التّركيب، ولذلك يمكن تصنيفها كنظريّة وظيفيّة بنيويّة لأنّها اهتمّت بوظيفة اللّغة في التّواصل من جهة، ولأنّها لم تتجاوز الإطار البنيوي في تحديد الوظائف التركيبيّة من جهة ثانية.

وهناك أعلام نادوا بمبادئ التداوليّة أمثال: (بنفيست، فيرث، وسابير)، لكنّهم لم يقدّموا نماذج وظيفيّة، ولم يبنوا نظريّات تربط بين اللّغة ووظيفتها التّواصليّة، تفرد مستوى للتّمثيل للخصائص التّداوليّة، مع الاعتراف بدور هؤلاء الأعلام في نشأة الاتّجاه الوظيفي وتطوّره، وكانت أفكارهم الوظيفيّة محل استثمار في مراحل لاحقة، مثل أفكار (فيرث) التي طوّرت فيما بعد في نظريّة وظيفيّة متكاملة، بحكم أنّ المعرفة عموما تبنى على فعل التّراكم، وتأسيسا على الكلام السّابق نقول إنّ « النّحو الوظيفي شيء، وغير الوظيفي (الصّوري) شيء آخر، والفصل بينهما أساسي، لأنّ الخلط بينهما يؤدّي إلى قياس تعميمي خاطئ، يجعلّ كل الأنحاء . دون استثناء وظيفيّة » [2] .

وارتكازا على الكلام السّابق تكون النّظريّات التي سارت جنبا إلى جنب مع مراحل تطوّر الفكر اللّساني عبر مراحله الّسالفة الذّكر نوعان، النّوع الأوّل نظريات نشأت في إطار نظريّة لسانيّة جاهزة المفاهيم، وهي النّظريات التي انشقّت عن التيّار التّوليدي التّحويلي، ونقصد هنا نظريّتا (البراغمانتس، والتّركيب الوظيفي)، والنّوع الثّاني نظريّات بُنيت على أساس تداوليّ وظيفي، وتندرج ضمنه نظريّات (الوجهة الوظيفيّة لماثيوس ، والنّحو النّسقي لهاليداي، والنّحو

[1]– ينظر : يحيى بعيطيش : نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي، ص42.

[2]– المرجع نفسه، صّ نفسها.

الوظيفي لسيمون ديك)، ومن هذه النظريّات ما توقّف كنظريّة الوجهة الوظيفيّة، ومنها ما هو بصدد تطوير نماذجه باستمرار، كنظريّة النّحو الوظيفي .

ويتم فيما يلي من الصفحات عرض مبادئ وأسس هذه النّظريّات بشيء من الإيجاز، مع التّركيز على الجوانب التي تخدم البحث.

وهي نظريّة قد توقّفت، لكنّه سيتمّ عرض أهم مبادئها وأسسها، وهي مبادئ تدخل في صميم الوظيفيّة، إذ تعدّ نظريّة الوجهة الوظيفيّة « مدرسة بمعنى الكلمة، سواء من حيث شمولها للمستويات اللغويّة المختلفة، أو من حيث اتّساع دائرتها عبر حيز الزمان والمكان » [1] .

1. نظريّة الوجهة الوظيفيّة:

وتعرف هذه النظرية برمز (F.S.P) وهي اختصار لعبارة (المنظور الوظيفي للجملة)، أو (الوجهة الوصفيّة للجملة)- (Fonctional sentence perspective) ، وتنسب إلى العالم التشيكي (ماثيوس 1882-1945)، الذي قدّم نموذجا وظيفيّا، إذ « أحد النّماذج الواضحة للتّفسير الوظيفي في عمل (ماثيوس) الخاص يتضمّن استخدامه للمصطلح المترجم بالموضوع(theme)، والمحمول(rheme) ،والمفهوم الذي أصبح يدعى منظور الجملة الوظيفيّة، بواسطة الكتّاب المحدثين العاملين حسب تقاليد مدرسة براغ » [2] .

ويعدّ (ماثيوس) من مؤسسي حلقة براغ، في الثلاثينيّات من القرن الماضي، وبالضّبط في سنة (1926)، وهي المدرسة التي دعت إلى دراسة اللّغة وفق منهج جديد، مفاده النّظرة إلى اللّغة ككلّ على أنّها تعمل لخدمة الهدف الذي تستعمل لأجله، ولهذا يجب دراسة وتحليل اللّغة بالشّكل الذي يبيّن الوظائف التي تقوم بها المكوّنات البنيويّة [3] .

ولهذا السّبب، فإنّ التوجّه العامّ لمدرسة براغ وظيفي بنيوي كما سبق القول، لأنّها تهدف إلى الكشف عن وظائف البنى، أو الوظائف التي تؤدّيها العناصر اللّغويّة في إطار التّركيب، غير أنّ

---

[1]- نحو نظريّة زظيفيّة للنّحو العربي، ص 44.

[2]- جيفري سامبسون: المدارس اللغوية، الصّراع ، والتّطوّر، ،تر: نعيم كراعين، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، 1993، ص107.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص106.

نظريّة الوجهة الوظيفيّة للجملة، ذات توجّه وظيفي حقّ، حيث قسّم (ماثيوس) الجملة إلى قسمين اثنين، هما الموضوع والمحمول، ويدلّ الموضوع على ما يعلمه السّامع، لأنّه نوقش سابقا في نقاشات ما غالبا، ويدلّ المحمول على المعلومة، أو الحقيقة الجديدة [1] .

ويسبق الموضوع المحمول عادة، فغالبا ما يبدأ المتكلّم عمليّة الكلام من المعلومة التي يعرفها السّامع، ثمّ يُتبع ذلك بذكره نواة الكلام، وهي المعلومة التي تمثّل المعطى الجديد أو الخبر الذي يجهله السّامع [2].

وهذا التّرتيب هو المعتمد في تركيب الجملة، حيث يكون نسق الجملة محايدا، والنّسق المحايد هو التّركيب المألوف لمكوّنات الجملة في الاستخدام العادي، أي الاستخدام الذي يُقصد من ورائه مجرّد الإخبار، أمّا عند محاولة لفت انتباه السّامع، أو التّركيز على عنصر معيّن أو إبراز نظرة المتكلّم للحدث، فإنّ هذا التّركيب يُخرق، والهدف من هذا التّركيب الوظيفي الذي اقترحه (ماثيوس) هو تسهيل إدراك البنية العميقة للجملة، وبلورة أبعادها الدّلاليّة، وشرح الاختلافات البنيويّة بين مختلف الجمل، كبنية الجمل المبنية للمجهول في الانجليزية، مقارنة باللّغات الأخرى[3] . فوظيفة المبني للمعلوم تختلف عن وظيفة المبني للمجهول، وبالتّالي يختلف ترتيب الموضوع والمحمول بين الجملة المبنية للمجهول، والجملة المبنيّة للمعلوم، ففي الصّيغ المبنية للمجهول يتقدّم المفعول الذي كان محمولا في الصّيغ المبنية للمعلوم، وتعقبه وظيفة الفاعل الذي كان موضوعا في الصيغة المبنية للمعلوم، ليؤدّي وظيفة المفعول [4] .

---

[1]– ينظر: المرجع السّابق، ص 107.

[2]– ينظر : نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي، ص 50.

[3]– ينظر: اللّسانيات، النشأة والتّطوّر، ص 140.

[4]– ينظر: نحو نظرية وظيفيّة للنّحو العربي، ص 51.

وطوّر (ماثيوس) منظور الجملة الوظيفي، وطبّقه على لغته التشيكيّة، وعلى اللغة الإنجليزية، ويمكن اختصار هذا المنظور الوظيفي للجملة في اللّغات جميعها، بأنّه التّركيب المفرداتي حسب المضمون الإخباري للجمل، وكيفية تنظيم المعلومات [1] .

وطوّر (دانيشDanis) أفكار (ماثيوس)، واقترح مقاربة تميّز بين مستويات ثلاثة للتّحليل، مستوى دلالي يتضمّن الجملة (الحدث)، والمشاركين في الحدث ومن أهمّ المشاركين المشارك "المنفّذ" والمشارك "المتقبّل" أو الهدف، ومستوى تركيبي (نحوي)، إذ تعد هذه العناصر : المنفّذ، الحدث، المتقبّل فاعلا وفعلا ومفعولا على التّوالي، ومستوى وظيفي، وهو مستوى تنظيم مكوّنات الجملة إلى مكونين رئيسيّين، وهما مكون "المحور"، وهو ما يشكل محطّ الحدث، ومكون "التّعليق" ويشكّل الحدث في حدّ ذاته [2] .

وعليه، فإنّ (دانيش) يعرّف الموضوع والمحمول تعريفا تداوليّا، على أساس أنّ الموضوع يشكّل المعلومة السّابقة التي يتقاسمها المتكلّم، والسّامع، أمّا المحمول فيشكّل المكوّن أو العنصر الحدث، وبالتّالي فهو المعلومة الجديدة، أو الحامل لنبر الجملة [3] .

أمّا (فيرباس J.Firbas) فقد أضاف إلى الجملة باعتبار تقسيمها إلى موضوع ومحمول، عنصر "الحركة التبليغيّة"، أو "الديناميّة الاتّصالية"، وهي خاصّية من خصائص التّواصل في سياق معلومات يراد التّعبير عنها [4].

ويقصد بالدّينامنيّة التّواصلية، التي أضافها (فيرباس)، كميزة خطابيّة، مدى إسهام المكوّنات في الحوار، وتقدّمه وتطوّره، ومن هنا ففرباس . شانه شان لغويّي براغ . كان يهتم بالكشف عن

---

[1]– ينظر: يحي أحمد، الاتّجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللّغة، مجلّة عالم الفكر، وزارة الثّقافة الكويتيّة ، المجلّد العشرون ، العدد الثّالث ، أكتوبر . نوقمبر . دبسمبر،1989 ، ص 76.

[2]– ينظر : اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، ص 117.

[3]– ينظر : نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي، ص 52.

[4]– ينظر : الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللّغة ، ص 77.

الكيفية التي تزوّد بها اللّغة المتكلّم بعدد من الأساليب والطّرائق التعبيريّة التي تلائم السياقات التّواصليّة [1] .

وبصفة عامّة، فعند الحديث عن الديناميّة الاتّصاليّة لمكونات الجملة حسب (فيرباس)، فإنّ المعلومات الجديدة تأخذ حركة تبليغيّة، وبما أنّ المكوّنات التي تحمل المعلومات المتقاسمة تتقدّم على تلك التي تحمل المعلومات الجديدة في تركيب الجمل، فإنّ بداية الجملة تحصل على حركة تبليغيّة أقلّ من تلك التي تترتّب في نهاية الجمل، وبذلك فإنّ الدّرجة التّبليغيّة تقوى كلّما تأخّر المكون في الجملة [2] .

واقترح (دانيش) تعريفا لكلّ من المحور والتعليق، فالمحور هو المكوّن الذي يحمل الحدث، فهو الحامل للمعلومات السياقيّة، أمّا التّعليق فهو المكّون الحامل للمعلومات الجديدة أو نبر الجملة [3].

وفيما يخصّ التّعليق بين المستويات اللّغويّة الثلاثة، فإنّ لغويي براغ يجمعون على أنّه لكلّ مستوى دور يقوم به في بنية الجملة، غير أنّ المستوى الوظيفي له الدور الرئيس في هذا التّحديد، فالتّركيب الأساسي في الجملة هو الآيل إلى المحور، والتّعليق يكون على النّحو: (محور، تعليق) وعلى هذا الأساس اقترح (دانيش) تعديلا نحويّا للجملة، ينطلق من البنية الوظيفيّة وليس من البنية التّركيبيّة [4] .

وبهذا، نلاحظ البعد التّداولي في تأسيس هذه النظرية وفي تطويرها، حتّى غدت نظريّة تجعل من المستوى التداولي هو المستوى الأساس في تحليل الكلام، على حساب المستوى التركيبي، فالنّحو مرتبط بالدّلالة، والتّداول في هذه النّظريّة.

---

[1]– ينظر: المرجع السّابق، ص 80.

[2]– ينظر اللّسانيات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص 118.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 119

[4]– ينظر : نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي، ص 73.

2 . النّظريّة النسقيّة :

نشأت هذه النّظريّة في إنجلترا، ومعروف عن هذه الأخيرة أنّها بلد الدّراسات الصّوتيّة والتركيبية، وبرز في مجال النّحو، اللساني (فيرث) صاحب النّظريّة النّظاميّة (القواعد النّظاميّة) التي ظهرت في سياق الدّعوة إلى دراسة اللّغة في سياقها الاجتماعي .

وقد واصل بناء هذه النّظريّة وتطويرها، جيل من النّحويّين الجدد، يعرفون باسم (الفيرثيّون الجدد Neo–Firthians)، الذين قاموا بما رفض (فيرث) القيام به وهو بناء نظريّة لسانيّة واحدة، ومن هؤلاء الفيرثيّين الجدد (هاليداي) و(هيدسون Hidson).

وتعدّ نظريّة النحو النّسقي لهاليداي امتدادا لنظريّة القواعد النظاميّة (نظريّة السياق) لفيرث، والذي بذل جهدا كبيرا في تطوير اللّسانيّات الإنجليزية، وقد حظيت نظريّته باهتمام كبير من طرف المختصّين في المجال اللّغوي، لاشتغاله على المكوّن الاجتماعي ودوره في تحليل الظّاهرة اللّغويّة[1]، وترتكز النّظريّة النّسقيّة لهايليداي على مفاهيم ثلاثة هي : مفهوم الوظيفة، ومفهوم النّسق، ومفهوم البنية .

*** مفهوم الوظيفة :**

بني النّحو النّسقي على تعدّد الوظائف اللّغوية، وهذا المبدأ يعكس بناء النظام النّحوي، فكلّ تركيب يؤدّي وظيفة معيّنة، وهذا يعني أنّ مستعمل اللّغة، له من الوسائل اللّغويّة، والخيارات (الاستعمالات الفعليّة للّغة في التّواصل)، ما يمكّنه من التّعبير عن أفكاره ومشاعره بكيفيّات متعدّدة، وتمثّل هذه الإمكانيّات الخصائص التي تتميّز بها كلّ لغة.

ومعروف أنّ الاتّجاه الوظيفي ككلّ، اهتمّ بوصف وظائف اللغة، ومعروف تصنيف (جاك أوبسن) الوظائف إلى ستّ، وتصنيف (هاليداي) الوظائف إلى ثلاث، هي : [2]

*** الوظيفة التّمثيليّة:** وتعبّر هذه الوظيفة عن الواقع (داخلي أو خارجي).

---

[1]– ينظر : اللسانيات النّشأة والتّطوّر، ص186.

[2]–تنظر: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص121 ، 122.

* **الوظيفة التّعالقيّة:** تعبّر هذه الوظيفة عن موقع المتكلم من المخاطب، (متيقّن، محتمل، مشكّك..)، كما تعبّر عن موقف المتكلّم من محتوى أو فحوى الحديث .

* **الوظيفة النصيّة** : وتمكّن هذه الوظيفة من تنظيم الخطاب وفق مقتضيات السّياق التواصلي، وتعمل على نقل الخطاب من كونه مجموعة من الأجزاء، إلى نص متكامل، إذن هذه الوظائف الثلاث التي حدّدها (هاليداي) هي التي تمكّن المتكلّم من إنجاز خطاب ما، والتّلفظ به في سياق تواصلي معيّن، أي التّلفّظ بنسق لغوي ما، ولذلك فإنّ المفهوم الثاني الذي ترتكز عليه هذه النّظريّة، هو مفهوم النّسق .

*** مفهوم النّسق :**

اللّغة نسق عامّ يتشكّل من أنساق فرعيّة، وهي ثلاثة انساق تقابل الوظائف، الثلاث المذكورة سابقا، حيث يقابل نسق التّعدية الوظيفة التّمثيليّة، ويقابل نسق الصّيغة الوظيفة التّعالقيّة، ويقابل نسق المحور الوظيفة النّصية، ويمكن توضيح هذه الأنساق الثّلاثة على النّحو التّالي : [1]

*** نسق التّعدية :**

تقوم اللّغة بوصفها تعبيرا عن الحدث على مفاهيم دلاليّة، كالحدث والمشاركين فيه، ومن أهمّ المشاركين المشارك (لمنفّذ) وهو الذات المحدثة للحدث، والمشارك (المتقبّل) وهو الذات محطّ الحدث، وظروف الحدث كالظرف المكاني، وظرف الأداة.

*** نسق الصّيغة :**

حيث تتضمن الجملة بالنّظر إلى نسق الصّيغة : صيغة، قضيّة، ووجهة، فالصّيغة إمّا أن تكون صيغة تدليل وإمّا أن تكون صيغة أمر، وفي كلتا الحالتين هي صيغة إثبات، وقد تكون صيغة نفي، أمّا القضيّة فتتكوّن من (محمول) و(فاعل) و(فضلة)، و(توابع)، وهذه المكوّنات تطابق: الحدث الكلامي، والمنفّذ، والمتقبّل، والظرف، على التوالي .

[1]– ينظر : المرجع السّابق، من ص 121، إلى ص 124.

*** نسق المحور:**

وهو من العناصر المنظّمة وفقا للموقف التّواصلي، يمكن أن تنجز فيه محورا دالّا على محطّ الحدث، كما يتضمّن بالنّسبة إلى حمولتها التي تحملها مكوّن (معطى)، ومكون (جديد) فالمعطى يتمثّل في المعلومات التي يمكن استمدادها من السّياق، أمّا مكوّن الجديد فيتمثّل في المعلومات التي لا يمكن استمدادها من السّياق .

*** مفهوم البنية : (بنية النحو النسقي)**

تقوم بنية النّحو النّسقي حسب (هاليداي) على تصوّر مفاده أنّ النّحو يرتبط بنظريّة عامة للسّلوك الاجتماعي والتّفاعل البشري داخل المجتمعات، مع الحفاظ على استقلاليته، ويتضمّن هذا السّلوك الاجتماعي مجموعة من الأنظمة اللّغويّة أو الأحداث الكلاميّة، وتتمثّل في أنظمة ثلاثة، يُعبّر عنها بوظائف ثلاث، وهي : وظيفة التمثيل للواقع، ووظيفة التعالق بين المشاركين في الحدث، ووظيفة تنظيم الخطاب وفق مقتضيات السّياق التّواصلي، وتتألّف من ثلاثة انساق، تعتبر وسائل لتأدية هذه الوظائف، والتي تتحقّق جميعها في بنيّة نحوية واحدة، فالوظائف تنتمى إلى المجال غير اللغوي لكنّها تتحقّق في بنية نحويّة تعكسها، ومن ثمّة، فالوظائف ليست مفاهيم نحويّة بل مفاهيم اجتماعيّة تعكسها الأنساق اللغوية الثلاثة التي تشكّل بنية النّحو [1] .

وعليه، فالنحو الذي اقترحه (هاليداي)، يقوم على تصنيف الوظائف الرئيسية للغة ضمن نظام نحوي تركيبي للاستعمالات الكلامية، في المقامات التواصلية، فهو عبارة عن مجموعة من العلاقات المتداخلة، والمتشابكة، لأنّه مبني على تعدّد الوظائف [2].

وعلى هذا الأساس، فإن النحو النّسقي ينطلق من المكوّن الاجتماعي الذي هو خارج عن مجال اللّغة، والمتمثّل في وظائف اللغة التي صنّفها إلى ثلاث، وما النّسق اللّغوي العامّ الذي يضم الأنساق الفرعيّة إلّا تجسيدا لهذه الوظائف، ووسيلة لتأديتها وتحقيقها كحدث لغوي يتجسّد

[1]– ينظر: اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، من ص 124، إلى ص 136.

[2]– ينظر : الاتّجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللّغة، ص 89 ،90 .

عن طريق اللفظ، ومن ثمّة، فالمنطلق وظيفي تداولي بحت، وهو المكوّن الأساسي الدّافع إلى عملية التلفّظ بالنسق اللّغوي .

3 . النّظريّات الوظيفية داخل الإطار التّوليدي التّحويلي:

لقد سبقت الإشارة إلى كون النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة صنفان، صنف بُني على مبادئ الدّلالة والتّداول، وصنف نشأ داخل الإطار التّوليدي التّحويلي، بعد الانتقادات التي وُجّهت للتوجّه التوليدي حتّى من داخل النّظريّة ذاتها، لتركيزه على التّركيب وإقصائه المعنى، فلم تكن هذه النّظريّات ذات توجّه وظيفي في الأساس، وإنّما نشأت ضمن نموذج صوري جاهز، مبني على خلفيات فلسفيّة معيّنة، تبحث في ملكة عقليّة آلتها التّركيب، لكنّنا سنعرضها وندرجها ضمن النظريّات الوظيفيّة، وإن لم تبنَ على التّراكم المعرفي الوظيفي، فقد سعت إلى إدراج المكوّن التّداولي في نماذجها التي صيغت للوصف، ويندرج النّحو التّوليدي في إطار معرفي شامل شهد تطور العديد من العلوم المعرفيّة آنذاك، كعلم النّفس المعرفي واللغوي، ولذلك مثّل هذا النحو نقطة تحوّل هامّة في مسار الدّراسة اللسانية .

ولم تكن نظريّة (تشومسكي) في بداية ظهورها، على هذا النّحو الذي وجّه إليها الأنظار، تعني بالجوانب التداوليّة الوظيفيّة، ولم تعر المعنى أيّ اهتمام، لأنّ همّها الوحيد كان دراسة التّركيب اللّغوي بوصفه السّبيل والأداة التي تمكّن الدراسة اللّسانيّة من وصف وتفسير الكفاية النّحويّة الصّرف، أمّا الدّلالة والتّداول (المعنى) فلم يكونا محلّ دراسة، لأنّهما يدخلان في الإنجاز الذي تتداخل فيه أمور خارجة عن اللّغة، والتركيب النّحوي موضوع الوصف التوليدي التحويلي، هو نسق معرفي مستقلّ لا تشوبه هذه الأمور غير اللّغويّة، الاجتماعيّة والثّقافية، ولهذا السّبب أُبديت ملاحظات حول هذه النظريّة لأنّها بعيدة عن الواقع اللّغوي بأبعاده الاجتماعيّة والثّقافيّة، ولأنّها نظريّة مثاليّة وتجريديّة في مفاهيمها، وأهم مفهوم على الإطلاق هو مفهوم الكفاية، فتعالت الصيحات المحتجّة على هذا النّوع من اللّسانيّات العقليّة، التي تتداخل في مفاهيمها مع علم النّفس، لأنّ (تشومسكي) في سعيه الحثيث للكشف عن وجود ملكة فطريّة ذهنيّة

عند الإنسان، لم يجد من بديل سوى اتّخاذ النّحو العقلي وسيلة وأداة لذلك، انطلاقا من كون اللّغة أداة الفكر .

لكنّ هذه النّظريّة بدأت في نهاية الخمسينات، وبداية السّتينات، تتراجع تدريجيّا، ولم يكن هذا التّراجع عن المنطلقات الفكريّة، وإنّما بدأ التّفكير في إدراج المكوّن التّداولي في النّموذج النّحوي؛ أي إنّه لم يتم التراجع عن الإطار المنهجي العامّ للتوجّه التوليدي التحويلي، وإنّما بدا التوجه نحو دراسة المعنى والاهتمام به في مرحلة هامة من مراحل الدرس اللساني، أطلقنا عليها سابقا مصطلح (مرحلة الدلاليات).

ويرجع سبب النزوع إلى دراسة المعنى في الإطار التّوليدي التّحويلي إلى التأثّر بأفكار مدرسة براغ الوظيفيّة، من خلال أحد أقطابها البارزين، ألا وهو (جاك أوبسن)، الذي يمثّل أحد حلقات التّواصل بين اللّسانيّات الأوروبيّة، وبين اللّسانيّات الأمريكية، حيث عملت أفكاره على التغيير الجذري في تاريخ اللّسانيات كما يرى (سامسيون) [1]، وذلك بانتقاله إلى أمريكا في فترة ما بين الحربين العالميّتين، وبالضّبط عام(1941)، حيث درس بالمدرسة الحرّة للدّراسات العليا بنيويورك، كمواطن أوروبي لاجئ، ما بين سنتي (1943-1946)، وكان له الفضل الكبير في تأسيس نادي "نيويورك اللّساني" [2]، وبذلك سادت أفكار لسانيّة وظيفيّة في الدّراسات اللّسانيّة الأمريكيّة .

وفي الفترة اللّاحقة، وبالضّبط في السّبعينات، ساد نوعان من الاتّجاهات اللّسانيّة، واشتدّ الصّراع بينهما (الاتّجاه الوظيفي، والاتّجاه الصّوري)، ونُودي بضرورة العناية بالأفكار الوظيفيّة، وتعرّض الاتّجاه التوليدي للانتقاد من داخله وخارجه، ممّا أدّى إلى احتدام الصّراع بين التّوجهين، الصّوري والوظيفي، ودفع ذلك بعض اللّغويين في بداية السبعينات، وبالضّبط في سنة (1972) إلى محاولة التّخفيف من حدّة الصّراع، وأبرزهم (سيغال Segall) و(هيل Hill) و(كونتروسKontras)، وقد حاول هؤلاء التّوفيق بين مبادئ النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، وبين

[1]- ينظر: المدارس اللّغويّة، الصّراع والتّطور، ص 122.

[2]- ينظر: اللسانيّات، النشأة والتّطوّر، ص 146.

مبادئ الوجهة الوظيفيّة، وأدّى هذا الصّراع إلى إفراز نوعين من النّظريات في نهاية السبعينات، نظريّات ذات مبادئ وظيفيّة تداوليّة كنظريّة الوجهة الوظيفيّة، ونظرية النّحو الوظيفي، ونظريّات توليديّة وظيفيّة، وهي: نظريّة "البراغمانتس" ونظريّة "التّركيب الوظيفي" [1] .

وأمّا نظريّة "البراغمانتس"؛ فتندرج ضمن الإطار التّوليدي التّحويلي (النموذج) المعروف باسم (الدلالة التّوليديّة)، هذه الأخيرة التي يرتكز جهاز نحوها الواصف على مبدأين اثنين هما :

1- مبدأ عدم استقلاليّة البنية عن التّركيب.

2- مبدأ اعتبار البنية الدّلاليّة بنية أصليّة، ويُمثّل للخصائص التّركيبيّة، والخصائص الدّلاليّة المنطقيّة في بنية تحتيّة واحدة، وطبقا لمنطق المحمولات، تتشكّل من محمول (اسمي، أو فعلي، أو وصفي...) يربط بين عدد معيّن من الموضوعات [2] .

وعليه، فإنّ هذه النّظريّة تؤمن بوجود بنية تحتية واحدة، هي بنية تركيبيّة، ودلاليّة منطقيّة، وبالتّالي تمّ دمج عنصر الدّلالة في بنية النحو، وتمّ النّظر إليها على أنّها غير مستقلّة عن التّركيب، لكنّ هذه الدّلالة، دلالة صوريّة منطقيّة، يتمّ التّمثيل لها في بنية تحتيّة للاشتقاق، ويُنظر إلى المحمولات في نظريّة البراغمانتس، على أنّها وحدات معجميّة تركيبيّة، ويتم التمثيل لها في البنية التّحتية، في شكل وحدات دلاليّة أولى، فالبنية الدلاليّة بنية منطقيّة تحتيّة لا تنفصل عن التّركيب، تُطبّق عليها قواعد إدماج المحمولات، أي الإدماج المعجمي الذي يعوّض المحمول المركّب بالمفردة الملائمة، وينتج عن هذه القواعد بنية سطحيّة، بواسطة القواعد الصوتيّة، كقواعد تكوين الفاعل، وبعد تطبيق كلّ هذه القواعد والتحويلات، نحصل على الكلام كمنجز فعلي.

والملاحظ على نموذج البراغمانتس، بخلاف النّماذج الدّلاليّة التّوليديّة الأخرى، انّه لا يحتوي على المكوّن الدّلالي، لأنّه يعدّ جزءا من البنية التّداوليّة، وتمّ إغناء هذه البنية بالمفاهيم

[1]- ينظر: نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي، ص 58-59.

[2]- ينظر : اللسانيّات، النّشأة والتطوّر، ص 151، 152.

التداوليّة، كالاقتضاء والفعل الكلامي والقوّة الإنجازيّة، والبؤرة، وغير ذلك، ومن روّاد هذه النّظريّة (لايكوف، جوردان Gorden، وغرين Green، وصادوك Sadok) [1].

وأمّا نظريّة "التركيبات الوظيفيّة"؛ فصاغها (كانو Kano)، الذي يعرّف اللّسانيّات الوظيفيّة بأنّها مقاربة لتحليل البنية اللّغويّة، تعطي الأهمية للوظيفة التواصليّة، بالإضافة إلى العلاقات البنيوية القائمة بينها، وهو يرى أنّ نظريّته لا ترتبط بنموذج معيّن في نظريّة النّحو التوليدي التحويلي، كنموذج المعيار الموسّع، أو النّحو العلاقي، أو نحو الطبقات، بل يجب أن يفرد كلّ نموذج مستوى للّتمثيل للقيود الوظيفيّة الضّابطة لسلامة الجمل، أو السّلاسل الجملية، بالإضافة إلى المكوّنات التّركيبيّة، فلكلّ نحوي نظرة تسعى إلى أن تفيد من المنظور الوظيفي في تحليل الظّواهر اللّغويّة التّركيبيّة، وبذلك يدعو (كونو) إلى بناء نموذج توليدي، عن طريق إدماج مجموعة من القواعد والقيود التي ترتبط بالوظيفة التواصليّة، ومن هذه القيود والمفاهيم الوظيفيّة: المعلومة الجديدة (غير الواردة في السّياق)، والمعلومة القديمة (الواردة في السّياق)، والبؤرة (العنصر الحامل للمعلومة) [2]. ويرى (المتوكّل) أنّ النّموذجين يفتقران إلى الكفاية النّفسية لقيامهما على مبدأ التّحويل[3] ، فالنّمودجان يتّسمان بالتّجريد.

4. نظريّة النّحو الوظيفي :

تعدّ نظريّة النّحو الوظيفي أقوى النّظريّات الوظيفيّة، وأوسعها انتشارا، وأكثرها غنى بالمفاهيم التداوليّة، والنّماذج المقترحة، وأكثرها غنى بالمرجعيّات المعرفيّة، ولها عدّة نماذج وصيغ، ولهذه الأسباب مجتمعة معا، سيتم عرض نظريّة النّحو الوظيفي بشيء من التّفصيل، لأنّها تمثّل النّموذج الوظيفي الحقّ، في منطلقاتها المعرفيّة، ومبادئها المنهجيّة، وآلياتها التّفسيريّة .

تعدّ نظريّة النّحو الوظيفي من أقوى النّظريّات التي أسست على مبادئ الفلسفة التّداوليّة، وظهرت هذه النّظريّة عام (1978) على يد العالم الهولندي (سيمون ديك)، الذي أسّس مبادءها

[1]– ينظر : اللسانيات الوظيفيّة، مدخل نظري، من ص 101، إلى ص113.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، من ص 113 ،إلى ص115.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 116.

في كتابه (Fonctionnal Grammar)، ونكاد اليوم عندما نذكر اللسانيّات الوظيفيّة، أن نجزم أنها نظريّة النحو الوظيفي، وكأنّ الاتّجاه الوظيفي كلّه يمكن اختصاره في هذه النّظريّة.

ولعلّ الفرق بين نظريّة النّحو الوظيفي، وبين النّظريّات الوظيفيّة الأخرى، هو استناد نظريّة النّحو الوظيفي إلى المنطق في إبراز الوظيفة التّواصليّة، بخلاف النظريّات السّابقة الذّكر، التي تستند إلى مفاهيم ومصطلحات دلاليّة، لتدلّل دلالة مباشرة على وظيفة الجملة، فالوظيفة الذهنيّة لم تستوقف هؤلاء الوظيفيين، أمّا النحو الوظيفي فيعتمد بالأساس على التّطبيق المنطقي [1] .

وعليه، يمكن القول إنّ نظريّة النّحو الوظيفي تجمع بين الجانبين الوظيفي، والمنطقي، وهي تنطلق في الأساس من الوظيفة التّواصليّة، وتستعمل المنطق لإثبات وتفسير هذه الوظيفة، إذ لم تكتف بعرض مبادئها الوظيفيّة وشرحها فحسب، بل سعت إلى إثبات وظيفة اللغة عن طريق الصّورنة المنطقيّة .

لكننا نقول عموما، إنّه بالرّغم من التباين الحاصل بين النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة حتّى داخل النّموذج الواحد، والتّطور السريع والتكاثر الحاصل لنماذجها، فإنه تجمعها مبادئ عامة تنطلق منها، وأهمها مبدأ الوظيفة كمعيار ومبدأ أساس للوصف والتّفسير اللّغويّين، وعلى هذا الأساس ينظر إلى التّركيب، والدّلالة من منظور تداولي، وتتّخذ الكفاية التّواصليّة للمتكلم المخاطب موضوعا لها، وبالتّالي فانه تسعى إلى بناء نماذج تصف وتفسّر هذه الكفاية، محققة الكفايتين النّفسية والتّداولية، إضافة إلى الكفاية النّمطيّة [2] .

يهدف النّحو الوظيفي إلى دراسة الكفاية التّواصليّة، أي إنّه يسعى إلى الكشف عن الكيفية التي تمكّن مستعمل اللّغة الطّبيعيّة من إنجاز خطابات معيّنة، في مواقف تواصليّة، لأداء أغراض بعينها، فهو يهتمّ بالخصائص اللّغويّة (الصوتيّة، والتّركيبية، والدّلاليّة)، وإضافة إلى اهتمامه بها، فهو ينظر إليها من منظور تداولي، أي الكيفية التي تُستعمل فيها البنية اللّغوية، وأغراضها ووجهتها التّواصليّة، وهكذا، فإنّ النّحو الوظيفي يسعى إلى أن يكون نظريّة شاملة.

---

[1]– ينظر : الاتّجاه الوظيفي،ودوره في تحليل اللّغة، ص 95.

[2]– ينظر في تفصيل مبادئ النّحو الوظيفي، مراجع المتوكّل.

تتميّز نظريّة النّحو الوظيفي – في مقابل النظريّات اللّسانيّة الأخرى – بالغنى المرجعي، إذ تتفتح على مجالات عديدة كإثنوغرافيا التّواصل، ونظريّة التّواصل والإخبار، والتّداوليّة، والدّلالة، والمنطق، ولسانيّات النّص، وتحليل الخطاب، ممّا جعل هذه النّظريّة محطّ أنظار الدّارسين، لتكاملها، وثرائها المرجعي، واستقلاليّتها عن النّظريّات الأخرى، بالشّكل الذي جعلها مشروعا متكاملا وطموحا وثريّا، ويعدّ نموذج (سيمون ديك) "النواة" أوّل نموذج لنظريّة النّحو الوظيفي، وقد ظهر سنة (1978)، في كتابه "النّحو الوظيفي"، وكلّ النّماذج التي أتت بعده تنطلق منه، وتسعى إلى تطويره بغرض بناء نحو كاف تداوليّا ونفسيّا ونمطيّا، وبذلك فإنّ النّماذج التي طوّرت نموذج النّواة لسيمون ديك، كانت تستفيد من التصوّر الشّامل لهذا النموذج، فالتّطوّر طال البنية الإجرائيّة لهذا النّحو، دون أن يطال المبادئ الأساسية التي قام عليها [1] .

ونموذج (النواة)، هو نموذج لنحو الجملة [2]، أمّا النماذج التي أتت بعده لتطويره، فهي نماذج لنحو الخطاب، وذلك بالموازاة مع التطوّر الحاصل في التحليل اللّساني، من اتّخاذ الجملة وحدة لهذا التّحليل، إلى اتّخاذ الخطاب ككلّ وحدة بديلة له .

ويتكوّن نموذج النّواة من أربعة مكوّنات هي : الخزينة، وقواعد بناء الوظائف، وقواعد بناء التّعبير، والقواعد الصّوتيّة، ويأتي ترتيبها على هذا النّحو، وفق آلية اشتغالها، ويمكن شرح وتوضيح آلية اشتغال هذه المكوّنات بأنّ الخزينة تتشكّل من معجم قواعد الأصول، وقواعد تكوين المفردات المسؤولة عن اشتقاق المفردات الفروع، كأفعال المطاوعة، وأسماء الفاعلين، وغيرها، وتشكّل البنية التحتيّة دخلا لتحديد الخصائص الدلاليّة المؤشر لها عن طريق سمات ووظائف دلالية، ويتمّ نقل الجملة عن طريق البنية الوظيفيّة التامّة التحديد، بواسطة إسناد الوظيفتين التّركيبيتين: الفاعل، والمفعول، والوظيفتين التّداوليّتين المحور، والبؤرة، وهذه البنية الوظيفية تُتّخذ دخلا لقواعد التّعبير، وهي مجموعة القواعد المسؤولة عن الصّيغة الصّرفيّة كالرتبة، ويتخذ خرج

[1]– بنظر: محمّد الحسن مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي،: الأسس، والنماذج، والمفاهيم، دارالأمان، الرباط، ط 2، ،2014، ص 20.

[2]– ينظر : نحو نظرية وظيفيّة للنّحو العربي، ص 125.

قواعد التّعبير شكل بنية مُكونيّة تنتقل عن طريق القواعد الصّوتيّة إلى تأويل صوتي للعبارة اللّغويّة [1] .

فالجملة في هذا النموذج تشتقّ من بنية تحتية ترتكز بدورها على خزينة معجميّة، وفي هذه البنية التحتيّة يتم إسناد القواعد التّركيبيّة، والوظائف التّداوليّة، وإخضاعها لقواعد التّعبير والصّياغة الصّرفيّة، والتّركيبية، ليتمّ نطق العبارة اللّغويّة في نهاية الأمر، عن طريق الأصوات، وبهذا نلاحظ علاقة تلازميّة وطيدة، بين قواعد التّركيب، وبين قواعد التّداول والوظائف التّعبيريّة، التي تعدّ قواعد أساس في هذا النّموذج، فهذه الأخيرة هي منطلق إسناد الوظائف، وقواعد التّعبير فقواعد النّطق الصّوتي، هي التي تحدّد نوع التّركيب وخصائصه اللّغويّة، أي إنّه يتمّ تركيب العبارة صرفيّا، ونحويّا، حسب الأغراض التي بودّ المتكلّم التّعبير عنها، والوظائف التي يرغب في تأديتها.

ولقد اقترح (سيمون ديك) نموذجا آخر بعد نموذج (النواة)، وذلك سنة (1984)، أطلق عليه تسمية النّموذج (المعيار)، وذلك سعيا إلى تحقيق الكفاية التّداوليّة، بناءً على أنّ التّواصل لا يتمّ عن طريق توظيف المعرفة اللغويّة المحضة، بل عن طريق توظيف أنواع أخرى من المعارف غير اللّغويّة، فالكفاية التّواصليّة كفاية شاملة، تضمّ الكفاية النّحويّة (اللغوية)، إضافة إلى كفايات أخرى، فالمتكلّم ومخاطبه لا يعتمدان للتّعبير عن غرض تواصلي ما، على المعرفة النّحوية فحسب، بل يقومان بتوظيف موارد خارجة عن مجال اللّغة .

ونموذج (المعيار) نموذج لمستعمل اللّغة الطّبيعيّة، يوضّح الملكات الأربع التي نستخدمها في عمليّة التّواصل، وهذه الملكات يُمثّل لها بأربعة قوالب، وهي : القالب المنطقي، القالب المعرفي، الفالب الإدراكي، والقالب الاجتماعي، وهذه القوالب تتفاعل فيما بينها، إضافة إلى تفاعلها مع القالب الأساس الذي يكوّن قلب الكفاية التواصليّة، ألا وهو القالب النّحوي، وبالتّالي يتشكّل هذا النموذج من خمسة قوالب، أمّا كيفية اشتغالها، فقد تُشغّل جميعها، كما يحدث في

[1]– ينظر في تفصيل هذا النّموذج وطريقة التّمثيل له، مؤلفات المتوكّل .

عمليّة تحليل الظّواهر الفنيّة، وقد يتمّ تفعيل بعضها فقط، كما يحدث في عملية التّواصل العادي في المجتمع 1.

ويكمن الفرق بين نموذج (المعيار)، وبين نموذج (النّواة)، في إضافة وظائف تداوليّة جديدة إلى نموذج (المعيار)، فنموذج(النّواة) كان يتكوّن من أربع وظائف تداوليّة، اثنتان داخليّتان وهما (المحور، والبؤرة)، واثنتان خارجيّتان هما (المبتدأ والذيل)، وبسبب عدم كفاية هذه الوظائف في نموذج النواة، أضيف إلى (المعيار) في الوظيفتين الداخليتين (المحور، والبؤرة) وظائف فرعيّة، فعن وظيفة المحور تتفرّع الوظائف (محور معطى، ومحور معاد، ومحور جديد)، وعن وظيفة البؤرة تفرّعت الوظائف (بؤرة الجديد، وبؤرة تعويض، وبؤرة قصد)، وأمّا الوظائف التّداوليّة الخارجيّة فأضيف إليها وظائف أخرى على أساس دورها في عمليّة تنظيم الخطاب، وهي:

(فواتيح، نواقل، حوافظ، وخواتيم) [2] .

وأصبح لهذا النّموذج سمات تداوليّة، كالقوّة الإنجازيّة، لكن هذه الإضافات التّداوليّة من وظائف وسمات، لم تغيّر في المبادئ العامّة لنموذج النّواة، وإن أصبحت البنية التّحتيّة تامّة التّحديد من حيث الدّلالة، والتّداول، كما أنّ هذا النموذج الموسّع فيه، هو نموذج للخطاب، وليس نموذجا للجملة مثل نموذج النّواة .

وبعد نموذجي المعيار، والنّواة، ظهرت نماذج وظيفيّة أخرى، في إطار النّظريّة ذاتها، حاولت التّطوير، وسنذكر في هذا المجال نماذج لسانيّة عربيّة، ونماذج غربيّة، ففي المجال اللّساني العربي، قام (احمد المتوكّل) بإدخال نظريّة النّحو الوظيفي إلى اللّسانيّات العربيّة، ومرّ هذا الإدخال والنّقل بالمراحل التّالية :

- **المرحلة الأولى** : وفيها أخذت نظرية النّحو الوظيفي مكانها في الدّرس اللّساني العربي، بين الاتّجاهين الذين كانا سائدين، ويُقصد بهما الاتّجاه البنيوي والاتّجاه التّوليدي التّحويلي .

[1]– ينظر: نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربي، ص 127.

[2]– للتعمّق اكثر في هذه القوالب وكيفية اشتغالها، ينظر: أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة ، دار الامان الرباط، ط1، 2013، ص31، ومابعدها.

– **المرحلة الثّانية** : وتتمثّل في مرحلة التأصيل، وفيها قام (احمد المتوكل) بربط نظريّة النّحو الوظيفي بالفكر اللّغوي العربي القديم، واستنباط أصول هذه النظرية من التّراث اللّغوي العربي .

– **المرحلة الثّالثة** : وهي مرحلة الإسهام في تطوير نظريّة النّحو الوظيفي، حيث اقترح (المتوكّل) نموذجه (نحو الطّبقات القالبي) قصد تحقيق الكفاية النّفسيّة عام (2003)، كما ابتدع نموذجا آخر هو (نحو الخطاب الموسّع) سنة (2010) [1] .

وقدّم (المتوكّل) نموذجه (نحو الطّبقات القالبي) بعد ظهور أطروحة التماثل البنيوي في، مقابل أطروحة التناقض، أو التّباين البنيوي، وهاتان الأطروحتان من نتائج نظريّة النّحو الوظيفي، قصد تجاوز الجملة في بناء هذه النظرية ونقلها من كونها نظريّة لنحو جملة، إلى نظريّة لنحو النصّ، في إطار السّعي الحثيث لشمول الدّراسة الجملة، والنّص معا [2] .

وأطروحة التّماثل البنيوي، مفادها وجود بنية تواصليّة (نموذجيّة) يُصطلح على تسميتها نموذج مستعمل اللّغة الطّبيعيّة، وعلى هذا الأساس اقترح (المتوكّل) بنية نموذجيّة للخطاب في إطار نموذج النّحو الوظيفي، وهي نحو الطبقات القالبي .

وتتشكّل البنية التّحتية لهذا النّموذج من ثلاثة مستويات، هي: المستوى البلاغي، الذي يتكوّن بدوره من ثلاث طبقات، تؤشّر للمركز الإشاري، ونمط الخطاب، وأسلوبه، والمستوى العلاقي، ويتضمّن طبقات الاسترعاء، والإنجاز، والموجّه، والمستوى الدّلالي، ويرتكز على طبقتين: الطّبقة الطّبقة التّطريزيّة، والطّبقة الوظيفيّة [3] .

ولا يهمنا في هذا البحث وصف النّمذجة الصّورية بشكل تفصيلي، بقدر ما تهمّنا المبادئ العامة التي تقوم عليها هذه النّماذج، والمفاهيم المركزيّة لها، فالهندسة الرياضيّة التي صاغها (االمتوكل)، جوانب تجريديّة صوريّة لا يظهر أثرها في مجال تعليم وتعلّم اللّغات، وتدخل ضمن المعرفة العلميّة الخالصة.

---

[1]– ينظر : نظريّة النّحو الوظيفي، الأسس والنماذج والمفاهيم، ص 15 ، 16.

[2]–ينظر : أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكليّة والنّمطيّة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2003 ، ص 82.

[3]– للتّفصيل أكثر في هذا النّموذج، ينظر: مؤلّفات المتوكّل .

ما يهمّنا هو أنّ (المتوكل) سعى إلى تطوير نموذج النّحو الوظيفي، من خلال (نحو الطّبقات القالبي) الذي يعمل على تفسير كيفية إنتاج المتكلّم لخطاباته، وتأويل السّامع لها، عن طريق الدّور الذي يؤدّيه كلّ قالب، وكيفية اشتغال هذه الطّبقات إلى جانب بعضها البعض [1].

فالمستويات الثّلاثة : البلاغي، والعلاقي، والدّلالي، تتكوّن بدورها من طبقات، وهذه الطّبقات تشتغل في بنية تحتيّة لأجل إنتاج، وتأويل الخطاب، وتنتقل هذه البنية التّحتيّة إلى السّطح عن طريق التّأويل الصّوتي، حيث يتمّ تحقّقها بواسطة القواعد الصّوتيّة نطقا وسماعا، وهذه الطّبقات تشتغل في شكل قالبي مستقلّ عن بعضها البعض، وتفضي إلى بعضها البعض في الآن ذاته، حيث تتدخّل السّمات المتوافرة في المستويين العلاقي، والدّلالي في تحديد خصائص البنية اللّغوية، إذ يتمّ إنتاج هذه الأخيرة صوتيا وصرفيّا وتركيبيّا تبعا لتلك السّمات [2] .

ويكشف نموذج نحو الطبقات القالبي عن وجود نموذجين ونمطين من اللّغات الطّبيعيّة، اللّغات الموجّهة دلاليّا، وهي اللّغات المغلّبة للمستوى الدّلالي، واللّغات الموجّهة تداوليّا وهي المغلّبة للمستويين البلاغي والعلاقي، وهذا النّمط الأخير يفرد مستوى للخصائص التّداوليّة يكون متميّزا عن مجال الخصائص الدّلاليّة، والتي تتموقع غالبا في البنية السّطحية، في حين لا يكاد يكون هناك فرق بين الخصائص الدّلاليّة، والخصائص التّداوليّة في اللّغات الموجّهة دلاليّا [3] .

ومن النّماذج الغربيّة في إطار نظريّة النّحو الوظيفي، نموذج اقترح قصد تحقيق الكفاية النّفسية (إخضاع القواعد إلى الواقعيّة النّفسيّة)، إضافة إلى الكفايتين التّداولية والنّمطيّة، وهو النّموذج المعروف باسم (نحو الخطاب الوظيفي) الذي اقترحه كلّ من (هنخفلد Hengevel$d)

و(ماكنزي Makanzie)عام (2008)، وذلك من اجل تلافي القصور الواضح في النّماذج السّابقة في تفسير عمليّة إنتاج وتفسير الخطاب [4]، فنظريّة النّحو الوظيفي وهي تسعى

---

[1]– ينظر: مراجع المتوكل، وينظر : نظريّة النّحو الوظيفي، الأسس، والنّماذج ،والمفاهيم، ص 24–25.

[2]–ينظر: االنّمرجع نفسه، ص 26–27–28 . .

[3]– ينظر : المنحنى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، ص 82–83 .

[4]– ينظر : المرجع نفسه، ص83–84، وينظر: نظرية النّحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، ص 28.

إلى تحقيق الكفاية النّفسيّة كانت تقدّم نماذج جديدة تفسّر عمليّة إنتاج الخطاب اللّغوي وتأويله، بشكل دقيق ومتكامل .

يتكّون الجهاز الواصف لنحو الخطاب الوظيفي من أربعة مكوّنات هي : المكوّن المفهومي، المكون اللّغوي، والمكوّن الصّوتي، والمكوّن السّياقي، فالمكون المفهومي يعدّ القوّة الدّافعة لإنتاج الخطاب، ويتشكّل من معارف لغويّة، وغير لغويّة، أمّا المكوّن النّحوي فيتمّ فيه تحديد خصائص الخطاب في ثلاثة مستويات، هي : مستوى علاقي (تداولي)، ومستوى تمثيلي (دلالي)، ومستوى بنيوي، أي أنّ المكوّن النّحوي عبارة عن مكوّن عامّ ، تتفرّع عنه مكوّنات فرعيّة، وهي :مكوّن الصّياغة، والمكوّن الصّرفي التركيبي، والمكوّن الفونولوجي، حيث يضطلع مكوّن الصياغة بتحديد المستوى العلاقي أو التّداولي، أمّا المكون الصّرفي التّركيبي فيقوم بتحديد البنية الصرفيّة التّركيبيّة (أدوات، وتصاريف، وتراكيب)، أمّا المكوّن الفونولوجي، فيقوم بتحديد المستوى الصوتي بشقيه: المقطعي، والتّطريزي، ويفضي المكونان الصّرفي التّركيبي، والمكوّن الصّوتي، إلى بنية نحويّة تامّة التّحديد، ويقوم المكون السّياقي برصد العناصر المقاليّة، والمقاميّة التي تواكب عملية إنتاج الخطاب، بالرّبط بين المكوّنات السّابقة، ويمدّها بالمعلومات عند الحاجة، وهذه المعلومات نوعان: معلومات يمكن استمادتها من انسّياق مباشرة، عن طريق الإدراك الحسّي، ومعلومات تستمدّ من خطاب سابق، يتمّ الإشارة إليها عادة عن طريق العود الإحالي، وخرج هذه المكوّنات (المكوّن الخرج) عبارة عن خطاب متحقّق، يختلف جذريّا عن المكوّن الفونولوجي، الذي يفضي إلى تمثيل مجرّد، متدرّج في البيئة التّحتية، فهذا التّمثيل المجرّد يمكن تحقّقه نطقا، فيكون خطابا مسموعا، أو عن طريق الخطّ (خطاب مكتوب)، أو عن طريق الإشارة، أو غير ذلك [1].

والملاحظ على هذا النّموذج أنّه يختلف عن النّموذجين السّابقين، حيث اختزل القالبين الاجتماعي والإدراكي في مكوّن واحد، هو المكون السّياقي، كما اختزل فحوى القالبين المعرفي والمنطقي في مكوّن واحد يرصد كل ما يفترض أن يكوّن القوة الدّافعة إلى إنتاج الخطاب، وفهمه،

[1]– ينظر: أحمد المتوكّل،الخطاب وخصائص اللّغة العربيّة، دراسة في الوظيفة والبنية والنّمط، دار الأمان الرباط، والدّار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010، ص 17–18.

وهو المكون المفهومي، كما يكمن الفرق أيضا في المكوّن الخرج الذي ينقل البنية خرج قواعد التّعبير والصّرف والتّركيب إلى تحقّق فعلي، إمّا عن طريق النّطق(الصوت)، أو عن طريق الخطّ، كما تمّ في هذا النّموذج مقارنة بتلك السّابقة، الفصل بين الدّلالة، والتّداول، حيث أصبح لكل منهما قالب مستقلّ (القالب الدلالي، والقالب التّداولي)، فضلا عن القالب النّحوي [1] .

وقد اقترح (المتوكّل) نموذجا لتطوير نموذج الخطاب الوظيفي، وهو نموذج موسّع، من خلال كتابه "الخطاب الموسّط" الذي نشر عام (2011)، وعرض فيه نموذجا موسّعا لمستعمل اللّغة، وذلك ليصبح قادرا على رصد مختلف العمليّات التي تتمّ أثناء عمليّة التّواصل المباشر وغير المباشر، سواء أكانت القناة لغويّة، أم غير لغويّة، ولذلك فإنّ الجهاز الواصف لبنية النّحو في هذا النّموذج عبارة عن مجموعة من العمليّات، والآليات للتّوليد والتّحويل، تتكفّل بإنتاج الخطاب المباشر، وتحليله في حالة سلامته أو اضطرابه، ورصد مختلف العمليّات التي يستلزمها الخطاب الموسّط، ولهذا فإنّنا نجد الجهاز الواصف لهذا النّموذج يشمل كل حالات استعمال اللّغة، كوصف اللغة في استعمال التّرجمة بين لغتين، أو أكثر، واستعمالها في التّعليم، فالجهاز الواصف عبارة عن قوالب مجرّدة، مولّدة، محوّلة، ومحلّلة، تشتغل مبدئيّا لرصد التواصل اللّغوي أو غير اللّغوي ، أيّا كان نمطه،وهذه القوالب عند الاقتضاء تكون لغويّة، أو إشاريّة، أو صوريّة، فيكون بعضها لغويّا، والبعض الآخر غير لغوي [2] .

ولذلك فإنّ هذا الجهاز الواصف يختلف حسب نوع الخطاب، واختلافه يكون من حيث نوع المكوّنات، وطريقة اشتغالها أيضا، فهناك أجزاء لا يتمّ تشغيلها إلّا في أنواع معيّنة من الخطاب [3] وهذا النّموذج يعدّ تطويرا وتوسيعا لنموذج نحو الخطاب الوظيفي، الذي كان يكتفي برصد عمليّات إنتاج وتأويل الخطاب بشكل عامّ، حيث يميّز بين نمطي الخطاب (المباشر، وغير المباشر)، في محاولة لرصد عمليّات التّوليد، والتحويل والتأويل.

---

[1]– ينظر: النّحو الوظيفي الأسس، والنّماذج والمفاهيم، ص 31.

[2]– للتعمّق يمكن الرجوع إلى : أحمد المتوكّل، الخطاب الموسّط، مقاربة وظيفيّة موحّدة لتحليل النّصوص والترجمة وتعليم اللّغات، دار الأمان الرّباط، ومنشورات الاختلاف،الجزائر، ط1،2011.

[3]– ينظر في مكوّنات هذا الجهاز وطريقة اشتغاله، المرجع نفسه.

وكخلاصة عامّة بعد عرض نماذج النحو الوظيفي، نقول إنّ تطوّر هذه النّماذج لم تخرج عن المبادئ الوظيفيّة التي أسّسها (سيمون ديك) لنظريّة النّحو الوظيفي، لذلك كلّ النّماذج يعدّ نموذج (النّواة) منطلقها الأساسي، وما عمليّات تطوير، وتوسيع هذا النّموذج إلّا محاولات لتطوير النموذج، وجعله يحرز الكفايات: التّداوليّة، والنفسيّة، والنّمطيّة، أي جعله نموذجا يرصد ويصف بالفعل كيفية تداول واستعمال اللّغة، عن طريق العمليّات والآليّات التي تفسّر الكفاية التّواصليّة .

ونلاحظ هذا التّطوّر الهامّ في مسار نظريّة النّحو الوظيفي، وهو انتقالها من كونها نظريّة لنحو الجملة، إلى نظريّة لنحو الخطاب، وهذا ضمن المسار العامّ للتحوّل اللّساني نحو دراسة الخطاب كوحدة تستعمل فعلا في عمليّات التّواصل، وليس الجملة المعزولة.

5- وظيفيّة التّراث اللّغوي العربي:

التّراث اللّغوي العربي تراث زاخر، ومعلوم أنّ الدّراسات اللّغويّة العربيّة من نحو، وصرف، وبلاغة، ارتبطت في الظّهور، والنشأة بالنص القرآني، وفهمه وتحليله، وهذا الفكر اللّغوي الثّري والغني يجعل منه اليوم « معينا يستلهم منه الباحثون ما يعينهم على معالجة إشكالات لسانيّة متعدّدة، وإقامة نظريّات، وتحاليل جديدة تفي برصد الظّواهر اللّغويّة وتفسيرها، وليس من الغريب أن نصادف في هذا الفكر مقاهيم، وتصوّرات، وتحاليل تشابه، أو تقارب –أحيانا– مثيلاتها في الفكر المعاصر، وقد تشكّل– أحيانا أخرى– منطلق تطوير النّظريّة اللّسانيّة الحديثة، وإغنائها » [1]

وليس الغرض من توضيح عنصر الوظيفيّة في التّراث العربي، هو مجرد التّهليل للمبادئ الوظيفيّة لأنّها كانت منبثّة في الفكر اللغوي، أو إثبات ذلك عن طريق الإسقاط المباشر، وإنّما الغرض هو توضيح الاتّجاهات الوظيفيّة في هذا الفكر اللغوي العربي، بما يخدم اللّغة العربيّة،علميّا وتعليميّا، وهذا ما سيتم توضيحه في محله .

[1]– التّواصل اللّغوي، مقارنة لسانيّة وظيفيّة، ص 13.

فالفكر اللغوي العربي فيه الكثير من المبادئ الوظيفيّة، و« الإنتاج اللغوي العربي القديم يؤول إذا اعتبر في مجموعه،(نحوه، وبلاغته، وأصوله، وتفسيره)، إلى منظور ينتظم مبادئ وظيفيّه » [1]، كما يرى (المتوكل) في كتابه: المنحنى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، والذي اثبت فيه وظيفيّة هذا الفكر، وانطلاقا من هذه الأصول الوظيفيّة يرى أنّه يمكن بناء نظريّة لسانيّة وظيفيّة، لكن بتفادى الإسقاطات المباشرة،، واعتماد آليات، ومناهج مناسبة.

لقد ارتكز الفكر اللّغوي العربي على استعمال الأدوات، والآليّات الوظيفيّة، كالارتكاز على مبدأ التّرابط بين المقال، وبين المقام في عملية الوصف والتّفسير، أي الرّبط بين الخصائص الصّورية، والخصائص التّداوليّة بالمفهوم الحديث، وتستلزم هذه الأمور وجود مكوّنات تضطلع برصد الخصائص التّداوليّة، وتقوم بالرّبط بينها، وبين الخصائص الصّوريّة [2] .

وليس الرّبط بين الناحية التّداوليّة والنّاحية البنيويّة، من خلال الربط بين المقال، وبين المقام، هو المبدأ الوظيفي الوحيد الذي يرتكز عليه الفكر اللّغوي العربي القديم، بل توجد عدّة مبادئ وظيفيّة، والدّارس المختصّ بهذا التراث يجد بين طيّاته الكثير من الأفكار الوظيفيّة، مثل النّظر إلى اللّغة على أنّها أداة للتّواصل الاجتماعي، والنّظر إلى موضوع الدّراسة اللّغويّة على أنّه الكفاية التواصلية، وليس الكفاية اللغويّة البحتة، والنّظر إلى البنية اللغوية على أنّها خادمة للتّواصل وأغراضه [3] .

وسيتم الكشف عن مبادئ الوظيفية في التّراث العربي في ثلاثة مجالات، وهي : البلاغة العربية، النّحو العربي، والأصول والتفسير، لأنّ هذه العلوم تمثّل مجالات لاتّخاذ أدوات وأفكار وظيفيّة في دراسة الظّواهر اللّغويّة، ولا يتّسع المجال للتفصيل في وظيفيّة هذه العلوم ، ولذلك سنكتفي بالتّمثيل لها بنماذج لغويّة .

---

[1]– اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، ص 39–40.

[2]– ينظر المرجع نفسه، ص 40.

[3] –يوسف تغزاوي: المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم،بعض المبادئ المنهجيّة، أشغال ندوة المنحى الوظيفي في اللسانيات العربيّة وآفاقه، سلسلة الندوات، جامعة مولاي إسماعيل،فاس، العدد 20،2009، من ص53 إلى ص66.

أ ـ وظيفيّة النّحو العربي

سنكتفي في مجال النّحو، بالتّركيز على علمين من أعلامه هما (سيبويه) إمام النّحاة و'ابن جني) اللّغوي الفذّ، وتوضيح بعض الملامح الوظيفيّة في الدراسات النّحويّة لهذين العلمين.

ويتميّز علم النّحو بغضّ النّظر عن منطلقات تأسيسه، بأنه علم يبحث في الظّاهرة اللّغويّة بحثا دقيقا، ومن أبز النّحاة (سيبويه ت182هـ)، الذي نظر إلى هذه الظّاهرة نظرة وظيفيّة، فلم تكن بالنّسبه إليه معزولة عن السّياق العامّ للحدث الكلامي.

والأمثلة الوظيفيّة في الكتاب كثيرة، نذكر منها ما ورد في سياق الحديث عن دور المقام في تحديد المعنى، حيث يرى الكثير من الدّارسين أنّ نحو (سيبويه) نحو وظيفي بامتياز، ذلك أنّه عبارة عن نسق منظم للّسان العربي، بُني على مراعاة العناصر غير اللّسانيّة، والتي تدخل في عمليّة تركيب البنية، كما تدخل في توجيه الدّلالة والمعني المراد توصيله، من مثل حديثه عن المتكلّم والمخاطب ومقاصدهما، والاستلزامات الحواريّة، والسّياقات التّواصليّة، فسيبويه اهتمّ بالظّواهر غير اللّفظية المصاحبة للظّواهر اللّفظية، فلم يعزل بذلك النّحو العربي، كنسق مجرّد مستقلّ من القواعد الصمّاء، بل اهتم بالعناصر التّداوليّة التي تعتري فعل الخطاب، وإنجازه، ومن تلك العناصر السّياق، ودوره في تحديد المعنى، فقد ورد في حذف الفعل وإضماره، قوله في حذف الفعل في غير موضع الأمر والنّهي:

«هذا باب فيما يضمر فيه الفعل المستعمل إظهاره في غير الأمر والنهي.

وذلك بقولك إذا رأيت رجلا متوجها وجهة الحاج، قاصدا في هيئة الحاج، فقلت : مكّة وربّ الكعبة حيث زَكِنت أنّه يريد مكّة، كأنّك قلت : يريد مكة والله.

ويجوز أن تقول: مكّة والله، على قولك أراد مكّة والله، كأنّك أخبرت بهذه الصّفة عنه أنّه كان فيها أمس ، فقلت : مكّة واللّه ،أي أراد مكّة إذ ذاك [...]

أو رأيت رجلا يسدّد سهما قبَل القرطاس، فقلت: القرطاس والله، أي يصيب القرطاس، وإذا سمعت وقع السّهم في القرطاس قلت: القرطاس والله، أي أصاب القرطاس.

ولو رأيت ناسا ينظرون الهلال، وأنت منهم بعيد، فكبّروا، لقلت الهلال وربّ الكعبة، أي أبصروا الهلال. أو رأيت ضرْبًا، فقلت على وجه التّفاؤل: عبد الله، أي يقع بعبد الله، أو بعبد الله يكون» [1] . فهذا النّص يبرز بشكل واضح أنّ دلالة الفعل المحذوف تُستمدّ من السّياق وظّروفه وأحواله .

أمّا (ابن جني ت392هـ)، فتعدّ الوظيفة التواصلية، هي المنطلق الأساس في دراسة اللّغة عنده، إذ يقول معرفا اللغة «أمّا حدّها، فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم» [2]، وهذا التّوجه الاجتماعي للغة، جعله يعني بالمقاصد، والأغراض والشّروط التي يتمّ فيها إنجاز الكلام. حيث تظهر وظيفيّة (ابن جني) في كتابه الخصائص، بتركيزه على دراسة الاستعمالات اللّغويّة، وما يحيط بها من عناصر غبر لغويّة، كمقاصد المتكلّمين، والسّياق المقامي وحيثيّات الاستعمال وظروفه، وغير ذلك، ويجد الدارس المحدث الكثير من نقاط الالتقاء بين أفكار (ابن جني) ، وبين الأفكار الحديثة والمعاصرة ذات التوجّه الوظيفي، فتصوّره العامّ لدراسة اللّغة، ينطلق من المكوّن الوظيفي التداولي، وهو تصوّر يتشكّل من مستويات ثلاثة : النّحو، والدّلالة، والتّداول، وكيفية الرّبط بينها لتصبح اللّغة وحدة واحدة، ويمكن الاستفادة من ذلك في خدمة اللّسانيّات العربيّة وظيفيّا، باستخلاص المبادئ والملامح الوظيفيّة من نظرّيته، واعماله، إذ ترتكز على مبادئ ثابتة، وهي قواعد المكوّن النّحوي وتشمل : قواعد النّحو، قواعد التوليف الصّوتي، وقواعد الصّرف، وقواعد المواضعة المعجميّة، وقواعد المكوّن الدّلالي، والتي تمكّن من رصد المقاصد والأحوال [3] .

---

[1]– الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3،1988، ج 1،ص257.

[2]– الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، عالم الكتتب، القاهرة، ط3، 1983 ، ج1، ص33.

[3]– للتعمق أكثر، ينظر: بنعيسى إزابيط، ملامح من النّظريّة الوظيفيّة عند ابن جني، أشغال ندوة: المنحنى الوظيفي في اللسانيات العربيّة وآفاقه، من ص9، إلى ص–21.

ويعتمد (ابن جني) في دراسة المعنى وتحليله على ظروف عمليّة الكلام، وأسبابه، والبعد التخاطبي للّغة، من خلال عملية التّفاعل والتّواصل اللّغوي، والاعتماد على مبادئ تداوليّة في هذا التّفاعل، كالقياس، وتوجيه الخطاب، وغير ذلك [1] .

ولا يتّسع المجال هنا للتمثيل والتفصيل في وظيفيّة (ابن جني)، لكنّنا نقول إنّ هذا اللّغوي كانت نظرته نظرة شموليّة للّغة، كأداة التواصل، ولا يندرج في هذا التواصل المكوّن النحوي فحسب، بل توجد أمور غير لغويّة تتداخل مع الأمور اللّغويّة وتعمل على توجيه الخطاب وظيفيّا.

وقد بلور (ابن جني) في كتاب الخصائص الكثير من الأفكار الوظيفيّة، منطلقها أنّ البنية اللّغويّة تابعة للأغراض التّواصليّة ويمكن الاستشهاد بنصوص كثيرة تبرهن على أن اللّغة بالنّسبة إليه لا تحكمها قواعد المكوّن النّحوي(اللّساني) فحسب، ،بل وتتحكّم فيها أيضا مكوّنات خارجة عن مجال اللّغة، ترتبط بالمكوّن الخطابي وسياقه التواصلي، ومرجعيّته التّداوليّة، ونذكر هنا على سبيل المثال قوله « أولا تعلم أنّ الإنسان إذا عناه أمر، وأراد أن يخاطب به صاحبه، ويُنْعِم تصويره له في نفسه استعطفه ليقبل عليه، فيقول له : يا فلان، أين أنت، ارني وجهك، أقبل عليّ لأحادثك، أما أنت حاضر يا هناه؟ فإذا اقبل عليه، وأصغى إليه، اندفع يحدّثه، أو يأمره، أو بينهاه، أو نحو ذلك، فلو كان استماع الأذن مغنيا عن مقابلة العين، مجزيا عنه، لما تكلف القائل، ولما كلف صاحبه الإقبال عليه والإصغاء إليه» [2]، وهذا النص يدل دلالة واضحة على أن العناصر غير اللغوية (الاجتماعية) تدخل في الاعتبارات التي أولاها (ابن حي) اهتماما كبيرا في تحليلاته اللغوية ، فدراسة اللّغة وتحليل استعمالتها من منظور (ابن جني)، يخضع لما يسمّيه " شهادة الحال"، أي دلالة حال المخاطب على مقاصده وأغراضه، من ذلك « مشاهدة الوجوه وجعلها دليلا على ما في النّفوس، وعلى ذلك قالو ربّ إشارة أبلغ من عبارة »[3].فالاستعمال اللّغوي تصاحبة أمور غير لغويّة تدخل في الاعتبار.

---

[1]– للتعمّق اكثر ينظر: هيثم محمد مصطفى، ملامح من النظرية الوظيفية (التّواصليّة) عند ابن جني في كتابه الخصائص، مجلّة كليّة العلوم الإسلاميّة، المجلّد 8، العدد15 / 2 ،2014.

[2]– الخصائص ، ج1، ص 248.

[3] - المصدر نفسه، ص نفسها.

ب . وظيفيّة البلاغة العربيّة:

يمثل التّراث البلاغي العربي، وعلم المعاني بشكل خاصّ، مجالا زاخرا بالمبادئ والمفاهيم الوظيفيّة، إذ ترتبط الدّراسة البلاغيّة بتحليل الاستعمالات اللغويّة، وكلّ ما يتّصل بها من شروط خارجة عن اللّغة، فوظيفيّه البلاغة ترجع بالأساس إلى كونها علما يدرس المعنى، ولكنّ هذا المعنى يختلف عن المعنى النّحوي، ويمكن استنتاج الفرق بين المعنيين من خلال تعريف (السّكاكي) لعلم النّحو ، وعلم المعانى في البلاغة، فإذا كان النحو هو « أن تنحو معرفة كيفية التّركيب فيما بين الكلم لتأديّة أصل المعنى مطلقا، بمقاييس مستنبطة من كلام العرب ، وقوانين مبنيّة عليها ، ليحترز بها من الخطأ في التّركيب من حيث تلك الكيفيّة » [1]، فإنّ علم المعاني في البلاغة، هو«تتبّع خواص الكلام في الإفادة، وما يتّصل بها من الاستحسان، وغيره، ليحترز بالوقوف عليها من الوقوع في الخطأ في تطبيق الكلام على مقتضى الحال» [2].

ومن ثمة فإنّ النّحو يدرس أصل المعنى، أمّا البلاغة (علم المعاني) فتدرس الكلام في ارتقائه عن هذا الأصل في المعنى، وفق مراتب البلاغة بشكل تصاعدي ينتهي عند الإعجاز القرآني، وهي كلّها معاني تشكّل في جوهرها عدولا عن أصل المعنى بدرجات متفاوتة، أرقاها الإعجاز القرآني، ولذلك اهتم علم المعاني بتحقيق هدفين هما:

- سلامة مقتضى الحال، أي مطابقة الكلام لمقتضى الحال (ملاءمة السّياق).
- عدم الخروج عن مقتضى الحال[3].

وعليه، فإنّ المعنى تمّ تنازله في علم البلاغة في سياقه التّواصلي، مرتبطا بالمقامات والشروط والظروف المحيطة به.

وتزخر البلاغة العربية بنماذج تمثّل توجّهات وظيفيّة في علم المعاني، وهذه النماذج متمثّلة في أعلام، نذكر منهم: الجاحظ، والسّكاكي، وأبو هلال العسكري، والقزويني، والجرجاني، وغيرهم

---

[1]– مفتاح العلوم، عالم الفكر ، بيروت ، ط 2، 1987، ص 75.

[2]– المصدر نفسه، ص161.

[3] - ينظر ا لتّواصل، من أجل مقاربة تكامليّة للشّفهي ، ص 49، وما بعدها.

ولكلّ واحد من هؤلاء نظرية في دراسة المعنى، لن يتّسع المجال للتّفصيل فيها، وقد نالت نصيبا وافرا من الدّراسات الحديثة والمعاصرة، وسيتمّ التّركيز على ثلاثة نماذج هي: الجاحظ ونظريّة البيان عنده، والسّكاسي ونظريّته في الأدب، والجرجاني ونظريته في النّظم.

بين الجاحظ (ت 255هـ) علاقة اللفظ بالمعنى، في تعريفه للبيان إذ يقول « اسم جامع لكلّ شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضّمير، حتّى يفضي السّامع إلى حقيقتة، ويهجم على محصوله، كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أيّ جنس كان الدّليل، لأنّ مدار الأمر، والغاية التي إليها يجري القائل، والسّامع، إنما هو الفهم، والإفهام، فبأيّ شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان، في ذلك الموضع» [1]، فالملاحظ هنا أنّه لا يتكفي باللفظ فقط في عمليّة التّواصل، وإبلاغ المعنى، بل هناك معينات غير لغويّة تسانده، تتمثّل فيما هو غير لفظي، حيث يرى إنّ «جميع أصناف الدّلالات على المعاني من لفظ، وغير لفظ، خمسة أشياء، لا تنقص ولا تزيد، أوّلها اللّفظ، ثم الإشارة، ثمّ العقد، ثم الخطّ، ثمّ الحال التي تُسمّى نِصْبة، والنِّصْبة هي الحال الدّالة، التي تقوم مقام تلك الأصناف، ولا تقصر عن تلك الدّلالات»[2].

فصور الإفهام، تتجاوز اللّفظ، إلى ما هو غيره، يشارك في توصيل المعنى. والكلام عند الجاحظ طبقات، تختلف حسب متلقّي الحديث، وطبيعته حيث يقول عن الخطيب وبلاغته «أوّل البلاغة اجتماع آلة البلاغة، وذلك أنّ يكون الخطيب رابط الجأش، ساكن الحوارح، قليل اللّحظ، متخيّر اللّفظ، لا يكلّم سيّد الأمّة، بكلام الأمّة، ولا الملوك بكلام السّوقة، ويكون في قوله فضل التصرّف في كلّ طبقة» [3]، حيث تتغيّر طبقة الكلام، ونوعية ألفاظه، حسب طبقة المتلقّي له، وهو بذلك يربط الكلام أو الخطاب بالسّياقات التّواصلية ومكوّناتها، فلكلّ متلقّي أسلوب معيّن في الخطاب معه، والظروف السّياقيّة الخارجة عن الخطاب اللفظي، مهمة بالنّسبة إليه، من ذلك أين

---

[1]– البيان والتبيين، تح: عبد اسلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ، ج1، ص 76.

[2]– المصدر نفسه، ص نفسها.

[3]– المصدر نفسه، ص 92.

سيقال هذا الخطاب، ولمن يوجّه، فالحديث إلى عامّة النّاس يختلف في نوعية ألفاظه، وأسلوبه من حيث انتقاء الألفاظ وتصنيفها، وتهديبها، عنه إن كان موجّها إلى فيلسوف، أو حكيم مثلا .

ومن القضايا الوظفيّة الواردة في البيان والتبيين، قضيّة مراعاة ظروف الخطاب وعناصره، وأحوال السّامع، فتكون الألفاظ على قدر المعاني، التي تناسب تلك الأحوال، فتقسّم الألفاظ على حسب المعاني والأغراض التّواصليّة، وهو ما يحيل على علاقة اللفظ بالمعنى، فطبيعة هذه العلاقة أنّها علاقة تبعيّة، بالشّكل المناسب والمؤدّي للأغراض التّواصلية في السياقات المختلفة ، فالمعاني مطروحة في الطّريق، لكن كيفية اختيار الألفاظ للإفهام عنها، هو الغاية . ولكلّ مقام مقال، ومن هنا ينبغي تقسيم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وتقسيم أقذار المعاني على أقدار المفامات، وأقذار المستمعين على أقدار تلك الحالات[1] فالعمليّة التّواصليّة عنده تشمل مكوّنات لغويّة ، وأخرى غير لغويّة ، وتتداخل وتتكامل لتحقيق المقاصد، والأغراض.

أمّا السّكاكي (ت 626هـ)، فقدّم في كتابه مفتاح العلوم نظريّة يطلق عليها الدّارسون تسمية: "نظرية الأدب" وهي نظرية شاملة، تعكس الفكر اللغوي المتكامل، والذي بني في الأساس على فكرة المقام.

ونظرية الأدب غنية بالمفاهيم الوظيفية، وهي في علم المعاني، الذي أدرجنا تعريفه عند (السكاكي)، عند التفريق بين المعنى النّحوي، وبين المعنى البلاغي، بوصفه علما يبحث في صحّة التّراكيب والعبارات، ليس من الجانب التّركيبي، وإنما من جانب ملاءمة الكلام للسّياق التّواصلي الذي يقال فيه، فالعلم كلّه يدور في مدار التّواصل اللّغوي، وأهدافه، وأغراضه، والخطأ النّحوي شيء، والخطأ التّواصلي شيء آخر، وقلنا سابقا في موضع الحديث عن مبادئ الوظيفيّة في اللّسانيّات الحديثة، إنّ البحث في الكفايات التّواصليّة يهتمّ بالسّلامتين النحوية، والتّواصليّة معا.

[1] - ينظر: التّواصل من أجل مقاربة تكامليّة للشّفهي ، ص 99-100.

ومقتضى الحال، أو السّياق بالفهوم الحديث، عنصر مهمّ من عناصر التّواصل اللّغوي، بل هو ركيزة لا غنى عنها، ولذلك أضافه (ديل هايمز) إلى الوظائف الست التي صنّفها (جاك أوبسن) كما سبقت الإشارة.

ومن هذا المنطلق تظهر أهميّة نظريّة الأدب كنظريّة وظيفيّة، أهمّ مبادئها المنهجيّة عنصر المقام، فهناك عبارات تحسن في مقام، ولا تحسن في آخر، على الرّغم من سلامتها نحويّا، فهذا الكلام حسن، وهذا الكلام أحسن منه في المقام ذاته، وهذا أحسن منهم جميعا وهكذا، وهذا هو المقصود بالإفادة وما يتّصل بها من الاستحسان وغيره، كموضوع لعلم المعاني.

فالسّكاكي أولى عناية كبيرة للمقام التّواصلي، من خلال مقولته الشّهيرة « لكلّ ّمقام مقال» حيث أورد في (مفتاح العلوم) بابا سمّاه «لكل مقام مقال» ويقول في هذا الصّدد: «لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التّشكر يباين مقام الشّكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، ومقام المدح يباين مقام الذّم، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الجدّ في جميع ذلك يباين مقام الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يغاير مقام البناء على الإنكار، وكذا مقام الكلام مع الذّكي يغاير مقام الكلام مع الغبي ولكلّ ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر» [1] .

وتبعا لمقتضى الحال، ومطابقة الكلام له، يصبح الكلام حسنا، أو ضعيفا في دلالته، فالسّكاكي يدعو إلى ضرورة مطابقة الكلام لمقتضى الحال، عند الشّروع في عمليّة تأليف الكلام، إذ يقول: « ثمّ إذا شرعت في الكلام، فلكلّ كلمة مع صاحبتها مقام، ولكلّ حدّ ينتهي إليه الكلام مقام، وارتفاع شان الكلام في باب الحسن والقبول، وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به، وهو ما نسمّيه مقتضى الحال » [2] .

---

[1]– مفتاح العلوم، ص 168.

[2]–ا المصدر نفسه، ص 168–169.

ويمكن أن نستنتج أنّ مقتضى الحال عند (السكاكي) هو ببساطة صياغة التّراكيب وفق ما تقتضيه الأغراض التّواصليّة التي تؤديها هذه التراكيب، ووفق حال السّامع الذي ستوجّه إليه هذه التّراكيب والصّيغ.

وكما قلنا سابقا، إنّ الفكر الشّمولي عند (السكاكي) يتمثّل في نظريته "نظريّة الأدب"، التي تقوم بالأساس على فكرة (المقام)، وهذه النّظريّة تتضمّن الكثير من المبادئ الوظيفيّة التي يمكن استجلاؤها، سنكتفي هنا بعرض نموذج، تظهر فيه بصورة جليّة علاقة الوظائف التّداوليّة بطريقة صياغة التّراكيب، ويتعلّق الأمر بقضيّة الإسناد الخبري عند (السكاكي)، إذ يختلف باختلاف السّامعين وأحوالهم، من ذكر وحذف، وتعريف وتنكير، وتقديم وتأخير وغير ذلك، ولذلك فإنّ نظرية الأدب، يمكن اعتمادها كمنهج في تحليل العبارات اللّغويّة، من اللّفظ إلى المعنى، كما يرى (المتوكّل)، وذلك من خلال ثلاثة مستويات، تقابلها ثلاثة أنساق من القواعد، وهي حسب (المتوكل) دائما، كما يلي :

- **مستوى المفرد:** وينقسم بدوره إلى ثلاثة مستويات فرعيّة، هي : مستوى الأصوات، ويضطلح به علم (الأصوات)، ومستوى الأبنية، ويضطلح به علم (الصّرف)، ومستوى اللّغة، ويضطلح به علم (المعجم).
- **مستوى التّركيب:** يتمّ فيه نقل المفردات التي تمّ تحديدها في المستوى الأوّل (صوتيّا، صرفيّا، ومعجميا) إلى تراكيب بواسطة المكوّن اللّغوي الذي يضطلع بتحديد البنية التّركيبيّة للعبارة، ومختلف العلاقات القائمة بين عناصرها .
- **مستوى المطابقة:** ويحدّد فيه مدى مطابقة العبارة اللّغويّة لمقتضى الحال [1] .

وعلى هذا النّحو، تكون النظرية التي اقترحها (السّكاكي) شاملة للمستويات اللّغويّة جميعها، ويكون طرقه للمقام (مقتضى الحال) موازيا للمستوى التّداولي، كما يمكن أن نستنتج أنّ التراكيب اللغويّة عنده ذات علاقة وطيدة بهذا المستوى، وهي تابعة وخادمة له، ممّا يسمح لنا بالقول إنّ

[1]- ينظر: المنحنى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، ص 181-182.

(السّكاكي) درس الظواهر اللّغويّة في كتابه (مفتاح العلوم) دراسة وظيفيّة تربط بين البنية، وبين الوظيفة [1].

وأمّا الجرجاني (ت 471 أو474هـ)؛ فقد بلور فكرته الشّهيرة " النّظم " في (دلائل الإعجاز)، وهي فكرة تدخل في صميم الوظيفيّة، وأكيد أنّ للدّرس اللّساني الوظيفي خصوصيّاته، ولنظريّة النّظم خصوصيّاتها، وأنّ بينهما فروق دقيقة، لكنّ نظريّة النّظم تعدّ نظريّة متميّزة في النّقد، والبلاغة، غنيّة بالمفاهيم اللّغويّة، يهمّنا الوظيفيّة منها،لدلك سيتمّ عرض بعض المبادئ، والأفكار، والتّصوّرات التي أسّس عليها الجرجاني نظريّة النّظم، وهي داخلة ضمن الإطار الوظيفي، بوصفها نظريّة متكاملة وظيفيّا.

ومن المعروف أنّ نظريّة النّظم وُضعت لبيان أنّ القرآن الكريم معجز في نظمه، وهي نظرية تقول بالنّظم مكان النّحو، وقد فرّق الجرجاني بين النّطم وبين الضمّ، حيث « لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يُعلّق بعضها ببعض، ويُبنى بعضها على بعض، وتُجعل هذه بسبب من تلك » [2] أي إن النظم تعليق للكلم، وجعل بعضها بسبب من بعض، أمّا ضمّ الحروف فهو « تواليها في النّطق » [3]، وبهذا وسّع النّظم مجال الدّراسة اللّغويّة، وربط بين النّحو، وبين البلاغة، ونشير هنا في علاقة النّحو بالنّظم، ومكانته منه إلى أمرين هامّين، أمّا الأول، فهو أنّ الجرجاني « رسم في كتابه دلائل الإعجاز طريقا جديدا للبحث النّحوي، تجاوز أواخر الكلم، وعلامات الإعراب، وبيّن أنّ للكلام نظما، وأنّ رعاية هذا النّظم وقوانينه، هي السّبيل إلى الإبانة والإفهام » [4] ،لأن نظريّة النّظم، نظريّة متكاملة تتبنّى منهجا إجرائيا طُبّق في الدّلائل، قوامه تجاوز وظيفة النّحو في دراسة العلامة الإعرابيّة، إلى إيضاح المعنى، وبيان الفروق اللّغويّة والمعنويّة بدقّة، وبهذا فإنّ « نظرة

[1] –ينظر للتعمّق أكثر، الأمثلة التي استدلّت بها هدى بن عزيزة، في: علاقة البنية بالوظيفة، في مفتاح العلوم للسّكاكي ، مذكّرة ماجستير ، ،جامعة منتوري ، قسنطينة ،1007، 2008.

[2]– دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح: محمود محمّد شاكر، أبو فهر، مكتبة الخانجي، القاهرة،1989، ص 55.

[3]– المصدر نفسه، ص 49.

[4]– إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي للثّقافة والتّعليم، القاهرة، 2014، ص25 .

الجرجاني إلى النّحو كما صوّرها في دلائل الإعجاز، نقلت هدا العلم من الاهتمام بأواخر الكلمات إلى جو رحب يفيض حركة وحياة »[1]، بجعله علما يبحث في وظائف الكلمات، ولا يُفهم من هذا الكلام أنّ الجرجاني نحا بالنّحو منحا مغايرا، فلم يكن له همّ سوى إثبات إعجاز القرآن الكريم، ورأى أنّ المنهج النّحوي غير كاف لذلك، والدّليل على هذا أنّه لم يبتدع مصطلحات ومفاهيم جديدة في النّحو، ويبرهن عليها في الدّلائل، وأنّه أكّد نظريّة العاملّ في النّحوّ، في كتابة (العوامل المائة) ، وإنّما وسّع نطاقه، وأخرجه من الجمود الذي أصابه . وأمّا الأمر الثّاني، فهو أنّ الجرجاني بنى منهجه اللغوي في النّظم على الرّبط بين علمي النّحو والبلاغة، للوصول إلى الكشف عن المعنى، فقواعد النّحو، وقوانينه ثابتة، أمّا النظم الدي ترجع إليه المزيّة ففرديّ، ومن هنا فالنّظم نظريّة للاستعمالات الكلاميّة، وقد عُرض في الدّلائل نماذج من النّظم الحسن، ونمادج من النّظم الفاسد، وكما هو معروف، فإنّ الدّرس اللّساني الوظيفي كان يسعى إلى توسيع مجال الدّراسة، من الاهتمام بالنّحو كموضوع جادّ، إلى دراسة المعنى (الدّلالة، والتّداول) .

وتنطلق نظريّة النّظم من فكرة أداتيّة اللّغة في للتواصل الاجتماعي، فتعليق الكلم بعضها ببعض يخضع للأغراض، والمقاصد، فاللّغة تتمظهر في أساليب « البلاغة والفصاحة، والبيان، والبراعة، وكلّ ما شاكل ذلك، ممّا يُعبّر به عن فضل بعض القائلين على بعض، من حيث نطقوا وتكلّموا، وأخبروا السّامعين عن الأغراض والمقاصد، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم » [2]، فهي عند الجرجاني تُدرس في سياقها الاجتماعي كأداة للتّواصل، وهذا منطلق أساس للدّرس اللّساني الوظيفي .

وليس النّظم هو النّحو كما سبق القول، فالنّحو عبارة عن قواعد وقوانين عامّة يُحتكم إليها كمعيار للصحّة والخطأ، ويكاد يقع اللّبس بين مصطلحي النّحو والنّظم، خاصّة وأنّ الجرجاني يعرّف النّظم بقوله « اعلم أن ليس النّظم إلا تضع كلامك الوضع الدي يقتضيه

[1]– أحمد مطلوب، عبد القاهر الجرجاني، بلاغته ونقده، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1983، ص66 .

[2]– الدّلائل، ص 43 .

علم النّحو، وقوانينه، وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرّسوم التي رُسمت لك. » [1] لكنّ قوله " ان تضع " يعني أنّ المتكلّم يختار من تلك القوانين العامّة ما يُلائم الذي في النّفس، من أحوال، وخواطر، ومعاني، فالنّظم "توخّي معاني النّحو " حسب الأفكار، والمعاني، والأحوال والخواطر، ومعناه أنّ المتكلّم يبني أسلوبه الخاصّ، انطلاقا من قواعد نحويّة ثابتة، بما يلائم ما في النفس من معاني ومقاصد يُراد الإبلاغ عنها، فالفرق يبدو واضحا بين "معاني النّحو" التي هي قواعده، وبين " توخّيها "الذي هو النّظم، ومن ثمّة، فالمتكلّم يملك نوعين من المعرفة، معرفة بقواعد النّحو، ومعرفة وضع هذه المعرفة النّحويّة حسب المقصد، وحسب السّياق التّواصلي، وهي عمليّة النّظم، ولذلك تمثّل الأولى كفاية نحويّة، وتمثّل الثّانية كفاية تواصليّة، والثّانية أشمل لأنّها تضمّ الأولى .

ونظريّة النّظم بقولها بمبدأ الاختيار والانتقاء، بُنيت على تعدّد الوظائف، وبما أنّ المعاني الكامنة في نفوس المتكلّمين، تختلف من متكلّم لآخر، فإنّ الأسلوب يختلف ليحمل خصوصيّات نفس متكلّمه.

وبالنّسبة إلى علاقة اللّفظ بالمعني، فقد بُنيت نظريّة النظم على مبدأ أسبقية المعنى على اللّفظ، وبهذا فإنّ الجرجاني يدحض التّصوّر الخاطئ الذي مفاده أسبقيّة اللفظ على المعنى، وقد برهن على صحّة نظريّته بعدّة دلائل، من بينها العلاقة القائمة بين طرفي العبارة (المتكلّم، والسّامع)، حيث يقول متحدّثا عن حال السّامع : « فإذا رأى المعاني لا تترتّب في نفسه إلا بترتّب الألفاظ في سمعه، ظن عند ذلك أنّ المعاني تبع للألفاظ، وأنّ الترتّب فيها مكتسب من الألفاظ، ومن ترتّبها في نطق المتكلم، وهذا ظن فاسد ممن يظنّه، فإنّ الاعتبار ينبغي أن يكون بحال الواضع للكلام، والمؤلّف له، والواجب أن يُنظر إلى حال المعاني معه، لا مع السّامع » [2]، فالمعاني السّابقة للألفاظ عبارة عن أعراض، ومقاصد

[1] – الدمصدر السابق، ص 81 .

[2] – الدمصدر نفسه، ص 417 .

ووظائف، لمّا تترتّب في النّفس، يأتي التركيب اللغوي تابعا لها، وعليه فقد بُنيت هذه النظريّة بالأساس على مبدأ الوظيفة، أي المعنى المترتب في النفس.

ولما كان الأمر على هذا النحو، أي لمّا كانت المقصد النّفسي هو المنطلق، كان النحو، أو التّركيب تابعا لهذا المقصد، وهذا ما يشرحه الجرجاني في تفسير النّظم، وبهذا التّصور تكون البنية اللّفظيّة تابعة وخادمة للمعني المراد التّعبير عنه، يقول الجرجاني بهذا الصّدد « لا يتصوّر أنّ تعرف للّفظ موضعا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخّى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبا أو نظما، وأنك تتوخي الترتيب في المعاني وتُعمل الفكر هناك، فإذا تمّ لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها ،وأنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك ، لم تحتج أن تستأنف فكرا في ترتيب الألفاظ ،بل تجدها تترتّب لك، بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها ولاحقة بها » . [1] وهذا النّص يبرهن على تبعيّة البنية للوظيفة.

واللفظ مرتبط بالمعنى الذي يؤديه، وبهذا تولي هذه النظرية المعنى اهتماما كبيرا.

وعموما فإنّ نظريّة النّظم كنظريّة غنيّة بالملامح الوظيفيّة، لها مستويان[2] هما:

– **المستوى النّفسي:** وفيه ترتّب المعاني في النّفس، لأن ترتيب الألفاظ يقتفي ترتيب المعاني في النفس، وهذا الأخير هو الدّافع لإنتاج العبارة اللغوية، أي إنّ المعنى هو المتوخى من إنتاج اللغة، وتأويلها.

– **المستوى اللّفظي:** ينتقل المعنى بواسطة قواعد النّظم إلى مستوى اللّفظ، حيث يتمّ ترتيب الألفاظ بشكل تابع لترتيبها في النّفس، فالتركيب اللفظي، وصوره، ونوع الإسناد اسمي، أو خبري، هو صورة شكليّة تتأتّى للمتكلّم دون الحاجة إلى التّفكير فيها، لأنّها تخدم المعاني.

ويمكن القول تأسيسا على الكلام السّابق، إنّ نظريّة النّظم تشكّل مرجعيّة وظيفيّة خصبة.

[1] المدّلائل، ص 53–54.

[2] – ينظر: المنحنى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، ص 185.

ج . وظيفيّة علمي الأصول والتّفسير :

والتّفهذان العلمان مجالان وظيفيّان في دراسة وتحليل النّص القرآني، لكنّنا نشير هنا إلى أننا لن نذكر أعلاما مفسرين وأصوليين مثلما فعلناعند الحدبث عن وظيفيّة علمي النّحو والبلاغة، وإنّما سنكتفي هنا بذكر أهمّ الأدوات الوظيفيّة التي تمّ الارتكاز عليها في هذين العلمين.

فالأصوليون تناولوا النّص القرآني بالدّراسة والتحليل، قصد استنباط الأحكام الشرعيّة وخصوصيّة هذا النص، وهذه الأحكام، جعلت مهمّة الأصوليين صعبة، وخصوصية موضوع الدّراسة، ألا وهو استنباط الأحكام الشرعيّة، جعلت الأصوليين أمام خيارات منهجيّة لمقاربته، وهي المنهج النّحوي الصّرف، أي دراسة النّص القرآني، وتحليله من الداخل، أو تجاوز هذا المنهج إلى منهج آخر، يستمدّ روحه من علم المعاني، فكان الخيار هو انتهاج المنهج الأصولي، الذي يرتكز على ثلاث ركائز، تمثّل أدوات منهجيّة وظيفيّة، وهي المفاهيم الآتي ذكرها :

*** الدّلالة :**

لقد تعامل الأصوليّون مع الدّلالة بحذر ودقة، فهي إحدى الّسبل الرّئيسة عندهم للوصول إلى المعنى، وبلغ الأصوليّون شانا عظيما في الحديث عن الدّلالة، وكيفية النّظر في تقلّبها بتقلّب الاعتبارات، وأهمية اعتبار الاستعمالات والمقاصد فيها معروف [1] .

وقد اتّخذ الأصوليّون عدّة مداخل لفهم المعنى أهمّها القصد، فعبارات وجمل القرآن الكريم لا تفهم إلا بفهم مقصد الشّارع الحكيم، وهذا المقصد إنّما تدلّ عليه عدّة قرائن بنوعيها، اللّفظيّة والعقلية، ولذلك تعدّ هذه القرائن أداة يستعان بها لفهم المعنى المقصود [2]، والدّلالة عند الأصوليين نوعان :

[1]– ينظر : التواصل ، من أجل مقاربة تكامليّة للتّفهي، ص 69.

[2]– ينظر: المرجع نفسه ، من ص85، إلى ص 89.

– **دلالة اللفظ:** وهي دلالة اللفظ على المعنى، أي إن هذه الدّلالة تستخلص من الألفاظ والعبارات، ويطلق عليها مصطلح "الدلالة الصريحة"، والأشهر منه استعمالا مصطلح: دلالة المنطوق على المعنى المستخلص من العبارة وفقا للعرف اللغوي [1]، فهي دلالة واضحة ومباشرة

– **دلالة ضمنية** : وهي عكس النّوع الأول من الدلالة، فهي لا تستخلص من العبارات والجمل بشكل صريح.

***السياق :**

السّياق هو كل ما يحيط بالخطاب اللغوي، من ظروف، أو ملامسات تعتمد في فهم وتحليل دلالات ومعاني القرآن الكريم كخطاب لساني، فهذه المعارف غير لغوية تساند المعارف اللغوية وتتكامل معها، لفهم الخطاب اللغوي إنتاجا وتأويلا، ولذلك فإنّ الأصوليّين لم يهملوا هذا الجانب، وهذا ما نجده في كتاب (الموافقات) للشّاطبي، الذي أكّد فيه الاهتمام بالظروف العامّة للمجتمع العربي، في خواصّه الاجتماعيّة، والتّاريخيّة، ذلك أنّ اللّفظ يحمل عدّة دلالات، وله عدّة أوجه للاستعمال، ومعناه يضبط بدقّة حسب مقتضى الحال الذي يرد فيه، من ذلك صيغ الأمر والنّهي، التي تعامل معها الأصوليّون حسب السّياقات الاستعماليّة، فالأمر قد يفيد الأمر حقا، أو الإرشاد، أو التّحفيز أو الإباحة، أو غير ذلك من المعاني المستقاة من السّياق الاستعمالي[2]، وهكذا بالنسبة للصّيغ والتّراكيب الأخرى ذات الأغراض المتعدّدة، التي لا تفهم إلّا في سياق استعمالها .

***** القرائن :**

وهي من الأدوات المنهجية التي انتهجها الأصوليّون، وهي مدخل ثالث للدّخول إلى المعنى، وفهم مقصد الشّارع ، فالسّياق النّصي للقرآن، بنوعيه الدّاخلي والخارجي،أدواته نوعان من القرائن، قرائن لفظيّة، ذات صلة بالألفاظ، والعبارات كونها معطيات لسانيّة، وقرائن حالية أي

[1]–ينظر: المنحنى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، ص 193.

[2]– للتّفصيل، ينظر: التّواصل من مقاربة تكامليّة للشّفهي، ص 71.

سياقيّة، وتتمثّل في مختلف الشروط، والظّروف النّفسيّة، والاجتماعيّة، والتّاريخيّة، التي تحيط بالنّص القرآني، كمعطيات خارجة عن النّص . [1]

أمّا في علم التّفسير؛ فقد تعامل المفسّرون هم الآخرون تعاملا وظيفيّا مع النّص القرآني قصد تفسيره، كخطاب له أهداف، وغايات، وأغراض تواصليّة، والكشف عن المحتوى يرفع الحجاب عن تلك الأغراض، والغايات، والمقاصد، وللوصول إليها يجب الاستعانة بمعطيات لفظيّة، ومعطيات غير لفظيّة، كأسباب النّزول مثلا، التي تعدّ معينا هامّا خارجا عن النّص، لكنّه ساهم إسهاما كبيرا في تفسير الآيات القرآنيّة، وقد ارتكز عليه المفسّرون.

والمطّلع على التّفاسير المختلفة للقرآن الكريم، قد يجد للآية الكريمة الواحدة أكثر من تفسير، وذلك بحسب ما أوتي المفسّر من أدوات ومعطيات لغويّة وغير لغويّة لتفسير هذه الآية، وبحسب القدرة الفكريّة على توظيف هذه المعطيات في توضيح المعنى.

وإذا نحن أخذنا نموذجا للدّراسة والتّحليل، متمثّلا في: (تفسير التّحرير، والتّنوير) للمفسّر (الطاهر بن عاشور)، فإنّ هذا التّفسير يرتكز على مبادئ وظيفيّة، في شرح الآيات القرآنيّة وتفسيرها، فقد عرض القضايا اللّغوية، وقام بمعالجتها وظيفيّا، من ذلك قضيّة الإسناد الخبري وتغيّر الدّلالات بتغيّر الرّتبة (التّقديم والتأخير)، ومظاهر : التّعريف، والتّنكير، والحذف، والذكر، والوصل والفصل، وما تؤدّيه هذه المظاهر من أغراض تواصليّة، والقصر والتوكيد وغير ذلك من مظاهر التركيب، قام علم التّفسير بدراستها وظيفيّا، بربطها بالمعنى، والدلالة المراد إيصالها إلى المتكلّم . [2]

وبعد هذا العرض الموجز للمبادئ الوظيفيّة في التّراث اللّغوي العربي، نقول إنّه يمكن للباحث اللّساني اليوم أن يقوم ببناء نظريّة وظيفيّة للّغة العربيّة استنادا إلى هذه الأصول التّراثيّة، بشرط تفادي الإسقاطات المباشرة، لما هو متوافر في اللّسانيّات الغربيّة، من أفكار ومبادئ

---

[1]- للتفصيل، ينظر المرجع السّابق، ص 71.

[2]– للتّفصيلل ينظر: الطّاهر شارف، المنحنى الوظيفي في تفسير التّحرير، والتّنويرّ، لابن عاشور، سورة البقرة نموذجا، مذكّرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2005–2006.

ومفاهيم، على تلك التي يتوافر عليها التّراث اللّغوي العربي، حيث يمكن لهذه الأصول أن تكون منطلقا لبناء نظريّة وظيفية عربيّة معاصرة.

وهذا ما يراه (المتوكّل)، الذي نقل نظريّة النّحو الوظيفي إلى اللّغويّات العربيّة، وقام بالتّأصيل لها في التّراث العربي، فهو يرى إمكانية إنشاء وتأسيس نظريّة لسانيّة عربيّة وظيفيّة، تستمدّ أصولها من علمي المعاني، والأصول بشكل خاصّ، حيث يمكن التّركيب بينهما في نظريّة وظيفيّة واحدة، من أهم مبادئها: المقام (السّياق)، كما يرتكز منهجها على أسبقيّة المعنى على اللّفظ، وتبعيّة هذا الأخير للأوّل .[1]

فالتّراث اللّغوي العربي فيه الكثير من المعطيات اللّسانيّة الوظيفيّة والتّداولية، وهو ما يبرز قيمته، وصلاحيته لاستثمار ما فيه من بذور فكرية، في التّأسيس لفكر لغوي عربي معاصر.

[1]– ينظر: المنحنى الوظيفي في الفكر اللّغوي العربي، ص 165، وما وبعدها.

خلاصة:

نخلص في نهاية الفصل إلى أنّ اللّسانيّات الوظيفيّة توجّه في دراسة اللّغة ، يعنى بتحليل الوظائف، والتي تُردّ كلها –على تعدّدها وتنوّعها – إلى وظيفة التّواصل ، ووهذه الوظائف هي منطلق تحليل الظّاهرة اللّغويّة وتفسيرها ، وبهذا يعدّ المنهج الوظيفي اللّغة جزءا من السّلوك الاجتماعي لا ينفصل عنه ، وفهمها لا يتأتّى دون أخذ وظيفتها في تحقيق الأغراض والمقاصد في الاعتبار، وكلّ ما يتّصل بذلك من مكوّنات خارجة عن النّسق اللّساني.

ومن هذا المنطلق، يمكن القول إنّ المنهج الوظيفي وسّع مجال الدّراسة اللّسانيّة، باهتمامه بالعناصر غير اللّغويّة، سعيا إلى تحليل الاستعمالات اللّغويّة المتنوّعة، بالاستعانة بأدوات وإجراءات تتيحها فروع معرفيّة، انفتح عليها الدّرس اللّساني الوظيفي، كالتّداوليّة، وإثنوغرافيا التّواصل، وتحليل الخطاب.

فمن دراسة اللّغة، إلى دراسة الاستعمالات اللّغويّة، أصبح موضوع اللّسانيّات الوظيفيّة الكفاية التّواصليّة، وبغرض تفسيرها فهما، وإنتاجا قدّمت مختلف النّظريّات التي تندرج في هذا الإطار تصوّراتها التي ترجمتها في نماذج لمستعمل اللّغة الطّبيعيّة، وعلى رأسها نظريّة النّحو الوظيفي، التي تتميّز بغناها المرجعي، وجهازها المفاهيمي الثّري والمتنوّع، الذي يعكس تطوّر اللّسانيّات واتّساع مجالها.

الفصل الثاني

استثمار اللّسانيات الوظيفيّة في تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها – دراسة تطبيقيّة في منهاج المرحلة المتوسّطة بالجزائر.

هذا الفصل عبارة عن محاولة لتسليط الضوء على المنظور الوظيفي لتعليم اللّغة العربيّة وتعلمها، بشرح الأسس والمبادئ المنهجية العامة لتدريس اللغة العربية وظيفيّا، أي بالارتكاز على المفاهيم والإجراءات التي قدّمها الدّرس اللّساني الوظيفي، مع ربط هذه الجوانب النّظريّة والأسس المنهجيّة العامّة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الجزائر، من خلال دراسة تطبيقيّة في منهاج المرحلة المتوسّطة، لاستجلاء الواقع التّعليمي في صورة توجيهات بيداغوجيّة كبرى، تستند على أسس علميّة لسانيّة، وغير لسانيّة، ما يهمنا منها أكثر هو الجوانب اللّسانيّة، مع مراعاة ارتباط هذه الجوانب بالجوانب الأخرى، النّفسية والاجتماعية والتّربويّة، بوصف الفعل التّعليمي التّعلمي فعلا قائما على تكامل هذه الجوانب.

ومن هذا المنطلق سيكون هذا الفصل جامعا بين شقّين؛ أحدهما نظري يوضّح الأسس المنهجيّة الوظيفيّة لتعليم اللّغة العربيّة، من حيث الأهداف، والمحتويات، والطّرائق، والتّقويم، والآخر تطبيقي يصف ويحلل مناهج تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها بالمرحلة المتوسّطة، لمعرفة مدى استثمار ما تتيحه اللّسانيّات الوظيفيّة، وطبيعة هذا الاستثمار وآليّاته، في النّاحية البيداغوجيّة الموجّهة للفعل التعليمي التعلّمي.

المبحث الأوّل: الدرس اللساني الوظيفي، وتعليميّة اللّغة العربيّة.

يثير واقع تعليم اللّغة العربيّة الكثير من الإشكالات، والتّساؤلات، التي مردّها تدهور وتردّي هذا الواقع بالشّكل الذي لا يخفى على المنشغل المختصّ، ولا على الرّأي العامّ ، وهذا ما تعكسه الإنتاجات الشّفهيّة، والكتابيّة التلاميذ، والطلبة باللّغة الفصحى، حيث تظهر مضطربه غير سليمة، وعاجزة عن أداء المقصد التواصلي، وهذا الواقع التّعليمي، هو جزء من واقع عامّ تعيشه اللّغة العربيّة الفصحى، في شتّى مجالات الحياة، في البلاد العربيّة ككلّ، فالحديث عن الواقع التّعليمي للّغة العربيّة الفصحى، يقودنا بالضّرورة للحديث عن الواقع العام لهذه اللّغة في المجتمعات العربيّة، وفي المجتمع الجزائري بشكل خاصّ، فلا يجب أن تنظر إلى واقع تعليم العربية منفصلا عن واقع أكبر تعيشه اللّغة العربيّة في الوطن العربي. ولهذا السبب « فإنّ النظر في تطوير تدريس اللّغة لا ينفصل عن النظر في

مشكلات اللغة العربيّة عامّة » [1] على حد تعبير (عبد الرّحمن الحاج صالح)، فالمنظومة التّربويّة ككلّ، لا يمكن أن تتطوّر بشكل منفصل عن حركة تطوّر المجتمع الذي تُطبّق فيه، بل إنّ النّظريّة التّربويّة بشكل عام، يجب أن ينبع من نظريّة المجتمع، لترابطهما بعلاقة تأثيريّة، وتأثّريّة. ولذلك فإنّ الإشكال المطروح بهذا الصّدد، يمكن محورته في سؤال مفاده: هل يمكن للدّرس اللّساني الوظيفي أن يسهم في حلّ المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربيّة؟ ولمعالجة الإشكال وبسطه بشيء من التّفصيل، ينبغي الحديث عن الوضع اللّغوي في الجزائر، ومنه ندلف إلى الوضع التّعليمي للّغة العربيّة بالمدرسة الجزائريّة (المرحلة المتوسّطة)، كون الأول يؤثّر بصفة فعّالة في الثّاني.

1 – الوضع اللّغوي في الجزائر:

تعدّ اللّغة العربيّة الفصيحة لغة رسميّة، تتبناها السّياسة التّربويّة في الجزائر، لكن هذه اللغة ليست هي لغة الاستعمال اليومي في البيت، والحياة الاجتماعيّة، كما هو الأمر في كل البلدان العربيّة، ولذلك فالسّؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هنا هو: هل اللّغة العربية الفصيحة هي اللغة الأم (لغة المنشأ) بالنّسبة للطّفل الجزائري؟ أو لنطرح السّؤال بطريقة مغايرة: ماهي العربيّة المقصودة في التّعليم في المؤسّسات التّربويّة؟ وهو سؤال له ما يبرّره بحكم أنّ « اللّغة ليست شيئا واحدا يمكنك أن تحاصره، أو تقبض عليه في صندوق واحد، فلا توجد لغة إنسانيّة تجري على نمط واحد، أو مستوى واحد، وإنّما اللّغة الواحدة مستويات وأنواع » [2].

وطرح هذا السّؤال يؤدّي إلى اختيار المنهجيّة الملائمة لتعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها، بتحديد الأهداف، واختيار المحتويات، وكذلك وضع الإجراءات التّعليميّة المناسبة.

يمكن أن نقول إذا أردنا أن نحدد موقع اللّغة العربيّة الفصيحة في المجتمع الجزائري، إنها على مستوى الاستعمال اليومي، لا تشكّل اللّغة الأم، ولا نريد هنا أن نخوض في

[1] – بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر،2007، ج1، ص 159.

[2] – عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 37.

مصطلح اللّغة الأم، ومختلف التّعاريف التي قدّمت له، والتي سببها عموميّة هذا المصطلح من جهة، ووضع الشّعوب من جهة أخرى، وعدم إمكانية انطباق بعض المفاهيم المقدّمة على بعض الشّعوب[1] ولكنّنا إذا أردنا أن نتبنّى المفهوم البسيط لهذا المصطلح نقول: لغة الأم هي اللغة التي ينشأ عليها الطفل في سنواته المبكّرة، ويكتسبها بطريقة طبيعيّة تلقائيّة دون حاجة إلى تعليم، وبعيدا عن التوجهات التّربوية، والسياسية، التي نفترض أن تكون هذه اللغة هي اللغة الرسمية، وهي اللغة التي تتبناها السّياسية التّعليميّة في المؤسّسات التّربويّة، وبذلك تكون اللّغة العربيّة الفصحى ليست لغة الأم في الجزائر، وليست كذلك في كل البلدان العربيّة، ذلك أنّ « المتتبّع للواقع اللّغوي في الوطن العربي على عمومه، وفي الجزائر بخصوصيّتها يلاحظ جيدا بأنّ اللّغة الفصحى ليست أوّل ما يتعلّمه الطّفل، فالطفل العربي يتعلّم اللّهجة العاميّة الدّارجة، التي تسود البيت، والشّارع العربي على عمومه، وهي الحالة نفسها للطّفل الجزائري، أمّا أطفال المناطق التي تتواصل باللّغة الأمازيغيّة على أنواعها فتكون الأمازيغيّة هي اللّغة الأم، بدلا من العاميّة العربيّة في بقيّة المناطق الأخرى، لأنّ الأمازيغ لا يعرفون العاميّة العربيّة إلّا بعد زمن من حياتهم » [2] . ومن هذا المنطلق يكون تحديد المنهجيّة السّليمة لتدريس اللّغة الفصحى ضروريّا، فإذا كان لهذه اللّغة مستوى أعلى ونموذج مترفّع عن العاميّات، فإنّها تشكل لغة أجنبية بالنسبة للطفل الأمازيغي، وهناك فروق جوهريّة بين اكتساب اللّغة الام الأولى، وتعلم اللّغة الثّانية، أو الأجنبيّة.

وتتفرع العاميّة في الجزائر إلى عدّة لهجات، على اعتبار أنّ اللّهجة هي مجموع التّكوينات والخصائص التي تجرى على مستويات اللّغة: الصّوتيّة، والصرفيّة، والتّركيبيّة والمعجميّة للّهجة الأمّ، فلهجة الشمال تختلف عن لهجة الجنوب، ولهجة المدينة تختلف عن لهجة البادية، ولهجة الشّرق تختلف عن لهجة الغرب.

وعلى هذا الأساس يمكن توصيف الوضع اللغوي في الجزائر بأنه وضع تسوده عاميّات تجرى على عدة مستويات، وتسوده لهجات إقليمية متعدّدة، وتسوده اللغة الفصحى

[1] –ينظر: عبد المجيد عسياني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص 90، 91، 92.

[2] – المرجع نفسه، ص 92–93.

أيضا بعدّة مستويات وأنماط، مثل لغة الإعلام، والاتصال، وإذا كانت اللّهجات الجزائريّة هي السّائدة كلغة تواصل يومي اجتماعي، فإنّ من هذه اللّهجات العاميّة ما فيه الكثير من الألفاظ الفصيحة. ويمكن أن نطلق على هذه اللّهجات المحليّة تسميّة "عربيّة جزائريّة"، في مقابل العربيّة التّونسيّة، أو المغربيّة مثلا، وسيادة العاميّات بلهجاتها في الوطن العربي ككلّ، هو ما يصعّب عمليّة تعليم العربيّة الفصيحة، ويجعلها عملية شائكة، ذلك أنّ الطفل الجزائري يكتسب لهجة عاميّة عن أبويه ومحيطه الأسري والاجتماعي، وقد تكون أمازيغيّة من الأمازيغيّات، ثمّ ينتقل إلى المدرسة ليتعلّم اللّغة الفصحى، التي قد تكون قريبة من لهجته،

أو بعيدة عنها. وهذا التنوّع اللّهجي يجعل لكلّ لهجة عامية خصائصها اللّغويّة، لكنّه لا يعني استقلال هذه اللّهجات استقلالا نهائيا عن العربية الفصحى إذ « ليس استقلال لهجته ما عن سائر أخواتها استقلالا كاملا، وهذا هو الذي يبقي على كينونتها اللهجيّة، في دائرة انتمائها، وانتماء أخواتها إلى لغة واحدة » [1]

واللّهجات التي تفرّعت عن اللّغة العربيّة الفصحى، مرتبطة، بها وغير مستقلّة عنها تمام الاستقلال، ذلك أنّ الفرق بين اللّغة واللّهجة في العموم كنوعين لغويين، أو نمطين من التنوعات اللّغويّة، كما يرى الباحث في اللّسانيّات الاجتماعيّة (هدسون)، يكمن في عنصرين جوهريين؛ أوّلهما أنّ اللّغة تضمّ العدد الأكبر من الوحدات اللّغويّة، في حين تضمّ اللّهجات العدد الأصغر من الوحدات اللّغويّة، وبذلك تضمّ اللّغة مجموع المفردات القائمة في كلّ لهجاتها، أمّا ثانيهما، فهو أنّ للّغة مكانة تحظى بها، تجعلها لغة الكتابة، في حين لا تحظى اللّهجات المستخدمة في التّواصل الشّفهي بهذه المكانة، فليست لغات كتابة.[2]

وبالنّسبة للواقع اللغوي في الجزائر، فإن كل التّنوّعات اللّغويّة، أو الأنماط المستخدمة في التّواصل اليومي الاجتماعي الشفهي، والتي لا تعدّ أنماطا رسميّة، هي لهجات

[1] – سمير شريف استيتية، اللّسانيّات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2005، ص 655.

[2] – ينظر: هدسون، علم اللغة الاجتماعي، تر: محمود عيّاد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص 54–55.

(dialects)، مع أنّنا أشرنا سابقا إلى وجود الكثير من الألفاظ الفصيحة في هذه اللّهجات، من منطلق أنّ هذه الأخيرة تدلّ على الأنماط اللّغويّة التي تختلف عن اللّغة، ليس في طريقة النطق فحسب، بل في جوانب لغويّة أخرى، بالإضافة إلى الجانب النّطقي.

فالواقع اللّغوي في الجزائر تسوده الازدواجيّة (diglossia)، كظاهرة لغويّة اجتماعيّة تعني تعدّد المستويات والأنماط اللّغويّة اللّهجية، داخل إطار لغوي واحد، حيث تمثّل هذه اللهجات المستوى الأدنى والعامّي الذي يستخدمه عامّة النّاس لأداء أغراض تواصليّة مشتركة، في حين تمثّل اللغة الفصحى النّموذج الأعلى والأرقى، كلغة كتابة رسميّة، ورمز من رموز الهويّة الوطنيّة، وإذا كان هذا هو الوضع اللّغوي في الجزائر اجتماعيّا، فإنّ وضع تعليم اللّغة العربيّة الفصحى في المؤسّسات التّربويّة، هو واقع تعكسه الأداءات اللّغويّة للمتعلّمين، كما سبقت الإشارة، وهذا الواقع التّعليمي ولا شكّ، قد أثّر فيه الوضع اللّغوي في الجزائر، مع الأخذ في الاعتبار أنّه ليس السبب الوحيد الباعث على تردّي واقع تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فتطوير تعليم اللّغة العربيّة يرتكز بالأساس على خدمة اللّغة العربية في ذاتها، وتطوير هذه الخدمة على مستوى البحوث والدّراسات، ممّا يعمل على النّهوض بتدريسها.

ومن هذا المنطلق، فإنّ اللّغة العربيّة لن تأخذ مكانتها الحقيقيّة إلّا إذا « استعملت بالفعل في جميع الميادين، وأن لا تبقى لغة أدب، ولغة تحرير، بل أن تدخل إلى البيوت، وأن تنزل إلى الشارع، والمصانع، والحقول، وغيرها ».[1] ولا نتحدّث هنا عن اللّغة الفنيّة الأدبيّة، بل عن مستوى مخفّف، ومعاصر من اللّغة الفصحى، فالمعروف أنّ هذه الأخيرة مستويات وأنماط. كما ينبغي على المدرسة بدورها أن تنهض بمهمّة تطوير تعليم اللّغة العربيّة، ارتكازا على أسس علميّة واضحة ومتينة، في ظلّ الظّروف الرّاهنة، والوضع اللّغوي الاجتماعي السّائد، فالانطلاق من استراتيجيّة تعليميّة مبنية على مرجعيّة علميّة بعيدة عن

[1] – بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، ص162.

المبادرات الفرديّة، والعشوائيّة، تدمج المعارف التي تقدّمها البحوث في هذا المجال، هو أساس تطوير تعليميم اللّغة العربيّة، وبحكم الاختصاص، فإنّنا في هذا البحث سنتحدّث عن هذه الاستراتيجيّة في جانبها اللّساني، مع الإشارة إلى عدم إمكانية فصل هذا الجانب عن الجوانب الأخرى التّربوية، والنّفسيّة، والاجتماعية.

وبما أنّ البحث يتّخذ من الدّرس اللّساني الوظيفي مرجعيّة لعمليّة تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فإنّنا سنبيّن أولّا مرتكزات المنهجيّة الوظيفيّة، كمنهجية ذات مرجعيّة لسانيّة، ثمّ سنتبع ذلك بتناول مناهج تدريس اللّغة العربيّة في الجزائر بالمرحلة المتوسّطة، وصفا وتحليلا وتقويما.

2–المنهجية الوظيفيّة لتعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها:

تؤكّد المرجعيّة اللّسانيّة الوظيفيّة (الاتّجاه الوظيفي، وعلى رأسه نظريّة النّحو الوظيفي لسيميون ديك)، على الكفاية التّواصليّة في اكتساب اللّغة وتعلّمها.ويتمّ تحصيل هذه الكفاية عن طريق ممارسة اللّغة في سياقات اجتماعيّة، وثقافيّة، متنوّعة، ويكون استثمار الدّرس اللّساني الوظيفي في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة، بتبنّي مجموع الأدوات المنهجيّة، والمفاهيم والإجراءات الوظيفيّة، التي يمكن أن تفيد في تطوير الفعل التعليمي التعلّمي، وخاصّة قضية الاكتساب اللّغوي التي أصبحت اليوم قضيّة رئيسية، تطرح في كلّ النّظريّات اللّسانيّة، وتُفسّر من منطلق هذه النظريّات، أمّا تدريس الدّرس الوظيفي، فذلك شيء آخر.

وحين نتحدّث عن المنهجيّة الوظيفيّة، التي تستند إلى المرجعيّة اللّسانيّة الوظيفيّة، فهذا لا يعني أنّ المدخل الوظيفي لم يكن معروفا من قبل، أو لم يعرفه العرب قديما، ويتخذوه سبيلا لتدريس اللّغة العربيّة، وأنّه ابتداع غربيّ أصيل حديث، حيث إنّ « مفهوم تدريس اللّغة وظيفيّا من المفاهيم التي تنبّه إليها الأقدمون، مثل الجاحظ، وابن خلدون، باختيار المادّة التّعليميّة التي يحتاج إليها المتعلّم، والتي تؤدّي وظيفة تعبيريّة في حياته، وقد ظهرت

تطبيقات حديثة على هذا الفهم، وإن بقي المضمون متشابها » [1] فابن خلدون مثلا، في مقدّمته يتحدث عن الملكة اللّغويّة وكيفيّة تحصيلها عن طريق ممارسة اللّغة، وقد فرق بينها وبين قواعد اللّغة، ويمكن مقابلة الملكة اللّغويّة عند ابن خلدون بالكفاية التّواصليّة التي تتحدّث عنها الدّراسات الحديثة.

فالتّوجه الوظيفي في الميدان التّعليميّى، أي توجيه تعليم اللّغات، وتعلّمها وظيفيّا، يقصد به « أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللّغويّة عند التّلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعيّة العمليّة، ممارسة صحيحة » [2] .وهذا التّعليم الوظيفي للّغات، جاء كردّ فعل على التّعليم البنيوي، الذي كان يركّز على البنى والتّراكيب، اللّغويّة، وكرّس فرضيّة أنّ اللّغة أشكال معرفيّة صوريّة، أمّا توظيف هذه الأشكال في التّواصل، داخل الصفّ التّعليمي وخارجه، فهو ما تمّ انتقاده، كأهمّ نتيجة لم يصل هذا الاتّجاه إلى تحقيقها لدى المتعلّم.

وقد ظهر وتطوّر الاتّجاه الوظيفي لتعليم اللّغات، في سياق فكري عامّ مفاده السّعى إلى ربط المدرسة بالمجتمع، في إطار النّظرة البرغماتيّة (النّفعيّة) لما تقدّمه المدرسة، من تعلّمات تفيد المجتمع، فقد « اتّجه تعليم اللّغة نحو الوظيفيّة والنّفعيّة الاجتماعيّة، إذ لا فائدة من تعلّم أيّ مادّة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي، وفائدة للنّاشئ في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه » [3]. ففي مجال تعليم اللّغات لا فائدة من المعارف والمعلومات اللّغويّة التي يتعلّمها المتعلّمون، ما لم يتمكّنوا من توظيفها في حياتهم الاجتماعيّة، في المواقف التّواصليّة بأنواعها، مشافهة، أو كتابة.

وتعرف المقاربة التّعليميّة التي تعنى باستعمال اللّغة في التّواصل، أي تعليم اللّغة وتعلّمها بهدف التّواصل، بمصطلح "المقاربة التّواصليّة" وهي مقاربة ذات مرجعيات متنوّعة

[1] –محمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، دراسة مسحيّة نقديّة، جامعة أم القرى، ط 1، 2000، ص70.

[2] – المرجع نفسه، 76– 77.

[3] – المرجع نفسه، ص77.

لسانيّة، وغير لسانيّة، ومرجعيّتها اللّسانيّة وظيفيّة، تتمثّل في اتخاذ الكفاية التّواصليّة موضوعا للدّراسة. وتتميّز هذه المقاربة بالغنى المرجعي، عكس المقاربة البنيويّة التي تستند إلى المرجعيّة النّفسيّة السّلوكيّة. وقد ظهرت المقاربة التّواصليّة عام (1970)، وكان لظهورها خلفيّات سياسيّة أوروبيّة، في ظلّ التبادلات الحاصلة في المجتمع الأوروبي، والتي من نتائجها الحاجة إلى تعليم اللّغات، وتعلّمها [1]

فالحاجة إلى استخدام اللّغات لأغراض تواصليّة نفعيّة، أدّت إلى نشوء المقاربة التّواصليّة، التي لا تمثّل منهجا واضح المعالم يمكن تطبيقه مباشرة، مثل المنهج البنيوي، وإنّما توظّف هذه المقاربة كلّ الإجراءات، والمقاربات التّعليميّة التي يمكن أن تحقّق الهدف التواصلي، أي الكفاية التّواصليّة، ولهذا السّبب تتّسم المقاربة التّواصليّة « بتنوّع واختلاف مرجعيّاتها النّظريّة، ويحدث هذا التّنوّع في سياق فكري لم تعد فيه اللّسانيّات ذلك المجال العلمي الوحيد الذي يمكن أن تتطوّر فيه مجموعة من العلوم، مثل علم اجتماع اللغة، علم النّفس اللّغوي، وإثنوغرافيا التّواصل، وتحليل الخطاب، والتّداوليّة » [2] فقد انفتحت اللّسانيّات النّظريّة، والتّطبيقيّة على عدّة حقول معرفيّة، وبالنّسبة للمجال التّطبيقي، لم تعد اللّسانيّات قادرة وحدها على مواجهة الصّعوبات، والمشكلات التي تعتري تعليم اللّغات وتعلّمها، ولذلك استبدل مصطلح اللّسانيّات "التّطبيقيّة"، الذي كان يطلق في بدايته ظهورها على أهمّ مجال لها، ألا وهو تعليميّة اللّغات، بمصطلح "تعليميّة اللّغات"، للسّماح لهذا المجال بالاتّساع في بحوثه ودراساته، بالشّكل الذي يمكن معه الاستفادة من علوم أخرى إضافة إلى اللّسانيّات.[3]

[1] – voir : Pierre Martinez, la didactique des langues étrangères, JOVE, Paris, édition 6, 2011, p72.

[2] – محمّد مكسي، الاستراتيجيّات التّعليميّة العتّعلّميّة والكفايات–، طرائق–تقنيّات الكتب المدرسيّة الجديدة، الدّار العالميّة للكتاب، الدّار البيضاء، ومكتبة السّلام الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2005، ص16.

[3] – ينظر المرجع نفسه، ص نفسها.

ففي ظلّ تداخل، وتشابك العلاقات، وتبادلها، بين العلوم المعرفيّة، نطوّرت مقاربات تعليميم اللّغات، محاولة الاستفادة من هذا الكمّ الهائل من المعلومات، والمعارف في هذه العلوم.

وحسب (كنال وسوين kanal et swain) « تركّز المقاربة التّواصليّة (communicative approch)، أو الوطيفيفيّة (fonctional approch) ، أو التّصوريّة (notional approch)، على المحوريّة المركزيّة للتّواصل داخل القسم، ومدى التّطبيق الوظيفي للّغة المستعملة في الحياة اليوميّة، كما أنّها تنتظم على أساس الوظائف التّواصليّة التي يحتاجها المتعلّم، قصد معرفة طرق استعمال الأشكال النّحويّة، قصد التّعبير عنها بشكل مناسب » [1].

والمقاربة التّواصليّة، بوصفها مقاربة وظيفيّة، تركّز على وظائف اللّغة، وعلى إكساب المتعلّم القدرة على استعمال اللغة في شتّى المواقف التّواصليّة، وهي ذات مرجعيّات متنوّعة، حيث تتميّز تعليميّة اللّغات عموما بمرونتها، وطواعيّتها لإدماج فروع عديدة من المعرفة الإنسانيّة، في بناء مقاربات ذات فعاليّة، ولهذا أسهمت في طهور المقاربة التّواصليّة وتطوّرها التّداولية، وتحليل الخطاب، وعلم اللّغة الاحتماعي، وعلم اللّغة النّفسي، وإثنوغرافيا التّواصل، ولا يمكن تنصّلها من الجذور اللّسانيّة، المتمثّلة في أعمال الوظيفيّين مثل (جاك أوبسن وهاليداي)، وكلّ النّماذج اللّسانية التي تحيل على وظيفة التّواصل، وهو النهج الذي سارت فيه نظريّة النّحو الوظيفي.

وتعتمد المنهجيّة الوظيفيّة في تعليم اللّغات، على أسس عامّة لسانيّة، وغير لسانيّة، وما يهمنا منها هو الأسس اللّسانيّة، وفي مجال تعليميّة اللّغة العربيّة ترتكز المنهجيّة الوظيفيّة على أسس علميّة، تتمثّل في مجموع الإجراءات والأدوات التّعليميّة التي تحقّق

[1] – تعليم اللّغة وتعلّمها مقاربة تواصليّة، ص15.

التّعليم الوظيفي للّغة العربيّة، سنعرض لها فيما يلي، عرضا نظريّا، من حيث الأهداف، والمحتويات، والطرائق، والأنشطة التّعليميّة التعلّمية، والتّقويم.

أ . أهداف تعليم اللّغة العربيّة:

تؤكد المقاربة الوظيفيّة في مجال اكتساب اللّغات الطّبيعيّة، وتعلّمها، على الوظيفة التّواصليّة للّغة، من منطلق أن الوظائف التي حددها الوظيفيّون تحيل كلّها على وظيفة التّواصل، على اعتبار « أنّ هذه الوظيفة هي الوظيفة الأساسيّة، والمهيمنة في اللّغات الطّبيعيّة، وهذا ما أكّدته بإلحاح اللّسانيّات الوظيفيّة، وانتقدت انطلاقا منه اللّسانيّات التّوليديّة، وجعلها تولي اهميّة للكفاية التّواصليّة للمتكلّم المستمع المثالي، التي تشمل القواعد التّركيبيّة، والدّلاليّة، والصّرفية، والتّداوليّة »[1]. وكما هو معروف، فإن أول من استعمل مصطلح الكفايّة التّواصليّة هو « عالم الاجتماع اللغوي ديل هايمز »[2] ، وإذا كان (تشومسكي) استعمل مصطلح الكفاية، ليقابل به الإنجاز، فإن (هايمز) أضاف إلى مصطلح الكفاية مصطلح التّواصل، لتصبح كفاية تواصليّة، ليوسّع مفهوم المصطلح، ويخرجه من الحدود الضّيقة التي رسمها له (تشومسكي)، وهي حدود المعرفة اللّغويّة، إلى أفق يضمّ إضافة إلى هذه المعرفة، كلّ العوامل، والمكوّنات التي تتدرج في عمليّة التّواصل وتحقّقها، والتي كانت في مرحلة سابقة ليست مجالا للدّرس اللّساني.[3]

وتُستهدف الكفاية التّواصلية اليوم في تعليميّة اللّغات، وهي « لا تقوم على الكفاية اللّغويّة (competence linguistiqe) "معرفة قواعد النّظام" فحسب، بل وتقوم أيضا على كفاية بسيكو–سوسيو–ثقافية (copetence psycho–socio–culturelle) "معرفة قواعد

[1] – عمر أوكان، اللّسانيّات وتعليم اللّغات، أشغال ندوة تعليم اللغات، نظريّات ومناهج وتطبيقات، ص 86.

[2] - دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي، وعلي عليأأحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1994،ص244.

[3] - ينظر: بو بكر صابري، المقاربة التّواصليّة، أصولها وقواعدها، تطبيق على مدوّنة مغاربيّة (كتاب القواعد للسّنة السّادسة إعدادي نموذجا)، أطروحة دكتوراه علوم، جامعة مولود معمّري ، تيزي وزّو، 2015-2016، ص 117، وما بعدها.

الاستعمال"، والقدرة على استعمال هذه القواعد » [1] فهذه الكفاية واحدة وشاملة، لكنّها تضمّ كفايات فرعيّة، فهي تأخذ في الحسبان العوامل الاجتماعيّة، والنّفسيّة، والمعرفيّة، والثّقافيّة، التي تدخل في عمليّة التّواصل، وتؤثر فيها، وهذه الكفايات الفرعيّة يكتسبها الفرد بشكل متلازم مع عمليّة اكتساب المعرفة اللّغويّة، ويستعملها في التّواصل بالشّكل الذي يتوافق مع الأعراف اللغويّة الاجتماعيّة، والثّقافيّة، ومن ثمّة فالكفاية التّواصليّة هي « قدرة لغويّة تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللّغة في سياق اجتماعي، قصد أداء نوايا تواصليّة معيّنة، حسب مقام وأدوار محدّدة » [2] ، فهي ذات مكوّنات لسانيّة، وغير لسانيّة.

وتتكوّن الكفاية التّواصلية من عدّة مكوّنات، صيغت في نموذج وظيفي لمستعمل اللّغة الطّبيعيّة، وهي كما أسلفنا الذّكر في الفصل السّابق، حسب (سيمون ديك) في نموذجه (1989)، خمسة مكوّنات، أو خمسة كفايات على الأقلّ، وكل كفاية تشكّل قالبا من قوالب هذا النموذج، وهي: الكفاية النّحويّة (القالب النحوي)، والكفاية المنطقيّة (القالب المنطقي)، والكفاية المعرفيّة (القالب المعرفي)، والكفاية الاجتماعية (القالب الاجتماعي)، والكفاية الإدراكيّة (القالب الإدراكي)، وتصطلح للقوالب الخمسة بوصف الكفايات، ويقع القالب النّحوي في قلب النّموذج، وهذه القوالب مفتوحة، بحيث يمكن إضافة قوالب أخرى، مثل القالب الشّعري (الملكة الشّعريّة)، إذا أُثبت ورود إضافتها.[3]

وبالنّسبة للمنشغلين في حقل تعليميّة اللّغات، فقد قدّموا بدورهم تصوّراتهم لكيفية تدريس الكفاية التّواصليّة، من منطلق تحليلها لمكوّناتها الفرعيّة، فقد حلّلها (كنال وسوين) حسب (صوفي موران–Sophie Moirand) إلى « "كفاية لسانيّة ، وكفاية سوسيو لسانيّة، وكفاية خطابيّة، وكفاية استراتيجيّة » [4]

[1] –Sophie Moirand,enseigner a communiquer en langue étrangère,Hachette, Paris, 1982, p15,16.

[2] - معجم علوم التّربية، ص44.

[3] – ينظر: قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة، ص 30، وما بعدها.

[4]– enseigner a communiquer,en langue étrangère, p19.

وهذا التّحليل الوظيفي للكفاية التّواصليّة، يجعلها تتشكّل من معرفة لغوية، تتمثّل في معرفة الوحدات اللّغوية، ومعرفة القواعد الصّوتيّة، والصّرفيّة، والتّركيبيّة، والدّلاليّة، ومعرفة خطابية تتمثّل في القدرة على تشكيل خطابات ذات معنى، عن طريق ربط الجمل بعضها ببعض، لتعطينا خطابا متماسكا نحويّا، ومنسجما معنويا، ومعرفة لغوية اجتماعيّة، تتمثّل في معرفة القواعد الاجتماعيّة، والثّقافيّة للّغة والخطاب، وتقتضي فهم السّياق الاجتماعي الذي يرد فيه الخطاب، وكلّ ما يرتبط بهذا السّياق، ومعرفة استراتيجيّة، وهي معرفة معقّدة جدّا، إذ تعني كلّ ما يوظّفه الفرد المتكلّم من استراتيجيّات الخطاب اللّغويّة وغير اللّغويّة، لتعويض النّقص الذي ينشأ عن متغيّرات الأداء اللّغوي، أو نقص في القدرة [1]، فالكفاية الاستراتيجيّة فرديّة وهي موضوع بحث التداولية.

ويمكن تحليل الكفاية التّواصليّة حسب (صوفي موران) إلى المكوّنات الآتية:

« – مكون لساني (Composante Linguistique): يتمثّل في امتلاك نماذج النّظام النّحوي: الصّوتيّة، الصّرفية، التّركيبيّة، والدّلاليّة، والنّصيّة.

–مكون خطابي (Composante Discoursive): يتمثّل في معرفة وامتلاك مختلف أنماظ وأنواع النصوص، وكيفية انتظامها وظيفيا في الوضعيات التواصلية، التي يتم فيها انتاجها وتأويلها.

– مكون مرجعي (Composante Référentiel): يتمثّل في معرفة مجالات التّجربة، والأشياء الموجودة في العالم، والعلاقات القائمة بينها.

– مكوّن سوسيوثقافي (Composante Socioculturelle)، ومكوّن سوسيولساني (Composante Sociolinguistique): ويتمثّل في معرفة، وامتلاك القواعد الاجتماعيّة ومعايير التّفاعلات بين الأفراد والمؤسّسات، ومعرفة التّاريخ، والثّقافة، والعلاقة بين الموضوعات الاجتماعيّة » [2]

[1]– ينظر: أسس تعلم اللّغات وتعلّمها، ص 245– 246.

[2]– Enseigner a communiquer en langue étrangère, p 20.

وتتشابك وتتداخل هذه المكوّنات في عمليّة التّواصل إنتاجا، وفهما، وهي محطّ أنظار المختصّين في تعليميّة اللّغات، إذ يتمّ التّركيز عليها، بغرض تحقيق التّعليم الوظيفي.

فتعليم وتعلّم الكفاية التّواصلية هو الهدف الوظيفي المطلوب تحقيقه اليوم، وتعليم الكفاية التّواصليّة يعني تعليم « كيفية التّواصل باللّغة، واكتساب كفاية تواصليّة تتعدّى نطاق الأهداف، وتركّز على المتعلّم، وتوظيف مختلف الطرائق النّشطة، وتطوير الإبداع والتّعبير الحر » [1] ، فتعليم التّواصل يستند إلى إجراءات ثلاثة رئيسيّة، هي التّركيز على المتعلّم المراد إكسابه الكفاية التّواصليّة، والاعتماد على الأنشطة التفاعلية التي تفتح أبواب التّواصل، والتركيز على الإنتاج اللّغوي للمتّعلم مشافهة وكتابة.

وهذه الإجراءات التّعليمية سنعرض لها بشيء من التّفصيل فيما يلي من الصّفحات.

لكن السّؤال المطروح في بناء وإعداد المناهج والبرامج التّعليميّة الوظيفيّة، هو: كيف يمكن إدماج المكوّنات المشكّلة لهذه الكفاية التّواصليّة في هذه البرامج، لأنّه ينبغي دمجها، بحيث لا يقصى أيّ مكوّن، « ولا تخلو عمليّة إدماج هذه المكوّنات من صعوبات، وتظهر هذه الصّعوبات عندما يغيب المنظور الدّيداكتيكي » [2] حيث ينبغي بناء نموذج تعليمي يراعي إدراج الكفايات: اللّغوية، والمعرفيّة، والاجتماعيّة، والإستراتيجيّة، كما يراعي التكامل الحاصل بينها، وغلاقات التّأثير والتّأثّر، وهذا النّموذج يتحقّق من خلال المحتويات، والطّرائق التعليميّة، ممّا يتطلّب معرفة كافية لواضعي المناهج، ورؤية شاملة تفترض التعاون بين عدد من الفاعلين في العمليّة التّعليميّة، كما يتطلّب الأمر دراسة شاملة ومتكاملة، وغياب النّموذج الجاهز والواضح الملامح ناجم عن غياب نماذج عمليّة تطبيقيّة للمقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات وتعلّمها، إذ لا تشكّل تطبيقات جاهزة كما هو شأن المقاربة البنيوية.

---

[1] – محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، السّلسة البيداغوجيّة، 21، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2003، ص49.

[2] – محمد مكسي، الاستراتيجيات التعليمية التّعلّميّة، والكفايات، ص 17.

وإذا أردنا أن نعلّم اللّغة العربيّة وظيفيّا، فينبغي تبنّي منهجيّة منطلقها الأساس هو تحقيق الكفاية التّواصليّة لدى المتعلّمين، أي جعلهم قادرين على التّواصل بالفصحى مشافهة وكتابة، فالأساس العلمي الأوّل لهذه المنهجيّة هو التّواصل، أي الاستعمال كهدف عامّ يتطلّب مجموعة من الإجراءات التّعليميّة، لأنّ « الاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابيّة ينبغي أن يكون المقياس الأوّل والأساسي لبناء أيّ منهاج تعليمي »[1] ،أي الانطلاق من هدف إكساب متعلّمي الفصحى القدرة على استعمالها في مختلف المواقف التّواصليّة.

ومن جملة الإجراءات المعتمدة بغرض إكساب الكفاية التّواصليّة فهي كالآتي:

« – مراعاة مبادئ التّنظيم (تنظيم الوحدات حسب القدرات التّواصليّة).

– مراعاة مبادئ التنوّع (تنويع الشّخصيّات، تنويع المواقف، تنويع الوضعيّات، اقتراح موضوعات تربويّة من الحياة اليومية....).

– مراعاة جملة من الاجراءات البيداغوجيّة المتنوّعة، وأنشطة مفاهيميّة »[2]

وهو ما يجعل مهمّة اختيار المحتوى وتنظيمه، واختيار طرائق التّدريس، والأنشطة التّعلّميّة والتقويميّة، مهمّة صعبة، إذ ينبغي أن تتناغم هذه العناصر مع هدف التّواصل.

ب -وظيفيّة الدّرس اللّغوي (قواعد اللّغة):

تغيّرت النّظرة إلى قواعد اللّغة في التوجّه الوظيفي لتعليميّة اللّغات، فلم يعد تعليم لغة ما يعني تعليم قواعدها، ولم يعد المجهود منصبّا على النّظام اللّغوي، بل على استعماله، ذلك « أنّ المناهج التي كانت ترتّب مفرداتها على أسس نحويّة، ظلّت مستخدمة قرونا عدّة، ثمّ جاءت طريقة تعليم اللّغة بهدف الاتّصال، لتضع التّراكيب النّحويّة في إطار وظيفي، فلا يكون التّركيز على القواعد، بل على استخدام اللّغة الفعليّة، لإكساب الدّارس الطّلاقة

[1]– بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، ص 176.

[2] – ديداكتيك الكفايات، ص 49.

الطّبيعيّة، على أنّ الطّلاقة لا ينبغي أن تكون على حساب الاتّصال الواضح المباشر غير الملبس » [1]

ولا يعني هذا الكلام أن قواعد اللّغة ليست ضروريّة في عمليّة التّواصل، فالمتعلّم الذي لا يمتلك الحدّ الأدنى من المعرفة اللّغويّة، لا يمكنه التواصل، لكنّ المقصود هو أن يُنظر إلى هذه القواعد على أنّها جزء ومكون من مكوّنات التّواصل، وليست هي كلّ شيء، ومن ثمّة تصبح هذه القواعد وسيلة لغاية، وليست هدفا في حدّ ذاتها، كما كان الاعتقاد السّائد.

ومن نتائج النّظرة الوظيفيّة لقواعد اللّغة، أن فقدت المناهج الوظيفيّة الصّرامة التي كانت تتّسم بها المناهج التقليديّة، وأصبحت هذه المناهج تتساهل مع الخطأ اللغوي، ولا تعدّه خطيئة، بهدف إكساب الطّلاقة اللّغويّة.

وعليه، فتعليم وتعلم الأشكال اللّغويّة (التّراكيب اللّغويّة الشّكليّة)، يتمّ معه، وبالموازاة إكساب معرفة بالوظائف التي تؤدّيها هذه التّراكيب في التّواصل، فالتمكّن من النّظام اللّغوي، يبقى معرفة مجرّدة، تحتاج إلى ممارستها في المواقف التّواصليّة، بشكل عملي، يجعل المتعلّم يدرك وظائفها المختلفة، والفروق الدّقيقة بين هذه الوظائف.

فإذا كان أضعف ما في المناهج البنيويّة « أنّها ترتكز على معرفة القواعد، إبراز الظّواهر النّحويّة بعيدا عن التّطبيق العملي في المواقف الحقيقيّة » [2] فإنّ المناهج الوظيفيّة تفرّق بين معرفة اللّغة (معرفة النّظام)، وبين استخدام هذه المعرفة في التّواصل، ولذلك نجد (ويداوسن Widdowson) يفرّق بين شيئين اثنين مختلفين، هما: معرفة معايير الاستعمال، أو مظاهر الاستعمال (usage)، والاستعمال، أو التّوظيف الفعلي لهذه المعايير (emploi)، أي معرفة قواعد الاستعمال.[3]

[1] – أسسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 261.

[2] - المرجع السّابق، ص 248.

[3] – voir: Widdowson, une approche communicatrive de l' enseignement des langues, traduc: Katsy et Bérard Blamont, Hatier– Credif ,Paris ,1981, p 14.

وعلى هذا الأساس، يجب تزويد المتعلمين بالمعرفة اللازمة للتّواصل، من جهة التراكيب اللّغويّة، ومن جهة معرفة كيفية توظيفها واستعمالها.

وتقتضي معرفة وظائف التّراكيب، وكيفية استعمالها، وضع المتعلّمين في وضعيّات تعلّمية تُمارس فيها اللّغة، كنماذج تركيبيّة ودلاليّة، وتداوليّة، أي « وضع المتعلمين داخل ما يسمّى حمّام اللغة، وكذلك يلزم التّأكيد على دور السّياقات التي تؤدّي فيها التراكيب وظائف معيّنة » [1]. وبهذه الطّريقة يكتسب المتعلّم اللّغة في سياق الوضعيّات التعلّميّة التّواصليّة، بشكل يشابه اكتساب الطّفل للّغة الأولى التي ينشأ عليها، عندما يتلازم عنده اكتساب اللّغة كنظام، وكقواعد استعمال. ويتطلّب تدريس قواعد اللّغة وظيفيّا الارتكاز على مبدأين أساسيّين هما:

1 ـ النّظرة إلى القواعد على أنّها وسيلة لغاية، هي التّواصل.

2 ـ تدريس القواعد اللّغويّة غير مفصولة عن سياقاتها الاجتماعيّة التي تؤدي فيها هذه القواعد وظائف محدّدة.

وعندما نتحدّث عن قواعد اللّغة العربيّة، فالأمر يحيل مباشرة على النّحو العربي، وما ترسّخ في أذهان المتعلّمين من أفكار سلبية تجاهه، حتّى إنّ أمر تعليم اللّغة العربيّة أصبح في التّفكير الشّائع في الوسط التّربوي يعني تعليم النّحو العربي، وما يحمله هذا المصطلح من دلالات تشكّلت في أذهان المتعلّمين في مرحلتي التّعليم العام، والجامعي، إذ يتمّ النّفور من النّحو العربي، ومن اللّغة العربيّة، بسبب صعوبة نحوها، كما يدّعي المتعلّمون.

ولا يمكن تدريس اللّغة العربيّة الفصحى، أي النّسق الفصيح، دون إعطاء المتعلّم معرفة ملائمة لسنّه وللمرحلة التّعليميّة التي هو بصددها، تتمحور حول صورة هذا النّسق، أي قواعده الصّرفيّة والتّركيبيّة والبلاغيّة، على اعتبار أنّ كلّ نسق لغوي هو في حقيقته صور شكليّة أو نماذج استعماليّة، واستعمال فعلي لهذه النّماذج الصّوريّة، على أن يتمّ تناول هذه

[1] – تعليم اللّغة وتعلّمها، مقاربة تواصليّة، ص16.

القواعد في سياقاتها التّواصليّة، فالقواعد في حقيقتها موجودة كمعرفة ذهنيّة ضمنيّة، والتّواصل اللّغوي يوظّف هذه القواعد، والفصل بين القواعد كجانب صوري، وبين اللّغة كاستعمال كلامي، هو واقع لغوي، وكلّ لغة توجد كاستعمال بشكل مستقلّ عن قواعدها، فاللّغة العربيّة كانت توجد في الزّمن القديم مستقلّة عن نحو النّحوي، وهذا ما يجعلها كباقي اللّغات الأخرى، في حاجة إلى بناء أنحاء أخرى، أي تأسيس آليات نحويّة حديثة، تصف معطيات أخرى، ومن العبث للقول إنّ اللّغة العربيّة « لغة متميّزة تنفرّد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، وبالتّالي لا يمكن وصفها بالاعتماد على النّظريّات الغربيّة » .[1] فقد حاول (المتوكّل) وصف اللّغة العربيّة في ظواهرها الوظيفيّة، من منطلق مبادئ النّحو الوظيفي، ودُرّست هذه القواعد الوظيفيّة، أي الظّواهر اللّغوية الوظيفيّة في المغرب.

فعلى المستوى النّظري العلمي، إذا أردنا وصف اللّغة العربيّة بواسطة النّظريّات اللّسانيّة الغربيّة، يجب استبعاد « الفكرة الشّائعة التي مفادها أنّ النّحو التّقليدي يزوّدنا بكلّ ما نحن في حاجة إليه » [2] ، أمّا على المستوى الوظيفي التّعليمي، فتدريس النّحو العربي بحاجة إلى التخلّص من الطّرائق التّقليديّة التي ثبت عقمها، وتبنّى مبادئ حديثة، ترتبط بالمحتوى النّحوي ذاته من جهة، وترتبط بالمتعلّمين وحاجياتهم اللّغويّة من جهة ثانة، حيث يتمّ تعليم المكوّنات اللّغويّة والخطابيّة، بإدراك معانيها ووظائفها التواصليّة، أي إكساب المتعلّم اللّغة العربيّة الفصحى، ليس كبنى لغويّة، وإنّما كبنى تواصليّة، و يحتاج هذا الأمر إلى ربط النّحو بالدّلالة، والتداول، أي تحسيس المتعلمين عند إعطائهم المعارف النّحويّة في سياقاتها التّواصليّة، بمعاني هذه المكوّنات وبصور استخداماتها في التّواصلات، فتتشكّل في أذهانهم معرفة لغويّة مرتبطة بدلالاتها، وبصور تداولاتها. وهذا الفهم يسمح له بإنتاج خطابات لغويّة بمراعاة هذه المعارف، لأنّ اللّغة كواقع تواصلي، عبارة عن نسق تفاعل فيه مستويات: التّركيب، والدّلالة والتّداول، وعليه ينبغي الحرص على ربط التّراكيب بدلالاتها

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيّات واللّغة العربيّة، نماذج دلاليّة وتلركيبيّة، دار توبقال، الدّار البيضاء، ط1، 1986، ص56.

[2] – المرجع نفسه، ص 55.

وتداولاتها، ولا يتمّ إلّا إذا أعطيت القواعد في سياقاتها التّواصليّة من جهة، وإذا ربط نشاط القواعد بالأنشطة التّعليميّة الأخرى (النّصوص، والتّعبير) من جهة ثانية.

وبإجراء مقارنة بين اكتساب النّسق العربي العامّي، واكتساب النّسق العربي الفصيح، نجد أنّ الطّفل يكتسب النّسق العامّي في فترة وجيزة، ويكتسب كيفية استعماله في محيطه الأسري، والبيئة اللّغويّة التي يعيش فيها، فالحيّز الزمني الذي يمارس فيه الطّفل هذا النّسق يسمح بنموّ المهارات اللّغويّة لديه بشكل سريع، أمّا النّسق الفصيح، فإنّ الحيّز المكاني والزّمني الذي يمارسه فيه المتعلّم في المدرسة، فلا يقارن بذلك االمتوافّر للنّسق العامّي، إذ لا يمارس النّسق الفصيح من قبل المتعلّم إلّا في المدرسة، أمّا حين يخرج من هذا الحيّز الضيّق، فتنتهي علاقته به، ليعود من جديد إلى ممارسة عاميّته، وهذا « يستلزم استخدام النّسق العربي الفصيح في كثير من المواقف (المدرسة، الأسرة، الإعلام....) دبون منافس آخر، بدليل أنّ غالبية التّلاميذ الذين ينجحون أكثر في مسايرة واستيعاب النّسق العربي الفصيح، هم ممن تتوفّر لهم فرصة ذلك الوسط الأسري، والثّقافي، والمادي »[1]، فعدم استعمال النّسق الفصيح في التّواصلات الاجتماعيّة اليوميّة، يصعّب عمليّة إكسابه المتعلّم.

ومن هذا المنطلق، فإنّ سيادة اللّهجات العاميّة في الوسط الأسري، والاجتماعي الجزائري، أمر يتطلّب من القائمين على تعليميّة اللّغة العربيّة توظيف منهجيّة وظيفيّة، من أهمّ مبادئها التفريق بين تعلّم قواعد اللّغة، وبين تعلّم اللّغة كاستعمال، وقد أشار ابن خلدون قديما إلى هذه النّقطة ، حين فرّق بين الملكة كممارسة، واستعمال، وبين قوانين هذه الملكة وقواعدها كنظام لغوي، وقد وضّح هذا الفرق في مقدّمته في فصل سمّاه "فصل في أنّ ملكة هذا اللّسان، غير صناعة العربيّة ومستغنية عنها في التّعليم"، حيث يقول مفتتحا هذا الفصل: « والسّبب في ذلك، أنّ صناعة العربيّة هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنّما بمثابة من يعرف صناعة

[1] - محمّد الدّريبي علوي، قراءة في منهجيّة تدريس وحدة اللّغة العربيّة، من خلال توجيهات وأهداف تربويّة، المدرسة الابتدائيّة نموذجا، أشغال ندوة اللّسانيّات واللّغة العربيّة ، ص 49-49.

من الصّنائع علما، ولا يحكمها عملا » [1] ، فصلة قواعد الملكة وقوانينها، باستعمال هذه الملكة، تشبه صلة العلم النّظري، بالممارسة العمليّة التّطبيقيّة لهذا العلم، والطّفل عند اكتسابه لغة أمّه، يكتسب قوانين هذه اللّغة عند استعمالها في التّواصلات، ويكون هذا الاكتساب ضمنيّا، وليس بشكل صريح، فلا يحتاج إلى معرفة هذه القوانين بشكل مغلن، ولا تحصل له هذه المعرفة إلّا بعد دخوله المدرسة، وكذلك الأمر بالنّسبة لاكتساب لغة ثانية في بلد ما عن ناطقيها، حيث تحصل الملكة التّواصليّة دون الحاجة إلى تعلّم القواعد، ومن هذا المنطلق، يوجد « فرق بين ما اعتاده المتكلّم من نظم اللّغة التي يقيس عليها، وما يفعله علماء النّحو من وضع القوانين، فالأوّل يحصل دون قصد وتعمّد، أمّا الثّاني فنيّة العمد فيه واضحة مقصودة » [2] ولدلك وكما قلنا سابقا فالعربيّة كملكة موجودة قبل وجود نحو النّحوي، ووجودها مستقلّ عنه.

وليس الجانب اللّغوي المحض، هو الجانب الوحيد العامل على إكساب الكفاية التّواصليّة، بل هناك عوامل أخرى إضافة إليه، منها العوامل الاجتماعيّة، والثّقافيّة.

وفي مجال تعليم قواعد هذه الكفاية، أي القواعد اللّغويّة، فإنّه من الأسباب المؤدّية إلى عدم رسوخ القاعدة في أذهان المتعلّمين، التّدريس الجافّ لهذه القاعدة، وعدم توظيفها من طرف المتعلّمين في وضعيّات ذات دلالة، فليس منطلق الصّعوبة، هو القاعدة في حدّ ذاتها، وإنّما كون موضوعات النّحو تقدّم « بصيغة تجريديّة، أو فلسفيّة » [3]. وهو ما يجعلها صعبة الإدراك والفهم، بل تصبح فوق مستوى القدرات العقليّة للمتعلّمين.

[1] – المقدّمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر، الجيزة، ط7، 2014، ج3، ص1147.

[2] – محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلون، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص37.

[3]– عبد الله غزلان، اللّسانيّات الوصفيّة وتعليم اللّغة العربيّة الفصحى نقد مفاهيم نحويّة تراثيّة، أشغال ندوة اللّسانيات وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، ص 77.

ولذلك، فعند الحديث عن المنهجيّة الوظيفيّة لتدريس قواعد اللّغة العربيّة، فإنّه ينبغي الحديث عن ثلاثة مبادئ أساسيّة لهذه المنهجيّة، وهي هدف هذه القواعد، ومحتواها، وطرائق تناولها.

فمن حيث الهدف، يكون تعليم القواعد وتعلّمها بهدف إكساب الكفاية التّواصليّة، على اعتبار أنّ القواعد « وسيلة وليست غاية بذاتها، واغرض من تدريسها ينبغي أن يكون التّعبير والفهم السّليمين في مجال الكتابة والحديث » [1]، أي بوصفها أداة لتحصيل الكفاية التّواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة، فهما وإنتاجا، فإذا أردنا أن نتجاوز التّدريس التقليدي لقواعد اللّغة العربيّة، الذي من نتائجه اكتساب المتعلّمين المعرفة اللّغويّة التّجريديّة ، إلى استثمار هذه المعرفة في المواقف التّواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة، وفي تذوّق نصوص القراءة والمطالعة، علينا الابتعاد عن تلقين القواعد لنفسها، لأنّ « تلقي القواعد بشكل مسطّح وآلي، بعيدا عن التّوظيف الدّلالي، والتّحويل الدّيداكتيكي، قد أضعف جاذبيّة التعلّم عند المتعلّم، وقتل فيه روح المبادرة، والرّغبة في الملاحظة، والتّجريب » [2]

وهذا ما يطرح إشكاليّة المحتوى اللّغوي، المقرّر في كلّ مرحلة، وفي كلّ سنة، ومدى ملاءمته للحاجيات التّعليميّة، ولسنّ المتعلّمين، وقدراتهم الذهنيّة، وكيفية تنظيمه تنظيما وظيفيّا يخدم الأهداف التّواصليّة لكلّ وحدة تعليميّة، وللوحدات التّعليميّة في نهاية السّنة، أو المرحلة التّعليميّة.

وبالإضافة إلى هدف تدريس القواعد ومحتواها، فإنّ طريقة تقديمها، من العوامل الهامّة والمؤثرة سلبا، أو إيجابا في تعليم العربيّة وتعلّمها بشكل عامّ، فمن الضّروري تناول هذه القواعد في سياقها الخطابي، غير مفصولة عن الانشطة التعليميّة الأخرى، المشكّلة لفروع اللّغة، من قراءة وحديث وكتابة ومطالعة، فمن الأسباب المؤدّية إلى تدهور تعليم اللّغة العربيّة، فصل القواعد عن الأنشطة الأخرى « ودراسة القواعد لنفسها، ودراسة الأدب مفصولا

[1] – رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص 61.

[2] – ملاك مصطفى، ديداكتيك الدّرس اللّغوي واستراتيجيّة استثماره، مجلة علوم التّربية، العدد 54، 2013، ص81.

عن اللغة » [1] فالفصل بين الجانبين اللّغوي، والأدبي، هو فصل منهجي فحسب، أمّا كحقيقة استعماليّة، فلا يوجد هذا فصل. ومن هذا المنطلق فإنّ بناء مشروع علمي لتطوير تعليم اللّغة العربيّة، يفترض تأسيسه على منهج تكاملي، يراعي العلاقة القائمة بين قواعد اللّغة الصّرفيّة، والنّحويّة، والبلاغيّة، وبين النّشاطات الأخرى، من قراءة، ومطالعة، وحديث وكتابة، وهذا بالاتّجاه نحو وظيفيّة الدّرس اللّغوي، ويكون ذلك غن طريق « نقل الدّرس اللّغوي من ظاهر التّصور النّظري إلى إجرائيّة التّحقّق، بواسطة آليات الفهم، والتّطبيق، والاستثمار، مع مراعاة المبرّرات النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة، سواء من داخل الدّرس اللّغوي، أو من خارجه »[2]

ويكون الرّبط المنهجي الوظيفي بين النّشاطات ضمن الوحدة التّعليميّة، ويكون على مستوى الاداء التّعليمي داخل الصفّ، لأنّ الكفاية التّواصليّة «لا يمكن أن تُقصر على الجانب النّحوي التّصريفي فحسب، بل لا يمكن أن يحصل أيّ إحكام بالنّسبة **لهذا** الجانب، إن لم يجر التّمرّس في إطار الكلام الطّبيعي، أي في إطار التّعبير العادي (الشّفهي والكتابي)، والتّخاطب الحقيقيي، وبعبارة أخرى، في حالة الاتّصال وتبليغ الأغراض » [3] ، وبهذا تخرج المفاهيم النّحويّة من الطّابع التّجريدي، لتصبح واقعا لغويّا وممارسة تواصليّة.

ج ــ وظيفيّة المحتوى، ومراعاة الحاجات التّعليميّة:

يكون المحتوى التّعليمي فيما يخصّ اللّغات وظيفيّا، عندما يراعي الحاجات التّواصليّة للمتعلّمين، ويعمل على تنمية مهاراتهم، وقدراتهم اللغويّة، والإبداعيّة.

فالمحتويات متعدّدة، وتقع مسؤوليّة اختيار محتوى دون غيره وتقديمه للمتعلم في مرحلة تعليميّة ما، على عاتق القائمين على وضع المناهج وبناء المقرّرات، ومن أهمّ منطلقات الاختيار، تحليل الحاجيات اللّغويّة، لأنّ « أغراض تحليل الحاجيات قضيّة علميّة،

[1] – بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، ص 166.

[2] – ديداكتيك الدّرس اللّغوي واستراتيجيّة استثماره، ص 81.

[3] – بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 168.

ومسألة ضروريّة تتماشى ومنطلقات التّعليميّة الحديثة، والتي تهدف إلى دراسة اللّغة بإتقان كبير في أقلّ وقت ممكن من الزّمن، وبناء على مسألة الاختيار التي تعتبر مقياسا من مقاييس بناء المحتوى، فإن أغراض تحليل الحاجات تصبح جزءا من ذلك المبدأ العامّ »[1] فتحليل الحاجات اللّغويّة لفئة تعليميّة ما، من أهمّ أسس اختيار المحتوى بالنّسبة لتعليم لغة الأم، أو اللّغة الأجنبيّة، فصناعة البرامج التّعليميّة تضع نصب الأعين مستوى هذه الفئة وحصائصها، ويمكن أن تتوقّع، وتستشرف تحقيق أهداف هذا المحتوى في هذه المرحلة، ولذا فإنّ الخبرة لها دورها هنا، لأنّ الأمر يتطلّب « تحليلا دقيقا لمعرفة ما ينبغي إعداده، ففي كلّ برنامج ينبغي التّعرّف على المهارات اللّغوية المطلوبة، وعلى المشكلات، والصّعوبات الفائمة، لتذليلها، وعلى أنواع الخطابات المتداولة، وعلى النّصوص الواجب توفّرها، إلى غير ذلك من الموادّ التي يجب أن تؤسّس البرنامج » [2]. وهكذا تبدو عمليّة تحليل الحاجات صعبة ودقيقة، ولا يمكن لأيّ كان أن تقوم بها، بل تُسند هذه المهمّة لفريق تحليل الحاجات، ويتشكّل من « المدرّسين والمتعلّمين، والمسؤولين، والمؤلفين والمكلفين بالتّقويم وإدارة المؤسّسة » [3]، لأنّ المحتوى أداة لتحقيق أهداف المناهج.

وأهم مكوّن من مكونات المحتوى اللّغوي النّص، والذي يطرح قضيّة اختياره وتنظيمه في مقرّر ما، من مطلق أنه « ينبغي أن يكون المفهوم الأساسي لأي نصّ أنه وسيلة لنقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين، وهو ينقل شيئا ما للمخاطب، وهو ليس هدفا في حدّ ذاته، إنما هو طريق الخطاب » [4]. فالنّصوص وحدات تخاطبيّة غنيّة بالأفكار، والمعارف، وغنية على المستوى الأسلوبي التّركيبي بالظّواهر اللّغويّة، والفنيّة، التي تسهم في تنمية أذواق المتعلّمين.

[1] – نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في تعلّم اللّغة، ص 52.

[2] – المرجع نفسه، ص 53.

[3] – المرجع نفسه، ص 53–54.

[4]– أحمد عفيفي، نحو النّص، اتّجاه جديد في الدّرس النّحوي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، 2001، ص 24.

ومن هذا المنطلق، فإنّ اختيار المحتوى الخاصّ بالنّصوص يطرح إشكالات عدّة، على مستويات مختلفة، من جهة المحتوى الثّقافي والمعرفي لهذه النّصوص، ومن جهة الظّواهر اللّغويّة، والأسلوبيّة، والتّركيبيّة لهذه النصوص، لأنّ تدريس النّصوص أهم نشاط يمكن تحقيق الأهداف التّواصليّة بواسطته، وإن كان إشكال اختيار محتوى موضوعات التّعبير الكتابي وموضوعات القواعد اللّغوية، ومعايير انتقائها مطروحا أيضا، بالشّكل الذي يجعل كلّ مقطع تعليمي متناسقا ومنتظما وظيفيّا، ومرتبطا بما قبله، وبما بعده من مقاطع تعليميّة.

وتفرض الأهداف التّواصليّة للمقرّرات التّعليميّة، أن يكون محتوى النّصوص في الجانب الثّقافي الاجتماعي عاكسا لثقافة المتعلّمين، لأنّ تعليم الكفاية التّواصليّة يعني « إكساب المتعلّم اللّغة في تنوّع خطاباتها واستعمالاتها، ويراعى في عمليّة إكساب المتعلّم اللغة عدم الفصل بين اللّغة والثّقافة » [1]، ذلك أنّ عمليّة اكتساب اللّغة لا يمكن الفصل فيها بين المكوّن اللّغوي، والمكوّن الثّقافي، والاجتماعي، فالنّصوص تصبح وسيلة إعلاميّة هامة عندما تدرج في السياق التربوي في الكتاب المدرسي.

وقد توجّه المختصّون في تعليميّة اللّغات مؤخرا، نحو اختيار نصوص واقعيّة من حياة المتعلّم، وهي ما يطلق عليها مصطلح "النّصوص الأصيلة" (documents authentics) ، وهي نوع من النّصوص موجودة فعلا في الواقع اللّغوي للمتعلّم، وتُدرج في البرامج التّعليميّة كمحتوى أصيل، يهدف إلى إكساب الكفاية التّواصليّة[2]، عن طريق الفهم والتّحليل، ليأتي فيما بعد الإنتاج اللّغوي الذي يحاكي هذه النّصوص، ومن هنا، تبرز علاقة نصوص القراءة ومحتوياتها، بالكفاية التّواصليّة المراد إكسابها، فهما وإنتاجا، في الجانبين الشّفهي والكتابي.

[1] – ديداكتيك الكفايات، ص 50.

[2] - Voir: enseigner a communiquer en langue étrangère, p 19-20.

ويمكن أن تكون هذه النّصوص الأصيلة عبارة عن مقتطفات حيّة وواقعيّة من الحياة الاجتماعيّة، قد تطول هذه المقتطفات، او تقصر، كأن تكون مقالات، أو تحقيقات، أو رسائل[1]

وعند الحديث عن مناهج تعليم اللّغة العربيّة، فإنّ هذه المعايير التي تحدّثنا عنها، يجب أن تراعى في عمليّة اختيار المحتوى، وتنظيمه، بعدم التّركيز على النّصوص الإبداعية، ذات المستوى الرّفيع، وعدم الاقتصار على المستوى الأعلى والنّموذجي من اللّغة العربيّة الفصحى، دون المستوى الأدنى التّواصلي منها، والذي يتضمّن ألفاظا من مبتذلات الحياة اليوميّة، إذ يحتاج تطوير تعليم اللّغة العربيّة، أن يمدّ مؤلّفوا الكتب المدرسيّة المتعلّمين بهذه اللّغة في تنوّعها وثرائها المعجمي اللّفظي، كي لا تصير اللّغة العربيّة « لغة أدبيّة محضة، ولغة تحرير فقط، لا لغة تخاطب، ومشافهة، وهذا نفسه هو ما رسّخه في أذهان النّاس مدّة قرون، التّعليم التّقليدي للّغة العربيّة » [2]

وليس المقصود من هذا الكلام الاستغناء عن النّصوص الأدبيّة ذات النواحي الجماليّة والإبداعية، التي تنمّي الذّوق الأدبي والنواحي الجماليّة لدى المتعلّم، وإنّما المقصود تحقيق التوازن والتكامل بين الخطابات، والنّصوص الوظيفيّة، ذات الأهداف التّواصليّة، وبين النّصوص الإبداعيّة ذات النّواحي الجماليّة. فمن حقّ المتعلّم أن يُزوّد بمستويات لغويّة مختلفة من خلال نصوص متنوّعة في مضامينها، وأساليبها، وتراكيبها ليستوعب اللّغة في ثرائها، وتنوّع خطاباتها.

د ـ التّكامل الوظيفي بين فروع اللّغة:

يكون تدريس الكفاية التّواصليّة بالتّركيز على ثلاثة أنشطة رئيسيّة، هي: قواعد اللّغة، النّحويّة، والصّرفيّة، والبلاغيّة، والنّصوص التي تعمل على تنمية الثّروة المعجميّة، وتكون مستوحاة من بيئة المتعلّم، والتّعبير الشّفهي والكتابي، وتكون موضوعاته منميّة وخادمة

[1] Voir: une approche communicative de l'enseignement des langues, p 93.

[2] – بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربية، ج1، ص 161.

للكفاية التّواصليّة، لكنّ الفصل بين هذه الفروع اللّغويّة ما هو إلا فصل منهجي، إجرائي لتسهيل عمليّة التعلّم، لأنّ اللّغة في جوهرها، في عمليّة التّواصل تتمظهر كخطابات منسجمة من حيث المعاني والدّلالات، ومتماسكة من حيث البناء اللّغوي، ولهذا الغرض تُعالج هذه الفروع بيداغوجيّا بمنهج تكاملي، ضمن الوحدة التّعليميّة الواحدة، وضمن الوحدات ككلّ، ومن هذا المنطلق يقدّم الدّرس اللغوي العربي من نحو، وصرف، وبلاغة، مرتبطا بالأنشطة الأخرى، أي نصوص القراءة والمطالعة، والتّعبير الشفهي والكتابي، وفق منهج وظيفي يكامل بين العناصر اللّغويّة والعناصر المعرفيّة، ذلك « أنّ واقع الأمر أن اللّغة كلّ متكامل، والنّمو فيها عمليّة تراكميّة، يؤثّر كل فرع فيها في الفروع الأخرى، كما تؤثّر كلّ مرحلة في الأخرى »[1]

ولذلك يتمّ الاستعانة بالتّريس بالنّص، كإجراء تعليمي له منطلقاته ومبرّراته اللّسانيّة والنّفسيّة، التي تسهم في عمليّة إكساب اللّغة، كوحدة متماسكة، يدركها المتعلّم فهما، ثمّ يحاكيها إنتاجا.

فالوحدات التّعليميّة تتناول اللّغة كوحدة مترابطة ومتماسكة، وهي بذلك تقوم على الأسس اللّسانيّة الآتية:

- « . الانطلاق من النّصوص في تعليم اللّغة وتعلّمها.
- التّركيز على الاستعمال الحقيقي للّغة.
- الاعتماد على التّركيب في تفسير المفردات.
- اعتبار السّياق مرجعا أساسيا في فهم القواعد النّحويّة والصّرفيّة »[2].

وهو ما يطرح صعوبات مرتبطة بانتقاء محتويات الوحدات، أو المقاطع التّعليميّة المقترحة في كلّ مرحلة تعليميّة، وتنظيمها بشكل تدريجي وظيفي، واختيار محتوى كل مجال

[1] – الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، ص 59.

[2] – الاستراتيجيّات التّعليميّة التّعلميّة والكفايات، ص 22.

أو وحدة، وتنظيمه انطلاقا من النّص، كظاهرة تواصليّة ذات محتوى معرفي، وأساليب وتراكيب معيّنة.

وبهذا يبدو تقسيم اللّغة في المجال التعليمي إلى فروع، مجرد اصطناع تعليمي، هدفه تحصيل المعارف النّظريّة، واكتساب المهارات، لكنّه إذا لم يتمّ تحسيس المتعلّم بوحدة اللغة، عن طريق الرّبط بين هذه الفنون والفروع، وإذا تمّ تدريسها بشكل منفصل، فإنّ ذلك سيصعّب عليه فهم ماهية اللغة كمعرفة، وكمهارة إنتاج شفهي وكتابي، وسيصعب عليه استعمال هذه اللّغة ضمن الإطار التعليمي ككلّ أثناء تعليم الموادّ الأخرى.

المبحث الثّاني: دراسة تطبيقيّة في مناهج تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة:

ستحاول الصّفحات التّالية تسليط الضوء على مناهج اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، من خلال دراسة تحليليّة لهذه المناهج، لإبراز وظيفيّتها من عدمها، وكيفيّة الانفتاح على المرجعيّات اللّسانيّة الوظيفيّة، أي كيفية استثمار المصطلحات الوظيفيّة الأساسية إجرائيّا، وما طرأ عليها من تغييرات عن طريق التّحويل التّعليمي، ويكون هذا الاستثمار على مستوى الأهداف، والمحتويات، والطّرائق التّعليميّة، والتّقويميّة.

وسيجرى التّطبيق في مناهج المرحلة المتوسّطة الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة، أمّا مرحلة التّعليم المتوسّط، فهي تلك التي تلي مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر، وتشكّل معها مرحلة التّعليم الأساسي، وتليها مرحلة التّعليم الثّانوي. وينقسم التّعليم المتوسط في الجزائر إلى ثلاثة أطوار، الطّور الأول (السّنة الأولى)، الطّور الثّاني(السّنة الثّانية، والسّنة الثّالثة)، والطّور الثّالث (السّنة الرّابعة).

وأما المناهج؛ فهي المناهج التي شرع في تطبيقها بداية من العام الدراسيّ (2016-2017) مع السّنة الأولى متوسّط، كإصلاحات تربويّة، وقد أطلق عليها مصطلح مناهج الجيل الثّاني، واستمرّت الوزارة في تطبيق هذا الإصلاح مع العام الدّراسي (2017-2018) مع السّنتين الثّانية، والثّالثة، أمّا السّنة الرّابعة متوسّط فيُشرع في تطبيق منهاجها الجديد والمطوّر، ابتداء من السّنة المقبلة (2018-2019)، وبذلك فإنّ المشرفين على تدريس متعلّمي هذه السّنة هم حاليا بصدد تطبيق المنهاج القديم لسنة (2003)، ومن هذا المنطلق فإنّ هذه الدّراسة التّطبيقيّة ستركّز على الطورين الأوّلين من مرحلة التّعليم المتوسط، ويضمّان السنوات الثّلاث: الأولى والثّانية، والثّالثة، أمّا السّنة الرّابعة متوسّط، فلن تطالها الدّراسة، كي لا يحصل خلل في عرض المادّة وتحليلها. بين المناهج القديمة قبل الإصلاح، وبين المناهج المعدّلة الحاليّة، نظرا لوجود عدّة مفاهيم ومتغيّرات انطلق منها الإصلاح، لم تكن موجودة في المناهج القديمة.

وبالنسبة لمصطلح منهاج أو "منهج" كما هو مستخدم في الوثائق البيداغوجيّة الصّادرة عن وزارة التّربية، فإنّنا نشير إلى دلالة هذا المصطلح في الفكر التّربوي الحديث والمعاصر، هذه الدّلالة التي تجاوزت مجرّد الإحالة على البرامج، والمقرّرات الدّراسية، إلى كونه عبارة عن « خطّة يتمّ عن طريقها تزويد التّلاميذ بمجموعة من الفرص التّعليميّة، التي تعمل على تحقيق أهداف عامّة عريضة، مرتبطة بأهداف خاصّة مفصّلة، في منطقة تعليميّة، أو مدرسة، معّينة » [1] ،وهو المفهوم الذي تتبنّاه وزارة التّربية الوطنيّة، حيث جاء في تعريف المنهاج أنّه « بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق، تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، أي منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين والأساليب المعتمدة، لتجسيدها وربطها بالإمكانيات البشريّة والنفسيّة والمادية المحدّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم » [2].

وانطلاقا من المفهوم الحديث للمنهاج في الأدبيّات التّربويّة الحالية، فإنّنا سنعمل على تحليل مناهج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني)، في مرحلة التّعليم المتوسّط، ارتكازا على كلّ الوثائق البيداغوجيّة التي تقترحها وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة، أي المنهاج كوثيقة أساسيّة تقدّم التّوجيهات الكبرى، والوثائق المرافقة له (الوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ)"، إضافة إلى الكتاب المدرسي. وهذه المراجع البيداغوجيّة هي التي تُطبّق تعليماتها في المدرسة حاليا.

وبما أنّ الإصلاحات التّربويّة عموما تنطلق من تقويم المناهج السّابقة، وتحديد مواطن الضّعف فيها، ثمّ التّخطيط لتطويرها وتحسين جودتها، باقتراح مناهج جديدة معدّلة، فإنّه يُفترض في مناهج اللّغة العربيّة المحسّنة، – والتي طُوّرت في إطار مناهج الجيل الثّاني– أن تكون قد بنيت على أسس علميّة بيداغوجيّة، ونفسيّة، واجتماعيّة، ولسانيّة، وسنركّز على الأسس والمرجعيّات اللّسانيّة، من خلال الخيارات والمقاربات التّعليميّة التي تمّ الاستناد إليها كأُطر منهجيّة، ووضعت موضع التطبيق في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة بالجزائر، في

[1] – الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، ص 28.

[2] – دليل الأستاذ للّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 07.

مرحلة التّعليم المتوسّط، ولتوضيح البعد الوظيفي وكيفية استثماره في المناهج، إن على المستوى البيداغوجي كتوجيهات وخيارات منهجيّة، أو على المستوى التّعليمي كممارسات فعلية، فإنّ الأمر يحتاج إلى تحليل التوجيهات الكبرى لهذه المناهج تبعا لعناصرها الأساسيّة، ويتطلّب أيضا إجراء دراسة ميدانية مكمّلة ومدعّمة للجانب التطبيقي، وهو ما سنتعرض له له في الفصل الثالث.

1–أهداف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بالمرحلة المتوسّطة:

تعدّ الأهداف التّعليميّة الرّكيزة الأساسيّة الأولى لأيّ منهاج تعليمي، فهي المنطلق الذي تُختار تبعا له المحتويات التّعليميّة، وطرائق التّدريس واستراتيجيّاته، وأساليب التّقويم.

وقبل عرض المنهاج لأهداف تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، فإنّه أراد التحسيس بأهميّة المادة التّعليميّة، فقد عدّها « لغة المدرسة الجزائريّة، واللّغة الوطنيّة الرّسمية، وإحدى مركّبات الهوية الوطنيّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة، لذا فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهمية بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروري، لكونها كفاءة عرضيّة، كلّ الموادّ التّعليميّة في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد » [1]. فاللّغة العربيّة في إطار التمدرس في الجزائر تعدّ لغة التّعليم والتعلّم، وهي أداة اكتساب المعرفة، وهي من هذا المنطلق غاية وهدف من جهة، ووسيلة للتعلّم من جهة ثانية، وهذا هو موضع الأهمية، بل الخطورة عند الحديث عن مناهج اللّغة العربيّة في الوطن العربي ككلّ، لأنّ العربيّة لغة التّواصل البيداغوجي التي يحصل الاكتساب المعرفي بواسطتها، ومن المفترض أن صناعة هذه المناهج تحظى بأهمية وعناية قصوى، بالشّكل الذي يجعلها تحقّق أهدافها الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها كملكة تعبيريّة، وامتلاك أدواتها التواصليّة، واستعمالها كأداة في التّواصلات البيداغوجيّة التي تحقّق فعل التعلّم النّاجح، ومن ثمّة فالوعي بالمكانة التي تحتلّها هذه المادّة التّعليميّة في المدرسة الجزائريّة،

[1] – منهاج اللّغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، ص 05.

هو نقطة البداية، التي تتيح فيما بعد بناء استراتيجيّات تعليميّة، وتعلميّة تفي بتحقيق الغرض المنشود.

أما بالنّسبة لمرامي تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، فقد وضّحها المنهاج بوصفه وثيقة رسميّة تتبنّاها وزارة التّربية الوطنيّة، وترسم خلالها الخطوط العريضة لسياستها التّعليميّة، بتقديم التّوجيهات البيداغوجيّة، إذ ورد فيه : « يرمي تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات التّعليميّة للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة، واعتمادها وسيلة للتّواصل اليومي الشّفهي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتّحكم في الأدوات الفكريّة والمنهجيّة، وعرض القيم الأخلاقيّة، والرّوحيّة للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها » [1]. فمرامي تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، والتي تعدّ سقفا عاليا من التّوقعّات المرسومة من قبل السّياسة التربويّة، ذات طابع وظيفي، فالطّموح في هذا المجال هو جعل اللّغة العربيّة لغة استعمال وتواصل شفوي وكتابي، داخل المدرسة، وخارجها في الحياة الاجتماعيّة اليوميّة، وعلى هذا الأساس « يمكن القول إنّ ما يسعى إليه المنهاج هو جعل اللّغة العربيّة لغة تواصل، والخروج بها إلى أفق أوسع » [2].

وصحيح أنّ المسؤولية تقع بالدّرجة الأولى على مدرّسي اللّغة العربيّة، لكنّهم ليسوا وحدهم المطالبين بتحقيق البعد التّواصلي للّغة العربيّة الفصحى داخل المدرسة، بل يجب أن تتظافر جهود مدرّسي كلّ الموادّ الأخرى، لمساندتهم، بممارسة اللّغة الفصحى أثناء العمليّات التّعليميّة، كما يجب على الأسرة أيضا أن تقوم بدور بارز في هذا المجال، وهو محاولة تهذيب لغة فصيحة على قدر من البساطة ضمن الحياة الأسرية، وبهذا التّعاون يمكن أن تخرج اللّغة العربيّة إلى أفق أوسع من الممارسات، وأن تكون أداة للتّواصل، وإن بعبارات بسيطة وقليلة، يمكن أن تزاحم العاميّات في حياتنا اليوميّة. وبتعبير آخر، فإن « الهدف

[1]– المرجع السابق، ص 5.

[2] – المرجع نفسه، ص نفسها.

الأسمى لتعليم اللّغة العلربيّة، هو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التّواصل الشّفهي والكتابي » [1].

فهذه الكفاية المراد إكسابها المتعلّمين، هي كفاية تواصليّة، يمكن لهم استثمارها وتوظيفها في شتى المواقف والوضعيّات عند الحاجة، أي إنّ المتعلم يتعلّم اللّغة لغرض التوظيف التّواصلي، ذلك أنّه « لم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة، يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة، وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة وحسب، بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك، واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات، وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثّقافة العربيّة، القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة » [2]. وهذا توجّه صريح وواضح نحو هدف وظيفي أسمى وهو جعل اللّغة العربيّة الفصحى لغة تواصل واستعمال، لا معرفة مجرّدة، تحفظ في الأذهان.

ومصطلح الكفاية المتداول في المنهاج، هو مصطلح ذو بعدين، يتوافقان في المعنى والمفهوم، البعد الأول بيداغوجي؛ كون الكفاية أهمّ مصطلح ترتكز عليه المقاربة بالكفايات في التّدريس، وبعد لساني وهو يعود بنا لا محالة إلى الملكة الذّهنيّة والمعرفة باللّغة التي تمكّن من الفهم والإنتاج لدى المتكلّم المستمع المثالي، وهذا ما قال به (تشومسكي) والتوليديّون التّحويليّون، ووسّع مجاله الوظيفيّون بإضافة أبعاد تواصليّة غير لغويّة، إلى تلك اللّغويّة الخالصة.

وليس مصطلح الكفاية حكرا على مجال التّربية والتّعليم، بل إنّه يستخدم في عدّة مجالات وميادين، ويحمل دلالات مختلفة تبعا لهذه المجالات، والميادين، مثل اللّسانيات،

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة لعربيّة بالمرحلة المتوسّطة، وزارة التّربية الوطنية، أكتوبر 2016، ص 03.

[2] – المرجع نفسه، ص نفسها.

علم النّفس، وميدان الشّغل، وله دلالات خاصّة ترتبط بالسياقات المعرفيّة لهذه الحقول.[1] غير أنّه يحمل في مجال التّربية والتّعليم دلالة محدّدة، حيث نقول عن متعلم ما إنّه كفء، « ليس عندما يمتلك بعض المكتسبات (المعلومات، المعارف العمليّة، المواقف، الإجراءات.....الخ) فحسب، بل أيضا عندما يستطيع تعبئة هذه المكتسبات وتوظيفها بطريقة ملموسة، لمعالجة وضعيّة مشكلة تواجهه » [2]. أي إنّ الكفاية مصطلح وظيفي لجأت إليه المدرسة في إطار بيداغوجيا الكفايات، لربط التعلّمات التي يحصّلها المتعلّم بالحياة الاجتماعية، في وضعيّات معيّنة، تحاكي الوضعيّات الوظيفيّة التي سبق له معايشتها في المدرسة، فلا تبقى تلك التعلّمات ذات طابع تجريدي، ولا تبقى تلك القطيعة بين المدرسة، وبين المجتمع.

وقد ورد مصطلح الكفاية في منهاج الجيل الثّاني لتعليم اللّغة العربيّة، بمفهوم يقارب المفهوم المتداول في الأدبيّات التّربويّة، بوصفها « القدرة على تجسيد مجموعة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيّات مشكلة » "[3]

فلا يكفي توظيف المعارف والمكتسبات والمعارف من قبل المتعلم، حتّى نقول عنه إنّه كفيّ، بل يجب أن يكون هذا التوظيف ناجحا، وفعّالا في حلّ وضعيّة مشكلة ما.

ومن أهم خصائص الكفاية، أنّها ذات طابع إدماجي، إذ توجد علاقة وطيدة بين بيداغوجيا الإدماج، وبين بيداغوجيا الكفايات، تتجلّى بشكل واضح وعملي أثناء نشاط الإدماج، الذي هو نشاط تعلّمي يعمل المتعلّم فيه على تحريك المكتسبات الكامنة لديه وتجسيدها بشكل ملموس.

والكفاية في الإطار البيداغوجي بالمفهوم سابق الذّكر، وبخاصسية الإدماج التي تميزها، تنسجم انسجاما كبيرا، مع الكفاية بمفهومها اللّساني الوظيفي، فتدريس اللّغة العربيّة

[1]– ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شموليّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2006، من ص 17، إلى ص 27.

[2] –Xavier Rogiers, la pédagogie de l ’ intégration en bref, Rabat, Mars 2006,p 04.

[3]– دليل الأستاذ للّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، ص 30.

وفق المقاربة بالكفايات يسعى إلى الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب الكفاية التّواصليّة بشقّيها الشّفوي، والكتابي.

وبما أنّ أهداف المنهاج التّعليمي، هي أساس وضعه، انطلاقا من مرجعيّات تربوية ونفسيّة، وانطلاقا من مرجعيّات خاصّة بالمادّة التّعليميّة نفسها، وبما أنّ المنهاج هو بنية منسجمة، ومتكاملة، وعضويّة بين عناصره الأربعة: الأهداف، المحتويات، الطّرائق والوسائل، والتقويم، فإنّ الأهداف هي التي توجّه المنهاج في اتّجاه معيّن، وتحقيقها يتطلّب أن تنسجم مع العناصر الأخرى، وأن تترابط معها وظيفيّا.

وقد حاولت المناهج الحاليّة لتعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، بيان المرجعيّة اللّسانيّة التي حدّدت خياراتها المنهجيّة، بناء على ما هو مستحدث في مجال اللّسانيّات وتعليميّة اللّغات، وقدّمت للأستاذ الممارس للعمليّة التّعليميّة مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة باللّسانيّات، ومداخل تعليم اللّغات، والمقاربات التّعليميّة، وغيرها، مثل: اللّسانيّات النّصيّة، المقاربة النّصيّة، المقاربة التّواصليّة، الكفاية التّواصليّة وغيرها،[1] وهذا أمر إيجابي، لأنّه توضيح للمرجعيّة اللّسانيّة التي تستند إليها المناهج الحاليّة، ومحاولة إرشاده إلى أهمّ الخلفيّات العلميّة والتّعليميّة، للمناهج الحديثة والمعاصرة لتعليم اللّغات وتعلمها وهذه المحاولة لوضع الأستاذ في السياق المعرفي الحديث لتعليمية اللغات، هي مبادرة أساسيّة، تحتاج في المقابل إلى ورشات تكوينيّة تعمل على توضيح هذه المفاهيم والمصطلحات بشكل عملي وتطبيقي. إضافة إلى كون هذه المعلومات النّظريّة الواردة في دليل الأستاذ للّغة العربيّة، للسّنتين الثّانية، والثّالثة متوسط، والتي تحاول بيان مرجعيّة تعليميّة اللّغات في الجانب اللّساني، هي معلومات غير واردة في سياق منهجي يربط بين العناصر، والمصطلحات، ويقدّمها للأستاذ في علاقاتها المتكاملة مع بعضها البعض، بالشّكل الذي يمكّن من فهمها، نظريّا، ثمّ يأتي دور الورشات التّكوينيّة التي تعمل على

[1] – ينظر: دليل الأستاذ للّغة العربيّة، للسّنة الثّانية، ودليل الأستاذ للغة العربيّة للسّنة والثّالثة متوسّط، وزارة التربية الوطنية، 2016.

توضيح ما قُدّم له نظريّا، تطبيقيّا وعمليّا، فعرض هذه المفاهيم والمصطلحات التّعليميّة واللّسانيّة بشكل نظري، يكمّله شرح عملي إجرائي لكيفية استثمارها على مستوى الممارسات التّعليميّة، ثمّ إنّ الدّليل الخاصّ بالسّنة الأولى لا يُعنى بهذه الجوانب، وإنّما يركّز على الجوانب البيداغوجيّة ، ممّا يجعلنا نطرح أسئلة مثل: لماذا لم تقدّم هذه المفاهيم في دليل الأستاذ للسّنة الأولى؟ وما هي أهداف كلّ دليل؟ ومن وضعه؟

ويقدّم الدّليل كمرشد وموجّه للأستاذ، المقاربة النّصية بشّكل مفصّل، ويعرض كثيرا من المفاهيم المرتبطة باللسانيّات النّصيّة، والمقاربة النّصيّة، ثمّ يعرض مصطلح الكفاية التّواصليّة في إطار الحديث عن المقاربة التّواصليّة، وكما سبق القول فإنّ هذه الكفاية التّواصليّة هي الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، لكنّ هذا العرض على هذا النّحو، لمفهومها ومكوّناتها، بعد الحديث عن المقاربة النّصيّة، يوحي أنّ المقاربة الأساس لبناء هذه المناهج هي المقاربة النّصيّة، في حين أنّها أداة منهجيّة لتطبيق المقاربة التواصليّة، لأنّ هذه الأخيرة لا تمثّل منهجا جاهزا وواضح المعالم، بل تتطلّب تطبيق كل الأدوات والإجراءات التي تسمح بإكساب المتعلّم الكفاية التّواصلية، ومن بينها المقاربة النّصية، كمقاربة منهجيّة تعليميّة، وخيار عملي يحقّق الهدف المنشود، وهذا ما يقرّه المنهاج صراحة، فقد ورد في دليل الأستاذ للسّنة الثّانية متوسّط، أنّ المقاربة النّصيّة « إنما هي طريقة أو منهج دراسة النّص من منظور ديداكتيكي، يمكّن المتعلّم من تفكيك النّص وفهمه، واستثمار بنياته الدّلاليّة، وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التّواصلي، بما يتناسب مع رصيده المعرفي، وقدراته الفكريّة »[1] . ومن هذا المنطلق، فالمقاربة النّصيّة مقاربة منهجيّة غرضها إكساب المتعلّم الكفاية التّواصليّة.

[1] – دليل الأستاذ للغة العربية للسنة الثانية متوسط، ص 22.

وهذه المناهج تقدّم المقاربتين النّصية، والتّواصليّة بشكل منفصل، دون تحديد العلاقة الرّابطة بينهما، وهو ما يصعّب على الأستاذ فهم هذه الخلفيّة المعرفيّة النّظريّة، وبالتّالي يصعب عليه أيضا استثمارها عمليّا.

وارتكازا على هذه المرجعيّة اللّسانيّة الوظيفيّة، صرّحت المناهج الحاليّة لتعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، أنّ « الهدف الأوّل والأخير، والغاية القريبة والبعيدة لتعليميّة اللّغات هي تحصيل الكفاءة التّواصليّة، وهو هدف شامل لأنّه عند اكتساب المتعلّم القدرة على التّواصل والتّبليغ، فإنّ هذه الكفاءة التّواصليّة تتكون بدورها من عدّة كفاءات أخرى » [1].

فالكفاءة التّواصليّة في تعليم اللّغة العربيّة الفصحى، هي هدف شامل، أو كفاية شاملة، وبالتّالي لا يمكن تحقّقها إلّا من خلال مكوّناتها، وهو الأمر الذي أقرّته المناهج الحالية، حيث ورد فيها « أنّ الكفاءة التّواصليّة تساهم فيها بالإضافة إلى الكفاءة اللّغويّة، قدرات أخرى، منطقيّة ومعرفيّة واجتماعيّة وإدراكية، وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عمليّة التّواصل، إذ إنّ التّواصل عمليّة تتفاعل فيها أنماط مختلفة من المعرفة، تتعدّى اللّغة، لأنّ تعلّم اللّغة يرتبط على الدوام بسياقات ومواقف معيّنة » [2]، ولهذا، فإنّ تحصيل الكفاية التّواصليّة لا يتأتّى إلّا عبر تحصيل الكفايات والقدرات المكوّنة لها، والتي حدّدتها المناهج الحالية على النّحو الآتي:

. « ـ الكفاءة النّحويّة (صحّة الأداء اللّغوي، وسلامته نحويّا).

ـ الكفاءة الاجتماعيّة (ملاءمة السّياق الاجتماعي لعمليّة التّواصل).

ـ الكفاءة الاستراتيجيّة (توظيف استراتيجيّات الخطاب والتّواصل) » .[3]

وبناء عليه، فإنّ مكوّنات الكفاية التّواصليّة (المكوّن النّحوي اللغوي، والمكوّن الاجتماعي، والمكوّن الاستراتيجي)، هي محطّ أنظار واضعي المناهج التّعليميّة، وهي أساس

[1] – دليل الأستاذ للّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط،، ص 25.

[2] – المرجع نفسه، ص 26.

[3] – االمرجع نفسه، ص نفسها.

اختياراتهم في البرامج المقرّرة. وقد سبقت الإشارة إلى صعوبة إدراج هذه المكوّنات في المقرّرات المدرسيّة، وإدماجها بشكل منسجم ومتكامل وظيفيّا، وهي محور اختيار المحتويات التعليميّة، وبنائها، واختيار الأنشطة التعلّميّة، واختيار أساليب التّقويم، إضافة إلى أنّ المكوّن الأخير، (المكوّن الاستراتيجي) هو مكوّن تداولي، يندرج ضمن الخطاب الشّفهي، ويفترض الاشتغال عليه في التّعابير الشّفهيّة للتّلاميذ، تحصيلا، وتقويما، إذ يجب تعليم التّلاميذ كيفية توظيف استراتيجيّات الخطاب، ضمن الفعل التّعلّمي، بالشّكل الذي يضمن سلامة الأداءات اللغويّة، والتّواصليّة.

وبما أنّ هذه المناهج بنيت على المقاربة بالكفايات، فقد حُدّدت أهداف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، من خلال كفايات مختلفة، أي حسب أنواع الكفايات، وذلك على النّحو الآتي:

– **الكفايات الشّاملة:** الكفاءة الشّاملة هي: « كفاءة مسار دراسي معيّن، متعلّق بمجموعة من الكفاءات الختامية، لميادين المادّة، وقد سميت بهذا الاسم لأنّها تشمل الكفاءات الختامية للسّنة، أو الطّور، أو المرحلة التّعليميّة » [1]

وقد حدّد المنهاج هذه الكفاية الشّاملة، وباقي الكفايات الأخرى من خلال ملامح التخرّج، وملمح التخرّج هو: « ترجمة للغايات التي رسمها القانون التّوجيهي لوزارة التّربية، ويترجم هذا الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كلّ مادّة دراسيّة إلى إرسائها عند المتعلّم » [2]. فالكفاية الشّاملة لمرحلة التّعليم المتوسّط، تترجم ملمح التخرّج من مرحلة التّعليم المتوسّط، والكفاية الشّاملة للطّور الأول من التّعليم المتوسّط تترجم ملمح التخرّج منه، والكفاية الشّاملة للطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط تترجم ملمح التخرّج منه، وهذه الكفايات التي ترتبط بمرحلة تعليمية أو طور معيّن، أو ترتبط بسنة ما، يطلق عليها مصطلح الكفايات الختاميّة.

[1] – دليل الأستاذ للسّنة الأولى متوسّط، ص 30.

[2] – منهاج اللّغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط، ص 07.

وقد ترجمت ملمح التخرج من مرحلة التّعليم الأساسي، كفاية شاملة صيغت في عبارة: « في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتّفكير، واكتساب المعارف العلميّة والأدبيّة وتبليغها، مشافهة وكتابة، بأساليب مختلفة، وفي وضعيّات تواصليّة دالّة، وتوظيفها عبر الوسائط التّكنولوجيّة »[1]. فهذه الكفاية الشّاملة التي عبّر عنها المنهاج، هي الهدف الحقيقي الذي يصبو إليه كلّ منشغل بتطوير اللّغة العربيّة، من خلال تطوير تعليمها، ألا وهو جعلها لغة حيّة في مختلف الاستعمالات الاجتماعيّة، والأدبيّة، والمعرفيّة العلميّة، وذات استعمال وانتشار عبر الوسائط التّكنولوجيّة، إنّه مطمح المدرسة، كما إنّه مطمح المواطن العادي الرّاغب في رؤية لغة الضّاد تنبض بالحياة، فالبعد الوظيفي التواصلي لهذا الهدف (الكفاية الشّاملة) يجعله مطمحا مشروعا، وهو المأمول الذي يرتجى تحقّقه.

وهذه الكفاية المترجمة لملمح التخرّج من مرحلة المتوسّط، تنقسم بدورها إلى ثلاث كفايات جوهريّة ورئيسيّة، ترتبط بثلاثة ميادين أساسيّة، تمثّلها، وتغطّيها هذه الكفاية الشّاملة، إذ إنّ هذه الكفاية بوصفها هدفا عامّا وشاملا، لا يمكن تحقّقها إلا من خلال كفايات جزئيّة، وهي التي تتمّ ضمن الميادينين الآتية:

1. **فهم المنطوق وإنتاجه:** « بفهم الخطاب المنطوق من أنماط مختلفة، ويتجاوب معها مشافهة، وبلسان عربي، معبّرا عن رأيه، موضّحا ومحلّلا وجهة نظره، في المواقف الأدبيّة، والعلميّة، وعبر مختلف الوسائط، وفي سياقات مختلفة »[2].
2. **فهم المكتوب:** « يقرأ قراءة تحليليّة نقديّة واعية نصوصا أدبيّة وعلميّة مركّبة، ويفهمها من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة »[3].

[1] – المرجع السّابق، ص 06.

[2] – منهاج اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، ص6.

[3] – المرجع نفسه، ص نفسها.

3. **الإنتاج الكتابي:** « ينتج كتابة نصوصا منسجمة، في سياقات مختلفة، أدبيّة، علميّة، ثقافيّة، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة » [1].

والملاحظ على هذه الكفايات المرتبطة بميادين: فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي، أنّها تشكّل مجمل عناصر عمليّة التّواصل اللّغوي مشافهة وكتابة، إرسالا واستقبالا، وهذا يعني أنّ هذه المناهج لم تعد تركّز على الانتاج اللّغوي فقط، بل وعلى الفهم، سواء فهم الخطابات المسموعة، أم فهم الخطابات المكتوبة، ويحيل هذا الكلام على استنتاج العناصر الآتية:

1 ـ التركيز على النّص في عمليّة للتّدريس (النص المسموع، والنّص المكتوب)، لمحاكاة نسيجه اللّغوي والفكري تواصلا في وضعيّات شفهيّة وكتابيّة، واعتماد النّص كوحدة لغويّة تعليميّة في مقابل الجمل والتّراكيب، أمر يتماشى وعمليّة التّواصل الطّبيعي.

2 ـ إعادة الاعتبار لمهارات الاستقبال (الاستماع والفهم)، وعدّها الجزء الأساسي الأوّل للكفاية التواصليّة، فالفهم يأتي أولا، ثم يأتي الإنتاج المحاكي لما فُهم منطوقا (مسموعا) أو مكتوبا، وهذا يتماشى أيضا مع مكوّنات التّواصل الطبيعي ومهاراته الإرساليّة والاستقباليّة. والتّركيز على الشّق الشّفهي من اللّغة، أو على الكفاية التّواصليّة الشّفهيّة، وإدراجها من حيث الرتبة أولا انفتاح إيجابي ووظيفي، يحاكي المستحدثات النّفسيّة واللّغويّة في النّظريّات السّائدة، فالطّفل يقضي فترة طويلة وهو يستمع ويفهم، ثم يتحدّث، في عمليّة الاكتساب اللغوي، ويركّز الاتّجاه اللساني الوظيفي الحديث على اللّغة المستعملة (المنطوقة)، كلغة حيّة في سياق ما.

3 ـ هذا التّكامل بين المهارات اللّغويّة: (الاستماع، والحديث والكتابة، والقراءة)، هو تكامل وظيفي يسير في اتّجاه يحقّق كفاية شاملة ومندمجة، أي في اتجاه تعلم اللّغة في أبعادها التّواصليّة، كبنية متكاملة، وما تجزئه هذه البنية إلى مهارات فرعيّة، إلّا أمر منهجي تعليمي.

[1] – المنهاج، ص 6.

– **الكفايات الختامية:** الكفاية الختاميّة هي « كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعبّر عمّا هو منتظر من المتعلّم في نهاية فترة دراسيّة، أي التحكّم في الموارد، وحسن استعمالها وإدماجها » [1]. فهي كفاية ترتبط بفترة دراسيّة معيّنة، وتصف التحكّم في مجموعة من الموارد في نهاية طور تعلمي، أو سنة دراسيّة، فالكفاية الشّاملة تمثّل مجموعة من الكفايات الختاميّة، وتتحقّق عبر تحقّقها لدى المتعلّم.

وتترجم الكفايات الختاميّة ملامح التخرّج من الأطوار الدّراسيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، أو ملامح التخرّج من السّنوات الدّراسيّة الأربع، وذلك على النّحو الآتي:

ـ ملمح التخرج من الطّور الأول متوسّط (السّنة الأولى متوسّط): يترجم إلى كفاية ختاميّة هي : « في نهاية الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة، منغّمة، نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيا، ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة، موظّفا رصيده اللّغوي في وضعيّات تواصليّة دالّة » [2]. وهذه الكفاية الختاميّة تنقسم إلى كفايات ختاميّة مرتبطة بثلاثة ميادين، وهي التّواصل الشّفهي، القراءة (الفهم عن القراءة)، والكتابة.

وقد بناها المنهاج على النّحو الآتي:

«– يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويفهم معاني الخطاب المنطوق، من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصليّة دالّة .

ـ يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة، نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة مشكولة.

[1] – دليل الأستاذ للسنة الأولى متوسط، ص 30.

[2] – منهاج اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، ص 07.

ـ ينتج كتابة نصوصا منسجة، بلغة سليمة مع التحكّم في خطاطة نمطي الوصف والسرد، لا تقلّ عن عشرة أسطر، في وضعيّات تواصليّة دالّة » [1].

فالكفاية الختامية للطّور الأوّل متوسّط، مفادها جعل المتعلّم قادرا على التواصل الشّفهي، وتنمية هذه الكفاية لديه، والتي اكتسبها في المرحلة الابتدائيّة، وقادرا على فهم المقروء وقراءته قراءة مسترسلة، والتّعبير عن فهمه له، وهذا المقروء لا يزيد عن مائة وثمانين كلمة، وقادرا على كتابة نصوص، بتوظيف خاصّ لعناصر السّرد والوصف، وفي مرحلة ابتدائيّة يصل فيها المنتوج الكتابي حدّ العشرة أسطر. ثمّ سيأتي الطّوران الثّاني والثّالث، فتُنمّى هذه الكفاية تدريجيّا.

ـ **الكفاية الختاميّة للطّور الثّاني متوسّط:** (السّنة الثّانية، وثّالثة): حدّد المنهاج هذه الكفاية الختاميّة بعبارة: « في نهاية الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة في وضعيّات مركّبة، بلسان عربي، وتقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعيّة، نصوصا متنوّعة الأنماط، مشكولة جزئيّا، ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة، موظّفا رصيده اللّغوي في وضعيّات تواصليّة دالّة » [2].

وبإجراء مقارنة بين الكفاية الختاميّة للطّور الاوّل، وبين الكفاية الختاميّة للطّور الثّاني، يمكن القول إنّه في الطّور الثّاني، يسعى المنهاج إلى تنمية الكفاية التواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة لدى المتعلّم، والتي اكتسبها ابتداء في مرحلة التّعليم الابتدائي، ونمّاها في بعض الجوانب في الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، ويتمّ مواصلة هذه التّنمية في جوانب معيّنة ترتبط بشتّى المهارات اللّغويّة، وتتجلى هذه الجوانب في :

ـ تركيب وضعيّات التواصل الشّفهي، مقارنة بتلك التي مرّ بها في السّنة الأولى، والقدرة على التّعامل معها، ومواجهتها.

[1] – المنهاج، ص07.

[2] – الممرجع نفسه، ص نفسها.

ـ العمل على تنمية قدرات الفهم عن القراءة أكثر، وذلك يرفع هذه القدرة على مستوى الوعي والتّحليل.

ـ العمل على تنمية القدرة على الإنتاج الكتابي، وجعله ملائما للوضعيّات.

وهذه الكفاية الختاميّة يمكن تقسيمها إلى كفايات مرتبطة بميادين: التّواصل الشّفهي، القراءة، والإنتاج الكتابي، وهو ما حدّده المنهاج برصده لهذه الكفايات الثلاث المكوّنة والمشكّلة للكفاية الختامية للطّور الثّاني، والتي هي:

« ـ يتواصل مشافهة بلسان عربي، ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيّات تواصليّة دالّة.

ـ تقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعية نصوصا شعريّة ونثريّة متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، معبّرا عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مائتين وعشرين كلمة، مشكولة جزئيا.

ـ ينتج كتابة نصوصا منسجمة، متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكّم في خطاطات أنماط النصوص الحواريّة والتّوجيهيّة والتّفسيريّة والحجاجيّة، تتراوح بين اثني عشر وأربعة عشر سطرا، في وضعيّات تواصليّة دالّة » [1].

وكما هو ملاحظ، فإنّ المنهاج يهدف في هذا الطّور إلى زيادة القدرة الإنتاجيّة، الشّفهيّة والكتابيّة لدى المتعلّم، وذلك بزيادة القدرة على فهم النّصوص المنطوقة والمكتوبة، لأنّ الانتاج يتجلّى في شكل نصوص، يحاكي في انسجامها المعرفي والفكري وتماسكها اللّغوي، تلك التي فهم مضمونها واستوعب بناءاتها، مسموعة، أم مقروءة.

أما بالنّسبة للكفايات الختاميّة المرتبطة بالسّنوات الدّراسيّة، فحدّدها المنهاج على النّحو الآتي: [2]

[1] – المنهاج ، ص 07.

[2] – المرجع نفسه، ص 08–09.

ملمح التخرّج من السّنة 3 من التّعليم المتوسّط	ملمح التخرّج من السّنة 2 من التّعلبم المتوسّط	ملمح التخرّج من السّنة 1 من التّعليم المتوّسط
في نهاية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة في وضعيّات مركّبة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة تحليليّة واعية نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا، ويفهمها وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة، موظّفا رصيده اللّغوي في وضعيّات تواصليّة دالّة.	في نهاية السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة نصوصا متنوّعة الأنماط، مشكولة جزئيّا، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة، موظّفا رصيده اللّغوي، في وضعيّات تواصليّة دالّة.	في نهاية السّنة أولى من التّعليم المتوسّط يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة، نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا، ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة، موظّفا رصيده اللّغوي، في وضعيّات تواصليّة دالّة.
يتواصل مشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصليّة دالّة.	يتواصل مشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مدلول معنى الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيّات تواصليّة دالّة.	يتواصل مشافهة بلسان عربي ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة، ويتفاعل معه وينتج خطابات شفهيّة، محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالّة.
يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة واعية نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط،	يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة، تحليليّة نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط،	يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط، محترما

محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخّصها بأسلوبه، لا تقلّ عن مائتين وعشرين كلمة، مشكولة جزئيّا.	محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، لا تقلّ عن مائتي كلمة مشكولة جزئيّا.	علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمضمونها، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيّا.
ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكّم في خطاطة نمطي التّفسير والحجاج، لا تقلّ عن 14 سطرا، في وضعيّات تواصليّة دالّة .	ينتج نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط، بلغة سليمة، مع التحكّم في خطاطة نمطي الحوار والتّوجيه، لا تقلّ عن 12 سطرا، في وضعيّات تواصليّة دالّة .	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط، بلغة سليمة، مع التحكّم في خطاطة نمطي السّرد والوصف، لا تقلّ عن 10 أسطر، في وضعيّات تواصليّة دالّة.

ومن خلال هذا التّقديم للكفاياتة الختاميّة المرتبطة بالسّنوات الثلاث من التّعليم المتوسّط، يمكن إبداء الملاحظات الآتية فيما يخص تنمية الكفايات:

<u>في مجال فهم المنطوق وإنتاجه</u>: يبني المنهاج الكفايات التّواصليّة تدريجيّا عند المتعلّم، بداية من التّواصل السّليم (سلامة اللّغة)، في السّنتين الاولى والثّانية، ليتمّ تطويرها في السّنة الثّالثة، حيث يواجه المتعلّم وضعيّات مركّبة، ويتكيّف معها، هذا على جبهة الإنتاج الشّفهي، أمّا على جبهة الاستقبال، أي فهم الخطابات المنمطوقة، فإنّ المنهاج استعمل ثلاثة مصطلحات تدلّ على فهم الخطابات المنطوقة، ترتبط بالسّنوات الثّلاث على التّوالي، وبالتّدريج، وهي : يفهم معاني الخطاب المنطوق، ثم يفهم مدلول معانيه، ثمّ يفهم مضمونه، حيث إنّ تنمية مهارة الفهم عن المنطوق تسير وفق تدرّج يصل بالمتعلّم إلى فهم المضمون الكلّي للخطاب المنطوق بشتّى معانيه ودلالاته المتنوّعة.

في مجال القراءة: تسير تنمية مهارة القراءة لدى المتعلّم عبر السّنوات الثلاث، من قراءة مسترسلة منغّمة في السّنة الأولى، إلى قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة، في السّنة الثّانية، إلى قراءة مسترسلة منغّمة تحليلية واعية في السّنة الثّالثة. أمّا فيما يخصّ مهارة الفهم عن المقروء، فتتجلّى من خلال تعبير المتعلّم عن فهمه لمضمونه في السّنة الأولى، وتعبيره عن فهمه لمعانيه ومضامينه في السّنتين الثّانية والثّالثة. وهو ما يطرح تسؤالا حول تنمية مهارتي الفهم عن المنطوق (المسموع)، والفهم عن المقروء، ومفاده: لماذا استعمل المنهاج عند حديثه عن الفهم عن المنطوق: المصطلحات الآتية تباعا: المعاني، دلالات المعاني، ثمّ المضامين؟ أمّا بالنّسبة لفهم المقروء، فقد استخدم للدّلالة على تنمية هذه المهارة: فهم المضمون أوّلا في السّنة الأولى، ثمّ فهم المعاني في السّنتين الثّانية والثّالثة؟ فأيّهما يسبق الثّاني؟ وأيّهما يُبنى على الثّاني؟ ومن وضع هذه المصطلحات؟ وهل وضعت بشكل دقيق يصف التدرّج الطّبيعي والمنطقي لعمليّات الفهم؟ أم هي مجرّد توظيف اصطلاحي عشوائي؟

- **في مجال الإنتاج الكتابي:** تتدرّج عمليّة الكتابة لدى التلميذ – كما قدّمها المنهاج – في شكل نمائي، من حيث الحجم (من 10 أسطر، إلى 12 سطرا، إلى 14 سطرا،) مع التحكّم في تقنيّات الأنماط المقترحة في كلّ سنة، وهي الوصف والسرد في السّنة الأولى، والحوار والتّوجيه في السّنة الثّانية، والتّفسير والحجاج في السّنة الثّالثة. وهنا تركّز عمليّة تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلّم على الحجم، وعلى نوع النّمط فحسب، ولا تركّز على جوانب أخرى، كنوع اللّغة وجودة الأسلوب

وبناء هذه الكفايات الشّاملة والختاميّة لدى المتعلّم، وتنميتها، يحتاج إلى موارد معيّنة، والموارد هي « كلّ ما يجنّده المتعلّم ويتحكّم فيه، ويحوّله من أجل حلّ المشكلات، وتنمية الكفاءات، وهي نوعان: موارد داخليّة، (موارد معرفيّة، مهارات، استراتيجيّات...)،

وموارد خارجيّة وتشمل المعطيات التي توفّرها وثائق أو مراجع، يكون المتعلّم في حاجة إليها عند حلّ مشكلة ما » [1].

فالموارد هي كلّ ما يحتاجه المتعلّم للتّعبئة والتجنيد لمواجهة وضعيّة مشكلة ما، حتّى يبني كفاية ما، أو يطوّرها وينمّيها إذا تمّ بناؤها سابقا.

وقد بيّن وحدّد المنهاج الموارد التي يحتاجها المعلّم في الطّورين الأوّل والثّاني لبناء الكفايات وتنميتها على النّحو الآتي:

<u>في الطّور الأول من التّعليم المتوسّط:</u> يحتاج المتعلّم في مجال فهم المنطوق وإنتاجه إلى:

« موارد معرفيّة: خطابات متنوّعة مرتبطة بالحياة المدرسيّة واليوميّة العامّة، قواعد الخطاب الشّفوي، وموارد منهجيّة: مراعاة حديث الآخر، تناول الكلمة بلباقة، ضبط النّفس أثناء التّواصل، التّعبير بنظام، مراعاة مقام المخاطب، تصنيف الأفكار، ترتيبها ونقدها » [2].

أمّا في ميدان فهم المكتوب وإنتاجه، (القراءة والتّعبير الكتابي)، فيحتاج المتعلّم إلى تجنيد « موارد معرفيّة: نصوص وصفيّة نثريّة وشعريّة، نصوص سرديّة نثريّة وشعريّة، نحو النّص (خطاطة النّص الوصفي، خطاطة النّص السّردي، علامات الوقف، والرّصيد اللّغوي)، نحو الجملة، (أزمنة الفعل، المنصوبات، المرفوعات، التّوابع)، الإملاء (الرّسم الإملائي)، وموارد منهجيّة: القراءة الجهريّة المناسبة لمعاني الموضوع، القراءة المسترسلة، احترام علامات الوقف، استعمال القاموس للبحث، نقد المقروء، تصنيف النّصوص وتحديد خطاطات أنماطها، البناء السّليم للجمل، والتّوظيف الصّحيح لقواعد النّحو والصّرف، والإملاء »[3].

فالملاحظ على هذه الموارد أنّها نوعان معرفيّة ومنهجيّة، حيث لا تكفي المعرفة وحدها دون منهجية التّوظيف السّليم لهذه المعرفة، ومن هنا حاول المنهاج المزاوجة بين المعرفة

---

[1] – دليل الأستاذ للّغة العربيّة، للسّنة الأولى متوسّط، ص 31.

[2] – المنهاج ، ص 10.

[3] – المرجع نفسه، ص نفسها.

اللّغويّة بشتّى أنواعها ومستوياتها، وبين معرفة استخدام وتوظيف هذه المعرفة بمنهجيّة سليمة، وهو المنشود تحققه لدى المتعلّم.

<u>في الطّور الثّاني من التعليم المتوسّط</u>: يحتاج المتعلّم أيضا إلى مجموعة من الموارد لتجنيدها في وضعيّة مشكلة ما، وإدماجها بشكل سليم لبناء الكفاية.

ففي مجال فهم المنطوق وإنتاجه يحتاج المتعلّم إلى « موارد معرفيّة: خطابات مسموعة توجيهيّة، حواريّة، تفسيريّة، وحجاجيّة، وموارد منهجيّة: التكيّف مع المسموع، حسن الإصغاء للآخر، التدخّل المناسب، إبداء ردّ الفعل المناسب »[1]. فالملاحظ على هذه الموارد مقارنة بالموارد التي خصّصت للطّور الأول أنّ وصفها كان بشكل: غير ممنهج وغير متدرّج بالشّكل الذي يراعي خصوصيّة كلّ طور، من ذلك أن المنهاج حدّد أنواع أنماط النّصوص المنطوقة في السنة الثّانية والثّالثة (الطّور الثّاني)، ولم يحددها في السّنة الأولى، كما أنّه عدّ قواعد الخطاب المنطوق موردا معرفتا في الطّور الأوّل، ولم يشر إليها في الطّور الثّاني، مع أنّه مورد ضروري في الطّور الثّاني أيضا، ومن ذلك أيضا أنّه قدّم ترتيب الأفكار وتصنيفها ونقدها كمورد منهجي في الطّور الأوّل، بينما لم يشر إلى النقد في الطّور الثّاني، مع العلم أنّ نقد الأفكار مرحلة متقدّمة ومستوى عال من قدرات التّفكير.

أمّا في مجال فهم المكتوب وإنتاجه، فيحتاج المتعلّم – حسب المنهاج– إلى تجنيد « موارد معرفيّة: نحو النّص (خطاطة النّص الحواري، خطاطة النّص التّوجيهي، علامات الوقف، الرّصيد اللّغوي المناسب)، نحو الجملة (الأسماء، الأفعال، الأساليب اللّغويّة، البلاغة والعروض)، وموارد منهجية: احترام خصوصيّات القراءة الصّامتة، القراءة الجهريّة، ترتيب الأفكار والمعاني وتصنيفها، استعمال طرائق الإقناع والتعامل، استثمار المكتسبات القبليّة وتوظيفها، تجنيد الموارد المختلفة لبناء المعنى، توظيف الرّوابط المناسبة

[1] – الممنهاج ، ص 11.

لأنماط النّصوص، الفهم السليم للتّعليمة، تصميم مخطّط الإنجاز، تجنيد الموارد المناسبة للإنتاج، تنظيم الأفكار المختارة بشكل منطقي، تقويم المنتوج وفق معايير الوضعيّة » [1].

فالملاحظ أنّ الموارد المنهجيّة وسّعت دائرتها، وتنوّعت وتعدّدت، لتشمل جوانب كثيرة لأن الطّور الثّاني يضمّ سنتين (الثّانية والثّالثة)، ولأنّ المتعلّم يكون قد حصّل قدرا معتبرا من الموارد والمكتسبات، ونمّى بعض الجوانب المهاريّة لديه، ويُنتظر منه بتجنيد كلّ هذه الموارد بناء منتوج لغوي جيّد، وأداء شفهي وكتابي يتحسّن باستمرار. ويُنتظر منه أيضا تطوّير مهارات تفكيره، ليصل إلى مرحلة التّفكير النّاقد، ومرحلة التّقويم الذّاتي .

2 ـ دراسة المحتوى التّعليمي في مناهج الجيل الثّاني:

يعدّ المحتوى التّعليمي الأداة الرئيسيّة لتحقيق الأهداف والغايات التي ترسمها المناهج ، فقد تكون الأهداف موضوعة بشكل علمي ومؤسس له، لكنّها تبقى رهينة المحتويات التي ستعمل على تجسيدها على أرض الواقع.

وعند الحديث عن المحتوى التعليمي، فإن الأمر يرتبط بجانبين هما: ماهيته، وكيفية بنائه وتنظيمه، فلا يكفي اختيار محتوى معيّن يتناسب مع الأهداف، بل ويجب أيضا تنظيمه وبناؤه وفق أسس نفسيّة وبيداغوجيّة حديثة تضمن تحقق فعل التعلّم.

وبالنّسبة لمحتوى تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في مرحلة التّعليم المتوسّط، فإنّنا سنتحدّث عنه من جهة بنائه وتنظيمه، ثمّ عن ماهيته، أي المحتوى المختار والمقرّر تعليمه وتعلّمه، كنصوص مسموعة، ونصوص قرائيّة، وقواعد وموضوعات للكتابة، وموضوعات إدماج، وموضوعات مشاريع.

أ ـ بناء المحتوى وتنظيمه:

بُني المحتوى التعليمي في شكل مقاطع تعليميّة، والتي تعدّ بديلا للوحدات التّعليميّة في المناهج التي تمّ تطويرها بعد الإصلاح، والمقطع التّعليمي هو « مجموعة مرتّبة ومترابطة

[1]– المنهاج ، ص11.

من الأنشطة يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد عديدة قصد إنماء كفاءة ختاميّة » [1].

فالمقطع التّعليمي عبارة عن وحدة عضويّة تتشكّل من مجموع الأنشطة التي تخضع إلى الترتيب، والتّرابط الوظيفي، حيث يخدم بعضها بعضا، وسنتعرض لهذه الأنشطة تفصيلا بعد الحديث عن المحتوى.

وكلّ مقطع تعليمي يمثّل مجالا من مجالات المعرفة والثّقافة، إذ يتشكّل المقرّر التّعليمي لكلّ سنة من ثمانية مقاطع، أي ثمانية محاور معرفيّة.

وهذه المحاور التّعليميّة (الثّقافيّة والمعرفيّة) التي تشكّل عناوين المقاطع للسّنة الأولى متوسّط هي:

1 ـ الحياة العائليّة.

2 ـ حبّ الوطن.

3 ـ عظماء الإنسانيّة.

4 ـ الأخلاق والمجتمع.

5 ـ العلم والاكتشافات العلميّة.

6 ـ الأعياد.

7 ـ الطّبيعة.

8 ـ الصّحة والرّياضة.

وهذه المحاور هي نفسها محاور السّنة الثّانية متوسط.

أمّا محاور ممقاطع السّنة الثّالثة متوسّط فهي:

1 ـ الآفات الاجتماعيّة.

2 ـ الإعلام والمجتمع.

[1] – دليل الأستاذ للّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسط، ص 31.

3 ـ التّضامن الإنساني.

4 ـ شعوب العالم.

5 ـ العلم والتقدّم التّكنولوجي.

6 ـ التلوّث البيئي.

7 ـ الصّناعة التّقليديّة.

8 ـ الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

وتبقى هذه المحاور والمجالات نفسها بالنّسبة للسّنة الرّابعة متوسّط، وهنا يطرح السّؤال عن سبب تكرار هذه المحاور غلى مدى السّنتين المتاليتين، على الرّغم من أنّ السّنة الأولى تمثّل طورا تعليميّا، وأنّ السّنتين الثّانية والثّالثة، يشكّلان طورا آخر، والسّنة الرّابعة تشكّل طورا أخيرا في مرحلة التّعليم المتوسّط.

وبإلقاء نظرة في المحاور المعرفيّة والثّقافيّة المختارة، يمكن القول إنّها تسعى إلى غرس القيم الرّوحيّة، والمبادئ الأخلاقيّة لدى المتعلّم من جهة، وتسعى إلى ربطه بالحياة الاجتماعيّة التي يعيشها من جهة ثانية، وهذه القيم والمعارف التي تعمل على تنمية الكفايات الختاميّة، لكن، وفي المقابل، ما يمكن ملاحظته على هذه المحاور أنّها غير كافية، وتكرارها لسنتين متتاليتين في مرحلة كاملة يؤدّي إلى نتيجتين سلبيتيّن هما:

ـ حرمان المتعلّم من الثّراء المعرفي والثّقافي الشّاسع الذي يمكن أن يدرج في المقرّرات التّعليميّة، وهذا الحرمان الثّقافي والمعرفي يؤدّي إلى نقص في هذا الجانب، وهذا الأخير أحد المكوّنات الأساسيّة للكفاية التّواصليّة بشقّيها الشّفهي والكتابي، إنّنا هنا نتحدّث عن الكفاية الثّقافية الاجتماعيّة، التي يكتسبها المتعلّم من خلال اللّغة، ويوظّفها في إنتاجاته، والتي لا غنى عنها.

ـ شعور المتعلّم بالملل من تلقّيه لمحتوى معرفي وثقافي مرّ به في السّنة الماضية، بنصوصه المسموعة والمكتوبة، وموضوعاته التّعبيريّة والإنتاجيّة مشافهة وكتابة، فلا يحسّ بذلك الحماس والاندفاع، والميل نحو ما هو جديد من التعلّمات والمعارف.

ومن هذا المنطلق، يمكن الإبقاء عن المقاطع التّعليميّة بمحاورها الثّقافيّة والمعرفيّة للسّنة الأولى، واقتراح محاور جديدة للسّنة الثّانية، وإبقاء محاور السّنة الثّالثة واقتراح محاور جديدة للسّنة الرّابعة، على أن تكون هذه المحاور أقرب إلى الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة للمتعلّم.

أمّا بالنّسبة لبناء المقطع التّعليمي في ذاته، ومكوّناته الجزئيّة، فنشير هنا إلى أنّ المقطع التّعليمي للسنة الأولى يتكوّن من أربعة أسابيع تعليميّة، وحجمه السّاعي (22 ساعة)، أمّا ميادينه فهي:

- فهم المنطوق (4 سا).
- فهم المكتوب (12 سا).
- إنتاج المكتوب (4 سا).
- إدماج، ومعالجة (2 سا).

في حين لا يتشكّل المقطع التّعليمي للسّنتين الثّانية، والثّالثة إلا من ثلاثة أسابيع تعليميّة، وعليه فالمقطع في السّنة الأولى طويل ومرهق للمتعلّم، إضافة إلى أنّ محتواه المعرفي مكثّف، وهو ما سيؤثّر سلبا في اكتساب التعلّمات، وبناء الكفايات وتنميتها، فالسّنة الأولى هي السّنة التي تأتي مباشرة بعد مرحلة التعليم الابتدائي، وهي نقلة نوعيّه في حياة المتعلّم، تحتاج إلى برنامج يتناسب وسنّه وقدراته، ثم يتمّ رفع مستوى هذا البرنامج في السّنوات التّالية لها.

ب- ماهية المحتوى:

يخضع اخيار المحتوى وانتفاؤة إلى عدّة شروط، تتكامل في سبيل جعل هذا المحتوى التّعليمي محقّقا لأهداف المنهاج، وبما أنّ محتوى اللغة العربيّة يتوزّع على عدّة أنشطة، فسنحاول عرض المحتوى المبرمج لكل نشاط، وصفا وتحليلا.

- **متحوى نصوص فهم المنطوق وإنتاجه:**

نعرض نماذج من نصوص فهم المنطوق وإنتاجه للسنة الأولى كما يلي:

- أمّ السّعد (أبو العيد دودو)
- في انتظار أمين (توفيق يوسف عواد)
- وداع (عبد المجيد بن جلّول)
- زوج أبي (محمّد حسين هيكل)
- ليلة للوطن (عبد الرّحمن عزوق)
- الشّاعر المضطهد (مالك حدّاد)
- حدث ذات ليلة (حسبنة زبير)
- محمّد البشير الإبراهيمي (عمر بن قينة)
- تين هنان (مريم سيدي علي مبارك)
- الإسكندر الأكبر(محمّد كمال حسين المحامي)
- التّجريب على الحيوان والأخلاق (عبد الرّحمن عبد اللّطيف النّمر/مجلّة العربي)
- زراعة الفضاء بالنّبات (منى فوزي مجلّة العربي الصّغير)

أمّا بالنّسبة للسنة الثّانية، فنذكر من نصوص فهم المنطوق:

- عائلة عيني (محمّد ذيب)
- رعاية الجدّة (محمّد ذيب)
- وجبة بلا خبز (محمّد ذيب)
- المطاردة (محمّد ذيب)
- من أجل حياة أفضل (محمّد ذيب)
- درس في الوطنيّة (محمّد ذيب)
- لالة فاطمة نسومر(منشورات المتحف الوطني للمجاهد)

وبالنّسبة للسّنة الثّالثة، تذكر من نصوص فهم المنطوق:

- الآفة المهلكة (مجلّة العلم والإيمان الجزائريّة)
- السّكير والملاك (أحمد رضا حوحو)

- فرحة العام (أبو العيد دودو)
- الإعلام في خدمة المجتمع (محمّد عبد الله المتوكّل)
- الصّحافة (أبو اليقطان)
- التّضامن ولو بكلمة (أحمد سحنون)
- التّويزة (لمياء محتا نفوسي)

نلاحظ من خلال هذا العرض لبعض نماذج نصوص فهم المنطوق وإنتاجه، أنّها ذات محتوى ثّقافي وفكري وطيد الصّلة بالحياة التي يعيشها تلميذنا في الجزائر، من منطلق مبدأ ختيار نصوص من صميم حياته، ولها الغرض تمّ إدراج نصوص لمؤلّفين جزائريين في الأغلب، لكنّ هذه النّصوص تبدو طويلة نوعا ما ، وصعبة الفهم، خاصّة بالنّسبة للسّنة الأولى، فلا يشترط منهجيّا أن يكون النّص المسموع كنصّ أصيل (سند أصيل)، مفتطفا أدبيّا، بل بمكن أن يكون مقتطفا من كلّ ما له صلة بحياة وواقع المتعلّم، بشرط أن يحمل رسالة تربويّة، قيمية أو اجتماعيّة أو أخلاقيّة، كما ينبغي أن يقتطف النّص بشكل لا يجعل منه جزءا مبتورا لا معنى له، ومن هذا المنطلق يمكن إدراج نصوص بسيطة المحتوى بالنّسبة للسّنة الأولى مثلا، قصيرة الحجم، لأنّها مسموعة لا مقروءة، غرضها الأساسي تنمية مهاتي الاستماع والفهم، والتّدريب على التّعبير الشّفهي، بدل بعض النّصوص التي تفوق المستوى العقلي للتّلميذ مثل نصي: التّجريب على الحيوان والأخلاق، وزراعة الفضاء بالنّبات.

- **محتوى نصوص فهم المكتوب:**

تمّ اختتار نصوص فهم المكتوب (القراءة) من المنطلق الأساس الذي استند إليه في اختيار نصوص فهم المنطوق، أي اختار نصوص من صميم واقع المتعلّم وحياته الاجتماعيّة، فمن النّصوص المكتوبة المقرّرة للسّنة الأولى، نذكر:

- ابنتي (المازني)
- قلب الأمّ (علاء محمود حمزة)

- في كوخ العجوز رحمة (عبد الحميد بن هدوقة)
- ماما (مي زيادة)
- حبّ الوطن من الإيمان (عبد الحميد بن باديس)
- وللحريّة الحمراء باب (أحمد شوقي)
- جميلة بو حيرد (سليمان العيسى)
- ماسينيسا (مبارك الميلي)
- الكتاب الإلكتروني (رؤوف صفيّ)

وبالنّسبة لنصوص السّنة الثانية، نذكر منها:

- سهرة عائليّة (محمّد الميلي)
- هديّة لأمّي (محمزد تيمور)
- أرض الوطن (محمود تيمور)
- الوطن الحبيب (محمّد العيد آل خليفة)
- أخلاق صديق(ابن المقفّع)

أمّا السّنة الثّالثة، فمن نصوصها المقروءة، نذكر:

- قلق ممض (مرزاق بقطاش)
- الصّحافة الإلكترونيّة (خلوفي صليحة)
- الهلال الأحمر الجزائري (إبراهيم قليل)
- أسعِفوه (مفدي زكريّا)
- شعوب شرق إفريقيا (ابن بطوطة)

يطرح اختيار هذه النّصوص سؤالا جوهريّا مفاده: لماذا لم يتمّ اختيار نصوص لكتّاب جزائريّين بالدّرجة الأولى؟ إذ يفترض أن يكون المحتوى جزائريا بنسبة عالية جدّا ، من منطلق المقاربة بالكفايات، والمقاربة التّواصليّة،; وإذا كان المنهاج كما رأينا من خلال أهدافه الكبرى لتعليم اللّغة العربيّة يسعى إلى ربط هذه اللّغة بالمجتمع الجزائري، بجعلها أداة

للتّواصل وتحقيق الأغراض والمقاصد، فإنّ الشّرط الأوّل لتأليف الكتاب المدرسي، كما حدّده المعهد الوطني للبحث في التّربية، في دفتر الشّروط البيداغوجي هو « التّوافق بين المناهج الدّراسيّة وبين الكتب المدرسيّة » [1]، بوصف الكتاب المدرسي الوسيلة التّعليميّة الأولى والرّئيسة التي يستعملها التّلميذ، وفيما يخصّ تعليم اللّغات، فقد ورد في دفتر الشّروط البيداغوجي أنّه يجب « إدراج نصوص أصليّة: مقتطفات من أعمال أدبيّة لكتّاب جزائريين، كلّ الأنواع (روايات، قصص قصيرة، قصائد شعريّة، مسرحيّات...إلخ)، ومن التّراث الثّقافي الوطني (حكايات، أساطير، قصص خرافيّة...إلخ) بنسبة ثمانين بالمائة » [2] ، وذلك في إطار التّوجّة العامّ للسّياسة التّربويّة نحو جزأرة المناهج التّعليميّة.

ويرتبط الأمر هنا بالنّصوص المسموعة، والنّصوص المكتوبة معا، حيث لا نجد هذه النّسبة الكبيرة للكتّاب الجزائريّين، والتي تعكس الجوانب الثّقافيّة والاجتماعيّة للمجتمع الجزائري، ويمكن ردّ هذه الظّاهرة إلى سرعة تأليف الكتاب المدرسي، فالواضعون لهذا الكتاب ينبغي أن تعظى لهم مساحة زمنيّة كافية تسمح باختيار نصوص هادفة لكتّاب جوائريّين، على الرّغم من الاعتراف بصعوبة المهمّة، كون النّصّ في الإطار التّعليمي ينبغي أن يحمل رسالة تربويّة، والأدب الجزائري المعاصر روائي بالدّرجة الأولى.

- **محتوى قواعد اللّغة:**

برمجت مجموعة من قواعد اللّغويّة (قواعد الإملاء والنّحو والصّرف والبلاغة) على النّحو الآتي:

– قواعد اللّغة للسّنة الأولى:

– النّعت الحقيقي.

– أزمنة الفعل.

– المصدر وأنواع.

[1]- Chaier des charges pédagogique gén »ral, institut national de recgerche en éducation, Juillet 2015,3.

[2]- ibid , p15.

- علامات الوقف (1).
- النّعت السّببي.
- أسماء الإشارة.
- الاسم الموصول.
- الفاعل.
- جمع المذكّر والمؤنّث.
- جمع التّكسير.
- همزة الوصل.
- علامات الوقف (2)
- المبتدأ والخبر.
- كان وأخواتها.
- همزة القطع.
- الهموة في آخر الكلمة.
- إنّ وأخواتها.
- نائب الفاعل.
- المفعول به.
- (ال) الشّمسيّة، و(ال) القمريّة.

المفعول المطلق.

- المفعول لأجله.
- التّاء المربوطة.
- التّاء المفتوحة.
- المفعول معه.
- الحال.

- أنواع الحال.
- حذف الألف.
- حذف همزة ابن.
- ألف التّفريق.
- الألف الليّنة.

قواعد السّنة الثّانية:

- المنقوص والممدود.
- حروف العطف.
- الفعل المعتلّ وأنواعه
- أسماء الزّمان والمكان.
- حروف القسم.
- إسناد الفعل المعتلّ إلى الضّمائر.

الاسم الممدود.

- نصب الفعل المضارع.

حروف الاستفهام.

- الجامد والمشتقّ.
- إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر.
- حروف النّفي .
- إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر.
- جزم الفعل المضارع.
- الأفعال الخمسة.
- أحرف التّنبيه وأحرف الزّيادة.
- الفعل المجرّد.

- أحرف الجواب.
- الأفعال المتعدّية إلى مفعولين.
- الفعل المزيد.
- أحرف المفاجأة والتّفسير والاستقبال.
- (أفعَل) التفضيل.
- الأحرف المصدريّة.
- أحرف الاستفتاح.

– قواعد السّنة الثّالثة:

- علامات الوقف.
- بناء الفعل الماضي.
- بعض أحرف المعاني.
- بناء الفعل المضارع.
- اسم الفاعل.
- لا النّافية للجنس.
- اسم الفعل الماضي.
- صيغ المبالغة.
- بناء فعل الأمر.
- الشّرط.
- اسم فعل الأمر.
- نصب الفعل المضارع.
- أفعال الشّروع.
- الصّفة المشبّهة بالفعل.
- أدوات الشّرط الجازمة.

- أفعال المقاربة.
- اسم الفعل المضارع.
- أدوات النّداء.
- أدوات الشّرط الجازمة (2).
- أفعال الرّجاء.
- أنواع المنادى.
- اقتران جواب الشّرط بالفاء.
- إعراب المنادى.
- أدوات الشّرط غير الجازمة.

وبعد هذا العرض للقواعد المبرمجة في السّنوات الثّلاث، يمكن إبداء بعض الملاحظات حول المعارف المقرّرة، وحول بنائها من حيث التدرّج، حيث نلاحظ عدم مراعاة التّدرّج من السّهولة إلى الصّعوبة، فقواعد السّنة الأولى أصعب من تلك المبرمجة للسّنتين التّاليتين، وبرنامجها يفتتح بالنّعت الحقيقي، ويليه بعد ثلاثة دروس النعت السّببي، إضافة إلى برمجة المفاعيل بأنواعها، والخال وأنواعها وإعرابها، والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وإعرابها، فهذه الموضوعات غير مناسبة لتلميذ السّنة الأولى، ينبغي تأخيرها للسّنوات اللاحقة، والاكتفاء بمعارف بسيطة حول الجملة الفعلية وعناصرها والجملة الاسمية وعناصرها،وبعض قواعد الكتابة كما تمّ برمجته، إضافة إلى نقطة هامّة جدّا، ألا وهي عدم تنظيم القواعد تنظيما منطقيا يساعد على استيعابها، وهذه الملاحظة ترتبط بتنظيم المادّة اللّغويّة عبر المقاطع المخصّصة لسنة بغينها، كما ترتبط بتنظيمها عبر السّنوات الثّلاث، وهذا الأمر واضح جليّ، لا يحتاج إلى تدقيق وتمعّن، ومن الأمثلة التي نوردها هنا كنماذج توضيحيّة، برمجة المفاعيل والحال والتي تعدّ مكمّلات للجملة الفعليّة للسّنة الأولى، ثمّ برمجة معارف ترتبط بالفعل والفاعل في السّنتين الثّانية والثّالثة، والابتداء بالنّعت في برنامج السّنة الأولى، وتقديم بعض قواعد النّحو الصّعبة، وتأخير بغض قواعد الإملاء البسيطة بالنّسبة للسّنة

نفسها. وهكذا يبدو مقرّر السّنة الأولى بالنّسبة للقواعد الأكثر صعوبة، مع عدم البناء المنتظم المتدرّج، ممّا يجعله بحاجة إلى إعادة النّظر فيه، وواضح بشكل جليّ أنّ ترتيب موضوعات القواعد كان خاضعا لموضوعات الإنتاج الكتابي، وهذه النّقطة أثّرت سلبيّا في اختيار محتوى قواعد اللّغة وتنظيمه.

- **موضوعات الكتابة:**

والمقصود بالكتابة هنا هو كلّ فعل كتابي يطلب إنجازه من المتعلّم، ضمن نشاط الإنتاج الكتابي، ونشاط الوضعيّة الإدماجيّة، وحتّى المشاريع.

وتحاول المناهج الحاليّة تزويد المتعلّمين بتقنيّات التّعبير الكتابي ضمن نشاط إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي)، والتي أدرج منها للسّنة الأولى مثلا: تصميم نصّ . السّرد . تقنية كتابة مقدّمة . الوصف . التّلخيص، إضافة إلى موضوعات أخرى أدرجت في مقرّري السّنتين الثّانية والثّالثة، مثل روابط المقدّمة، استعمال نشرة الدّواء، التّعبير عن الرّأي، الحجاج، الرّوابط النّصيّة، وكما هو ملاحظ فإنّ هذه الموضوعات التي تندرج ضمن ما يغرف بفنيّات التّعبير الكتابي هي وسائل وظيفيّة تسعى بالدّرجة الأولى إلى تنمية مهارة التّعبير الكتابي الوظيفي لدى التّلميذ، إذ يلاحظ بالمقابل غياب الموضوعات التّحريريّة الإبداعيّة، ومعروف أنّ فنيّات التّعبير نشأ كفرع سليل لتعليميّة اللغات، لخدمة أهداف وظيفيّة بالدّرجة الأولى، لمّا لوحظ ضعف طلبة الجامعة في التّعبير بشكليه الشّفهي والكتابي.

ومن الأنشطة التي تندرج ضمن فعل الكتابة، نشاط الإدماج كما سبقت الإشارة، وقد تمّ إدراج عدد من سندات الإدماج في كلّ سنة، ويخضع اختيار موضوع السّند إلى ملاءمته لموضوع المقطع التّعليمي ككلّ، لأنّ نشاط الإدماج يكون في نهاية المقطع بهدف تقويم المكتسبات التي تمّ تناولها خلاله، أي أنّ الموضوع يكون تابعا للنّص المسموع، وللنّص المقروء ، والجدير بالذّكر هنا أنّه خصّصت سندات للإنتاج الشّفهي، وأخرى للإنتاج الكتابي، وهذا أمر جيّد إذا تمّ الاشتغال عليه فعليّا ضمن الحصص التّدريسيّة.

أمّا موضوعات المشاريع، فهي مرتبطة بدورها برباط عضوي بالمقطع التّعليمي ككلّ وبمجاله المعرفي، وتكون بيداغوجيا المشروع هادفة فعلا كونها أسلوبا تعلّميّا جماعيا، إذا تمّ إنجاز المشروع وكتابتة بشكل تعاوني، وإذا كانت الموضوعات خادمة للّغة العربيّة، أي تنمية مهارات الكتابة في موضوع ما بشكل تعاوني، وإذا تمّ فعلا العمل بهذه البيداغوجيا، لأنّ معظم الأساتذة لا يعتمدون على المشروع في تدريس اللّغة العربيّة، كزنهم يرون أنّه يتماشى وتدريس المواد العلميّة أكثر.

3-الأنشطة التعليمية التعلُّميّة والطرائق:

يتمثل جديد مناهج الجيل الثّاني في توزيع الأنشطة التّعليميّة على ثلاثة ميادين رئيسيّة، هي:

ـ **ميدان فهم المطوق وإنتاجه:** وفيه يتمّ « إلقاء نصّ بجهارة الصوت لإثارة السّامعين، وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدّلة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ، فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق، لأنّه يحقّق الغرض المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار، وشرحها، ونقدها، والتّعليق عليها، عن طريق اختيار الإلقاء وترسيخها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار، ويتخّذ شكلين: التّعبير الوظيفي، والتّعبير الإبداعي » [1].

يسعى نشاط فهم المنطوق وإنتاجه إلى تنمية الكفاية التواصليّة الشفهيّة، فهمًا وإنتاجا، فعلى جهة الفهم ينبغي على المتعلّم أن يستمع وينصت جيّدا ليفهم المعاني والأفكار والدّلالات الواردة في النّص المنطوق، ويدرك كيفية ترتيبها وبنائها بناء منسجما ومتماسكا، وعلى جهة الإنتاج فإنّ هذا النّشاط يفتح المجال للمتعلّم، لينتج خطابا خاصّا به يوظّف فيه المعلومات التي استقبلها، والأفكار التي استوعبها، وبهذه الكيفية تخرج اللغة العربيّة من حيّزها الضيق الذي حوصرت فيه، وهو حيّز الكتابة.

[1]ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، ص 04.

وهذا النشاط يركّز على المتعلّم، وقدراته على الاستماع والفهم والإنتاج، وتنمية مهاراته اللّغويّة الاستقباليّة والإرساليّة، فهو يحاول الخروج بالمتعلّم من نمطيّة التّلقين التقليدي، لكنّه يحتاج بالمقابل إلى مهارات يجب توافرها في المعلّم مثل سلامة النّطق، الإلقاء الماهر، القدرة على استمالة المتعلّمين وإثارة اهتماماتهم، كما أنّه يفتح المجال لتوظيف بعض الوسائل التّكنولوجيّة التي تسمح بإنجاز هذا النّشاط على أكمل وجه، مثل الوسائل السّمعيّة البصريّة، أو مقاطع الفيديو ، ومن الجيّد أن يعمل هذا النّشاط على تنمية القدرة على التّواصل الشّفهي الوظيفي والإبداعي، بتوجيه من المعلّم، هذا الأخير الذي تقع على عاتقه مسؤولية جعل المتعلّم يتحدّث ويتواصل، ويسترسل بطلاقة وعفوية، حتّى يصبح التّواصل الشّفهي عادة لديه أو سجيّة.

وبالنّسبة إلى طبيعة الممارسات التّعليميّة في هذا النّشاط، يرشد المنهاج المعلّم إلى كيفية تنفيذ التّعلمات ضمنه، فقد ورد في دليل الأستاذ للسّنة الأولى متوسّط أنّ التّعليمات تُنفّذ على النّحو الآتي: [1]

1ـ تحديد الأهداف التّعلميّة.

2 ـ الانطلاق من وضعيّة تعلميّة.

3 ـ إسماع النّص بكيفية واضحة، وبصوت مسموع من طرف كلّ المتعلّمين، يحترم فيها الأستاذ مخارج الحروف والأداء المعبّر.

4 ـ مناقشة المسموع بتنشيط من الأستاذ، مع مراعاة العدل والمساواة، أي بإشراك الكلّ في هذه المرحلة، مع ضرورة الانتباه إلى المتعلّمين الذين يجنحون إلى الكسل، والخجل قصد القضاء على الخجل والانطواء، وقصد تنمية الجرأة الأدبيّة، ويتداول المتعلّمون على أخذ الكلمة بلغة عربيّة سليمة، لإبراز شخصيّاتهم، ومحاولة ربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.

[1] ـ دليل الأستاذ للغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، ص 16-17.

5 ـ إنتاج النّص شفويّا بلغة سليمة: يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج المسموع بلغة سليمة، مستعينين بما سجّلوا من رؤوس أقلام.

6 ـ مناقشة الإنتاجات: تعرض المناقشات شفويّا، وتدور المناقشات بين المتعلّمين حولها بلغة عربية سليمة، ويردّ المعارضون بجرأة على الملاحظات مدافعين عن إنتاجاتهم ورأيهم، بطريقة مقنعة، أو متراجعين عن مواقفهم الفكريّة إن اقتنعوا بضعفها، أو فسادها.

7 ـ أخيرا يعقّب الأستاذ على كلّ ما دار، مؤيّدا ومصوّبا، من حيث المعارف والمعلومات المنهجيّة .

الملاحظ على هذه التّوجيهات أنّها تحثّ الأستاذ على أن يكون له الدّور البارز في إدارة الحوار والمناقشة، وكيفية توجيه مسار النّشاط وتفعيله، وهنا نحن نتحدّث عن كفاية الأستاذ في إنجاز هذا النّشاط وتوجيهه، فإن تمكّن من إنجازه بشكل جيّد، يسمح للمتعلّمين بالمناقشة والمحاورة وعرض الاداءات الشفهيّة، بطريقة تنافسيّة، ومناقشتها والدّفاع عن أفكارهم فإنّه يكون قد نمّى كفاية تواصليّة عرضيّة، يوظّفها المتعلّمون في شتّى الموادّ التّعليميّة الأخرى.

هذا النشاط يعمل على القضاء على بعض العوارض السلبيّة المرتبطة بالجانب النّفسي للتعبير الشّفهي، مثل انفعالات الخوف والخجل، وعدم تقدير الذّات وعدم الثّقة في النّفس، لأنّ التّعبير الشفهي يتحكّم فيه هذا الجانب بشكل حاسم، فقد تؤدي هذه الانفعالات السّلبيّة إلى التلعثم، أو بياضات في الذّاكرة، أو اضطراب في النطق، وغيرها، فالمتعلّمون حتّى في مراحل متقدمة كالجامعة، قد يجيدون التعبير الكتابي، لكنّهم يعجزون عن أداء فقرة بسيطة مشافهة. لكنّ الملاحظ على هذه التّوجيهات أنّها تركّز على الجانب النّفسي للأداء الشّفهي وحسب، ولا نولي الجانب اللّغوي أهميّة، صحيح أنّ التحدّث على نحو ما في هذا النّشاط هو المهم، لكن من الضّروري أيضا تقويم الأداءات الشّفهيّة للمتعلّمين، ولا يعني ذلك مقاطعتهم عن عرض الإنتاجات، بل يجب أن تترك لهم الحريّة للاسترسال بطلاقة، ولكن

يمكن تصويب بعض أخطائهم فيما بعد من طرف المتعلّمين المستمعين، ويكون ذلك أفضل، أو من طرف الأستاذ.

ويمكن لهذا النّشاط أن يحقّق أهدافه، إذا أنجزت الإنتاجات الشّفهيّة بشكل تعاوني، أي أن يتم تعلّم التّعبير الشّفهي في شكل مجموعات مصغّرة (تطبيق استراتيجيّة التعلّم التّعاوني).

والملاحظ أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يتضمّن مهارتين: مهارة الفهم التي ترتبط بمهارة الاستماع، وهذا في الجانب الاستقبالي، ومهارة الإنتاج وهذا في الجانب التّعبيري، ولم يتم الفصل هنا بين الفهم وبين الإنتاج، وإنّما جمعا في ميدان واحد، ذلك انّ الفهم والإنتاج في مجال المشافهة لا ينفصلان عن بعضهما، فالمتكلّم مشافهة يصبح بعد قليل مستمعا، والعكس صحيح.

والمنهاج كوثيقة رسميّة، عبّر عن هذا الميدان بهذا المصطلح، أي "فهم المنطوق وإنتاجه"، لكنّه تفادى استعماله وتقديمه للمتعلّم في كتابه المدرسي، حيث يقدّم النّشاط التعليمي تحت تسمية " أصغي وأتحدّث"، تبسيطا للتّسميات واجتنابا للمصطلحات العلميّة العصيّة الفهم على المتعلّم.

ـ **ميدان فهم المكتوب:** وهو « عمليّات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النّص) ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثّقافي، والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّص ومحاورته، لتوسيع دائرة خبراتهم، وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة، وحبّ الاستطلاع عندهم، ويشمل نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة »[1].

فالفهم عن المقروء يتطلّب توظيف بعض القدرات، بوصفه نشاطا ذهنيّا، كالتّحليل والتّركيب، والتّصنيف، وإعادة التّركيب، والتّقويم، وهو مهارة استقباليّة، لنصوص القراءة

[1]ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، في مرحلة التّعليم المتوسّط، ص04.

ونصوص المطالعة، والمحفوظات، قابلة للتّنمية والتّطوير، وأداة لاكتساب المعرفة، ولا يمكن فصل الفهم عن الإنتاج في معالجة اللغة، عند الإنسان، فهما وجهان يتقابلان ويتكاملان، فالفهم هو الوجه الأوّل للكفاية التّواصليّة، أي كنشاط ذهني يمكّن من استيعاب المقروء، ومن ثمّة إعادة تكوينه ومحاكاته في شكل منطوق أو مكتوب.

وعلى عكس ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، الذي لا ينفصل فيه الفهم عن الإنتاج، نظرا لفوريّه التّعبير الشّفهي وآنيّته، فإن فهم المكتوب كميدان ينفصل عن إنتاجه أي التّعبير الكتابي.

ولم يطلق على هذا الميدان المصطلح التّقليدي أي "القراءة،" لأن القراءة مهارة، والفهم مهارة أخرى، والفهم عن القراءة يتطلّب المهارتين. وتركيز هذه المناهج المعدّلة على مهارات استقبال اللّغة انفتاح وظيفي ايجابي، يستند إلى مرجعية مفادها الفهم والإنتاج وجهان لعملة واحدة هي الكفاية التّواصليّة، فالفهم طريق الانتاج.

ولفهم النّص المقروء الذي يقدّم للمتعلّم كنشاط تحت تسمية "أقرأ نصّي"، فإنّ الأستاذ يحاول الوصول بالمتعلّم إلى استيعاب الجوانب الفكريّة والأسلوبيّة واللّغويّة، والقيميّة الواردة في النّص، ومن هذا المنطلق، فإنّ هذا الميدان خصّص له حجم ساعي قدره ساعتان اثنتان،، ويحثّ المنهاج على تنفيذ التعلّمات في هذا النّشاط على النحو الآتي:[1]

1 ـ تحديد الأهداف التّعليميّة.

2 ـ الانطلاق من وضعيّة تعلميّة.

3 ـ قراءة صامتة واعية.

4 ـ مناقشة الفهم العام للنّص، وتتوّج بفكرة عامّة.

5 ـ قراءة نموذجيّة من طرف الأستاذ.

[1] ـ دليل الأستاذ للغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، ص18.

6 ـ قراءات فرديّة من طرف المتعلّمين، يراعى فيها ما يأتي: الاداء، الاسترسال، السّلامة، علامات الوقف. يتخلّلها شرح المفردات، التي تكون عائقا أمام الفهم، ويكون الأستاذ قد كلّف أو وجّه المتعلّمين إلى شرحها.

7 ـ مناقشة فهم النّص ويكون بتقسيم النّص إلى وحدات فكريّة، فمناقشتها، فاستخراج موضوع الأفكار.

9 ـ استخلاص الفكرة الرّئيسيّة أو المغزى.

10 ـ يسأل المتعلّمين أسئلة هادفة لتقويم الفهم، ويُستحسن أن يكون عدد الأسئلة بعدد الأفكار.

11 . يسأل المتعلّمين أسئلة أخرى تتعلّق بالأساليب اللّغويّة الواردة في النّص.

ـ تناول الظّاهرة اللّغويّة تحت عنوان "أعرف قواعد لغتي".

ـ يوجّه المتعلّمين لاستخراج الشواهد من النّص المقروء، والمدروس من النّاحية الفكريّة والأسلوبية، مطبّقا بذلك المقاربة النّصيّة.

ـ يوجّههم لمناقشة الظّاهرة اللّغويّة المقررة.

ـ يوجّههم لاستنتاج تعريف الظّاهرة اللّغويّة وبيان أحكامها.

ـ يوجّه المتعلّمين للتّدريب الفوري، من خلال تطبيقات في الكتاب المدرسي، أو يعدّها قصد الدّعم والتّثبيت.

ـ يوجّههم إلى حلّ تمرينات أخرى في البيت.

وبهذا، فإنّ المنهاج يدعو إلى تنمية الفهم عن المقروء، وذلك بالغور في النص المقروء لاستجلاء أبعاده الفكريّة والأسلوبيّة.

أمّا قواعد اللّغة، فتدرّس بدورها من خلال النّص، وتقدّم في شكل ظواهر لغويّة موجودة فيه، وذلك من منطلق المقاربة النّصيّة، على اعتبار أنّها، "اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي والإنتاج، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتّخذ النّص محورا أساسيّا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها

كلّ المستويات اللّغويّة، الصّوتيّة، والدّلاليّة، والنّحويّة، والصّرفيّة، وبهذا يصبح النّص (المنطوق أو المكتوب)، محور العمليّة التّعليميّة، ومن خلالها تنمّى كفاءات الميادين الأربعة للّغة، ويتم تناول النّص على مستويين:

« – المستوى الدلالي: ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النّصيّة (المعجم اللّغوي، الدّلالات الفكريّة....)، إذ يعتبر النّص مجموعة جمل مركّبة مترابطة، تحقّق قصدا تبليغيّا وتحقّق رسالة هادفة.

ـ المستوى النّحوي : ويقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة، التي تشكّل تجانسا نسقيّا، يحدّد الأدوار الوظيفيّة للكلمات » [1].

فالمقاربة النصيّة كخيار منهجي لتنمية الكفاية التّواصليّة الشفهيّة والكتابيّة، في شقّي التّلقي والإنتاج، جعلت النّص المنطلق الأساسي للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وذلك استناد إلى المنهج التّكاملي في التعلّم، واستنادا إلى كون اللّغة تتمظهر في العمليّة التواصليّة من خلال النّصوص المترابطة، والمتماسكة، وهكذا فهذه المقاربة تستدرك نقائص المناهج السّابقة التي قسّمت اللّغة فروعا منفصلة، وقدّمت القواعد بعيدا عن الرؤية التّكامليّة النّصيّة.

وتقديم الظّواهر اللّغويّة الواردة في النّص وفق المقاربة النّصيّة، يندرج ضمن نشاط "أقرأ نصّي"، أي ميدان فهم المكتوب، فبعد مناقشة الفهم العام للنّص من منطلقات فكريّة وأسلوبيّة، تقدّم الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة، وتستخرج الشّواهد النّحويّة والصّرفيّة، من النّص بتوجيه من الأستاذ، وبناء على ذلك يتمّ التّعرّف على الظّاهرة اللّغويّة، وبناء أحكامها. لكنّ الملاحظ أنّ الشّواهد (الأمثلة) المقدّمة من النّص في الكتاب المدرسي، في إطار دراسة الظاهرة اللّغويّة، قليلة، ويتمّ الاستعانة بأمثلة من خارج النص، وقد أشرنا إلى صعوبة اختيار النّصوص من حيث المحتوى الفكري والمعرفي، ومن حيث الجانب اللّغوي أيضا، فشجّ النّص من حيث الأمثلة التي تخدم تناول الظّاهرة اللّغويّة، يدلّ على أنّ المحتوى اللّغوي للنّص لم

[1]ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ص05.

يكن في حسبان مؤلّفي الكتاب المدرسي، فمن صعوبات تطبيق المقاربة النّصيّة ووضعها موضع التّنفيذ، اختيار نصوص فيها الظّواهر اللّغويّة المقرّرة. ويحتاج الأمر إلى تروّ في اختيار النصوص، والتّركيز على الجانبين: المعرفي واللّغوي معا.

وفي الميدان نفسه (فهم المكتوب)، يوجّه المنهاج المعلّمين إلى دراسة النّص الأدبي في موضع آخر، بوصفه نصّا تتنازعه النّواحي الفنيّة والتخييليّة الإبداعيّة، فقد ورد في دليل الأستاذ للّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط توجيهات حول تنفيذ التعلّمات فيما يخصّ دراسة النّص الأدبي على النّحو الآتي:[1]

1 ـ تحديد الأهداف التّعليميّة للميدان والنّص.

2 ـ الانطلاق من وضعيّة تعلّميّة.

3 ـ قراءة النّص قراءة صامتة واعية.

4 ـ مناقشة الفهم العامّ بواسطة أسئلة دقيقة هادفة متنوّعة لاستخراج الفكرة العامّة.

5 ـ قراءة نموذجيّة من طرف الأستاذ.

6 ـ قراءات فرديّة من طرف المتعلّمين، تراعى فيها جودة الإلقاء.

7 ـ تقسيم النّص إلى وحدات فكريّة، بواسطة أسئلة هادفة من قبل الأستاذ.

8 ـ دراسة النّص ابتداء من الوحدة الأولى وذلك ب:

ـ شرح الألفاظ.

ـ مناقشة الوحدة.

ـ استخلاص الفكرة الأساسيّة بتوجيه من الأستاذ.

ـ ثم الانتقال إلى الوحدة الثّانية وهكذا.

9 ـ استخلاص الفكرة الرئيسيّة.

10 ـ أسئلة هادفة لمراقبة الفهم.

11 ـ دراسة أساليب النّص.

[1] ـ دليل الأستاذ للغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، ص 19-20.

12 ـ الوقوف عند ظاهرة فنيّة:

ـ تُستخرج من النص بتوجيه من الأستاذ.

ـ دراسة ومناقشة الظّاهرة.

ـ استدراج المتعلّمين لاستخراج تعريف الظّاهرة وأحكامها.

ـ تطبيق فوري قصد الدّعم والتّثبيت، بمطالبة المتعلّمين باستخراج شواهد أخرى للظّاهرة نفسها من النّص نفسه، إذا أمكن أو إذا توفّرت.

ـ استعمال الظّاهرة في جمل أو سياقات من انتاج المتعلّمين.

ـ تكليفهم بحلّ تمارين عن الظّاهرة، قصد اختبارهم 36.

فدراسة النّص الأدبي تركّز على جماليّاته وفنيّاته، لجعل المتعلّم يتذوّق هذا النّص، ولذلك يوجد نشاط جزئي ضمن النّشاط العامّ الذي هو "أقرأ نصّي"، وهذا النّشاط الجزئي معنون ب "أتذوّق نصّي"، يهدف إلى تنمية الذّوق الأدبي والإبداعي لدى المتعلّم.

وجدير بالملاحظة أنّ دراسة الظّاهرة اللّغويّة، ودراسة الظّاهرة الفنيّة، في المناهج الحاليّة تخضع مباشرة للتّوظيف الفوري، أي تكليف الأستاذ المتعلّمين بتوظيف المعرفة المكتسبة في إنتاجات خاصّة بهم، وهذا الأمر يرسّخ هذه المعرفة ويثبّتها في الذهن، وهذا التوظيف المستمرّ، الذي يندرج ضمن نشاط جزئي معنون ب" أوظف تعلّماتي" يحوّل المعرفة من صيغة تجريديّة إلى استثمار تطبيقي، وممارسة عمليّة.

ـ **ميدان إنتاج المكتوب:** وهو «القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي، منسجم وواضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، "في حدود مكتسبات المتعلّمين، في فترة زمنية معيّنة، وهو الصّورة النّهائيّة لعمليّة الإدماج، ويتجسد من خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين » [1].

[1]ـ الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 04.

فهذا الميدان لا يندرج ضمنه نشاط التّعبير الكتابي وحسب، مثلما كان في المناهج التقليديّة، بل كلّ الأنشطة الكتابيّة المطلوب إنجازها من طرف المتعلّم، في سياق تعلّمات وأنشطة معيّنة، من ذلك التدريبات اللّغوية والأسلوبيّة في شكل فقرات مكتوبة، ومن ذلك نشاط: "أنتج" الذي يعدّ بديلا عن التّعبير الكتابي بمصطلح جديد، ومن ذلك أيضا الإنتاج الكتابي ضمن الوضعيّة الإدماجيّة.

ويوضّح المنهاج الحالي للأساتذة طريقة تنفيذ التعلّمات في ميدان الإنتاج الكتابي، من ذلك ما ورد في دليل الأستاذ للسّنة الأولى متوسّط، حيث يحثّ على التدريس في هذا الميدان على النحو الآتي:[1]

1ـ تحديد الأهداف التّعلميّة.

2 ـ الإنطلاق من وضعيّة تعلميّة.

3 ـ توجيه المتعلّمين إلى فقرة أو سند من النّصوص المدروسة.

4 ـ لفت انتباههم إلى النّمط أو التقنيّة المستهدفة.

5 ـ مناقشتهم قصد استيعابها وتوظيفها.

6 ـ استدراجهم لتعريفها ولمعرفة أحكامها.

7 ـ اقتراح سندات أخرى تشتمل على تقنية مماثلة.

8 ـ دعوتهم إلى توظيفها في سياقات من إنتاجهم شفويّا.

9 ـ تدريبهم عليها من خلال إنتاجات مكتوبة، وهذا بحلّ تمارين مقترحة.

10ـ قراءة الإنتاجات ومناقشتها قصد التحقّق من توظيف التقنيّة بلغة سليمة.

ويمكن عموما أبداء الملاحظات الآتية حول ميدان فهم المكتوب في المناهج الحاليّة، وطرائق التدريس وتنفيذ التعلّمات فيه:

ـ التركيز على تقنيات الكتابة (فنيّات التّعبير الكتابي)، مثل "تصميم نص، إنتاج نص يتضمّن مقدّمة (السّنة أولى)، روابط المقدمة (السّنة الثّانية)، الحجاج، التّعبير عن الرّأي

[1] ـ دليل الأستاذ للّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، ص 20-21.

(السّنة الثّالثة)، وتقنيات التعبير الكتابي تختلف كمصطلح عن التّعبير الكتابي، فهذا الأخير مصطلح تربوي يدلّ على عمل منهجي يسير وفق تناسق فكري، وبلغة سليمة.أمّا تقنيّات التّعبير وهي المستهدفة في نشاط: "أنتج"، فهي فنيّات ووسائل وطرائق معّينة، تستعمل في الإنتاج، ذلك أنّ التّعبير الشّفهي والكتابي يشكّلان فرعا علميّا حديثا، يعرف بديداكتيك التّعبير، وهو سليل الحركة المعروفة بتقنيّات التّعبير، التي أخذت تستقل في السّنوات الأخيرة عن التّعليميّة العامّة.

ـ مطالبة التّلاميذ بالإنتاج ضمن الصّف التّعليمي، ومناقشتهم في إنتاجاتهم وتقويمها، وهذا الأمر ما كان في المناهج التقليدية، التي يُكتب فيها التعبير في البيت.

ـ وظيفيّة مواضيع الإنتاج الكتابي ومراعاتها للانسجام مع النّصوص المقترحة في المقاطع التّعليميّة.

وتجدر الإشارة إلى نشاط آخر ضمن ميدان الإنتاج الكتابي، ألا وهو نشاط الإدماج أو الوضعيّة الإدماجية، التي يعبّر عنها في الكتاب المدرسي بعبارة (الآن أستطيع)، والتي تكون في نهاية المقطع التّعليمي. وما يميّزها عن التعبير الكتابي أنّها مجال مفتوح لتوظيف كلّ المكتسبات والتعلّمات خلال مقطع تعليمي، فالوضعيّة الإدماجيّة هي «وضعيّة مركّبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مترابطة فيما بينها بانسجام، لبلوغ هدف معيّن أو محدّد، أي تجنيد مكتسبات (معارف – مهارات)، وتوظيفها بشكل مترابط، في إطار وضعيّة ذات دلالة، كما يمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من موارد مختلفة » [1]

فالإدماج كخيار منهجي وظيفي يتماشى مع بناء الكفايات وتنميتها، فالكفاية افتراضيّة ومجرّدة، وتحضع للتّوظيف الحقيقي والملموس خلال نشاط الإدماج، بواسطة الوضعيّة الإدماجيّة، ممّا تجعلها قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وهذه الوضعيّة سبيل

[1]ـ المرجع السّابق، ص 31.

بيداغوجي تجعل المعارف والمهارات المكتسبة المتعلّمة توظّف في سياق تعلّمي ما، إذ تربط بين العناصر والمعطيات المحصّلة ضمن الأنشطة التي تندرج في إطار مادة واحدة، وتحقق التّكامل الوظيفي بينها، والاستثمار الفعلي للمعرفة المتعلّمة، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إنّها تحقّق التكامل الوظيفي بين الموادّ التّعليميّة المختلفة، بتوظيف الكفايات العرضيّة التي تقبل التّحويل والنّقل، كالكفاية المنهجيّة والكفاية الاستراتيجية. وهذان هدفان رئيسيان للمقاربة بالكفاءات، أي: تحقيق التكامل الوظيفي والتّرابط المنسجم بين أنشطة المادة الواحدة، وتحقيق التكامل والترابط بين المواد التعليميّة. وهذا بغرض نقل هذا التّوظيف والاستثمار للمعراف والتعلّمات إلى الوضعيّات الاجتماعيّة المماثلة، ولذلك تركّز المقاربة بالكفايات على التّدريس بالوضعيّة بمختلف أنواعها، (الوضعيّة الانطلاقية، الوضعيّة التّعليميّة، الوضعية الإدماجيّة، والوضعية التّقويميّة) فالسّياق التعليمي ضروري لترسيخ ودعم التّعلّمات.

فالوضعيّة الإدماجيّة في منهاج اللّغة العربيّة، والتي يعبّر عنها في الكتاب المدرسي بعبارة "الآن أستطيع"–يقدّم السند التّعليمي ضمنها، ويناقش مع المتعلّمين، ثمّ يطلب المعلم إنجاز إنتاج مكتوب تحت تسمية "أنتج"، يوظّف فيه كلّ المكتسبات التي حصّلها سابقا.

وبناء هذه المناهج على هذا النّحو، أي تعليم اللّغة العربيّة من خلال أربعة ميادين تصف التلقّي (فهم المنطوق، وفهم المكتوب)، وتصف الإنتاج (إنتاجج المنطوق، وإنتاج المكتوب) هو استثمار لما هو مستحدث في مجالات علم النفس وعلم التربية، واللّسانيات، وعلم الاجتماع.

ونجد المنهاج يقدّم مجموعة من التوصيات حول طرائق التّدريس، إذ ورد بخصوصها ما يلي:

« بهدف إنماء كفاءات المتعلّمين التواصليّة، ينتظر من الأستاذ أن يعمل في كلّ الأنشطة على :

ـ تنويع مقامات التّواصل الدّافعة إلى التّفاعل مع مختلف التعلّمات.

ـ انتقاء الوضعيّات المستمدّة من واقع المتعلّمين، والكفيلة بخلق الشّعور بالحاجة لديهم إلى استعمال مكتسباتهم اللغويّة استعمالا وظيفيّا.

ـ إعتماد خطأ التلميذ منطلقا لتعلّمات جديدة.

ـ تشجيع المتعلّم على التّواصل باللّغة العربيّة، انطلاقا من زاده اللّغوي.

ـ إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيّا، أو تقييما متبادلا بين الزّملاء.

ـ توظيف أنشطة القراءة في التّعبير الكتابي لتمكين المتعلّمين من التعرّف على نمط الكتابة وإبراز خصائصه، مع محاكاته في البداية، ثمّ إنتاجه.

ـ تدريب المتعلّمين على نقد المقروء واتّخاذ مواقف من الأحداث والشخصيّات، وتقديم البدائل.

ـ اقتراح وضعيّات ذات طابع إدماجي، قصد تمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم » [1].

يبدو جليا من خلال هذه التّوجيهات،، أنّ المناهج المعاد كتابتها تسعى من خلال إنماء الكفاية التّواصليّة للمتعلّمين، إلى استخدام الطّرائق النّشطة التي تتمركز حول المتعلّم، وتدفعه إلى التّواصل والتّفاعل، وهذه الأنشطة التّفاعليّة تقضي على التّلقين التّقليدي بشتى سبله وطرائقه، ولا يتنافى هذا الأسلوب مع إشراك المعلّم في هذه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولا يعفيه عدّه موجّها ومسيّرا للأنشطة التّعلميّة، من دوره في خلق الوضعيّات التّعلميّة القريبة من حياة المتعلّم الاجتماعيّة، ومن تفعيل التّواصل بطريقته الخاصّة، وباختصار يكون تدريس اللّغة العربيّة ناجحا إذا تمّ محورته حول المتعلّم، وإذا أدّى المعلّم ما عليه من ناحية تفعيل التواصل وخلق الوضعيّات، وابتكار الأساليب الإبداعيّة، التي تعبّر عن شخصيّته، وليتمّ ذلك يجب إلزاما تكوين الأساتذة والمكوّنين تكوينا شاملا، يرتبط بالجوانب اللّسانيّة، والنّفسيّة،

[1]ـ المنهاج ، ص 27.

والبيداغوجيّة، ويجب قبل هذا وذاك، أن يطّلع الأستاذ على توجيهات المنهاج. وليكون التّكوين فعّالا ومستمرا يستحسن إجراؤه في شكل ورشات تدريبيّة، كما يكون التّعليم ناجحا إذا اطّلع الأستاذ على الجديد والمستحدث في تعليميّة اللّغات، وفي طرائق التّدريس واستراتيجيّاته، فالمقاربة بالكفايات تلغي التّلقين التّقليدي، وتحثّ على التّدريس الإبداعي، وكذلك المقاربة التواصليّة في تعليميّة اللّغات.

أمّا بالنّسبة للتّقويم وأساليبه، فتقدّم الوثائق البيداغوجيّة تعريفات للتّقويم، وأنواعه، وتعرّف الأستاذ بكيفية القيام بهذه العمليّة.

وتولى هذه المناهج المعدّلة أهمية بالغة للتّقويم التّشخيصي، الذي يكون في بداية العمليّة التعليمية، أي الذي يكون في وضعيّة الانطلاق ويحدّد مدى استعداد المتعلّم للاستجابة للتعلّمات.

وتقترح الوثيقة المرافقة للمنهاج تصوّرا للعمليّة التّقويميّة، له ثلاثة أبعاد:

« البعد الأول : تقويم يرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها : يتماشى مع سيرورة التعلّم والإدماج.

ـ البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد، واستعمالها النّاجح في حلّ الوضعيّة.

ـ البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضيّة »[1].

أي إن هذا التّقويم كعمليّة علاجيّة لتعلّم اللّغة العربيّة، يهتمّ بجانب الموارد (المعارف والمهارات) . ثمّ يهتمّ في بعده الثّاني بكيفية استعمال هذه المعارف والمهارات في التّواصل اللّغوي مشافهة وكتابة، ومدى الملاءمة للوضعيّات، دون إعمال الكفايات المستعرضة التي تخدم المادة التّعليميّة، وتنتمي إلى مواد مختلفة.

ويعدّ نشاط الإدماج نشاطا تقويميّا شاملا، يوظّف فيه المتعلّم موارد مختلفة اكتسبها سابقا، ضمن المقطع التّعليمي، ولذلك يكون هذا النّشاط في نهاية المقطع، إذ يمكن تقويم

[1]ـ الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص 19.

التعلمات من خلال الأبعاد الثّلاثة الآنفة الذّكر، أي تقويم مدى اكتساب المتعلّمين للموارد والتعلّمات (المعارف والمهارات)، وتقويم كيفية استثماره لها وتوظيفها من أجل حلّ الوضعيّة المشكلة التي تواجهه بنجاح، إضافة إلى توظيف كفايات أخرى ليست خاصّة بالمادّة التعليميّة، كالكفاية المنهجيّة مثلا.

هذه الوضعيّة الإدماجيّة هي مجال للتّقويم الشّامل، إذا تمّ فعلا الاستثمار الجيّد للتّقويم ضمنها، وتقدّم هذه المناهج المعدّلة ،قي إطار هذه الوضعيّة، شبكة للتّقويم الذّاتي، تزوّد المتعلّمين بالمعايير والمؤشّرات، التي تقودهم إلى تقويم إنتاجاتهم، فالتّقويم الفعّال اليوم هو الذي يسير بالمتعلّم إلى امتلاك القدرة على الحكم على أعماله ومنجزاته، وهذه الشّبكة هي شبكة للتّصحيح يطبّقها المتعلّم، وهي إيجابيّة إذا تمّ فعلا الالتزام بتطبيقها ضمن الصفّ التّعليمي، خلال نشاط الإدماج، بطلب وتوجيه من الأستاذ، ومن أمثلة شبكات التّقويم الواردة في الكتاب المدرسي، نورد ما يلي في إطار نشاط الإدماج:

ـ المستوى: السّنة الثّانية متوسّط، المقطع 1: الحياة العائليّة.

ـ النشاط: الوضعيّة الإدماجيّة "الآن أستطيع".

« – أقوّم انتاجي:

حدث سوء تفاهم بين شقيقين يدرسان بمدرستكم، كاد أن يتطوّر إلى شجار، كنت من المتدخّلين لفكّ النّزاع، لكنّه بقى يحزّ في نفسك كيف لأخ أن يتخاصم مع أخيه، ومنّا من يتمنّى أن يكون له أخ.

حرّر رسالة صلح بين الشّقيقين، من اثنتي عشر سطرا موظّفا النّمط المناسب، وما تراه مناسبا من مكتسبات، ومحترما علامات الوقف والتّرقيم » [1].

[1]ـ كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية متوسّط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 27.

يلاحظ على هذهّ التّعليمة عدم تقييد المتعلّم بتوظيف مكتسبات معيّنة، كما كان في المناهج السّابقة قبل الإصلاح والتّعديل، وهذه نقطة إيجابيّة، لأنّ تقييده يجعله يهتمّ بجانب التّوظيف وينساق وراءه ويهمل الجانب الفكري والأسلوبي.

يقدّم الكتاب المدرسي شبكة للتّقويم الذّاتي لهذا الإنتاج على النّحو الآتي:

أقوّم انتاجي وفق شبكة التّصحيح الآتيّة: [1]

المعايير	المؤشّرات	نعم	لا
الواجهة	الالتزام بموضوع الحياة العائليّة.		
	تحرير رسالة.		
	الاستعانة بالتّصميم.		
سلامة اللّغة	توظيف الاسم المقصور، والاسم الممدود والفعل المعتلّ.		
	خلوّ الرّسالة من الأخطاء.		
الانسجام	ترتيب التّوجيهات.		
الإتقان	جودة الخطّ.		
	توظيف قيمة اجتماعيّة.		

هذه الشبكة، أو شبكات مقترحة من طرف المعلّم إذا قام باقتراح سندات وتعليمات أخرى للوضعيّة، يمكن أن تؤتى أكلها إذا طبّقت فعلا.

ولا يعني الكلام السّابق أنّ نشاط الإدماج هو النّشاط التّقويمي الوحيد، فالمقاربة بالكفايات تتطلّب تقويما مستمرّا، ولذلك تمّ اقتراح شبكات ملاحظة ومتابعة مستمرّة، هدفها ضبط سيرورات التعلّم، ومتابعة المتعلّم وتقويم تعلّماته خلال الوضعيّات الجزئيّة، لأنّ المناهج الحاليّة تركّز على المتعلّم ومحوريّته، وفي كلّ نشاط تطالبه بإنجاز وضعيّة جزئيّة.

[1]- المرجع السّابق، ص 28.

ويفترض إعداد شبكة التّقويم والمتابعة للمتعلّم من طرف المعلّم، عند صياغة المقطع التعليمي، وتقدّم الوثيقة المرافقة للمنهاج مثالا عن بطاقة ملاحظة ومتابعة كالآتي:[1]

الميدان	مركّبات الكفاءات الختامية	المؤشّرات
فهم المنطوق وإنتاجه.	يستمع إلى خطابات متنوّعة، يغلب عليها الوصف والسّرد.	يجد الفكرة العامّة للخطاب.
	ينتج خطابات شفهيّة موظّفا الرّصيد اللغوي المناسب.	يبرز عناصره الأساسيّة.
	يستنتج قبما ومواقف يتضمّنها الخطاب.	يوظّف العبارات المناسبة.
فهم المكتوب.	يقرأ النّص بأداء حسن ويستخرج أفكاره.	يقرأ قراءة مسترسلة وأداء منغّما.
	يبدي رأيه فيها ويستخرج الظّواهر اللّغويّة.	يحترم علامات الوقف، ويتمثّل المعنى.
	يستخرج القيم الواردة في النّص ويعلّق عليها.	يحكم على أفكار النّص ويحدّد المفردات الجديدة.
الإنتاج الكتابي	يكتب مقدّمة موضوع منسجم أو يكمل فكرة.	يستخدم خصائص النّمط المستهدف.
	يوظف مكتسباته اللّغويّة والبلاغيّة والنّقديّة.	تنفيذ التّعليمات
	يكتب نصّا يضمّنه قيما ومواقف مناسبة. للموضوع.	انسجام الرّوابط المستعملة.
ملاحظة	ـ يحدّد عدد المؤشّرات في كلّ ميدان حسب طبيعة الوضعيّة، وخصوصيّة القسم. ـ تصبّ هذه المؤشّرات في بطاقة الملاحظة والمتابعة.	

[1]ـ الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص 19.

فهذا مثال واضح يحثّ المعلّم على إنجاز بطاقات ملاحظة ومتابعة مستمرّة، تتضمّن مؤشّرات مناسبة للوضعيّات الجزئيّة، على أن يتمّ تصميمها وإعدادها حين تصميم المقطع التّعليمي ككلّ. وهذا يعني أنّ الرّهان الحقيقي لنجاح تطبيق هذه المناهج بفعالية، يبقى دائما هو المعلّم، وتكوينه الشّامل في طرائق التّدريس وأساليب التّقويم، مع مراعاة خصوصيّة المادّة التّعليميّة، ويقدّم المنهاج أيضا شبكات تقويم أخرى لمتابعة وملاحظة خاصة بتقويم القيم والكفاءات العرضية، وشبكات ملاحظة ومتابعة خاصة بالمتعلمين كلّ متعلّم على حدة، مرتبطة بالميادين الخاصّة بالمادّة (فهم المنطوق وإنتاجه– فهم المكتوب– الإنتاج الكتابي)، بمؤشّرات معيّنّة، لكنّ السّؤال المطروح هنا هل يتمّ استخدام شبكات الملاحظة والمتابعة فعلا؟

وهل يسهل تطبيقها في صفوف مدرسيّة مكتظّة؟ وحتّى إن توفّرت الشّروط الصفيّة المناسبة، فإنّ التّكوين (للاساتذة والمكوّنين) يبقى هو الحلّ الذي يعوّل عليه باستمرار.

خلاصة:

بنيت المناهج المعاد كتابتها لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في مرحلة التّعليم المتوسّط وفق مدخل الكفايات، وتتجلى فيها الملامح الوظيفيّة، ان على مستوى الأهداف، أو المحتويات، أو الطّرائق، أو الأساليب التّقويميّة.

وهي على ما فيها من بعض النّقائص، والاختلالات، نحت منحا وظيفيّا هامّا في مسار تعليم اللّغة العربيّة بالجزائر، بتركيزها على الكفاية التّواصليّة، أي إكساب المتعلّمين القدرة على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى، وخاصّة الجانب المنطوق منها، وتدعو هذه المناهج إلى الخروج من النّمط التّقليدي في تعليم اللّغة ، وتقدم اللّغة من منظور وظيفي كوحدة متكاملة، فالجانب البيداغوجي (التوجيهات الكبرى للمنهاج)، يمكن الحكم عليه بالوظيفيّة، ويبقى النّظر في الجانب التّعليمي، أي واقع الممارسات التّعليميّة من طرف المعلّمين، ومدى الانسجام الحاصل بين هذين الجانبين.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية حول مدى وظيفيّة المناهج الحالية لتعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها بالمرحلة المتوسّطة.

سيحاول هذا الفصل استجلاء الواقع التّعليمي للّغة العربيّة، بالمرحلة المتوسّطة، من خلال الممارسات والأداءات التي تتمّ في صفوف المدرسة، والتي تعكس مدى الوعي بالأطر النّظريّة للعمليّة التعليميّة، والتي بلورها المنهاج في شكل تصوّر منهجي عام لمختلف أبعاد الفعل التّعليمي، كما تعكس مدى الانسجام والتوافق بين الرّؤية البيداغوجيّة، أي التصوّر الذي قدّمه المنهاج، وبين ما هو كائن بالفعل في قاعات الدّرس، ممّا يسمح بتحديد مواطن الخلل، وتقديم بعض الحلول.

***أوّلا: الإطار العامّ للدّراسة:**

1_ مقدّمة الدّراسة:

شهدت المنظومة التّربويّة في الجزائر عدّة إصلاحات وتطوّرات، بغرض مواكبة المستحدثات الحاصلة في مختلف المجلات ذات الصّلة.

فمن المعلوم أنّ النّظريّة التّربويّة في تطوّر مستمر، والبحوث فيها قائمة على قدم وساق، لحساسية الميدان وأهميته، وهذه البحوث ما تزال تطالعنا بجديدها، فيما يخص العناصر التّعليميّة.

وقد مسّت هذه الإصلاحات والتعديلات للمناهج التّربويّة، مناهج اللّغة العربية، بغية التّحسين والتّطوير، في جوانب ترتبط بالمبادئ العامة للتّعليميّة الحديثة، وأسسها النّفسيّة، والتّربويّة والاجتماعيّة، إضافة إلى جوانب تمسّ المادّة التّعليميّة نفسها (اللّغة العربيّة)، بحكم الانتماء إلى مجال تعليمي خاصّ، مع مراعاة أنّ هذه المادة هي لغة أوّلا، ممّا يجعلها تتقاسم مع اللّغات الأخرى في المجال التعليمي قواسم معيّنة، وعربيّة فصحى ثانيا، ممّا يجعلها تحتفظ ببعض الخصوصيّات التي يفترض وضعها في الحسبان، ومراعاتها بشكل يضمن ولو نظريا تحقيق هدف تحسين أداءات المتعلّمين.

يقتضي الكلام السّابق، أن تكون المناهج الحاليّة لتعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، والتي أعيد كتابتها وشرع في تطبيقها بداية من سنة ألفين وستة عشر، حاملة للمأمول من تعديلها، وهو تحقيق تعليم، وتعلّم وظيفي على المستويين: البيداغوجي

والتّعليمي، أمّا الجانب البيداغوجي فيقصد به الأسس التّربويّة، والتوجيهات العامة، التي تبنّتها وزارة التّربية الوطنيّة، والتي تضعها بين أيدي المشتغلين في قطاع التربية، والمنشغلين به بحثا وتطويرا وتقويما، في شكل وثائق تربويّة توضح الإطار المرجعي العام لهذه التّوجهات والخيارات، وتوضّح أيضا الأسس العامة للممارسات التّعليميّة، والطّرائق والاستراتيجيّات التي تقترحها في هذا المجال، تماشيا مع الخيارات التي انتهجتها، وقد عمل البحث في الفصل السّابق على دراسة وتحليل هذه الخيارات المنهجيّة، لكنّ هذا العمل يبقى غير كاف، لأن الجانب البيداغوجي المندرج ضمن المناهج ينظّر للممارسات التّعليمية، ويرسم الخطوط الكبرى لها، وفي المقابل، وبالموازاة مع ذلك، تبقى الممارسات التعليمية الحقيقية في الميدان في حاجة إلى الدّراسة والتّحليل، فهي الفعل المتحقّق الذي يقوم به المعلمون، كواقع له إكراهاته، وله تجليّاته. والرؤية الأكاديميّة البحتة لما هو مفترض، تبقى ناقصة إذا لم تكمّلها رؤية الممارسين للعمليّة التّعلميّة، والمتعايشين مع إكراهاتها، فواقع الاداء التّعليمي داخل الصّف المدرسي عنصر هام، ومتغيّر ضروري من متغيّرات العمليّة التّعليميّة، ومعيار للحكم على الواقع التّعليمي للّغة العربيّة، وإن كان هذا الواقع يتماشى إيجابيّا مع ما هو مقدّم نظريّا في الجانب البيداغوجي أم يتعارض معه، ويبتعد عنه بشكل كلّي.

ومن هذا المنطلق، فإنّ فاعلية التّعليم الوظيفي للّغة العربيّة، تبقى مرهونة بالممارسات التي يؤديها المعلّمون داخل الصّف التّعليمي، وتصوّرات هؤلاء الممارسين لما هو مقدّم لهم بيداغوجيّا، وما هو حاصل في قاعة الصف يبقى هو المحكّ الأساسي للحكم على تطبيق المقترحات النّظريّة، إذ يخضعها للواقع في ظلّ كلّ الإكراهات التي ترتبط بشتّى المتغيّرات التي تمسّ العناصر التّعليميّة.

وعلى هذا الأساس، فإنّ المناهج الحاليّة، موضع الدّراسة (مناهج الجيل الثاني)، تحتاج من الدّارسين لها النزول إلى ميدان التّعليم، والاقتراب من واقع الممارسات، والاحتكاك

بالمعلّمين المنفّذين لهذه المناهج، بغية معرفة آرائهم فيها، وكيفية قيامهم بتنفيذها، ووضعها موضع التّطبيق.

2_ إشكالية الدّراسة:

بنيت المناهج الحاليّة لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، على أسس لسانيّة وظيفيّة، قصد تحقيق الوظيفة التواصليّة باللّغة العربيّة الفصحى، وعملت على توفير مجموعة من الإجراءات الباعثة على تحقيق هذا الهدف، ألا وهو إكساب المتعلّمين القدرة على توظيفها داخل الصفّ المدرسي وخارجه، في شتّى السّياقات ضمن التفاعلات الاجتماعية. وحددت خيارا منهجيّا للوصول إلى هذه الكفاية، وهو المقاربة النّصيّة، أو التّدريس بالنّص، وهو خيار وظيفي له مبرراته اللسانيّة وحتى النّفسيّة، بوصف النص وحدة كليّة متكاملة يجب الانطلاق منه في العمليّة التّعليميّة، وكل الظّواهر الفنيّة واللّغويّة والأسلوبيّة تندرج ضمنه، فتدرّس من خلاله، ثم يجب العودة إليه في عمليّة الإنتاج.

ومن هذا المنطلق فإن الدّراسة الميدانيّة تنطلق من إشكالية عامّة يمكن تلخيصها بطرح السّؤال الآتي:

_ هل يمكن للواقع التّعليمي للّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط بالجزائر أن يحقّق الهدف والغاية من تدريس هذه المادّة، ويسمح فعليّا بأن يكون المتعلّمون قادرين على ممارسة اللّغة الفصحى باسترسال؟

وتتفرّع عن هذا السّؤال عدّة أسئلة هي:

_ هل يوجد تكوين فعّال يساعد المعلّمين على استيعاب المفاهيم اللّسانيّة، ويعمل على توجيه الممارسات في ضوئها؟

_ هل تعدّ ممارسات المعلّمين ممارسات وظيفيّة؟

_ هل هناك صعوبات وعوائق تحول دون وضع المناهج الحاليّة موضع التّنفيذ والتّطبيق؟ وما هي طبيعتها إن وجدت؟

_ كيف يمكن تقويم الواقع التّعليمي من خلال هذه الممارسات؟

3 -فرضيّات الدّراسة:

أ-الفرضيّة العامّة:

تنطلق الدّراسة من فرضيّة مفادها: لا يمكن تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وظيفيّا، بوضع الخطاب البيداعوجي موضع التنفيذ، بناء على التّوجيهات والتّوصيات الكبرى، إلّا إذا توفّرت الشّروط الدّيداكتيكيّة المناسبة.

ب -الفرضيّات الفرعيّة :

تتمثّل الفرضيّات الفرعيّة للدّراسة في ما يلي:

-عدم وجود تكوين كاف وفعّال للأساتذة الممارسين، بالشّكل الذي يسمح لهم بأداء ممارسات تعليميّة وظيفيّة، ووصع المنهاج موضع التّطبيق .

- عدم تمكّن الأستاذ من المصطلحات اللسانيّة مثل الكفاية التّواصليّة، وفهم المنطوق .

- عدم ملاءمة المحتوى التّعليمي للمتعلّم بالشّكل الذي يؤدّي إلى تنمية كفاياته التّواصليّة الشّفهيّة، والكتابيّة .

- وجود عدّة صعوبات في تطبيق المقاربة النّصيّة.

- وجود صعوبات في التّقويم في ظلّ المناهج الحاليّة .

4- أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى رصد واقع الممارسات التّعليميّة فيما يخصّ اللّغة العربيّة بمرحلة التعليم المتوسّط، ووصفه وتحليله، وتقويمه، من حيث الوظيفيّة بما يتماشى مع ما هو مستحدث على المستوى البيداغوجي، أو يتعارض مع معطياته، وهذا الهدف العام يمرّ تحقيقه غير تحقيق الأهداف الآتية:

_ معرفة واقع التّكوين في إطار المناهج الحالية.

_ معرفة آراء الأساتذة الممارسين في المناهج الحاليّة.

_ رصد واقع الممارسات التّعليمية عن قرب، وملاحظتها في قاعات الدّرس.

_ تقويم جوانب العمليّة التّعليميّة من خلال عناصرها.

5-أهميّة الدّراسة:

تكمن اهميّة هذه الدّراسة في إطار البحث، في دعم الفرضيّات والآراء المتوصّل إليها في الجانبين النّظري والتّطبيقي، أو دحضها ونفيها. وللدّراسة أهميّة أخرى، بالنّسبة للدّارسين والباحثين المنشغلين بموضوع تعليميّة اللّغة العربيّة، حيث يمكن أن تفيد في أمرين اثنين:

_ الأمر الأول: الانطلاق من هذه الدّراسة لبناء دراسات جديدة ذات صلة بالموضوع، في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة.

_ الأمر الثّاني: قد تفيد هذه الدّراسة المكوّنين والأساتذة، بتزويدهم بتقويم شامل، يعدّل أداءاتهم وممارساتهم.

6-منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي، مستعينة بأدواته ألا وهي : التحليل، الاستقراء، والإحصاء، لأنّ هذا المنهج مناسب لتتبّع عناصر الموضوع، وجزئيّاته، وعرضها بالتّحليل والتفسير، والرّبط فيما بينها، وبيان دور كل عنصر ووظيفته، ممّا يسمح ببلورة رؤية شاملة للموضوع، وتصوّر متكامل له، ويسمح باستيعاب أبعاد معالجة الإشكالية المطروحة، وتمّت الاستعانة بالإحصاء كاداة للوصف في إحصاء بيانات الدّراسة ومعطياتها الميدانية.

7- إجراءات الدّراسة:

اتّبعت الدّراسة الإجراءات الآتي ذكرها:

1 _ بناء إشكاليّة الدّراسة وعناصرها، وتحديد التّساؤلات التي تطرحها.

2 _ تحديد خطّ سير الدّراسة وفق عناصرها.

3 _ تحديد الأدوات التي ستستخدمها الدّراسة.

4 _ تطبيق أدوات الدّراسة.

5 _ بيان نتائج الدّراسة وتفسيرها.

6 _ الاستفادة من نتائج الدّراسة لعرض بعض التّوصيّات والمقترحات.

8-أدوات الدراسة:

اعتمدت الدّراسة على ثلاث أدوات، واحدة أساسيّة، ألا وهي الاستبانة، واثنتان مدعّمتان ألا وهما: المقابلة والملاحظة.

أ _ الاستبانة:

الاستبانة أداة من أدوات البحث الميداني، وهي « تقنيّة مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجّهة، ذلك لأنّ صيغ الإجابات تحدّد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كميّة، بهدف اكتشاف علاقات رياضيّة، وإقامة مقارنات كميّة، إنّ الاستمارة هي وسيلة للدّخول في اتّصال بالمخبرين، بواسطة طرح الأسئلة عليهم واحدا واحدا، وبنفس الطّريقة، بهدف استخلاص توجّهات وسلوكات مجموعة كبيرة من الأفراد انطلاقا من الاجوبة المتحصّل عليها » [1] . فهي وسيلة للحصول على إجابات عدد كبير من المستجوبين، ممّا يتيح الوصول إلى نتائج معيّنة.

وتعرف الاستبانة في مناهج البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، بعدّة مصطلحات مثل الاستمارة، الاستفتاء، سبر الآراء، وعلى العموم فإنّ هذه الأداة كوسيلة لجمع بيانات خاصّة بالبحث، في جوهرها سلسلة من الأسئلة المترابطة، حول موضوع معيّن، توجّه إلى مجموعة من المستجوبين، وتُمحور هذه الأسئلة في محاور معيّنة، كمحور البيانات الشّخصيّة، ومحاور أخرى مرتبطة بمتغيّرات معيّنة، وعموما تطرح الأسئلة إما بشكل مقيّد، يختار فيه المستوجب إجابة أو إجابات محدّدة سلفا، او بشكل مفتوح، تكون فيه الإجابات غير محدّدة سلفا، وإنّما يقدّمها المستجوب، وهناك من الاستبانات من يمزج بين نوعي الأسئلة (المغلقة والمفتوحة)، وتراعى عدة شروط في صياغة الأسئلة كالتّرتيب المنطقي والتسلسل.

[1] - موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تر: بوزيد صحراوي، كمال بوشارف، وسعيد بو سبعون، دار النّهضة للنّشر، الجوائر، ط2، 2004، ص 204.

*** طريقة بناء الاستبانة:**

تمّ تحويل بعض الحقائق النّظريّة، وبعض النّتائج المتوصّل إليها في الجانب التّطبيقي إلى أسئلة محدّدة ودقيقة، صيغت على نحو معيّن يحقّق الأهداف من طرحها، وضبطت في شكل محاور ترتبط بالبيانات الشّخصيّة للمستجوبين، ومحاور ترتبط بعناصر محدّدة في البحث، في بعض الجوانب النّظريّة والتّطبيقيّة.

وبعد بناء الاستبانة تمّ عرضها على الخبرة، حيث اطّلع عليها خبراء من تخصّصات مختلفة (منهجية الحث، تعليميّة اللّغة، اللّسانيّات التّطبيقيّة)، وقد تمّ إبداء بعض الملاحظات، بحيث عدّلت الاستبانة استنادا إليها.

وبعد تحديد البناء النّهائي للاستبانة، وُزّعت عيّنة تجريبيّة في إحدى المؤسّسات التّعليمية، للتأكّد من صلاحية هذه الأداة، وقابليتها للاعتماد.

وبعد الاسترجاع، اعتمدت الاستبانة كما هي نظرا للتأكّد من قابليتها للتّوزيع،

وفي الأخير، وزّعت الاستبانات على المؤسّسات التّعليميّة، بطريقتين: تسليمها باليد، وإرسالها.

*** طريقة بناء الأسئلة في الاستبانة :**

تمّت محورة الأسئلة في ثلاثة محاور أساسيّة، الأوّل مرتبط بالبيانات الشّخصيّة، ويساعد ذلك في تحديد خصائص العيّنة ومواصفتها، والثّاني مرتبط بالتّكوين البيداغوجي للمعلّمين، لأنّ التّكوين له دور أساسي في السّماح للمعلّم بتنفيد المناهج، أمّا المحور الثّالث فيرتبط بصميم الموضوع، ألا وهو وظيفيّة مناهج تعليم اللّغة العربيّة بمرحلة التّعليم المتوسّط، والذي تضمّن عددا من الأسئلة المتسلسلة والمرتّبة منطقيا، بداية بالأهداف والكفايات، ثمّ المحتويات، ثمّ الطرائق والأنشطة، ووصولا في الأخير إلى التّقويم.اعتمادا على أسئلة مغلقة، وأخرى مفتوحة، حسب نوع السّؤال، والهدف من طرحه.

ب _ المقابلة:

وتم الاعتماد على المقابلة كأداة مساعدة ومدعّمة للاستبانة، وليست اداة منفردة لجمع البيانات، وتعرّف المقابلة بأنّها « حوار هادف، فالمقابلة العلمية ليست كالعادية، بمعنى لا يمكن إطلاق مفهوم المقابلة على كل لقاء عادي بين فردين، أي يكون الحديث حرّا ومفتوحا، في حين في المقابلة العلميّة يكون هادفا، اي تكون هذه المقابلة قصد الحديث والتعرّض لموضوع محدّد، لجمع مختلف بياناته، ومعطياته »[1] فالمقابلة تصاغ أسئلتها في شكل محاور ممنهجة وهادفة، إذ يرتجى منها الوصول إلى نتائج بواسطة البيانات التي تعطيها، وقد صمّمت أسئلة المقابلة الشّفهيّة في شكل محاور عامّة، يمكن تفريع أسئلة جزئية عنها عند المواجهة المباشرة، وتمت المقابلة مع بعض أعضاء لجنة المناهج، أي الأشخاص الذين صمّموا المناهج الحاليّة، وهم أعضاء من لجنة تأليف الكتاب المدرسي المعتمد حاليّا في المرحلة المتوسّطة لتعليم اللّغة العربيّة، وهم :

– ميلود غرمول، مفتّش وزارة التّربيّة الوطنيّة للّغة الغربيّة وآدابها، وهو المنسّق والمشرف على لجنة تأليف الكتاب المدرسي للسّنتين الثّانية والثّالثة متوسّط.

– أمحمّد السّعيد مغزي، أستاذ بالتّعليم العالي.

– نور الدّين قلّاتي، مفتّش التّعليم المتوسّط.

– محفوظ كحوال، مفتّش التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة، والمنسّق والمشرف على لجنة تأليف الكتاب المدرسي للسّنة الأولى متوسّط.

كما أجريت المقابلة مع المكوّن (مفتّش التّربية الوطنيّة): ذيب ساكر، وهو المساهم في بناء المناهج السّابقة قبل التّعديل(مناهج 2003)، وهو أستاذ التّعليم العالي.

وهكذا فالمفابلة أجريت مع شخصيّات ذات صلة بالمناهج الحاليّة من منطلق أمرين اثنين هما:

[1] - نورة دريدي ومجموعة من الباحثين، في منهجيّة البحث الاجتماعي، سلسلة البحوث الاجتماعيّة، منشورات إقرأ، قسنطينة، ط1، 2017، ص 126.

– تأليف الكتاب المدرسي.

– الإشراف غلى تكوين أساتذة اللّغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط.

وعلى هذا الأساس صمّمت مقابلة خاصّة بتألّيف الكتاب المدرسي، وصمّمت أخرى خاصّة بالتّكوين، وطُرحت أسئلة المقابلة المناسبة لمن يحمل صفة واحدة (مؤلّف الكتاب المدرسي أو مكوّن)، وطُرحت أسئلة المقابلتين على من يحمل الصّفتين معا.

ج _ الملاحظة:

وهي أداة مدعّمة أيضا للاستبانة، وهي « تقنية مباشرة للتقصّي، وتُستعمل عادة في مشاهدة مجموعة ما » [1] فالملاحظة في عين المكان تمكّن من تشخيص الواقع، واستجلاء عناصره. وقد استعمل البحث الملاحظة في قاعة الدّرس كوسيلة لجمع البيانات، من خلال مشاهدة الممارسات التّعليميّة عن قرب، وقد تمّت ملاحظة تدريس أنشطة متنوّعة بشكل يخدم البحث في جوانب مختلفة.

9- مجتمع الدّراسة:

يتمثّل مجتمع الدّراسة في أساتذة المادّة (اللّغة العربيّة) بالمرحلة المتوسّطة، والذين قاموا بتدريسها للسنة الدّراسيّة (2018/2017).

ذلك أن مجتمع البحث « في لغة العلوم الإنسانيّة هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدّدة مسبقا، والتي ترتكز عليها الملاحظات » [2].

فمجتمع الدّراسة هو كلّ الأفراد الذين يمكن تطبيق أدوات الدّراسة عليهم، وعادة ما يكون هذا المجتمع بعدد ضخم من الأفراد.

10-عيّنة الدّراسة:

تمثّل العيّنة جزءا من المجتمع، أي إنّها عيّنة الأفراد التي تسحب من مجتمع الدّراسة، ويفترض فيها مهما كان عددها، أن تسمح لنا بالتطلّع إلى الوصول إلى التّقديرات التي يمكن

[1] – منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص 184.

[2] – المرجع نفسه، ص298.

تعميمها على مجتمع البحث الأصلي [1]، والعيّنة التي اجريت عليها الدّراسة هي عيّنة عشوائيّة، غير مقصودة.

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الدّراسة الميدانيّة:

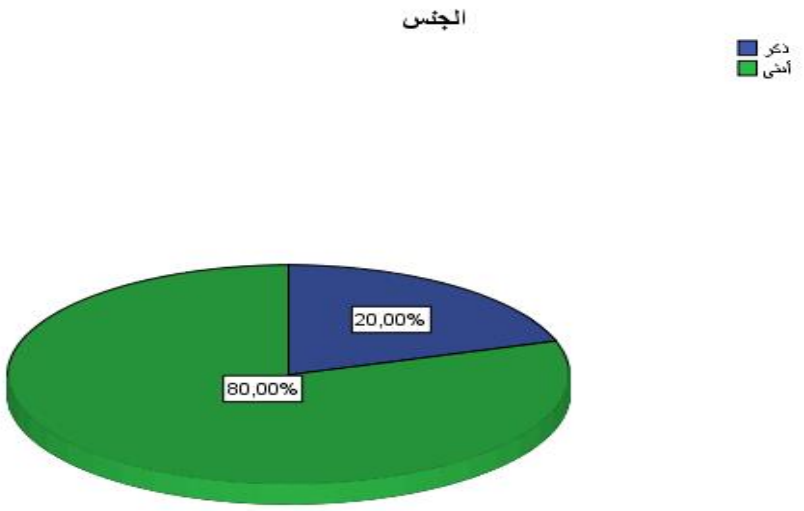
- بيانات العيّنة:

جدول رقم (1): يوضّح توزيع المبحوثين حسب الجنس			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	ذكر	22	%20,0
	أنثى	88	%80,0
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين الذين اجريت عليهم الدّراسة الميدانيّة في مختلف المتوسّطات التي كانت محل الدّراسة، هي نسبة الإناث، وتقدر بـ (80,0%)، في مقابل نسبة تقدّر ب: (20,0%) من الذّكور.

ومما سبق يمكن القول إن أربعة أخماس من الأساتذة هم إناث، وهي نتيجة منطقيّة بالنّظر إلى نسبة الإناث من الطّلبة في الجامعة، وكذا نسبة الإناث المتخرّجات والتي تفوق بكثير نسبة الذّكور، خاصّة في تخصّص اللغة العربيّة، الذي يستهوي الإناث أكثر، بحثا عن مناصب العمل في قطاع التّعليم، تماشيا وموقف المجتمع من عمل المرأة، الذي يتقبّل بدرجة كثيرة اشتغالها في قطاع التّعليم، في حين يميل الذّكور إلى التّخصّصات العلميّة الأخرى، التي تفتح لهم مجال العمل في المؤسّسات العموميّة والخاصّة.

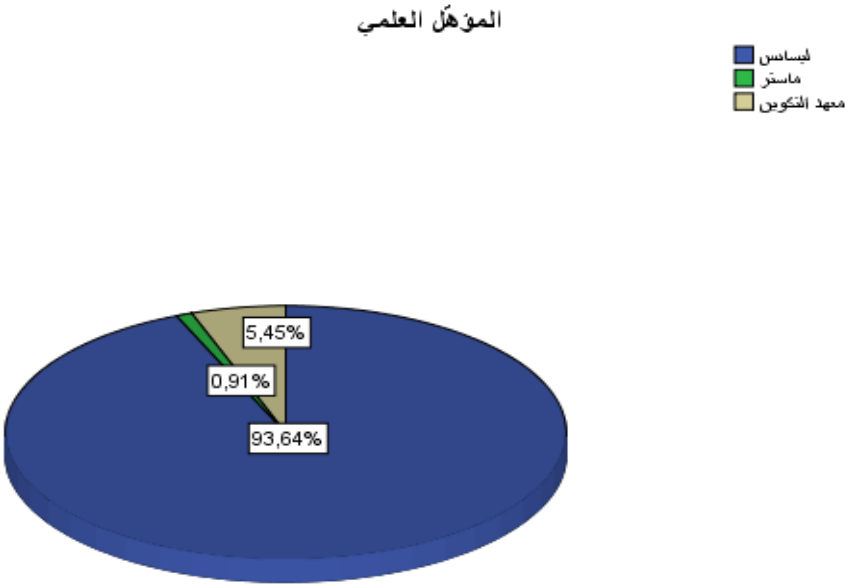
[1] ينظر: منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، ص 301 .



جدول رقم (2): يوضّح توزيع المبحوثين حسب المؤهّل العلمي.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	ليسانس	103	%93,6
	ماستر	1	%,9
	معهد التّكوين	6	%5,5
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين لديهم مستوى اللّيسانس، وتقدر بـ (93,6%)، في حين سجّلت نسبة (5,5%) من المبحوثين الذين تحصّلوا على شهادة من معهد التّكوين، أمّا المبحوثون الذين لديهم مستوى الماستر فتقدّر نسبتهم ب:. (0,9%) فقط.

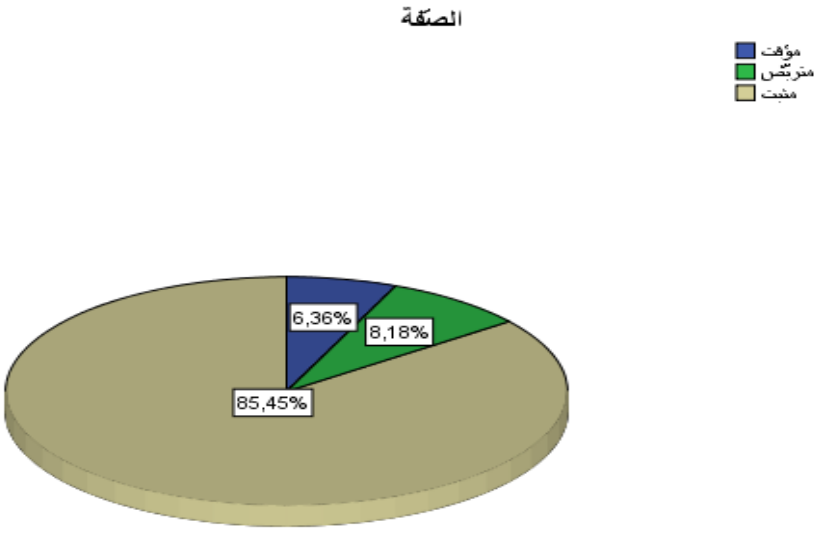
ومما سبق يمكن القول إنّه بالتّقريب كلّ الأساتذة تخرّجوا من الجامعات بشهادة الليسانس، وهذا لا ينفي وجود بعض الأساتذة من حاملي شهادة الماستر، إذ ورغم إمكانية مشاركتهم في مسابقات التّوظيف في المرحلة الثّانويّة، إلّا أنّهم فضّلوا المرحلة المتوسّطة، لزيادة حظوظهم في النّجاح، مع وجود فئة أخرى من الأساتذة خاصّة ذوي الخبرة الطّويلة في التّعليم، من حاملي شهادات من معاهد التّكوين، إذ كانت سابقا هي المكلّفة بتكوين الأساتذة، كما يعود سبب كثرة الأساتذة من حاملي شهادة اللّيسانس، إلى عدم قدرة المدارس العليا على تغطية العجز المسجّل في مختلف المؤسّسات التّعليميّة، لذا عمدت وزارة التّربيّة والتّعليم إلى فتح مسابقات التّوظيف لحاملي شهادة اللّيسانس أو الماستر (ل.م.د)، لتغطية العجز المسجّل في عدد الاساتذة، مع العلم أنّ المدارس العليا تستقبل الطّلبة المتفوّقين، وتعمل على تكوينهم تكوينا عمليّا في المجال التّعليمي.



جدول رقم (3): يوضّح توزيع المبحوثين حسب الصّفة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	مؤقت	7	%6,4
	متربّص	9	%8,2
	مثبت	94	%85,5
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين مثبتين في مناصبهم كأساتذة التّعليم المتوسّط، وتقدّر بـ: (85,5%)، في حين سجّلت نسبة (8,2%) من المبحوثين الذين هم في وضعيّة التربّص، في مقابل نسبة (6,4%) من المبحوثين الذين يعملون وفق عقود مؤقّتة.

ومما سبق يمكن القول إنّه بالتّقريب كلّ الأساتذة مثبتين في مناصبهم كأساتذة التّعليم المتوسّط، ولكن هذا لا ينفي وجود بعض الأساتذة الذين يعملون وفق عقود مؤقّتة لتعوض الاساتذة الذين هم في عطلة مرضيّة، أو لوجود عجز في الأساتذة.

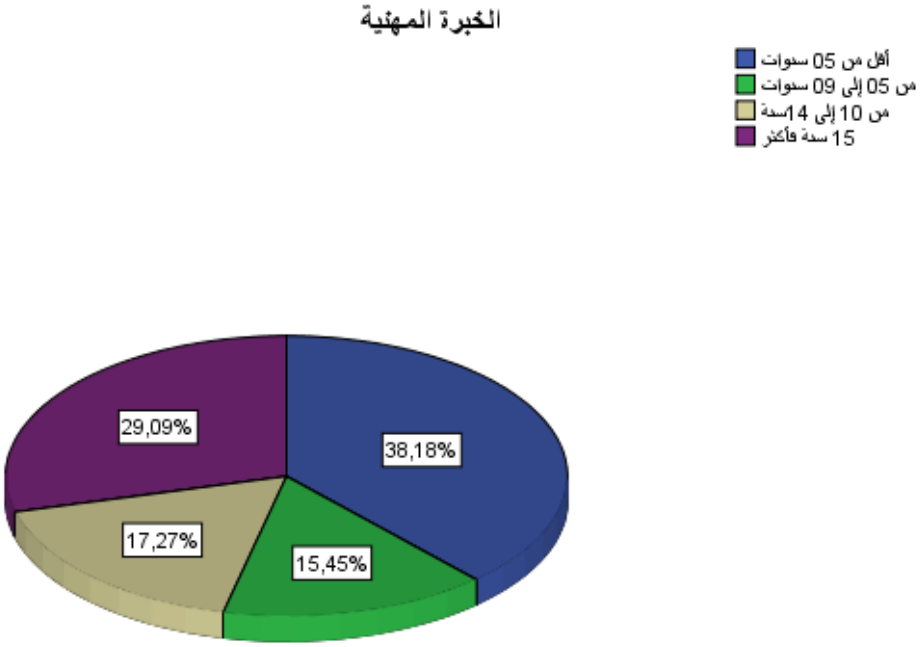


جدول رقم (4): يوضّح توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنيّة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	أقلّ من 05 سنوات.	42	%38,2
	من 05 إلى 09 سنوات.	17	%15,5
	من 10 إلى14 سنة.	19	%17,3
	15سنة فأكثر.	32	%29,1
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تقلّ مدة تدريسها بالمرحلة المتوسّطة عن 05 سنوات، وتقدّر بـ: (38,2%)، في مقابل نسبة (29,1%) ممّن تفوق مدّة تدريسهم في هذه المرحلة 14 سنة، وتليها نسبة (17,3%) من المبحوثين الذين تتراوح مدّة

تدريسهم بين 10 سنوات، و 14 سنة، أمّا المبحوثون الذين تتراوح مدّة تدريسهم في هذه المرحلة بين 05 ، و 10 سنوات فتقدّر نسبتهم بـ (15,5%) فقط.

وممّا سبق يمكن القول إن أكثر من نصف الأساتذة تقلّ مدّة تدريسهم في المرحلة المتوسّطة عن 10 سنوات، وهي نتيجة منطقيّة نظرا لسياسة التّوظيف التي انتهجتها وزارة التربيّة والتّعليم في السنّوات الأخيرة، الهادفة إلى دعم القطاع ليتماشى والدّيناميكيّة السّكانيّة للمجتمع الجزائري، الذي عرف نموّا كبيرا، واستلزم ذلك من القطاع إنشاء وفتح مؤسّسات تربويّة جديدة (متوسّطات)، على مستوى كلّ البلديّات، عبر التّراب الوطني، بل أصبحت تقريبا معظم البلديّات تحوي أكثر من متوسّطة.

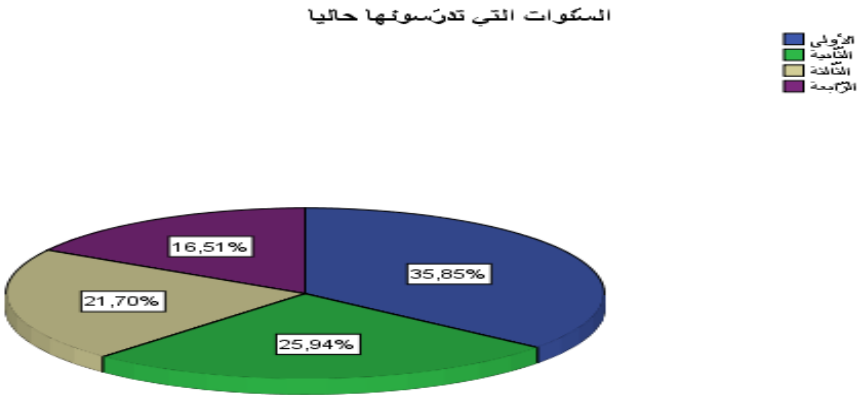


جدول رقم (5): يوضّح توزيع المبحوثين حسب السّنوات التي يدرّسونها.			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	السنة الأولى	76	%35,8
	السنة الثّانية	55	%25,9
	السنة الثّالثة	46	%21,7
	السنة الرّابعة	35	%16,5
	المجموع	212	%100
* المجموع أكبر من حجم العينة لأن هناك من المبحوثين من يدرس اكثر من سنة			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تقوم بتدريس السّنة الأولى متوسّط، وتقدّر بـ (35,8%)، وتليها نسبة (25,9%) ممّن يدرسون السّنة الثّانية متوسّط، في مقابل نسبة (21,7%) من المبحوثين الذين يدرّسون السّنة الثّالثة، أمّا المبحوثون الذين يدرّسون السّنة الرّابعة فتقدّر نسبتهم بـ (16,5%).

وممّا سبق، يمكن القول إنّه بالتّقريب كلّ الأساتذة يدرّسون صفّين دراسيين في الوقت نفسه، وعادة ما يكون إسناد تدريس صفّ ما، كالسّنة الرّابعة مثلا، وإحدى السّنوات الاخرى كالسّنة الأولى، أو الثّانية أو السّنة الثّالثة ، ويعود ذلك إلى عدم تساوي حجم المسؤولية التي يتحملها الأستاذ تجاه تلاميذ السّنوات الأربع، فعادة ما يتهرّب الأساتذة من تدريس تلاميذ السّنة الرّابعة متوسّط التي تتطلب درجة عالية من الانضباط، والحرص على ضرورة إكمال البرنامج في الآجال المحدّدة، لارتباطهم بامتحان شهادة التّعليم المتوسّط، لذا عمدت الإدارات إلى توزيع الأساتذة بين السّنة الرّابعة وإحدى السّنوات: الأولى، أو الثّانية، أو الثّالثة، ولكنّ هذا لا ينفي استبعاد بعض الأساتذة من تدريس السّنة الرّابعة خاصة قليلي الخبرة المهنية.

وعلى العموم يهمّنا أنّ نسبة كبيرة من العيّنة درّست السّنة الأولى، لأنّها موضع تطبيق للمناهج المدروسة منذ السّنة الماضية.

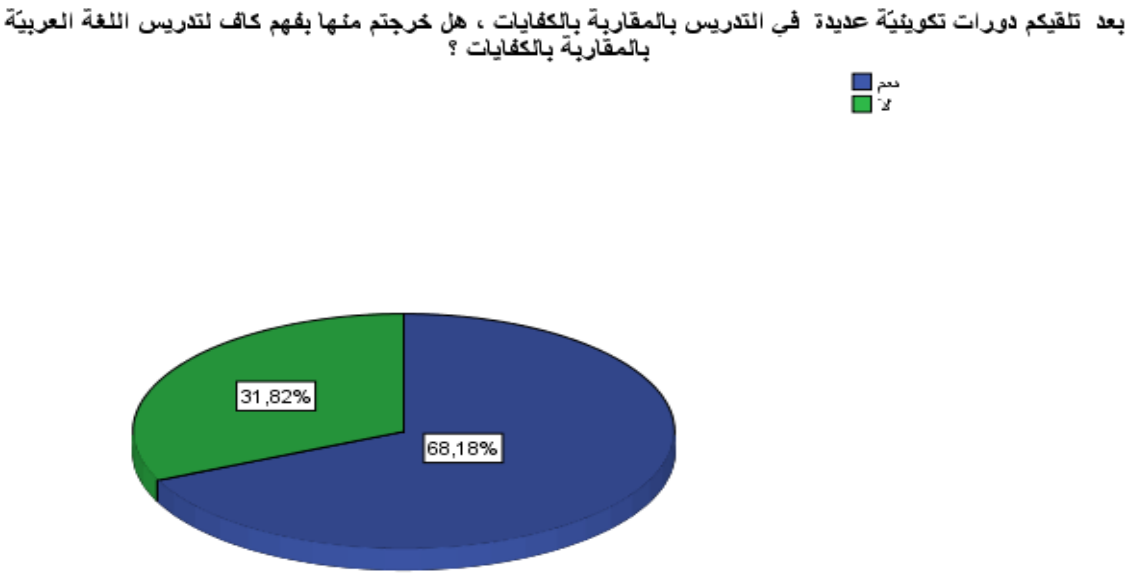


- **تكوين العيّنة:**

جدول رقم (6): يوضح مدى استيعاب المبحوثين لعمليّة تدريس اللغة العربيّة وفق المقاربة بالكفايات			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	نعم	75	%68,2
	لا	35	%31,8
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد فهمها لكيفية تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفايات، وتقدّر بـ (68,2%)، في مقابل نسبة (31,8%) ممن يؤكّدون عدم فهمهم لطرائق التّدريس وفق المقاربة بالكفايات.

ومما سبق يمكن القول إنّ أكثر من ثلثي الأساتذة يؤكّدون فهمهم كيفية تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفايات، وذلك إما عن طريق دراستهم لمقاييس تضمّ في برامجها المقاربة بالكفايات في الجامعة، أو تعرّفوا عليها عن طريق الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها، والتي تهدف اساسا إلى التعريف بها، وتدريب الأساتذة على كيفية التّدريس بواسطتها، لكن السّؤال المطروح هنا هو : لماذا نجد نسبة تفارب ثلث العيّنة تؤكّد عدم استيعاب هذه المقاربة؟ وما أسباب عدم الاستيعاب؟ إذ يفترض أن يتمكّن الأستاذ من المقاربة بالكفايات، خاصّة وأنّها وضعت موضع التّطبيق منذ سنة (2003)، ثمّ إنّ دورات التّكوين تركّز أساسا عليها.



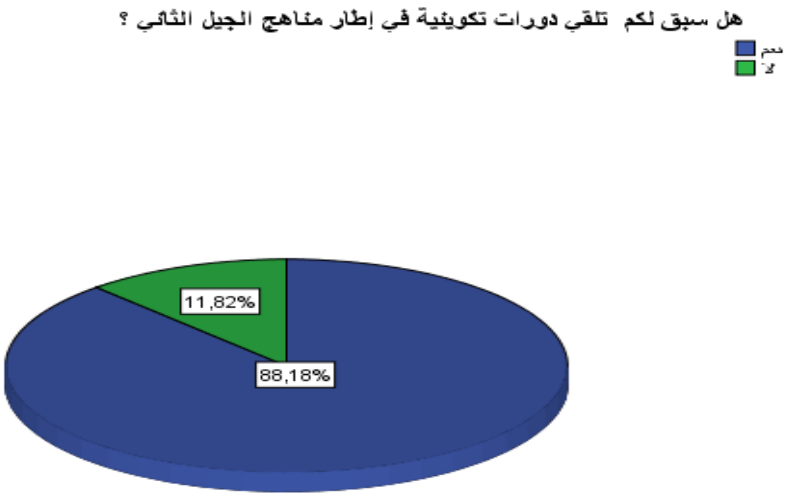
جدول رقم (7): يوضّح مدى تلقّي المبحوثين دورات تكوينيّة في إطار مناهج الجيل الثّاني.			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	نعم	97	%88,2
	لا	13	%11,8
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تلقت دورات تكوينية حول مناهج الجيل الثّاني، وتقدّر بـ (88,2%)، في مقابل نسبة (11,8%) ممّن لم يتلقوا تكوينا بعد في إطار هذه المناهج الجديدة.

وعليه، يمكن القول إنه بالتقريب كلّ الأساتذة تلقّوا تكوينا حول مناهج الجيل الثّاني، ولكن هذا لا ينفي وجود بعض الأساتذة الذين لم يتلقوا هذا التّكوين.

ويعود هذا الاختلاف في تلقّي التّكوين من عدمه، إلى نوع الشهادة التي تحصّل عليها الأستاذ، فخريجي المدارس العليا للأساتذة لا يتلقّون التّكوين حول مناهج الجيل الثاني، لأنّها مدرجة ضمن محتوى الموادّ التّعليميّة التي يدرسونها في الجامعة، أمّا خرّيجو معاهد الأدب العربي فتفرض عليهم مثل هذه الدّورات التّكوينيّة، لأنّها غير مدرجة بطريقة مباشرة في شكل موادّ تعليميّة ضمن البرامج المعتمدة، رغم كونها محتواة ضمن برامج بعض المواد التعليميّة بطريقة غير مباشرة، كما أنّ هذه الدّورات إجباريّة أيضا للأساتذة الذين توظفوا قبل الإصلاحات الجديدة القائمة على التّدريس وفق المقاربة بالكفايات، بعد أن كانوا يدرّسون وفق المقاربة بالأهداف، فكان لزاما على الوزارة المعنيّة برمجة دورات تكوينيّة لصالح هؤلاء الأساتذة من أجل دمجهم في سياسة الإصلاحات المتعمدة.

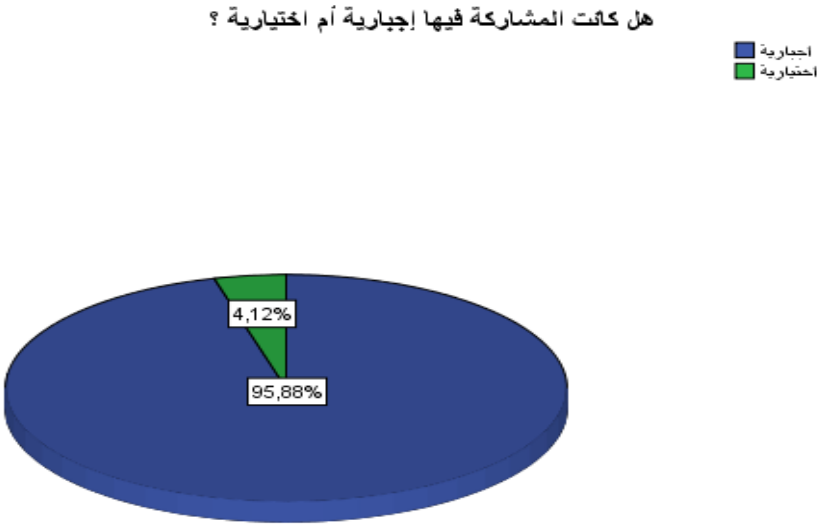
وعدم تلقّي تكوين حول المناهج الحاليّة المعدّلة والمطوّرة سيشكّل عائقا كبيرا في وضع هذه المناهج موضع التّطبيق، إذ يفترض تلقّي الأستاذ دورات تكوينيّة حول أيّ منهاج جديد سيطبّق، وهذا ما سيسمح باستيعابه نظريّا وتطبيقيّا.



جدول رقم (8): يوضّح طبيعة مشاركة المبحوثين في الدّورات التّكوينيّة			
		التّكرارات	النسبة المئويّة
الإجابة	إجبارية	93	%95,9
	اختيارية	4	%4,1
	المجموع	97	%100
* المجموع أقل من حجم العينة لأن هذا السؤال أجاب عنه المبحوثون الذين تلقّوا الدّورات التّكوينيّة فقط.			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تلقّت تكوينا في إطار مناهج الجيل الثّاني بشكل إجباري، وتقدر بـ (95,9%)، في مقابل نسبة (4,1%) ممّن يؤكّدون على أنّ المشاركة في هذه الدّورات التّكوينيّة اختياريّة.

وعليه، يمكن القول إنّه بالتقريب كلّ الأساتذة الذين تلقوا تكوينا حول مناهج الجيل الثّاني، يؤكّدون أنّ حضور هذه الدّورتّ إجباري، وإجباريّة حضور هذه الدّورات التّكوينيّة مثبتة وفق منشور وزاري، لذا لا تمنح أيّة فرصة للأستاذ للاختيار بين الحضور وعدمه، وهذه الدّورات خاصّة بالأساتذة الذين توظّفوا حديثا وهي تدوم لمدّة سنة واحدة، مبرمجة على فترات خاصة أثناء العطل، ويضاف إليها النّدوات والأيّام الدّراسيّة التي ينظّمها المكوّنون ، والتي تطرح قضايا وتتناول موضوعات متنوّعة تماشيا مع ما هو سائد في الوسط التّعليمي ، لمساعدة الأستاذ والأخذ بيده قي سبيل تحقيق الأهذاف المبتغاة.

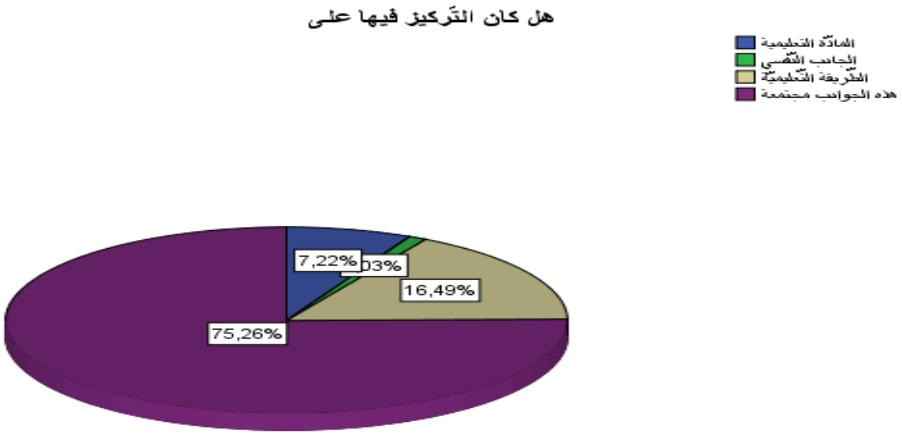


جدول رقم (9): يوضّح رأي المبحوثين حول الجوانب التي ركّزت عليها الدّوات التّكوينيّة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	المادّة التعليمية	7	%7,2
	الجانب النّفسي	1	%1,0
	الطّريقة التّعليميّة	16	%16,5
	هذه الجوانب مجتمعة	73	%75,3
	المجموع	97	%100
* المجموع أقلّ من حجم العيّنة لأنّ هذا السّؤال أجاب عنه المبحوثون الذين تلقّوا الدّورات التّكوينيّة فقط.			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقّوها تركّز على مختلف الجوانب التّعليميّة، على غرار الطريقة، والمادّة التّعليميّة، وكذا الجانب النّفسي، وتقدر بـ (75,3%)، في حين سجّلت نسبة (16,5%) ممّن يؤكّدون على أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقّوها تركّز على الطّريقة التّعليميّة، وتليها نسبة (7,2%) من المبحوثين الذين يؤكدون على أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها تركّز على المادّة التّعليميّة، أمّا المبحوثون الذين يؤكدون أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقّوها تركّز على الجانب النّفسي فتقدّر نسبتهم ب (1,0%).

نستنتج أنّ أكثر من ثلاثة أرباع الأساتذة يؤكّدون أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها تركّز على جوانب متعدّدة تمسّ العمليّة التّعليميّة مثل طريقة التّعليم والمادّة التّعليميّة والجانب النفسي، أمّا الاختلاف المسجّل لدى بعض الأساتذة في وصفهم للجوانب التي تركّز عليها الدّورات التّكوينيّة التي تلقّوها، فيعود إلى اختلاف الدّورات التّكوينيّة التي شارك فيها الأساتذة،

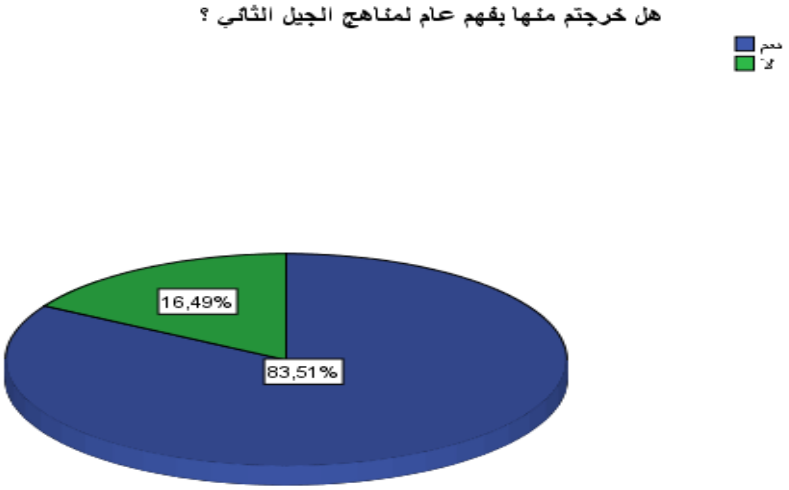
وكذلك اختلاف المكوّنين، إذ يركّز كلّ واحد منهم على جانب من هذه الجوانب ويغفل الجوانب الأخرى. ويفترض في تكوين الأستاذ أن يكون شاملا ومتكاملا يغطّي العناصر التّعليميّة كلّها.



جدول رقم (10): يوضّح مدى فهم المبحوثين لمناهج الجيل الثّاني بعد تلقّي الدورات التّكوينيّة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	81	%83,5
	لا	16	%16,5
	المجموع	97	%100
* المجموع أقلّ من حجم العيّنة لأنّ هذا السّؤال أجاب عنه المبحوثون الذين تلقّوا الدّورات التّكوينيّة فقط.			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّها خرجت من الدّورات التّكوينيّة التي تمّ تلقّيها، بفهم عامّ لمناهج الجيل الثّاني، وتقدّر بـ (83,5%)، في مقابل نسبة (16,5%) ممّن ينفون فهمهم لهذه المناهج، رغم تلقّيهم لدورات تكوينيّة حولها.

ومما سبق، يمكن القول إنّ أكثر من أربعة أخماس من الأساتذة يؤكّدون أنّهم خرجوا من الدّورات التّكوينيّة التي تلقّوها بفهم عام لمناهج الجيل الثّاني، وهي نتيجة منطقيّة كون هذه الدّورات تهدف بالأساس إلى التّعريف بهذه المناهج، وتسعى إلى تدريب الأساتذة على كيفية التدريس وفقها، وتحقيق هدفها سيسهّل تطبيق هذه المناهج. ولكنّ وجود بعض الأساتذة الذين لم يستوعبوا المناهج الجديدة ،قد يعود إلى عدم فعالية هذه الدّورات في ذاتها، وهذا راجع إلى عدّة عوامل، منها المشرفون عليها، والظروف التي انعقدت فيها .



وقد طلب من المبحوثين الذين أجابوا بلا، أي الذين نفوا عن هذه الدّورات التّكوينيّة تحقيق أهدافها، ذكر الأسباب، فقدّموا أسبابا كثيرة يمكن محورتها في الآتي:

- عدم برمجة الدّورات في أوقات مناسبة.
- ضيق الوقت المخصّص لها.
- غنى المناهج الحاليّة بالمصطلحات الجديدة التي تمسّ جوانب مختلفة، ممّا يتطلّب بعض الوقت لاستيعابها.
- تركيز التّكوين على الجانب النّظري وإهمالها الجانب التّطبيقي.

– كونها دورات مستعجلة وغير مدروسة، وغير منسجمة.

–الحاجة إلى تكوين مكثّف بخصوص المناهج الحاليّة، والوقوف عندها، وتنقيحها، لأنّ فيها الكثير من المصطلحات التي لا تتماشى مع متطلّبات المدرسة الجزائريّة.

– ضعف المكوّنين، وقصورهم عن شرح وتوضيح مناهج الجيل الثّاني.

وهذه الأسباب التي تجعل تكوين الأستاذ غير فعّال بالشّكل الذي يسمح له بالقيام بمهّامه على أكمل وجه، يمكن علاجها بتحسين تكوين المكوّنين، الذي يؤدّي إلى تحقيق كفاية شاملة ، من حيث التّكوين النّوعي للأستاذ.

وقد طُلب من المبحوثين تقويم هذه الدّورات التّكوينيّة، ويمكن تلخيص ما عرضوه من تقويمات في نوعين:

– تقويم إيجابي: يرى أنّ هذه الدّورات التّكوينيّة على درجة كبيرة من الأهميّة، وهذا التّقويم قدّمه الأساتذة الذين أكّدوا فعالية هذه الدّورات ، غير أنّ الكثير منهم – رغم هذا التّأكيد – أبدوا بعض الآراء والملاحظات التي يمكن أن تزيد في فاعلية التّكوين، وخاصّة التّركيز على الجوانب التّطبيقيّة .

– تقويم سلبي: يرى أنّ هذه الدّورات التّكوينيّة غير ذات فعاليّة، حتّى إنّ عددا من الأساتذة يرون أنّ هذه الدّورات مجرّد لقاءات شكليّة،، وهذا التّقويم السّلبي كان من طرف الأساتذة الذين نفوا فعالية التّكوين في تمكين الأستاذ من المناهج الحاليّة نظريّا وتطبيقيا ، وكان أيضا من طرف نسبة كبيرة من الأساتذة الذين أكّدوا على خروجهم بفهم عامّ للمناهج الحاليّة من خلال هذه الدّورات، إذ أبدوا في تقويمهم العام بعض الملاحظات مثل قلّة الدّورات وعدم كفايتها، وعدم تقديمها للنّماذج التّطبيقيّة ،وقصور المكوّنين النّاجم عن ضعف تكوينهم.كما أن بعض الأساتذة من ذوي الخبرة الطّويلة يرون أنّ المقاربة البيداغوجيّة المطبّقة بعد الإصلاح سبّبت فشلا في المنظومة التّربويّة.

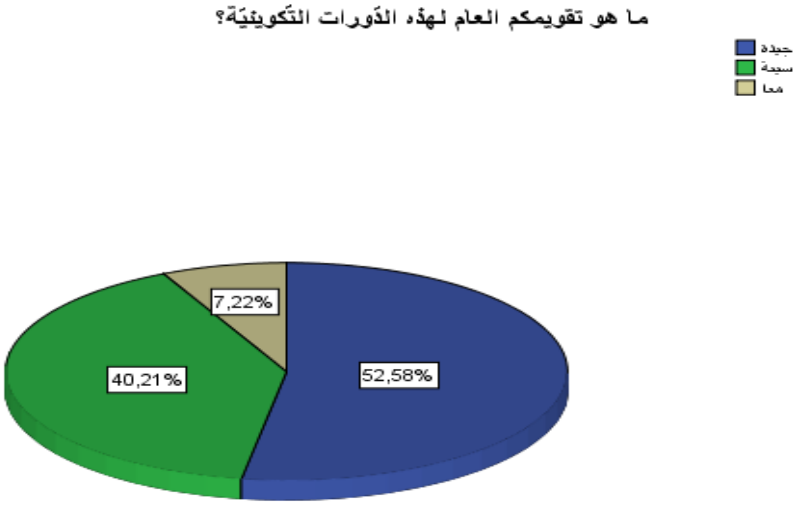
ومن هنا نعود فنقول، إنّ تكوين المكوّنين له الدّور الأساس في تفعيل عمليّة التكوين، وتطوير الممارسات التّعليميّة.

وعموما يمكن عرض هذه التّقويمات في الجدزل الآتي:

جدول رقم (11): يوضّح تقويم المبحوثين للدّورات التّكوينيّة.			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	جيدة	51	%52,6
	سيئة	39	%40,2
	معا	7	%7,2
	المجموع	97	%100
* المجموع أقل من حجم العينة لأن هذا السؤال أجاب عنه المبحوثون الذين تلقوا الدورات التكوينية فقط			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أن هذه الدّورات التّكوينيّة التي تمّ تلقّيها، جيّدة وتقدّر بـ (52,6%)، في مقابل نسبة (40,2%) ممن يرون أنّها سيّئة، أمّا المبحوثون الذين يرون أنّ الدّورات لتّكوينيّة التي تلقّوها فيها جوانب جيّدة وأخرى سيئة فيمثّلون نسبة (7,2%).

وممّا سبق، يمكن القول إنّ أكثر من نصف الأساتذة يؤكدون أنّ هذه الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها جيدة، ساهمت بدرجة كبيرة جدا في فهمهم لمناهج الجيل الثّاني وطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفايات، غير أنّ هذا لا ينفي وجود أكثر من ثلث الأساتذة الذين يرون أنّ هذه الدّورات التّكوينيّة سيّئة لعدّة أسباب منها ما هو مرتبط بنوعية التّكوين الذي يفتقد للجدّية، ومنها ما هو مرتبط بمدّة وتوقيت التكوين، الذي لا يناسب على الإطلاق الأساتذة.

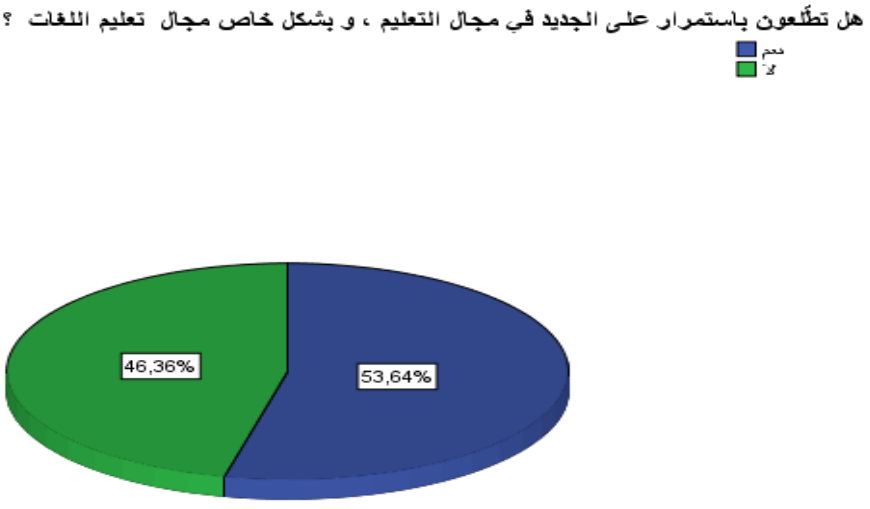


جدول رقم (12): يوضّح مدى اطّلاع المبحوثين على الجديد في مجال التّعليم وبشكل خاص في مجال تعليم اللّغات.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	59	%53,6
	لا	51	%46,4
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد الاطلاع المستمر على كل جديد في مجال التّعليم وبشكل خاصّ في مجال تعليم اللّغات، وتقدّر بـ (53,6%)، في مقابل نسبة (46,4%) ممّن يؤكّدون عدم اهتمامهم بالاطلاع المستمر على الجديد في مجال تعليميّة اللّغات.

وممّا سبق، يمكن القول إنّ الأساتذة منقسمين بين مؤكد، وبين ناف الاطّلاع المستمر على كل جديد في مجال التعليم وبشكل خاص مجال تعليم اللغات، وهذا يعود إلى الاختلاف في درجة الاهتمام بالمجال التّعليمي، الذي ينتمي إليه الأستاذ، فمنهم من يتابع باستمرار كل جديد ويسعى إليه بمختلف الوسائل المتاحة، وهذا رغبة في تطوير الممارسات التّعليميّة، وتحسين المستوى والمردود، ومنهم من أثّر فيه عدم الرضا على الوضعيّة المهنيّة التي يتواجد فيها فجعله يهمل تماما الجانب العلمي، ولا يهتمّ لأمره.

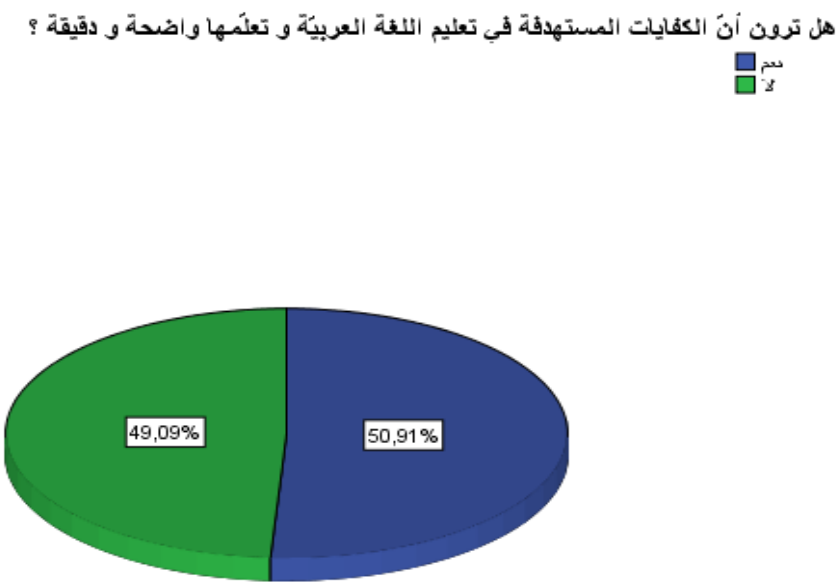
أمّا فيما يخصّ نوعية المراجع التي يتمّ الاطّلاع عليها، فقد تمحورت حول الوثائق البيداغوجيّة التي تقدّمها وزارة التّربية الوطنيّة، كالمنهاج، ودليل الأستاذ، إضافة إلى بعض المنشورات الوزاريّة، والمواقع الإلكترونيّة التي تخدم تعليم اللغة العربيّة، والمعاجم والقواميس التي يتمّ الرّجوع إليها لشرح المفردات والمصطلحات، وهذا النّوع من المراجع عبارة عن أدوات مساعدة على أداء المهامّ التّدريسيّة، ويوجد نوع آخر من المراجع العلميّة المتخصّصة التي ينمي الاطّلاع عليها كفايات الأستاذ ويصقلها.



جدول رقم (13): يوضح رأي المبحوثين في مدى وضوح ودقة الكفايات المستهدفة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.			
		التّكرارات	النّسبة المئوية
الإجابة	نعم	56	%50,9
	لا	54	%49,1
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ الكفايات المستهدفة، في تعليم اللغة العربيّة، وتعلّمها واضحة ودقيقة، وتقدّر بـ (50,9%)، في مقابل نسبة (49,1%) ممّن يؤكّدون غموضها.

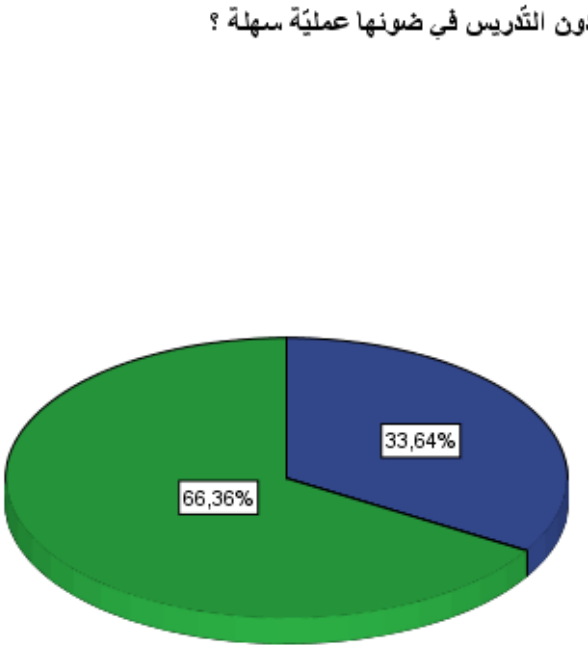
ومما سبق، يمكن الاستنتاج أن الأساتذة انقسموا بين مؤكّد، وبين ناف وضوح ودقّة الكفايات المستهدفة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، ، وهذا الاختلاف في الآراء، يعود إلى اختلاف قدرة الأساتذة على إدراك ذلك، واختلافهم في درجة الاهتمام بالأمر، بالإضافة إلى اختلافهم في نوعية التّكوين الذي تلقّوه حول المقاربة بالكفايات.ووضوح الكفايات بالنّسبة للأستاذ، بوصفها الأساس والمنطلق الذي يسعى المنهاج إلى تحقيقه، سيسهّل علية تحقيقها لدى المتعلّمين،والعمل في ضوئها، أمّا غموضها بالنّسبة إلية فسيؤدّي حتما إلى نتيجة عكسيّة.



جدول رقم (14): يوضّح رأي المبحوثين في مدى سهولة عمليّة التّدريس في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	37	%33,6
	لا	73	%66,4
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين توكّد أنّ عمليّة التّدريس في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني عمليّة صعبة، وتقدّر ب: (66.4%) في مقابل نسبة: (33,6%) ممّن يرون أنّها عمليّة سهلة.

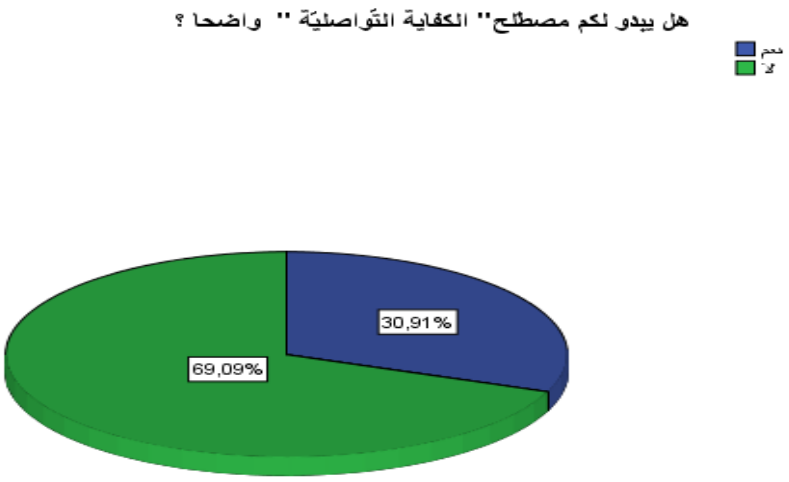
وممّا سبق، يمكن القول إنّه بالتقريب، ثلثا الأساتذة يؤكّدون صعوبة التّدريس في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني، وخاصّة أولئك الذين لم يتلقّوا دورات تكوينيّة حولها، أو أولئك الذين تلقّوا تكوينا ولكنّه لم يكن محقّقا لأهدافه، دون أن ننسى فئة الأساتذة الذين قضوا مدة طويلة وهم يدرّسون وفق المناهج السّابقة، إذ يواجهون عدّة صعوبات في التكيّف مع المناهج الجديدة، وقد لوحظ في قاعات الدّرس أنّ معظمهم لم يعدّلوا ممارساتهم وفق ما تنادي به الإصلاحات ، إمّا من منطلق عدم قبولهم للإصلاحات بالأساس، وإمّا بسبب عدم قدرتهم على التكيّف مع جديد المناهج. والإصلاحات التي تأتي بمصطلحات حديثة يعجز الممارسون عن تطبيقها هي إصلاحات غير مجدية.



جدول رقم (15): يوضّح رأي المبحوثين في مدى وضوح مصطلح الكفاية التّواصليّة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	34	%30,9
	لا	76	%69,1
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد عدم وضوح مصطلح الكفاية التّواصليّة، وتقدّر بـ (69,1%)، في مقابل نسبة (30,9%) ممّن يؤكّدون وضوحه.

وممّا سبق، يمكن القول، إنّ أكثر من ثلثي الأساتذة ، يؤكدون غموض مصطلح الكفاية التّواصليّة بالنّسبة إليهم، ولكن هذا لا ينفي فهم ما يقارب ثلث الاساتذة معناه، الذي يعني القدرة على التّواصل بشكل سليم لغويّا، مع ملاءمة السّياق التّواصلي، وهذا المصطلح استعمله المنهاج الخالي، للدّلالة على الهدف القريب والبعيد، والغاية الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة، أي جعل المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة ، مشافهة وكتابة ، في شتّى السّياقات التّواصليّة ، وهذا المصطلح هو أهمّ مصطلح وظيفي بني عليه المنهاج ، وعندما نجده غامضا بالنّسبة للأستاذ فذلك يرجع بالأساس إلى ضعف التّكوين وقصوره عن تحقيق مراميه، ويؤدّي عدم التّمكّن من أهمّ مصطلح يمثّل ركيزة المنهاج، إلى عدم القدرة على تطبيق هذا الأخير، بأداء تعليم يحقّق الكفاية التّواصليّة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة.

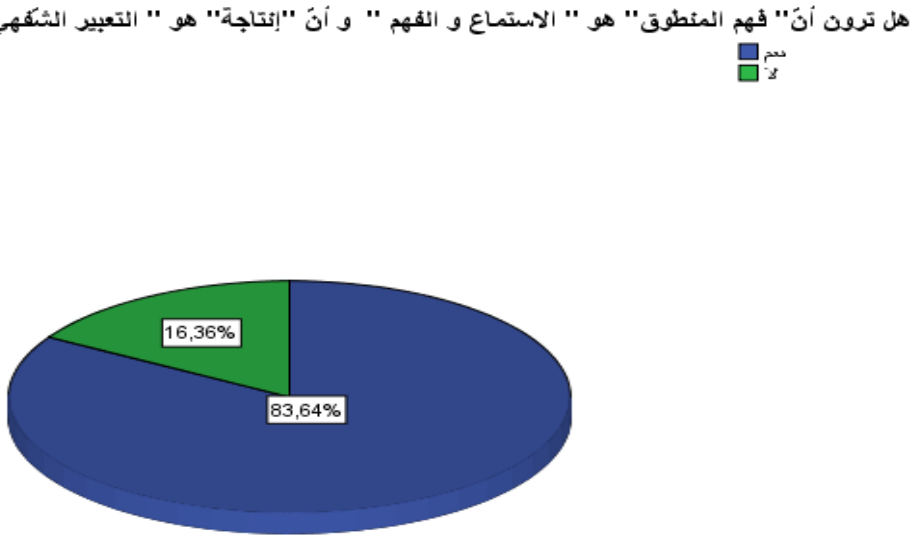


جدول رقم (16): يوضّح رأي المبحوثين في كون "فهم المنطوق"هو"الاستماع والفهم" وكون "إنتاجه" هو"التعبير الشّفهي".			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	نعم	92	%83,6
	لا	18	%16,4
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكد أن "فهم المنطوق" هو"الاستماع والفهم"، وأنّ "إنتاجه" هو"التّعبير الشّفهي"، وتقدّر بـ (83,6%)، في مقابل نسبة (16,4%) ممّن ينفون ذلك.

ومما سبق، يمكن القول إنّه بالتّقريب، كل الأساتذة يؤكدون أن "فهم المنطوق" هو"الاستماع والفهم"، وأنّ "إنتاجه" هو"التّعبير الشّفهي"، وذلك لكون فهم المنطوق مرتبط

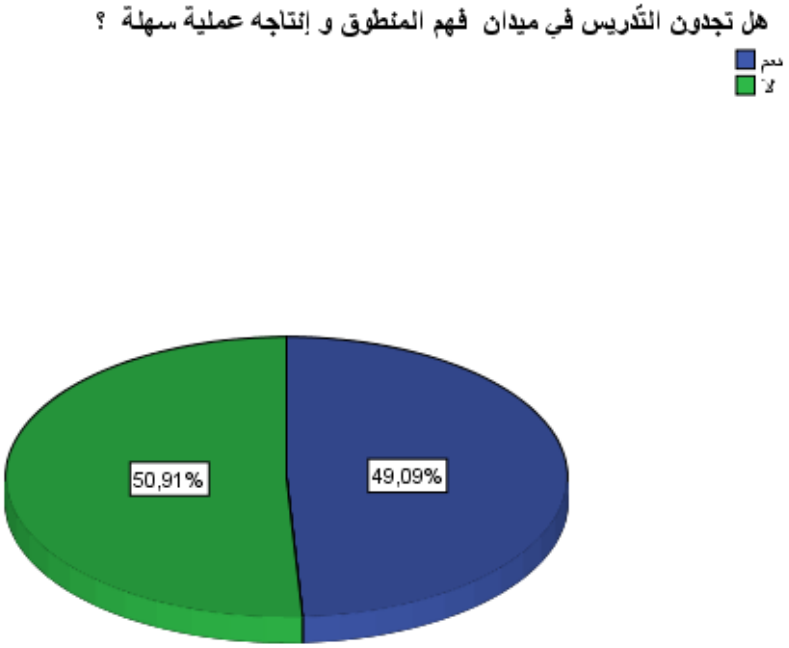
بالقدرة على الاستماع والفهم، ومن ثمّة يتعلّم التلميذ التّعبير الشّفهي كإنتاج يحاكي ما سمعه وفهمه.



جدول رقم (17): يوضّح رأي المبحوثين في مدى سهولة عملية التّدريس في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	54	%49,1
	لا	56	%50,9
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد صعوبة عمليّة التّدريس في ميدان فهم المنطوق، وإنتاجه، إذ تقدّر بـ (50,9%)، في مقابل نسبة (49,1%) ممّن يقرّون سهولة التّدريس في هذا الميدان.

ومنه نستنتج أنّ آراء الأساتذة صنفان: صنف مؤكّد صعوبة عمليّة التّدريس في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وصنف ناف وجود هذه الصّعوبة، ويرى أنّها عمليّة سهلة، ويعود سبب صعوبتها إلى كون محتوى النّص ليس بحوزة التّلاميذ، كي يقوموا بالتّحضر لهذا النّشاط في المنزل، ممّا يجعل عمليّة الاستيعاب لديهم صعبة، وهو ما يفرض على الأساتذة بذل جهد أكبر في الحصّة التّدريسيّة. وقد لوحظ في قاعات التّدريس أنّ الكثير من الأساتذة لا يعترفون بهذا الميدان ، ولا يقومون بتدريسه للتلاميذ، بحجّة أنّهم عندما يفتحون المجال للتّلميذ للإنتاج (إعادة بناء ما سمعة وفهمه)، فإنّه يعزف عن الكلام مشافهة، وهؤلاء الأساتذة هم بشكل خاصّ من ذوي الخبرة الطّويلة ، وبالمقابل لوحظ أنّ فئة من الأساتذة يدرّسون هذا النّشاط (النّص المنطوق) ، وهم بشكل خاصّ حديثي التّوظيف ، وتمّ حضور ومعاينة عدد من الحصص التّدريسيّة، يتفاعل التلاميذ فيها بشكل كبير، وينجزون أداءات شفهيّة ،واكثر من ذلك يقوّمون إنتاجات زملائهم من حيث المحتوى ، ومن حيث الجانب اللّغوي، ويعود تفعيل حصص فهم المنطوق وإنتاجه بالأساس إلى مهارات الأستاذ ، من مهارات إلقاء النّص، وإدارة الحديث والتّواصل ضمن الحصّة التّدريسيّة، والتحفيز على الإنتاج الشّفهي، وبثّ روح التّنافس بين التّلاميذ، لكنّ العائق الكبير الذي يحول دون تحقيق هذه الحصص لكلّ مراميها هو تكليف الأساتذة التّلاميذ بالاطّلاع على النّص عبر شبكة الإنترنت ، أو من خلال دليل الأستاذ، لأنّ هذا الأخير يتضمّن نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ويتضمّن تحليلا شاملا لها، وهو موجّه للأيتاذ لا للتّلميذ،ويقبل هؤلاء الأساتذة المعلومات المنقولة من الدّليل حرفيّا حول النّص، وهكذا يفقد النّشاط التّعليمي ميزته، إذ يصبح النّص مكتوبا قرأه التّلميذ واطّلع عليه، في حين يفترض أن يسمعه أوّل مرّة في قاعة الدّرس ، ويفهمه، ويعيد إنتاجه. وقيام الأساتذة بهذه الممارسات هو نوع من التّسهيل لمهمّتهم.



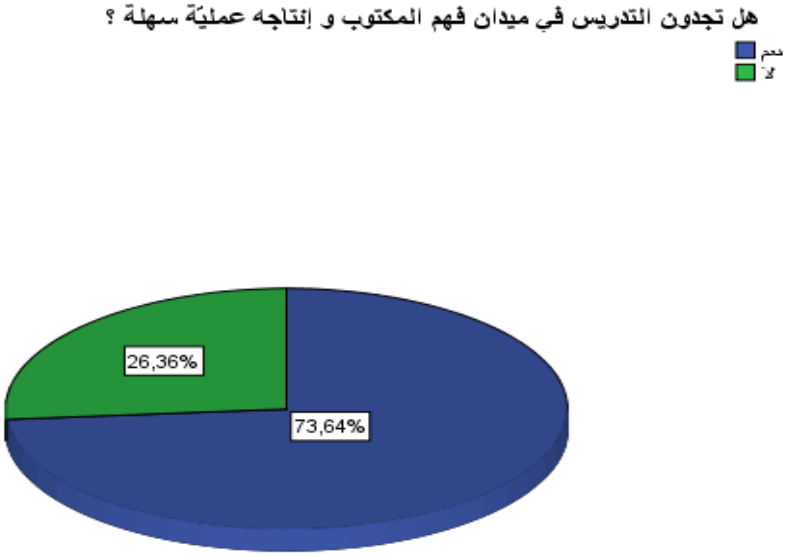
جدول رقم (18): يوضّح رأي المبحوثين في مدى سهولة عملية التدريس في ميداني فهم المكتوب، وإنتاجه.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	81	%73,6
	لا	29	%26,4
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد سهولة عمليّة التّدريس في ميداني فهم المكتوب، وإنتاجه، وهي تقدّر بـ (73,6%)، في مقابل نسبة (26,4%) ممن يرون أنّها عمليّة صعبة.

ومما سبق يمكن القول إنّه بالتقريب ثلاثة أرباع الأساتذة، يؤكّون سهولة عمليّة التّدريس في ميداني فهم المكتوب، وإنتاجه، ويرجعون سبب سهولتها إلى كون محتوى النّص بحوزة التّلاميذ فيقومون بالتّحضبر لتشاط القراءة في المنزل ممّا يسهّل عمليّة الاستيعاب والفهم، وهو ما يجعل الأساتذة يبذلون جهدا أقل في الحصّة التّدريسيّة مقارنة مع عملية تدريس النّص المنطوق، وتدريس النّص المقروء هو ما كان سائدا في المناهج القديمة قبل الإصلاح، والتي لم تعنى بالنّص المسموع، ولذلك فإن المماؤسات والأداءات التّعليميّة في نشاط القراءة هي ممارسات اعتاد عليها الأساتذة ، وقد لوحظ في قاعات الدّرس أنّ طرائق تدريس النّص المكتوب لا تخرج عن الطّرائق التّقليديّة التي تعنى بشرح بعض المفردات الصّعبة، واستخراج الفكرة العامّة والأفكار الجزئيّة، وقد لوحظ أيضا، الاختلاف في طرائق دراسة النّصّ وتحليله، وتفعيل مشاركة المتعلّمين، حسب الأستاذ ومهاراته التّواصليّة ، وكفاياته في إنجاز النّشاط. ويشكو بعض الأساتذة من ذوي الخبرة الطّويلة، تقليص أساليب عمليّة تحليل النّص الأدبي، وحصرها في استخراج الظّاهرة الفنيّة، ممّا جعل تدريس النّص الأدبي جافّا لا يغور في أعماق النّص، ولا يكشف خباياه الفنيّة، وربّما يعود ذلك إلى تركيز المناهج المعدّلة على النّصوص التّواصليّة ، لكنّ الجانب الأدبي الإبداعي له أهميّة هو الآخر، لأنّه يعرّف المتعلّم بأسرار البيان، وسحر اللّغة في دقائق التّراكيب والأساليب، فينمّي الحسّ الفنّي ، والتذوّق الأدبي.

أمّا إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابي) فهو نشاط قديم جديد، فديم من حيث الهدف، وجديد من حيث طرائق تدريسه ، وأهمّها كتابه الإنتاج في قاعة التّدريس، وتقويم المتعلّم لإنتاجه، بواسطة شبكات التّصحيح الذّاتي، لكنّه لوحظ عدم اهتمام الأساتذة بهذا النّشاط، وعادة ما يجورون عليه لصالح أنشطة أخرى ، وهنا نتحدّث عن نشاطي : (أنتج) أي التّعبير الكتابي ، و(الآن استطيع)، أي نشاط الإدماج، كما إنّ تعليمة الكتابة ضمن الحصّة التّعليميّة غير مطبّقة من طرف معظم الأساتذة، لعدّة أسباب أهمّها عدم اهتمامهم بنشاط الكتابة، وضيق الوقت، إضافة إلى عدم تطبيق شبكات التّصحيح الذّاتي، لأنّ متابعة

المتعلّمين وتقويم إنتاجاتهم الشّفهيّة والكتابيّة ، يتطلب وجود عدد قليل من التّلاميذ في الفوج التّربوي، وهذا الأمر عموما، شرط من شروط نجاح المقاربة بالكفايات.



جدول رقم (19): يوضّح رأي المبحوثين في مدى ملاءمة مضامين نصوص فهم المنطوق للمستوى العقليّ للتلميذ في المرحلة المتوسّطة			
		التّكرارات	النسبة المئويّة
الإجابة	نعم	45	%40,9
	لا	65	%59,1
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد عدم ملاءمة مضامين نصوص فهم المنطوق، وإنتاجه للمستوى العقلي للتلميذ في المرحلة المتوسّطة،

وتقدّر بـ (59,1%)، في مقابل نسبة (40,9%) ممّن يؤكّدون ملاءمتها للمستوى العقلي للتّلاميذ.

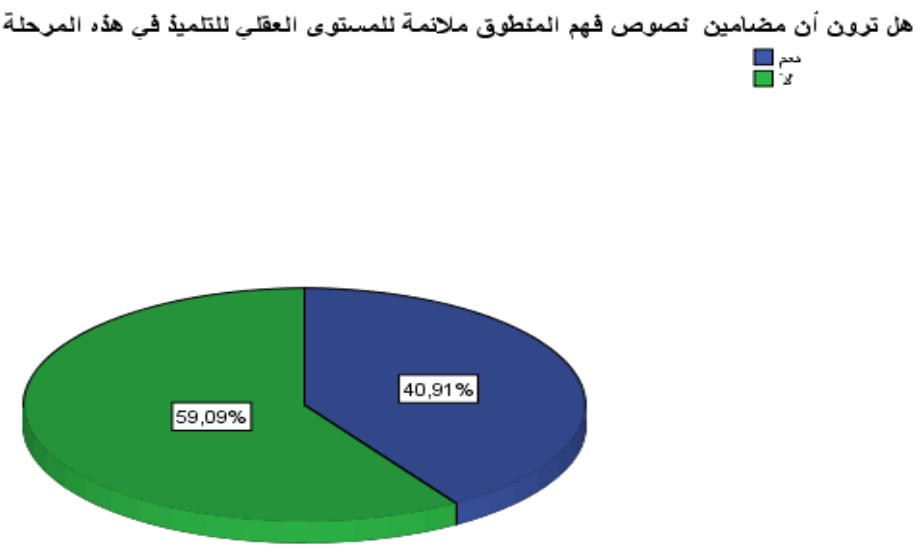
ومنه، نستنتج أن آراء الأساتذة انقسمت بين مؤكد، وبين ناف ملاءمة مضامين نصوص فهم المنطوق للمستوى العقلي للتلميذ في المرحلة المتوسّطة، وهذا الاختلاف منطقي نظرا لاختلاف السنوات التي يدرّسها الأساتذة، وكذا وجود فروق فرديّة بين التّلاميذ في السنة نفسها.لكن في مقابلة مع بعض مؤلّفي الكتاب المدرسي، أكّد معضمهم أنّ محتوى النّصوص يفوق المستوى العقلي للتّميذ، وبشكل خاصّ تلميذ السّنة الأولى، ويطالب بعضهم بإعادة تأليف كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الأولى، ويعود السّبب الرئيس لذلك إلى ظروف تأليف الكتاب المدرسي ، التي لم تكن جيّدة ، وخاصّة ضيق الوقت ، وعدم التّنسيق بين لجنة المناهج، وبين لجنة تأليف الكتاب المدرسي، وخاصّة كتاب السّنة الاولى الذي تمّ تأليفه في ظرف زمني قياسي (ثلاثة أشهر).

وقدّم الأساتذة الذين ينفون ملاءمة النّصوص المنطوقة للتلميذ، عدّة أمثلة نعرض نماذج منها:

–السّنة الأولى: الحلّ الأخير (يوسف شاوش)، معاناة جون فالجان، عن "قصّة البؤساء" (فيكتور هيغو/ حافظ إبراهيم)، التّجريب على الحيوان والأخلاق (عبد الرّحيم عبد اللّطيف النّمر)، زراعة الفضاء بالنّبات (منى فوزي)...

– السّنة الثّانية: أسفي على الأخلاق (محمّد الهادي الزّاهري)، صالح بلعيد (جمال علوش)، المروءة (أبو الحسن الماوردي)، دليل استعمال لوحة رقميّة...

– السّنة الثّالثة: السّكير والملاك (أحمد رضا حوحو)، الإعلام الجديد (سعود صالح كاتب)، شعوب شرق إفريقيا(ابن بطوطة)...



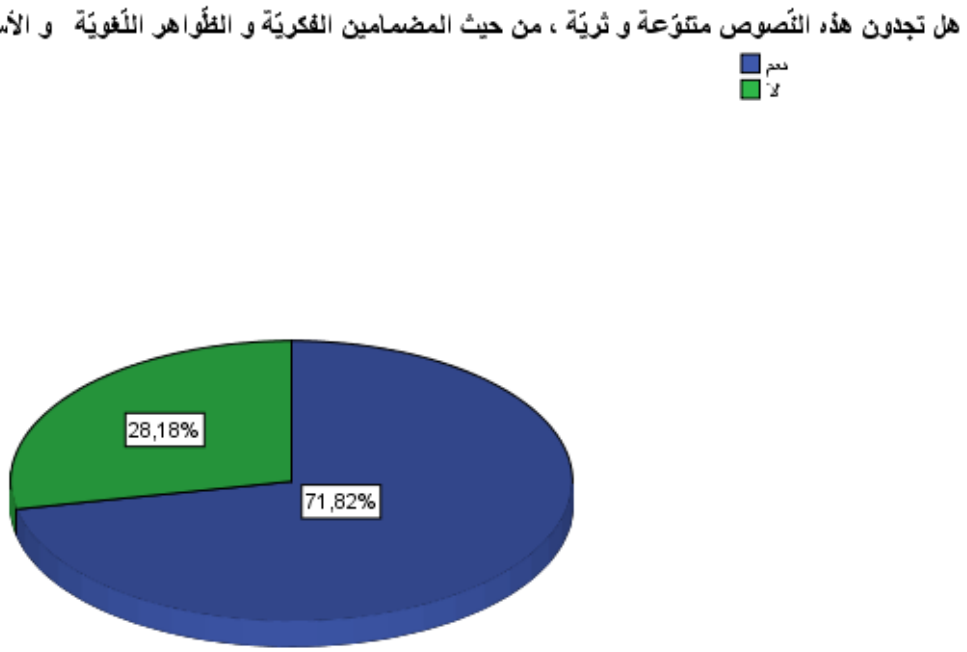
جدول رقم (20): يوضّح رأي المبحوثين في مدى تنوّع وثراء نصوص فهم المنطوق، وإنتاجه من حيث المضامين الفكريّة، والظّواهر اللّغويّة، والأسلوبيّة.			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	نعم	79	%71,8
	لا	31	%28,2
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكد تنوّع وثراء نصوص فهم المنطوق وإنتاجه من حيث المضامين الفكريّة، والظّواهر اللّغويّة، والأسلوبيّة، وتقدّر بـ (71,8%)، في مقابل نسبة (28,2%) ممّن ينفون ذلك، ويؤكّدون عدم تنوّعها.

ومما سبق يمكن القول إنّه بالتقريب ثلاثة أرباع الأساتذة يؤكّدون تنوّع وثراء نصوص فهم المنطوق وإنتاجه، من حيث المضامين الفكريّة، والظّواهر اللّغويّة والأسلوبيّة، وهو ما

يجعلها محبّذة لدى التلاميذ، ومن ثمة، فهي تجذب اهتمامهم، فالإشكال لا يقع على مستوى تنوّع النّصوص بما ينمّي الكفاية التّواصليّة في الجانب المعرفي والثّقافي، وإنّما يكمن في مراعاة الاختيار للمستوى العقلي للتّلميذ، فيكون النّص مقتطفا بسيطا غير مبتور بطريقة عشوائيّة، غير طويل لأنّه مسموع، ولا ننسى هنا دور الأستاذ وتمكّنه من تمرير عدة معارف ومعلومات ثقافيّة، ولغويّة، وأسلوبية.

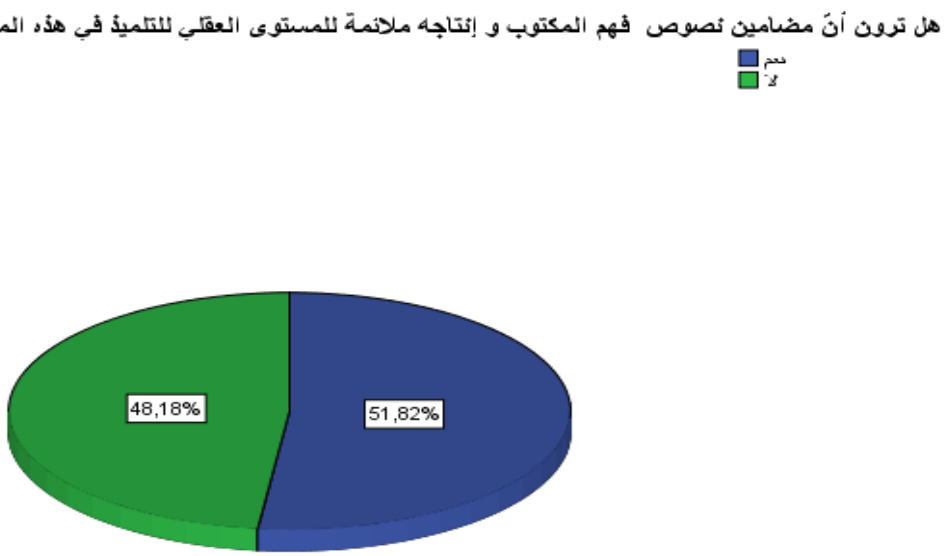
وقد طرح على مؤلّفي الكتاب المدرسي خلال المقابلة الشّفهيّة، سؤال عن عدم ارتفاع نسبة النّصوص للكتّاب الجزائريّين كما هو مفترض، فأوضحوا انّهم لم يتح لهم الوقت الكافي، خاصّة وانّ الأدب الجزائري ليس تربويّا، بل روائيّا في جلّه.



جدول رقم (21): يوضّح رأي المبحوثين في مدى ملاءمة مضامين نصوص فهم المكتوب وإنتاجه للمستوى العقلي للتلميذ في المرحلة المتوسّطة			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	57	%51,8
	لا	53	%48,2
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد ملاءمة مضامين نصوص فهم المكتوب للمستوى العقلي للتلميذ في المرحلة المتوسّطة، وتقدّر بـ (51,8%)، في مقابل نسبة (48,2%) ممّن ينفون ذلك، ويؤكّدون عدم ملاءمتها.

وممّا سبق يمكن القول إنّ آراء الأساتذة تتوزّع بين مؤكد وبين ناف ملاءمة مضامين النّصوص المكتوبة للمستوى العقلي للتلميذ، وهذا الاختلاف منطقي نظرا لاختلاف السّنوات التي يدرّسها الأساتذة، وكذا وجود فروق فردية بين التّلاميذ في نفس السنة والصف، ونظرا لعدم وجود فارق كبير بين كلّ نسبة مؤكّدة أو نافية ملاءمة النّصوص المكتوبة لتلميذ المرحلة المتوسّطة، ونظرا أيضا للأسباب المنطقية التي ذكرناها، والتي تفسّر هذا الاختلاف الطّفيف في الآراء، فإنّه يمكن عموما الحكم على المناهج الحالية بأنّها وُفّقت في اختيار النّصوص المقروءة إلى حدّ ما ، من حيث ملاءمة القدرات العقليّة للتّلميذ.

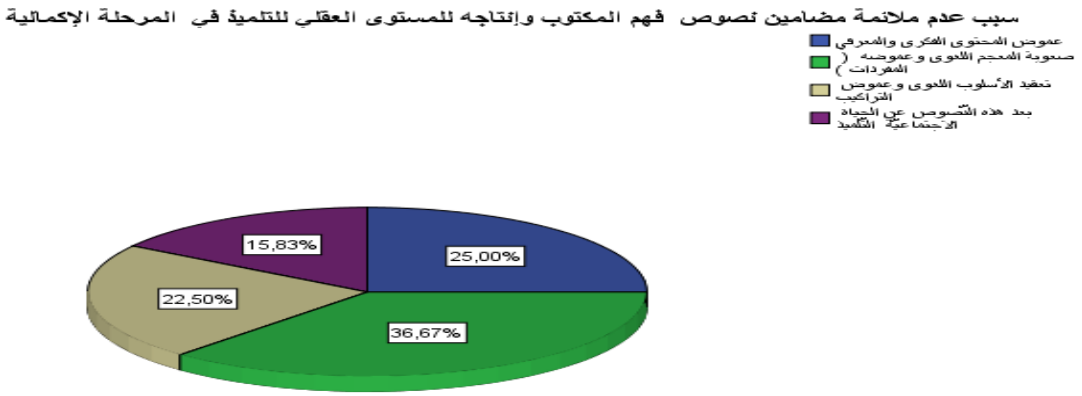


جدول رقم (22): يوضّح رأي المبحوثين في سبب عدم ملاءمة مضامين نصوص فهم المكتوب للمستوى العقلي للتّلميذ في المرحلة المتوسّطة			
		التّكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	غموض المحتوى الفكري، والمعرفي.	30	%25,0
	صعوبة المعجم اللغوي، وغموضه (المفردات)	44	%36,7
	تعقيد الأسلوب اللغوي، وغموض التراكيب.	27	%22,5
	بعد هذه النّصوص عن الحياة الاجتماعيّة للتّلميذ.	19	%15,8
	المجموع	120	%100
* المجموع أكبر من حجم العينة لأن هناك من المبحوثين من اختار أكثر من إجابة			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكد أن سبب عدم ملاءمة مضامين نصوص فهم المكتوب للمستوى العقلي للتلميذ، في المرحلة المدروسة،

يعود إلى صعوبة المعجم اللغوي وغموضه (المفردات)، وتقدّر بـ (36,7%)، في حين سجلت نسبة (25,0%) ممّن يرجعون السّبب إلى غموض المحتوى الفكري، والمعرفي، أمّا المبحوثون الذين يرجعون سبب عدم ملاءمتها إلى تعقيد الأسلوب اللغوي، وغموض التراكيب، فتقدّر نسبتهم بـ (22,5%)، في مقابل نسبة (15,8%) ممّن يرجعون السّبب إلى بعد النّصوص عن الحياة الاجتماعيّة للتّلميذ.

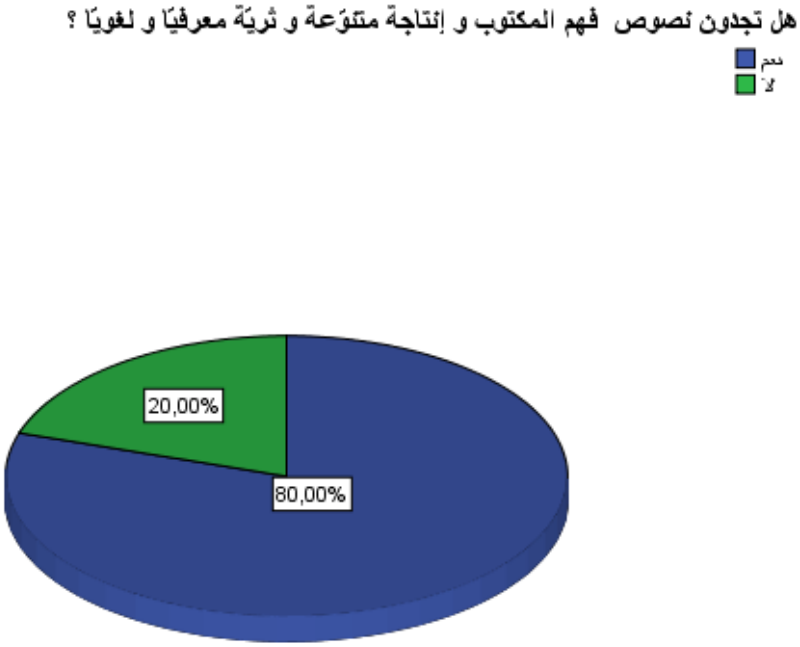
ومما سبق يمكن القول، إن آراء الأساتذة جاءت متباينة حول الأسباب التي تجعل مضامين نصوص فهم المكتوب غير ملائمة للمستوى العقلي للتّلميذ، فمنهم من أكد أنّ النّصوص ذات معجم مفرداتي صعب ومعقّد، ومنهم من يراها غامضة المحتوى الفكري والمعرفي، ومنهم من يرى أنّ السّبب هو تعقيد الأسلوب وغموض التراكيب، وهناك من حكم على النّصوص بأنّها بعيدة عن الحياة الاجتماعيّة للتّلميذ، وفي الحقيقة كل هذه الأسباب التي ذكرها الأساتذة تؤدي وبدرجات متفاوتة إلى عدم ملاءمة النّصوص للمستوى العقلي لتلاميذ المرحلة المتوسّطة.



جدول رقم (23): يوضّح رأي المبحوثين في مدى تنوع وثراء نصوص فهم المكتوب معرفيّا ولغويّا.			
		التّكرارات	النّسبة المئوية
الإجابة	نعم	88	%80,0
	لا	22	%20,0
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد تنوع وثراء نصوص فهم المكتوب معرفيّا ولغويّا، وتقدّر بـ (80,0%)، في مقابل نسبة (20,0%) ممّن يعتقدون أنّ تلك النصوص غير ثرية وغير متموعة.

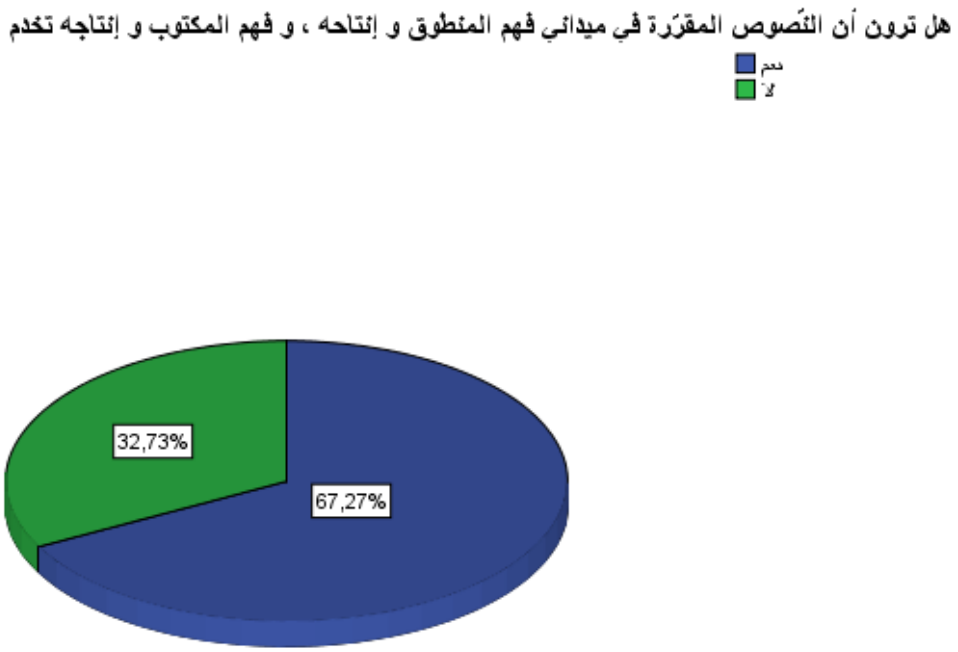
ومنه يمكن أن نستنتج أنّ أربعة أخماس الأساتذة يؤكّدون تنوع وثراء نصوص فهم المكتوب معرفيّا ولغويّا، وهو ما يجعلها محبذة لدى التّلاميذ ومن ثمة فهي تجذب اهتمامهم، ويدفعهم ذلك للتّفاعل معها، ممّا سيغمل على إنماء كفاياتهم التّواصليّة، بالنّظر إلى ما تتيحه هذه النّصوص بتنوّعها وثرائها، من مكوّنات ثقافيّة ومعرفيّة، ولغويّة، وفنيّة إبداعيّة، وكلّ ذلك يبقى مرهونا بكيفيات استثمار الأستاذ لها.



جدول رقم (24): يوضّح رأي المبحوثين في مدى كون النّصوص المقرّرة، في ميداني فهم المنطوق، وانتاجه، وفهم المكتوب، تخدم الحاجيات التّواصليّة للتّلميذ، في هذه المرحلة وتعمل على تنمية كفاياته.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	74	%67,3
	لا	36	%32,7
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ النّصوص المقرّرة في ميداني فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، تخدم الحاجيات التّواصليّة للتّلميذ وتعمل على تنمية كفاياته، وتقدّر بـ (67,3%)، في مقابل نسبة (32,7%) ممّن ينفون ذلك.

وممّا سبق، يمكن القول إنّ أكثر من ثلثي الأساتذة يؤكّدون أنّ النّصوص المقرّرة في ميداني فهم المنطوق وانتاجه، وفهم المكتوب تخدم الحاجيات التّواصليّة للتّلميذ وتعمل على تنمية كفاياته، وهو أمر مهمّ جدّا، لأنّ الهدف الرئيسي من هذين الميدانين هو تنمية الكفايات التّواصليّة من خلال مكوّناتها التى تدرج كمحتويات لغويّة وثقافيّة واجتماعيّة، ومن هذا المنطلق يظهر دور المحتوى ووظيفته في تحقيق الأهداف.

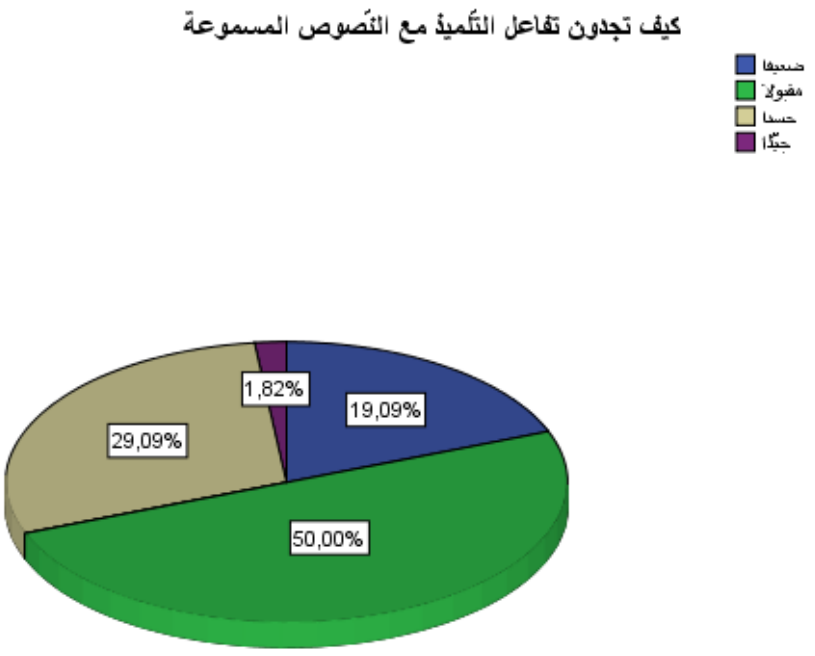


جدول رقم (25): يوضّح رأي المبحوثين في مدى تفاعل التّلميذ مع النّصوص المسموعة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	ضعيف	21	%19,1
	مقبول	55	%50,0
	حسن	32	%29,1
	جيّد	2	%1,8
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ تفاعل التّلميذ مع النّصوص المسموعة يتمّ بدرجة مقبولة، وتقدّر بـ (50,0%)، في حين سجّلت نسبة (29,1%) ممّن يرون أنّ تفاعلهم مع هذه النّصوص حسن، أمّا المبحوثون الذين يؤكّدون أنّ التّفاعل ضعيف، فتقدّر نسبتهم بـ (19,1%)، في مقابل نسبة (1,8%) ممّن يؤكّدون أنّ تفاعلهم جيّد.

ومنه يمكن أن نستنتج أنّ نصف الأساتذة يؤكّدون أنّ تفاعل التّلميذ مع النّصوص المسموعة يكون بدرجة مقبولة، ولكنّ هذا لا ينفي وجود نسبة معتبرة تؤكّد ضعف درجة تفاعل التّلاميذ مع هذا النّوع من النّصوص، ويعود ذلك إلى عدّة أسباب أهمّها نوعية النّصوص في ذاتها وملاءمتها للتّلميذ، ومهارات الأستاذ التي تمكّنه من جذب اهتمامات التلاميذ نحو هذه النصوص، وأيضا قدرته على إنجاز النّشاط المستحدث في هذه المناهج ، ومدى تقبّله للمرسات الجديدة التي لا خبرة له فيها ، إضافة إلى نوعية تكوينه في هذا الميدان المستحدث، وهذا ما تبيّن لنا من خلال الملاحظة في قاعات الدّرس، ومن خلال

تقارير المفتّشين التي تُظهر بوضوح الاختلاف في المهارات التّدريسيّة من أستاذ لآخر، وهذا راجع لعدّة أسباب أهمّها حبّ مهنة تدريس لغة الضاد، والعمل بصدق في هذا المجال.

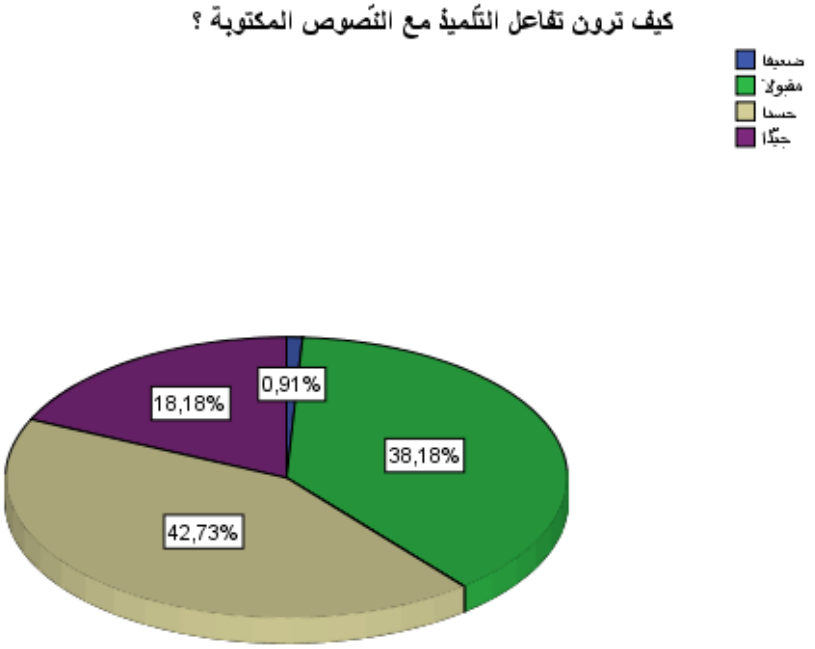


جدول رقم (26): يوضّح رأي المبحوثين في مدى تفاعل التّلميذ مع النّصوص المكتوبة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	ضعيف	1	%,9
	مقبول	42	%38,2
	حسن	47	%42,7
	جيّد	20	%18,2
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ تفاعل التّلميذ مع النّصوص المكتوبة يتمّ بدرجة حسنة، وتقدّر بـ (42,7%)، في حين سجّلت نسبة (38,2%) ممّن يرون أنّ تفاعلهم مع هذا النّوع من النّصوص مقبول، أمّا المبحوثون الذين يؤكّدون أن التفاعل جيد، فتقدّر نسبتهم بـ (18,2%)، في مقابل نسبة (0,9%) ممّن يرون أنّه ضعيف.

وممّا سبق، يمكن القول إنه بالتّقريب نصف الأساتذة يؤكّدون أنّ تفاعل التّلميذ مع النّصوص المكتوبة درجته حسنة، وأكثر من ثلثهم يؤكّدون أنها مقبولة، وعلى العموم فإنّ التلاميذ يتفاعلون بطريقة مقبولة مع النصوص المكتوبة، وهذا يعود بالدّرجة الأولى إلى مهارات الأساتذة، وقدرتهم على تفعيل التّواصل، وإشراك التّلاميذ في العمليّة التّعليميّة، وكلّما كان التّفاعل بدرجة كبيرة ، كلّما أدّى ذلك إلى تنمية الجوانب اللّغويّة لدى التّلميذ، وكذا مهارات الفهم والتّحليل والتّركيب، والنّقد والتّقويم، وكلّ ذلك يتمّ استثمارة في الأنشطة التي يخدمها نشاط القراءة، وخاصّة التّحدّث والكتابة ، إذ لا يكفي أن تختار النّصوص بشكل وظيفي، ما لم تكن طرائق التّدريس وظيفيّة هي الأخرى، وهذا ما تؤكّده ذائما الملاحظة في فاعات الدّرس، فقد يكون محتوى النّص جافّا، أو غير ملائم للتّلميذ، لكن الأستاذ بهاراته وأساليبه الإبداعيّة يجعل من ذلك المحتوى قابلا للتّعاطي، وقد يكون العكس، إذ لا ننسى أنّ

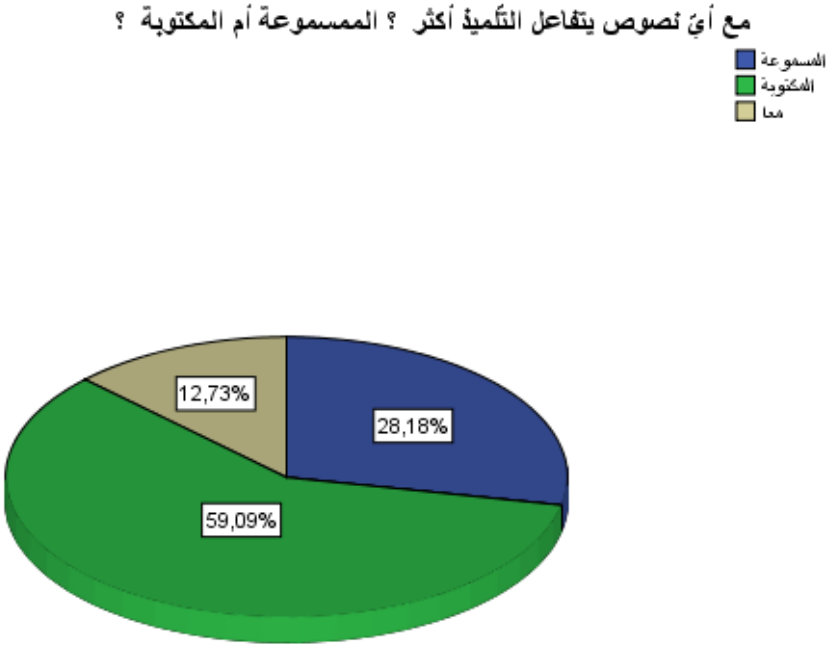
التّدريس فنّ وعلم، وتظهر الجزانب الفنيّة في التّدريس أكثر عندما يرتبط الأمر بتدريس نصوص فنيّة وإبداعيّة، وهذا ما بيّنته التقارير المتحصّل عليها حول أداءات وممارسات الأساتذة، فكفاية الأستاذ في جوانبها المعرفيّة والإلقائيّة والتّدريسيّة والتّواصليّة واللّغويّة أمر لا مناص منه، خاصّة ونحن نظبّق المقاربة بالكفايات، إذ لا فائدة عن الحديث عن كفاية التّلميذ، بمعزل عن الحديث عن كفاية الأستاذ، وهذه المقاربة تفتح المحال للأستاذ للإبداع والتّنويع في طراشق التّدريس، ولا تلزمه طريقة بعينها، لذا يبقى التحقّق الفعلي لما تنادي به المناهج الجديدة رهن ممارسة الأستاذ.



جدول رقم (27): يوضّح رأي المبحوثين حول نوع النصوص التي يتفاعل التّلميذ معها أكثر.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	المسموعة	31	%28,2
	المكتوبة	65	%59,1
	معا	14	%12,7
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد أنّ التلاميذ يتفاعلون مع النصوص المكتوبة، أكثر ممّا يتفاعلون مع النّصوص المسموعة، وتقدّر بـ (59,1%)، في مقابل نسبة (28,2%) ممّن يؤكّدون العكس، في حين تؤكّد نسبة تقدّر ب: (12,7%) أنّ التّلميذ يتفاعل مع نوعي النّصوص.

وممّا سبق، يمكن القول إن أكثر من نصف الأساتذة يرون أنّ التلاميذ يتفاعلون مع النصوص المكتوبة، أكثر ممّا يتفاعلون مع النّصوص المسموعة، ويعود ذلك لكون النصوص المكتوبة بحوزة التلاميذ يمكن التحضير لها في المنزل، عكس النصوص المسموعة الموجودة فقط بحوزة أستاذ المادّة، كما إن طريقة التّدريس تختلف من أستاذ لآخر ، وبما أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه هو ميدان جديد، فإنّ التّدريس في إطاره هو عمليّة صعبة تحتاج إلى بذل مجهود أكبر من الأستاذ، في مقابل ميدان فهم المكتوب الذي هو نشاط الفراءة سابقا، وقد اعتاد معظم الأساتذة على التّدريس في إطاره، وعليه، فالأمر يبدو منطقيّا حاليّا، لكنّه يحتاج إلى تطوير الممارسات، بالشّكل الذي يجعل من النّص المسموع أداة تعلّميّة هامّة، شأنه شأن النّص المكتوب.

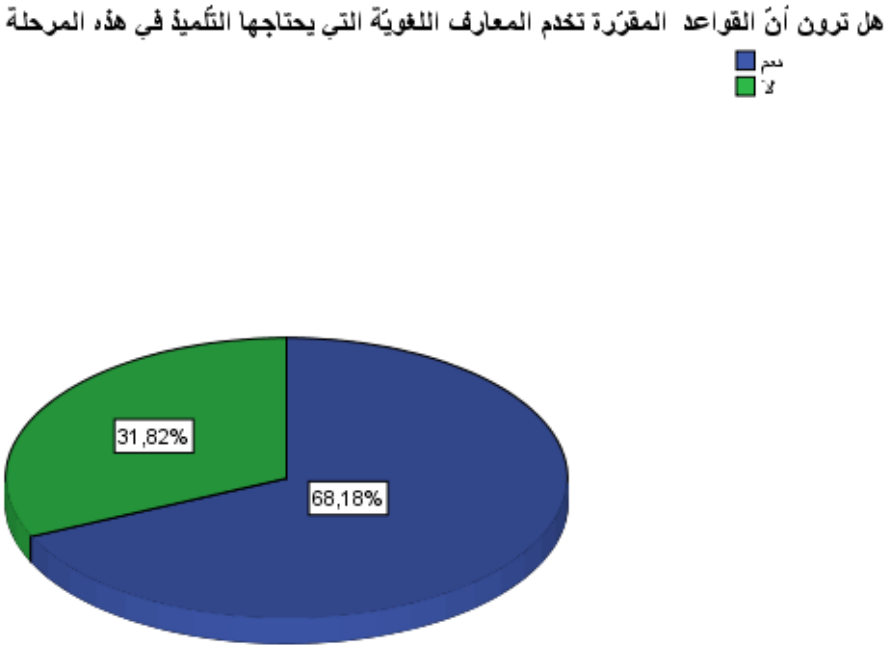


جدول رقم (28): يوضّح رأي المبحوثين في مدى كون القواعد المقرّرة، تخدم المعارف اللغويّة التي يحتاجها التّلميذ في المرحلة المتوسّطة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	75	%68,2
	لا	35	%31,8
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكدّ أنّ القواعد المقرّرة تخدم المعارف اللّغويّة، التي يحتاجها التّلميذ في المرحلة المتوسّطة، وتقدّر بـ (68,2%)، في

مقابل نسبة (31,8%) ممّن ينفي ذلك، ويؤكد أنها لا تخدم المعارف اللغويّة التي يحتاجها التّلميذ.

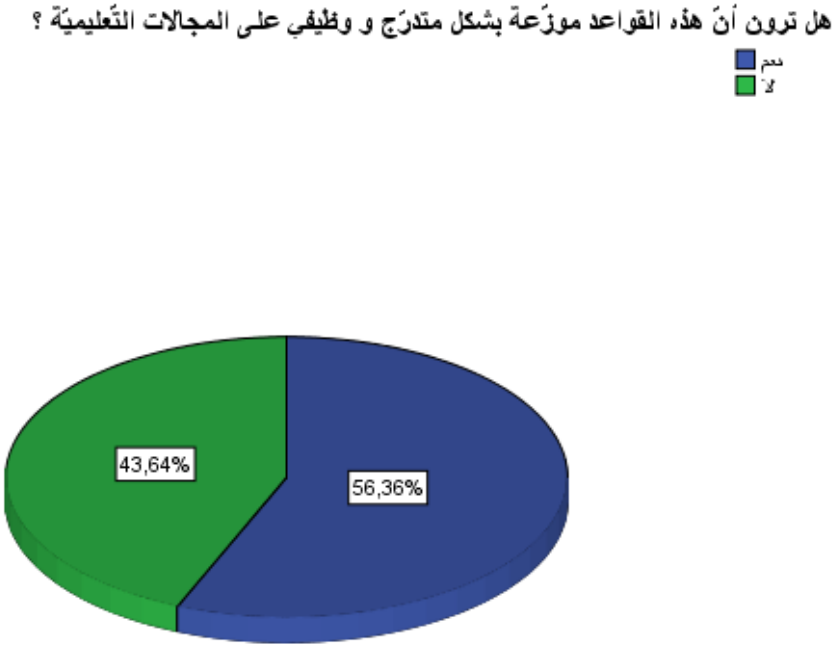
ومما سبق يمكن القول إن أكثر من ثلثي الأساتذة، يؤكّدون أنّ القواعد المقرّرة تخدم المعارف اللّغويّة التي يحتاجها التّلميذ في المرحلة المتوسّطة، وهذا هو الهدف الأساسي من مختلف الإصلاحات التي باشرتها وزارة التّربية والتّعليم، إذ عمدت إلى استحداث برامج جديدة مكوّنة من بعض البرامج السّابقة مع تنقيحها، لاستحداث برامج معدّلة وصفتها بالجيل الثاني، مع الانتقال من طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف إلى اعتماد طريقة التدريس بالمقاربة بالكفايات.



جدول رقم (29): يوضّح رأي المبحوثين في مدى كون القواعد المقرّرة، موزّعة بشكل متدرّج ووظيفي على المجالات التّعليميّة.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	62	%56,4
	لا	48	%43,6
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد أنّ القواعد المقرّرة موزّعة بشكل متدرّج ووظيفي على المجالات التّعليميّة، وتقدّر بـ (56,4%)، في مقابل نسبة (43,6%) ممّن يؤكّدون عدم توزيعها بشكل متدرّج ووظيفي.

ومما سبق يمكن القول إنّ أراء الأساتذة موزّعة بين مؤكّد، وبين ناف توزيع القواعد المقررة بشكل متدرّج، ووظيفي على المجالات التّعليميّة، وهذا الاختلاف مردّه اختلاف نظرة الأساتذة إلى هذه الإصلاحات بصفة عامّة، والتي مسّت اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، وتباين مواقفهم منها، خاصة وأن تلك المواقف تحكمها عدّة اعتبارات، منها السنّ، والخبرة الوظيفيّة، والرتبة المهنية وغيرها. ومن هذا المنطلق لا يمكن الاطمئنان التّامّ للتّأكيد أو النّفي فيما يخصّ هذه القضيّة، خاصّة وأنّه لم تطغَ نسبة على نسبة أخرى، إضافة إلى انّ المقابلة مع مؤلّفي الكتاب المدرسي بيّنت أنّهم يقرّون عدم التّرتيب والتّنظيم للمتدرّج للمعارف اللّعويّة، ويرجعون ذلك إلى كون اختيار موضوعات قواعد اللّة كان خاضعا لموضوعات الإنتاج الشّفهي والكتابي، ولم يكن خاضعا للتّدريج المنطقي. وهنا نعود ونقول إنّ مهمّة تأليف الكتاب المدرسي لبيت بالسّهلة، تحتاج إلى تفرّغ، وإلى تنسيق الجهود، وإلى الوقت الكافي.



جدول رقم (30): يوضّح رأي المبحوثين في مدى كون القواعد المقررة، موزّعة بشكل وظيفي متدرّج بين السّنوات، بحيث يخدم بعضها بعضا.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	59	%53,6
	لا	51	%46,4
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد أنّ القواعد موزّعة بشكل وظيفي متدرّج بين السّنوات، بحيث يخدم بعضها بعضا، وتقدّر بـ (53,6%)، في مقابل نسبة (46,4%) ممّن يؤكّدون عدم توزيعها توزيعا وظيفيّا.

ومنه يمكن الاستنتاج أنّ أراء لأساتذة منقسمة بين مؤكّد، وبين ناف توزيع القواعد المقررة بشكل وظيفي متدرّج بين السّنوات، بحيث يخدم بعضها بعضا، وهذا الاختلاف يمكن تفسيره بردّه إلى عدّة أسباب، منها اختلاف نظرة الأساتذة إلى هذه القواعد في إطار مناهج الجيل الثّاني، والتي طبّقت مؤخرا فقط، ولذلك ربّما لم تتح للأستاذ فرصة تدريس سنوات تعليميّة متتالية بعد الإصلاح، فلم يتمكّن من متابعة تنظيم وتوزيع القواعد عبر السّنوات التّعليميّة المشكّلة للمرحلة المتوسّطة، إضافة إلى اعتبارات أخرى، كالخبرة المهنيّة كما سبق ذكره، دون تناسي بعض العوامل المرتبطة بالأساس بالاستفتاء ومصداقيّته، فقد يؤكّد الأستاذ هذه النّقطة، لأنّه في حال نفيها طُلب منه تدعيم رأيه بأمثلة، ومردّ ذلك السّرعة في ملء الاستمارة ، أو حتّى عدم استحضار الأمثلة في تلك اللّحظة .

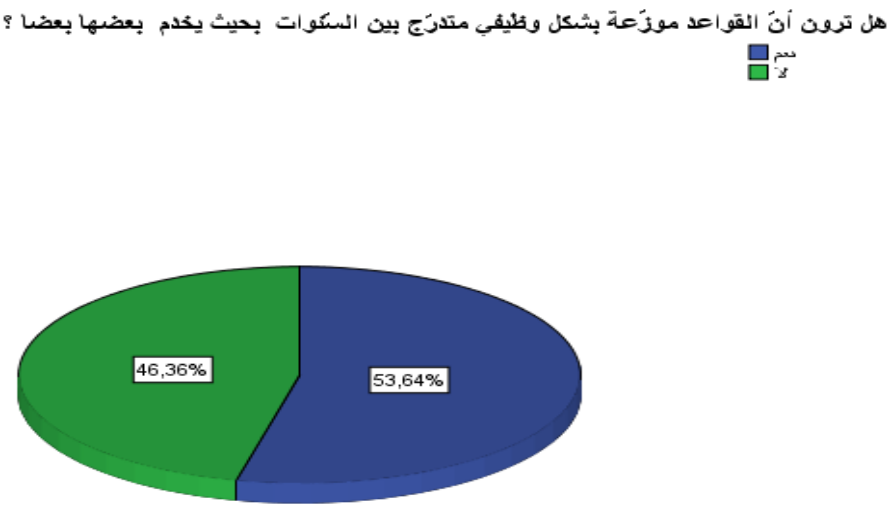
وقد قدّم الأساتذة النّافون البناء التّدريجي، والوظيفي لقواعد اللّغة، عبر السّنوات التّعليميّة، نماذج تدعّم حكمهم، ندرج منها:

– قواعد السّنة الأولى: المنصوبات (المفعول به، المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه)، أنواع الحال، النّعت (بنوعيه: الحقيقي والسّببي)، إعراب أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، حيث يرى بعض الأساتذة أنّ هذه الموضوعات كان يجب تأخيرها وترتيبها في المراتب الأخيرة، بحيث تكون مناسبة في السّنة الثّالثة مثلا.

– قواعد السّنة الثّانية: الكناية والاستعارة، فصعوبتهما تقتضي تأخيرهما للسّنتين التاليتين،

– قواعد السّنة الثّالثة: بناء الفعل الماضي، بناء الفعل المضارع، اسم الفاعل، نصب الفعل المضارع، حيث يرى بعض الأساتذة أنّ مثل هذه الموضوعات كان يجب تقديمها، بأن ترتّب أوّلا، كأن تُدرّس لتلاميذ السّنة الأولى.

وتمحورت جلّ الأمثلة حول قواعد السّنة أولى، لصعوبتها وعدم قدرة التّلميذ على استيعابها، إضافة إلى كونها لم تخضع للتّنظيم المنطقي.

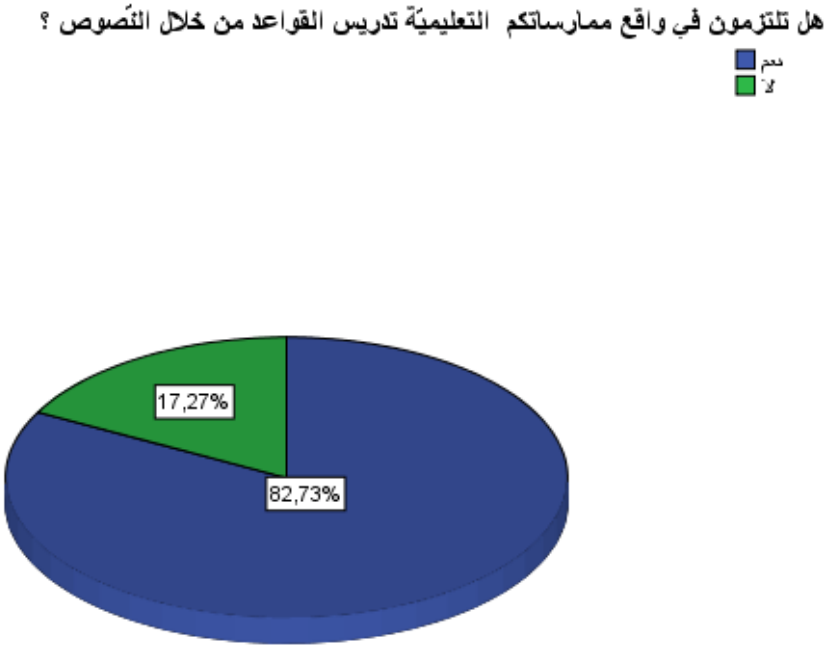


جدول رقم (31): يوضّح مدى التزام المبحوثين في ممارساتهم التعليميّة تدريس القواعد من خلال النّصوص.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	91	%82,7
	لا	19	%17,3
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد االتزام تدريس القواعد من خلال النّصوص، وتقدّر بـ (82,7%)، في مقابل نسبة (17,3%) ممّن يؤكّدون عدم التزامهم ذلك.

وممّا سبق يمكن القول إنّه بالتّقريب كلّ الأساتذة المبحوثين، يؤكّدون التزامهم تدريس القواعد من خلال النّصوص، وهي الطريقة السّليمة لتدريس القواعد، وهو أيضا ما يحرص

المكوّنون في مختلف الدّورات التّكوينيّة على تأكيده للأساتذة، ومعنى تطبيق المقاربة النّصيّة في تدريس القواعد، أنّها لا تطرح أيّة صعوبات عمليّا، وأنّ النّصوص ثريّة بالظّواهر اللّغويّة المدروسة من خلالها، ولكنّ هناك من الاساتذة من لا يلتزم ذلك، وقد طلب من هذا القسم من الأساتذة بيان الصّعوبات التي تحول دون تطبيق القاربة النّصيّة،والتي يمكن محورتها في نقطة رئيسيّة مفادها عدم وجود أمثلة تطبيقيّة كافية في النّص تخدم دروس القواعد، لكنّ هذا الأمر غير وارد مادامت أكبر نسبة لا تقرّ هذه الصّعوبة.



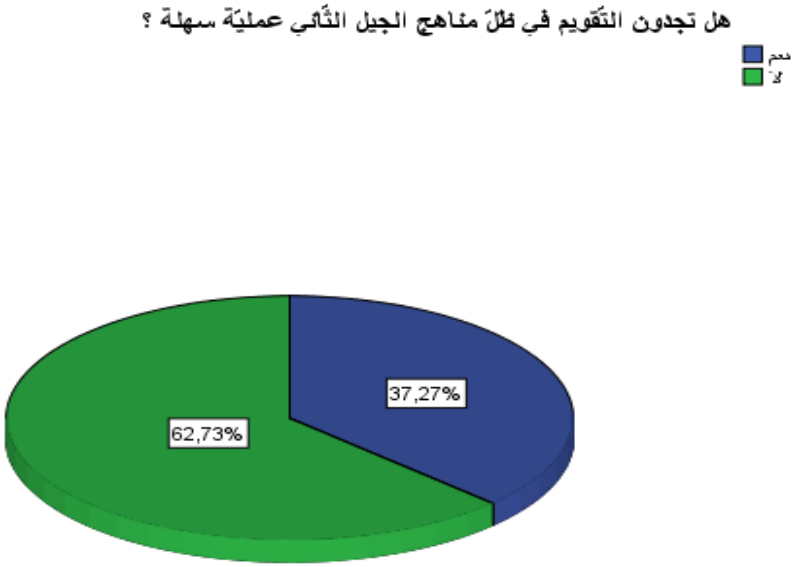
جدول رقم (32): يوضّح رأي المبحوثين في مدى سهولة عمليّة التّقويم في ظلّ مناهج الجيل الثّاني.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	نعم	41	%37,3
	لا	69	%62,7
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين تؤكّد صعوبة عمليّة التّقويم في ظلّ مناهج الجيل الثّاني، وتقدّر بـ (62,7%)، في مقابل نسبة (37,3%) ممّن يؤكّدون سهولتها.

ومنه نستنتج أنّه بالتقريب، ثلثا الأساتذة يؤكّدون صعوبة عمليّة التّقويم في ظلّ مناهج الجيل الثّاني، خاصّة وأنّ هذه الناهج طبّقت مؤخّرا، وتعاني شريحة كبيرة من الأساتذة من صعوبات شتّى في فهمها، وتطبيق أداءات تدريسيّة طبقا لهذا الفهم، ومن العناصر الأساسيّة لهذه المناهج عنصر التّقويم الذي يعدّل ويصحّح المسار التعليمي للمتعلّم، ويعالج الصّعوبات والمشاكل التي تحول دون تحقّق التعلّمات بشكل سليم، وإذا كان الأستاذ غير قادر على تطبيق شبكة تقويم مبنية بشكل دقيق، وتفي بتحقيق المبتغى منها، وإذا كان غير قادر على متابعة وتقويم بعض العناصر، فإنّ اللأمر يبقى خاضعا للسّلطة التّقديريّة للأستاذ، وبالتّالي تكون عمليّة التّقييم مرهونة بعوامل أخرى، قد تكون ذاتيّة، أو خارجيّة بعيدة كلّ البعد عن التقويم الموضوعي. والدّليل على عدم استبعاب الأستاذ لعمليّة التّقويم في المناهج الجديدة، وأنّ الأمر لا يرتبط بصعوبة العمليّة على الرّغم من استيعابها، هو عدم تقديم مبرّرت وأسباب توضّح بدقّة مواطن الصّعوبة، فمعظم الأساتذة أكّدوا صعوبة التّقويم دون تقديم أسباب، في حين قدّم الأساتذة الدين يعدّون العمليّة التقويميّة سهلة عدّة أسباب تنمّ عن

استيعابهم للعمليّة، من حيث أهدافها، والجوانب التي تمسّها، والأساليب التي تُستعمل فيها، وهنا نعود ونؤكّد على دور كفايات الأستاذ، ومهاراته الإبداعيّة.

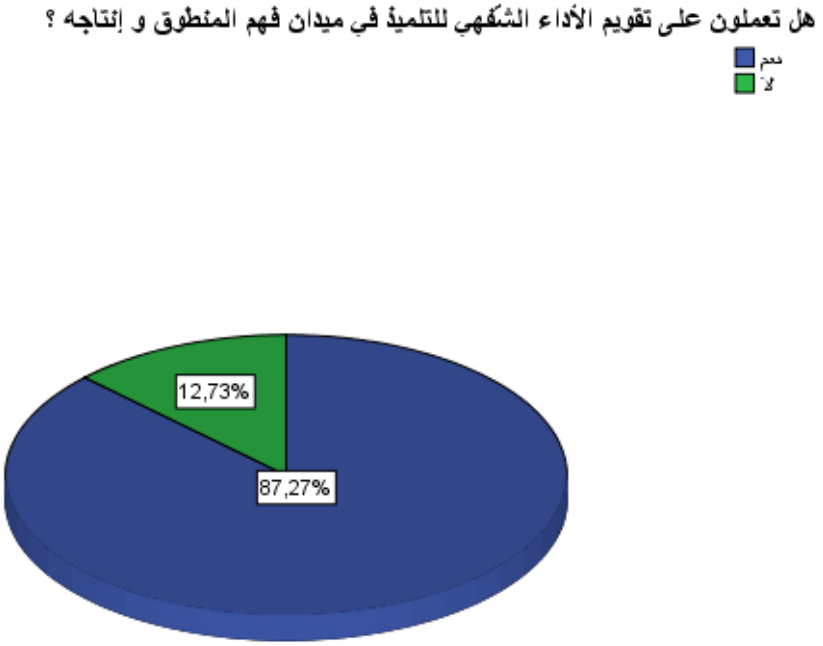
لكنّ عمليّة التّقويم في ظلّ النتاهج الحاليّة التي تتبنّى المقاربة بالكفايات، تقتضي المتابعة المستمرّة للمتعلّمين، ومعالجة الصّعوبات النّوعيّة لكلّ متعلّم، وهذا يتطلّب شروطا معيّنة، إذ لا يمكن تحقّق ذلك في فوج مكتظّ، ومع برنامج مكثّف.



جدول رقم (33): يوضّح مدى تقويم المبحوثين الأداء الشّفهي للتلميذ، في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.			
		التكرارات	النسبة المئوية
الإجابة	نعم	96	%87,3
	لا	14	%12,7
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد تقويم الأداء الشّفهي للتلميذ في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وتقدّر بـ (87,3%)، في مقابل نسبة (12,7%) ممّن ينفون ذلك، ويؤكّدون عدم تقويم التلاميذ من خلال أداءاتهم الشّفهيّة.

وممّا سبق، يمكن القول إنّه بالتقريب كلّ الأساتذة يؤكّدون تقويمهم الأداء الشّفهي للتلميذ في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وهو أمر مطلوب من أجل الوقوف على مستوى التلاميذ في هذا الميدان، رغم أنّ تطبيق أساليب التّقويم هنا يخضع لشروط، أهمّها فسح المجال للتّلميذ للتّعبير عن أفكاره وعدم مقاطعته، كي لا يؤثّر ذلك سلبا في استرساله، وعند إنهائه يشرك الأستاذ التّلاميذ في عمليّة تقويم إنتاج زميلهم، من حيث اللّغة والأسلوب، ومن حيث الأفكار، على أن لا تعطى الأخطاء أهميّة كبيرة على حساب الاسترسال والطّلاقة، ويحتاج الأمر إلى وعي كبير من الأستاذ، يرتبط بالجانب الشّفهي، وخصوصيّته من حيث البعد السّيكولوجي، والعمل على تقويمه في هذا الإطار، بحيث يساعد هذا التّقويم على تنمية كفاية التّواصل الشّفهي، مع الاهتمام بالتّلاميذ الدين يعزفون عن الإنتاج الشّفهي، وتحفيزهم وتشجيعهم بأيّة طريقة.



جدول رقم (34): يوضّح رأي المبحوثين بشكل عامّ في مناهج الجيل الثّاني.			
		التّكرارات	النّسبة المئويّة
الإجابة	جيّدة.	41	%37,3
	سيّئة.	31	%28,2
	جيدة في جوانب، وسيّئة في أخرى.	38	%34,5
	المجموع	110	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين، تؤكّد أنّ مناهج الجيل الثّاني جيّدة، وتقدّر بـ (37,3%)، في حين سجّلت نسبة (34,5%) ممّن يؤكّدون أنّ فيها جوانب إيجابيّة، وأخرى سلبيّة، في مقابل نسبة (28,2%) ممّن يؤكّد أنّها سيّئة.

ومنه نستنتج أنّ آراء الأساتذة موزّعة بين مؤيّد، وبين معارض مناهج الجيل الثّاني، وهذا التّباين في الآراء مردّه الاختلاف في الجنس، والسنّ، والخبرة، فعادة ما نجد الجيل الجديد من الأساتذة يتأقلمون مع الجيل الجديد من المناهج، لانّهم استهلّوا مشوارهم المهني بتدريسها، ولم يسبق لهم التّعامل مع الجيل السّابق، في حين نجد الأساتذة من ذوي الخبرة الطّويلة درّسوا المناهج السّابقة، وعند اعتماد الجيل الجديد من المناهج واجهوا عدّة صعوبات للتأقلم معه، لذا نجدهم غاليا ما يتخذون مواقف سلبية تجاهه.

ومن سلبيّات المناهج الحاليّة – حسب آراء الأستاذة –نذكر:

. كثافة المحتوى.

. عدم ملاءمة محتوى قواعد اللّغة للمتعلّم، وعدم بنائه بناء متدرّجا.

. عدم ملاءمة محتوى النّصوص للمستوى العقلي للتّلميذ.

. غموض طرائق التّدريس، وأساليب التّقويم.

. إدراج بعض الموضوعات الهامّة في نهاية البرنامج الدّراسي، في حين كان ينبغي إدراجها في بدايته.

. عدم توفّر الشّروط المناسبة لتنفيذ المنهاج، مثل كثرة التّلاميذ في الفوج التّربوي، وعدم وجود المساحة الزّمنيّة الكافية لإدراج تدريبات، أو اقتراح وضعيّات.

. تكرار المقاطع التّعيميّة ممّا يسبّب الملل للأستاذ والتّلميذ معا.

. هذه المناهج موجّهة لمتعلّمين لديهم قدرات ومعارف سابقة (يطالعون، ويثقّفون أنفسهم).

أمّاإيجابيّات هذه المناهج – حسب آراء الأساتذة دائما –، فتذكر منها:

. تهدف هذه المناهج إلى تحسين مردود المتعلّمين.

. تسعى إلى ربط المعلّمين بواقعهم الاجتماعي.

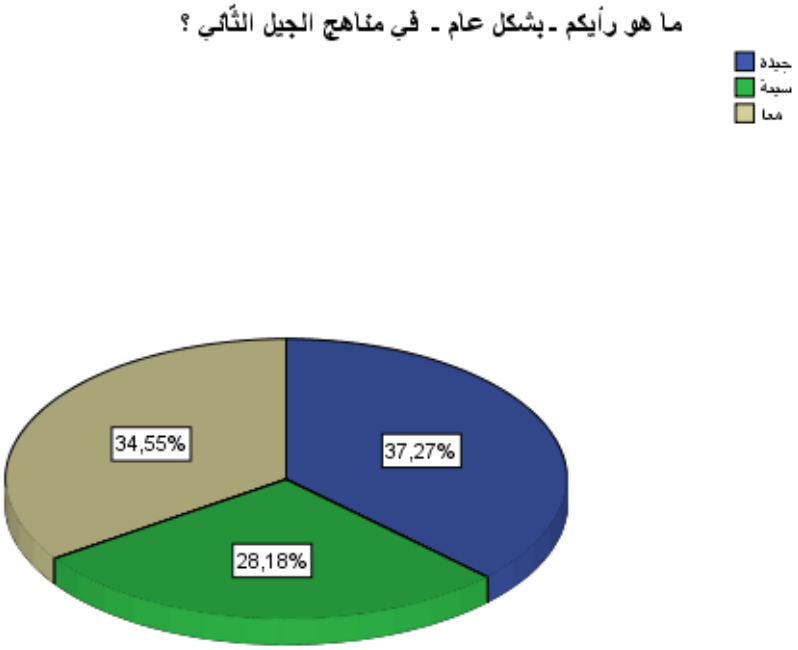
. تعمل على تحسين مستوى التّلاميذ، وهذا يتحقّق بواسطة فهم الأستاذ لأبعاد هذه المناهج فهما شاملا، والتحكّم في آليّاتها، وبالمقابل تحضير التّلاميذ لدروسهم في المنزل، وبذل جهد أكبر لتطوير قدراتهم.

. استحداث ميدان المنطوق الذي يفسح المجال للمتعلّم ليمارس اللّغة ويعبّر عن أفكاره، فينطلق لسانه، وتُقوّم معارفه، ويستقيم كلامه الشّفهي.

. تفعيل دور المتعلّم في العمليّة التعلّميّة.

. ثراء المحتوى المعرفي.

ومن هذا المنطلق، نقول إنّ مناهج الجيل الثّاني فيها من الإيجابيّات ما يسمح بتحسين المستوى التّعليمي، ويجب انتظار فترة أطول يُستكمل فيها منهاج السّنة الرّابعة، وتُطبيق البرامج بشكل كامل وشامل، ثمّ يتمّ تقويمها وبيان مواطن الضّعف فيها، وقبل هذا وذاك، تكوين الأستاذ تكوينا جيّدا ليعمل على تطبيقها.



ثالثا: مناقشة نتائج الدّراسة الميدانيّة في ضوء الفرضيّات:

بعد عرض وتحليل بيانات الدّراسة الميدانيّة، سيتمّ مناقشتها في ضوء الفرضيّات لتبيان مدى تحقّقها، كما يلي:

1-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّة الأولى: والتي مفادها" **التّكوين الذي يتلقّاه الأساتذة الممارسون غير كاف وغير فعّال، بالشّكل الذي يسمح لهم بأداء ممارسات تعليميّة وظيفيّة، ووضع المنهاج موضع التّطبيق**"؛ تبيّن نتائج الدراسة الميدانيّة:

* أنّ أكثر من ثلثي الأساتذة يؤكّدون فهمهم لكيفية تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفايات.

* وأنّه بالتقريب، كل الأساتذة تلقوا تكوينا حول مناهج الجيل الثاني.

* وأنه بالتّقريب، كلّ الأساتذة الذين تلقّوا التكوين حول مناهج الجيل الثاني، يؤكّدون أنّ حضور هذه الدّورات إجباري.

* وأنّ أكثر من ثلاثة أرباع الأساتذة، يؤكّدون أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها تتمحور حول مختف الجوانب التّعليميّة، على غرار الطّريقة، والمادّة، وكذا الجانب النّفسي.

* وأنّ أكثر من أربعة أخماس الأساتذة، يؤكّدون أنّهم خرجوا من الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها بفهم عام لمناهج الجيل الثاني.

* وأنّ أكثر من نصف الأساتذة، يؤكدون أنّ هذه الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها جّيدة، ساهمت بدرجة كبيرة جدا في فهمهم لمناهج الجيل الثّاني، وطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفايات.

وعليه يمكن القول إنّ: **التكوين الذي تلقّاه الأساتذة كاف وفعال، بالشّكل الذي يسمح لهم بأداء ممارسات تعليميّة وظيفيّة، ووضع المنهاج موضع التّطبيق**، إذن، فالفرضيّة الفرعيّة الأولى تحقّقت بدرجة ضعيفة، وبالتّالي نرفضها.

2-مناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيّة الثّانية: والتي مفادها " **الأساتذة الممارسون غير متمكّنين بشكل كاف، من المصطلحات اللّسانيّة، مثل الكفاية التّواصليّة وفهم المنطوق**؛ إذ تبيّن نتائج الدّراسة الميدانيّة:

* أنّ الأساتذة ينقسمون، إلى مؤكّد وناف الاطلاع المستمر على كلّ جديد في مجال التعليم، وبشكل خاصّ في مجال تعليم اللّغات.

* وأنّ آراء الأساتذة منقسمة بين مؤكّد، وبين ناف وضوح ودقة الكفايات المستهدفة في تعليم اللّغة العربيّة، وتعلّمها.

* وأنه بالتقريب، ثلثا الأساتذة يؤكدون أن التّدريس في ضوء إصلاحات الجيل الثانيهي عملية صعبة، ومعقدة.

* وأنّه بالتّقريب، كلّ الأساتذة يؤكّدون أنّ "فهم المنطوق"هو"الاستماع والفهم،" وأنّ"انتاجه"، هو"التّعبيرالشّفهي".

* وأنّ آراء الأساتذة منقسمة، بين مؤكّد صعوبة عملية التّدريس، في ميدان فهم المنطوق، وإنتاجه، وناف وجود تلك الصّعوبة.

* وأنّه بالتّقريب، ثلاثة أرباع الأساتذة، يؤكون سهولة عملية التّدريس في ميدان فهم المكتوب.

وعليه يمكن القول أن: **الأستاذة الممارسين غير متمكّنين بشكل كاف من المصطلحات اللسانيّة، مثل الكفاية التّواصليّة، وفهم المنطوق**، وإذن، فالفرضيّة الفرعيّة الثّانية تحقّقت بدرجة متوسّطة، وبالتّالي نقبلها.

3-مناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيّة الثّالثة: والتي مفادها "**المحتوى التّعليمي غير ملائم، وغير مناسب للمستوى العقلي للتّلميذ، بالشّكل الذي يؤدّي إلى تنمية كفاياته التّواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة**"؛ تبيّن نتائج الدّراسة الميدانيّة:

* أنّ آراء الأساتذة متباينة، بين مؤكّد، وبين ناف ملاءمة مضامين نصوص فهم المنطوق للمستوى العقلي للتلميذ في المرحلة المتوسّطة.

* وأنّه بالتّقريب، ثلاثة أرباع الأساتذة يؤكدون تنوع وثراء نصوص فهم المكتوب، من حيث المضامين الفكريّة، والظّواهر اللّغويّة والأسلوبيّة.

* وأنّ آراء الأساتذة، منقسمة بين مؤكّد، وبين ناف ملاءمة مضامين نصوص فهم المكتوب، للمستوى العقلي للتلميذ.

* وأنّ آراء الأساتذة جاءت متباينة حول الأسباب التي جعلت مضامين نصوص فهم المكتوب، غير ملائمة للمستوى العقلي للتلميذ، فمنهم من أكّد أنّ السّبب هو صعوبة المعجم اللغوي وغموضه (المفردات)، ومنهم من يرجعه إلى غموض المحتوى الفكري، والمعرفي، ومنهم من يرى أنّه تعقيد الأسلوب اللغوي، وغموض التّراكيب، وهناك من يرجعه إلى بعد هذه النّصوص عن الحياة الاجتماعيّة التّلميذ.

* وأن أربعة أخماس الأساتذة، يؤكّدون تنوّع وثراء نصوص فهم المكتوب معرفيّا ولغويّا.

* وأنّ أكثر من ثلثي الأساتذة، يؤكدون أنّ النّصوص المقرّرة في ميداني فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، تخدم الحاجيات التّواصليّة للتّلميذ.

* وأن نصف الأساتذة يؤكدون تفاعل التّلميذ مع النّصوص المسموعة يكون بدرجة مقبولة.

* وأنه بالتّقريب، نصف الأساتذة يؤكّدون أنّ تفاعل التّلميذ مع النّصوص المكتوبة يتمّ بدرجة حسنة.

* وأن أكثر من نصف الأساتذة يؤكّدون أنّ التّلاميذ يتفاعلون مع النصوص المكتوبة، أكثر ممّا يتفاعلون مع النصوص المسموعة.

* وأنّ أكثر من ثلثي الأساتذة يؤكّدون أن القواعد المقرّرة، تخدم المعارف اللغويّة التي يحتاجها التّلميذ في المرحلة المتوسّطة.

* وأنّ أراء لأساتذة منقسمة بين مؤكد، وبين ناف كون القواعد المقرّرة موزّعة بشكل متدرّج، ووظيفي على المقاطع التّعليميّة.

* وأن أراء لأساتذة منقسمة، بين مؤكّد، وبين ناف كون القواعد المقرّرة موزّعة بشكل وظيفي، ومتدرّج بين السّنوات، بحيث يخدم بعضها بعضا.

وعليه يمكن القول أن: **المحتوى التّعليمي ملائمم نوعا ما، بالشكل الذي يؤدّي إلى تنمية الكفايات التّواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة للمتعلّم**، إذن، فالفرضية الفرعية الثالثة تحققت بدرجة متوسّطة وبالتالي نقبلها.

4-مناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيّة الرابعة: والتي مفادها" **يواجه الأساتذة الممارسون صعوبات في تطبيق المقاربة النّصيّة**"؛ توضّح نتائج الدّراسة الميدانية:

* أنّه بالتّقريب، كلّ الأساتذة المبحوثين يؤكّدون التزامهم في ممارساتهم التعليميّة تدريس القواعد من خلال النّصوص.

* وأنّه بالتّقريب، ثلثا الأساتذة يؤكّدون صعوبة عملية التّقويم، في ظلّ مناهج الجيل الثّاني.

وعليه يمكن القول إنه: **هناك بعض الصعوبات التي تواجه الاساتذة الممارسين في تطبيق المقاربة النّصيّة**، إذن فالفرضية الفرعية الرابعة تحققت بدرجة متوسّطة، وبالتّالي نقبلها.

5-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيّة الخامسة: والتي مفادها " **يواجه الأساتذة الممارسون صعوبات في التّقويم في ظلّ المناهج الحاليّة**"؛ تبيّن نتائج الدّراسة الميدانيّة:

* أنه بالتّقريب ثلثا الأساتذة يؤكدون صعوبة عمليّة التّقويم في ظلّ مناهج الجيل الثّاني.

* وأنّه بالتقريب، كل الأساتذة يؤكّدون تقويمهم الأداء الشّفهي للتلميذ، في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

وعليه يمكن القول إنّ: **الأساتذة الممارسين، يواجهون عدّة صعوبات في التّقويم في ظلّ المناهج الحاليّة**، إذن، فالفرضية الفرعية الخامسة تحققت بدرجة عالية، وبالتّالي نقبلها.

6-مناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيّة العامّة: والتي مفادها " **لا يمكن تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها وظيفيّا بوضع الخطاب البيداغوجي موضع التنفيذ بناء على التّوجيهات والتّوصيات الكبرى، إلا إذا توفّرت الشّروط الدّيداكتيكيّة المناسبة**"؛ تبيّن نتائج الدّراسة الميدانية الخاصّة بالفرضيّات الفرعيّة:

* أن التكوين الذي تلقّاه الأساتذة كاف وفعّال، بالشّكل الذي يسمح لهم بأداء ممارسات تعليميّة وظيفيّة، ووضع المنهاج موضع التّطبيق.

* وأنّ الأستاذة الممارسين غير متمكّنين بشكل كاف، من المصطلحات اللّسانيّة مثل الكفاية التّواصليّة، وفهم المنطوق. وعليه ففعالية التّكوين من منظور الأساتذة تكمن في توضيح الجانب البيداغوجي، دون الوعي بضرورة التّكوين اللّساني.

* وأن المحتوى التعليمي ملائم نوعا ما بالشكل الذي يؤدّي إلى تنمية الكفايات التّواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة للمتعلّم.

* وأنّه هناك بعض الصّعوبات التي تواجه الأساتذة الممارسين في تطبيق المقاربة النّصيّة.

* وأن الأساتذة الممارسين تواجههم عدّة صعوبات، عند التّقويم في ظلّ المناهج الحاليّة.

وعليه يمكن القول إنّه: **لا يمكن تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها وظيفيّا، بوضع الخطاب البيداعوجي موضع التنفيذ بناء على التوجيهات والتّوصيات الكبرى، إلّا إذا توفّرت الشّروط الدّيداكتيكيّة المناسبة**، إذن فالفرضيّة العامّة تحقّقت بدرجة عالية، وعليه نقبلها.

رابعا: النتائج العامّة للدّراسة الميدانية:

بعد عرض وتحليل بيانات الدّراسة الميدانيّة، ومناقشة نتائجها في ضوء الفرضيّات، توصّلت هذه الدّراسة إلى مجموعة من الحقائق المرتبطة بموضوع تعليميّة اللّغة العربيّة من منظور اللسانيّات الوظيفيّة، مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا، وهي:

* يؤكّد أكثر من ثلثي الأساتذة فهمهم كيفية تدريس اللغة العربيّة، وفق المقاربة بالكفايات.

* تلقّى – بالتقريب – كلّ الأساتذة تكوينا حول مناهج الجيل الثّاني.

* يؤكّد – بالتّقريب – كلّ الأساتذة الذين تلقوا التكوين حول مناهج الجيل الثاني، أنّ حضور هذه الدّورات إجباري.

* يؤكّد أكثر من ثلاثة أرباع الأساتذة، أنّ الدّورات التّكوينيّة التي تلقّوها تتمحور حول مختلف الجوانب التعليمية، على غرار الطريقة، والمادّة، وكذا الجانب النّفسي.

* يؤكّد أكثر من أربعة أخماس الأساتذة، أنّهم خرجوا من الدّورات التكوينية التي تلقوها بفهم عامّ لمناهج الجيل الثاني.

* يؤكّد أكثر من نصف الأساتذة، أنّ هذه الدّورات التّكوينيّة التي تلقوها، جيّدة، ساهمت بدرجة كبيرة جدا في فهمهم لمناهج الجيل الثاني، وطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفايات.

* ينقسم الأساتذة بين مؤكّد، وبين ناف الاطّلاع المستمرّ على كل جديد في مجال التعليم، وبشكل خاص في مجال تعليم اللّغات.

* تتباين آراء الأساتذة بين مؤكّد، وبين ناف، وضوح ودقّة الكفايات المستهدفة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

* ئيؤكّد –بالتقريب – ثلثا الأساتذة أنّ التّدريس في ضوء إصلاحات الجيل الثاني عمليّة صعبة، ومعقّدة.

* يؤكّد – بالتقريب – كلّ الأساتذة أنّ "فهم المنطوق"هو"الاستماع والفهم،" وأنّ "إنتاجه" هو"التعبير الشّفهي".

* تتباين آراء الأساتذة بين مؤكد صعوبة عملية التّدريس، في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وبين ناف ذلك.

* يؤكّد – بالتقريب– ثلاثة أرباع الأساتذة سهولة عملية التّدريس، في ميدان فهم المكتوب.

* تتباين آراء الأساتذة، بين مؤكد وبين ناف، ملاءمة مضامين نصوص فهم المنطوق للمستوى العقلي للتّلميذ.

* يؤكّد – بالتقريب – ثلاثة أرباع الأساتذة، تنوع وثراء نصوص فهم المكتوب، من حيث المضامين الفكريّة، والظّواهر اللّغويّة، والأسلوبيّة.

* تتباين آراء الأساتذة بين مؤكّد، وبين ناف، ملاءمة مضامين نصوص فهم المكتوب للمستوى العقلي للتلميذ.

* تتباين آراء الأساتذة حول الأسباب التي جعلت مضامين نصوص فهم المكتوب غير مناسبة للمستوى العقلي للتلميذ، في المرحلة المتوسّطة، فمنهم من يرى أنّ السّبب هو صعوبة المعجم اللغوي وغموضه، ومنهم من يرجعه إلى غموض المحتوى الفكري، والمعرفي، ومنهم من يرى أنّه تعقيد الأسلوب اللغوي، وغموض التراكيب، وهناك من يرجعه إلى بعد هذه النّصوص عن الحياة الاجتماعيّة للتّلميذ.

* يؤكّد أربعة أخماس الأساتذة تنوع وثراء نصوص فهم المكتوب، معرفيّا ولغويّا.

* يؤكّد أكثر من ثلثي الأساتذة أنّ النّصوص المقرّرة في ميداني فهم المنطوق ولإنتاجه، وفهم المكتوب، وإنتاجه تخدم الحاجيات التّواصليّة للتّلميذ.

* يؤكّد نصف الأساتذة أنّ تفاعل التّلميذ مع النّصوص المسموعة يتمّ بدرجة مقبولة.

* يؤكّد – بالتقريب –نصف الأساتذة تفاعل التّلميذ مع النّصوص المكتوبة بدرجة حسنة.

* يؤكّد أكثر من نصف الأساتذة أنّ التّلاميذ يتفاعلون مع النصوص المكتوبة، أكثر ممّا يتفاعلون مع النّصوص المسموعة.

* يؤكّد أكثر من ثلثي الأساتذة، أن القواعد المقرّرة تخدم المعارف اللغويّة التي يحتاجها التّلميذ، في المرحلة المتوسّطة.

* تتباين أراء لأساتذة بين مؤكّد، وبين ناف كون القواعد المقرّرة، موزّعة بشكل متدرّج، ووظيفي على المقاطع التّعليميّة.

* يؤكّد – بالتّقريب – ثلثا الأساتذة صعوبة التّقويم، في ظلّ المناهج الحاليّة.

وعليه، يمكن القول، إنه بالرّغم من تلقّي الأساتذة تكوينا في إطار مناهج الجيل الثاني والتّدريس بالمقاربة بالكفايات، إلّا أنّهم غير متمكّنين بشكل كاف من المصطلحات اللسانيّة مثل الكفاية التّواصليّة، وفهم المنطوق، ويواجهون صّعوبات مرتبطة بتطبيق المقاربة النّصيّة، وأخرى مرتبطة بالتّقويم في ظلّ المناهج الحاليّة، وتزيد حدّة هذه الصّعوبات بالنّظر إلى عدم ملاءمة المحتوى التعليمي للمتعلّم، بالشّكل الذي يؤدّي إلى تنمية كفاياته التّواصليّة الشّفهيّة والكتابيّة.

إذن: **لا يمكن تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها وظيفيّا بوضع الخطاب البيداعوجي موضع التنفيذ، بناء على التوجيهات، والتّوصيات الكبرى، إلا إذا توفّرت الشّروط الدّيداكتيكيّة المناسبة.**

خاتمة

خاتمة:

يعد البحث في موضوع تعليمية اللّغة العربيّة من المنظور اللّساني الوظيفي، من الموضوعات الدّافعة إلى التّركيز في عمليّة تعليم الفصحى على الجانب اللساني، أي تعليم اللغة من اللغة، كخطابات ونصوص تنبض بالحياة والحركة ، وبواسطة اللغة كوسيط معرفي وتواصلي تفاعلي، فالطّرائق والأساليب التّربويّة تتجدّد وتتطوّر، وتظهر باستمرار نظريّات يُهلّل لها، وبعد سنوات تبدو سلبيّاتها، وتُبنى على حطامها نظريّات اخرى، وهذه سنّة الكون، التّغير والتّجدد، لكنّ الشيء الثابت، هو أنّ اللّغة أداة تواصل، تحيا بالاستعمال، وتموت وتندثر إن لم تستعمل، وتُكتسب بالممارسة، وهذه حقيقة علميّة قديمة جديدة، ولذلك فإن هذا البحث قد توصل إلى نتائج أهمها:

<u>نتائج الشّقّ النّظري:</u>

1_ لا يمكن تعليم أيّة لغة دون توفّر معرفة كافية بهذه اللّغة، كنظام واستعمال، ومن هنا تظهر أهميّة المرجعيّة اللّسانيّة، إذ لا غنى عنها في هذا المجال.

2- على الرّغم من أنّ الوضع التّعليمي للّغة العربيّة الفصحى، يوصف بالسّوء، إلّا أنّه يمكن تحسينه، وذلك إذا توفّرت عوامل وشروط، أهمّها التّأسيس العلمي، من خلال البحوث الجادّة والشاملة والمتكاملة، والمنسّقة فيما بينها، ودحض كلّ الفرضيّات المتشائمة التي مفادهاّ أنّ اللغة العربيّة الفصيحة، مستوى ابتعد عنه كثيرا المستوى العامّي، وعليه من الصّعب تدريسه، وتعلّمه من قبل المتعلّمين، فهذا وضع طبيعي، وكلّ اللّغات لها أكثر من مستوى.

3_ يمكن الانطلاق في هذه الدّراسات، والأبحاث من مرجعيّة وظيفيّة، فكلّ ما تنادي به اليوم التوجّهات الوظيفيّة في تعليميّة اللّغات، موجود في تراثنا كأصول، وتعدّ آراء ابن خلدون حول اكتساب الملكة اللّغويّة، مرجعا هامّا، من حيث طبيعة هذه الملكة، وكيفية تحصيلها، فمنذ ابن خلدون، وحتّى الدراسات الحديثة والمعاصرة اليوم التي تزوّدنا بإجراءات ومناهج وطرائق مستحدثة، وتبقى النتيجة التي محيد عنها أنّ اللّغة تُكتسب وتُتعلّم بالممارسة، ولا

شيء غير ذلك؛ أي إنّ اللغة تكتسب من اللّغة ذاتها، ومن داخلها وما العوامل الأخرى إلا عوامل مساعدة ومنظّمة للعمليّة التّعليميّة.

4- يمكن استثمار الدّرس اللّساني الوظيفي العربي، والغربي لتأسيس منهجيّة وظيفيّة لتدريس اللغة العربية، منطلقها اللغة، وغايتها اللغة كملكة تواصليّة.

5- إذا أسّست مناهج تعليم اللّغة العربيّة على منطلقات علميّة وظيفيّة، بعيدة عن العشوائيّة، وإذا وُفّرت الشروط المناسبة لتنفيذها، وأهمّها التكوين الشامل للمكونين والأساتذة، يمكن تحقيق الهدف المنشود من تعليم اللّغة العربيّة الفصحى، وهو أن تكون هذه الأخيرة اداة للتواصل الشّفهي والكتابي.

نتائج الشّق التّطبيقي والميداني:

1- تنفتح مناهج تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة في الجزائر على المعطيات اللّسانيّة الوظيفيّة، عن طريق ترجمة هذه المعطيات وتحويلها إلى توجيهات بيداغوجيّة، تتمحور بالأساس حول إكساب المتعلّمين الكفاية التّواصليّة.

2- يمكن القول إجمالا إنّ هذه التوجيهات البيداغوجيّة –على ما فيها من بعض النّقائص والاختلالات – تعكس المنطلق الوظيفي لبناء مناهج تعليم اللّغة العربيّة، لكنّ هذا غير كاف، حيث تحتاج هذه التوجيهات إلى ترجمتها إلى محتويات معرفيّة تعليميّة تعكسها وتتناسق معها.

3 – تُظهر دراسة المحتوى، وبعض بيانات الدّراسة الميدانيّة، عدم وجود تنسيق وتعاون بين لجنة بناء المنهاج، وبين لجنة تأليف الكتاب المدرسي، الذي هو الوسيلة التّعليميّة الأولى التي تعكس المعطى البيداغوجي كتصوّر نظري، وهو ما أدّى إلى عدم بلوغ هذه الوسيلة التّعليميّة الدّرجة الكافية من النّفعيّة المنتظرة.

4 – لا يتناسب المحتوى التّعليمي للّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، مع الأهداف الوظيفيّة المراد تحقيقها، والتى أقصاها أن تصبح اللّغة العربيّة لغة استعمال في المجتمع الجزائري، لا من حيث النّصوص (المنطوقة والمكتوبة)، ولا من حيث قواعد اللّغة، ومن هذا

المنطلق يحتاج هذا المحتوى – في عمومه– إلى إعادة نظر، من حيث المضامين، وكيفيّة بنائها، بشكل وظيفي.

5 – يعدّ معلّم اللّغة العربيّة ركيزة العمليّة التعليميّة، بالنّظر إلى كونه منفّذ المنهاج ومطبّقه في أرض الواقع، ومن هنا يمكن القول إنّ الرّهان الحقيقي في تطبيق الإصلاحات التّربويّة، هو هذا المعلّم وتكوينه ، كشرط أساس لنجاح الإصلاحات.

6– تدريس اللّغة العربيّة وظيفيّا تنظّر له المناهج الحديثة والمعاصرة، لكنّ هذا لا ينفي ولا يتعارض مع المهارات والقدرات الإبداعيّة التي تخضع لجوانب فنّية يتميّز بها معلّم ما دون سواه .

7 – تظهر في العمليّة التّعليمية في الجزائر فجوة عميقة بين ما هو بيداغوجي (المناهج التّعليميّة)، وبين الممارسات في الميدان، وهو ما يطرح قضيّة التّكوين الشّامل للقائمين على هذه الممارسات من مكونين ومعلّمين، فالتكوين الشامل والمستمرّ في شتّى الجوانب، بما فيها اللّسانيّة، هو الحلّ للقضاء على هذه الفجوة.

8 – لا يمكن تطبيق مناهج اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة تطبيقا وظيفيّا في ظلّ غياب الشّروط المناسبة وأهمّها المعلّم، فدون توفّر هذا الأخير على كفايات الأداء التّدريسي الوظيفي، يبقى كلّ شيء معلقا ومجمّدا.

9 – يعدّ نشاط فهم المنطوق وإنتاجه، أهمّ نشاط لغوي وظيفي مستحدث في المناهج الحاليّة، لكنّ محتوياته المعرفيّة ، وشروط إنجازه، لا تسمح بتحقيق أهدافه.

10– من كلّ ما سبق يمكن ان نصف واقع تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة من خلال نقطتين رشيسيّتين:

– على المستوى البيداغوجي: غياب منهج وظيفي تأسيسي يعكس نظرة شاملة، ويترجم ما هو متوقّع للنّهوض بواقع تعليم اللّغة العربيّة.

– على المستوى التعليمي الإجرائي: عدم توفّر الشّروط الملائمة للممارسات الوظيفيّة.

ومن هذا المنطلق، نقول في الأخير إنّ عمليّة تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا، تحتاج إلى مناهج متماسكة ومتناسقة، لانقص فيها ولا خلل، بناء على جهود جادّة تعمل في تروّ، كما تحتاج بالموازاة إلى شروط مناسبة لتنفيذها، أهمّها على الإطلاق معلّمون ذووا كفاءات، يدرّسون هذه المناهج.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة في البحث

أوّلا: المراجع باللّغة العربيّة:

1. المعاجم:

- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2، 1998.
- ابن منظور(جمال الدّين محمّد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1957.

2. الكتب:

- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي للثّقافة والتّعليم، القاهرة،2014.
- أحمد االحامدي، التّعبير الشّفهي وتعليم اللّغة العربيّة، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي، سلسلة التكوين التّربوي، العدد11، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضا، 2000.
- أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية، السلسلة البيداغوجية، العدد08، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1999.
- احمد المتوكّل:
  - **اللّسانيّات الوظيفيّة، مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، ط2، 2010.**
  - **المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1. 2006.**
  - **الوظيفة بين الكليّة والنّمطيّة، دار الأمان، الرباط، ط1، 2003.**
  - **قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة، دار الامان الرباط، ط1، 2003.**

  والدّار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010.
  - **الخطاب الموسّط، مقاربة وظيفيّة موحّدة، لتحليل النّصوص، والترجمة وتعليم اللّغات، دار الأمان الرّباط، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011.**
- أحمد مطلوب ، عبد القاهر الجرجاني، بلاغته ونقده، وكالة المطبوعات، الكويت، ط1، 1980.

- أحمد مومن، اللّسانيات، النشأة والتطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر ، ط 2، 2005.
- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ج1.
- الجاحظ (عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تحقيق عبد اسلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.
- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق محمّد علي النّجار، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1983 ،ج1.
- حسن مالك، اللّسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللغات، مقاربات مجلة العلوم الإنسانية، فأس، المغرب، ط1، 2013.
- الحسين الزّاهدي، التّواصل، من أجل مقاربة تكامليّة للشّفهي، إفريقيا الشّرق، المغرب، ط1، 2011.
- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.
- السّكاكي (أبو يعقوب). مفتاح العلوم، عالم الفكر ، بيروت ، ط 2، 1987.
- سمير شريف استيتية، اللّسانيّات، المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2005.
- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، ج1.
- عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، موفم للنّشر، الجزائر،2007، ج1.
- عبد الرّحمن ابن خلدون، المقدّمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للنشر، الجيزة، ط7، 2014، ج3.

- عبد السّلام عشير، تطوّر الفكر اللّغوي، من النّحو إلى اللّسانيات، إلى التّواصل، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط،2010.

- عبد العزيز بنعيش، لسانيات التّواصل الإنساني، من العبارة إلى القصد، مطبعة إنفوبرانت، فاس ،ط 2، 2014.

- عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيّات واللّغة العربيّة، نماذج تركيبيّة ودلاليّة، دار توبقال، الدّار البيضاء، ط 1، 1986.

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق: محمود محمّد شاكر،أبو فهر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1989.

- عبد المجيد عسياني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011.

- عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندريّة، 1995.

- العربي اسليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شموليّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2006.

- عز الدّين البوشيخي، التّواصل اللّغوي، مقاربة لسانيّة وظيفيّة، مكتبة ناشرون، لبنان،ط1، 2012.

- علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، السلسة البيداغوجيّة ، العدد25 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1، 2005.

- محمّد الحسن مليطان، نظريّة النّحو الوظيفي، الأسس والنماذج والمفاهيم، دار الأمان، الرباط، ط2، 2011.

- محمد العبد، النّص والخطاب والاتصال، الأكاديميّة الحديثة للكتاب، القاهرة، ط 1 ،2005

- محمّد عيد، الملكة اللّسانيّة في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، 1979.

- محمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، دراسة مسحيّة نقديّة، جامعة أم القرى، ط1، 2000.

- محمد المباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية، بين التصور والممارسة، مقاربة تحليليّة نقدية، السلسلة البداغوجية، العدد 19، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002.

- محمد مكسي:

- **ديداكتيك الكفايات، السّلسة البيداغوجيّة، العدد 21، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2003.**

- **الاستراتيجيّات التّعليميّة التّعلّميّة والكفايات، طرائق-تقنيّات الكتب الجديدة، دراسات تربويّة، الدّار العالميّة للكتاب، الدّار البيضاء، ومكتبة السّلام الجديدة، الدّار البيضاء، ط1، 2005.**

- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربيّة وثقافتها، دار الهلال للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 1995.

- ميشال زكرياء، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 1983 .

- نادية رمضان النّجار، الاتّجاه التّداولي، والوظبفي في الدّرس اللّغوي، مؤسّسة جورس الدّوليّة، الإسكندريّة، 2013.

- نايف خرما، وعلي حجّاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، العدد 126، مطبعة الرّسالة، الكويت، 1988.

- نورة دريدي، ومجموعة من الباحثين، في منهجيّة البحث الاجتماعي، سلسلة البحوث الاجتماعيّة ، منشورات إقرأ، قسنطينة، ط1، 2017.

- نور الدّين رايص، اللّسانيات الحديثة في ضوء نظريّة التواصل، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2014.

- يوسف تغزاوي ، الوظائف التّداوليّة،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،ط1، 2014.

– يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، سلسلة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، 2013.

3.المراجع المترجمة:

– آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم علم جديد في التّواصل، ترجمة: سيف الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، دار الطّليعة للطباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2003.

– جيفري سامبسون، المدارس اللغوية الصّراع والتّطوّر،ترجمة: نعيم كراعين، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، 1993.

– جيفري لينش، مبادئ التداوليّة، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشّرق، المغرب،2013.

– دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994.

– ميشيل ماكرثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.

– موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، وسعيد بوسبعون، دار النّهضة للنّشر، الجزائر، ط2، 2004.

– فيليب بلانشيه، التداولية من اوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، وعبد الرّزاق الجمايعي ، عالم الكتب الجديث ، إربد ، ط 1 ،2012.

– هدسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عيّاد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.

4.الرّسائل الجامعيّة:

– بو بكر صابري، المقاربة التّواصليّة، أصولها وقواعدها، تطبيق على مدوّنة مغاربيّة، (كتاب القواعد للسّنة السّادسة إعدادي نموذجا)، أطروحة دكتوراه علوم، جامعة مولود معمّري، تيزي وزّو، 2015–2016.

– الطّاهر شارف، المنحنى الوظيفي في تفسير التّحرير والتّنويرّ، لابن عاشور، سورة البقرة نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر،2005–2006.

– يحي بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة النّحو العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة،2007–2008.

– هدى بن عزيزة، علاقة البنية بالوظيفة في مفتاح العلوم للسّكاكي، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة ،1007، 2008.

5. المجلّات والدّوريّات:

– أحمد المتوكّل، مفهوم الكفاية وتعليم اللّغات، سلسلة النّدوات، أشغال ندوة: تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات، جامعة مولاي إسماعيل، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، مكناس، العدد 15، 2005.

– أمينة فنان، ملاحظات حول الجانب اللّساني من قضيّة تعليم وتعلم العربيّة، سلسلة النّدوات، أشغال ندوة، اللسانيات وتعليم اللّغة العربيّة، جامعة مولاي إسماعيل، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، مكناس، العدد 14، 2002.

– بدر الدين الراضي، تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تواصلية، اللغة والتواصل التربوي والثقافي، مقاربة نفسية تربوية، ط1، 2008.

– بنعيسى إزابيط، ملامح من النّظريّة الوظيفيّة عند ابن جني، سلسلة النّدوات، أشغال ندوة المنحنى الوظيفي في اللسانيات العربية وآفاقه، جامعة مولاي اسماعيل، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، مكناس، العدد 20، 2009.

– عبد الله غزلان ، اللّسانيات الوصفية وتعليم اللغة العربية الفصحى ، نقد مفاهيم نحوية تراثية ، سلسلة النّدوات ، أشغال ندوة اللّسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلّمها .

– عبد الوهاب صدّيقي، اللّسانيّات وتدريس اللّغة العربيّة، نحو منظور وظيفي جديد، مجلة علوم التربية، العدد 59، آفريل 2014.

– عزّ الدّين البوشيخي ، مفهوم النّموذج اللّساني وشروط بنائه، سلسلة النّدوات، أشغال ندوة اللّسانيّات واللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق ، ، جامعة مولاي إسماعيل، كليّة الآذاب والعلوم الإنسانيّة، مكناس ، العدد 4 ،1992.

– علي آيت أوشان، ديداكتيكا اللّغات، سلسلة الندوات، أشغال ندوة اللّسانيات وتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

– عمر أوكان، اللسانيات وتعليم اللغات، سلسلة الندوات، أشغال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات.

– محمّد الأوراغي، اللّسانيات النّفسية وتطبيقاتها التربويّة، أشغال ندوة: تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات.

– محمّد الدّريبي علوي، قراءة في منهجيّة تدريس وحدة اللّغة العربيّة، من خلال توجيهات وأهداف تربويّة، المدرسة الابتدائيّة نموذجا، أشغال ندوة اللّسانيّات واللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق .

– ملاك مصطفى، ديداكتيك الدّرس اللّغوي واستراتيجيّة استثماره، مجلة علوم التّربية، العدد 54، 2013.

– يحي أحمد، الاتّجاه الوظيفي، ودوره في تحليل اللّغة، مجلّة عالم الفكر، وزارة الثّقافة الكويتيّة ، المجلّد العشرون ، العدد الثّالث ، أكتوبر . نوفمبر . دبسمبر،1989.

– يوسف تغزاوي، المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي القديم، بعض المبادئ المنهجيّة، سلسلة الندوات، أشغال ندوة المنحنى الوظيفي في اللسانيات العربيّة وآفاقه،.

- هيثم محمد مصطفى، ملامح من النظرية الوظيفية (التّواصليّة) عند ابن جني، في كتابه الخصائص، مجلّة كليّة العلوم الإسلاميّة، المجلّد 8، العدد 15 / 2 ،2014.

5.الوثائق التّربويّة التّوجيهيّة:

- دليل الأستاذ للّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016.

- دليل الأستاذ للّغة العربيّة، السنة الثانية من التعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، 2016.

- دليل الأستاذ للّغة العربيّة، للسّنة االثّالثة متوسّط، وزارة التربية الوطنية، 2016.

- منهاج اللّغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، 2016

- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة، وزارة التّربية الوطنية، أكتوبر 2016.

- Cahier des charges pédagogique général, institut national de recherche en éducation, Juillet, 2015.

6.الكتب المدرسيّة:

- كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، السّداسي الأوّل، موفم للنّشر الجزائر، 2016.

- اللّغة العربيّة، السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، لسّداسي الثّاني، أوراس للنّشر، االجزاءر، 2017.

- اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، السّداسي الثّاني، أوراس للنّشر، الجزائر، 2017.

ثانيا:المراجع باللّغة الأجنبيّة:

1. المعاجم:

- Jean Pierre ROBERT, dictionnaire pratique de didactique du F.L.E, OPHRYS ,Paris, 2002 .

- R.GALLISSON, D.COSTE, dictionnaire de didactique des langues, Hachette , Pars, édition6, 1988.

- Yves REUTER et autres , dictionnnaire des comcepts fondamentaux des didactiques , Elmidad edition, Batna,Algerie, 2011.

2.الكتب:

- Denis Girard, linguistique apliquée et didactique des langues, Ed Longman, Paris ,1972.

- Eic Plaisance, Gerad Vergnaud, les sciences de l'education, Kasbah Edition , Algerie,1998.

- Ferdinand de Saussure , Cours de l'inguistique générale ,E.D de Mauro,1976.

- Pierre Martinez, la didactique des langues étrangères, JOVE, Paris, édition 6 , 2011.

- Robert Gallisson, d'hièr à aujourd'hui ; la didactique des langues , étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme, Clé international ,Paris 1980.

- Sophie Moirand, enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1982.

- Xavier Rogiers , la pédagogie de l ' intégration en bref, Rabat, Mars, 2006.

المترجمة:

- Widdowson, H G, une approche communicatrive de l'enseignement des langues, .traduc: Katsy et Bérard Blamont, HATIER-CREDIF, Paris, 1981.

الملاحق

1.الاستبانة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة محمّد لمين دبّاغين ـ سطيف 2 .

كليّة الآداب واللغات.

استبانة موجّهة لأساتذة اللغة العربيّة بالتعليم المتوسّط.

أختي الأستاذة، أخي الأستاذ، هذه الاستبانة هي أداة لدراسة علميّة موسومة ب:

تعليميّة اللغة العربية من منظور اللسانيّات الوظيفيّة ـ مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا.

وتهدف هذه الاستبانة إلى معرفة آراء الأساتذة الممارسين في المناهج الحاليّة لتعليم اللغة العربيّة، والتي يُطلق عليها: " مناهج الجيل الثّاني" ، والتي شُرع في تطبيقها بداية من السّنة الدّراسيّة الماضية (2016 2017)

ولذلك، يُرجى من الأساتذة الأفاضل، التعاون معنا والتكرّم علينا بتقديم إجابات موضوعيّة عن الأسئلة المطروحة، لأن ذلك سيزيد الدّراسة دقّة، وتكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة، وبتقديم المعلومات، أو الآراء

أو الأسباب، في المكان المخصّص لذلك، أو عند الإجابة عن الأسئلة المفتوحة، ولكم منّا خالص الامتنان والشّكر.

المعلومات الشّخصيّة:

. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

. المؤسسة التّعليميّة:

.....

. المؤهّل العلمي :

.....

. الصّفة : مؤقت ☐ متربّص ☐ مثبت ☐

. الخبرة المهنية : .....سنة .....شهرا .

. السّنوات التي تدرّسونها حاليا : الأولى ☐ الثّانية ☐ الثّالثة ☐ الرّابعة ☐

التّكوين في إطار مناهج الجيل الثّاني :

. بعد تلقيكم دورات تكوينيّة عديدة في التدريس بالمقاربة بالكفايات ، هل خرجتم منها بفهم كاف لتدريس اللغة العربيّة بالمقاربة بالكفايات ؟ نعم ☐ لا ☐

. هل سبق لكم تلقي دورات تكوينية في إطار مناهج الجيل الثاني ؟ نعم ☐ لا ☐

. هل كانت المشاركة فيها إجبارية أم اختيارية؟

.....

. هل كان التّركيز فيها على:

. المادّة التعليمية ☐

. الجانب النّفسي ☐

. الطّريقة التّعليميّة ☐

هذه الجوانب مجتمعة ☐

. هل خرجتم منها بفهم عام لمناهج الجيل الثاني؟ نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بلا يُرجى توضيح الأسباب:

.....

. ما هو تقويمكم العام لهذه الدّورات التّكوينيّة؟

.....

.....

. هل تطّلعون باستمرار على الجديد في مجال التعليم، وبشكل خاص مجال تعليم اللغات؟

نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بنعم يُرجى تحديد نوعية المراجع التي تطّلعون عليها:

.....

.....

وظيفيّة مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة :

1 . هل ترون أنّ الكفايات المستهدفة في تعليم اللغة العربيّة و تعلّمها واضحة و دقيقة ؟

نعم ☐ لا ☐

2 . هل تجدون التّدريس في ضوئها عمليّة سهلة ؟ نعم ☐ لا ☐

3 . هل يبدو لكم مصطلح" الكفاية التّواصليّة " واضحا ؟ نعم ☐ لا ☐

4 . هل ترون أنّ" فهم المنطوق" هو " الاستماع والفهم" وأنّ "إنتاجة" هو " التعبير الشّفهي" ؟

نعم ☐ لا ☐

5 . هل تجدون التّدريس في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه عملية سهلة ؟

نعم ☐ لا ☐

6 . هل تجدون التدريس في ميدان فهم المكتوب و إنتاجه عمليّة سهلة ؟

نعم ☐ لا ☐

7 . هل ترون أن مضامين نصوص فهم المنطوق ملائمة للمستوى العقلي للتلميذ في هذه المرحلة؟ نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بلا يُرجى إعطاء أمثلة عن نصوص مسموعة غير ملائمة :

.....

.....

8 . هل تجدون هذه النّصوص متنوّعة و ثريّة ، من حيث المضمامين الفكريّة، و الظّواهر اللّغويّة، و الأسلوبيّة ؟ نعم ☐ لا ☐

9 . هل ترون أنّ مضامين نصوص فهم المكتوب وإنتاجه ملائمة للمستوى العقلي للتلميذ في هذه المرحلة؟ نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بلا فيُرجى تحديد السّبب:

. غموض المحتوى الفكري، والمعرفي ☐

. صعوبة المعجم اللغوي، وغموضه (المفردات) ☐

. تعقيد الأسلوب اللغوي وغموض التراكيب ☐

. بعد هذه النّصوص عن الحياة الاجتماعيّة للتّلميذ ☐

. يُرجى إعطاء أمثلة عن نصوص قرائيّة مكتوبة غير ملائمة:

.....

.....

10 . هل تجدون نصوص فهم المكتوب وإنتاجة متنوّعة وثريّة معرفيّا ولغويّا؟

نعم ☐ لا ☐

11 . هل ترون أن النّصوص المقرّرة في ميداني فهم المنطوق وإنتاحه، وفهم المكتوب وإنتاجه تخدم الحاجيات التواصليّة للتلميذ في هذه المرحلة وتعمل على تنمية كفاياته؟

نعم ☐ لا ☐

12 . كيف تجدون تفاعل التّلميذ مع النّصوص المسموعة:

. ضعيفا ☐ . مقبولا ☐ . حسنا ☐ جيّدا ☐

13 . كيف ترون تفاعل التّلميذ مع النّصوص المكتوبة؟

. ضعيفا ☐ . مقبولا ☐ . حسنا ☐ جيّدا ☐

14. مع أيّ نصوص يتفاعل التّلميذ أكثر؟ الممسموعة أم المكتوبة؟ .....

15. هل ترون أنّ القواعد المقرّرة تخدم المعارف اللغويّة التي يحتاجها التّلميذ في هذه المرحلة؟

نعم ☐ لا ☐

16 . هل ترون أنّ هذه القواعد موزّعة بشكل متدرّج ووظيفي على المجالات التّعليميّة؟

نعم ☐ لا ☐

17 . هل ترون أنّ القواعد موزّعة بشكل وظيفي متدرّج بين السّنوات بحيث يخدم بعضها بعضا؟

نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بلا يُرجى إعطاء أمثلة:

18 . هل تلتزمون في واقع ممارساتكم التعليميّة تدريس القواعد من خلال النّصوص؟

نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بلا فيُرجى تحديد صعوبات تدريس القواعد من خلال النّصوص:

.....

.....

19 . هل تجدون التّقويم في ظلّ مناهج الجيل الثّاني عمليّة سهلة؟

نعم ☐ لا ☐

. يُرجى تحديد الأسباب في الحالتين:

.....

.....

. 20. هل تعملون على تقويم الأداء الشّفهي للتلميذ في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه؟

نعم ☐ لا ☐

. إذا كانت الإجابة بنعم فيُرجى بيان معايير التقويم:

.....

. إذا كانت الإجابة بلا فيُرجى تحديد الأسباب:

.....:

.....

.....

21 . ما هو رأيكم . بشكل عام . في مناهج الجيل الثّاني؟

.....

.....

.....

.....

شكرا جزيلا على تعاونكم.

2. محاور أسئلة المقابلة الخاصّة بتأليف الكتاب المدرسي للّغة العربيّة:

- من وضع المنهاج، ومن اختاره ، وعلى أيّ أساس تمّ الاختيار؟
- هل يوجد تنسيق بين لجنة بناء المنهاج، وبين لجنة تأليف الكتاب المدرسي؟
- من ألّف الكتاب المدرسي؟ وكيف تمّ اختياره؟
- هل توجد في الجزائر دراسات تقويميّة للمناهج المراد إصلاحها أو تعديلها؟
- ما هي الأسس التي تمّ الاستناد إليها في تأليف الكتاب المدرسي؟
- هل كانت المهمّة سهلة؟
- ما هي المدّة التي استغرقتها العمليّة؟
- ما هي نقائص المناهج، والكتب الحاليّة؟
- ماهو تقويمكم العامّ للمناهج الحاليّة؟

3. محاور أسئلة المقابلة الخاصّة بالتّكوين:

- على ماذا يتمّ التركّيز في الدّورات التّكوينيّة؟
- ما هو فحوى التّقارير التي تدوّن بعد الخرجات التّفتيشيّة ؟
- كيف ترون تطبيق الأساتذة للمناهج الحاليّة؟
- كبف ترون واقع تدريس اللّغة العربيّة بالمدرسة الجزائريّة، وبمرحلة التّعليم المتوسّط بشكل خاصّ؟
- ما هو تقويمكم العامّ للمناهج الحاليّة؟

4. نماذج من التقارير التّربويّة للمفتّشين:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ت.م

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة عزواغ

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : بني فودة

المقاطعة : سطيف 10 الدائرة : جميلة

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2016 / 2017

اللقب والإسم : ..... لقب الأنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1969/08/05 - العلمة تاريخ أول تعيين : 1996.09.06 بكالوريا

السلم والدرجة : 15 / 09 الأقدمية في الدرجة : 01 سنة 11 شهر

المؤهل العلمي : ليسانس لغة عربية تاريخ آخر تفتيش : 23 مارس 2017 العلامة : 16

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2017/04/26 مدة الحصة : 1 س

من سا 10 إلى سا 11

القسم : 1 م عدد التلاميذ : 32

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ : جيدة النظافة ؟ : نظيفة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : إنتاج المكتوب

الموضوع : أدوات الربط

هل هو مقرر ؟ : نعم

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : نعم

هل التوزيع محترم ؟ : محترم ومتابع

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة ومعتنى بها

قيمتها : جميلة ومنظمة حسب الطريقة المتفق عليها في بداية الخطاب إلى الكفاءة

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : هادفة ودقيقة

هل تسلسلها منطقي ؟ : تدرجها متسلسل

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حقق الدرس جل أهدافه وكفاءاته المرصودة في بطاقة بناء الكفاءة

مشاركة التلاميذ : جيدة ومن عينة وبصورة واضحة من التلاميذ المتوسطين المتوسطين

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : نعم هناك تقويمات شفهية وتطبيقات كتابية

هل هي مناسبة ؟ : نعم في مجملها

الوسائل التعليمية :

السبورة : منتظمة نسبيا بالأسهم وبعض الرسوم من أجل الدرس

الكتاب : موجودة

وسائل أخرى : .....

دفتر النصوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم مستعمل

وفق ما هو مجول به في التوجيهات التربوية والتوصيات البيداغوجية

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم موجودة ومتابعة

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود

الواجبات : متابعة و مصححة

مراقبة أعمال التلاميذ

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : نعم

هل يعتني بها التلاميذ ؟ : يعتني التلاميذ

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : نعم بالنسبة

ومتابعة مستمرة من الأستاذ

هل هي مصححة و مناسبة ؟ نعم

هل يحتفظ بها التلاميذ ؟ : عمل القلائل

الإرشادات التربوية

من خلال حصة الدقوم و رصد مؤشر كفاءة الأستاذ العامل بقول بيل ، و تقسم آداء التربوي و أليبه الموجهي . لاحظنا أن هذا الأخير انطلق في بناء التعلمات بتمكن و اقتدار و رصانة تنم عن تحكم كبير في النفس ، و وفق منحى علمي تربوي تجلى من وضعية الانطلاق المناسبة ، و بدن ملامحه من خلال المقاربة النصية التي اعتمدها منهجيا و مدخلا لبناء الدفاءة ، حيث تم إيفعل الكائن الفعلي الذي يؤمر به في القراءة ليذكر به و يجعلهم همزة وصل بين محتوى التعلميتين القراءة المسرودة و تقنيات التعبير (إنتاج المكتوب) ، ثم دون فقرة مختلف المعاني على اللوح حيث تمة ترك فراغات فبدا المعنى مختلا ناقصا ، وهذا ما أثار حفيظ المتعلمين الذين راحوا من خلال توجيه الأستاذ و وفق الطريقة الحوارية الاستنباطية يرسمون ملامح الفقرة الصحيحة و يلتمسون أدوات الربط المناسبة التي من دونها لا يستقيم المعنى ، حيث لاحظوا أن لكل حرف من حروف الربط معنى يؤديه و يلقي بظلاله على السياق العام .

أبدى الأستاذ الفذ مهارة عالية في تسيير أطوار الدرس بسلاسة و ليونة و تحكم ، و تميز من خلال لطافات متعلمية ، و مزج كوامنهم هنا جعلهم يتفاعلون مع معلمهم و يسعون أمتار راقية تنم عن مستواهم الجيد الذي أرساه قائدهم .

رصيد في الأستاذ اجتهاده و مثابرته ، و نبارك تفوقه و صدقه و نحثه على بذل المزيد من الجهود ، كما نوجهه إلى الاطلاع أكثر على مستجدات علوم التربية و علم النفس التربوي ، لتدعيم تجربته الزاخرة أكثر و تصبح أصلب عودا و أقوى مراسا

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : تسعة عشر نقطة

بالأرقام : 17

ممتاز

تقرير حرره مفتش مادة اللغة العربية

السيد (ة) : 08/04/26

الإمضاء :

وزارة التربية الوطنية
مفتشية التعليم المتوسط والثانوي
سطيف 10
ولاية سطيف

ملتقى اللغة العربية و آدابها
جلالي نور الدين

UNIVERSITE SETIF2

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف — المؤسسة : متوسطة الشهيد عزراع

مفتشية التربية والتعليم المتوسط — البلدية : بني فودة

المقاطعة : سطيف 05 — الدائرة : جميلة

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : لغة عربية — السنة الدراسية : 2016 - 2017

اللقب والإسم : ... — لقب الأنسة : ... — الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1982/02/05 بئر العرش — تاريخ أول تعيين : 2007/12/23 — الإطار : أستاذ

السلم والدرجة : 03 / 12 — الأقدمية في الدرجة : 2015/12/23

المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي — تاريخ آخر تفتيش : 13 مارس 2016 — العلامة : 12,5

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش 2017/04/26 — مدة الحصة : 1 سا

من سا 9 و — إلى سا 10 سا

القسم : 1م — عدد التلاميذ : 34

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ : جيدة — النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : موجودة — التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : فهم المكتوب (قراءة مشروحة)

الموضوع : الفارس والوحش أم نعمة

هل هو مقرر ؟ : نعم

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : توزيعا جيدا

هل التوزيع محترم ؟ : محترم ومتابع

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة ومعتنى بها

قيمتها : منظمة ومسطرة وفق ما هو متفق عليه في النشرات والجلسات التربوية

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : دقيقة وهادفة

هل تسلسلها منطقي ؟ : منطقي سليم

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حقق أهدافه المسطرة في مخطط بناء الكفاءات

مشاركة التلاميذ : جيدة وفعالة لتوجيهات الأستاذ والتناسق

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : هناك تمارين في بسيطة وأخرى كتابية

هل هي مناسبة ؟ : نعم

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستعملة الاستعمال الأمثل جيدة مرتبا وفق مراحل الدرس

الكتاب : موجودة

وسائل أخرى : ...

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم
مستغل الاستغلال تربويا
وفق ما هو مخول له

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ موجودة
مع دفتر النصوص وهناك التلاميذ

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود
الواجبات : مراقبة ومتابعة

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : نعم

هل يحتفي بها التلاميذ؟ : جل الأحيان

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : نحتاج إلى تكثيف
ومتابعة ومراقبة الحلول دوريا

هل هي مصححة و مناسبة ؟ مصححة

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : مصححهم

الإرشـــادات التربـــويـــة

بغرض تقييم وتقويم الأداء التربوي والبيداغوجي للأستاذة الفاضلة زادي زهراء، حضرنا معها جلسة تربوية لقياس مؤشر كفاءتها ومدى تطابقه مع روح المناهج الجديدة والطرائق التربوية الحديثة، حيث شرعت الأستاذة في بناء التعلمات بروية وثقة في النفس تنم عن التحضير الجيد والتمكن من المادة، وذلك من خلال وضعية انطلاق مناسبة هيأت بها أذهان متعلميها، ثم سلكت بتدرج منطقي كل المراحل، مع توزيع الحيز الزمني لفقرات الدرس بشكل عادل ومتناغم، متنوعة الطريقة الحوارية الاستنباطية لإنماء الكفاءات التي رصدتها في مذكرتها، متنوعة لأنشطتها الهادفة مع ربط المكتسبات بواقع التلميذ المعيش لتلامس الجانب العقلي والانفعالي وكل أبعاد النفس الفنية والجمالية.

ومع هذا فالأستاذة في حاجة ماسة إلى هذه النصائح والتوجيهات لتحقق ذخيرتها أكثر وتكتسب مهارات وتقنيات التدريس الحديث.

1- عليها أن تبقى على صلة مستمرة بمستجدات الشأن التربوي الحديث في مجال التعليمية وعلم النفس التربوي.

2- استثمار التوصيات والتوجيهات التربوية التي تتمخض عن الأيام التكوينية لتطبيقها في الميدان.

3- المطالعة المستمرة والتثقيف الذاتي لإغناء الرصيد المعرفي وبناء الشخصية المتميزة

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : أربعة عشر نقطة
بالأرقام : 14

تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

السيد (ة) ... بتاريخ : 26/04/2017

الإمضاء

المفتش
سطيف 10

ت.م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة بوعود يوسف

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : بني عزيز

المقاطعة : سطيف 10 الدائرة : بني عزيز

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : اللغة العربية السنة الدراسية : 2016/2017

اللقب والإسم : لقب الأنسة : الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1977/06/27 تاريخ أول تعيين : 2004/01/01 الإطار : أ.ت.م

السلم والدرجة : 13/05 الأقدمية في الدرجة : 2015/12/31

المؤهل العلمي : ليسانس لغة عربية تاريخ آخر تفتيش : 2014/04/09 العلامة : 13.5

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2017/04/12 مدة الحصة : 1 سا

من سا 11 إلى سا 12

القسم : 1 م عدد التلاميذ : 25

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ : نعم النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : فهم المكتوب (قواعد اللغة العربية)

الموضوع : المفعول به

هل هو مقرر ؟ : نعم من البرنامج

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : توزيعا جيدا

هل التوزيع محترم ؟ : نعم

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة و محتفى بها

قيمتها : بناء المعلومات من المذكرة

هادف إلى إثراء المكتسبات

والتحكم في بنائها

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : هادفة

هل تسلسلها منطقي ؟ : جيد جدا

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حقق الكفاءات

المسطرة والمرحلية

مشاركة التلاميذ : جيدة وتسودها

الحماس والتنافس

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : هناك

تقويمات مختلفة تتبعها الإستاذة

هل هي مناسبة ؟ : محفظ بها

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستغلة استغلالا

جيدا تبعا لمراحل التدريس

الكتاب : موجود

وسائل أخرى : —

دفتـــــر النصـــوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ مستعمل وفق التوجيهات التربوية والطرائق المعمول بها

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم تغني الثمانية

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : ــــــــــ التدرج : ــــــــــ

الواجبات : ــــــــــ

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : معظمها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : معظم التلاميذ

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : تحتاج إلى تكثيف ومراقبة أكثر

هل هي مصححة و مناسبة ؟ ..بعضها..

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : ..نعم..

الإرشـــادات التربـــويـــة

خلال جلسة التقويم والمتابعة ومراقبة الأداء التربوي للأستاذة تريدي ربيحة من حصة فهم المكتوب (قواعد اللغة العربية) لاحظنا أن الملاقتها وطريقتها كانت موفقة إذ اتبعت المقاربة النصية في استخلاص الأمثلة التي اتخذتها سندا لبناء تعلمات درسها؛

ثم سلكت المرحلة الثانية بتحليل الأمثلة لاصدار الأحكام واستخلاص المفاهيم، حيث اتبعت طريقة الحوار وبناء التعلمات جزئيا مع ضرب الأمثلة والتحليل والتركيب إلى أن أنت على كل مراحل الدرس.

رغم أن الأستاذة ابنة تخصصها من اللغة وفي معلوماتها العلمية الدقيقة إلا أننا نأخذ بيدها ونوجهها إلى هذه الإرشادات والنصائح حتى تكتسب مزيدا من المهارات والفنون.

1- عليها أن تعود دائما خلال دروس القواعد إلى أمهات المراجع والكتب الموثوقة لتقديم مادة دقيقة تكتسبها تعتها في نفسها أكثر

2- خلال التدرج في الشرح والتحليل عليها أن تكثر من الأمثلة الدقيقة الموجهة لتستمع إلى البواهد والأمثلة المقدمة من طرف المتعلمين، وذلك لتنمو مهاراتهم اللغوية أكثر

- مزيدا من التفوق والنجاح لهذه الأستاذة الجادة.

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : ..أربعة عشر ونصف.. تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

بالأرقـــام : ..14,5.. السيد (ة) ..

الإمضـــاء : ..

التاريخ : 17/04/12

مفتشية التربية والتكوين لولاية سطيف 10

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة الأخوين بوجريو - جميلة

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : جميلة

المقاطعة : سطيف - 10 الدائرة : جميلة

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

مفتش اللغة العربية وآدابها
خلاني نورالدين

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2016 / 2017

اللقب والإسم : ..... لقب الأنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1983 /08/01 تاريخ أول تعيين : 2007/09/17 الإطار : أ.ت.م

السلم والدرجة : السلم 12 - الدرجة : ..... الأقدمية في الدرجة : .....

المؤهل العلمي : ليسانس في الأدب العربي تاريخ آخر تفتيش : ..... العلامة : .....

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2016/11/13 مدة الحصة : ساعة واحدة

من سا 10 إلى سا 11

القسم : 3م عدد التلاميذ : 23

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : نعم

الإضاءة ؟ : جيدة النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : قواعد - ظاهرة لغوية

الموضوع : أفعال الرجاء

هل هو مقرر ؟ : نعم

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : موزع توزيعا جيدا

هل التوزيع محترم ؟ : نعم

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة ومنظمة

قيمتها : التوقيت فيها الأستاذ المراحل المتفق عليها في بناء التعلمات

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : دقيقة وهادفة

هل تسلسلها منطقي ؟ : تسلسل منطقي

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حل أهدافه المرصودة في المذكرة من خلال الطريقة الاستاجية

مشاركة التلاميذ : جيدة ومقالة ويسودها التنافس

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : نعم توجد تطبيقات مراقبة ومتابعة

هل هي مناسبة ؟ : مناسبة للوضعيات التعليمية

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستغلة استغلال جيد ونظام

الكتاب : موجود

وسائل أخرى : غير موجودة

دفتر النصوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم وحسب التوجيهات المقدمة خلال الأيام التكوينية واللقاءات التربوية

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم نفس الأعمال بنفس الترتيب

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود

الواجبات : موجودة و مراقبة

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : بعضها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : بعضهم

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : كافية وتغطي الدروس

هل هي مصححة و مناسبة ؟ بعضها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : جميعهم

الإرشادات التربوية

تابعنا حصة في نشاط القواعد النحوية مع الأستاذة الفاضلة فريدة مزيدة، مستوى السنة الثالثة المتوسط، وكان محتواها المعرفي أفعال الرجاء، حيث انطلقت من وضعية مناسبة راجعت من خلالها الأفعال الناقصة، وبعد تذكير التلميذ المناسب انطلقت تحلل المفاهيم معينة متعلميها منتهجة الطريقة الحوارية التحليلية الاستنباطية مع ضرب الأمثلة ليتدرب المتعلمون القاعدة باستنباط مرحلي، كما أنها كانت تثبت المفاهيم بتطبيقات فورية شفهية وأخرى كتابية لتقويم معارف التلاميذ وتنمي مهاراتهم بدد تمكن عال وشعور كبير بالمسؤولية اتجاه متعلميها وبدا هرصها من خلال جهدها الكبير الذي تبذله ودقة المعلومة التي قدمتها، كل هذا يؤكد حبها لمهنتها وإقبالها عليها بشغف غير أنني أخذت عليها الكرسي من الحجم وتمري الدقة العلمية في تقديم المفاهيم والمصطلحات ومع تراكم التجارب سيتحسن أسلوبها أكثر

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : زيارة توجيهية

بالأرقام : .....

تقرير محرر مفتش مادة : اللغة العربية وآدابها

السيد (ة) .....

الإمضاء .....

سطيف في : 16/11/2017

المفتش

سطيف 10

ولاية سطيف

مفتش اللغة العربية وآدابها

قلاتي نور الدين

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة الشهيد عنان صالح - بني هم -

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : بني فودة

المقاطعة : سطيف الدائرة : بني فودة

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

مفتش اللغة العربية وآدابها
شلالي نور الدين

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2017 - 2016

اللقب والإسم : ..... لقب الآنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1985/06/26 تاريخ أول تعيين : 2015/09/01 الإطار : أستاذ متبعي

السلم والدرجة : 12/ الأقدمية في الدرجة : .....

المؤهل العلمي : ليسانس في الأدب العربي تاريخ آخر تفتيش : 15 نوفمبر العلامة : زيادة بن جيهة

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2016/11/14 مدة الحصة : ساعة واحدة

من سا 10 إلى سا 11

القسم : 4 م عدد التلاميذ : 20

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : نعم

الإضاءة ؟ جيدة النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : تعبير شفهي

الموضوع : ملامح ثورة جديدة

هل هو مقرر ؟ : نعم

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : نعم

هل التوزيع محترم ؟ : محترم ومتابع

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة ومعدة بشكل جيد

قيمتها : مخطط بناء التعلمات معد بالطريقة المشوقة عليها في ذهاب التكوينية

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : قيمة هادفة

هل تسلسلها منطقي ؟ : مرتبة ومتسلسلة

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حققت الدرس جل أهدافه وأبعاده الوجدانية والسلوكية والقيمية

مشاركة التلاميذ : جيدة وفعالة بسودها التنافس والحماسة

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : توجد تصحيحات مرتبة ومتابعة

هل هي مناسبة ؟ : نعم ومن مهام البرنامج

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستعملة بشكل جيد ومنظمة ومبوبة

الكتاب : موجود

وسائل أخرى : غير موجودة

دفتر النصوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم مخطط ومنظم حسب الطرق التربوية المتفق عليها

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم ومراقبة

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود

الواجبات : مراقبة ومتابعة

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : معظمها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : ..... نعم .....

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : ..... إلى حد كبير .....

..... وتخطي الوضعيات التعلمية .....

هل هي مصححة و مناسبة ؟ .. بعضها .....

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : ..... نعم .....

الإرشـــادات التربـــويـــة

في سياق تكوين الأساتذة المتربصين لتحسين مردودهم ومدهم بالطرق المثلى للتدريس الجيد، حضرنا حصة تعليمية في نشاط التعبير الشفهي مستوى السنة الرابعة المتوسط كان محتواها المعرفي ملامح ثورة جديدة مع الأستاذ رازقي مهدي، حيث أعد وضعية انطلاق مناسبة وقام بها إلى الدرس ثم انطلق في بناء تعلماته معتمدا على ثقافة مقترحة من الكتاب حيث اتبع جل المراحل المتعارف عليها في هذا النشاط، وقد سلك الطريقة الحوارية الاستنباطية معتمدا على العناصر التي استنجها إلى أن أتى على كل ما يخدم به النص من معاني وقيم سلوكية.

يحتاج الأستاذ - رغم رزانته وتمكنه وشخصيته القوية - إلى مزيد من النصائح وإبذال مزيد من الجهود حتى يتحسن مستواه أكثر.

1 - حصة التعبير يتحدث فيها المتعلم أكثر من المعلم.

2 - تكون الأسئلة فيها دقيقة ومباشرة وهادفة.

3 - فتح المجال للمتعلم ليعبر عن مكنوناته وذلك لأجل إعداده للمواقف

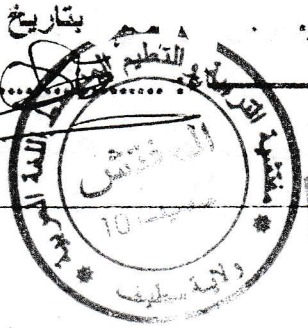
التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

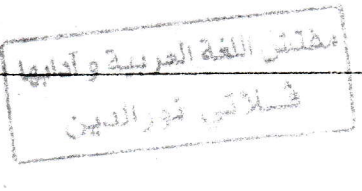
العلامة بالحروف : ..... تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

بالأرقام : ..... السيد (ة) .

الإمضاء : ..... بتاريخ : 2016/11/15

تقرير غير منقط





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ت.م

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة زروقي جمعة - سطيف -

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : سطيف

المقاطعة : سطيف - 10 - الدائرة : سطيف

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2016/2017

اللقب والإسم : ..... لقب الآنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 10 - 12 - 1968 تاريخ أول تعيين 1985/09/17 الإطار : أستاذ مكون

السلم والدرجة : 15/16 الأقدمية في الدرجة : 2015/07/01

المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي تاريخ آخر تفتيش : 2015 العلامة : 16/20

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2016/11/09 مدة الحصة : 1 سا

من سا 09 إلى سا 10

القسم : 4م عدد التلاميذ : 28

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : مناسبة

الإضاءة ؟ : جيدة النظافة ؟ : نامة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : موجودة

تحضير الدرس :

نوع الدرس : درس نحو

الموضوع : الكتاب

هل هو مقرر ؟ : نعم بن اطفن الدراسي

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : نعم

هل التوزيع محترم ؟ : أجل محترم

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة

قيمتها : بحتة و محضرة بشكل جيد احترم فيها الأستاذ مخطط بناء التعلمات المتفق عليه

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : واضحة ودقيقة

هل تسلسلها منطقي ؟ : مضطفى مرتب

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حققت المدرس جل الأهداف والكفاءات وتم التركيز على الجانب القيمي

مشاركة التلاميذ :

مشاركة جيدة وفعالة يسودها التنافس والتعاون

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : تطبيقات حوارية وتطبيقات تفاعلية

هل هي مناسبة ؟ : تامة

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستعملة بشكل منظم ومرتب

الكتاب : موجود ومستغل

وسائل أخرى : .....

دفتـــــر النصـــوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم معتنى به

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم موجودة ومسجلة

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : أيضا

الواجبات : مراقبة ومتابعة

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : نعم

هل يعتني بها التلاميذ؟ : نعم

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : الى حد كبير

هل هي مصححة و مناسبة ؟ : بعضها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : نعم

الإرشـــادات التربـــويـــة

قدم الأستاذ الفاضل مواهبة شعبان جهدا معتبرا من خلال تقديمه حصة في مادة النصوص إذ كان محترما المعرفي للشان، وبعد وضعية الإنطلاق المناسبة انطلق بمعية المتعلمين في بناء التعلمات وكان القائد المتمرس والخبير المحنك الذي يتقن مهارات التدريس وفنيات التعامل والتحكم وقد أتى على مراحل الدرس بلا شيء من خلال ثقافته العالية وتحكمه في فن السؤال وتوزيع المشاركة العادلة بين المتعلمين دون أن يغفل في الختام الدراسة البلاغية حيث استغل موارد المتعلمين القبلية لتوظيفها في تحليل الإستعارات المكنية التي حفل بها النص.

ورغم خبرة الأستاذ الطويلة وانضباطه ومهاراته إلا أنني أوجه له هذه الإرشادات التربوية ليفيد منها فيما تبقى له من مشواره التعليمي.

1- عليه بدقة السؤال مع تنويعه
2- اتباع طرائق التدريس الحديثة الفعالة والنشطة
3- تثمين الإجابات والتعليق عليها حتى يشجع المتعلمين أكثر.

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : تسعة عشر ونصف

بالأرقام : 19.5

تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

السيد (ة) : بتاريخ : 2016/11/09

الإمضـــاء :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
المفتش
مسطيف 10
ولاية سطيف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ت.م

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة شريم الساعة 05

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : بني فودة

المقاطعة : سطيف - ص - الدائرة : عين ولمان

مفتش اللغة العربية وآدابها
قلاتي نورالدين

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : اللغة العربية السنة الدراسية : 2015/2016

اللقب والإسم : ..... لقب الآنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1989/11/02 تاريخ أول تعيين : 2015/11/08 الإطار : متربصة

السلم والدرجة : ..... الأقدمية في الدرجة : .....

المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي تاريخ آخر تفتيش : 2016/04/13 العلامة : غير منقط

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2016/04/13 مدة الحصة : 1 سا

من سا 8 إلى سا 9

القسم : 3 م عدد التلاميذ : 35

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ جيدة النظافة ؟ : نامة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : جيدة

تحضير الدرس :

نوع الدرس : تعبير شفهي

الموضوع : عصر المعلوماتية

هل هو مقرر ؟ : نعم من المقرر

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : نعم

هل التوزيع محترم ؟ : نعم

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة ومعدة بشكل جيد

قيمتها : المعلومات حقيقة وذات قيمة علمية ومعرفية تثير ما التقنية ومناسبة لمستوى المتعلمين .

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : ذات بعد معرفي وقيمي

هل تسلسلها منطقي ؟ : تماشيا

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حققت الدرس جل الكفاءات التي رسمتها الأستاذة

مشاركة التلاميذ : جيدة ومعالة لبعضها البعض

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : هناك أسئلة حوارية وسؤال ختامي

هل هي مناسبة ؟ : نعم مناسبة

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستعملة بشكل جيد ومنظمة

الكتاب : موجود ومختلف ومتنوع

وسائل أخرى : جيدا لو استعملت الأستاذة الأجهزة السمعية البصرية .

دفتر النصوص:	مراقبة أعمال التلاميذ:
هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ منظم ومرتب و وفق ما هو متحول به وما هو منصوص عليه	دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : منتظمها
هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم منتظمها موجود	هل يعتني بها التلاميذ؟ : نعم
هل هو مراقب من حيث :	**الفروض المنزلية :**
البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود	هل هي كافية ؟ : كافية الى كبير
الواجبات : منتظمة ومنظمة	هل هي مصححة و مناسبة ؟ : جلها
	هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : نعم

الإرشـــادات التربـــويـــة

لأجل متابعة الأستاذة يساوي عمله وتكوينها وتوجيهها .. فمنا بزيارتها للوقوف على مدى إنجاز الوثيقة المرافقة ومدى استفادتها من الحصص التكوينية ، وخلال جلسة الاستماع والمتابعة في حصة التعبير الشفهي التي نشطتها بمعية متعلميها لاحظنا مدى تحسن مستوى الأستاذة واستفادتها من كل ما أسدي إليها من توجيهات وطرائق تربوية عملية .. حيث البيت كل المراحل المتعارف عليها في إنجاز نشاط التعبير الشفهي في هذا المستوى التعليمي .

أبدت الأستاذة قدرة على التحكم في اللغة وفي مهارات النشط وفنيات الحوار وتفعيل المشاركة وكان على قدر كبير من الثقة والشغف بالنفس ، غير أننا نغتنم هذه الفرصة لنوجه لها هذه النصائح والتوجيهات التربوية لتعمل بها وهي لا تزال بعد في بداية الطريق .

1- عدم الإكثار من الكلام وإعطاء الفرصة للمتعلمين ليعبروا طاقاتهم
2- الغوص أكثر في المراجع التربوية الحديثة لاكتشاف الطريقة الأمثل
3- العمل في المجموعة والاحتكاك بالزملاء للاستفادة من خبراتهم

تقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

علامة بالحروف : تجريبي غير منقط — تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

بالأرقام : ..... — السيد (ة) : ..... اريخ : 16/05/13

الإمضاء : .....

زيارة توجيهية .

UNIVERSITE SETIF2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ت.م

مديرية التربية لولاية : سطيف

المؤسسة : متوسطة محمود رغلول

مفتشية التربية والتعليم المتوسط

البلدية : بني عزيز

المقاطعة : سطيف ص 1

الدائرة : بني عزيز

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2016 - 2017

اللقب والإسم : [illegible] لقب الأنسة : — الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 06/05/1976 بني عزيز تاريخ أول تعيين : 2011/02/15 الإطار : أ.ت.م

السلم والدرجة : 13/05 الأقدمية في الدرجة : 2015/07/01

المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي تاريخ آخر تفتيش 2009/12/17 العلامة : 13

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش 2017/01/26 مدة الحصة : 1 سا

من سا 8 الى سا 9

القسم : 3م عدد التلاميذ : 29

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ جيدة النظافة ؟ : نامة

التدفئة ؟ غير كافية التهوية ؟ : موجودة

تحضير الدرس :

نوع الدرس : تعبير شفهي

الموضوع : بين الزكاة والهدية

هل هو مقرر ؟ : نعم

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : نعم

هل التوزيع محترم ؟ : نعم من المقرر

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة

قيمتها : تحتاج الى ضبط دقيق وفق المنهجية المتفق عليها مع الموجه التربوي

انجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : تحتاج الى تعميق وبحث

هل تسلسلها منطقي ؟ : إلى حد ما خلال مراحل الحصة

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حققت المربي معظم الكفاءات المرصودة

مشاركة التلاميذ : تتفاوت بين المتقين وتحتاج التوجيه من الأستاذة لضبط الأسئلة وتوزيعها توزيعا عادلا

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : هناك تطبيقات فورية وأخرى لبناية

هل هي مناسبة ؟ : في معظمها

الوسائل التعليمية :

السبورة : مستغلة استغلالا أمثلا

الكتاب : موجودة

وسائل أخرى : —

دفتر النصوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ مستعمل حسب التوجيهات التربوية المعمول بها

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم موجودة ومتابعة

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : مرجود

الواجبات : مدونة وبعضها منجز

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : بعضها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : معظمهم

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : إلى حد كبير

هل هي مصححة و مناسبة ؟ .... بعضها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : ..... نعم

الإرشـــادات التربـــويـــة

شرعت الأستاذة في درسها من خلال وضعية انطلاق مناسبة، ثم دونت السند على السبورة وهو حديث شريف يميز بين الزكاة والصدقة، وبعد ضبطه بالشكل وقراءته قراءة معبرة من الطرفين، شرعت في تحليل محتواه ومقاصده وفق تدرج متسلسل ومتناغم مستند إلى عناصر مترابطة. استخلصتها الأستاذة لمعية متعلميها، حاولت من خلالها أثناء النقاش والتحليل إشراك أكبر شريحة منهم في التعبير وإبداء الرأي وخلال مرحلة التعلم سلكت الأستاذة معظم مراحل تقديم هذا النشاط بالمنهجية التربوية الواجبة في هذا النشاط المهم.

ولكي نستقيم طريقة الأستاذة أكثر ونكتسب المنهجية المثلى، ويكون لها حضور قوي بفاعلية أكثر فإننا نأخذ بيدها إلى الطرائق الأجدى في تقديم هذا النشاط المهم في ضبط سلوكات المتعلمين بهذه التوجيهات

1- عليها أن تنطلق من التحضير الجيد بضبط المادة المعرفية.

2- اختيار السؤال المناسب مع إعطاء جميع عناصر الدرس حظها من التحليل.

3- ربط الدرس بواقع المتعلم لكي يكون لعملية التعليم صداها ومداها

4- على الأستاذة أن تتحلى بثقة أكبر بنفسها... لأنها تملك مؤهلات كبيرة.

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : خمسة عشر نقطة

بالأرقام : 15

تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

السيد (ة) :

الإمضاء :

المفتش العام

المفتش

سطيف 10

ولاية سطيف

مفتش اللغة العربية و آدابها

فيلالي نور الدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ت.م

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة بوتي آكلي - قاورة -

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : سطيف

المقاطعة : سطيف - 10 - الدائرة : سطيف

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2017 - 2018

اللقب والإسم : لقب الآنسة : الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 1989/01/22 عين الكبيرة تاريخ أول تعيين : 2016/09/04 الإطار : متربصة

السلم والدرجة : الأقدمية في الدرجة :

المؤهل العلمي : ليسانس في الأدب العربي تاريخ آخر تفتيش : العلامة :

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش 2017/12/17 مدة الحصة : 1 سا

من سا 10 إلى سا 11

القسم : 2م عدد التلاميذ : 36

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ موجودة النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : نعم التهوية ؟ : موجودة

تحضير الدرس :

نوع الدرس : فهم المكتوب - قراءة مشروحة -

الموضوع : غائدي - الرجل العظيم -

هل هو مقرر ؟ : نعم

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : توزيعا جيدا

هل التوزيع محترم ؟ : محترم ومتابع

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : نعم موجودة

قيمتها : محضرة بدقة جيدة

شاملة لمراحل الدرس بمنهجية

محكمة ودقيقة

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : دقيقة ومضبوطة

هل تسلسلها منطقي ؟ : منطقي هادف

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حققت الدرس

حل أهدافه المرصودة في

البطاقة الفنية

مشاركة التلاميذ : مشاركة فعالة

يسودها النشاط والحيوية

لكن يعوزها الضبط وحسن التوجيه

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : هناك

تطبيقات تشمل محور وأخرى كتابية

هل هي مناسبة ؟ : نعم

الوسائل التعليمية :

السبورة : مقسمة تقسيما جيدا

جيد من أجل الدرس

الكتاب : موجودة

وسائل أخرى :

دفتـــــر النصـــوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم مُستعمل حسب التوجيهات التربوية المقدمة من قبل الوصاية

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم حسب تسلسل الدروس

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود

الواجبات : موجودة تحتاج إلى تعميق

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : نعم محفظها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : حلوهم

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : تحتاج إلى تكثيف

و مراقبة مستمرة

هل هي مصححة و مناسبة ؟ : يصححها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : نعم

الإرشـــــادات التربـــــويـــة

استهلت الأستاذة الفاضلة وضعيتها التعلمية بوضعية انطلاق مناسبة ولجأت بها حصة فهم المكتوب المتمثل في سيرة عظيم من عظماء الإنسانية ومراحل كفاحه هذه المحطة الهامة وبعد القراءات الصامتة والجهرية استطاعت الأستاذة بأسئلتها الدقيقة الهادفة أن تحلل معاني النص وتصل إلى الجوانب القيمية والإنسانية والوطنية والأخلاقية التي يحفل بها.

- للأستاذة رصيد لغوي ومعرفي وثقافة تربوية كبيرة تجلت من خلال طرائقها المنسجمة في تسيير مراحل الحصة وفي كيفية التعامل مع تلامذتها، بالتواصل الجيد وحسن المعاملة وبتلقي الإجابات الجيدة والهادفة

ولزيادة الأستاذة رسوخا في تجربتها فإننا نقيدها بهذه الطائفة من النشاطات والتوجيهات التربوية.

1- الإطلاع أكثر على التجارب التربوية الحديثة واعتمادها والطرق التي توصل إليها علماء التربية لتنقيتها منها

2- اتباع الطريقة الحوارية وفي الحال أكثر للمتعلم

لنا أمل كبير في قدراتها التي تتحسن كل الأفضل وذلك ما علمنا من طموح.

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : .....

بالأرقـــــام : .....

تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

السيد (ة) .....

الإمضـــــاء : .....

بتاريخ : 2017/11/22

زيارة توجيهية

ت.م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة 20 أوت 55

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : سطيف

المقاطعة : سطيف الدائرة : سطيف

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : لغة عربية السنة الدراسية : 2017 - 2018

اللقب والإسم : ..... لقب الآنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 16 ديسمبر 1981 ع/ولاية تاريخ أول تعيين : 2016/09/26 الإطار : متربص

السلم والدرجة : ..... الأقدمية في الدرجة : .....

المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي تاريخ آخر تفتيش : ..... العلامة : .....

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2017/12/29 مدة الحصة : 1 سا

من سا 9 إلى سا 10

القسم : 1م عدد التلاميذ : 39

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : جيدة

الإضاءة ؟ جيدة النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : نعم التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : فهم المنطوق (غير كتابي)

الموضوع : الإمام محمد البشير الإبراهيمي

هل هو مقرر ؟ : نعم في المنهاج المقرر

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : توزيع جيد

هل التوزيع محترم ؟ : محترم بدقة

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : موجودة ومجزة

قيمتها : حسب الطريقة المتفق عليها والمنصوص عليها في دليل الأستاذ

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : تربية وتنوعة ومادة

هل تسلسلها منطقي ؟ : حسب الطريقة البنائية

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : حققت الدرس جل أهدافه ومعظم الكفاءات التي رصدها الأستاذ في بطاقة التحضير

مشاركة التلاميذ : مشاركة فعالة تسودها المحاببة والتنافس والإثارة

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : هناك تطبيقات خارج الصفحة وأخرى كتابية

هل هي مناسبة ؟ : نعم مناسبة

الوسائل التعليمية :

السبورة : مقسمة ومستعملة حسب ما اتفق عليه في اللقاء التربوي

الكتاب : موجود

وسائل أخرى : .....

دفتـــــر النصـــوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ نعم مستعمل حسب التوجيهات الرسمية المحملة الوصية

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم موجودة متابعة ومراقبة

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : متوفر

الواجبات : مراقبة من طرف الأستاذ ومتابعة

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : بعضها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : معظم التلاميذ

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : تحتاج إلى تكثيف

لتدريب التلاميذ على المعارف

هل هي مصححة و مناسبة ؟ : بعضها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : نعم

الإرشـــــادات التربـــــويـــة

حضرنا مع الأستاذ الفاضل عيكوس زهير درس شفوي ميدان فهم المنطوق حيث استهل المقطع بتقديم الوضعية الأم ثم ربطها بوضعية انطلاق مناسبة فحواها حول عظماء الإنسانية ثم اتبع المراحل المتعارف عليها في تقديم هذا النشاط المهم، وقد أبان الأستاذ عن بنائه لمراحل الدرس مع متعلميه عن تحكم في اللغة ومهارات فنية جعلته يحقق جل الكفاءات التي رصدها في بطاقة الفنية.

ومادام الأستاذ في بداية مشواره فهو في حاجة إلى تكوين مستمر لبني خبرته وتمرينه التي تحتاج إلى تمثل مستمر ومتواصل في الدورات التكوينية والندوات التربوية والاحتكاك والتواصل مع الزملاء، ولتقنية طريقة ألقى هذا النشاط الحيوي فإني أرشد الزملاء:

- فسح المجال للمتعلمين ليعبروا عن مكنوناتهم بالسؤال الدقيق والهادف
- عدم الإكثار من الكلام والتدخل عند الحاجة لمساعدة التلاميذ
- تنظيم السبورة تنظيما علميا وتقسيمها هادفا يساعد في إنجاح العمل البيداغوجي
- التركيز على الجانب القيمي والبعد التربوي والأخلاقي للنصوص
- استخلاص عناصر للموضوع تساعد في إعادة بنائه بسهولة

وفي الختام نشكر على بالأستاذ الذي علك الكثير من المؤهلات ونتوقع له مشوارا كبيرا

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : .....

بالأرقـــــام : .....

تقرير حرره مفتش مادة : اللغة العربية

السيد (ة) .....

الإمضـــــاء .....

بتاريخ : 20/11/2019

زيارة توجيهية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ت.م

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية : سطيف المؤسسة : متوسطة 20 أوت سطيف

مفتشية التربية والتعليم المتوسط البلدية : سطيف

المقاطعة : سطيف - 10 - الدائرة : سطيف

التقرير التربوي
لأستاذ التعليم المتوسط

المادة : اللغة عربية السنة الدراسية : 2016 / 2017

اللقب والإسم : ..... لقب الآنسة : ..... الجنسية : جزائرية

تاريخ ومكان الميلاد : 22 مارس 1974 تاريخ أول تعيين : 1997/05/06 الإطار : أ.ت.م

السلم والدرجة : السلم 15 الدرجة 07 الأقدمية في الدرجة : 1 سنة 2015

المؤهل العلمي : ليسانس أدب عربي تاريخ آخر تفتيش 06 ماي 2012 العلامة : 16

ظروف التفتيش :

تاريخ التفتيش : 2016/11/06 مدة الحصة : 1 سا

من سا 11 إلى سا 12

القسم : 1 م عدد التلاميذ : 40

القاعة هل هي صالحة من حيث الإستماع ؟ : نعم

الإضاءة ؟ : جيدة النظافة ؟ : تامة

التدفئة ؟ : موجودة التهوية ؟ : نعم

تحضير الدرس :

نوع الدرس : فهم المنطوق

الموضوع : ليلة الوطن

هل هو مقرر ؟ : أجل

البرنامج :

هل هو موزع على السنة الدراسية ؟ : نعم موزع

هل التوزيع محترم ؟ : نعم بشكل جيد

المذكرة :

هل هي موجودة ؟ : نعم

قيمتها : مصممة بشكل جيد يشبع ويحترم مراحل سناء التعلمات كما هو مشتهى عليه .

إنجاز الدرس :

المعلومات ، قيمتها : وافية ودقيقة

هل تسلسلها منطقي ؟ : متطبق وهادف

هل حقق الدرس أهدافه ؟ : نعم حقق الدرس كل أهدافه المسطرة وتم التركيز على الجانب اللغوي وأبعاد المعنى

مشاركة التلاميذ : مشاركة ساهمت في إثراء الدرس والجانب وذلك بفضل الأستاذ الذي كان صارما

التطبيقات :

هل هناك تطبيقات على الدروس ؟ : تطبيقات حوارية وأمرية كتابية

هل هي مناسبة ؟ : مناسبة وفي المقام

الوسائل التعليمية :

السبورة : استعمل الأستاذ السبورة استعمالا جيدا ووظفها توظيفا علميا وعمليا

الكتاب : الكتاب العربي موجود

وسائل أخرى : .....

دفتـــــر النصـــوص:

هل هو مستعمل حسب التوجيهات التربوية ؟ معتمد به ومستعمل لكل تربوي ومنهجي كما هو متفق عليه

هل الأعمال المسجلة فيه موجودة في دفاتر التلاميذ ؟ نعم مسجلة و بالترتيب

هل هو مراقب من حيث :

البرنامج المقرر : نعم التدرج : موجود

الواجبات : معونة وصورة بالتاريخ والتوقيت

مراقبة أعمال التلاميذ:

دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ : بعضها

هل يعتني بها التلاميذ؟ : محافظة وانضباط

الفروض المنزلية :

هل هي كافية ؟ : كافية وتغطي الموضوعات المعلمة

هل هي مصححة و مناسبة ؟ بعضها

هل يحتفظ بها التلاميذ؟ : نعم

الإرشـــادات التربـــويـــة

حضرنا حصة في مجال فهم المنطوق مع الأستاذ الفاضل المبدع عباس حسان، كان محتواها المعرفي ليلة للوطن، حيث انطلق من وضعية مناسبة شد بها انتباه المتعلمين وهيأ أذهانهم، ثم ألقى على مسامعهم النص بطريقة تربوية راقية اتبع فيها قنيات الإلقاء وتمثل المعاني ثم بدأ في مناقشة أهداف القصة بطريقة هوارية السقاجية، حيث كان بارعا في إدارة الحوار وتوجيه الأسئلة مما خلق جوا تفاعليا بين المتعلمين أبان فيه هذا الأستاذ المتمرس عن قدرات كبيرة وتحكم في اللغة وفي أنماط التدريس الحديثة، حيث وصل في نهاية الحصة إلى تحقيق جل اللفاءات التي رصدها لدرسه وحاضة الجانب السلوكي المهاري الذي مكن فيه طلاقة التلاميذ والجانب القيمي الذي من خلاله استطاع أن يعزز عاطفة حب الوطن والتضحية من أجله في نفوس البراعم الصغيرة.

- أحيي من الأستاذ عباس حسان هذا النشاط في حب مهنة التدريس المقدسة وأشجعه على المزيد من الجهود للرفع من مستواه أكثر وأقترح له من السيد مدير التربية تشجيعا على انضباطه ونشاطه وأتمنى له مزيدا من التألق.

التقرير العام بعد حضور الدرس ، و الإطلاع على الملف الإداري و مناقشة الأستاذ (ة)

العلامة بالحروف : ستة عشر نقطة ونصف **تقرير حرره مفتش مادة :** اللغة العربية

بالأرقـــام : 16,50 **السيد (ة)** ..... **التاريخ :** 20/04/2008

الإمضـــاء

المفتش
سطيف 10
ولاية سطيف

فهرس المحتويات

مقدّمة.....أ

الفصل التّمهيدي: تعليميّة اللّغات والمعرفة اللّسانيّة.

المبحث الأوّل: تعليميّة اللّغات.....10

1- مصطلح التّعليميّة.....10

2-الجهاز المفاهيمي للتّعليميّة.....15

ـ االمثلث التّعليمي.....15

ـ العقد التّعليمي.....16

ـ التمثّلات.....17

ـ النقل التعليمي.....18

3 – مفهوم تعليميّة اللّغات.....19

4 – مرجعيّات تعليميّة اللّغات.....22

أ – البيداغوجيا.....22

ب – علم النّفس.....22

ج – علم الاجتماع.....23

د – اللّسانيّات.....24

المبحث الثّاني: علاقة تعليميّة اللّغات باللّسانيّات.....25

1 – تطبيق اللسانيّات في تعليميّة اللّغات.....26

2 – مقاربات تعليم اللّغات وتعلّمها.....31

أ – المقاربة البنيويّة.....31

ب – المقاربة التّوليديّة التّحويليّة.....34

ج – المقاربة الوظيفيّة.....37

خلاصة.....43

الفهرس

الفصل الأوّل: اللّسانيّات الوظيفيّة: المفهوم، المبادئ، النّشأة والتّطوّر، والنّظريّات.

المبحث الأوّل: مفهوم اللّسانيّات الوظيفيّة:،مبادئها، ونشأتها وتطوّرها.....45

1 – مصطلح اللّسانيّات الوظيفيّة.....45

2 – تصنيف النّظريّات اللّسانيّة إلى وظيفيّة وغير وظيفيّة.....48

3 – المبادئ المنهجيّة للسانيّات الوظيفيّة.....51

ـ الوظيفة الأساسيّة للّغة هي التّواصل.....52

الوظيفة والبنية.....55

الوظيفة والكفاية التّواصليّة.....56

الوظيفة والكليّات.....62

الوظيفة وموضوع الوصف.....63

الوظيفة وبناء النّحو.....64

4 – نشأة التيّار اللّساني الوظيفي وتطوّره.....66

المبحث الثّاني: النّظريّات اللّسانيّة الوظيفيّة.....76

1 – نظريّة الوجهة الوظيفيّة.....78

2 – النّظريّة النّسقيّة.....82

3 – النّظريّات الوظيفيّة داخل الإطار التّوليدي التّحويلي.....85

4 – نظريّة النّحو الوظيفي.....88

5 – وظيفيّة التّراث اللّغوي العربي.....97

أ – وظيفيّة النّحو العربي.....99

ب – وظيفيّة البلاغة العربيّة.....102

ج – وظيفيّة علمي الأصول والتّفسير.....111

خلاصة.....115

الفصل الثّاني: استثمار اللّسانيّات الوظيفيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، - دراسة تطبيقيّة في منهاج المرحلة المتوسّطة في الجزائر.

المبحث الأوّل: الدّرس اللّساني الوظيفي وتعليميّة اللّغة العربيّة.....117

1 – الوضع اللّغوي في الجزائر.....118

2 – المنهجيّة الوظيفيّة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.....122

أ – أهداف تدريس اللغة العربيّة.....126

ب – وظيفيّة الدّرس اللّغوي (قواعد اللّغة).....130

ج -وظيفيّة المحتوى ومراعاة الحاجيات التّعليميّة.....137

د – التّكامل الوظيفي بين فروع اللّغة.....140

المبحث الثّاني: دراسة تطبيقيّة في منهاج تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة....143

1 – أهداف تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة.....144

2 – دراسة المحتوى التّعليمي في مناهج الجيل الثّاني.....163

أ - بناء المحتوى.....163

ب – ماهية المختوى.....166

3 – الأنشطة التعليميّة التّعلّميّة والطّرائق.....176

خلاصة.....194

الفصل الثّالث: دراسة ميدانيّة حول مدى وظيفيّة المناهج الحاليّة لتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بالمرحلة المتوسّطة.

أوّلا: الإطار العام للدّراسة.....196

1 – مقدّمة الدّراسة.....196

2 – إشكاليّة الدّراسة.....198

3 – فرضيّات الدّراسة.....199

4 – أهداف الدّراسة.....199

5 – أهميّة الدّراسة.....199

6 – منهج الدّراسة.....200
7 – إجراءات الدّراسة.....200
8 – أدوات الدّراسة.....201
9– مجتمع الدّر سة.....204
10 – عيّنة الدّراسة.....204
ثانيا: عرض وتحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة.....205
ثالثا: مناقشة نتائج الدّراسة الميدانيّة في ضوء الفرضيّات.....261
خاتمة.....271
قائمة المراجع المعتمدة في البحث.....276
الملاحق
فهرس المحتويات
ملخّص البحث

ملخص البحث:

يتناول البحث موضوع تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات الوظيفية، متخذا مرحلة التعليم المتوسط نموذجا للتطبيق، وتتمحور الإشكالية حول مدى إمكانية استثمار المفاهيم والأدوات التي توفرها المقولات اللسانية الوظيفية الحديثة في تحسين الوضع التعليمي للغة العربية الفصحى، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها أنّ الانفتاح على معطيات الدرس اللساني الوظيفي ضرورة يفرضها التطور الحاصل في اللسانيات بشكل عام، وفي اللسانيات التعليمية بشكل خاص، ويفترض هذا الانفتاح بالموازاة تكوينا شاملا للمعلم، بما في ذلك التكوين اللساني، بالشكل الذي يؤهله لأداء ممارسة تعليمية وظيفية ناجحة، وأيّ اختلال بين الجانبين السابقين، أي البيداغوجي، والتعليمي، يؤدي إلى عدم تحقيق الغاية المنشودة، وهي جعل اللغة العربية الفصيحة لغة التواصل الشفهي والكتابي.

الكلمات المفتاحيّة:

التعليميّة، اللّغة العربيّة، اللّسانيّات الوظيفيّة، التّعليم المتوسّط

Résumé:

La présente recherche traite de la didactique de l’arabe dans l’optique de la linguistique fonctionnelle, le cas de l’enseignement moyen. La problématique se déroule autour de la possibilité d’investir les concepts ainsi que les outils que les déclarations de la linguistique fonctionnelle moderne offrent dans le but d’améliorer la situation éducative de l’arabe classique. L’étude a abouti à de nombreux résultats dont les plus importants portent sur le fait que l’ouverture sur les données du cours linguistique fonctionnel est une nécessité imposée par le développement vécu par la linguistique en général, et la linguistique didactique en particulièr. Cette ouverture suppose parallélement une formation générale à l’intention des enseignants y compris la formation linguistique de sorte qu’il soit qualifié pour pratiquer une didactique fonctionnelle réussie. Il est à noter que le moindre déséquilibre entre les deux aspects cités à savoir l’aspect pédagogique et celui didactique empêchent l’enseignant d’atteindre son objectif étant de faire de l’arabe classique une langue de communication écrite et orale.

Mots-clés ;

Didactique, langue arabe, linguistique fonctionnelle, enseignement moyen .