وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة

كلية الآداب، واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

بحث مقدم لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات الخطاب موسوم بـ:

تدريس اللغة العربية من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة النصية

إعداد الطالبة:
سيرات أمال

إشراف الأستاذ الدكتور
مرسلي عبد السلام

لجنة المناقشة

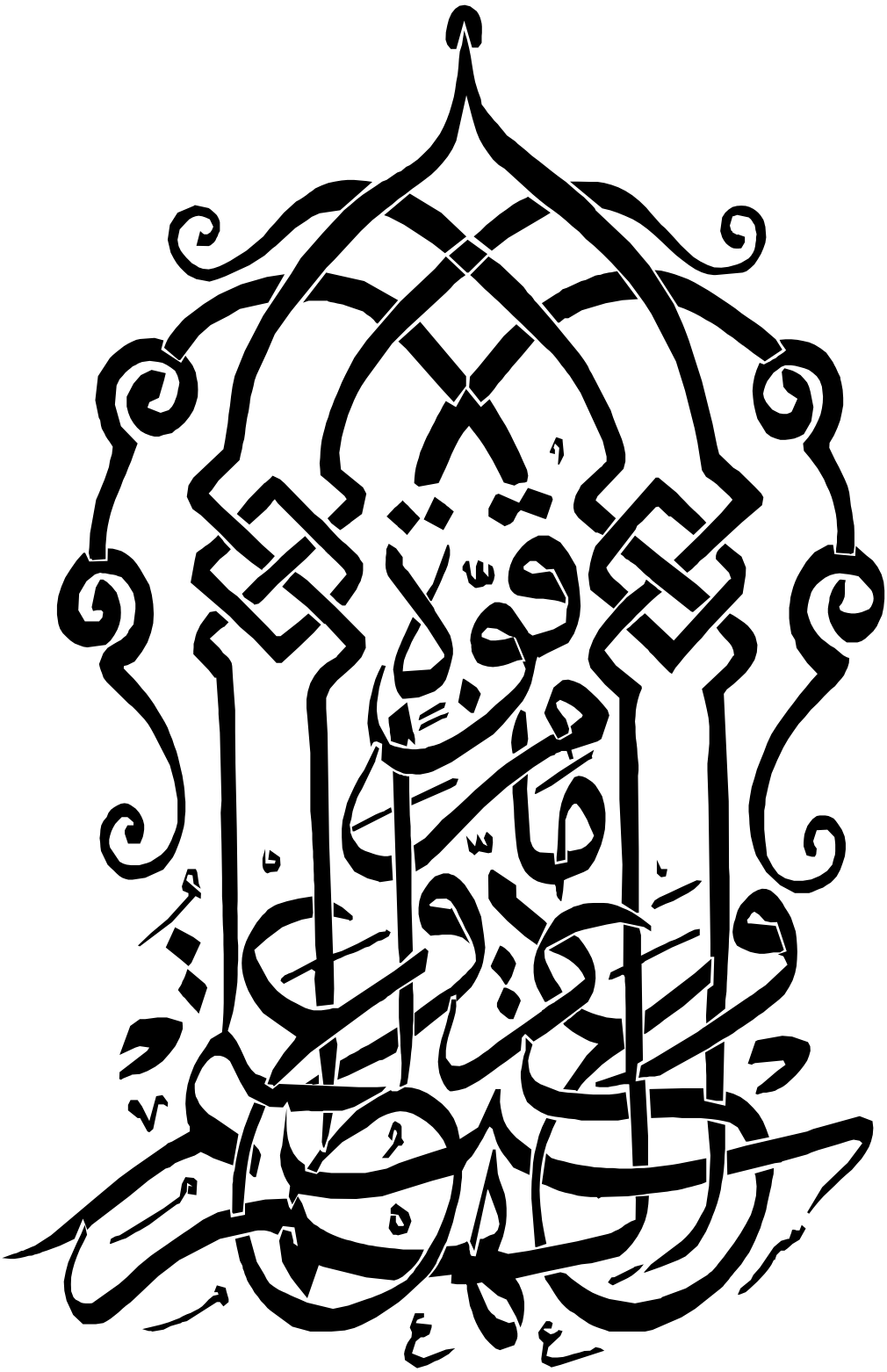
د/.....جامعة سعيدة.....رئيسا

د/مرسلي عبد السلام.....جامعة سعيدة.....مشرفا

د/.....جامعة سعيدة.....مناقشا

السنة الجامعية

2017/2016


وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة

شكر وتقدير

الحمد لله معطي سؤل من سألا وجاعل العلم منجاة لمن عملا
ثم الصلاة على من كان مبعثه فضلا من الله ثم الخلق واشتملا
وآله العز والأصحاب قاطبة ما مرَّ ذكرهم في محفلي وحلا

وبعد:

فبتمام النعمة وجب الشكر لله تعالى الذي وفق وأعان

ومن تمام شكره شكر ذوي الفضل، لما جاء في الحديث:

"من لم يشكر الناس، لم يشكر الله"

أتقدم بجزيل الشكر وخالص التقدير والاحترام للأستاذ المشرف الدكتور:

مرسلي عبد السلام، الذي أشرف على هذا البحث

فجزاه الله عني وعن العلم وطلبته خير الجزاء

الإهداء

"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة، وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

الإسراء/ الآية 24

إلى زهرة العمر التي حملتني في أحشائها تسعة أشهر، ووضعتني وهنا على وهن، وشملتني بالعطف والرعاية

أمي العزيزة الغالية

إلى مصدر العطاء الذي لا ينضب أبي العزيز

إلى كل الأحباب والأقارب والأصدقاء الذين تذكرهم قلبي ونسيهم قلمي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد

سيرات آمال

مقدمة

مقدمـــــة:

- غدا تعليم اللغة وتعلمها تخصصاً قائماً بذاته، يتطلب طرق بحث علمية متخصصة قادرة على انجاز بحوث علمية تعليمية محققة مجموعة من المعارف والممارسات التي تستثمر في صياغة المناهج و الكتب المدرسية و الطرائق التعليمية المختلفة مراعياً لما تم التوصل إليه في مجال البحوث اللسانية و اللسانية النصية و الدراسات المتعلقة بنظرية القراءة و التلقي وتحليل الخطاب و التداولية هذا من جهة، ومن جهة أخرى ملبية لمقتضيات نظريات التعليم الحديثة ونظرية علم النفس المعرفي و الذكاء الاصطناعي.

- و لأن هناك اليوم توجهاً نحوا إصلاح المنظومة التربوية و محاولة ترقية اللغة العربية بالاعتماد على طرائق جديدة في تعليمها، فقد استفادة اللغة العربية من هذه الجهود التعليمية و النظرية الحديثة خاصة بالطرائق المبنية على المقاربة النصية لتحديد المناهج و الطرائق و الوسائل التعليمية.

- إن الدراسة التي نحن بصددها تختص بالتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، و لأن هذه المرحلة من التعليم يخضع فيها المتعلم إلى اختبار حقيق يمكنه من توظيف الخبرات و المعارف المكتسبة في كل من مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسط.

- وهذا الاختيار يجرنا للكلام عن مفهوم المقاربة النصية كاختيار منهجي في طريقة التعليمة للغة العربية وكيفية استثمار ذلك من خلال تدريس منشطاتها عبر المنهاج والكتاب المدرسي.

- إن المقاربة النصية تقتضي استثمار نتائج الدراسات اللسانية و اللسانية النصية وبحوث نظريات القراءة و التأويل ة التلقي الجمالي في بناء طريقة عليمة منهجَّية في تعليم اللغة العربية لذلك

كان على هذه التعليمية، تعليمية اللغة العربية أن تساير هذه التطورات الحاصلة في مجال الدراسات المتعلقة بنظرية النص وما توفره نظريات التعليم الحديث فقد تسارعت العلوم مقصودة بالمناهج في السنوات الحديثة إلى احتواء النص بوصفه نموذجاً في لا تفاعل بين اللغة وغيرها من المعارف وتزداد البحوث و الدراسات التي تستلهم وجودها في النظريات اللسانية نحو حقل تعليمية اللغات وتشعباته المختلفة.

- ولئن كان النص هو الوسط الذي يعتمد عليه في تدريس اللغة العربية بمختلف نشاطاتها فإن من الضروري تكييف تعليم نشاطات اللغة العربية بتقديم أنواع مختلفة من النصوص للمتعلم لإكتسابه الملكة النصية التي تمكنه من مفهوم هذه النصوص وإدراكها وإنتاج المقاطع نصية على منوالها.

- كل هذه المعطيات يفترض أن تطمس تصور الطريقة التقليدية في عمليّة التعليم اللغة العربية التي اعتمدت في صناعة المناهج و الكتب المدرسية وأصبحت متوارثة في بناء تصورات بغض الوثائق كالمناهج و الوثائق المرافقة لها، هذه الطريقة التي بنت تطوراتها على منطلقات نظرية ترى أن النص يشكل وحدة دلالية كبرى ولئن كان من بين أهم المتطلبات التعليمية لهذه المرحلة "الثانوية"المتبناة للمقاربة النصية وما تفرضه من إجراءات وآليات تعليمية مؤسسة على هذه المنطلقات النظرية هو تعليم اللغة العربية وعلى ضوء هذه تولدت لدينا فكرة الموضوع لتعنون بـ:

✍ تعليمية اللغة العربة من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة النصية.

أسباب اختيـار البحـث:

- واختيارنا لهذا الموضوع كان لأسباب كثيرة منها:

معرفة مدى نجاعة المناهج الجديدة في تحقيق الأهداف من خلال تعليميَّة اللغة العربيّة.

وكذا أهميته في تعلمها، وتخطيها لمعيقات التي تعترض العمليَّة التعلمية .

ومدى تحقيقه للأهداف التي رسمها.

إشكاليـة البحـث:

- ووفـق المسـتجدات الـتي عرفهـا تعلـيم اللغـة العربيـة في هـذا العصـر فـإن موضـوعنا منصـب حول الإشكالية رئيسة تتمثل في:

كيف يتم تعليم اللغة العربية ونشاطاتها وفق المقاربة النصية؟

أو بعبارة أوضح كيف يتم استثمار مقتضيات المقاربة النصية لتأسيس الإجراءات والمبادئ التعلمية الخاصة بتعليم اللغة العربيّة؟

وهل حقق المناهج والمبادئ تعليمية الجديدة لتعليم اللغة العربية منسجمة مع دعوات الإصلاحية المبنية على أسس ومنطلقات نظرية حديثة.

- وهذا يقودنا إلى طرح عدة إشكاليات فرعية من بينها:

1. هل دراسة اللغة العربية (النصوص، قواعد البلاغة، التعبير)، يقدم على نحو المطلوب. ؟

من حيث الاعتماد على معطيات الحديثة كنتائج الدراسات اللسانية واللسانيات النصية والتداولية.

أو من حيث المعطيات المطلوبة في تعليمية اللغة وعلم النفس المعرفي وذكاء الاصطناعي.

2. إلى أي مدى تم استيعاب الطريقة التعليمية لتدريس نشاطات اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية ومقتضياتها؟

3. هل وفر المنهاج العدّة النظرية والتطبيقية المؤسِسة لتعليميّة جديدة هي تعليميّة اللغة العربيّة؟ وكيف يتم تنفيذ ذلك عند تأليف الطريقة التعليمية في الكتاب؟

دوافـع اختـار الموضـوع:

- أما عن دوافع اختار الموضوع فترجع الى عدة أسباب منها:

محاولة الكشف عن الكيفية التي بموجبيها تستثمر مقتضيات المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية.

المساهمة ولو بالقدر ضئيل في التأسيس التعليمية الجديدة هي تعليم اللغة العربي، ولعل ذلك سيمكننا من توفير المعطيات النظرية والكشف عن الكيفية استثمارها (تطبيق المساعدة صانعي المنهاج ومؤلفي الطرائق التعليمية في ذلك).

دراسة انسجام بين تصورات كل من المنهاج والكتاب المدرسي فيما يخص أنشطة اللغة العربية وطريقة تدريسها.

أهـداف البـحث:

1. هذا البحث يهم الأستاذ بالدرجة الأولى ليحسن القيام بعمله ويعرفه على ما جد في مجال التربوي ويطلعه على منطلقات والأسس البيداغوجية.

2. يهم المفتش ليصهروا على مدى تطبيق الأستاذ لنموذج التدريس وفق المقاربة النصية من خلال تيسير المعرفة النظرية لها بتبسيط مصطلحاتها وتوضيح الأسس العلمية بأسلوب سهل ومرن يتلائم ومستوى العام للمربين بما يكفله التعليم السليم لها.

3. إثراء مكتبة الجامعة بمرجع يسهل الرجوع إليه فيما يخص المقاربة النصية، وتشجيع الطلبة على طرق هذا الموضوع بالدراسة والبحث من جهة ثانية.

علاقة البحث بالبحوث السابقة:

- نظراً للاهتمام الكبير بالعملية التعليمية في المدرسة الجزائرية على كل المستويات من قبل الباحثين والمتخصصين في هذا المجال ظهرت عدت دراسات التي سعت إلى التعريف بالمقاربة النصية للمعلمين والأساتذة والمفتشين وكيفية تطبيقها في تحليل النصوص خصوصا، تدريس اللغة العربيّة عموماً ومن بين هذه الدراسات نذكر:

1. دراسة قامة بها الطالبة بوطيبة سعيدة لتحضير مذكرة ماجستير في تعليميّة النص الأدبي كانت بعنوان تدريس النصوص التعليم الثانوي سنة أولى آداب نموذج في ضوء المقاربة النصية والتعليمية النص

الأدبي بالمدرسة العليا للأساتذة بجامعة الجزائر سنة2010م وكانت بأشراف الدكتورة نادية تيحال وتناولت في هذا البحث ما يلي:

النص الأدبي وأنواعه.
خطوات تدريس النص الأدبي في مرحلة الثانوية.
معنى المقاربة النصية والتعليمية.

2. دراسة قامة بها الطالبة فتحية صيد أثناء إعدادها مذكرة لنيل شهادة ماجستير في تخصص تعليمية اللغة تحت عنوان تدريس تعليم اللغة العربية وتعليمها في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من تعليم الابتدائي نموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، من جامعة الجزائر2-كلية أدب واللغات، قسم علوم اللسان، تحت إشراف الدكتور الطاهر لوصيف في موسم الدراسي2010/2009م، وتناولت في هذا البحث ما يلي:

ركز على المقاربة النصية وكيفية استغلالها في بناء طريق التعليمية الخاصة بالتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، لاسيما السنة الرابعة من تعليم الابتدائي.

3. دراسة قامة بها الطالب محمودي عبد الكريم وكانت أيضا لنيل شهادة الماجستير في تعليمية النص الأدبي تحت تدريس النص الأدبي في السنة الأولى متوسط في المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر، من قسم اللغة العربية وآدابها للموسم الدراسي 2010/2009م، وكانت تحت إشراف الدكتورة نادية تيحال وتناول في هذا البحث ما يلي:

الخلل في دراسة النص الأدبي في سنة الأولى متوسط.
النقائص البيداغوجية والمنهجية التي تعاني منها في تدريس النص الأدبي في السنة الأولى متوسط.
مشكلات تدريس النص الأدبي في السنة الأولى متوسط.
وما لاحظناه في هذه الدراسات أنها لم تعطِ للمقاربة النصية الاهتمام الكبير، فلم تشر إلى جذورها خاصةً عند العرب، ولم تفرد لها فصولاً ومباحث كاملة بل كانت زاهدة في الإشارة إليها.

فرضيـات الدراسة:

- وفي هذه الدراسة سنقوم بصياغة الفرضيات والتي جاءت كتالي:

1. تخطي الأساتذة لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات إلى المقاربة النصية.
2. المقاربة النصية ساهمة في تذليل الصعوبات التي كانت تواجه التلميذ في تعليم اللغة العربية.
3. المقاربة النصية ساهمة في تنمية الجانب المهاري للتلميذ، فأصبح بذلك يتفاعل مع مختلف الوضعيات التي نواجه داخل المدرسة وخارجها.
4. ارتفاع نسبة التحصيل المعرفي واللغوي لدى التلاميذ.
5. واجه الأساتذة صعوبات لتطبيق المقاربة النصيّة.

هيكل البحـث:

- فيما يلي تفصيل لخطة بحثنا: قسمنا البحث إلى ثلاثة فصول أمَّا الفصل الأول خصصناه للجانب التمهيدي

يتصدره مقدمة أنطوان تحتها ذكر موضوع البحث وأهداف الدراسة وأهميتها علاقتها بالبحوث السابقة، ثم طرحنا الإشكالية والفرضيات وهيكل البحث والمنهج المتبع فيه، ثم ذكرنا أهم المصادر والمراجع المعتمدة في البحث.

الفصل الأول: قسمناه الى مبحثين أما الأول فقد تعرضنا فيه إلى تعريف اللغة، الكفاءة والكفاية، التحصيل والتعليم والاكتساب ثم تطرقنا إلى اللغة العربية بمنظور تعليمي، من خلال تعليمية اللغة العربية ومكونتها على أساس وحدة متكاملة وفي المبحث الثاني من الفصل الأول تناولنا مداخل تعليم اللغة العربية بداية بالمدخل التواصلي يليه التكاملي فالوظيفي.

الفصل الثاني: تم استهلال البحث فيه بتمهيد نوضح من خلاله سلبيات التدريس من خلال المقاربة بالكفاءات تمهيد للمقاربة النصية، بتقديم تعريف لها، يليه عنوان "مكانة اللغة العربية في منهاج الإصلاح التربوي"الذي بينا من خلاله أهمية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية بإدراج مظاهر الاتساق والانسجام ثم تطرقنا بعدها الى نظام الوحدة التعليمية بإدراج مثال تطبيقي عنها، أما الفصل الثالث (التطبيقي) والذي كان تحت عنوان "تدريس فروع اللغة العربيّة المقررة لدى طلبة السنة الأولى ثانوي – الفرع الأدبي– في ظل المقاربة النصية، وهذه الفروع هي: نص أدبي – قواعد اللغة بلاغة.

وقد اختتمت هذه الدراسة بوضع تصميم لدروس خاصة بكل فرع من هذه الفروع – مقتطفة من الكتاب المدرسي، فقمت بتحليلها مبينا كيفية تطبيق هذه البيداغوجيا في الميدان، ومن ثمة فلقد اعتمدت على المنهج الوصفي والتحليل في معالجة هذا البحث.

وفي الأخير كانت خاتمة وهي عبارة عن حوصلة، وهي مجموعة من النتائج توصلت إليها من خلال فصول هذا البحث، وهي بمثابة الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في مقدمة البحث.

المنهج المتبع في البحث:

– ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلائم وطبيعة موضوعنا تعليمية اللغة العربية من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة النصية–التعليم الثانوي أنموذجا، حيث يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة التعليمية المتمثلة في موضوع البحث، وبعدها يأتي عملية التحليل والتقييم واستخلاص النتائج.

أهم الصعوبات التي واجهة بحثنا:

1. انعدام المراجع الخاصة بالمقاربة النصية، حيث لم نجد ولو عنوان واحد تناولها بالدراسة والتحليل وكيفية تطبيقها.

2. حداثة الموضوع وقلة الدراسات السابقة.

3. صعوبة التوفيق بين العمل والدراسة بالنسبة إلى الباحثة.

سعيدة 2017

الطالبة: أمال سيرات

مدخل

اللسانيات و التربية

المبحث الأول: اللسانيات والتربية

اللسانيات وديداكتيكا اللغات:

-هي مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيكا اللغات didactique des langues في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقي،ة مهتمة بطرائق تدريس اللغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداليكا اللغات،[1] أبرزها اتجاهان:

- اتجاه يعنى بميتودولوجيا اللغات أي مادة تكميلية للسانيات التطبيقيَّة للجيل الثاني.
- اتجاه يعنى باللسانيات التطبيقية للجيل الأول، أي مادة لتعليم اللغات وتكون مجالا للتركيب بين العلاقات المختلفة للسانيات، والسيكولوجيات، والسوسيولوجيا، والبيداغوجيا أي العلاقات بين هذه المادة المحور، و المواد الأساسية والتي تقوم اعتماد عليها ليست فريدة من نوعها إذ نجد لها مثيلا في علاقة الجغرافيا بالبيولوجيا والاقتصاد وعلم المناخ وعلم البيئة [2]

-وفي الحالتين معاً فأن مصطلح ديداتيك يحيل على تقطيع مفاهيمي غير أصيل ما دام يفترض علاقة سابقة لوجود إذ يرى بعض المستعملين أنها أكثر إحائية.

-وبذالك يتبين ميدان البحث في ديداتيكا اللغات أو (ميتودولوجيا تعليم اللغات) ينفتح على حقول معرفية عديدة كاللسانيات وسيكولوجيات التعلّم، و البيداغوجيا واثنوغرافيا التواصل، وانطلاقا من هذه الحقول المعرفيَّة حاولت الأبحاث في ديداكتيكا اللغات الاهتمام ببعض المتغيرات العملية التعلمية التعليمية منها:[3]

1. المتعلم: من حيث الإستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة و الأخطاء التي يرتكبها وآليات الفهم و استيعاب اللغة وإنتاجها.
2. المحيط الاجتماعي: و بالأخص علاقة اللغات بالجماعات والأساليب استعمالها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى.

---

[1] عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابيب للطباعة والنشر، المغرب، 1966، ص72

[2] المرجع نفسه، ص 73

[3] - عبد اللطيف الفاربي، تحضير الدروس وتخطيط عمليات التعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، 1966، ص 82.

3. المادة التعليمية: وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية واستثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4. التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرق تعليمية واستعمال الوسائل والوسائط وأساليب التقويم.

-بناءً على ما سبق يتبين أن مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة ومن ثم فهناك العديد من المواضيع التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي وتشكل أساسا لفرضياته، وهي التي تشمل عناصر مختلفة منها الكافيات المستهدفة المتعلم-المحتويات- الطرق.

- حيث تشكل اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا في بحث ديداكتيكي اللغوي، فهو محور البحث في التعليم وتعلّم اللغة، ورغم أن "المعرفة اللِّسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة وقد تصل إلى حد التباين في منهج حيناً، وفي التفسير حيناً آخر، بل وفي التأويل أحيانا كثيرة فإن جملة الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللِّسانية، ومن الثوابت الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم بل لعلَّها أم الثوابت، أنَّه ما من مدرسة لسانية إلا ولها نظرية متميزة تخص قضية اكتساب اللغة.[1]

ويمكن عموما للباحث ديداكتيكي اللغوي أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة على مستويين:

- **مستوى النظري**: حيث تقدم له اللسانيات إطاراً نظريا يمكنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراسة أبعادها.
- **مستوى المنهجي**: حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المسعفة لتعليم وتعلم اللغة.

-وقد استفادت ديداكتيكا اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية و الوظيفية، ويمكن اعتمادا عليها تصنيف خطاب ديداكتيكا اللغات إلى فئتين، بنيوي ووظيفي، سواء تعلق الأمر بالمتعلم أو بتنظيم المحتويات أو تحديد الكفايات أو بالطريقة المعتمدة، وبرغم أن بعض الباحثين يرى أنه ينبغي خلق نوع من التوازن بين الاتجاهين البنيوي و الوظيفي وذلك عبر تحويل أماكن تبئير البحث دون وضع خط الفاصل بينهما، بحكم أن اللسانيات البنيوية غنية من حيث الوسائل

[1].عبد السلام مسدي، **"المعرفة اللغوية وأثارها في مقاييس الاختيار اللغوي"**، منشورات كلية أدب و العلوم الإنسانية بالرباط، نرقم 31، 1966 بالمغرب، ص46

التكنولوجية التي تعتمدها في عملية التعليم وتعلم اللغة(المسجلة، المسلاط، المختبر اللغوي) بينهما المقاربات الوظيفية غنية في خطابها النظري.

-وبناءًا عليه، يتبين أن هناك علاقة بين المعرفة اللسانية و البحث في ديداكتيكا اللغات بشكل يصعب معه الفصل بينهما رغم الاختلاف بينهما ذلك أن التفكير اللساني جزء من الإستراتيجية الديداكتيكاتية لأنه يمدها بحفل من المفاهيم وبمنهاج التحليل، وبمنظور التفكير، ويستمد منها في نفس الآن، بعضها من فرضياته ومواضيع اشتغاله، كما أن أسئلة المهتمة بديداكتيكا اللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الابستمولوجية والميتودولوجية للسانيات.مثلاً:

- كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.
- علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي
- كيفية تعلم اللغة ، الجملة النص.

-صحيح قد يكون ما يشغل بال ديدالتيكي اللغات " تختلف من حيث الهدف والموضوع و المنهج كما يشغل بال اللساني، ولكن العلاقة بين الحقلين ظلت وطيدة بشكل يصعب معه الفصل بين أسئلة هذا الطرف أو ذلك، فثمة مراوحة بين البحث اللساني ديدالتيكي، أو بمعنى آخر يبين التساؤل عن هذه الظاهرة اللغوية وبين التساؤل عن تعليمها وتعلمها.[1]

اللسانيات التربوية في العالم العربي:

-إذا كانت اللسانيات قد عززت موقعها بين سائر العلوم الإنسانية وأصبحت تحتل الريادة، لا من خصوصيات المعرفة اللغوية التي تستكشفها، ولكن من حيث خصوبة المناهج التي تتوسل بها، و الروائز الإختبارية التي تمارسها على مادة البحث لديها[2].

-فما لا شك فيه أن المعارف اللغوية قد عرفت تطور كبيراً في عالمنا العربي، أن المعرفة اللسانية بوجه مخصوص قد تدعمت في مؤسساتنا الجامعية وأثمرت على صعيدي الخبرة النظرية و الخبرات التطبيقية ثماراً بينة، غير أن مجال اللسانيات التربوية قد ظل يشكو نقصاً مكشوفاً

[1]. عبد اللطيف الفاربي،**"خطاب اللسانيات في التربية"**، حول الأصول اللسانية ديداكتيكا اللغات، مجلة ديداليكا، العدد 3، ديسمبر1992،ص40

[2]. عبد السلام مسدي، **"المعرفة اللغوية وأثارها في اختيار اللغوي"**، منشورات كلية أدب و العلوم الإنسانية بالرباط، صـ45

وذلك لغياب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار، وكل ما أنجز هو في مجمله ، من حصيلة المبادرات الظرفية فردية كانت أو جماعية فتأتي المحاولات محدودة المدى،[1] إلا أن هذا لا يعني انعدام الوعي التفاعل بين علوم التربية والمعرفة اللسانية، فقد أنجز بعض اللغويين ابحاثا في الرصيد اللغوي الوظيفي مثلا[2]، وذلك في نطاق الهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم، كما أن هناك جهود بادرت بها المؤسسات العلمية وثقافية عديدة في الوطن العربي و التي كان مدارها التعليم في اللغة العربية.وفد جاءت كلها صورة للاستثمار الدقيق الذي يغني التجربة التربوية بقدر إغنائه المعرفة اللغوية ذاتها في سياق التطوير منهاج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم الثانوي في الوطن العربي.

–و على وجه التحديد و انطلاقا من إشكالية الدلالة، ذلك أن معضلة المعنى وتجلياتها في بلورة الدلالة من خلال البنى اللغوية قد بنت لنا مرتكزاً أساسيا في تتبع الآليات و إدراك مستندا قارا في توالي القواعد الإجرائية على الصعيد التربوي، و على هذا البناء يتحدد اختيارنا لها كركيزة جوهرية.

–إن كل هذا يبرز الدور الذي أصبح يلعبه اللساني في مجال التربية، إذ هناك نوع من التكامل بين الاهتمام اللساني، و اشتغال التعليمي، ومثال ذلك تأليف كتاب المدرسي "ولئن أطرد اليوم في بعض أقطارنا إسهام اللغويين في تأليف الكتب المدرسية المتصلة بمقررات اللغة العربية من نحو و صرف وبلاغة وعروض و لا سيما بالنسبة إلى مرحلة التعليم الثانوي، فان الوعي التعليمي يقتضي منا اليوم اشتراك اللساني ولو بدرجات متفاوتة في كل مصنف تعليمي مهما كان محور الاختصاص فيه،لأنه هو القادر وحده على تحسين بعض الدقائق المتصلة بقناة اتصال التي هي لغة بكل حيثياتها[3]

[1]. عبد السلام المسدي، المعرفة اللغوية وآثارها في الاختيار اللغوي، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية بالرباط، ص 45.

[2]. المرجع السابق، ص 47..

[3]. أوزي أحمد، المنهاج الدراسي وحاجات الطفل، مجلة علوم التربية، العدد 4، المغرب، 1994، ص 52.

الوضع اللغوي بالمغرب:

– يتميز الوضع اللغوي بالمغرب بتنوعات في غاية الاختلاف، فهي غالباً ما تكون مطبوعة بكثير من الانفعالات و الأحاسيس و الخلفيات السياسية، و بقليل من الموضوعية وهذا الوضع اللغوي نتيجة الأحداث التاريخية التي تعاقبت على المغرب عبر العصور، ونتيجة لذلك فان للمتعلم المغربي خصوصيات مرتبطة بالوضع اللغوي وهي وخصوصيات يلتقي فيها مع الطفل العربي، حيث يواجه منذ مراحل الاكتساب "التعليمي الأولي"واقعاً تكون فيه اللغة العربية الفصحى بمثابة اللسان الطارئ بالنسبة الى اللهجة التي هي اللسان الطبيعي المكتسب لدى الطفل بالأموية، ومعلوم أن ذلك هو صورة للوضع اللغوي المعقد في واقعنا التاريخي الذي تتعدد فيه المستويات و الأنماط معاً مما يشكل عائق أمام تعلم الفصحى، فالضغوط التي يمارسها النسق المغربي على النسق العربي يؤدي إلى نشوء العربية لدى المتكلم المغربي تقارب المغربية والشيء نفسه لدى المتكلم المصري الذي تنشئ لديه عربية تقارب المصرية، وهكذا دواليك في كل أرجاء الوطن العربي أينما سرنا نجد العربية جنب إلى جنب مع اللهجة الدارجة " إن التعددية اللغوية تأكد على حقيقة مفادها أن الخبرة و التجارب اللغوية للإنسان تتوسع وتزداد داخل سياقاته الثقافية بدأً من اللغة التي يكتسبها في بيت والده مروراً بلغة لمجتمع بأكمله ووصولاً إلى لغات الشعوب أخرى لا إلى التي قد يكتسبها إما في المدرسة أو الجماعة أو من خلا ل التجربة المباشرة، و لا يتم تخزين هذه اللغات و الثقافات في مجالات عقلية منفصلة عن بعضها البعض ولكنها تكون في مجموعة كفاءة اتصالية تسهم فيها كافة المعارف والتجارب اللغوية، وتكون فيها اللغات متداخلة ومتشابكة [1]

واقع تدريس اللغة العربية بالمدارس المغربية:

–تعتبر اللغة العربيَّة بالمعرب اللغة الوطنية الرسمية المعتمدة في التعليم، حيث يشكل الفضاء التربوي أحد المجالات النموذجية الذي يسر واقع اللغة العربية في مظاهر متعددة في المنظومة التربوية.

–ذلك أنها تجمع بين خاصيتين:

1. لغة مُدَّرَسَة.
2. لغة لتدريس مواد التعليمية أخرى.

[1].- حسن السميلي، لغات التدريس وتدريس اللغات، المجلة التربوية للجمعية المغربية، لمفتشي التعليم اثانوي، العدد 5، 1995، ص 21..

-يسعى الإطار المرجعي الخاص ببناء المناهج التعليمية إلى إرساء للتحكم في الكفايات اللغوية اعتمادا على معايير تقدم وصفاً شاملا بها يتعين على المتعلمين معرفته وفعله كي يصبحوا قادرين على استعمال اللغة لأغراض تواصلية تتميز بالتعدد والتنوع.

-ويقدم الإطار المرجعي لتعليم وتعلُم اللغات نظاما مختلفاً للتحكم في النظام اللغوي ووصف الأنشطة اللغوية بفعالية بهدف مواكبة أطر المرجعية العامة والمتعددة في تعليم والتعلم وتقويم اللغات دولياً مما يجعله أداة ضرورية لجميع المشتغلين في مجال تبادل الأدوار فيما بينهم بهدف تطوير تدريس اللغات.

-كما يقترح الإطار المرجعي وصفا شاملا بما يتعين على الدارسين فعله ودراسته لكي يستعملوا اللغة لأغراض تواصلية، لذلك فهو يقسم الكفاية اللغوية إلى مستويات تتزايد درجة تشابكها وتتوسع باستمرار كما أنه:

- يخضع لتنوع اللغوي و الثقافي ويحميه ويعمل على تطويره.
- يشجع على التبادل والتعاون والتنسيق.
- يعمل على اتخاذ إجراءات فعالة من أجل تبادل المعلومات و الأفكار.

واقع الممارسات اللغوية بالمدرسة الجزائرية:

شهد النظام التربوي الجزائري جملة من الاصلاحات المتعددة، منذ الاستقلال وإلى اليوم، والتي هدفت في أساسها إلى تحسين أداء العملية التعليمية، ورفع المردود المدرسي، بحيث انتهجت سياسات هذه شملت إعادة الاعتبار إلى اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية، وضرورة تكوين الإطارات بها خاصة في ظل تعدد القرارات والمراسيم الوزارية للتخلص من التأثيرات المرتبطة بالمرحلة التاريخية الحرجة التي عرفتها الجزائر وإن قوبل هذا التطور بحالة من الرفض من طرف بعض الأفراد من الذين تربطهم مصالح بعرقلة هذا المسعى.

إن الواقع الحالي للمدرسة الجزائرية يكشف في الحقيقة عن الضعف اللغوي الذي يعاني منه المتعلمون في مختلف المراحل، وكذا التخصصات الدراسية بما فيها الفروع الأدبية، حيث أنه وعلى الرغم من الإصلاحات التربوية المتكررة والتي كان آخرها إصلاح 2003، والمرتكز على مقاربة جديدة عرفت بالمقاربة بالكفاءات كطريقة حديثة للعمل البيداغوجي، والتي تعتبر المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية ليستثمر كفاءته والمعارف التي يدرسها، ليتمكن من الوصول إلى حل المشاكل التي يتعرض لها عوَّض استهلاكه للمعرفة الجاهزة التي يقدمها المعلم، وهذا ما من شأنه تنمية العملية الإبداعية لدى المتعلم، وتعزيز قدراته وملكاته اللغوية وتطويرها.

لقد أصبح المتعلم في معظم الحالات لا يحسن اللغة العربية رسما أو مشافهة وإن كانت المقررات التي يدرسها في أغلبها ترتكز على هته اللغة، إذ نجد المتعلم في بعض الحالات يجد صعوبة في إنجاز عمل حول التعبير الكتابي – على سبيل المثال – وإن حدث ذلك فإنه سينتج نصا مفكك البناء والمعنى، أضف إلى ذلك اعتماده على اللغة الدارجة واستخدامها في تعبيره الأمر الذي يشير إلى معاناة وهذا المتعلم، وافتقار قاموسه اللغوي إلى الكلمات والاصطلاحات.

إذ تدهور المستوى الدراسي للمتعلم مرده إلى عدة أسباب تعمل مجتمعه، منها ما يرتبط بالمؤسسة التعليمية نفسها، ومنها ما يعود إلى طبيعة المحيط الاجتماعي (هذا المتعلم، فما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالحقل المدرسي نجد أنها تقوم على استخدام لغات ولهجات غير اللغة العربية في شرح الدروس وهذا في أوقات عديدة، أضف إلى ذ=لك غياب إستراتيجية

تدريسية حديثة، فعلية ودقيقة وهذا ما يتجسد في الممارسات التي تبقى العمل قائما على الطرق التقليدية لدى غالبية المدرسين رغم وجود مقاربة حديثة شرع في تطبيقها، كما يرجع السبب إلى طول المنهاج وكثرة وحداثة، مما يجعل تفكير المعلم منصبا على الكم دون الكيف في محاولة منه إلى إنهاء المقررات الدراسية، مع ضعف التركيز على المهارات الأساسية في اللغة العربية ومتطلباتها، إلى جانب النقص في التدريبات والمواد اللغوية ومختلف الوسائل التعليمية وخاصة ما يتصل منها بأوجه النشاط غير الصفي.

ومن بين الأسباب العامة والتي تمت بصلة إلى الضعف اللغوي الموجود لدى المتعلم ما يلي:

- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- استعارة ما استحدث من طرف تعليم اللغات الأخرى دون تعديل أو تطوير
- غياب نظريات أصلية مستقلة في تعليم اللغة العربية وتعلمها كباقي اللغات الأخرى.
- عدم توظيف مستحدثات العلم والتكنولوجيا التربوية بمختلف وسائطها في تنظيم تعليم اللغة العربية
- إتباع الأسلوب المباشر وضعف التفاعل اللفظي أثناء الحصة وما نتج عن ذلك من عدم تشجيع التعبير والنشاط الذاتيين[1].

أما فيما يخص العوامل ترتبط بالمحيط الاجتماعي، فإننا نجد أن الحديث اليومي للمتعلمين يغلب عليه طابع العامية بين المنزل والشارع، مما يجعل تعلم اللغة مقتصرا على دور مؤسسة المدرسة وما يقدم للمتعلم فيها، يتعداه إلى غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى، إن في مقدور الأسرة تمرير رأس مال لغوي إلى الأبناء، من شأنه تدعيم المستوى اللغوي لديهم في مقابل ذلك فإن وسائل الإعلام والاتصال الحديثة تلعب دورا لا يقل أهمية عن باقي المؤسسات الأخرى، إذ يتلقى الفاعلون الاجتماعيون يوميا وباختلاف أعمارهم

[1]- فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية، دار البازوري، الأردن، 2006، ص 224.

مادة إعلامية حول مواضيع متعددة تحمل قيما متنوعة وبلغات ولهجات كثيرة يغلب عليها الطابع العامي وهذا ما من شأنه التأثير على المستوى اللغوي لهؤلاء الفاعلين.

وعليه نخلص من كل ما قلناه حول واقع اللغة في المدرسة الجزائرية يمكن القول أن التراجع الذي مس مكانة اللغة العربية في المجتمع الجزائري وحتى المجتمعات العربية الأخرى يرجع في الأساس إلى عدة عوامل متباينة التأثير وتعددة الأسباب، كان لها حثيث الأثر وبشكل كاف ليجعل هته اللغة في خطر، حيث أنه وبالرجوع إلى أغلب القرارات والقوانين المتعلقة باللغة العربية نجد أنها تدعو إلى التمسك بها وبضرورة تعليمها للأجيال خاصة في المجال التربوي والتعليمي، إلا أن الواقع الفعلي يعكس حقائق مغايرة لما ورد في هذه القرارات بشكل يوحد التساؤل عن سبب ذلك، وإن كانت متعددة فإنها ترجع حسب رأينا إلى غياب إرادة واعية وحقيقية وجهل بأهمية هذا الإرث، إرث يشهد تاريخ البشرية على تمييزه وقوته وسمو أدائه، وفي أعمال رائدة ذاع صيتها.

المبحث الثاني: مداخل تعليم اللغة العربية

أولا : المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية

- و يقوم هذا المنحنى على العرض من اللغة في الحياة، والذي يتوقف في الأساس على تسهيل عملية الاتصال بين أفراد المجتمع، إذ " أن أداة الإتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، و المعاني التي تحملها الألفاظ و ما يقابلها من ردِّ فعل المتلقي، ذلك كله نتاج عملية عقلية وأدائية بين طرفي عملية الإتصال [1]" فيبدأ التواصل من خلال مرسل تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة ما في مجال الإتصال الشفوي أو الكتابي، معنى ذلك أن دور المرسل يتمثل في تركيب الرموز .

- وفي المقابل نجد طرف الاستقبال (المرسل إليه) يحاول فهم الأشكال المنطوقة أو الرموز المكتوبة التي وردت في الرسالة، محاولا فهمها في ضوء ما يمتلكه من قدرات وخبرات، معنى ذلك أن دور المرسل إليه يتمثل في فك هذه الرموز.

[1]. محسن عطية، مهارات الاتصال اللغوية وتعليمه، ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، 2008ص 69

– وانطلاقا من ذلك فالاتصال قد يكون منطوقا أو مكتوبا ، مباشرا أو غير مباشر، ومهما كان نوع الإتصال ، فالإنسان دائما بحاجة إليه ،و من هذه الزاوية يجب أن ينظر إلى تعليم اللغة العربية ، وعلى هذا الأساس دعا المعنيُّون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الإتصال و أطرافها، ووجب النظر إلى عملية الإتصال على أساس أنها نظام متكامل تتداخل فيه عناصر متعددة تتفاعل فيما بينها، و يؤثر أحدها في الأخر في إطار أهداف عملية الإتصال .

– ويتكون الإتصال اللغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وجد الإتصال، وهذه العناصر هي: المرسل – المرسل إليه – الرسالة اللغوية – قناة الإرسال – الشفرة اللغوية. بيئة الإتصال و كل عنصر من هذه العناصر لا بد أن تتوفر فيه الشروط اللازمة لضمان نجاح عملية الإتصال اللغوي.[1]

– و بموجب هذا المدخل الإتصالي الحديث فإن الاختبار صار مبنيا على المواقف الإتصالية بالدرجة الأولى لا على القواعد النحوية .

– وعند تدريس اللغة كأداة اتصال " لابد أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الإتصال ، و الإتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد ، حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية ، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث، و العلاقة بينه و بين المتلقي، و الموقف، و الموضوع و السياق اللغوي[2] .

– فتعليم اللغة اتصاليا كما أنه يستهدف اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع و تنميتها لديهم ،و تمكينهم من مهارات الإتصال، و استخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معنية في مواقف معنية ، فإنه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية و جماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا ، ثم التدريب على باقي المهارات اللغوية [3]، بحيث يصبح المتعلم ملما بالمعاني الاجتماعية للتراكيب اللغوية المختلفة و قادرا على التغيرات اللغوية المناسبة للمواقف الإتصالية المختلفة.

---

[1] المرجع نفسه، ص 69

[2]. أحمد عيد عوض، **"مداخل تعليم اللغة العربية"**، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث النفسية، جامعة أم القرى ط1، 2000، 68

[3]. المرجع نفسه،ص69

– و لذلك يقتضي المنحنى التواصلي في تعليم اللغة وضع اللغة و أنشطتها موضع الممارسة العلمية ، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد و القوانين و يقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخداما علميا، و الاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، و عدم التشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى، فاللغة كل متكامل، و أي خلل يتعرض له جزء أو فن من فنونها يتسرب إلى اللغة كلها، و يتسبب في قصورها عن أداء أهم دورها و هو الإتصال و التفاهم و تبادل الخبرات، و المهارات و الأداء و معنى ذلك أن مدخل الإتصال يهتم باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها المختلفة و قواعدها ، ووضعها موضع التطبيق الفعلي[1].

ثانيا: المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية :

– يقوم المنحنى التكاملي في تعليم اللغة العربية (على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة و التعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، و هذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلقة إلى وتتكامل فيها المواد مع بعضها فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدمها للمتعلم)[2]

– والطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية (لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة، يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا وتثورا، إلى جانب تدريس البلاغة و التعبير نصوص المطالعة)[3]، أي أن يعلم التلميذ مهارات الكلام، و الاستماع و القراءة والكتابة و تذوق النصوص تقدم في آن معا، دون الفصل بينها فتقدم اللغة للمتعلم لمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة وتلغى الفواصل الصناعية بين فروعها.

– فهذا الأسلوب لا يقر من المعرفة إلا النوع المتكامل منها، باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه، و الوسيلة كل المشكلات، و المواقف الصعبة التي تواجهنا في حياتنا.

---

[1]. محسن عطية، **"مهارات الاتصال اللغوية وتعليمه"**، مرجع سبق ذكره، 2008ص 81-82

[2]. مرجع نفسه،صـ82

[3]. صباح أنطوان، **"تعليمية اللغة العربية"**، طـ1، بيروت، دار النهضة العربية،2006، ج2، صـ130

– و من هنا فإن التكامل(أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المتقدمة للطلاب وتدريسها بما يحقق ترابطها و توحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائهم اللغوي، و ذلك من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل و الممارسة والتدريب و تقويم الطلاب أولا بأول)[1]

– فتعليم اللغة العربية عن طريق المنحنى التكاملي، و إلغاء الفواصل و الحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لا بد منه، لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأن كل فرع مستقل تماما عن غيره من فروع اللغة الأخرى، و هذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة و أنظمتها ، بالإضافة إلى أنه لا يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعلم، نظرا إلى إمكانية الخيار المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو النحو على حساب الفروع الأخرى، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة (طريقة الفروع) لا تعد المتعلم لاستخدام اللغة بالشكل الفعال في المواقف المختلفة، نظرا لكونها تعلم اللغة مجزأة.

– إذا لا يعد "موقفا سليما في تعليم اللغة، أن يلقن المعلم قطعة شعرية أو نثرية أو آيات قرآنية يرددها أو يكررها حتى يحفظها، وهو لا يعي دلالتها، و لا يتمرس بجوها وليس موقفا سليما في تعليم اللغة ذلك الذي يملي فيه المعلم على تلاميذه قطعة لم يتمثلوها وليس موقفا تعليميا لغويا ذلك الذي يراد فيه التلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة ذلك أن هذه المواقف كلها و أمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظا و حسب "نهاد موسى" أساليب، أو رمزا مكتوبا و حسب، وما هي بذلك، فما اللفظ إلا أداة و ما الرمز المكتوب إلا وسيلة وهما أداتان أو و سيلتان في بيان معني، أو ترسيخ إحساس، أو التعبير عن موقف)[2]

فنحن لا نتخيل بأن المتعلم عندما يتكلم فهو يستثير القاموس أولا ليمده بالمفردات التي يحتاج إليها في ذلك الموقف، ثم يستثير القواعد اللغوية ليفه كيف يوظف الكلمات ويؤلف الجمل، بل يتم التعبير بصورة سريعة ومتكاملة ومترابطة.[3]

---

[1]. أحمد عيد عوض، **"مداخل تعليم اللغة العربية"**، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث النفسية،د.ت، صـ21

[2]. نهاد موسى، **"أساليب المناهج و نماذج في تعليم اللغة العربية"**، دار أمل للنشر و التوزيع،عمان أردن، صـ 61

[3]- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، 2002، ص 21.

– إن تعليم القواعد النحو و البلاغة و بعض مصطلحات النص، ومعلومات عن عصور الأدب و أعلامه و فنونه، و شرح النصوص الشعرية و النثرية، و توضيح مواطن الجمال والبيان فيها "هذا كله مفيد و مطلوب ، لكنه وحده لا يعلم العربية و لا يتيح للمتعلم مهما بذل جهد أن تتكون لديه الملكة اللغوية، التي تستطيع معها أن ينطق لغته بطريقة سليمة أو أن يكتبها بصورة قويمة، أو أن يقرأها على وجهها الصحيح ، فلا قواعد النحو و الصرف وحدها تستطيع أن تنطق المتعلم لغته، ولا قواعد البلاغة و مصطلحات النقد فقط بقادرة على أن تجري قلم المتعلم بتلك اللغة ، و إنما هذه و تلك ضوابط و أدوات تعيين و تمهد و تساعد وتسيره و لكنها لا تصنع ولا تبدع، و إنما الذي يصنع و يبدع هو تلك (الملكة اللغوية) التي تصير بعد أن تتم للإنسان مثل كل ملكاته تؤدي وظيفتها دون أن يحس الإنسان بعملها"[1]

– و بناءا على ما تقدم يعد المنحنى التكاملي من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية ، فهو يعتمد في تدريسها على نصوص أدبية مختارة بدقة لتحقيق الأغراض المنشودة ، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة و لتدريس التعبير الشفهي و الكتابي ، و من جهة أخرى تعد عقلا ممتازا للتطبيق الوظيفي للغة و النحو و الصرف ، فضلا عن كونها مجالا خصبا للدراسات البلاغية و النقدية.

– فيكون هذا المدخل البديل المناسب لطريقة تعليم اللغة فروعا، التي تقوم على تقنيتين المادة اللغوية و تجزئتها الى أنشطة مستقلة عن بعضها البعض لكل نشاط منها منهاجه وحصصه وكتبه، بل تقويمه الخاص به، بحيث لا تتوضح وظائفه و لا تتحقق أهدافه .

ثالثاً: المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية

– أن الوظيفة الأساسية في الحياة هي تمكين الفرد من التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه و تزويده بالوسائل التي تساعده علو ذلك ولا شك في أن أهم تلك الوسائل على الإطلاق هي اللغة العربية التي بها يتحقق التواصل.

[1]. سعد محمد مراد، **"التكميلية في التعليم اللغة العربي"**،ط1،دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن،2002،صـ24

– ويتأسس المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية " على وظيفة اللغة في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلة، ولما كان للغة هذا الدور يتوجب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة"[1]

– والمقصود بالتعليم الوظيفي تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في إطار وظائفها الطبيعية العلمية ممارسة صحيحة.

– وقد عرف "داوود عبده" المنحى الوظيفي في تدريس اللغة العربية في قوله " المحنى الوظيفي في تدريس العربية وتدرسها بطريقة تؤدي الى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة المسموعة وفهمها مقروءة، وتعبير شفوي... وتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم و الإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لا بد من اعتبار قواعد اللغة(قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها "[2]

– معنى ذلك أن تعليم اللغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للطلبة في مختلف المراحل الدراسية و تحفيظهم لها، و المطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهل ذلك التلميذ لاستخدام اللغة و ممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، فتعليم قواعد اللغة إذا هو وسيلة و ليست غاية في ذاته، و من ثم فإن الفرد من تدريس القواعد هو ربط اللغة بمواقف الحياة مختلفة، بحيث يمتلك الفرد القدرة على التعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، و وظيفة الجملة في الموضوع ومن ثم وظيفة اللغة في التعبير عن انشغالات وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنواحي الوظيفية للغة بما يحقق المهارات اللغوية عند التلاميذ استماع وقراءة وتكلما و كتابتا، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفا صحيحا " فإن الغرض من قواعد اللغة وضوابط الرسم و قوانين البلاغة ليست مهارات مستقلة، يسعى المتعلم

[1]. محسن عطية، **"مهارات الاتصال اللغوية وتعليمه"**، مرجع سبق ذكره، 2008ص 84

[2]. حافظ إسماعيل العلوي، وليد أحمد العناني، **"أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات"**،ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان،منشورات اختلاف الجزائر، دار الأمان، الرباط،2009،صـ6.

إلى إتقانها لذاتها، إنما لتصح مهاراته اللغوية الأساسية، التي هي الاستماع، و القراءة، و الكلام، والكتابة "[1]

– وهنا تفرض مسألة اختيار المحتوى التعليمي نفسها كعنصر أساسي في عملية تعليم اللغة وتعلمها، إذ ينبغي أن ينبني هذا المحتوى على أساس علمي ووظيفية، وهذا ما أشار إليه (عبد الرحمان الحاج الصالح) عندما نبه إلى بعض المسائل في عملية اختيار المحتوى، و التي يمكن أن يفيدها معلم ناجح من علم اللسان في قوله "إن النظر في محتوى اللغة التي تقدم المتعلم، ومن ثم السؤال ماذا يجب أن نعلم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم يتوجه بالوجوه الآتية:

– ليس كل ما في اللغة من ألفاظ والتركيب و ما تدل علية من معاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين نمن أطوار ارتقائه ونموه.

– لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية، من ما تقتضيه الحياة العصرية.

– لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات و التراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، و إلا أصلبته تخمة ذاكريه، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[2].

– إن مسألة اختيار المحتوى تقتضي وجود تكامل بين اختصاصات علم اللغة و علم النفس وعلم الاجتماع و علم التربية، لأن عملية اختيار المحتوى التعليمي تأثر في الكثير من العوامل بعضها يتعلق بالمادة، و البعض الآخر بالمتعلم، بالإضافة إلى العوامل الخارجية تتمثل في الأهداف التعليمية، و المستوى المقرر، و الوقت المحدد له"[3].

---

[1]. علي النعيمي،**"الشامل في تدريس اللغة العربية"**،ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، 2004، صـ 27

[2]. عبد الرحمان حجاج صالح، **"بحوث ودراسات في علم اللسان"**، دار الموقع للنشر، الجزائر، 2007،صـ203

[3]. عبده الراجحي، **"عالم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية"**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، صـ91

– ولما كانت هذه الضوابط والشروط غائبة عن مقرراتنا، راح الدارسون يعلقون مشكلات تعليم اللغة العربية على فشل القائمين على وضع المناهج التعليمية في اختيار المحتوى اللغوي المناسب، و خصوصا في مسألة اختيار المحتوى النحوي الذي يرونه السبب الرئيس في نفور الطالب من النحو و إعراضهم عنه.

– وفي هذه المسألة يقول (علي أحمد مدكور) " إن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا، لا يتم على أساس موضوعي و إنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب و الأعم، بناء على الخبرة الشخصية و النظرة الذاتية لأعراض لجان وضع المناهج"[1].

– أي أن الاختيار يتم من دون إشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية و على رأسها المعلم. و هذا ما توصل إليه (د. محمد صاري) بعد دراسته لواقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية بمراحل التعليم العام، حيث يرى بأن اختيار المحتوى النحوي في المناهج والمقررات الجزائرية لا يعتمد على منهج علمي،بل يعتمد على التقديرات الشخصية و الذاتية و هذا ما أدى إلى اضطراب و بلبلة تبويب الموضوعات النحوية في المناهج الدراسية و عدم بناءها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشيوع و التواتر "[2].

– فتعليم كل هذه المسائل دون انتقاء للمحتوى، أو بالانتقاء العشوائي لموضوعاته، يرهق المتعلم، وينال من طاقته الفكرية التحصيلية لقواعد اللغة العربية، مما يؤدي إلى نفور الطلبة من دراستها، و يزيد من استفحال ظاهرة الضعف اللغوي في المستوى.

– ومن ثم فإن تبني المسلك الوظيفي في تعليم اللغة العربية يوجب تقصي المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان و يحتاج فيها إلى استعمال اللغة وحصرها، وتحديد الشائع منها،و تبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسة من المتعلمين، و تكييف

[1]. علي أحمد مذكور،**"تدريس فنون اللغة العربية"**، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1، 2001ص292

[2]. محمد صار، **"واقع المحتوى النحوي، في المقررات المدرسية، تحليل ونقد(التواصل)"**، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، تصدرها جامعة عنابة، الجزائر، ع8جوان،ص200

مفردات المنهج لينسجم و متطلبات هذه المواقف، لا أن نعلم كل شيء للتلميذ، بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء، لأن العلوم لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها ولكن عبر القدرة على استعمالها و تطبيقها.

– و فكرة تعليم اللغة وظيفيا ليست فكرة جديدة عن العرب لأن هناك صيحات تعالت في الدرس اللغوي العربي القديم تدعو إلى الاكتفاء من قواعد اللغة بما يضمن التواصل السليم وما يعصم ألسنة المتكلمين من اللحن و الخطأ، و في ذلك يقول (الجاحظ) في باب رياضة الصبي:" و أما النحو فلا تشغل قلبه فيه إلا ما بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن و من مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه و شعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرد "[1].

– ومن هنا فإن تعلم اللغة العربية و تعليمها وفق المنحنى الوظيفي، يجعل بيئة التعلم أكثر ملامسة للواقع، ويحفز المتعلم أكثر و يدفعه نحو التعلم، فيجعله أكثر اهتماما بالغة لشعوره بقيمتها، و الخدمات التي تقدمها له في حياته، لأنها السبيل الأمثل الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلم بحاجة إلى اللغة.

– لا مرية في أن الهدف الأساس من تعليم أية لغة، سواء كنا نعلمها لأبنائنا أو لغيرهم، هو اكتساب المتعلم القدرة على التواصل بهذه اللغة في المواقف الطبيعية المختلفة في المجتمع، ويشرح "هايمز" ملكة التواصل هذه بقوله:" إن الطفل العادي يكتسب المعرفة بالجمل اللغوية لا كمجرد جمل صحيحة من ناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة، و باختصار فإن الطفل يستطيع أن يكون لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية و الكتابية على حد سواء) وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقعه في الحياة،

[1]. الجاحظ، **"رسائل الجاحظ، شرعه وعلق عليه"**، محمد باسل الشرد، ج3، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت،2000،صـ31

ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة وهي جزأ لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة و غيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة "[1].

- إن الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسا على وجوب الإحاطة ب خصائص المتعلمين و الظروف الاجتماعية و الثقافية المحيطة بهم أولا، ليتم في ضوئها انتقاء المحتويات التعليمية المناسبة لهم، وهو الاهتمام الذي يشترك فيه المدخلان التواصلي والوظيفي.

- كما أن ذلك لا يتنافى بدوره مع ما يدعو إليه المدخل التكاملي من ضرورة مراعاة مبدأ التكامل بين فروع اللغة المختلفة، لأنه لا يمكن أن نتصور مثلا أن تكون المحتويات التي اختيرت وفق المنحنى الإتصالي أو الوظيفي مشتته، مجزأة، لا تراعي مبدأ التكامل بين مختلف الفروع اللغة: نحوا و وصرفا و بلاغة و نقدا و تقويما، لأن التلميذ سوف لن يتحسس دور ما يتعلمه منها في حياته، و حينها سوف لن تتحقق هذه المداخل الهدف الأساس الذي من أجله وجدت، و هو تعليم المتعلم كيفية التواصل بالغة.

- و من ثم نخلص إلى أن التعليم التواصل باللغة لا يكتفي باكتساب المتعلم كفاية لغوية فقط، بل يسعى إلى إكسابه كفاية تواصلية، و ذلك بتحويل المكتسبات اللغوية المتعلمة إلى أداة حية يوظفها باستمرار في مواقف الحياة المختلفة و هو ما تسعى إليه هذه المداخل مجتمعة.

[1] . نايف خمار علي حجاج، **"اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"**، عالم المعرفة، ح126، الكويت، ص 171

أولا : المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية

– و يقوم هذا المنحنى على العرض من اللغة في الحياة، والذي يتوقف في الأساس على تسهيل عملية الإتصال بين أفراد المجتمع، إذ " أن أداة الإتصال اللغوي هي اللغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، و المعاني التي تحملها الألفاظ و ما يقابلها من ردِّ فعل المتلقي، ذلك كله نتاج عملية عقلية وأدائية بين طرفي عملية الإتصال [1]" فيبدأ التواصل من خلال مرسل تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة ما في مجال الإتصال الشفوي أو الكتابي، معنى ذلك أن دور المرسل يتمثل في تركيب الرموز .

– وفي المقابل نجد طرف الاستقبال (المرسل إليه) يحاول فهم الأشكال المنطوقة أو الرموز المكتوبة التي وردت في الرسالة، محاولا فهمها في ضوء ما يمتلكه من قدرات و خبرات، معنى ذلك أن دور المرسل إليه يتمثل في فك هذه الرموز.

– وانطلاقا من ذلك فالإتصال قد يكون منطوقا أو مكتوبا ، مباشرا أو غير مباشر، ومهما كان نوع الإتصال ، فالإنسان دائما بحاجة إليه ،و من هذه الزاوية يجب أن ينظر إلى تعليم اللغة العربية ، وعلى هذا الأساس دعا المعنيُّون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الإتصال و أطرافها، ووجب النظر إلى عملية الإتصال على أساس أنها نظام متكامل تتداخل فيه عناصر متعددة تتفاعل فيما بينها، و يؤثر أحدها في الأخر في إطار أهداف عملية الإتصال .

– ويتكون الإتصال اللغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وجد الإتصال، وهذه العناصر هي: المرسل – المرسل إليه – الرسالة اللغوية – قناة الإرسال – الشفرة اللغوية. بيئة الإتصال و كل عنصر من هذه العناصر لا بد أن تتوفر فيه الشروط اللازمة لضمان نجاح عملية الإتصال اللغوي.[2]

– و بموجب هذا المدخل الإتصالي الحديث فإن الاختبار صار مبنيا على المواقف الإتصالية بالدرجة الأولى لا على القواعد النحوية .

– وعند تدريس اللغة كأداة اتصال " لابد أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الإتصال ، و الإتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد ، حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان

[1]. محسن عطية، مهارات الاتصال اللغوية وتعليمه، ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان- الأردن، 2008ص 69

[2] المرجع نفسه، ص 69

تراكيب لغوية ، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث، و العلاقة بينه و بين المتلقي، و الموقف، و الموضوع و السياق اللغوي[1] .

– فتعليم اللغة اتصاليا كما أنه يستهدف اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع و تنميتها لديهم ،و تمكينهم من مهارات الإتصال، و استخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معنية في مواقف معنية ، فإنه يعمل على خلق مواقف طبيعية فردية و جماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا ، ثم التدريب على باقي المهارات اللغوية [2]، بحيث يصبح المتعلم ملما بالمعاني الاجتماعية للتراكيب اللغوية المختلفة و قادرا على التغيرات اللغوية المناسبة للمواقف الإتصالية المختلفة.

– و لذلك يقتضي المنحنى التواصلي في تعليم اللغة وضع اللغة و أنشطتها موضع الممارسة العلمية ، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد و القوانين و يقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخداما علميا، و الاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن، و عدم التشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى، فاللغة كل متكامل، و أي خلل يتعرض له جزء أو فن من فنونها يتسرب إلى اللغة كلها، و يتسبب في قصورها عن أداء أهم دورها و هو الإتصال و التفاهم و تبادل الخبرات، و المهارات و الأداء و معنى ذلك أن مدخل الإتصال يهتم باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها المختلفة و قواعدها ، ووضعها موضع التطبيق الفعلي[3].

ثانيا: المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية :

– يقوم المنحنى التكاملي في تعليم اللغة العربية (على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة و التعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، و هذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلقة إلى وتتكامل فيها المواد مع بعضها فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية، والخبرات التي تقدمها للمتعلم)[4]

---

[1]. أحمد عيد عوض، **"مداخل تعليم اللغة العربية"**، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث النفسية، جامعة أم القرى ط1، 2000، 68

[2]. المرجع نفسه،صـ69

[3]. محسن عطية، **"مهارات الاتصال اللغوية وتعليمه"**، مرجع سبق ذكره، 2008ص 81-82

[4]. مرجع نفسه،صـ82

– والطريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية (لا تختص بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلم اللغة بأنشطتها المختلفة، يتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا وتثورا، إلى جانب تدريس البلاغة و التعبير نصوص المطالعة)[1]، أي أن يعلم التلميذ مهارات الكلام، و الاستماع و القراءة و الكتابة و تذوق النصوص تقدم في آن معا، دون الفصل بينها فتقدم اللغة للمتعلم لمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة وتلغى الفواصل الصناعية بين فروعها.

– فهذا الأسلوب لا يقر من المعرفة إلا النوع المتكامل منها، باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه، و الوسيلة كل المشكلات، و المواقف الصعبة التي تواجهنا في حياتنا.

– و من هنا فإن التكامل(أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المتقدمة للطلاب وتدريسها بما يحقق ترابطها و توحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها وتوظيفها في أدائهم اللغوي، و ذلك من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل و الممارسة والتدريب و تقويم الطلاب أولا بأول)[2]

– فتعليم اللغة العربية عن طريق المنحنى التكاملي، و إلغاء الفواصل و الحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لا بد منه، لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأن كل فرع مستقل تماما عن غيره من فروع اللغة الأخرى، و هذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة و أنظمتها ، بالإضافة إلى أنه لا يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعلم، نظرا إلى إمكانية الخياز المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو النحو على حساب الفروع الأخرى، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة (طريقة الفروع) لا تعد المتعلم لاستخدام اللغة بالشكل الفعال في المواقف المختلفة، نظرا لكونها تعلم اللغة مجزأة.

– إذا لا يعد "موقفا سليما في تعليم اللغة، أن يلقن المعلم قطعة شعرية أو نثرية أو آيات قرآنية يرددها أو يكررها حتى يحفظها، وهو لا يعي دلالتها، و لا يتمرس بجوها وليس موقفا سليما في تعليم اللغة ذلك الذي يملي فيه المعلم على تلاميذه قطعة لم يتمثلوها وليس موقفا تعليميا لغويا ذلك الذي يراد فيه التلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة ذلك أن هذه المواقف كلها و أمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظا و حسب "نهاد موسى"، أساليب، أو رمزا مكتوبا و حسب، وما هي بذلك، فما اللفظ إلا أداة و ما الرمز المكتوب إلا وسيلة وهما أداتان أو و سيلتان في بيان معني، أو ترسيخ إحساس، أو التعبير عن مواقف)[3]

---

[1]. صباح أنطوان، **"تعليمية اللغة العربية"**، ط1، بيروت، دار النهضة العربية،2006، ج2، صـ130

[2]. أحمد عيد عوض، **"مداخل تعليم اللغة العربية"**، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث النفسية،د.ت، صـ21

[3]. نهاد موسى، **"أساليب المناهج و نماذج في تعليم اللغة العربية"**، دار أمل للنشر و التوزيع،عمان أردن، صـ 61

– إن تعليم القواعد النحو و البلاغة و بعض مصطلحات النص، ومعلومات عن عصور الأدب و أعلامه و فنونه، و شرح النصوص الشعرية و النثرية، و توضيح مواطن الجمال و البيان فيها "هذا كله مفيد و مطلوب ، لكنه وحده لا يعلم العربية و لا يتيح للمتعلم مهما بذل جهد أن تتكون لديه الملكة اللغوية، التي تستطيع معها أن ينطق لغته بطريقة سليمة أو أن يكتبها بصورة قويمة، أو أن يقرأها على وجهها الصحيح ، فلا قواعد النحو و الصرف وحدها تستطيع أن تنطق المتعلم لغته، ولا قواعد البلاغة و مصطلحات النقد فقط بقادرة على أن تجري قلم المتعلم بتلك اللغة ، و إنما هذه و تلك ضوابط و أدوات تعين و تمهد و تساعد و تسيره و لكنها لا تصنع ولا تبدع، و إنما الذي يصنع و يبدع هو تلك (الملكة اللغوية) التي تصير بعد أن تتم للإنسان مثل كل ملكاته تؤدي وظيفتها دون أن يحس الإنسان بعملها"[1]

– و بناءا على ما تقدم يعد المنحنى التكاملي من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية ، فهو يعتمد في تدريسها على نصوص أدبية مختارة بدقة لتحقيق الأغراض المنشودة ، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة و لتدريس التعبير الشفهي و الكتابي ، و من جهة أخرى تعد عقلا ممتازا للتطبيق الوظيفي للغة و النحو و الصرف ، فضلا عن كونها مجالا خصبا للدراسات البلاغية و النقدية.

– فيكون هذا المدخل البديل المناسب لطريقة تعليم اللغة فروعا، التي تقوم على تقنيتين المادة اللغوية و تجزئتها الى أنشطة مستقلة عن بعضها البعض لكل نشاط منها منهاجه وحصصه وكتبه، بل تقويمه الخاص به، بحيث لا تتوضح وظائفه و لا تتحقق أهدافه .

ثالثاً: المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية

– أن الوظيفة الأساسية في الحياة هي تمكين الفرد من التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه و تزويده بالوسائل التي تساعده علو ذلك و لا شك في أن أهم تلك الوسائل على الإطلاق هي اللغة العربية التي بها يتحقق التواصل.

– ويتأسس المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية " على وظيفة اللغة في الحياة وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلة، ولما كان للغة هذا الدور أن تلبي حاجة الأفراد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة "[2]

---

[1]. سعد محمد مراد، **"التكميلية في التعليم اللغة العربي"**،ط1،دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن،2002،صـ24

[2]. محسن عطية، **"مهارات الاتصال اللغوية وتعليمه"**، مرجع سبق ذكره، 2008ص 84

- والمقصود بالتعليم الوظيفي تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في إطار وظائفها الطبيعية العلمية ممارسة صحيحة.

- وقد عرف "داوود عبده" المنحى الوظيفي في تدريس اللغة العربية في قوله " المحنى الوظيفي في تدريس العربية وتدرسها بطريقة تؤدي الى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة المسموعة وفهمها مقروءة، وتعبير شفوي... وتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم و الإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لا بد من اعتبار قواعد اللغة(قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها "[1]

- معنى ذلك أن تعليم اللغة لا يكون عن طريق تقنية مجموعة من القواعد للطلبة في مختلف المراحل الدراسية و تحفيظهم لها، و المطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهل ذلك التلميذ لاستخدام اللغة و ممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، فتعليم قواعد اللغة إذا هو وسيلة و ليست غاية في ذاته، و من ثم فإن الفرد من تدريس القواعد هو ربط اللغة بمواقف الحياة مختلفة، بحيث يمتلك الفرد على التعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، و وظيفة الكلمة في الجملة، و وظيفة الجملة في الموضوع ومن ثم وظيفة اللغة في التعبير الإشغالات و حاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو و قواعده بالنواحي الوظيفية للغة بما يحقق المهارات اللغوية عند التلاميذ استماع و قراءة و تكلما و كتابتا، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفا صحيحا " فقواعد اللغة و ضوابط الرسم و قوانين البلاغة ليست مهارات مستقلة، يسعى المتعلم إلى إتقانها لذاتها، إنما لتصح المهارات اللغوية الأساسية، التي هي الاستماع، و القراءة، و الكلام، والكتابة "[2]

- وهنا تفرض مسألة اختيار المحتوى التعليمي نفسها كعنصر أساسي في عملية تعليم اللغة وتعلمها، إذ ينبغي أن ينبني هذا المحتوى على أساس عملية ووظيفية، وهذا ما أشار إليه (عبد الرحمان الحاج الصالح) عندما نبه إلى بعض المسائل في عملية اختيار المحتوى، و التي يمكن أن يفيدها معلم ناجح من علم اللسان في قوله "إن النظر في محتوى

---

[1]. حافظ إسماعيل العلوي، وليد أحمد العناني، **"أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات"**،ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان،منشورات اختلاف الجزائر، دار الأمان، الرباط،2009،صـ6.

[2]. علي النعيمي،**"الشامل في تدريس اللغة العربية"**،ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، 2004، صـ 27

اللغة التي تقدم المتعلم، ومن ثم السؤال ماذا يجب أن نعلم من العناصر و الآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم يتوجه بالوجوه الآتية:

- ليس كل ما في اللغة من ألفاظ والتركيب و ما تدل علية من معاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين نمن أطوار ارتقائه ونموه.

- ليحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل إلى المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية، من ما تقتضيه الحياة العصرية.

- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات و التراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، و إلا أصلبته تخمة ذاكريه، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة"[1].

- إن مسألة اختيار المحتوى تقتضي وجود تكامل بين اختصاصات علم اللغة و علم النفس وعلم الاجتماع و علم التربية، لأن عملية اختيار المحتوى التعليمي تأثر في الكثير من العوامل بعضها يتعلق بالمادة، و البعض الآخر بالمتعلم، بالإضافة إلى العوامل الخارجية تتمثل في الأهداف التعليمية، و المستوى المقرر، و الوقت المحدد له"[2].

- ولما كانت هذه الضوابط والشروط غائبة عن مقرراتنا، راح الدارسون يعلقون مشكلات تعليم اللغة العربية على فشل القائمين على وضع المناهج التعليمية في اختيار المحتوى اللغوي المناسب، و خصوصا في مسألة اختيار المحتوى النحوي الذي يرونه السبب الرئيسي في نفور الطالب من النحو و إعراضهم عنه.

- وفي هذه المسألة يقول (علي أحمد مدكور) " إن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا، لا يتم على أساس موضوعي و إنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب و الأهم، بناء على الخبرة الشخصية و النظرة الذاتية لأعراض لجان وضع المناهج"[3].

---

[1]. عبد الرحمان حجاج صالح، **"بحوث ودراسات في علم اللسان"**، دار الموقع للنشر، الجزائر، 2007،صـ203

[2]. عبده الراجحي، **"عالم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية"**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، صـ91

[3]. علي أحمد مذكور،**"تدريس فنون اللغة العربية"**، دار الفكر العربي،القاهرة، ط1، 2001ص292

- أي أن الاختيار يتم من دون إشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية و على رأسها المعلم. و هذا ما توصل إليه (د. محمد صاري) بعد دراسته لواقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية بمراحل التعليم العام، حيث يرى بأن اختيار المحتوى النحوي في المناهج والمقررات الجزائرية لا يعتمد على منهج علمي،بل يعتمد على التقديرات الشخصية و الذاتية و هذا ما أدى إلى اضطراب و بلبلة تبويب الموضوعات النحوية في المناهج الدراسية و عدم بناءها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشيوع و التواتر "[1].

- فتعليم كل هذه المسائل دون انتقاء للمحتوى، أو بالانتقاء العشوائي لموضوعاته، يرهق المتعلم، وينال من طاقته الفكرية التحصيلية لقواعد اللغة العربية، مما يؤدي إلى نفور الطلبة من دراستها، و يزيد من استفحال ظاهرة الضعف اللغوي في المستوى.

- ومن ثم فإن تبني المسلك الوظيفي في تعليم اللغة العربية يوجب تقصي المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان و يحتاج فيها إلى استعمال اللغة و حصرها، وتحديد الشائع منها،و تبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسية من المتعلمين، و تكييف مفردات المنهج لينسجم و متطلبات هذه المواقف، لا أن نعلم كل شيء للتلميذ، بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء، لأن العلوم لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها ولكن عبر القدرة على استعمالها و تطبيقها.

- و فكرة تعليم اللغة وظيفيا ليست فكرة جديدة عن العرب لأن هناك صيحات تعالت في الدرس اللغوي العربي القديم تدعو إلى الاكتفاء من قواعد اللغة بما يضمن التواصل السليم وما يعصم ألسنة المتكلمين من اللحن و الخطأ، و في ذلك يقول (الجاحظ) في باب رياضة الصبي:" و أما النحو فلا تشغل قلبه فيه إلا ما بقدر ما يؤديه إلى السلامة من الفاحش اللحني و من مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه و شعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرد "[2].

---

[1]. محمد صار، **"واقع المحتوى النحوي، في المقررات المدرسية، تحليل ونقد(التواصل)"**، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، تصدرها جامعة عنابة، الجزائر، ع8جوان،ص200

[2]. الجاحظ، **"رسائل الجاحظ، شرعه وعلق عليه"**، محمد باسل الشرد، ج3، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت،2000،ص31

- ومن هنا فإن تعلم اللغة العربية و تعليمها وفق المنحنى الوظيفي، يجعل بيئة التعلم أكثر ملامسة للواقع، ويحفز المتعلم أكثر و يدفعه نحو التعلم، فيجعله أكثر اهتماما بالغة لشعوره بقيمتها، و الخدمات التي تقدمها له في حياته، لأنها السبيل الأمثل الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلم بحاجة إلى اللغة.

- لا مرية في أن الهدف الأساس من تعليم أية لغة، سواء كنا نعلمها لأبنائنا أو لغيرهم، هو اكتساب المتعلم القدرة على التواصل بهذه اللغة في المواقف الطبيعية المختلفة في المجتمع، ويشرح "هايمز" ملكة التواصل هذه بقوله:" إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرد جمل صحيحة من ناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة، و باختصار فإن الطفل يستطيع أن يكون لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليمة، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية و الكتابية على حد سواء) وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقعه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة وهي جزأ لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة و غيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة "[1].

- إن الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسا على وجوب الإحاطة ب خصائص المتعلمين و الظروف الاجتماعية و الثقافية المحيطة بهم أولا، ليتم في ضوئها انتقاء المحتويات التعليمي المناسبة لهم، وهو الاهتمام الذي يشترك فيه المدخلان التواصلي والوظيفي.

- كما أن ذلك لا يتنافى بدوره مع ما يدعو إليه المدخل التكاملي من ضرورة مراعاة مبدأ التكامل بين فروع اللغة المختلفة، لأنه لا يمكن أن نتصور مثلا أن تكون المحتويات التي اختيرت وفق المنحنى الإتصالي أو الوظيفي مشتته، مجزأة، لا تراعي مبدأ التكامل بين مختلف الفروع اللغة: نحوا و وصرفا و بلاغة و نقدا و تقويما، لأن التلميذ سوف لن يتحسس دور ما يتعلمه منها في حياته، و حينها سوف لن تتحقق هذه المداخل الهدف الأساس الذي من أجله وجدت، و هو تعليم المتعلم كيفية التواصل بالغة.

- و من ثم نخلص إلى أن التعليم التواصل باللغة لا يكتفي باكتساب المتعلم كفاية لغوية فقط، بل يسعى إلى إكسابه كفاية تواصلية، و ذلك بتحويل المكتسبات اللغوية

[1] . نايف خدمار علي حجاج، **"اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"**، عالم المعرفة، ح126، الكويت، ص 171

المتعلمـة إلى أداة حيـة يوظفهـا باسـتمرار في مواقـف الحيـاة المختلفـة و هـو مـا تسـعى إليـه هـذه المداخل مجتمعة.

الفصل الأول

تعليمية اللغة العربية بين

اكتساب الكفاءة اللغوية

و تحصيل الكفاءة التواصلية

الفصل الأول تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية

"تمهيد":

من المؤكد الذي لا مرية فيه أن الهدف من تعليم اللغة وتعلمها هو اكتساب الفرد مهارات اللازمة لاستخدامها في عدد لا متناه من السياقات وبلوغه درجة من الإتقان لها بامتلاكه عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظية وربطها إياها بقوانين اللغة المضمرة في اللاوعي الإنساني.

فيصبح بذلك قادراً على سماع اللغة، والتعرف على إطارها الصوتي خاص ومتحدثا بها بطريقة سليمة عند التعبير عن المقاصد وقادراً على قراءة ما خطأ إملائي بها وكتابة رموزها الصحيحة وبالتالي يصبح قادراً على التواصل بها بل يعدو الهدف من درجة الامتلاك نَاصية اللغة ولإتقانها إلى درجة الإبداع والإسهام في ترقيتها والى براعة التفنن والإبداع السائر إلى تذوقها الجمالي والفني و البحث في الأسرار نظمها صوتاً وصرفاً و دلالة وصياغة، ولن يتأتى ذلك إلا بنظام تعليمي متجدد يساير التطورات الحاصلة في شتى النظريات اللسانية ة اللغوية والنفسية والتعليمة، التي من شأنها تطوير المناهج والطرائق والوسائل التعليمية، و معلم الحاذق يعلم أسرار اللغة تحسباً لتعليمها، والمتعلم يدرك أن أهمية التعلم واكتساب اللغة كسلاح يمارسه في معركة الحياة.

اللغـة: *LA LANGUE*

تعـد اللغـة مظهـراً مـن مظـاهر الحيـاة الإنسـانية, ووسـيلة لتعبـير عـن المشـاعر و الأفكـار والتفـاهم و التواصـل بـين أفكـار المجتمعـات، فهـي وعـي التجـارب و دليـل النشـاط الإنسـاني ومظهـر السـلوك اليـومي الـذي تقـوم بـه الجماعـة و "الـرابط الـذي يتحقـق بـه الـوعي الـذاتي بـالخبرات العامـة، ويتـوفر بـه التواصـل[1] و التناسـج والتواحـد المجتمعـي والإنسـاني"[2]، فاللغـة مسـتودع تـراث المجتمعـات و الـو شـيبة الـتي تـربط أبنـاء المجتمـع الواحـد وتوحـد كلمـتهم وتجمـع بينـهم فكريـاً، و هـي الجسـر الـذي تعـبر عليـه الأجيـال مـن الماضـي الى الحاضـر والمسـتقبل، ومـن أهم متطلبات مع الغير لاحتوائها على نوافذ المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية عبر العصور.

أمـا عـن تعريفهـا "فإنهـا أصـوات يعـبر بهـا كـل قـوم عـن أغراضـهم " وهـذا التعريـف دقيـق يـذكر كثـيراُ مـن جوانـب اللغـة المميـزة، أكـد فيـه "ابـن جـني" أولاً الطبيعـة الصـوتية للغـة، كمـا يـذكر وظيفتهـا الاجتماعيـة في التعبـير ولنقـل الفكـر وذكـر أيضـا إنهـا تسـتخدم في المجتمـع فكـل قـوم لغـتهم، يقـول البـاحثون المحـدثون لتعريفـات مختلفـة للغـة، وتؤكـد لكـل هـذه التعريفـات الحديثـة الطبيعـة الصـوتية للغـة، والوظيفـة الاجتماعيـة لهـا وتنـوع البيئـة اللغويـة مـن مجتمـع إنسـاني إلى لأخر[3].

ويعرف ابن خلدون بقوله "اعلم إن اللغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة وعلى لساني الناشئ عن القصد والإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحها"[4]وهو يذهب يقوله إلى أن اللغة ملكة لسانية ويعبر بها الفرد عن مقصوده ووسيلة اجتماعية لسعى لربط أبناء المجتمع الواحد.

واللغـة قـدرة ذهنيـة مكتسـبة يمثلهـا النسـق ويتكـوم مـن رمـوز اعتباطيـة منطوقـة يتواصـل بهـا أفراد المجتمع ما. ويدخل في تكوين هذا النسق العجمي، والنسق الصرفي والنسق الدلالي"[5]

---

[1] .تمام حسان، **"اللغة بين المعيارية والوصفية"**، عالم الكتب، ط 4 مصر 2000، ص15.

[2]. عوض أحمد عبده، **"مداخل تعليم اللغة العربية"**، دراسة مسحية نقدية، مكة المكرمة، ط1، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى،2000، ص9

[3]. بنظر حجازي محمود فهمي،**"أسس اللغة العربية"**، ط1، القاهرة دار للطباعة وللنشر،2003، ص7.

4.ابن خلدون ، **"المقدمة"**، ج2، تج عبد الله محمد درويش، ط1، دمشق، دار يعرب، 2004، ص367

[5]. معتوق أحمد، **"الحصيلة اللغوية"**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 212، أعسطس1996، صـ 29

ومن بين العلماء المتحدثين الذين تطرقوا الى مفهوم اللغة "سابير" فهي عنده إنسانية خالصة، وليست غريزية، تستهدف تواصل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع"[1]

وهي ذات أهمية بالغة في الحياة المجتمعات الأمم وتحمل هويتها، وبهذا يحصل تطورها وتناميها، وبهذا تخلد فكرها وثقافتها حيث تصطلح باستخدامات ووظائف عدة من إخبار وتواصل وتبليغ وإعلام، كما تستخدم في وظيفة هامة أخرى هي وظيفة التربوية التعلمية، سواء كانت رسمية في المدارس والكليات، أو عادية على ألسنة الأطفال الذين يسألون ألاف الأسئلة للوصول الى معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه.[2]

علينا أن نلقي الضوء على بعض الفروقات وتداخلات المتصلة بالمصطلحات والمفاهيم الجوهرية التي تتكرر معنا في البحث ومن أهم هذه المصطلحات ما يلي:[3]

1-2. الكفاءة والكفاية: Compétence

إدا رجعنا الى المعنى اللغوي الكفاءة نجده عند ابن منظور "الكفيء النظير الكفء والكفء وعلى الفعل والقول والمصدر والكفاءة في حين الكفاية 'كفى، يكفي كفايةً: إذ قام بالأمر، وكفاه الشيء كفاية استغنى به عن غيره فهو كافٍ، كما جاء في تنزيل العزيز «وَكَفى بِاللهِ حَسْبِيًا» (فصل/53) والكفُّي ما تكون به الكفاية «فالكفاية أشمل وأوسع من الكفاءة إذ نقول على الجانبين الكمي والكيفي بينما الكفاءة تقول على الجانب الكمي فقط.

وأوردت المعاجم "الكفاية" بمعنى القدرة على الشيء والكفاءة بمعني المماثلة إلا أن بعض المعاجم الحديثة كالمعجم البسيط، أوردة الكفاءة بمعنى الكفاية وهذا ما أجازه مجمع اللغة المصري "[4] لذا استرد المعنى اللفظي للكفاءة والكفاية، بمعنى واحد ويرجع لتعدد الناهج واختلاف مترجميها.

---

[1]. طميمة أحمد رشيدي، **"المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها، صعوباته"**، ط1، القهارة دار الفكر العربي، 2004،ص151

[2]. خرما نا يف. حجاج على، **"اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"**، الكويت سلسلة عالم المعرفة126، 1996،ص41

[3]. ابن منظور،**"لسان العرب"** بيروت دار صادر دت، المجلد الأول، ص 139

[4]. مختار محمد عمر، معجم الصواب اللغوي،**"دليل المثقف العربي"** ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2008، المجلد الأول، ص62

لقد ارتبط مفهوم الكفاية بمجالات الشغل و المهن و تدبر الموارد البشرية في المقاولات لينتقل بعد ذلك الى الحقل التربوي، ويتحول المفهوم كأداة لتنظيم وبناء المناهج التربوي، وبناء المناهج الدراسية وتنظيم ممارسات التربوية داخل فصول الأقسام المدرسية،[1] حيث تعرف الكفاءة في التصوير التربوي عند "أنطوان صباح" بالإمكانية الشخصية على التأقلم الناجح بطريقة جديدة مع أوضاع غير منتظرة وتقوم على استثمار مجموعة من المعارف و المكتسبات والمهارات و القدرات في وضعيات معينة وهي قابلة للقياس بالاستناد إلى مبينات أداء خاصة بعض مكونتها.[2]

أما عند محمد دريج فهي " قدرات مكتسبة لتسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثرائها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة وحلها في وضعية محددة"[3]

فالمهارات ومعارف وقدرات تعزز الكفاءة بحيث يوظفها الفرد في وضعيات إدماجية قصد إيجاد حل للمشكل ما، والكفاءة هي القدرة على توظيف مختلف المعارف والسلوكات المقررة والمرتبطة مباشرة بالوحدة التعليمية حيث كل نشاطات التعليم فيها تتمحور حولها وهي السلوك الظاهر لقابل للملاحظة والقياس الذي يبلغ من خلال نشاط التعليم تعبيراً عن حدوث فعل التعليم"[4]

وبناءً على ما ورد من تعاريف نخلص الى أن الكفاءة مفهوم متكامل قابل للنمو وسيرورة الفعل ونشاط قابل للملاحظة وقياس ويتمثل في قدرة المتعلم على تجنيد واستعمال واستثمار جملة المعارف والقدرات والمهارات والمكتسبات والقيم كل إشكالات في سياقات مختلفة ومتنوعة شخصية كانت أو اجتماعية أو مهنية.

---

[1]. المنظمة العربية لثقافة والعلوم، ألكسو، **"معجم المصطلحات المناهج والطرق التدريس"**، مكتب التنسيق التقريب في الوطن العربي، المغرب 2011، صـ53

[2]. صباح أنطوان، **"تعليمية اللغة العربية"**، ط1، بيروت، دار النهضة العربية2008، ج2، صـ32

[3]. الدريج محمد، **"التدريس الهادف"، ط1**، العين، دار الكتاب الجامعي،2016، صـ283

[4]. لبصيص خالد، **"التدريس العلمي الفني والشفاف"**، ط، الجزائر المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، صـ102

2 –التحصيل والتعلم و الاكتساب:

يعرف التحصيل بأنه اخذ المعارف عن طريق سواء أكانت هذه المعارف تصريحيه أو إجرائية[1]، فهو ما يأخذه المتعلم من مادة علمية داخل صفه عن طريق المتعلم. ويقصد بالتعلم "عملية أو نشاط أو مجموعة من أنشطة تسمح لشخص من تطوير كفاءاته أو اكتساب معارف ضمن درس أو برنامج تكويني."[2] مما ينتج تغييرا في سلوك الفرد ومعرفته وشعوره واتجاهاته «فقدرات التحصيل لدى المتعلم تسمح له بتلقي المعرفة التعليمية وتحويلها الى سلوك فعلي تتبدى ملامحه في العلاقة التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يؤطر العملية التعليمية ".[3]

في حين يعرف الاكتساب حسب جود بأنه إنجاز أو كفاءة بالأداء في تقديم مهارة أو مجموعة معارف.

أما في مجال تعليمية اللغات " فيرى بعض العلماء اللغة المحدثين أمثال "كراشن" التمييز بين عبارة اكتساب اللغة وهي العملية التي تتم بشكل طبيعي، وبدون الحاجة الى تعليم. كما يحدث عند اكتساب الطفل للغته الأصلية أو اللغة الأم، وعبارة تعلم اللغة وهي العملية التي تحدث عندما نتعلم اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي. ويعتقد هؤلاء بأن العملية الأولى هي التي يجب أن تتم حتى في حالة تعليم لغة أجنبية في المدارس، وأن هذه هي العملية الوحيد التي يتم عن طريقها التوصل إلى إنقاذ تلك اللغة واستخدامها[4] أي أن تعلم اللغة هو معرفة مقصودة لقواعد اللغة وهو لا يؤدي بالضرورة إلى الطريقة في التحدث ... بينما الاكتساب فيحدث في شكل تلقائي ناتج عن الاستخدام الطبيعي للغة و يؤدي إلى الطلاقة في التحدث[5] فالاكتساب يحدث في الطفولة أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون اللغوي قد تكون ، وتكون العمليات العقلية قد نضجت

---

[1]. بن تريدي بدر الدين، **"قاموس التربية الحديثة"**، د ط، الجزائر المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، صـ 151

[2]. عمار عبد الرزاق، **"العرفانية وبناء المعرفة"**، د ط، تونس دار السحر للنشر، نوفمبر2014، ص151

[3]. حساني أحمد، **"مباحث في اللسانيات"**، ط2، الإمارات العربية، منشورات كلية الدراسات الإسلامية، سلسلة كتاب الجامعي، 2013، صـ، 105

[4]. بنظر خر ما نايف، على حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص15

[5]. ريبكا ألكسفورد، **"استراتيجيات تعليم اللغة "**، تر: السيد محمد زعرور، المكتبة لأنجلو مصرية 1996، ص15

أو قاربت النضج[1].

2-3-الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية:

يعود إدراج عبارة الكفاءة اللغوية في الدرس اللساني إلى الفيلسوف ة اللغوي (نعوم كشومسكي) ضمن مقالة حول اكتساب اللغة و تعلمها، والتي تعد نصا من النصوص المؤسسة الثورة المعرفية في العلوم الإنسانية، وثورة على الدراسات اللغوية التي كانت تتبنى المنهج السلوكي و أطروحة اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاصة لثنائية المثير الاستجابة و مجردة من أية قدرة على الخلق أو الإبداع عند متكلميها، ويذهب كشومسكي في دراسته إلى التمييز "بين جانبين أساسيين في الدراسة اللسانية ، معرفة المتكلم المستمع المثالي و الأداء اللغوي الفعلي[2]، تحت اسم المصطلحين التاليين: الكفاءة اللغوية و الأداء.

ويعني مصطلح الكفاءة اللغوية في نحو القواعد التحويلية التوليدية "نظام اللغة الكامن الذي يكتسبه أبناء اللغة ابتداءً من طفولتهم[3]، أي الاستبطان الكامن أو المضمر عند الفرد والذي يمكنه من توليد عدد لا متناهي من الجمل، وفهمها بما في ذلك الجمل التي لم يسمعها من قبل، وهي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما و غيره من التراكيب المقبولة نظما، فمثلا يتمكن المتكلم باللغة العربية من فهم و قبول عبارة مثل:(جمع غفير حضر درس الأستاذ) باعتبارها جملة عربية سليمة و لكنه لا يستطيع قبول عبارة مثل :(غفير حضر جمع الأستاذ درس) مع أن جميع كلماتها عربية ." فالكفاية اللغوية ينطبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتسابه اللغة فالإنسان الذي يتكلم لغته يكون قد اكتسب قواعدها[4] في حين أن الأداء هو التجسيد المادي لنظام اللغة في إحداث الكلام، أي " الانعكاس الحاصل في عملية التكلم للكفاية اللغوية، وبناء على ما سلف ذكره " تفهم القواعد بأنها التنظيم المحرك لآلية التكلم،

[1]. الراجحي عبدة، **"فصول في علم اللغة"**، د ط، مصر، دار النعرة الجامعية، 1997،صـ162

[2]. مؤمن أحمد، **"اللسانيات النشأة والتطور"**، ط5، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، 2015، صـ210.

[3]. شنوفة السعيد، **"من مدخل الى المدارس اللسانية"**، ط1، مصر المكتبة الأزهرية، للتراث،2008، صـ119.

[4]. ميشال زكرياء، **"قضايا السنة التطبيقية"**، ط1، لبنان، دار العلم للملاين، 1993، ص 62-63

والكامن ضمن الكفاية اللغوية[1] فيكون الكفاية اللغوية بمنزلة امتلاك الآلية اللغوية، بينما يكون الأداء الكلامي حصيلة عمل هذه الآلية[2].

وفيما كان يبحث "تشو مسكي" في الكفاءة اللغوية وقدرة المتكلم على تكوين عدد لا متناه من الجمل الصحيحة وفهمها، صاغ مصطلح الكفاءة التواصلية انطلاقا من الانتقادات التي وجهها الثنائية كفاءة أداء التي طرحها كشومسكي. " وقد ركز في هذه الانتقادات بالخصوص على كون هذه النظرية لم تهتم بملائمة النص المنطوق مع السياقات المقامية، والسوسيوثقافية "[3].

فهي عنده " تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام "[4]. فامتلاك الفرد الكفاءة اللغوية " لا يدل دلالة كافية على القدرة اللغوية عند الإنسان العادي، فهذا الإنسان يمتلك بالفعل هذه القدرة اللغوية القائمة على التمكن من قواعد لغته الأصلية ولكن هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة. إذ لا بد للفرد لكي يقال إنه يتقن لغته حق الإتقان من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي "[5].

ويعرف "سيمون ديك راند" نظرية النحو الوظيفي الكفاءة التواصلية انطلاقا من اعتبار " اللغة أداة للتفاعل الاجتماعي، "بأنها ما يمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة العبارات اللغوية.أي ما يمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم ألمعلوماتي بما في ذلك من معارف وعقائد وأفكار مسبقة وإحساسات والتأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة"[6] فالكفاءة التواصلية هي بالقطع القدرة على

---

[1]. ميشال زكرياء، **"الألسنة التوليدية والتحويلية"**، وقواعد للغة العربية، ط2، بيروت المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع،1986، صـ 33.

[2]. ميشال زكرياء، **"قضايا السنة التطبيقية"،ط1، لبنان، دار العلم للملايين، 1993، ص 62-63.**

[3]. زاهدي الحسين «**التواصل نحو مقاربة تكميلية للشفهي"**، ط، المغرب، إفريقيا الشرق، 2011، صـ29

[4]. خرمانا يف. حجاج على، **"اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"**، الكويت سلسلة عالم المعرفة126، 1996، صـ40

[5]. المرجع السابق، صـ71

[6]. متوكل أحمد قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفي، ط، المغرب، دار الآمان، 1995، صـ16

الاتصال تختص باللغة الشفهية والتحريرية وتعني بالمهارات الأربع. تتكون من كفاءة نحوية وكفاءة اجتماعية لغوية. وكفاءة تحادثيه وكفاءة استراتيجية ".[1]

لقد استفاد حقل تعليم اللغات من دراسات "هايمز" ومن نحوه، واعتبرت المادة التعليمية حقيقة اجتماعية تنبض بالحياة في سباقات استعمالها، ولا يمكن عزلها عن المخاطبين ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع وهذا يستلزم تعليم اللغة انطلاقا من رصيد المجتمع الثقافي ومن المنظور الوظيفي التداولي بالتركيز على الجانب السيكولوجي للمتعلم ومحيطه السوسيوثقافي.

لذا توجه الفكر التربوي في شتى أقطار العالم، إلى إيجاد نظرية يكون منطلقها الأساس النشاط الأدائي للمتكلم لأن الملكة التواصلية تمثل كفاءات المتكلم في التواصل الفعال، والمقاربة النصية لبنة تهدف أساسا إلى اكتساب وتنمية مهارات التواصل لدى المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارج جدرانها.

3-تعليمية اللغة العربية:

إذا كانت التعليمة العامة تهتم بدراسة التفاعلات التي تربط أطراف العملية التعليمية (المعلم – المتعلم – المعرفة) بقصد تسهيل عمليات اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين فإن " تعليمية اللغة العربية تهتم بعمليات التعليم والتملك المعرفي الخاصة بالنشاط المعرفي موضوع تعلم القراءة، الكتابة إنتاج شفوي.... الخ، كما تربط بجملة من الأنشطة وبذلك نتحدث عن تعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الشفوي، وتعليمية الإنتاج الكتابي، وتعليمية الإنتاج القراءة وتعليمية الكتابة"[2]

بينما مهمة المعلم فتتمثل في تمكين المتعلم من ببناء تعلماته وإنجاز مهماتها بنجاح وامتلاك كفاءات مستديمة تتعلق بالمادة المعلمة، وجعله قادرا على توظيف تلك المعارف والتعليمات بكفاءة في سياقات تواصلية. – لذا تركز تعليمية اللغات على الجانب التواصلي للغة: أي التركيز على الوظيفة التواصلية وجعلها الهدف الرئيسي من تعليم اللغة دون غيرها

[1]. ريبكا ألكسفورد، **"استراتيجيات تعليم اللغة «**، صـ 19-20

[2]. صباح أنطوان، **"تعليمية اللغة العربية"**، ط1، بيروت، دار النهضة العربية2008، ج2، صـ26-27

من الوظائف، هذا ما يستدعي القول بأن تحقيق الكفاءة التواصلية عند المتعلم هي من أسمى الأهداف التي من أجلها تعلم اللغة العربية وكل اللغات.

ولأجل ذلك طرق المختصون في وضع المناهج التربوية أبواب ونظريات اللسانية واللغوية الحديثة التي تأخذ في الحسبان الواقع الاستعمالي للغة على اعتبار إن النظريات السابقة في غالب الأمم كانت تتعامل نع لغة مثالية يتحدثها أُناس مثاليون في مواقف مثالية.

وهذا الأمر غير مفيد بالنسبة لتعليم المثلي للغات، فقد دعت الحاجة الى البحث عن نظرية جديدة تأخذ الواقع الفعلي والمجتمع الذي يتكلم اللغة، بعين لاعتبار بحيث يصبح التعليم اللغة كالجهاز الجامد مقطوع العلامة في المجتمع بل كأداة للتواصل الاجتماعي "[1].

وأية ذالك التفكير في نموذج لغوي" يقوم على دراسة السلوك التواصلي، والحياة الاجتماعية، لا على مجرد قواعد النحو والصرف اللغوية""[2]

لذا انفتحت المناهج اللغة العربية" على الدرس اللساني لمختلف ظواهره الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبة والأسلوبية والتداولية" بهدف اكتساب المتعلم المهارات اللغوية تمكنه من التواصل بصوره مثمرة "[3]

ولعل هذا الانفتاح" سيساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية عبر صياغة العديد من المبادئ والقواعد وتقريبها للتلميذ خاصةً أنه ينحو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق ومن بين النتائج المنبثقة عن الانفتاح مناهج اللغة العربية على الدرس اللساني ما يلي:

- الانتقال من الدراسة المواد اللغوية الى دراسة المظاهر الغوية.

[1]- خرمانايف، حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 38

[2]- المرجع السابق، ص 72.

[3]- آيت علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجية نموذج النحو الوظيفي "السلسلة البيداغوجية" ط1، (الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح، 1998)، ص9.

➢ الاهتمام بمجموعة الكفايات الخاصة (الكفايات التواصلية) للتلميذ العديد من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي نجد سندها اللغوي في الاستعمال للوظيفي للغة، الذي يسعى الى تمكين التلميذ من توظيف اللغة في سياقات عديدة: نفسية وثقافية واجتماعية.[1]

تعد نظرية النحو الوظيفي أهم النظريات الغوية الحديثة التي تقوم عليها مناهج التعليم اللغات و تعلمها، ذلك أنها معالجة قضية الاكتساب اللغوي، واعتبرت (إن جهاز الاكتساب اللغوي نسق من المبادئ العامة التي تمكن الطفل من تعلم اللغة، وهي مبادئ تتعلق بالوظيفة و البنية، فما يكتسبه الطفل أثناء تعلمه للغة ليس معرفة اللغوية فحسب بل لذلك معرفة القوانين و الأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة، في مواقف اجتماعية معنية إي أنه يكتسب نسق اللغة، وفي نفس الوقت الأعراف التي تضبط استعمال هذا انسق في مواقف تواصلية معنية، من أجل تحقيق أغراض معينة،"[2]

ما يجعل متعلم اللغة يكتسب كفاءة تواصلية تمكنه من استعمال النسق الغوي في سياقات مختلفة بالإضافة الى تكوين جمل صحيحة قوا عدية ملائمة لتلك السياقات معنى هذا أن النحو الوظيفي يهدف الى اكتساب الطفل قدرة (لا تأهله لإنتاج جمل نحوية فقط، بل كذلك إنتاج هذه الجمل في ما يلائمها من سياقات الاستعمال إي اكتساب الطفل القدرة التواصلية، وهي القدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللغة فحسب بل إنها تمكن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعها، وتعبير عن المعنى الذي يريدها)[3]

مكونات اللغة العربية وحدة متكاملة:

إن من الأمور التي تكاد تصبح موضوع إتقان المختصون في البناء المناهج اللغة وتعليمها أن التقدم مكونات اللغة لمعلميها كوحدة كاملة متماسكة و مترابطة غير معزولة عن سياقها الاجتماعي و الوظيفي باعتماد النص محوراً لتدريس جميع فروع اللغة من(قراءة وتعبير وبلاغة ونحو..) وهي فكرة تتوافق وطبيعة اللغة العربية، حيث تعتمد هذه طريقة في

[1]- المرجع نفسه، ص 25-26.

[2]- آيت علي أوشان، اللسانيات والبيداغوجية نموذج النحو الوظيفي "السلسلة البيداغوجية" ط1، (الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح، 1998)، ص9.

[3]- المرجع نفسه، ص 43.

تعليم اللغة العربية و تدريس نصوصها الأدبية على أسس لغوية وتربوية ونفسية، فمن الناحية اللغوية، الطريقة مساير للاستعمال اللغوي فالتعليم يجد في وحدة النص عناصر اللغوية مترابطة لا فكاك لها وعبارات و ألفاظ تعتزل ثقافتنا اللغوية كالوحدة اللغوية عضوية متناسقة ومنسجمة ومن الناحية التربوية، فأن ربط ألوان الدراسات يتضمن نموا لغويا متعادلاً.

أما من الناحية النفسية فالتكامل يحدد نشاط المتعلمين ويثبت معارفهم بالتكرار وينمي قدرة الاستيعاب على أساس أن النص وحدة لغوية متسلسلة "وبالتالي تحقيق ثروة لغوية متماسكة في أذهان المتعلمين إذا ما استظهروها في استعمالاتهم اللغوية ووظائفها في سياقات مختلفة حققت الكفاءة التواصلية عندهم.

تعد الطرائق التدريسية إحدى لبنات المنهاج التعليمي، وأهم المسالك التي يتوخى عبرها المعلم تحقيق الأهداف و الغايات التعليمية و التربوية المتضمنة في المنهاج، فيتخذا المتعلم كوسيلة في تبليغ المادة المعرفية (المحتوى) لمتعلميه أثناء قيامه بالعملية التعليمية كما تنتظم وفقها سلسلة الفعاليات الصفية، ويتحدد من خلالها دور كل معلم ومتعلم، ونظراً لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية يفترض من المعلم أن يختار الطريقة المناسبة و الفعالة في نقل المحتويات التي متعلميه شرطة أن تكون مرنة و تتساير ونوع المادة المعرفية المعلمة وترعى فيها قدرات وميولات وحاجات المتعلمين.

فطريقة تدريس نشاط التعبير الكتابي غير التي يدرس بها النحو، وخلاف التي يقوم بها درس البلاغة أهم ما يجب توخيه في إنجاح الطريقة التدريسية هو ربط المادة اللغوية بالحياة اللغوية للمتعلمين، واعتماد طرائق تدريسية تستثمر مفهوم التفاعل و الدينامكية التواصلية و لاستخدام اللغوي الذي يعد الحل في قياس كفاءة التعلم.

تصر التعليمية الحديثة على تجاوز المفهوم التقليدي لعملية التعليم، القائم على تلقين المتعلم كما هائلا من المعارف النظرية الجاهزة، و المطالبة باسترجاعها في الامتحانات، إلى تعليم يكتسبه التلميذ القدرة على استثمار المعارف و المهارات اللغوية، وتوظيفها بنجاح في المواقف التواصلية المختلفة.

و لكي تصل اللغة العربية إلى تحقيق هذا المسعى ، وجب أن يقوم تعليمها على تخطيط محكم يأخذ في الحسبان ضرورة مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللغات و تعلمها ، و اختيار المدخل

المناسب لطبيعة اللغة العربية ،وخصائص تعليمها و تعلمها ، باعتبار أن المدخل التعليمي هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها، وتحدد من خلاله أسس بناء المنهاج اللغوي وتنظيم محتواه وتحديد طرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته ما يضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية .

ولذلك تعددت الاتجاهات والمداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية و تعلمها والتي تسعى إلى تحقيق هذا الهدف، ولعل أبرزها الاتجاهات الثلاثة التالية: التواصلي –التكاملي – الوظيفي.

الفصل الثاني

تعليمية اللغة العربية بين

اكتساب الكفاءة اللغوية

و تحصيل الكفاءة التواصلية

تمهيد:

ترتفع بين آونة وأخرى الشعارات الداعية للإصلاح في مجالات مختلفة، وبخاصة في مجال التعليم بصورة خاصة، وتبدو كثير من الشعارات توحي بالجدية، ويقدمها أصحابها كما لو كانت وصفة سحرية قادرة على القفز على الواقع بمشكلاته المختلفة وتحقيق الأهداف المتوخاة من تطوير التعليم في مراحله المتعددة. وهم بذلك يغفلون عددا من الحقائق الموضوعية التي تحكم التطوير وتحدد آفاقه وأساليبه، ويهملون في الوقت نفسه المسيرة التاريخية للتعليم. هي بمثابة الرحم الحاضنة التي تتشكل فيها المقومات، وتتبلور داخلها الخصائص والسمات، مع أن من المقرر علميا أن التحليل الدقيق لهذه الحقائق يمثل نقطة البدء في عملية الإصلاح، وبتر مقولات الإصلاح عن ظروفها المحيطة كقفز في فراغ لا يحقق شيئا جادا.

وفي هذا الإطار نعرض للحقائق الآنية باعتبارها الأسس الكلية لتطوير التعليم:

أولا: أنه لا مجال مطلقا لإغفال الترابط العضوي بين التعليم –على مختلف مستوياته واتجاهاته وأساليبه–وبين المجتمع الذي يتم فيه هذا التعليم. واللذين يتصورون إمكان تقديم تعليم رفيع المستوى في مجتمع متخلف يقعون أسرى وهم أن التعليم مجرد صناعة شأنها شأن الصناعات الأخرى ،و كما يصح بناء صناعة متطورة في مجتمع غير متطور–عن طريق التفكير والتدريب على تقسيم العمل – يتخيلون أن التعليم كذلك من الممكن أن يكون متفوقا ومتطورا في مجتمع متأخر ،و هذا وهم حقيقي ،لأن مستوى التعليم يرتبط جذريا بالقدرات العقلية لا اليدوية ،و المقدرات العقلية هي حصيلة الخبرات المنحدرة من الأجيال السابقة وما تورثه للأجيال اللاحقة من قيم

و تقاليد و مناهج لتتناول الوقائع و الأحداث بالتفسير والتحليل و الرؤية و بالإضافة إلى الخبرات المكتسبة بالممارسة الفعلية و الفكرية . والتعليم يمتد من ذلك ويبنى عليه. وهو يمتد منه لأنه يستفيد من خصائصه وقواه ويبنى عليه بما يقدمه من إضافات يمكنها إعادة تشكيل البنية الفكرية. فالتعليم إذا لا يبدأ من فراغ، ولا يملأ إناء هلاميا، بل يملأ إناء قد تشكلت جوانبه وتتحدد أبعاده وعلاقاته. والتعليم يبدأ من المجتمع وينتهي إليه، ويأخذ منه ويعطيه، وهي عملية ديناميكية متفاعلة لا تنحصر في نطاق المقومات المادية بل تتناول ما وراءها أيضا من مقومات عقلية وروحية ونفسية بما في ذلك القدرة على الإدراك والوعي والاستيعاب والتفكير والتحليل وإعادة تركيب المكونات وتشكيل الخصائص والسمات.

ثانيا: أنه لا مناص من الفصل بين أهداف التعليم على اختلاف مستوياته ومجالاته، وبين الشعارات التي ترفع في هذا المجال، فلكل منهما خصائصه ومعالجاته وتوجهاته. أما الأهداف فإنها يجب أن تتسم **بالعملية والواقعية وقابلية التطبيق، و** أن تكون صالحة لاستخدام الوسائل العلمية في قياس مدى نجاحها في تحقيق المطلوب منها، ومع هذا كله و قبله **ضرورة وجود رؤية شاملة تحقق الاتساق، و** تضمن التناغم بين عناصرها.

إن سيرورة العملية التعليمية مرتبطة بالإجابة على السؤال الجوهري (كيف يتعلم الأطفال العلوم) وبذلك تستهدف تبليغ خطة تطبيقية للعلم، وهذا لا يعني تبليغ نتائج ثابتة للعلم وموجهة لتخزينها واسترجاعها وإنما على شكل تساؤل، تفاعل، تقصى، تمرن، استغلال، تقديم حجج وعملية بناء. وفي إطار إعداد المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات التي يتركز مفهومها على التصور البنائي للتعلم، ويعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم وقدرته الذاتية في التعلم، هذه المقاربة تستدعي تصور جديد ل «مهنة المتعلم" الذي هو مركز العملية التربوية التي يتم التركيز فيها على فن التعلم لا التعليم، وبذلك يصبح مجهود المعلم منصبا على التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات، إلا أن لهذه المقاربة مآخذ وعوائق تقف في وجه السير الصحيح والسليم للعملية التعليمية التعلمية ،كالعوائق المعرفية (النظرية /المنهجية)التي يقرر رفعها لأنها في هذه الحال تصبح إما غير قابلة للتجاوز من طرف المتعلمين ،أو أن تجاوزها ليس أولويا وفي هذه الحالة فقط يتخلى المدرس عن التعليم الملائم ويساعد في تجاوز العائق بزاوية مغايرة و يتم ذلك بتوليه الشخصي بعض العمليات التي تتجاوز معارفهم.

–من جهة العوائق التي لا يجب تفاديها لأنها في عمق مشروع التكوين ومن ثمة فإنها تصبح أهدافا معرقلة، وفرصا لبناء معارف جديدة أو لتكثيف كفاءاته، ومن ثم فإن دور المدرس ليس إعطاء البدائل أو تسهيلها ولكن باللجوء إلى مواجهة العائق بالتصرف على نحو حسن معه، كل هذا صعب التحقيق في القسم ويستوجب كفاءات تربوية موجهة بعدة قدرات مميزة للملاحظة، التنشيط التنظيم والتسيير.[1]

[1]- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفاءات، ط5، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، المغرب، 2004م.

نلخص كل ماقلناه فيما يلي:

*لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها التربوية بالمدرسة الجزائرية عوائق وانعكاسات سلبية حيث أن التقديرات الوزارية والتعليمات الإدارية الخاصة بها يكتنفها الكثير من الالتباس والغموض خاصة في مفهوم الكفاءة الذي انحصر بدوره في تحديد السلوكيات فقط، وأما فيما يتعلق بمحتويات الدروس فغالبا ما تكون غير محددة في مقاييسها وغير متناسقة ربما لأنها لا تتوافق مع احتياجات المتعلمين وميولاتهم الشخصية، كما أن بعض الأنظمة يمكن أن تكون موضوعا للبرامج، ورهنا للواجبات الضرورية إضافة إلى نقص تكوين المعلمين ما يجعلهم جاهلين لطريقة التدريس و بالتالي إغفال الجانب المنهجي في العملية التعليمية التعلمية من خلال التركيز على المحتوى و إغفال الطريقة أو الاستراتيجية التي تلعب الدور الأساس في بناء كفاءة المتعلم

و تحصيلها ، إلا أن هذه الكفاءات لا تتطور إلا إذا توافق الإصلاح و مقاربة تدعو إلى تناول اللغة في مظاهرها الداخلية أي في مستوياتها وأنظمتها(الصوتية ،الإفرادية ،التركيبية و الدلالية)

و في ربطها بالسياق_ تداوليا _إنتاجا أي المزج بين عناصر اللغة و السياق في ذات الوقت المرتبطة بالمتكلم و المخاطب في كل الظروف لإنجاح العملية التبليغية بحيث تكون اللغة متجددة لا نمطية ،وقد بينت مناهجنا اللغوية **المقاربة النصية** على أنها تشكل منهجا علميا يحلل النص من الداخل ،إذ يقف المتعلم على خصائص النمط المستهدف ككفاءة ختامية و بالتدريج و بتنامي التحصيل يتوصل إلى إنتاج نصوص ذات طابع شفوي و أخرى طابعها كتابي لتنصيب الكفاءة النصية و تنميتها(تلقين، اكتساب، تملك)

لقد قامت المقاربة النصية على فلسفة تعليم وتعلم اللغة من منظور جديد إذ نتعلم المشي بفعل المشي، والتفكير بفعل التفكير فلم لا نتعلم اللغة باستعمال اللغة؟

والرهان على أن نتعلم التواصل والتفاوض أن نكون أمام لغة مستهدفة لا لغة واصفة، أمام مهارات اللغة وكفاءاتها ومستوياتها والربط بينها أساس لنجاح الدرس اللغوي.

إن الانتقال بالتدريس عموما وبتدريس اللغة العربية خصوصا من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي في الأساس والمقصود بذلك أن يتم توزيع طرائق التعليم بحيث يكون التركيز على إشراك المتعلم في عملية الاكتساب اللغوي من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللغوية، وجعله قادرا على استعمال اللغة عوضا على أن يكتفي بالاستقبال فالمنهجية القديمة

وغيرها تخدم كفاءة التلقي لا الإنتاج حتى أن أغلب متعلميها وإن أجادوا التعامل مع النصوص، فإنهم يشعرون بالعجز أمام تحرير رسالة مثلا لذلك لابد من خدمة الإنتاج و ذلك بالتدريب على البحث و النقد و إنتاج نصوص و غيرها ولا يتأتى ذلك إلا بتوظيف المقاربة النصية في مناهجنا الدراسية و تفعيل مبادئها و أسسها في العملية التعليمية ،**وعليه فيما تكمن ماهية المقاربة النصية؟**

مفهوم المقاربة:

لغة:

ونجد مصطلح المقاربة في معجم لسان العرب لابن منظور تعني الدنو كما أنها مشتقة من الفعل قرب.[1]

قرب القرب، نقيض البعد، قرب الشيء بالضم، يَقْرَبُ قُرْبًا وقُرْبَابَا أي دنا فهو قريب.

القريب نقيض البعيد

اقترب الوعد أي تقارب على وزن افتعل

التقارب ضد التباعد

تقارب على وزن تفاعل

ويقال قد حيا وقرب إنقال: حيالك الله وقرب دارك.

وفي الحديث من تقرب إليَّ شبرًا تقرَّبت إليه درعًا

والمراد بقرب العبد من الله عز وجل، القرب بالذكر والعمل الصالح لا قرب الذات والمكان

قراب الشيء وقرابة وقرابته ما قارب قدرُهُ

وهو مصدر قارب يقارب مقاربة الأمر

القراب أيضا قارب أن يمتلئ الدلو

قربانا وقربانا قارب الامتلاء

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج1، ط1، دار الصبح واد يسوفت، بيروت، دار البيضاء، 2006، مادة (قرب)، ص 73. 74.

القربان بالضم قرَّب الله عزَّ وجل وتقريب منه

التقرب التدني إلى الشيء

الاقتراب: الدنو، قارب الشيء، قارب الخطو: دناه إذن نستنتج مما سبق أن المعنى اللغوي للفظة (قرب) تدور حول الدنو والاقتراب.

والمعنى نفسه نجده عند الفيروز أبادي في معجمه المحيط[1]. قرب الشيء، قربا وقربانا دنا منه وباشره وللتشديد عن الأمر يقال لا تقربه وفي الكتاب العزيز "ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلا" سورة الإسراء الآية 32.

قرب الشيء، قرابة، قرباء ومقربة دنا فهو قريب

والقرب نقيض البعد وقاربوا أي اقتصدوا في الأمور وتركوا الغلو فيها والتقصير ويقال: قارب فلان في أمره إذا اقتصد.

أما الخليل بن أحمد الفراهيدي فأوردها في معجمه العين- قرب: القُرْبُ أن يرعى القوم بينهم وبين المورد وهم يسيرون بعض السير حتى إذا كان بينهم وبين الماء عشية أو ليلة عجلوا فقربوا وهم يقربون، قربا.

القرب ضد البعد

الاقتراب: الدنو

التقرُّب: التدني والتواصل بحق أقرابه[2]

وإذن كخلاصة لتعريف كلمة قرب في كل من معجم لسان العرب، المحيط والعين أن معناها اللغوي يعني الدنو والاقتراب فما هو المعنى الاصطلاحي لمعنى المقاربة؟

ومن أبرز تعريفات في العربية المعاصرة محاولة طه عبد الرحمن تعريف النص على أساس منطقي بأنه "كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، ومن المحاولات الأخرى لتعريفه، محاولة محمد مفتاح، فقد عرف النص منطلقا من منطلقات ثلاثة،

[1] - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز ابادي، القاموس المحيط، ط2، مطبعة مصطفى الجبلي، مصر 1953، فصل (القاف)، باب (الباء)، مادة "قرب"، ص 118. 119.

[2] - الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، ج3، تح عبد الحميد الهنداوي، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003، حرف القاف، مادة "قرب"، ص 370.

أولها: تجاوز ثنائية الحقيقة والاحتمال، ومن خلال ذلك ينبغي تجنب الرؤية التقليدية للنص، والمنطلق الثاني: تدريج المفهوم حيث النص يطلب على الحقيقة على المكتوب المتحقق في كتابته علاقات متواشجة بين المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معينين.

ويعتمد المنطلق الثالث: على تدريج المعنى وينبغي أن يؤخذ لذلك في الحسبان حجم النص ونوعه، واختلاف درجة دلالة النص باختلاف نوعه[1].

المقاربة النصية:Approche

من أهم المصطلحات المتواجدة في النظام التربوي وهي: «رافد قوي يمكن المتعلم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ [2]

وهي من منظور بيداغوجي: «مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة، إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر[3]

3.2.1. من المنظور الغربي:

فالنظرية الفرنسية تحدد النص بأنه استعمال اللغة في هدف إنتاجي أي أنه يخرج اللغة من حيز الوصف ليدخلها في إواليه تجعلها تستلم السلطة المولدة للمعاني وهذه الإوالية تعمل على كل المستويات المكونة لنص (من الصوت والدال إلى الجملة والفقرة) بحيث تتحول فيها الكتابة من عمل إرجاعي إلى تحقيق رابط فعلي يرسخ العلاقة بين المرسل والمرسل إليه بين الكتاب والقارئ[4]

نستنتج من هذا التعريف أن المقاربة هي عبارة عن استراتيجية لوضع تصور حول الوضعية التعليمية التعلمية فهي تراعي عناصرها من الوسائل التعليمية والمكان والزمان وكذا خصائص كل

---

[1]- المرجع السابق، ص 28.

مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة لمادة اللغة [2]العربية ،جانفي 2005،ص01

[3]نفس المرجع،ص15

[4]- - بركة بسام وآخرون، مبادئ تحليل النصوص الأدبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، لونجمان، لبنان، 2002م، ص 14.

من المدرس والمتعلم على حد سواء والوسط التعليمي، وحتى النظريات البيداغوجية لعملية التعليمية.[1]

ويعرفها خير الدين هني "الكيفيَّة العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبط بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما".[2]

مفهوم النص: texte

لغة:

النص في اللغة العربية يدور على عدة معان هي: الرفع والإظهار، وجعل بعض الشيء فوق بعضه، وبلوغ الشيء أقصاه ومنتهاه والتحريك والتعيين على الشيء ما، والتوقيف[3]

اصطلاحا:

إن مفهوم النص في اصطلاح القدامى فلم يله اهتماما يذكر سوى علماء الأصول، ولعل الإمام الشافعي أول من تطرق إلى مفهوم النص، أما النص في اصطلاحات المحدثين فقد تنوعت تعريفاته بتنوع التخصصات العلمية وبتنوع الاتجاهات والمدارس المختلفة.[4]

1.1. من المنظور العربي القديم

لقد تطرق الإمام الشافعي إلى مفهوم النص في نظريته عن البيان على أنه: "ما أتى الكتاب على غاية البيان فيه فلم يحتج مع التنزيل فيه إلى غيره[5] ويفهم من خلال القول أن النص هو الذي يحمل في طياته ما يفسره ولا يحتاج إلى غيره (عوامل خارجة عنه كالبيئة وصاحب النص والزمن) من أجل فهمه.

---

[1] - عطا الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، د.ط، ص 59.

[2] - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط 2005، 1، ص 101.

[3] - ابن منظور،/ لسان العرب، مادة (نصص) مج6، تحقيق: عبد الله علي الكبير محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، (د.ط) القاهرة، (د.ت)، ص 4441-4442.

[4] - جمعان عبد الكريم، اشكاليات النص، دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي بالرياض والمركو العربي بالدار البيضاء، ط1، بيروت، 2009م، ص 26.

[5] - المرجع نفسه، ص 26.

2.1. من المنظور العربي الحديث

ومن أبرز تعريفات النص في العربية المعاصرة محاولة طه عبد الرحمن تعريف النص على أساس منطقي بأنه "كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات " ومن محاولات الأخرى لتعريفه، محاولة محمد مفتاح، فقد عرف النص منطلقا من منطلقات ثلاثة أولها: تجاوز ثنائية الحقيقة والاحتمال، ومن خلال ذلك ينبغي تجنب الرؤية التقليدية للنص، والمنطلق الثاني: تدريج المفهوم حيث النص يطلق على الحقيقة على المكتوب المتحقق في كتابته علاقات متواشجة بين المكونات المعجمية والنحوية والدلالية والتداولية في زمان ومكان معينين.

ويعتمد المنطلق الثالث على تدريج المعنى وينبغي أن يؤخذ لذلك في الحسبان حجم النص ونوعه، واختلاف درجة دلالته النص باختلاف نوعه.[1]

مكانة اللغة العربية في مناهج الإصلاح التربوي:

لقد شيدت المناهج التربوية في الجزائر على مبدأ بيداغوجيا الإدماج(المقاربة بالكفاءات) مدخلا وعلى المقاربة النصية منهجية وعلى بيداغوجيا المشروع استراتيجية ،و إذا كانت المقاربة بالكفاءات تشكل قاسما مشتركا بين المواد ،فإن المقاربة النصية تركز على الاستعمال اللغوي انطلاقا من الأسس واعتمادا على الوظائف التربوية ، حيث إن الانتقال في تبني المقاربة النصية في تعليم و تعلم اللغة العربية عندنا أمر طبيعي أملته مستجدات البحوث في علم النفس التربوي اللغوي ، وعلم النفس النمو ،وكذا علم النفس المعرفي فضلا عن البحوث اللسانية التي عرفت تطورا كبيرا انتقالا من البنوية ،إلى الأسلوبية فالسيميائية التي ترى في النص علامة متكاملة ،فلسانيات النص و تحليل الخطاب التي تجاوزت حدود الجملة للوقوف على دلالة النصوص

و التحليل الجزئي و الميسر و التي ترى أن مفهوم البنية متوقف على السياق ، والعلاقات داخل النص ،وصولا إلى التداولية .

إن هذا التغيير الحاصل اقتضته الوضعية التي كان عليها تعليمنا للغة العربية في مدارسنا.

إن الدراس لمناهج الإصلاح التربوي، خاصة المناهج اللغوية ليلمس بأنها أفردت للغة العربية مكانة وذلك من خلال ماهية النظرة الجديدة في طريقة العمل بها والتعامل معها.

[1]- المرجع السابق، ص 28.

فاللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى في مختلف المراحل التعليمية وغاية يراد تعلمها " وأن يراعى في اكتسابها التعبير والتواصل، وفعل التعبير مع الذات وفعل التواصل مع الغير"[1]

إن مناهجنا إذ توصي بالتقيد بالمقاربة النصية من أجل البناء اللغوي وتحث على ما يلي:

1*أن تتم معاملة اللغة العربية على أنها كل ملتحم، أي تناول النص على أنه كل وأنه ذو بعدين (المعنى والمبنى)، فضلا على أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النص، وبنيته، وهدفه والسياق...

2*ترى لسانيات النص أنه يتم الانطلاق من النص وعلاقته بالمتلقي وكيفية بنائه (بذاته) وبعلاقة النص بالخارج، وبعلاقة النص بكيفية إنتاجه.

3*كلما تم ربط النصوص بتعليمية اللغة كلما تعددت وظائفها إذ تصبح المجالات متعددة للتأويل، وبالتالي تخرج النصوص عن أداء وظيفتها الجمالية ككائنات لغوية لنصل إلى وظائف تعليمية تدريبية يتدرب من خلالها المتعلم على أنماط النصوص المختلفة، والمستهدفة ككفاءة خاصة في كل سنة (كالنصوص السردية، الحجاجية، الإخبارية، الوصفية....)

4*تستهدف المقاربة النصية أن نصل بتلامذتنا إلى فك أسرار النصوص من خلال خصوصيتها، أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك.

– ويتم بعد ذلك تعويد التلاميذ على مقاربة النصوص المختلفة المعتمدة في الكتب المدرسية مع المتواصل عليها ابتداءا من السنوات الأولى للتحصيل اللغوي، وذلك قصد ترسيخ الكفاءة النصية لديهم.

5*ومن المعلوم أن المقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة حيث تكون بين الجمل علاقات، وتتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة. ويسمى تعلق عنصر بما سبقه علاقة قبلية، وتعلقه بما يلحقه علاقة بعدية. لأن النص كيان مهيكل وهو ما يجعله يتميز ببنية خاصة تقوم على ما بداخله من علاقات بين مكوناته و**معنى هذا أن**

[1]عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات ،العدد7،ص26

كل عنصر في النص (جملة أو عبارة) يعتمد دائما على عنصر آخر، كأن يفترض أحدهما الآخر أو كأن لا يدرك معنى الواحد منهما إلا بالعودة إلى الثاني.

-والنص عموما يخضع لجملة من المقومات في مقدمتها **الاتساق والانسجام** باعتبار أن النص بنية مركبة متماسكة ذات وحدة كلية شاملة، يستلزم وصفها تعقب تلك المظاهر الممتدة أفقيا والبحث عن وسائل الربط النحوي بينها.[1]

خلاصة: تكمن أهمية توظيف المقاربة النصية وتجسيدها في تعليمية اللغة العربية في كونها تمثل لدى الدارسين (أساتذة ومتعلمين) أهم الانشغالات التعليمية لأنها تربط دراسة اللغة بالنصوص وتسهل في الوقت نفسه الجمع بين نشاطين هما:

أ-القراءة ودراسة النص (الإنتاج الشفوي).

ب-إنتاج النصوص الكتابية.

كما أنها تحمل المتعلمين على اكتشاف القواعد النحوية ومفاهيمها والخصائص الأدبية النصية، بدل فرضها عليهم قسرا

إذا كان النص مجموعة جمل مركبة مترابطة، ونسيج متلاحم من العناصر يحقق قصدا تبليغيا، ويحمل رسالة **ترى ماهي أهم المظاهر التي تحقق هذا الترابط والتلاحم وفق قصد معين؟**

1*__الاتساق__: ويتجلى في المظاهر الآتية:

* **الترابط الموضوعي:** حيث حضور الموضوعية التي تقتضي تجنب التناقض والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أية صلة منطقية لذلك فإن من العوامل التي تحقق للنص اتساقه وترابط وحدته المعنوية إذ أن قوة الربط تكمن حقيقة في العلاقة المعنوية فالنص وحدة دلالية وأن الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة.[2]

- ضرورة توفر النص على نوع من التدرج سواء أكان الأمر متعلقا بالعرض أم بالسرد

[1] - إسماعيل بوزيدي، تعليمية النص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي – المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، ص 33-34.

[2] نفس المرجع،ص

أم بالتحليل. وهو يجعل القارئ يحس أن للنص مسارا معينا. وأنه يتجه نحو غاية محددة. ويجعله أيضا يتوقع في مرحلة ما من مراحل النص ما سيأتي بعدها.

– إن سيرورة النص وتقدمه في عرض المعلومات يخضعان إلى ظاهرتين هامتين هما: **التكرار والتدرج ذلك** أن صاحب النص يذكر أحيانا، في مرحلة ما من مراحل النص أشياء سبق ذكرها محاولا بذلك ربط السابق باللاحق، وممهدا للانتقال إلى معلومات جديدة وعليه فإن فهم دينامية النص يقتضي دراسة الطريقة التي تحقق بها التوازن الذي يتم من خلاله تحول المعلومات الجديدة إلى معلومات مكتسبة تمثل بدورها المنطلق نحو عناصر أخرى جديدة.[1]

وعليه يتضح من خلال كل ماقلناه أن الاتساق يتحدد في مظاهر ربط الوحدات اللسانية ببنية النص الظاهرة (الموضوع /المحمول)، أو ما يعرف بالتشكيل النحوي للجمل والعبارات وما يتعلق بها من حذف وفصل، ووصل، وتكرار، إحالة.

2-**الانسجام:** وهو مجموع الإجراءات التي بمقتضاها تنشط عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي بين الأفكار داخل النص. وتتحدد مظاهر الانسجام في الغالب الأعم ، في العناصر المنطقية من مثل السببية و العموم و الخصوص و الإطار المعلوماتي لتنظيم الأحداث و الأفعال والموضوعات والمواقف ،و يبنى الانسجام عادة على تفاعل المعلومات النصية مع المعرفة السابقة بالعالم الخارجي.[2]

نخلص من كل ما سبق ذكره:

*المقاربة النصية مقاربة تدعو إلى تمكين المتعلمين من كفاءات ومعارف يمكن تجنيدها كموارد في مجال الحياة و العمل

*الخروج بتعلم اللغة من وضعيات مصطنعة ، و الدخول بها في وضعيات طبيعية انطلاقا من نصوص تعتبر بؤرة علمية تعليمية تعلمية بكل أبعادها في تعلم اللغة كمقاربة تواصلية .

*كما أنها تسمح للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية في بعديها الشفهي و الكتابي فربط القواعد و البلاغة بالنصوص أمر طبيعي، وفي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها و تراكيبها والنص يعتبر الشاهد الواقعي لهذا الاتصال

[1]- اتلمرجع نفسه، ص 35.
[2]- هواري بلقندوز، التداوليات النصية مقاربة في فهم الخطاب وتأويله، رسالة دكتوراه في لسانيات الخطاب، 2008-2009، ص 140.

*يمثل النص طاقة لغوية تواصلية قوامها البنى والتشكيلات المعرفية بالنظر إلى تواتر المعلومة ونقلها وفق معيار الترابط النحوي(الاتساق)، و المفهومي (الانسجام)

الوظائف التربوية للمقاربة النصية:

الكفاءات التي يسطرها مخطط التدرج في بناء التعلمات تنطلق من مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق أنماط نصية معينة ، ونصوص نقدية ترتبط بالنصوص المدروسة ، وعليه فإن المقام التواصلي يؤكد المقاربة التواصلية التي تسعى إلى جعل التعلمات ذات دلالة

و معنى بنقلها من الملفوظ ،أي وصف الكلام و ضوابطه إلى إنتاج الكلام وفق هذه الضوابط في وضعيات تواصلية معينة، تجعل من المتعلمين يتحكمون في الكفاية التواصلية القائمة على امتلاك القواعد النفسية و الاجتماعية و الثقافية للكلام ، وكفاءة الإنتاج تجمع بين الشفوي و المكتوب في إطار تلقي النصوص و إنتاجها و تقويمها .

-ذلك أن نظام الوحدة التعليمية يدمج مختلف أنشطة المادة في ميدان التلقي والإنتاج، فيجمع بين النصوص الأدبية والتواصلية والمطالعة الموجهة والتعبير الكتابي والمشاريع . **لماذا نظام الوحدة التعليمية؟**

الوحدة التعليمية في مادة اللغة العربية و آدابها هي وضعية بناء تعلمات خلال أسبوعين مع اختلاف الحجم الزمني لحصص الأسبوع باختلاف المستويات والشعب وتتكون الوحدة من مجموعة أنشطة تنمي كفاءة المتعلمين في المجالين الشفوي والمكتوب وتؤكد تملك المتعلمين لمختلف مهارات التواصل ، فتتوزع الأنشطة على ميداني التلقي و الإنتاج كما أنها تضمن ما يلي:

*إعطاء التعلمات معنى بحيث يتلقى المتعلمون جملة من المعارف وبعد إرسائها تجند لتدمج في وضعيات إدماجية تؤكد نماء الكفاءة لديهم.

*تتيح للمتعلمين فرصة التحكم في تسيير الوضعيات التعليمية في القسم ومعالجتها والتحكم في حصصها، والزمن المخصص لها وفق ما يراه الأستاذ بناءا على ما ورد في المناشير المتعلقة بتحليل الممارسات المهنية، وتحليل الوضعيات التعليمية وكيفية تنفيذ المناهج.

*تضمن الترابط والانسجام الأفقي والعمودي بين أنشطة المادة وروافدها.

*تجعل من الموارد اللغوية والبلاغية والموسيقية مفاتيح يقارب بها المتعلمون النصوص على اختلاف أنواعها وأنماطها.

*القضاء على التعلم النمطي المستقل الذي هدفه التعلم لا وظيفية التعلم.

*تحقق جودة كفاءات التواصل الشفوي والكتابي وتحرص على نمائها.

*تضمن ممارسة تعديل التعلم والتقويم والمعالجة.

-إن مجموع السلوكات التي تؤديها الوحدة التعلمية من خلال أهداف التعلم ومؤشرات الكفاءة، تؤكد اعتماد مقاربة تواصلية، وأما السير المنهجي للوحدة في (المحتويات والنشاطات) فيؤكد المقاربة النصية التي تعتبر الموارد اللغوية والبلاغية والموسيقية في رافد قواعد اللغة العربية والبلاغة العربية والعروض مفاتيح لفهم النص. و التعمق في فهمه، والوقوف عند خصائصه ومميزاته، ولا تعتبر غاية في حد ذاتها.[1]

- من خلال كل ما تم ذكره سابقا يتضح لنا أن المتعلم يمارس تعلمه وفق الأنشطة المقدمة وذلك من خلال إدماج جزئي في النصوص الأدبية في مرحلة تحديد بناء النص، أو الإدماج الكلي فيرجع المتعلمون إلى معارفهم السابقة أو المبنية في التعلم الجديد للربط بينها وتعديلها من أجل تجنيدها وحسن توظيفها .

كما أن المقاربة النصية تسعى إلى تحديد جملة من المعايير المستوحاة من أهداف النشاطات الشفوية نجملها فيمايلي:

أ-**السلوك التواصلي**: من مؤشراتها

1-تجعل المتعلم يمتلك مهارة الإصغاء الجيد، وعدم المقاطعة.

2-يتعلم كيف يحترم الآخرين وآرائهم.

3-يمتلك مهارة الحديث الجيد.

ب-**التحكم في اللغة**: تظهر فيما يلي

1-توظيف التراكيب المناسبة، واستعمال الكلام الفصيح.

ج-**التحكم في تقنيات التحليل والمعالجة**:

1-امتلاك مهارة بناء الحديث وهيكلته.

[1]- سند تربوي موجه لمفتش وأساتذة اللغة العربية وآدابها، مخطط بناء التعليمات، المفتشية العامة للبيداغوجيا، سنة 2017/2016، ص 13.

2-امتلاك مهارة التحليل للأفكار.

3-امتلاك مهارة الاستشهاد وحسن توظيف الحجج.

*وفق كل ما ذكر ارتأينا أن نقدم نموذج تطبيقي

الوحدة التعلمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)		التقويم المرحلي	المدة الزمنية
الرابعة: شعر الزّهد.	ينتج المتعلّم في مقام تواصليّ دال مشافهة وكتابة نصوصا وفق النمط الحجاجيّ ونصوصا تفسيريا نقديّة ترتبط	• يتعرف على غرض الزهد ودوافع ظهوره في العصر العباسيّ وأبرز شعرائه، وأهمّ خصائصه. • يقف على خصائص النمط الحجاجيّ. • يتمكن من توظيف الإغراء والتحذير في تعبيره الخاص مشافهة وكتابة. • يتعرف على الحروف التي تصلح وصلا ورويا.	**النص الأدبي وروافده:**	– للموت ما تلدون لأبي العتاهية. – التحذير والإغراء. – الحروف التي تصلح وصلا ورويا.	• يتمسّك أبو نواس وبشّار بالتّقاليد الموروثة في الصّياغة، ويتنحّى أبو العتاهية عن الأسلوب القديم الجزل ليستبدله بأساليب عصره اللّيّنة الخفيفة. . إلى أيّ مدى يصدُقُ هذا الحكمُ؟ • قال العتاهيّة: إياك إياك والدنيا ولذتها فالموت فيها لخلق الله مفترس – ماذا تفيد الصيغة في صدر البيت؟ – أعرب: إياك إياك والدنيا. – قطع البيت وحدد رويه.	8 ساعة
			المشروع:	إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.		

	أعرب ما تحته خطّ في قول الشّاعر: ونبّئت ليلى أرسلتْ بشفاعةٍ فهلاَّ نفسُ ليْلَى شفيعها؟ ● دلّ على الاقتباس والتضمين في قول الشاعر: رحلتُ فلست مسائلا عن دارهم أنا باخع نفسي على آثارهم	. الدّعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد: عبد العزيز الكفراوي. . أحرف العرض والتحضيض. . الاقتباس والتضمين.	**النصّ التواصليّ وروافده:**	● يتعرّف على مظاهر اللهو والمجون، وظروف ظهور الحركة الإصلاحيّة. ● يكتشف أحرف العرض والتحضيض. ● ● يتعرف المتعلّم على أهم الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسيّة في بغداد. ● يقف عند ظاهرتي الاقتباس والتضمين ، ويوظّفهما في تعبيره.	بالعصر العباسيّ.	
		. " تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حريّة الآخرين "	**التّعبير الكتابيّ:**			
	منصوص الوضعيّة:		**الموارد**	**النّمط**	**مجالها**	**نوعها**	**الوضعيّة**

	السّند: ابن جارك غليظ الطباع خشن المعاملة ، كثيرا ما يمزّق هدوء أسرته في وقت متأخر من اللّيل .ففكرتَ في تخليص هذه الأسرة من معاناتها. **التّعليمة:** اكتب فقرة تبيّن فيها المساعي التي سلكتها.	– التحذير والإغراء. . أحرف العرض والتحضيض. . الاقتباس والتضمين.	**حجاجيّ**	**رقّة الطّباع وحسن معاملة الآخرين.**	**و ضعيّة إبداعيّة**	**الوضعية الأولى**	تقويم الكفاءة من خلال بناء وضعية إنتاج كتابيّ في:
	السّند: أدّى شيوع المجون والزّندقة إلى ظهور تيّار مضاد له في الاتّجاه.. **التّعليمة:** اكتب فقرة توضّح فيها هذا التيّار، أسباب ظهوره وأثره في الأدب.	الأحكام الفكريّة ومؤشّرات النّمط.	**تفسيريّ**	**تيّار الزّهد**	**و ضعيّة نقديّة**	**الوضعيّة الثانية**	

الفصل الثالث

تدريس فروع اللغة العربية

في ظل المقاربة النصية

الفصل الثالث: تدريس فروع اللغة العربية في ظل المقاربة النصية

إن التدريس كما هو متعارف عليه. "عملية تفاعل بين المعلم و المتعلم"[1] ويحد ث هدا التفاعل أثناء العملية التعليمية التي تهدف إلى الوصول إلى بناء معارف و أفكار و مبادئ لدى المتعلم مع إمكانية توظيف هذه المعرف و الأفكار في وضعيات تعليمية أخرى، و ما أم بحثنا يدور في فلك تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية لدى طلبة التعليم الثانوي، يجدر بنا التطرف إلى ماهية –هده– النصوص مع –ذكر– الأهداف الموجودة من تدريسها، و الخطوات المتبعة أثناء تدريسها أيضا.

1-1- ماهية النص الأدبي و التواصلي:

– إن الأدب الفن مادته و أداته الكلمة، و ينقسم إلى قسمين رئيسين النثر و الشعر فالنثر كلام غير موزون و غير مقفى بعكس الشعر الذي هو الكلام الموزون المقفى .

– أما تعريف النصوص الأدبية فهي عبارة عن قطع نثرية أو شعرية التي يتم اختيارها من مأثور الأدب و تتضمن أفكارا متكاملة مترابطة و الهدف من دراستها التذوق الأدبي و اعتمادها مصدر الاستنباط الحكام الأدبية التي يتأسس عليها تاريخ الأدب في كل عصر من العصور[2].

– إن المتتبع لفهرس محتويات الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي، سيجد أن جميع نصوصه الأدبية فقد قدمت وفق نظام محكم بمراعاة زمن العصور الأدبية بالتدرج ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب[3].

– فمن خلال النص الأدبي الذي يعكس خصائص و مظاهر عصره، يتمكن المتعلم من معرفته بواسطة الدراسة و التحليل للنص الأدبي المعالج « و ترمي هذه الدراسة إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان و تصفية الشعور و صقل الذوق و إرهاف الإحساس"[4] إضافة إلى الإلهام بمعانيها والتمكن من تحليلها و نقدها و تقصي مواطن الجمال و الخيال، و تعرف خصائص أساليبها لذا فالنصوص تعد محور الدراسات الأدبية»[5].

– أما النصوص التواصلية فهي عبارة عن نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية يتم التركيز فيها على الناحية المعرفية ، و على الوسائل الإبلاغية المقنعة في التعبير.[6]

---

[1]- طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريبها، دار النشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2005، ص 80.
[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء اللغات الأدبية، ص 283.
[3]- منهاج السنة الثانية ثانوي، ص 21.
[4]- منهاج السنة الثانية ثانوي، ص 21.
[5]- محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 283.
[6]- منهاج السنة الثانية ثانوي، المرجع السابق، ص 21.

– و مادامت هذه النصوص داعمة و مكملة للمعارف المتوصل إليها في النصوص الأدبية فه\ا يعني أنها لا تخل هي الأخرى في الجوانب الجمالية « التي يسعى إليها الأستاذ لاستغلالها لتنمية ملكة المتعلم النقدية من خلال نقد الظاهرة التي يتناولها النص التواصلي »[1].

1-2- أهداف تدريس النصوص الأدبية و التواصلية في مرحلة السنة الأولى ثانوي فرع جذع مشترك آداب.

– إن الهدف من تدريس هذه النصوص في هذه المرحلة هو تمكين المتعلمين من بناء معارفهم و ذلك من خلال:

- إيقاف المتعلمين على مواطن الجمال الفني فيما يدرسون من النصوص الأدبية.
- تربية الذوق الأدبي لدى المتعلمين و إثارة رغبتهم في الدراسة الأدبية.
- تعريف الطلبة بالشعراء و بيان خصائصهم الأدبية و الفنية.
- تنمية الثقافة الأدبية و تزويد المتعلمين بثروة لغوية.
- تهيئة الفرص المواتية للموهوبين لإظهار مواهبهم و تنميتها.
- تعويد الطلبة على إجادة الإلقاء و حسن الأداء[2].
- يتوسع أفق فكر المتعلمين و تزيد صلتهم بالحياة و ما يضطرب فيها من أنواع السلوك أو النشاط.
- يفهم المتعلمون الطبيعة الإنسانية مصورة في الإنتاج الأدبي كالكرم و البخل و الأمانة.....

[i]تنمية خبرات المتعلمين من الجوانب الاجتماعية و الخلقية و السياسية لأن الأدب يمس الحياة من جميع جوانبها[3].

– و لكن تحقيق جميع هذه الأعراض ليس بالأمر السهل ، فتحقيقها يتطلب من المدرس امتلاكه لقدرات و كفاءات و درايات عالية جدا ، ليتمكن من تنفيذ درس النصوص على أكمل وجه و أحسن حال وفق المناهج المقاربة النصية ، و فيما يلي سنحاول أن نشير إلى المراحل والخطوات التي يتبعها المدرس أثناء تنفيذ درس في النصوص الأدبية و سنحاول أيضا وضع تصميم لنص مقتطف من الكتاب المدرسي مجسدين من خلاله كيفية تنفيذ تلك الخطوات و المراحل أثناء عملية التحليل.

[1]- منهاج السنة الثانية ثانوي، مرجع سابق، ص 10
[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدبية، مرجع سابق، ص 284.
[3]- منهاج السنة الثانية ثانوي، المرجع السابق، ص 22.

3-1- خطوات تدريس النص الأدبي في مرحلة الأولى ثانوي في ضوء المقاربة النصية:

أن تدريس النصوص الأدبية حقيقة الأمر لا يخضع الى ضوابط و قوانين لأن النص الأدبي "هو فن" و الفن لا يتقيد بقوانين و ضوابط تحكمه فتدريسه دائما يتطلب إبداع و اجتهاد من المدرس، فكل نص أسلوب خاص و طريقة خاصة.

لكن واضعي المناهج الجديدة قاموا بجملة من الخطوات، ينبغي للمدرس إتباعها ليتمكن من تنفيذ درس النص الأدبي على أكمل وجهه و أحسن صورة و هذه الخطوات هي:

يقوم المدرس قبل تنفيذ درس النصوص أو أي نشاط آخر بتحديد الكفاءات المستهدفة منه، كما يقوم أيضا بتحديد الوسائل التي يتم الاستعانة بها في تدريس النص الأدبي " كالاستعانة ببعض المعاجم والقواميس، ناهيك عن الكتاب المدرسي و السبورة ووسائل أخرى ..... و بعدها يعرج على إتباع المراحل الأتية:

1- **التمهيد:** يتم من خلاله مجموعة من الأسئلة الهادفة للتعرف على صاحب النص، حيث يجعل الأستاذ الطلبة يتعرفون على صاحب النص من خلال الأسئلة الجزئية التي تقودهم إلى التعريف به في مدة قصيرة جدا، وباختصار شديد "كلمة موجزة عن حياة الأديب و عصره فيما له علاقة بالنص"

2- **تقديم موضوع النص:** بمعنى عرف النص: يعتمد الأستاذ في تقديمه على الإيجاز الهادف إلى إدخال المتعلمين في جو النص "وبعدها يتم عرض النص المراد دراسته من خلال مطالبة التلاميذ بفتح كتبهم على الصفحة المتضمنة للنص .

3- **قراءة الأستاذ للنص:** حيث يحرص الأستاذ أثناء عملية القراءة على ما يلي: _ مطالبة الطلبة بالانتباه على قراءته من أجل محاكاتها.

- الوقوف أمام الطلبة وقراءة النص قراءة تعبيرية نموذجية
- رفع العين بين الحين والأخر لمتابعة الطلبة.

4- **قراءة التلاميذ الجهرية و الفردية للنص:** فبعد قراءة للمدرس يأتي دور التلاميذ يعملون على محاكاتها. كما يلجأ المدرس إلى تقسيم أدوار التلاميذ عند القراءة "تقاصر القراءة كل واحد منهم على جزء من النص على أن يعتني الأستاذ بتويب الأخطاء حين وقوعها، حتى لا يثبت الخطأ في أدهان التلاميذ وتستمر قراءتهم إلى أن يتعرفوا على النص و يحسنوا قراءته.

- **إثراء الرصيد اللغوي:** يتم الرصيد اللغوي من خلال القراءات الأولية للنص فيجتهد الأستاذ في تعيين المفردات و التركيب اللغوية الجديرة بالشرح ، فمعاني النص لا تفهم إلا بفهم لغته و اللغة مفردات

و تراكيب و المعنى الخفي يكشف من خلالهما، و المدرس ليس مجبر على الإكثار من الشرح اللغوي للكلمات و التراكيب، و إنما ينبغي أن يتوقف على بعضهما بما يجده كافيا لإدراك المتعلم للمعنى، بمعنى شرح الكلمات المفتاحية شرحا مفصلا مركزا أما باقي الكلمات فتشرح شرحا شفويا بالتدعيم الفهم.

- **اكتشاف معطيات النص**: حيث يعمل الأستاذ خلال هذه المرحلة على توجيه المتعلمين إلى اكتشاف ما يتوفر عبيه النص من معاني و أفكار، و مشاعر و انفعالات و عواطف و تعابير مجازية و أخرى حقيقية، والأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع و التأثير من موقف الأديب وغرضه من النص. ويتم هذا الاكتشاف من خلال الأسئلة التي تستهدف الوقوف على معطيات النص، واللافت للانتباه أن الاكتشاف لا يعني إجهاد الفكر و أطالت النظر بقدر ما يعني تحسين المتعلمين وإمدادهم بالمعطيات الواردة في النص.

- **مناقشة معطيات النص**: وهي أهم مرحلة في دراسة النص حيث يوضع المتعلم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلط ملكته النقدية على المعطيات الواردة في النص، سواء تعلق الأمر بالمعاني و الأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللغة العربية، على أن يكون النقداء إبداعيا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف الى أبعادها الفكرية و الفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم.

- كما يسعى الأستاذ هنا تدريجيا إلى بناء اللبنات الولية للتحقيق الكفاءة المرسومة، ولا شك أن في هذه المرحلة من دراسة النص مناسبة لتدريب التلاميذ على إدراج معارفهم حيث تدمج المعرفة الجديدة في المعارف القبلية، فتوظف في مناقشته معاني النص، المر الذي يعطي للنص شكلا جديدا ينبض بالحياة و يحول المعرفة الأدبية الى عمل و الدرس الأدبي إلى إبداع.

- **تحديد بناء النص**: في البداية يجب إقرار و تحديد نوع النص الأدبي أهو حجاجي أو سردي أم وصفي أم تفسيري لأنه قد تكون هناك عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي أو العكس لأن من خصائص النصوص اللأتجانس، ولكن رغم ذلك فإن نوعا ما يهيمن على الأنواع الأخرى وهو ما يسمح تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم مشافهة و كتابة على إنتاج نصوص من النمط المدروس>>

- وعموما ما يتم تحديد بناء النص من خلال أسئلة تهتدي بالمتعلمين الى كشف نمط النص و تبيان خصائصه، مع تدريبهم على إنتاج نصوص موازنة في مواقف ذات دلالة.

– **تفحص مظاهر الاتساق و الانسجام في تركيب و بناء فقرات النص:**إن النص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معاينة، متسق و منسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات بل لابد من وجود روابط بين هذه الكلمات و الجمل، وحتى بين الأفكار هذا التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص هو ما يسمى بالاتساق .

– أما الانسجام فهو نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في البنية الدلالية و الشكلية، كما أنه يدل على العلاقة بين الأفعال الإنجازية. إذ لا يتعلق بمظاهر النص فقط.وإنما أبضا بالتصور الدلالي أو المعرفي، و يجب على الأستاذ أن يعرف تلاميذه لعناصر الاتساق و الانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ و التراكيب اللغوية هذا من جهة، واطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص وكذا تدريبهم على محاكاة بناءها من جهة أخرى.

– ويتم هذا الفحص من خلال أسئلة المعلم التي تهدف إلى جعل التلاميذ قادري على اكتشاف هذه المظاهر و العمل على محاكاتها في مناسبات أخرى.

– **إجمال القول في تقدير النص:** و تعتبر هذه المرحلة آخر المراحل في تحليل النصوص « حيث يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية و الفكرية للنص ، مع إبراز خصوصيات أسلوب الكاتب ، و استنباط أهم القيم الواردة في النص.

1-3- تصميم لدرس في النصوص الأدبية في هذه المرحلة في ظل المقاربة النصية :

الفئة المستهدفة : السنة الأولى جذع مشترك آداب.

النشاط : دراسة نشاط أدبي.

الموضوع : فتح مكة لحسان بن ثابت.

الكفاءة المستهدفة : – أثر الفتوحات الإسلامية في تفاعل الشعر مع الأحداث.

– تحديد نمط النص و خصائصه.

– محاكاة النص كتابة و مشافهة.

الفصل الثالث: تدريس فروع اللغة العربية في ظل المقاربة النصية

النص:[1]

عَدِمْنا خيلنا إنْ لم تَرَوْها تُثيرُ النَّقْعَ مَوعِدُها كَدَاءُ.
يُبارينَ الأَسِنَّةَ مُصْعِداتٍ على أكتافها الأسل الظِّماء.
تَظَلُّ جِيادُنا مُتَمَطِّراتٍ تُلَطِّمُهنَّ بالخمرِ النساءُ.
فإمَّا تُعْرِضُوا عنا اعْتَمَرنا وكان الفتحُ وانكشَف الغِطاءُ.
وإلا فاصبِروا لجلادِ يومٍ يعِزُّ الله فيه مَنْ يشاء.
وَجِبْرِيلٌ أَمِينُ اللَّهِ فِينَا وَرُوحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ.
شَهِدْتُ بِهِ فَقُومُوا صَدِّقُوهُ فقلتمْ: لا نقومُ ولا نشاءُ.
أَتَهْجُوهُ وَلَسْتَ لَهُ بكُفْءٍ فَشَرُّكُما لِخَيْرِكُمَا الفِداءُ.
هجوتَ مباركاً براً حنيفاً أمينَ اللهِ شيمتهُ الوفاءُ.
فَمَنْ يَهْجُو رَسُولَ اللَّهِ مِنْكُمْ ويمدحهُ وينصرهُ سواءُ.
فَإِنّ أبي وَوَالِدَهُ وَعِرْضي لعرضِ محمدٍ منكمْ وقاءُ.
لساني صارمٌ لا عيبَ فيهِ وَبَحْرِي لا تُكَدِّرُهُ الدّلاءُ.

[1]- مقتطف من كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" السنة الأولى جذع مشترك آداب – الكتاب المدرسي، تحت إشراف حسين شلوف وآخرون، ص 121-122.

مراحل سير الدرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
التعرف على صاحب النص	من يذكرنا ببعض الشعراء المعاصرين للرسول صلى الله عليه و سلم ؟ ماذا تعرفون عن حسان بن ثابت	حسان بن ثابت – كعب بن مالك أبو الوليد حسان بن ثابت الأنصاري الخزرجي ، شاعر مخضرم ، أشهر شعراء الرسول صلى الله عليه و سلم ظل يهجو الكفار و يدافع عن الدين حتى توفي سنة 50هـ في خلافة معاوية قيل أنه عاش 60 سنة في الجاهلية و مثلها في الإسلام.
تقديم النص	كان حسان بن ثابت شديد الهجاء للكفار وكان الرسول صلى الله عليه و سلم يشجعه على ذلك و يقول له : « أهجهم وروح القدس معك » فحتى جبريل عليه السلام كان مناصرا لهجائه للكفار. و اليوم سنحاول أن نتعرف على شيء جديد و هو تفاعل الشعر في صدر الإسلام مع الفتوحات الإسلامية و النص الآتي نموذج لذلك التفاعل	

النص	قراءة الأستاذ(قراءة نموذجية)	قراءات التلاميذ الفردية باقتصار كل واحد منهم على جزء منها
إثراء الرصيد اللغوي	اشرح الكلمات الآتية: النقع، كداء (البيت الأول) الأسل (البيت الثاني) متمطرات (البيت الثالث) تلطمهن (البيت الثالث)	-النقع:الغبار، كداء: جبل في مكة الأسل: الرماح متمطرات: متصيبات عرقا لكثرة الجري و السرعة تلطمهن: تنفض ما عليها من غبار بخمرهن لتشجيعا لها على المشاركة في المعركة
اكتشاف المعطيات	– حدد السياق التاريخي ال\ي قبلت فيه هذه القصيدة؟ – حدد مكان المعركة؟ – لهذا الجيش مكونات عددها؟ بم هدد الشاعر الخصوم؟ – من هي الشخصية التي افتخر بها الشاعر في حرب المسلمين ضد خصومهم؟ – الشاعر شهد بصدق دعوة الرسول و دعا فئة لتصديقه من هي هذه الفئة؟ – في النص عهد من الأنصار؟ على نصرة الرسول صلى الله عليه وسلم أين يتجلى	– قبلت هذه القصيدة في فتح مكة مكان المعركة: جبل أحد. من بين مكونات الجيش و حسب ماذكر في النص: الخيل، الأسنة الأسل – هدد الشاعر خصومه بالحرب إن هم منعوهم من العمرة. – افتخر الشاعر بمشاركة الملك جبريل عليه السلام. المسلمين القتال ضد المشركين. هذه الفئة: كفار قريش. يتجلى ذلك في قوله:فإن أبي ووالده و عرضي: لعرض محمد منكم وفاء افتخر الشاعر في الختام بقوة لسانه و ببلاغته الشعرية،

	ذلك؟ – بم افتخر الشاعر و علام يدل ذلك؟	و هذا يدل على معرفته بعيوب خصمه و أثر ذلك عليهم.
مناقشة معطيات النص	الشاعر استعمل في مستهل القصيدة صيغة الماضي(عدمنا) و ربطها بالمضارع(تشير) لماذا؟ وضح ذلك؟ لماذا وظف الشاعر(يبارين) جمعا ولم يفردها (تباري)؟ ما علاقة (تظل) ب (متمطرات) في البيت الثالث؟ الشاعر وظف النساء لماذا؟ وظف الشاعر الأداة (إما) في البيت الرابع لغرض معي. ماهو هذا الغرض وماذا أفادت أولا؟ لماذا خص الشاعر بالشهادة نفسه دون غيره في البيت الثامن؟ من المخاطب في البيت العاشر والحادي عشر؟ ما لدلالة تعدد الصفات في البيتين العشر و الحادي عشر؟ استغربها و هل يعتبر ذلك حشوا.لماذا؟	للدلالة على طول الحرب واستمرار الثبات و المضارع يدل على التجدد. لأن العرب كانت تنزل الحصان منزلة الإنسان في التعامل فجمعهما إبرازا لفضلها وكذلك لإبراز الكثرة العددية لها. للدلالة على شدة التعب الذي أصاب الخيل حتى أصبح العرق منصبا كالمطر. للدلالة على مشاركتهن في الحرب أفادت التخير بين العمر أو القتال واستعمله لغرض التهديد و الوعيد. لأن شهادة الشاعر بصدق البنوءة من أمور العقيدة. المخاطب هو معاوية بن ابي سفيان للدلالة على حسن خلق الرسول و تعديد صفاته (مبارك، بن خيف أمين، وفي.....)وهي صفات أقر بها حتى الكفار له، كما أنها ليست حشوا لأن معانيها مختلفة و لاتتشابه في المعنى فكل صفة تختلف عن الأخرى. العلاقة بينهما هي علاقة مشابهة. فكل منهما يقطع

	ما علاقة اللسان بالصرم في المعركة ؟ وما الصورة البيانية التي وظفها لذلك ؟ ماهي الحروف المناسبة لجو الحماسة التي وظفها الشاعر خلال هذا النص؟ قارن بين هذه الحروف المستعملة وبين تلك الحروف التي استعملها كعب بن مالك في النص السابق؟	صاحبه.فضربة السيف الصارم قد يُشْفى منها صاحبها، لكن هجاء اللسان لا يشفى ولا يسلم من أذاه الإنسان حتى الموت. والصورة البيانية هي تشبيه مؤكد لغياب الأداة ، ومفصل غير تمثيلي لوجود وجه الشبه في قوله "لا عيب فيه" – من الحروف المناسبة لجو الحماسة والحرب حرف الراء ، والسين ،والصاد والطاء – الشاعر وظف هذه الحروف توظيفا مكثفا وإليك هذه المقاربة: حرف الراء: وظفه حسان بن ثابت 19مرة و كعب 30مرة رويا. حرف السين: وظفه حسان 09مرات أما كعب 16مرة. حرف الصاد: وظفه حسان 5مرات بينما كعب 4مرات حرف الطاء: وظفه حسان 3 مرات ولم يوظفه كعب.
أحدد بناء النص	حدد النمط الذي ينتمي إليه النص؟ حدد الأبيات التي تصف جيش المسلمين؟ حدد مواضع التهديد و الوعيد؟ حدد موضع افتخار الشاعر مبينا نوعه؟	نمط وصفي سردي. الأبيات الثلاثة الأولى فيها وصف لجيش المسلمين. مواضع التهديد و الوعيد موجودة في البيتين الرابع و الخامس. هناك هجاء في البيت العاشر والحادي والثاني عشر وهو هجاء يمس الأخلاق ولا يمس الأعراض كما كان منتشرا. في البيت الرابع عشر وهو افتخار بقوة بيانه و

	ماهي الأبيات التي تجسد مدح الرسول صلى الله عليه وسلم؟ انثر القصيدة معتمدا أغراض الشاعر في تعليل موقفــك في الدفاع عن الرسول . صلى الله عليه وسلم . بعد منعه مــن أداء العمرة.	القـدرة على الهجاء. أي هـو افتخـار أدبـي ، بيانـي. وهي ميزة جمالية للعرب جاهليين ومسلمين. الأبيات التي تجسد مدح الرسول صلى الله عليه وسلم هما البيت الحادي عشر و الثالث عشر. خضنا معركة كبيرة جعلت النهار ليلا في منطقة لداء، وهي تمخر أمواج النبال والسهــام العطاش إلى دمائها. وهي على هذه الحال تتقاطر عرقا الــذي تتعاون على تجفيفه النسوة تشجيعا لها لمواصلة القتال. فإما تتركـونا نعتمر أو اصبروا على قتالنا الذي فيه العزة لنا إذ فينا جبريل مقاتل لا نظير له منكم. فلقد شهدت للرسول صــدق رسالته فآمنوا بها، لكنكم رفضتم ذلك بل وهجوتَ . يا ابن أبــي سفيان — من لست ًله بكفءٍ . فأنتم بخيركم وشركم فداء لرسول الله . صلى الله عليه وسلم فإني أفديه بأبي وجدي ونفسي وعرضي .ولساني كالسيف حاد لا يلين. و بحر هجائي لا ينقصه هجائي لكم.
أتفحص الاتساق والانسجام	حدد ملامح ضمير المتكلم في البيت الأول والأخير؟ وما علاقة ذلك بالنص العام ؟	في البيت الأول وظف الشاعر ضمير المتكلم جمعا " نا" ، وفي الأخير وظف ضمير المتكلم المفرد، وهي علاقة مشاركة وتفاعل بين الأدوار، فأبرز الشاعر دور الجماعة في صناعة النصر، واختتم بإعـلاء شـأن الفــرد فـي حمايــة رسـول الله . صلى الله عليه وسلم ..

	علام يدل ضمير المتكلم "أ نا" وهل يدل ذلك على النظام السياسي في ذلك العصر؟ ما أثر الضمير "ها" على جو النص ؟ ما أثر الضمير "الباء" على جو النص؟	يدل على ذوبان الفردية في الجماعة ولا يعلو ثمة إلا صوت الجماعة. وهذا يدل على سيطرة النظام القبلي القائم على الولاء للقبيلة و الجماعة . أثر ذلك متجلٍ في الدور المهم للخيل في القتال دون إهدار لحقها من العناية. فهي حديث العام والخاص لشهرته وأهميتها . دلت الأولى" بالخمر" في البيت الثالث على الإلصاق بمعنى بواسطة الخمر الممسوكة باليد والثانية في البيت الثامن " شهدت به على الاستعانة بالرسول في أداء شهادة الإيمان. أما الثالثة في البيت العاشر فدلت على التأكيد باعتبارها زائدة ونقول : "لستَ له كفء. "
إجمال القول في تقدير النص	ما موضوع النص وأفكاره؟	موضوع النص: فتح مكة و أداء العمرة فيها أفكاره: مظاهر القوة الإسلامية والاستعداد للحرب . تهديد المشركين ووعيد للمشركين بالحرب . مشاركة جبريل للمسلمين في المعركة ودعوة إلى الإيمان بالرسالة النبوية . مدح الرسول وهجاء معاوية والمشركين. تعظيم وافتخار بالقدرة الأدبية و الشعرية و أثرها على المشركين.

	في رأيكم ومن خلال هذا النص ما هو السبب الذي من أجله حارب المسلمون؟ ما هي مظاهر تأثر الشاعر بالثقافة الإسلامية؟	مَنْعُ قريشٍ الرسولَ من دخول مكة معتمرا، وهجاؤهم له. تأثر الشاعر بالثقافة الإسلامية ويتجلى هذا من خلال استعماله لبعض الألفاظ اللغوية الإسلامية منها: اعتمرنا- الفتح جبريل- روح القدس- حنيف.

من خلال هذه المذكرة التربوية ، نلاحظ أنه قبل البدء في تقديم الدرس ، يجدر بالمعلم تحديد الكفاءات المستهدفة من الدرس، وهي ما يسعى إلى تحقيقه في نهاية الدرس ، كما أنها تختلف من نص لآخر.

- والكفاءات المستهدفة من هذا النص الذي بين أيدينا -فتح مكة- تكمن في القدرة على محاكاة النص مشافهة و كتابة ، إضافة لإدراك المتعلمين لأثر الفتوحات الإسلامية و تفاعل الشعر مع الأحداث بصفة عامة خصائص الشعر الإسلامي لمواجهة الشرك و الكفر بصفة خاصة والدرس يسير وفق مراحل أولها التمهيد ، ففي التمهيد يضع المعلم المتعلمين في الجو العام للدرس من خلال معرفة المعطيات العامة بالنص. كتعريف صاحب النص " حسان بن ثابت " كما أن التمهيد يختلف من نص لآخر و يحبذ أن يكون مستمدا من الواقع المعيشي أو متصلا به ، لتتضح الصورة أكثر للمتعلمين و عموما فالتمهيد هو وضعية انطلاق الدرس ، وهو بمثابة تقويم أولي لمكتسبات قبلية للمتعلمين.

- و بعد التعريف بصاحب النص تأتي قراءة النص قراءة صامتة من قبل المتعلمين في وقت وجيز ، ثم قراءة المتعلم النموذجية من أجل محاكاتها ، فالقراءة الجهرية لبعض الطلبة ، مع توجيه و تصويب من قبل المدرس في حالة الوقوع في أخطاء ، كالحفاظ على القراءة بنبرة شعرية إيقاعية ، مع السلامة الإعرابية. و يتم خلال هذه المرحلة تحديد الكلمات الغامضة ، مع العمل على شرحها بمساعدة المدرس فمن هذه الكلمات نذكر على سبيل الذكر لا الحصر ، عدمنا = فقدنا ، و بعدها تبدأ مرحلة الفهم العام للنص ، حيث يستدرج المعلم طلبته بأسئلة تمكنهم من اكتشاف معطيات النص ، كأن يطلب منهم تحديد السياق التاريخي الذي قيلت فيه القصيدة و مضمونها بشكل عام فيجيب الطلبة على مثل هذه الأسئلة و التي تسمح لهم بالتعبير عن أهم

الأفكار الواردة في القصيدة مع العمل على استخراجها و تغييرها و تمثيل البعض منها في شكل صور خاصة تلك التي تجسد موضوع النص.

- أما المرحلة الموالية و هي مناقشة معطيات النص ، فيجتهد المعلم في تساؤلات تمكن التلميذ من الوقوف على دراسة القصيدة والغوص في معانيها الظاهرة والخفية، فهي مرحلة تحليلية يبحث فيها عن بعض العناصر والعلاقات التي تربط فقرات النص، مع الإشارة إلى ما تشير إليه داخل القصيدة، فمثلا ما علاقة تظل متمطرات في البيت الثالث ولماذا خص الشاعر الشهادة دون غيرها في البيت الثامن؟

فمن خلال هذه التساؤلات وغيرها يقوم المتعلمون بعمليات مختلفة كالتحليل والمقارنة مع دقة ملاحظة تلك التراكيب من أجل استنتاج واكتشاف معانيها.

وفي المرحلة الموالية يطلب منهم تحديد الفقرة الأولى من النص، حيث يستعين الطلبة بأسئلة المعلم والتي من شأنها أن تضعهم في جوهر الفكرة كأن يطلب منهم تحديد الأبيات التي تستوجب طاعة الله والبعد عن ارتكاب المعاصي، فعند تحديد تلك الأبيات تستنج الفكرة انطلاقا من السؤال، ينتقل بعدها إلى الأبيات الموالية وتحدد فكرتها بنفس الطريقة السابقة، وهكذا استخرج جميع الأفكار وما يمكن الإشارة إليه هي أن مرحلة البناء هذه مرحلة تركيبية تطبيقية، تركيبية لأن الطلبة يحددون الأبيات التي تدور رحاها حول فكرة واحدة، كما أن هناك أسئلة تتطلب تعبيرا ووصفا من قبل الطلبة كتحديد نمط النص مع التعليل فهذه القصيدة تنتمي إلى نمط الوصف السردي لأن الشاعر يصف لنا التأهب لمعركة فتح مكة، كما تشتمل على مرحلة تطبيقية وتتمثل أساسا في نثر أبيات من القصيدة.

ثم تأتي مرحلة هامة جدا ألا وهي فحص الأنساق والانسجام في تركيب فقرات النص، فهذا العمل يدعم الفهم بجميع جزئياته كالإحالة التي تشير إليها مختلف الضمائر، ومظاهر الربط الدلالي والشكلي القائم بين معاني أشطر الأبيات ومن ذلك توظيف الشاعر لضمير الجمع (نا) في البيت الأول والأخير للدلالة على العلاقة المشتركة والتفاعل بين الأدوار، وهذا ما يؤكد دور الجماعة في تحقيق النصر.

إن المرحلة السالفة الذكر تدخل في إطار وضعية بناء التعلمات وتكوينها وهذا ما يندرج في إطار التقويم البنائي.

إن المرحلة الأخيرة هي مرحلة تقييميه شاملة، تتمثل أساسا في تحديد موضوع النص العام أفكاره الجزئية، واستنتاج المغزى العام للنص.

ففي هذه المرحلة ينتقذ المتعلم بعض أفكار النص ويحكم عليها بالإيجاب أو السلب وفي الأخير يتحقق من صحتها، أي يصدر كلما تقييميا على هذه الأفكار وهذا بمثابة تقييم تحصيلي.

وخلاصة القول أن سيرورة نشاط النصوص، الأدبية منها والتواصلية، في ظل المقارنة النصية يختلف عما عليه في البيداغوجيا القديمة والتي كانت تركز على الأداء والشرح اللغوي لاكتشاف المعنى، كما أنها أعطت أهمية للتعريف بصاحب النص، في حين نجد المقارنة الجديدة تسعى إلى تزويد المتعلم برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.

كما تجعل المتعلم يوظف مكتسباتها في حياته اليومية، وأن يكون قادرا على تحديد طبيعة النصوص وتمييز أنواعها، فالمعلم يحدد هذه الكفاءات مسبقا ويسعى إلى تحقيقها معتمدا الطريقة الجوارية، لكن هناك بعض العقبات تقف كحجرة عثرة في تحقيق هذه الأهداف في الميدان، فبعض المعلمين غير مؤهلين لتسيير الدروس وفق هذه الطريقة، وبإمكانها أن تزيد في توسيع الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة إذا كان هناك في القسم فئة متفوقة وأخرى عكس ذلك، فلا تترك الفئة المتفوقة مجالا للمتعلمين الآخرين، وهذا ما يؤدي إلى عدم مراعاة الفروق بين المتعلمين، وهو ما يجب أن يأخذه المدرس بعين الاعتبار.

تدريس القواعد اللغوية من خلال الدرس الأدبي المتكامل:

طريقة تدريس نشاطات اللغة العربية من قواعد وبلاغة وغيرها من خلال النص التي تتخذ من المقاربة النصية أساسا لها وتدرس وفق صورة متكاملة وموحدة "فالنص يشكل محور الفعل التربوي لنشاطات اللغة العربية حيث ينطلق منه أثناء التحليل ويصل إليه عند الانتهاء"[1]

"إن ما يميز هذه الطريقة أنها تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق علمي وأدبي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، زيادة على أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو وتحل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وإن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية، وهي أخيرا تدرب على القراءة السليمة وفهم المعاني وتوسيع دائرة معارف الطلبة وتدربهم على الاستنباط".[2]

[1]- ينظر مناهج السنة الثالثة ثانوي ص 60.
[2]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 196.

انطلاقا من هنا فالقواعد اللغوية تدرس وفق أسلوب تكاملي مع جميع الفروع اللغوية الأخرى، وليس منفردا عنها، أما عن الخطوات والمراحل المنتهجة خلال هذه الطريقة فسنحاول التطرق إليها، ولكن بعد تحديد الأهداف المرجوة من تدريسها خاصة في المرحلة المشخصة للدراسة.

3.3. أهداف تدريس القواعد اللغوية لدى طلبة السنة الأولى ثانوي فرع أدبي:

إن أكبر هدف يسعى الأستاذ لتحقيقه لدى المتعلم في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو اكتسابه الدرجة اللغوية التي لا تتحقق إلا بالممارسة، ولعل هذا هو السر في كون المنهاج اعتمد في تدريس قواعد اللغة في إطار المقاربة النصية، كما ذكرنا – وهذا المسعى جملة من الأهداف:

– تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

– تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليه الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة؟ أو الركالة في هذه الأساليب.

– تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، مع مراعاة العلاقة بين التراكيب ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

– تدمهم بتدريبات شفوية تكون مبنية على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق اللغوية وتتكون العادة اللغوية الصحيحة وتحل محل النطق المغلوظ أو المحرف.

– تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من قواعد النحو الصحيحة الصعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات الصلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

– التخلص من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا وإرهاقا.[1]

وعموما فالفرض من تدريس القواعد اللغوية هي عصمة التلاميذ من الخطأ نطقا وكتابة، ليس فقط في هذه المرحلة بل وحتى في جميع المراحل ومختلف المستويات.

4.3. خطوات تدريس القواعد اللغوية من خلال النص التكاملي في مرحلة السنة الأولى ثانوي:

– يتم تنفيذ درس القواعد اللغوية بالرجوع إلى النص الأدبي أو التواصلي وليسلط الضوء على الظاهرة اللغوية المقصودة، مع دعوة المتعلمين إلى استخراج ما يماثلها في النص وفيما يلي عرض مجمل ومفصل لهذه المراحل والخطوات.

[1]- منهج السنة الثانية ثانوي، وزارة التربية الوطنية، ص 27.

الفصل الثالث: تدريس فروع اللغة العربية في ظل المقاربة النصية

1. التخطيط والتحضير لدرس القواعد:

حيث أن التخطيط لا يقتصر على درس القواعد فحسب بل ليشمل جميع فروع اللغة العربية، كما أن التحضير الجيد يساعد المدرس في تأدية مهامه على أكمل وجه وأحسن صورة، فالمدرس الناجح هو الذي يرسم خطة يوزع فيها طريقة عرض وتقديم دروسه، وهي بمثابة مذكرة مساعدة أثناء عملية التنفيذ.

2. التقديم:

يتم التقديم عادة بالتطرق إلى الدرس السابق، أو إلى النص الأدبي أو التواصلي المدروس والغرض من هذا هو تهيئة أذهان الطلبة ويثير دافعيتهم نحو التلقي.

3. العرض:

يتم العرض من خلال النص الأدبي المتكامل المدروس سلفا، حيث تعاد قراءة الجزء منه الخادم لدرس القواعد من قبل الأستاذ وبعض الطلبة سريعة ومدققة "مع إشراك الطلبة في تعيين الأمثلة التي تتضمن عناصر القاعدة في النص وخصائصها، مع تحديد العناصر المشتركة بين الأمثلة ومطالبتهم باستنتاج القاعدة من خلال استقراء الأمثلة وفي الأخير تكتب هذه القاعدة على السبورة بلغة سهلة وواضحة.

4. التطبيق وأحكام موارد المتعلم وضبطها:

بعد استنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة وتدوينها من طرف التلميذ، تأتي مرحلة أخرى وهي التطبيق وحل التمرينات لترسيخ القاعدة "ويكون بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة" وقد نأخذ أشكالا أحرى ك:

- مطالبة الطلبة بتمييز الكلمات التي تتضمن أحكام القاعدة من بين جمل أو نصوص يقدمها لهم.
- حل مثال واحد من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي
- تحديد الواجب البيتي ومتابعة تنفيذه وتصحيحه.
- إشراك الطلبة في حل التمرينات على السبورة
- تذكير الطلبة بالقاعدة النحوية إذا ما أخطؤوا في النطق أو الكتابة من خلال ما تقدم ذكره يمكن أن تدرس القواعد وفق أسلوب النص هي الطريقة الناجعة والملائمة لتحقيق الأغراض من درس القواعد، بصفة خاصة والفروع اللغوية الأخرى بصفة عامة، وهي وجهة نظر المقاربة الذهنية، ولتوضيح هذه الطريقة سنحاول

وضع تصميم لدرس من دروس القواعد المقررة لدى طلبة السنة الثانية ثانوي، فرع لغات، وهي الفئة المستهدفة بالدراسة كتصميم درس قواعد اللغة العربية وفقا لطريقة النص التكاملي:

الفئة المستهدفة: السنة الأولى ثانوي – فرع أدبي –

النشاط: قواعد اللغة

الموضوع: العدد الأصلي والعدد الترتيبي

الكفاءة المستهدفة: – معرفة العدد الأصلي والترتيبي والقدرة على استخراجه من النصوص المختلفة.

–القدرة على التوظيف العدد الأصلي والترتيبي في كتابة نصوص مختلفة

المذكرة:

إن أول عمل يقوم به المدرس هو تحديد وتسطير الكفاءة المستهدفة من الدرس، فمن خلال هذا الدرس يسعى المعلم إلى تعريف التلاميذ[1] مع القدرة على استخراجه من نصوص مختلفة إضافة إلى إمكانية توظيفه في إنتاج نصوص مختلفة.

إن أول نقطة يستهل بها الدرس هو التمهيد، حيث يطرح المعلم أسئلة تتعلق بالنص الأدبي[2] أو بإمكانه أن يربطه بالدرس النحوي السابق إن كانت هناك علاقة بين الدرسين، فهذا النوع من التقويم هو تقويم تشخيصي والذي يتم في أول كل حصة، ولا يحبذ أن لا يشير المعلم إلى عنوان الدرس ولا ليسجله في البداية، بل يتركه بعد المناقشة التي تدور بينه وبين المتعلمين، من خلال أسئلته التي تمكنهم من استنتاج عنوان الدرس[3] وبعد ذلك يطلب منهم العودة إلى النص الأدبي[4] فتستخرج الأمثلة المتعلقة بهذا الدرس، ويقوم المعلم بتسجيلها، ثم يشرع في مناقشتها مواصلا بذلك إثارة الإشكالات وطرح أسئلة عن المتعلمين، ثم يقوم بعد ذلك بتسجيل كل استنتاج جزئي.

[1]- العدد الأصلي والترتيبي
[2]- فتح مكة لحسان بن ثابت
[3]- العدد الأصلي والترتيبي
[4]- فتح مكة

مراحل سير الدرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
التمهيد	درسنا فيما سبق قصيدة (فتح مكة) لحسان بن ثابت، ورأينا من خلالها أن الشاعر كان شديد الهجاء للمشركين وفي المقابل كان يمدح الرسول صلى الله عليه وسلم ويدافع عنه ويثني عليه بصفات وفضائل تليق بمقامه صلى الله عليه وسلم	
العرض: اكتشاف أحكام القاعدة	– أين تتجلى هذه الصفات من خلال النص؟ – كيف جاءت هذه الأعداد؟ – كيف نسمي هذه الطريقة؟ – ما هو العدد الترتيبي؟ – ما هو تعريف العدد الترتيبي؟	– الشاعر يمدح الرسول صلى الله عليه وسلم ولعل البيت الحادي عشر خير دليل على ذلك. – هناك خمس صفات، فالأولى مباركا والثانية برا، والثالثة حنيفا، والرابعة أمينا، والخامسة وفيا (شيمته الوفاء) – مرتبة – تسمى بالعدد الترتيبي – العدد الأصلي: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، الخ – اسم يدل على الرتبة التي يحتلها شخص أو شيء في قائمة المعدودات مثل: في اليوم الثاني عشر ربيع الأول ولد الرسول صلى الله عليه وسلم

	– ما هي أنواعه؟ – ما هو حكم العدد الترتيبي؟ دعم قولك بمثال؟ – ما هو الحكم الإعرابي للعدد الترتيبي مع إعطاء أمثلة على كل نوع من أنواعه؟	– هناك أربعة أنواع للعدد الترتيبي وهي: – العدد المفرد: من 1 إلى 10 – العدد المركب: من 11 إلى 19 العقود: من 20 إلى 30....90 – المطوف: من 21 إلى 99 – العدد الترتيبي المفرد والمركب يذكر مع المذكر، ويؤنث مع المؤنث مثال: في اليوم الخامس أدرك المشركون أن القيمة في النجاة فاستلوا هاربين لبلاد، وفي الليلة السادسة عشر من رمضان وقعت غزوة بدر الكبرى. – أما العقود فتبقى على صورة واحدة، ولا يطرأ عليها تغيير مع المذكر ومع المؤنث مثال: – حل اليوم العشرون – حلت الليلة العشرون – العدد المفرد يعرب حسب موقعه في الجملة مثل: صافح الفائز الأول منافسه الثاني – العدد المركب يعرب على فتح الجزأين بمعنى لا يتغير آخر كل جزء في حالات الرفع والنصب والجر مثل: العداء الذي يحمل الرقم تسعة عشرة أحرز على المركز الخامس عشر. 3. العقود: تعرب إعراب الملحق بجمع المذكر السالم مثال: نصب المحتالون الكمين العشرين 4. العدد المعطوف: يعرب الجزء الأول منه إعراب العدد المفرد، والجزء الثاني إعراب الملحق بجمع

		المذكر السالم فيرفع بالواو وينصب ويجر بالياء مثال: - حلب الدقيقة الثالثة والثلاثون بهدف ثمين عزز التأهل إلى الدور اللاحق - أمسكت الشرطة المجرم الرابع والأربعين بعد دوام البحث والتقصي.
التطبيق وحل التمارين إحكام موارد المتعلم وضبطها	- أعرب ما تحته خط فيما يلي: 1. قال تعالى: "وإني رأيت أحد عشر كوكبا" 2. حضر المباراة عشرون شرطيا 3. مررت بثمان وعشرين قرية واثنتين وثلاثين مدينة - ركب جملا مفيدة باستعمال الأعداد التالية: ثلاثون، أربعون، سبعة، أحد عشر، التاسع عشر	الإعراب: أحد عشر: مركب عدد مبني على فتح الجزئين في محل نصب مفعول به كوكبا: تميز منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره عشرون:فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنه ملحق بجمع المذكر السالم شرطيا: تميز منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره ثمان: اسم مجرور بالكسرة الظاهرة على آخره وهو مضاف الواو: حرف عطف عشرين: معطوف على ثمان مجرور وعلامة جره الباء لأنه ملحق بجمع المذكر السالم - "في كل ثلاثين تبيع وفي كل أربعين مسنة" حديث شريف. - قال تعالى: "كمثل حبة أنبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة" - هذا هو المتسابق الحادي عشر - الراكبة التاسعة عشر نائمة.

يتوصل إليه التلاميذ، فهو ينطلق من الجزء ليصل إلى الكل، فبعد أن يستخلص المتعلمون كل القواعد الجزئية يتواصلوا في الأخير إلى بناء واستنتاج أحكام القاعدة العامة المتعلقة بالعدد الأصلي والترتيبي من تعاريف، وأنواع وحكمهما الإعرابي، مع إمكانية إعطاء أمثلة توضيحية من طرف المتعلمين تدعم الفهم، وكل هذا يدخل في بناء التعلمات، أما نوع التقويم في هذه المرحلة فهو تقويم بنائي.

ثم تأتي مرحلة تقييميه أخرى، تأخذ شكل تحصيلي للمعلومات السابقة وتدعمها وتضبطها، وتجسد عادة بشكل تمارين قد تتعلق بإعراب كلمات وجمل مختارة لها علاقة بالعدد الأصلي والعدد الترتيبي، وقد يلجأ المعلم إلى تكليف المتعلمين بكتابة فقرة تحمل في ثناياها العدد الأصلي والترتيبي مع القدرة على استخراجه من نصوص مختلفة، ومن ثمة الوصول إلى الكفاءات المحددة سلفا قبل بداية الدرس.

لكن ما يعاب على هذه الطريقة أن الأمثلة المستخرجة من النصوص قليلة، تضع المتعلم في حيز ضيق ومحدود فيه وجز المعلم على توصيل وتقريب الفهم كافة أحكام القاعدة، ولكن على الرغم من أن هذه الطريقة فيها إضاعة للوقت بحيث ينشغل فيها المتعلم بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة اللغوية المراد شرحها، فإنها تمثل أفضل الطرق في تدريس القواعد لأنها تربط الظاهرة اللغوية بالنص الذي اشتقت منه، وبالتالي تساعد على فهم النص الأدبي واستيعابه أكثر.

تدريس البلاغة وفق أسلوب النص:

حيث تقتضي هذه الطريقة أيضا استنباط الأساليب من النص المدروس أيضا، فأصبح من غير المعقول أن ينظر إلى تدريسها بمفعول عن النص الأدبي، فيكون درسها خير مساعد على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله[1] فمعنى هذا أن فهم الظاهرة البلاغية يساعد بشكل كبير على فهم النص الأدبي لهذا يرى بعض الدارسين أن الأدب لا يسمى أدبا إلا إذا اتسم بالبلاغة[2] وهو ما يوحى بوجود ترابط وتواشج بينهما، فيعسر الفهم إذا قدمت دروس البلاغة بمفعول عن النص الأدبي والعكس صحيح.

[1]- منهاج السنة الأولى ثانوي، المرجع السابق، ص 72.
[2]- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها ص 240.

الفصل الثالث: تدريس فروع اللغة العربية في ظل المقاربة النصية

أهداف تدريس البلاغة العربية لدى طلبة السنة الأولى ثانوي:

يهدف تدريس البلاغة في مرحلة السنة الأولى ثانوي إلى:

- تبصير المتعلم بالأسس والأصول التي تقوم عليها البلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة والوضوح وروعة التصوير ودقة التفكير.
- السمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.
- تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف إحساسهم، وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا.
- تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبية[1]

إضافة إلى هذا تمكين الطالب من التفريق بين علم المعاني، البيان وعلم البديع مع حسن استخدام الصور البيانية أثناء الكلام.

خطوات تدريس البلاغة وفقا لأسلوب النص الأدبي في مرحلة السنة الأولى ثانوي:

هناك مجموعة من الخطوات يتبعها المدرس لتنفيذ درس البلاغة وفقا لهذه الطريقة ويمكن رصدها فيما يلي:

أ. التخطيط لدرس البلاغة: وهي أول خطوة يقوم بها المدرس (حيث يخطط لتنفيذ درسه، مع مراجعة المادة العلمية التي يحتاج إلى زيادة المعلومات فيها فالتخطيط يتبع له تحديد مجالات الأنشطة التي يمكن أن يشارك فيها الطلبة أثناء أو خارج الحصة[2].

فمدرس البلاغة مطالب برسم خطة لتنفيذ درسه مراعيا في ذلك بعض الجوانب منها:

- تحديد النصوص التي يختارها لأغراض التحليل والتذوق الأدبي.
- تحليل النصوص المختارة، وفهم معانيها وتمديد ما فيها من مواطن الجمال والأسلوب البلاغي.
- الربط بين الخصائص الموجودة في الأساليب المستنبطة من النصوص
- إجراء موازنة بين النصوص من أجل إظهار ميزاتها.
- تهيئة مقدمة ملائمة للدرس.[3]

- يقوم الأستاذ بهذه الخطوات خارج قاعة الدرس البلاغي، وهي بمثابة تحضير للدرس، وتدون عادة في شكل مذكرة تربوية ليستعان بها عند التنفيذ.

---

[1]- منهاج السنة الأولى ثانوي: المرجع نفسه، ص 27.
[2]- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 158.
[3]- محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 317.

ب. التمهيد: بعد رسم الكيفية التي يتبعها أثناء عملية التدريس تأتي مرحلة التنفيذ التي تنطلق وتستهل بتمهيد فيقدم خلالها أمثلة لها صلة بالموضوع البلاغي من الأمثلة الشائعة في حياة الطلبة، أو يقدم بعض الأمثلة الجميلة ذات صلة بالموضوع ويربط بينهما وبين الأمثلة الشعبية.[1]

ج. عرض النص الأدبي: حيث يتم الرجوع إلى النص الأدبي الذي يتضمن الظاهرة البلاغية "فيطلب المدرس من طلبته فتح كتبهم على صفحة النص إن كان موجودا في كتبهم، أو يقدم نصا مطبوعا على الأوراق إن كان غير موجود في الكتاب المقرر مع لفت انتباه الطلبة إلى النص المعروض"[2]

د. قراءة النص الأدبي وشرح معناه: يبدأ المعلم بقراءة النص قراءة جهرية معبرة، وبعدها يستقرأ من طرف بعض الطلبة، ثم يبدأ المعلم بإثارة أسئلة معينة حول النص أو يعطي مقدمات فيها إثارة للطلبة لحملهم على المشاركة في الدرس "إضافة إلى شرح الكلمات والتراكيب الصعبة والغامضة شرحا أدبيا لتعرف الطالب على معناها العام"[3]

هـ. التذوق الأدبي: "عبارة عن إدراك فني لما يشتمل عليه النصوص الأدبية من أفكار جميلة وأسلوب سهل ولغة سلسة، فيحلل النص لتبيان ما فيه من مواطن الجمال مع إمكانية إجراء موازنة بين النص ونص آخر لتحديد الأجمل".

و. استنتاج القاعدة: بعد إفراغ العمليات السابقة، تعلق في أذهان الطلبة أفكار، فيحاولون صياغتها في قالبا معين لمساعدة المدرس الذي "يطلب من طلبته تحديد المفهوم البلاغي الذي يتبلور في أذهانهم من خلال فهم النص وتذوقه ثم كتابة القاعدة."[4]

التطبيق: إن تطبيق نشاط ملازم تدريس جميع الفروع اللغوية، حيث تكمن أهميته في ترسيخ القاعدة المتواصل إليها، والكشف عن مدى استيعابها وفهمها من طرف الطلبة وبالتالي بيان الفروق الفردية المرجوة بينهم، ويأخذ التطبيق في درس البلاغة أشكال متنوعة منها:

- يطلب المدرس من الطلبة تحديد أمثلة تتضمن الأسلوب البلاغي الذي تم دراسته.
- يطلب من الطلبة تحديد المفهوم البلاغي في نصوص يقدمها لهم.
- يطلب من الطلبة حل التمرينات الموجودة في الكتاب المقرر.

---

[1]- محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 317.
[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، مرجع سابق، ص 318.
[3]- طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 242.
[4]- ينظر محسن عطية، المرجع السابق، ص 230.

- يطلب من الطلبة التمييز بين الأسلوب أو المفهوم الجديد والمفاهيم التي درسوها في نصوص يقدمه لهم[1].

من خلال ما تقدم ذكره يمكن القول أنه من الواجب "ألا يكون للبلاغة درسا خاص تشرح فيه قواعدها، وإنما يجب أن تعلم في حصص الأدب ومن خلال نصوص ليتبين للتلاميذ منزلتها الرفيعة من الدراسات الأدبية، وليسهل على المدرس أن يتجه بها دائما اتجاها ذوقيا خالص.[2]

ولتوضيح طريقة تدريس البلاغة من خلال النص الأدبي ارتأينا وضع تصميم لدرس في البلاغة وكان مقتطفا من كتاب السنة الأولى ثانوي

وضع تصميم لدرس البلاغة وفق طريقة النص التكاملي:

الفئة المستهدفة: السنة أولى ثانوي

النشاط: بلاغة

الموضوع: الأسلوب الخبري

الهدف الوسيطي المندمج: التعرف على الأسلوب الخبري وأهم أغراضه البلاغية

الأهداف التعليمية: أن يفرق التلميذ بين الأسلوبين الخبري والإنشائي

أن يميز بين الكلام الحقيقي والمجازي

أن يوظف الأسلوب الخبري في فقرة إنشائية

[1]- المرجع السابق، ص 230.
[2]- المرجع السابق، ص 230.

مدخل سير الدرس	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم
التمهيد	– ما هو الدرس الأدبي الذي درسناه في الحصة السابقة؟ – ما هو الأسلوب الذي وظفه الشاعر في نصه؟ ولماذا؟ – إذن درسنا اليوم الأسلوب الخبري، سجلوا معي الأساليب	– النص الأدبي هو: تقوى الله والإحسان إليه لعبيد بن طبيب – وظف الشاعر الأسلوب الخبري لخدمة الأسلوب الإنشائي لأنه ابتدأ بالأسلوب الإنساني ولما احتاج إلى الشرح استخدم الخبري
العرض عرض الأبيات	– ابني إني قد كبرت وابني بصري، وفي المصطلح مستمتع – أوصيك بتقوى الإله فإنه يعطي الرغائب من يشاء ويمنع – وببر والديكم وطاعة إن البر من البدين الأطوع. – إن الكبير إذا عصاه أهله ضاقت يداه بأمره ما يصنع	
ب. استنتج أحكام القاعدة	– بم أخبر الشاعر أبناءه في البيت الأول؟ – بم أخبر الشاعر أبناءه في البيت الثاني؟ – ماذا تحمل الجملة الأولى والثانية في معناها؟ – الشاعر أخبر بنيه بحقيقة واقعية، ماذا يصح أن يقال القائل هذا الكلام؟	– أخبرهم بكبره وضعف بصره – أخبرهم بأن الله يعطي الرغائب من يشاء وينزعها ممن يشاء – تحمل الجملة الأولى في معناها حقيقة موجودة في الواقع – قائل هذا الكلام قد يكون صادق إذ كان كلامه موافق ومطابق للواقع ويكون عكس ذلك إذا كان كلامه مخالفا للواقع.
	– كيف يسمى الأسلوب الذي يحمل في طياته	– يسمى الأسلوب الخبري

	الصدق أو الكذب؟ – ما هو الأسلوب الخبري مع تدعيم تعريفك بمثال؟ – لاحظ البيت الثاني– ماذا أفاد الشاعر أبناءه؟ – هل كان الأبناء يجهلون حالة أبيهم؟ – هل هذا الأسلوب حقيقي أم لا؟ – ما نوع الخبر وهل هو أصلي؟ وكيف تسميه؟	– الأسلوب الخبري كلام يحتمل الصدق أو الكذب. مثال: قال الشاعر: أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم – أفادهم بوصية وهي تقوى الله – لا لم يكن الأبناء جاهلون لحالة أبيهم – خبري مجازي وهو غير أصلي ويسمى غرضا بلاغيا
استنتاج الخلاصة		– الأسلوب الخبري هو قول يحتمل الصدق أو الكذب، ويصح أن يقال لقائله أنه صادق أو كاذب مثل: "شر الأخلاق خليل بصرفه واش" – يلتقي الخبر لغرضين حقيقي (أصلي) مجازي (غير أصلي) فالحقيقي يراد منه إفادة المخاطب، وتوصيل المعلومات التي كان يجهلها مثل: تمثلت الحياة العقلية في الجاهلية في الأمثال والحكم. – أما المجازي ويطلق عليه غرض بلاغيا إذا لم يوصل المعلومات ويطلق عليه أيضا المعاني النفسية وتسمى هذه المعاني بالأغراض البلاغية
التطبيق إحكام موارد	– ميز بين الأساليب الخبرية الحقيقية والمجازية فيما يلي:	– التمييز بين الأساليب الخبرية الحقيقية والمجازية

المتعلم وضبطها	– رب عالم مرغوب فيه، وجاهل مستمع منه – السلاحف أكثر خبرة من الأرانب بالطرق – الرجل اثنان، رجل يعمل ولا يتكلم ورجل يتكلم ولا يعمل – الغاية في الليل كالمدينة في النهار	المثال الأول: أسلوب خبري مجازي غرضه عرض الأفكار المثال الثاني: مجازي غرضه الدعوة إلى التزيين المثال الثالث: حقيقي المثال الرابع: حقيقي
في مجال أحكام الدرس	– ترجاك زميلك أن تساعده على الإجابة في يوم الامتحان فرفضت – اكتب فقرة تتحدث فيها عن عواقب الغش مستخدما الأسلوب الخبري	– كتابة فقرة من طرف التلاميذ مستخدمين فيها الأسلوب الخبري

إن أول عمل يقوم به المعلم قبل الانطلاق في تقديم أي درس هو تحديد الكفاءات المستهدفة منه، وكانت في هذا الدرس، الأسلوب الخبري– أن يتعرف المتعلم على الأسلوب الخبري وأهم أغراضه البلاغية، وأن يميز بينه وبين الأسلوب الإنشائي، ومع إمكانية استخدامه في وضعيات مختلفة.

أما الحديث عن سيرورة هذا الدرس، فإن أول خطوة ليستهل بها هو التمهيد حيث يمهد له بالرجوع إلى النص الأدبي المدروس سلفا، وهو "تقوى الله والإحسان إلى الآخرين" لعبيد بن الطبيب للوقوف على مكتسبات المتعلم السابقة، فتثار حول التساؤلات التي تساعد في الانطلاق في الدرس، وللإشارة فإن المعلم لا يسجل عنوان الدرس في البداية، بل يترك بعد المناقشة التي تدور بينه وبين المتعلمين والتي ستمكنه من استنتاج عنوان درس البلاغة.

أما المرحلة الموالية فهي مرحلة بناء التعليمات، فبعد اكتشاف عنوان الوحدة التعليمية يعود المعلم رفقة متعلمين إلى النص الأدبي – المشار إليه – فتستخرج الأبيات التي تخدم الموضوع، وبعدها يشرع في مناقشتها كما هو مبين في المذكرة، يتوصل المتعلمون إلى بناء أفكار حول الأسلوب الخبري فيدركون مثلا: أنه كلام يحتمل الصدق أو الكذب وقد يكون حقيقيا وقد يكون مجازيا...الخ

وما يمكن ملاحظته أن المعلم في كل مرحلة استكشافية يطلب من الطلبة إعطاء أمثلة لدعم الفهم وتصويب المعارف الجديدة بشكل أفضل.

وبعد أن يستنتج المتعلمون كل القواعد الجزئية وغير الجزئية المتعلقة بالدرس البلاغي، يحاولوا بمساعدة من المدرس صياغة هذه القواعد في شكل قاعدة يتم كتابتها على السبورة، ثم تدون دفاترهم أما نوع التقديم في هذه المرحلة – بناء التعليمات – فهو تقويم بنائي.

وفي نهاية الدرس يجدر بالمعلم أن يقومه بتطبيق يختم به وحدته التعليمية لإحكام موارد المتعلمين وضبطها، وهو تقويم تحصيلي لمكتسبات الدرس فيقف في الأخير على مدى تحقق الكفاءات المسطرة سلفا أم لا.

لكن ما يعاب على هذه الطريقة، أن الأمثلة المستخرجة من النص لا تستوف جميع أحكام القاعدة في الغالب، فيلجأ المعلم إلى الاستعانة بأمثلة خارجية لدعم الفهم أكثر لكن على الرغم من وجود هذه العيوب فإن الدرس البلاغي لا يمكن أن تذوق جماله إذا عزل عن مصدره الأصلي فلا يجب أن تدرس الظاهرة البلاغية دراسة عقيمة بمعزل عن النص الأدبي.

استنتاج:

من خلال تحليلنا لبعض النشاطات الموجودة في كتاب السنة الأولى ثانوي المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة – لاحظنا وجود سلسلة من التغيرات الإيجابية جاءت بها المقاربة النصية، حيث جعلت النص مصدر الأساس لباقي النشاطات والظواهر اللغوية الأخرى، وهذا ليتمكن المتعلم من فهم النص واستيعابه هذا من جهة، ولربط أمثلة الدراسة بمصدرها والاستفادة منها من جهة أخرى.

إن هذه المقاربة جعلت المتعلم عنصرا نشيطا وفعالا أثناء تنفيذ الدروس، والمعلم موجه ومرشد، حيث يقوم عمل المتعلم بالوقوف على مدى توظيفه للمكتسبات البلية مع حسن استخدامها في المواقف المختلفة.

إن هذه البيداغوجيا لكل تجربة لا تحل من بعض العيوب والنقائص التي تعترض سبيلها خاصة في مجال تعليمية اللغة العربية، فالأمثلة المستخرجة من النصوص الأدبية المدروسة مثلا لا تغطي كافة أحكام القاعدة النحوية أو البلاغية المراد تدريسها، فيلجأ المدرس إلى الاستعانة بأمثلة خارجية، كما أن تطبيقها في الميدان يتطلب وقتا وجهدا كبيرين، فهذه الأسباب وأخرى جعلت بعض المدرسين يعرضون عن هذه الطريقة أثناء عملية تدريس فروع اللغة العربية.

لكن في الحقيقة أن هذه العيوب والنقائص ليست موجودة في الطريقة الجديدة وإنما تكمن في كون المتعلمين وحتى المعلمين غير مؤهلين لتسيير الدروس وفقها مع قلة الوسائل المساعدة على نجاحها.

وخلاصة القول أن هذه الطريقة هي أحسن الطرق في تدريس فروع اللغة العربية، لأنها تجعل هذه الفروع كلا متماسكا، هذا التلاحم من شأنه أن يدعم الفهم بشكل أفضل.

خـــاتمة

خاتمة

إن المقاربة النصية هي عبارة عن إصلاح للمنظومة التربوية حيث كان هذا الإصلاح ضرورة حتمية من أجل مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، فكان من الضروري على المدرسة أن تساير وتواكب هذا التطور، فقامت بتغيرات على مستوى طرائق التدريس حتى تصبح أكثر ملائمة ومسايرة للتطورات الحاصلة في المجتمع.

إن دور المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية يتجلى في أنها جعلت من النص المركز الأساس، حيث يمثل نقطة الانطلاق والوصول في آن واحد فمن خلال تدريس جميع الظواهر اللغوية النحوية، والصرفية والنقدية والعروضية، فهذه الأمور تجعل المتعلم ملما بكافة جزئيات النص من أجل محاكاته في مناسبات أخرى، وما يمكن استخلاصه من هذا البحث أيضا:

- المقاربة النصية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، كما أنها تسعى لإعداد المتعلم لمواجهة الحياة العملية، من خلال ربط المدرسة بالحياة.
- يعتبر التقويم عنصرا مصاحبا لمسار جميع المراحل المرافقة للعملية التعليمية التعلمية.
- المتعلم مطالب بتسخير وإدماج المكتسبات القبلية لمواجهة الوضعيات المختلفة.
- يعتبر النص أساس كل نشاطات اللغة العربية

وقصارى القول أن طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر، ولكن تبقى الإشكالية فقط في نقص وسائل التطبيق التي ينبغي توفيرها.

توصيات :

1. ضرورة حث المعلمين والمتعلمين على حد سواء ، وإلزامهم بالتواصل والعمل داخل المدرسة باللغة العربية بتجنب اللغات الدارجة والأجنبية

2. المبادرة إلى إقامة ندوات وحملات تحسيسية لفائدة المعلمين والعمل على تكوينهم ليس معرفيا فقط، بل تبصيرهم بالطرق والأساليب الحديثة التي تساعد على تدريس اللغة العربية وتوضيح مساوئ الشرح باللهجة العامية أو الأجنبية في تكوين المتمدرس.

3. ضرورة توعية المحيط الاجتماعي والمدرسي بأهمية المطالعة باللغة العربية وحث المتعلمين عليها نظرا لأهميتها في فتق اللسان.

4. الاهتمام بالبحوث والدراسات المعمقة والمنجزة حول تعليم اللغة العربية.

5. ضرورة العمل المشترك والتعاون في التوصل إلى برامج ومقررات مشتركة وموحدة ليسهم في إنجازها مختصون من مختلف الدول العربية

6. تشجيع الأعمال البحثية باللغة العربية في الميادين العلمية والتقنية بشكل خاص، لأنها غالبا ما تنجز باللغات الأجنبية.

7. إعادة النظر في الإصلاحات التربوية والتغيرات التي شملت المقررات والمناهج الدراسية، وتكييفها مع المحيط العربي لتنشئة جيل على اللغة العربية، وليس فقط تزويده بالمعارف والمهارات المتنوعة في ظل الافتخار اللغوي.

8. فتح معاهد ومدارس مخصصة لتعليم اللغة العربية.

9. إدخال اللغة العربية في الممارسات والاستعمالات اليومية للفاعلين داخل المجتمع.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

أ. المصادر:

- ابن منظور، لسان العرب، مادة نصص، مج6، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، د.ط، القاهرة، د.ت.
- ابن خلدون، المقدمة، ج2، تج عبد الله محمد درويش، ط1، دمشق، دار يعوب، 2004.
- الجاحظ، رسائل الجاحظ، شرعه وعلق عليه محمد باسل الشرد، ج3، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، 2000.
- الزمخشري أبو القاسم بار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ط1 عالم الكتب، دار الكتب العلمية، ج2، القاهرة، 1992.

ب. المراجع:

- عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1996.
- عبد اللطيف الفاربي، تحضير الدروس وتخطيط عمليات التعليم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة، 1996.
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار اليازوري، الأردن 2006.
- محسن عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمه، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان الأردن، 2008.
- صباح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، ط1، بيروت، دار النهضة العربية، ج2، 2006.
- نهاد موسى، أساليب المناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار أمل للنشر والتوزيع، عمان الأردن د.ت.
- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دراسة مسحيّة نقدية، ط2، (أربد، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2002)
- حافظ إسماعيل العلوي، وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان منشورات اختلاف الجزائر، دار الأمان، الرباط، 2009.
- علي التعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 2001.
- طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار النشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2007.
- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2007.
- طميطمة أحمد رشدي، المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، ط1، دار الفكر العربي القاهرة، 2004.
- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط4، عالم الكتب مضر، 2000.
- حجازي محمود فهمي، أسس اللغة العربية، ط1، دار الطباعة والنشر، القاهرة، 2003.
- مختار محمد عمر، معجم الصواب اللغوي، دليل المثقف العربي، ط1، عالم الكتب المجلد الأول القاهرة، 2008.
- صباح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2008.
- دريج محمد، التدريس الهادف، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2016.
- لبصيص خالد، التدريس العلمي الفني والشفاف، ط1، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2010.
- عمار عبد الرزاق، العرفانية وبناء المعرفة، د.ط، دار السحر للنشر، تونس، نوفمبر 2014.
- الراجعي عبده، فصول في علم اللغة،, د.ط، دار الثغرة الجامعية، مصر، 2002.
- مؤمن أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ط5، ديوان المطبوعات الجامعية 2015.
- شنوفة السعيد، مدخل إلى المدارس اللسانية، ط1، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، 2008.
- ميشال زكرياء، قضايا اللسانيات التطبيقية، ط1، دار العلم للملانية، لبنان، 1993.
- ميشال زكرياء، الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.
- زاهدي الحسين، التواصل نحو مقاربة تكميلية للشفهي، ط1، إفريقيا للشرق، المغرب، 2011.
- عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي، مقاربة لسانية ووظيفته، ناشرون. لبنان، 2012

- متوكل أحمد، قضايا اللغة في اللسانيات الوظيفية، ط1، دار الأمان المغرب، 1995.
- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والإجراءات ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 1997.

المجلات والبحوث التروية:

- عبد السلام المسدي، المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الاختبار اللغوي، منشورات كلية الأدب والعلوم الإنسانية بالرباط، ن رقم 31، 1996، المغرب.
- عبد اللطيف الفاربي، خطاب اللسانيات في التربية، حول الأصول اللسانية لديداكتيكا اللغات، مجلة ديداكتيكا، العدد 3، ديسمبر 1992.
- أوزي أحمد، المنهاج الدراسي وحاجات الطفل، مجلة علوم التربية، العدد 4، 1994، المغرب.
- حسين الصميلي، لغات التدريس وتدريس اللغات، المجلة التربوية، الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، العدد 4، 1994، المغرب
- أحمد عبد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية سلسلة البحوث النفسية، جامعة أم القرى، ط1، 2000.
- محمد صار، واقع المحتوى في المقررات المدرسية، تحليل ونقد (التواصل) مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، تصدرها جامعة عنابة، الجزائر، ع8 جوان، 2002.
- نايف حزما – حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 126، يونيو 1988.
- معتوق أحمد، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة، 2012، الكويت أغسطس 1996.
- المنظمة العربية للثقافة والعلوم ألكسو معجم المصطلحات المناهج وطرق التدريس، مكتبة التنسيق في الوطن العربي، المغرب، 2011.
- حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، ط2، منشورات كلية الدراسات الإسلامية، سلسلة الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، 2013.
- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 7.

الوثائق التربوية:

- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الثانوي، اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003.

- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وآداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005.

- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية تسيير واقتصاد، تقني رياضي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2005.

- وزارة التربية الوطنية، "الكتاب السنوي الثالث" المركز الوطني للوثائق التربوية، شارع محمد خليفي، حسين داي الجزائر، 2000.

- مخطط بناء التعليمات، سند تربوي موجه لمفتشي وأساتذة اللغة العربية وآدابها، المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2017/2016.

فهرس الموضوعات

البسملة

الشكر

الإهداء

مقدمة.....أ-ت

أسباب اختيار البحث 1

إشكالية البحث 1

دوافع اختار الموضوع..... 2

أهداف البحث 2

علاقة البحث بالبحوث السابقة 2

فرضيات الدراسة 4

هيكل البحث 4

المنهج المتبع في البحث..... 5

أهم الصعوبات التي واجهة بحثنا.....5

مدخل: المعرفة اللسانية في تعليم اللغة العربية

المبحث الأول: اللسانيات والتربية..... 6

اللسانيات وديداكتيكا اللغات 6

اللسانيات التربوية في العالم العربي..... 8

الوضع اللغوي بالمغرب 10

واقع تدريس اللغة العربية بالمدارس المغربية 10

واقع الممارسات اللغوية بالمدرسة الجزائرية 12

المبحث الثاني: مداخل تعليم اللغة العربية 14

أولا : المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية 14

ثانيا: المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية 16

ثالثاً: المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية..... 19

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية

"تمهيد" 24

اللغـة 25

الكفاءة والكفـاية..... 26

مكونات اللغة العربية وحدة متكاملة..... 33

الفصل الثاني: آفاق المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية

تمهيد 36

مفهوم المقاربة 39

المقاربة النصية 41

مفهوم النص 42

مكانة اللغة العربية في مناهج الإصلاح التربوي..... 43

خلاصة..... 45

نخلص من كل ما سبق ذكره..... 46

الوظائف التربوية للمقاربة النصية.....47

الفصل الثالث: تدريس فروع اللغة العربية في ظل المقاربة النصية

ماهية النص الأدبي و التواصلي.....53

أهداف تدريس النصوص الأدبية والتواصلية في مرحلة السنة الأولى ثانوي فرع جذع مشترك آداب.....54

خطوات تدريس النص الأدبي في مرحلة الأولى ثانوي في ضوء المقاربة النصية.....55

تصميم لدرس في النصوص الأدبية في هذه المرحلة في ظل المقاربة النصية.....57

تدريس القواعد اللغوية من خلال الدرس الأدبي المتكامل.....68

أهداف تدريس القواعد اللغوية لدى طلبة السنة الأولى ثانوي فرع أدبي.....68

خطوات تدريس القواعد اللغوية من خلال النص التكاملي في مرحلة السنة الأولى ثانوي.....69

المذكرة.....71

تدريس البلاغة وفق أسلوب النص.....75

أهداف تدريس البلاغة العربية لدى طلبة السنة الأولى ثانوي.....76

خطوات تدريس البلاغة وفقا لأسلوب النص الأدبي في مرحلة السنة الأولى ثانوي.....76

استنتاج.....83

الخاتمة.....84

التوصيات.....85

قائمة المصادر والمراجع