مجلة الحكمة للدراسات والأبحاث المجلد01 العدد.01 التاريخ 2021/05/30

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

تعليمية اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات– دراسة نقدية في النّظام التّربوي الجزئري.

الباحث خالدي خالد [1] *

[1] جامعة أبي بكر بلقايد، مخبر الفنون والدراسات الثقافية، تلمسان، الجزائر

د. بلبشير عبد الرزاق [2]

[2] جامعة أبي بكر بلقايد، مخبر الفنون والدراسات الثقافية، تلمسان، الجزائر

تاريخ الارسال : 2021/01/04 تاريخ القبول: 2021/05/15

الملخص:

تهدف هذه الدّراسة البحثية إلى وضع الطّرائق المناسبة والأساليب والتّقنيات الملائمة لحلّ الوضعيات العالقة في تعليمية اللّغة العربية بالجزائر، واقتراح مختلف الوضعيات التّعلمية أمام المتعلم بهدف تيسير نظام التّعلم وتقديمه في أحسن الظّروف، مع مراعاة الجانب الوجداني والنّفسي له وتقييم ما اكتسبه من كفاءات عبر المادّة التّعليمية المدروسة، ثم تفعيلها لمواجهة الوضعيات التّعليمية التّعلّميّة المختلفة، وتحقّيق الأسس العلميّة النّظرية التي تقعّد لمناهج تعليميّة اللّغة العربية وواقع تنفيذ تلك المناهج في مسار النّظام التّربوي الجزائري.

الكلمات المفتاحية: اللّغة العربية؛ التّعليمية؛ الأهداف؛ الطّرائق؛ الكفاءات.

مقدمة:

إن التّحول الكبير الّذي عرفه العالم في السّنوات الماضية، وما رافقه من انفجار معرفي وتكنولوجي مذهل، والسّعي لاعتماد مبدأ الجودة في مختلف القطاعات وأشكال التّنافس، كل هذا التّغير واكبه تطوّر سريع في اللّغات مستفيدا من أبحاث في علوم التّربية والتّعليمية ككل، وقد أنتجت هذه التّطورات الحديثة ثورة معرفية حقيقية ساهمت في بروز فكر متطور ومبدع في مجال اللّغات المختلفة.

* المؤلف المرسل: الباحث خالدي خالد

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

لقد تشعّبت ميادين اللّسانيات وتفرّعت، فانشغلت بالإجابة عن إشكالات كبيرة منها دور اللّسانيات التّطبيقية في بناء المناهج التّربوية، حيث يقرّ الجميع من الاختصاصيين وغير الاختصاصيين أنّ التعليميّة اللّغة في بلادنا الجزائر لم تحقّق الأهداف المرجوّة لا سيما في تعليمية اللّغة العربيّة، وهذه الحقيقة أدركها الأخصّائيوّن خلال ممارستهم لمهنة التّدريس، فقد كان لهم الحظّ أن يلمسوا أهمية الدّرس النّظري اللّساني في تقويم وتطوير طرائق التّعليمية، فاختاروا تعليمية اللّغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات.

لقد تبيّن كما ذكرنا أعلاه أن مناهج المنظومة الجزائرية، لم تحقّق مقاصدها من تعليم اللّغة العربية، وسبب ذلك أنّها لم تبن على أسس علميّة، الأمر الّذي أدّى بالبيداغوجيين الجزائريين إلى تبنّي رؤية نظرية ذات أصول أمريكيّة تعتمد أسلوب التّدريس بالكفاءات، غير أن هؤلاء وظّفوا واستوردوا دون تصرف ممّا أنتج عيوبا وصعوبات، ليس من السّهل تجاوزها، وقد اقتضت المادّة التي جمعناها في هذه الدّراسة أن تأخذنا لطرح **الإشكالية التالية**: ماهي الأسس العلمية النّظرية التي تقعّد لمناهج تعليمية اللّغات وواقع تنفيذ تلك المناهج في مسار النظام التربوي الجزائري ؟

وسنحاول التّطرّق بهذه الدّراسة إلى تحليل لبرامج تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية محاولين الكشف عن أسس النّظرية الّتي يؤكد عليها أسلوب المقاربة بالكفاءات في تنفيذ مناهج التّعليم، وقد أجبرتنا هذه المشكلة إلى طرح مشكلات أخرى لها علاقة بها وهي كالآتي:

- ماهو الرّصد الحقيقي للواقع اللّغوي بالجزائر؟
- ماذا نقصد بطريقة تعليم اللّغة العربية ؟
- ما هي أهم الطرائق المتّبعة في تدريس اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها؟
- و ماهي أبرز العيوب الملاحظة على فروع تعليم اللّغة العربية في مؤسساتنا التّعليمية؟
- وماهي الأسباب النّاتجة عن عدم التكيّيف مع خصائص اللّغة العربية والبيئة الجزائرية؟

أهداف هذه الدّراسة:

- بناء تصور حول تعليمية اللّغة العربية وتقديم رؤية حولها في ظلّ المقاربات المعرفية.
- تقديم مرجع يعتمد عليه المختصون في تعليمية اللّغة العربية نظرا لقلّة المراجع.
- تناول منطق التّعلّم انطلاقا من منطق المعرفة.
- الاهتمام بالجانب المنهجي لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليّتي التّعليم والتّعلّم.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السّابقة فيما يخص التّعليمية.
- تقديم مجموعة من الإستراتجيات والتّقنيات التي يمكن أن تعوّل عليها الدّول والحكومات من أجل تعزيز المنظومة التّعليمية.
- الطّريقة المثلى لتّعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بها.

أولا:مكانة اللغة العربية:

إن اللّغة العربية هي من أقدم اللّغات وأغناها على الإطلاق، ولها أسرار وحكم يعلمها الله عزّ وجلّ، اختار هذه اللّغة وعاء لكتابه الخالد، كما أشار إليه قوله: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾[1]، وكانت اللّغة العربية قد بلغت قبل البعثة المحمديّة أوجّ كمالها في التّعبير البليغ السّامي عن جميع مقومات الحياة، وأوجّ مجدها في الفصاحة والنتاج الأدبيّ شعرا ونثرا، وظهرت روائع إنتاجها في الأشعار والأمثال والقصص.

ومع نزول القرآن في هذه اللّغة ارتفع شأنها وأصبحت اللّغة السّائدة في بلاد العرب والمسلمين، وإن للّغة العربية فضلا كبيرا على نشر حضارة الفكر العربي الإسلامي، وتقدّم العلوم والفنون والآداب المختلفة، ولأجل القرآن ظهرت علوم القرآن كلّها كما ظهرت علوم اللّغة والنّحو والصّرف، والبلاغة التي كانت أساسا لتفسير نصوص القرآن وفهمها، ومن أجله أيضا ظهرت علوم منهجية مثل علوم التّاريخ والأخبار والأسانيد وغيرها، كما تقدّمت تطبيقا لتعاليم القرآن وعلوم كثيرة مثل الرّحلات والجغرافيا، واستحدثت علوم الطّب والكيمياء والاجتماع وعلوم أخرى تابعة لدراسة القرآن، مثل التّجويد والتّلاوة إلى جانب علوم عديدة إسلامية مثل كتابة الخطّ العربي.

1.أسس تعليمية اللّغة العربية:

بدءا من أقدم الحضارات التي عرفتها البشرية، تجد أن معظم الشّعوب القديمة كانت تسعى إلى تشتّت أفرادها على عادات ومعتقدات ثابتة تهدف إلى الإعداد اللّازم للحصول على ضرورات الحياة العملية بصورة مباشرة كاللّغة و الصّيد والزّراعة والدّفاع عن النّفس، بعد مرور الزّمن تراكمت الخبرات وتعقّدت، لتتمايز بين خبرات تقنية خاصّة وبين خبرات متعلّقة بمناشط الحياة لتستلزم تنظيما ونقلا مقصودا يتعدّي نطاق الأسرة.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

فإذا كانت التّربية الحديثة و الفلسفة التربوية الممنهجة في تعليميّة اللّغة العربية لكل المجتمعات تهدف إلى صنع شخصية إنسانية ناجحة، شاملة ومتكاملة، بحيث تجعل من إعداد الأطفال محورا في تنفيذ المناهج التّعليمية لتعدّ جيل المستقبل المأمول.(2)

إنّ النّقطة الأولى الأساسية الّتي تريد أن تقوم عليها التّربية العصرية لا تتمثل في استيعاب الطّفل المعارف والمهارات والعادات والقواعد والعمليات العقلية فحسب، كما كانت ترجوه مجتمعات التّربية التّقليدية، بل في تطبيق تلك المعارف والمهارات في الحياة العملية إذ أن التّطبيق العملي يوضح القدرة الوظيفية للتّكيف مع الواقع المجتمعي(3)، و إن أوّل مبدأ تقوم عليه مناهج التّعليم المطلوبة في النّظام التّربوي الحديث هو تأكيد التّفاعل بين التّربية و المجتمع وتحقيق الملائمة لخصائص هذا المجتمع وأهدافه و حاجاته والتّكيّف لبنائه.

2. دور اللغة العربية في تحقيق الهدف التّعلّمي:

تعتبر اللّغة العربية الأساس في تحقيق الهدف التّربوي التّعليمي، ولها دور أهمّ للإنجازات البشرية عبر التأريخ الإسلامي، فهي الوسيلة الأسهل والأكثر شيوعا في التّفاهم والتّخاطب وإيصال الأفكار إلى الآخرين، وكذلك للتّعبير عن المشاعر والأحاسيس، وفي عرض الخبرات والتّجارب التي نستعرضها، في أدقّ تفصيلاتها و بالأخص مظاهرها.(4)

فإذا كانت التّربية الحديثة تقوم على أساس تطبيق نتائج العلم في أنماط سلوكية بالنّسبة للمتعلّم عليها أن تجعل من تعليّمية اللّغات أساسا تستمدّ منه كيانها، فالسّلوك اللّفظي المعرفي أفضل سلوك تعليمي لإفادته فيما يستخلص منه من عبر ومؤشرات تؤدّي إلى تعزيز السّلوك العملي وتوجيهه.(5)

هذا ما يتعلّق بالفرد، أمّا إذا أردنا أن نفهم الدّور الذي تنهض به تعليمية اللّغات في حياة المجتمع الّذي تهتمّ به التّربية في جانبها الثّقافي، التّراثي والمستقبلي، النّظامي و مؤسّساتي وما بين العلاقات، علينا أن نتصوّر مجتمعا تعطّلت اللّغة فيه يوما أو بعض يوم، وننظر ما أصاب ذلك المجتمع من توقّف وشلل وركود وندرك مدى توقّف حياة المجتمع على اللّغة و مدى حاجته في تعليمها إلى الأجيال المتعاقبة لقضاء مآربهم الأوليّة، أو تنظيم شؤونهم الإدارية والسّياسية والتّعليمية ونحوها، كما أنّها أهمّ الوسائل في تحقيق أسمى أهداف التّربية في أي مجتمع، إذ تجسّد (الارتباط الروحي بين أفراده)(*)، فهي عامل حفظ

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

التّراث الثّقافي والحضاري ونقله من جيل إلى جيل والمشاركة في تنمية هذا التّراث ليساير تعاقب العصور.[6]

وعليه فالتّربية مطالبة بتسطير مناهج لتّعليمية اللّغة على أساس أهميتها الوظيفية التي تجسّد مسعاها في تمكين الأفراد من امتلاك حاسّة الفكر المساير للتّطورات الحديثة في ظلّ العلاقات المحليّة،[7] و علاقات التثاقف داخل عالم تقلصت أبعاده الجغرافية هذا العالم الّذي تستهويه العولمة في إطار انتقال الأفكار و المعلومات سعيا لخلق نظم الإنتاج المدمجة العابرة للحدود والقوميات، وفيه تختلط الثّقافات ولا يكون البقاء إلا للمتطوّر القويّ.[8]

ثانيا: واقع اللغة العربية في النظام التربوي الجزائري:

1.الأسس النظرية لتسطير مناهج تعليمية اللغات:

اللّغة أساس التّعليم والإنسان الّذي يتعلمها قادر على مواكبة مراحل التطوّر الفكري باستمرار، وذلك لأن اللّغة تعتبر نتيجة من نتائج النّمو، ومؤديّة إلى زيادته في الوقت نفسه هذا ما يجعلها أهمّ مظاهر الشّخصية الإنسانية الّتي هي موضوع التّربية، وعاملا هامّا من عوامل نّموها و بنائها.[9]

إذا كانت اللّغة طاقة بشرية تميز الإنسان عن الحيوان، و كانت التّربية تتّخذ من الشّخصية الإنسانية موضوعا لها دون سواها، فلا يمكن للنّشاطات التّربوية التّعليمية أن تتحقّق إلاّ داخل اللّغة، فالنّظام التّربوي ومهما اختلف زمانه ومكانه لا يمكنه القيام بمهامه التي عهدها المجتمع إليه، من تكوين شخصية إنسانية متكاملة إلاّ إذا صاغ منهجية لتّعليم اللّغات تقوم على تأكيد التّفاعل بين أبعاد هذه الشّخصية (البعد الفلسفي، البيولوجي، العقلي، الاجتماعي والاقتصادي النّفسي)، إذا فتداخل اللّغة كظاهرة بشريّة مع تلك الأبعاد هو الّذي يحدّد الإطار النّظري الّذي تستمدّ منه تعليميّة اللّغات مرجعيّتها.[10] وإنّ أوّل أساس تقتضيه تعليميّة اللّغات في إجراءاتها العمليّة يتعلّق بالمتعلّم الّذي يعتبر محورا لها وخاصّة جانبه النّفسي، لإنّه يمتلك قدرات لغويّة و عادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب، ودور مناهج تعليمية اللّغات أن ترتكّز بالدّرجة الأولى على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطّبيعي الذي يتطلّبه استعداده للتّعلم،[11] فواضعوا مناهج تعليمية اللّغات مطالبون بالاستعمال الفعلي لمعطيات نظريات علم النّفس للبحث في التطبيقات الوظيفية للعملية

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

البيداغوجية والتّعليمية للّغة من أجل تطوير طرائق تعليمها، هذا ما يؤكد أن علم النّفس أول العلوم وأقربها في الاهتمام بالسّلوك التّربوي اللّغوي الإنساني في ضوء ما حدّدته من خبرات و قابليات تناسب المتعلّم حسب المراحل العمريّة.

2. اللّسانيات:

بعد الأساس النّفسي نجد أساسا آخر لا يقلّ أهميّة عنه، ألا و هو أساس اللّسانيات، فإنّ حقل تعليمية اللّغات يرتكز على أدوات إجرائية ميدانية متبديّة في التّطبيقات الوظيفية للعملية التّعليمية، الأمر الّذي يستلزم أصلا نظريا يهتم بتفسير الظّواهر اللّغوية وبيان القوانين الّتي تحكمها وهذا ما يحدث ضمن اللّسانيات من حيث أنّها المنوال العلمي الوحيد الّذي يعكف على دراسة الظّاهرة اللّغوية إذ تتّخذها موضوعا للدّرس ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه.[12]

وبالتّالي فإن تعليميّة اللّغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبتت على الرّصيد المعرفي للفكر اللّساني المعاصر وما يوفره هذا الفكر من نظريات حسب تفسير فرويد[*] وإجراءات تطبيقية مؤهّلة سلفا لإيجاد التّفكير الكافي لكلّ القضايا التي تتعلّق بمقتضيات تعليم اللّغة، فعملية تفنيد مناهج تعليمية اللّغة تعدّ الميدان المتوخّي من البحث اللّساني العلمي لتطبيق الحصيلة المعرفية للّسانيات العامّة باستثمار نتائجها المحقّقة في ترقية طرائق تعليم اللّغات ولغير النّاطقين بها ولغير النّاطقين بها.[13]

إذا كانت تعليمية اللّغات تهدف إلى اكتساب المهارات اللّغوية من أجل الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي لدى المتكلّم أثناء تفاعله مع واقع تأدية المجتمع للّغة المراد تعلّمها[**]، فإن منهاجها لايمكن أن تبني دون الارتكاز على الأساس الاجتماعي، فالأبحاث اللّسانية وفي جانبها التّطبيقي مافتئت ترصد الأحكام الصّادرة حول تأثير البيئة الاجتماعية على السّلوك اللّغوي، لا للوقوف على الأخطاء الواردة في الخطاب –كسر ضوابط اللّغة المعيارية – وتصحيحها، وإنّما ليبحث عن أسباها الموضوعية وربطها بالواقع الاجتماعي وتحديد التّداخلات اللّغوية ووصف الحالات المرضية الّتي تصيب اللّغة نتيجة عوامل اجتماعية معيّنة، حتّى يتسنّى لمناهج تعليم اللّغات سدّ الاحتياج الّذي تتطلبه العملية التّواصلية داخل المجتمع، فلا وجود لأيّ حقيقة لغويّة خارج بنية المجتمع.

3.المعرفة البيولوجية للظّاهرة اللّغويّة:

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

كما يجب تسطير مناهج تعليمية اللّغات على أساس المعرفة البيولوجية للظاهرة اللّغوية، "لأن العلاقة بين الوظائف اللّغوية والوظائف البيولوجية في الدّماغ هي علاقة فاعلة ومنفعلة في الوقت نفسه"،(14) وهي الّتي تحدّد الأمراض اللّغوية النّاتجة عن تعطيل إحدى هذه الوظائف البيولوجية من أجل معالجتها بدقّة حذر أثناء التّنفيذ الفعلي لمناهج تعليم اللّغة.

وانطلاقا ممّا سبق ذكره نجد أن المناهج التّعليمية وما تتضمّنه ممارسة فعلية لتعلّم اللّغة لا تحقّق الإفادة منها إلاّ إذا ارتكزت على المرجعيّة المعرفية للنّظرية اللّسانية المعاصرة والأسس النّفسية لعملية التّعلّم وخصائص النّظام التّواصلي عند الإنسان ومراحل اكتساب النّظام اللغوي عند المتعلّم وفق مقتضيات الاندماج في الوسط الاجتماعي.

ثالثا: واقع المناهج التّعليميّة اللّغوية في مسار النّظام التّربوي الجزائري

سنتعرض لأهم النّظريات اللّسانية وكيفية تطبيق الحصيلة المعرفية لكلّ منها في الإجراءات التّعليمية التطبيقية لأنّ النّظام التّواصلي عند الإنسان ومراحل اكتساب النّظام اللّغوي عند الطّفل وفق سياسة تربوية فاشلة وظلّت وإلى وقت قريب في بلادنا أسيرة الفلسفة التّربويّة التّقليدية الهادفة إلى التّلقين اللّغوي مع إهمال انعكاس ذلك على الجانب جانب (الاستعمال الوظيفي)* الإجرائي للّغة،(15) إذ أن المعلومات اللّغوية التي كانت تلقّى للأطفال لم تكن ذات فائدة عملية في حياتهم خارج المدرسة ولم تتح الفرصة لهم لتطبيق ما تعلّموه من مادّة لغويّة في المواقف الّتي يقتضيها تفاعلهم مع بيئتهم الاجتماعية مادام هذا التّفاعل يحدث بلغة عاميّة (أمازيغية، عربية عامية) تسيطر على الاتّصال العفوي اليومي عند الجزائريين، مؤثّرة بذلك في محدودية استعمال اللّغة المعيارية.

1.فلسفة التّغيير النّمطي:

وإنّ أبرز تغيير عرفته مناهج تعليم اللّغات في الجزائر جاءت به المدرسة الأساسية والّذي مسّ الأطوار الثلاثة الأولى من التّعليم العام، لكنّ هذا التّغيير ورغم ما كان مرجوا عنه من تطبيق للمعارف والمهارات المكتسبة بالمدرسة في الحياة العمليّة، لم يتمّ إلاّ في إطار النّظام التّربوي التّقليدي وفي فلسفته، وبذلك ظلّ المتعلّم الجزائري وبعد أكثر من أربعين سنة من قيام المدرسة الجزائرية غير قادر على (التكلم باللّغة معيارية)(**) في الاتّصال مع غيره والتّفاهم معه حسب ما تتطلّبه المواقف الحيويّة داخل المجتمع.(16)

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

إنّ المطّلع على النّصوص التي نظّمت تعليميّة اللّغات بالمدرسة الجزائرية يصادف عبارات تصف طريقة جديدة في تعليم اللّغة العربية، مثل: "الحوار " ، " المحادثة " ، " الاتصال الشّفوي " و " لغة شفوية بسيطة "، حيث تقوم هذه الطّريقة على مبدأ الاستعمال الشّفوي للّغة المعياريّة المتعلّمة، وتعني العربية الفصيحة على وجه التّحديد بالاتصال الشّفوي في مواقف مطابقة للمواقف التي يحياها التلاميذ يوميا.

لم تكن فلسفة التّلقين الّتي وقعت فيها المدرسة الأساسية ومن ورائها الهيئات البيداغوجية سببا كافيا في تدنّي المستوى اللّغوي عند المتعلّم الجزائري، بل هناك أخطاء والتباسات أخرى ساهمت بقوّة في ذلك، يرجع بعضها إلى أبرز عناصر العملية التّربوية التّعليمية كالمنهاج ومحتوى التّعليم وطرائق التّدريس وبعضها الآخر إلى نشأة الطّفل الجزائري على لهجات عامية تتباعد بدرجات متفاوتة عن اللّغة العربية المعيارية التي تريد المدرسة أن تعلّمها له ونخصّ بالذّكر(القبائلية، المزابية، الشلحية، الشّاوية الترقية.....إلخ) وغيرها وهذا لا يعيب توحيد نمطيّة اللّغة العربيّة الفصحى بل يزيد من التّكريس على فصاحة اللّسان، هذه الحقيقة ولّدت شعورا قويا عند القائمين على النّظام التّربوي ببلادنا وهو باحاجة إلى تطوير منهاج تعليم اللّغات و بالأخص تعليم اللّغة العربية.

2.الأسس التي تقوم عليها عملية تطوير المناهج التربوية التعليمية:

المناهج جمع منهج وهو مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والّتي تتيح للمعلّم المرور إلى تحمّل سيرورة المسؤولية مع المتعلّم، وهذا يتضمن عمليات التّدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه التّلاميذ، على أن يتّصل هذا الاستعمال بواقع الحياة المتطوّرة باستمرار في جوانبها كافّة، الأمر الّذي يجعل المنهج ذو حساسية للتّطوّرات الّتي تحصّل في مجالات العلوم والتّقنية و التحوّلات الاقتصادية، على أن يتمّ التّطوير وفق معطيات موضوعية وأسس علميّة، فمن أبرز الأسس الّتي انبنت عليها معظم استراتيجيات التّطوير التّربوية الحديثة "التخطيط"(*)، الّذي يكون بصيغة مراحل متابعة، مع إخضاع كل مرحلة إلى عملية تقويم مستمر وبالتالي تسهل عمليات التّنفيذ والتّعديل والتّغير والتّحسين.

كما يجب أن يستند على دراسة عملية للمتعلّم من أجل إلقاء الضّوء على ميوله وحاجاته وقدراته واتّجاهاته واستعداداته وطبيعة تفاعله مع بيئته، هذه البيئة التي يجب أن تدرس دراسة علمية توضح لنا احتياجاتها وظروفها وإمكاناتها ومدى ملائمتها لتنفيذ المنهاج بصيغته المتطوّرة إضافة إلى عامل التّجريب الّذي يلعب دورا رئيسيّا في عملية تطوير المنهاج على أساس علمي.(17)

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

3.أسس أسلوب المقاربة بالكفاءات والواقع اللّغوي الجزائري:

إنّ البحث في منهجية تعليم اللّغات يتمّ بالدّرجة الأولى على الاستعانة بالنّظريات اللّسانية بعامّة واللّسانيات التّطبيقية خاصّة، هذه النّظريات الّتي تتّفق في تحديد قسمين من اللّغة أثناء تعاملها مع تعليم اللّغات، لغة أم ولغة هدف، إذا لا يمكن لأنّ المنهجية سواء اعتمدت أسلوب المقاربة بالكفاءات أو أسلوبا آخر، عليها أن تنجح في تعليم اللّغة في مجتمع ما دون ضبط مفهوم اللّغة الأم واللّغة الهدف في الواقع اللّغوي بهذا المجتمع.

وإذا أردنا إجمال الوضع اللّغوي الجزائري، يتّضح لنا أن درجة استعمال اللّغات ليس متماثّلا، حيث نجد أنّ العاميّات أو الدّرجات العربية(*) هي أكثر اللّغات انتشارا، تليها اللّهجات الأمازيعية(**) بمختلف تأديتها ولهجاتها، [18]حسب المناطق النّاطقة بها ثمّ نجد اللّغتين المعياريتين، العربية والفرنسية في المرتبة الثّالثة والّتي ينحصر استعمالها على أقلية من المثقّفين الجزائريين.

فإذا كان السّاسة وهم صنّاع القرار في الجزائر يجعلون اللّغة العربيّة لغة رسميّة، لأنّ الدّستور يرسّمها على اعتبارها عنصرا جوهريّا من العناصر المكوّنة للثّقافة والهويّة الوطنية الدّينية، أمّا من المنظور اللّساني التّطبيقي العلمي ومن خلال تنفيذ مناهج تعليمية اللّغات فلا يمكن أن تكون اللّغة العربيّة الفصحى لغة بالنسبة للمتعلّم الجزائري، كونه لا ينشأ على اكتسابها في البيت ولا وجود لها في التّواصل اليومي في بيئته.

وحتّى وإن اعتبرنا العربيّة الفصيحة اللّغة الأم بشيء من التّحفظ بالنّسبة إلى الطّفل الجزائري الّذي ينشأ على اكتساب اللّهجات العربيّة، لأنّه عندما يدخل المدرسة سيكشف أنّ ما يتعلّمه يتقارب مع قاموسه اللّغوي المشكّل في بيئته عن طريق التّلقين العفوي، فلا يمكن أبدا أن نطبّق ذلك على الطّفل الأمازيغي الّذي ينشأ على اكتساب لهجة أمازيغية بعيدة كلّ البعد عن النّظام الصّوتي العربي الفصيح، فهذا الأخير عندما يلتحق بالمدرسة سيصطدم بتعلّم لغة غربية لم يعهدها في بيئته.

وإنّ المترقّب لنتائج الأبحاث اللّسانية المعاصرة يدرك مدى تأخر وتواضع الجهود العربية في مجال البحث، وعليه فإن التّفكير بالشّروع في منهجية جديدة لتعليم اللّغة العربية مع المبتدئين في المدرسة الجزائرية سيحتّم على البيداغوجيين الجزائريين الاستناد على أبراز النّظريات اللّسانية العربية المعاصرة، على أن يتمّ بتكيّيف موضوعي حسب ما يلائم مقتضيات الواقع اللّغوي في البيئة الجزائرية.

رابعا: أثر الخبرة اللغوية المعرفية السّابقة في تنفيذ مناهج اللغة الأم :

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

لا يختلف اللّسانيون وعلماء النّفس في أن قدرات الطّفل اللّغوية تتحدّد بدرجة كبيرة قبل التحاقه بالمدرسة، وأنّ دور المدرسة يقوم بتطوير تلك القدرات وتفعيلها، فعلى سبيل المثال يقول " j.bruner ": إنّ اللّغة تعتبر كامتداد للفعل (L'action)، وأن الاكتسابات المعرفية ترسّخ أساسا في المرحلة قبل اللّغويّة(*)،حيث تبقى مرتبطة ارتباطا وطيدا مع التفاعلات العائلية الأولية [19] ومعنى ذلك أن البعد المعرفي (المفاهيم الّتي تتطوّر عند الطفل) والبعد اللّغوي (التّرميز عن هذه المفاهيم) مثلا: مما سبق توضيحه، يضحي التّدرج في تعليم اللّغة الأم، اعتبار الخبرات اللّغوية السّابقة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغوي نفسه، ومبدأ يتوقف عليه نجاح تنفيذ مناهج اللّغة الأم، فلو نفذت هذه المناهج دون اعتبار الخبرات السّابقة، ستلحق الضّرر بالنّمو المعرفي واللّغوي عند الطّفل، ومن ثمّة فإنّ جلّ النّظريات اللّسانية أجمعت على ضرورة الالتزام بهذا التّدرّج، ولو باتجاهات مختلفة بحسب خصوصيات كل نظريّة.

1.النظرية السلوكية:

يدرّج السلوكيّون عملية اكتساب اللّغة وتعلّمها ضمن إطار نظريّة التّعلّم، فاللّغة في منظورهم شكل من أشكال السّلوك الإنساني، حيث يرى " سكيتر " وهو من زعماء هذه النّظرية أنّ السّلوك اللّغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر في المنبّه والاستجابة والتثبيت أو التّعزيز وعن دور هذا العنصر الأخير حيث يقول سكيتر (SKITEUR): "السّلوك اللّغوي للطّفل يتطوّر تحت حدث انتقاء إمكانات التّثبيت ويمكن للطّفل أن يتعلم استعمال كلمة جديدة تحت تأثير تثبيت واحدا"،[20] تدعو النّظرية السّلوكية إلى تنفيذ مناهج تعليم اللّغة للمبدئين من منطلق تعزيز (تثبيت) المفردات والتّراكيب التي نشأ الطّفل عليها والمطابقة لمعاير اللّغة المراد تعلّمها مع إطفاء المفردات الخارجة عن تلك المعايير، وخلاصة الأمر أن النّظرية السّلوكية لا تتجرّد أبدا من توظيف الخبرة اللّغوية المكتسبة لدى الطّفل قبل التحاقه بالمدرسة في تنفيذ مناهج تعليمية اللّغة، (نقصد اللّغة المعيارية المكتوبة سواء اللّغة الأم أو تباعدت عنها).

2.النظرية العقلية:

يرى زعماء هذه النّظرية العقلية وفي مقدمتهم " تشو مسكي"(*) أن المبادئ العقلية وحدها كفيلة بتفسير اكتساب اللّغة فالطّفل في نظره يولد وهو مزود بقدرات تؤهله لتقبّل المعلومات اللّغوية

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

والتكوين اللّغة، فهو يمتلك بطريقة لا شعورية القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللّغوية الّتي يسمعها، ويسمّي تشومسكي هذه القدرات اللّاشعورية بالمكلة اللّغوية (competence linguistique) "ومن هنا نفهم اللّغة على أنّها آلية تنظّم لدينا ملكية التّكلم، ونفهم القواعد على أنّها التّنظيم المحرّك لهذه الآلية".[21] إذا كانت الملكة اللّغوية الّتي توجه وتقود الأداء الكلامي المكتسب الّذي يسمعه الطّفل في بيته، وتجعله يستعمل معطياته اللّغوية في إنتاج جمل جديدة عبر تنظيمه اللّغوي البسيط، فإنّ تنفيذ مناهج تعليمية اللّغات وبخاصّية اللّغة الأم، حسب النّظرية العقلية يؤسّس على تنظيم وتقعيد ذلك الإنتاج حتّى لا ينحرف عن معياريّة اللّغة الأم وحتّى لا يتطوّر بالصّورة الّتي تؤدّي فيها اللّغة العربية في البيئة الجزائرية (لسان دارج)، وعليه نخلص إلى تعليم اللّغة الأم يرتكز عند العقليّين على الاكتسابات اللّغوية الأوليّة التي تطوّر قدرات الطّفل الفطريّة (ملكته) في تعلم اللغة الأم. وإنّ مثيرات المهمّة التّعليميّة السّابقة تحدّد بدرجة كبيرة المهمّة التّعليميّة الجديدة، فالدّراسات النّفسية الحديثة أثبتت أن أهمّ مبادئ التّعلم تمكن من مسايرة الارتفاع التدريبي حسب مراحل النّمو العقلي والزمني. وجواب (ديكارت)[*] هو: " أنّ العقل صورة كليّة يمكن أن نستعملها في أمور متنوعة، على عكس ما نجده من سلوك خاص عند كلّ حيوان، فالإنسان يتمتّع بمرونة في التكيّف وفق الظّروف الجديدة، وباستنباط الاشارات التي تجعله يتّصثل بالآخرين".[22]

خامسا: أهم الطرائق المتبعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها:

هي الخطّة الشّاملة التي يستعيّن بها المدرّس على تحقيق الأهداف المطلوبة من تعلّم اللّغة وتتضمن الطّريقة ما يتبعه المدرّس من أساليب وإجراءات، وما يستخدمه من مادّة تعليمية ووسائل معينة، وهناك كثير من الطّرائق التي تعلّم بها اللّغات الأجنبية بما فيها اللّغة العربية، وليس من بينها ما يمكن وصفه بالطّريقة المثلى التي تلائم كل الطلّاب في مختلف البيئات والظّروف؛ فلكل طريقة أوجه تميز، ونقاط ضعف، وعلى المعلّم بالمدرسة والجامعة الجزائريّة أن يلمّ بتلك الطرائق ويصطفي ما يتماشى مع المواقف التّعليمية التي تعترضه.

1. طريقة القواعد والترجمة:

من أقدم طرائق تعليم اللّغات، ويتضح من اسمها أن هدفها الأول تدريس قواعد اللّغة العربية ودفع الطّالب إلى حفظها واستظهارها، وتعتمد عملية التّعليم فيها على التّرجمة بين اللغتين: الأم والعامية أو الدّارجة، وتهتمّ هذه الطّريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة باللّغة المقصودة، ولكنّها تهمل مهارة الكلام

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

بالمدرسة أو الكليّة، بالإضافة إلى أن المبالغة في العناية بدراسة القواعد يحرم الطّالب من تلقي اللّغة نفسها؛ فالتّحليل النّحوي للجمل والنّصوص لا يجعل الدّارس متمكنا من عناصر اللّغة بصورة كافية لأن اهتمامه منصبّ على الأحكام النّحوية العامّة كوسيلة للّضبط والتّصحيح اللّغوي.[23]

2. الطريقة المباشرة:

سميت كذلك لأنها تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الّذي تقال فيه وتمتاز هذه الطّريقة بأنّها تولّي قدرا كبيرا من عنايتها إلى مهارة الكلام، ويكاد اللّجوء إلى التّرجمة يصل إلى حدّ التّحريم، كما أنّها تخالف الطّريقة السّابقة في الاحتفاء بتدريس قواعد اللّغة كغاية عليا، وتعنى بالتّدريب على قوالب اللّغة وتراكيبها لخدمة مهارة التّحدث، وتبدي حرصا شديدا على استخدام أسلوب المحاكاة، وإنشاء ارتباط قوي بين الألفاظ ودلالاتها[24]، وبالرغم من أنّ مهارة الكلام تحتلّ صدارة الأولويات فإنّ ذلك جاء على حساب المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، وقد يؤدي اعتمادها طريقة التّقليد إلى تقليص دور الطّالب في المشاركة الفعّالة، ولا شكّ في أنّ تهميشها الأحكام النّحوية يؤثر على جودة العمليّة التّعليميّة للغة العربية لغير النّاطقين بها.

3. الطريقة السمعية الشفهية:

ومن أهمّ خصائصها عرض اللّغة العربية على المتعلّمين مشافهة في بادئ الأمر رغبة في مساعدتهم على التّعرف إلى النّظام الصّوتي لهذه اللّغة الجديدة بشكل تلقائي إضافة إلى النّظام النّحوي لها، ويكتفى في هذا الصّدد بقدر يسير من المفردات الّتي تمكن الطّالب من ممارسة مهارة التّحدث بشكل تلقائي، ولا مانع من اللّجوء إلى التّرجمة كوسيلة لإزالة بعض الصّعوبات فيما يعرض على الطّالب من مواد مسموعة. وإنّ تركيز تلك الطّريقة يتمحور حول وضع الطّالب في مواجهة اللّغة الجديدة عن طريق الرّبط بين العبارات الّتي يستمع إليها والمواقف المستخدمة فيها لكي ينشئ بينهما علاقة معنوية في ذاكرته، تتيح له استعمال تلك المفردات معتمدا على أسلوب المحاكاة والاستظهار. ويجدر بالمعلّم توظيف الوسائل السّمعية والبصريّة بشكل مكثف في تدريب الطّلاب على أنماط اللّغة وتراكيبها، ويبدو جليّا أنّ هذه الطّريقة اهتمت بمهارة الكلام على حساب القراءة والكتابة كما أنّها تميل إلى التّقليل من الشّرح والإكثار من الشّقّ التّدريبي،[25] ويرى مؤيّدوها أنّها تعجّل بتوليد مفاهيم حول طبيعة اللّغة الجديدة في أذهان الطّلاب في وقت قصير.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

4. الطريقة الاتصالية:

تجعل هذه الطّريقة هدفها النّهائي إكساب المتعلّم القدرة على استخدام اللّغة وسيلة اتّصال لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنظر هذه الطّريقة إلى اللّغة بوصفها مجموعة من التّراكيب والقوالب المقصودة لذاتها، وإنّما بوصفها وسيلة للتّعبير عن الوظائف اللّغوية المختلفة؛ كالطّلب والتّرجي والأمر والنّهي والوصف ... ويتمّ عرض اللّغة على الطّالب طبقا لذلك التّصور الذي لا يقوم على أساس التّدرّج اللّغوي، بل على أساس التّدرّج الوظيفي التّواصلي من خلال أنشطة متعددة داخل الوحدة التّعليمية. وتعتمد طريقة التّدريس هنا على خلق مواقف واقعيّة حقيقية لاستعمال اللّغة مثل: توجيه الأسئلة وتبادل المعلومات والأفكار وتسجيل المعلومات واستعادتها وتستخدم المهارات لحلّ المشكلات عن طريق المناقشة والمشاركة.[26] ويمكننا القول إن هذه الطّريقة تتيح للطّالب فرصة كبيرة للقيام بدور مهم في سير الدّرس، ولعلّ هذا الأمر يعد من المزايا التي ربّما لا تتوفر بهذه الصّورة في الطّرائق الأخرى.

5. الطريقة الانتقائية:

ترى هذه الطريقة أن للمعلّم حرّية مطلقة في ابتكار الأسلوب الذي يرغب في اتّباعه وهو بصدد تعليم اللّغة العربية ما دام يحقق عن طريقه الغايات المرجوة، فللمعلّم أن يتخيّر من الطّرق ما يظنّه ملائما للموقف التّعليمي؛ فهو قد يختار عنصرا من طريقة ما ليستفيد به في تدريس إحدى المهارات اللّغوية وقد يدمجه بعنصر من طريقة أخرى ليزيد من جودة شرحه وتوصيله اللّغة لطلابه، ولعلّ من عوامل تبني الطّريقة الانتقائية أنّنا وجدنا لكلّ طريقة جوانب تميّز وجوانب قصور،[27] والمعلّم يحرص على إيجاد ما يمكن تسميته بالطّريقة التّكاملية فيعمد إلى انتقاء محاسن كل طريقة وتجميعها في طريقة واحدة تناسب الأهداف التي يسعى إليها وتراعي حاجات المتعلّم وظروفه، كما أنّها لا تناصر فكرة التعصّب لطريقة على حساب أخرى وترى في الأمر متسعا،[28] ولا ينبغي أن ننظر إلى طرائق التّعليم على أنّها متعارضة؛ فمقصد كل طريقة في نهاية المطاف هو تقديم اللّغة سليمة وعلى الوجه اللّائق.

الخاتمة:

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

إن الجزائر و كما سبق الذّكر تتميز بتنوع لغوي من إقليم إلى آخر، فاللّغة الأم الّتي يتلقاها الطّفل في القبائل تختلف عن اللّغة التي يتلقاها الطّفل المزابي أو التارقي كما تختلف اللّهجات العربية التي يتلقاها نظرائهم في المناطق الأخرى للبلاد، وبما أنّ تنفيذ المناهج وفق أسلوب المقاربة بالكفاءات يقوم على مشاركة الأطفال الفعّالة في عملية التّعلم بصفة عامّة وتعلّم اللّغة بصفة خاصّة، فإنّ البيداغوجيين الجزائريين سيضطرّون إلى وضع أكثر من مناهج لاحتواء تباين المكتسبات اللّغوية القبليّة الّتي يدخل بها الأطفال الجزائريون إلى المؤسّسات التّعليميّة، فإذا بنيت المناهج على توظيف القاموس اللّغوي المكتسب تلقائيا عند الأطفال في وسطهم اللّغوي الخاص – إما أمزيغي أو عربي دارج – جعلتهم يشاركون بفاعلية في تعليم أنفسهم، ويستجيبون لمتطلبات أسلوب المقاربة بالكفاءات في التّعليم، كما نضمن استمرارية القدرة الهائلة والسّرعة الفائقة لكمية الاكتسابات المعرفية واللغوية التي سيحقّقها ابناؤنا خلال السّنوات التي تسبق التحاقه بالمدرسة.

وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن مناهج تعليم اللّغة العربية من التعليم بالجزائر كانت ترغم الطّفل الجزائري عامّة و الأمازيغي خاصّة منذ اليوم الأوّل الذي يدخل فيه إلى التعلّم على نسيان لغته الأم والشّروع في استقبال فصاحى عميقة وغريبة عليه، هذا الأمر الّذي ألحق به الضّرر تربويا ونفسيّا وأدّى إلى نفوره من تعلّم اللغة.

كما يتبين من خلال ما سبق أن تنفيذ مناهج المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية بالسنة التّعليم بالجزائر بمقرر واحد (مادة لغوية واحدة) لجميع أطفال الجزائر لا يمكن أن يكتب له النّجاح، مادامت تلك المناهج تبني على توظيف الكفاءات التّواصلية القبلية في تحقيق كفاءات جديدة تكون على صلة بالوسط اللّغوي السّائد خارج المدرسة.

النّتائج المتوخاة: وقد تفرّغرت هذه الدراسة إلى النّتائج التّالية:

- إنّ مثيرات المهمّة التّعليمية السّابقة تحدّد بدرجة كبيرة التّعليمية الجديدة، فالدّراسات النّفسية الحديثة أثبتت أنّ أهمّ مبادئ التّعليم للّغة العربية من مسايرة الارتفاع التّدريجي حسب مراحل النّمو العقلي والزّمني للنّاطقين بها ولغير النّاطقين بها أيضا.
- عندما نتكلم عن توظيف خبرات اللّغة الأم في التّعليمية اللّغة الرّسمية المعيارية نقصد الاستفادة من التّقارب الموجود بين اللّغتين، فبعض البلدان تجد سهولة في تعليم لغاتها الرّسمية نظرا لتقاربها

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

مع اللّغة الأم (الشّفوية)، بينما بلدان أخرى تعاني صعوبة في تعليم لغاتها الرّسمية نظرا لتباعدها عن لغاتها الأم، وهذا ما يحدث مع اللّغة العربية في الجزائر، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالمناطق الّتي تتكلم اللّهجات الأمازيغية.

- إنّ طريقة المشكلات التي اعتمدتها هذه الطّرائق والمقاربات لا يمكن أن تحقّق الإنتقال الإيجابي لأثر التّعلّم إلاّ إذا أقيمت على الخبرات السّابقة وعلى ظروف أبنائنا الواقعية.
- أغلب سكان الجزائر مع المثقفين لا يتحدّثون اللّغة العربية الفصحى القحّة.
- إنّ الجزائر تتميّز بتنوّع لغوي من إقليم لآخر، فاللّغة الأم التي يتلقاها أبناؤنا في منطقة القبائل تختلف عن اللّغة التي يتلقوها بمنطقة المزابي أو التّارقي كما تختلف عن اللّهجات العربية التي يتلقاها نظرائهم في المناطق الأخرى للبلاد.
- **توصيات عامّة:** بعض التّوصيات المهمّة:
- يجب الشّروع في منهجية جديدة لتعليم اللّغة العربية بالجزائر.
- ضرورة تسطير مناهج تعليم اللّغة العربية بشكل متّصل مع الوسط اللّغوي الّذي يحيها المتعلم.
- إنّ الوصاية المعنية مطالبة بفتح ذراعيها لأبنائنها عسى أن يكون الحلّ بين يديهم، وذلك بتسجيل الإقتراحات التي تخصّ المقرّرات على مستوى المؤسّسات التّعليمية.
- على الوصاية أن تشرف على انعقاد ندوات وطنية ومؤتمرات دولية لطرح الانشغالات ومناقشة الصّعوبات التي تعترضهم في تعليمية اللّغة العربية وهي فرصة لتبادل الخبرات.
- إعطاء الحريّة للمعلّم والمتعلّم والطالب والأستاذ أن يمدّوا المبادرات في حدود معينة لأنّها الوسيلة الوحيدة لجعله رجل المستقبل.

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو طالب محمد سعيد ،رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام ، مساديه وفروعه، دار النهضة العربية للطباعة والنشرنط1،لبنان، بيروت، 2001.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

- أحمد حسين اللقاني، علي الجميل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، دار النشر والتوزيع، عالم الكتاب،ط1،1996،القاهرة، مصر.
- جورج يول: " معرفة اللغة"، ترجمة محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإ23كندرية، مصر،1999.
- حسين راضي عبد الرحمن، زايد خالد مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1989.
- خليفة صحراوي، أسس بناء مناهج في تعليمية اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،2016.
- ديكارت، ترجمة عبدو الحلو، الشركة الوطنية للنّشر والتوزيع، دار المنشورات عويدات، بيروت، لبنان،ط2،1974.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة، الجزائر،2000.
- عبد الفتاح عبد المعال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الاطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الاردن، 2000.
- علي عبد الواحد وفي، نشأة اللغة عند الإنسان ، نهضة مصر للطباعة، القاهرة،2003.
- علي عبد الواحد وفي، نشأة اللغة عند الإنمسان ، نهضة مصر للطباعة، القاهرة،2003.
- فرويد، ترجمة وجير أسعد، التّصعيد دروب الإبداع، الدراسات النفسية، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، دمشق،1996.
- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث.
- محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة بين المدرسة و البيت ، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الاردن،1998.
- محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة بين المدرسة و البيت ، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الاردن،1998.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

- مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي ، الديوان الوطني، للمطبوعات التعليمية بالجزائر،1996.
- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،بيروت ،لبنان ، 1978.
- نواني حسين، أثر الممارسات اللغوية بين البيت والمدرسة في نمو المعرفي واللساني عند الطفل، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص (النّسق التربوي في الجزائر): رهانات التغيير،سنة95/96.

التهميش:

([1]) سورة الشعراء، الآية رقم:193.

([2]) أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية العام ، مسادينه وفروعه، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،ط1،لبنان، بيروت،2001، ص 34.

([3]) المرجع السابق، أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق : علم التربية التطبيقي ، ص 72.

([4]) محمد عبد الرحيم عدس، تعليم القراءة بين المدرسة و البيت ، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الاردن،1998،ص 169.

([5]) المرجع نفسه، ص170.

([*]) عندما نقول اللّغة التي تجسد الارتباط الروحي فإننا نقصد اللغة المعيارية المعينة بالتعليمية وليس اللهجات العامية الشفوية.

([6]) المرجع السابق، عبد الحليم إبراهيم ، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية ، ص 46.

([7]) المرجع نفسه ، ص 46.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

([8]) المرجع السابق، أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق ، علم التربية العام ، ص 170.

([9]) المرجع نفسه ، ص 34.

([10]) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2000، ص 142.

([11]) فرويد، ترجمة وجير أسعد، التّصعيد دروب الإبداع، الدراسات النفسية، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، دمشق،1996،ص103.

([12]) المرجع السابق، ص107.

([*]) سيغيسموند شلومو فرويد يعرف اختصارا بسيغموند فرويد: (6 مايو 1856–23 سبتمبر، 1939) هو طبيب نمساوي من أصل يهودي، اختص بدراسة الطبّ العصبي ومفكر حر يعتبر مؤسّس علم التحليل النفسي. وهو طبيب الأعصاب النمساوي الذي أسس مدرسة التحليل النفسي وعلم النفس الحديث. اشتهر فرويد بنظريات العقل واللاواعي، وآلية الدفاع عن القمع وخلق الممارسة السريرية في التحليل النفسي لعلاج الأمراض النفسية عن طريق الحوار بين المريض والمحلل النفسي. كما اشتهر بتقنية إعادة تحديد الرغبة الجنسية والطاقة التحفيزية الأولية للحياة البشرية، فضلا عن التقنيات العلاجية، بما في ذلك استخدام طريقة تكوين الجمعيات وحلقات العلاج النفسي، ونظريته من التحول في العلاقة العلاجية، وتفسير الأحلام كمصادر للنظرة الثاقبة عن رغبات اللاوعي.

([13]) المرجع السابق، أحمد حساني، ص 130.

([**]) المجتمع الأمريكي مثلا، يتكلّم الإنجليزية بشكل مغاير عن تكلم المجتمع البريطاني لها، الأمر الّذي يستلزم اختلافا في طبيعة مناهج تعليم الإنجليزية بين البلدين.

([14]) مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث ، ص 18.

([*]) استعمال وظيفي، أي أن تؤدي اللغة أولى وظائفها ألا وهي التواصل، ومصطلح " الوظيفية " اعتمد كاسم المدرسة لسانية قائمة بدالها تتخذ الوظيفة ميدة في التحليل اللساني (حلقة براغ).

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

([15]) مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي ، الديوان الوطني، للمطبوعات التعليمية بالجزائر ،1996،ص04.

(**) اللغة المعيارية لغة مكتوبة تخضع لقواعد وضوابط معيّنة تحدّد نظامها الصّوتي والتّركيبي، ونقصد بها اللغة العربيّة مادامت اللغة الرّسميّة في الجزائر وهي أولى اللّغات المستهدفة من برامج التّعليم في الجزائر.

([16]) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ،دار هومة، الجزائر ،2000، ص 07.

(*) التخطيط: (بالإنجليزيّة: Planning) هو عبارة عن عملية تهتمّ بإعداد الخُطط الخاصّة بشيء معين، ويعرَف التخطيط بأنّه صياغة فَرضيّات حول وضع معيّن، ويعتمد على استخدام تفكير دقيق؛ بهدف اتخاذ القرار المُناسب حول تطبيق سلوك ما في المستقبل. من التّعريفات الأخرى للتخطيط هو نَشاطٌ يُطبّقه كافة الأفراد في أغلب الشؤون العامة، ويعتمد على إعداد خُطّةٍ ذهنيّة قبل تحويلها إلى خُطة حقيقيّة؛ أي الحِرص على التفكير قبل المُباشرة بالعمل.

(17) أحمد حسين اللقاني، علي الجميل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، دار النشر والتوزيع، عالم الكتاب،ط1،1996،القاهرة، مصر، ص 182.

(*) الدّارجة العربيّة : تتنوّع في الجزائر حسب تأديتها من منطقة إلى أخرى لكنّها تحتكم في أغلب مفرداتها إلى قاموس لغوي مشترك، الأمر الّذي لا يعطّل التّواصل بين أفراد تلك المناطق.

(**) اللّهجات الأمازيغية: تختلف بحسب المناطق النّاطقة بها في الجزائر، وتشترك في تمييزها العربية الفصيحة وأشهرها لهجة القبائل الكبرى ولهجة مزاب.

(18) المرجع السابق، صالح بلعيد، ص09.

(*) المرحلة قبل اللّغوية: يقصد بها مرحلة اكتساب أولى الخبرات الصّوتية الّتي تتمّ، عادة في حضن الأمّ كالبكاء والصّراخ والمناغاة والضّحك.

(19) نواني حسين، أثر الممارسات اللغوية بين البيت والمدرسة في نمو المعرفي واللساني عند الطفل، ص94، حوليات جامعة الجزائر، عدد خاص (النّسق التربوي في الجزائر): رهانات التغيير ،سنة96/95.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

(20) خليفة صحراوي، أسس بناء مناهج في تعليمية اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،2016.

(*) أفرام نعوم تُشُومِسْكِي (Avram Noam Chomsky) :(ولد في 7 ديسمبر 1928 فيلادلفيا، بنسلفانيا) هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي إضافة إلى أنه عالم إدراكي وعالم بالمنطق ومؤرخ وناقد وناشط سياسي. وهو أستاذ لسانيات فخري في قسم اللسانيات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا والتي عمل فيها لأكثر من 50 عام. إضافة إلى عمله في مجال اللسانيات فقد كتب تشومسكي عن الحروب والسياسة ووسائل الإعلام وهو مؤلف لأكثر من 100 كتاب. وفقاً لقائمة الإحالات في الفن والعلوم الإنسانية عام 1992 فإنه قد تم الاستشهاد بتشومسكي كمرجع أكثر من أي عالم حي خلال الفترة من 1980 حتى 1992، كما صُنف بالمرتبة الثامنة لأكثر المراجع التي يتم الاستشهاد بها على الإطلاق في قائمة تضم الإنجيل وكارل ماركس وغيرهم. وقد وُصف تشومسكي بالشخصية الثقافية البارزة، حيث صُوت له كـ "أبرز مثقفي العالم" في استطلاع للرأي عام 2005.

(21) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،بيروت ،لبنان ، 1978،ص 62.

(*) رينيه ديكارت (بالفرنسية: René Descartes) (31 مارس 1596 – 11 فبراير 1650)، فيلسوف، وعالم رياضي وفيزيائي فرنسي، يلقب بـ"أبو الفلسفة الحديثة"، وكثير من الأطروحات الفلسفية الغربية التي جاءت بعده، هي انعكاسات لأطروحاته، والتي ما زالت تدرس حتى اليوم، خصوصًا كتاب (تأملات في الفلسفة الأولى–1641م) الذي ما زال يشكل النص القياسي لمعظم كليات الفلسفة. كما أن لديكارت تأثير واضح في علم الرياضيات، فقد اخترع نظامًا رياضيًا سمي باسمه وهو (نظام الإحداثيات الديكارتية)، الذي شكل النواة الأولى لـ(الهندسة التحليلية)، فكان بذلك من الشخصيات الرئيسية في تاريخ الثورة العلمية.

(22) ديكارت، ترجمة عبدو الحلو، الشركة الوطنية للنّشر والتوزيع، دار المنشورات عويدات، بيروت، لبنان،ط1974،2،ص89.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

(23) عبد الفتاح عبد المعال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الاطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، الاردن، 2000،ص84.

(24) حسين راضي عبد الرحمن، زايد خالد مصطفى، طرق تعليم القراءة والكتابة، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1989،ص96.

(25) المرجع السابق، ص97.

(26) المرجع نفسه، ص98.

(27) علي عبد الواحد وفي، نشأة اللغة عند الإنسان ، نهضة مصر للطباعة، القاهرة،2003،ص11.

(28) جورج يول: " معرفة اللغة"، ترجمة محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإ20كندرية، مصر،1999،ص58.

ISSN print/ 2769-1926 ISSN online/ 2769-1934

Didactic arabic language in a frame approach with competencies - Acritical study of the Algerian educational system

Researcher Khaldi Khaled
University of Abu Bakr Belkaid, Laboratory of Arts and Cultural Studies, Tlemcen, Algeria
Dr. Belbachir Abdel Razzak
University of Abu Bakr Belkaid, Laboratory of Arts and Cultural Studies, Tlemcen, Algeria

Abstract:

This research study aims to develop appropriate methods, methods and appropriate techniques to solve the unresolved situations in the teaching of the Arabic language in Algeria, and to propose various learning situations in front of the learner with the aim of facilitating the learning system and presenting it in the best conditions, taking into account the emotional and psychological side of it and assessing the competencies gained through the studied educational material Then, Achieving the theoretical scientific foundations that limit the educational curricula of the Arabic language and the reality of implementing those curricula in the Algerian educational system.

Keywords: Arabic language; Educational; Objectives; Methods; Competencies**.**