الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي موسومة بـ:

دراسة كتاب:

اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)

لـ: د. علي آيت أوشان

تخصّص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:
- كوباي فضيلة
- لزازي أحلام

إشراف الدكتورة:
د.بوصوار صورية

أعضاء اللجنة المناقشة:

د/ لزرق زاجية	جامعة تيسمسيلت	رئيسا
د/بوصوار صورية	جامعة تيسمسيلت	مشرفا ومقررا
أ/ مرير خيرة	جامعة تيسمسيلت	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 1441هـ-2020م/ 1442هـ-2021

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والتقدير

نحمد الله ونشكره لأنه وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع الذي هو ثمرة جهدنا.

نتقدم بالشكر والاحترام والتقدير إلى الأستاذة المشرفة "بوصوار صورية"

التي تشرفنا بقبولها الإشراف على عملنا هذا، وعلى الجهد التي بذلته إذ

أحاطتنا بتوجيهاتها وبنصائحها القيمة لإنجاز المذكرة.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء اللجنة المناقشة الموقرة "لزرق زاجية" و"مرير خيرة".

وبدون أن ننسى أن نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة وعمال قسم اللغة و الأدب العربي وكل من ساهم معنا في انجاز هذا العمل ودعمنا وشجعنا على إتمامه.

والحمد لله رب العالمين

”**كن عالماً** ، فإنْ **لم تستطع فكن** مُتعلِّماً ، فإنْ **لم تستطع** فأحبّهم ، فإنْ **لم تستطع** فلا تبغضهم“

الإهداء

الحمد لله الذي أنار لي طريقي وكان لي خير عون.

إلى أغلى ما أملك في هذه الدنيا، إلى من كانت سببا في وجودي على هذه الأرض، إلى من وُضعت الجنة تحت أقدامها، إلى التي أنحني لها بكل إجلال وتقدير، إلى التي أرجو أن أكون قد نلت رضاها "أمي الغالية" أطال الله في عمرها.

إلى من أدين له بحياتي، إلى من ساندني وكان شمعة تحترق لتضيء طريقي، إلى من أكن له مشاعر التقدير والاحترام والعرفان "أبي العزيز" أطال الله في عمره.

إلى الذين ظفرت بهم هدية من الأقدار وعرفوا معنى الأخوة، إخوتي الأحباء:

إلى من اعتمدت عليها في كل كبيرة وصغيرة أختي "نصيرة"

إلى من كان له بالغ الأثر في كثير من العقبات والصعاب أخي "حمزة"

إلى برعومة البيت أختي "أمونة"

إلى اللتان جمعني بهما القدر إلى أغلى و أعز الناس إلى قلبي أحلام ومريم

إلى كل الصديقات، إلى الذين قاسموني مقاعد الدراسة في الجامعة، دفعة 2021/2020.

إلى كل من نسيهم القلم ولم ينساهم القلب.

فضيلة

الإهداء

إلى فيض الحب ووافر العطاء إلى فانوس الأمل إلى من غمرتني بحنانها إلى من كانت سندا في مخاض هذا العمل وميلاده، إلى أمي، إلى التي لها كل الحب والامتنان، إلى قرة عيني، أتمنى لك دوام الصحة والعافية.

إلى أبي حبيبي الغالي أطال الله في عمره.

أشارك ثمرة جهدي إخوتي:عبد النور، بوعلام، عمر، الجيلالي، الحسين

إلى الكتكوتين:عبد الغني وعبد الملك.

إلى أخواتي:أمينة، موشيرة.

إلى زوجي العزيز:شرف الدين.

إلى أستاذي الغالي:قيرود رابح.

إلى اللواتي شاركتني أحلام الشباب وأفراحي وآلامي وأحسست معهم بقيمة الربيع:فضيلة ومريم.

إلى أصدقائي وصديقاتي في دفعة التخرج 2021

كما لا أنسى كل من عرفتهم ويعرفونني وخانتني الذاكرة في ذكرهم.

أحلام

البطاقة الفنية للكتاب:

الكتاب: اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم.

الكاتب: علي آيت أوشان.

دار النشر: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

بلد النشر:المغرب.

حجم الكتاب:متوسط.

عدد صفحات الكتاب: 214 صفحة.

عدد الفصول: ثمانية فصول، في كل فصل محوران عدا الفصول السادس والسابع والثامن تحتوي على محور واحد، مع وجود مقدمة للكتاب وخاتمة وفهرس وترتيب للعناوين التي تضمنها الكتاب بشكل مرتب.

نوع كتابة العنوان: كتب عنوان الكتاب **اللسانيات والتربية** بالخط العريض، أما "الفرعي المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم" تحته بالخط العادي.

سيرة وأثار الكاتب العلمية: علي آيت أوشان.

الدكتور علي آيت أوشان حاصل على دكتوراه في الآداب جامعة محمد الخامس بالرباط، باحث في النقد الأدبي وعلوم التربية، أستاذ ديداكتيك اللغة العربية والبرامج والمناهج التعليمية، له انتاجات كثيرة خاصة بالنقد الأدبي وعلوم التربية والديداكتيك.

يعد الدكتور علي آيت أوشان أحد الأسماء الجديدة والمتوهجة التي بصمت بقوة في ميدان اللسانيات البيداغوجية والديداكتيكية، بما قدمه من أبحاث وأعمال، ولد آيت أوشان سنة 1962 "بالخميسيات" بالمغرب، حاصل على شواهد المدرسة العليا للأساتذة، ومركز تكوين مفتشي التعليم.[1]

له عدة مؤلفات نذكرمنها:[2]

- اللسانيات والبيداغوجيا (نموذج النحو الوظيفي).
- اللسانيات والنص الشعري (من البينة إلى القراءة).
- التخييل الشعري في الفلسفة الإسلامية.
- اللسانيات والديداكتيك.
- الذاكرة والصورة.
- الأدب والتواصل (بيداغوجيا التلقي والإنتاج).
- تقنيات التعبير والتواصل (من ثلاثة اجزاء).
- ديداكتيك النص الشعري من (القراءة إلى الإقراء).
- اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم.

[1]- ينظر: إدريس عمراني، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد3، 2008م، ص445.

[2]- علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، الرقراق للطباعة والنشر، المغرب، د.ط، د.ت، ص215.

مقدّمة

شغلت اللغة الباحثين اللغويين قديما وحديثا، فهي العامل الأساسي للتواصل بين المجتمعات، والوسيلة التي نعبر به عن احتياجاتنا الاجتماعية والنفسية والثقافية، فقد انصب اهتمام علماء اللغة بهذه المادة وتفرعت على إثرها مدارس ونظريات، وأسست لها علوم وقواعد، وتفريعات لعلوم اللسان، وتمثل اللسانيات البنية الأساسية لدراسة اللغة، ولا غنى عنها في بناء صرح العلوم اللغوية الآنية والمستقبلية،فكشفت اللثام عما خفي على البشرية من أسرار اللغة عبر القرون.

وتعد اللسانيات دعامة علوم التربية، فلا وجود لعلم منها مستقل عنه، فالتربية الوسيلة الأولى للتعلم المفيد، ومن بين المفاتيح الضرورية للولوج إلى عالم التربية والتعليم كالتربية البيداغوجية، الديداكتيكية، الميتودولوجيا، المنهاج التربوي...، ومن المعروف أن حقل التربية يعج بمفاهيم متعددة ومتجددة، وما وددنا أن نشير إليه في مقدمة هذا البحث هو الوضع اللغوي الذي تعيشه اللغة العربية في العالم العربي والمغربي خاصة، وأهم التطورات التي مرت بها لإغناء القدرات الذهنية للمتعلم وإكسابه للخبرات المعرفية، ومدى إتقانه للغة الأم واللغات الأخرى، ولقد فرضت مثل هذه التطورات إيجاد طرق وتقنيات حديثة لتعليم اللغات تتوافق مع مستوى المتعلمين.

وبناء على هذا جاء بحثنا موسوما بـ: **دراسة كتاب"اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم" للدكتور علي آيت أوشان**، حاولنا فيه دراسة موضوع اللسانيات ومعرفة علاقتها بالتربية والغوص في مزايا بيداغوجيا الكفايات والتدريس بالمفاهيم.

وما دفعنا لاختيار هذا الموضوع هو التخصّص الذي ننتمي إليه (تعليمية اللغات)، إضافة إلى ميولنا للدراسة اللسانية–التعليمية، ومحاولة سد ولو جزء بسيط من الثغرات الموجودة في تكويننا من الجانب اللساني والديداكتيكي، فكانت إشكالية بحثنا كالآتي:

إلى أي مدى يمكن التدليل على أن اللسانيات خدمت التربية؟ وهل تعد بيداغوجيا الكفايات البيداغوجيا الأنسب للرقي بمستوى المتعلمين؟ وما هي أهم التطورات التي شاهدتها هذه البيداغوجيا؟.

وما دامت طبيعة الموضوع هي التي تفرض المنهج، فالمنهج الذي بدا الأنسب كان المنهج الوصفي التحليلي.

قد تتبعنا الكاتب في خطّة كتابه التي كانت كالآتي:

الفصل الأول المعنون باللسانيات وعلاقتها بالتربية تناولنا في مبحثه الأول اللسانيات والتربية، وفي المبحث الثاني المعرفة اللسانية ومسالة تعليم وتعلم اللغة.

أمّا الفصل الثاني الذي وسم باللسانيات التطبيقية والبحث الديداكتيكي، عرضنا فيه كيفية الانتقال من اللسانيات العامة إلى اللسانيات التطبيقية، وبيّنا فضل اللسانيات التطبيقية على ديداكتيكا اللغات.

والفصل الثالث الذي كان عنوانه واقع اللغة العربية في المغرب، خصصناه لدراسة اللسانيات التربوية في العالم العربي، وتناولنا فيه واقع تدريس اللغة العربية في المغرب، إضافة إلى معايير تعليم وتعلم اللغات وكيفية تقويمها.

والفصل الرابع الموسوم ببناء المنهاج ودرس اللغة العربية، تطرقنا فيه إلى ماهية المنهاج وكيفية بنائه ومدى أهمية الكتب المدرسية.

وأشرنا في الفصل الخامس الموسوم بالنقل الديداكتيكي ودرس اللغة إلى موضوع الديداكتيك والنقل الديداكتيكي. أما الفصل السادس المعنون بدرس اللغة والمقاربة بالكفايات، تناولنا فيه بيداغوجيا الكفايات وماهيتها إضافة إلى نماذج تطبيقية.

والفصل الأخير السابع الذي كان عنوانه استراتيجية التدريس بالمفاهيم كان عبارة عن تكملة للفصل السابق بمعرفة مفهوم التدريس بالمفاهيم وماهيته، وتوضيح ذلك بنماذج تطبيقية تعلل الظاهرة.

أما الخاتمة فذكرنا فيها أهم ما توصلنا إليه من نتائج خلال هذا البحث.

واعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من المصادر والمراجع الحديثة، نذكر منها علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية للدكتور عبده الراجحي،مفاهيم تربوية حديثة للدكتور رياض بن علي جوادي، اللسانيات وتدريسية اللغة العربية لرشيد طلبي، اللسانيات العامة والقضايا العربية لمصطفى حركات، أسس بناء المناهج التربوية الحديثة وتصميم الكتاب التعليمي لمحمد محمود الخوالدة.

ولا يفوتنا في هذه المقدمة ذكر الصعوبات التي واجهتنا في مسيرة بحثنا، التي تكمن في قصر الزّمن المخصّص للبحث، بسبب الظّروف الصّحية التي تمرّ بها البلاد والعالم بأسره، وكثرة الموضوعات المتناولة في الكتاب التي تحتاج إلى وقت أطول وتفرّغ كلّي. غير أنّه بفضل اللّه تعالى تمكّنا من تجاوزها.

وفي الختام نتقدم بخالص الشكر و وافر التقدير إلى كل الذين ساعدونا في السير في طريق البحث، وأخص بالشكر أستاذتنا المشرفة بوصوار صورية ، فقد كان لها الفضل الكبير في دعمنا لإنجاز هذا البحث، وتابعت معنا مسيرة هذا العمل منذ أن كان فكرة تطوق بأذهاننا،حتى أصبح خطة مرسومة على الورق،إلى أن صار حقيقة ملموسة في عالم الواقع.

وأخيرا نأمل أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث وإن كانت الأخرى فحسبنا أنا لم ندخر جهدا.

والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل.

مدخل

يتضح لنا من خلال كتاب علي آيت أوشان اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، فكرة اللغة وعلاقاتها باللسانيات وعلم التربية، ومدى تأثير كل منها على الآخر، بحيث إن اللغة فكر ناطق والتفكير لغة صامتة، فاللغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة فهي الوعاء الحاوي للثقافة والفكر وهي أداة ضرورية للتواصل والتفكير. إضافة إلى أن اللغة الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة وبها يتم التقارب والتشابه والانسجام بينهم.

و يعتبر موضوع تدريس اللغة من أهم القضايا التربوية المعاصرة التي يهتم بها البحث في ديداكتيكا اللغات، إذ نجد مراكز متخصصة تهتم بهذا المجال وتسعى لاستخدام أنجح الأساليب والتقنيات والوسائل التعليمية لإنجاح عملية التعلم.

كما أن ديداكتيك اللغات قد استفادت من حقول معرفية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم إضافة إلى الدراسات السوسيولوجية والسيكولوجية، إذ تشكل اللسانيات بمختلف اتجاهاتها البنيوية والتوليدية، والتحويلية والوظيفية حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي.[1]
وقد تطرق المؤلف في كتابه إلى عدة قضايا تمثّلت في الآتي:[2]

تناول في الفصل الأول اللسانيات والتربية، إضافة إلى المعرفة اللسانية وتعليم وتعلم اللغة، وفي الفصل الثاني بيّن علاقة اللسانيات التطبيقية بتعليم وتعلم اللغات، وفي الفصل الثالث بدأ يغوص في عمق العملية التعليمية، من خلال إدراجه لعنصرين وهما: اللسانيات التربوية في العالم العربي والوضع اللغوي بالمغرب، وسلط الضوء في الفصل الرابع على واقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربية، معتمدا في ذلك على معايير تعليم وتعلم اللغات وتقويمها ، وفي الفصل الخامس تطرق إلى بناء المنهاج ودرس اللغة العربية، ومدى أهمية الكتاب المدرسي في تسيير العملية التعليمية، وفي الفصل

[1]-ينظر: علي آيت أوشان اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر ، د.ط، د.ت، ص05.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 09.

السادس تحدث عن النقل الديداكتيكي ودرس اللغة، وفي الفصلين الآخيرين حاول أن يقدم لنا نماذج تطبيقية، والتي من خلالها يستطيع كل من المتعلم والمتعلم أن يعتمد عليها في العملية التعليمية التعلمية، فكان عنوان الفصل السابع: بيداغوجيا الكفايات ودرس اللغة /نماذج تطبيقية ،وعنوان الفصل الثامن:التدريس بالمفاهيم ودرس اللغة / نماذج تطبيقية.

شكل واجهة الكتاب وخلفيته:

لون الكتاب : وردي فاتح تتوسط واجهته صورة مخطوطة للدلالة على الأهمية والقيمة العلمية لهذا الكتاب ومدى إلمامه وإحاطته بالموضوع، أما بالنسبة إلى الجهة الخلفية للكتاب فإنها احتوت على تلخيص بسيط حول أهمية اللغة ومكانتها في المجتمع، وكذا اصدرات المؤلف المختلفة.

1) الحقل المعرفي:

ينتمي الكتاب إلى حقل اللسانيات بالعموم إضافة إلى اللسانيات التطبيقية وتعليمة اللغات"ديداكتيك اللغات".

1) – اللسانيات (linguistique) هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة العلمية والأحكام المعيارية.[1] فاللسانيات (linguistique) مصطلح يرجع إلى الأصل اللاتيني (langue)الذي يعني "اللسان" أو "اللغة" ، وهو علم يدرس اللسان البشري بطريقة علمية ...تستند إلى معاينة الأحداث وتسجيل وقائعها وهي قائمة على الوصف وبناء النماذج وتحليلها بالإفادة من معطيات العلوم والمعارف الإنسانية الأخرى...بهدف كشف حقائق وقوانين ومناهج الظواهر اللسانية وبيان عناصرها ووظائفها وعلاقاتها.[2]

[1]– أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات ، دار الفكر ، دمشق ، ط3، 2008، ص15.

[2]– محمد يونس علي ، مدخل اللسانيات ، دار كتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، ط4، 2004، ص09.

ويعرفها "محمد يونس علي " linguistique تسمى أيضا الألسنة وعلم اللغة، بأنها الدراسة العلمية للغة تمييزا لها عن الجهود الفردية والخواطر والملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور.[1]

وقد جاء في معجم اللسانيات لجون ديبوا J .Dubois أن اللسانيات "هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية قائمة على الوصف ومعاينة الوقائع ، بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية، وكلمة (علم) الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة من غيرها، لأن أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو إتباع طريقة منهجية، والانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق من إثباتها، والعلم (science)هو الذي يهتم بدراسة طائفة معينة من الظواهر لبيان حقيقتها وعناصرها ونشأتها وتطورها ووظائفها والعلاقات التي تربط بعضها ببعض، والتي تربطها بغيرها، وكشف القوانين الخاضعة لها في مختلف نواحيها.[2]

تعرف اللسانيات عادة بأنها (الدراسة العلمية للسان) ولكن هذا التعريف عام جدا، ولا يحدد اتجاه هذه الدراسة، ونوعها، واهتماماتها فهل كل ما يدرس بطريقة علمية، جانب من جوانب ما ينتجه البشر من كلام، يعد جزءا من اللسانيات؟

الجواب عن هذا التساؤل هو: لا فاللسانيون أنفسهم يرفضون إدخال الصوتيات الفيزيائية (حتى وإن استعملوا الكثير من نتائجها) ضمن مواد علمهم ، كما أنهم همشوا الدراسات الاجتماعية الخاصة باللغة والدراسات النفسية التي تهتم بالكلام ، ففضلوا أن تكون الأولى اختصاصا سموه علم اللسان الاجتماعي" sociolinguistique"والثانية ميدانا يعلم اللغة السيكولوجي psycholinguistique.[3]

ومن خلال هذا يظهر لنا أن اللسانيات علم قائم بذاته حتى وإن استفاد من بقية العلوم، وهو يستعمل منهجية خاصة ويهدف إلى أغراض معينة.

---

[1]- محمد يونس علي، مدخل اللسانيات، ص09.

[2]- علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط09، 2004، ص24.

[3]- مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية ، المكتبة المصرية، بيروت، ط1، 1418هـ-1998م، ص 13.

كانت أغراض اللسانيات في القديم تتطابق مع أغراض علم النحو الذي كان الهدف منه المحافظة على اللغة وتعلمها ، وذلك بتحديد سلسلة من القواعد، يستعملها الناطق بصفة عقلانية وشعورية بدلا من التعامل الحدسي واللاشعوري مع اللغة والكلام.

وهذا الهدف قد يظهر قديما، وثانويا بالنسبة للأعمال الحديثة، ولكننا لو تأملنا جليا الدراسات اللغوية الحالية لرأينا أنها تهدف كلها، بصفة صريحة أو غير صريحة، إلى إنشاء نموذج لغوي، أي إلى تحديد القواعد العقلانية التي تمكن الدارس، بعيدا عن حدسه، أن ينتج السلاسل الكلامية.[1]

2) اللسانيات التطبيقية:

تعد اللسانيات التطبيقية حقلا من الحقول المعرفية الحديثة، وهي في أساسها استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية في ميادين معرفية على اختلافها كميدان تعليمية اللغات وذلك بالمساهمة في تطوير وترقية الحصيلة العلمية والمعرفية والعملية البيداغوجية وتطوير طرق ووسائل تعليم اللغات لأبنائها ولغير أبنائها.

وعليه، فإن أدنى تأمل في المسار التاريخي للسانيات التطبيقية يهدي إلى أن أول ظهور لهذا المصطلح كان سنة1946، وقد أصبح علما مستقلا بذاته معترفا به رسميا في جامعة ميشيجان.[2]

وكان السبب الرئيسي الذي ظهر من أجله هو ظهور مشكلة تعليم اللغات الحية للأجانب، ومن ثمة محاولة تحسين نوعية تعليم هذه اللغات، وقد جند لذلك عدد من الأساتذة نذكر على رأسهم تشارلز فريز (Charles fries) من جامعة ميشيجان، وروبرت لادو(Robert Lado) من الجامعة نفسها.

و بداية من سنة 1954 بدأ الاهتمام بهذا العلم يبرز من خلال صدور مجلات متخصصة تهتم بمجال تعليم اللغة منها، المجلة التي كان يصدرها معهد جامعة ميشيجان بعنوان "مجلة علم اللغة

[1]- مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، ص 13، ص14.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر وطباع والتوزيع، د.ط،د,ت، الجزائر ، ص11.

التطبيقي" "-Journal d'apprentissage des langues d'applied linguistique"."[1]

أضحى مصطلح اللسانيات التطبيقية لعدة عقود رديفا لتعليم اللغات وقد أشار "Starne" "ستارن" في بيان له أن العلوم الأساسية التي تعالج في نظرية تعليم اللغات هي اللسانيات، علم النفس واللسانيات النفسية، علم الاجتماع واللسانيات الاجتماعية، لتشمل الأنتربولوجيا، نظرية التربية. فمصطلح تعليم اللغات الوارد في النص إنما يتعلق بمصطلح اللسانيات، باعتبار أن المصادر الأساسية للسانيات التطبيقية هي نفسها (اللسانيات، اللسانيات النفسية، اللسانيات الاجتماعية، علم التربية)، وفي السنوات الأخيرة عرف هذا المجال نشاطا هائلا، وزاد الاهتمام به نتيجة اتساع المبادلات التجارية بين سائر البلدان العالمية، ومن ثمة تولدت الحاجة الماسة إلى معرفة لغات الشعوب الأخرى، على أساس أن اللسانيات التطبيقية تعنى بتدريس اللغة .[2] وتنمية مهارات القراءة والكتابة والكلام في المراحل التعليمية المختلفة، سواء كانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية، مع الاستعانة بالوسائل البيداغوجية المنهجية، سمعية، بصرية، التي تسهم وبشكل فعّال في بناء تقنيات تعليم اللغات البشرية وتعلمها.[3]

عدت اللسانيات التطبيقية منذ زمن فرعا من علم اللغة (اللسانيات)، باعتبارها تهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضوع التطبيق في بعض المجالات العلمية، ومن هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية وتعليم القراءة والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم.وهي بذلك ما هي إلا الجانب التطبيقي العملي للنظريات اللسانية مع اتخاذ اللغة الموضوع الحقيقي والوحيد للسانيات.[4]

فاللسانيات التطبيقية كما عرفها "مازن الوعر " علم يبحث في التطبيقات الوظيفية التربوية للغة من أجل تعليمها وتعلمها للناطقين بها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنيات

---

[2]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص05.

[3]- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989، ص23.

[4]- يتظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 05.

تعليم اللغات البشرية وتعلمها (أصول التدريس، مناهج التدريس، وضع النصوص اللغوية وانسجامها مع المتعلمين، وضع الامتحان ، علاقة التعليم بالبيئة الاجتماعية) .[1]

3) الديداكتيك وديداكتيك اللغات:

الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي- حركي، وتحقيق لديه ، المعارف والمكان والقدرات والاتجاهات والقيم، وإن علم التدريس يجعل من تعريف التدريس موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم .لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية –معيارية.[2]

وأول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا 1554 واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، أما في المجال التربوي التعليمي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم.

التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية وهي علم موضوع لدراسة طرائق وتقنيات التعلم أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم مواقف التعليم.[3]

1) القيمة العلمية للكتاب:

إن كتاب اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"ذو قيمة أدبية ومعرفية هامة لما يحتويه من معارف ثرية مقارنة بمؤلفات مشابهة أخرى ، فنجد أن المؤلف حاول تبسيط ما يتعلق باللسانيات، إضافة إلى تطرقه إلى واقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربية .وهذا ما لا نجده

[1]- ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص23.

[2]- ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، د.ط، 2003، ص28.

[3]- ينظر: محمد الصالح الخثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2012، ص126.

في كتاب ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية (تداخل التخصصات أو تشويش براديكمي) كون هذا الأخير أيضا كتاب مهم لكنه حاول أن يتعمق في مدى تداخل التخصصات على عكس كتاب اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات التدريس بالمفاهيم لعلي آيت أوشان.[1]

ومن الدوافع والدواعي التي جعلت المؤلف يكتب هذا الكتاب كثيرة نذكر منها:[2]

1- مكانة اللغة داخل المجتمعات فهي الوعاء الحاوي لثقافة والفكر.

2- اعتبار موضوع تدريس اللغة من أهم القضايا التربوية المعاصرة التي يهتم بها بحث ديداكتيكا اللغات.

3- ازدياد الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية لأنها تتيح فرص أكثر للشغل.

4- تطور الوسائط التكنولوجية وكيفية الاستفادة منها في درس اللغة العربية.

—ولقد التزم المؤلف من خلال كتابه بالأمانة العلمية في كتابته لمؤلفه وهذا ما التمس في صحة معلوماته والمعارف المختلفة التي انتقى منها.

وقد كان في عمله نوع من الإبداع، فلقد حاول إعطاء روح وقيمة فنية لكتابه من خلال القضايا التي تناولها كتابه.

أما المصادر التي استقى منها مادته فكانت حديثة ومتخصصة، فقد اعتمد على مراجع تربوية توجيهية مثال ذلك: الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2008)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، الكتاب الأبيض (2002) وغيرها، إضافة إلى المراجع اللسانية والتربوية كأحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية،عباس الصوري، في بيداغوجيا اللغة العربية: بحث في الأصول"... كما أنه استعان بمقالات نحو: محمد الدريج ماهية الديداكتيك، ومحمد السيد: واقع اللغة العربية في الوطن العربي وأفاق التطوير...".[3]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية ، ص05.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص09.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص207-211.

الفصل الأول:

اللسانيات وعلاقتها بالتربية

إنّ علاقة اللسانيات بالتّربية هي علاقة العام بالخاص، وسنتتبع ما يمكن أن تقدمه اللسانيات لتطوير تعليم وتعلم اللغات، مع تتبع المراحل التي مرت بها اللسانيات لترقى إلى مستوى تقديم تصور شامل ومتكامل للغة.

اللسانيات والتربية

تطوّرت اللسانيات على الصّعيد النظّري والتطّبيقي، في حين تعثّرت اللسانيات التربويّة مما أدّى إلى عجز الباحثين في الاستمرار لتلبية انشغالات المدرسين، وحاجيات التلاميذ في مجال تعليم وتعلم اللغة العربيّة وللتغلب على هذه الصعوبات ينبغي الاستفادة من المجالات العلمية الآتية اللسانيات العامّة والسّيكولسانيات (Psycho linguistique) والسوسيولسانيات (Socio-linguistique) واللسانيات العصبية(Neurolinguistique) وباتولوجيا اللغات(Pathologie des langages) واللسانيات الجغرافية (Géographie linguistique)واللسانيات التطبيقية(Linguistique appliquée) وديداكتيكا اللغات (Didactique des langues) حيث معرفة مراحل النمو اللغوي التي هي من اهتمام السيكولساني و السوسيولساني تساعد المعلم على التغلب على الصعوبات التي يواجهها في صفة مع متعلميه ومعرفة الفروق الفردية التي هي من اختصاص علم النفس اللغوي تفيد معلم اللغة في التعامل مع المتعلمين واختيار الطرقة المثلى لتقديم المادة العلمية.

رغم ترابط اللسانيات بعلم التربية إلا أن اللسانيات لم ترق إلى المستوى الذي يمكن القول عنه انّه يستحقّ من خلاله الوصول من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي، إلى المعرفة التربويّة ذات الطابع التعليمي أو كيف نجانس بين مكونات المعرفة اللسانية والطرق التربوية، أو حتى كيف ننتقي ما يفيد من نماذج لسانيّة لديداكتيكا اللغات.[1]

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، الرقراق للطباعة والنشر، المغرب، د.ط، د.ت، ص 14-15.

إن النظريات اللسانية قدمت للباحث الديداكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنيتها والمناهج التي تحكمها، ونخص بالذكر النماذج الديداكتيكية المتعددة التي تستند إلى مجال تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية، وان انفتاح الباحثين على المعرفة اللسانية سيساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية وذلك من خلال صياغة مجموع المبادئ والقواعد ومحاولة تقريبها للتلميذ بطريقة يسهل الوصول بفضلها للأهداف المرجوة خاصة.[1]

يعتبر الفعل الديداكتيكي نواة العملية التعليمية التعلمية وجوهرها، فلابد إزاء البحث عن السبل الناجعة لتعليم اللغة وتعلمها، ألا ننظر إلى اللغة من زاوية محدودة، لهذا فإن الأخذ من اللسانيات في المجال التربوي أمر حتمي،خاصة وأن المعلمين لابد أن يخضعوا للتكوين اللساني، لان النظريات اللسانية متعددة ومختلفة ومتفرعة في حقول معرفية كثيرة، وان انفتاح اللسانيات على علوم أخرى فهي في تطور مستمر ومستجد لابد من تتبع دائم لنماذجها.

و بخصوص الحديث عن تعدد النظريات اللسانية أو تطورها، فان المدرس يصطدم بعدة عراقيل أهمها كيف يمكنه الوصول أو معرفة النظرية الصائبة التي ينتقها في عملية التدريس؟ أجابنا أوشان على هذا السؤال باعتماده على رأي دونيس جرار Denis Girard، أن المدرس غايته تعليم اللغة وليس اللسانيات كما يفعل اللساني وهو ليس مفيدا بالاعتماد على نظرية لسانية معينة بل له الحرية الكاملة في اختياره لما يصلح من كل النظريات وما هو نافع للوضع البيداغوجي، وتدخل في عملية التعليم عدة جوانب ومشاكل نفسية واجتماعية، عليه حسن التعامل معها ومراعاتها ومحاولة حلها إن أمكن.[2]

نستخلص من حديث الكاتب أن معلم اللغة بحاجة إلى النظريات اللسانية، أنها تمكنه من القدرة على تقليص المسافة بين القراءة واللغة والكتابة، وتوسعه في دراسة الظواهر اللغوية، والاهم من

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي –أسس المعرفية والديداكتيكية–، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص 25.

[2]- ينظر:علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص14.

ذلك أنها تهتم بتنمية القدرة التواصلية وتفعيلها، وهذا ما سيدفع المتعلم إلى الغوص في توظيف اللغة في سياقات عديدة نفسية، اجتماعية، ثقافية...[1]

لذا فان ابرز التحديات التي تشكل عقبة للغة العربية هو إهمال التخطيط الصائب للسياسات اللغوية، وان التمعن في الواقع يجد عجزا في التحكم في المسائل اللغوية في مختلف مجالات الحياة اليومية، وقد عرف الواقع اللغوي في البلاد العربية بصفة عامة بالتعددية والازدواجية اللغوية، والمتوقع من هذه الظاهرة هو الاكتساب والتحصيل اللغويين، في حين هناك تأخر في مسايرة ظهور المصطلح العلمي والتعبير عن مفاهيمها ومعانيها الحضارية بطريقة علمية، ويرجع عبد المجيد عيساني هذا التأخر مجملا وبالدرجة الأولى إلى ضعف العزيمة وعدم توفير الوسائل والبرامج الضرورية لذلك.[2]

المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة

1 الاتجاه التقليدي:

إن البيداغوجيا التقليدية لتعليم اللغات لم تعتمد على نظرية ثابتة للتعلم ذات أسس سيكولوجية وبيداغوجية واضحة ومحددة، وعلى هذا الأساس تم اقتراح مجموعة من الفرضيات التي تحيلنا إلى الأسباب التي دفعت بالدرس اللساني عدم الأخذ بقواعد الكليّة، ومن أهم الأسباب التي ذكرها الكاتب أن بعض الكتب المدريّة ذات صلة بالتعليم القواعد كقواعد الانجليزية مثلا إنها لازلت مقيدة بضرورة الاعتماد على اللغتين الإفريقية واللاتينية، واعتبار اللاتينية لغة لابد من دراستها لأنه لها دورًا مهمًا في تكوين العقل، ونفسه بالنسبة لقواعد اللغات الأوربية الحديثة التي لم تأخذ من اللغات المعربة كاللاتينية أو الجرمانية بل فرضت عليها، ممّا أدى إلى فقدان الكثير من مميزات أسلافها.

وتعتمد البيداغوجيا القديمة على اللغة المكتوبة وإهمال الجانب الشفوي، لأنها اهتمت باللغة الصافية بغية حمايتها من اللحن بعد انتشار ظاهرة الاختلاط، والتقنية المتخذة في هذا الاتجاه اعتمادها على النحو والترجمة، وقد حاولت هذه الطريقة جاهدة إصلاح مناهج تعليم اللغات في

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص15.

[2] – عبد المجيد عيساني، اللغة العربية وإستراتيجية رسم السياسات اللغوية، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، د.ت، ص365.

بداية القرن العشرين، إلا أنها لم تتسم بالوضوح وعدم الاستعمال، يجمل آيتأوشان قوله بان البيداغوجيا التقليدية لم تفلح في إنجاح العملية التعليمية–التعلمية لأنها حملت في ثناياها الكثير من العيوب والالتباسات مما أدى إلى تبني اتجاه جديد نظرا لتضمن علماء اللغة وعدم الرضى عما قدمه هذا الاتجاه.[1]

ومن خصائص المنهاج التقليدي انه يشجع التلميذ على الدراسة القصيرة المدى، و يكون التعلم في هذا النوع من التدريس سطحيا، ولا يتعمق في قاع أساسيات التعليم، كما انه لا يهتم بإيجاد الروابط والصلات بين المعلومات والمعارف والأفكار ببعضها البعض، ممّا يبرر أن الممارسة التعليمية في ظل هذا المنهاج لا تثير الرغبة في التعلم.[2]

وهذا ما أوجزته ماريا مونتيسوري في حدثها عن السّمة الغالبة لما أسمته بالتعليم التقليدي بقولها "في التعليم التقليدي يعطي الكبر لنفسه الحق، "في شيء من الكبر، أن يشكل الطفل وفق رغبته في حين يطلب من الطفل أن يطيع ويستسلم".[3]

2 الاتجاهات الحديثة:

2–1 الاتجاه البنيوي:

عَرف القرن الماضي في مجال البحث اللساني اتجاهين أساسين هما: الاتجاه الذي يستند إلى سوسير "Ferdinand de Saussure" في أوروبا "وبلومفليد Bloomfield" في الولايات المتحدة الأمريكية، انتقدا النحو التقليدي و التخلي عن هذا الجانب وبناء قواعد جديدة، وجعل اللّغة لغة وصفية ذات طابع علمي.

أما الاتجاه الثاني فانه يستند إلى "شومسكي Chomsky" بأمريكا في الخمسينات، الذي بنى نموذجا للغة، يتجاوز وصف اللغة إلى التفسير ورفض ما جاء به البنيويون.

---

[1]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص16.

[2]– رياض بن علي جوادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار التجديد للطباعة والنشر، الرياض، ط2، 1438هـ–2016م، ص21.

[3]– المصدر نفسه، ص17.

2-1-1 فردينا نددي سوسير:

لقد كان المنهج اللساني بمفهومه العلمي مجهولا وكانت الدراسات اللغوية تحت سلطة القواعد التقليدية إلى أن جاء "سوسير" بكتابه "محاضرات في اللسانيات العامة" الذي احدث ثورة في نهاية القرن التاسع عشرا مغيرّا ثوب اللغة تغييرا جذريا، فبعدما كانت اللغة تحت رحمة التاريخ والدين والسياسة أصبحت بفضل دي سوسير دراسة اللغة لذاتها ومن اجل ذاتها، والاهتمام بالجانب المنطوق على المكتوب من اللغة وردّ الاعتبار له، وجعل اللغة النواة الأساسية قبل كل شيء، وقد تميزت اللسانيات السويسرية بعدة مميزات أبرزها: إن اللسانيات تتميز بالوصفية إي اهتمامها ينصب حول وصف اللغة، كما أنها تمتاز بصفة الآنية أي تصف اللغة في حالتها الثابتة، وتدرس اللغة في داخلها بعيدا عن السياقات الخارجية من عوامل اجتماعية أو نفسية أو تاريخية...

وبنى سوسير مفهوم النسق انطلاقا من قطيعة من النزعة الاسمية Nomalisme للمعرفة الكلاسيكية، واعتمد "سوسير" مفهوم "العلامة le signe" والتي يندرج ضمنها عنصرين هما: الدال والمدلول، والعلامة تجمع بين مبدأين متلازمين هما الاعتباطية وخطية الدال.[1]

تحمل العلامة عدة مصطلحات: الدليل اللغوي ، الإشارة اللغوية، ونقصد بها وحدة مكونة من شكل يسمى "الدال" و معنى يسمى "المدلول"، فان ما يميز اللغة عن غيرها من الأنظمة هو ارتباطها بالمعنى، فان الإنسان يتكلم بغية قضاء أو تلبية حاجياته، فيفكر ويشعر، ومن ثم يطبق هذا التفكير و الشعور عن طريق كلمات منظمة ذات معنى هدفها التبليغ، وبهذا كل وحدة من هذه الوحدات تسمى علامة أو إشارة لغوية.[2]

الدال: ونقصد به الصورة الصوتية للدليل ويأخذ شكل سلسلة من الأصوات مثل: "كتاب" وخاصية الدليل الأساسية الدليل اعتباطي، أي انه لا يخضع لقواعد تركيبية تمكنه من تحديده انطلاقا

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص19-20.

[2]- ينظر: مصطفى حركات، اللسانيات العامة والقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، ط1، 1418هـ-1998م، ص10.

من معناه، فمثالنا "الحيوان الأليف الذي يأكل العشب ويعطينا لبنه لم يسمّه العرب بقرة إلا اصطلاحا، فالفرنسيون سمّوه Vache مستعملين فاء مجهورة وفتحة وحرف الشين، والانجليزيون cow لا علاقة البتة بين هذه الأشكال و المدلول الذي هو واحد في هذه اللغات".[1]

اعتمد "سوسير" مفهوم القيمة الذي اعتبره الوجه الأخر للعلامة، أي إذ أردنا أن نحدد قيمة أي عنصر من العناصر لغويا كان أو غير لغوي علينا أن نستبدله بما هو متطابق له، أو نقارنه بأشياء مماثلة له.

سلط الكاتب الأضواء على ما قدمه سوسير في مجال تعلم اللغات وتعلمها، فقد كانت اللسانيات السوسيرية تهدف إلى إنشاء نموذج لغوي أو تطمح إلى تحديد وحدات اللغة، وطرائق تركيبها، فتمكن الدارس من إنتاج سلاسل كلامية، وانّ التركيز على المنطوق من اللغة، وإعطائه الأولوية عدّ من الطرق الناجعة لتعليم اللغات و التي اتخذتها الطرائق قبله لتعويض طريقة النحو والترجمة بالاتصال المباشر باللغة، وذلك لان اللغة تعتبر أداة لنقل المعلومات وعلىُ ثر هذا ظهرت طرق جديدة في تعليم اللغة أبرزها الطرقة السمعية البصرية.[2]

2-1-2 السلوكية:

إن الإرهاصات الأولى للسلوكية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية مع مجموعة من اللسانيين خاصة "سابير Edward Sapir"، "بلوملفيد Leonard bloomfied" و "سكينرSkinner" جامعين بين اللغة وعلم النفس لاستجماع الأبحاث اللسانية الخاصة بهذه النظرية في مجال تعليم اللغة وتعلمها، وان أهم المفاهيم التي حملتها هذه المدرسة هو تركيزها على سلوك الإنسان، وترى أن أي سلوك لغوي ظاهري نستطيع ملاحظته بواسطة الحواس، ما هو إلا استجابة لمثيرات خارجية ينفعل بواسطتها، وتتم عملية التعلم بوضع المتعلم في مواقف معينة يتم من خلالها اختبار ردود أفعاله وتدعيم الردود القائمة على المثير والاستجابة وذلك بتعزيزها إن كانت

[1] – ينظر: مصطفى حركات، اللسانيات العامة والقضايا العربية، ص20.

[2] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص21.

صائبة وتصحيحها إن تعرضت للخطأ، و إن ما يهم هو ماذا أخذت البيداغوجيا من هذا التصور السلوكي.[1]

لقد استدلت بعض الطرق البيداغوجية من المدرسة السلوكية حتى تُبرز قيمة اللغة الشفوية لتنمي كفاءة الطفل وقدرته على الإلقاء الشفهي، والتخلص من العوائق السلبية التي تعطّ له عن تعلمه للكلام، فإنها تعزز التواصل الشفهي، كما أنها سايرت المتعلم إزاء التدريس والتدرج في التعلم، ويظهر ذلك في تركيزها على اللغة الحية التي يتداولها المتعلمون في حياتهم اليومية و تعزيز لغة الحوار، مما يدفع المدرسيين على اعتماد الطريقة السمعية الشفوية في تعلم اللغة، ويشير الكاتب إلى النظرية السلوكية لم تركز على الجانب التعليمي بصفة مباشرة، بل جاءت خدمة للعلاج النفسي، وقاس الذكاء والإرشاد المهني وغيرها، وقامت اللسانيات بتمحيص مدى مصداقية فرضيات هذه المدرسة والأخذ منها ما يفيد، و لاسيما أنها تمكنت من تطور بعض الممارسات التعليمية كعلاج التلاميذ الذين يعانون من الخوف من الامتحان أو أصحاب الأمراض الكلامية ومساعدتهم على التمكن من القراءة والنطق السليم.[2]

وعلى هذا الأساس تُعد النظرية السلوكية اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكيات، فهي من تتصدر تقديم خطوات التعلم وأساليبه، فترى السلوكية أن تعلم اللغة احد المظاهر السلوكية التي بها يتعلم الفرد، مركزّة على أهمية البيئة وتأثيرها في التعلم.

عرّف صالح بلعيد السلوكية أنها "النظرية النفسية التي كان الأثر الحاسم في تشكل جزء كبير من النظرية السيكولوجية المعاصرة حيث هناك سلوك ينبني على تعزيزات أي ما يسمى بالإجراء

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص23-24.

[2] - ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلم-نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر،د.ط، 2014، ص16.

والاشتراط الإجرائي و التعزيز والعقاب، على أن مفهومي المثير و الاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا".[1]

2-2 الاتجاه التوليدي التحويلي:

جاءت النظرية التوليدية التحولية لشومسكي Noam Chomsky كرّد على النظرية السلوكية وماجاءت به من أسس، فقد اصدر أول كتاب له سنة 1975، "التراكيب النحوية "Structures grammaticale" سرد فيه حقائق اللغة بطريقة جديدة تخالف الطريقة التقليدية، ودعا إلى عقلنة بحوث اللغة معتمدا على ثلاث آليات:[2]

التجريد: أي أن الأبحاث تحتاج إلى بناء نماذج مجردة وحية.

الطبيعة الرياضية: أي أن النماذج تشبه الخصائص الرياضية.

المرونة الابستيمولوجية: يقصد بذلك تقريب هذه النماذج إلى الواقع قدر المستطاع، ونستنج أن النظرية التوليدية التحويلية طرقها تشبه معادلات الكيمياء أو متطابقات الجبر، وان قربناها إلى المعادلات الرياضية فانه يزداد فهمنا له ويخف تعقيدها.

والنظرية التوليدية التحويلية تستطيع أن تقدم تفسيرا مقنعا لقدرة المرء على أن ينتج و أن يفهم عدد اللامتناه من الجمل الجديدة، وإنها ترتكز على المقدرة اللغوية و على الأداء اللغوي الفعلي، كما أنها تختص بشكل رئيسي متكلم ومستمع، والحديث عن القواعد التوليدية التحويلية فإننا نعني مدى قدرتها على تفسير كيف يفهم المرء الجملة فهما كاملا، رغم حذف أجزاء منها، و بإمكان الباحث أن يميز بين الجمل الصحيحة و الجمل غير صحيحة نحويا".[3]

إن النموذج الذي بناه شومسكي يهتم بالجانب الداخل الذهني للمتكلم بدل الاهتمام بالسلوكات العابرة الخارجية، وقد بنى على أساسه الفرضيات الآتية:[4]

---

[1]- صالح بلعيد، درس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2009م، ص22.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص24.

[3]- محمد علي الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 1999م، ص11.

[4]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص25.

1- **النحو نحو قدرة la compétence**: ويقصد معرفة المتكلم السامع لغته، والجديد الذي أضافه شومسكي في هذا الصدد هو التمييز بين القدرة النحوية و القدرة التداولية مما يقودنا إلى التمييز بين الجمل السليمة من الجمل اللاحنة.

وما يقابل القدرة: **الانجاز la performance**: ويقصد به التحقق الفعلي للقواعد المخزنة في ذهن المتكلم المستمع أي البحث عن المشكل الذي تتخذه هذه القواعد، حتى تتبين الجمل بالأصولية من غير الأصولية ونقصد بهذا المعرفة الجمل الصحيحة من غير الصحيحة.

2- **النحو نحو جملة**: تعد الجملة العنصر الأساسي الذي يتم من خلاله القدرة على اشتقاق مكوناتها عن طريق اعتماد مبدأ التحليل الذي يمثل له بالقاعدة الصورية.

3- **النحو نحو توليدي**: بناء على جملة متناهية بإمكاننا أن ننتج جملا لا متناهية، ويتم التمييز بين بيتين للجملة:

- بنية عميقة: وهي بنية صورية مجرّدة.
- بنية سطحية: التي تظهر من خلال تطبيق قواعد التحويلات الاختيارية أي بما تختار بدون التقيد بقاعدة ثابتة أو إجبارية، وهي القواعد التي على أساسها تميز بين بنيتي جملة ما، كذلك نستطيع التمييز بين الجملتين، وكذا تخضع الجملة لقواعد بسيطة ومعقدة.

وتقوم بنية النحو التوليدي التحويلي حسب نموذج 1957على مكونين أساسيين هما:[1]

- **المكوّن التركيبي والمكوّن الصوتي الفونولوجي**: ويعد المكون التركيبي المكون التوليدي الأساسي، ويحتوي على مجموعة من القواعد ويطلق عليها قواعد إعادة الكتابة كذلك يحتوي على معجم، ولا بد أن يحتوي هذا المعجم على المورفيمات والتي تسمى بالمداخل المعجمية، وكل مدخل منها يحتوي على سمات تركيبية وصوتية ودلالية، أما المكون الصوتي الفونولوجي فانه يختص بتصنيف التركيبات اللغوية وترتيبها بناء على نطقها، انطلاقا من لفظ كل مورفام على حدة ومن خلاله تتآلف هذه المورفيمات، فهو يحتوي على مجموعة قواعد تختص بدراسة الأصوات اللغوية.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص26.

وبين لنا أوشان أن هذا النموذج افتقر إلى وجود المكون الدلالي مما أدى إلى تولد جمل غير أصولية دلاليا وهذا ما أدى إلى اقتراح بديل يسّد ما تركه هذا النموذج فتم اقتراح نموذج فودورFodor 1963 ونموذج Model standard، لشومسكي الذي أولى الاهتمام بالجوانب المتعلقة باكتساب اللغة، ورد الاعتبار لقيمة الإنسان واعتمد مقياس المنبه والاستجابة على أساس أن القدرات البشرية اللغوية لا تضاهيها أيّة قدرة، وما وصفه ماكنيل Makneil أن اكتساب اللغة أمر يميل إلى التعقيد يتطلب منا بحثا وغوصا في الخاصيات البشرية المميزة لذا فان الإنسان له القدرة على تمييز الكلام والأصوات في البنية، وتمكنه من التفرقة بين الأصوات ومقاماتها وتصنيفها كما انه بإمكانها إنتاج العديد من الجمل في سياقها وفي المواقف المعينة.[1]

اعتمد شومسكي مجموعة من المبادئ التي تساعد على اكتساب اللغة نذكر:

- أنه يرفض الاكتساب الذي يخضع للتكرار والتعزيز لأن اللغة لا تحتاج تدريبا بحكم أن الطفل يتقن لغته الأم في زمن قصير رغم قصور ذكائه، ومع بلوغه نجده قادرا على تركيب جمل وإنتاج غيرها، لذا فمن المبادئ التي اعتمدها شومسكي هو تخطي وصف الشكل الخارجي للّغة والتعمق في بنيتها لأن الغاية من ذلك هي بناء نموذج كلّي، وعلى الرغم من عقلانية هذه لنظرية وتسليطها للأضواء على القدرات الفردية للإنسان وتشجيع الإبداع ودقتها في تشخيص الحقائق الكامنة للسلوكات، إلا أنها تعرضت لعدة انتقادات ولعل أبرزها تشكيك تشومسكي حول ما إن كان من الممكن الاستفادة منها في تعليم اللغات، ولكن هذا لم يمنع من إدراج كتب القواعد التعليمية ضمن ما توصل إليه النحو التوليدي التحويلي.[2]

و إن التمييز بين تعليم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة يجعل القواعد التربوية تؤدي غايتها، والأساس من هذا هو ضرورة تعليم كيفية استعمال اللغة.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص27-28.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص27-28.

وما هو غنيّ عن الذكر أن استعمال اللغة يقوم على القواعد المكتسبة، لذا فالقواعد التربوية تهدف إلى تطوير معرفة المتكلم بقواعد اللغة من خلال مَدِّه بتجربة لغوية موجهة من خلال الممارسة العلمية والقواعد التوليدية التحويلية قواعد علمية تصف قضايا اللغة العربة وتفسرها، وتفيدنا بما يجب أن ندركه عن اللغة من حيث هي تنظيم قواعد قائم بذاته.[1]

2-2-1 الاتجاه الوظيفي:

ظهرت نظريات لغوية أخرى تحاول مقاربة اللغة من زوايا أخرى، حيث لم تعد المفاهيم اللسانية المستعملة هي: البنية والنظام... بل اتخذت مكانها مفاهيم لسانية أخرى، الخطاب والملفوظ والتلفظ... وهدف الباحثون من ذلك تحليل بنية اللغة ووظيفتها، ومنها الاتجاه الوظيفي.

ويعرف كونو Conon اللسانيات الوظيفية بأنها مقاربة لتحلل البنية اللغوية تعطى الأهمية للوظيفة التواصلية لعناصر هذه البنية بالإضافة إلى علاقتها البنيوية.[2]

وقد تأسست اللسانيات الوظيفية من منطلق النتائج المتعددة من الاتجاهات اللسانية التي اهتمت بالجانب الاتنولوجي والسوسيولوجي والتداولي للغة، والوظيفية الأساسية للغة هي التواصل بحيث يربط بين النظام اللغوي وكيف يتم استعمال هذا الأخير، ويشمل هذا الرابط:

1- تعدد الخيارات للمتعلم من أبنية وتراكيب المتاحة في اللغة، فكل تركب يؤدي وظيفية معينة طبقا لظروف الكلام.

2- علاقة البنية اللغوية بالبنية الاجتماعية.

3- إسهاما مكونا اللغة في إيصال ما يريده المتكلم.

وتتميز النظريات الوظيفية بما يلي:[3]

- اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي بحث يؤدي مجموعة من الوظائف.

---

[1]- ينظر: مشال زكريا، الألسنية والتوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط2، 1406هـ-1986م، ص25.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص28.

[3]- ينظر: المصدر نفسه ، ص28.

- بنية اللغات الطبيعية لا ترصد خصائصها، إلا إذا تم ربطها بوظيفة التواصل.
- قدرة المتكلم السامع هي معرفة للقواعد التي تجعله متمكناً من الأغراض التواصلية.
- تعلم الطفل للغة واستعمالاتها.
- الكفايات اللغوية وهي المبادئ تربط بين الخصائص الصورية للسان الطبيعي ووظيفة التواصل.

إن الاتجاه الوظيفي يعنّى بكيفية استخدام اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتواصل إلى أهداف وغايات معينة، والجانب الوظيفي ليس شيا منفصلا عن النظام اللغوي نفسه، فتداخل أدوار المشاركين في النظام النحوي حسب نمط معين لكل لغة مرتبط ارتباطا مباشرا بالوظيفية التي تؤديها الجملة في سياقات مختلفة.[1]

يربط بين الاتجاه الوظيفي والنظام اللغوي وكيفية توظيف هذا النظام لأداء المعاني، ويتمثل ذلك في الأمور التالية:[2]

1- وجود خيارات متعددة أمام المتكلم ضمن نظام اللغة.
2- ارتباط اللغة بالمجتمع وعلاقته الثقافية كالتقاليد والتراث والعادات والأعراف... لأن المتكلم يرتبط بالمجتمع ارتباطا وثيقا.
3- تقدم عناصر النظام اللغوي الوظيفية التي يقصدها المتكلم مجتمعه، إذ لا يستقيل عنصر واحد في أداء الوظيفة إنما تتظافر العناصر جميعا مما يريده المتكلم.

يفرد الوظيفيون في النموذج الموضوع لوصف اللغات، مستوى يضطلع بالتمثيل للخصائص التداولية.

وقد لخص "جاكبسون Jakobson " لعملية التواصل في ستة عناصر وهي:[3]

[1]- يحي احمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، مجلد 20، العدد3، 1989م، ص71.
[2]- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص297-298.
[3]- ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص29.

السياق

المرسل ——————— الإرسالية ——————— المرسل إليه

الصلة

السنن

إذ تولد عن عنصر وظيفة معينة و هي:

الوظيفة المرجعية، التعبيرية، الطلبية، الشعرية، التنبيهية و اللغوية الواصفة.

وقد انتقد هذا النموذج التواصل بعد أن تم إصلاحه وإدخال بعض التعديلات عليه، واقترح "هايمز Hymes" في منتصف الستينات نموذجا وظيفيا جاء كرّد فعل للنحو التوليدي والتحويلي الذي يعزل اللغة عن شروط استعمالها إذ توقف عند ثنائية تشومسكي (القدرة و الانجاز)، ورأى هايمز بان مفهوم تشومسكي للقدرة اللغوية " La compétence communicative"

لم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللغة وتولد كم هائل من الجمل، فاتشومسكي كان يحاول البحث عما يكّون القدرة اللغوية أما هايمز وغيره من الوظيفيين بحثوا ف قواعد القدرة متجاوزين القواعد اللغوية واستخدام اللغة داخل المجتمع.[1]

إنّ النحو التوليدي–التحويلي وصل إلى مستوى من التجديد النظري إلا أنه بقى قاصر على ما يمكن قوله دون ربطه بشروط الاستعمال: الزمان– المكان– المتكلم– المخاطب– الوضع الاجتماعي.

أي أن تشومسكي عزل اللغة عن شروط استعمالها، ومن ثم لا يمكن اعتبار فرضية النحو التوليدي التحويلي: النحو نحو جملة هي المقولة الكبرى التي تحكم باقي المقولات النحوية.[2]

[1]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص30.

[2]– ينظر:المصدر نفسه ، ص31.

ويرى هايمز Hymes أن لقدرة الفرد على استعمال اللغة أربعة مظاهر: وهي:[1]

أ. إلى أي حد يكون الشيء ممكنا نحويا؟

ب. إلى أي حد يكون الشيء معقولا؟

ج. إلى أي حد يكون الشيء مناسبا؟ وذلك ضمن السياق الذي يراعي الأعراق والتقاليد الاجتماعية.

د. إلى أي حد يكون الشيء قد أنجز؟ ماذا نطق المتكلم من عبارات وجمل؟ وما نتج عن هذا الكلام من سلوك؟

ومن النماذج اللغوية الوظيفية التي تقوم على الوظيفة التواصلية ما قدمه "هاليدي Halliday" صنف الوظائف التي تستخدم اللغة من اجلها إلى سبع وظائف: الوظيفة الأداتية، الضابطة، التمثيلية، التفاعلية، الشخصية، الاستكشافية و أخيرا الوظيفة التخيلية.

و هنا يبرز البعد التواصلي من خلال هذه الوظائف لكن على الباحث اللغوي المهتم بدراسة الوظائف التي تتميز على الخاصيتين التاليتين:[2]

- أن تكون متواجدة في جميع اللغات الطبيعية، ولا تختلف من لغة إلى أخرى.
- البنية اللغوية (و الخصائص الصوتية العاكسة للغة).

نجد أن مع أواخر الستينات من القرن الماضي إن البعد التواصلي للغة تطور خاصة مع هايمز Hymes وكامبرز Gmperz وغيرهما و اندرج في ما يصطلح عليه ب "إتنوغرافيا التواصل Ethnographie de la communication"، إذ تزاوج بين الانتروبولوجيا واللسانيات والسوسيولوجيا.[3]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص32.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص32

[3]- المصدر نفسه، ص32.

والهدف منها إعطاء رؤية شاملة لكل ما هو سلوكي في ثقافة ما، ونجد أن عملية التواصل تتألف من ثلاثة عناصر:

- الوضع الذي يتم فيه التواصل Situation de communication: الحصص التي تلقى في الفصل الدراسي أو المحاضرات، الخطب، اللقاءات التربوية.
- الحدث التواصلي Événement de communication: وهي تلك المقاطع التي يتألف منها الدرس أو فقرات المحاضرة.
- الفعل التواصلي Activité de communication: أي يتكون من الأقوال التي تتألف منها الأحداث نحو النداء لصلاة يوم الجمعة.[1]

فاالاثنوغرافيا التواصلية: تدرس السلوك الاجتماعي في الحياة اليومية، إذ يظهر لنا خط سلوكي من خلال تفاعل الإنساني الذي ينطلق من مبدأ مهم لكل دراسة ف العلوم الإنسانية. أي وجود نظام، ولقد تم إدماج هذا النظام ف فرضية الالتزام بن الأفراد في علاقات بعضهم ببعض، وهذا الالتزام قد يأخذ شكلين إما شكل التعاون أو الصراع.[2]

تطور الاتجاه الوظيفي مع سمون ديك Simon Dik الذي جمع بين المرتكزات النظرية للاتجاه الوظيفي والمنطق الصوري ومع تطور الاتجاه الوظيفي أصبح يُعرف باسم النحو الوظيفي Fonction de grammaire حيث أن التواصل عند ديك (1986) عملية ذات أبعاد مختلفة:بعد علائقي، وبعد توجيهي، إخباري، تعبري واستشاري.[3]

وهذه الأبعاد تؤدي إلى وظيفة التواصل ويرى ديك بأن التواصل عملية اجتماعية من خلاله يستطيع الشخصان اللذان يتواصلان من تغيير معلوماتهم التداولية.

صنف المعلومات التداولية إلى:[4]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص32.

[2]- ينظر: المصدر نفسه ،ص33.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص33.

[4]- ينظر:المصدر نفسه، ص34.

- المعلومات العامة وهي التي ترتبط بالعالم.
- المعلومات الموقفية ولها علاقة بالموقف.
- المعلومات السياقية وهي التي تستمد من حطاب الذي يدور بين الشخصين.
- المبادئ المنهجية للنحو الوظيفي وهي مبادئ أساسية تتلخص فيما يلي:

- اللغات الطبيعية (وظيفتها التواصل)
- العلاقة التي تربط اللغات الطبيعية ببنيتها إذ تحدد الأولى خصائص الثانية.
- هدف اللسانيات وصف القدرة التواصلية (للمتكلم والمستمع) communicative competence.
- دراسة التركيب و الدلالة في ضوء التداول.

إذن فلكي يتم التواصل اللغوي الناجح بن المتكلم والمخاطب، يتطلب الأمر إحداث تغيير في المعلومات المتداولة بينهما، وضرورة المعرفة المشتركة بين المتكلم والمخاطب في إحداث التواصل اللغوي، ويجعله "سيمون ديك" قسمين هما:[1]

التواصل اللفظي: أي التفاعل اللغوي الذ يتم بين المتكلم والمخاطب بواسطة اللغة ويكون خطابا منطوقا أو مكتوبا، حوارا أو محاضرة.

التواصل غير اللفظي: أي التفاعل الحاصل بين المتكلم والمخاطب بواسطة عوامل غير لفظية وتكتسي جانبا في التواصل اللغوي المتمثلة في حركات الجسد والتعبيرات الوجهي والمظاهر الخارجية والاشارات الجسدية المصاحبة للكلام أثناء التواصل اللغوي، وتتمثل الأشكال التواصلية غير اللفظية فيما يلي:

أ. الإشارات الجسدية المصاحبة للكلام أثناء التواصل اللغوي.

ب. المسافة التواصلية بين المتكلم والمخاطب.

ج. الإيقاعات الصوتية المصاحبة للكلام أثناء التواصل اللغوي.

[1]- ينظر: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط.1، 2010، ص26.

يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق كفايات ثلاث: الكفاية النمطية _ النفسية _ التداولية.

يتضح من خلال المبدأ الأول أن النحو الوظيفي يحاول أن يكون نظرية لسانية تصف اللغة الطبيعية من وجهة نظر وظيفية حيث خصائصها البنيوية.

أما المبدأ الثالث فيفهم من خلاله الثنائية المعروفة "قدرة/ انجاز".[1]

أن قدرة المتكلم في النحو الوظيفي هي قدرة تواصلية من قواعد (تركيبية، دلالية، صوتية) والتي تتطلب مقاما معينا. فبنية النحو تشمل على مستويات تمثلية ثلاثة: دلالية، تركيبة وأخيرا تداولية، وتعتبر هذه الوظائف حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى بمعنى أنها مفاهيم مشتقة من بنات مركبيه معينة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين والدارسين بنظرية النحو الوظيفي الذين قاموا بتعديلات أبرزها: جعل النحو البسيط نموذج متعدد القوالب، وضع البنية الحملية والوظيفية في بنية واحدة وصياغتها في مستويات متعددة للتمثيل.

في حين نجد القدرة التواصلية تتكون من خمس ملكات وهي: اللغوية، المعرفية، المنطقية، الاجتماعية، الإدراكية.

وعليه صور ديك القدرة التواصلية في شكل جهاز متكون من خمس قوالب، كل قالب منها يرصد ملكة من الملكات التواصلية السابقة، وهذه القوالب هي: القالب النحوي، المنطقي، المعرفي، الإدراكي، الاجتماعي.[2]

فنجد هذه القوالب مستقلة من جهة لكن ترتبط ببعضها البعض في علاقة تفاعل من جهة أخرى وهذه الملكات ليست مغلقة بل مفتوحة، كما هو الشأن بالنسبة للملكات الشعرية إذ اقترح "المتوكل" إضافة قالب فرعي أخر وهو القالب النصي.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص34-35.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص36-37.

2-2-2 وظائف القوالب:

- استقلالية كل قالب عن الأخر من حيث الموضوع والمبادئ و القواعد.
- انفتاح القوالب على بعضها من خلال التفاعل.
- في بعض الأحيان تستدعي اشتغال القوالب مع بعض وفي بعض الأحيان لا تستدعي ذلك.
- نجد أن كل خطاب يحدد القالب الذي يناسبه.[1]

- **الاكتساب اللغوي عند الوظيفيين:**

يرى الوظيفيون أن اكتساب اللغة يتعلق بالطفل وما يكتسبه من معارف لغوية أثناء تعلمه للغة طبق لمعرفته للقوانين والأعراف التي تضبطه؛ فعندما يكتسب الطفل اللغة يصبح مؤهلا للتواصل من خلال إنتاج جمل تناسب المقامات المستعملة وفهم الأقوال والتعبير عنها.

يتضح لنا أن الطريقة التقليدية تختلف عن الطرقة التواصلية في تعليم اللغة، كونها قائمة على: علاقة اللغة بالمجتمع، تنظر للإنسان كفرد له قدرات لا تؤثر عليه العوامل الخارجية، استبدل الكلمات المفتاحية من سنن ونظام وبنية لغوية إلى ملفوظ وخطاب والكفاية التواصلية.[2]

وقد تأثرت ديداكتيك اللغات بهذه الأبحاث مما جعلا تهتم بجوانب أخرى:[3]

1. جعل المتعلم يملك قدرة تواصلية.
2. تعلم القواعد ووضعها في سياق محدد دون ربطها بالنسق الشكلي.
3. انسجام الخطاب وتماسك ألفاظه.

- تعتبر اللغة مهارة يجب التحكم فيها.

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص38-39.

[2]-ينظر: المصدر نفسه، ص40.

[3]-ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص41.

لقد اهتمت البيداغوجيا بالمتعلم وحاجياته، حيث غيرت أساليبها (من طرق ووسائل تعلم وكيفية تعليمها)، نتيجة التطور الذي شاهدته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي وبالأخص نظريات المتعلم.[1]

[1]- علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص42.

الفصل الثاني:

اللسانيات التطبيقية والبحث الديداكتيكي

اتصلت اللّسانيات التطبيقية بالبيداغوجيا اتصالا وثيقا، و ما مهد لهذه العلاقة هو تلاحم اللسانيات البحتة مع اللسانيات التطبيقية، واهتمام اللسانيات التطبيقية انصبّ حول طرائق تدريس اللغات والبحث في مجال ديداكتيكا اللغات.

اللسانيات التطبيقية

إن تتبع اللسانيات لتعليم اللغات طرقا ومنهجا، وعلى أثرها تولدت عدة دراسات من خلال فروع اللسانيات، كاللسانيات العامة وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي، ونخص بالذكر إسهام اللسانيات في ظهور علم اللغة التطبيقي linguistique Appliquée الذي أسهم في حل مشكلات عملية بتنوعها وبتنوع فروع علم اللغة التطبيقي الذي يمثل القسم النفعي والعملي من اللسانيات، إذ تجتمع في اللسانيات التطبيقية عدة علوم كالسيكولسانيات واللسانيات العصبية la neurolinguistique وباتودولوجيا اللغات lapatodologie de linguistique واللسانيات الجغرافية la géographie linguistique ، واللسانيات الاتنولوجية l'ethnolinguistique.[1]

وهذا ما أشار إليه شارل بوتونCharlpouton أيضا إن اللسانيات التطبيقية في علاقة تبعية مع اللسانيات البحتة، وقد شبّه شأنها بشأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقاتها مع معطيات العلوم الأساسية التي قوم عملها عليها، وتكمن تجربتها الخاصة عن طريق نوع من لرد الفعل والتي تسيطر على معطيات العلوم الأساسية التي تستند إليها أو تدحضها، وتساهم في التطوير النظري لهذه العلوم بشكل خاص وأساسي.[2]

إن العلاقة التي تجمع اللسانيات واللسانيات التطبيقية شكلت فاعلية على الرغم اختلاف أهدافها ومباحثها، لان اللساني يتبع اللغة كنظام دون النظر إلى المنهج و الاتجاه اللساني الذي يتبعه، أما الباحث في ميدان اللسانيات التطبيقية ذات الصلة بالمجال البيداغوجي، فانه يركز على

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص45.

[2] – ينظر: شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر:د.محمد رياش المصري، د.قاسم المقداد، دار الوسيم، للخدمات الطباعية، دمشق، د.ط، د.ت، ص80.

الإجابة على سؤالين أساسين هما ماذا تعلم ؟ وكيف تعلم؟ وما يستدعي الإشارة إليه هو وضع حد فاصل بين اللسانيات و اللسانيات التطبيقية على تعلم اللغات و وضع خط فاصل بين اللسانيات التطبيقية تعليم اللغات و ميتودولوجيا اللغات، فاللسانيات تجيب على السؤال الجوهري ماذا نعلم؟ أما اللسانيات التطبيقية فإنها تقدم مادة ماذا نعلم؟ وكيف نعلكم؟ والتي تظم التداولية وخاصة الانتقاء والآنية والتقابل، أما علوم التربية فإنها تطرح السؤال كيف ندرس؟ أي ما هي الطريقة الناجعة للتعليم؟، لذا لجأ إلى ميتودولجيا تعليم اللغات التي لها القدرة على الجواب عن السؤال كيف نعلم؟ والتي بدورها تهتم بإعداد بيداغوجيا وتقنيات سيكولوجية وسيسيولوجية خاصة بتعليم اللغات.[1]

وبهذا فان الجيل الأول قد وثّق العلاقة بين اللسانيات واللسانيات التطبيقية التي تحولت إلى ميتودولوجيا تعليم اللغات، أما الجيل الثاني فقد فُصلت العلاقة بين اللسانيات التطبيقية وميتودولوجيا تعليم اللغات فالأولى أجابت فقط على ماذا نعلم؟ أما الميتودولوجيا فهي من تكفلت على الجواب عن كيف نعلم؟[2] "فنجد عبده الراجحي فصّل لنا في هذا المجال بحيث أن السؤال الأول يحمل في طياته سؤالا عن المحتوى أما السؤال الثاني فهو سؤال يشير إلى السؤال عن الطريقة، وتولىّ علم اللغة الإجابة عن ماذا نعلم؟ وعلم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب، أما السؤال عن الطرقة فيجيب عنه علم التربة، وفي بعض جوانبه أيضا علم اللغة النفسي".[3]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص45-46.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص47.

[3]- عبده الراجحي، علم اللغات التطبيق وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1995م، ص08.

1- خصائص اللسانيات التطبيقية:

تميزت اللسانيات التطبيقية بجملة من الخصائص نذكر:[1]

النفعية:Pragmatisme: من الشروط الأساسية التي تميزت بها اللسانيات التطبيقية هي المنفعة لأن تعليم اللغة يجب أن تكون له غاية محددة وواضحة تحقق لنا أهداف تعليمية وهنا تتجسد خاصية المنفعة في اللسانيات التطبيقية.

الانتقائية: Sélectivité: اللسانيات العامة تميّزت بالشمولية كونها تهتم باللغة عامة، أما اللسانيات التطبيقية فإنها تنتقي مظهرا لغويا معينا محدد وهنا تتجلىّ الانتقائية، بحيث يقوم الوصف التطبيقي باختيار وظيفي، في حين يقوم الوصف اللساني الأخذ بالنظام للغوي برمته وبشكل شامل لا جزئي.

الآنية: Actualité: لقد اعتبرت اللسانيات التطبيقية الجانب المنطوق من اللغة عنصرا أساسيا مادام هدفها تعليمي، وبها أصبحت اللغة مزدوجة التعليم بحيث تهدف إلى ربط التعليم بالواقع الخارجي للمتعلم مما يمكنه من مواجهة مشاكله والتصدي لها، وإخراجه من قوقعته داخل الإطار المدرسي إلى حياته الخارجية.

التقابلية: Contrastivité: إن الحديث عن التقابلية يستلزم الخضوع إلى ما جاءت به اللسانيات التقابليةLinguistique constrative والتي نشطت في المجال الصوتي والمعجمي ودراسة الأنظمة الصرفية والتركيبية وبتياراتها، وعلى إثر هذا فقد ركزت اللسانيات التطبيقية في اكتساب اللغة وتعلمها على الفصل بين الأنظمة اللغوية وتركز على الوظيفة التواصلية للغة، والاهتمام بالجانب المنطوق والمكتوب بما يظم من فهم وإدراك ووظائف إلا أن هذا الأخير يسبب عدة عراقيل ومشاكل تعليمية بحيث أن البحوث اللسانية التطبيقية ليست بالقدر الكافي التي يمكن بها تحقيق الأهداف والمهارات كالفهم على حدة والكتابة على حدة، كما أن الواقع من بيئة إلى بيئة يختلف

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص48.

فلكل بيئة ظروف تؤثر على المستوى التعليمي للتلاميذ، وفيما يخص هذا الجانب لم تظهر دراسات تعالج هذه المشكل من خلال مراعاة درجة القابلية والمهارات التي على المدرس تحقيقها وتنميتها.

هذا ما حاول الإشارة إليه الكاتب في هذا الصدد بحكم الإلمام بالجوانب التعليمية والتعرض لمختلف المشاكل التي واجهتها، مشيرا إلى أهم المبادئ التي تنطلق منها اللسانيات التطبيقية في اكتساب اللغة وتعلمها وهي الفصل بين الأنظمة اللغوية والتركز على الوظيفة التواصلية وكذا الاهتمام بالجاهزين النطقي والسمعي وعملية الفهم والإدراك ومكوناتها ووظائفها.[1]

إن تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في محتوى يشيه الاستعمالات الحياتية الفعلية في التدريس مع التركيز على الألفاظ التي تستعمل في كل موقف، وإن ظهور هذه الطرائق على وجه العموم هي طرائق بنيوية تهتم بالمعنى وتشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة بطرح الأسئلة أو تمثيل الأدوار وتعتني بالقواعد.[2]

ديداكتيكا اللغات

لقد نشأت ديداكتيكا اللغات Didactique des langues في بداية الأمر مرتبطة باللسانيات التطبيقية، فديداكتيكا اللغات تهتم بالخطاب، إما يكون بلغة المنشأ أو اللغات الثانية.[3]

فالديداكتيك (علم التدريس) هو «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، ما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي، وغيرهم على إدراكه طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم» .[4]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص48-49.

[2]- ينظر: نايف حزما، د.على عجاج، اللغات الأجنبية، عالم المعرفة للطباعة والنشر، د.ط، 1988م، ص178-179.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص 51.

[4]- محمد الدريج، مدخل إلى التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، د.ط، 2003م، ص28.

ويقول محمد الدريج«وقد تكون ديددكتيك اللغات نشأت في بدايتها الأولى، مستندة على اللسانيات التطبيقية وبموازة معها، لتهتم باكتساب اللغات وبطرائق تدريسها، ثم انفتحت على حقول علمية مرجعية مختلفة، فطورت مجالات البحث فيها، وأصبحت تهتم بمجالات عديدة في العملية التعليمية–التعلمية، لاغنى فيها للسانيين عن الاستعانة بالتربويين وبعلماء التدريس ».[1]

ولقد ظهر لنا اتجاهان يستعملان عبارة ديداكتيكا اللغات: وهما اتجاه يُعنى بميتودولوجيا اللغات وهي مكلمة للجيل الثاني. (اللسانيات التطبيقية). أما الاتجاه الثاني يعز باللسانيات التطبيقية للجيل الأول، أي مادة لتعليم اللغات إضافة إلى تركيب بين اللسانيات والسيكولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا.[2]

نجد أن ديداكتيك اللغات أو ميتودولودجيا (تعليم اللغات) توسع انفتاحه على مجالات معرفية كثيرة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا وانثوغرافيا التواصل، واستنادا على هذه الحقول حاولت ديداكتيكا اللغات أن تهتم ببعض متغيرات المتعلم: منها المتعلم، المحيط الاجتماعي، المادة التعليمية، التدريس:[3]

1.المتعلم: وذلك من خلال فهمه واستيعابه للغة والأخطاء التي يقع فيها.

2.المحيط الاجتماعي: ونقصد بذلك علاقة اللغة بالمجتمع.

3.المادة التعليمية: حاولت النظريات والمقاربات اللسانية تستثمرها من خلال بناء وضعيات ديداكتيكية جديدة.

4.التدريس: وما يتعلق به من تكوين المعلمين وطرق تعليمية مستخدمين بذلك الوسائل والوسائط و أساليب التقويم.

[1]– محمد الدريج،(عودة الى تعريف الديداكتيك او علم التدريس كعلم مستقل)، مجلة علوم التربية، العدد47، مارس2021، ص18.

[2]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص 51.

[3]– ينظر: المصدر نفسه، ص52.

لقد تطرق محمد الدريج لهذه العناصر فيرى بأن:[1]

1. المتعلم: من حيث الإستراتيجية والوتيرة التي يكتسب بها اللغة والأخطاء التي يرتكبها، واليات استعابها وفهمها وإنتاجها
2. المدرس: من حيث تكوينه وملكاته وأسلوبه.
3. المحيط الاجتماعي: علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى، إضافة إلى الزمن المدرسي.
4. فعل التدريس والمادة التعليمية: وما يرتبط بهما من مناهج ومقررات وطرائق واستعمال الوسائط والتكنولوجيات وأساليب التقويم؛ وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية والسوسيولوجية وغيرها.

1- موضوع البحث الديداكتيكي اللغوي:

يتضح لنا أن مجال البحث في ديداكتيكا متعددة، فالباحث الديداكتيكي تشغله عدة موضوعات التي تشمل عناصر مختلفة منها الكفايات المستهدفة، المتعلم، المحتويات، الطرق، إضافة إلى الأسئلة التي يطرحها المهتم بديداكتيكا، كما يلي:[2]

الأسئلة	الفئات
- من نُعلم؟	- العينات المستهدفة
- لماذا نُعلم؟	- الأهداف المتوخاة
- ماذا نُعلم؟	- المحتويات/ المضامين
- كيف نُعلم؟	- النظريات، المنهجيات و البيداغوجيا المعتمدة

[1]- محمد الدريج، (عودة إلى تعريف الديداكتيك او علم التدريس كعلم مستقل)، مجلة علوم التربية، العدد47، مارس2021، ص18.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص53.

ولقد قام الباحثين بتقطيع الفعل الديداكتيكي إلى أبعاد معتمدين مجالات البحث في ديداكتيكا اللغات وهي:

- المتعلم: وذلك من خلال تحفيزه، وأسلوبه في التعلم وعلاقته بالمحيط إضافة إلى قدراته العقلية ومستواه التعليمي.
- المدرس: علاقته بالتوجيهات وخبرته وفهمه للنظام اللغوي.
- المادة التعليمية: من خلال دراسته المادة وفق مقاربة من المقاربات.

2- مرجعيات ديداكتيكا اللغات: وتتمثل مرجعيات البحث الديداكتيكي:

2-1 الدراسات اللسانية: إن اللسانيات تعد مرجعًا مهما في البحث الديداكتيكي، فهو محور البحث في تعليم وتعلم اللغة، والذي يمكن للباحث الديداكتيكي، أن يشتغل عن طريق اللسانيات العامة على مستويين:

مستوى نظري: إذ اللسانيات تُعد إطاراً نظريًا في إدراك القضايا اللغوية ودراستها.

مستوى منهجي: وهي تلك الأدوات المسعفة لتعليم وتعلم اللغة، ولقد استفادت ديداكتيكا في تصنيف اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية والوظيفية،ويتجلى في استفادة الخطاب الديداكتكي فئتين بنيوي و وظيفي، ويرى بعض الباحثين انه لا بد من خلق توازن بين هذين الاتجاهين كون أن اللسانيات البنيوية غنية من حيث الوسائل التكنولوجية التي يستخدمها في حين المقاربات الوظيفية غنية في خطابها النظري.[1]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص55.

وعليه فان العلاقة بين المعرفة اللسانية والبحث في ديداكتيكا اللغات علاقة لا يمكن الفصل بينهما رغم وجود اختلاف يتضح جليا في أن التفكير اللساني جزء من الإستراتجية الديداكتيكية، إضافة إلى الأسس الابستمولوجية والميتودولوجية اللسانيات، وهذه العلاقة بقيت وطيدة، صعب الفصل بينهما.[1]

"اللسانيات عموما هي العلم الذي يهتم بدراسة اللغات الإنسانية من حيث خصائصها وتراكيبها ودرجات التشابه والتباين فيما بينهما، علم حديث نسبيا أرس أسسه في مطلع القرن العشرين فرديناندي سوسير، الذي اتخذ موقفا نقديا من تصورات من سبقه من اللغويين، خاصة من نظر منهم إلى اللغة على أنها مجرد آلية تاريخية من غير أن ينظروا إليها من حيث خصائصه البنيوية الثابتة ووظيفتها التواصلية داخل المجتمع الإنساني".[2]

2-2 سيكولوجيا التعلم:

وهنا نركز على عنصر مهم وهو المتعلم الذي يُعد طرفا من أطراف العملية التعليمة، ولقد قدمت سيكولوجيا للباحث الديداكتيكي العديد من النظرات والمقاربات حتى يتم توظيفها في تنمية آليات الاكتساب التي تحاول تسليط الضوء على مراحل النمو النفسي والعقلي للمتعلم، ومدى استيعابه وإدراكه، فحن ساعدت المدرس في معرفة دوافع وميول المتعلم وتنمية مهارته ودعم الأنشطة السيكوحركية، وأيضا درست الحالات المرضية التي قد تعيقه.[3]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص55-56.

[2]- رشيد طلبي، اللسانيات وتدريسية اللغة العربة، مداخلة في ندوة تالفت حول اعمال على ايت اوشان، نظمتها المديرية الاقليمية لوزارة التربية الوطنية، فاس.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص57.

حيث يرى باين A. Bain أن السيكولوجيا تتضمن معطيات يقينية حول الفرد والجماعة، جب على المربي أن يستفيد منها ف بناء ديداكتيك علمي، كما أن المهمة الأساسية لعلم التربية تكمن في ضمان خط التواصل ومد الجسور بين ما هو سيكولوجي وما هو بيداغوجي، وذلك لان اقرب العلوم وأكثرها إفادة للبيداغوجيا هو السيكولوجيا.[1]

والاتجاه نفسه نجده عند ارنست مويمان Ernest. Maumann الذي درس وضعية القراءة فلاحظ أن نجاحها ديداكتيكا وبيداغوجيا يقتضي الرجوع إلى علم النفس لاكتشاف سر الظاهرة المدروسة.[2]

2-3 الدراسات السوسيولوجية:

إن اللغة تتأثر ببيئة اجتماعية معينة، فلا يمكننا أن نقوم بعزل الظاهرة اللغوية عن شروطها الاجتماعية، فالباحث الذي يدرس في تعليم وتعلم اللغة في ضوء معطيات سوسيولوجية عليه أن يُلم بعدة جوانب مثل: اثر الوضع والعوامل الاجتماعية لدى مستعملي اللغة، وعلاقته بالانجاز اللغوي ومستويات الخطاب. و الأوضاع اللغوية من حركات وإيماءات وطرق التبليغ، وكذلك المظاهر الثقافية والحضارية ومثال ذلك الازدواجية اللغوية والعادات والتقاليد والأعراف.[3]

إذ نظر محمد شرقاوي إلى "سوسيولوجية التربية Sociologie de l'éducation بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بالمجتمع، وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي".[4]

في حين يرى عبد الكريم غريب: "بان سوسيولوجية التربية بأنها بمثابة علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر على المستقبل الدراسي، للأفراد كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية،

---

[1]- لشهب حميد، ابستيمولجية علوم التربية وعلوم التربية العربية، الواقع والأفاق، منشورات الاختلاف، د.ط، 1996م، ص36.

[2]- المصدر نفسه، ص37-38.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص58.

[4]- Mohamed . CHERKAOUI : Sociologie de l'éducation. (1), PUF, Paris, France, 1 édition, 1986, P :03.

وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتمدرسين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من قبل التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية".[1]

2-4 حقل البيداغوجيا:

صادف الباحث الديداكتيكي العديد من المشكلات من خلال عملية التدريس ضمن سياق؛ كما أن مجالات المعرفة المتعددة كالاتنولوجيا وتكنولوجيا التربية والإعلاميات وغيرها كلها تثير الباحث، وعليه لابد للباحثين والمدرسين أن ينتبوا بخصوص المنهجية أو الطريقة التي يدرس بها بحث لا يجب أن يعتمد إستراتيجية واحدة وان يأتي بوصفات جاهزة، كون أن العملية التعليمية ليست سهلة، ولا بد على المدرس أن يستوعبها ويضعها في سياقها المحدد.[2]

[1]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ج2، ص863.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص 58-59.

الفصل الثالث:

واقع اللغة العربية في المغرب

سيتم في هذا الفصل معرفة أهمية اللسانيات التربوية في العالم العربي، ومدى إلمام مؤسساتنا العربية ووعيها بهذه المعرفة ونخص بالذكر الواقع اللغوي بالمغرب، وما هي الصعوبات التي تعرض لها في ضوء هذه الدراسات، إذ تعدّ اللغة العربية اللغة الرسمية في المدرسة المغربية مستندة على المنهاج المتبع وأطراف التدريس، وكذا أطراف التقويم والدعم البيداغوجي وما هي المعايير الواجب إتباعها إزاء التقويم وقياس الأداء اللغوي.

1. اللسانيات التربوية في العالم العربي:

احتلت اللسانيات الصدارة بين سائر العلوم الإنسانية لما قدمته من مناهج ونظرات والجدير بالذكر هو وصول المعارف اللسانية وتطورها في جامعاتنا العربية على وجه الخصوص وإلى الواقع العربي على وجه العموم، إلا أن اللسانيات التربوية ظلت تشكو نقصا سببه افتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل وغياب رؤية شاملة، أما المحاولات البحوث فالسعي لها كان مقصورا ومحدود المدى ولا نعني بقولنا هذا غياب الوعي، لأنه هناك جهود مشهود لها، قامت بها مؤسسات علمية وثقافية عديدة في الوطن العربي، هدفها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما أسهم في إغناء التجربة التربوية أكثر مما أغنى المعرفة اللغوية ذاتها.[1]

لقد شاعت ظاهرة تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في العالم العربي، ولقد كان أول ما وقع من كتب في مجال تعليم العربية كلغة ثابتة مستخدما هذا الاصطلاح، هو كتاب الدكتور علي القاسمي "اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى"، وقد اهتموا بإثراء اللغة العربية ودعمها، وجعلها الملجأ الأساس لغير الناطقين بها. [2]

أنجزت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –إدارة التربية– في سياق (تطوير مناهج تعليم القواعد عند النحوية وأساليب التعبير العام في الوطن العربي)، (نوفمبر 1983) دراسة يصب حول

[1]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص 63.

[2]– رشيد أحمد طعيمة، المرجع ف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، (18)، ج، 1، ص54.

الإلمام بالنحو وعدة من أهم علوم اللسان العربي،والذي بدوره يقوم اللسان وصححه من الاعوجاج،ولا تزال نتائج هذه الدراسة سارية المفعول إلى يومنا هذا، وترى هذه المنظمة العربية في الوطن العربي،

ويتم توسيع وبلورة هذا الموضوع بتقويم منهاج تعليم النحو في مراحل التعليم العام حتى نصل إلى الأهداف المنشودة.[1]

ساهمت هذه الدراسة في تيسير القواعد النحوية، وتسهيل المواضيع التي قدمها أعضاء مجامع اللغة العربية، وتقويم هذه الموضوعات النحوية المقررة في منهاج اللغة العربية في مرحلة الابتدائي والإعدادي مع مراعاة الطرق ومعالجتها حتى يتسنَى للمعلمَ تدريسها وانتقاء أساليب التقويم والتقييم، وعلى هذا الأساس تم تسليط الضوء على الأخطاء النحوية الشائعة التي يتعرضَ لها المتعلمون في مراحل التعبير العام (الشفهي والكتابي) وعدَها من المعوقات التي تعكرَ أساليب تعبيرهم، وبناء على هذا قدمت هذه الدراسة مجموعة من المقترحات المستوحاة من الواقع اللغوي للمتعلم نحو: دراسة كل الجوانب المتعلقة بالنحو من أصوات واشتقاقات وتصريفات، وأساليب وتراكيب وكذا دراسة المعاني،كما أنَه على المدرَس أن يحدَد الهدف مسبقا لتدريس النحو وصياغتها صياغة سلوكية حتى تتضح له الطريقة المناسبة واختيار المحتوى لتتم عملية التقويم. ويركَز القائم على تدريس اللغة العربية على ربط محتوى الكتاب بالقدماء والمباحث النحوية المتداولة ف الواقع ومحاولة استبعاد مالا يستعمل في الحياة، والأهم من هذا هو التزام المنهجية في تقويم المباحث النحوية. [2]

والجدير بالذّكر هو على المعلم ربط القواعد بالمفاهيم وربط المباحث النحوية بكلياتها مع مراعاة الترتيب بحيث إعطاء العناوين الرئيسية للمتعلمين كصورة عامة و أن يدرك عناصر المباحث النحوية واستيعابها، كذلك ركزَت هذه الدراسة على علاج مشكلة تغلغل اللسان العربي وتسرب

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص63،64.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص65.

أسالبيه إلى العامية هنا ساهمت في إجراء تمرينات وتدريبات تتمثل في كتب تعالج هذه الأخطاء، وعلى إثر هذا سيتمكن الناشئ من اكتساب بعض المهارات النحوية وبإمكانه أيضا القدرة على معرفة الاسم الصريح إفرادا وتثنية وجمعا،وكذا حالات النصب والرفع والجرَ، ولإنجاح هذه المهام لابد من إخراج كتب القواعد النحوية إخراجا جيدا واتخاذ الحيطة والحذر من تقديم ما هو خاطئ، أو تقديم محتوى به لبس.[1]

لقد عالجت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وقضية تأليف الكتب بحيث أصبحت أكثر انسجاما واتصالا ببيئة المتعلمين مواكبة للاتجاهات المعاصرة، كما أنها استوجبت التدرج في طرح الأمثلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، مع فصل التمرينات الشفوية من الكتابية، بحيث نبدأ بالتمرينات الشفوية حتى تنمي لدى المتعلَم مهارة الاستماع والتحدث، للانتقال إلى مرحلة الكتابة التي تعتبر المرحلة العليا من المعرفة،وكذا وجوب التنويع في الأسئلة تجنبا للملل وإضفاء الحيوية وإعمال العقل لدى الناشئ وتخصيص الوقت الكافي للتمرينات النحوية.

أما بخصوص التقويم فلابد من إتباع التقويم المرحلي والبنائي وحاسبة المتعلم على الأخطاء النحوية بحيث أن تحدَد درجات النجاح والرَسوب في مادة اللغة العربية، لهذا استُخدمت طريقة النصوص المتكاملة في مرحلة المتوسط والثانوي وأقيمت مختبرات لغوية في المدارس الثانوية، إتباعا لطريقة التعليم المبرمجة لتعزيز التعلم الذات وتعويد الناشئ على الاعتماد على نفسه دون طلب العون ويكون المعلم هنا بمثابة مرشد وموجَه وخاصة إلمامه وعنايته بعلامات الترقيم وتنويه المتعلمين بذلك،كما أنها ركزت على المهارات الوظيفية والربط بين المناهج النحوية ومناهج التدريس ف مراحل التعليم العام وإقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية وإطلاعهم على مختلف الأساليب وطرائق التدريس.[2]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص65.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 66.

*نقصد بالعناصر اللغوية هنا مختلف النظم والقوانين المشكلة للغة والتي تعمل على تماسك بناءها في مستوياتها المتعددة.

إنَ الدراسات اللسانية تساعد معلمّ اللغة في اختيار *العناصر اللغوية المراد تعليمها للتلميذ، فبهذا بإمكانه تحديد احتياجات المتعلمين من بني ومفردات لغوية، كما أنها تساعد على اختيار المحتوى النحوي وتنظيمه،وتشكل هذه الخطوة حجر الأساس في إعداد القواعد وتأليفها،لأن لعرض المادة اللغوية دورها في إنجاح العملية التعليمية، وامتلاك المعلم للنظام اللساني ومختلف قضاياه يساعده في عرض المادة التعليمية.[1]

وهذا يبرّر الدّور الأساسي الذي يلعبه اللساني ف مجال التربية، وقد اعتمد الكاتب في هذا الصدد رأي عبد السلام المسدي حول أهمية الدلالة في مجال اللسانيات التربوية، ذلك أنّ الدلالة تتبلور من خلال البنى اللغوية باستنادها على القواعد الإجرائية على الصعيد التربوي. [2]

2. الوضع اللغوي بالمغرب:

-إن دراسة الوضع اللغوي ومقاربته بالمغرب ليس بالأمر السهل لما يحتويه من اختلاف وصعوبات، كما أن الدراسة في هذا المجال قليلة جدًا، وهذا راجع إلى أسباب نذكر منها المرجعيات السياسية والأحداث التاريخية التي توالت على المغرب، إذ يجعل المتعلم المغربي منذ نشأته يواجه واقعا جدْ حساس ودقيق بحيث تكون اللغة العربة الفصحى أمرًا طارئًا موازيًا للهجة (اللسان الطبيعي) الذي اكتسبه الطفل منذ مراحل تعلميه الأولى.[3]

إن تعدّد اللغات في المغرب أدى إلى وجهود صعوبات تعترض المتعلم المغربي ومنها:[4]

-اللغة الأم، بالإضافة إلى الأمازيغية.

-اللغة العربية الفصحى، واللغات الأجنبية (الفرنسية، الانجليزية، الإسبانية).

---

[1] عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 04، الجزائر، 1974م، ص 47.

[2] ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص 67.

[3] - ينظر: المصدر نفسه، ص69.

[4] - المصدر نفسه، ص69.

وفي هذا الصدد نجد: لويس جان يقول ولا يمكن اعتبار التعدد اللغوي ظاهرة مغربية خالصة، فليس التعدد خلافا لما يمكن للبعض أن يتصوره وضعًا خاصًا، وليس مقصورًا على مناطق مخصوصة ولا هو سمة من سمات العالم الثالث على وجه التحديد، أو من سمات البلدان النامية التي تتصورها بداهة موزعةً بين لهجاتها ولغاتها المحلية ولغاتنا، فالتعدّدية اللغوية قدر مشترك وإن ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال.[1]

إن اللغة العربية و الأمازيغية لها ادوارٌ متكاملة، حيث أن اللغة الأمازيغية لها وظيفتان مهمتان: وظيفة التخاطب والتعبير عن الانتساب إلى مجموعة أما اللغة العربية فلها وظيفة دينية (لغة القران الكريم) ولغة كل ما هو مكتوب بالعربية (لغة خطاب الديني والسياسي والصحافي)، ولكنها إلى جانب هذه الوظائف تقوم بها الآن اللغة الأجنبية وهي اللغة الفرنسية، فالطفل منذ نشأته يتعلم اللغة الدارجة أو الأمازيغية وهذا حسب طبيعة البيئة التي ولد فيها.[2]

وهذا ما يختلف عن المحيط المدرس آلا وهي اللغة الفصحى وهذا ما يجعل مدرس اللغة العربية يعاني من صعوبات من جهة وتعثر المتعلمين في المراحل الأولى من التمدرس من جهة أخرى:[3]

إنّ المدرسة المغربية تعاني سنويا من مغادرة الأطفال وهم في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي دون مكتسبات لغوية، بسبب العامل اللغوي، ومسالة التكرار خصوصا في السنوات النهائية.

وهذا ما يؤكد أهمية اللغات العامة اللغة العربية خاصة في سائر المواد لكونها: لغة رسمية:

- لغة قائمة بذاتها.
- لغة تدريس في عدة مواد.

[1]- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008م، ص77.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص70.

[3]- ينظر: المصدر نفسه، ص70.

بالرغم من أن بعض علماء النفس والتربية قد بينوا إمكانية تعلم الطفل أكثر من لغة واحدة وهو ما يزال في عمر مبكر، فان هذه الفكرة مشروطة –بشروط– بينها "جلين دومان" يصعب توافها في الواقع المغربي، بل تأكد التجربة أن إدخال الأطفال دور الحضانة أو رياضيا تمارس فيها لغاتغير العربية، يؤدي إلى التقاطهم طرفا من لغة الحديث في هذه اللغات، لكنه بشكل مؤقت لا يدوم، ويؤثر سلبا في تثبيت لغة الأم.[1]

كما يؤكد اللسانيون مطية الفكر فلا بد من ارتباط التفكير بنظام لغوي واحد، خاصة أن الإنسان يملك نظاما واحدا فقط للمعاني وغالبا ما تكون اللغة المسيطرة هي التي تحكم ذلك النظام، وان استعمل لغة أخرى في مرحلة التحدث، ومن المثبت نظريا انه لا يمكن المحافظة على التوازن في عملية استيعاب لغتين في وقت واحد، لغة ثانية مع لغة الأم، بحيث لا تطغى لغة على أخرى. وهذا هو الخطأ الذي وقع فيه التعليم في المغرب، حيث تم إقرار تعليم الأطفال منذ صغر سنهم، وبشكل متوازن، لغتين حضاريتين متعارضتين تماما، ويتعلق الآمر بالعربية والفرنسية، وهما لغتان تتطلبان تعبئة آليات عقلية متعارضة، وذلك في وقت لم يتجاوز فيه الطفل بعد مرحلة الإدراك القادر على التمييز.[2]

لذا ينبغي النظر بجدية في تطوير اللغة العربية، وتحويل هذه التعددية اللغوية من حاجز إلى مصدر للوفرة والتفاهم المتبادل لان التنوع والتمايز شموليان وعالميان، وذلك انطلاقا من اللغة التي تعلمها ويتم توسيع الخبرة اللغوية البشرية وزيادتها في سياقه الثقافي في منزل والديه من خلال لغة المجتمع بأكمله واستخدام لغة الآخرين، وليس لغة الأشخاص الذين قد يستخدمهم، لا يتم اكتساب هذه اللغات والثقافات في المدارس أو المجموعات أو من خلال الخبرة المباشرة، ولا يتم تخزينها في عوالم روحية منفصلة، ولكن في مجموعة كفاءة، هذا نوع من التواصل تتشابك فيه المعرفة والخبرة اللغوية وتتشابك اللغة فيهما.[3]

---

[1]– إلياس بلكاو محمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي (المغرب نموذجا)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات،ط1، 2014م، ص134.

[2]– المصدر نفسه، ص135.

[3]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص71.

للّغة العربية مستويان رئيسيان: المستوى الكتابي و المستوى الشفوي، حيث أن المستوى الأول يُطبق على المستوى الثاني من اللغة العربة الفصحى واللغة العامية أحيانا.

ويتم تمديد كلتا اللغتين إلى مستوى أخر، تشمل اللغة العربية الفصحى درجات اللغة العربية الفصحى القديمة ومستوى الفصحى المعاصر، بينما تتضمن اللغة المنطوقة لهجات مهذبة وساذجة وطفولية.[1]

تسمى اللغة العربية الفصحى القديمة بالقحة، وتسمى أيضا بأنها لغة بليغة بدون لحن بغض النظر عن المستوى الشهادة...أما اللغة المعاصرة فهي المستخدمة في المدارس والكتب التربوية والصحافة من حيث المعايير المعاصرة، ونجد أن كان لها تفاعل مع عناصر أجنبية مما أدى إلى لزوم احتكاكها بلغة سفلى وعليا، وما يميزها أن لها إمكانية ف التعبير عن الفكرة الحديثة.[2]

ويرى إبراهيم أنيس بأنه هناك علاقة بين العامية المحكية بالفصحى فمازالت في جميع البلاد قوية وملاحظة فهي أدنى إلى الفصحى منها قبل جيل مضى، وقد مرنت الألسنة على ضرب من النطق الصحيح... وما العامية إلا الفصحى نفسها معرفة، أو ملحونة، وفي لهجات التخاطب ألوف من الكلمات يمكن رد الاعتبار إليها و إجازة استعمالها بشيء من التخريج.[3]

ونجد أن اللهجة المهذبة تحوي على معدل كبير من اللغة العربية المبسطة، واعتبر علماء الاجتماع أن العربية الفصحى القديمة كانت لغة أبوية، تنتمي إلى المجتمع، لذلك كانوا يخصصون هذه المستويات وفقا للرموز من وجهة نظر علمية، فإذا كنا نسعى إلى وصف الواقع اللغوي وصفا شاملا، يجب أن نشير إلى هذه المستويات.

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص71.

[2] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، 2003م، ص55.

[3] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص72.

عدم وجود أسلوب لغوي موحد، بحيث يمكن للإنسان بمجرد أن يصبح أميّا أن يعبر عن نفسه،ويعبر عن نفسه فيما يتعلق بآرائه وأهدافه، في أشكاله الشفوية والمكتوبة، تتم مشاركة عملية الكشف بالوسائل المتراكمة وضمنيا.

يشعر الأشخاص الواعيين بالغربة بسب تنوع الوجهات اللغوية من ناحية حماية البيئة، ومن الغريب من اللغة الرسمية واللغة المعاملة واللغة المعاكسة التي يؤكدها المؤيدون عدم كفاية ونقص اللغة أمر غير مفهوم.

أدت هذه المواقف إلى فتح اتصال لغوي مستقر بين اللغة والواقع بيننا والواقع أولا، أضف المشاكل النفسية والتعقيدات اللغوية التي تنتجها... بما في ذلك بعض المركبات غير كافية هي "الاغتراب".[1]

يرى عبد الله الشمري: بأن أسباب التخبط اللغوي: والمتأمل للواقع اللغوي في البلاد العربية لا يشك لحظة أن أمره غير محكم. وأنّ سياسته غير واضحة المعالم بسبب:[2]

- **إهمال رسم وتخطيط السياسات اللغوية:** من أهم وابرز التحديات التي تواجه العربية في عقر دارها "إهمال رسم وتخطيط السياسات اللغوية والمسالة اللغوية" مما يقودنا إلى قراءة الواقع الذي لا يوحى لنا عن التحكم الدقيق في المسالة اللغوية، سواء من حث نتائج المتعلمين للغات عامة أو من حيث التعاملات اللغوية في مختلف مجالات الحياة اليومية، والكل يعرف إن الواقع اللغوي في البلاد العربة عامة يتسم بالتعددية أو الازدواجية اللغوية، ولا أحد ينكر ما لهذه العوامل من اثر ف الاكتساب و التحصيل اللغويين، وتأخر في مسايرة ظهور المصطلح العلم والتعبير عن المفاهيم العلمية والمعاني الحضارة، إضافة إلى ذلك تركة الاستعمار وسياسته التي همشت اللغة العربية بإدخال اللغة الأجنبية في الإدارة والتعليم.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص72-73.

[2]- عبد الله الشمري، السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي في العالم العربي، صحيفة الاقتصادية الالكترونية، العدد 5777، 24 نوفمبر 2009، ص365.

فيظهر في ظاهرة فقدان مستقبل اللغة العربية بسبب عدم القدرة على السيطرة على المعرفة وقيود الثقة، ومنها يتضح لنا تصرف البعض بالانسلاخ والتنكر وأخطرها انتحال الشخصية والتباهي بكل ما هو أجنبي في اللغة... ومنها يثير المركب النفسي أيضا ردود فعل تظهر أحيانا على أنها عدم تحمل في هذه المواقف بالنسبة للعربية، تجاوزت المشكلات النفسية حدود اللغة ولا يمكن استخدامه كمادة للكشف عن جوهر الثقافة.[1]

وأما الإجراءات التي يمكن اتخاذها فيجب أن تكون إجراءات علمية، ضرورة تشكيل الخطاب من قبل خبراء في اللغة وعلم النفس والعلوم وعلم الاجتماع وعلم التربية وغيرها من المجالات العلمية، تستند كل لغة إلى الواقع ونأخذ في الاختبار لوقفات المتعلمين لوقفات المتعلمين واحتياجاتهم في أي موقف تعتمد سياسة اللغة الواضحة على:[2]

- إذ يدرك أن الثقافة الغربية تتميز بنوعها وخصوصية اللغتين المساهمة بشكل ايجابي في تكامل هذه الثقافة.
- بشكل عام اللغة العربية هي لغة طبيعية تنمو وتتطور تحت تأثير العوامل الداخلية، مثل اللغات لخارجية الأخرى، لديهم النحو والمعرفة والدلالات والصيغ الصوتية، مثل جميع اللغات البشرية، تكمن قيمته في قدرته على التطور والانفتاح على اللغات الأخرى.
- وعلى مستوى المدرسة، يجب على المرء الاعتماد على خيارات اللغة المحددة في الميثاق وقد توصل المجلس الوطني للتربية والتكوين كإطار مرجعي لإصلاح نظام التعليم إلى توافق في الآراء.
- الأمة المغربية تؤكد أن الأمازيغية جزء مهم من الثقافة الوطنية وهي ملك لكل مغربي.
- من الضروري تعزيز تدريسها في نظام التعليم على أساس فهم واضح.
- استخدام الاختيار التدريجي للغة في تعليم العلوم والتكنولوجيا.
- الحاجة إلى التحكم في اللغات الأجنبية وإتقان استخدام الأشكال الشفوية والمكتوبة تدريجيا.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص73.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص73-74.

- إنشاء إطار مرجعي ينطبق على كل لغة لتعيين الوضع العام لتدريس اللغة.
- تسعى السياسة اللغوية التعليمية اليوم إلى خلق تعاونا ثلاثيا يعتمد على لغة مشتركة لتحقيق أهدافها.
- المعرفة الكونية، لغة وطنية أو إقليمية أو لغة تفاوضية تعزز التواصل، واللغة المحلية هي تلك اللغة التي تساعد اللغة الأم على التعلم المبكر.
- إن القيام بتخطيط لغوي هادف ودائما يقلل من الاختلافات اللغوية الأساسية بطريقة شاملة، سعيا إلى التنسيق والتوجيه والتعاون.

هذه الإجراءات لا يمكن أن تحقق إلا من طرف السلطة، فهم لا يعطون أهمية كبيرة إلى ما يراه عمال التربية، ففي الغالب لا يوجد هناك إدراك لخطورة ما تؤديه اللغة في بناء المجتمع الحديث.

3. واقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربيّة:

3-1 الإطار المؤسسي للغة العربية: تعتبر اللغة العربية مرآة المجتمع المغربي، مرجعها الامتداد العربي الإسلام وما وثقه الدستور المغربي من مرجعيات تشريعية، ولاسيما مرجعية الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أسهم في تنمية وتجديد تعليم اللغة العربية وتطوير طرائق تدرسيها.

3-2 التدبير البيداغوجي لتعليم اللغة العربية وتعلمها: يعتبر الحيّز التربوي من المجالات النموذجية التي به يتبلور واقع اللغة العربية بشتى مظاهرها في المنظومة التربوية. وجمعت المدرسة المغربية بن خاصيتين في اللغة العربية: لغة مُدَّرسة، ولغة لتدرس المواد الأخرى.

1. **المنهاج والمقاربة البيداغوجية:** ويرتكز منهاج اللغة العربية في أسلاك التعليم المدرسي(2001-2002) على التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية وكذا إعطاء حرية الاختيار واعتماد تعدد وتنوع الكتب المدرسية.[1]

والهدف من هذه الركائز هي الرغبة في تمكين المتعلمين من الكفايات والقدرات اللغوية مع مراعاة المستويات، واعتمد منهاج اللغة العربية في المغرب مبدأ "الوحدات" الذي هدفه تجزئ البرامج،

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص77.

ومبدأ "التكامل" الداخلي بين مكونات مادة اللغة العربة، وكذا مبدأ "30 دقيقة" للحصة اللغوية، وخصصت لسنتين الأولى والثانية كونها تناسب المتعلمين الصغار الذين لا يستطيعون التركيز لمدة طويلة، وكذا مبدأ "الإستضمار" الذي يصرّح ببرامج الظواهر الأسلوبية والتركيبية والصرفية والإملائية وتكون في السنوات الأربع للسلك المتوسط ويتم معالجة الظواهر تدريجيا من الترسيخ إلى التعميق ومن السهل إلى الصعب ومن الضيق إلى التوسّع، أما المبدأ "الرفع" فنعني به تكثيف عدد الحصص الإنشائية ومبدأ "التخفيف" فنقصد به تقليص عدد فقرات البرامج دون المساس بالقيم والكفايات المخصصة لأي مرحلة، والهدف من هذا التخفيف هو لإمكانية اعتماد بيداغوجية التمكن.[1]

واجهت هذه التصورات عدة صعوبات عرقلت سيرورتها أهمها قصور الرؤية المنهاجية من حيث الكفايات وعدم الانسجام بين الأسلاك التعليمية المدرسية، وغياب الإطارات المكلفة ببناء المناهج والمقررات، وحسن التوجيه التقويم والدعم البيداغوجي للتعلم.

وتميزت محتويات المقررات بكثافتها مما يحيل إلى اهتمامها بالجانب الكمي بدلا من الجوانب الكيفية، وسيطرة اللغة الواصفة المجردة في تدريس قواعد اللغة العربية، والأدهى ضعف التنسيق بين المؤسسات الجامعية والمعاهد العليا، وضعف التسيير داخل مراكز التكوين خاصة عند تحديد المضامين المعرفية والكفايات اللغوية والمهنية في تكوين المدرسين.[2]

2. **الغلاف الزمني**: يتجاوز الغلاف الزمني لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية 1610ساعة، وفي المرحلة الإعدادية 408 ساعة، أما بالنسبة للمرحلة الثانوية التأهيلية في شعبة الآداب ماينا هز 500 ساعة، وشعبة العلوم سكون الغلاف الزمن فيها 204 ساعة،وإذا تتبعنا المسار الزمني إلى غاية البكالوريا بالنسبة للشعبة الأدبية فإنه يتجاوز 2530 ساعة، أمّا الشعب العلمية يناهز 2230 ساعة، وعلى الرغم من أنّه كافٍ لتحصيل الكفايات اللغوية إلاّ أنه يعاني صعوبة

[1]- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، الكتاب الأبيض، ربيع الأول 1423هـ-يونيو 2002، ج2، ص27.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص78.

التدبير، وغير مناسب للزمن الفعلي وكذا عدم وجود تناسق لما نصّه الإصلاح البيداغوجي بإعطاء الوقت الكافي للمهارات اللغوية وبن تقليص حصص اللغة العربية خاصة بالمراحل الأولى للتعليم المدرسي.[1]

3. أطر التدريس:

أ. **التكوين الأساس:** بالحديث عن تكوين المعلمين، فإن مراكز التكوين اتسمت بضعف المستوى وعدم وجود انسجام بين المراكز، وعدم تلاحم المقررات المعتمدة مع مواصفات مدرسي اللغة العربية، وما يعاني منه تكوين الأساس هو عدم مواكبته للمستجدات التربوية ممّا يؤثر سلبا على التأهيل والتكوين الجيد لتدريس اللغة العربية.

ب. **التكوين الذاتي والمستمر:** يفتقر التكوين الذاتي إلىإستراتيجية وظيفية للرقي بالتعليم العالي وإلى المحفزات والوسائل المساعدة على تكوين الذاتي المستمر.

ج. **طرائق التدريس:** طغت الطرق التقليدية في التدريس نظرا لميول المعلمين لها وعلى حساب تشجيع التعلمّات.

4. ظروف التعلم: لقد أثّرت اللغة العامية على المتعلم في مراحله الأولى من التمدرس بحيث لم تتوفر الطرق الملائمة لتيسير إدخال العربية الفصيحة في عملية التدريس على لسان المتعلم، وقد أكّد البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الذي أنجزه المجلس الأعلى للتعليم 2009 على ضعف المكتسبات اللغوية لدى المتعلمين.

ومن المشكلات التي يواجهها المتعلم هو الانتقال الآلي بين المستويات دون الاكتراث لمستوى المتعلمين ومدى اكتسابهم للكفايات خاصة ف اللغات الأجنبية، وغياب الطرائق التي تعتمد على الاستنباط والاستقراء والاكتشاف في الدرس اللغوي والتي تساعد على إعمال العقل وبذل الجهود وتكريسها.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص80.

ولاسيما اعتبار الكتاب المدرسي المنقذ الوحيد ف التدريس، وعدم التنويع في الكتب ولاعتماد عليها بغية في التجديد والتنويع وإضفاء الجديد في عملية التعليم.[1]

5. **التقويم والدعم البيداغوجي:** من النقائص التي يعانيها التقويم والدعم البيداغوجي:

- عدم مراعاة الفروق الفردية يمّا محيل إلى فصل الجانب النفسي عن الجانب التربوي، وغياب الأبعاد الوظيفية في الأهداف الدراسيّة.
- عدم الاكتراث بأهمية الامتحانات الاشهادية وإعارتها قيمتها وأهميتها في التأطير المرجعي.
- يلعب التقويم الشفهي دورا رئيسا في تمرن وتدريب المتعلمين عللا القدرة على التخاطب والمناقشة وهذا ما أهملته المدرسة المغربية.
- عدم وجود برنامج للدعم البيداغوجي، بحيث يقتصر الدعم على مرجعة الدرّوس واستحضارها دون اعتماد المعالجة لترسيخ الدروس.[2]

تعاني اللغة العربية العديد من الأزمات والتحديات على الرغم من أنها اللغة العربية الرسمية لبلاد المغرب ووضعها غير مريح نتيجة استنزاف نقط قوتها الرمزية والنوعية، ولعل أبرز القضايا والإشكالات التي تعانيها هي ضعف مناهج تعلم وتدريس اللغة العربية وعدم الاهتمام بالجانب الوظيفي وتنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية وإهمال جانب الدلالة اللغوية والمعنى، كما أن اعتماد الازدواجيات اللغوية غير المتكافئة خاصة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية ساهم في إضعاف اللغة العربية وعدم تكافؤ الفرص وطغيان اللغة الفرنسية على وجه الخصوص.[3]

وهذا يعني أن اللغة العربية عامة واللغة المغربية خاصة تواجه صعوبات كثيرة من ناحية تدريس المناهج وهذا راجع إلى الازدواجية اللغوية (اللغة العربية والفرنسية).

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص80.

[2]- المصدر نفسه، ص81.

[3]- أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة (دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى)، منشورات المركز الثقافي، الدار البيضاء، د.ط 2005م، ص181.

4. معايير تعليم وتعلم اللغات وتقويمها

المحددات المرجعية

- **السياق العام:**

تثير نتائج تدريس اللغة وتعلمها وتقييمها العديد من الأسئلة والشكوك في قطاع التعليم والعديد من الأشخاص مهتمون بقضايا التربية والتكوين، فقد جذب هذا انتباه الناس بإنشاء إطار مرجعي موحد، والذي أساسا مشتركا واضعي المنهاج ومؤلفي المشتغلين بالتقويم، هذه الطريقة قائمة على تحسين التعلمات بناء على ما يلي:[1]

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الدعامة 6)
- البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (المجلس الأعلى للتعليم 2008)
- البرنامج الإستعجالي (2009-2012)
- التوجيهات التربوية للمواد الدراسية.
- نتائج الدراسات التقويمية الوطنية والدولية في مجال الكفايات القرائية (PIRLS 2006) و (PIRLS 2001).

ولقد قام معتصم احمد بنقد الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب: حيث قال: تعددت القراءات الناقدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكشف العديد منها الفجوات الكثيرة، التي أفضت إلى المستوى التعليمي واللغوي، فالمسعى الأول من خّط الميثاق ركز بالأساس على تكوين متعلمين لهم كفايات محددة، يجب بذل شتى المجهودات لبلوغها.[2]

كما رصدت الدولة الإمكانيات والمشاريع الضخمة من اجل إنجاح الميثاق وتحقيق مراميه الإصلاحية التي من اجلها صيغ إلا أن الميثاق لم يتمكن من رفع العراقيل الموضوعة في وجه التعريب،

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص81.

[2]- معتصم أحمد، اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الأورومتوسطي، تر: البشير تامر، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، د.ط، د.ت، ص86.

ولا تمييز بين لغة التدريس وتدريس اللغات. ولا اقتراح ثورة لغوية أصلية وغير مسبوقة...، الحال أن الميثاق اكتفى باستعراض بعض المبادئ التي ستؤدي من دون قصد إلى العودة ضمنيا إلى تلك "التعددية اللغوية المتوحشة" لسنوات الستينات، والتي لم يكن ممكنا التحكم فيها.[1]

يطرح الإطار المرجعي وصفا عاما لما يحتاجه البحث، إلى القيام به والبحث من أجل استخدام اللغة لإغراض التواصلية، لذلك يقسم الكفاية اللغوية إلى مستويات يزداد توسعها واشتباكها باستمرار.

ويتسم الإطار المرجعي بما يلي:[2]

تعدد الوظائف: يمكن استخدامها لأهداف وغايات عديدة عند التخطيط والقدرة على تعلم اللغات وإعداده.

يمكن تعديلها للاستخدام بموجب شروط وأحكام مشتركة.

الانفتاح: مناسب لتوسيع ومراجعة النظام.

الدينامية: من خلال التطور المستمر للاستجابة للتجربة المتولد عن تطبيقه.

سهل الاستخدام: موجز وواضح وسها الفهم والاستخدام من قبل الفريق موجه إليه.

غير إلزامي: يتوافق مع المنهاج النظري أو تعليم اللغة.

1-المسوغات:

يتطلب الوضع اللغوي تحديد المواقف حول اللغة بشكل عام وأساسي معترف به للتدريس والتعلم والتقويم، مع توفير سبب للمناقشة لغة التدريس وتعليم اللغة، بما في ذلك:[3]

- تعزيز أداء اللغة وتحسين التحكم فيها.
- تنمية النظام اللغوي والتواصلي.

[1]- معتصم أحمد، اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الأورومتوسطي، ص86.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص81-82.

[3]- ينظر: المصدر نفسه، ص82-83.

- تطوير خطط وضع البرامج والمناهج التعليمية المناسبة.
- تحديد أهداف تعليم اللغة بشكل واضح ودقيق وواقعي.
- اكتساب المعرفة والمهارات اللغوية.
- توجيه تعليم اللغة وفقا لاحتياجات المتعلمين وقدراتهم.
- الحفاظ على التنوع اللغوي وإثرائه.
- دعم الطرق المساعدة لتعليم اللغات الحديثة.
- إنشاء وتطوير شبكة لتبادل الخبرات في نظام التعليم.
- تطوير التوازن اللغوي.
- طرق تعزيز التفاعل والتواصل بين اللغات.
- الحفاظ على ثراء الحياة الثقافية وتنوعها والعمل على تطويرها.
- ربط تدريس اللغة بالتطور التكنولوجي ولاقتصادي.

2-أهداف الإطار المرجعي:

يحتاج تدريس اللغة وتعلمها وتقويمها إلى تحديد أهداف الإطار المرجعي وتكون بمثابة معيار لقياس درجة اكتساب اللغة وقدرة المتعلمين اللغوية، يعتمد الإطار المرجعي على مجموعة من الأهداف، نذكر منها:[1]

- تحديد قدرة المتعلم على قياس تطور مستويات التعليم والتعلم على امتداد مراحله.
- التغلب على الصعوبات اللغوية.
- توفير أدوات لإدارة البرامج والدورات واختبارات اللغة.
- وضع معايير موضوعية لوصف القدرات اللغوية التي تسعى إلى تحقيقها بين المتعلمين.
- عمل خطط للمستويات الأكاديمية المختلفة مسبقا.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص83-84.

- تنمية وعي المتعلمين بالعلاقة التي يجب اكتسابها مراعاة احتياجات الطلاب ومتطلبات المجتمع.
- تحسن استراتيجيات التعلم.
- خطة دراسة جيدة.
- تحديد الأهداف والمحتوى ومعايير التقييم بدقة.
- مراعاة التغيرات في احتياجات ومتطلبات المتعلمين والبيانات الناتجة التي يدرسون ويعملون فيها.
- استخدام اللغة للتواصل والتفاعل الثقافي.
- تنسيق الجهود بين جميع المشاركين اللغويين.
- تلبية احتياجات اللغوية الفعلية للمتعلمين.
- لابد من وجود هدف مشترك وواضح يجمع (الأهداف، المنهجيات و النتائج)
- الموضوعية في وصف إتقان اللغة.
- تحديد المجال الذي يتم فيه إعداد درس اللغة.

3-بنية الإطار المرجعي:

وبحيث أن بنية الإطار المرجعي جاءت على شكل مقترحات وليس تعليمات، كما تشمل (تعليم وتعلم وتقويم اللغات).

- ماذا ينبغي على المتعلمين من تحقيقه؟
- وماذا يجب أن نعُد لهم؟ وماذا يتطلب منهم؟فعلى الصعيد العملي تتحدد لنا نتائج هذه البنية التي يمكننا الاعتماد عليها في تحديد ما يلي: الحاجيات اللغوية، الأهداف التعليمية (الغاية)، المحتويات (مضمون)، اختيار المواد التعليمية، وضع البرامج التعليمية، المنهاج، التقويم، والاختبار.[1]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص84-85.

4- وظيفة الإطار اللغوي:

أهم هذه الوظائف:

- يحدد محتوى الاختبارات والامتحانات.
- وضع معايير تساعدنا في تقويم أداء معين (كتابي أو شفهي).
- وصف وتقويم الكفاية اللغوية، الإثراء اللغوي والثقافي.
- تحديد الأهداف والمهام والنصوص بخصوص تعليم وتعلم اللغة (حاضرا ومستقبلا).[1]

5-المكونات المفاهمية للإطار المرجعي:

الكفاية التواصلية: وتشمل عدة عناصر منها: اللغويات وعلم اللغة الاجتماعي وبعد دراسة متأنية، يجب أن يحتوي كل جزء على معرفة ومهارات ومعرفة إجرائية خالصة، يشملوا:

المعارف اللسانية: الصوتيات والمعاجم والقواعد.

المعارف السوسيولسانية: تمثل شروط الحضارية والظروف الاجتماعية المستخدمة للغة التي تؤثر على عملية التواصل اللغوي.

المعارف التداولية: وتشمل جميع المعارف والسلوكيات التي يمكن استخدامها في اللغة (انجاز أفعال اللغة التي يقتضيها المقام).

القدرة العامة: لا تنطبق فقط على القدرة اللغوية، ولكنها تشمل أيضا كل محتو يستخدمه المتحدث/الفرد لاستكمال الأنشطة أو الإجراءات اللفظية أو الغير اللفظية.

السياق: يشير إلى مجموعة عناصر موقف تواصلي معين أو موقف معروف والبيئة التي يتولد فيها الخطاب (المكان، الزمان، الموضوع، الميدان والمتدخل.[2]

الأنشطة الممارسة اللغوية: هذا يحتاج إلى تنشيط مهارات الاتصال لديه يقوم مستخدمو اللغة بإنشاء أو تلقي أو تفسير نصوص معينة في المجال المعرفي.

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص85.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص85-86.

الصيرورات اللغوية: يراد منها مجموع الحقائق العصبية والفسيولوجية التي تساهم في إنتاج أو تلقي/تلقي خطاب مكتوب أو شفوي.

النصوص: هي قطعة من خطاب شفوي أو كتابي يكون في مجال معرفي معين أو تعبير باستخدام اللغة.

المجال المعرفي: هو كل جزء من الحياة الاجتماعية.

الاستراتيجيات: هي تلك السلوكات اللغوية وغي اللغوية التي يستخدمها مستعمل اللغة عند القيام بنشاط أو فعل.

الأنشطة والأفعال اللغوية: هي تلك النية أو القصد التي يستعملها اللغويين من اجل تحقيق نتيجة تساعده في حل آو معالجة موضوع آو أداء انجاز فرض أو إبرام عقد أو ترجمة نص من لغة إلى أخرى.[1]

6-المستويات المرجعية العامة لتعليم وتعلم اللغات

يقيس الإطار المرجعي مستويين، هما:[2]

المستوى الأول: يتعلق بالامتحان، إذ يمكن للإطار المرجعي أي يقوم بقياس مدى استيعاب وفهم المتعلم للمعارف والمهارات في إحدى مراحل التعلم وذلك من خلال نتائجه.

المستوى الثاني: يرتبط باختبار تحديد مستوى مهارات المتعلم ومدى معرفته وامتلاكه للقدرات التواصلية ويتعلق هذا المستوى بالاختبار.

للإطار المرجعي ثلاث مستويات كبرى وهي:

أالاستخدام الأولي للغة.

ب الاستخدام الذاتي للغة.

ج الاستخدام المتقن للغة.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص86.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص87-88.

7-التقويم وقياس الأداء اللغوي:

إذ يقوم الإطار المرجعي بتقويم الكفاية اللغوية عن طريق:

- تحديد محتوى الامتحانات والاختيارات.
- الاستعانة بمعايير لتقويم شفهي أو كتابي.
- وصف مستويات كفاءة الاختبارات والامتحانات الموجودة.[1]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص88.

الفصل الرابع:

بناء المنهاج ودرس اللغة العربية

لسيرورة العملية التربوية لابّد من خضوعها إلى تخطيط بيداغوجي ووسائل مساعدة يرتكز عليها كل من المعلّم والمتعلّم لتنمية الكفاءات وتحقيق مبدأ التوازن والتكامل ولا يتم هذا إلا باعتماد المنهج الدراسي السليم والارتكاز على الكتاب المدرسي كعنصر أساس في العملية التعليمية.

ماهية المنهاج ودور الكتاب المدرسي

1- تعريف المنهاج:

اختلفت تعريفات المنهاج في القواميس التربوية ومصنفاتها، فتم تحديده على أنه جملة من التخطيطات مسبقا ويُمارس داخل الفصل الدراسي، كذلك تم تعريفه على أنه مجموعة الطرق والوسائل والتقنيات يتم بها تحقق الأهداف التربوية المرجوة. وإن التعريف النسقي للمنهاج هو مجموع العناصر والمكونات المنتظمة التي تخضع إلى نظام من العلاقات والتحولات، أما المنهاج من المنظور البنيوي فهو مجموع العناصر والبنيات التي من خلالها تتشكل البنى الداخلية لمنهاج التدريس والمتمثلة في الأهداف والوسائل التعليمية وأدوات التقييم .[1]

2- السياق العام لمنهاج اللغة العربية:

إن المبادئ والتصورّات التي ينبني عليها المنهاج تسعى إلى إصلاح المنظومة التربوية، مرجعيتها التصورات الفلسفية والقيم الاجتماعية التي تدمج المتعلمين في وسطهم الاجتماعي وتزويدهم بالمعارف وجعلهم أفراد ذوي كفاءات لها القدرة على بناء الوطن، ولا يتم هذا إلا بالتمسك بالعقيدة الإسلامية وما تنشد به من قيم وشيم، مع الاندماج مع مختلف التطورات الحاصلة في عصرنا دون التخلي عن التراث الحضاري والثقافي للبلاد، واعتبار التربية والتكوين مقدمة الجهاد للتغلب على التحديات وربط المدرسة والمحيط السوسيو-اقتصادي، كما انه يستلزم مواكبة المستجدات العلمية والبيداغوجية والديداكتيكية مع ضمان تعزيز التنافس والجودة، وهذه الهيكلة التربوية تشمل كل الأطوار.[2]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص91-93.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص94.

3- مداخل ومرتكزات المنهاج:

3-1 مواصفات المتعلم: نظرا لاختلاف المستويات على الصعيد الابتدائي، الإعدادي والثانوي فانه من الضروري أن تتنوع أهداف المنهاج التربوي والنظام التربوي المغربي يسعى إلى إكساب المتعلمين الكفايات المؤهلة والمناسبة حتى يرتقي المجتمع في جميع المستويات، لذا فالتخطيط لبناء منهج تربوي لابد أن يشمل جل المجالات الوجدانية والاجتماعية والحسية الحركية والمعرفية للمتعلم، وتمارس هذه المجالات وسط جوّ ديداكتيكي داخل وخارج القسم، وفي ظل هذه الممارسة لا بد من تخصيص المستويات من الأسلاك التعليمية حتى تتم مكونات الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والإستراتيجية والتكنولوجية ومن هنا تظهر مواصفات المتعلمين من حيث الكفاية ومستوى نموّ شخصياتهم وما يمكن مراعاته من مواصفات في وثيقة الاختبارات والتوجهات العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية.[1]

وبطبيعة الحال فان النظرة إلى طبيعة الإنسان اختلفت باختلاف العصور، ممّا اثّر على تشكيل المنهج وعناصره، وان العوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية تؤثر في بناء المنهاج التربوي عبر مجموعة من المحددات: محدّدات تتعلق بالبيئة ومكوناتها ومحدّدات تتعلق بالمجتمع وكذا بالثقافة ومكوناتها.[2]

3-2 مدخل الكفايات: اعتمد المنهاج الدراسي المغربي خمس كفايات مستهدفة لدى المتعلم.

3-2-1 الكفاية الإستراتيجية: وهي نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية بواسطة وضع وانجاز مجموعة من الإجراءات التعليمية المنتظمة والعامة من اجل تحقيق أهداف، يطول أو يقصر مداها.[3]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص95.

[2]- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المنهاج التربوية الحديثة وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1425هـ-2004م، ص132-133.

[3]- محمد بن يحي زكريا، د.عباس محمود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د.ط، 2006م، ص76.

مضمونها يركز على التعبير عن الذات والتلاؤم مع الزمان والمكان والمجتمع والتعامل معه مع توجيه وتعديل الاتجاهات والسلوكات للإفراد.

3-2-2 الكفاية التواصلية: وهي كفاية يظهر مفهومها في عملية التواصل بحيث تهدف إلى تمكين المتعلمين من التواصل والتخاطب وإتقان اللغة.[1]

3-2-3 الكفاية المنهجية: وهي الكفاية التي تهتم بضبط الذات والوقت وتنظيم التكوين الذاتي مما يسهم في منهجية التفكير والعمل.

3-2-4 الكفاية الثقافية: وهي كفاية تراعي الجانب الثقافي للمتعلم، وتوسع تصوراته وتثري رصيده متى تنفتح شخصيته إلى مستجدات العالم وترسّخ هويته كمواطن مغربيّ.

3-2-5 الكفايات التكنولوجية: ترتكز على الجانب الإبداعي للتلميذ من خلال دعم قدراته وتطويرها وحاولت وضعه في جوّ يتكيف مع شخصيته وحاجاته من وسائل ومدعمات مادية و معنوية، تبذل الجهات التربوية لمادة اللغة العربية بالمغرب إلى تحقيق هاته الكفايات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملة والاجتماعية ومواصلة التعلم مدى الحياة، وتنقسم هذه الكفايات إلى كفايات أساسية تشمل مكون الدرس اللغوي، وكفايات نوعية ترتبط بطبيعة كل وحدة مقررة في الكتاب المدرسي.[2]

وتهدف هذه الكفايات إلى إكساب المتعلم رصيدا لغويا يمكنه من التلقي والإنتاج بعد اكتسابه لقدرة نحوية من خلالها يستطيع التحكم في النسق اللغوي وإدراك بني الجمل، وملاءمة المقام للمقال في استعمال اللغة.

3-3 إجراءات تنفيذ المنهاج: لتنفيذ المنهاج لابدّ من الوقوف على مجموعة من الأساسيات أهمها:

[1]- ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص96.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص98.

3-3-1 طرق وأشكال العمل الديداكتيكي:

لقد تبنت المنظومة التربوية المغربية منهجا أثبتت وجودها بفضل تفتحا وتفعيل التعليم والتعلم وتحسين مردودية مختلف المستويات، واكتسب المتعلمون المعارف والمهارات بشتى الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية، ورغم تعدد هذه الطرق وتفرعها إلاأنها تلتقي من خلال تركيزها على المتعلم والأنشطة التي تهدف إلى تدريس المتعلمين وتمكينهم من القدرة على التحليل والنقد والغوص في المشكلات وحلها مسايرة لمنطق التدريس بالكفايات وتسليط الضوء على الأنشطة التفاعلية التي تحفز المتعلمين على البحث والتفاعل واعتماد طرق البحث والاستقصاء التي تساهم في بناء ذات المتعلم، كما أن هذه الطرق كلها تسعى إلى التعلم بواسطة المشاريع التربوية والاستفادة من البيداغوجيا الفارقية للتغلب على الصعوبات التي تعكر تعلم التلميذ وتقويته للحفاظ على مكتسباته.[1]

3-3-2 الاشتغال بالكتاب المدرسي في صيغته الجديدة:

للكتاب المدرسي دور مهم في توحيد المتعلم والمعلم، كما انه يعد وسيلة أساسية في المنهاج التربوي وعلى هذا الأساس تغيرت وضعية الكتاب، بحيث أصبح أكثر تعقيدا مما كان عليه، فهو ألان زاوية من خلالها تتضح للمتعلم الرؤى الاجتماعية والسياسية، والأساس من هذا القول هو علاقة هذا الكتاب بالمنهاج، ومراعاة للمداخل الأساسية المعتمدة في وضع البرامج، والحديث عن التمييز بين المنهاج وبين الكتاب المدرسي، فالمنهاج هو الإطار المرجعي الملزم وطنيا أما الكتاب للمعلم حرية التصرف فيه مع مراعاة لمقتضيات منهاج المادة الدراسية.[2]

وإذا تحدثنا عن إجراءات تنفيذ المنهاج فانه ينبغي الإشارة إلى العوامل المؤثرة في بناء المنهج، ولعلنا نستطيع القول الآن بان عملية بناء المنهج يجب أن تسبقها عملية تحليل لطبيعة المجتمع ومراعاة

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص101-102.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص102-103.

خصائص نمو التلاميذ وسيكولوجية الخبرة والتعلم، وكذا ثقافة المجتمع وفلسفته الخاصة التي تحدد المبادئ والقيم والمثل العليا.[1]

4- منطلقات وأسس بناء المنهاج:

4-1 اختيارات وتوجهات عامة:

وتتجلى العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع من خلال اعتبار المدرسة جزءا فعالا لا لترسيخ القيم الإسلامية والأخلاقية لتكوين شخصية، لها دورها في المجتمع المغربي، بغية تحقيقه لنهضة وطنية واقتصادية وعلمية ترفع من مستوى المجتمع المغربي متبعين بذلك مبدأ التنسيق والتكامل في انتقاء المناهج التربوية، حاملين شعار تنمية الكفاءات والتربية أساس المناهج الدراسية.[2]

4-2 مواصفات المتعلم عند نهاية كل سلك تعليمي:

تختلف مواصفات المتعلم في الصف الابتدائي عن الثانوي الإعدادي كما يختلف الطور الثانوي التأهيلي فالمتعلم في المرحلة الابتدائية يتم تشبيعه بالقيم والأخلاق والمبادئ وربطه بمحيطه الاجتماعي والثقافي المباشر، كما يتم إكسابه مهارات التعبير والتواصل والإبداع وجعله قادرا على القراءة والكتابة والتنظيم والانضباط، بانتقاله إلى مرحلة الثانوي الإعدادي فتتغير المواصفات بحيث يصبح المتعلم مكتسبا الكم الهائل من المعارف والسلوكات والقيم، ذا دراية بالحضارة المعاصرة وأكثر إدراكا بالحقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي، ومتمكنا من التحلل والبرهنة وحل المشاكل والاستعمال السليم للغة العربية،أما مرحلة الثانوي التأهيلي فتكون أكثر تعقدا بحيث لابد من المتعلم أن يسهم في تنمية محيطه وأن يكون قادرا على التعلم الذاتي واستغلال التكنولوجيا في تعلمه وأن يستثمر ذلك في خدمة ذاته ووطنه، كما أنه يجب أن يكون متمكنا من عملية البرهنة والبحث المنهجي وتنظيم العمل، ونركز بهذا على سلامة لغة ودقتها مع إلمامه بخبايا اللغة العربية والآداب.[3]

---

[1]- حلمي احمد الوليل، ومحمد امين المفتي، اسس بناء المنهاج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1426هـ-2005م، ص108-109.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص104.

[3]- ينظر: المصدر نفسه، ص104.

تعد المرحلة الابتدائية أول مرحلة من مراحل التعليمية يفترض فيها تعزيز التربية والقيم المدعمة للهوية الوطنية بكل أبعادها، والمناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي تسعى إلى تغليب كفة تفاعل المتعلمين مع المعرفة والتكنولوجيا على كفة التلقين والحفظ والاستضمار لتسهيل تحويلهم تدريجيا نحو تنمية الكفايات والقدرة على انتقاء الاختيارات الذاتية، وتمكينهم من المواصفات المؤهلة للسلك الإعدادي والثانوي.[1]

4-3 أسس بناء المنهاج: ينبني منهاج اللغة العربية على مجموع من الأسس وهي:

- أسس الاجتماعية والثقافية: وتتمثل الأسس الاجتماعية في التمسك بالعقيدة الإسلامية والتاريخ الوطني والعادات والأعراف لأن الشعب المغربي يتسم بالتنويع والتلاحم وتفاعله الايجابي مع المجتمعات الأخرى، أما الأسس الثقافية فلها علاقة بروافد الثقافة المغربية وقدرتها على صيانة الذات والتعبير عنها، ومدى إسهام الجيل الحاضر ف بناء الثقافي المغربي.[2]

وترتبط الثقافة بالمجتمع ارتباطا عضويا، لأنها جزء من البيئة الاجتماعية وتتكون داخلها،وعلى هذا الأساس تعد الثقافة وليدة المجتمع ورمزا على دلالته الحضارية التي تعبر عن شخصية العامة، وبهذا نستطيع أن نميز بين الثقافات في المجتمعات، لان المجتمعات الإسلامية تختلف في ثقافتها عن المجتمعات الأجنبية، إذ لكل أمة من الأمم ثقافتها الخاصة بها، مهما كانت درجتها م التقدم أو التخلف.[3]

- الأسس الاقتصادية: ويقصد بها الإمكانيات المادية والبشرية التي تزخر بها المغرب، ومدى إسهامها في بناء الوطن وتحقيق تنمية الشاملة.

- الأسس النفسية: وهي مالها علاقة بالاستعدادات النفسية لدى المتعلم على المناقشة والمناظرة والاختيار.

---

[1]- لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، الكتاب الابيض، ص04.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص105.

[3]- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المنهاج التربوية الحديثة وتصميم الكتاب التعليمي، ص148-149.

والأساس النفسي يركّز على طبعة المتعلم وخصائص نمّوه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم، فلابد من مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه، وبطبيعة الحال المتعلم هو محور العملية التربوية فمن المهم مراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهج.[1]

– **الأسس المعرفية:** يشهد العصر الحالي ثروة هائلة من المعارف المتطورة والمتجدّدة باستمرار، مما يحفز المتعلمين إلى معرفة خبايا هذه البحور من المعارف في شتّى المجالات رغبة في إشباع ميولا تهم المعرفية، وهذا ما ينمي لديهم كفاءة البحث والاستكشاف والغوص في المشكلات وملاحظتها وتحليل وحلها باختلاف المواقف والاتجاهات.[2]

4-4 المحتويات (اختيار المضامين): حتى يكتمل نظام التربية والتكوين لابد من اعتماد مضامين معينة لتلبية ما يحتاجه المتعلم وفقا لما يناسب المواصفات المحددة من اختيارات وتتمثل في:

– المعرفة أساس مشترك بين البشرية دون استثناء والمعرفة الخصوصية والمعرفة العامة عملتان لوجه واحد.

– اعتماد مبدأ الشمولية عند تناول الانتاجات المعرفية الوطنية بالانتاجات الخارجية.

– الانطلاق من الثقافة المغربية وتنوعها.

– التنويع في المقاربات والطرق لأهداف بيداغوجية خاصة.

– اعتماد البعد المنهجي والنقدي في تقديم المحتويات وتوفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين.[3]

ليتمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على أكمل وجه يقتضي ضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجيهات محددة وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك ولابد أن تشمل الاختيارات المذكورة أعلاه زيادة عن

[1] – عبد اللطيف حسن فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص86.

[2] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص106.

[3] – ينظر: المصدر نفسه، ص107.

ذلك لابد من حرصها على تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية وإحداث التوازن بين المعرفة تجنّبا للفوضى في المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.[1]

4-4-1 محتويات الدرس اللغوي بالتعليم الابتدائي:

المستوى الأول والمستوى الثاني:

إن أنشطة وحدة اللغة العربية في المستويين الأول والثاني تركز على الممارسة الشفهية وإعطائها الأسبقية لأنها الوسيلة المناسبة لجعل المتعلم يدرك اللغة تدريجيا حتى يتسنى له القدرة على القراءة ومن ثم الكتابة، لان فشل التلميذ في التعبير شفاهة يعني فشله في التعلم ككّل.

أما المستوىالثالث والرابع والخامس والسادس فإن انطلاقتهم تمهد لهم القدرة على الصرّف والتراكيب (السنة الثالثة) والصرف والتحويل (السنة الرابعة والخامسة والسادسة)، وكل هذا يصب في عين الاكتساب لنظام التراكيب الخاص بالجمل والأساليب والنظام الصرفي المتعلق بالكلمة.[2]

4-4-2 محتويات الدرس اللغوي بالثانوي والإعدادي:

في مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي يتم تمكين المتعلمين من استخدام اللغة العربية استخداما سليما دون الوقوع في الأخطاء الشائعة عند القراءة أو تحرير نصّ أو حتى إنشاء موضوع معين زيادة على ذلك فإن المتعلم بإمكانه إدراك الظواهر ثانوية من حيث البني الصرفية والتركيبية والصوتية و الدلالية، مع تزودهم بمختلف الوسائل والآليات التي تشمل هذه الأعمال وفيما يخص البرنامج للدرس اللغوي في السنة الأولى يتضمن محتواه مثلا: الميزان الصرفي، الأسماء المعربة، علامات البناء في الأفعال، النكرة والمعرفة، اللازم والمتعدي ...، أما السنة الثانية فتم التطرق إلى جمع التكسر، المفعول به، المفعول فيه، الحال، البدل، النعت، التوكيد...، والسنة الثالثة يدرس المتعلمون اسم الفاعل

[1] – الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الباب الأول، اختيارات وتوجهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي، ص11.

[2] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص107.

وعمله، (صيغ المبالغة)، اسم المفعول وعمله، اسم الآلة، الإعلال، التصغير، النسبة، الممنوع من الصرف، الأساليب (بكل أنواعها وأغراضها)...[1]

إن المتعلم الذي يلج مرحلة التعليم الإعدادي يكون مبدئيا مكتسبا لرصيد لغوي ومعرف ومهاري يؤهله لاستيعاب مختلف الظواهر الاجتماعية والثقافية، واتخاذ موقف منها، والتفاعل الايجابي مع محيطه المحلي والجهوي والعالمي، وتأتي المرحلة الإعدادية مندرجة في سيرورة الحفاظ على مكتسبات المتعلم (ة) في التعليم الابتدائي وتحصينها، ويركز دائما على أهداف المنهاج في سلك الثانوي الإعدادي وتتحدّد كالأتي:[2]

- تعزيز مكتسبات المتعلم اللغوية والتواصلية.
- اكتسابه رصيدا معرفيا يؤهله للتواصل مع نماذج ثقافية مختلفة من الفكر العرب والإنساني.
- قدرته على استضمار الظواهر اللغوية ق بعدها الوظيفي.
- تنمية القيم المساعدة على تكون شخصيته وبناء ذاته.

4-4-3 محتويات الدرس اللغوي بالثانوي التأهيلي:

يساهم المعلم في هذه المرحلة إلى جعل المتعلم قادرا على بناء النصوص وتحليلها لغويا وتركيبها حتى تُنمي لديه ملكة الحس الجمال والفنّي، فينتج نصوصا تحمل رونقا ويمكن القول عنه أنه نص يستحق القراءة والتقييم، وتُنجز هذه الأنشطة بهذه المعطيات:

- **المبادئ العامة:**
- ترسيخ المكتسبات القبلية وتعزيز التغذية الراجعة للمتعلم.

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص109-110.

[2] – بتصرف: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، غشت، 2009م، مديرية المناهج والحياة المدرسية، ملحق للا عائشة، شارع شالة، حسان، الرباط، ص15.

– التفاعل البنّاء إزاء تقديم الدرس بين المعلم والمتعلم والمتعلمين فيما بينهم، وعلى هذا الأساس هناك علاقة تكاملية بين الحلقات الثلاث (المعلم والمتعلم والمعرفة) إذا فُقدت حلقة واحدة فُقد هذا التكامل.

– الانتقال من التجريد إلى التجريب أي الانتقال من مرحلة بناء التعلمات إلى *الاستثمار.[1]

– **الأهداف:**

– تحصيل أكبر قدر من الرصيد اللغوي وبمكتسبات جديدة.

– التحكم في آليات دراسة النصّ وتحليله.

– استذكار المتعلم للقواعد المدروسة وتوظيفها في الأنشطة أو التحصيل الكتابي والشفهي

وتشمل أهداف الدرس اللغوي بعدين أساسين:

بعد معرفي يتمثل في اكتساب المعرفة المدرجة في البرنامج الدراسي **وبعد وظيفي** الذي من خلاله نستخلص القواعد من خلال المعارف المكتسبة منها مجموع الظواهر اللغوية وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي لتحليل النصوص.[2]

4-4-4 السنة الأولى والسنة الثانية (مسلك الآداب والعلوم الإنسانية):

تم إنتاج الدرس اللغوي على مرحلتين: في السنة الأولى تم إدراج بعض البحور الشعرية أي المرور بالجانب الصوتي، إذا تعرّف المتعلم على هذا الجانب وطريقة تقطيعه سيتعرف على النمطية الشعرية، وكذا الاستعارات والأساليب الإنشائية بغية في تنمية المهارة اللغوية والدلالية وتمكنه من الخطاب والتعبير النموذجي، انتقالا إلى مرحلة الثانية التي يتعرف فيها المتعلم على الصّور الشعرية – الجانب البلاغي– وإدراكه لمعنى الاتساق والانسجام وأفعال الكلام والسطور والمقاطع الشعرية.[3]

* مرحلة الاستثمار ونعني بهذه المرحلة هي تطبق الأنشطة على المتعلم لاستظهار مدى استيعابه للقواعد واكتسابه للمعرفة.

[1]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص111.

[2]– ينظر: المصدر نفسه، ص111.

[3]– المصدر نفسه، ص113.

4-5 المنهجية:يعنى بالمنهجية في درس اللغة الكيفية المتبعة في وصف الظواهر اللغوية، انطلاقا من متن معين، ويعتمد نهج علم اللغة على المقومات التالية:[1]

أساليبها: ينطلق أو يبدأ عمل الأستاذ في فصل علوم اللغة من مصادر مساعدة:

النص الرئيسي: وهو الذي يتعلمه الطلاب كنقطة انطلاق ومرجع لوصف العملية بعد الانتهاء من بحثه في الظواهر اللغوية للدعم والتأكيد.

نصوص مساعدة: يغطى عناصر الظاهرة المدروسة في النص الرئيسي، فهي نصوص تتعلق بموضوع الدرس.

5- الكتب المدرسية ودرس اللغة العربية:

يعتمد منهاج درس اللغة العربية في تنفيذه على عدة طرق منها:[2]

- **وظائف التدريس (المدرس)**: وهو مايقوم به المدرس وهي:

وظيفة التخطيط، التنظيم، التنشيط وأخيرا التقويم.

حيث يرى مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة بأن التخطيط:[3]

- يحدد لنا حاجات التلاميذ بما يتلاءم خصائصهم العمرية.
- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.
- يصنف الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.
- يحلل محتوى المادة التعليمية.
- يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.
- يخطط الاختبارات الشخصية، ويحدد الوسائل التعليمية الملاءمة.
- يختار أساليب التقويم المناسب وغيرها...

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص115.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 118-119.

[3]- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، ص 114.

- **أنشطة التعلم (المتعلم) وهي:**[1]

إكمال مهام التعلم، المساهمة في الأنشطة التربوية، تواصل مع المحيط الوثائقي، الفروض، الحدث العام.

- **الوسائل والوسائط:**

الوسائل: أهمها الكتاب المدرسي القائم على مبادئ التعلم، والتكامل بين الموضوع والمحور.

الوسائط: يوفر دعما مهما لعلاقة الاتصال بين المعلمين والمتعلمين بما في ذلك:

- الوثائق والمنشورات كمصادر للمعلومات.
- الرسوم والجدول الزمني.
- المعينات السمعية والبصرية (...).

ويعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائط المستخدمة في معظم عمليات التعليم والتكوين، وهو جزء مهم من المناهج المدرسية يؤدي عددا من الوظائف، بما في ذلك:[2]

- ترتبط وظيفة نقل المعرفة بالمتعلمين، وهي الوظيفة الأكثر شيوعا.
- تطوير القدرات والوظائف للسماح بتنظيم المعرفة والبحث حول المعلومات والتكوين (...).
- وظيفة الجمع والتقييم وظيفة التدعيم، يوفر ترجمة عملية للمنهاج وانجازه وتقييمه، يعتبر مصدر تعلم الطلاب

يمكن تلخيص هذه الوظائف على النحو التالي: وظيفة تصريحة، التدريس أو العمل التدريبي، وظيفة التدريب، وظيفة التقويم.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص119-120.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص120.

تستخدم الكتب المدرسية كمصدر ووسيلة للمتعلمين، ومن أهدافه استخدامه في موارد وطرقها هي كما يلي:[1]

- أداة تحتوي على النصوص مساعدة والمستندات التي تمثل نقطة البداية للأنشطة المدرسة.
- الإشارة إلى التمارين التي يشترك فيها الطالب.
- مساحة للصور والرسومات والرسوم التوضيحية الأخرى التي لا ملكها الطالب.
- مصدر المرفقات والملاحظات.
- المساعدة في عملية التقويم.

يشتمل محتوى الكتب المقررة باللغة العربية على مايلي:[2]

- درس القراءة/النص
- دروس اللغة، درس التعبير والتكوين (الإنشاء).

وفي سياق ذلك قال محمد الصدوقي: "بان الكتاب المدرسي يعتبر معينا بيداغوجي أساسيا في العملية التعلمية، وتكمن أهميته الكبيرة في كونه يكاد يكون مرجعا وحيدا بالنسبة للمتعلم والمدرس على السواء...ونجد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين يحدد ثلاث منطلقات أساسية لإنتاج الكتاب المدرسي من كل أشكال الهيمنة، الانفتاح على المنافسة الشفافة، وتعددية المراجع ووسائل الدعم وحسب البند 108 من الميثاق يحدد الارتباط الوثيقتين تصور الكتاب المدرسي وإنتاج الخطاب المدرسي وفق المبادئ الثالثة: موصفات التخرج، الأهداف العامة والمراحل الرئيسية لتدرج المناهج والبرامج المدرسية واهم المعطيات كذلك التي تُرعى في عملية إنتاج والتأليف وهي الكفايات التربية على القيم والتربية على القيم والتربية على الاختيار واتخاذ القرار".[3]

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص120.

[2] – ينظر: المصدر نفسه، ص120-121.

[3] – محمد الصدوقي، المفيد في التربية،د.ط، د.ت، ص79-80.

كما أن الكتاب المدرسي كوسيلة بيداغوجية يضم بكيفية المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، انه هو و المدرس المصدران الوحيدان للمعرفة بالنسبة للمتعلم،(...) الكتاب المدرسي يحدد للمدرسين ما ينبغي تدريسه للتلاميذ، ويشمل توزيع المواد ووقت العمل والمنهجية المتبعة، يلازم التلميذ خلال مراحل تمدرس، فهو المصدر الأساسي الذي سيتقي منه في معظم أوقات المعرفة.

نختار الدرس كأحد الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل وطرق التقييم، ولا يمكن النظر إليها بمعزل عن النظام الذي تتواجد فيه.[1]

وفي الأصل المنهاج هو من يقوم بالتخطيط وهذا يجعل الدرس نظاما مصغرا إضافة إلى كونه يحتوي على عناصر تتجاوز المادة المعرفة لتصبح تفكيرا بمفهوم إستراتيجية التعلم-والتعليم.

حيث تتحد خصائص الدرس فيما يلي:[2]

1- على مستوى الأهداف يتوخى الدرس:

أ تزويد الطلاب بمعلومات ومعرفة جديدة.

ب تطبيق وممارسة أساليب العمل والتفكير.

ج تطبق الانجازات التي تحققت في مواقف أخرى.

د مساعدة الطلاب على الاكتشاف.

ه تركب الدرس السابق.

و ملخص المفاهيم الأساسية.

ز الارتباط بن الدرس السابق والدرس التالي على مستوى المحتوى.

2- يجب أن يكون محتوى الدرس صحيحا وجديدا ومتوافقا مع معيار المتعلمين والفترة الزمنية المخصصة.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص121.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص121-122.

ح على المستوى الهيكلي، يختلف هيكل الدرس حسب طريقة التعلم... وما إذا كانت تبدأ عادة عن طريق الارتباط بالبيانات السابقة والانتهاء بالملحق.

لذلك فان العملية التعليمية للتعلم لا يمكن أن تتخلى عن المحتوى إنها جزء مهم من مكوناتها، حتى لو كانت الوظيفة التي تشغلها تختلف باختلاف طرق التدريس.

يتم تحديد محتوى الدروس اللغوية المقررة ف الكتب المدرسية في مادة لغوية مهمة يتم اختيارها بناء على بعض المعايير الأساسية وأهمها:[1]

- القدرات المستهدفة لتدريس اللغة.
- مراعاة المنطق التنظيمي الداخل للتخصصات اللغوية.
- مستوى التطور النفسي والمعرفي للمتعلم المستهدف.
- وهي نفس المعايير المستخدمة في ترتيب الدروس وتصنيفها، ويعد المتعلم والمعلم والمعرفة من العناصر المساهمة بشكل قوي داخل هذا التفاعل.
- وفي نهج المقاربة بالكفايات، يمكن للمدرسين اختيار إستراتيجية الانقسام بعد الفصل، يتبع كل جزء منهجية شاملة ومنهجية التحليل.[2]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص124.

الفصل الخامس:

النقل الديداكتيكي ودرس اللغة

يعتبر الديداكتيك أو علم التدريس، عنصرا أساسيا لانجاز فعل التعلم، فهو يساعد على تمكين المتعلم من اكتساب نشاطات اللغة التي ترفع من ملكته اللغوية، والوصول في نهاية الأمر إلى هدف معين والذي تم تسطيره، وذلك بتعاون جميع الأطراف الفاعلين في المنظومة التربوية.

1- تعريف الديداكتيك:

الديداكتيك أصله من اللغة اليونانية DIDAKTIKOS، ويعني ما يتعلق بالتدريس والتعليم مشتق منه، ومنها فعل DIDASKEIN ويعني علّم ودرّس ولقّن، ومنها اشتقت اللاتينية لفظ DOCEO و DISCIPULUS ومعناهما متخصصان DISCIPLINE ومنها أيضا DOCILE ويطلق على الشخص أو الإنسان القادرعلى التعلم من لديه قابلية التعلم. إذ يقابله العديد من المصطلحات في العربية: "علم التدريس، منهجية التدريس، فن التدريس، علم التعليم، تعليمية، التربية الخاصة-ديداكتيك.[1]

وفي دراسة (مونوغرافية) بعنوان ديداكتيك مادة La didactique d'une discipline يعرف ج.كغانيون J.G.Gagnon الديداكتيك بأنه:[2]

- التأمل والتفكير في جوهر المادة والغرض في تعلمها.
- استنادا إلى البيانات المحدثة والمتغيرة باستمرار لمختلف التخصصات مثل علم النفس والبيداغوجيا وعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع ...، نقوم بطرح فرضيتها الخاصة.
- بالنسبة للبحث النظري والتطبيقي للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة.

ونجد أحمد الفاسي يقول: أن الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا لنشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، فهو من جهة يهتم بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظم وضعيات تعلم

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص129.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص129.

تكسبه معارف وقدرات وكفايات ومواقف وقيم، ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تسر عملية التعلم والتحصيل.[1]

ويقول محمد الدريج: "...إن علم التدريس، جعل تعريف الدرس موضوعا له: فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف والوضعيات التي تساعد في حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية-معيارية كما يعنى في جانبه التطبيقي السعي للتواصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم، على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه".[2]

اعتاد معظم العلماء المهتمين بهذا المجال على التمييز بين الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص.

الديداكتيك العام (Didactique Générale): فهي تجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين على مستوى الأساليب المستخدمة، وربما هذا ما يجعل اقتصار الديداكتيك واهتمامها على ماهو وشترك عام ومشترك في جميع التخصصات، ا القواعد والمبادئ العامة التي يجب إتباعها بغض النظر عن هذه المادة أو تفاصيلها، ويمكن تضمينها في هذه القواعد والمبادئ العامة، كل ما يتعلق بالطرق والأشكال التدريس والتقنيات المستخدمة.

أما بالنسبة للديداكتيك الخاص Spéciale: أو ديداكتيك لمادة فهي تنطوي على تدريس إحدى المواد التكوينية حسب الأساليب والطرق والوسائل...، ويمكننا التحدث عن طريقة تدريس اللغة التي نعني بها كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة.[3]

---

[1]- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، تطوان، المغرب، د.ط، د.ت، ص21.

[2]- محمد الدريج، مدخل إلى التدريس (تحليل العملية التعليمية)، ص28.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص130.

يركز التعليم الآن على الجوانب الأساسية للعملية التعليمية-التعلمية (عملية التدريس: المعلم والمتعلم والمعرفة والتحليل مختلف التفاعلات بينهما).

ويجب أن ننظر إلى كل الأطراف الديداكتيكية فهي علاقة نوعية يتم تأسيسها بين المعلمين والطلاب والمعرفة في بيئة تعليمية محددة ووقت محدد، وللمتعلمين.

يجب أن نعرف قدراته وان نستخدم علم النفس (سيكولوجية النمو) وعلم النفس التنموي (الاجتماعي) للقيم بذلك. والمعرفة يجب أن تتسم بالتدرج في مفاهيمها. أما المعلم فينبغي أن يكون له القدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم.[1]

ونجد احمد الفاسي يشرح مفصلا في ما يتعلق بالمثلث الديداكتيكي، إذ يقول: هو ذلك المثلث المعبر عن الوضعية التعليمية باعتبارها نسق يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي تلميذ- مدرس- معرفة وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقته بالقطبين الآخرين.

بالنسبة للمحور الممثل للعلاقة: تلميذ- معرفة (البعد السيكولوجي): يهتم هذا المحور باليات اكتساب التلميذ للمعرفة L'appropriation du savoir وما قد يحول دون هذا الاكتساب من عوائق وصعوبات (كيف يبني التلميذ تعلماته؟ يعيد استعمالها؟ يوظفها؟)، مجال البحث على مستوى هذا المحور يهتم أيضا بتمثلات المتعلمين عن مختلف المعارف وماينتج عنها من صراع معرفي/عقليconflit- cognitifلحظة بناء تعلمات جديدة...[2]

بالنسبة للمحور الممثل للعلاقة (مدرس-معرفة/البعد الابستمولوجي):

يعتبرهذا المحور هو المجال المفضل للبحث الديداكتيكي، إذ يتم الاهتمام على هذا المستوى بالمعرفة التي ينبغي تدرسها: مفاهيمها، مواضيعها، مرجعيتها، تنظيم عملية تدريسها... بعبارة اشمل كيفية إعادة بناء المعرفة العامة Savoir savant وتقديمها في شكل مناهج وبرامج (معرفة مدرسية

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص130-131.

[2]- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص06.

Savoir enseignes) مما أسهم في إنتاج جهاز مفاهيمي من قبيل النقل الديداكتيكي Transposition didactique المفهمة Conceptualisation...

بالنسبة للمحور للعلاقة: مدرس–تلميذ (البعد البراكسيولوجي):هذا المستوى ينصب الاهتمام على:المهام الكثيرة والمعقدة التي يطلب من المدرس ضبطها والتي من شانها أن تسهل حصول التعلم، الأساليب والتقنيات التي سيعتمدها المدرس ليعمل على إنجاح التفاعل بين القطبين الآخرين (متعلم–معرفة) أي فعالية ونجاعة الفعل الديداكتكي.[1]

2– النقل الديداكتيكي:

يحتل موضوع النقل الديداكتيكي (Transposition diactique) مكانة مهمة في مجال العلوم، يمكن إرجاع أصل هذا المفهوم إلى طريقة تدريس الرياضيات عند (Yves chevallard) "شوفلر" و (M.A Jouhsua) "جوزيا" في مقال متميز، حاولا معاينة التغييرات المصاحبة لمفهوم (notion) المسافة من المعرفة العلمية La savoir savant إلى المعرفة في مجال الرياضيات.[2]

يعرف (شوفلر) النقل الديداكتيكي بأنه مجموعة التغيرات التي تصاحب المعرفة حينما نريد تدريسها، بمعنى محتوى المعرفة الذي يتعين على الطلاب التعامل معه في موقف تعليمي نريد أن نعلمه، هذا هو محتوى المعرفة الذي يتعين على الطلاب التعامل معه في بيئة تعليمية يختلف فيها محتوى التعلم عن المحتوى الذي يستخدمه العلماء المحترفون، والذي يعتمد على نقل المعرفة، في هذا الصدد، يميز شوفلر بين المراحل الآتية:[3]

- مرحلة المعرفة العلمية.
- مرحلة المعرفة التي سيتم تدريسها.
- مرحلة المعرفة المنتشرة في القسم.

[1]– أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص06-07.

[2]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص132.

[3]– ينظر: المصدر نفسه، ص132-133.

- مرحلة المعرفة المكتسبة من قبل الطلاب.

ويتلخص النقل الديداكتيكي بمعناه العام كما يلي:[1]

بالنسبة للمعرفة العلمية: فهي معرفة الخبراء والمختصين وتستند إلى مفاهيم مجردة ومعقدة وتمتاز بكونها (معرفة مفتوحة/ومتكررة ولا يمكن تمثيلها بواسطة غير المحترفين.

أما المعرفة الواجب تدريسها: فهي المعرفة الموجودة في الكتب المدرسية والبرامج الرسمية على الرغم من إنها مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها لأنها (معرفة مغلقة) ويتم اكتسابها عن طريق النقل الديداكتيكي.

المعرفة المتداولة في القسم: تتمثل في مايعلمه المعلم لطلاب القسم، ومحتوى هذه المعرفة يُستقى من المعرفة التي يتعين نقلها، من بين الموضوعات الخاصة للتفتيش والتوصيات وكذلك المخبرين والمؤتمرات التربوية، والدراسات التكوينية للمعلم ولكنها تخضع أيضا للشخصية أستاذ خاص ويمكن إثبات ذلك من خلال:

- تفضيل المعلم لكيفية أو كيفية العرض.
- يتوافق مع مستوى الطالب.
- أهميتها لمظهر أو مفهوم معين.

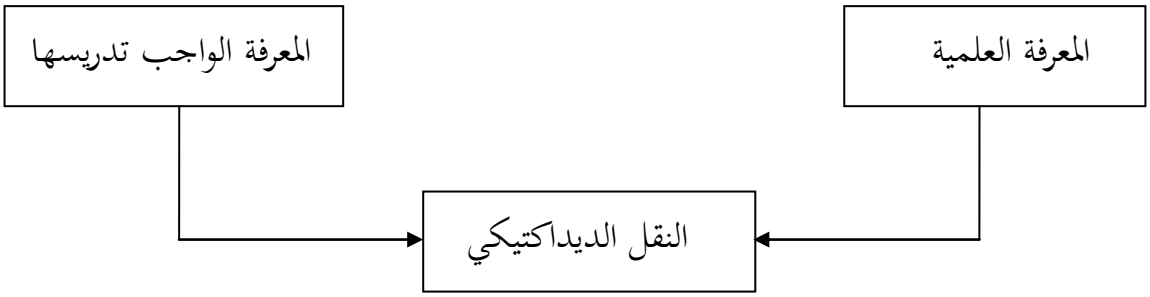
المعرفة التي يكتسبها التلميذ: هذا النوع من المعرفة لايعكس بالضرورة مايدّرسه الأستاذ، لان الطلاب سيقومون بعملية ذهنية مبنية على شرح الأستاذ، ويعيدون مكتسباتهم السابقة وفق مفهوم جديد قصد دمج المحتوى المكتسب.

إذا يقول أحمد الفاسي وحسب أرساكArsac .G، النقل الديداكتيكي هو: مجموع التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم (savoir savant) من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس.[2]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص133.

[2]- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص09.

يقتصر (شوفلر) النقل الديداكتيكي على نقل التدريس من المعرفة العلمية إلى المعرفة، يجب أن تدرس كما هو موضع في هذا الرسم:



عندما يشير موضوع المعرفة إلى مستوى أدنى، فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي، السبب وراء ضخامة طريقة التدريس هو وجود فصل بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم،لذا تتطلب وظيفة المعلم منه الاستمرار في التفكير في أفضل طريقة لكي يستوعب المتعلمون معارفهم عن طريق نقل المعرفة من وسيطهم الأصلي إلى الطلاب.[1]

يعرف Develay "دوفلاي" أن المعلمين يجب أن يطرحوا ثلاث صيغ منطقية أثناء إعدادهم لوضعية تعليمية: منطق المحتويات، منطق التلاميذ ومنطق البيداغوجي الخاص.

لا ينبغي اختزال النقل الديداكتيكي في عملية تحويل المعرفة والتكيف معها، وهنا ذكر لنا (شوفلر) نقطة أساسية إذ أن النقل الديداكتيكي يجب ألا يكون أقرب أو أبعد من المعرفة وفهم البيئة الاجتماعية والعائلية وهذا ما يؤدي إلى طرح السؤال التالي: في أي ظروف يمكن تلقي التعليم؟ في حالة ما إذا المعرفة المدرسية والمعرفة العلمية قريبان جدا فإنها تصبح غير مفهومة (مشكلة الرياضيات الحديثة مثلا)، إذا كانت بعيدة عن المعرفة، فإنها تبدو متجاورة وقديمة ولكن إذا كانت المعرفة قريبة من المعرفة الأسرية، فإنها تبدو بدون جدوى، إذا كانت المسافة بعيدة جدا، فلن يتضح ذلك للوالدين، مما يؤدي إلى رفضها، فعندما يكون التوازن بين هذه الاحتمالات الأربعة غير كافٍ،ستواجه المدرسة صعوبات وأزمات، وجب عليها إجراء تعديلات للبرامج والطرائق.[2]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص134.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص134-135.

طبيعة التدّخل الديداكتيكي (Dératisation)يخضع لعدة عوامل نذكر منها:[1]

اختلاف طرق التدريسمن معلم لآخر مما يعني هناك اختلافا بين المعارف المدرسّة والمعارف الواجب تدريسها.

تعدّد المؤسسات التعليمية وحتى الوسائل التعليمية مما يحدث تباينا في الكفايات بين التلاميذ.

تصادم المعارف المكتسبة للمتعلم وكيف تُحول إلى معرفة مدرسة وتدعيمها عن طريق أنشطة تطبيقية في وضعيات جديدة.

واقترح دوفلاي Develay خطاطة يوضّح فيها موضع المفاهيم الديداكتيكية بما في ذلك النقل الديداكتيكي.

والغاية من هذه الخطاطة ،أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية منطق المحتويات، ومنطق التلاميذ والمنطق البيداغوجي الخاص، هذه الوضعيات الثلاثة تشكل في مجموعها مجالا للدراسة التي عالجها الديداكتيك حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين.[2]

وبهذا تحددت وظهرت بين مختلف الأقطاب للوضعية التعليمية التعلمية، فالفعل التربوي يسعى إلى تفسير التفاعل بين هذه الأقطاب الثلاثة، وفي الآن نفسه إنشاء معايير فعالة توجه نشاط كل من المعلم ويقتضي تنظم هذا النشاط وجود ثلاثة مراحل أساسية وهي:[3]

مرحلة البرمجة والتحضير: وتسمى هذه المرحلة "بالمرحلة التحضيرية" وتخصّ الأستاذ حيث يحضر الدرس وفقا للمقاربات والمناهج التربوية المختارة.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص135.

[2]- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، العدد2، 2012م، ص376.

[3]- المرجع نفسه، ص377.

مرحلة التنفيذ: والتي غيها تطبق الاستراتيجيات المختارة مع مجموعة من الوسائل والتقنيات المساعدة في التطبيق.

مرحلة التقويم: وهي المرحلة الأخيرة التي يمحصّ فيها المعلم أعمال المتعلمين ويعدّلها باستمرار.

3- العقد الديداكتيكي:

العقد هو الذي يرتّب مكانة المعلم والمتعلم والمعرفة وينظم أشكال التفاعلات، ومن الميزات التي يمتاز بها العقد الديداكتيكي هي الحيوية والنشاط، وبإمكانه أن يختفي أي يُفسخ Rupture du contrat لتظهر قواعد أخرى جديدة، وتجلّت العقلنة من خلال إشراك المتعلم في بناء الدرس والانطلاقة تكون ممّا يبنيه المتعلم ما يقدمه حتى يصل إلى الأهداف المنشودة، مع انتقاء الطرائق الناجعة والقابلة للتكيف مع فاعلية نشاط التلاميذ واعتماد أساليب التقويم الحديثة.[1]

حين نتحدث عن تعليم اللغات وتعلمها يجب ألا نصرف ذهننا إلى بساطة القضية فهذا ميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات، والعملية التعليمية التعلمية نسق متفاعل من العناصر يشمل الكفايات و المادة والطرائق والوسائل والمدرس والمتعلم...، فالعلاقات التفاعلية تؤثّر وتتأثر وتنحصر هذه المؤثرات في الإجابة عن بعض الأسئلة التي تصب في سياق معين مثل:

من هو المعلم؟ ما هي مواصفاته؟ وما علاقته بالمعرفة، وهل سيتقبل تبادل الأدوار؟.

من هو المتعلم؟ وما هو عالمه المركزي؟ وظروفه الخاصة؟ ودافعيته وقدراته؟ وما هي المعرفة التي سيستوعبها في الوضعية الديداكتيكية؟.

لماذا هذه العلاقة الديداكتيكية؟ وما العلاقة بينها وبين المشروع الشخصي للمتعلم؟.

كيف سيكون التنظيم الواقعي للوضعية الديداكتيكية؟.

[1] - ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص137.

ما موضوع الوضعية الديداكتيكية؟ وبأي نقل ديداكتيكي مرت المعرفة موضوع الوضعية الديداكتيكية؟.[1]

4- التمثلات:

طرح جيوردان Giordan في تحديد لمفهوم التمثل:

المشكل: وهو عبارة عن مثير عبارة عن مجموعة من الأسئلة تستدعي استحضار التمثلات.

الإطار المرجعي: وهو ما يوظفه المتعلّم عند حلّه للمشكل وذلك بربط تمثّلاته السابقة بتمثّلاته الحاضرة والرئيسية.

العمليات الذهنية: وهي مختلف الأنشطة الذهنية التي يتحكم فيها المتعلم.

الشبكة الدلالية: وهي الحقل الذي يعطي معنى للتمثّل، ويتم ذلك اعتمادا على الإطار المرجعي. مرورا بالعمليات الذهنية.

الدوال: ونعني بها الرموز والإشارات والعلامات المستخدمة في تكوين التمثّل.

وجعل جيوردان Giordan التمثلات عنصر تشخيص ديداكتيكي بفضله تتحدّد المعارف المكتسبة للمتعلّم، فيخلق المعلّم جوّا يحفز المتعلّم على التفاعل وتعزيز أنشطة الحوار والتعبير والمناقشة لتطفوا التمثلات الخاطئة وسط هذا الجو حتى لانحصر المتعلم في قوقعة الإحراج وبالإمكان تجاوزها دون التعرض لأي عائق.[2]

ومما أوردناه سابقا يتضح أن التمثلات تضطلع بدور كبير داخل العملية التعليمية_ التعلمية، ويمكن أن نبرز أهمية التمثلات في عمليات التعليم والتعلم باعتبارها آلية وأداة قد تكون ناجعة في دعم مكتسبات المتعلمين المعرفية والاجتماعية والثقافية، فالتمثلات أساس لبناء التعلمات ورهان الرفع من جودة الأداء التربوي للمدرس بحيث هي كفيلة في بلورة مشاريع الإصلاح وتجديد المنظومة التربوية ككل، والأهم من ذلك التمثلات تعترف بشخصية المتعلم بحيث أتاحت فرصة القبول باحتمال

[1]- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، ص370.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص140.

الخطأ والحوار البنّاء واحترام الرأي الأخر وحسن الإصغاء المصحوب بنية البحث عن ما هو صائب وهذا ما يؤدي إلى دمج المتعلم في المحيط والبحث عن علاقات جديدة بين المعارف والمكتسبات القبلية والآنية.[1]

[1]- العربي عكروش، دور التمثلات في عملية النعليم والتعلم، مجلة علوم التربية، العدد62، ص113-114.

الفصل السادس :

درس اللغة والمقاربة بالكفايات

عرف التدريس في المغرب العربي ثلاث مقاربات بهدف الوصول إلى الجودة في التعليم،والتطور المستمر الذي يشهده العالم أرغم المدرسة على تنمية كفاية المتعلمين، ولهذا السبب اعتمدوا بيداغوجيا الكفايات كمقاربة أكثر ملاءمة وذات جودة عالية للتدريس.

بيداغوجيا الكفايات والدرس اللغوي

1- بيداغوجيا الكفايات: المفاهيم الأساس

1-1 تعريف الكفاية la compétence وأجمل مفهومها على أنها مجموع المهارات والقدرات والمعارف والأداءات التي يستحضرها المتعلم إزاء وضعه في مشكلة ما بهدف حلها بنشاط وفعالية.[1] والكفاءة حسب tardifطارديف" هي نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل علمي لكي تسمح بحل المشكلات.[2]

وعرفتها الفتلاوي "على أنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجموعة المهام التي تكون الأداء النهائي المتوقع من المتعلم بإنجازه بمستوى معين من الفعالية عند التدريس والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.[3]

ولتحقيق الكفايات لا بد من تتبع العوامل البيداغوجية، أهمها أن يكتسب المتعلم معارفه من المجتمع ومن الصف، حتى يتمكن من حل الوضعيات المتفاوتة التعقيد، واعتبر فيليب بيرنوPhilipPerrenoud أن المدرسة ليست قياسا للنجاح، وإنما ما يحصله لتحدي المشكلات في نهاية التعليم، لذا ينبغي أن تساير المدارس مختلف الوسائل المتطورة،فأصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات التلاميذ حتى يتسنى لهم التعود على التعلم الذاتي واكتساب المعارف، وعلى هذا الأساس حمل مفهوم الكفاية مجموعة من المهارات العالية الجودة والتي تنطلق ربط الموارد المعرفية لحل الوضعيات

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص143.

[2]- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، د.ط، 2006م، ص20.

[3]- سهيلة محسن وكاظم الفتلاوي، كفايات، تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014م، ص33.

المركبة وتنظيمها في *شبكات إجرائية réseaux opératoires بغية معالجة وضعية من الوضعيات.[1]

2-1 خصائص الكفاية:تمتاز الكفاية بمجموعة من الخصائص كالأتي:[2]

-الشمولية globalité:بمعنى أنها تمكن المتعلم من تجميع مكونات كفاية ما، بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة(وضعية معقدة، نظرة، وضعية شاملة).

-البناء construction:وخلفية هذا المبدأ، هو بناء المتعلم لمعارفه باستجماع ما سبق وما يتعلمه وما يكتسبه من تعلمات جديدة.

-التناوب alternance: وتدور الحلقة بين الشمولية (خاصة وعامة) وبين الكفايات والمهمة المدمجة أي الانتقال من الخاص إلى العام.

-التطبيقapplication:أي أن يستفيد المتعلم من التعليم بالاعتماد على الأفعال، والتي تساعد بدورها على تطبيق الكفاية وتعزيز فعالية التعليم.

-التكرارitération: وهو أن يعرض المعلم المحتوى عدة مرات بهدف ترسيخ المعارف تجنبا للنسيان.

-الإدماج intégration:ونعني بالإدماج ربط العناصر المدروسة فيما بينها، حتى ينمي المتعلم كفايته.

-التمييزdistinction:أي التمييز بين المحتويات والديمومة، أي طريقة تتابع الدروس وتسلسلها وترابطها، من أجل تمكين التلميذ من الربط واكتساب الكفاية.

-الملاءمة pertinence:ويساعد هذا المبدأ على تسهيل الاستيعاب للمتعلم، بحيث يجد المعلم الطريقة المناسبة لإيصال المعلومات.

---

* الشبكات الاجرائية: ونقصد بها التعلم بالممارسة أي حل المشكلات عن طريق مجموعة من الاجراءات كلها من طرف المتعلمين ويتكفل المعلم بتقييم جهودهم.

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص144.

[2]- الدليل البيداغوجي في التعليم الابتدائي الاختبارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي، ص 25.

-الانسجام cohérence:ويمكن هذا المتعلم من تمكين المتعلم من الربط بين أنشطة التعلم بأنشطة التعليم وأنشطة التقويم.

-التحويل transfert: ويتعلق هذا المبدأ بتطبيق التعلم عبر سياقات مختلفة، وكل سياق يختلف عن السياق الذي تم قبله.

3-1 تصنيف الكفايات : وتصنف الكفايات كالآتي:[1]

-كفايات أساس: وهي الكفايات الرئيسية التي لا بد من المتعلم أن يتحكم فيها للارتقاء بالمستوى التعليمي على مختلف الأطوار.

-الكفايات الممتدة أو المستعرضة transversales: والتي تشمل حسن التواجد savoir être والكفايات العلائقية relationnelle والكفايات المنهجية méthodologique والثقافة التوجيهية، وهي كفايات لها أهداف مشتركة تجمع بين مواد ومجالات دراسية مختلفة.

وصنفت الكفايات حسب"رايRey" إلى ثلاث درجات وهي كالآتي:[2]

-كفاية من الدرجة الأولى:ويطلق على هذه الكفاية بالمهارة "habilité" أو إجراء "procédure" أو كفاية أولية "compétence élémentaire"، وهي عبارة عن سؤال أو تعليمة أو وضعية محددة غير معقدة، كمؤشرات يستند إليها المتعلم لحل وضعية ما.

-كفايات من الدرجة الثانية: وهي الإلمام بالكفايات الأولية، وانتقاء ماينا سب لحل وضعية معينة مجهولة، ويسمى هذا النشاط ب"كفاية أولية مؤطرة".

-كفايات من الدرجة الثالثة: وهي كفاية تتطلب أن يستجمع المتعلم أكبر قدر من الكفايات الأولية لمعالجة مشكلة معينة، ويسمى هذا النشاط ب"كفاية معقدة".

[1]- ينظر: د.علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص146.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص149.

4-1 المرجعيات المعتمدة في بيداغوجيا الكفايات:

كان لبيداغوجيا الكفايات مرجعيات عديدة نذكر منها: النظرية المعرفية عند"كانيي gagné" و"نوفاكا novaka" و"طارديف tardif "والنظرية البنائية مع "بياجي Piaget" و السوسيوبنائية "فيكوتسكي vygotsky"و"دواز doise"و"مونيي muyny"و"برونير bruner"و"براون brawn"، وعلم النفس ونظرية الذكاءات المتعددة.[1]

إن الخلفيات النظرية للمقاربة بالكفاءات جاءت بعدة مقاربات في مجالات وتخصصات معرفية جعلت التصورات التربوية تتأثر بمفاهيم تنتمي لتلك التخصصات، "ففليبجونير" مثلا يرى أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى مدرستين نظريتين إحداهما "أنجلو ساكسونية" والأخرى "فرانكفونية"، تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات، وحقيقة التعلم من خلال هذه النظريات يتم بطريقة آلية، بحيث تحدد جودة التعلم، وتحرر المتعلم من الانغلاق داخل حدود المدرسة، واعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.[2]

يقول "فيليب جونير ph.jonir في هذا السياق "سبق أن بدأنا في رسم معالم النموذج البنائي. وها هنا الآن نقدم صبغة تركيبية له في العبرة التالية: النموذج السوسيو بنائي التفاعلي، لكننا مطالبون مع ذلك بتحديد أي بنائية نقصد، ذلك لأن البنائية قد تتخذ بالفعل دلالات مختلفة جدا(اجتماعية...إيكولوجية...).[3]

- **القدرة la capacité** : وتقصد بها تمكن المتعلم من التفوق في إنجاز معين كالقدرة على التحليل والتركيب، والمقارنة والتأليف...، وتتميز القدرة بخاصية الامتداد transversalité والتطور évolutivité.أي تكون أغلبية القدرات ممتدة (مستعرضة)قابلة للاعتماد في عدة مواد بدرجات مختلفة، أما التطور فإنها تتطور قدرات الفرد مدى حياته، كما أنها تمتاز بخاصية التحول transformation لأنها تمكن المتعلم من التمييز بين ماهو أساسي وماهو ثانوي مثلا، فهنا لا

[1] - ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص149.

[2] - فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية الإطار النظري، تر: الحسين سحبان، الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص34-37.

[3] - المصدر نفسه، ص38.

يتم تحديدها، وكذا تمتلك خاصية عدم قابلية التقويمnon évaluabilité : أي عدم قابليتها للتقويم، ومن الصعب قياس مستوى التحكم بالنسبة لقدرة معينة في حالتها الخالصة بكيفية موضوعية ،وتتحدد القدرات بالاعتماد على مجالات التعليم والتكوين الثلاثة وهي : المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحس حركي.[1]

- **المهارة Habilité**:يتقارب مفهوم المهارة ومفهوم القدرة دلاليا، إلا أن المنظرين يستعملون مفهوم المهارة، لأنه يقترب أكثر من خلال التحكم في الحركة، وإنجاز مهمات مركبة، كالتعبير عن إحساس معين باستخدام الحركة او آلة أو أية أداة استعمال، وتتصل المهارة بعدة مجالات منها" الأنشطة الحركية (الجسمية، اليدوية)، الأنشطة التلفظية نحو(النطق، استقبال الأصوات)، والأنشطة المهارية التعبيرية (كالرسم والرقص)، وتتطلب هذه المهارات اكتساب مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، وتنمى لدى المتعلم بتقنيات التكرار والمحاكاة، أما التدريب والعمل الذاتي والجهد الشخصي فإنه ينمي مهارة الإتقان والدقة في العمل، مع القدرة على الابتكار والإبداع.

- **الموارد**: وهي مجموع المعارف والمعلومات والمهارات، والمواقف والاتجاهات والوسائل التي تربط بالوضعية، والتي تساهم في بناء الكفاية، وقسم الباحثون الموارد المرتبطة بالكفاية إلى:

موارد داخلية:كالمهارات والاستعدادات التي يكتسبها المتعلم، والمعتقدات والقيم والمواقف.

موارد خارجية:وهي الموارد التي يكتسبها المتعلم من أسرته ومدرسه ومحيطه وزملائه.[2]

1-5 مبادئ تحديد الكفايات: لتحديد الكفايات لابد من محاولة التدرج والانتقال من السهل إلى الصعب مع الحرص على ترابطها وتماسكها فيما بينها، أي عدم الفصل بين الجانب النظري والتطبيقي (عمليا ووظيفيا).

- **الوضعية المشكلة situation problème**: مصطلح الوضعية المشكلة يتألف من:وضعية ومشكلة،فنقصد "بالوضعية" مجموع النشاطات التي ينظمها المعلم مع تلاميذه، أو مجموعة

[1]- محمد بالكبير عبد العزيز وجديد واخرون، بيداغوجيا الكفايات، د.ط، د.ت، ص08.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص150.

من المعلومات التي تستدعي من المعلم التفصيل فيها لإنجاز مهمة محددة، أما "المشكلة" فهي عبارة عن عائق يدفع المتعلم إلى تجاوزه ومحاولة فك ألغازه.[1] لذا فإن المشكلة تعبر عن وضعية مصطنعة يبتكرها المعلم، بحيث يضع تلاميذه أمام عقبة أو تناقض يقودهم إلى إعادة النظر في معارفهم ومعلوماتهم، فيضع المعلم المتعلم في موقف محير يثير قلقه ويدفعه إلى التساؤل والبحث عن حلول له لاجتياز هذه العقبة أو إيجاد جواب يفسر هذا التناقض.[2]

– **أنواع الوضعيات:** ميز "كزافيي روجيرزroujirse kasavue" بين نوعين من الوضعيات:الوضعيات المتعلقة بتنمية الموارد، ووضعيات الإدماج أو الوضعية المستهدفة.

الوضعيات المتعلقة بتنمية الموارد: وهي الوضعيات التي يتطرق لها المتعلم لإرساء الموارد.

الوضعيات الإدماجية: وهي وضعية مركبة ومهيأة الإعداد لتستغل عند نهاية مقطع من التعلمات المجزأة، وتصاغ الوضعيات الإدماجية لتمكن المتعلم من إدماج المعارف والمكتسبات في القسم أولا، ثم في الحياة اليومية ثانيا، كما أنها تسهل على المعلم ممارسة عملية التقويم، وقدرة المتعلم على الإدماج، وقدراته على التحكم في المضامين والمهارات والقدرات التي أرستها مقاطع التعلمات المجزأة.[3]

– **أنواع المشكلات:** تتكون المشكلات من ثلاثة أنواع وهي:[4]

مشكلات تتعلق باكتساب القواعد والعلاقات: هي المشاكل التي تهتم وتراعي انتقاء القواعد المناسبة ما يتناسب مع مجموعة من المعلومات.

مشكلات متعلقة بتغيير الوضعيات: وهي التي تهدف إلى تغيير وضعية أصلية "وضعية الانطلاق" بوضعية هدف، مع احترام الشروط المصادق عليها ضمن التعليمات .

مشكلات تنظيمية أو تلك المتعلقة بالبناء والتصور: وتنطلق هذه المشكلات بناءا على مجموعة من العناصر المتعلقة ببناء تنظيم معين لهذه العناصر مع مراعاة واحترام معايير محددة سلفا.

---

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص152-153.

[2] – ينظر: .محمد بن يحي زكريا، د.عباس محمود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص102.

[3] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص153.

[4]- ينظر: المصدر نفسه، ص155.

- **وظائف حل المشكلات:** على وجه العموم هناك أربع مشاكل لها علاقة بالأهداف التعليمية وهي:[1]

أ-مشاكل لا تحل إلا ببناء معارف جديدة.

ب- مشاكل تقدم مسبقا، والتمرين عليها بهدف استثمار المعارف.

ج- مشاكل أكثر تعقيدا أو تدرجا من سابقتها، ويتطلب حلها اكتساب معارف جديدة.

د-مشاكل تهدف إلى تطوير قدرات المتعلم.

- **صياغة الوضعية:** لصياغة وضعية- مشكلة لابد من انتهاج العناصر الإجرائية الآتية:[2]

-أن تحمل دلالة وأهدافا، وعلى درجة من التعقد.

-أن تكون إجرائية، وتلاءم المستوى الدراسي للمتعلم.

- أن تعتمد على وثائق طبيعية وعادية، وتفسح للمتعلم وضع الفرضيات، وإبداء كفايته.

-أن تجند الموارد الأساسية وتعبئتها.

وحسب "أستوفلي ASTOFLI" تتميز الوضعية المشكلة بمجموعة من الخصائص:[3]

- أن تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية.

- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

- أن تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية.

- أن تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة.

فتعد الوضعية المشكلة ناجحة وذات استراتيجية إذا توفر فيها شرط التعقيد والتركيب والنسبية، بحيث تتيح للمتعلم إمكانية الدارسة والشرح والبناء واتخاذ القرارات المناسبة، وعليه فإن التعرف على الوضعية المشكلة التي يتم عليها بناء التعلم تتكون من ثلاث مراحل أساسية:[4]

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص155.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص155.

[3]- جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج، شبكة الالوكة www.alukan.net ص12.

[4]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص156.

أ–المهام التعليمية (التدريسية): ويطرح فيها المعلم مهمة أو سؤالا حقيقيا ينشأ من واقع المتعلم.

ب– المجموعة المتعاونة: المرحلة يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة، ودور المعلم هنا تسهيل عملية التعلم وتحفيز المتعلمين.

ج– المشاركة: تبدأ هذه الخطوة عندما يدعو المعلم المجموعة التي تعاونت في الاجتماع، ويسألهم عن كيفية التوصل إلى الحل .

تطرق "ليفLIEF " إلى صياغة لمفهوم تدبير الوضعية المشكلة:على أنه" مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد، وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة، مع البيئة التي يعيش ويتحرك فيها". ويمكن ترجمة الوضعية التعليمية وتحليلها إلى مجموعة من المركبات المرتبطة فيما بينها، وعلى الخصوص: العامل الذاتي للمتعلم:خصوصياته وحاجياته السيكولوجية والاجتماعية.

أما العامل الديداكتيكي يعني الجوانب التي تيسرالتعلم (الأدوات التعلمية، المقاربات البيداغوجية، المحتويات والأنشطة...)، ثم العامل التواصلي الذي يرتبط بالعامل السابق، ويدخل ضمن الطرائق التشاركية (دينامية الجماعات) ومن بين الوضعيات التعلمية والديداكتيكية الأكثر ملاءمة للمقاربة بالكفايات.[1]

اقترح "مايرMEYER" و "سيموناردSIMONARD" نموذجا لتدبير الوضعية المشكلة ضمن دائرة أو حلقة التعلم وهي كالأتي:[2]

[1]– محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص48.

[2]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص156-157.

-الصراع المعرفي Le Conflit Cognitif: في هذه المرحلة يواجه المتعلمون على الفور مهاما تتطلب إتقانا وذلك بدءا من الكفاية المستهدفة، فيحاول القيام بمجهود شخصي، مستخدما المعارف السابقة التي تتضح أثناء الإجابة عن أسئلة التقويم التشخيصي الذي يجب على المعلم إجراؤه من خلال طرح الأسئلة مسبقا.

-الصراع السوسيوثقافي Le Conflit Socioculturel: عندما يتسم العمل بطابع جماعي معتمدا على التفاعل بين المتعلمين، الذي من خلاله يكون هناك توافق وتكامل وتراضي بين الطرفين على الحل المناسب بناء على المعلومات والمعطيات والتعلمات المقدمة.

- الصراع الميتا-معرفي Le Conflit Métacognitif: وذلك بتوجيه المعلم جماعة المتعلمين بالأسئلة التالية: ماهي إجابتكم ؟كيف توصلتم إليه؟ ما الذي يجعلكم تقولون هذا؟ فعن طريق هذه الأسئلة الممنهجة والمماثلة يستطيع أن يتدرج المعلم بالمتعلمين إلى الحل المناسب، فيدركون أن تعلمهم مفيد وله معنى، وسيحدث لديهم استيعاب للمفاهيم وذلك عن طريق تحويل الموارد إلى وضعية جديدة.

- التقويم:

أ-تقويم تشخيصي(في بداية التعلم).

ب-تقويم تكويني(إزاء عملية التعلم).

ج-تقويم إجمالي (يكون في نهاية التعلم).[1]

يتضح مما سبق أن الوضعية المشكلة لها مزايا منها:[2]

- الإدماج: يهدف إلى تطبيق واسترجاع التعلمات السابقة في كل وضعية جديدة، ولا يقتصر الأمر على جمع المعرفة، مثل طرق التدريس التقليدية.

[1]- ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص157.

[2]- نظر: المصدر نفسه، ص157.

– **توقع المنتوج:** أي يتوقع من المتعلم إيجاد حل للمشكلة لأنه هو من يملك الدور الفاعل والأساسي ليس المعلم.

– **الانفتاح:** ويقصد بأن الوضعية المشكلة مفتوحة في معظم الأحيان،وبالتالي لا يقبل أكثر من حل.

وحصر "دوكتيلDEKETELE" مكوناتها الأساسية فيما يلي:[1]

السند أو الحامل، ويحتوي على ثلاثة عناصر وهي: السياق، المعلومات، الوظيفة، لذلك يمكن أن يأخذ الطابع الدال للوضعية عدة مستويات والتي قد تكون تتعلق بالجوانب التالية:

– تمثل الاهتمام بحياة المتعلم، وهو مركز الاهتمام، وهذا يتعلق بسياق ما.

– الانخراط في وظيفة معية مثل دفعه إلى الإلمام بإنجاز مهام معقدة.

– معلومات معينة، مثل توعيته بالفرق الموجود بين النظرية والتطبيق.

– المهمة، كما لو كنا قد جعلناها تحديا كان عليه أن يواجهه.

ويمكن تحليل مراحل إنجاز درس متمركز حول وضعية مسألة في أربعة مراحل أساسية هي:[2]

مرحلة وضعية الانطلاق: ويتم فيها الإعداد المادي وطرح وتوضيح الوضعية المسألة، وتحديد زمن وظروف العمل المناسبين.

مرحلة البحث عن الحلول: حيث يجب تنظيم اقتراحات وتنظيمات للمتعلمين.

مرحلة الاستثمار: إذ يتم تقويم ما توصل إليه المتعلمين، من خلال تحليل ومناقشة أجوبتهم.

مرحلة الاستنتاج: حيث تقدم خلاصة النتائج الملائمة المتوصل إليها.

[1]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص158.

[2]– ينظر: محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص50.

2- نماذج تطبيقية

عندما يتم طرح مشكلة تدريس اللغة على أساس النهج القائم على بيداغوجيا الكفايات، فمنهاجنا وبرامجنا التعليمية غير كافية لأنها قاصرة وتفتقر إلى الإستراتيجيات القائمة على التعلم المركز على تنمية المهارات اللغوية، والقدرة على استخدامها في الإنجازات اللغوية، بما في ذلك مهارات التعبير الكتابي والشفهي، فهي تكرس لتدريس القواعد النحوية على أساس التلقين والحفظ.[1]

وإن النحو العربي أو قواعد اللغة العربية أحد فروع اللغة العربية، والغرض منها تجميع الأوصاف في حالة استخدام اللغة، وتقنين القواعد التي تضبط أواخر الكلام، إضافة إلى تكوين الجمل والكلمات وعملها، والعلاقة بين الكلمات في الجمل والعبارات. وعلى هذا فأن تقييم النحو ليس غاية في حد ذاته، ولكنه وسيلة لتحقيق الغايات الرئيسية وهي:[2]

- سلامة وصحة الأسلوب.
- دقة البنية والتركيب، بحيث يصبح اللسان مستقيما وخاليا من الأخطاء.
- تمكين المتعلمين من التغيير بشكل صحيح.
-ضبط أسلوب اللغة وفهم الكلام، وإفهامه للآخرين عند التواصل.

وتعد قواعد النحو مهمة جدا لتطوير وإتقان تفكير معلمي اللغة العربية، إذ ينمي لديهم القدرة على مراقبة وملاحظة التوازن عند التمييز بين التراكيب والعبارات والجمل، مما يساعد على تربية ملكة الحكم عند رسم واستنباط القواعد من الأدلة والأمثلة.

وما زال المتأخرون من علماء اللغة والبلاغة معا يشعرون بأهمية النحو لمعرفة اللغة، والوقوف على دلالاتها المختلفة، إيمانا منهم بأن النص العربي الفصيح، وفي قمته القرآن الكريم لا يتوصل إلى دقائق معانيه، وخواص تراكيبه، واستجلاء دلالته، إلا بالتعلق في فهم النحو وتجاوز البنى السطحية التركيبية

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص161.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص161.

إلى الدلالات الباطنية التقديرية، فيقول السكاكي"اعلم أن النحو هو أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب...".[1]

ويحتوي النحو العربي على العديد من مهارات التفكير، نحو الاستقراء والقياس والتفسير والتعليل، لذا وضع النحويون القواعد على أساس الاستدلالات الدقيقة، وكذلك التعليل والتفسير والتصنيف عند تجميع وتقنين قواعد هذا العلم، وهذا يجبر المتعلم على القيام بأنشطة مجردة يتحرك فيها من الوقائع الملموسة والمحسوسة والمستقلة، إلى مستويات التجريد والقدرة على بناء المفاهيم، واختزال خصائص الظواهر والمشكلات الملاحظة في نماذج معينة.

يميل باحثون آخرون إلى توسيع مفهوم النحو ليشمل علم المعاني وهو من فروع البلاغة العربية، فإن هذا النحو يجد سنده من المقاربات المعتمدة في تعليم اللغة وتعلمها(المقاربة المعيارية والوظيفية). والرهان في هذا البحث مع اللغة كمعطى سوسيوثقافي، مركزة في ذلك على طريقة التواصل، ونعني المقاربات التواصلية التي من خلال الكفاية التواصلية تنمى وتتطور الكفاية اللغوية.[2]

إن طريقة التدريس عادة ما تقتصر على تلقين القواعد النحوية للمتمدرسين واستخدامها، دون استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة بما في ذلك صياغة القواعد في شكل وضعيات واقعية، مما يؤدي إلى الاهتمام بمهارات وتطبيقات الفهم النحوي أكثر من حفظها، فهي توفر أيضا للمتعلمين إمكانات للإبداع، وفرصا للتواصل والتفاعل بسهولة مع الآخرين، لتحفيزهم على تعلم قواعد نحوية مختلفة، وتطوير مهاراتهم، والتأمل الذاتي، والمشاركة الفعالة، واستخدامهم للمعرفة في المواقف المختلفة.[3]

[1]- ينظر: السكاكي (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن علي السكاكي)، مفتاح العلوم. تح: نعيم زرزور، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط2، 1987م، ص34.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص161-162.

[3]- ينظر: المصدر نفسه، ص162.

ويقيد "دوكتيل وكزافيي" أنشطة التعلم على أساس المقاربة بالكفاءات وفق سبعة أنماط من أنشطة التعلم، وهي كالآتي:[1]

2-1 أنشطة الاستكشاف Exploration:

ماهيتها:هو كل نشاط يحقق لنا نتائج تعليمية جديدة، وتلك الأنشطة المتعلقة بالتدريس المنتظم، وعلى ماذا يعتمد؟، تعتمد أنشطة الاكتشاف على أسئلة مثيرة يطرحها المعلمون لتلاميذهم في بداية تعلم جديد.

اللغة تؤثر على الأفكار والسلوك والتصور، فهي تولد وتنتج القيمة وتعمل على تداولها، ومن هنا شعر علماء اللغة بأهمية النحو في الدراسات اللغوية، واعتبروه مقياسا أساسا للتفريق بين المعاني المتداخلة في مختلف التراكيب اللغوية، وبخاصة حينما يتعلق الأمر بالقرآن الكريم، فإن اختلاف الحركات الإعرابية التي بأواخر الكلم يترتب عليها اختلاف في الدلالات..."فالنحو هو العلم الذي يحدد العلاقات بين الكلمات في التراكيب اللغوية، ويبين وظائفها الدلالية..."."[2]

يجب على معلمي اللغة استخدام طرق التدريس الحديثة والاستفادة من المقاربات اللسانية والبيداغوجية الحديثة كالمقاربة بالكفايات، واستخدام تقنيات التنشيط، والاستثمار في الاستراتيجيات الحديثة في التعلم، فإنه يساعد على التفكير في العوامل الاجتماعية والتواصلية في تعلم اللغة وتعليمها، بحيث لا يتقيد في الضوابط اللغوية، مع راهنية وضع المتعلم في وضعيات ديداكتيكية بنائية دالة، أو إدماجية.[3]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص163.

[2]- ينظر: أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط4، 1922هـ-1982، ص95.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص163.

2-2 أنشطة التعلم عن طريق حل المشكلات Situation Problème:

ماهيتها: يشير التعلم إلى وضعية مشكلة أو موقف أكثر تعقيدا، مما يتطلب من الطلاب مواجهة مجموعة من التعلمات المتداخلة، والتي تتمركز حول هذه الوضعية عدة طرق تدريس.

أية وضعية نختار؟: قد نختار مشكلة أو سؤالا، وقد تمت دراسة صعوبة هذا السؤال بدقة، وهو ليس بالأمر السهل ولا بالمعقد، فالمشكل يركز على المعرفة الأساسية، أو القدرة على اكتساب هذه المشكلة، ويمكن تقسيمها إلى مجموعة من المشاكل المصغرة أو الفرعية:مشكل له العديد من الحلول ويبعث على الحل.[1]

والوضعية المشكلة هي الإطار الذي يتم ضمنه، ومن خلاله ممارسة أنشطة وإنجازات التعلم الخاصة بكفاية معينة، أو مزاولة ممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية، وقد حاول الباحث البلجيكي "بروجيرز كزافيي" تبسيط هذا المفهوم حين اعتبر الوضعية المشكلة تتشكل كما يلي:[2]

الوضعية: ويقصد بها المجال الذي يحيل إلى ذات معينة في ارتباطها بسياق أو حدث ما، نحو ذهاب التلميذ إلى نزهة، زيارة مريض، شراء بضائع.

المشكلة: تتحدد من خلال توظيف معلومات، أو القيام بمهمة أو إنجاز نشاط، أو تخطي تعثر أو حاجز ما، بهدف الاستجابة لحاجة ذاتية وخاصة بواسطة مسار غير بديهي، مثال: تحديد المشاكل التي تطرح في جميع العلوم.

3-2 أنشطة التعلم النسقي Apprentissage Systématique:

ماهيتها:هي تلك الأنشطة التي تسعى إلى ضبط وتنظيم مختلف المعارف والمهارات (مفاهيم، هيكلة المكتسبات، تطبيقها).

[1] - ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص163.

[2] - عبد اللطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2009م، ص28.

كيف نقود أنشطة التعلم النسقي: يطلب من المعلمين الاستماع إلى تصريحات الطلاب، والأخذ بتمثلات التلاميذ هذا من جهة، ومن ناحية أخرى منح الطلاب حرية اختيار أساليب التعلم، فإن قدراتهم المعرفية، وطريقة تفكيرهم وإرادتهم مناسبة لمؤهلاتهم المعرفية، وبلغة أخرى استثمار الجهد الأقل، واختيار الطريقة الأسرع والأنسب.

2-4 أنشطة الهيكلة أو البنينةStructuration: تظهر هذه الأنشطة في جميع مراحل عملية التعليم والتعلم في بداية التعلم من خلال مساعدة الطلاب على إيجاد تعلم جديد في علاقته بالبنية القديمة.

2-5 أنشطة الإدماج Intégration:

ماهيته: تؤدي الأنشطة التعليمية وظائف أساسية تضغط على حشد واستنفار محاصيل متعددة، وهو موضوع توجيه مستقل، وفي هذه الأنشطة يكون المتعلمون فاعلون استدعاءا لمجموعة من الموارد والمصادر، والأنشطة الموجهة التي تهدف إلى تحقيق الكفاية أو الأهداف النهائية الشمولية، وهي ذات سمات دلالية قريبة من التلاميذ.[1]

2-6 أنشطة التقويم Evaluation: من المهم النظر وضع التقويم بالمعنى العام الإدماجي للكلمة للسببين التاليين:[2]

الملاءمة: تقييم الأداء الأكاديمي و مكتسبات الطلاب بمعزل عن بعضها،وهذا ما يؤدي لنقص في المعنى، إذ تسعى إلى ترسيخ هدف نهائي.

بعد استراتيجي: تحويل التقويم إلى تنسيق شامل يغير تمثلات الطلاب و أولياء الأمور عن مفهوم وفلسفة التعلم .

ويختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه و بالمرحلة التي يتم فيها، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم:تشخيصي- تكويني- ختامي أو تجميعي.

---

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص163-164.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص164.

2-7 أنشطة المعالجة Répudiation: طريقة العلاج هي جزء من الطريقة المصممة لمساعدة الطلاب، وتقوم على مفهوم الخطأ لتستثمر إياه بمنظور علاجي وتشخيص الصعوبات، ويعتمد على أربعة مراحل أساسية وهي:

ملاحظة الخطأ: أي يمكن تحديد الخطأ.

وصف الأخطاء: في هذه المرحلة يتم وصف الخطأ من خلال تجميع الأخطاء المتشابهة.

البحث عن مصادر الأخطاء: أي البحث عن الآلية المعطوبة لدى الطالب .

وضع خطة علاجية: لمعالجة نقاط الضعف باستخدام استراتيجيات الأربعة التي حددها" دوكتيل duktel[1]".

نوحي بتنظيم هذا التصنيف بطريقة أخرى لإظهار بعدين منفصلين:

الصفة الإدماجية للنشاط: من خلاله يمكننا التمييز بين الأنشطة الاعتيادية، والأنشطة بنينة خارج السياق، ودعوتها لتحريك المكتسبات في وضعية.

وقت النشاط:في بداية التعلم أو أثناءه أو في نهايته.

[1] – ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص164-165.

الفصل السابع

إستراتيجية التّدريس بالمفاهيم

أصبح التدريس بالمفاهيم يلعب دورا فعال في وقتنا الحالي كونه أصبح يسهل العملية التعليمية التعليمية، كما تساهم المفاهيم في حل بعض الصعوبات التعلم خلال مراحل تعلم الطلاب، وكذلك مساعدتها على تنظيم الخبرات عقلية حيث تمثل الوسيلة التي يمكن بها تنظيم الخبرات العديدة.

التدريس بالمفاهيم ودرس اللغة

1- ماهية المفهوم:

تصنيف مفاهيم التعلم كإطار عمل للتعلم المعرفي لأننا لا نستطيع تعلم المبادئ أو المفاهيم بدون المعرفة والمعلومات، فقط في هذه الحالة يمكن الاستفادة من أعمال بياجيPIAGES و جانييه GganeوأوزبيلAnsybel ، وبرونيو Bruner و جودناوGoodnow، و Hiddi، Taba، ويشير مفهوم التعلم بالمفاهيم إلى مفهوم عقلي ابتكره الأفراد لأشياء أو أحداث في البيئة. هذا النوع من التحفيز له خصائص مشتركة ، وقد تكون هذه المحفزات أشياء أو أحداث أو أراء الكثير من الأشخاص المهتمين بالتعليم ويتم استخدام الأشياء والأسماء للتعبير عن المفاهيم، في معظم الحالات ، يجب أن يكون التعلم موجه نحو مفاهيم التعلم ، لأنها تشكل أساس التعلم كمبدأ تعليمي، حيث يعد التعلم وحل المشكلات الأكثر تقدما ، وربما يكون تصور المفهوم هو السبيل الوحيد لتسهيل حصول المتعلمين على المواد التعليمية لأنها تحسن كفاءة حل التمارين ويكون تعلمه قابلا للانتقال إلى المواقف، والظروف الجديدة، وهذه المفاهيم تجعل من الممكن ربط جسور التواصل بين مختلف مكونات الموضوع ،والتكيف وفقا لهيكل معرفة المتعلم.[1]

1.1. تعريف المفهوم: ونجد الدارسين في التربية وعلم النفسقد أتوا بتعريفات عديدة للمفهوم منها: المفهوم هو الفكرة التي تمثلها الكلمة ، وعندما ندرس مفهوما، ندرس معنى الكلمة، ويعرفها جانييه Gagnierوبرونر Brunner أنها نوع من الحوافز ذات الخصائص المشتركة والأساسية حتى لو

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص177.

كانت المحفزات بينهما مختلفة تماما، وهو أيضا مجموعة من الأشياءأو الحوادث أو الرموز تجمع وفقا لخصائصها المشتركة، والتي يمكن تسميتها باسم أو رمز خاص.[1]

ويعرفه برونييرBrunier بأنه مجموعة من المصطلحات المستخدمة من قبل العلماء في علمه، أو الباحثين في بحثهم كعناوين ، يشير كل عنوان إلى مجموعة من الحوادث أو الظواهر أو العلاقة في مجال بحثه ، ويعرفها البعض على أنها تصور عقلي عام مادي أو مجرد لظرف أو موقف أو حادثة ...فقد عرفه "ديسيسكو" Dececcoبأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء ، أو حوادث أو أشخاص تشترك معا بخصائص عامة ، ويشار إليها باسم خاص.

وأورد "جود" Good في كتابه "قاموس التربية Dictionnaire de éducation" عن تعريفات للمفهوم.فقد عرفه أولا، بأنه فكرة، أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أوالأصناف المختلفة.[2]

- بسبب استخدام الخبرات المباشرة، تنمو المفاهيم المادية وتتطور بشكل أسرع من المفاهيم المجردة، في حين تتجه الأمثلة الحسية في تشكيل المفاهيم المادية، في حين تتشكل المفاهيم المجردة بالاعتماد على الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية.

—ويعتقد بعض المختصين أن المتعلمين يمكنهم تكوين المفاهيم من خلال أربع مراحل وهي:[3]

التمييز: يميز المفاهيم ويتحقق منها.

التصنيف:تحديد وتصنيف الحالات.

التعريف أو التحديد: التعرف على المعنى والتعبير عنه شفهيا.

التعميم: وهي المرحلة تكون من علاقات ونظم بين المفاهيم، مما يعني خلق المعنى من خلال ربط المفهوم بمفاهيم أخرى.

---

[1]- ينظر : علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص177.

[2]- ينظر: جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف ، تدريس المفاهيم اللغة العربية والرياضات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل بيروت ،ط1 ، 1988، ص59.

[3]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص178-179.

–تبنى المفاهيم عادة من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس:

البصر والسمع والذوق واللمس والشم، ومن الذكريات والتخيلات ، ومن نتاج الفكر الخيالي، وحسب نظريات التعلم ، فان أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأعادة من خبراته المباشرة التي يكتسبها عن طريق حواسه، وقبل أن يبدأ الطفل بتشكيل المفهوم لابد وأن يتعامل مع المدركات الحسية الخاصة بذلك المفهوم ، ومن خلال تعامله معها يستطيع أن يشكل صورة ذهنية لهذه المدركات التي تعامل معها، وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات.[1]– ولقد حدد لنا "برونيير" في المراحل الآتية سيرورة تكوين وتشكيل المفهوم:

1– المرحلة العملية: تسمى مرحلة الفعل الحسي، في هذه المرحلة يتكون "الفعل" وهو الطريقة التي يفهم بها الطفل البيئة، من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف.[2] وعرف جود وين وكلوز ماير (Good Wim and Klausmeier) المفهوم، بأنه يمثل معلومات منظمة عن خصائص أشياء، أو حوادث، أو عمليات تجعل أي شيء خاص، أو صنف من أشياء خاصة يرتبط بالشيء أو الصنف نفسه، ويختلف عن أشياء أو أصناف أخرى.

المفهوم المادي: يمكن إدراك الأشياء من خلال الحواس، مثل كتاب والشجرة والطاولة...

أما**المفهوم التجريدي:** فهو فكرة أو مجموعة أفكار حصل عليها الفرد في شكل رمزي، أو تعميمات لتدريجات معنوية.[3]

2.1. تشكيل المفهوم:Concept formation:

– الملاحظ أن المفاهيم لا تظهر بشكل مفاجئ وكامل، ولا تنتهي عند حد معين لدى الفرد ولكنها تتطور وتنمو مع الوقت.

[1]– ينظر: جودت احمد سعادة ، جمال يعقوب اليوسف، تدريس المفاهيم ، ص62.

[2]– ينظر: علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية ، ص 179.

[3]- ينظر: جودت احمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف ، تدريس المفاهيم ، ص59.

– كلما ازدادت المفاهيم التي يختبرها الفرد من خلال تحديد أمثلة أخرى، كلما تكشف لديه المزيد–لا يتطور المفهوم بشكل ثابت ،ولكنه يختلف في النظور ودرجة التطور باختلاف المفهوم نفسه.[1]

أما أوزبيلAusybel فقد ميز بين مرحلتين في تعلم المفهوم:

مرحلة تشكيل المفهوم: وهي عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المميزة المحكية أو مجموعة من الخصائص المحفزة، يتم تضمين هذه الخصائص في تكوين الصورة الذهنية للمفهوم.

مرحلة تعلم اسم المفهوم: هذا تعلم تمثيلي، حيث يتعلم الطفل أن الرموز(الكلمات) الصوتية أو المكتوبة يمثل المفهوم الذي تم تشكيله في المرحلة الأولى، يدرك المتعلمون أن معاني الرموز أو الكلمات أو الصور الذهنية الممثلة للمفهوم أنها متساوية.

ويتضح مما سبق أن عملية تكوين المفاهيم للأفراد تحدث عادة من خلال تفاعلهم مع ما يواجهون والموقف أو التجربة التي مروا بها، أو لمجموعة الخصائص المشتركة بينها، وتتخذ الصورة الذهنية أسماء أو رموز خاصة لتمثيل المفهوم.[2]

وأشار "إستطولفيAstalofi" و "دوفلايDevlay" أن هناك ثلاث مستويات في صياغة المفاهيم: المستوى اللغوي– السيكوتكويني– والمستوى الابستمولوجي.

ترتبط هذه المستويات بعقلية المتعلم وتأثيرها على العملية التعليمية، ويعتبر المستوى اللغوي تجسيدا للمستويين السيكو تكويني والابستمولوجي، ويمكن التمييز بالنسبة للمستوى السيكوتكويني بين مدرستين:

المدرسة البنائية: تشخيص التطور الفكري واستخدامه من اجل برمجة تدريس المفاهيم ،يعتقد "piagetبياجي" أن تشخيص مرحلة النمو للمتعلم ، أمر مهم لتحديد ما سندرس.

المدرسة المعرفية: يرى "برونير" أنه من الضروري أيضا تشخيص مرحلة التطور الفكري لكن ليس

[1]– ينظر : علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية، ص178.

[2]– ينظر: المصدر نفسه ، ص 179–180.

في تحديد ما سندرسه، ولكنها تعبر عن موضوع التعلم الذي نريد تدريسه بلغة ووسائل مناسبة لنظرة المتعلمين للأشياء.[1]

-ولقد ميزت النظريات التربوية المهتمة بالمفاهيم بين مرحلتين، هما: مرحلة تحليل المفهوم ومرحلة تدريس المفهوم.

أ. **مرحلة تحليل المفهوم** : ترتبط بشكل أساسي بخطة إعداد المعلم للدرس، ويتضمن الخطوات التالية:[2]

1- تحديد نوع المفهوم.

2-وضع تعريف للمفاهيم التي سيتم تدريسها.

3-التعرف على خصائص المفهوم.

4- تحديد أساس المفهوم وقاعدته.

5- تحديد موضوع المفهوم من التسلسلات الهرمية للمفاهيم الأخرى.

6-اختيار الأمثلة والأمثلة المضادة لتعليم هذا المفهوم.

7- العمل على تنفيذ المفهوم أو انتقاء أثره.

ب.مرحلة تدريس المفهوم: وتقوم حسب ديسيسكوDececco على تسع الخطوات التالية:[3]

- تحديد الأهداف والسلوكيات التي يتوقع أن ينفذها التلاميذ.
- التقليل من تعدد خصائص المفهوم والتركيز فقط على الصفات الأساسية والمهمة لتمييزه.
- يتم تزويد الطلاب باسم المفهوم أو الصنف (الفئة / كوسيط لغوي).
- تزويد الطلاب بأمثلة إجابية والسلبية / المضادة بترتيب متتابع أو متزامن.
- عرض مثالاً جديداً وطابقه مع المفهوم، فهذه الخطوة تؤكد على تعميم المفهوم أو تطبقه في أمثلة جديدة.

---

[1]- ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص180.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 180.

[3]- المصدر نفسه، ص181.

- التحقق من صحة مفاهيم تعلم الطلاب.
- تطوير التعريفات المفاهيمية.
- تزويد الطلاب بفرص وافرة لتقديم الردود وتقويتها.

والواقع أن أية طريقة فاعلة في تدرس المفاهيم ينبغي أن تركز عل المكونات الأساسية للمفهوم وهي: اسم المفهوم، وقاعدته، وصفاته المميزة وأمثلته...[1]

ويرى نشواتي وزملاؤه أن المعلمين يتبنون بعلم أو بدون علم طريقتين أو نموذجين رئيسيين لتعليم المفاهيم: الأول هو النموذج الاستقبالي أو الإستنتاجي. وفيه يعرض المعلم المثيرات على المتعلم واحدا تلو الآخر بعد إعلام المتعلم بقاعدة المفهوم، ويحاول المتعلم تصنيف كل مثير لدى عرضه في الفئة المناسبة. والثاني هو النموذج الاختياري أو الاستقرائي الاستكشافي، وفيه يعرض المعلم جميع المثيرات دفعة واحدة، ويقوم المتعلم باختيار المثير المناسب من بين هذه المثيرات، ووضعه في الفئة المناسبة ويتلقى تغذية راجعة مناسبة بعد كل عملية اختيار.[2]

2.1. **خصائص المفهوم**: وله خصائص عديدة أهمها:[3]

- يعبر المفهوم عن السمات العامة للأشياء التي تنتمي إليه.
- يعتمد هذا المفهوم على تجربة المرء السابقة.
- المكون المفاهيمي وهو مجموعة من الميزات الوصفية.

1.1. **مكونات المفهوم**: يتضمن المفهوم العناصر التالية:[4]

- اسم المفهوم ويشير إلى المفهوم الذي ينتمي إليه.
- أمثلة ارتباطيه وغير ارتباطيه.
- التميز وعدم التميز.

---

[1]- ينظر: علي جودة أحمد السعادة، جمال يعقوب اليوسف، تدرس المفاهيم، ص 97.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص97.

[3]- علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية، ص181-182.

[4]- ينظر: المصدر نفسه، ص 181-182.

- القيمة المعرفة وارتباطها بما هو معروف وواضح في المفهوم.

4.1. **الأهداف من التدريس بالمفاهيم**: التربية الحديثة اليوم تلجأ إلى إبراز أهمية المفاهيم في التعلم لأنه يشكل الأساس لتعلم أكثر تقدما، خاصة وأن المعلم يقضي 50٪من وقته في تدريس المفاهيم ، تبرز عدة أهداف لأهمية المفاهيم ويمكن تلخيص بعضها على النحو التالي:[1]

- ترسخ الصور والأمثلة والمعاني والأحداث.
- ارتباطها بالذاكرة بشكل منظم مما يساعد المتعلمين على تذكر ما تعلموه.
- حل مشكلة تحديد اللغة في الكتب المدرسية.
- استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعميق الفهم.
- يساعد على وصف المفهوم ذهنيا.
- يجعل المادة الدراسية سهلة في التعلم والفهم.
- تنظيم جسيمات الموضوع وتفصيلها في إطار هيكلي.
- يحسن فاعلية التعلم.

1.1. **مسواغات التعليم بالمفهوم** :هناك أسباب كثيرة للاعتماد على التعليم من الناحية المفاهمية، ومن أهمها:[2]

- ظاهرة انفجار المعرفة وانتشار المواد التعليمية السائدة في عصر المعلومات.
- تطوير المهارات لتوليد معرفة جديدة.
- ربط المعلومات والمفاهيم في شكل معرفة أو بنية مفاهمية منظمة.
- القدرة على استخدام مهارات التفكير النقدي و الإبداعي.
- إنشاء أسلوب تفكير منظم للمتعلمين.

[1]- ينظر : علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية ، ص182.

[2]- ينظر :المصدر نفسه، ص183.

6.1. العوامل التي تؤثر في تعلم المفهوم : إذ يمكن تقديم مقترحات مفيدة لتنظيم التعلم المفاهيمي،وهي:[1]

- يجب التأكيد على الخصائص الأساسية للمفهوم وإظهارها للمتعلمين من خلال الأمثلة ذات الصلة.
- استخدام الأساليب المناسبة لتعلم المفاهيم.
- توضيح طبيعة المفهوم المستهدف.
- تزويد المتعلمين بأمثلة مفصلة وترتيب صحيح.
- تشجيع المتعلمين على اكتساب مفاهيم هادفة وذات مغزى.
- ربط المفاهيم التي تعلمها بالمفاهيم المدمجة مسبقا.
- تشجيع المتعلمين على تقييم وانتقاء المفاهيم التي تعلموها.

– الخريطة المفاهيمية:تم تطوير هذا المصطلح من قبل مجموعة من الباحثين في جامعة cornell في أمريكا وذلك لقياس تطورات وتغيرات البنية المعرفية لدى الطلاب حين تعلمهم للمفاهيم في العلوم الطبيعية.

وخرائط المفاهيم هي أشكل رسومية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق استخدام السطور أو الخطوط أو الأسهم التي تكتب عليها كلمات تسمى كلمات الارتباط أو الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر.[2]

حيث تعد خرائط المفاهيم واحدة من نماذج التعلم الفراغية إذ تتضمن الأشكال والمخططات والخطط والإطارات والخرائط ، وهي أشكال مرئية تصور أهمالأفكار الرئيسية التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تتسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة إلىالأقل عمومية ومن الأعلىإلىالأسفل ومن

[1]- ينظر: علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية، ص184.

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص 184.

اليمين إلى اليسار وتظهر في دوائر أو مرجعات بينها خطوط مستقيمة أفقية وعمودية تعبر عن العلاقات التي تربط بين هذه الأفكار.[1]

أ. تعرف الخريطة المفاهيمية:

المخططات المفاهيمية تحدد المفاهيم في الموضوعات أو الوحدات أو مقررات الدراسية وذلك في بعد واحد أو أكثر. وذلكلتوضيح العلاقة بين المفاهيم الواردة في الخطط، وتحديد المفاهيم بشكل تدريجي وفقا لمستواه، من مفهوم أكثر شمولا إلى مفهوم أقل شمولا.[2] وتعد الطريقة التعليمية باستخدام الخرائط المفاهمية ذات منحنى استنتاجي (déductionApproche) فيما يبدأ المدرس عادة بتقديم فكرة المفهوم وذلك في صورة تعريف مباشر للمفهوم ثم يبدأ بمساعدة المتعلمين على رؤية طبيعة ودور المفاهيم والعلاقات بينها ، وكيف تترابط تلك العلاقات معا. ولذلك بدأ بالعموميات وصولا إلى الخصوصيات والمتعلقة بتعلم المفهوم[3].

ب.فوائد الخريطة المفاهيمية : للخرائط المفاهيمية فوائد عديدة وتعتبر إستراتيجية تساعد في التفكير ونذكر منها:[4]

- تنظيم المواد التعليمية.
- ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة المخزنة في ذهن المتعلم.
- التواصل المستمر بن خطوات الدرس.
- تطوير التفكر المنظم.
- استقرار التعلم والاحتفاظ بالمعرفة وسهولة الاسترجاع.

---

[1]-ينظر: يوسف فاضل علوان، يوسف فالح محمد ، أحمد عبد الزهرة سعد، المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435-2014، ص179.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص 184.

[3]- ينظر: يوسف فاضل علوان، يوسف فالح محمد، أحمد عبد الزهو سعد، تدريس المفاهيم العملية واستراتيجيات تعليمها، ص 179، 180.

[4]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص 184.

ج. كيفية إعداد خريطة المفهوم:

- الاطلاع على خرائط موضوعه سابقا لمواضيع مختلفة لأخذ فكرة عن الشكل الذي تبدو عليه.
- قراءة الدرس الذي يراد أن توضع له الخارطة بتفهم ودقة و إمعان .
- قراءة الدرس الذي يراد أن توضع له الخارطة بتفهم ودقة وإمعان.
- تحديد العنوان الرئيسي للخارطة.
- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية التي وردت في الدرس.
- تنظيم هذه المعلومات الرئيسية هرميا من الفكرة العامة إلى الأقل عمومية، ومن اليمين إلى اليسار.
- وضع هذه المفاهيم بخطوط وأسهم في الاتجاهات التي توضح سير تعلمها.
- التوصيل بين هذه المفاهيم بخطوط وأسهم.
- كتابة كلمة الربط على كل خط من هذه الخطوط باعتبارها عنوانا يوضح العلاقة التي تربط بين مفهوم وأخر.
- التأكد من أن الخارطة تمثل جميع عناصر الدرس وجوهره وأنها واضحة شكلاً ورسماً كتابة وخطوطاً.[1]

د. مراحل بناء الخريطة المفاهيمية:

- مرحلة العصف الذهني (جمع المعلومات) : إنشاء أكبر عدد من قوائم المفاهيم.
- مرحلة التصميم: التحضير والتجهيز والإعداد.
- مرحلة الربط.
- مرحلة المراجعة والتقيم لتأكد من تنظيمها.
- مرحلة الصياغة النهائية.[32]

[1] – ينظر: يوسف فاضل علوان، يوسف فالح محمد ، أحمد عبد الزهرة سعد، المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها، ص181-182.

[2] – ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص185-186.

3

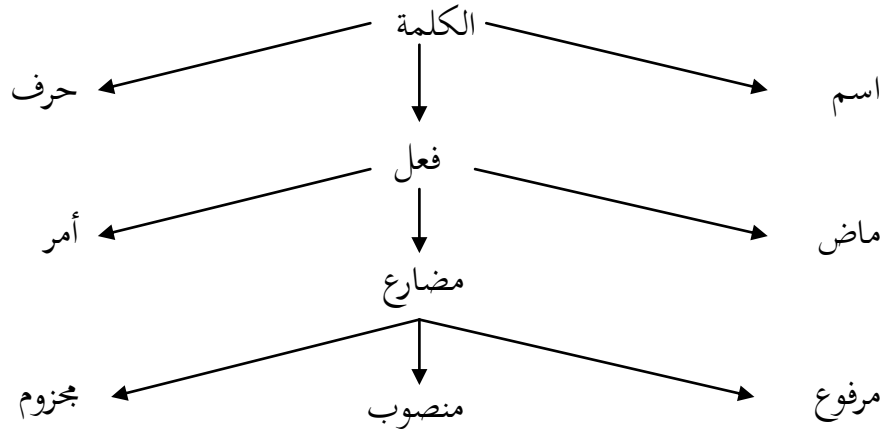
هـ. **مكونات الخريطة المفاهمية** : تتكون خريطة المفهوم من عدة عناصر أو مكونات : أهمها:[1]

- المفاهيم أو الفكرة الرئيسية.
- المفهوم والأفكار الفرعية وما تفرع عنها.
- الأمثلة
- وصلات خطية: تشير الخطوط إلى الروابط بين أجزاء مختلفة من الخريطة.
- الشكل العام للخريطة والخريطة المصغرة لها.

و. **أشكال خريطة المفاهيم**: هناك العديد من الأشكال و الأنماط التي يجب إتباعها عند تصميم الخريطة، وكلها يمكن أن تساعد في تنظيم خطة الدرس منها:[2]

الشكل الهرمي، الشكل العنكبوتي، خريطة المفاهيم المتسلسلة و الشكل الدائري.

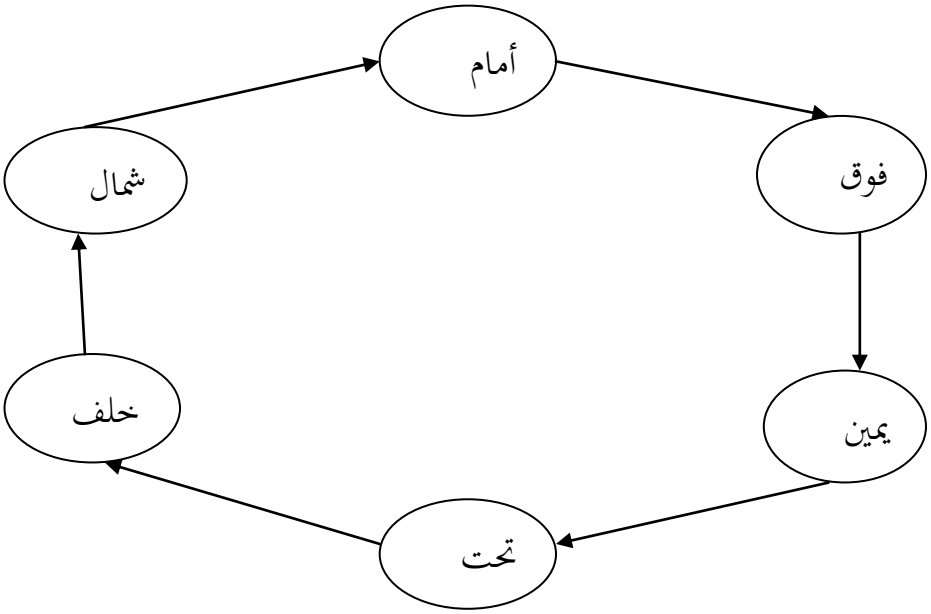
الشكل الهرمي:إذ المفهوم الأكثر شمولا يكون في أعلى الهرم و تشجر في أسفلها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية وتجسد هذه الفكرة مبدأ"أوزبيل" الخاص بتصنيف الشيء ، تحت صنف أكبر أو مبدأ أعم يبدأ التسلسل الهرمي بمفهوم واسع وشامل ثم توجهنا إلى مفاهيم أكثر تحديدا وخصوصية وأقل شمولية مثال:



[1]- ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص185-186

[2]- ينظر: المصدر نفسه، ص186.

ونأخذ مثالا آخر حول الخرائط المفاهمية: الشكل الدائري: خريطة المفاهيم الدائرية: المكان (أسماء الجهات الست):



لايتم تعلم المفاهيم بشكل صريح ونهائي أبدا، بل يتم تعلمها وتعديلها، وتصبح أكثر شمولية كلما ازداد تميزها بشكل متقدم ، التعلم هو نتيجة لتغير معنى التجربة، وخريطة المفاهيم إحدى الطرق التي تظهر لكل من المدرس والمتعلم (الطالب) أن إعادة التنظيم الحقيقية في البيئة المعرفية.[1]

7.1 طرق تدريس المفاهيم:

أ– الطريقة الاستقرائية :La Méthode déductive:إذ تقوم على مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكل ومن مثال إلى القاعدة، أي استنادا إلى الدراسات الحالة أو استخراج أحكام عامة في بعض القضايا على غرارها وملاحظة هذا من خلال الخطوات الآتية:[2]

- تحديد الهدف المقرر أو الدرس
- تقدم أمثلة واللاأمثلة على المفهوم اللغوي.
- صياغة القاعدة.

[1]– ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، ص188،187.

[2]– ينظر: المصدر نفسه، ص188-189.

- وإضافة إلى التقويم.

وهذه الطريقة يستطيع المتعلم من خلالها رصد الظاهرة اللغوية أولا ومن ثمة التحكم في قوانينها.

ب- الطريقة الاستنباطية La Méthode déductive: تسمح هذه الطريقة للمتعلمين بملاحظة ظواهر اللغة أولا ثم التحكم فيها.أي تنتقل بالمتعلم من الكل إلى الجزء ومن القاعدة إلى الأمثلة الجزئية، وتضم المراحل الأتية:[1]

- تشخيص التمثلات.
- استنباط القواعد.
- تقدم الأمثلة واللاأمثلة.
- التقويم.

أظهر عدد كبير من الدراسات أن هاتين الطريقتين مفيدتان جدا في تعليم اللغات وتعلمها ملاحظة أن الاستقراء أسهل من الاستنتاج ومناسب للمراحل التعليمية الأولى فالاستقراء قائم على الملاحظة والتجربة لا يحتاج إلى درجة عالية من التفكير المجرد في حين الطريقة الاستنباطية مناسبة بشكل خاص للمراحل المتقدمة من العملية التعليمية التعلمية لأنها تتطلب درجة عالية من التفكير المجرد ، ويمكن التمثيل للطريقتين بهذا الشكل.

والطريقة الاستنباطية عبارة عن عمليات عقلية، تستخدم في معالجة المعلومات والبيانات، تنطلق من استحضار المعلومات ووصف الأشياء إلى وضع فرضيات وترتيبها مع الدليل والاستشهاد، وحل المشكلات ومن ثم الوصول إلى النتائج، وتشمل هذه المهارات على مهارات التفكير الناقد والإبداعي والاستدلالي.[2]

والطريقة الاستنباطية طريقة استكشافية ذات فعالية كبير في تنمية تفكير التلاميذ ، والهدف منها ليس مساعدة الطلاب في إيجاد الأجوبة الصحيحة لأسئلتهم بشكل صحيح بل حثهم على استخدام

[1]- ينظر: على آيت أوشان ، اللسانيات والتربية، ص189.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 190.

معلوماتهم في عمليات تفكيرية تنتهي بالوصول إلى النتائج، فلس المهم إيجاد الجواب الصحيح لكن كيفية التوصل إلى الجواب الصحيح.[1]

خصصت هذه الطريقة لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو ، وتضم هذه المنظومة التعليمية كلا من الأهداف التعليمية ، والمحتوى النحوي ، وأدوات التقويم ، ومبدأها أن كل ما يبنيه المتعلم من يكتسبها المتعلم في النحو العربي هو قدرته على التمييز بين أنواع الكلمات وأنواع الجمل ما إذا كانت اسمية أو فعلية ومعرفة مكونات كل منهما، كما أنه يستطيع أن يحدد وظيفة الكلمة ف الجملة ووظيفة الفعل والاسم والحلاف داخل الجملة.[2]

وللتوضيح وضع لنا الدكتور آيت أوشان نموذجين يوضح فيها كيف يتم التدريس باستخدام الطريقة الاستقرائية والاستنباطية , وقد انتقينا النموذج الثاني الذي كان بعنوان" نائب الفاعل" وكان هذا المقترح بالطريقة الاستقرائية باعتماد نموذج "جانبية" في مراحل بناء الدرس يكون التقويم فيه تشخيصي بحيث يتم دفع المتعلم إلى استخراج كل مفاهيمه وما على المعلم سوى تصحيح الخطأ منها والاشتغال على المفاهيم الجديدة ومحاولة استكشافها.

وبخصوص القدرات والأداءات فان هذا النموذج يجعل من المتعلم قادرا على استحضار الظواهر اللغوية واستخدامها ووظيفة المعلم استهداف المتعلم بمجموعة من الأسئلة لمعرفة مكتسبات المتعلمين القبلية ، فيقوم فيها التلميذ بتفكيك الجمل والكلمات ومعرفة المفهوم الأساسي في الظاهرة ، والأنشطة التي يمارسها المتعلمون عبارة عن مهام شفهية تتطلب النقاش وتنمية عملية التواصل والتمارين تكون في الحصة لاختبار مدى استيعابهم للدرس ومدى استيعابهم لمكتسباتهم القبلية.[3]

يكون التقويم حسب هذا النموذج بإعادة التذكير بالقاعدة وطرح المعلم أسئلة آنية ومحدودة من خلالها بإمكانه معرفة الأخطاء والتقويم هنا لابد من أن يكون ذاتيا تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص،

---

[1]- سلسلة التميز الأكاديمي، بعض الطرق التدريس الحديثة، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة القيصم، عمادة التطوير الأكاديمي، 1430هـ، 2009م، ص10.

[2]- ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص191.

[3]- ينظر: المصدر نفسه، 193.

والمعالجة للتلاميذ الذين أخفقوا في الإجابة على الأسئلةبإعادة ترسيخ القاعدة وكتابة أمثلةوإعادة المتعثرين لأجوبة زملائهم الذين افلحوا في الإجابة، ويكون الدعم إما آنيا أو في نهاية الحصة. يركز هذا النموذج على عنصري التحليل والتركيب، فبالتحليل يستطيع المتعلم أن يحلل الظواهر وبمجرد أن يطرح الأستاذ مجموع المشكلات بإمكان التلميذ تحديد الصفات الخاصة بالظاهرة المرجوة ويصوغ النتائج أو الفرضيات إلى جزئية وفرعية، وتتمثل هذه المشكلات في مجموعة من الأمثلة تخص درس "نائب الفاعل" نحو "كسر الزجاج" ومجموعة من الأمثلة نحو " كسر الولد الزجاج" ، يتعين على التلاميذ هنا تحديد الصفات التي تسقط على الظاهرة "نائب فاعل" بانتقاء الجمل التي تنتمي إلى عائلة نائب الفاعل مع التبرير عن ذلك ومدى تفاعل وإجابات التلاميذ دليل على استيعابهم للدرس وهذا دليل يرفع من معنويات المعلم والمتعلم فيندفع الأستاذ هنا إلى التدعيم أكثر بواسطة تمارين وواجبات منزلية غير مكثفة، والحرص على جعل المتعثرين أن يكرروا إجابات زملائهم.[1]

أما التركيب والاستنتاج فإنه يتعين على المتعلمين إعادة صياغة القواعد والقدرة على التشجير،* ووضع المفاهيم في شكل خطاطة أو خريطة* تخص مفاهيم نائب الفاعل، ويركز المعلم في هذه المرحلة على سلامة اللغة واستخدام أدوات الربط بطريقة ملائمة، والاختيارالمناسب للخرائط أو الخطاطات المفاهيمية، وبالنسبة للمعالجة يكلف المعلم تلاميذه بواجبات منزلية وكذا إعادة سرد المتعثرين لما قالوه زملائهم مع التدعيم بأمثلة أخرى.[2]

[1]- ينظر: علي آيت أوشان ، اللسانيات والتربية المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص 194.

*- التشجير: وهو طريقة تستخدم لتثبيت المعلومات.

*- خريطة المفهوم: وهي عبارة عن بنية هرمية متسلسلة توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة تفريعية تشير إلى مستوى التباين بين المفاهيم.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم،ص194.

ويعد التطبيق في درس القواعد الثمرة العلمية للدرس، ويمكن أن يكون فحصا لصحة القاعدة، إن التطبيق يكون جزئيا بعدةتجزئة القاعدة أو كليا يعد تناول القاعدة كاملة، ولا يؤدي الدرس غايته إذا لم يختتم بتطبيق لتثبيت القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العلمي.[1]

ويساعد التطبيق على الترسيخ المفاهيم وفهم الظواهر المدروسة وتطبيقها في شكل سليم، ويكون هذا التطبيق بواسطة مجموعة من الأمثلة المقدمة من طرف المعلم للتلاميذ وتكون هذه الأمثلة متشعبة فيفصل المتعلم ماينتمي منها إلى المفاهيم الخاصة وبين المفاهيم التي ليس لها علاقة بموضوع الدرس، وتقوم هذه التطبيقات بإحصاء عدد الأخطاء والتصحيح الذاتي وتدعم بإعادة مراجعة الدرس مع التكثيف التمارين المنزلية. أما التقويم فإنه يساعد المتعلم على بناء جمل جديدة بما يناسب المفاهيم، واستبدال المصطلحات بمصطلحات أخرى، وأساس التقويم هو التمارين التي تقدم للتلاميذ والتي يجب أن تكون الأجوبة عليها في شكل صحيح ودقيق، وتفاعلهم مع الأسئلة وتجنبهم للأخطاء وتقويم التقويم بمجموعة من التمارين المنزلية ومراجعة المعلم الدرس لتلاميذه من جديد واستنتاج القاعدة من جديد.[2]

[1]- ينظر: استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في تعليم اللغة العربية الطالب قطاني، 1432هـ، 2011م، ص15.

[2]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص194.

2- نموذج تطبيقي:

مفهوم الإيقاع مقترح بطاقة لدرس مفهوم الإيقاع والطريقة الاستنباطية:[1]

المحتوى التعليمي	التقويم	الدعم
تقاسم نصين إبداعين: قال محمد سمارة "كانت القنابل تأتي على المدينة كغربان مذعورة: تنفجر في مكان ما، فترتفع سحابة غبارية،ما تلبث أن تتلاشى كنت أرى الرجل دائم الحركة في حوش - يقول أدونيس: لم يزل شهريار حاملا سيفه للحصاد حاضنا جرة الراح وقارورة الرماد.	تشخيص	تصحيح وتثبيت التعلمات
تقديم نصين شعريين أحدهما تقليدي والأخر حداثي يوظفان نفس التفعيلة وتعزيزها بأسئلة موجهة: يا ليل الصب متى غده أقيام الساعة موعده رقد السمار فأرقه أسف للبين يردده	تقويم تكويني	تصحيح التمثلات وتوضيح الفرق بين الإيقاع الخارجي للنوعين الشعريين
تقديم نصوص شعرية مختلفة عن أمثلة المفهوم يقوم التلاميذ بتصنيفها	تكويني	تصحيح التعلمات
تقديم أمثلة داعمة أخرى من قبل الأستاذ ومطابقتها مع المفهوم من أجل تعميمه وتطبقه على الأمثلة الجديدة.	تكويني	تصحيح التعلمات

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص196.

مراحل التدريس	القدرات والمهارات المستهدفة	الأنشطة والمهام
1-تشخيص المكتسبات	قدرة التلميذ على رصد الفروض بين الصنفين وتصنيفها	أنشطة استكشافية. الاشتغال على وضعية مشكلة.
1-أنشطة الاستكشاف	القدرة على التمييز بين شكل النصين على مستوى الإيقاع الخارجي.	رصد تمثلات التلاميذ حول خصائص الإيقاع الشعري التقليدي (نظام البيت) وخصائص الإيقاع الشعري الحديث (السطر الشعري والجملة)
2- التعلم عن طريق حل المشكلة	القدرة على عزل أمثلة المفهوم وتصنيفها (إيقاع البيت أو إيقاع السطر الشعري والجملة الشعرية)	عزل أمثلة المفهوم وتصنيفها
3- بناء التعلمات	القدرة على الإتيان بأمثلة شعرية عن المفهوم.	تدوين أمثلة المتعلمين على السبورة
2- أنشطة التعلم النسقي		

تثبيت وتمرين انتاجات التلاميذ الشفهية	تصحيح التعلمات	التعزيز المناسب أو التغذية الراجعة التصحيحية[1]
تقويم تكويني	تقويم تكويني	تقويم تكويني وختامي

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص197.

الإيقاع الخارجي: هو مفهوم متفرع عن مفهوم عام، هو مفهوم الإيقاع الشعري وتتمثل في الوزن وهو إطار موسيقي يقوم على تفاعيل تشكل بحورا شعرية ينبى منها نظام البيت الشعري، وتوظف تلك التفاعيل بشكل أخر بغرق نظام الشطرين في الشعر الحديث من خلال اعتماد نظام السطر الشعري و الجملة الشعرية. تضمين المفهوم الجزئي الإيقاع الخارجي في شبكة المفهوم العام (الإيقاع	تدريس قاعدة المفهوم الفرعي، (الإيقاع الخارجي وتضمينه في شبكة المفهوم)	قدرة التلاميذ على بناء تعريف للمفهوم.
تقديم نصوص شعرية أخرى مختلفة تنتمي إلى الشعر التقليدي والأخرى إلى الشعر الحديث مع بعض النصوص السردية القصيرة.	تصنيف أمثلة الإيقاع الخارجي الحديث (السطر الشعري والجملة الشعرية وعزلها تحت هذا الفرع الجزئي)	القدرة على توظيف المكتسبات والموارد في تصنيف الأمثلة المضادة الجديدة.
العودة إلى دواوين الشعر واستخراج أمثلة للمفهوم المدروس وتصنيفها تصنيفات فرعية (إيقاع البيت، إيقاع السطر الشعري أو الجملة الشعرية).	إمداد المتعلمين بالزمن المناسب لاستخدام المفهوم وتطبيقه من خلال جمع أمثلة عن المفهوم.	قدرة التلميذ على توظيف قاعدة المفهوم وشبكته في وضعيات أخرى.
6- أنشطة التقويم والعلاج[1]	5- أنشطة الإدماج	4- أنشطة الهيكلة

[1]- ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية، المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، ص197.

نقد و تقویم

نقد و تقويـــــم

كتاب اللسانيات والتربية كتاب تعليمي، لسان بالدرجة الأولى، ويمكن الاعتماد عليه كمرجع نستفيد منه في تطوير درس اللغة العربية، وكفيل بجعل المتعلمين طرفا رئيسا في العملية التعليمية، ووسط هذا الزخم كلّه كانت غاية أوشان هو أن يبين لنا أهمية اللغة واللغة العربية في العالم على وجه العموم والعالم العربي على وجه الخصوص، واندفاعه لتأليف هذا الكتاب كان يهدف إلى تسليط الضوء على النقائص التي تشكو منها المدارس العربية والمغربية في المنظومة التربوية، كما أنّه أولى الاهتمام باللسانيات وعلاقتها بالديداكتيك، فمزج علي آيت أوشان في كتابه مابين الجانب النظري والجانب التطبيقي، فالجانب النظري وضع فيه أهم المفاهيم والمصطلحات والعناصر التي استدعت منه شرحا، وفي جانبه التطبيقي، حاول أن يعكس صورة الجانب النظري بأمثلة ونماذج وخطاطات وبطاقات، تسهل على المتلقي فهم ما استصعب عليه إدراكه في الشقّ النظري.

والملاحظ في هذا الكتاب هو إلحاح الكاتب على اهتمام بالجانب الوظيفي للغة وتعزيز التواصل مع المتعلمين وبين المعلم والمتعلم ومسايرة الحداثة والثورة التكنولوجية للنهوض بالتدريس وتنمية الكفاءات

لدى المتعلمين.

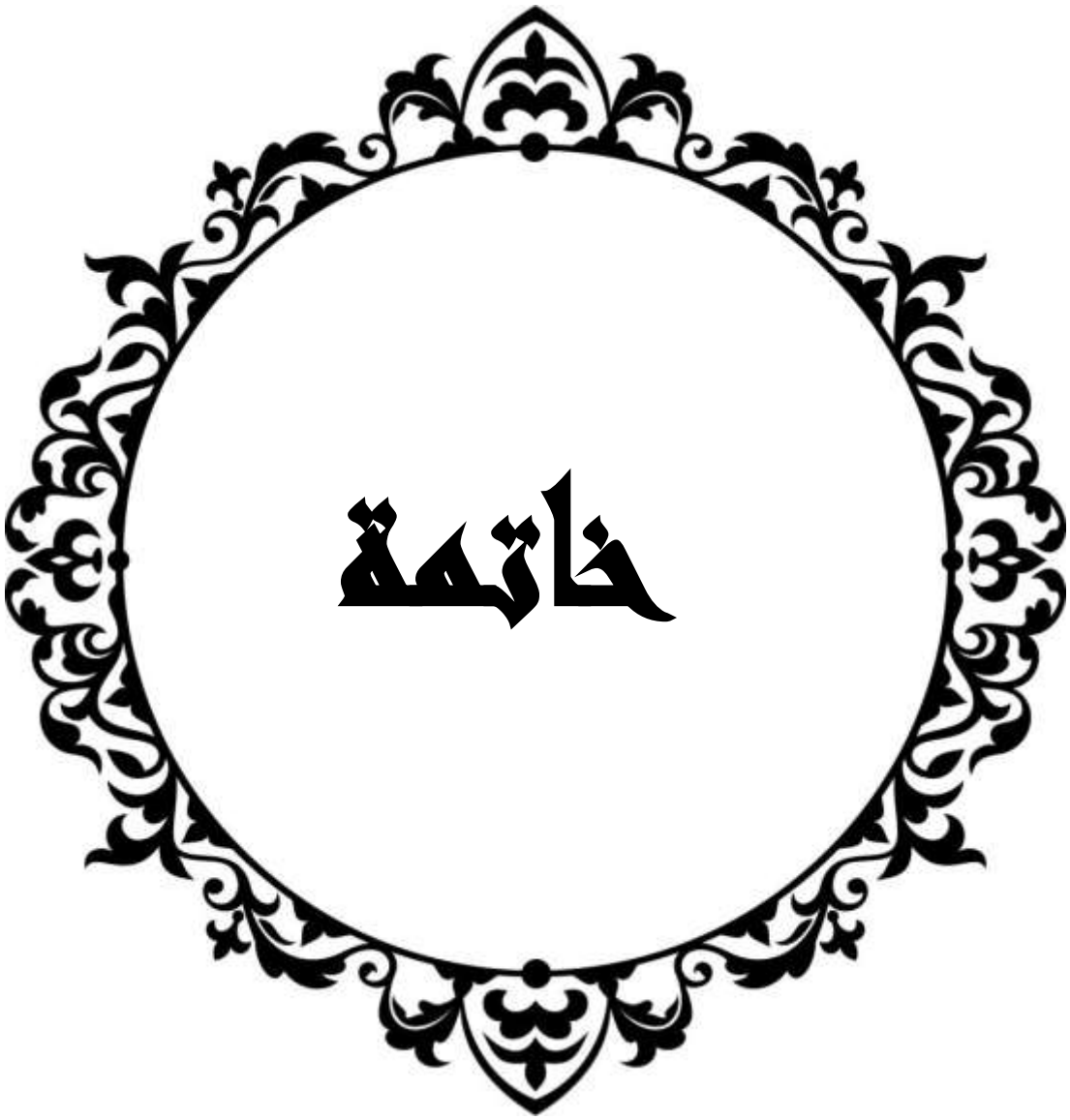
بعد تفحصّنا لمحتويات الكتاب سجلنا بعض الملاحظات إزاء تتبعنا لمحتويات الكتاب، ففي الفصل الأول تطرق إلى تعريف اللسانيات وبين علاقتها بالتربية، ودعم ذلك بمجموعة من الخطاطات من بينها خطاطة المكون الفونولوجي/ الصوتي والمكون التركيبي الصفحة 25.

إلا أنه لم يشرح لنا هذه الخطاطة، لأنها لها أهمية تستدعي التفصيل والعلاقة التي تجمع بين المكونين، لأن النماذج تتطلب شرحا حتى نتمكن من الربط بين عناصر اللسانيات وعلاقتها بالتربية، كما أنه ذكر لنا مجموعة من العناصر التي تتولد عنها وظائف خاصة، فقد عين هذه الوظائف ولم يقدم لنا شرحا بل ذكرها بشكل متسلسل دون تعرفنا لما تقدمه هذه الوظائف، وللتوضيح أكثر، نجد الشرح لهذه الوظائف في كتاب الدكتور أحمد المتوكل " الوظيفية بين الكلية والنمطية "من الصفحة

18، مرورا إلى الاتجاه الوظيفي الذي لم يذكر كذلك في صدده الشروحات بمعنى القوالب (النحوية، المنطقية، المعرفية والإدراكية).

والملاحظ لما سجله الكاتب حول الوضع اللغوي بالمغرب من حيث خصوبة المناهج أنها تشكو نقصا فادحا، وأن المتعلم يعاني صعوبة في تعلم اللغة العربية واللغات الأخرى، والتناقض تجلى حول حديثه عن واقع تدرس اللغة العربية بالمدرسة المغربية إذ أنه ذكر مميزات المنهاج المغربي وكيف ارتقى بمستوى المتعلمين واعتبار اللغة العربية لغة رسمية ومعتمدة في التعليم، هنا اختلط علينا الأمر، ما إذا يمكننا تصديق أن الواقع اللغوي المغربي يشكو نقصا أم أنه في المستوى وقد رفع بمستوى المتعلمين، وركز في الفصل الخامس على أهمية الكتاب المدرسي في تيسير دروس اللغة العربية على أساس أنه المصدر المهم والملم، ولكن بعض التدخلات تتطلب تغيير النمطية أو الوضعيات المدرجة في الكتاب، حتى يتمكن المعلم من إرساء المعرفة لدى المتعلمين، مثلا بعض القواعد النحوية التي ترغم الأستاذ إلى تغيير القاعدة الموجودة في الكتاب باستعمال قاعدة مبسطة من إنشائه، وفي حديثه عن الكفاءات والتدريس بالمفاهيم تطرق إلى تعريفنا بالطريقة الاستقرائية و الاستنباطية وقدّم لنا نماذج تطبيقية حول ذلك، إلا أنه لم يتطرق إلى تعريفنا بعيوب الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية، ومدى تأثيرها على التدريس.

كتاب اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم" كتاب مفعم بالمعلومات والمفاهيم التي تخص التعليم، ويعد مرجعا مهما في مجال اللسانيات والتربية ويقصّر الطريق ويختصرها على الباحث حول مختلف المفاهيم والمعطيات اللسانية والتعليمية.


خاتمة

خاتمـة

لعل أهم ما يمكن أن نختم به بحثنا بعد أن تطرقنا إلى مواضيع هامة خاصة باللسانيات والتربية، وسعينا إلى إبراز العلاقة بين اللسانيات والتربية ، والمبادئ والأسس التي يستند إليها التعليم، وبعد أن وصلت الدراسة إلى مداها الذي حددته طبيعة الموضوع المعالج وفق المنهاج الذي اقتضته معالجة إشكالية الموضوع التي ترصدت " اللسانيات والتربية " دراسات نظرية وتطبيقية ، مستندين في قناعتنا بضرورة الالتفات لكتاب الدكتور " علي آيت أوشان"، على أساس أن عملية التعليم مستمرة استمرار حياة الإنسان.

ومن النتائج المتوصّل إليها ما يأتي:

– اهتمام الكتاب باللغة أمر منطقي لأنها الوسيلة المعبرة عن التواصل، ولا سيما أنها حضيت باهتمام العديد من الباحثين على مر العصور.

– استفادت ديداكتيكا اللغات من اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية، التي فكت شفرات العديد من الأسئلة الراهنة.

– الهدف من تركيز "أوشان" على اللسانيات التطبيقية، هو تسليط الأضواء على اكتساب اللغة وتعلمها.

– لا تختلف أهداف اللسانيات التطبيقية عن أهداف ميتودولوجيا اللغات وديداكتيكا اللغات باعتبارهما تولّدا عنها.

– ماكان الكاتب يود إيصاله هو نجاح الجامعات العربية في تطوير المعارف اللغوية، وتعزيز مكانة اللسانيات وفضلها في خدمة التربية ، وتعد الأرضية لنبوغ البيداغوجيات وعلى رأسها بيداغوجيا المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم.

– صور لنا أوشان واقع المؤسسات، وما تشكوه من نقائص من كل الجوانب، وكيف أثرت على تعليم اللغة العربية للناطقين بها، ولغير الناطقين بها.

– عرّفنا الكاتب على أهمية النحو في تقويم اللسان العربي، وهو ما يسعى المعلم إليه من خلال القواعد النحوية التي يكسبها لتلاميذه حتى تكون لغتهم صحيحة.

خاتمة

– إن ثقافة المغرب تمتاز بازدواجية اللغة (العربية والأمازيغية)، مما جعل المتعلمين يقعون تحت تأثير الضغط والتشويش.

– يمتاز المنهاج في المنظومة التربوية بالمغرب بصعوبة التدبير ووجود مفارقات بين الحصص، إلا أنه مصمم على تنمية مستوى المتعلمين وتطوير كفاءاتهم.

– المنهاج التربوي العربي يحدد مواصفات المتعلم حسب الأسلاك التعليمية (الابتدائي، الإعدادي، الثانوي)، وهدفه مراعاة تنمية المجتمعات والرقي بمستوى الأفراد.

– يعد الكتاب المدرسي الوسيلة الأساس التي توطد العلاقة بين المعلم والمتعلم، كما أنه يعتبر دليلا يقوّم المعلم من خلاله تلاميذه.

– ساهمت الديداكتيك في تحديد معارف ومكتسبات المتعلمين، كما أنها خلقت وضعيات تعلمية تحفيزية (كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية).

– البيداغوجيا التي اتجهت إليها المنظومة التربوية، هي بيداغوجيا الكفايات، لأنها المقاربة الأقرب لتأهيل المتعلمين لاكتساب المعارف، وتحدي صعوبات الحياة.

– ساعدت بيداغوجيا الكفايات على رد الاعتبار للمتعلم واعتباره الجزء الأساس في العملية التعليمية، وربطت التدريس بحياة المتعلمين.

– ما صدر عن بيداغوجيا الكفايات مجموعة من الوضعيات، على رأسها الوضعية المشكلة، والتي تصنف من الوضعيات الأكثر مرجعية وواقعية، لبلورة كفايات المتعلمين، والوضعية الإدماجية التي بدورها تمكن المتعلم من دمج معارفه السابقة وربطها بمعارف جديدة لإنتاج معارف أكثر نضجا وتحصيلا.

– التدريس بالمفاهيم يكشف مدى خبرة المتعلم وفطنته في سيرورة الدروس وكفاءته وأسلوبه في إيصال المعلومات لتلامذته.

– الهدف من التدريس بالمفاهيم هو ترسيخ المعارف والمكتسبات والمعلومات للمتعلم، وجعل المادة الدراسية أكثر سهولة ومرونة للتعلم.

خاتمـة

– النماذج التطبيقية التي طرحها الكاتب قد وضحت العديد من الغموض، وسهلت الوصول إلى الغايات عبر طريق مختصر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا : الكتب:

1. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، 2003م.
2. أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، تطوان، المغرب، د.ط، د.ت.
3. أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط.1، 2010.
4. أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة (دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى)، منشورات المركز الثقافي، الدار البيضاء، د.ط، 2005م.
5. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات ، دار الفكر ، دمشق ، ط3، 2008.
6. إلياس بلكاو محمد حراز، إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي (المغرب نموذجا)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات،ط1، 2014م.
7. أنور محمد الشرقاوي، التعلم-نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، د.ط، 2014.
8. جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف ، تدريس المفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، دار الجيل بيروت ،ط1 ، 1988.
9. رشيد أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ج1.
10. رياض بن علي جوادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار التجديد للطباعة والنشر، الرياض، ط2، 1438هـ-2016م.
11. السكاكي (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر بن علي السكاكي)، مفتاح العلوم. تح: نعيم زرزور، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط2، 1987م.

12. سهيلة محسن وكاظم الفتلاوي، كفايات، تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014م.

13. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة للنشر وطباع والتوزيع، د.ط، د,ت، الجزائر.

14. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 04، الجزائر، 1974م.

15. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، ج2.

16. عبد اللطيف الجابري، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2009م.

17. عبد المجيد عيساني، اللغة العربية وإستراتيجية رسم السياسات اللغوية، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، د.ت، ص365.

18. عبده الراجحي، علم اللغات التطبيق وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1995م.

19. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، دار النهضة، بيروت، د.ط، 1992.

20. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي -أسس المعرفية والديداكتيكية-، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

21. علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، الرقراق للطباعة والنشر، المغرب، د.ط، د.ت.

22. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة, ط09، 2004.

23. أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النقائس، بيروت، ط4، 1922هـ-1982.

24. لشهب حميد، ابستيمولجية علوم التربية وعلوم التربية العربية، الواقع والأفاق، منشورات الاختلاف، د.ط، 1996م.

25. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1989.

26. محمد الدريج، مدخل إلى التدريس (تحليل العملية التعليمية)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، د.ط، 2003م.

27. محمد الصدوقي، المفيد في التربية، د.ط، د.ت.

28. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، د.ط، 2006م، ص20.

29. محمد بالكبير عبد العزيز وجديد وآخرون، بيداغوجيا الكفايات، د.ط، د.ت.

30. محمد بن يحي زكريا، د.عباس محمود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د.ط، 2006م.

31. محمد علي الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 1999م.

32. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المنهاج التربوية الحديثة وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1425هـ-2004م، ص132-133.

33. محمد يونس علي ، مدخل اللسانيات ، دار كتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، ط4، 2004.

34. مصطفى حركات، اللسانيات العامة والقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، صيدا، بيروت، ط1، 1418هـ-1998م.

35. مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.

36. نايف حزما، د.على عجاج، اللغات الأجنبية، عالم المعرفة للطباعة والنشر، د.ط، 1988.

37. يوسف فاضل علوان، يوسف فالح محمد ، أحمد عبد الزهرة سعد، المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1435-2014.

ثانيا: المراجع المترجمة:

38. فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية الإطار النظري، تر: الحسين سحبان، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

39. لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2008م.

40. شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر:د.محمد رياش المصري، د.قاسم المقداد، دار الوسيم، للخدمات الطباعية، دمشق، د.ط، د.ت.

ثالثا: المراجع الأحنبية:

41. Mohamed. CHERKAOUI : Sociologie de l'éducation, (1PUF, Paris, France, 1 édition, 1986, P:03.

رابعا: المجلات:

42. البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، غشت. 2009م، مديرية المناهج والحياة المدرسية، ملحق للا عائشة، شارع شالة، حسان، الرباط.

43. البيداغوجي في التعليم الابتدائي الاختبارات والتوجيهات الناظمة للمنهاج الدراسي المغربي.

44. عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد39، العدد2، 2012م.

45. العربي عكروش، دور التمثلات في عملية التعليم والتعلم، مجلة علوم التربية، العدد62.

46. لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي والتأهيلي، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، الكتاب الأبيض، ربيع الأول 1423هـ-يونيو 2002، ج2.

47. محمد الدريج، (عودة إلى تعريف الديداكتيكأو علم التدريس كعلم مستقل)، مجلة علوم التربية، العدد47، مارس2021، ص18.

48. يحي أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، مجلد 20، العدد3، 1989م، ص71.

رابعا: الندوات:

49. رشيد طلبي، اللسانيات وتدريسية اللغة العربية، مداخلة في ندوة تألفت حول أعمال على آيت أوشان، نظمتها المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية، فاس.

خامسا: المواقع الالكترونية:

50. جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات والإدماج، شبكة الالوكةwww.alukan.net

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكروتقدير	-
الإهداء	-
بطاقة فنية	-
مقدمة	أ-ج
مدخل	02
الفصل الأول: اللسانيات وعلاقتها بالتربية	
المبحث الأول: اللسانيات والتربية	**10**
المبحث الثاني: المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة	**12**
1- الاتجاه التقليدي	**12**
2- الاتجاهات الحديثة	**13**
2-1 الاتجاه البنيوي	**13**
2-1-1 فردينا نددي سوسير	**14**
2 -1-2 السلوكية	**15**
2-2 الاتجاه التوليدي التحويلي	**17**
2-2-1 الاتجاه الوظيفي	**20**
2-2-2 وظائف القوالب	**27**
الفصل الثاني: اللسانيات التطبيقية والبحث الديداكتيكي	
المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية	**29**
المبحث الثاني: ديداكتيكا اللغات	**32**
1- موضوع البحث الديداكتيكي اللغوي	**34**
2- مرجعيات ديداكتيكا اللغات	**35**

2-1 الدراسات اللسانية	**35**
2-2 سيكولوجيا التعلم	**36**
2-3 الدراسات السوسيولوجية	**37**
2-4 حقل البيداغوجيا	**38**
الفصل الثالث: واقع اللغة العربية في المغرب	
1- اللسانيات التربوية في العالم العربي	**39**
2- الوضع اللغوي بالمغرب	**42**
3- واقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربية	**48**
4- معايير تعليم وتعلم اللغات وتقويمها	**52**
الفصل الرابع: بناء المنهاج ودرس اللغة العربية	
المبحث الأول: ماهية المنهاج ودور الكتاب المدرسي	**60**
1- تعريف المنهاج	**60**
2- السياق العام لمنهاج اللغة العربية	**60**
3- مداخل ومرتكزات المنهاج	**61**
4- منطلقات وأسس بناء المنهاج	**64**
5- الكتب المدرسية ودرس اللغة العربية	**70**
الفصل الخامس: النقل الديداكتيكي ودرس اللغة	
1- تعريف الديداكتيك	**76**
2- النقل الديداكتي	**79**
3- العقد الديداكتي	**83**
4- التمثلات	**84**

الفصل السادس: درس اللغة والمقاربة بالكفايات	
المبحث الأول: بيداغوجيا الكفايات والدرس اللغوي	**86**
1- بيداغوجيا الكفايات: المفاهيم الأساس	**86**
2- نماذج تطبيقية	**96**
الفصل السابع: إستراتيجية التدريس بالمفاهيم	
المبحث الأول: التدريس بالمفاهيم ودرس اللغة	**103**
1- ماهية المفهوم	**103**
2- نموذج تطبيقي	**119**
نقد و تقويم	**123**
خاتمة	**126**
قائمة المصادر والمراجع	**130**
فهرس الموضوعات	**-**