

الظواهر اللغوية بين الحمل والاستعمال لتلاميذ السنة الثانية متوسط وفق
مناهج الجيل الثاني.

Language combinations for language learners in the middle
phase.
Through the second-generation curriculum.

أ. هاشمي أبو القاسم ♥

المشرف: د. محمد الأمين خويلد ♥

تاريخ الاستلام: 2020-10-02 تاريخ القبول: 2021-05-18

الملخص: انطلاقا من مبدأ الاستعمالات الوظيفية للغة، تنطلق الظواهر اللغوية في مقاربتها من النصوص القرائية المقررة ويتم تقديمها في وضعيات لها علاقة بالمجال المستهدف.

لكن هل يحصل التمكن من التراكيب اللغوية بالنسبة لمتعلم اللغة العربية في الطور المتوسط من خلال مقترح مناهج الجيل الثاني؟ حيث يكون المتعلم أكثر نضجا وتقبلا للقواعد العامة؛ ليتم تدريس الظواهر اللغوية باعتماد مبدأ التصريح وهو الطريقة المباشرة التي تتطلب مهارات ذهنية متطورة كالملاحظة والتحليل والفهم والاستنتاج والتطبيق والإدماج. حتى يصبح المتعلم قادرا على ربطها باستعمالها الوظيفي وإدماجها في وضعيات تواصلية كتابية وشفهية.

الكلمات المفتاحية: الظواهر اللغوية - الحمل - الاستعمال - مناهج الجيل الثاني.

Abstract : Based on the principle of functional use of language, the linguistic phenomena are triggered by its approach

♥ جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، البريد الإلكتروني:

hachemiabouelqassimi@gmail.com (المؤلف المرسل).

♥ جامعة زيان عاشور - الجلفة، الجزائر، البريد الإلكتروني: khamine2000@yahoo.fr

to the prescribed reading texts, and are presented through situations related to the target area.

But does being able to create language combinations for language learners in the middle phase, through the second generation curriculum proposal? Where the learner is more mature and accepting of the general rules, language phenomena are taught by the concept of the declaration, which is a direct method that requires advanced mental skills such as observation analysis, understanding, conclusion, and application and inclusion. So that the learner is able to relate it to her career and integrate it into written and oral communicative modes.

Keywords: linguistic phenomena – pregnancy – use – second generation curricula.

توطئة: التّعامل مع القواعد اللغوية (النّحويّة -الصّرفيّة-الإملائيّة) وسيلة أساسيّة لتلبية حاجات المتعلّمين اللغويّة وتسهيل عمليات تفاعلهم الاجتماعي، حيث يتوقع من المتعلّم أن يكون قادرا على ربطها باستعمالها الوظيفي من خلال استثمارها في دراسة التّصوص وإدماجها في وضعيات تواصلية كتابيّة وشفهيّة لحل مشكلات ترتبط بمواقف تواصلية مختلفة. فليس الهدف أن يحفظ المتعلّم قواعد اللغة، وإنّما الهدف الذي تتجه إليه المنهجية الحديثة المعتمدة على المقاربة بالكفاءات التي تتجسد في مناهج الجيل الثّاني، أو المناهج المعاد كتابتها هو أن يدمج المتعلّم مكتسباته اللغويّة ويكون قادرا على تحويل هذه القواعد بتوظيفها في وضعيات جديدة.

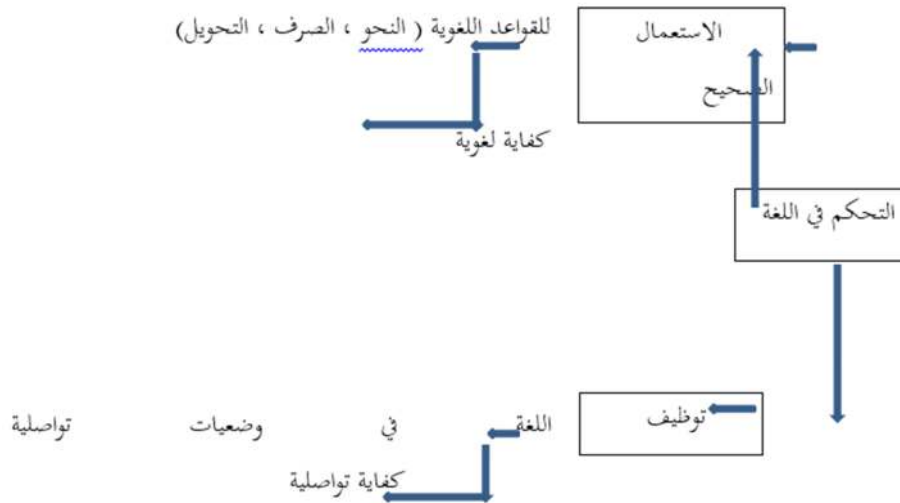
الظواهر اللغوية بين الحمل والاستعمال: تدريس الظواهر اللغوية يحيلنا إلى العلاقة بين الكفاية اللغوية والكفاية التّواصلية أو التّحكم في اللغة من خلال الاستعمال الصّحيح للنحو والصّرف والتّحويل، وتوظيفها في وضعيات تواصلية دالة وقد استعمل اللغوي (تشومسكي Chomsky n) مفهوم الكفاية اللغوية "ليؤكد على أن معرفة اللغة لا تقتصر على جملة من الانجازات الآليّة؛ أي على التّمكن من تكرار عدد من الجمل المسموعة، بل تستوجب انطلاقا من عدد محدد من القواعد إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصّحيحة"¹.

ومن هذا المنظور يعرف تشومسكي الكفاية باعتبارها "المعرفة اللغوية التي يمتلكها الشخص تلقائياً عن لغته، فهي تتجلى على هذا النحو في القدرة على التحكم التلقائي في قواعد اللغة وتمكن الفرد من إنتاج وفهم عدد غير محدود من الجمل الصحيحة وبإمكان الشخص كذلك انطلاقاً من هذه الكفاية، أن يبدي حكماً على نص منطوق اعتماداً على الظواهر اللغوية المتعارف عليها، بمعنى أن يحدد ما إذا كانت جملة ما مطابقة للقاعدة اللغوية المتعارف عليها عند عامة الناس"².

يتضح من هذا أن اكتساب ومعرفة قواعد اللغة (الكفاية اللغوية) يسير بالتوازي مع الاستعمال الوظيفي للغة (الكفاية التواصلية). فالقواعد اللغوية المكتسبة لن يكون لها معنى إلا إذا تم توظيفها في وضعيات تواصلية دالة.

يقول في هذا الصدد (ودوسون widdowson): (لا ينبغي أن نتعلم كيف ننتج ونفهم جملاً صحيحة كما لو تعلق الأمر بوحدة لغوية معزولة، بل يجب كذلك توظيف هذه الجمل بشكل مقبول لأهداف تواصلية)³.

- وفيما يلي خطاطة تلخص العلاقة القائمة بين قواعد اللغة والاستعمال الوظيفي لها.



مناهج الجيل الثاني وأسسها المعرفية:

١- **مناهج الجيل الثاني:** المفهوم الحديث للمناهج يميل إلى اعتباره خطة للتعلّم "فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التّلاميذ، ومختلف الخبرات التّعليميّة الصّفيّة واللاصفيّة التي تتولّى المدرسة التّخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المتعلّمين، كما أنّ دراسة المنهاج لم تعد تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى بل أصبحت تتناول العمليّة التّربويّة بأبعادها المختلفة كالأهداف والمحتوى وطرائق التّعليم والتّعلّم وأساليب النشاط المدرسي والتّقويم"⁴.

أمّا مناهج الجيل الثاني هي عبارة عن تعديلات تقتضيها أحكام "القانون التّوجيهي رقم (04-08) المؤرخ في: 23 جانفي 2008 م، في إطار التّطبيق الدّوري للمناهج وإدخال معارف جديدة يفرضها التّقدم العلمي والتّكنولوجي"⁵.

هذه التّعديلات جاءت بعد الإصلاحات التّربويّة الجزائريّة التي انطلقت مع بداية السّنة الدّراسيّة (2003-2004) كعمل لتوفير الشّروط الضّروريّة لتمكين الفاعلين من اكتساب ما يمكن من المهارات البيداغوجيّة في التّخطيط، وتكوين المعلّمين وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وإعادة الهيكلة الشّاملة للطرائق البيداغوجيّة والبرامج التّعليميّة.

وبما أنّ المبادئ الأساسيّة للمنهاج تشمل الجوانب الأربعة: الفلسفي، المعرفي الأخلاقي، والمنهجي البيداغوجي "باعتبار المنهاج التّعليمي وحدة منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التّكامل، فقد أخذت هذه التّعديلات بعين الاعتبار المبادئ المؤسّسة للمنهاج"⁶.

كما ركزت مناهج الجيل الثاني على القيم الجزائريّة والتّراث والقيم الرّوحيّة "بالإضافة إلى المميزات العامة للمناهج والمتمثلة في: الشّموليّة والانسجام وقابليّة التّطبيق، ويقدم توجيهات لسد الثّقائص الملحوظة على مناهج الجيل الأوّل"⁷.

بدأت الجزائر في تطبيق مناهج الجيل الثاني مباشرة دون إجراء تجارب وأخذ عينات قبل التّعميم لمعرفة مدى نجاح هذا التّعديل خلال الموسم الدّراسي (2016_2017) على الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي والسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط واستمر التّطبيق على السّنة الثّانيّة والسّنة الثّالثة متوسّط خلال (2017-2018) وقد وصل للسّنة الرّابعة متوسّط في الموسم (2019-2020).

وعن مبررات إعادة كتابة المناهج؛ أنها ليست جامدة وجب إخضاعها دوريا ل:

- الضبط والتصحيح؛
- التحيين الذي يفرضه التّقدّم؛
- التّغيير الشّامل استجابة لمتطلّبات المجتمع؛
- التّزايد الدّائم للمعارف والتّطوّر التّكنولوجي المتسارع؛
- بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلّعات في مجال التّربية، وكذا ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.

مبادئ مناهج الجيل الثاني:

1-التّكفل بالبعد القيمي والأخلاقي:

- أ-قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية (جزائرية الجزائري)
 - ب-القيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة.
 - ج-القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التعاون والتّضامن.
 - د-القيم المرتبطة بالعمل والجهد، وبخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.
 - هـ-القيم العالمية بما يتلاءم وقيمنا (حقوق الإنسان).
- 2-الجانب الاستمولوجي (تكوين المفاهيم وتحويلها):
- أ-التّركيز على المفاهيم والمبادئ والطّرائق المهيكلّة للمادة، واعتبارها كموارد في خدمة الكفاءة؛

ب-الانسجام الخاص بالمادة الذي يوفق بين مراحل النّمو النّفسي للمتعلّم، مع الأخذ بالحسبان تصوراتّه؛

ج-فك عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد، ودعم تشارك وتقاطع مختلف المواد.

3-الجانب المنهجي والبيداغوجي:

أ-المقاربة المنهجية من الجانب المنهجي؛

ب-القاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي.

أهداف مناهج الجيل الثاني:⁸

- التّحسين بالتّحويلات الحاصلة في المنهاج؛

- القدرة على قراءة وفهم الاختبارات المنهجية وهيكله مناهج الجيل الثاني؛
- القدرة على التبليغ.

صفات مناهج الجيل الثاني:⁹

- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية، وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي؛

- مناهج المواد والوضعيات التعليمية لتحقيق الملمح الشامل (وحدة شاملة)؛

- توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها؛

- تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات؛

- ارتباط وتمفصل مستويات التعلم.

2- الأسس المعرفية لمناهج الجيل الثاني: شهد البحث التربوي تحولاً كبيراً في

أواخر القرن الماضي في البناء المعرفي لدى المتعلم من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في المتعلم مثل: شخصية المعلم -حماسه - تعزيزه - المدرسة - المنهج... الخ، إلى العوامل الداخلية للمتعلم التي تجري داخل عقله: معرفته السابقة دافعيته، أنماط تفكيره، وذلك من خلال التركيز على التعلم ذي المعنى بدل التعلم السطحي، وكيفية تشكيل هذه المعاني للمفاهيم العلمية عند المتعلم. وقد استند الباحثون في هذا التوجه إلى مدرسة فلسفية تسمى بالنظرية البنائية (constructivism theory).

1- تعريف النظرية البنائية: "تشتق كلمة البنائية (constructivism) من البناء (construction) أو البنية (structur) والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني (sturer) بمعنى الطريقة التي يتم بها مبنى ما"¹⁰.

والنظرية البنائية فلسفة تربوية تعني بأن المتعلم يقوم بتكوين معارفه الخاصة التي يخزنها بداخله.

وتعرف النظرية البنائية كذلك بأنها: "عملية استقبال تتضمن إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الحالية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم؛ إذ تمثل كل من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ تعلم الجوانب الأساسية للنظرية البنائية"¹¹.

ويرى معظم منظري البنائية الحديثين -وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه (piaget) أن بياجيه هو واضع اللبنة الأولى لها، فقد وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي وقد استندت البنائية إلى أربع نظريات هي:

- 1-نظرية بياجيه في التعلم المعرفي والنمو المعرفي.
- 2-النظرية المعرفية في معالجة الطالب (المتعلم) للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم.
- 3-النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان.

4-النظرية الإنسانية في إبراز أهمية دوره الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها. النظرية البنائية تعتمد على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه، فهي إحدى نظريات التعلم المعرفي قائمة على المعنى، تهتم بعملية التعلم التي تحدث داخل عقل المتعلم، من خلال التفاعل بين معلوماته وأفكاره السابقة والأنشطة التي يمر بها سواء كانت مع أقرانه المتعلمين (تعاونية - جماعية أم فردية).

والبنائية المعرفية" تصور يعتبر أن الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات الفهم والتفسير والتأويل وتعد بنيتها للتلاؤم مع ما يحيط بها (الكفاءات التي يمتلكها المتعلم)، ويقدم الأستاذ المعرفة للتعلم الذي بدوره ينبغي عليه أن لا يكتفي بفهم معنى المعلومات، ثم يحفظها فقط، بل يوظفها ويستثمرها في وضعيات يعيشها يوميا وفي أوقات مختلفة¹².

ويؤكد الكثيرون على أن البنائية نظرية في التعلم وليست مدخلا تعليميا، حيث يمكن الأساتذة من التعليم لمتعلميهم بطرق يطلق عليها البنائية.

وللبنائية أوجه متعددة وأساليب التعلم البنائي المعرفي تتخذ صورا عديدة منها: حل المشكلات -التعلم البنائي -الخرائط الذهنية...

تتعلق تصورات البنائية من ثلاثة مرتكزات هي:

- 1-المعنى يبني ذاتيا من قبل الجهاز المعرفي للتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

2-تشكل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهدا عقليا، وهنا يكون أمام المتعلم ثلاثة خيارات:

1-خيار البنية القائمة أو السلمية: ولا يحدث تعلما جديدا هنا لدى المتعلم، ويبقى كما هو متزنا؛

ب-خيار إعادة تشكيل البناء المعرفي: هنا يحدث التعلم ذو المعنى لدى المتعلم؛
ج-خيار اللامبالاة: وهنا لا يعبا بما يحدث ولا يهتم بالجوانب الجديدة، ويقع العبء الأكبر على المعلم لأثارة دافعية المتعلم بالطرق والأساليب المناسبة.

3-البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغير بشكل كبير؛ إذ يتمسك المتعلم بما لديه من معرفة مع أنها قد تكون خاطئة، وهنا يتضح دور المعلم من خلال تقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة وتبين الفهم الخاطئ.
كما أنه توجد مجموعة من أنماط التدريس البنائي التي توفر إطارا قابلا للاستخدام يستطيع أن يجري المعلمون على أساسه هذه النظرية، وهي في الوقت ذاته تخرج المعلمين من إطار النظريات التقليدية التي تبقى المعلم كناقل ومصدر للمعلومات إلى علم بنائي مبدع إذا اتصف بصفات البنائيين ومنها:¹³

- 1-المعلمون البنائيون يشجعون الاستقلال الذاتي للمتعلم ومبادرته ويتقبلونها.
- 2-المعلمون البنائيون يستخدمون البيانات الخام والمصادر الأولية مع مواد تفاعلية.
- 3-يتيح المعلمون البنائيون لاستجابات المتعلمين أن تقود الدروس وأن تحول الاستراتيجيات التعليمية وأن تغير المحتوى.
- 4-يشجع المعلمون البنائيون المتعلمين على الاندماج في حوار مع المعلم، الواحد منهم تلو الآخر.
- 5-المعلمون البنائيون يشجعون بحث المتعلمين والاستقصاء بطرح أسئلة تفكير مفتوحة النهاية.

دور المتعلم في التعلم البنائي:

- 1-المتعلم النشط: فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش، يحاور يستقصي ويتحرى.

- 2- المتعلم الاجتماعي: يبدأ المتعلم المعرفة بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة مع الآخرين، إنَّ الفهم يعني الإبداع والاختراع.
- 3- المتعلم يستطيع تقويم أفكاره ومفاهيمه عن طريق مقارنتها بأفكار الآخرين وزملائه.

4- المتعلم يستطيع صياغة معرفته وبنائها عن طريق مقارنتها بالمفهوم العام للآخرين.

ب- البنائية الثقافية الاجتماعية: تعود هذه النظرية للعالم ليف سومينوفيتش فيجوتسكي * (somanovic lev vygotsky) حيث يعتبر أنَّ التعلُّم البنائي: "عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلِّم كاستجابة للاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أنَّ التعلُّم يتأثر بالآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات"¹⁴.

ومنه يتضح أنَّ البنائية الثقافية الاجتماعية تركز على تفاعل الآخرين في بناء المعارف لدى الفرد وتؤكد على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي لحصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتقدم الحاصل من طرف التفاعلات الاجتماعية يتحدّد بكفايات الفرد عند الانطلاق، ومن هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار.

وقد أوضح (ستايفر 1998-staver) ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيجوتسكي هي ما يأتي¹⁵:

- 1- إنَّ التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة، واللغة هي المعاني التي يتم من خلالها التواصل بين الأفراد.
 - 2- يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعية، فالمرجع اللغوي الخاص بالأفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة ببيئتهم.
 - 3- الغرض من اللغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع.
- وبهذا يتحدّد الموضوع الرئيسي للإطار النظري لنظرية فيجوتسكي بعنصرين هما:
- أ- ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين:

-المستوى الاجتماعي، ثم المستوى الفردي. فبداية يظهر بين الناس (intra-psychological) وبعد ذلك داخل الطفل (inter psychological) هذا يعتمد على الانتباه وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية. وأساس هذا المدخل هو عملية صنع المعنى من خلال اللغة في التعلم، فالمعرفة تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصورة مختلفة.

ب- أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو القريبة المركزية (zpd) حيث إن مستوى التطور يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع المحيط. ومما سبق ذكره، فإن نظرية فيجوتسكي تولدت عن نظرية باجيه وأوزوبل ثم جاء نوفاك (novak) "حيث تناول النظرية بصورة تطبيقية وأن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا رئيسا في اكتساب الفرد للمعرفة"¹⁶.

ومنه نقول أن هذه الأسس التي وضعتها مناهج الجيل الثاني قاعدة بناء لعناصرها مهمة جدا إذا لقيت تطبيقا جادا وأرضية صالحة لمثل أفكارها.

فقد لاحظنا من خلال المحتويات المعرفية للظواهر اللغوية المقدمة لتلاميذ السنة الثانية متوسط والتي احتوتها تدرجات لم تخضع لعدة نقاط أساسية كان من الأجدر وبهدف الانسجام والتكامل بين أنشطة اللغة العربية باعتبارها بنية واحدة أن يراعى فيها ما يلي:

- التدرج والتسلسل في تقديم كل ظاهرة لغوية وما يتبعها؛ لأنها تعتمد عملية البناء؛

- مراعاة حاجات المتعلم ومكانته من هذه المحتويات؛ لأنه هو المعني بها؛

- الأخذ بعنصر "الشيوخ"¹⁷ الذي يعبر عن واقع المتعلم وبيئته"¹⁸؛

- إسناد كتابة ورسم التوازيات السنوية للمحتويات المعرفية لأساتذة الميدان، فقد لاحظنا ونحن بصدد تنفيذ ما سطر في مناهج الجيل الثاني أن التوازيات تأتي في منتصف الموسم الدراسي، ثم يعقبها التعديل والحذف وغيرها.

- الملامسة الإجرائية لمحتويات الظواهر اللغوية في المخطط السنوي

وتسلسلها: نحاول في هذا العنصر من الورقة البحثية أن نعرض مخططاً يوضح

المحتويات المعرفية للظاهرة اللغوية بالنسبة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، حتى نقف على بعض الاختلالات.

التوزيع السنوي لتعلمات اللغة العربية*¹⁹.

الفصل	الأسابيع	ميدان الظاهرة اللغوية
الأول	01	المقصود والمنقوص
	02	حروف العطف
	03	الفعل المعتل وأنواعه
	04	إدماج وتقويم
	05	أسماء الزمان والمكان
	06	حروف القسم
	07	إسناد الفعل المثال
	08	الإدماج والتقويم
	09	الاسم الممدود
	10	نصب الفعل المضارع
	11	حروف الاستفهام
	12	الإدماج والتقويم
	13	الجامد والمشتق
	14	إسناد الفعل الأجوف
	15	الإدماج والتقويم
	16	حروف النفي
	17	إسناد الفعل الناقص
	18	جزم الفعل المضارع
	19	الأفعال الخمسة
	20	الإدماج والتقويم

أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	21	الثاني
الفعل المجرد	22	
أحرف الجواب	23	
الإدماج والتقويم	24	
الأفعال المتعدية إلى مفعولين	25	
إدماج وتقويم	26	
الفعل المزيد أوزانه	27	الثالث
أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	28	
الإدماج والتقويم	29	
أفعل التفضيل	30	
الأحرف المصدرية	31	
أحرف الاستفتاح والتمني	32	
الإدماج والتقويم	33	

- المتأمل في هذا التوزيع يظهر له جلياً عدم مراعاة الترتيب والتدرج مثل:
- تأخير درس الأفعال الخمسة وتقديم نصب وجزم الفعل المضارع؛
- التركيز على الحروف وإهمال أركان الجملة الأساسية؛
- قلة الظواهر الصرفية والإملائية والتحويل، والتركيز على التراكيب النحوية في الغالب؛

- وكما سبق وذكرنا فإنّ الانسجام والتكامل بين أنشطة اللغة يتحقّق وفق التدرج والتسلسل المطلوب والممكن بين محتويات الظاهرة اللغوية والإنتاج الشفهي والكتابي حيث إنّ بعض الوضعيات التي طرحت في الكتاب المدرسي لا تحقّق هذه الكفاءات للمتعلّم سواء في إنتاجه الشفهي أم الكتابي، وخاصّة تلك البعيدة عن واقعه ومحيطه فنجدّه قد أصابته إعاقة لغوية، فلا يكاد ينطق ببنت شفة وهذا في رأيينا يعود لعدم

وجود وسط تواصلية عدا حجرة الدرس، وأصبح المتعلم حاملا لهذه المحتويات المعرفية. لكن ليست له القدرة على استعمالها وتوظيفها حتى يحقق الكفاءة المطلوبة. وتحقيق كفاءات هذا الميدان (الظواهر اللغوية) لا يحصل إذا لم يراع جانب الممارسة الفعلية للغة وإعطاء حجم ساعي أكبر للتدريب وإنماء المهارات الأساسية انطلاقا من السمع باعتباره "أبو الملكات اللسانية"²⁰، مروراً بالكلام والقراءة والكتابة ثم التفكير، واختيار النصوص المسموعة والقرائية المقررة بالمعايير العلمية المضبوطة والمشروطة مثل: واقع المتعلم، الشيوخ، الثقافة... الخ.

واعتماد طرائق المقاربة بالكفاءات المغيبة ميدانيا مثل: الأسلوب النشط، العصف الذهني، المناقشة والحوار، مسرح الأحداث... الخ.

وتوفير الوسائل التكنولوجية من طرف المؤسسات التعليمية أمر في غاية الأهمية لأن الملاحظ في واقع التربية يرى مفارقة عجيبة بين ما تنادي به مناهج الجيل الثاني وما ستكون عليه، وما هو كائن يندى له الجبين. فلا نستطيع غرس الحبوب الجيدة في تربة غير مستصلحة ومهيأة لها.

كما لاحظنا أن الكفاءات المدرجة في إطار الظاهرة اللغوية تسند إلى أفعال سلوكية بسيطة لا تتعدى مرقى التطبيق حسب صناف بلوم مثل "يتعرف -يسند- يستعمل.. الخ".²¹

فقدرة المتعلم على استعمال أو التعرف على محتوى معين لا يعني بالضرورة قدرته على حل وضعيات مشكلة يدمج فيها موارده المرتبطة بذلك المحتوى، إضافة إلى ما تم ذكره نرى أن تلك الأفعال لا ترتبط بوضعيات بل بمحتويات معينة" الجملة الفعلية -أقسام الكلمة... "ومنه يمكن اعتبار النصوص المدرجة في كتاب المتعلم أهدافا تعليمية وليست كفاءات. وهذا ترجيح للمقاربة التقليدية المبنية على المضامين على حساب المقاربة بالكفاءات.

خلاصة: نستنتج مما سبق أن الأهداف المسطرة في مناهج الجيل الثاني كفيفة بأن تقدم ذلك القران بين ملكة التمثل المعرفي ومهارة الأداء التعبيري وعن مضمون كل معرفة يحملها المتعلم قصد استعمالها واستثمارها في مواقف تواصلية لحل المشكلات التي تعترضه وربطها بحياته وبيئته، فالتدرج والتسلسل في معارف الظاهرة

اللغوية واختيار الملائم منها حسب مراحل النمو عند المتعلم عناصر مهمة لتحقيق الانسجام والتكامل والاستعمال. لكن ما جاء في المخطط السنوي لبناء التعلّيمات للسنة الثانية متوسط والكتاب المدرسي غابت فيه بعض هذه العناصر حتى أصبح المتعلم لا يحسن الرّبط بين ما يتلقاه في حجرة الدّرس وما يعطى له من خلال الوضعيات المقدمة في الكتاب المدرسي وحتى في حياته اليومية، الأمر الذي صعب من تحقيق الأهداف المسطرة والمخرجات المنتظرة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1-د.عبد الرّاجحي، علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة - دار المعارف الجامعيّة - 40 ش موشير، إسكندرية، 1995-
- 2-ابن خلدون عبد الرّحمان، المقدّمة، ج3.
- 3-د. التّومي عبد الرّحمان، منهجيّة التدريس وفق المقاربة بالكفايات. دار الكتاب الحديث، 2008.
- 4-عبد الله قلي، وحدة المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي. الجزائر، 2005
- 5-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، التّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها في التّريس مركز ديونو لتعليم التّفكير، ط1، الأردن، 2016
- 6-صالح غيلوس، التّلقي والإنتاج في ضوء العرفيّة (تنظير وإجراء)، البدر السّاطع للطباعة والنّشر ط1، الجزائر، 2017.
- 7-د. لزرق أحمد -مقال- دور مناهج الجيل الثّاني من الاصلاحات في التّربيّة البدنيّة والرياضيّة في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التّربويّة في مرحلة التّعليم المتوسّط. مجلّة الباحث في العلوم الانسانيّة والاجتماعيّة - العدد33، 2018.
- 8-وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة للسنة الثانية متوسط، الجيل الثّاني أوراس للنشر، الجزائر، 2017-2018.
- 9-وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج -تطوير المناهج الدّراسيّة -بانتة الجزائر، 2015.

10-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.

11- chomsky.n in almou.d, l'apport des erreurs à la didactique du français, langue étrangère, imprimerie najah eljadida Casablanca,1997

12-widdowsn.h.g, une approche communication de la l'enseignement des langues, col, lal . hatier,1981.

الهوامش والإحالات:

1- د. التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات. دار الكتاب الحديث 2008، ص113.

2-د. عبده الزاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية - دار المعارف الجامعية - 40 ش موشير، إسكندرية ، 1995.

3-ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، ج3.

4-عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقييم التربوي. الجزائر، 2005.

5-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التريس مركز ديونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016.

6-د. لزرق أحمد - مقال - دور مناهج الجيل الثاني من الاصلاحات في التربية البدنية والرياضية في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التربوية في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية - العدد33، 2018، ص603.

7-د. لزرق أحمد - مقال - دور مناهج الجيل الثاني من الاصلاحات في التربية البدنية والرياضية في بلوغ الكفاءات المستهدفة للمنظومة التربوية في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية - العدد33، 2018، ص603

8-وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج -تطوير المناهج الدراسية -بانتة الجزائر 2015، ص02.

9-وزارة التربية الوطنية ، مرجع سابق ، ص15.

- 10-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود ، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016، ص33.
- 11-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، مرجع سابق، ص35.
- 12-صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفية (تتير وإجراء)، البدر الساطع للطباعة والنشر ط1، الجزائر، 2017، ص135.
- 13-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016، ص47، 48، 49.
- 14-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، الأردن، 2016، ص62.
- 15-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، مرجع سابق، ص62-63.
- 16-زيد سليمان العدوان وأحمد عيسى داود، مرجع سابق، ص64.
- الشيوخ نسبة تردد الظواهر اللغوية ومفردات اللغة في الاستعمال عن طريق الدراسات الاحصائية الأسلوبية، والدراسات تؤكد أن نسبة شيوخ ظاهرة ما يختلف في النصوص التراثية عنها في النصوص المعاصرة. *
- 18-د. عبده الزاجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية - دار المعارف الجامعية - 40 ش موشير، إسكندرية، 1995. ص41.
- *التدرج السنوي لتعلم اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، للموسم الدراسي: 2018_2019.
- 20-ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، ج3.
- 21-وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجيل الثاني، أوراس للنشر، الجزائر، 2017-2018.
- طنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الجزائر، 2016.
- 11- chomsky.n in almou.d, l'apport des erreurs à la didactique du français, langue étrangère, imprimerie najah eljadida Casablanca, 1997

12-widdowsn.h.g, une approche communication de la
l'enseignement des langues, col, lal . hatier,1981.