مجلة الباحث – المدرسة العليا للأساتذة الشيخ العلامة مبارك بن محمد إبراهيمي الميلي الجزائري – بوزريعة – الجزائر

المجلد: (17)	العدد: (02)	السنة:2025	صفحات المقال: 437–448	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

الرصيد اللغوي وتعزيزه لدى تلميذ التعليم المتوسط

مقاربة تحليلية لتصور المنهاج للرصيد اللغوي

Improve the vocabulary of middle school students
Analytical approach to vocabulary perception of curriculum

فاتح قدور

جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر (2)، الجزائر

alfateacher13@gmail.com

أ.د. نصر الدين بوحساين

جامعة علي لونيسي، البليدة (2)، الجزائر

bouhacein_nacer@yahoo.fr

تاريخ الإرسال: 2025/04/24 تاريخ القبول: 2025/08/04 تاريخ النشر : 2025/09/30

المؤلف المراسل: فاتح قدور، alfateacher13@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى استجلاء العناصر المفضية إلى بلورة تصور المنهاج للرصيد اللغوي و الانتباه إلى العلاقات المتبادلة ذات الأثر في تعليم الرصيد اللغوي وتعلمه ، و من ثم التطرق لبعض عوامل تعزيزه ،كما تفترض هاته الدراسة أن النصوص المقترحة المندرجة في مجالات التعلم الموزعة على ميادين اللغة وما يصاحبها من مقاربات ماهي إلا مظهر من مظاهر ذلك التصور .

توصّلنا بالتركيز على ما سبق إلى كون المنهاج لم يفرد الرصيد اللغوي باستراتيجية خاصة، وإنما ترك الأمر للنصوص وما حوته، و كفاءة الأستاذ وما وسعته، هذا ولا يمكن التعويل على تعزيزه إن كانت النصوص لا تلبي احتياجات المتعلم التبليغية، أو كان الأستاذ لا يملك المؤهلات العلمية في مادة اللغة العربية التي توصل إلى المأمول، و لا المعرفة المعمقة الواعية بمتعلقات الرصيد اللغوي وهو أمر ينبيه التكوين ، ثم هو لا يجد في وثائقه كدليل الأستاذ مثلا نماذج يحتذيها تفتح له آفاقا في طرق تدريسه .

الكلمات المفتاحية:

الرصيد اللغوي، المنهاج، تلميذ التعليم المتوسط، غايات، نصوص.

Abstract:

This study aims to show the elements which lead to clarifying the perception of the vocabulary presented by the curriculum , And note the interrelationships between some items which affect the teaching and learning of vocabulary in the middle school education .We assume that the texts proposed in the domains of the Arabic language, distributed in the sequences, and the approaches which accompany them are only a manifestation of this perception. We found that the curriculum did not adopt a clear strategy,But he relied on texts as well as teachers and their competencys .but this approach requires selecting texts that cover the communicative needs and training teachers and Providing supporting documents.

Keywords:

curriculum; vocabulary; Middle school; student;Finality texts.

المجلد: (17) | العدد: (02) | السنة:2025 | صفحات المقال: 437–448 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

1. مقدمة:

يقدم المنهاج لنا فيما يقدم جوابا عن السؤال "لمن ندرس اللغة العربية ؟" لذا يفترض أن نجد الرصيد اللغوي مشارا إليه في ملمح الدخول والخروج ، ذلك أن الوصف المصوغ فيهما ينبئ عن الجانب اللساني للتلميذ المفارق لمرحلة الابتدائي المقبل على مرحلة المتوسط ، وتحرّر في المنهاج الغايات والأهداف في مسعى للإجابة عن السؤال "لماذا ندرسها ؟"، فيتأتى النظر في موقع اللغة الهدف – هي اللغة العربية – وطبيعة الرصيد اللغوي المحتمل وبعض مبررات الاختيارات المنهجية والمقاربات والوسائل وطبيعة التقويم ، وتُبثّ فيه المحتويات والترتيب المتبع ، وفي هذا لا تخفى حتمية الصلة بين الرصيد اللغوي والنص إما ملفوظا و إما مكتوبا .

إن الرصيد اللغوي" الذي هو تحقق الوحدات المعجمية في الخطاب بالتلفظ بها"[1] يمكن أن يعزز بجرد وإحصاء تلك الألفاظ و الكلمات التي يستعملها ويفهمها التلاميذ وإعادة بعث وتحديد الشائع المتواتر منها الذي تجيزه اللغة وتقبله، وإدراجه في نصوص مسبوكة محبوكة موجهة للتعليم ممهّدة للولوج إلى النصوص الأصيلة ، فالفضاء اللغوي في الجزائر خاص جدا، إنه فضاء يوسم بالتعقيد تارة والتنوع تارة أخرى. هذا ويلعب الأستاذ دورا كبيرا في التعاطي مع الرصيد اللغوي الذي يستعمله التلاميذ في خطاباتهم عند التبليغ والسلاسل اللغوية التي ينتجونها أثناء تعلم اللغة الهدف، وهو محتاج كفاءة عالية وتكوينا جيدا في هذا المجال.

سنركز في هذه الورقة البحثية على بعض النقاط الأساسية من خلال تحديد الغايات مع اعتبار الفضاء اللغوي الجزائري وكذا دور الأستاذ في تعزيز الرصيد اللغوي و المكتسبات اللسانية السابقة للتلميذ مع قراءة في غايات مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط وملمح التخرج منهما.

2. تحديد الغايات مع اعتبار الفضاء اللغوي الجزائري

تُعدّ مرحلة التعليم المتوسط آخر مرحلة في التعليم الإلزامي ولا شك أن الوصول إلى أهداف تدريس اللغة الهدف في مرحلة أو طور ما مرتبط بالمرحلة التي قبلها أو الطور، و لا يمكن أن يحقق تدريس اللغة الهدف أهدافه ،ويحرز المتعلم تقدّمه المنشود فيها وهي هنا – اللغة العربية – ما لم تبن الغايات على الحاجات اللغوية الفعلية للتلميذ وتحدد أسباب تدريس اللغة الهدف، ولا يتصور أن تحلل الحاجات دونما وصف شامل علمي موضوعي لموقع اللغة العربية الفصحى في الفضاء اللغوي الجزائري ، ومحلها من الاستعمال، وبناء على ذلك الوصف الهادف إلى استجلاء الواقع وتمحيصه ستتم بلورة جانب من مضمون ملمح دخول وخروج المتعلم ،وهذا الأخير هو بمثابة الجانب العملي القابل للملاحظة والقياس ،المجسّد لبعض معايير التقويم و هو من الناحية المنهجية يعضد إعداد البرنامج الدراسي ويهيكله في مسارات التعلم وأطواره و مراحله في مادة اللغة العربية، ويختار ما يغلب على الظنّ أنه يناسب ذلك من مقاربات تبلّغ الغايات وإجراءات موجّهة هادفة إلى تنظيم وتحسين عملية التعلم، لتبرز معها

المجلد: (17) | العدد: (02) | السنة:2025 | صفحات المقال: 437–448 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

المجالات كأهداف دنيا والمعارف والكفاءات والقيم والمواقف الوجدانية التي تتماشى وغايات التربية، ثم يجد التلميذ كثيرا من ذلك مُختزلا في نصوصه التي تحويها كتبه المدرسية التي هي وثيقة ضرورية له.

1.2 المستويات اللغوية للتلميذ

لا شك أن التلميذ يجيء إلى المدرسة بمعجم أو مخزون مفرداتي بدأ في التشكل منذ شرع يتلقى اللغة الأم [2]، وربما صاحب ذلك التلقي لغة أخرى أو أكثر، هذا وإن رصيده اللغوي الذي يأتي به يعبّر عن الأسرة والبيئة التي نشأ فيها، حيث يفعّل التلميذ ذلك الرصيد الذي تملّكه[3]، أثناء التعرف على اللغة الهدف واستعمالها ، فيوظفه حسب تصوره لاكتسابها بما يكفل له تلبية حاجاته و التجاوب مع ما يريده الوسط المدرسي منه، وقد نبّه المنهاج إلى ضرورة مراعاة مستويات من اللغة يحذقها المتعلم واعتبر "التشبث بفكرة إقحام المتعلم بادئ ذي بدء في لغة متهيّئة لا شائبة فيها ، وهي العربية الفصحى ،متجاهلين ضرورة المرور قبل ذلك بمستويات لغوية لا بد منها، قد يزيد من نفوره وانغلاقه على التعلم وهو في بداية تمدرسه " [4]

إن المستويات اللغوية المشار إليها آنفا لا بد من المرور بها ، لأن المتعلم ينتج نظاما ذهنيا لغويا لا هو نظام اللغة الأم ولا هو نظام اللغة الهدف فهي لغة فريدة ذات قواعد خاصة تتمظهر في تلك المستويات المتحدث عنها ، وهو ما أشير إليه في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي :"مع أن المستوى من اللغة لا يمكن الوصول إليه مع المتعلم الذي أقبل إليه بلغة أمه ، إلا بعد احتياز مستويات (les registres) قريبة من لغة أمه ، إضافة إلى كون هذه المستويات تتفاوت بتفاوت لغة الأم المحلية في الجزائر وبدرجة تأثر ذلك باللغة المدرسية المتهيئة . بقطع النظر عن ضرورة تغيير موقفنا كبيداغوجيين إزاء اللغة العربية الشفوية التي لا بد من أن تتميز كسائر اللغات الأخرى بمميزات تعلمية تتحرر بها عن جملة من خصائص اللغة الكتابية ، لأن سلوكنا مع التعبير والتواصل هو أننا نقحم تلامذتنا في هذه المرحلة الحاسمة في التعبير والتواصل شفويا باللغة الكتابية ،وقد تجاوزت كثير من البلدان العربية هذه المعضلة " [5]

يُعد ما سبق تقريبا غير مفصل لمكمن التعقيد في وضعنا اللغوي الجزائري – مع التحفظ فيما تعلق بكون كثير من البلدان العربية قد تجاوزت ما سمي معضلة – ولكن ليس هناك في المنهاج حديث عن طرق منهجية تُهيّئ العبور إلى تلك المستويات وتساعد على تجاوز ما نعت بالمعضلة ، ولا وجود لتمثيل في دليل الأستاذ بنماذج عن ذلك الانتقال مكيّفا مع بعض استراتيجيات التعلم، كما لا نعثر أيضا على أمثلة للمجالات المتشابهة [6] بين تلك المستويات وأنظمتها من جهة واللغة الهدف، كما يغيب عن الوثائق الرسمية– في حدود اطلاعنا – إحالة لما يمكن أن يكون مرجعا في هذا الباب رغم أننا نجد فيها توصيات عامة تصب في ضرورة حث المتعلمين على التواصل الشفوي التلقائي، و تشجيعهم على استثمار المألوف اللغوي العربي .

المجلد: (17)	العدد: (02)	السنة:2025	صفحات المقال: 437–448	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

لذا فإن التصريح بالمعضلة ليس كافيا لتجسيد غايات تدريس اللغة العربية ولا لتحقيق الأهداف، على أن التوجه بالخطاب للأساتذة والبيداغوجيين لتغيير الممارسة وإشعارهم بما هو على عاتقهم أمر مطلوب "وعلى المدرسين والبيداغوجيين– في بداية التعليم والتعلّم – أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات السابقة للتلاميذ، وذلك حتّى يكون الانتقال من العربية العامية والأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا. وبهذا المنظور، يمكن للتعليم التحضيري أن يقوم بهذه العملية الانتقالية." [7]

إن واقع الممارسة في الميدان يؤكد أن تلك العملية الانتقالية مستمرة مادامت اللغة الانتقالية نشطة [8]، وليست موقوفة على التعليم التحضيري ولا على الابتدائي، ذلك أن المتعلم في مرحلة المتوسط ما زالت تواجهه العقبات والمشكلات التي تعترض سلوكه الجديد في الأربعة المجالات للغة ، وليس فهم المنطوق فحسب،فما فتئ هذا المتعلم يرتكب أخطاء –يفترض أنه تجاوزها – تعرقل تقدمه في التعلم ، وتلكم التي يُستدل بها على أن العملية الانتقالية غير محسومة وينبغي إعداد العدة، وإلا ثبت المتعلم على تلك الأنماط الخاطئة المعرقلة لنموه اللغوي وتلبست به علامات التحجر اللغوي[9] .

2.2 الأستاذ ودوره في تعزيز الرصيد اللغوي و المكتسبات اللسانية السابقة للتلميذ

يكوّن المتعلمون صورا ذهنية و تنقدح في أذهانهم كلمات حال التطرق لموضوع ما، لذا جُعل " للأستاذ مهمة بيداغوجية تربوية وهي تصحيح تمثلات المتعلمين، ومنحهم حرية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل ضغط القواعد اللغوية و القوالب الجاهزة إلى أفق التواصل الحر المبدع حتى يكتسب جرأة الحديث الشفوي بلغة سليمة لا تكون استنساخا للغة المكتوب ولا هجينا من لغات عديدة.

والأستاذ إن نجح فيها يكون قدم خدمة جليلة للغة العربية أولا، وخدمة لأجيال من المجتمع الذي يعاني من نقص فادح في لغة التواصل ما جعل الشباب يلجأ إلى لغة أخرى وإلى خليط من اللغات". [10]

لا شك أن الأستاذ يلعب دورا جوهريا في تعزيز الرصيد اللغوي للتلميذ باعتباره يمثل المعيار و المعجم وهو قسطاس يتولى الحكم على ما ينتجه تلاميذه مشافهة باعتباره الوجه الأول للغة ثم كتابة من بعد ذلك ، فهو إن كان حذقا ذا كفاءة وقف متفاعلا محللا إنتاج تلاميذه موجها إياهم و لسان معجمه يهتف قل ولا تقل وهذا مستقيم حسن وآخر قبيح و ذاك محال حسن و قسيمه محال كذب، و فصيح وأفصح ولسان مقاله لنا أن نقول هكذا ، وهذا أجمل و هذا صحيح صواب ، وأعجبني ما قال زميلكم فمن يكرره ، و يبتدرهم تارة أخرى "لنجعل هذه الجملة تامة" وغير ذلك، وإن كان أكثر حذقا زاد على ذلك أن حلل استراتيجيات تعلمهم وتنبّأ بها وأعد وضعيات تعلمية لتجاوز الصعوبات بالتشارك معهم، تدفعهم لتبني آليات جديدة في إنتاج سلاسل لغوية، فيقف معهم تارة على استقامة الكلام وحسنه وتحقيقه الفائدة من عدمها، ويسمعهم تارة أخرى شيئا مما أنتجوه سابقا كان قد حفظه– وربما سكت عنه على أساس أنه مقبول – ثم يلبس عباءة المستشير وهو من التوجيه اللطيف، هذا ويصلح

المجلد: (17)	العدد: (02)	السنة:2025	صفحات المقال: 437–448	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

لتنظيم محتوى الفعل التعلمي إعداد نصوص قصيرة أو عبارات تحوي أخطاء في مستويات من اللغة يتولى اختيارها – صوتيا، إفراديا تركيبيا دلاليا– ليمهّد لتحليل تقابلي بين العامية والأمازيغية واللغة العربية الفصحى، فيقف معهم على مواطن الخلل فيصوبوا و يقبلوا و يمضوا ويقترحوا المكافئ، وقد يفاجئهم بما يخالونه غير صواب وغير فصيح ، ومثل ذلك مما لا يحصر ،مع كتابة تلكم المفردات أو التراكيب دون التشويش على مشاركة المتعلم بل يكون ذلك من بين الخطوات و سير التعلمات في فهم المنطوق بما يتماشى والنص وموضوعه وفحواه.

الأستاذ محتاج إلى أن يكون ذا إلمام بالرصيد اللغوي للتلميذ مادام هذا الأخير"يستعين أثناء المعالجة والتحليل بجملة من المصادر غير العناصر المتوفرة بالمدخل حيث يلجأ إلى رصيده اللغوي في لغته الأولى عند بداية التعلم على الأقل وإلى تجاربه العامة ومعارفه الظرفية المركبة أساسا من عناصر الحال التي ينتج فيها الخطاب " [11]. فيجيز ما تقبله اللغة وهو آن ذاك إلى سرعة البديهة أحوج ،فالاستغراق في التفكير أو البحث أثناء ميدان فهم المنطوق وإنتاجه أمر لا يخدم سيرورته ،على أن تأجيل بعض ما يتردد فيه أولى من المجازفة بعدم قبوله — تخطئته– ، كما أن التساهل والإعراض عن التوجيه بحجة تحبيب اللغة إلى التلاميذ هو تقصير في دور من أدواره المؤكدة ، وسيجعل التلميذ لا محالة مستمرا فيما هو عليه من أخطاء وليس هذا من تحبيب اللغة إليهم في شيء ، لأن مما "يشجع التلاميذ على الاهتمام باللغة ومتابعة الجديد من مفرداتها ،وتراكيبها وصيغها والتنبيه لما يطرح ويستعمل من هذه المفردات والتراكيب والصيغ، شعورهم بتمكن أستاذهم منها و إعجابهم بطلاقته وبراعته فيها وفي استخدامها. فإن قدرة المدرس على تقديم المعلومات والأفكار في سياقات و تراكيب لفظية سليمة وسياقات متجددة متنوعة منسجمة من المواقف والظروف النفسية والمستويات العقلية و الثقافية المختلفة ومسايرة للحياة العملية وتطوّراتها هذه تشعر التلاميذ بحيوية وطرافة اللغة وفاعليتها، فتشدهم إليها ، وتجذب اهتمامهم بها و تبعث في أنفسهم الطموح إلى تنمية قدراتهم فيها وإغناء حصيلتهم من مفرداتها وتراكيبها "[12]

وأما العاميات فيعزز الرصيد اللغوي التنبيه على ما فيها من فصيح صحّف أو حرّف أو عدل به عن معناه ، أو امتهن وظن به كونه غير فصيح ، ولا يمكن لمن كان قليل البضاعة أن يقف على تلك الموازنات .

إن المعلم الذي له مسكة وعي لغوي في مستويات اللغة المختلفة يشعر بالاحتياج إلى تطوير قدرته التحليلية وكفاءته اللغوية لتسمح له باستغلال كل المنافذ التي تربط بين ما ينتجه المتعلم واللغة العربية الفصحى فيقبل المقبول ويبين إجزاءه ويهذب ما كان خلاف ذلك وهو إن بلغ ذلك قلّ اعتراضه وكان في بحبوحة من اللغة وسعة ، وأورث تلاميذه استراتيجيات جديدة يتمثلها المتعلم عند تهذيب المعلم لما أنتجه خاصة في فهم المنطوق وإنتاجه وهو عمل يحتمه وضعنا اللغوي المتعدد المعقد .

المجلد: (17) | العدد: (02) | السنة:2025 | صفحات المقال: 437–448 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

أما الأمازيغية فهي من الممارسات اللغوية في الفضاء اللغوي الجزائري ،وأهم المناطق الناطقة بها في الجزائر هي: "الأوراس، جرجرة (القبائل)، قورارة، الهقار، ميزاب، وكذا بعض الجزر المنتشرة هنا وهناك في باقي الوطن هذا وتضم الأوراس و القبائل ووادي ميزاب جلّ السكان الناطقين بها ، وهذه الشساعة الجغرافية يوازيها تنوع لغوي مدهش قد يؤدي إلى انتفاء التفاهم بين الناطقين" [13]

رغم أنه " لا توجد لغة أمازيغية أم تسهل عملية تدريسها لسائر ما تبقى من الناطقين بها "[14] إلا أن المنهاج تعامل مع الأمر بمنح السلطة التقديرية للأستاذ بحيث يؤقلمها وفق الكلام الحقيقي لتلاميذ قسمه [15]

هذا وإن تعلم اللغة الأمازيغية أمر اختياري وهو يعد " كتعبير عن الثقافة الوطنية بكل أشكالها – اللساني ، الفني – الثقافي– السعي للتحكم في اللغة الأمازيغية تعبيرا عن التمسك بأصوله التاريخية "[16]

"لا ينحصر دور اللغة الأم في سد الثغرات ودرء الفجوات بل يتعداه إلى تكييف الوجهة الاستكشافية للمتعلم – وهو أمر خطير في نظرنا إذ تتيح اللغة الأولى للمتعلم فرص استكشاف الخصائص البنائية و الهيكل التنظيمي للغة الهدف بأن تمنح له المثل الإجرائية التي سيقولبها بتوظيف قدرته على تجريب فرضيات يختبر تلاؤمها فيعتمدها إن تطابقت ونموذج اللغة الهدف أو يستخلفها بغيرها حتى يصل إلى البناء الفعلي للغة الهدف" [17].

من أجل ذلك فإن كل بحث يعرض للعلاقة بين اللغات و أوجه القرابة فيما بينها، يعد عملا يحسن استغلاله بقدر، وفي هذا الباب يندرج كتاب عثمان سعدي الموسوم "معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية (البربرية)"، حيث قدم الباحث فيه مختصرا لقواعد البربرية و بيّن توافقها مع نحو العربية و هو يحوي ثروة كبيرة على الصعيد الإفرادي بما يسهل الانتقال من العربية إلى الأمازيغية والعكس .

إن هذه الأعمال وما كان على شاكلتها[18] قادرة على تنمية الرصيد اللغوي للأستاذ والتلميذ، ومساعدة هذا الأخير على التقدم وتعزيز رصيده اللغوي ، فضلا عن كونها تقوي الذاكرة و تساعد على الحفظ لأنها قائمة على المتشابه صوتيا و إفراديا و صرفيا.

3. قراءة في غايات تدريس مادة اللغة العربية

"يهدف تدريس اللغة العربية أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه، نظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات تلك المواد الدراسية و النفاد فيها" [19]

وقد ترجم ملمح التخرج في شكل كفاءة شاملة :"يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية ، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية " [20]

المجلد: (17) | العدد: (02) | السنة:2025 | صفحات المقال: 437–448 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

1.3 غايات المادة في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط و ملمح التخرج منهما

صيغ ملمح التخرج في مرحلة التعليم الابتدائي على النحو الآتي :

– "يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية" [21] .

أما ملمح التخرج في مرحلة التعليم المتوسط فحدد كالآتي :

– "يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي "[22]

ومن ثم، فإن اللغة الأم للتلميذ قد تقترب من اللغة العربية الفصحى التي يتلقاها في المدرسة في مستواها الصوتي والإفرادي والتركيبي ،كما قد تنأى عن المعيار مع وشيجة ارتباط ،واعتماد اللغة العربية وسيلة للتواصل اليومي الكتابي والشفوي غاية عليا وتصور كامل، لم تعد له المنهجية الموصلة إليها، فحسب المعاينة ينفي الواقع تحقق تلكم الغاية في حدود الوسط المدرسي تمام التحقق بين التلاميذ أنفسهم لأسباب من أهمها:

– أن يشعر المتعلم بالتكلف وأنه تتضاءل عفويته خاصة وهو يسمع خطابات – بعضها موجه إليه فيكون طرفا فيها تحمل تنوعات[23]من الفاعلين في محيطه المدرسي، المشرف التربوي ومستشار التربية والمدير والأساتذة وحتى أستاذ اللغة العربية وغيرهم في مسعى تنظيم حقل تواصلهم وقضاء حاجاتهم التبليغية.

–أن يعرقل التلميذ أستاذٌ –قليل الاطلاع– لا يقبل منه في إنتاج المنطوق إلا ما كان مرتلا [24]، فيذكي ذلك التحجر اللغوي ، الذي لا ينفك عنه غالبا انطباع أو شعور بالعجز عن الاستمرار في محاكاة تلك القوالب وتمثلها، و بالمقابل يجد من نفسه تتبعا واهتماما متناميا لفهم وتطبيق قواعد الإنتاج و التأويل الضرورية في تلك التنوعات المسموعة داخل الوسط المدرسي وخارجه، فلا غرابة بعد ذلك أن يلاحظ تعثر وتلكّؤ وتردد وتحاشي بعض التلاميذ لتوظيف اللغة العربية في المواقف التعلمية والاسترسال في التواصل بها ، ولن يحتاج معظم التلاميذ حذقا كبيرا ولا وقتا طويلا ليدركوا أن اللغة الفصحى محلها الأنسب حجرة الدرس.

–أن يقرأ نصوصا أصيلة مختارة له في المتوسط خاصة تفوق مستواه [25] فتضمُر الدافعية [26] و تنكمش فينجر عن ذلك إصدارهم حكما مجتهدين أو مقلدين وهو " اللغة العربية صعبة "، حكم مؤثر في نموهم اللغوي والمعرفي.وكيف إذا كان الرصيد المبثوث في النصوص يفوق حاجته دون أن يسع حاجاته التبليغية ، فلا ينتظر لمن هذا حاله أن يعوّل عليه في أن يكتب باللغة العربية عند استعماله للتكنولوجيا إلا ما استثنته الظروف و ذا الباب يحتاج إلى بحث واستقصاء و لا يصلح معه التعميم و الحكم يبقى للغالب.

المجلد: (17) | العدد: (02) | السنة:2025 | صفحات المقال: 437–448 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

2.3 موازنة بين ملمح التخرج في المرحلتين

من الملاحظ أن ملمح التخرج في المرحلتين يوشك أن يكون متطابقا، فهل السنوات الأربع ما أحدثت في التلميذ في مادة اللغة العربية أثرا بيّنا وفارقا يعتدّ به؟، إلا ما زيد في مرحلة المتوسط من عبارة تحتاج إلى شرح وهي الأساليب المختلفة في تبليغ المعرفة، أم هل كان في ملمح الابتدائي استعجال للأمر قبل أوانه ؟ .

المنهاج يتعامل مع التنوعات السابقة الذكر وكأن المدرسة ستجعل التلميذ مُؤثرا اللغة العربية معرضا عن تلك التنوعات في حياته الاجتماعية ومواقفه التواصلية التبليغية، لكن الواقع أن التلميذ يحاكي تلك التنوعات ويوظف رصيده اللغوي كاملا في العامية والفصحى والأمازيغية واللغة الأجنبية[27] و يفعّل كل تلك التنوعات التي سمعها مذ صار يفهم الخطاب ويحسن الجواب بعفوية و ذلك موطن الصعوبة في تعلمه الفصحى ،وربما تنضاف مع الجيل اللاحق إلى تلك التعاقبات الإنجليزية بعد تقريرها لغة أجنبية ثانية في الابتدائي والموضوع يحتاج إلى توجيه للبحوث ودراسة معمقة لتأثير ذلك على التلميذ و ما يحتمل أن يفشو في الفضاء اللغوي مستقبلا ، فالتلميذ الذي لغته الأم هي الأمازيغية وليس له صلة باللغة العربية–ربما في بعض القرى النائية – يتعلم ثلاثة لغات [1] فضلا عن لغة أمه .

وهنا تجدر الإشارة إلى تورع بعضهم من نعت العربية الفصحى بأنها أجنبية بالنظر لمحمولها الديني والتاريخي والاجتماعي بيد أنها بلا شك لغة ثانية لفئة من المتعلمين .

4. الاستنتاج:

توحي المناهج للمطلع عليها أن الفضاء اللغوي سيصفو للتلميذ في مرحلة الابتدائي، ويسلمه لاستعمال الفصحى فيسلك التلاميذ المنحى الأمثل المراد طيلة مرحلة تمدرسهم في التعليم الأساسي، فلا يتطرق إليهم تأثير الوضع اللغوي المتعدد المعقد في الجزائر الذي يتنفسونه صباح مساء، حتى إن المنهاج ذكر أن فترة التحضيري تفي بمتطلبات المرحلة الانتقالية في تعلم اللغة الفصحى، و وواقع الممارسة في حجرات الدرس والمعيش خارجه يثبت أن الأمر ليس بهذه البساطة .

5. الخاتمة:

إن تعزيز الرصيد اللغوي لتلميذ المتوسط هو امتداد لمرحلة الابتدائي وقبلها التربية التحضيرية، وليكون مساهما في تحقيق جانب من غايات تعليم اللغة العربية، لا بدّ من إعداد منهجية مبتكرة لتدريس اللغة العربية في الجزائر قائمة على التحليل ،متعددة الأبعاد و الأوجه، تتناول فيما تتناول طرق تدريس الرصيد اللغوي، مصحوبة بتكوين معلمين أكفاء في المحاور التي من شأنها تحقيق الأهداف كاستراتيجيات التعلّم وطرائق التدريس وانتقائها بحسب المتعلم والفضاء الاجتماعي، وكذا التمرس على الفضاء اللغوي وإبداع أنشطة تعلمية في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه تمهد الطريق لتعليمية الرصيد اللغوي، فضلا عن المعارف الأساسية في مادة اللغة العربية دون إغفال أساليب

المجلد: (17)	العدد: (02)	السنة:2025	صفحات المقال: 437–448	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

التقويم، ومادامت المنهجية الجديدة غير جاهزة فلا أقل من وقفة تقويم و تنقيح لغايات تدريس اللغة العربية لإعادة صياغتها باعتبار ما يسمها من كمال قد يبعدها عن الواقعية –دونما تجاهل للقانون التوجيهي للتربية–، وهو أمر قد يحد من أفق الباحث عن منهجية بديلة.

ولذا نقول إن تحيين منهاج التربية التحضيرية وإعادة النظر في بعض عناصر المنهاج في التعليم الأساسي ومعها الكتب المدرسية ونصوصها التي ينبغي أن تكون موافقة لمستوى المتعلم متدرجة في مختلف الأطوار والمراحل وحاوية للكم الكافي الملبي للحاجات التبليغية له أمر ضروري.

6. الهوامش:

[1] Galisson R Coste : Dictionnaire de didactique des langues, 1976, France,hachette,p 317.

[2] يملك الطفل ابن السنتين ما بين مائة و مائتي مفردة،و يتراوح عددها ما بين ألف و ألف ومائتين إذا أتم الثالثة ينظر:

Denis bon : dictionnaire des termes l'éducation éditions de vecchi, 2004,paris,s.e, p77

[3] ينظر:

pascale engel de abreu :un enfant plusieurs langues, 2018,Rapport national sur l'éducation au Luxembourg ,p130.

[4] وزارة التربية الوطنية :مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، جوان 2011، الجزائر، ص 12

[5] المرجع نفسه .

[6] يسهل انتقال المجالات المتشابهة بين النظامين اللغوين بينما يصعب انتقال المختلف منها ، أي ما يختص وما ينفرد به كل نظام لغوي وهو ما يسمى بالنقل السلبي وهو من استراتيجيات التعلم ، فتتولد من ذلك الأخطاء اللغوية التي هي أمارات وعلامات ذلك النقل والمشكلات التي تعترض اكتساب السلوك الجديد .

[7] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية،2016 ، الجزائر، ص4

[8] لمن أراد تأصيلا للغة الانتقالية فلينظر: بوحساين نصر الدين،(2006)، أهمية نظرية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات، مجلة الآداب واللغات، جامعة الجزائر2، م1 ،ع1. ص ص 31 –63

[9] "ظاهرة التحجر اللغوي هي عناصر وقواعد و أنظمة لغوية من اللغة الأم يتشبث بها المتعلم في اللغة الانتقالية ويلفقها في اللغة الهدف أيا كانت سنه و التوضيحات والتعليمات المتلقاة في اللغة الهدف،و تعد البنى المتحجرة هي الأخطاء عينها ." ينظر:

Silinker l:interlanguage,1972, iral,p215.

[10] وزارة التربية الوطنية: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص 31بتصرف

[11] بوحساين نصر الدين: المرجع نفسه، ص55.

[12] معتوق محمد أحمد: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسبل تنميتتها، 1996، دار المعرفة، ص 148

[13] طالب الإبراهيمي خولة: الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، 2013،ط2 ، الجزائر، دار الحكمة ،ص25.

* للأمانة استعمل المترجم محمد يحياتن مصطلح البربرية بدل الأمازيغية في هذا السياق نقلا عن النص الأصلي للمؤلفة باللغة الفرنسية ولأننا لسنا هنا بصدد الترجيح فقد مشينا على ما تواضعت عليه الوثائق التربوية الرسمية .

المجلد: (17)	العدد: (02)	السنة:2025	صفحات المقال: 437–448	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

[14] سعدي عثمان: معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية (البربرية) ، 2018، الجزائر، دار الأمة، ص10.

[15] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة الأمازيغية، مرحلة التعليم الابتدائي ،2016 ص 3

[16] وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط ، اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016، ص15

[17] بوحسابن نصر الدين، المرجع نفسه، ص 56

[18] حفيظة بعض الباحثين المتولدة من إيحاءات المشتق و المشتق منه و السابق واللاحق والفاتح والمفتوح عليه ليس لها هنا مجال . وقد أنتج في العربية نفسها ما عد مجازفة وغلوا في الاشتقاق، لذا فإن كان عدم الاتفاق مع الباحث في أصالة اللغة العربية في اللغة الأمازيغية ، فلا أقل من أن يستفاد من جهده العلمي باعتباره ضربا من ضروب التوسع في الاشتقاق غير المتكلّف – وإن كان المؤلف لم يجعله مقصدا – ولكن ذلك يقرب بين اللغتين ويسهم في تنمية اللغة الانتقالية بما يخدم التلميذ ويتماشى والفضاء اللغوي.

[19] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية التعليم الابتدائي، 2016، ص3.

[20] المرجع نفسه، ص 10

[21] المرجع نفسه ص 7

[22] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، التعليم المتوسط ،2016، ص 5

[23] "ردت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي تلك التنوعات إلى تكييف الجزائريين عددا من الإمكانيات اللغوية وفق معايير عديدة منها : المقام ، موضوع التخاطب وبخاصة مترلة المتخاطب وسلم تدرجي لمراقبة أسلوبهم الذي يمتد من منشئهم اللغوي (وتمثله هنا مختلف اللهجات العربية والبربرية) إلى الاستعمال المتمايز للعربية الفصحى و فق درجة جرمة المقام الذي يسمح لنا بربط درجة حرمة المقام باستخدام التنوعات ذات الصيت حتى وإن كانت الحدود بينها غير صلبة وغير منيعة ، وأن الناطقين يغيرون (من الأسلوب الخاضع للمراقبة جدا والرسمي والإجلالي إلى العفوي والعكس بالعكس) أو يغيرون التنوع داخل الاستمرارية العربية و/ أو الانتقال من العربية إلى البربرية ومن البربرية إلى العربية ومن العربية إلى الفرنسية ومن الفرنسية إلى العربية ، ومن البربرية إلى الفرنسية و من الفرنسية إلى البربرية بجميع تقاطعاتها و تشابكاتها ". ينظر: طالب الإبراهيمي خولة، المرجع نفسه، ص ص 70–71.

[24] لا ينبغي أن يحصر المعلم العربية الفصحى في التعبير المرتّل الذي لا يصلح إلا في مقام الحرمة فإذا استعمل هذا الأداء في غير هذا المقام كان صاحبه عرضة للاستهزاء كالمتشدق الذي يخاطب الناس في مقام الأنس بكلام جزل و أمثلة ذلك : المعلم العادي لا يلقّن تلاميذه إلا تحقيق الهمزة و قد سمع تخفيفها من فصحاء العرب ، وقرئ به القرآن الكريم وكذلك اختلاس الحركات و يسمى بالإخفاء أحيانا والإدغام فيما يجوز إدغامه فغن المعلم لا يعرف ذلك غالبا ، ثم ما يجوز في مستوى التخفيف الفصيح من التقديم والتأخير و الحذف ما لا يتصوره المعلم العادي .ينظر : الحاج صالح عبد الرحمان: بحوث ودراسات في اللسانيات الحديثة، ج1 ، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ص ص161– 163

[25] وللحرية الحمراء أبيات من قصيدة نكبة دمشق لأحمد شوقي، بين المظهر والمخبر لعباس بن مرداس، العبودية لجبران خليل جبران، النهر المتجمد لميخائيل نعيمة، وغيرها، لا شك أنها نصوص دسمة لغويا وبلاغيا تواطأ كثير من نقاد الأدب على استحسانها تطرب لها نقوس جيل شكل بها روابط تتصل بفترات تركت أثرها في ذاكرته ولكن ما هي المعايير التي على أساسها تم اختيارها لتلميذ خرج للتو من مرحلة الابتدائي؟ وللمزيد ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، 2017، ط2، الجزائر، موفم للنشر، ص.ص38–134.

المجلد: (17) | العدد: (02) | السنة:2025 | صفحات المقال: 437–448 | ISSN :9577 - 1112 | EISSN : 2602 -5388

[26] الدافعية نوعان داخلية :و هي الرغبة الداخلية للأفراد لأداء مهمة معينة ، وخارجية وهي التي لا علاقة لها بالمهمة وتثار بعوامل خارجية كالإغراء بالمكافأة أو التخويف من العقاب، تثار الدافعية حسب ما ذكره الباحثون بـــ أمور منها :

– مساعدة التلاميذ على ملاحظة تقدمهم و طمأنتهم بأن لديهم القدرة على النجاح .

– تعزيز المقارنة الذاتية بدلا من المقارنة مع الآخرين

– المناقشة مع زملائهم الذين أتقنوا المهارات الأساسية و نجحوا في المهمات ليأخذوا عنهم استراتيجياتهم و للمزيد ينظر: العلون أحمد فلاح، علم النفس التربوي، 2009، دار حامد للنشر، ص ص287–290

[27] هذه الظاهرة يمكن أن تكون تعاقبا لغويا إن خضع الانتقال لمراقبة واعية من منشئ الخطاب وكان انتقاله حافظا لكل لغة سماتها وبان التناغم في الانتقال مع المقام و المخاطب و محتوى الخطاب فإن خفيت السمة الواعية للانتقال و لم يظهر أثر تلك المعايير وكان الانتقال غير منضبط فأدخلت لغة أخرى أو أكثر لسد فجوات والفهم والإفهام أو لعادات لغوية استحكمت مع المحافظة على قواعد كل لغة فهو المزيج، فإن بان إسقاط قواعد اللغات و تجلى صهر بعضها في بعض ونقلت البنى فيما بينها نقلا خاطئا و لم تكن مبررة بالفهم والإفهام فهو هجين ، وربما فضل الهجين لدى بعض المتخاطبين بسبب الفضاء اللغوي وضعف التعليم فيرتضيه المتكلم له سبيلا في الكلام فالحاصل إذن قولنا إن كل هجين فيه مزيج وليس كل مزيج هجينا وكل مزيج تعاقب لغوي على الحقيقة وكل انتقال مزيج مجازا مع التنويه بأن الهجين يتطرق إليه الاستهجان من وجهين الأول كونه يجترئ على البنى اللغوية وينمطها تنميطا خطأ والثاني أن فيه لوث التحجر اللغوي، بيد أن البعض قد يتكئ عليه لتحقيق الذات أو الاستمرار في التواصل ولا يخفى ما فيه على استهجانه من توليد واشتقاق واقتراض وغير ذلك، وهذه الثلاثة كلها تلاحظ في الفضاء اللغوي الجزائري متفاوتة من منطقة جغرافية لأخرى و من منشئ خطاب لآخر ،هذا كلام مختصر حاولنا فيه تبيين المفاهيم و إبراز العلاقة فيما بينها، وليطب من أراد المزيد هذا في مظانه حيث تحلل الظواهر في الفضاء المدرسي التعلمي:

Castellotti, V. & D. Moore. « Alterner pour apprendre,alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue ». 1997,Études de linguistique appliquée, 108, Didier-Érudition, .

Coste, D, « Alternances didactiques », 1997,Etudes de Linguistique Appliquée n° 108.

7. قائمة المصادر والمراجع:

- بوحسابن نصر الدين،(2006)، أهمية نظرية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات، مجلة الآداب و اللغات، جامعة الجزائر2، م1 ،ع1
- الحاج صالح عبد الرحمان: بحوث ودراسات في اللسانيات الحديثة، ج1 ، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- سعدي عثمان،(2018) : معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية (البربرية) ، الجزائر، دار الأمة .
- طالب الإبراهيمي خولة،(2013): الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، ط2 ، الجزائر، دار الحكمة .
- العلون أحمد فلاح،(2009): علم النفس التربوي، دار حامد للنشر.
- معتوق محمد أحمد،(1996) : الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسبل تنميتتها، دار المعرفة.
- وزارة التربية الوطنية (2016) : الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية(2011) : مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية(2016) : مناهج مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر.

المجلد: (17)	العدد: (02)	السنة:2025	صفحات المقال: 437–448	ISSN :9577 - 1112	EISSN : 2602 -5388

- وزارة التربية الوطنية، (2017) : كتابي في اللغة العربية، ط2، الجزائر، موفم للنشر.
- وزارة التربية الوطنية(2016) : مناهج التعليم المتوسط ، اللجنة الوطنية للمناهج .
- وزارة التربية الوطنية، (2016) : منهاج اللغة العربية التعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية،(2016): منهاج اللغة الأمازيغية، مرحلة التعليم الابتدائي .
- وزارة التربية الوطنية،(2016): منهاج اللغة العربية، التعليم المتوسط .
- *"Denis bon : dictionnaire des termes de l'éducation éditions de vecchi, 2004,paris,s.e.*
- *Castellotti, V. & D. Moore. « Alterner pour apprendre,alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue ». 1997. Études de linguistique appliquée, 108, Didier-Érudition .*
- *Coste, D. « Alternances didactiques », 1997. Etudes de Linguistique Appliquée n° 108.*
- *Galisson R Coste : Dictionnaire de didactique des langues, 1976, France, hachette.*
- *Pascale engel de abreu :un enfant plusieurs langues, 2018.Rapport national sur l'éducation au Luxembourg.*
- *Silinker l:interlanguage,1972, iral.*