

تنمية مهارات الدرس اللغوي في التعليم المتوسط بين طموحات المناهج ومعوقات واقع الممارسة التعليمية

أ. بكار محمد

المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة الجزائر-

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى إبراز ما يعوق تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في مجال تعليم اللغة العربية في طور التعليم المتوسط كما يتصوره واضعو هذه المناهج في ظلّ الإصلاحات الجديدة للفت الانتباه إليها؛ ولعلّ اجتهادنا هذا سيفيد كلّ من يهتم بتعليمية اللغة العربية من باحثين ومشرفين ومسيرين وممارسين .

Résumé:

Cet article a pour objectif de démontrer ce qu'est susceptible de freiner la réalisation des objectifs didactiques et éducatifs dans le cadre de l'apprentissage de la langue arabe dans le palier de l'enseignement moyen ainsi conçu par les concepteurs de ces programmes au sein des nouvelles réformes afin d'en attirer l'attention. Notre effort pourrait être utile pour tous ceux qui s'intéressent à la didactique de la langue arabe comme les chercheurs, dirigeants ou praticiens.

Mots clés : réforme pédagogique, objectifs didactiques et éducatifs, didactique de la langue arabe.

مقدمة:

الوضع الذي بلغه النظام التربوي في الجزائر من ضعف في مجال تعليم اللغات واللغة العربية بالخصوص حال لم يعد يحتمل أكثر ممّا مضى، الأمر الذي دفع بالدولة الجزائرية إلى إجراء إصلاحات شاملة لعلّها تجد حلا لمعضلة التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، فكان إصلاح المناهج وإعادة النظر في المواقيت والمحتويات، وتوفير الوسائل التعليمية، وتبني مقاربات بيداغوجية جديدة، واعتماد طرائق تدريس أخرى أكثر ملائمة ونشاطا، وبناء هياكل جديدة مجهزة بكلّ ما يقتضيه التعليم العصري. فهل كلّ هذا كافٍ للقضاء على ضعف تعليم اللغات عامة وتعليم اللغة العربية وتعلّمها خاصة، ومن ثمة القضاء على الضعف الذي ظلّ سمة في تعليمنا ؟

فالأمر كما يبدو حسب الدراسات التي أجريت على الوضع اللغوي في الجزائر وعلى تعليم اللغات واللغة العربية في نظامنا التربوي يجعلنا نقول أنّ كلّ ذلك غير كافٍ. فطموحات مناهج اللغة العربية الكبير وإن كانت مشروعة لا يمكن تحقيقها لأمر موضوعية كثيرة تعوق تحقيقها وتمنع بلوغ أهدافها.

ومقالنا سيكون موضوعه هذه الطموحات التي ترسمها المناهج، والمعوقات التي تقف في وجه تحقيق أهداف هذه الإصلاحات في مجال تعليم اللغة العربية بالخصوص. وسنتناول في جزئه الأول دراسة مناهج اللغة العربية الجديدة لطور التعليم المتوسط لنطلع على ما جدّ فيها فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية، ولنقف على طموحات هذه المناهج في قضايا تعليم الدرس اللغوي، وسنتناول في جزئه الثاني معوقات الدرس اللغوي في ضوء هذه الإصلاحات.

نظرة في مناهج اللغة العربية لطور التعليم المتوسط:

وضعت وزارة التربية الوطنية في السنوات القليلة الماضية مناهج لمختلف المواد التي تدرس للتلاميذ في مختلف مستويات الأطوار التعليمية في إطار الإصلاح الشامل للمدرسة الجزائرية قصد احتواء أزمة الضعف وتدني المستوى، وقصد تطوير الفعل التعليمي وترقية مستواه وتحسين مردوديته، ووضعت معها وثائق مرافقة تشرحها وتعين الأساتذة والمؤطرين في مختلف أطوار التعليم الأساسي والثانوي على حسن تنفيذ التوجيهات والخيارات المنهجية الجديدة، ووضعت أيضا كتباً مدرسية تعتمد كسندات لتعليم اللغات وتعلّمها. من بين هذه المناهج، مناهج تعليم اللغة العربية وتعلّمها في طور التعليم المتوسط التي سنتناولها بالدراسة لنرى مدى ملاءمتها واستجابتها لتحسين مردود الأداء البيداغوجي في تدريس مختلف نشاطات اللغة العربية.

وفي هذا المسعى سنحاول دراسة مناهج اللغة العربية والوثائق المرافقة له دراسة لسانية نقدية للوقوف على قيمتها العلمية وقدرتها على الوفاء بما ينتظر منها. وقد اخترنا مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط والوثيقتين المرافقتين له لتكون موضوع الدراسة. وكان اختيارنا لهذا المستوى من التعليم مبنياً على قناعة منهجية بحتة كون أنّ السنة الرابعة من طور التعليم المتوسط هي آخر مستوى في هذه المرحلة من التعليم وخاتمته، حيث فيها تبلغ تعلّمات التلميذ الأساسية غايتها، وفي نهايتها سيتضح شكل ملمح التلميذ -الذي قضى أربع سنوات في هذا الطور- الذي يتصوره واضعو هذه المناهج (اكتماله أو نقصانه)، وأنّ هذه السنة هي السنة التي تتوج نهايتها بامتحان وطني مصيري بالنسبة للتعلّم، حيث يتوقف عليه مواصلة التلميذ مساره التعليمي، وحينئذ سيواصل تعليمه في إحدى شعب التعليم الثانوي، أو سيلتحق بقسم من أقسام مراكز التكوين المهني إن أراد الالتحاق به.

1/ وصف مناهج اللغة العربية و السندات المرافقة له:

جاء مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط يتصدر كتاباً يضم خمسة مناهج أخرى هي على التوالي: مناهج اللغة الأمازيغية بصيغته العربية، مناهج التربية الإسلامية، مناهج اللغة الأمازيغية بصيغته الفرنسية، مناهج اللغة الفرنسية، ومناهج اللغة الإنجليزية .

يقع مناهج اللغة العربية في واحد وثلاثين صفحة يتقدمها مدخلا يحتوي على مقدمة تشرح الأسباب التي جعلت السلطات التربوية تضع مناهج جديدة بدل المناهج القديمة، وتبرز الجديد الذي جاءت به هذه المناهج، يلي المقدمة عدة نقاط استعرض فيها واضعو المناهج الجديدة كلّ النقاط الهامة التي تحتويها وثيقة المناهج، وهي:

• الخيارات المنهجية :

وفي هذه النقطة تقرّ المناهج الجديدة أنها تبنت مقارنة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية، كبيداغوجيتين جديدتين تعتمد عليهما في تحقيق أهدافها التعليمية وغاياتها التربوية بدل بيداغوجية التدريس بالأهداف التي لم تعد صالحة للمرحلة الحالية. وفي ضوء هاتين المقاربتين قد اقترحت على أساتذة اللغة العربية طرائق تدريس نشيطة يعتمدونها في تناولهم لمختلف الأنشطة اللغوية المقررة لهذا المستوى من التعليم ولمختلف المستويات الأخرى.

• التوقيت و استغلاله التربوي:

وفيما يخص التوزيع الزمني، فالحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في سنوات طور التعليم المتوسط فهو ست ساعات أسبوعيا للسنة الأولى وخمس لبقية السنوات الأخرى. وبالنسبة للسنة الرابعة فالساعات الخمس وزعت كما يلي: القراءة و دراسة النص ثلاث ساعات (قراءة و مطالعة ودراسة الظواهر اللغوية: النحو والصرف والإملاء والبلاغة)، التعبير الشفوي ساعة واحدة، والتعبير الكتابي ساعة واحدة أيضا.

• ملحق المتعلم في طور التعليم المتوسط:

ينص منهاج السنة الأولى الجديد على الملحق الذي يكون عليه المتعلم الذي أنهى مرحلة طور التعليم الابتدائي وحصل معارف الدرس اللغوي ومهاراته الأساسية وجملة من القيم والثقافة، وهي الحصيلة التي تعمل سنوات طور التعليم المتوسط على تنميتها وتعميقها وتوسيعها، سيجدها القارئ مفصلة في المنهاج الخاص بالسنة الأولى⁽¹⁾.

أما ملحق المتعلم الذي يكون قد أنهى السنة الرابعة متوسط فيرى واضعو المنهاج أنه يكون قادرا على⁽²⁾:

- قراءة نصوص متنوعة قراءة مسترسلة سليمة معبرة، وفهم معانيها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها. وتحليل المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية .
- المطالعة الحرّة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- التعبير شفويا وكتابة عن مشاعره وأرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- كتابة نصوص متعددة الأنماط (الوصف، السرد، الحجاج، الحوار) وأنواع مختلفة من النصوص (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.
- وينص منهاج اللغة العربية أيضا على أن المتعلم في نهاية هذه السنة يكون قد حصل كفاءة ختامية، بحيث سيكون قادرا على إنتاج شفويا وكتابيا كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي⁽³⁾.

وإضافة إلى ذلك بيّن المنهاج الكفاءات القاعدية التي يسعى البرنامج إلى تحصيلها للتلاميذ في هذا المستوى من التعليم في مختلف النشاطات اللغوية التي أقرّها، فحدّد الكفاءات القاعدية الخاصة بنشاط القراءة والتعبير الشفهي والكتابي تحديداً مفصلاً⁽⁴⁾. وبيّن كيفية تقديم هذه النشاطات مع إعطاء جملة من التوجيهات والتعليمات مرفقة بشيء من الشروح.

• المحتويات المعرفية :

وحدّد المحتويات المعرفية اللغوية والأدبية (القواعد النحوية والصرفية والإملائية، ومبادئ أدبية أولية) التي يجب تعلّمها وتوظيفها في هذا المستوى من التعليم، ووضح متى وكيف يتمّ تناولها بالدرس، كما أوصى بضرورة الاعتماد على النصوص في تدريسها عملاً بالمقاربة النصية التي تبناها المنهاج في تدريس هذه المعارف، ولهذا الغرض حددت محاور القراءة والمطالعة ومجالاتها الثقافية⁽⁵⁾.

1. قواعد اللغة :

- النحو: تدور مباحثه في ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية، وفي الوظيفة النحوية للجملة العربية. فبالنسبة للمباحث المتعلقة بترتيب عناصر الجملة فالدروس المتعلقة بها هي:
 - تقديم المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به وجوبا وجوازا.
 - حذف المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، حذف المفعول به.
- وبالنسبة للمباحث المتعلقة بالوظيفة النحوية للجملة العربية، فالدروس المقررة لها هي: الجملة الاسمية والجملة الفعلية المركبتان والبسيطتان، والجملة الواقعة: مفعولا به، حالا، نعتا، مضافا إليه، جواب شرط، خبرا لمبتدأ أو لناسخ، والجملة الموصولة.
- الصرف: التصغير، الإدغام، صيغ المبالغة، اسم التفضيل.
- الصيغ اللغوية: التعجب، الإغراء والتحذير، المدح والذم.
- قواعد الإملاء: مراجعة: الهمزة بنوعيتها، - علامات الوقف.

2. المبادئ الأدبية الأولية:

- الكناية، المجاز المرسل، الاستعارة وأقسامها.
- قواعد الكتابة العروضية، التقطيع، أوزان بعض البحور الشعرية (الطويل، البسيط، والكامل).
- 3. أنماط النصوص: التي يجب على المتعلّم معرفتها والإلمام بخصائصها، وهي النصوص الآتية: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية.

4. أشكال التعبير وتقنيات الكتابة: الموضوعات المدرجة في تقنيات التعبير الشفوي:

التلخيص والتقليص، الاقتباس، القصة، الخاطرة، أحداث متفرقة، تسجيل رؤوس الأقلام.

5. أشكال التعبير الكتابي: تحرير نصوص إخبارية، وصفية، سردية، حجاجية. وكتابة مقال، ونص إشهاري، وخطبة.

6. المشاريع: وتتلخص في الكتابة عن أحداث مختلفة (متفرقة)، أو تأليف قصة؛ أو تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة (بالصور و الملصقات)؛ أو إعداد جريدة تحتوي على مقال أدبي، مقال رياضي، مقال فني، مقال ثقافي، صفحة التسلية، لوحة الكلمات المتقاطعة، صور إخبارية، ... أو إعداد برنامج عمل، أو تحقيق صحافي بشروطه؛ أو تحضير ندوة أدبية (شعر، قصة، خاطرة، فكاهة، كتابة بطاقات دعوات ...)؛ أو تسيير جلسة.

• طرائق التدريس:

اقترح المنهاج طرائق نشطة لتحقيق أقصى قدر من الفاعلية في ممارسة عملية التعلم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات، "إذ تبنى المنهاج هذه الطرائق فإنما لتحقيق الأهداف المتواخاة وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعليمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي، فهذه التعلم كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلم والموجه لها"⁽⁶⁾.

وعلى هذا الأساس "تدفع الطرائق النشطة المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في كل التعلم وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان مجسدين بذلك البناء المتدرج للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين. ويتعزز استخدام هذه الطرائق باعتماد بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات، لكون هذه البيداغوجيا واقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيش، الأمر الذي سيولد لديه الرغبة في حلها باستخدام الوسائل اللازمة وجمع المعلومات المناسبة وتقديم النتائج المتوصل إليها"⁽⁷⁾.

• التقويم التربوي:

وفيما يخص التقويم التربوي، فإن المقاربة بالكفاءات كما يبين المنهاج تعتبره جزءا من عملية التعليم والتعلم، فالتقويم مدمج فيها وملزم لها و ليس خارجا عنها. كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

• الوسائل التعليمية:

ولإحكام تنفيذ أهداف المنهاج وتوجيهاته وحسن تطبيق تعليماته، فتم وضع:

- الوثيقة المرافقة: وهي وسيلة من وسائل التكوين الذاتي للأستاذ وضعت رهن إشارته قصد مساعدته على تنفيذ المنهاج تنفيذًا علميًا واعيًا.
- كتاب التلميذ: يشتمل على نشاطات التعلم ويجسد الكفاءات وأهداف التعلم المقرر في المنهاج، ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلم عبر مراحل تعلمه.
- دليل الأستاذ: وسيلة بيداغوجية تساعد المعلم على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللغة العربية.

- وسائل أخرى مثل الأشرطة السمعية البصرية، والأقراص المضغوطة، وأجهزة الكترونية حديثة، الزيارات والرحلات.

لقد أرفق كلّ منهاج في طور التعليم المتوسط على غرار المناهج الأخرى في الأطوار الأخرى بوثيقة تربوية تدعى "الوثيقة المرافقة"، وبأخرى تدعى "دليل الأستاذ، وهما بمثابة وسيلة تكوينية للأستاذ، فالقصد من إعداد الوثيقة الأولى هو تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كلّ مادة وتذليل الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ في قراءة وفهم المنهاج، كما تقترح عليه كفايات تناول النشاطات العلمية المقررة وأساليب معالجتها بما يتناسب ومستوى نمو المتعلمين العقلي والاجتماعي والوجداني"⁽⁸⁾. والثانية أي دليل الأستاذ فهي بمثابة المرشد الوافي للأستاذ والموجه الأمين الذي يوظف ممارساته التعليمية والمساعد له على حسن استعمال الكتاب المدرسي⁽⁹⁾.

أمّا الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط بالخصوص الذي تمّ إعداده لتطبيق المنهاج الجديد لهذا المستوى من التعليم يميّز بكونه يترجم مقاربة التدريس بالكفاءات المعتمدة "بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية. فهو وسيلة عمل ضرورية وفعّالة للأستاذ، ومصدر أساسي للتعلم بالنسبة للتعلم، لذلك روعي في إعداده جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المنهاج"⁽¹⁰⁾.

2/ دراسة نقدية للمنهاج والسندات المرفقة به:

عند اطلعنا على مناهج تعليم اللغة العربية لمختلف مستويات الطور المتوسط وتصفحها بغية تناولها بالدراسة، اتّضح لنا أنّ هذه المناهج أعدت بطريقة مقبولة إن لم نقل جيّدة، وأنّها اكتسبت هذا التقدير وهذا الحكم من كونها:

- أنّها ضمت كلّ النقاط التي تتوافر عليها المناهج الحديثة.
- وضحت الخيارات المنهجية التي تبنتها، والتي على أسسها اقترحت الطرائق التي تدعو الممارسين إلى استخدامها لتحقيق غاية التعلم والتعليم في هذه المرحلة من التعليم.
- حدّدت بشيء من الإجمال كلّ ما يجعل العملية التعليمية التعلمية في الدرس اللغوي تتمّ بطريقة جيّدة إن راعى الممارسون التوجيهات والتزموا بالتوصيات كلّ الالتزام. ووضعت لهذا الغرض في متناولهم الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ وهما وثيقتان تشرحان ما جاء في المنهاج مجملا ومختصرا ومبهما.
- لم يهمل المنهاج النقاط الهامة التي تقوم عليها عملية التعلم والتعليم الفعّالة كالنشاطات التعليمية والمواقيت والمحتويات اللغوية، والأهداف التعليمية لمختلف النشاطات اللغوية والتقويم، فمنها ما فصل فيها، ومنها ما أشير إليها باقتضاب تاركا الوثائق الأخرى تشرحها⁽¹¹⁾.
- حدّدت وعدّدت مباحث وموضوعات كلّ نشاطات المعرفة كالنحو والصرف والإملاء والبلاغة.

- بيّنت المناهج الجديدة ملمح التلميذ عند دخوله مستوى من مستويات التعليم وكذا عند خروجه منه بشيء من الضبط والدقة ليطلع عليها هيئة التفتيش والطقم الإداري الذي يراقب عملية التعليم والتعلم والأساتذة الممارسون بالخصوص وليهتدوا بها أثناء قيامهم بالعمل، كما حدّدت الكفاءات والقدرات والمهارات التي تسعى المناهج إلى تحقيقها وتطويرها.

وخلاصة القول في هذا الصدد، أنّ المناهج الجديدة التي تمّ إعدادها والسندات المرفقة بها أعدت وفق نظريات التعلم الحديثة، ووفق نتائج بحوث النظرية اللسانية المعاصرة ونتائج الدراسات التعليمية الحديثة، وروعي فيها كلّ جوانب التعليم والتعلم.

فقط يؤاخذ على هذه المناهج أنّها قصّرت في أمور هامة، يمكن أن تقف حجرة عثرة في وجه تطبيق توجيهات المناهج وفي وجه تنفيذ توصياتها، نفتصر على ذكر بعض هذه الأمور الهامة:

- وردت في متن المناهج الجديدة مصطلحات ومفاهيم هامة كثيرة كمقاربة التدريس بالكفاءات والمقاربة النصية والطرائق النشيطة والمنهاج والملمح والنص التواصل والظواهر اللغوية و...، فخصصت في توضيح مدلول بعضها بضعة أسطر، وفي توضيح مدلول بعضها الآخر بضعة جمل، وأوكلت الشروح الوافية والتوضيح الكافي إلى السندات المرفقة بالمناهج كدليل الأستاذ والوثيقة المرافقة. وهتان الأخيرتان بالرغم من التوسع بعض الشيء في شرح وتوضيح بعض المفاهيم والمصطلحات إلا أنّ مدلول بعض هذه المصطلحات والمفاهيم يبقى يكتنفه الغموض والاضطراب، ممّا يعني أنّ بعض هذه المفاهيم تمّ توضيحها بما فيه الكفاية وبعضها الآخر لم يتمّ توضيح مدلولها بما فيه الكفاية. والأمر على هذه الحال يمكن أن تفهم هذه المفاهيم والمصطلحات بطريقة مخالفة للطريقة التي يريدها واضعو المناهج، ومن ثمة قد تنحرف الممارسة التعليمية/التعلّمية عن أهدافها وغاياتها.

- تجاهل تام لمهارة الاستماع وهي أهم مهارة يجب أن يعنى بها في تعليم اللغات، فلم تذكر ولم يشر إليها وإلى الكثير من مهاراتها الثانوية، ولم يخصص لتعليمها وتنميتها نشاط لغوي يعزّزها. ومهارة كهذه لا يمكن أن تتجاهلها مناهج أعدت خصيصا لتعليم اللغات. أمّا بقيت المهارات الأخرى كالقراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي، فخصصت لها المناهج نشاطات تربوية قائمة بذاتها وخصصت لها السندات التربوية المرافقة لها جزءا معتبرا من الحديث.

- الكثير من الأهداف التعليمية التي ذكرها المنهاج تحتاج إلى صياغة واضحة ودقيقة حتى يتحدّد مدلولها ويتضح معناها. فإذا صيغت بطريقة صحيحة وواضحة ترجمت بأمانة ودقة إلى أحداث تعليمية فعّالة وناجعة. ومن هذه الأهداف على سبيل المثال:

- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد⁽¹²⁾.

- يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبر⁽¹³⁾.

- يعالج كلّ جوانب المناقشة⁽¹⁴⁾.

- المحتويات المعرفية المعتمدة في تدريس الظواهر اللغوية (النحو) للسنة الرابعة متوسط، مباحث تفوق مستوى التلميذ المعرفي والإدراكي والعقلي. ففهم الضوابط والأحكام النحوية التي تتحكم في ترتيب عناصر

الجملة الاسمية والفعلية من حيث تقديم عنصر أو تأخيرها أو حذفه أمر ليس بالسهل على الأساتذة تدريسه وتبليغه للمتعلّمين، وأيضاً ليس بالأمر السهل على التلاميذ تحصيله وترسيخه وتوظيفه، لما فيه من ضوابط وأحكام تحتاج إلى عقل راشد يدركها ووعي يستوعبها. وكذلك الأمر بالنسبة للمباحث النحوية الأخرى كإعراب الجمل، مثل الجملة الواقعة حالاً، نعتاً، مضافاً إليه، جواب شرط، خبراً لمبتدأ أو ناسخ، وللمباحث الصرفية كالتصغير وصيغ المبالغة واسم المفعول.

فما ذكرناه من نقد لا يقلل بحال من الأحوال من قيمة هذه المناهج ولا ينقص من قدرها شيئاً، فالمناهج الجديدة قيّمة وتمّ إعدادها بكيفية أقل ما يقال عليها جيّدة. وما ذكرناه ما هي إلا تقويمات تنثريها وتعمل على لفت انتباه واضعي هذه المناهج إلى استدراكها.

تنمية مهارات الدرس اللغوي بين طموح المناهج ومعوقات الممارسة التعليمية:

ركّزت مناهج اللغة العربية الجديدة التي وضعت لكلّ مستوى من مستويات التعليم الأساسي والثانوي على ضرورة تنمية المهارات اللغوية الأساسية في تعليم الدرس اللغوي وتعميقها وتوسيعها بما يسمح للمتعلّم التحكم في آليات اللغة والتواصل بها شفويًا وكتابيًا بسهولة ويسر. ولم تتوقف عند هذا الحدّ، بل دعت إلى تعزيزها بالممارسة الفعلية الناجعة.

فكلّ مناهج طور التعليم المتوسط أولت أهمية كبيرة لنشاط القراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي وما يتبعها من مهارات ثانوية كالفهم والإدراك والتحليل والتعليل والتقويم وغيرها من المهارات الفرعية. فمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على غرار مناهج اللغة العربية الأخرى أعطى عناية خاصة للأنشطة المذكورة، واقترح لها طرائق تعليمية تعليمية نشيطة تمارس من خلالها عملية التعليم والتعلّم في ظلّ بيداغوجية المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وكان من طموح هذه المناهج أن جعلت المتعلّم الذي يكون قد أنهى جميع سنوات طور المتوسط قادراً على:

- القراءة المسترسلة لمختلف النصوص، وفهم مضامينها وأبعادها، واستنتاج أفكارها الأساسية، وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.

- تحليل المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

- التعبير شفويًا وكتابة عن مشاعره وأرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.

- كتابة نصوص متعددة الأنماط (الوصف، السرد، الحجاج، ...) وأنواع مختلفة كالرسالة، الخطبة، المقالة بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.

- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجديد مكتسباته اللغوية.

- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

هي طموحات مشروعة يمكن تحقيقها كلّها لو كوّنت وزارة التربية الوطنية المعلمين والأساتذة

العاملين في الميدان التكويني المعرفي والبيداغوجي النوعي والفعال، ودرّبتهم على المناهج الحديثة والتقنيات الفنية والإجراءات الدقيقة التي يتبعونها في التعامل مع النصّ فهما وتحليلاً ونقداً. وهذا لا يعني أبداً أنّ المعلمين والأساتذة ليسوا في مستوى المهمة الموكولة إليهم، وإنما طبيعة العمل المنتظر منهم

ونوعيته يتطلب منهم معرفة النظريات الحديثة لتحليل الخطاب (لسانيات النص) ونظريات النقد الحديث والقديم ومناهج التحليل، ليتمكنوا من نقل هذه المعارف والتقنيات لفهم النصوص وتحليلها ونقدها ثم إنتاج نصوص على شاكلتها، وهذا ليس بالأمر السهل أبداً. ففهم نص أدبي من جميع جوانبه والوصول إلى معانيه والوقوف على كل أبعاده، واستنتاج أفكاره وتحليله ونقده أمر صعب للغاية.

ومن طموحات مناهج اللغة العربية الجديد أيضاً أنه ينصّ على "أنّه في هذه السنة (السنة الرابعة متوسط) يركز تعليم اللغة العربية على تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلّم، ويتحقق ذلك بتوسع مكتسباته وإثرائها، وبدعمها وتعزيزها اعتماداً على وضعيات تعلّمية متنوعة"⁽¹⁵⁾.

فالقدرّة التي يسعى المنهاج إلى تنميتها ما هي إلاّ جملة من المهارات اللغوية الأساسية والثانوية التي يجب على التلاميذ اكتسابها حتى تصير فيهم قدرات تمكّنهم من التحكم في آليات اللغة الذين هم بصدد تعلّمها. فما المهارة اللغوية التي نتحدث عنها في مجال تعليمية اللغات؟ ولما تولي لها تعليمية اللغات هذه الأهمية البالغة؟

المهارات اللغوية الأساسية:

مرّ مفهوم المهارة بمراحل كثيرة، و تناوله الكثيرون من الدارسين والباحثين في المجال التعليمي وعلم النفس التربوي بالبحث والدرس حتى استقرّ على المفهوم الحالي. وتعرّف المهارة اللغوية بالحنق والتمكّن في أداء التحصيل اللغوي المتنوع الذي تمّ اكتسابه من قبل المتعلمين في فترة التعلّم؛ ولذا فهي لا تنحصر في مجرد الاكتساب بل يشترط فيها نوعية الاكتساب⁽¹⁶⁾.

فمن معاني المهارة وصف الشخص بأنّه على درجة كبيرة من الكفاءة والجودة في الأداء⁽¹⁷⁾، ويرى الباحثان J.F. PARKER & E.A. FLEISHMAN أنّ المهارة جزء من القدرة، فالقدرة على القراءة تشتمل مثلاً على مهارات الفهم والسرعة والتحليل والنقد والحكم والاستنتاج، وغير ذلك من المهارات⁽¹⁸⁾.

فالمهارة اللغوية عند بنجهام BENGHAM هي دقة الأداء وسهولته، وعند فيتلاس VITELES وببير PEAR نمط من الأداءات التوافقية المتميّزة بالتعقيد والتكامل والتكيف في المواقف المتغيّرة، ويعرّفها ستيفنس STEVENS بأنّها درجة الفعالية الظاهرة في النتيجة النهائية للأداء ممثلة في السرعة والدقة والقوة والكيفية والكلفة⁽¹⁹⁾.

من المهام الأساسية للمدرسة الجزائرية في طور التعليم المتوسط مواصلة تنمية المهارات اللغوية الأساسية التي تمّ تعلّمها التلاميذ في طور التعليم الابتدائي وتعزيزها وترقيتها، وتنمية قدرتهم على استخدامها الاستخدام الجيد لتصبح أساساً يبنون عليه حياتهم المعرفية والثقافية. فمن غير هذه المهارات لا يمكن للطفل دخول عالم المعرفة، أو ينال حقّه من الخدمات التي توفرها الدولة في مجال التعليم والثقافة⁽²⁰⁾.

والمهارات اللغوية الأساسية التي يسعى الدرس اللغوي إلى تنميتها وتعزيزها في هذا الطور من التعليم عندنا هي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام (التعبير الشفوي)، مهارة القراءة، الكتابة (التعبير الكتابي).

1/ مهارة الاستماع :

يعتبر علماء التربية والمتخصصون في مجال تعليمية اللغات الاستماع نشاطا أساسيا من نشاطات الدرس اللغوي، فالاستماع في نظرهم شكل من أشكال القراءة، ووسيلة أساسية من وسائل التعلم اللغوي، لأنّ اكتساب اللغة قائم أساسا على سماع العبارات الدالة وطريقة أدائها. فحصة الاستماع في الدرس اللغوي هي الحصة الطبيعية التي تعرض فيها اللغة نفسها على المتعلّم، فيتلقاها كما سمعها، ثمّ يحاول بعد فهمه لها أن يتصرف فيها وفق المواقف التي تعرض له في حياته، على عكس الحصص اللغوية الأخرى التي يحاول فيها المتعلّم أن يلتقي باللغة، ويعرض نفسه عليها، فيجهد فكره في معرفة رموزها وما تدل عليه من خلال تعلّم مكوّنات مهارات القراءة والكتابة وممارسة التعبير⁽²¹⁾.

يعرف الاستماع بأنّه مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى توجيه انتباه المتعلمين في مرحلة تعليمية ما إلى موضوع الخطاب المسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية. ويعرف أيضا على أنّه مهارة معقدة يعطي فيها المتعلم المستمع المتحدث كل اهتماماته مركزا انتباهه إلى حديثه محاولا تفسير أصواته وإيماءاته وكلّ حركاته وسكناته⁽²²⁾. ويعرفها الأستاذ جودت أحمد سعادة: "بأنّها تلك المهارة التي تستخدم من أجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموعة، أمّا من حيث الطلبة فتعني الإنصات بعناية فائقة من أجل الفهم والحصول على المعلومات"⁽²³⁾. وأثبت البحث العلمي في مجال التربية وتعليمية اللغات أنّ الشخص الذي يصغي جيّدا من السهل عليه أن يصبح متكلمًا ناجحًا وخطيبًا مفلوّحًا، وملاحظًا بارعا يستطيع أن يجمع معلومات مفيدة من الخطاب المسموع ببسر وسهولة ويستخدمها في الردّ أو الاستفسارات أو الإجابة عن التساؤلات أو الدفاع عن وجهة نظره⁽²⁴⁾.

وهكذا فالمتعلّم في حصة الاستماع لا يذهب إلى اللغة ولا إلى المعلومات، لأنّ المعلومات هي التي تأتيه، فالمطلوب منه حينئذ أن يرهف سمعه وينصت باهتمام لما يعرض عليه، ويتابع بذهنه الأحداث ويميّز بين المعاني التي تتولى في الخطاب المسموع فكأنّه يراها أمامه أو يقرأها⁽²⁵⁾.

إنّ المتعلّم في حصة الاستماع اللغوي يكون في هذه الحصة في حالة تركيز كبير لفهم الخطاب المسموع والاستفادة منه لغويا وثقافيا. وهذا النوع من حصص تعليم الاستماع وتنمية مهاراته يهيئ المتعلّم لفهم اللغة والتأثر بها والاستمتاع بمعانيها، لأنّ النص الذي يُقرأ أو يُلقى على المتعلمين تصحبه نبرات صوتية معبرة وإشارات وحركات وإيماءات انفعالية شارحة للمعنى ودالة عليه، وهذا يعين على الفهم ويدفع إلى التذوق. وللغة المنطوقة مزايا عديدة وأهمها كما يقول الأستاذ كمال بشر⁽²⁶⁾: "إنّها المصدر الحقيقي في الدرس اللغوي الحديث إذ في الكلام المنطوق دفء حقيقي وتمثيل الواقع، وكذلك الخواص التي حرمت اللغة المكتوبة من بعضها أو أكثرها. أمّا اللغة المكتوبة في نظري فهي مستوى من الكلام محروم من عنصر مهم من عناصر النظر في اللغة وهو المسرح اللغوي الحيّ الذي لا يمكن تصوّر الكلام بدونه"⁽²⁷⁾.

تنبع أهمية الاستماع من كونه وسيلة من الوسائل الأساسية للتعلم في حياة الإنسان، فمن خلالها يتصل المتعلم بالبيئة البشرية وبالطبيعية للتعرف إليها والتفاعل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وفي تعليمية اللغات له أهمية عظمى بحكم أنّ اللغة نفسها لا تؤخذ إلاّ بالسماع، فقبل أن تكتشف الإنسانية الكتابة كانت اللغة وغيرها من المعارف والخبرات تروى بواسطة الكلام، وتؤخذ وتحفظ بالسماع وما تزال تؤخذ به.

تتلخص أهمية الاستماع في تعليم اللغات وتعلّمها في أنّ للاستماع دور هام في تعليم المهارات اللغوية الأخرى، وأنّ تعلم اللغات لا يمكن أن يتمّ دون الاعتماد الكلي على مهارة الاستماع، وذلك لتأثيره القوي في نشاطاتها المختلفة⁽²⁸⁾. كما تتلخص أهمية الاستماع أيضا في كونه مهارة هامة باعتبارها مهارة ضرورية يصعب إهمالها أو تجاهلها، وذلك لأنّها عنصر هام في أيّة عملية تعليمية تعليمية. فالإصغاء الدقيق في الدرس اللغوي بالخصوص يمثل وسيلة لاكتساب المعلومات وتوسيع المعارف و تنمية الرصيد اللغوي⁽²⁹⁾. للاستماع مهارات فرعية أو ثانوية تنمى في كنفه، قسمها الدارسون إلى أربعة أنواع:

مهارات الفهم، مهارات الاستيعاب، مهارات التذكر، ومهارات التذوق والنقد. إنّ تنمية مهارة الاستماع لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط تعني أولا تأكيد هذه المهارة والمهارات الأخرى ومواصلة تنميتها وترقيتها، لأنّ المتعلمين في هذا الطور قد سبق لهم أن قضوا ما يقارب خمس سنوات في طور التعليم الابتدائي والمفروض أنّهم حصلوا هذه المهارات أو حصلوا بعضها. وفي طور المتوسط يسعى الأساتذة إلى مواصلة تنميتها وتعميقها وترقيتها لدى تلاميذهم بواسطة تكثيف الممارسة اللغوية الفردية وفسح المجال للتعلّم أكثر. وتنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ تستدعي أن يلعب كلّ من التلميذ والأساتذ دورهم في هذا المجال.

3/ مهارة الكلام:

مهارة الكلام هي مهارة لغوية هامة وأساسية في تعلّم اللغة، يسعى الدرس اللغوي بمختلف فروع ونشاطاته إلى تنميتها وترقيتها في التلاميذ. ويعتبر الكلام نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، والطرف الثاني في عملية الاتصال الشفوي. فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإنّ الكلام وسيلة لتحقيق الإفهام⁽³⁰⁾.

يميّز ويدسون Widdowsoon في مجال تعليم اللغات بين الكلام والتحدث. فالكلام يقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها. والتحدث بخلاف الكلام يشتمل على اللغة المنطوقة واللغة المصاحبة⁽³¹⁾. وفي نظرية تعليم اللغات يقصد بالكلام التعبير الشفوي، لأنّ هذا النشاط التربوي اللغوي يحقق هذه المهارة. فالتعبير كما لا يخفى على أحد هو الأداة التي تصل الإنسان بغيره، والتي بوسطتها يشرح أفكاره ويبيدي مشاعره واهتماماته ويحاول التأثير فيمن يحاورهم، لذلك يعدّ التعبير بنوعيه أمرا بالغ الأهمية.

وعلاقة مهارة الكلام بمهارة الاستماع علاقة تأثير وتأثر، حيث أنّ نمو القدرة على الكلام مرتبط بالقدرة على الاستماع⁽³²⁾. و أنّ العلاقة بين كثرة ما يستمع المتعلم و جودة ما يتكلم به علاقة قوية، فكلما أحسن الاستماع إلى الكلام الصحيح الفصيح البليغ زاد تعلّمه وتوسعت مداركه وتدعم رصيده اللغوي وتحسن تعبيره. وعلى هذا يتوجب على الأستاذ أن يسمع تلاميذه أحسن النصوص وأجودها.

وعلاقة مهارة الكلام بمهارة الكتابة هي علاقة تمثيل. فعلاقة مهارة الكلام بمهارة الكتابة في إطار العملية البيداغوجية تعني أنّ الكلام سابق عن الكتابة، وأنّ المهارتين ترسخان ملكة اللغة عند المتعلم. فأصبحت الكتابة في هذه الحال الوجه الثاني للكلام باعتبارها ترجمة وتمثيلاً للكلام المنطوق. أمّا علاقة مهارة الكلام بمهارة القراءة فهي علاقة تأثير متبادل. فالتحصيل القرائي المتنوع يمكن المتعلم من الدقة في الحديث ويمنحه المدد القوي للقدرة على التحدث. لأنّ القراءة تمد الفرد عامة والمتعلم خاصة بثروة من المفردات والأفكار والأساليب والقيم والمعارف والمفاهيم التي تغني حصيلته اللغوية وتنمي لغته الشفوية والكتابية.

فالتعبير الشفوي في نظرية تعليم اللغات يعدّ فضاء لغوياً أساسياً يجب استغلاله لتنمية مهارة الكلام وترقيتها، فالمفروض أن تكون مهارة الكلام هي المهارة اللغوية المألوفة بالنسبة إلى تلاميذ طور التعليم المتوسط لأنهم مارسوها باستمرار طيلة سنوات التعليم الابتدائي؛ وأنّ المضمون اللغوي الذي تجعل منه المدرسة مادة للتعبير لا يختلف كلية عن المضمون اللغوي الذي اكتسبوه في الطور السابق، ومع ذلك فإنّ نسبة كبيرة من التلاميذ المتخرجين من طور التعليم المتوسط لا يملكون هذه المهارة والكثير من مهاراتها الفرعية الأخرى⁽³³⁾، ولا يستطيعون ممارسة التعبير المسترسل والمنظم.

خلاصة القول فمهارة الكلام أو التعبير الشفوي، هي مهارة الأداء المنطوق، مهارة إنجاز اللغة، ومهارة التواصل بما تتيحه المعرفة اللغوية الناشئة عن الاستماع والفهم والدرس. فمهارة الكلام هي مرحلة الممارسة الحقيقية للغة في الواقع التعليمي، ولذا يتطلب الاهتمام بها كل الاهتمام.

2/ مهارة القراءة :

هي المهارة التي تسمح للمتعلّم بترجمة الرموز المكتوبة في الخطاب المكتوب إلى أداءات مسموعة، فهي مهارة لغوية أساسية هامة باعتبارها ملكة ناشئة عن استماع جيّد وواع وعن فهم كبير، تتيح للمتعلّم تحويل المكتوب الصامت إلى أداءات ملفوظة مسموعة بكيفيات تقتضيها القراءة الجيدة للرموز المكتوبة. تعرّف القراءة على أنّها نشاط لغوي تعليمي هام، وأنّها مهارة لغوية أساسية في مجال تعليم اللغات، حيث تتصل العين في عملية القراءة بمكتوب يشتمل على رموز لغوية معينة يهدف الكاتب من خلالها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى القارئ أن يفكّ هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب مسموع خاص به. ولا يقف الأمر عند فكّ الرموز وفهم دلالاتها، وإنّما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء الرموز. ومن هنا تعدّ القراءة عملية عقلية يستخدم فيها الإنسان عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه⁽³⁴⁾؛ ومن هنا فالقراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما يظنّ البعض، بل هي عملية ذهنية معقدة. وتعرّف القراءة على أنّها: "عملية ذهنية ينبغي أن تبني كتنظيم مركّب تتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير كالتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات"⁽³⁵⁾.

اللغة توأم الفكر، أو هي الفكر معلنا، والفكر هو اللغة مستبطنه. والعلاقة بين اللغة والفكر تظهر في مستوى اللفظ أولا، فعلم المنطق (علم قوانين الفكر) قد اتخذ اسمه عند الأوروبيين من كلمة logique المشتقة من كلمة logos اليونانية التي تعني الكلمة أو اللغة، كما اشتق العرب كلمة منطق من النطق، إشارة إلى ما بين اللفظ و الفكر من صلات⁽³⁶⁾.

وإذا كان للغة هذه الأهمية، فهذا يعني أنّ للقراءة باعتبارها أهم مهارة في تعليم اللغة وتعلّمها شأن كبير في تنمية الفكر وازدهار الثقافة ونشر المعرفة، ولذلك تعتبر أهم الوسائل في تلقي المعرفة وتنمي المدارك⁽³⁷⁾. فللقراءة الفضل الأول فيما نعرف من حقائق وعلوم ومعارف، وقد تنبه العلماء القدماء والمحدثون إلى أهمية القراءة هذه في الحياة بعامة وفي العملية التعليمية التعلمية في مجال تعليمية اللغات بخاصة، واعتبروها أهم النشاطات في تعليم اللغات وتعلّمها. مهارة الكتابة (التعبير الكتابي):

إنّ الكتابة مهارة لغوية حركية وفكرية، وتعلّمها يتمّ من خلال ثلاث أنشطة لغوية. نشاط الخط والهدف منه معرفة الشكل الكتابي المتعارف عليه والتدريب على حسن كتابة الحروف والكلمات والعبارات، وعلى تنسيق الكتابة وفق مقتضيات الخط العربي ومعاييرده. ونشاط الإملاء والهدف منه مراعاة قواعد الكتابة وضوابط رسم الكلمات وفق قواعد النحو والصرف والإملاء. ونشاط التعبير الكتابي والهدف منه إكساب المتعلمين مهارة التبليغ والتواصل بواسطة الكتابة.

ويعتبر التعبير الكتابي غاية النشاطات اللغوية المختلفة، فكلّ نشاطات اللغة الأخرى من تعبير شفوي وقراءة ونصوص أدبية ومطالعة ونحو وصرف وإملاء وغيرها، ومما يُسمع من حديث فصيح وبلغ، كلّ ذلك يعين التلميذ على فهم طريقة التعبير الكتابي وإنجازه.

التعبير الكتابي أو مهارة الكتابة هو نشاط لغوي تعليمي أساسي في نظرية تعليم اللغات، يسعى الأستاذ من خلال تعليمه في طور التعليم المتوسط إلى إكساب المتعلّم القدرة على استخدام اللغة أثناء الكتابة لتبليغ فكرة أو تدوين خواطر أو طلب شيء أو غير ذلك من الأمور التي يحتاج فيها إلى التدوين والتعبير عنها كتابة استخداما مرضيا.

فمهارة التعبير الكتابي أو الكتابة كمهارة القراءة، فهي نشاط ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي أيضا كمهارة الكلام، فهي نشاط ينتمي للمهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بعملية فكّ الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى نص شفوي مسموع، فإنّ الكتابة هي عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي مسموع إلى نص مكتوب. إنّها في هذه الحالة عملية تركيب الرموز بهدف تبليغ رسالة إلى القارئ يبعد عن الكاتب زمانا و مكانا⁽³⁸⁾.

تكامل المهارات اللغوية الأساسية:

فالمهارات اللغوية الأساسية تتكامل بين بعضها البعض. ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لمهارة أخرى، وإنّما شيء أبعد من ذلك. تلتحم المهارات اللغوية التحاما وتمتزج امتزاجا في مواقف وسياقات اتصالية وتعليمية مختلفة، وتتشابك بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة بأسلوب يجعلها

تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي. ففي حصص تعليم نشاطات اللغة العربية تلتقي مهارات لغوية أساسية كثيرة وتتكامل، فنشاط القراءة مثلاً يعدّ فضاء رحباً للقراءة بنوعيتها الصامتة والجهرية، وللاستماع والكلام. فيقرأ الأستاذ ويقرأ بعده المتعلمين، وأثناء القراءة يحدث الاستماع إلى القراءة التي يؤديها القارئ، وفي مناقشة معاني النص واستخلاص أفكاره وأبعاده والتعليق على مغزاه تنمي مهارة الكلام، لأنّ كلّ ذلك يتمّ بواسطة الكلام، وهكذا في باقي النشاطات اللغوية الأخرى.

معوقات الممارسة التعليمية/ التعليمية:

رأينا فيما سبق أهمية تنمية المهارات الأساسية في تعلّم اللغة واكتساب آلياتها عند تلاميذ الطور المتوسط⁽³⁹⁾، ورأينا كيف أولت لها مناهج اللغة العربية الجديدة لمختلف مستويات هذا الطور من التعليم عناية واهتماماً، إلّا أنّ هذا لا يعني أنّ أهداف الدرس اللغوي ستتحقق تامة، وأنّ عملية التعلّم والتعليم ستتمّ بصفة حسنة كما يتصورها واضعو هذه المناهج، لأنّ واقع الممارسة اليومية للدرس اللغوي الحالي تشير إلى غير هذا. فهناك معوقات كثيرة أحصيت، منها ما تعود إلى طبيعة اللغة كظاهرة اجتماعية ونفسية، ومنها ما يعود إلى المتعلّم نفسه، ومنها ما يعود إلى تكوين الأستاذ، ومنها ما يعود إلى النظام التربوي، ومنها ما يعود إلى المجتمع عامة. وقد ركزنا على المعوقات المتعلقة بالنظام التربوي وما يتعلق به، باعتبارها معوقات بيداغوجية تدخل في صميم بحث تعليمية اللغات، وباعتبارها أيضاً مجالاً من مجالات اللسانيات في بعدها التطبيقي. وقد صنفنا هذه المعوقات إلى ثلاث أصناف، معوقات ذات طابع بيداغوجي، معوقات ذات طابع لغوي، معوقات ذات طابع اجتماعي وسياسي، معوقات متعلقة بالنظام التربوي:

1. معوقات ذات طابع بيداغوجي:

وتتلخص فيما يلي:

— صعوبة تعليم اللغة وتعلّمها، فتعليم اللغة وتعلّمها عملية عقلية بحتة، متعبة، فتعليمها يقتضي من الأستاذ أن يجند كلّ قواه العقلية من وعي وتمييز وتذكر وتفكير لاستحضار المعرفة وتصنيفها وترتيبها وتكييفها وحسن تقديمها وترسيخها ومراقبة تحصيلها، وتتطلب من المتعلّم تجنيد كلّ طاقته العقلية واستنفارها لفهمها وتحصيلها وتمثّلها.

— إنّ العملية التعليمية تحتاج إلى وقت كبير حتى تظهر نتائجها، إضافة إلى ذلك يحتاج التعلّم الجاد والجيد إلى صرامة واستمرارية في الممارسة الفردية تحت رعاية معلم كفء وواع وإلى اجتهاد متواصل، ممّا يجعل تحمل مشقات التعليم والتعلّم أمراً صعباً، كما يتطلب من المعلمين والمتعلمين صبراً ووعياً كبيرين؛ والكثير من المتعلمين لا يطيقون تحملهما.

— إنّ المتعلمين بشر، يتراخون ويتهاونون ويملّون ويتعبون ويتكاسلون على المتابعة والمذاكرة والقيام بالواجبات التعليمية هذا من جهة، وكون استعدادهم في كثير من الأحيان يكون ضعيفاً بحكم مرحلة المراهقة وما تلقىه ظلّالها على نفسياتهم وعلى قابليتهم بالخصوص، الأمر الذي يجعل اجتهادهم ينقص وتعلّمهم يقلّ ويضعف.

— إنَّ المتعلّمين في هذا المستوى قد درسوا طورا كاملا يفترض أنَّهم حصلوا في المجال اللغوي جملة من المعارف والمهارات اللغوية وقدرنا من الثقافة والقيم ورصيدا من المعجم والأفكار ما يجعلهم قادرين على متابعة الدراسة في هذا الطور باطمئنان إلا أنَّ في كثير من الحالات الأمر غير ذلك، لأنَّ الحصيلة اللغوية القبلية للتلاميذ لا تكون في المستوى المطلوب. فيكون التفاوت بين والنقص واضح، بحكم أنَّهم جاؤوا من مدارس ابتدائية مختلفة، فتظهر النقائص متعددة والاختلافات كثيرة وعميقة أحيانا ممَّا يجعل الأساتذة غير قادرين على التصدي لها كلّها وعلى معالجتها بالكيفية الناجعة. ويجعل كل من الأستاذ والمتعلم أمام ظروف تعليمية تعليمية مضطربة، بحيث ستؤثر سلبا على سيرورة الدرس اللغوي تعليميا وتعلّما حاليا ومستقبلا.

— إنَّ أساتذة اللغة العربية بالخصوص مطالبون مهنيا أكثر ممَّا يطالب به أساتذة المواد الأخرى، فأستاذ اللغة العربية في طور التعليم المتوسط عندنا مثلا غالبا ما يوكل إليه تدريس اللغة العربية لثلاثة أقسام من مستويين مختلفين ليستوفي نصابه، و في كل قسم يعلّم القراءة والمطالعة وقواعد النحو والصرف والإملاء والنصوص الأدبية والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي وتصحيح التعبير الكتابي، وكل نشاط من أنشطة اللغة المذكورة له محتواه اللغوي وأهدافه التعليمية وطرائق تدريسه التي تختلف كل الاختلاف عن النشاطات الأخرى، وكل نشاط يتطلب تحضيرا وجهدا واجتهادا للتوفيق في إعدادة وتدريسه وتصحيحه . فأستاذ اللغة العربية في طور التعليم المتوسط زيادة على ذلك فهو مطالب بتدريس التربية الإسلامية و بتصحيح التعبير الكتابي لجميع المتعلّمين، وهي أعباء ثقيلة تتطلب منه أن يكون ملّما بكلّ جوانب اللغة وما يتعلق بها من قضايا لغوية وثقافية وتعليمية، وهو عبء ثقيل غير قادر على حمله بمفرده، وهذا ما يجعل أستاذ اللغة في هذا المستوى بالخصوص مرهقا متعبا، كما يجعله يشعر بالظلم المهني عندما يتقاضى مرتبا مثله مثل أستاذ آخر يوكل إليه تعليم مادة أخرى واحدة غير العربية كالرياضيات والفيزياء والتاريخ يدرس فيها نشاطا واحدا أو اثنين على أقصى تقدير، وغير مطالب بما يطالب به أستاذ اللغة العربية.

2. معوقات ذات طابع لغوي بحت:

— صعوبة اللغة، تكمن صعوبتها في كونها كيانا نفسيا مجردا يصعب على أيّ كان الإلمام بأطرافها والإحاطة بكلّ جوانبها، فهي كيان افتراضي مستقر في عقل الإنسان، لا يمكن النفاذ إلى عقل الفرد - المتكلم/السامع- للتعرف عن حجمها وقيمتها ومستواها وطبيعتها إلا عن طريق الكلام. وهي على هذه الحال يصعب على المشرفين والأساتذة بالخصوص الوقوف على مدى تحصيل التلاميذ بالدقة والتحديد، كما تجعلهم عاجزين على التعرف بالضبط على المشاكل التي تعيق تعلّمهم، وهذا من شأنه يعطل تعليم اللغة. فالتعامل مع اللغة في تدريسها وتحصيل معارفها إنّما يتم عن طريق الكلام. والكلام وحده لا يمكن الاعتماد عليه كليا لأنّه يضلّل الأساتذة في كثير من الأحيان، و ذلك لأسباب عديدة أهمها أنّ الكلام لا يعكس في أحيان كثيرة المستوى الحقيقي للغة التي في الذهن في وضعية تعليمية ما لأسباب نفسية هذا من جهة، ولأسباب أخرى ليس هذا مجال لذكرها كلّها ومن أهمها قلة مشاركة المتعلمين لضيق وقت الحصة، أو لعدم التلاميذ الكبير في القسم الواحد بحيث يجعل من بعض التلاميذ لا يشاركون في الدرس بتاتا، أو للخل وعدم التعود على المشاركة، أو لنفور من التلاميذ الدرس اللغوي.

— صعوبة المباحث النحوية المقررة على التلاميذ وكثافتها في بعض مستويات طور التعليم المتوسط وقلة الوقت المخصص لتدريسها بكيفية جيّدة والتدريب عليها لترسيخ الفهم وتثبيت المعارف، فمثلا برنامج السنة الرابعة متوسط في النحو أقرّ مباحث فوق مستوى المتعلمين العقلي واللغوي⁽³⁹⁾. مقرر يصعب تعليمه⁽⁴⁰⁾ ويصعب تعلّمه لما يحتوي عليه من أحكام ومصطلحات نحوية لا يدرك المتعلّم معناها ولا يستوعب عقله مدلولها.

— نقص الكفاءة العلمية والمهنية عند أساتذة اللغة العربية:

نقص الكفاءة العلمية والمهنية عند الكثير من المعلمين والأساتذة الموكول إليهم تدريس اللغة العربية وآدابها ظاهرة تكاد تكون عامة توجد في كلّ دول الوطن العربي، غير أنّها في الجزائر توجد بشكل ملفت للنظر، وتعود هذه الظاهرة إلى عدة أسباب أهمها سياسات الدولة المتّبعة في السبعينيات من القرن الماضي في مجال التعليم والتربية، والتي أقرت فيها الدولة عدة مبادئ كمجانية التعليم، وإجباريته، و تعميمه، وجزأته، وتقريب المدرسة من البيت، التي صاحبها بناء و تشييد المدارس في كل ربوع الوطن لاحتواء الأعداد الكبيرة من الأطفال في مختلف مراحل التعليم، وما ترتب على ذلك من قضايا خاصة بالتأطير والإشراف والتسيير والتكوين. فقد فتحت الدولة آنذاك أبواب الترشح إلى وظائف التدريس في طوري التعليم الابتدائي والمتوسط في وجه الطلبة الراغبين في شهادة البكالوريا وفي وجه حاملي مستوى السنة الأولى ثانوي والثانية قصد سدّ العجز الكبير المسجل في تأطير هذه المدارس. طلبة أساتذة هم في حاجة إلى تكفل علمي رصين وتكوين فعّال ومتين أسندت إليهم وظيفة تدريس اللغة العربية والفرنسية ومختلف المواد الأخرى المقررة في هذين الطورين.

ويعود في رأينا ما آل إليه تعليم اللغات في الجزائر واللغة العربية بالخصوص من نقص وضعف إلى هذا الأمر وأمور أخرى كصعوبة اللغة في حد ذاتها سواء أكانت عربية أم غير عربية، لأنّ نسبة كبيرة من تلاميذنا في حقيقة الأمر لا يحسنون أية لغة، لا العربية ولا الفرنسية ولا الإنجليزية، ومستواهم في الفرنسية أسوأ. فاللغة، أية لغة يصعب تعليمها بالإتقان المطلوب، وصعوبة تعليمها وتعلمها يكمن أصلا في صعوباتها وفي أمور أخرى تتعلق بها وبمحيطها وبظروف تعليمها.

— نقص فضيع في الجانب المعرفي للأساتذة الممارسين في الميدان في مجال التعليمية واللسانيات بالخصوص. فكيف لأستاذ لا يعرف الشيء الكثير عن اللغة التي يعلمها سيوفق في تعليمها بالكيفية المرجوة.

— سلبية بعض أساتذة المواد الأخرى في مساعدة أساتذة اللغة العربية في ترسيخ اللغة عند التلاميذ وإجبارهم على استعمالها في مختلف تدخلاتهم. يفترض أنّ أساتذة المواد الأخرى غير العربية كأستاذ العلوم الاجتماعية وأستاذ العلوم الطبيعية والرياضيات وغيرهم يؤازرون أستاذ اللغة في الجهود التي يبذلها في تعليم اللغة أولا باستعمال هؤلاء الأساتذة أنفسهم في تدريسهم وتعاملهم مع التلاميذ في قاعة الدرس اللغة الفصحى المعربة⁽⁴¹⁾. ويجعلون من حصصهم فضاءات لتعامل التلاميذ باللغة العربية الفصحى، وحثّهم على استعمال اللغة العربية في تدخلاتهم المختلفة في كلّ مرة. غير أنّ الواقع في كثير من الأحيان مغاير

تماما لما يجب أن يكون عليه الوضع. فالكثير من هؤلاء الأساتذة لا يلتزمون في تدريسهم باللغة العربية الفصحى ويسمحون لأنفسهم باستعمال اللغة العامية المهذبة، حتى يخلصوا أنفسهم من قيود الإعراب التي تفرض عليهم الحرص والانتباه مدّعين في ذلك أنهم ليسوا أساتذة اللغة، وأن مهمتهم هو تبليغ المعارف والمعطيات العلمية التي تقتضيها المناهج التعليمية وتفهمها للطلبة بأيّة طريقة وبأيّة لغة إن اقتضى الأمر ذلك (42).

— إنّ نظرتنا ونظرة الكثير من الممارسين من أساتذة ومعلمين ومشرفين إلى التدريس ما تزال نظرة متأثرة بالطرائق التقليدية التي كانت سائدة، حيث كان الاهتمام ينصبّ على الشكل بعيدا عن المضمون، وعلى الحفظ بعيدا عن التوظيف، وعلى الفصاحة التراثية على حساب الفصحى المعاصرة.

— قلة وقت الممارسة الفردية في الدرس اللغوي بعد الإصلاحات الأخيرة لقلة الفضاءات المخصصة للتطبيق، والتي قلّصت بشكل كبير ممّا أضّر بفعالية التعلّم والتعليم.

ي/ غياب مرافقة التلاميذ أثناء الممارسة اللغوية الفردية الذي يستلزم حضور الأستاذ لمعينة الأداء ومساعدة التلاميذ أثناء الإنجاز وتوجيههم، لأسباب كثيرة أهمها عدد التلاميذ الكبير في الأقسام الأمر الذي قلل من فرص التعلّم الجيّد والجاد...

2/ معوقات أخرى لها علاقة باللغة وبمحيطها الاجتماعي:

أ/ اللغة ظاهرة اجتماعية أسّسها التجمع البشري، فوجدت مع تجمع الأفراد في جماعات وأقوام وأمم. تتغلغل اللغة في الكيان الاجتماعي والحضاري لأيّ مجتمع بشري، وتنفذ إلى جميع نواحي الحياة، وتتشعب في أرجائها، ولهذا روعيت الطبيعة الاجتماعية للغة في إطار تعليمها، حيث دعا اللسانيون الاجتماعيون إلى أن يعطى الجانب الاجتماعي فضلا عن المعاني الوظيفية عناية أكبر في تعليم اللغة، وأن تقترب النشاطات التي يتدرب من خلالها التلاميذ من المواقف التي يتعرضون لها خارج القسم، وذلك استنادا إلى أنّ التواصل الاجتماعي يتمّ من خلال اللغة، وأنّ تعليم اللغة يجب أن يساعد في تمكّن المتعلّم من التواصل الاجتماعي. وهذا البعد غالبا ما لا يراعى في تعليم الدرس اللغوي، وهذا الأمر في حد ذاته يعد صعوبة أيضا تضاف إلى الصعوبات الأخرى.

وما دامت اللغة ظاهرة اجتماعية، يتطلب من المجتمع أن يقوم على شؤونها ورعايتها بسن القوانين التي تحميها وترقيها، ولاسيما في المجتمع الجزائري الحديث أين التعدد اللغوي بات يشكل خطرا على اللغة العربية وعلى تعليمها وتعلّمها بالخصوص. ويتطلب أن يلتزم الأفراد والمؤسسات بالتعامل بها واحترام قوانين كتابتها وسنن أدائها، ممّا يجعل البيئة اللغوية في المدرسة هي عينها خارجها أو قريبة منها، فيتقلص الفارق لأنّ الاستعمال سيهذبها ويرسخها، وهذا بدوره يجعل تعليم اللغة وتعلّمها حيويا وناجعا لخلو الازدواجية المعرّقة والثنائية المعيقة، وتحمس المتعلمين على استعمال اللغة الفصحى على نطاق واسع بعدما كانوا يلزمون أنفسهم بها في قاعات الدرس فقط.

— تراجع عادة القراءة و المطالعة: تعدّ القراءة الوسيلة المثلى لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ، فهي تزوّدهم بالكلمات الجديدة والجمل الصحيحة المعبرة، وبالتراكيب متينة السبك والأساليب البلاغية والقيّم

الثقافية والجمالية الرفيعة التي تحببهم في تعلّم اللغة، فيكتسبون مهاراتها وثقافتها، وتخلق لهم الميل لمطالعة الكتب القيّمة. ورغم تلك الأهمية الكبيرة للقراءة والمطالعة في تعلم اللغات فإنّه يلاحظ في السنوات الأخيرة أنّ الإقبال عليهما قد قلّ عن ذي قبل، فتراجع معها مستوى التعلّم، فضعف مستوى التحصيل. والأسباب في ذلك كثيرة غير أنّ أهمها تعود في رأينا إلى منافسة وسائل الاتصال الحديثة كالتلفزة الرقمية ثلاثية الأبعاد والقنوات الفضائية المتعددة والهاتف النقال والأنترنت بوجه خاص، لما تتمتع به هذه الوسائل من جاذبية وتشويق وإثارة، حيث تشدّ التلاميذ إليها شداً، وتأخذ كلّ وقتهم، الأمر الذي جعلهم لا يطالعون ولا يقرؤون.

ويعني هذا أنّ عادة القراءة و المطالعة قد قلّ الميل إليهما بين الشباب بشكل مخيف، وهذا يمثل عائقاً كبيراً في تعلّم اللغات واللغة العربية بالخصوص بسبب ما كان يعود على متعلّم اللغة من إجادة وإتقان للمهارات اللغوية الأساسية⁽⁴³⁾.

— سوق العمل: يعدّ الدافع المادي في معادلة التعلّم والتعليم جانباً مهماً في حياة الأفراد وحافزاً على تعلّم أيّ شيء يحقق دخلاً مادياً محترماً. فقد راج في السنوات الأخيرة عندنا عندما فتحت البلاد أبوابها أمام الاستثمار الأجنبي الغربي بالخصوص أنّ شركات أجنبية وخاصة ترشح لمناصب فتحتها لتوظيف أعوان وإطارات متوسطة وعليا شرط إجادتهم اللغة الأجنبية مع الكفاءة العلمية والخبرة المهنية مقابل مرتبات مغرية، هذا ما حفزّ خيرة الطلاب إلى التوجه لتعلّم اللغات الأجنبية والتخصصات العلمية التي يقتضي تعلمها اللغة الأجنبية والعزوف على تعلّم اللغة العربية التي تضمن للمتخرجين وظائف في مؤسسات الدولة التابعة للتوظيف العمومي وفي مؤسسات محلية خاصة التي دخلها محدود وزهيد. وهذا العامل شجع سيطرة اللغة الأجنبية ومكّنها من أن تحتل مكاناً بارزاً على حساب اللغة العربية في عقر دارها⁽⁴⁴⁾.

غير أنّ أصل الإشكال في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في منظومتنا التربوية و في كلّ أطوارها إنّما تعود إلى أسباب أخرى نذكر بعضها فيما يلي:

— أنّ المدرسة بأوضاعها الحالية (ظروفها وإمكاناتها بالرغم الإصلاحات الجديدة) لم تعد قادرة على التأثير في المحيط، والاستجابة للمتغيّرات التي تحدث داخل المحيط وخارجه، ومن ثمّ لم تستطع أن تحقق ما كان منتظراً منها، لأنّها لم تمكّن بما يعينها على السير المنتظم، ويجعلها تشق الطريق الذي يوصلها إلى غايتها⁽⁴⁵⁾.

— أنّ مسؤولية تدني المستوى اللغوي الذي صار حديث العام والخاص ليست مسؤولية المدرسة وحدها، وهذا ما يدفعنا إلى القول: أنّ ترقية الاستعمال اللغوي الصحيح في بلادنا ليست مشكلة مدرسة بقدر ما هي مشكلة مجتمع برمته، فطرحها يجب أن يكون من هذه الزاوية وبهذه النظرة، فالمدرسة وحدها لا تستطيع النهوض بهذا العبء الكبير إذا لم يدعمها المجتمع بأسره (أجهزته، ومؤسساته، وأنظمتها، وقراراته، ...)⁽⁴⁶⁾.

— إنّ الموقف الرسمي من التعامل مع اللغة العربية هو أكبر العوامل التي قلّلت من فاعلية الجهد التعليمي المبذول من قبل المعلم و المتعلّم و أجهزته⁽⁴⁷⁾.

— التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري الحديث وانعكاساته السلبية على تعليم اللغة العربية وتعلّمها بالخصوص وما نتج عنها من ازدواجية أضرت باللغة العربية ضررا كبيرا من جهة، وطغيان الكم في السياسة التعليمية على حساب النوعية من جهة أخرى، أفقد تعليم اللغة العربية نجاعته وجعله لم يأت بثماره المتواخاة...

— انتشار اللغة العربية الفصحى والتواصل بها خارج قاعات الدرس تضاعلت مساحته بنسبة فضيعة، الأمر الذي قلص من مجال استعمال اللغة العربية في المحيط الاجتماعي.

الخاتمة :

نخلص في نهاية هذا المقال إلى القول بأنّ منهاج اللغة العربية الجديد الذي كان موضوع الدراسة ما هو إلّا عيّنة لمناهج سنوات الطور المتوسط الأخرى، ونسخة من نسخها، لا يختلف عنها في شيء إلّا في بعض الجزئيات الخاصة بالمستوى التعليمي الموضوع لها. مناهج قيّمة طموحة، وطموحها مشروع بالرغم من المعوقات الكثيرة التي يطرحها المحيط الاجتماعي والممارسة التعليمية اليومية داخل الأقسام بالخصوص. معوقات يصعب إزالتها كلّها وفي الحال، ولكن إذا توفرت نيّة التغيير إلى الأمثل وتضافرت الجهود للتحسين فالكثير منها سيزول مع الوقت والعمل، وحينئذ يمكن لهذه الطموحات أن تترجم إلى أحداث تعليمية جادة ومثمرة . وفي هذا المقام سأسمح لنفسي بتقديم هذه الاقتراحات التي أرى أنّها جديرة بالتقديم آملا أن تسهم في إزالة بعض المعوقات المتعلقة بالممارسة التعليمية التعلّمية وترقي الأداء التعليمي عند أساتذتنا:

— تكثيف الدورات التكوينية لتكوين الأساتذة الممارسين في الجوانب الآتية: بيداغوجيا التعليم بالكفاءات، المقاربة النصية، التعليمية، اللسانيات العامة والعربية بالخصوص.

— انتقاء من بين المقبلين على وظيفة التدريس المترشحين الأكفاء المتمكّنين من اللغة أداء وكتابة.

— تعزيز سلك التفتيش بمفتشين مخلصين أمناء، لهم خبرة مهنية محترمة وكفاءة بيداغوجية كبيرة ودراية بعلم اللسان الحديث وبالعلوم التي تتقاطع مع اللسانيات في مجال تعليم اللغات كعلم النفس التربوي واللغوي والبيداغوجيا والتعليمية.

— تعيين مديرين ومسيّرين للمؤسسات التعليمية قادرين على الإشراف الجيّد والتسيير الحسن، أمناء ومخلصين يساهمون في بناء الفعل التربوي الراقى.

— إعادة النظر في بعض المحتويات اللغوية المقررة على المتعلمين في بعض المستويات في هذا الطور من التعليم.

— تقليل الأعباء على أساتذة اللغة العربية بتخفيف الحجم الساعي في التدريس حتى يتمكنوا من التحضير المتقن والتدريس الجاد لكلّ النشاطات التربوية المقررة في المستويات التعليمية الموكول إليهم تدريسها، وحتى يتمكنوا من القيام بكل ما يتطلبه تعليم اللغة العربية من مهام.

— التركيز على المقاييس الهامة في تكوين المتكوّنين في تعليم اللغة العربية في مراكز التكوين والمدارس العليا بالخصوص كاللسانيات العامة واللسانيات العربية وفقه اللغة وتعليمية اللغة، وغيرها من علوم

العربية الأخرى شديدة الاتصال باللغة. لأنّ معرفة اللغة معرفة جيّدة يجعل الأساتذة يعلمونها على دراية ووعي كبيرين، ومتى درّسوها كذلك كان تعليمهم لها فعّالا وناجعا.

— إعادة السلطة الحاكمة الاعتبار للغة العربية واتخاذها القرار الذي يعطي للعربية مكانتها اللائقة بها باعتبارها لغة الشعب الجزائري الوطنية والرسمية.

الهوامش:

(1) — ينظر: منهاج السنة الأولى متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004.

(2) — منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004، ص 20.

(3) — الذي قد تمّ تناوله في السنة الثالثة إلى جانب الأنماط الأخرى وتعيّن إعادة تقريرها في هذه السنة نظرا لآليات اللغوية العديدة التي يتطلبها هذا النوع من النصوص إلى جانب التمييز بينها.

(4) — ينظر: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 21، 22، 23.

(5) — ينظر: المرجع نفسه، ص 28، 29.

(6) — المرجع نفسه، ص 29.

(7) — المرجع نفسه، ص 30.

(8) — المرجع نفسه، ص 12.

(9) — المرجع نفسه، ص 34.

(10) — المرجع نفسه، ص 34.

(11) — كالتوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ.

(12) — منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 20.

(13) — المرجع نفسه، ص 20.

(14) — المرجع نفسه، ص 22.

(15) — المرجع نفسه، ص 19.

(16) — المرجع نفسه، ص 19.

(17) — نسيم ربيعة جعفري، "الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية"، دراسة لسانية تربوية، كتاب، دون طبعة ودون دار النشر، ودون السنة، ص 46.

(18) — رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، وصعوباتها"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة: 2004، ص30.

(19) — نسيم ربيعة جعفري، المرجع السابق، ص 46.

(20) — عبد القادر فضيل، "تحو انطلاقة جديدة وجادة في مجال واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي"، دفاتر المجلس، العدد الثالث، عدد خاص أصدره المجلس الأعلى للغة العربية بمناسبة اليوم الدراسي الذي عقه بجامعة الجزائر يومي 18 و 19 أكتوبر 1997، والذي كان موضوعه: "تعليمية اللغة العربية واللغات الأجنبية والتربية الإسلامية في التعليم الأساسي" ص 22.

(21) — عبد القادر فضيل، المرجع نفسه، ص 23.

(22) — رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 134.

- (23) - جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن: 2009، ص 357.
- (24) - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص184.
- (25) - جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص357.
- (26) - عضو بارز في مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ولغوي فذّ، له منشورات ومساهمات قيّمة في اللغة العربية وفي تدريسها.
- (27) - عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص23.
- (28) - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص134.
- (29) - جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص357.
- (30) - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 185.
- (31) - اللغة المصاحبة Paralinguistique هي اللغة المنطوقة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات والحركات وغيرها من اللّمحات التي يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته.
- (32) - راشد محمد عطية أبو الصواوين، "تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع): دراسة عملية تطبيقية"، دون طبعة، دار أذاك للنشر والتوزيع، هليوبوليس، مصر، دون سنة، ص182.
- (33) - مثل مهارة الفهم والتحليل والاستنتاج والتنظيم والربط وغيرها من المهارات الفرعية التي تنمى في حصص التعبير الشفوي والكتابي.
- (34) - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص187.
- (35) - المرجع نفسه، ص189.
- (36) - سجيح الجبيلي، "مهارات القراءة و الفهم و التذوق الأدبي"، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان: 2009، ص 9.
- (37) - المرجع نفسه، ص 10.
- (38) - رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 189.
- (39) - ينظر: صفحة 12 وبعدها من هذا المقال.
- (40) - ينظر: ص 5 من هذا المقال.
- (41) - الأساتذة أنفسهم يجدون صعوبة كبيرة في فهمها وتعليمها، فما بالك تلميذ في طور التعليم المتوسط.
- (42) - علي سامي الحلاق، "المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها"، دون طبعة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان: 2010، ص 50.
- (43) - المرجع نفسه، ص 50.
- (44) - المرجع نفسه، ص 50.
- (45) - المرجع نفسه، ص 52.
- (46) - عبد القادر فضيل، "تعليمية اللغة العربية"، المرجع السابق، ص24.
- (47) - المرجع نفسه، ص24.
- (48) - المرجع نفسه، ص 24.