الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالـــــي والبحث العلمـي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية : الآداب واللغات
قسم : اللغة والأدب العربي
الرقم: 2016/93

ميدان : اللغة والأدب العربي
فرع : دراسات لغوية
تخصص :لسانيات عامة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي

إعداد الطالب (ة): فاطمة الزهراء شرحبيل

تحت عنوان

تفاعل أطراف العملية التعليمية مع المحتوى المعرفي في ضوء اللسانيات التعليمية

تاريخ المناقشة31/05/2017

لجنة المناقشة:

د.البشير بختي .	جامعة المسيلة	رئيسا
د. عبد الصمد لميش	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د.محمد عرباوي	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الدراسية: 2017/2016

بادئ ذي بدء نرفع شكرنا و بالغ حمدنا لمن هو أهل للشكر و العرفان، جل شأنه في علاه بتوفيقه لي حتى أتممت إنجاز هذا العمل و أسأله القبول و الرضى و أن يجعله ذخر يوم ألقاه ثم أتقدم بشكري الجزيل للدكتور المؤطر " عبد الصمد لميش" الذي تابع مسار هذا العمل خطوة بخطوة.

كما أشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد و لو بدعم معنوي .

إلى من كان لي أبا و صديقا في ذات الوقت إلى من أفنى حياته في سبيل إيصالي إلى ما أنا عليه إلى الذي مهما فعلت لن أرد له غبار ذرة من مقدار التضحيات التي قدمها ليراني أرقى إلى درجات النجاح في فضاء العلم و المعرفة

على من كان يطمئنني عند كل سفر قائلا سري لقاك الله مع الوجوه الطيبة

إلى ذلك العظيم الذي تجسد فيه الصبر لصعاب الحياة و الوفاء للوطن إلى من كان رمزًا للعطف و الحنان و رمزا للخير و الطيبة أهدي هذه المذكرة راجية من الله عز وجل أن يجعل عملي صدقة جارية .

فاطمة الزهراء شرحبيل

مقدمة

الحمد لله، خلق الإنسان، علمه البيان، أنزل على عبده الكتاب فيه آيات بينات و أصلي و أسلم على سيد الأنبياء و خاتم المرسلين أما بعد:

يمر عالمنا المعاصر بمرحلة تحول كبرى، إذ تحمل الألفية الثالثة العديد من المتغيرات و التحديات المختلفة، التي يتحتم على النظام التربوي في أي مجتمع مواجهتها، و إزداد هذا الأمر أهمية و تأثيرا في استقبالنا للقرن الحادي و العشرين، الذي فرض علينا الا ّ نفهم فقط الحاجة إلى التغيير في أدوارنا المستقبلية بل المشاركة في هذا التغيير، و هذا ما يجسده الانتقال من منهاج الجيل الأول إلى منهاج الجيل الثاني، و ما يهمنا في الأمر هو تعليمية اللغة العربية في إطار هذا التغير، و كيفية حدوث التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية مع هذا المحتوى، و هذا ما ساقني للبحث أكثر لإيجاد إجابات كافية التساؤلات التالية:

ا-ما العلاقة بين اللسانيات التعليمية و اللغة العربية؟

ب- كيف تتفاعل أقطاب العملية التعليمية مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية؟

ج- كيف يمكن تجسيد هذا التفاعل في كتاب مادة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي ؟

و يرجع اختياري لهذا الموضوع إلى كونه من المواضيع المطلوبة في ممارسة العملية التعليمية التعلمية، و هذا لما لمسته بعد التحاقي بوظيفة التعليم الابتدائي.

و قد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في الفصل الأول الذي كان نظريا و على المنهج المقارن في الفصل الثاني التطبيقي. و قد جاء موضوع رسالتي وفق فصلين كما ذكرت كما يلي:

الفصل الأول: سُبِق بتمهيد خاص به تطرقت فيه على العلاقة بين اللسانيات التطبيقية بفرعها الموسوم باللسانيات التعليمية و قد جاء تحت عنوان " الإطار المفاهيمي للتعليمية وتفاعل أطرافها " إذ تناولت فيه أربعة مباحث كالتالي :

1- أثر اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات.
2- تعليمية اللغة العربية.
3- تفاعل أطراف العملية التعليمية مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية.
4- دراسة حول الكتاب المدرسي لأختمه بخلاصة خاصة به .

أما الفصل الثاني فقد عنون بدراسة تطبيقية لمحتوى مادة اللغة العربية لكتاب السنة الثانية إبتدائي نموذجا ،واستفتحته بتمهيد ثم تطرقت فيه الى العناصر التالية :

1- المحتوى المعرفي لكتاب السنة الثانية مفهومه شكلا و مضمونا.
2 - دراسة تركيبية للمحتوى و مقارنة بين كتابي الجيلين .
3- دراسة معجمية للمحتوى و مقارنة بين كتابي الجيلين.

و لا نجاز هذا البحث تم الاعتماد على مجموعة من المصادر و المراجع الموثوقة لخدمة ميدان الدراسة، منها: "دروس في اللسانيات التطبيقية" لصالح بلعيد و مباحث في اللسانيات لأحمد حساني، "مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة" لميشال زكرياء " تدريس فنون اللغة العربية" لعلي احمد مدكور، "طرق تدريس اللغة العربية" لجودة الركابي.

و في الأخير أتوجه بالشكر الجزيل لكل من أعانني لخوض غمار هذا البحث و أنار طريقي بالنصائح و الإرشادات و على رأسهم الأستاذ الدكتور عبد الصمد لميش الذي لم يبخل بنصائحه فله جزيل الشكر و التقدير.

الفصـــــــــــل الأول
الإطار المفاهيمي للتعليمية وتفاعل أطرافها

تمهيد:

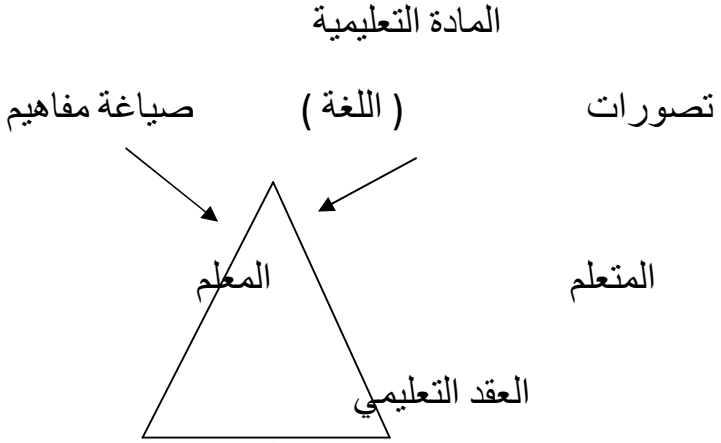
لقد تعددت الدراسات في حقل التعليمية و ارتكزت هذه الأخيرة على تأسيس الأرضية العلمية للمادة الأساسية في حقل التربية والتعليم بغية تدريسها[1] و ذلك بتحقيق بعدين.

1- البعد الابستيمولوجي: و يتعلق بالمادة في حد ذاتها من حيث طبيعتها و بنيتها و منطقها.

[1]– ينظر عبد اللطيف الفاربي و آخرون : معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا المغربي (ط1)، (د.س)، ج1، ص 96

2- البعد البيداغوجي: يرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة و بمشكل تعلمها[1].

و لذلك فإن الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليمية اللغة يؤدي على تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة[2] و علم النفس التربوي و هنا يتحدد الاجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية غذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية (المتعلم، المادة التعليمية، المعلم) و هذا ما يوضحه الرسم التوضيحي:



و نجد أحد أهم فروع علم اللغة التطبيقي التي تهتم بالطرق و الوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى علم اللغة التعليميpédagogical linguistics و ذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية كما يعد البرامج و الخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل سواء بنفسه أو بمساعدة المعامل اللغويةlangage laboratories[3].

[1]– عبد اللطيف الفرابي و آخرون: معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا، ص 71.

[2]– أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر (د.ط)، 2000، ص 130.

[3]– ينظر: قريس ظريفة: اللغة العربية و آدابها "للسنة الأولى" ، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، (د.ط)، 2006، ص 200.

المبحث الأول: أثر اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات

أولا: مفهوم اللسانيات التطبيقية

ثانيا: أثر اللسانيات التطبيقية في ترقية تعليم اللغات.

ثالثا: دور كل من علم اللغة العام و علم اللغة الاجتماعي و علم اللغة النفسي في تطوير اللسانيات التعليمية.

رابعا: اللسانيات التعليمية و تعليم اللغة العربية.

أولا: مفهوم اللسانيات التطبيقية.

أو ما يعرف بعلم اللغة التطبيقي و هو حقل من حقول اللسانيات، ظهر هذا المصطلح سنة 1946 حينما صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان و كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الانجليزية لغةً أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز و روبرت لادو وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلم اللغة-مجلة علم اللغة التطبيقي ثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة أتبر عام 1958 و هي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال و قد بدأ هذا العلم ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه و تأسس الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي سنة 1964م[1].

يدرس هذا العلم اللغة بغرض الحصول على طبيعتها في ذاتها و من اجل ذاتها و يسعى دائما على عمل علمي هادف و هو الكشف عن جوانب اللغة و المعرفة الواعية بها للتمكن من الأداء اللغوي الجيد[2].

ويهدف علم اللغة التطبيقي على وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية و من هذه المجالات تعليم اللغة الأجنبية و تعليم القراءة و التعبير و الفنون اللغوية في اللغة الأم[3].

من أهم خصائص علم اللغة التطبيقي نجد:

البراجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم

الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم و التعلم.

الفعالية : لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم و اللغات الأجنبية.

دراسة التداخلات بين اللغة الأم و اللغات الأجنبية: و ذلك بدراسة الاحتكاكات اللغوية في محيط غير متجانس لغويا[4].

ثانيا: أثر اللسانيات التطبيقية في ترقية تعليم اللغات:

إن أدنى تأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة تهدى إلى أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المنشغلين بتعليم اللغات سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية و البيداغوجية (التربوية) أم كان على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات و إجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في طرائف تعليم اللغات، و لذالك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان التعليمية إلى ماجاء به الباحثون إلى ماجاء به الباحثون في ميدان اللسانيات[5]، فانطلقت الحركة العلمية في ميدان تعليم اللغات في أوروبا بظهور الطرائف النشطة الداعية إلى التقليل من تدخل المعلم و تمكين المتعلم من اللغة كأداة للتعامل في شتى الأحوال الكلامية إلا أن هذا التجديد لم يعطي ثماره فظهرت الطريقة المباشرة لتعليم الجيش الأمريكي اللغة و قصد تمكينه من الحوار المباشر مع الشعوب التي سيتصلون بها و قد طرأت على هذه الطريقة الكثير من التطورات بفضل البحوث اللسانية و

---

[1]- ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر، (د.ط)، 1995، ص 8.

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، (ط 7) ، 2012، ص 1

[3]– دوجلاس بروان: أسس تعليم اللغة وتعليمها، دار النهضة، بيروت–لبنان، (د–ط)، 1994 ص 172و173.

[4]– ينظر: صالح بلعيد: مرجع سابق ص 12.

[5]– أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الاسلامية و العربية، دبي، (ط1)، 2013، ص 121.

ما حققه علم النفس و علوم التربية. وآخر ما ظهر في مجال النظريات التربوية نظرية اللسانيات التطبيقية المسماة بصناعة تعليم اللغات[1].

وفي الواقع فإن الألسنية أداة ضرورية جدا لتحديد هدف تعليم اللغة و توضيحه. ذلك لأنها أداة وصفية و تحليلية في متناول أستاذ اللغة تساعده في عملية التعليم كونها الأداة الأهم في هذا المجال[2].

فتسعى على تجسيد هذا الهدف المتمثل في إكساب المتعلم المهارة المناسبة ليسهم بنفسه في ترقية العملية التعلمية.

إن اللسانيات من حيث كونها تمثل الدراسة العلمية و الموضوعية اللسان البشري تعتبر وسيلة معرفية و منهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعلمية بتوضيح الأهداف و الغايات و تذليل الصعوبات و ذلك بالارتكاز على إسهامات النظريات اللسانية الأم في مجال وصف اللغة الإنسانية و تحليلها[3].

إن الأسئلة الأولى التي تطرح نفسها على أستاذ اللغة هي الآتية: ماذا يعلم تلاميذه؟ ما حاجات المتعلم التعليمية؟ أية نظرية ألسنية يجب أن يعتمدها على ضوء حاجاته التربوية؟ و يكون الجواب على هذه الأسئلة التطبيق العملي الألسنية في مجال تعليم اللغة[4].

لابد من ضرورة التركيز على المتعلم بمعرفة حاجاته الحقيقية و إمداده بما يحتاج من ألفاظ و عبارات و تراكيب بما يؤهل سنه و مهنته و مستواه العقلي[5] و ذلك لتأكيد وجود العلاقة المنهجية و البيداغوجية بين اللسانيات و تعليمية اللغة.إن عدم النظر إلى هذه الحاجات التربوية يسيء إلى عملية تقليم اللغة لذلك نميز هنا بين القواعد الألسنية العلمية و بين القواعد التربوية التعليمية[6].

يسعى أستاذ اللغة دائما إلى جعل القواعد التعليمية وسيلة مساعدة في إنتقاء المادة التعليمية استنادا إلى ما تقدمه القواعد اللسانية العلمية و يكون هدف هذه القواعد بالدرجة الأولى تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللغة داخل المجتمع[7].

ثالثا: دور كل من علم اللغة العام و علم اللغة الاجتماعي و علم اللغة النفسي في تطوير اللسانيات التعليمية:

ما يعلمه أستاذ اللغة بالإمكان إدراجه عبر مجالات الألسنية العامة و السوسيوألسنية و السيكو ألسينية[8] و هنا لابد لنا من إدراج تعريف خاص لكل علم و تناوله بشيء من الشرح و التفصيل قبل التكلم عن دوره في تطوير اللسانيات .

---

[1]–ينظر: صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 78.

[2]–ينظر: ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، بيروت–لبنان، (د.ط)، (د.س ا، ص9.

[3]–ينظر: احمد حساني: مرجع سابق ص 123.

[4]– ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ص 10.

[5]–ينظر: صالح بلعيد: مرجع سابق ص 78.

[6]– ميشال زكرياء: مرجع سابق ص 10.

[7]– أحمد حساني: مرجع سابق، ص 124.

[8]–ميشال زكرياء: مرجع سابق ص 12.

linguistique* ظهر هذا اللفظ أول مرة في ألمانيا linguistik لكن لفظ sprachussenes chaft هو أقدم منه و أكثر استعمالا ثم استعمل في فرنسا انتداءًمن 1826 و في انكليترا ابتداءًمن 1855 (عبد الرحمان حاج صالح اللسانيات المجلد الثاني، العدد 01، ص 29).

1- اللسانيات العامة: أو ما يعرف تعلم اللغة العام أو علم اللغة النظري. فماذا نقصد بعلم اللغة؟ و ما اهتماماته إن كان نظريا.

يعرف اندري مارتيني علم اللغة linguistique*بأنه الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري"[1] بعض النظر عن كل الاعتبارات الأخرى التي لا تعد من صلب اهتمام اللسانين و قد حدد دي سوسير مجاله فقان أنه"دراسة اللسان منه و إليه"[2] و هذا العلم ضربان:
نظري: يحاول تفسير الظواهر و بيان القوانين التي تحكمها.
تطبيقي: يرمي على تطبيق القوانين النظرية على الحالات الجزئية[3].

و هذا العلم يهتم بدراسة الظواهر اللغوية الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية بصفة أساسية و هي الظواهر التي تشترك فيها جميع اللغات يضاف على ذلك مناهج البحث في اللغة[4].

إذن نطرح هنا سؤالا مفاده: كيف يسهم هذا الضرب من علم اللغة في تطوير اللسانيات التعليمية؟ بالإمكان أن نصف موضوع التعليم أي اللغة من وجهة نظر السنية عامة فنقول أن أستاذ اللغة يعلم تلميذه :

- مجموعة فئات نحوية كالاسم و الفعل و الحروف و الأدوات.
- مجموعة قواعد تتركب الجمل وفقها.
- لائحة بمفردات معجمية.
- لائحة أصوات لغوية.
- مقاطع إيقاعية و نبرات صوتية.

معلوم في هذا الإطار أن الألسنية قد طورت دراسة هذه القضايا بعد انارتكزت على منهجية موضوعية علمية ثابتة. فالمدارس الألسنية البنانية أسهمت إسهاما فعالا في وصف اللغة و تصنيف عناصرها و دراسة العلاقات القائمة فيما بينها و النظرية التحويلية التوليدية أسهمت و لا تزال في تفسير قضايا اللغة و بناء قواعد الكفاية اللغوية[5] التي تزود الدارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود infinité من الجمل[6].

إذن فالإسهام الثقافي للألسنية في مجال تطوير تعليم اللغة أمر لا يختلف فيه اثنان و لا نقاش فيه.

2- السوسيو-ألسنية: أو ما نعرف باسم "علم اللغة الاجتماعي" و هو علم يدرس اللهجات الاجتماعية أو الطبقية في كل مجتمع لغوي من حيث خصائصها الصوتية و الصرفية و

---

[1]– الطيب دبة: مبادئ اللسانيات البنوية–دراسة تحليلية إبستيمولوجية–جمعية الأدب للأساتذة الباحثين (د.ط) 2001، ص 27.

[2]–ينظر: خولة طالب الابراهيمي: مبادئ اللسانيات، دار القصبة، الجزائر (ط2)، 2006،2000 ص 9.

[3]–أحمد حساني: مرجع سابق، ص 24.

[4]– قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص 188.

[5]–ميشال زكرياء: مرجع سابق، ص 12.

[6]–رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) دار الفكر العربي، القاهرة–مصر، (ط–1)، 2004، ص 177.

النحوية و الدلالية و توزيعها داخل هذا المجتمع و دلالتها على المستويات الاجتماعية المختلفة أي يدرس اللغة على المستوى الرأسي كما يدرس أيضا مشاكل الازدواج اللغوي بين الفصحى *و العامية* و بصورة عامة يدرس التأثير المتبادل بين اللغة و المجتمع و يطلق عليه علماء الاجتماع **علم** الاجتماع **اللغوي**.

و لكن هناك فرق بين تناول كل من علماء اللغة و علماء الاجتماع لهذه العلاقة بين اللغة و المجتمع[1].

و يسهم هذا العلم في تطوير تعليم اللغة بكونه يصف اللغة من حيث أنها مجموعة تصرفات كلامية "speeck Acts" في المجتمع في ظل هذه النظرة على اللغة ينبغي تعليم التلميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع و تطوير ما نسميه بالكفاية اللغوية التواصلية[2] و يعرفه ديل هيمز بأنه القدرة على نقل رسالة أو توصيل نعنى معين و الجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية و بين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد[3].

إذن فالدراسات السوسيو ألسنية المتطورة تساعد أستاذ اللغة على تحديد المادة التي يعلمها.

3-السيكو-السنية: أو ما يعرف بعلم اللغة النفسي psychilinguistics يختص هذا العلم بدراسة العوامل النفسية المؤثرة في إكتساب اللغة الأم و خاصة عند الأطفال أو تعلم لغة أجنبية كما يدرس عيوب النطق والكلام و العلاقة بين النفس البشرية و اللغة بشكل عام من حيث الاكتساب و الإدراك عند المتكلم أو السامع و ذلك على المستويات الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية و يرجع الفضل في استقرار هذا العلم لنظرية **تشومسكي***[4].

و بالإمكان أن نصف موضوع تعليم اللغة من زاوية سيكو-ألسنية من حيث هو مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان و أفكاره و تفاعله مع العالم المحيط به. و في هذا الإطار تندرج دراسة اللغة ضمن دراسة سيكولوجية الإنسان. كما أن هذا النوع من العلوم اللغوية يساعد أستاذ اللغة في عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلمها و على تفهم اللغة من حيث هي ميزة عقلية خاصة بالإنسان:

و بالإمكان تعليم اللغة وفقا للاتجاه التجديدي الذي يشتمل القضايا الآتية:

1- التعليم كمحادثة

2- المحادثة كتعامل

3- التعامل كتحركات moves و كرد فعل للتحركات

4- التحركات التعاملية من حيث هي متولدة من سجلّ معين

الفصحي*:هي اللغة الشائعة الاستعمال لدى الكتاب في المصنفات و الجرائد و المجلات،والإذاعات،وعلى ألسنة المحاضرين، و العلماء، والأساتذة، وهي اللغة التي توارثها العرب منذ العهد الجاهلي، و قد رسخها القرآن الكريم(محمد بوزواوي: مرجع سابق ص 288.

–العامية*: هي اللغة الشائعة على لسان الشعب في استعماله اليومي (محمد بوزواوي مرجع سابق ص 288.

[1]–قريسي طريقة مرجع سابق، ص 197.

[2]–ميشال زكرياء: مرجع سابق، ص 13.

[3]–رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص 172.

* تشومسكى: نوام تشومسكس مؤسس النظرية التوليدية و التحويلية، ولد في بلسفانيا من أصل يهودي (يهود أوروبا الشرقية) تتلمذ على يد والده الباحث اللساني و من أساتذته هاريس، درس الفلسفة و الرياضيات، من كتبه: التحليل التحولي للغة(1955)و البنى النحوية (1957)، و أوجه النظرية النحوية (1965)، و غيرها.

[4]–قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص 200.

5- السجل كتنظيم متفرع من القواعد المناسبة للوظائف المختصة
6- التفاعل في الصف يخضع للسجل التعليمي[1].

رابعا: اللسانيات التعليمية و اللغة العربية

يقترح الدكتور عبده الراجحي في كتابه علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية أن تضم مقررات تعليم العربية معلومات مستقاة من علم اللغة و ذلك لخلوها منه باعتباره منهجا علميا حديثا لدرس اللغة و يمكن بدأ ذلك في المرحلة الابتدائية عن مخارج الأصوات و بعض صفاتها. ثم بمعلومات عن الصرف في المرحلة المتوسطة ثم البدا في تقديم هذا العلم صريحا مباشرا لطلبة الثانويات و هذا ما سيعين على تغيير نظره الطلاب لدراسة اللغة و فهم الظواهر اللغوية و إدراك قيمة تراثنا اللغوي[2].

و إنه لا يمكن فهم تدريس اللغة العربية دون فهم النظريات التي تفسر نظام اللغة، و تحكم طرائق تعليمها و تعلمها على مر العصور[3] و هي ثلاث نظريات مرتبة كالتالي:

- النظرية البنيوية*
- النظرية السلوكية*
- النظرية المعرفية*

و تتلخص خطوات تدريس اللغة العربية و فقا للنظريات الثلاث كالتالي:

أ- طرائق تدريس اللغة العربية و فقا للنظرية البنيوية:

الطرائق المتبعة في تدريس العربية وفقا للنظرية البنيوية كالطريقة القياسية و طريقة النحو و الترجمة تسير غالبا على النحو التالي:

1- يلم الدارس بقواعد اللغة العربية و يتعرف على أصواتها و قواعدها و خصائصها.
2- تقدم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقي لها، ثم يتم القياس عليها عن طريق الشواهد و النصوص البلاغية.
3- تقدم الأمثلة و النصوص و التراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة و قواعدها، فالألفاظ تابعة للمعاني النحوية و الطلاب بمساعدة المعلم. يردون الفروع إلى الأصول و يطبقون القواعد على النصوص.
4- ضبط النصوص و الأمثلة و الشواهد مرتبطة بمعرفة النظام اللغوي و القواعد النحوية و الصرفية

---

[1]–ميشال زكرياء: مرجع سابق، ص 13.

[2]– ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص 110.

[3]– ينظر: على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة مصر، (د.ط)، 2006، ص 45.

النظرية البنيوية*: مذهب علمي يستمد إلى وضعية علائقية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية و لإنسانية بتحليها و إعادة تركيبها.

النظرية السلوكية*: نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك ينبغي على تعزيزات أي هناك ما يسمى بـ: الإجراء و الاشتراط الإجرائي و التعزيز و العقاب .

النظرية المعرفية*: نظرية يرى روادها أن سلوك الإنسان يمليه العقل الذي يملك التوجيه العام الإنسان باعتبار كلام الإنسان نشاط حركي واعي.

5- تنمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسي من أهداف هذه الطريقة حتى يستطيع مواجهة مواقف التعليم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة. من هنا عليه أن يتدرب كثيرا على القياس النحوي، و على استقراء القاعدة النحوية في الأمثلة و الشواهد و النصوص البلاغية[1].

ب-طريقة تدريس اللغة العربية وفق النظرية السلوكية:

1- تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم. ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه و تحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

2- تدريب المتعلم على عادات الاستماع الجيد، و الكلام السليم و تعزيز هذه العادات.

3- يعلم النحو من خلال الأنماط اللغوية التي استمع غليها و تكلم بها و ليس عن

طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها ولا تعلم إلا القواعد الواردة في النصوص حتى و لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية، على اعتبار أن القواعد التي لا ترد في لغة الحياة لا ضرورة لدراستها لغير المتخصصين.

أما النظرية المعرفية فتشير إلى تصور نظري لتعليم اللغة العربية ... استنادا إلى فهم واعي لنظامها كشرط لإتقانها و أن الكفاية اللغوية تسبق الأداء اللغوي و شرط لحدوثه. لذلك لابد على المتعلم أن يسيطر على النظام اللغوي الأساسي في اللغة العربية بمختلف أنماطه الصوتية و الصرفية و النحوية و المعجمية للغة بتحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفي حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة و يسر في المواقف الطبيعية[2].

[1]– علي أحمد مدكور: مرجع سابق، ص 57.

[2]– ينظر: علي أحمد مدكور: مرجع سابق، ص 70.

المبحث الثاني: تعليمية اللغة العربية

أولا: مفهوم تعليمية اللغة العربية.

ثانيا: المهارات اللغوية الأساسية في تعليم اللغة العربية.

ثالثا: الأهداف الأساسية في تعليم اللغة العربية.

أولا: مفهوم تعليمية اللغة العربية.

إن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم و يكفينا فخرا أن الله خصها دون بقية اللغات في قوله عز وجل "إن أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون" يوسف03 و قال أيضا" و كذلك أنزلناه حكما عربيا " الرعد 37 و قال جل شأنه" وكذلك أنزلناه قرآنا عربيا و صرفنا فيه من الوعيد[1] " طه 13.

و ما دام القرآن حيا ستظل اللغة العربية حية يقول الدكتور شوقي ضيف في هذا الصدد" هذا الأسلوب القرآني البالغ الروعة الذي ليس له سابقة و لا لاحقة في العربية هو الذي أقام عمود الأدب العربي منذ ظهوره، فعلى هديه أخذ الخطباء و الكتاب و الشعراء يصوغون آثارهم الأدبية مهتدين به"[2]

[1] . القرآن الكريم برواية ورش.

[2]–محمد بوزواوي: دروس في التعبير الكتابي، دارهومه، الجزائر، (د.ط). 2011، ص 245.

و الفضل يعود للقرآن الكريم في تهذيب اللغة العربية فسما بها إلى مقام أعلى مما كانت عليه "فقد عمل القرآن الكريم منذ نزوله على تهذيب اللغة العربية، و بهذا التهذيب تطورت إلى الوصول إلى القمة في الأغراض و المعاني و الأساليب و الألفاظ"[1].

و في العصر الحديث تهيأت للغة عوامل جديدة للتطور و التقدم فقد ارتقت الصحافة و انتشر التعليم، و أنشيء مجمع اللغة العربية، و هي الآن اللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية، و لغة التفاهم بين جميع الشعوب العربية التعليم في جميع المدارس و المعاهد و أكثر الكليات الجامعية فمن حقها أن نوليها أكبر قسط من العناية في الميدان التعليمي[2] وكلمة التعليمية اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر و هو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن[3].

إن كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" و قد ورد اشتقاق هذا الفعل في القاموس المحيط كالتالي:" عَلِمَهُ، عِلْمًا بالكسر : عَرِفَهُ، و عَلِم هو في نفسه و رجل عالم و عليم ج: علماء و عُلاَّمٌ كجهال،وَعَلَمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا... وَعَلِمَهُ، كَنَصَرَهُ، وَ ضَرَبَهُ وَسِمَهُ وَ شَفَتَهُ يَعَلِمُهَا: شَفَهَا وأَعْلَمَ الفَرَسَ:عَلَّقَ عليه صوفا ملونًا في الحَرْبِ[4]"إذن معنى "علم" أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه.

أما اصطلاحا: فكلمة التعليمية تعني "فن التعليم" و قد استعمل هذا المصطلح لأول مرة عام 1913م في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية[5].

و قد عرفت تعاريف كثيرة عند مختلف العلماء لعل أبرزها تعريف سميت 1962م:

يعرفها على أنها فرع من فروع التربة موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية مراقبتها و تعديلها عند الضرورة[6].

و لقد ظلت التربية في العصور القديمة تنظر للغة على أنها مادةدراسية تعلم لذاتها و تلك مغالاة تهمل كثيرا من النواحي الوظيفية للغة فتنشأ عن هذه النظرة كثير من الأخطاء يرجع بعضها إلى المناهج و بعضها إلى طرق التدريس و البعض الآخر من درس اللغة فكان موقف التلميذ سلبيا و كان المدرس في موقف الإلقاء و التلقين[7].

أما النظرة الحديثة للتربية لها فتنظر لها على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية و على أنها أداه اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره والتفاهم معه و أساس ذلك أمران:

أنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد، و أنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئا يحتاج إليه في حياته[8].

---

[1]–أحمد فهمي عيسى: تيارات الفكر و الأدب و الفن في مؤلفات أبي حيان التوحيدي ، مطبعة نانسي مصر (د.ط)، 2004 ص 376

[2]–ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، (ط 14) ، (د.س) ص 48.

[3]– عبد القادر لورسي: الزاد النفس و السند الأنيس في علم التدريس، الجسور للنشر و التوزيع، المحمدية، الجزائر، (ط1).2014، ص 19.

[4]–الفيروز أبادي: القاموس المحيط، دار الأرقم، بيروت–لبنان، (د.ط) (د.س)، الصفحتين 1463و 1464.

[5]–وزارة التربية الوطنية: تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر،(د.ط)، (د.س)، ص 9.

[6]–بن موسى مناد: أهم أدوار المدرس و تقنيات التنشيط في بيداغوجيا الكفايات (د.ط)، (د.س)، ص 6

[7]–ينظر: جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، (ط 13)، (د.س) ص 46.

[8]– ينظر: عبد العليم إبراهيم: مرجع سابق، ص 46.

و قد جاء في نص المادة 33 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية الآتي " يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية سواء المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم"[1]

إذن اللغة العربية هي الوسيلة الأنجع في مهنة التعليم. كأداة تواصل و تخاطب و توصيل معلومات بين المعلم و المتعلم[2].

ثانيا: المهارات اللغوية الأساسية لتعليم اللغة العربية من أهم اهداف تدريس اللغة نجد التدريب و السيطرة على فنونها الأربعة و هي: الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة و إذ كان الكلام و الكتابة فنين إنتاجيين فإن الاستماع و القراءة فنان استباقيان و إنتاجيان في آن واحد[3].

و على هذا فالاستماع لاغني عنه لظهور الكلام و القراءة و الكتابة، فالطفل الذي يولد أصم ن أو يفقد القدرة على الاستماع و الفهم. كما أن القدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع و الفهم. كما أن القدرة على القراءة و الكتابة تتوقف على الاستماع و الكلام. و بالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها و وجودها الزمني كالتالي: الاستماع فالكلام فالقراءة فالكتابة[4].

و فيمايلي سنتطرق بشيء من التفصيل لكل مهارة من المهارات السالفة الذكر و دورها في تعليم و تعلم اللغة العربية.

أ- مهارة الاستماع:

ليس غريب أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم فيرى أنه يركز على طاقة السمع و يجعلها الأولى بين قوى الإدراك و الفهم التي أودعها الله في الإنسان[5] و من بين هذه الآيات:

" والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا و جعل لكم السمع و الأبصار و الأفئدة لعلكم تشكرون"[6]النحل 87 "إن السمع و البصر و الفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤلا"الإسراء 32"و لو شاء الله لذهب بسمعهم و أبصارهم" البقرة 20 "إن الله كان سميعا بصيرا" النساء 58 " ليس كمثله شيء و هو السميع البصير" الشورى 110 .

إن للاستماع أهمية كبرى، فهو مهارة ترتكز عليه كل فنون اللغة من تحدث و قراءة و كتابة، و تعني به قدرة المتعلم على فهم المسموع لذا كان من الضروري العناية بالخبرات و الأنشطة و الوسائط التي تؤدي على تحسين القدرة على الاستماع و خاصة تلك المستمدة من المواقف الحياتية الطبيعية في المدرسة أو خارجها، و كلما أصبح المتعلم قادرا على التحكم فيها و أتقن توظيفها في مختلف المواقف كانت دليلا على تطور هذه المهارة لديه[7].

---

[1]–محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة–الجزائر، (د.ط)، 2012 ص 138.

[2]– ينظر قاضي محي الدين كلبوت: الرائد في طرائق القواعد، دار العلوم، عنابة–الجزائر، (د.ط)،(د.س) ص 13.

[3]–قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص 319.

[4]–علي أحمد مدكور: مرجع سابق، ص 82.

[5] .على أحمد مدكور : مرجع سابق ، ص 86.

[6]–القرآن الكريم رواية ورش.

[7]–محمد الصالح حثروبي: مرجع سابق، ص 138.

منهج تعليم و تعلم الاستماع: ليس غريبا أن يقول المفكر العربي المسلم ابن خلدون " إن السمع أبو الملكات اللسانية"[1] فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، و بدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى الإنسان[2] و رغم أهميته إلا أنه أكثر فنون اللغة العربية إهمالا في مدارس العلم فتلاميذنا يتعلمون القراءة و الكتابة و بعض الفنون اللغوية ماعدا الاستماع فإنه غريب و مهمل[3] و هذا يتطلب منهجا لتعليم و تعلم الاستماع بحيث تكون له أهدافه المحددة و محتواه و طرق و أساليب تدريسه و هذا ما يتطلب مدرسا واعيا فاهما لعمية فن الاستماع و مهاراته قادرا على تعليم وتدريب هذه المهارات[4]. و هذه مهمة كليات إعداد المعلمين بصفة عامة، و كليات التربية بصفة خاصة[5].

ب-مهارة التعبير و التواصل الشفوي:

ينقسم التعبير من حيث الموضوع على نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي. كما ينقسم من حيث الأداء إلى[6] نوعين أيضا و هما: التعبير التحريري و التعبير الشفوي و نعني بالتعبير بالتعبير الوظيفي ذلك العبير الذي يكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم و تنظيم شؤون حياتهم مثل: المحادثة و المناقشة و حكاية القصص و الأخبار، و إلقاء الكلمات و الخطب، و تحرير الرسائل... و نحو ذلك أما التعبير الإبداعي يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار و المشاعر و الخواطر و نقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة مثل كتابة المقالات و تأليف القصص و التمثيلات. و كتابة المذكرات و نظم الشعر و هذان النوعان من التعبير ضروريان للإنسان في المجتمع الحديث[7] و إذا كان التعليم و الترديب على على النوع الثاني ذا أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، فإن التعليم و التدريب على النوع الأول و هو التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الأول فيما قبل ذلك من مراحل[8] و يؤدي التعبير على وجهين: شفهي و كتابي. فالتعبير الشفهي هو ما يعرف باسم المحادثة أو الأشياء الشفهي و له أهمية كونه أداة الاتصال السريع بين الفرد و غيره من صوره العبير الحرن و المناقشة و التعليق أما التعبير الكتابي فهو وسيلة الاتصال بين الفرد و غيره، ممن تفصل عنه المسافات الزمانية و المكانية و الحاجة إليه ماسة من صوره: كتابة الرسائل، المقالات، الأخبار، تلخيص القصص[9]. و تكمن أهمية التعبير الشفوي في ممارسة العبير "الحديث" و النطق السليم و الأداء الصحيح للمقاطع الصوتية. و تناول الكلمة و الرد على السؤال و الإفصاح كما في النفس من أفكار، و لتنمية هذه المهارة ينبغي أن تتاح للمتعلم فرص كثيرة و متنوعة لممارسة التعبير و التواصل بلغة مناسبة لمستواهموظفا من خلالها جميع

---

[1]–علي أحمد مدكور: مرجع سابق، ص 87.

[2]–قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص 323.

[3]–علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص 87.

[4]–قريسي ظريفة: اللغة العربية و آدابها، ص 323.

[5]– علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص 88.

[6]–علي أحمد مدكور: مرجع سابق، ص 109.

[7]– ينظر : جودة الركابي: مرجع سابق ، ص 115.

[8]– علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 109.

[9]– ينظر: جودة الركابي: مرجع سابق، ص 116.

الصيغ و التراكيب المكتسبة[1] و بالنسبة لأهمية التعبير الكتابي فيتبع للمتعلمين التعبير عن خبراتهم و آرائهم الخاصة في أسلوب سليم يتسم بالوضوح الفكري و صحته و تنظيمه، مع مراعاة قواعد الترقيم و التقسيم إلى فقرات و مراعاة الهوامش. و صقل أساليبهم بمحاكاة أساليب كبار الكتاب، و تدريبهم على تجويد عباراتهم بمختلف الطرق التي تحقق هذه الغاية[2].

ج- مهارة القراءة:

القراءة عملية جسمية-حسية، و عقلية، و وجدانية فما المقصود بهذه المجالات؟

المجال (الجسمي- الحسي): إن نص القراءة نراه -ننطق به- نستمع على القارئ له علاقة بالمجال (الجسمي الحسي) لأننا نقرأ أو نستمع أو نرى.

المجال العقلي: التعرف على الحرف، و الكلمات و تمييزها ثم النطق بها نطقا صححا، و تميز الحروف و استرجاع الأصوات المناسبة لكل حرف كلها عمليات عقلية و معنى الكلمات و الجمل و العبارات و الفقرات و النص ماهي إلا معان تهنية لذلك تدخل في المجال العقلي.

أما **المجال الوجداني**: فيظهر في تفاعل القارئ مع النص الذي يقرأه أو يستمع إليه ليجعله يرضى، أو يسخط أو يعجب او يشتاق، أو يحزن أو يفرح...إلخ و كل هذا له علاقة بالجانب الوجداني[3].

إن القراءة عملية بصرية إدراكية لفظية يتم فيها التعرف على الرموز المكتوبة و إدراك مدلولاتها و معانيها ثم النطق بها (التصويت) و هي بالنسبة للمتعلم عملية معقدة لأنها تمر بمرحلتين هما:

الأولى: قراءة نص مكتوب يتطلب المرور من الرموز المكتوبة لكلمات، جمل نص إلى ما يقابلها من أصوات " تمويت للرموز المكتوبة"

و**الثانية**: و هي عملية مكملة الأولى تتمثل في الرجوع من الأصوات إلى المعني التي تقابلها[4].

تقابلها[4].

و قد أدى التعدد و الخلط في تعريف القراءة إلى تقسيمها إلى : **أ- قراءة صامتة-ب- قراءة جهرية-ج- قراءة سمعية[5].**

أ- **القراءة الصامتة**: هي قراءة حسية، عقلية و وجدانية، يتدرب فيها التلميذ على الفهم

اعتمادا على نفسه لا على غيره و يمكن للمعلم أن يتأكد من الفهم بأسئلة غير مباشرة، أو أسئلة مفتوحة بعد الانتهاء من القراءة الصامتة.

ب-**القراءة الجهرية**: و هي قراءة (جسمية –حسية)، عقلية، وجدانية و هذه القراءة يتدرب فيها التلميذ على الآراء السليم و النطق الصحيح ليفهم و يتفاعل مع النص، و على ضوء قراءته يستطيع المعلم توجيهه و تصحيح أخطائه و تصويب أدائه، و تقدير مستوى قراءته[1].

---

[1]–محمد الصالح حثروبي: مرجع سابق، ص 139

[2]–ينظر: جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص 117.

[3]– علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات (د.ط)، 2007، ص 89.

[4]– ينظر محمد الصالح حثروي: مرجع سابقن ص 139.

[5]–علي أحمد مدكور: مرجع سابق، ص 130.

ج- **القراءة السمعية**: و تفسر عند الباحثين بأنها قراءة المعلم أو احد التلاميذ و إنصات الباقين و يرى على احمد مدكور في كتابه تدريس فنون اللغة العربية أن هذا المفهوم غير دقيق لأنه إذا كان المدرس هو المطالع، فهو إذن القارئ قراءة جهرية. و لا يعتبر التلاميذ قارئين، و إنصاتهم ليس دليلا على فهمهم و الأمر نفسه إذا قار أحد التلاميذ و أسمت البقية[2] و يتفاعل المتعلم هنا مع هذا النوع من القراءات بالمظاهر التالية:

- **حسيا**: فهو يستخدم السمع ليفهم ما يُقْرَءْا إذا غلقت الكتب ويستعمل سمعه و بصره معا إذا أغلقت الكتب.
- **عقليا** : يستخدم قدراته العقلية من تذكر و مقارنة، و تحليل، و استنتاج، و استرجاع لمكتسباته السابقة ليتمكن من فهم النص المسموع .
- **وجدانيا**: فتراه يخزن و يشتاق و حب و يكره إذا فهم ما يسمعه[3].

د- مهارة الكتابة أو (الخط).

الكتابة فرع من فروع اللغة، و وسيلة من الوسائل الرامية إلى صيانتها و حفظها من جهة، و التبليغ و نقل التراث الحضاري من جهة ثانية، زيادة على هذا فهي وسيلة أساسية للتعلم، أي لا يستطيع المتعلم النجاح في مساره المدرسي إذا لم يتمكن من ترجمة أفكاره إلى رموز، أو تحويل المنطوق و المسموع إلى مكتوب[4].

عناصر الكتابة:

أ- **المتعلم**: و نعني بذلك قدرته على رسمه للحروف و الكلمات و الجمل وفقا للضوابط

المتعارف عليها في قواعد اللغة العربية و ليكتسب هذه المهارة لابد من ربطها بالقراءة و الاستماع و التعبير. ومراعاة ارتباطها بقدراته النفسية و الحركية تمييزا و رسما و خطًا، فلابد من استغلال و تطوير دفاتر الأنشطة المتعلقة بالكتابة بتكثيف التدريبات على قواعد الكتابة و الخط و ضوابطه و العناية الخاصة برسم الخطوط و الأشكال و الحروف[5].

ب-المعلم: إن المعلم الذي يسعي لتقديم هذا الفن نحو الأحسن من ناحيتي الكم و الكيف تكلل جهوده بنتائج أفضل بكثير من معلم آخر يؤدي هذا النشاط بطريقة روتنية مملة[6].

ثالثا: صلة اللغة العربية بمختلف المواد الدراسية و الهدف من تدريسها.

يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها النشاط الرئيسي للمدرسة الابتدائية- و في جميع مراحل التعليم الأخرى-قصد اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية (القراءة-الكتابة-

---

[1]-ينظر: علي أجيدة: مرجع سابق ص 92.

[2]-ينظر: علي أحمد مدكور: فنون تدريس اللغة العربية.

[3]- ينظر: علي وحيد علي: التددريس الفعال بواسطة الكفاءات ، ص 91.

[4]-علي أوحيدة: مرجع سابق ص 148.

[5]-محمد الصالح حثروبي: مرجع سابق، ص 140.

[6]-ينظر: علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، ص 149.

التواصل-الاستماع) و من هنا تتجلي أهمية اللغة في العملية التعليمية-التعلمية، حيث أنها ليست مادة دراسية فحسب[1]، و لكنها ذلك-وسيلة لدراسة مختلف المواد الأخرى[2] التي تدرس

في مختلف المراحل التعليمية و إذا استطلعنا أن تتصور شيئا من ظواهر العزلة و الانفصال بين المواد الدراسية، فلا يمكننا أن تتصور هذا الانفصال بين اللغة و غيرها من المواد الدراسية، علمية كانت أو أدبية[3]. فإجادة المتعلم لغته تساعده على فهم مصطلحات مواده الأخرى، و العكس صحيح[4]، مما يلزم المعلمين ببذل أقصى الجهود لإدخالها مجال الفهم الواسع و التذوق السليم للمباني و هذا ما يساعد على التقدم في المواد الأخرى[5].
و من أمثلة صلة اللغة العربية بغيرها من المواد نجد مثلا:
- الحساب لا يستطيع التلميذ حل مسألة لا يفهم لغتها، و دلالات ألفاظها و عباراتها، و قد أثبتت التجارب أن كثيرا من التلاميذ أخفقوا في حل المسائل الحسابية لأنهم لم يفهم كلمة "تلف" أو " ربح "أو "سلع" أو "ربع"[6]
- **العلوم:** يمكن أن يتاح للتلاميذ في هذا المجال التدريب على لاستعمال الدقيق للمصطلحات العملية و هذا يساعد على الوضوح الفكري و تنمية قدرة التلميذ على الاستخدام السليم الأساليب اللغوية[7]، لأن اللغة العربية لغة قوميتنا إذن فستبقى اللغة الأساسية للمواطن العربي لأنها لغة الأم و الأب و الأسرة و الوطن العربي الكبير فيجب أن تحتل المكانة الأولى في التعليم[8]. و من ثم فإن المدرسة الابتدائية تتطلع بمنح تربية قاعدية في مجال اللغة العربية لتحقيق جملة من الأهداف الأساسية منها أنها تمكن المتعلمين من التحكم في المهارات اللغوية الأساسية كالقدرة على القراءة و التعبير و التواصل شافهة و تحريرا كما تعمل على تزويدهم برصيد لغوي فصيح و تمكنهم من مجموعة من القواعد اللغوية و البنيات الأسلوبية في حدود حاجياتهم البيداغوجية و مستوياتهم. و لها دور في تأصيل شخصية المتعلمين من خلال اكتساب القيم الإسلامية و الوطنية و الإنسانية.[9]

[1]–محمد الصالح الحثروبي: مرجع سابق ، ص 138
[2]–عبد العليم إبراهيم: مرجع سابق ص 54.
[3]–علي أحمد مدكور: مرجع سابق ص 39
[4] إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم ليتمكن من الوصل إلى مختلف ميادين التعلم، فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلمات فحسب بل هي أيضا وسيلة نسج و صيانة علاقات منسجمة مع محيطها و هي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى
[5]–ينظر: قاضي محي الدين كلبوت، مرجع سابق ، ص 15.
[6]–عبد العليم إبراهيم: مرجع سابق ص 54.
[7]– علي أحمد مدكور: مرجع سابق ص 40.
[8]–ينظر: جودة الركابي: مرجع سابق ، ص 22.
[9]– ينظر: محمد الصالح حثروبي: مرجع سابق، ص 140.

المبحث الثالث: تفاعل أطراف العملية التعليمية التعلمية مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية.

أولا: العلاقة بين المعلم و المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية

ثانيا: العلاقة بين المتعلم و المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية

ثالثا: العلاقة بين المعلم و المتعلم من خلال المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية.

أولا: العلاقة بين المعلم و المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية

تميل و تتجه هذه العلاقة إلى ما يقدمه المعلم أثناء التحضير للدرس في تعليم اللغة على وجه العموم و اللغة العربية على وجه الخصوص. فالمعلم مهيأ للقيام بعمل شاق، يتجسد في التعليم و لانجاح العملية التعليمية على المعلم أن يتفاعل مع المحتوى المعرفي تفاعلا يعتمد مبدأ التعيين في مقدمة نشاطه التعليمي،و ذلك عن طريق التكوين العلمي و التربوي الأولى و عن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني و النفسي و التربوي بطريقة تضمن له استمرار هذا المبدأ[1] و يمكن اختصار ذلك في الشروط التالية:

1- **الكفاية اللغوية:** فيكون قد امتلكها فعليا مما ينتج عنه استعمال صحيح للغة.

2- **الإلمام بمجال بحثه:** إذ لابد أن يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني كما ذكرنا سابقا بالدراية الكافية حول وصول النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة و تحليلها.

3- **مهارة تعليم اللغة:** و لا يتحقق ذلك إلا باعتماد على الشرطين المذكورين، و باعتماد الممارسة الفعلية للعملية التعليمية و الاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني و التربوي من جهة أخرى.

إن الإطالة في الحديث عن مدرس اللغة و تفاعله مع المحتوى المعرفي لها يقودنا إلى متاهات نحن في غنى عنها فما يهمنا هو " خصوصية اللغة العربية" و حدها دون بقية اللغات في تفاعل المعلم مع محتواها المعرفي . و لعل هذا ما يكسبه خصوصية الموقع، باعتبار أن اللغة العربية تمثل أغلى ممتلكات هذه الأمة باعتبار اللغة هي مقوم شخصيتها، و هي معلم من معالم هويتها و وسيلة التثقيف و التعليم بها، و يرى هنا الدكتور عبد الله التطاوي في كتابه اللغة و المتغير الثقافي الواقع و المستقبل أن معلم اللغة العربية يتميز في تخصصه لا في شخصيته و إلا أصبح على حد تعبيره حتاية على أمته و ثقافته و يقصد بالمدرس هنا معلم المدارس و الجامعات و عجز عن أداء مهنته في العملية التعليمية المنوطة به[2] إذ يجب عليه أن يتصف بمجموع من الصفات يجمعها الدكتور جودة الركابي في كتابه طرق تدريس اللغة العربية في التالي:

فأما الصفة الأولى: و هي محبته للمادة و اعتزازه بها فإن فقد هذه الصفة عجز عن نقلها لمتعلميه.

والصفة الثانية له هي حسن النطق و جودة الأداء فإذا اجتمعا معا تحقق الجو اللغوي المراد.

أما الصفة الثالثة على حد تعبير الدكتور هي سعة الثقافة و غنى المصادر لطبيعة المادة فلا بد له أن يكون واسع الحفظ من شعر العرب و نثرهم مستعد الاستخدام الشواهد وقت الحاجة[3].

و بالنسبة للصفة الرابعة فتتجلى في كونه مرشدا وموجها فتعليم اللغة العربية يتعدى الساعات المخصصة لهذه المادة ليشمل خارج الدرس أما الصفة الخامسة و الأخيرة حسب رأيه هي أن يكون ذا إنتاج أدبي عام كالمشاركة في التأليف المدرسي الذي يصده بالخبرات اللازمة لا

---

[1]-ينظر مد حساني: مرجع سابق ، ص 123.

[2]- ينظر: عبد الله التطاوي: اللغة و المتغير الثقافي الواقع و المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (ط1)، مارس 2005، ص 29.

[3]-ينظر: جودة الركابي: مرجع سابق، ص 46و47.

نجاح حسن القيام بمهنته التدريسية[1] و تفاعل المعلم مع المحتوى المعرفي لهذه المادة يجمعه الدكتور أحمد حساني في مجموعة من الطرائق التربوية لتعليمها لأن سياق هذه العلاقة بين هذين العنصرين مرتبط كما ذكرنا بما على ما يقدمه المعلم و هذه الطرائق جُسِدَتْ في التالي:

1- البحث المستمر من اجل تطوير طرائق تعليم اللغات بعامة و اللغة العربية بخاصة.
2- استثمار النتائج و الخبرات المتوافرة في ميدان اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات.
3- على المعلم العمل على ترقية خبرته التعليمية قصد النجاح في تحقيق الأهداف المتوخاة من تعليم اللغة العربية في الوسط المتعدد اللغات و إتقانه لاستخدام الوسائل السمعية البصرية المساعدة.
4- الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات و العادات اللغوية المكتسبة.
5- مراعاة الخصائص المشتركة بين اللغات لاستثمارها في تسهيل عملية التحصيل اللغوي لدى الطالب [2].

ثانيا: علاقة المتعلم مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية.

ترتبط هذه العلاقة بما يصدره المتعلم من خلال ثلاثة أبعاد أساسية لتعلمه اللغة العربية لعل أولها البعد الابستيمولوجي المعرفي و الذي يتجسد في علاقته مع هذا العلم أو هذه المعرفة[3] فأداء اللغة العربية هو أداء لفكر معين و لعمليات عقلية معينة يقوم الفرد فيها بأداء أحيانا و بالتخصيص أحيانا أخرى يمثل ما يفرض على الدارسين من معلومات و معارف تخص اللغة العربية أو ثقافة الناطقين بها. و هذا وحده غير كاف إذ أن عملية تعلم اللغة تستلزم حضوره بشخصيته من حيث دوافعه و تقبل ما لديه من استعدادات نفسية (بعد سيكولوجي)* لتقبل الآخرين (بعد اجتماعي)*[4] و تتلخص قاعدة فهم هذا التفاعل القائم بين المتعلم و المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية في فهم ما يحدثه مرور المتعلم من المعارف التقريرية إلى المعارف الإجرائية و من المعارف الإجرائية إلى المعارف التقريرية و هذا كله في ضوء مادة اللغة العربية و هذا الاستخلاص الفكرة التي ينص عليها مفهوم المهمة في الوضعية

التعلمية فهنا يمكن التمثيل لها بالكتابة عن موضوع إنشائي مثلا[5].

فالمتعلم في المرحلة الابتدائية مثلا في حالة على كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة و الكتابة و ما يدرسه من قصص و أناشيد و مسرحيات و موضوعات قرائية إذا أحسن-

---

[1]-ينظر: جودة الركابي: مرجع سابق، ص 49و 50.

[2]- ينظر: أحمد حساني: مرجع سابق، ص 126.

[3]-عبد القادر لورسي مرجع سابق، ص 122

[4]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابقن ص 6.

[5]- ينظر: عبد القادر لورسي مرجع سابق ص 123

* بعد سيكولوجي: إقامة مسافة نقدية اتجاه المعرفة التي يجد المتعلم نفسه وجها لوجه معها أي عدم إقامة الذات في الموضوع.

* بعد اجتماعي: العلاقة بالمعرفة المدرسية تتجدر في الموقف العائلي إتجاه الثقافة.

اختياره-فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة الملائمة[1] فهو يستطيع الحكم على صدق المحتوى وتقويمه من خلال امتلاكه لمهارة الاستماع[2] و قد تظهر بعض العوائق في التفاعل مع هذا النوع من المحتوى المعرفي سواء عند الناطقين بهذه اللغة أو غير الناطقين بها و مثال ذلك ما قامت به "روحية كارا" في دراسة ميدانية تستهدف الصعوبات التي يتعرض لها طلاب جامعة أمركيين عند تعلمهم العربية من خلال أربعة أساليب منها إجراء مقابلة مع الطلاب أنفسهم نجد دراسة مصطفى رسلان أيضا حينما وجه سؤالا واحد لـ500 طالب و طالبة من منطقة جنوب شرقي آسيا ممن يتعلمون العربية في جامعتي الأزهر و عين شمس بالقاهرة. و كان مفاده ما الصعوبات التي تواجهك عند تعلمك اللغة العربية؟ و رغم فائدة هذه الدراسات إلا أنه يشك في جدواها لاعتبارات كثيرة منها صغر الدارسين و قلة خبرتهم. ولاستخلاص الصعوبات يجري حضور بعض الحصص و تسجيل ما يجري فيها و لهذا الأسلوب سلبياته منها تردد الطلاب في الأداء اللغوي كلما كانوا في موقف مراقب فيصعب التقويم الموضوعي هنا[3].

ثالثا: العلاقة بين المعلم و المتعلم من خلال المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية.

تتجه هذه العلاقة في جزئها الأكبر نحو **إشباع الحاجات** النفسية الأساسية للمتعلم[4]. و هنا يرى صالح بلعيد ضرورة التركيز على المتعلم لا علي المادة اللغوية على حدة معزولة عنه أي معرفة حاجياته الحقيقية و إمداده بما يحتاج من ألفاظ و عبارات و تركيب[5] و يجسدها احمد احمد حساني في الوضعية النفسية و اللسانية للطالب في الوسط التعليمي الأحادي و المتعدد اللغات في الآتي:

1- معرفة قابلية المتعلم في اكتساب المهارات و العادات اللغوية الخامة بكل اللغات على العموم و للعربية على الخصوص.
2- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم، و تحسين علاقتها بالتحصيل و الاكتساب.
3- معرفة الفروق الفردية (العضوية و النفسية و الاجتماعية)و مدى انعكاسها على المردود التربوي.
4- تذليل الصعوبات للمعلم و المتعلم معا باستخدام الوسائل السمعية البصرية[6] و هذا التفاعل يحدث إثارة للسلوك أثناء التدريس.

---

[1]-علي أحمد مدكور : مرجع سابقن ص 321

[2]-علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص 90.

[3]-ينظر: رشدي احمد طعيمة، مرجع سابق، ص 298و 299.

[4]-عبد القادر لورسي مرجع سابق، ص 123.

[5]-ينظر: صالح بلعيد: مرجع سابق، ص 78.

[6]-ينظر: أحمد حساني: مرجع سابق، ص 126.

إن المعلم من خلال تعليمية اللغة العربية و تدريسها للمتعلمين يحاول إثارة النواحي السلوكية لهم بالمظاهر التالية:

4-1 في تدريس القواعد النحوية و في شرح المفردات اللغوية في دروس المطالعة و النصوص يعالج ناحية الإدراك و المعرفة.

4-2 في الأدب و المطالعة يتحكم إلى إيقاظ الميول و إثارة الإحساس.

4-3 أما دروس التعبير و الإملاء فتدخل في قسم القدرات العلمية للمتعلم[1].

و فروع اللغة العربية كافية بإحداث التغيير المطلوب في نواحي السلوك المختلفة لذا لابد من السير في تدريس هذه الفروع بالطريقة التي تحقق الغاية منها[2] وباعتبار المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية يلجأ له بعض الباحثين يستفسرون منه على مستوى طلابه، إذا أنه ألصق بهم وأقرب إلى معرفة همومهم ومشكلاتهم وذلك من خلال استبيان بطبق عليهم أو مقابلة تجرى معهم.ومن بين الدراسات المستخدمة لهذا الأسلوب دراسة روحية كارا التي أجرت فيها مقابلة مع 12 معلما للغة العربية تستطلع منهم المشكلات التي تواجه طلاب اللغة العربية والصعوبات التي يحسون بها. و قد انتقد هذا الأسلوب لكونه يعتمد على تصور المعلمين للصعوبات و هو ما قد يكون صحيحا أو خاطئ، فالفرق كبير بين تصور المعلمين للصعوبات و بين الصعوبة التي تواجه الطلاب بالفعل[3]. فهناك فرق كبير بين الحالتين.

المبحث الأول: دراسة حول الكتاب المدرسي

أولا: تعريف الكتاب المدرسي.

ثانيا: أنواع الكتاب المدرسي.

ثالثا: وظائف الكتاب المدرسي

أ- بالنسبة للمتعلم

ب-بالنسبة للمعلم.

[1]-ينظر: عبد العليم إبراهيم: مرجع سابقن ص 37.

[2]-ينظر: عبد العليم إبراهيم: مرجع سابق، ص 37.

[3]-ينظرك رشدي احمد طعيمة: مرجع سابق ، ص 299.

أولا: تعريف الكتاب المدرسي.

له تعاريف كثيرة فقد عرفه الباحث "روجرز" بقوله : "الكتاب المدرسي أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة تعلم من أجل تحسين فعالية تلك السيرورة" أما عند المختصين في إعداد الكتب المدرسية فتعطى له تعاريف أخرى من بينها:"الكتاب المدرسي هو مؤلف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية لعلم ما أو لتقنية ما التي يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسر"[96]ومن المتعارف عليه أن الكتاب المدرسي يشمل كلا وجزء ا معينا من منهج ما ، ويعرف أيضا بأنه مجموع الكتب الموجهة لخدمة مقررات دراسية معينة، حيث تشمل الحقائق الأساسية التي استمدت في مجالاتها لتكوين ما يسمى برصيد المعرفة فيها، والهدف من هذه الكتب تعليمي في المقام الأول، بالإضافة إلى تفاوت مستويات المعالجة فيها بما يتناسب ومستويات المتمدرسين وتتسم أيضا بالانتقاء، حيث يرتكز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة، يغطيها منهج دراسي بعينه"[97] ومن أهم فوائده أنه يعرض المنهج بدقة وأمانة ويجمع المادة التي يجب تقريرها بشكل يمنع المتعلم عن الشرود. و هو عنصر لا يمن الاستغناء عنه في المرحلة الابتدائية[98].

ثانيا: أنواع الكتاب المدرسي.

من خلال الإطلاع التربوي و البيداغوجي على مجموع الكتب المدرسية وفي مجموع مراحل التعليم. وخاصة المرحلة الابتدائية منها أن نتوصل إلى التمييز بين أنواع الكتب المدرسية من حيث المحتوى ومن حيث الطرائق ومن حيث كم العينات. وهنا نوعان من الكتب.

الكتب ذات المضمون المتدرج والمنتظم والدقيق ويدل على كتاب التلميذ ويوصف من حيث مضمونه بأنه مغلق *أو مفتوح*. ومن حيث الطريقة يوصف بأنه **إجرائي* أو تصريحي***[99]، وحسب مقرر وزارة التربية الوطنية هو قسمان.

- الكتاب الرسمي المقرر من قبل السلطات المعينة.
- الكتاب غير الرسمي و ينبثق مضمونه من الكتاب الرسمي[100] وحسب الكاتب على احمد مدكور فالكتاب الذي ينصح بتدريسه هنا هو الكتاب المدرسي

---

[96]–قريسي ظريفة: اللغة العربية تكوين المعلمين السنة الثانية(د.ط)، (د.س) ص 103.

[97]–نتيجة حايد: المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط+دراسة تحليلية نقدية، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة 2017، 2012 ص 27

[98]–ينظر: جودة الركابي: مرجع سابق، ص 80.

[99]–قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص 113.

كتاب مغلق*: هو منوال مبرمج أي يتضمن المعلومات و الطريقة و التمارين و التقييم.

كتاب مفتوح*: يحرر المبادرة الذاتية لكل من المتعلم و المعلم اللذين يستملانه حسب الأوضاع التعليمية المختلفة

كتاب إجرائي*: لا يتبع تدرجا صارما.

كتاب تصريحي*: موسوعي و يصرح بكل شيء .

الناجح الذي تتحقق فيه الفوائد العلمية و التربوية والتي تتلخص في كونه وعاء للمعرفة المطلوبة وأن يراعى في تأليفه الأصول التربوية والمواصفات العلمية التي يضعها المربون ويلاحظها الاختصاصيون في المادة [101].

ثالثا: وظائف الكتاب المدرسي.

للكتاب المدرسي عدة وظائف أولها أنه أداة تعلم و تكوين و تتلخص وظائفه حسب مستعمليه المعلم و المتعلم[102].

أ- **بالنسبة للمتعلم**: إن الكتاب المدرسي ينقل إلى التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معينة حيث يكون "وسيلة مفيدة في يد التلميذ يفيده منها في استرجاع دروسه واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته و تنميتها بما يقدم له"[103]

ب-بالنسبة للمعلم: إن القصد من الكتب المدرسية هو توفير أدوات تسمح للمعلم بأداء دوره المهني في سيرورة التعليم والتعلم[104].

إذن ما أستنتجه أنه موجه للمعلم والمتعلم فهو يضع المعلم في الإطار الذي يجب أن يدور فيه، ويضمن للطالب أو المتعلم أن يجد فيه المادة الأساسية التي يحتاجها في دراسته.[105] وهنا تتلخص وظيفته الأساسية

---

[100]–فتيجة حايد:مرجع سابق، ص 28.

[101]–ينظر: جودة البركاني : مرجع سابق ص 81.

[102]– ينظر : قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص 104.

[103]–فتيحة جايد: مرجع سابق، ص 32.

[104]–قريسي ظريفة: مرجع سابق، ص107.

[105]–ينظر: جودة الركابي: مرجع سابق ص 81.

خلاصة الفصل الأول

يعتبر علم اللغة التطبيقي حقلا من حقول اللسانيات يهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العلمية منها تعلم اللغة الأجنبية وتعلم القراءة والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم وهو الاهتمام المشترك بين جميع المنشغلين بتعليم اللغات ودليل ذلك ظهورها كنظرية تسمى بصناعة تعليم اللغات كما أنهم يسعون إلى تطويرها استنادا إلى جملة من العلوم منها علم اللغة العام بوصف اللغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية ومن منظور اجتماعي بالاستفادة من علم اللغة الاجتماعي باستعمال قواعدها في المجتمع وتطوير الكفاية اللغوية التواصلية المتعلم ومن منظور سيكو ألسنى بتحديد المادة اللغوية التي يعلمها المعلم من حيث كونها ميزة عقلية.

و بما أن اللغة العربية هي لغة التعلم الأساسية فقد استفادت من نظريات اللسانيات التطبيقية في عملية تدريسها. ومالها من أهمية في اكتساب الفنون اللغوية الأربعة (الاستماع و الكلام والقراءة والكتابة) وكونها أداة لبناء تعلمات المواد الأخرى وتأصيل لشخصية المتعلمين وتمكينهم من مجموعة القواعد اللغوية البنيات الأسلوبية. فتفاعلها كمحتوى معرفي مع أقطاب العملية التعليمية التعلمية واضح وجلي فلابد على المعلم أن يكون ملما بعلم اللغة خاصة في مجال إعداد المواد التربوية العائدة إلى عملية التدريس فهو بأمس الحاجة لتعميق معرفته بلغته وتطوير طرائف تدريسها، فلابد عليه أن يتجلى بالمواصفات الخمسة المذكورة سابقا. أما الطرف الثاني في العملية التعليمية التعلمية فتفاعله مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية يظهر في الأبعاد الثلاثة: المعرفي إذ أن أداء اللغة هو أداء فكري معين وبحضور شخصية يتقبل ما لديه (بعد سيكولوجي) لتقبل الآخرين (بعد اجتماعي) وتتجه العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (معلم ومتعلم) مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية نحو إشباع الحاجات النفسية للمتعلم بمعرفة حاجاته الحقيقية وامتداده بما يحتاج من ألفاظ

وعبارات وتراكيب. ويعتبر الكتاب المدرسي وسيلة جوهرية تفرض محتوى المادة المدروسة بمختلف أنواعه (مغلق، مفتوح، إجرائي ، تصريحي) وهو موجه للمعلم والمتعلم على حد سواء فهو يضع الأول في الإطار الذي يجيب أن يدور فيه ويضمن للثاني أن يجد المادة الأساسية التي يحتاجها في الدراسة .

الفصـــــل الثانـــــي
دراســـة تطبيقيـــة

تمهيد الفصل الثاني:

بما أن موضوع البحث يتمحور حول تفاعل أطراف العملية التعليمية التعلمية مع المحتوى المعرفي في ضوء اللسانيات التعليمية، فأحسن وسيلة لعرض هذا المحتوى هي الكتاب المدرسي ونخص بالذكر هنا كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي لمادة اللغة العربية باعتباره شهد نقطة تحول في منهاجه من الجيل الأول إلى الجيل الثاني فكيف يمكن وصفه و مقارنة اختلاف المنهاجين من منظور اللسانيات التعليمية وتحديدا على المستوى النصي ثم التركيبي فالمعجمي؟ وهذا ما سنجد له إجابة في هذا الفصل إن شاء الله.

المبحث الثاني: دراسة المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية (كتاب السنة الثانية ابتدائى أنموذجا).
أولا: مفهومه من حيث الشكل (أنماط النصوص).
ثانيا: مفهومه من حيث المضمون.
ثالثا: خلاصة المقارنة بين مضمون كتاب الجيل الأول و كتاب الجيل الثاني.

<u>أولا:</u> مفهوم المحتوى المعرفي لكتاب السنة الثانية ابتدائي

من حيث الشكل(أنماط النصوص)

ان تعليم اللغة العربية في السنة الثانية ابتدائي يعني دعم المكتسبات التي أحرزها المتعلم في السنة الأولى و يتم ذلك من خلال نصوص متنوعة جديدة تحتل الحكاية فيها مرتبة الصدارة كما ينبغي ادخال نصوص إخبارية و أدبية و حتى نصوص عملية مبسطة تدخل ضمن حاجات المتعلم. و لابد من ادراج معطيات لغوية جديدة تتشكل من مفردات جديدة وصيغ تكون النصوص منبعها الأول. [106] و من أنماط النصوص الموجودة في كتاب السنة الثانية ابتدائي نجد:

1- النمط الحواري:

الحوار الحديث يجري بين شخصين أو أكثر، و يكون مشافهة أو كتابة، و يتصف بالحركة و التقطع و العبارات القصيرة، و يتلون بتلون المواقف من تعجب و استفهام و نفي و رفض و دعاء و طلب و أمر و نهي و قد ينحدر حتى مستوى الثرثرة و الهذيان و قد يرتقي الى مستوى المناقشة العملية و الجدل عند اختلاف الآراء و من **مؤشراته:**

- ❖ استخدام ضمائر المخاطب
- ❖ استخدام الجمل القصيرة و أدوات الاستفهام

. اللجنة الوطنية للمنهاج: منهاج السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، جوان 2011، ص9 [106]

- ❖ الشكل الكتابي بالعودة الى السطر كلما انتقل الكلام من محاور الى آخر
- ❖ وضوح اللغة و الابتعاد عن المجاز[2]

الموضوعات المنتمية له:
المدرسة، الحياة الاسرية، اللعب و الترفيه، النقل و المواصلات، المهن و النشاط الاقتصادي، و هي محاور كتاب الجيل الأول[107] اما محاور كتاب الجيل الثاني الغالب عليها هذا النمط فهي الحياة المدرسية العائلة، التغذية و الصحة ، الموروث الحضارى[108]

نموذج من كتاب الجيل الأول:

في المسرح (1):

« زين المكان بكرات مذهبة صغيرة، و بمصابيح كهربائية مختلفة الألوان.
و قد ثبتت مكبرات الصوت في أركان القاعة، وصففت في وسطها كراسي، جلس عليها الأطفال، تقابلهم خشبة المسرح المزينة بألوان براقة رفع الستار، فصفق الأطفال.
ظهر **الديكو قال**: مساء الخير يا أطفال، أهلا و سهلا بكم في مسرحنا !
ابطال مسرحيتنا اليوم هم: أنا و القطة و الحمار اجتمعنا يوما في بيتي، **فقال الحمار**: تعالوا نرع حقلا من القمح، و نقتسم الغلة لتزرع الحيوانات القمح فتنموا
الديك: انظري، لقد نما القمح
القطة: فعلا لقد صار شهيا
الديك: نلتقي اذن بعد أيام لنحصده، ودعا

لينزل الستار و ينتهي الفصل الأول.[1]
ان الحوار في هذا النص يدري بين ثلاث شخصيات هي الحمار، القطة و الديك و قد استخدمت فيه المؤشرات التالية:

- الجمل القصيرة: "مثل انظري لقد نما القمح" - فعلا لقد صار شهيا

[2]. سلوف الحسين و آخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية – مرحلة التعليم الابتدائي، دط، جويلية 2015، ص7

[107] . سيدي محمد دباع بوعياد و حفيظة تازروتي: كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2015/2016، ص4-5

[108] . نسمة ورد تكال و آخرون: كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2016،ص6.

[1].سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازوني: مرجع سابق، ص50

- الشكل الكتابي بالعودة الى السطر كلما انتقل الكلام من محاور لاخر مثل: القطة: "فعلا لقد صار شهيا" الديك: "نلتقي اذن بعد أيام لنحصده"
- وضوح اللغة و لابتعاد عن المجاز مثل عبارة: "انظري لقد نما القمح" و هذا النص من محور اللعب و الترفيه. مزج فيه الكتاب النمط الوصفي من بداية قوله : "زين.....الى قوله الأطفال" ثم تطرق الى النمط السردي من بداية قوله " أبطال مسرحيتنا اليوم.... الى جملة: تزرع الحيوانات القمح فينمو" ثم انتقل الى النمط الحواري بدأ بكلام الديك و انتهى به

نموذج من كتاب الجيل الثاني:

في القسم

« دخلت المعلمة الى القسم بمئزرها الأبيض الناصع متبسمة، و **قالت**: السلام عليكم،

رد التلاميذ: و عليكم السلام

المعلمة: هذا قسمنا، سنقضي فيه عاما دراسيا، علينا ان نزينه ليكون جميلا

رفع أمين يده و قال: هذه باقة من الأزهار، احضرتها لك يا سيدتي

المعلمة : انها جميلة، سأضعها على المكتب

ليلى: و أنا أحضرت مجموعة من الصور

المعلمة: شكرا لكما، سنتعاون جميعا على تزيين قسمنا »[1]

هذا النص من محور الحياة المدرسية

1. إن الحوار في هذا النص يجري بين أربع شخصيات هي: المعلمة و التلاميذ و أمين و ليلى و قد وظفت العناصر التالية:
2. ضمائر المخاطب في قول : " السلام عليكم" و قول أمين:" احضرتها لك" و قول المعلمة: " شكرا لكما"
3. الجمل القصيرة مثل قول المعلمة أيضا:" السلام عليكم" و رد التلاميذ بعبارة: " وعليكم السلام " العودة الى السطر كلما انتقل الكلام من محور لآخر مثل المعلمة: " انها جميلة، سأضعها على المكتب"، ليلى: " وأنا أحضرت مجموعة من الصور "
4. وضوح اللغة و الابتعاد عن المجاز مثل قول أمين: " هذه باقة من الأزهار، احضرتها لك يا سيدتي"

النمط التوجيهي (الارشادي):

يكون نمط ايعازي أو ارشادي حينما يتضمن توجيهات لإفادة القارئ أو السامع حول بعض الأمور التي تهمه أو تهتم مجتمعه بصورة عامة

[1]. نسيمة ورد تكال و آخرون: مرجع سابق، ص23

مؤشرات النمط:

- سيطرة الجمل الإنشائية و خاصة الأمر و النهي
- أفعال الإلزام و نحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك
- استخدام ضمائر المخاطب و أساليب النفي و الاغراء و التحذير
- الجمل القصيرة الواضحة الدلالة
- التفتن في الطباعة و الإخراج: تنوع احجام الحروف و ألوانها و أشكالها، و استخداما لأرقام و تظهير بعض العبارات، و كل ذلك بهدف لفت النظر و التركيز على المهم الذي يقصده الكاتب.[1]

و هذا النمط هو الغالب على نصوص كتاب السنة الثانية ابتدائي في الجيلين الأول و الثاني

نموذج من كتاب الجيل الأول:

- **آداب الاكل**

« جلست الأسرة حول المائدة لتناول الطعام. **قال الأب لابنه**: إذا جلست للأكل، فقل باسم الله، تناول الطعام بيمينك و كل مما أمامك، و لا تأكل مما أمام غيرك.
و تابع **الأب حديثه قائلا**: آداب الطعام كثيرة، فاغسل يديك قبل الأكل و امضغ اللقمة جيدا حتى لا تضرك فتمرض. و لا تحدث صوتا مزعجا إثناء المضغ و لا تأكل حتى تجوع. و لا تشرب كوب الماء دفعة واحدة، و لا تتنفس داخل الكوب و لا تأكل إذا كنت **مستلقيا**، و لا **تثرثر** أثناء الأكل، و لا تقهقه و لا تنم بعد الأكل مباشرة.
و **أضاف الأب**: و اذا **أفرغت** من تناول الطعام، فاحمد الله، و اسكر والديك، ثم اغسل يديك، و نظف أسنانك بالفرشاة و السنون ».[1]

هذا النص من محور الحياة المدرسية يتضمن توجيهات و إرشادات لإفادة المتعلم حول آداب الأكل و ضرورة توظيفها في حياته الأسرية و الاجتماعية.
و الموجه و المرشد هنا هو الأب فهو في مقام يسمح له بالقيام بهذا الدور باعتباره رب الأسرة اذ يقدم مجموعة من الإرشادات على الأغلب موجهة لابنه و ذلك عند جلوس الأسرة حول المائدة لتناول الطعام ذلك حمل عنوان آداب الأكل.
ومن مؤشرات المعتمدة لهذا النوع من النصوص نجد:

1. سيطرة الجمل الاستثنائية و خاصة الأمر و النهي: مثل قول الأب:
   - " تناول الطعام بيمينك" (أمر)
   - " لا تأكل مما أمام غيرك" (نهي)
   - " اغسل يديك" (أمر)

[1]. شلوف الحسين و آخرون: المرجع السابق، ص7- 8

[1]. سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق ص 18

- "امضغ اللقمة" (أمر)
- "لا تحدث صوتا مزعجا أثناء المضغ" (نهي).....الخ

و اغلب جمل هذا النص على هذا المنوال

2. استخدام ضمائر المخاطب: يمينك، أمامك، والديك.....
3. الجمل القصيرة الواضحة الدلالة مثل:

قول الأب: - "قل باسم الله"- لا تأكل مما أمام غيرك

نموذج من كتاب الجيل الثاني:

- **أحافظ على صحة أسناني**

« أسرعت منى الى أبيها بعد عودته من العمل و **قالت**: لقد شعرت اليوم بألم شديد في أسناني، و لم أستطع الذهاب الى المدرسة، فأخذتني أمي الى طبيب الأسنان.

الأب : و ماذا قال لك الطبيب؟

منى: قال لي، عليك بتنظيف أسنانك بعد كل وجبة بالمعجون و الفرشاة، للوقاية من التسوس، و من أمراض اللثة، و لا تكثري من الحلوى و السكريات. ومن أجل أسنان سليمة و قوية، يجب عليك ان تتناولي الغذاء المتوازن، و الذي يحتوي على جميع العناصر الغذائية، كالحليب و الفواكه و الحبوب ».[1]

ان اغلب النصوص كتاب الجيل الثاني تدرس على نحو هذا النمط و هنا نلاحظ في هذا النص انه يدرس حالة منى الصحية و عدم قدرتها على الذهاب الى المدرسة. و ذهابها الى طبيب الأسنان و يأتي تبرير في ذلك لأبيها. في فقرة تضمنت هذا النمط و من مؤشرات هذا النص كعينة لا أكثر في دراسة هذا النمط نجد:

- سيطرة الجمل الإنشائية من أمر و نهي

الأمر مثل: " عليك بتنظيف أسنانك" ، " يجب عليك ان تتناولي الغذاء المتوازن"

إما النهي مثل: " لا تكثري من الحلوى و السكريات"

- وجود بعض أفعال الإلزام مثل: " يجب عليك"
- الجمل القصيرة الواضحة الدلالة مثل: " تكثري من الحلوى و السكريات"

[1]. نسيمة ورد تكال و آخرون: مرجع سابق، ص128

النمط السردي:
السرد نص تتسلسل فيه الأحداث ، تسلسلا زمنيا و يرتبط ببعض علاقات منطقية، أي انه يركز على مسار زمني في نقله الأحداث
مؤشرات النمط:

- التصميم السردي يتكون عادة من البداية، عنصر التشويش، التحول، النهاية
- الوتيرة في استعمال أزمنة الأفعال (الحاضر، الأفعال الناقصة، الماضي) و كذلك الأقوال المنقولة (المباشرة و غير المباشرة)التركيز يدل على موقف السارد (الراوي) و مستوى تلقيه.
- يتحقق التركيز من خلال إحاطة الراوي بالموضوع إحاطة كاملة
- يتحقق التركيز الداخلي من خلال السرد الذي يتوقف على وجهة نظر واحدة

الموضوعات المنتمية له:
الرسالة، حادثة طريق، سيرة و أسطورة، قصة قصيرة، رواية [1]
نموذج من كتاب الجيل الأول:

- **في المسرح (2):**

« يرفع الستار، فيظهر الحمار في الحقل و هو **يقول:** سآكل قليلا من القمح، لن يكتشف صديقي الأمر
أكل الحمار حتى شبع، و اخذ يعود الى الحقل كل يوم، فيأكل منه حتى لم يبق منه القمح شيء و آخر مرة، لما أراد أن يغادر الحقل، التقى بالديك و القطة.
الديك و القطة: أين القمح؟ من أكله؟
لم يعترف الحمار بما فعل

الديك: تعالوا نقفز فوق الساقية، فمن لم يأكل القمح نجا، و من أكله غرق في الماء صفق الديك بجناحيه و قفز، فوصل سالما و استعدت القطة، فقفزت بخفة الى الطرف الأخير أما الحمار، فقد قفز و هو خائف، و بطنه مملوءة، بالقمح، فغرق».[1]
هذا النص ذو نمط سردي تتسلسل فيه الأحداث اعتمادا على نص سابق له (في المسرح1) كان الغالب عليه النمط الحواري و قد اعتمد تصميه على البداية: بدأت في النص الأول (في المسرح1) حينما اجتمعت الحيوانات و قررت زرع القمح.

[1]. شلوف الحسين و آخرون: المرجع السابق، ص8

[1]. سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق، ص52

ليأتي عنصر التشويش حينما يقرر الحمار أكل كمية كبيرة التي يراها في تصوره صغيرة و ذلك الاحتيال على صديقه (الديك و القطة)
ثم يأتي عنصر التحول في تساؤل الديك و القطة عن القمح ثم اقتراح الديك لفكرة القفز فوق الساقية و تجسد النهاية هنا في سقوط الحمار في الساقية لامتلاء
بطنه و بالتالي اخذ عاقبته.

- التنوع في استعمال أزمنة الأفعال:

زمن الماضي: أكل، شبع، التقى، نجا، غرق، صفق، قفز، وصل

نموذج من كتاب الجيل الثاني:

- **عائلتي تحتفل بالاستقلال**

« تحكي الجدة قائلة : في ذلك اليوم فرحنا فرحا عظيما، خرجنا الى الشوارع رجالا و نساء، نهتف بصوت واحد: «**تحيا الجزائر، تحيا الجزائر**» و كان العلم الوطني يرفرف عاليا فوق كل بيت قالت سلمى، إذن ذلك هو اليوم الذي استرجعت فيه بلادنا حريتها و استقلالها.
الجدة: نعم هذه مناسبة عظيمة، نحييها كل عام بفخر و اعتزاز، و يبقى واجبكم **يا أبنائي**: المساهمة في بناء هذا الوطن و حمايته ».[1]

إن النصوص السردية في كتاب الجيل الثاني تكاد تكون معدومة و هذا نظرا لطبيعة مقتضيات وضع النصوص للمتعلمين حسب كل جيل و قد وجدت في هذا النص مقطعا سرديا فقط يتضمن على الغالب أغراض توجيهية ففعل – **تحكي**- يدل على نمطية هذه برواية الجدة لقصة قصيرة. بدأها التسلسل الزمني بفرح الجزائريين في ذلك اليوم – **المقصود هنا هو يوم 5 جويلية** – لكن البداية هنا دلالتها أعمق من ذلك فهي تشير الى كفاح الجزائريين طوال سنين لنيل استقلالهم و عنصر التشويش غائب كتابيا لكنه حاضر ذهنيا في عقل الجدة و كل من شهد الثورة التي تمثل عنصر التحول ضد المستعمر الفرنسي (**عنصر التشويش**) إما النهاية فتتلخص في قولها ووصفها للاستقلال و لعيده.
و الأفعال المستعملة في هذا المقطع السردي هي:

- **المضارع**: تحكي، تحيا، يرفرف
- **الماضي**: فرحنا، خرجنا، استرجعت
- **الأفعال الناقصة**: كان

[1].نسيمة ورد تكال و آخرون: مرجع سابق، ص44

النمط الوصفي:

أ) التعريف: الوصف في الأدب هو نقل صورة العالم الخارجي، أو الداخلي من خلال الألفاظ و العبارات، و التشبيه و الاستعارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام و النغم لدى الموسيقي.

ب) مؤشرات النمط الوصفي: للواصف وجهة نظره يرسم من خلالها صورة شخصية و المشهد بصيغة الغائب عموما و أحيانا بصيغة المتكلم.

الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية و المضارعة الدالة على الحال. كثرة الجمل الاسمية كثرة النعوت. كثرة التفاصيل

- أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان، فتكثر ظروف المكان و أسماء الجهات و الحروف التي تجر أسماء (الأعلى المكان لفوق، تحت، شمال، يمين، في القريب، قرب.....) و ترد أدوات متصلة بالزمان
- كثرة المشتقات: اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفقة المشتبهة
- الصور البيانية: التشبيهات، الاستعارات، و الكنايات
- الاستفهام، التعجب، النهي، الأمر، الترجي

الموضوعات المنتمية له: الجرد، وصف أشخاص، لائحة أو قائمة، خريطة أو مخطط، نشرة الأحوال الجوية [1]

نموذج من كتاب الجيل الأول:

- **الريف**

« يحدثني أبي دوما عن الريف فيقول: الريف جميل، هواؤه نقي، الحياة فيه هادئة.

شوقني هذا الكلام لقضاء العطلة هناك، فطلبت منه أن يأخذنا الى منزل جدي

و جدت الريف أجمل مما وصفه لي أبي. المزرعة كبيرة، البيوت قليلة و متفرقة، الأعشاب خضراء تغطي الأرض كأنها بساط جميل، و الأغنام منتشرة في المراعي كنت مثل المجنونة، اجري وراء الخرفان، و الأحق الحمام .

أحببت طريقة إخراج الماء بالدلو من البئر، فأخذت افعل مثل القرويين، لكن أمي كانت تمنعني من ذلك خوفا عليّ

الريف الهادئ لا يوجد فيه ازدحام، و لا دخان السيارات، ما أجمل الحياة فيه « !.[1]

هذا النص من أجمل النصوص الوصفية في كتاب المتعلم حيث يصف فيه الأب و ابنته جمال الريف و قد اعتمدت في هذا الوصف جملة من المؤشرات هي

[1]. شلوف الحسين و آخرون: مرجع سابق، ص8،9

[1]. سيدي محمد بوعيادو و حفيظة تازروتي:مرجع سابق، ص70

- **صيغة الغائب**: في **قول الأب**:" الريف هواؤه نقي"، "و الحياة فيه هادئة."

غلبة الأفعال:

- **الماضية:** شوقني، طلبت، وجدت، كنت، أحببت، أخذت، كانت
- **المضارعة** : يحدثني، يقول، يأخذنا، تغطى، أجري، الأحق، تمنعني
- **كثرة الجمل الاسمية**: الريف جميل
  - هواؤه نقي
  - الحياة فيه هادئة
  - المزرعة كبيرة
  - البيوت قليلة و متفرقة
  - الأعشاب خضراء
  - الريف هادئ

النعوت: جميل _هنا ورت قليلة جدا_

- **كثرة التفاصيل:** وجدت الريف أجمل مما وصفه لي أبي المزرعة كبيرة، الأرض لبيوت قليلة و متفرقة، الأعشاب خضراء تغطي الأرض كأنها بساط جميل و الأغنام منتشرة في المراعي.....الى غاية نهاية النص
- أسماء دالة على المكان وراء
- **الصورة البيانية مثل التشبيهات**: تغطي الأرض كأنها بساط جميل.

نموذج من كتاب الجيل الثاني:

- **واحة ساحرة**

« دعاني صديقي هشام لزيارته في مدينة جانت، حضرنا امتعتنا، و ركبنا السيارة و سلكنا طريقا طويلا بين الكثبان الرملية، تحت أشعة الشمس الحارة، لم نر إلا الحلفاء و بعض الجمال تسير بخطى بطيئة

وصلنا الى المكان المقصودة، فاندهشت لما رأيت: واحة ساحرة ! اصطفت على اليمين أشجار النخيل، تتدلى منها عراجين التمر الشهي، و على اليسار مزرعة لمختلف الخضر و الفواكه، و بينهما قنوات المياه العذبة تتدفق من بئر في أعلى الهضبة

التفت نحو هشام و **قلت:** ما أجمل بلادنا **قال:** تعال يا سمير الى الخيمة لنرتاح، و سنذهب غد الزيارة الطاسيلي».[1]

[1]. نسمة ورد تكال: مرجع سابق، ص107

هذا النص من أجمل النصوص الوضعية في كتاب الجيل الثاني تصف فيه شخصية "**سمير**" جمال الواحدة "يصيغه المتكلم.

توجد جملة من الأفعال الماضية: دعاني – حضرنا – ركبنا – سلكنا – وصلنا – التفت – اصطفت – اندهشت

المضارعة: تتدفق – نرتاح

الصور البيانية: واحة ساحرة

التعجب: ما أجمل بلادنا !

النمط الحجاجي /النمط التفسيري:

النمط الحجاجي: الحجاج أسلوب تواصلي يرمي الى إثبات قضية ، أو نفيها ، أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي، أو السعي لتعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلة و الشواهد

مؤشرات النمط الحجاجي:

- غلبة الاستدلال المنطقي
- ذكر السبب و النتيجة
- الاستشهاد
- أدوات الربط المنطقية للمتصلة بالأسباب و الهادفة الى الإقناع (إذن، كي، لأن، بما أن، نظرا، إلا أن، غير أن، هكذا، كذلك، بل، أسوة، على غرار.
- البناء الفكري القائم على عرض الفكرة و حشد الحجج لتبيان صحتها، و سوق الأمثلة الواقعية، الانتقال الى الطرح العاكس و تنفيذه بعد عرضه، و دحضه، مع استعمال المنطق. أو استعمال البينة الفكرية المعاكسة التي تبدأ بالطرح الذي تنوي دحضه فننقده و ندحضه و نتنقل الى طرحنا لإثباته
- سيطرة الجمل الخبرية و الموضوعية

الموضوعات المنتمية له: الإعلانات، القصيرة، الشعارات، النصوص النقدية [109]

نموذج من كتاب الجيل الثاني:

- **بين المدينة و الريف**

[109] . شلوف الحسين و آخرون: مرجع سابق،ص 9.

[2] نسيمة ورد تكال و آخرون: مرجع سابق، ص53

« غادرت سهام المدينة باتجاه الريف، و لما ظهرت لها القرية **قالت**: انه الريف الذي طالما حلمت بالعيش فيه يا أبي.
اهوي منازله الجميلة المتباعدة عن بعضها، لتفسح المكان للحدائق الخضراء أحب منظر الخرفان و هي في المرعى، و اسمع ثغاءها كأنها ترحب بكل زائر
قاطعتها **ثريا قائلة** : اما انا فأحب حينا في المدينة، لان المرافق متوفرة كالمسرح و الحدائق العمومية و المحلات التجارية.
قال الأب: الريف و المدينة، كلاهما جزء من وطننا الغالي ».[110]
ان النصوص الحجاجية في كتاب الجيل الأول معدومة لذا ارتأيت ان اعرض نموذجا للنمط الحجاجي من كتاب الجيل الثاني و هو أيضا يكاد يكون نادرا
النص الذي يجمع بين شخصين هما سهام و ثريا و رأيهم حول كل من الريف و المدينة سعى وكل واحد لإقناع الأخرى
ومن مؤشرات هذا النمط هنا: غلبة الاستدلال المنطقي فكل من الشخصيتين تستعملان هذا الأسلوب.
ففي قول سهام :" أهوى منازله الجميلة المتباعدة عن بعضها لتفسح المكان للحدائق الخضراء " ، " أحب منظر الخرفان و هي في المرعى أسمع ثغاءها . كأنها ترحب بكل زائر".
و الأمر نفسه بالنسبة لثريا. في مقولتها الواردة في النص

- ظهور أدوات الربط المنطقية (ل، لان)
- سيطرة الجمل الخبرية و الموضوعية مثل: المرافق متوفرة كالمسرح و الحدائق العمومية و المحلات التجارية

النمط التفسيري:
يهدف النمط التفسيري الى تقديم معرفة معززة بالشروح و الشواهد و مدعمة بالأدلة
مؤشرات النمط التفسيري:
غلبة الضمير الغائب و المتكلم الذي يوحى بالموضوعية و الحيادية

- غلبة الفعل المضارع الذي يقدم المعلومات و كأنها حقائق عامة و شاملة لا تخضع لزمن محدد
- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب و النتائج و التعارض و تفصيل الأفكار و تقصي جوانبها. (لان، لذلك الأسباب عديدة، يسببها، أولا، ثانيا، ما...أما...أو....أم ...إذن، بالنتيجة، لكن، إلا أن ، أن،.....في حين، من ناحية و من ناحية أخرى.....)
- غلبة الأسلوب الخبري نفيا و إثباتا أو أسلوب الشرط
- كثرة الجمل الاسمية

- استخدام الأمثال و التشابيه
- بروز الجمل الاعتراضية و التفسيرية
- التسلسل المنطقي للمعلومات بحيث لا يكون هناك تناقض علمي[1]

نموذج لنص من كتاب الجيل الثاني:

- **حيوانات البحر**

« أنا دلفين صغير، أعيش في المحيط مع أصدقائي الأسماك سأكشف لكم أسرارهم و طريقة عيشهم
الأسماك حيوانات تستطيع التنفس تحت الماء بواسطة خياشيمها. الأسماك زعانف على شكل أجنحة تساعدها على السباحة: تسبح السمكة بتحريك ذيلها من اليمين الى اليسار تتغذى الأسماك الصغيرة بالنباتات التي تعيش في قاع البحر، و هذه الأسماك الصغيرة هي بدورها طعام للأسماك الكبيرة التي تهاجمها و تفترسها الأسماك هي أيضا طعام شهي لكم فالصيادون يصطادونها و يبيعونها لكم لتأكلوها و قد تشترون بعض الأسماك و تضعونها داخل المسمك لتزينوا بها منازلكم هذه الأسماك صغيرة و جميلة، و اعتنوا بها و قدموا لها طعاما.... « ![1]

أن النصوص التفسيرية في كتاب الجيل الثاني معدومة لذا اقتطفت هذا النص كنموذج من كتاب الجيل الأول أن هذا النص يهدف الى تقديم معارف حول حيوانات البحر. باعتماد أمثلة و شواهد و دعمها بالأدلة .
و من المؤشرات المعتمدة في هذا النص نجد:

- **غلبة ضمير المتكلم** "هم" و تعود هنا على الأسماك في وصف الدلفين لها.
- **غلبة الفعل المضارع**: أعيش، تستطيع، تساعدها، تسبح، تتغذى، تعيش، تهاجمها، تفترسها، يصطادونها، يبيعونها، لتزينوا.....الخ
- **غلبة الأسلوب** الخبري: إثباتا مثل : الأسماك حيوانات تستطيع التنفس تحت الماء، الأسماك زعانف على شكل أجنحة تساعدها على السباحة
- **كثرة الجمل الاسمية مثل**: أنا دلفين صغير، هذه الأسماك صغيرة هي بدورها طعام للأسماك الكبيرة، الأسماك هي أيضا طعام شهي لكم
- استخدام الأمثال و التشابه مثل الأسماك زعانف على شكل أجنحة
- **بروز الجمل التفسيرية**: الأسماك زعانف على شكل أجنحة تساعدها على السباحة : تسبح السمكة بتحريك ذيلها من اليمين الى اليسار

[1]. شلوف الحسين و آخرون: مرجع سابق، ص9

[1]. سيدي محمد دباغ بوعبادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق، ص86

إذا من خلال الدراسة التحليلية لأنماط النصوص نستنتج وجود أوجه تشابه في المؤشرات المشتركة وأوجه إختلاف في المؤشرات التي ينفرد بها كل نص عن غيره.

ثانيا: مفهومه من حيث المضمون

أ) كتاب الجيل الأول:

يتضمن كتاب لغتي الوظيفية، أربعة عشر محورا، تجد في بداية كل محور صورة تعبر عنه كما يتضمن وحدتين أو ثلاث وحدات تعلمية في كل وحدة نص و دراسة لمعناه و مبناه

يحتوي كل محور أيضا على صفحة توجد فيها مجموعة من الكلمات المرتبطة بالمعجم مرفوقة بصور تمثلها. كما توجد أيضا محفوظة و مشروعا تنجز جزءا منه في نهاية كل أسبوع[1]

و شرط في الموضوعات المقترحة أن تتعلق بالمحور الرئيسي، و ان تعمل على ترويج مفردات الرصيد اللغوي العربي الخاص بالنسبة الثانية ابتدائي و الموضوعات المذكورة بين قوسين مذكورة على سبيل التمثيل.

1. المدرسة الدخول الى المدرسة: علاقة الطفل بزملائه، **الأسرة**: طاعة الوالدين،**الأعياد الدينية و الوطنية**: عيد الفطر، أول نوفمبر، **الحياة الاجتماعية**: علاقة الطفل بأنداده في الشارع،**اللعب**: الألعاب، **الفلاحة**: المزرعة ، الحقل، **النقل و المواصلات**: وسائل النقل، الرحلات، [2] **الاعلام و وسائل الاتصال**: الهاتف، **الطبيعة**: الفصول

جسم الانسان و الصحة: المرض، العلاج، الرياضة،**الوظائف و المهن** : الحرف التقليدية.، .**المدينة و الريف**: الحياة في الريف،**النشاط الاقتصادي**: البيع ، الشراء، انتاج مواد.،**الاختراعات و الاكتشافات**: الهاتف المنقول....، القمر الصناعي.....[3]

ب) كتاب الجيل الثاني:

[1]. سيدي محمد دباغ، بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق، ص3

[2]. مرجع سابق، ص13

[3]. اللجنة الوطنية للمنهاج: مرجع سابق، ص18

إن كتاب اللغة العربية و التربية الإسلامية و التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم الابتدائي يساعد المتعلم على التحصيل العلمي و يشجعه على الإنتاج اللغوي و ينمي عنده مهارات الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة، كما يرسخ لديه القيم الإسلامية و الإنسانية، و يجعله يتحلى بروح المواطنة و حسن التعامل مع الآخرين

يتكون الكتاب من ثمانية مقاطع تعليمية، يتضمن كل مقطع مجموعة من النصوص في اللغة العربية، تمتد الى وضعيات تعلمية في التربية الإسلامية و التربية المدنية كما يختتم كل مقطع بمشروع تقوم بإنجازه جزئيا نهاية كل أسبوع[1]

فأما المقاطع فهي كالتالي: الحياة المدرسية، العائلة، الحي و القرية، الرياضة و التسلية، البيئة و الطبيعة، التغذية و الصحة، التواصل، الموروث الحضاري.

ثالثا: الفرق بين كتابي الجيلين من حيث المضمون

يظهر الفرق الأول في عدد المقاطع التي هي أربعة عشر محورا في كتاب الجيل الأول و ثمانية مقاطع في كتاب الجيل الثاني غياب المقاطع الأربعة التالية: الأعياد الوطنية و الدينية، الوظائف و المهن (الحرف التقليدي)، النشاط الاقتصادي، الاختراعات و الاكتشافات.

كما نلاحظ إعادة تسميات بعض المحاور التي تحمل نفس الطابع فمثلا محور المدرسة في كتاب الجيل الأول أصبح يسمى بالحياة المدرسية في الجيل الثاني و محور اللعب أصبح يطلق عليه محور الرياضة و التسلية. و محور جسم الإنسان و الصحة أصبح يسميه بالتغذية و الصحة.

كما نلاحظ إدراج مادة التربية الإسلامية و التربية المدنية باللغة العربية في كتاب واحد. حلاف الكتاب الجيل الأول و لعل ذلك لأسباب صحية منها تخفيف حمل المحفظة على التلميذ.

[1]. نسيمة ورد تكال و آخرون: مرجع سابق، ص3

المبحث الثالث: دراسة تطبيقية للمستوى النحوي للكتاب

أولا: دراسة المستوى التركيبي لكتاب الجيل الأول

ثانيا: دراسة المستوى التركيبي لكتاب الجيل الثاني

ثالثا: خلاصة الاختلاف في المستوى التركيبي بين كتابي الجيلين

أولا: المستوى التركيبي لكتاب الجيل الأول :

عند الحديث عن الدراسة التركيبية فإنه يتعلق الأمر بإصدار إحكام على وظيفة المركبات اللغوية للتركيب و يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا. اعتدنا على تسميته الوظائف النحوية لقد استوفت الدراسات اللغوية العربية للجملة حقها من هذه الناحية و تمكنت من خلال النحو ضبط قواعده و معايير غاية في الدقة تفصل الأدوار الوظيفية للكلمات فيها.[2] و تعتمد في السنوات الثلاثة الأولى في التعليم الابتدائي طريقة التدريب بدأ بالسنة الأولى و وصولا الى السنة الثالثة بطريقة طبيعية أو لاشعورية او الاقتضائية، حيث يلتزم كل من المعلم و المتعلم بالتعبير الصريح، و النطق السليم و بمحاكاة المفردات و الصيغ و العبارات...الخ دون التعرض الى المصطلحات ليكتسب أساسا لغويا متينا يمكنه من الانتقال من هذه الطريقة الاقتضائية الى الطريقة المباشرة[3] و في الجدول التالي توضيح المستوى التركيبي لكتاب الجيل الأول.

المحور	التركيب	مثال	نوع التركيب
المدرسة	هما هما هم	هما يحملان العلم لا تلعب معهما اتفق التلاميذ مع معلمتهم	ضمائر الغائب
الحياة الاسرية	أنتما كما/امام /وراء	أبي و أمي انتما سبب سعادتي علي ان احسن اليكما	ضمائر المخاطب ظرف مكان
الحياة الاجتماعية	الغد / اليوم	أدى عصام واجبه هذا اليوم	ظرف زمان
الأعياد الدينية و الوطنية	لـ أنتم / هم	كل عام و انتم بخير و هم فرحون بملابسهم	حرف جر جمع المخاطب و الغائب[4]
جسم الانسان و الصحة	جميع كل صباح مساء	يتناول جميع الناس أغذية كل هذه الأغذية ضرورية تغسل الوجه و الأطراف في الصباح و المساء	أدوات التشبيه
اللعب و الترفيه	كأن كـ	زران أسودان كأنهما عينان	

[2].شلوف الحسين و آخرون: مرجع سابق، ص6

[3].ينظر وحيدة علي: مرجع سابق، ص112

[4]. سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق

	أهلا و سهلا ودعا لم / لن	صوف مجعد كالسنبات اهلا و سهلا بكم في مسرحنا نلتقي اذن بعد أيام لنحصد وداعا فمن لم يأكل القمح لن يكتشف صديقي الامر	النفي و الجزم
النقل و المواصلات	الذين اللواتي ذلك أولئك تلك	هنأت التلاميذ الذين نالوا الجوائز هنأت التلميذات اللواتي نلن الجوائز ذلك رجل واقف في مكان بعيد أولئك عمال قادمون من بعيد تلك المضيفة رحبت بنا	الأسماء الموصولة أسماء الاشارة
المدينة و الريف	لم / ليس كأن/ مثل	لم تعد تقدر ان نتحرك ليس بإمكانها الحركة الاعشاب الخضراء تغطي الأرض كأنها بساط كنت مثل المجنونة اجري	النفي و الجزم التشبيه و ادواته[1]
الفلاحة	هنا / هناك ما اكبر / ما أكثر	هنا زرعنا القمح هناك حفل للذرة ما اكبر شجرة المشمش هذه و ما اكثر ثرمارها!	أسماء الإشارة صيغ التعجب
عالم الحيوانات	ون الأسماك الاشجار	يحرث الفلاحون الأرض يسقي الفلاح الأشجار	المفعول به
الطبيعة و البيئة	متى؟	متى تصبح صديقا للغابة؟	أدوات الاستفهام

[1].سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق

	مع من؟	مع من تريد ان تلعب؟	
المهن و النشاط الاقتصادي	اذا كم بكم	اذا اجتهدت تنجح كم ثمنه يا سيدي؟ بكم اشتريت هذه السيارة؟	أدوات الشرط أدوات الاستفهام
الاكتشافات و الاختراعات	لعل ربما ما لمن أ	لعلي اجيبكم عن بعض أسئلتكم ربما نفذت جعبة الخبز ما بكم؟ اتعبتم من الرحلة؟ لمن هذه المركبة؟ أتعبتم؟	أدوات الترجي أدوات الاستفهام
الاعلام و وسائل الاتصال	و ثم ف احسن اصغر	فيها نخيل و أشجار مثمرة أتمنى ان تزورننا ثم نزوركم زرت تامنرست فاندهشت لمناظرها الجميلة غنى التلاميذ احسن الأغاني جاء اصغر الاولاد	حروف العطف اسم التفضيل[2] (أفعل)

اذ يحتوي كتاب جيل الأول على الصيغ التالية:

- الضمائر المنفصلة (نحن، أنتم، هم، هما، أنتما)
- الضمائر المتصلة (كم، هم، كما، هما)
- أسماء الإشارة (ذلك، تلك، أولئك)
- الالفاظ الدالة على الفضاء المكاني و الزماني (أمام، وراء، هنا، هناك، اليوم، غدا، صباحا، مساء)
- الأسماء الموصولة (الذي اللواتي)
- أدوات الربط (و، ف، ثم)
- الاستفهام (أ، ما، متى، كم، لمن، مع من، بكم)
- الاحتمال (ربما، لعل)
- صيغ التشبيه (ك، مثل، كان)
- التفضيل (أفعل من، أوسع من...)

[2]. سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق

- أسماء الأفعال (حذار، هات، هاك.....)
- عبارات مثل (حسنا، اهلا و سهلا، عفوا، معذرة.....)
- حروف الجر (ل،ك.....)
- الأفراد و التثنية و الجمع
- التعجب: ما أفعل: ما احس كذا.....
- النفي ب: (ليس، لم، لن)
- إستعمال جميع ، كل
- تأنيث الأسماء و الصفات: قط كبير، قطة كبيرة
- الشرط (اذا)
- الألوان و الاشكال [1]

و قد تم تناول هذه الصيغ على وفق تركيبين هما:
الجملة الفعلية: فعل (ماضي، مضارع، أمر) + فاعل+ مفعول به + فعل+ فاعل
الجملة الاسمية: مبتدأ + خبر مفرد[2]

ثانيا: المستوى التركيبي لكتاب الجيل الثاني:

إن التركيب أو بينة الجملة هو مستوى من مستويات اللغة، الحديث عن التركيب هو الحديث عن النحو، لأنه العلم الذي يعنى ببنية الجملة والتأثير والتأثر (نظرية العامل) الذي يحدث بين عناصر الجملة.

إذا كانت حصة " أركب" في كتاب التعلمين تعمل على تنمية مهارة التركيب لدى المتعلمين، فإنها تستهدف أيضا مستوى آخر من مستويات اللغة، إلا هو المستوى الصرفي الذي يعنى ببنية الكلمة ومايلحقها من تغيير، ومن ثم يكون الكتاب قد إعتنى بالمستويات الأربعة للغة الصوتي، التركيبي، الصرفي والدلالي.

والهدف من حصة "أركب" هو أن يحاكي المتعلم النماذج التركيبية، وينسج على منوالها، ثم يعمل على تجنبها ودمجها في وضعيات دالة فإن أدرج في محتويات المخطط السنوي " المفعول به" فليس الغرض من ذلك التعرف على " المفعول به" كقاعدة نحويه، وإنما يركب المتعلمون جملا تتضمن المفعول به.[111]

يمكن تلخيصه في المقطع التالي:

المقطع	المحور	التراكيب	مثال

[1]. اللجنة الوطنية للمنهاج: منهاج السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، جوان 2011 ص16 و17

[2].اللجنة الوطنية للمنهاج: المرجع السابق ص17

[111] ينظر : مديرية التعليم الأساسي : دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، (د،ط)، (د،س) ، ص29.

1	**الحياة المدرسية**	الجملة الاسمية الخبر المفرد	الساحة واسعة القسم نظيف
2	**العائلة**	الجملة الفعلية مفعول به	استيقظت الأم باكرا أحضر الضيوف الهدايا
8	**الحي و القرية**	الجملة الاسمية الجار و المجرور	الطبيعة خلابة في الريف الشوارع مزدحمة في المدينة
4	**الرياضة و التسلية**	الجملة الفعلية الجار و المجرور	صوب اللاعب الكرة الى الشباك انطلق الأطفال من خط البداية
5	**البيئة و الطبيعة**	الجملة الاسمية الخبر الجملة	انت (اغرس شجيرة) انتم (اغرسوا شجيرة)
6	**التغذية و الصحة**	الجملة الفعلية مفعول به	يتناول الأطفال الفطور صباحا و يكتفون بلمجة خفيفة مساءا
7	**التواصل**	الجملة الفعلية الحال، حروف الجر: "من، الى، على، في	كلم احمد عمه مسرورا تعاني حنان من مرض في رجلها
8	**الموروث الحضاري**	العدد و المعدود حروف الجر: الكلام، الكاف، الباء	أربعة فساتين خمس عباءات قالت لها سعاد: كم عندك من الفساتين؟[1]

ثالثا: الفرق بين كتابي الجيلين في المستوى التركيبي

من خلال الدراسة الاخصائية لكتابي الجيلين نلاحظ وجود أوجه تشابه و أوجه اختلاف. فأما أوجه التشابه فتتجلى في وحدة الدراسة بين التراكيب التالية:

- **تناول الجملة الاسمية:** مبتدأ + خبر مفرد
- **الاشتراك في تناول الصيغ التالية:** (ضمائر المخاطب، ظرف الزمان، صباحا، حرف جر، لـ)

اما أوجه الاختلاف فتتجلى في تمييز ظهور التراكيب و الصيغ في كتاب الجيل الأول كالآتي:..... (ضمائر الغائب، ظرف المكان، صيغ، لجميع، كل، كأن، ك

[1]. نسيمة ورد تكال و آخرون: مرجع سابق

، اهلا و سهلا، وداعا، لم ولن، الذين، اللواتي، ذلك أولئك تلك، لم و ليس، كأن و مثل)
أما الصيغ التي تميز بها كتاب الجيل الثاني فهي: (الجملة الاسمية، الجار و المجرور، الجملة الفعلية،، ألبا الجار و المجرور، الخبر الجملة، الجملة الفعلية، الحال ، حروف الجر: من، الى، على، في، العدد، المعدود، حرف الجر الكاف الباء و عن)
ويظهر تفاعل المعلم هنا في تحضيره لمذكرة هذه الحصة أما المتعلم فيظهر تفاعله مع الدرس أو في تحضيره لواجباته المنزلية .

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية للمستوى المعجمي للكتاب

أولا: دراسة المستوى المعجمي لكتاب الجيل الأول

ثانيا: دراسة المستوى المعجمي لكتاب الجيل الثاني

ثالثا: خلاصة الاختلاف في المستوى المعجمي بين كتابي الجيلين

المبحث الثالث: دراسة تطبيقية للجانب المعجمي لكتاب اللغة العربية للجيلين الأول الثاني (السنة الابتدائية)

1 - دراسة معجمية لكتاب الجيل الأول:

هي ذلك الرصيد اللغوي ومجموعة المفردات التي يكتسبها المتعلم طوال أربعة عشر محورا و هي:

الحقل الدلالي	الرصيد اللغوي
المدرسة	تلميذة، السنة الثانية، التعليم الابتدائي، المدرسة، المعلم، النشيد الوطني، القسم، الفناء، المعلمة.....
الحياة الأسرية	أمي، أبي، منزل، الأسرة
الحياة الاجتماعية	الشارع، الناس، الطريق، يرحب، يصافح،.....
الأعياد الدينية و الوطنية	أول نوفمبر، المجاهد، لالة فاطمة نسومر، العيد، عيدكم مبارك، عيد المولد،
جسم الإنسان و الصحة	التغذية، الطاقة، النمو، تخزن، ساعفة، النظافة الوجه، الأسنان و الأذنين
اللعب و الترفيه	دمى، مسرحية، الكراكيز، خشبة المسرح، لعبة الغميضة، لعبة الشطرنج
النقل و المواصلات	محطة، حافلة، ركب، المواصلات، الرخام، كالمطار، الربان، المدرج، الوقود.....
المدينة و الريف	وسائل النقل، وسائل التسلية، الدخان، الحدائق العامة، السير، الحافلات، الشاحنات، هواء نقي، المزرعة، الأعشاب الخضراء، الأغنام المراعي، البئر[1]
الفلاحة	الحقل، ربوة، مزروعات، القمح، يحصد، يدرس، يطحن، البستان، الاجاص، الخوخ، الكرز، المحصول
عالم الحيوانات	الحصان، أليف، الحشرات، حيوانات البحر، الأسماك، سحاب، عنكبوت، شبل
الطبيعة و البيئة	الخريف، الشتاء، الربيع، الصيف، شقائق النعمان
المهن والنشاط الاقتصادي	مهن، أعمال، طبيبا، جنديا، مهندسا، طيارا، المحلات الكبرى
الاكتشافات و الاختراعات	الفأرة، الحاسوب، الشاشة، المفاتيح، الطابعة، مركبة، ماسح ضوئي، غواصة[2]

[1] .سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق

[2]. سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروتي: مرجع سابق

2- دراسة معجمية لكتاب الجيل الثاني:

إذا عد فهم النص كفاءة ختامية لميدان فهم المكتوب، فإن ذلك لا يتأتى إلا بفهم مفرداتها من خلال السياق الذي وردت فيه وإن لشرح المفردات الصعبة والجديدة غاية أخرى تتمثل في إثراء قاموس المتعلم وتمكينه من رصيد لغوي يكون له سندا في التعبير، ولقد إقترح الكتاب شرح المفردات من خلال السياق أي توظيفها في جمل لدلالة على المفهوم نفسه[112]

ويمكن تلخيص الدراسة المعجمية في الجدول التالي:

الحقل الدلالي	الرصيد اللغوي
المدرسة	تلميذ، المدرسة، جرس، حقيبة، درس، صف، فناء، قلم، كتاب، كراس، معلم، مكتبة، ورقة، طاولة.....)
العائلة	أفراد الأسرة: الأب ، الأم، الأخوة،.... المنزل: باب، غرفة ، حمام، دار، سرير، مطبخ، مقعد، غرفة نوم، أدوات....
الحي و القرية	الشارع: بناية، رصيف، طريق....المهن: شركي، طبيب، تاجر، سائق.....المزرعة لفلاح: حقل، بستان، محراث، خم، فواكه.....
الرياضة و التسلية	أنواع الرياضة: كرة القدم، السلة،..... رحلات: فضاءات، اللعب، المعارض
البيئة و الطبيعة	الحديقة: حديقة، شجرة، نخلة الحيوانات: أرنب، أسد، بطة، بقرة، حمامة..... موارد: بحر، واحة...
التغذية و الصحة	الجسم: الحواس الخمس..... الطعام: خبز، إفطار، برتقال، تفاح، طعام..... النظافة
التواصل	الإعلام، التلفزة ، راديو، انترنيت
الموروث الحضاري	الموروث التقافي: الملابس : ثوب ، الحجاب، حذاء، سروال، عباءة..... الأعياد و المناسبات[1]

1) خلاصة الفرق في المستوى المعجمي للكتابين :

تتجلى المقارنة بين الكتابين في هذا المستوى تحديد أوجه التشابه و الاختلاف:

فالمحاور أو الحقول الدلالية المشتركة معانيها مشتركة الا أنها تحمل تسميات مختلفة. و يمكن تلخيص ذلك في الجدول التالي

الحقل الدلال الرصيد اللغوي

[112] مديرية التعليم الأساسي: مرجع سابق، ص 31.

[1]. نسيمة ورد تكال و آخرون: المرجع السابق

كتاب الجيل الأول	كتاب الجيل الثاني	المدرسة، القسم، المعلمة
المدرسة	الحياة المدرسية	
الحياة الأسرية	العائلة	الأم، الأب، الأسرة.....
المدينة و الريف	الحي و القرية	مدينة ، ريف، مزرعة.
جسم الإنسان و الصحة	التغذية و الصحة	التغذية، الحواس، النظافة

أن فقدتم الإبقاء على نفس الرصيد اللغوي لدى المتعلم لنفس الحقول الدلالية مع تغيرات في المسميات فقط أما الحقول الدلالية المختلفة و التي ينفرد بها كتاب كل جيل فتظهر في:

كتاب الجيل الأول:

الحقل الدلالي	الرصيد اللغوي
الحياة الاجتماعية	شارع، ناس، الطريق، يرحب، يصافح
الأعياد الوطنية و الدينية	أول نوفمبر، المجهد، لالة فاطمة
اللعب و الترفيه	دمى، مسرحية، كراكيز، خشبة المسرح، لعبة الغميضة، لعبة الشطرنج
النقل و المواصلات	محطة، حافلة، ركب، الزحام....
الفلاحة	حقل، ربوة، مزروعات، القمح....
عالم الحيوانات	الحصان، أليف، الحشرات، حيوانات البحر
الطبيعة و البيئة	الخريف، الشتاء ،الربيع ، الصيف
المهن و النشاط الاقتصادي	مهن، أعمال، طبيب، جندي، مهندس
الاكتشافات و الاختراعات	الفأرة، الحاسوب، الشاشة، الطباعة، مركبة

أما بالنسبة كتاب الجيل الثاني فيتجسد اختلافه مع كتاب الجيل الأول في الحقول الدلالية التالية.

الحقل الدلالي	الرصيد اللغوي
الرياضة و التسلية	**أنواع الرياضة**: كرة القدم، السلة **رحلات**، فضاءات
الطبيعة و البيئة	حديقة ، حيوانات، موارد
التواصل	الاعلام ، تلفزة، راديو، انترنيت
الموروث الحضاري	ملابس، حجاب، عباءة

وهنا نجد أن المتعلم يكتسب مفردات ذات معاني مختلفة بما يفرضه واقعه المعيشي و التطورات الحاصلة على مختلف الميادين كما أن المعلم يتلقى هنا تكوينا خاصا لفهم المفردات أو الحقول الدلالية التي عليه إكسابها للمتعلم.

خلاصة الفصل الثاني

يعتبر الكتاب المدرسي الخاص بمادة اللغة العربية لمستوى السنة الثانية ابتدائي وسيلة موجهة للمعلم والمتعلم على حد سواء فهو يضع الأول في الإطار الذي يجب أن يدور فيه ويضمن لثاني أن يجد المادة الأساسية التي يحتاجها في الدراسة ويختلف من حيث شكله (أنماط النصوص) ومضمونه من الجيل الأول إلى الجيل الثاني لأسباب تربوية أو لتداعيات العولمة دون أن ينفصل كل جيل عن الأخر فما هما إلا مكملان لبعضهما فتظهر في دراستهما بعض نقاط التشابه والاختلاف في تطور اللسانيات التعليمية خاصة على المستوى النحوي والمعجمي .

الخاتمة

انطلاقا من الدراسة النظرية لتفاعل اطراف العملية التعلمية مع المحتوى المعرفي في ضوء اللسانيات التعليمية و كذا من خلال الدراسة التطبيقية التي حاولت فيها تسجيل هذا التفاعل في الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية لمستوى السنة الثانية ابتدائي فقط توصلت في هذا البحث الى مجموعة من النتائج هي:

1. استفادة ميدان تعليم اللغات من علم اللغة التطبيقي واضح و جلي من خلال وضع نظرية لصناعة تعليم اللغات موضع التطبيق لتعليم اللغات الأجنبية و اللغة الأم
2. يستفيد ميدان تعليم اللغات من جملة من العلوم كالالسنة العامة ، و السيكو السنية و السوسيو السنية في تطوير مادته اللغوية
3. تستفيد اللغة العربية باعتبارها لغة التعليم الأساسية في مختلف الأطوار التعلمية من اللسانيات التطبيقة بوضع نظريتها الثلاثية، موضع التطبيق
4. يتم اكتساب اللغة العربية عن طريق تعلم المهارات اللغوية الأساسية على الترتيب: الاستماع فالكلام ثم القراءة ثم الكتابة
5. للغة العربية أهمية كبيرة في عملية التدريس باعتبارها أداة لبناء التعليمات المواد الأخرى. إضافة الى إرسالها في تأصيل شخصية المتعلمين تمكينهم من مجموعة القواعد اللغوية و البيانات الأسلوبية
6. تفاعل المعلم مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية ، يتجلى في إعداده للدرس و توجب كونه ملحا بقلم اللغة و تحليه بمواصفات معينة
7. تفاعل المتعلم مع هذا النوع من المحتوى المعرفي يظهر في أبعاد معرفية اجتماعية نفسية مع العلم ان كل بعد خصائصه و متطلباته
8. اما العلاقة بين طرفي العملية التعلمية (معلم، متعلم) مع المحتوى المعرفي في مادة اللغة العربية تتجه في جزئها الأكبر نحو إشباع الحاجات النفسية للمتعلم بمعرفة حاجاته الحقيقية و بإمداده بما يحتاج من ألفاظ و تراكيب و عبارات
9. يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة جوهرية تفرض محتوى المادة المدروسة بمختلف انواعه (مغلق، مفتوح، اجرائي، تصريحي)
10. الكتاب المدرسي موجه للمعلم و المتعلم فهو يضع الأول في الإطار الذي يجب ان يدور فيه و يضمن للثاني ان يجد المادة الأساسية التي يحتاجها في الدراسة

يختلف الكتاب المدرسي من حيث شكله (أنماط النصوص في مادة اللغة العربية) و مضمونة من جيل لآخر لأسباب تربوية و لتداعيات العولمة دون أن ينفصل عن منهاج الجيل الثاني ما هو إلا مكمل للأول فتظهر في دراسته بعض نقاط التشابه و الاختلاف من تطور اللسانيات التعليمية كالمستوى النحوي و المعجمي .

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أ) القواميس و المعاجم:

الفيروز أبادي : القاموس المحيط، دار الأرقم، بيروت، لبنان، دط، دس

ب)الكتب:

1. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000
2. أحمد حساني: مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية و العربية، دبي، ط1، 2013
3. أحمد فهمي عيسى: تيارات الفكر و الادب و الفن في مؤلفات ابي حيان التوحيدي، مطبعة ناسي، مصر، دط، 2004
4. الطيب دبة: مبادئ اللسانيات البنوية، دراسة تحليلية ابستيمولوجية، جمعية الادب الأستاذة الباحثين، دط، 2001
5. جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، الجزائر، ط13 ، دس
6. خولة طالب الابراهيمي: مبادئ اللسانيات، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006/2000
7. دوجلاس براون: أسس تعليم اللغة و تعليمها، دار النهضة، بيروت، لبنان، دط، دس
8. احمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004
9. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012
10. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، دس
11. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995
12. عبد القادر لورسي: الزاد النفيس و السند الأسس في علم التدريس، الجسور للنشر و التوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2014
13. عبد اللطيف الغرابي و آخرون: معجم علوم التربية و معالجاتها البيداغوجيا ط1، دس

14. عبد الله التطاوي: اللغة و المتغير الثقافي الواقع و المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر ، ط1، مارس
15. علي احمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، مصر، دط، 2006
16. على اوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، دط ، 2007
17. قاضي محي الدين كلبوت: الرائد في الطرائق القواعد ، دار ، العلوم ، عنابة الجزائر، دط، دس
18. قريسي ظريفة : اللغة العربية و آدابها. "السنة الأولى" الديوان الوطني للتعليم عن بعد، دط، 2006
19. قريسي ظريفة: اللغة العربية و آدابها "السنة الثانية" الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ، دط ، دس
20. محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012
21. محمد بوزواوي: دروس في التعبير الكتابي، دار هومة، الجزائر، دط، 2011
22. ميشال زكريا: مباحث في النظرية الالسنية و تعليم اللغة، بيروت ، لبنان، دط، دس

ج) الوثائق التربوية:

1. مديرية التعليم الأساسي : دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الإبتدائي(د،ط)، (د،س).
2. اللجنة الوطنية المنهاج: منهاج السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، جوان 2011
3. بن موسى مناد: اهم أدوار المدرس و تقنيات التنشيط في بيداغوجيا الكفايات، دط ، دس
4. سيدي محمد دباغ بوعيادو و حفيظة تازروي: كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية دط 2015/2016
5. شلوف الحسين و آخرون: الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي، دط، جويلية 2015
6. نسيمة ورد تكال و آخرون كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط1، 2016

د) وزارة التربية الوطنية: تعليمة المواد في المرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، و تحسين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر ، دط، دس

ه) الرسائل الجامعية:

1. فتيحة حايد: المحتوى اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، دراسة تحليلية نقدية، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الحاج لخضر باتنة،2012/2011.

الفصل الأول: **الإطار المفاهيمي للتعليمية وتفاعل أطرافها**	
تمهيد.	**4**
الفصل الأول: مفاهيم أساسية.	**6**
المبحث الأول: اثر اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات	**6**
أولا: مفهوم اللسانيات التطبيقية.	**7**
ثانيا: أثر اللسانيات التطبيقية في ترقية تعليم اللغات .	**8**
ثالثا: دور كل من علم اللغة العام و علم اللغة الاجتماعي و علم اللغة النفسي في تطوير اللسانيات التعليمية .	**10**
رابعا: اللسانيات التعليمية و تعليم اللغة العربية.	**13**
المبحث الثاني: تعليمة اللغة العربية	**16**
أولا: مفهوم تعليمة اللغة العربية.	**17**
ثانيا: المهارات اللغوية الأساسية في تعليم اللغة العربية.	**18**
ثالثا: الأهداف الأساسية في تعليم اللغة العربية.	**25**
المبحث الثالث: تفاعل أطراف العملية التعليمية و التعلمية مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية	**28**
أولا: العلاقة بين المعلم و المحتوى المعرفي. في مادة اللغة العربية.	**29**
ثانيا: العلاقة بين المتعلم و المحتوى المعرفي. في مادة اللغة العربية.	**31**
ثالثا: لعلاقة بين المعلم و المتعلم و المحتوى المعرفي. في مادة اللغة لعربية	**32**
المبحث الرابع: دراسة حول الكتاب المدرسي	
أولا: تعريف كتاب المدرسي	
ثانيا: أنواع الكتاب المدرسي	
ثالثا: وظائف الكتاب المدرسي	
خلاصة الفصل الأول	**35**
الفصل الثاني : **الدارسة التطبيقية**	
تمهيد: الفصل الثاني	**38**

المبحث الأول: دراسة المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية كتاب السنة الثانية ابتدائي أنموذجا	**44**
أولا: مفهومه من حيث الشكل (أنماط النصوص).	**44**
ثانيا: مفهومه من حيث المضمون.	**61**
ثالثا: المقارنة بين كتاب الجيل الأول والجيل الثاني من حيث المضمون	**63**
المبحث الثاني: دراسة المستوى التركيبي للكتابين	**65**
أولا: المستوى التركيبي لكتاب الجيل الأول .	**66**
ثانيا: المستوى التركيبي لكتاب الجيل الثاني.	**71**
ثالثا: المقارنة بين الكتابين من حيث المستوى التركيبي.	**72**
المبحث الثالث: دراسة المستوى المعجمي للكتابين	**74**
أولا: المستوى المعجمي لكتاب الجيل الأول .	**75**
ثانيا: المستوى المعجمي لكتاب الجيل الثاني.	**77**
ثالثا: المقارنة بين الكتابين من حيث المستوى المعجمى	**78**
الخاتمة	**81**
قائمة المصادر والمراجع المعتمدة	**84**

الملخص:
تبحث هذه الدراسة عن تفاعل أطراف العملية التعليمية مع المحتوى المعرفي في ضوء اللسانيات التعليمية. بطرح إشكالية مفادها: ما العلاقة بين اللسانيات التعليمية واللغة العربية؟ وكيف تتفاعل أطراف العملية التعلمية مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية؟
وللإجابة عن هذا التساؤل إحتوى البحث على فصلين الأول النظري تناولت فيه: أثر اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات وتعليمية اللغة العربية وتفاعل أطراف العملية التعليمية مع المحتوى المعرفي لمادة اللغة العربية الفصل الثاني تضمن دراسة تطبيقية لمحتوى مادة اللغة العربية لكتاب السنة الثانية مفهوما (شكلا ومضمونا) ودراسة تركيبية وأخرى معجمية للمحتوى ومقارنة بين كتابي الجيلين لأختمه بخاتمة تضمنت خلاصة البحث.
الكلمات المفتاحية : تفاعل – أطراف العملية التعليمية- المحتوى المعرفي، اللسانيات التعليمية.

Résumé:
Cette étude examine l'interaction entre les parties du processus éducatif et le contenu cognitif à la lumière de la linguistique de l'éducation. La question est: Quelle est la relation entre la linguistique et l'éducation arabe? Comment le processus d'apprentissage interagissent avec le contenu de la connaissance de la langue arabe?
Pour répondre à cette question, la recherche comporte deux chapitres: théorique Première: L'effet de linguistique appliquée sur l'enseignement des langues, l'arabe de langue et l'interaction des parties au processus éducatif avec le contenu de la langue arabe Article II Le deuxième chapitre inclus une étude appliquée du contenu du second livre de l'année, et un lexique du contenu et une comparaison entre les livres des deux générations de conclure avec une conclusion qui comprenait le résumé de recherche.
Mots-clés: interaction - Processus d'apprentissage de contenu .cognitif, linguistique éducation