الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المديّة

كلّيّة الآداب واللّغات. قسم اللّغة والأدب العربيّ.

الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ
من خلال كتاب اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني). دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة.

أطروحة مقدَّمة لنيل شهادة دكتوراه "ل.م.د".

تخصّص: تعليميّة اللّغات.

إنجاز الطّالب: مصطفى مصراتي.

إشراف الأستاذ الدّكتور: عبد الرّحمان زاوي.

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرّتبة العلميّة	الجامعة	الصّفة
عائشة جمعي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المديّة	رئيسا
عبدالرّحمان زاوي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة المديّة	مشرفا ومقرّرا
عبد السّلام بن علية	أستاذ التّعليم العالي	جامعة المديّة	عضوا مناقشا
جمال عصّام	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المديّة	عضوا مناقشا
عبدالرّحمان بلحنيش	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعيّ تيبازة	عضوا مناقشا
بلقاسم بن قطاية	أستاذ محاضر "أ"	المركز الجامعيّ أفلو	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة: 1445/ 1446هـ
2024/ 2025م


بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾

[الكهف، 104]

إهـــداء

إلى الأوفيّاء الّذين أخلصت لهم الحبّ عمرا...

والدي ووالدتي...

زوجتي وبناتي...

إخوتي وأخواتي...

زملائي وأساتذتي...

إلى الّتي أدين لها بروح هذا البحث وحروفه...

جامعة المدية.

أهدي ثمرة جهدي.

شكر وتقدير

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِيَ أَنَ اَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنَ اَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾

[سورة النّمل / الآية: 19]

ثمّ أوزعني أن أُثني جميل الثّناء على من أشرف على هذا البحث وأولاه حسن التّدبير وجميل التّوجيه، الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن زاوي الّذي أحاطني بجزيل احترامه، ومنّ على هذا العمل بوجيه تصويباته وجليل إرشاداته. أطال الله عمرك أستاذي الكريم وزادك علما وتشريفا.

ثمّ الشّكر موصول إلى أولئك الّذين شملوا هذا البحث برعايتهم حتّى استوى واستقام.

شكرا لكم جميعا.

مقدّمة

حمدًا لمن أطلق الألسن لحمده، وصلاةً وسلامًا على سيّد خلقه، وعلى آله وصحبه، ومن اهتدى بهديه، وبعد:

ممّا لا شكّ فيه، أنّ أزمة الضّعف اللّغويّ الّتي طرأت على لغة- تمتدّ جغرافيّا على مساحة شاسعة- في مختلف المراحل والمستويات، بالموازاة مع إصلاحات بيداغوجيّة متعاقبة لم تسلم من عيوب أسقطتها في شَرك الإخفاقات، وفي ظلّ تحوّلات جوهريّة مسّت الدّرس اللّسانيّ بانتقاله من المجال الواصف لنظام اللّغة إلى مجال يركّز على اللّغة في بعدها الوظيفيّ، صار طبيعيّا أن يتجلّى طموح التّعليم الوظيفيّ في إيلاء الطّفولة المبكّرة الرّعاية اللّغويّة اللّازمة، وأضحى ضروريّا أن يُحمل المتعلّم قسرا على ركوب متن اللّغة العربيّة ليكتسب ثروة إفراديّة تمكّنه من ممارسة التّعبير مع الذّات وفعل التّواصل مع الغير والتّأثير فيه.

فكان من بواكير ما ظهر من فنون التّأليف المدرسيّ الّتي عُنيت بالثّروة الإفراديّة مشروع لغويّ يتشكّل لسانيّا من مفردات وتراكيب تتنزّل منزلة ذات بعد تعليميّ أُصطلِح على وَسمه "**بالرّصيد اللّغويّ**". وهنا، يحضر واقع المدرسة الجزائريّة راهنا، وتحضر معه أسئلة المناهج وآليّات اشتغالها، وأسئلة الكتب ومضامينها، ولاسيّما ما تعلّق بالمحتوى الإفراديّ الموجّه لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة بأطوارها الثّلاثة، باعتباره أحد المكوّنات الأساسيّة في كتاب اللّغة العربيّة.

وضمن هذا المسار الغرضيّ الإشكاليّ، ارتأى البحث الدّنوّ من محتوى الرّصيد اللّغويّ في الكتاب المدرسيّ الجزائريّ، ومقاربته بموضوعيّة دون حُكم مُسبق عليه، خاصّة في ظلّ مساعي المناهج الجديدة (الجيل الثّاني)، وما يَمُور فيها من توصيف قائم على التّشكيك الصّريح في نجاعة طروحات تعليميّة اللّغة العربيّة ضمن مناهج الجيل الأوّل بعد أن تلاحقت عليها كثير من التّأثيرات الّتي ضاعفت من حتميّة مراجعة ما كان يعدّ مستحسنا.

عند اختيارنا لهذا الموضوع التمسنا التّؤدة والحذر، فهو موضوع قطاعيّ محدّد في الزّمان والمكان، مرتبط أساسا بمكوّن لغويّ تعليميّ أُعدّ من أجل تيسير اندماج المتعلّم في بيئة مدرسيّة جديدة يقدم إليها بلغة غير لغتها.

يعوّل البحث على كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، كما يعتصم في جانب منها بأرصدتها اللّغويّة، فيحتكم إلى محتوياتها، وطرائق تدريسها، وأساليب التّدريب عليها.

لذا، جاء البحث موسوما ب: **"الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ من خلال كتاب اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني)، دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة"**.

ولقد اقتحمنا عتبة هذه الدّراسة بسؤال يعمّق إشكاليّة واقع تعليميّة الرّصيد اللّغويّ في المدرسة الجزائريّة عبر قراءة وصفيّة تحليليّة للتّصوّر الرّسميّ للدّرس الإفراديّ في التّعليم الابتدائيّ؛ ومستويات تنزيل هذا التّصوّر في الكتاب المدرسيّ من حيث: المحتوى ومدى ملاءمته لحاجات المتعلّم التّبليغيّة، ومن حيث طريقة تدريسه كمكوّن لغويّ تحكمه عدّة مقاصد أهمّها: المقصد التّبليغيّ التّواصليّ الوظيفيّ.

وبالتّاليّ، فإنّ سؤال البحث يتمحور حول الإشكاليّة التّالية:

ما مدى انسجام الرّصيد اللّغويّ في الكتاب المدرسيّ (الجيل الثّاني) مع مستوى المتعلّم وحاجاته اللّسانيّة التّواصليّة؟ ما آليات تلقّي هذا الرّصيد؟ ما نوع الصّعوبات الّتي يواجهها؟ وما الحلول المقترحة؟

وقد انجرّ عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات الفرعيّة، أهمّها:

ما المعايير الّتي أُحتكم إليها في اختيار محتوى هذا الرّصيد؟

ما أكثر المجالات نقصا من حيث المحتوى الإفراديّ؟

ما مدى حضور الدّرس الإفراديّ في السّندات التّربويّة؟

ما مدى تأثير أنشطة إثراء اللّغة في إكساب المتعلّم كفاءة تبليغيّة تواصليّة؟

وقد تحاشينا قدر الإمكان التّسرّع في طرح الفرضيّات لئلاّ يغشانا الوهم، وحاولنا أن نحصرها في فرضيّتين اثنتين:

يُفترض أن الكتاب الجديد (الجيل الثّاني) يوفّر ألفاظا وتراكيب تسدّ حاجات المتعلّم اللّغويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة.

يُفترض أن الكتاب يوفّر مفردات ذات أولويّة وظيفيّة في بعض المحاور والمجالات.

وقد حرصنا على وحدة التّصميم من خلال استيفاء المفاهيم الثّاوية خلف جميع مصطلحات العنوان، وترتيب فصول الدّراسة –الأربعة– على نسق معيّن بين مقدّمة وخاتمة. وعليه، جاء الهيكل العامّ للدّراسة على النّحو الآتي:

الفصل الأوّل:

فيه رصدٌ لدلالة مصطلح الرّصيد اللّغويّ، ثمّ لمحة موجزة عن نشأة صناعة الأرصدة اللّغويّة، وفيها وقفنا على الجهود الأوروبيّة في هذا المجال، ثمّ الجهود العربيّة أملا في ارتياد أفق يكشف بعض ملامح التّعليميّة في الفكر اللّغويّ العربيّ المعاصر من خلال نموذج جزائريّ شخّص مشكلات تعليميّة اللّغة العربيّة وطرح بدائل تطويرها. وقد تجنّبنا الخوض في سرد تاريخ هذه الصّناعة، وضيّقنا مجال البحث –عمدا– وحصرناه في العصر الحديث درءا للحشو، وتيسيرا للإلمام بأطراف الموضوع.

الفصل الثّاني:

فيه عرض لمفهوم الوظيفيّة في الدّرس اللّساني، وكذا دلالة هذا المصطلح في المعجم التّربويّ، ثمّ قراءة في مناهج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني) استئناسا بمفهومها ومقاصدها ومبرّرات حضورها ابتداءً من الموسم الدّراسيّ 2017/2016م، وكذا المصطلحات المرافقة لها وتفاعلاتها البينيّة مع مصطلحات مناهج الجيل الأوّل. بعدها، انتقلنا للحديث عن مراحل النّموّ اللّغويّ لأطفال المرحلة الابتدائيّة، خاصّة مرحلة الطّفولة الوسطى (6–9 سنوات) ومرحلة الطّفولة المتأخّرة دون التّعمّق في الجدل المصاحب لها.

الفصل الثّالث:

فيه قراءة تقويميّة لمضامين الأرصدة اللّغويّة ومحتوياتها في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة (كمّا وكيفا)، باعتبارها الوعاء الّذي تجمّعت فيه المادّة الإفراديّة الّتي تستند إليها الدّراسة. حيث انبرى البحث في حصيلته الأولى من الجزء التّطبيقيّ للوصف والتّحليل النّقديّ متذرّعا بأسئلة المحتوى الإفراديّ الّتي ظلّت تطرح نفسها بإلحاح، ولا سيّما بعد انفتاح مناهجنا التّعليميّة على المعرفة اللّسانيّة، وانتقال الفعل التّعليميّ من المعلّم إلى المتعلّم، وتحوّل المادّة الإفراديّة من مقصد لغويّ معرفيّ إلى أداة لتحقيق كفاءة لغويّة تواصليّة.

الفصل الرّابع:

فيه استقراء لواقع تعليميّة المفردات في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، فهو موجّه للدّرس الإفراديّ من خلال أنشطة (أثري لغتي)، الّتي تمثّل منطلقات نموذجيّة لهذه التّعلّمات قصد الإلمام بالطّرائق الّتي وظّفها الكتاب في تعليم وتعلّم مفردات الرّصيد اللّغويّ، وتحديد الصّعوبات الّتي تعيق فعل التّعلّم المراهن على خطاب الكفاءات، مع تقديم نماذج عمليّة مقترحة للاقتداء بها في إعداد وتقديم هذا الدّرس.

أمّا عن الخاتمة، ولأنّها آخر ما يطرق السّمع، فقد حرصنا على أن تكون جزلة ومنسجمة مع إشكاليّة البحث وسيرورته.

عمدتنا في هذا البحث هو المنهج الوصفيّ عبر أداة من أدواته وهي التّحليل، مستعينا بالمنهج الاحصائيّ، حيث تتبّعنا بالوصف والتّحليل محتوى الرّصيد اللّغويّ في كتب اللّغة العربيّة الخمسة للمرحلة الابتدائيّة قصد الوقوف على حقيقة المحتوى الّذي يُقدّم لمتعلّميّ هذه المرحلة.

وتبدو أهمّية هذا البحث جليّة من خلال توافقه مع منطلقات خطاب الإصلاح الرّامية إلى تطوير التّعليم في الجزائر، من حيث: المضامين، المقاربات الجديدة، والمرتكزات البيداغوجيّة الهامّة الّتي تقوم عليها تعليميّة اللّغة العربيّة.

ولا تظهر أهمّية هذا البحث إلّا إذا استصحبنا بعض مقاصده، وهي:

– استقراء مادّة الرّصيد اللّغويّ المدرسيّ استجابة لدعوات تقويمها وتخفيفها، وجعلها أكثر وظيفيّة.

– استقراء قواعد الممارسة الصّفيّة لتفعيل إجرائيّة المقاربات النّظريّة في ميدان تعليم وتعلّم المفردات المدرسيّة.

ولا أزعم أنّ البحث لم يقتف أثر من سبقوه، أو فضّل أن يقتحم حيّزا معرفيّا بكرا لم تصله أيدي الباحثين، فكثيرا ما يُعاد النّظر في المناهج التّعليميّة ولا سيّما في المحتويات وطرائق تدريسها. ولم أكن لأخوض في هذا الموضوع دون أن أذكر بعض الدّراسات السّابقة الّتي أسهمت بشكل أو بآخر في صقل صورته سواء وقف بعضها موقف التّفاؤل أو العكس:

الدّراسة الأولى: للباحث عبد السّلام بن علية، وهي أطروحة موسومة ب: "تعليميّة المفردات اللّغويّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ الجزائريّ، دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة". نال بها الأستاذ شهادة الدّكتوراه، تخصّص علوم اللّسان، جامعة الجزائر2. السّنة الجامعيّة: 2014 /2015م.

عالج الباحث من خلال دراسته ظاهرة اكتساب الألفاظ في المستويات الأولى من المرحلة الابتدائيّة، وما يلاحقها من إشكالات سواء على مستوى التّصوّر أو التّطبيق. وهدفت الدّراسة إلى المساهمة في بلورة رؤية جديدة لاختصاص جديد في حقل التّعليميّة اللّغويّة العربيّة، تهمّ الباحثين ومؤلّفي البرامج التّعليميّة في المدرسة الجزائريّة. وخلصت إلى ضرورة بناء مسرد إفراديّ متدرّج وشامل يخضع للمراجعة الدّوريّة.

الدّراسة الثّانية: أطروحة موسومة بـ "لغة الطّفل بين المحيط والمدرسة"، دراسة إفراديّة. نالت بها الباحثة حفيظة تازروتي درجة الماجستير في جويلية 1999م، من جامعة مولود معمري بتيزي وزّو. تمّ من خلالها مقارنة محتوى الكتاب الجزائريّ الخاصّ بالسّنة الأولى من التّعليم الأساسيّ بالرّصيد اللّغويّ العربيّ المقرّر على تلاميذ السّنة الأولى. استهدفت هذه المقارنة

واقع المادّة الإفراديّة المقدّمة في الكتاب من حيث قدرتها على سدّ الحاجات التّبليغيّة لمتعلّمي السّنة الأولى من التّعليم الأساسيّ. وبيّنت الدّراسة أنّ نسبة الاستفادة من الرّصيد اللّغويّ العربيّ نسبة ضعيفة، وهو ما يبرّر الفراغ الّذي تتّسم به المادّة اللّغويّة المقرّرة في الكتاب المدرسيّ.

وإذا كان لكلّ باحث أسبابه الذّاتيّة في اختيار موضوع ما، فإنّ الّذي دفعني دفعا إلى اختيار هذا الموضوع، هو ما لمسته من معاناة لغويّة لدى تلامذتي الّذين حظيت بشرف تدريسهم، خاصّة حينما أطلب منهم إنجاز تعبير كتابيّ حول موضوع ما.

أمّا الأسباب الموضوعيّة فهي عديدة، لعلّ أبرزها:

أنّ الموضوع يخدم التّخصّص، ويسدّ فراغا في ميدان الدّراسات الأكاديميّة الّتي هي بحاجة إلى بحوث ميدانيّة تستقرئ الواقع وتشخّص الاختلالات، وتقترح البدائل والحلول.

أمّا عن مصادر الدّراسة، فكان معظمها متعلّقا بتعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، وأقصد المراجع المتخصّصة، والسّندات التّربويّة الرّسميّة، ومن أهمّها:

- بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، عبد الرّحمان الحاج صالح.
- تدريس فنون اللّغة العربيّة، علي أحمد مدكور.
- علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، عبده الرّاجحي.
- استراتيجيّة تنميّة لغة الطّفل، المجلس العربيّ للطّفولة والتّنمية.
- الرّصيد اللّغويّ الوظيفّي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر.
- الرّصيد اللّغويّ لتلاميذ الصفوف السّنة الأولى لمرحلة التعليم الابتدائي.
- المعجميّة العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسيمي.
- الكلمة في اللسانيات الحديثة، عبدالواحد عبدالحميد.
- مداخل تعليم اللغة العربية، أحمد عبده عوض.

ولم يكن هذا الأمر على ما توهّمته، وقد قام في نفسي واستقرّ أنّه بعيد المتناول صعب المرام، كلّ ذلك بسبب قلّة الخبرة من جهة، وكثرة الصّعوبات من جهة أخرى، أبرزها: غياب المراجع المتخصّصة باللّغتين العربيّة والأجنبيّة، وعدم توفّر اعتمادات ماليّة لإنجاز بحث علميّ جادّ. ومن هنا، ندعو الهيئة الوصيّة إلى الالتزام بنفقات البحث العلميّ الذّي يُعتبر استثمارا حقيقيّا في الموارد البشريّة.

والأمل كبير أن تكون مادّة هذا البحث –بما قدّمته من طروحات نظريّة وتطبيقيّة– قد ارتقت إلى الاستثمار في تعليميّة المفردات المدرسيّة بتقديم تمثّلات منهجيّة جديدة يمتدّ أثرها في واقع الممارسة الميدانيّة. والله من وراء القصد وهو يهدي السّبيل.

2025/01/20م.

مصطفى مصراتي.

الفصل الأوّل

الرَّصيدُ اللّغويُّ في إطارِ التَّصوّرِ الحَديث.

- الرّصيد اللّغويّ: بنية المصطلح ودلالته.
- اتّجاهات عالميّة في صناعة الأرصدة اللّغويّة.
- عبد الرّحمن الحاج صالح ومشروع الرّصيد اللّغويّ للطّفل العربيّ.

المبحث الأوّل

الرّصيد اللّغويّ: بنية المصطلح ودلالته.

- تعريف الرّصيد.

- تعريف اللّغة.

- مفهوم الرّصيد اللّغويّ.

1.1. الرّصيد اللّغويّ (بنية المصطلح ودلالته):

أعتقدُ أنّ التّحوّلَ الأساسيّ الّذي سجّله مسار تعليميّة اللّغات، يتمثّل أساساً في الإنجاز الّذي قدّمته بعض الدّوائر العلميّة الغربيّة مطلع القرن العشرين تحت عنوان "**الرّصيد اللّغويّ**".

تَبلْورتْ فكرةُ المشروع من وَحْيِ ثقافة الصّراع اللّغويّ العالميّ الّذي أعادَ توجيهَ السّياسات اللّغويّة الكونيّة؛ حيث بدأت الأبحاث والدّراسات تقدّم تجاربَها في هذا المضمار عبر اِقتراح أرصدة لغويّة تراهن على إكساب المتعلّم أدوات التّواصل اليوميّ للتّعبير – مشافهة وتحريرا–عن كلّ ما يقع تحت حواسّه.

أما الثّابت في مسار صناعة الأرصدة اللّغويّة، أنّ تصنيفها لم يكن وليد الصّدفة، بل هو مرتبط بسيرورة التّطوّرات الّتي عرفها القرن العشرين: فكريّا، اجتماعيّا، اقتصاديّا، وبالتّالي **لغويّا**؛ فاللّغة –حسب ما نقله يوسف مقران عن أندري مارتيني (André Martinet)– في كتابه "**مبادئ اللّسانيّات العامّة**"، "**تتطوّر مع تطوّر حاجات التّبليغ داخل الجماعة الّتي تستعمل هذه اللّغة. وطبيعيّ أن يرتبط تطوّر هذه الحاجات بعلاقة مباشرة مع تطوّر الجماعة على صعيد الفكر والمجتمع والاقتصاد، ويبدو هذا الأمر جليّا في تطوّر المفردات اللّغويّة، إذ أنّ ظهور سلع استهلاكيّة جديدة يؤدّي إلى ظهور تسميّات جديدة، والتّقسيم المتنامي عمل يجلب بدوره أيضا تعابير جديدة، توازي الوظائف المستمدّة والتّقنّيات المستحدثة**".[1]

ومع بدْء التّأليف في هذا الصّنف اللّغويّ التّعليميّ، بدأت معالم العناية بلغة الطّفل تستقطب المرجعيّة العربيّة –بعدما كانتِ الهيمنةُ للمرجعيّةِ الأوروبيّة– قصد احتواء أهمّ المفردات والتّراكيب المنتجَة شفهيّا وكتابيّا وفق معاييرَ علميّة مضبوطة سلفا في الزّمان والمكان.

غير أنّه، وفي نقاشاتٍ عديدة مع المهتمّين بقضايا التّعليميّة، حمّلَ بعضُهم هذه المشاريع قسطاً من المسؤوليّة في استشراء ظاهرة **الضّعف اللّغويّ** واستفحالها لدى المتعلّمين؛

[1]. يوسف مقران مدخل في اللّسانيّات التّعليميّة، كنوز الحكمة، الجزائر، 2013م، ص:157.

خصوصًا أنّ هذا النّوع من المشاريع موكول إليه مهمّة تزويد المتعلّم بثروة لغويّة قادرة على ترقية **كفاءته التّواصليّة** في مختلف مناحي التّداول الاجتماعيّ.

وقبلَ الخوض في جوهر العلاقة بين مقاصد هذا المشروع **(الرّصيد اللّغويّ)**، وبين مَا طَالَ افتراضه بأنّ ضعف الملكة التّواصليّة من ضعف الحصيلة اللّغويّة، أرى من المفيد تحديد هُويّة هذا المصطلح، وبيان الفرق بينه وبين المعجم، وبين القاموس، وبين المتن.

فما هو الرّصيد اللّغويّ؟

1.1.1. تعريف الرّصيد اللّغويّ:

يقابل مصطلح "**الرّصيد اللّغويّ**" المصطلحَ الأجنبيّ "**languistic Balance**"، **وهو** مركّب إسناديّ بتقدير المبتدأ المحذوف (هو). وقد رُكّب تركيبًا نعتيّا من الرّصيد (منعوت)، وقُيّد بنعت (اللّغويّ)، أي أنّ الشّطر الثّاني من المصطلح هو صفة تمييزيّة اقترنت بمصطلح الرّصيد، ويعود ذلك إلى اِقترانه باللّغة ومناهج تعليمها، وهذا ما يُجبرنا على تعريفهما مستقلّين.

فما هو الرّصيد؟ وما هي اللّغة؟

أ. لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711 هـ) في باب الرّاء، مادّة (رَصَدَ):[1]

- الرّاصد بالشّيء: الرّاقب له.
- ورصده بالخير وغيره، يرصُدُه رصْدًا ورصَدًا: يرقبه.
- والتّرصّد: التّرقبّ.
- ثم قال: ويُقال للحيّة التّي ترصد المارّة على الطّريق لتلسع: رصيد.
- والرّصيد: السّبع الّذي يرصد ليَثِب.
- والرّصود من الإبل: الّتي ترصُد شُرب الإبل ثمّ تشرب هي.
- ثم قال: وقيل ترصّده: ترقّبه، وأرصد له الأمر: أعدّه، والارتصاد: الرّصد.
- والرّصد: المرتصدون، وهو اسم للجمع.

---

[1]. أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقيّ المصريّ، لسان العرب، مادة (رَصَدَ)، دار صادر بيروت، لبنان، المجلّد الثّالث، ط1، 1997م، ص:76.

- وقال الإرصاد: الانتظار.
- وقال غيره: الإرصاد، الإعداد.

قال عزّ وجلّ: «**الّذِينَ اِتَّخَذُوا مَسْجِدًا ضِرَارًا وَكُفْرًا وَتَفْرِيقًا بَيْنَ المُومِنِينَ وَإِرْصَادًا لِمَنْ حَارَبَ اللهَ وَرَسُولَهُ مِنْ قَبْلُ وَلَيَحْلِفُنَّ إِنَ اَرَدْنَا إِلَّا الحُسْنَى**».

[سورة التوبة. الآية 107].

ب. اصطلاحا:

أمّا في الِاصطلاح، فقد تقرّر لدى علماء الاقتصاد أنّ لفظة (رصيد) من ألفاظ المجالات الماليّة، وهي «**المبلغ من المال المستودع في البنك، وهو تحت تصرّف صاحبه يأخذ منه متى شاء ما شاء، وقد شبّه علماء اللّغة العربيّة منذ أكثر من عشرة قرون الموادّ اللّغويّة المهيّأة للاستعمال بقدر من المال، يكون في حالة وديعة، ينتقي منها صاحبها ما يشاء عند الحاجة**».[1]

إذن، الرّصيد هو وديعة ماليّة في البنك، أوما يبقى للمودع من حسابه. أمّا في ميدان تعليم اللّغات، فهو مخزون مفرداتيّ يختلف من شخص إلى آخر حسب مستواه، وخبرته، ووضعه الاجتماعيّ.

2.1.1. تعريف اللّغة:

أ. لغة:

ورد في القاموس المحيط للفيروز أبادي (ت 817) في مادة (لَغَوَ):[2]

و: اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم.

ج: لغات ولغة ولغون.

و: لغا لغوًا، تكلّم وخاب.

و: ثريدته: روّاها بالدّسم. و: اللّغو واللّغا كالفتى: السِّقط وما لا يُعتدُّ به من كلام وغيره.

---

[1]. المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، اللّجنة الفنيّة للرّصيد اللّغويّ، الرّصيد اللّغويّ العربيّ لتلاميذ الصّفوف السّتّة الأولى، تونس، 1989م، ص: 7.

[2]. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة (لَغَوَ)، بيت الأفكار الدّوليّة، لبنان، ط 2004م، ص: 1575.

ب. اصطلاحا:

أظنّ أنّ تعريف اللّغة اصطلاحًا فيه نوع من الاختلاف، وعليه لا يمكن إيجاد تعريف وافٍ لها، لذا تحاشيت الإغراق في جرد تعريفاتها، واقتصرت على ما رأيته مفيدًا ومقنعا في قول ابن خلدون (ت 808هـ): "**اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان**".[1]

أي، أنّ اللّغة بهذا الوصف هي الأداةُ الّتي تمنحُ المتكلّمَ القدرة على التّعبير عن أفكاره، والتّبليغ عن مقاصده، والتّواصل مع غيره، إذ يُعدّ التّواصل من أبرز وظائف اللّغة، وهذا ما جعلَ الكثيرَ من اللّسانيّين يُعرّفونها بأنّها وسيلة من وسائل الاتّصال. ولعلّ البعد التّواصليّ للّغة هو الّذي جعل ارتباطها وثيقا بالتّعليم والتّعلّم، ممّا أَهّلها لأن تكون موضوعا للمقاربات اللّسانيّة المتعدّدة، وموضوعا لنظريّات التّعلم المختلفة.

وفي هذا السّياق، ذكر زكريا إسماعيل في كتابه (طرق تدريس اللّغة العربيّة) "**أنّ اللّغة ثلاث طوائف كبرى، هي الآريّة، والطّورانيّة، والسّاميّة، ومن اللّغات السّاميّة، العربية والسّريانيّة والعبريّة والآشورية وغيرها**".[2]

3.1.1. مفهوم الرّصيد اللّغويّ:

بإعادة تركيب مصطلح "**الرّصيد اللّغويّ**"، نستطيع القول أنّه مصطلح يحمل في طيّاته تراكما دلاليّا لا يُستهان به، وربّما يكون الحاج صالح الأكثر توفيقا حين وصفه في كتابه "**بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة**"، بأنّه "**مجموعة من المفردات والعبارات العربيّة الفصيحة، أوما كان على قياسها ممّا يحتاج إليه التّلميذ في سنّ معيّنةً من عمره، حتّى يتسنّى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة الّتي تجري في التّخاطب اليوميّ من جهة، ومن ناحية أخرى التّعبير عن المفاهيم الحضاريّة والعلميّة الأساسيّة الّتي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة**".[3]

---

[1]. ابن خلدون، المقدمة، اعتناء ودراسة أحمد الزّعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص: 624.

[2]. زكريّا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، ط 2005م، ص:34.

[3]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، موفم للنّشر، 2007م، ص:117.

وفي سياق آخر ذي صلة، يعرّف الحاج صالح الرّصيد اللّغويّ، بأنّه "**أدنى عدد من المفردات والتّراكيب العربيّة الحيّة، يحتاج إليها النّاطق للتّعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه، وعن المفاهيم الحضاريّة لتفادي الفوضى اللّغويّة الّتي أُصيب بها تعليم اللّغة العربيّة في مختلف مراتبه، وكذا الحشو اللّغويّ (كثرة المترادفات والعناصر الميّتة)، والغموض (كثرة الحشو وعدم الدّقّة)، والخصاصة اللّغويّة التّي يعانيها التّلميذ والطّالب عند التّعبير عن مفهوم حضاريّ لا يجد له لفظا يدلّ عليه فيما يتلقّاه في المدرسة**".[1]

إنّ جلسة تأمّل في هذه التّعريفات، توحي بأنّ الحاج صالح مدركٌ عمقَ الأزمة اللّغويّة الّتي ألقت بظلالها على الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة، الأمر الّذي منحه هامشاً أكبر في الدّفاع عن مشروع "**الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ**" في تعليميّة اللّغة العربيّة، مؤكّداً أنّ المستقى الوحيد لعناصر هذا الرّصيد هو حاجات المتعلّم التّبليغيّة.

والّذي يمعن النّظر في هذا المفهوم، سيلاحظ أنّ الحاج صالح قد أطلق مصطلح (الرّصيد اللّغويّ) على قوائم إفراديّة منّظمة ومرتّبة، تحوي مفردات وتراكيب مألوفة وشائعة في لغة المتكلّم، ومستجيبة في نفس الوقت لحاجاته التّواصليّة.

وفي تقرير نشره "المجلسُ العربيّ للطّفولة" حول استراتيجيّة تنميّة لغة الطّفل العربيّ، تمَّ تحديد مفهوم الرّصيد اللّغويّ على أنّه: "**مجموعة المفردات العربيّة التّي تؤدّي مفاهيم الطّفل في سنّ معّينة وتستجيب لحاجاته، والّتي يمتلكها الطّفل عند دخوله المدرسة للانطلاق منها في المناهج المدرسيّة، والبناء عليها لتنميتها وتطويرها، وجعل اللّغة أداة فاعلة في اكتساب المعارف والعلوم والتّقنيّات، وتكوين مجتمع المعرفة اللّازمة لتحقيق التّنميّة البشريّة**".[2]

وفي موضع سابق، كان المصدر نفسه قد عرّف الرّصيد اللّغويّ بأنّه: "**مجموع المفردات المكتوبة والمنطوقة التّي يفهمها الطّفل، ويكون قادرًا على استعمالها فهما (استماع وقراءة)، وإفهاما (تحدث وكتابة)**".[3]

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج2، موفم للنّشر، 2007م، ص:120.

[2]. المجلس العربيّ للطّفولة والتّنمية، استراتيجيّة تنمية لغة الطّفل العربيّ، دار نوبار للطّباعة، القاهرة، 2009م، ص:493.

[3]. المرجع نفسه، ص:25.

أمّا اللّجنة الفنّيّة للرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، فقد حدّدته بأنّه: "**مجموعة مفردات عربيّة تؤدّي مفاهيم الطّفل المغربّي في سنّ معيّنة، تلك المفاهيم الّتي وردت على لسانه، وتلك الّتي أضيفت اعتبارًا لحاجاته، وهذه المجموعة تمثّل ما قد يحسن للتّلميذ أن يلمّ به أثناء الخطوات الثّلاث الأولى**".[1]

إنّ نظرة فاحصة في المفاهيم الثّاوية خلف سياقات هذه التّعريفات، تجعلنا على يقين أنّ اللّغويّين والتّربويّين كانوا على مسافة قريبة جدًّا من الانسجام والتّوافق حين عرّفوا الرّصيد اللّغويّ بأنّه مجموعة من المفردات والتّراكيب العربيّة الوظيفيّة المُتمحورة حول الحاجة التّبليغيّة؛ والّتي تأخذ بالاعتبار خصائص المتعلّم النّفسية والذّهنيّة، وتُبَلْوِرُ الأبعاد الدّيداكتيكيّة لتعليميّة المحتوى الإفراديّ، والّتي تستدعي في ثناياها عددًا من الملاحظات، وتُقرِّرُ مجموعة من الحقائق، نُجملها فيما يأتي:

- بعض الرّصيد اللّغويّ مكتسب من خلال التّفاعل الإجتماعيّ للمتعلّم قبل وُلُوجه المدرسة.
- ضرورة الاحتكام في انتقاء عناصر الرّصيد اللّغويّ إلى الحاجة التّواصليّة، والاستثمار في الألفاظ الوظيفيّة لتحقيق النّجاعة التّبليغيّة.
- ضرورة تطعيم رصيد المتعلّم النّاشئ بمفردات مألوفة وشائعة لديه، والّتي تستمدّ شيوعها من النّظم النّفسيّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة للمتعلّم.
- إعتبارُ الملكة اللّسانيّة الّتي تتطلّع إليها السّياسة اللّغويّة ضرورة إجتماعيّة، وغاية تعليميّة تُمليها التّحوّلات المستمرّة والتّطوّرات المتسارعة في مختلف المجالات والمفاهيم والمصطلحات.
- تعليم المحتوى الإفراديّ في هذا المستوى، لا يزيد عن كونه وسيلةً أوّليّةً لتحقيق مطلبٍ عاجل، وهو تحقيق القدرة على التّبليغ باللّغة المتعارف عليها –كما أشرنا سابقاً–.

[1]. اللّجنة الفنّية للرّصيد اللّغويّ، الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، تونس، ط1، 1975م، ص:ب.

4.1.1. الفرق بين المفردات والمعجم، وبين الرّصيد والمتن:

قد تتداخلُ مصطلحات هذا البحث مع بعضِ المفاهيم الموجودة في علم المعجميّة العربيّة، أهمّها: الفرق بين ما هو معجم وما هو رصيد، وبين ما هو رصيد وما هو متن؟

وحرصًا منّا على دَرْءِ هذا اللُّبس، وكذا انعكاساته على فهم القارئ، وجب تحديدُ الفروق الدّلاليّة بين هذه المصطلحات:

ميّز **عبدالحميد عبدالواحد** في كتابه **(الكلمة واللّسانيات الحديثة)** بين المفردات وبين المعجم، إذ يقول: "**إنّ المعجميّين يميّزون أيضا بين المعجم باعتباره مجموع الكلمات في لسان ما، وبين المفردات (vocabulaire)، ويتمثّل الفرق بين المعجم والمفردات في اعتبار الأوّل مفهوما نظريّا، وهو ملك مشاع ينهل منه كلّ أفراد اللّسان الواحد، وفي اعتبار الثّاني أي المفردات، الرّصيد الّذي يمتلكه كلّ فرد، وهو قادر على استعماله في وضعيّات معيّنة. وعلى هذا الأساس تعتبر المفردات جزءاً من مجموع أكبر، هو المعجم**".[1]

أمّا الدّكتور **علي القاسميّ**، فقد فرّق بين الرّصيد وبين المتن، بقوله: "**إتّجهتْ بعضُ البحوث اللّغويّة الحديثة إلى التّمييز بين مجموع المفردات الموجودة في معجم من المعاجم، وبين الثّروة اللّفظيّة لفرد من الأفراد، ومعلومٌ أنّ رصيدَ الفرد الواحد من المفردات، يَقلّ بكثير عن مفردات معجم مهما كانت ثقافة ذلك الفرد، كما تقلّ مجموع مداخل المعجم مهما كان كبيرا عن مجموع المفردات المفترض الّذي تمتلكه الجماعة اللّغويّة**".[2]

فالأوّل –في زعمنا– أي المتن: هو المجموع اللّامحدود من الألفاظ الّتي تمتلكها الجماعة اللّغويّة. والثّاني، أي المعجم: هو مجموعة الألفاظ المنتقاة من المتن والمرتّبة ترتيبا معيّنا.

أمّا الثّالث، فهو مجموعة المفردات الّتي يمتلكها فرد واحد من أفراد الجماعة اللّغويّة، وهو الرّصيد اللّغويّ.

---

[1]. عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في اللّسانيّات الحديثة، صفاقس، تونس 2007م، ص: 173.

[2]. علي القاسمي، المعجميّة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، بيروت، لبنان، مكتبة لبنان ناشرون، 2003م، ص: 13.

أمّا عن الأسبقيّة، فإنّ المتن اللّغويّ هو الأصل الّذي يتفرّع عنه المعجم والرّصيد، والعكس ليس صحيحا. ولعلّ أحسنَ ما وردَ في التّمييز بين هذه المفاهيم حَسْمُ الرّأي لصالح الرّصيد اللّغويّ، هذا المخزون الّذي يُعدّ من المشاريع المرجعيّة الأساسيّة في تعليميّة اللّغات.

المبحث الثّاني

اتّجاهات عالميّة في صناعة الأرصدة اللّغويّة.

- الجهود الغربيّة: (الرّصيد الإنجليزيّ، الفرنسيّ، الألمانيّ، الإسبانيّ).

- الجهود العربيّة: الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ (المغاربيّ).

2.1. اتّجاهات عالميّة في صناعة الأرصدة اللّغويّة:

أظنُّ أنّ السّرد التّاريخيّ لِمَنشإِ الأرصدة اللّغويّة، سيكشفُ لنا السّبق الغربيّ في هذا المجال، حيث تشيرُ الأبحاث والدّراسات المتخصّصة أنّ الجهود التّأصيليّة لهذا النّوع من التّأليف اللّغويّ تعود إلى النّصف الأوّل من القرن العشرين، ولاشكّ أنّ هذه المحاولات لم تَرِدْ متجرّدةً من الخلفيّة السّياسيّة –حسب آراء الكثير من العارفين– وإنْ كانتْ في الظّاهر تَحْدوها بواعثُ تعليميّة، فهي في الباطن نتاج سياسات غايتها الهيمنة اللّغويّة. وهذا ما أكّده عبد**السّلام المسدّي** في كتابه "**العرب والانتحار اللّغويّ**"، إذْ يقول: "**ومن توهّم أنّ الخيارات السّياسيّة تستقيم في معزل عن الخيار اللّغويّ، فقد ظلم السّياسة، وظلم اللّغة، وظلم نفسه.** مُبرزاً أنّ علم اللّغة الحديث –ذاك المسمّى باللّسانيّات– **نما في الولايات المتّحدة وازدهر بسبب تاريخيّ واحد، هو حرص السّلطة المركزيّة على جمع شتات المجموعات الإثنيّة داخل دولة فدراليّة واحدة، ومن ثَمَّ قدّمتْ مؤسّسات السّلطة المركزيّة، ولا سيّما المؤسّسة العسكريّة التّمويلات السّخيّة للنّهوض بالبحث اللّغويّ المتعدّد المجالات**".[1]

ومهما يكنْ من تبريرات، فإنّ الحاصل هو ميلاد أرصدة لغويّة تعليميّة متعدّدة المنشإ، تقوم على التّراكم المعرفيّ والتّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ الّذي بات يعرفه القرن آنذاك.

ولعلّ ثَانيَ سؤال سنواجهه في هذا المبحث، هو: متى كان ميلاد أوّل رصيد لغويّ في العصر الحديث؟

وأظنّ أنّ الإجابة عن هذا السّؤال تستدعي شيئا من الذّاكرة التّاريخيّة للوقوف على أبرز الجهود المبذولة في هذا المجال، والّتي يمكن حصرها فيما يأتي:

1.2.1. الجهود الغربيّة:

1.1.2.1. الرّصيد الإنجليزيّ:

تؤكّد بعض الدّراسات، أنّ أوّل إنجاز سجّله تاريخ تأليف الأرصدة اللّغويّة يتمثّل أساسا في الإنجاز الّذي قدمته الدّوائر العلميّة الإنجليزيّة تحت عنوان "**البزيك**"، وترجع "فكرة الرّصيد الإنجليزيّ إلى العالميْن (أوكدن) و(ريتشارد) (ogden) و(richarde)، حيث كانا يعملان معا من أجل إصدار كتاب حول (معنى المعنى) سنة 1920م. وبعد أربع سنوات

[1]. عبد السّلام المسدّي، العرب والانتحار اللّغويّ، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ط1، 2011م، ص:39، ص:40.

من العمل المتواصل (1927/1923م)، استطاعا أن يخرجا إلى الوجود عملا علميّا عظيما عُرف بـ (البزيك basic)، والمتمثّل في قائمة تضمّ 850 كلمة بدأت في الانتشار سنة 1928م".[1]

2.1.2.1. الرّصيد الفرنسيّ:

ولعلّ ثانيَ رصيد لغويّ أوروبيّ ظهر للوجود هو الرّصيد الفرنسيّ برعاية وزارة التّربيّة الفرنسيّة، الّتي أسندتِ الأمرَ إلى لجنة علميّة يترأّسها **جوجنهايم**، وكان ذلك سنة 1951م. وبالفعل، قد تَمَّ إنجاز المشروع سنة 1954متحت عنوان "**الفرنسيّة الأوّليّة** le francais Elémentaire"، ثمّ أُعيدَ طبْعه سنة 1959م تحت عنوان "**الرّصيد الفرنسيّ المستوى الأول**"، وهو رصيد يتضمّن ألفا وأربع مائة وخمسة وسبعين كلمة (1475).[2]

أمّا من حيث تقنيّات الجمع ومعايير الانتقاء، فقد ذكر عبد الرّحمن الحاج صالح في كتابه **(بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة)**، أنّ الأمر بالنّسبة لحصيلة المفردات كان هكذا: "**أجروا لحصرها تحريّات في الميدان، وسجّلوا عددا كبيرا من المحاورات، فأحصوا كلّ مفردة وتواترها. فكان مقياس اختيارهم هو كثرة مجيء الكلمة، ثمّ أضافوا إلى هذه القائمة ما سمّوه بالكلمات الكامنة، وهي الّتي لا تظهر إلّا إذا أُثير مجالها المفهوميّ، وذلك كمجال الرّياضة، والسّياسة، والحِرف، والطّبخ، وغير ذلك**".[3]

3.1.2.1. الرّصيد الإسبانيّ:

يرتبط إنجاز الرّصيد الإسبانيّ–وفق بعض الدّراسات المنشورة– بجهود الثّنائيّ **(روجوسارتر)** و**(ب. ريفان)** سنة 1962م. اعتمد هذا الرّصيد على إحصاء الكلمات في الخطابات الشّفويّة، والتّحريّات في المدارس حول مجالات المفاهيم (25 مجالا). "**وتمَّ حصر 800 كلمة مُوزّعة على 1600 وحدة إحصائيّة، في كلٍّ منها 500 وحدة إفراديّة، أمّا الكامن من الألفاظ فلم يتجاوز 400 ألف كلمة**".[4]

---

[1]. عبد السّلام بن علية، تعليميّة المفردات اللّغويّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ الجزائريّ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2015/2014م، ص:81. بتصرّف.

[2]. المرجع نفسه، ص:82، بتصرّف.

[3]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:197.

[4]. عبد السّلام بن علية، المرجع السّابق، ص:85، بتصرّف.

4.1.2.1. الرّصيد الألمانيّ:

صدر الرّصيد الألمانيّ سنة 1963م، وقد أشرف على إعداده (م.ج فيفر) من جامعة بيتسبورغ. يتضمّن هذا الرّصيد ألفا ومائتين وتسعا وستين كلمة (1269)، وقد اعتمد الرّصيد الألمانيّ –كما هو الحال بالنّسبة للّغة الفرنسيّة– على ثلاثة موارد لتحديد المفردات الأساسيّة:[1]

- جرد الخطابات الشّفويّة.
- تحريّات حول (21) مجالا للمفاهيم في المدارس لمعرفة الكامن من الألفاظ (أسماء، صفات، أفعال).
- دراسة النّتائج واختيار المناسب.

بلغ عدد الكلمات المحصورة (595157) كلمة، أمّا البحث عن الكامن في لغة الأطفال فقد شمل (5300) كلمة، ومكّن من جمع (833) ألف كلمة (بما فيها المكررة). نظرتِ اللّجنة في هذه المعطيات، واختارت (737) كلمة من قائمة التّواتر، و(348) من الألفاظ الكامنة، وأضافت (184) كلمة أخرى ارتأت فيها الضّرورة التّربويّة. أكّد **(فيفر)** أنّ هذا الرّصيد يُمكّن الطّالبَ المبتدئَ من فهم خمسة وثمانين (85) بالمئة من كلّ خطاب شفويّ عاديّ باللّغة الألمانيّة.

[1]. عبد السّلام بن علية، تعليميّة المفردات اللّغويّة، مرجع سابق، ص:84، ص:85، بتصرّف.

ومراعاةً للفارق الزّمنيّ في مسار صناعة الأرصدة اللّغويّة، ارتأيتُ وَصْلَ ما هو متفرّق في هذا المبحث، وتوحيده في الجدول الآتي:

جدول رقم(1): مضامين بعض الأرصدة الأوروبية.

	الرّصيد	المؤلّف	مدّة التّأليف	سنة الإصدار	عدد المفردات
1	الإنجليزيّ	ريتشارد وأوجدن	1920-1927م	1928م	850 مفردة.
2	الفرنسيّ	لجنة خاصة برئاسة جوجنهايم	1951-1954م	1954م	1475مفردة
3	الإسبانيّ	روجو سارتر وب. ريفان	/	1962م	800 مفردة
4	الألمانيّ	م.ج.فيفر	/	1963م	1269مفردة

إنّ قراءة متأنّية في هذا الجدول لَتكشفُ لنا عن قيمة الجهود الكبيرة الّتي قامت بها النّخب الأوروبيّة في مجال صناعة الأرصدة اللّغويّة. ولكنْ، رغم هذه الأرقام الّتي قد تبدو متفائلة في ظاهرها، إلّا أنّ الحقيقة غير ذلك، والسّبب –في زعمنا– راجع إلى ضآلة ما أنتجه الأوروبيّون مجتمعين (الإنجليز– الإسبان– الألمان– والفرنسيون)، مقارنة بالرّصيد اللّغويّ العربيّ الّذي سنتطرّق إليه لاحقا.

2.2.1. الجهود العربيّة:

أعتقدُ أنّ بوادرَ التّحوّل نحو صناعة الأرصدة اللّغويّة في الوطن العربيّ قد تجلّتْ في وقت متأخّر –نوعاً ما– وبالضّبط في بداية السّبعينيّات، حيث أنجز بعض الباحثين الجزائريّين في بداية تلك الفترة بحوثا مبرمجة لإسناد التّعريب في جميع مستويات التّعليم بالتّعاون مع بعض البلدان الشّقيقة، وكان ذلك بعد الاعتراف المُعلن بالمأزق اللّغويّ الّذي كان يتخبّطُ فيه تعليم اللّغة العربيّة. حيث أصبح واضحا لدى الخبراء اللّغويّين والتّربويّين العرب، أنّه لابدّ من مشروع لغويّ تعليميّ قوميّ لمواجهة مشكلة جدّ خطيرة، وهي مشكلة ضبط سياسة لغويّة ناجعة تمكّن من التّطوّر الثّقافيّ، والاجتماعيّ، والاقتصاديّ. فكان الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ (المغربيّ)، ثمّ الرّصيد اللّغويّ (العربيّ).

1.2.2.1.الرّصيد اللّغويّ الوّظيفيّ (المغاربيّ):

جاء بالنّقل عن كتاب عبد الرّحمن الحاج صالح (بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1)، أنّ أوّل مشروع شُرع في إنجازه على مستوى المغرب العربيّ، هو مشروع "**الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ**"، الّذي انتهى إنجازه عام 1972م، ورسّمه وزراء البلدان الأربعة: الجزائر، وتونس، والمغرب، وموريتانيا، في عام 1975م.

فما حقيقة هذا المشروع؟ متى أُنجز؟ ما مقاصده؟ وقبل هذا كلّه، لماذا بلدان المغرب العربيّ بالذّات؟

صرّح جان كالفي (Louis–jean Calvet) في كتابه **(حرب اللّغات والسّياسة اللّغويّة)، أنّ بلدان المغرب العربيّ تستخدم ثلاث لغات: العربيّة، والفرنسيّة، واللّغة الأمّ، أمّا الأوليان فلغتا الثّقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدمُ الفرنسيّة أيضا لغة للمحادثة، غير أنّ اللّغة الأمّ الحقيقيّة الّتي يستخدمها النّاس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربيّة أو البربريّة.**[1]

حين أمعنت النّظر في هذا الكلام، أدركتُ مُسوّغ اهتمام اللّغويّين والباحثين بمشكلات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الوطن العربيّ، وبكيفيّة معالجتها في إطار سياسة لغويّة

[1]. جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسة اللّغويّة، ترجمة د. حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت، 2008م، ص:88.

موحّدة تؤسّس لتعليم يرتكزُ على مشروع لغويّ وظيفيّ، يضع رغبات المتعلّمين وحاجاتهم التّبليغيّة في مركز الاهتمام.

فما هو الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ (المغربيّ)؟

عرّفته اللّجنةُ الفنيّة الّتي تتألّف من:

- معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، جامعة محمد الخامس، الرّباط.
- معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- معهد اللّسانيّات، مركز الدّراسات والأبحاث الاقتصاديّة والاجتماعيّة، جامعة تونس، تونس.

أنّه "**مجموعة مفردات عربيّة تؤدّي مفاهيم الطّفل المغربيّ في سنّ معيّنة. تلك المفاهيم الّتي وردت على لسانه، وتلك الّتي أضيفت اعتبارا لحاجاته، وهذه المجموعة تمثّل ما قد يَحْسُن للتّلميذ أن يلمّ به أثناء السّنوات الثّلاث الأولى**".[1]

ولا شك، أنّ هذا التّعريف –في إطاره العامّ– ينطلق من رغبة حقيقيّة في تعزيز قدرات المتعلّم التّبليغيّة التّواصليّة بمفردات وتراكيب وظيفيّة، يتعلّمها الطّفل (المغربيّ) في السّنوات الثّلاث الأولى من المرحلة الابتدائيّة.

كيف أُنجز الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ (المغاربيّ)؟

كان الأساسُ الأوّل لهذا المشروع قرارَ النّدوة التّربويّة الأولى لبلدان المغرب العربيّ الكبير، المنعقدة بالجمهوريّة التّونسيّة في الفترة الممتدّة من 14 فيفري1967م إلى 20 فيفري 1967م، تحت عنوان "**واقع تعليم اللّغة العربيّة في كلّ من بلدان المغرب العربيّ الكبير**"، حيث تقرّر بعد تناول وجهات النّظر حول الواقع اللّغويّ في هذه البلدان (**ضبط رصيد لغويّ أساسيّ لمستوى التّعليم الابتدائيّ، كأوّل مرحلة في تحقيق سياسة لغويّة مشتركة توحيديّة علميّة، وكان ذلك على فترتين: الأولى من 1967م–1969م، وهي فترة تمهيديّة. والثّانية من 1969م–1974م، تخلّلتها أعمال في كلّ قطر، واجتماعات دوريّة في تونس، والجزائر، والرّباط**)[2].

---

[1]. اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغويّ، الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، المعهد التّربويّ الوطنيّ، ط1، 1975، ص: ب.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ولستُ مبالغا، إنْ قلتُ أنّ هذا المشروع هو أوّل مشروع عربيّ في العصر الحديث استطاع أنْ يقطع لنفسه مكانة رفيعة على خريطة المشاريع اللّغويّة التّعليميّة العربيّة، ويحظى بقبول اللّغويّين العرب، كيف لا؟ وقد منحته "**المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم**"[1] مركزَ الرّيادة بقولها: "**وممّا يُؤسفُ له أنّ الدّوائر العلميّة العربيّة لا تُبدي اهتماما بدراسة الرّصيد الوظيفيّ للطّفل في مختلف مراحل نموّه الزّمنيّ والعقليّ، والاستثناء الرّائد هو الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الّذي أعدّته اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغويّ في أقطار المغرب العربيّ (تونس والجزائر والمغرب)، واستغرق العمل فيه من 1967م إلى 1974م**".[2]

لقد بيّنَ التّقرير الّذي أعدّته اللّجنة الدّائمة –والّذي تحوّل فيما بعد إلى كتاب مطبوع بعنوان "**الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ**"– منهجية ضبط هذا الرّصيد، حيث نصّت وثيقة العمل على تكليف الفريق برصد المادّة اللّغويّة، وجمعها من مصادرها حسب المراحل الآتية:

- جُرّدتْ جميع الكتب المستعملة في المغرب، وتونس، والجزائر في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، فأُحصِيتْ مفرداتُها بمعانيها، وحُدّد لكلّ واحدة منها سياقُها وتواتُرها (أي عدد المفردات الّتي ظهرت فيها).
- أُجريتْ تحريّاتٌ لغويّة في مناطق مختلفة من أقطار المغرب العربيّ الثّلاثة...، فسُجّلت في عين المكان محاوراتٌ تلقائيّة لعدد كبير من الأطفال (من سنّ الخامسة إلى التّاسعة)، واستجوابات، وأجوبة لأسئلة معيّنة تعتمد على مناهج خاصّة في كيفيّة الاستنطاق.
- نُسِخَ كلّ الكلام بكتابة رمزيّة، ثمّ أُجريَ تحليلٌ إحصائيّ للمفردات، ثمّ أُدرجتِ النّتائج في لائحات جزئيّة، بذكرِ التّواتر بالنّسبة إلى كلّ ناحية وإلى كلّ بلد.

وعندما انتهتِ اللّجنةُ من عملها، بدأت تنظر في تلك الجداول، وتحلّلها، وتُجري إحصاءات شيوع وتواتر مفرداتها، وقد بلغ مجموع ألفاظ هذا الرّصيد 3175 مفردة.[3]

---

[1]. تأسّست المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم (ALESCO) عام 1970م، وهي إحدى منظّمات جامعة الدّول العربيّة.

[2]. المجلس العربيّ للطّفولة والتّنمية، مرجع سابق، ص:494.

[3]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها، بتصرّف.

ومن الواضح أنّ الأمر لم يكنْ سهلا –والسّبب في اعتقادي– ليس صعوبة المفردات، وإنّما كثرتها. وعليه، فإنّ الاختيار –في زعمنا– لم يكن اعتباطيّا، وإنّما كان خاضعا لمعايير وشروط اختصّها معدّو الرّصيد لأنفسهم، وهنا يتبادر إلى الذّهن سؤال هامّ فحواه:

ما معايير الانتقاء الّتي تبنّتها اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغويّ؟

اِفتتحتِ اللّجنةُ العملَ ببحث علميّ دقيق لمنطوقِ ومكتوبِ المتعلّمين –كما ذكرنا آنفا– رَصدتْ فيه حصيلةَ المفردات الّتي تُقدّم للأطفال في المراحل الأولى من التّعليم في كلّ قُطر من الأقطار الثّلاثة (تونس، الجزائر، والمغرب)، فوجدَ أعضاءُ الفريق حَشواً في المفردات وخصاصةً في المفاهيم.

ولأنّ اللّجنة الدّائمة تدركُ جيّدا الصّلة الوثيقة بين اللّغة المعلَّمة، ومستوى المرحلة التّعليميّة من حيث صلاحيّةُ المحتوى اللّغويّ وملاءمته وسلاسته، فقد قيّدتِ اللّجنةُ المشروع بمعايير ومقاييس تمّ على أساسها اختيار ألفاظ الرّصيد وتراكيبه، أبرزها ما يلي:

- مقياس تواتر المفردة.
- مقياس التّوزّع في الأقطار الثّلاثة.

والغاية من اعتبار هذين المقياسين هو التّثبّت من شيوع المفردة.

- مقياس الكُمون، ومعنى ذلك: أنّه أُضيفتْ مفرداتٌ من المُتوقّع وُرودها على لسان الطّفل ولكنّها لم تبرز إلا بتواتر ضئيل.
- اِعتبارُ ضرورة التّدخّل، وهو اختيارُ أصلح الألفاظ ولو كانتْ في قطر واحد، والغايةُ من هذين المقياسين تقديم رصيد أكملَ ما يمكن بالنّسبة إلى حاجات الحياة العصريّة.
- اِعتبارُ ألّا قطيعةَ في المكان والزّمان، ومعنى ذلك: أنّ هذا الرّصيد عربيُّ المحتوى، لا يقطعُ الصّلة بالماضي وبالبلدان العربيّة الأخرى.[1]

لقد نصّتْ وثيقةُ العمل –كما أشرنا سابقا– على وَضْعِ عدّة ترتيبات لسير العمل في هذا المشروع الّذي يتناول أهمّ الاستعمالات اللّغويّة للطّفل (المغربيّ)، ويحدّدُ القدرَ المشترك من الألفاظ والتّراكيب الّتي تؤدّي مفاهيم الطّفل في المراحل الأولى من التّعليم الابتدائيّ وفق شروط ومعايير لسانيّة وجب الارتكاز عليها في ضوء تطبيق واع لمعطيات المنحى الوظيفيّ مع مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين.

---

[1]. اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغويّ، الرّصيد اللّغويّ للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، مرجع سابق، ص: ج.

ما هي أهداف المشروع؟

تأسيسا على ما سبق ذكره في مجال إنجاز الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ (المغربيّ)، وفي ضوء محاور المشروع الصّادرة عن اللّجنة الفنيّة الدّائمة للرّصيد، تمّ تحديدُ الأهداف المرجوّة من وراء إعداد هذا المشروع، وكان ممّا ورد في أهدافه ما أشار إليه عبد الرّحمن الحاج صالح في كتابه (بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّةج1):

- أن تكونَ اللّغةُ الّتي يتلقّاها الطّفل العربيّ في الكتبِ وفي أثناء الدّرس، تستجيب لحاجتين:
- أن تسدّ احتياجات الطّفل التّعبيريّة في مستوى معيّن، وخاصّة الألفاظ الّتي تغطّي ما يعبّر عنه في البيت وخارج البيت بالعاميّة، أو لغة أجنبيّة (وهذا قد لا يجده قبلُ في دروسه اللّغويّة)، وألّا يتجاوز مع ذلك الكميّة الّتي يقدر على استيعابها، وإلّا أصابه حصرٌ ونفرٌ عن تعلّم العربيّة.
- أن تتوحّد بذلك لغة الطّفل العربيّ من المغرب إلى المشرق، دون أن ترفض الألفاظ الفصيحة الّتي تكثر في بلد استعمالها، وذلك كأسماء الملابس، والأطعمة، والعادات، وحتّى المترادفات الكثيرة الاستعمال.[1]

وفي الأخير، يمكن أن نعتبر هذا الرّصيد اللّغويّ من المشاريع التّعليميّة الّتي سعتْ إلى ترقية اِستعمال اللّغة العربيّة، ومناهضة مشكلة الضّعف اللّغويّ في الوطن العربي من خلال ضبط مجموعة من المفردات والتّراكيب العربيّة لسدّ حاجات المتعلّم التّبليغيّة التّواصليّة في المرحلة الابتدائيّة، وتوحيد لغة التّعليم بين المتعلّمين المغاربة من خلال رصيد لغويّ يربط الصّلةَ بين لغة المدرسة ولغة التّخاطب اليوميّ وفق مناهج تعليميّة مشتركة.

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:200.

2.2.2.1.الرّصيد اللّغويّ العربيّ:

إنّ الاحتكام إلى الأرصدة اللّغويّة والرّكون إليها في تيسير تعليميّة اللّغات، قد وجدنا أثره في إنجازات الأوروبيّين –كما ذكرنا في بداية المبحث– وقلنا أنّ التّحوّل نحو هذه الصّناعة في هذه البلدان لم يكن وليد الصّدفة، بل كان رديف جملة من العوامل المؤّثرة، بعضها مرتبط باتّساع المعارف وتطوّر الأفكار وتراكم الإنتاج العلميّ، وبعضها الآخر متّصل بتطوّر الحاجة التّبليغيّة التّواصليّة، وبتطوّر الظّروف العامّة المحيطة بها.

فماذا عن الوطن العربيّ؟

إنّ مشروع الرّصيد اللّغويّ العربيّ ودواعيّ وضعه من القضايا الّتي تعدّدت فيها الآراء والأخبار، وممّا لاشكّ فيه، أنّ هذا المشروع لم يكن وليد طفرة علميّة مثلما حدث في العالم الغربيّ، وإنّما كان تدارك المشكلة لغويّة أثّرت على التّنمية في مختلف مناحيها من جهة، وتيسيراً لتعليم اللّغة العربيّة والحرص على إشاعة استعمالها في الحياة اليوميّة من جهة ثانيّة. وممّا لا جدال فيه، أنّ هذا الوجه من المشكلة –مشكلة تيسير تعليميّة اللّغة العربيّة وضمان انتشارها– مرتبط بوجهها الآخر، وهو فكرة "**اختيار مجموعة من المفردات والتّراكيب الجارية على قياس كلام العرب الّتي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلتيْ التّعليم الابتدائيّ والثّانويّ**".[1]

كما أنّ فكرة المشروع وما شملته من وقائع، نستشفّ حيثيّاتها من خلال الصّبغة الّتي اصطبغ بها المشروع، حيث وُصف بأنّه "**من الإنجازات القوميّة العلميّة الجليلة الّتي تعتني بها المنظّمة باعتباره أوّل جهد من نوعه في اللّغة العربيّة على المستوى القوميّ، وهو مرتكز أساسيّ في أي لغة من اللّغات، وسوف يجعل التّأليف المدرسيّ للمرحلة الابتدائيّة علميّا ووظيفيّا ومقنّنا**".[2]

---

[1]. المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، الرّصيد اللّغوي لتلاميذ الصفوف السّتّة في مرحلة التّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص:11.

[2]. المرجع نفسه، ص:08.

يمثّل "**الرّصيد اللّغويّ العربيّ**" مشروعا لغويّا تعليميّا، إن لم نقل حلماً توخّاه العرب طويلا لرسم إطار مرجعيّ تعليميّ عربيّ يليق باللّغة العربيّة ومستعمليها.

تبلورت فكرة المشروع لدى العرب ليصبح ضرورة ملحّة خاصّة بعد تفاقمِ أمر تعليم اللّغة العربيّة، أين عقدتِ النّخبة العربيّة العزمَ على إزالة ما علق في الأذهان من أنّ التّخطيط لسياسة لغويّة عربيّة مشتركة وموحّدة أمر يستحيل تجسيده في الواقع، وتحقّق ذلك عمليّا "**في المؤتمر الأوّل للتّعريب المنعقد في مدينة الرّباط بالمملكة المغربيّة سنة 1961م، إذ أوصى بحصر الألفاظ الّتي يشيع تداولها بين تلاميذ المرحلة الابتدائيّة**".[1]

أُعتبرَ هذا المؤتمر خطوة إيجابيّة لتوحيد الجهود العربيّة، ولقي المشروع تأييداً من نُخبها، وهو ما يعكس عمق الوعي العربيّ آنذاك. إلّا أنّ الظّروف حالت دون تحقيقه، واقتصر العمل –كما ذكرنا سابقا– على بلدان المغرب العربيّ الثّلاثة (تونس والجزائر والمغرب). وبعد تأسيس المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم سنة 1970م، "**عملت على إحياء المشروع، فأصدر مؤتمرُها الثاني 1970 مقراراً بتأليف لجنة فنيّة لحصر الألفاظ الّتي تُعلّم لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة في البلاد العربيّة**".[2]

أ. اللّجنة الفنّية للرّصيد اللّغويّ العربيّ:

"بناء على توصيّة المؤتمر العامّ الثّالث للمنظّمة الّذي عقد بعمان ما بين (2 و7نوفمبر 1974)، أوصى بتشكيل لجنة فنيّة للمضيّ في المشروع."[3]

وتمّ بالفعل تشكيل اللّجنة الفنّية المكلّفة بإعداد الرّصيد العربيّ، والّتي ضّمّت ثلّة من اللّسانيّين والخبراء العرب. ولا تفوتنا الإشارة –في هذه النّقطة– إلى بعض الباحثين الجزائريّين الّذين وجّهوا اهتماماتهم صوب مسألة الرّصيد العربيّ، وهم:

---

[1]. المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، الرّصيد اللّغوي لتلاميذ الصفوف السّتّة في مرحلة التّعليم الأساسي، مرجع سابق، ص:06.

[2]. الرصيد اللغوي لتلاميذ الصفوف السّتّة في مرحلة التّعليم الأساسي، المرجع السابق، ص:08.

[3]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- "الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح، مدير معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة.
- الأستاذة فطّومة السويسي، باحثة بالمعهد.
- الأستاذ الطّاهر ميلة، باحث بالمعهد.
- الأستاذ محمد يحيتن، باحث بالمعهد.
- الأستاذ الأخضر مصطفاوي، باحث بالمعهد".[1]

"وتعاونت اللّجنة مع الإدارة في تحديد تعليقات وضع الرّصيد، وهي اختيار مجموعة من المفردات والتّراكيب الجارية على قياس كلام العرب الّتي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلتيْ التّعليم الابتدائيّ والثّانويّ، ليتسنّى له التّعبير عن الأغراض والمعاني العادية الّتي تجري في التّخاطب اليوميّ".[2] وفي يوليو 1975م، قُدّم المشروع إلى المجلس التّنفيذيّ للمنظّمة.

الواقع، أنّ قرار المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة يمثّل امتداداً لعمل اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ (المغربيّ)، ولا نريد في هذا المبحث إعادة سرد ما ذكرناه سابقا، ونكتفي بتقرير حقيقة مقاصد مشروع الرّصيد اللّغويّ العربيّ المبلور في أعمال القائمين على الشّأن التّربويّ في مؤتمر التّعريب الأوّل، أو في مؤتمر وزراء التّربية والتّعليم لدول المغرب العربيّ، وهي توحيد السّياسة اللّغويّة العربيّة باحتواء أهمّ المفردات المنتجَة شفهيّا أو كتابيّا لغرض إعداد قوائم مفرداتيّة، تسهّل للمتعلّم اكتساب ملكة لسانيّة تواصليّة تعكس تطلّعات المناهج التّعليميّة العربيّة.

ب. أسس بناء الرّصيد اللّغويّ العربيّ:

لا شكّ، أنّ مشروع الرّصيد اللّغويّ العربيّ، شأنه شأن أيّ مشروع في حقل التّعليميّة لم يأت من فراغ، وإنّما هو حصيلة جهود بحثيّة متواصلة وتراكم معرفيّ مؤسّس أفضى إلى ظهور هذه النّماذج.

فما هي الأسس الّتي بُني عليها هذا الرّصيد؟

---

[1]. الرّصيد اللّغوي لتلاميذ الصفوف السّتّة في مرحلة التّعليم الأساسي، المرجع السّابق، ص:9.

[2]. المرجع نفسه، ص:8.

ممّا ورد في بنود قرار اللّجنة الفنيّة للرّصيد العربيّ، الإعلان عن المرتكزات الّتي يستمدّ منها المشروع أهمّ مقوّماته، والّتي يمكن حصرها فيما يلي:[1]

- كلّ إصلاح لتعليم اللّغة ينبغي أن ينطلق من الواقع ومن الاستقراء الواسع له.
- أن يكون هذا المنطلق المعني هو المتعلّم نفسه، أي أن ينطلق من اهتماماته وما يحتاج إليه لمواجهة الحياة، لا إلقاء الخُطب ونظم الشعر فقط، وبذلك يتحقّق سد حاجات المتعلّم الملموسة في جميع الميادين، ومعرفة ما يناسب سنّه وقدراته الخاصّة بهذا السّن.
- ألّا يتجاوز الرّصيد المقدّم الحدّ الأقصى الّذي يستطيع الطّفل أن يكتسبه، وألّا يقلّ عمّا يجب أن يعرفه حتّى تتّسق لغته الفصيحة على ما تتطلّبه الحياة لا المدرسة وحدها.

ج. معايير الانتقاء:

وقد تمّ تحديد المعايير والأسس اللّسانيّة الّتي يجب الارتكاز عليها عند وضع الرّصيد انطلاقا من فصيح المدوّنة، وفي ضوء مقاييس اختيار الألفاظ، وهي:[2]

- اختيار اللّفظ الفصيح المناسب لكلّ مفهوم ظهر في المدوّنة الدّارجة.
- اختيار اللّفظ الفصيح المناسب لكلّ مفهوم مقترح.
- وضع الدّال الواحد للمدلول الواحد، حتى يتفادى قدر الإمكان التّرادف غير الوظيفيّ أو اللّبس.
- وضع المصطلحات العلميّة والتّقنيّة وضعا موحّدا لا اشتراك فيه.
- اختيار أسماء الحيوانات والنباتات المختلفة، وكلّ ما يُنتفع به من ملابس وأدوات وآلات.
- تفضيل الكلمة الّتي تكون حروفها غير متنافرة على غيرها إذا تقابلت هذه أو تلك.
- تفضيل الكلمة الّتي تتصرّف وتُشتقّ منها كلمات مختلفة.

---

[1]. الرّصيد اللّغوي لتلاميذ الصفوف السّتّة في مرحلة التّعليم الأساسي، المرجع السّابق، ص:11.

[2]. المرجع نفسه، ص:15.

وفي إطار هذه المعايير والضّوابط التّربويّة واللّغويّة، وضمن هذه المدوّنة اللّغويّة الّتي تجمّعت، "**بلغ عدد المفردات مليونا وستّمائة ألف كلمة مكرّرة (1,600,000) في مدوّنة المنطوق، وحوالي مليون ومائتي ألف كلمة مكرّرة (1,200,000)، اشتملت عليها مدوّنة المكتوب**".[1] **ثمّ تمّ الإدماج بالحاسوب في معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة بالجزائر.**[2]

وقد يسأل سائل: كيف تمّوضع القوائم الموحّدة؟

الجواب: اجتمعت اللّجنة الفنيّة للرّصيد العربيّ لاستخراج ألفاظه، وكانت قد وضعت لذلك منهجيّة خاصّة، وهي كالآتي:[3]

- المنطلق هو المفهوم، لأنّ اللّفظ خادم للمعنى لا العكس.
- أمّا توزيع المفاهيم، فقد شمل المجالات التّالية:

– الإنسان وحاجاته.
– الإنسان في محيطه الصّغير.
– الإنسان في محيطه الكبير.
– الأدوات والألفاظ المشتركة المجال.

وانتهت خطوات فرز حصيلة المفردات الّتي تمّ تصنيفها وتبويبها ودراستها إلى اختيار ما لُوحظ توافقه مع القواعد اللّغويّة والتّربويّة، ثمّ وضعها بين أيدي القائمين بأمر اللّغة العربيّة والعاملين في حقل التّعليميّة.

بلغ رصيد المفردات –كما ذكرنا آنفا– حوالي مليونا وستمائة ألف كلمة مكرّرة (1,600,000) في مدوّنة المنطوق، وحوالي مليونا ومائتي ألف كلمة مكرّرة (1,200,000) في مدوّنة المكتوب.

---

1. الرّصيد اللّغوي لتلاميذ الصفوف السّتّة في مرحلة التّعليم الأساسي، المرجع السّابق، ص:5.
2. المرجع نفسه، ص:13.
3. المرجع نفسه، ص:15.

إنّ هذا الرّصيد هو حصيلة مدوّنة قوامها منطوق ومكتوب الطّفل العربيّ في المرحلة الابتدائيّة، جُمعت على نحو منهجيّ وفق مراحل نموّه العقليّ، ومقاييس علميّة ذكرناها سابقا. وبقي في الأخير، أن نقرّ ونعترف بأنّ هذا المشروع يمثّل باكورة الإسهامات اللّغويّة العربيّة في حقل تعليميّة اللّغات. مشروع أكسب المقول والمكتوب أهمّية خاصّة، ودفع بعض اللّسانيّين، أمثال الحاج صالح، ومحمد يحيتن، والأخضر مصطفاوي، والطّاهر ميلة، وفطّومة السويسي وغيرهم إلى إحصاء مفردات وتراكيب متعلّمي اللّغة العربيّة لغرض تعليميّ له فوائده وأهدافه.

د. فوائد الرّصيد اللّغويّ العربيّ:

أحصتِ اللّجنة الفنّية الرّاعية لهذا المشروع جملة من الفوائد الّتي تعود بالنّفع الغزير على الطّفل العربيّ في المرحلة الابتدائيّة، تمّ حصرها في النّقاط الآتية:

- يمثّل الرّصيد الأدنى الّذي يحتاج إليه التّلميذ، فلا إفراط في مفردات بها حشو وغرابة، ولا تفريط في مفاهيم ومفردات يوميّة عصريّة.
- دقيق لا يضحّي بلغة العلم، متدرّج من السّهل إلى الصّعب بحسب ما تقتضيه سنّ المتعلّم ومداركه ومستواه الذّهني، فهو فصيح مشترك الاستعمال.
- يمثّل هذا الرّصيد الحدّ الأدنى من الألفاظ اللّغويّة الّتي يجب أن يتعلّمها التّلاميذ.
- إنّ هذا الرّصيد "تراكميّ"، فقائمة الألفاظ المقرّرة لصفّ دراسيّ معيّن تشمل بالضّرورة قائمات الألفاظ السّابقة على هذا الصّف، وعلى هذا فألفاظ هذا الرّصيد –حسب اللّجنة الفنّية– جميعها ملائمة لتلاميذ الصّف السّادس، وكلّ صفّ تلائمه قائمته وما قبلها. وقد يجد المطّلع على هذا الرّصيد ألفاظا تبدو غريبة عليه، ولكنّها وجدت طريقها إلى الرّصيد لشيوع استعمالها في بعض البيئات، وبدراستها تبيّن أنّها ألفاظ معجميّة صحيحة.[1]

[1]. الرّصيد اللّغويّ العربيّ لتلاميذ الصّفوف السّتة الأولى، المرجع السّابق، ص:19.

إنّ النّاظر بإنصاف في مشروع الرّصيد اللّغويّ العربيّ، يدرك أنّه قام على أسس علميّة وموضوعيّة. لكن، هذا لا ينفي –أيضا– استشعار بعض الشّكّ العلميّ، والشّكّ هنا ليس مقصودا لذاته، بل من أجل امتحان معارفنا وتسجيل بعض الملاحظات الّتي نحسب أنّها كذلك، وهي:

أوّلا: ليس عمق أو شيوع المفردات هو الّذي يؤمّن نفوذها في الخطاب اليوميّ، بل ملاءمتها لحاجات المتعلّم وقابليّتها للتّعلّم، وهذا ما يؤكّده **عبده الرّاجحيّ** في كتابة "**علم اللّغة التّطبيقيّ**"، إذ يقول: "**لا تصلح معايير الشّيوع وحدها في اختيار الكلمات، بل لابدّ من الاحتكام إلى المعايير النّفسيّة والتّعليميّة مثل: قابليّة الكلمة للتّعلّم، وقابليّتها للتّعليم**".[1] وهذا –في زعمنا– رأي يحتمل الصّدق والصّواب، لأنّ "**ثمّة عوامل تؤثّر في الاختيار، بعضها عوامل خارجيّة، كالأهداف ومستوى المقرّر والوقت المحدّد له، وعوامل خاصّة بالمتعلّم، كالعمر والاستعداد لتعلّم اللّغة ودافعيّة التّعلّم، وعوامل أخرى، كنوعيّة المدرسة. ثمّ إنّ هناك معايير يحتكم إليها الاختيار كالشّيوع والتّوزيع وقابليّة التّعلّم والتّعليم وغيرها**".[2]

ثانيا: على الرّغم من مركزيّة مشروع الرّصيد اللّغويّ العربيّ في العمليّة التّعليميّة، واعتراف جمهور كبير من اللّغويّين والخبراء بما قدّمه هذا المشروع في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة، إلّا أنّه قد تختلف الآراء والتّصوّرات ولا تتّفق مع الجهود العربيّة المبذولة في هذا الشّأن، ولنا في **عبده الرّاجحيّ** خير مثال، إذ يرى أنّه "**ليس لدينا الآن أعمال جادّة عن قوائم الكلمات العربيّة الفصيحة المعاصرة، ولا على مستوى فصحى التّراث، بحيث نعرف المائة كلمة أكثر شيوعا فنختارها للصّفّ الأوّل الابتدائيّ، ثمّ الّتي تليها ثمّ الّتي تليها**".[3]

لقد تنكّب **عبده الرّاجحيّ** –في زعمنا– عن مشروع الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، وعاب عليه أنّه مصطبغ بالصّبغة الإقليميّة، وأنّه لا يفي بالغرض المنشود، وعزا هذه المآخذ إلى الثّغرات الواردة فيه، وإلى عدم احترامه لبعض القواعد الصّوتيّة والصّرفيّة، وما ترتّب عنها من نتائج

---

1. عبده الرّاجحيّ، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، 1995م، ص:70.
2. المرجع نفسه، ص:91.
3. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

سلبيّة على مستوى الاكتساب اللّغويّ، فيقول: "**وبهذا نتجنّب الثّغرات الواردة في بعض الأرصدة، مثل: الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ الّذي ظهر سنة 1975م، حيث اقتصر على عربيّة تونس، الجزائر والمغرب**".[1]

ثمّ يقول: "**والأمر إذن في اختيار الكلمات في تعليم العربيّة لأبنائها هو الآن في رتبة الصّفر**".[2]

أعتقد أنّ التّسليم بهذا الرّأي ليس صحيحا بإطلاقه، ولكنْ يمكنُ الاستفادة منه لتصويب بعض الهفوات، أو سدّ بعض الثّغرات إنْ وُجدت، أمّا أنْ نتشبّث به، فهذا إقصاء لنتاج لغويّ أثمر معرفيّا ولغويّا، وسمح للّسانيّين والتّربويّين بفهم أفضل لحاجات المتعلّمين، وأتاح لهم فرصة التّأصيل لمبادئ نظريّة ومنهجيّة مكّنت من إنجاز رصيد لغويّ عربيّ.

وعسى أن نكون بهذا الكلام قد سلّطنا مزيدا من الضّوء على حقيقة هذه الجهود، ووُفّقنا إلى تجلية غاياتها، فالمسألة –في زعمنا– ليست أكثر من ادّعاء لم نجد له ما يبرّره في نظرنا.

وفي الأخير، يمكن القول أنّ النّتائج –وإن كانت تبدو متفائلة– تبقى تواجه مشكلة تطبيق المخرجات الّتي توصّلتْ إليها، وتعميمها على مدارس العالم العربيّ الّتي تتنوّع فيها مشكلات تعليميّة اللّغة العربيّة من المشرق إلى المغرب.

---

[1]. عبده الرّاجحيّ، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، المرجع السّابق، ص:100.

[2]. المرجع نفسه، ص:131.

المبحث الثّالث

عبد الرّحمن الحاج صالح

ومشروع الرّصيد اللّغويّ للطّفل العربيّ.

- المشكلات اللّغويّة المتعلّقة بالرّصيد اللّغويّ.
- أسس بناء المناهج التّعليميّة للّغة العربيّة.
- المعجم الخاصّ بالطّفل العربيّ.

3.1. عبد الرّحمن الحاج صالح ومشروع الرّصيد اللّغويّ للطّفل العربيّ:

أسماء كثيرة ارتبط ذكرها إلى اليوم بدراسة المادّة اللّغويّة الّتي تُقدّم للطّفل في مختلف مراحل التّعليم، ولعلّ من أبرز هذه الأسماء، اِسم الباحث اللّغويّ "**عبد الرّحمن الحاج صالح**"[1] الجزائريّ، الّذي استطاع أن يبعث الجديد من خلال المكتسب، ولا سيّما مقالاته العلميّة الّتي جمعها في كتابه "**بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة**"، والّتي جمع فيها أكثر من مسألة في علوم اللّغة العربيّة إلى جانب قضايا تعليميّة كثيرة.

ولما كان متعذّرا علينا الإحاطة بكلّ مساره اللّسانيّ والتّعليميّ، اِرتأينا أن نتتبّع في هذا المبحث واحدا من الاهتمامات الجوهريّة لهذا الباحث، ونقصد به، التّأصيل النّظريّ لمشروع لغويّ تعليميّ يوضّح الرّؤيةَ لمواجهة أسباب الضّعف اللّغويّ في مؤسّساتنا التّعليميّة.

فكيف نظر الحاج صالح إلى الواقع اللّغويّ؟

وما أبرز القضايا التّعليميّة الّتي طرحها للنّقاش؟

1.3.1. المشكلات اللّغويّة المتعلّقة بالرّصيد اللّغويّ المدرسيّ:

حين أمعنتُ النّظر في كتابيْه "**بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة**"، و"**بحوث ودراسات في علوم اللّسان**"، أدركتُ مُسوّغ اهتمام الطّلبة والأساتذة والباحثين بهذه الكتب. ذلك، أنّ القارئ الّذي يُدقّق النّظر فيها، يكتشف –دون عناء– القضايا اللّغويّة الّتي شغلت الحاج صالح ومواقفه العلميّة من مشكلات تعليم اللّغة العربيّة في هذا العصر، كمشكلة

---

[1]. **الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح :**

ولد بمدينة وهران سنة 1927م، درس في مصر، وفي بوردو، وباريس، تحصّل على التّبريز في باريس، ودكتوراه الدّولة في اللّسانيّات من جامعة باريس بالسّربون، كان أستاذا بجامعة الرّباط سنة 1961م إلى 1962م، وبجامعة الجزائر بعد ذلك.

صار مديرا لمركز البحوث العلميّة لترقيّة اللّغة العربيّة، وعيّنه الرّئيس بوتفليقة رئيسا للمجمع الجزائريّ للّغة العربيّة سنة 2000م.

كان عضوا بالمجامع الآتية: دمشق، وبغداد، وعمان، والقاهرة، وكان مشرفا على مشروع "الذّخيرة اللّغويّة". (ينظر بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، الصّفحة الأخيرة.

من مؤلفاته: منطق العرب في علوم اللّسان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، علم اللّسان العربيّ وعلم اللّسان العام، النّظريّة الخليليّة الحديثة. توفّي رحمه الله بتاريخ 05 مارس 2017م بالجزائر.

الضّعف اللّغويّ الرّاهن، ومشكلة مناهج اللّغة العربيّة وأسس بنائها، ومشكلة تطوير تدريس اللّغة العربيّة، وقضايا أخرى لا يتّسع المقال لذكرها.

حاول **الحاج صالح** أن ينجز شيئا من البحوث الميدانيّة حول واقع تعليم اللّغة العربيّة، وكان ذلك بالتّعاون مع شخصيّات وهيئات علميّة عديدة –سبق ذكرها– تناول من خلالها ظاهرة الضّعف اللّغويّ في المدارس، وكان ذلك في إطار قراءة وصفيّة تحليليّة شملت منطوق ومكتوب المتعلّمين في المراحل الأولى من التّعليم، وفي نطاق هذا المسعى، أعاد الحاج صالح صياغة أهمّ الأسئلة الّتي طُرحت في هذا الباب، ولعلّ أبرزها، هو:

"ماذا يُقدّم بالفعل في مدارسنا للمتعلّم من مادّة لغويّة من حيث النّوع، ومن حيث الكمّ، وبالنّسبة لكلّ مرحلة من مراحل التّعليم، وبالإضافة أيضا إلى مختلف مستويات اللّغة: مفرداتها، وتركيباتها، وقواعدها".[1]

ولعلّ في هذا السّؤال، إشارة واضحة إلى ملامح المشكلات اللّغويّة المتعلّقة بالرّصيد اللّغويّ الّذي يتعلّمه الطّفل العربيّ عموما، والطّفل الجزائريّ على وجه الخصوص. حيث أكّد **الحاج صالح** في عدّة مناسبات، أنّ "**الإطّلاع على الحصيلة من المفردات الّتي تُقدّم للطّفل في المدارس الابتدائيّة، أظهر لنا معشر اللّسانيّين في المغرب العربيّ عيوبا، ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصوّرها المربي**".[2]

قام الحاج صالح –كونه أستاذا للّغة العربيّة– بوصْف الواقع اللّغويّ في المدارس الابتدائيّة الّتي لم تستطعْ –في رأيه– النّهوض بالمهمّة اللّغويّة المنُوطَة بها –كمؤسّسة تعليميّة– لمواكبة التّحوّلات الّتي أفرزتها التّغيّرات المختلفة، حيث "**بيّنت البحوث الميدانيّة، بعد أن أحصتْ كلّ ما يوجد في الكتب المدرسيّة عيوبا ونقائص خطيرة**".[3]

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ص: 201.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص: 160.

استخدم الحاج صالح أسلوب التّحليل بعد وصف المحتوى الظّاهر للمادّة اللّغويّة المراد تقديمها للمتعلّم وفق قواعد وأسس منهجيّة تعتمد في الأساس على التّقدير الكمّيّ والكيفيّ للمادّة، حيث سجّل الأستاذ ملاحظاتِه، وحدّد مواطن الضّعف، وقدّم تفسيرات واضحة عن المحتوى الّذي تمّت معاينته، وهي كالآتي:

أوّلا: من حيث الكمّ:

لاحظ الحاج صالح عيبا خطيرا، وهو "**غزارة المادّة الإفراديّة فيما لا يحتاج إليه المتعلّم، كالألفاظ المترادفة الكثيرة، والألفاظ الغريبة العقيمة، أي الّتي قلّ استعمالها حتى عند الكتّاب**".[1]

كما لاحظ أيضا، "**كثرة المفردات الّتي لا يحتاج إليها الطّفل ليواجه الحياة، ككثرة الألفاظ الدّالة على نفس المسمّى الواحد، والغريب الّذي لا يعرفه حتّى المعلّم نفسه**".[2]

لقد كشف الحاج صالح أنّ ما يَعتَورُ المتعلّم من تُخمة لغويّة، إنّما يُعزى –في الغالب– إلى حشو وغزارة في المادّة الإفراديّة المقرّرة، مقابل غموض وخصاصة في مدلولاتها، مؤكّدا أنّ ما يُقدّم للمتعلّم هو كمٌّ هائلٌ من اللّغة، يفتقر للانتقاء والتّدرّج المحكم.

ثانيا: من حيث الكيف (النّوع):

لاحظ الحاج صالح "**عدم استجابة هذه المادّة لما تتطلّبه الحياة اليوميّة المعاصرة، كأسماء الكثير من الملابس، والأدوات، والمرافق الحديثة**".[3]

أي، أنّ ما يتمّ تقديمه من مادّة إفراديّة لا يحتاجه المتعلّم في الغالب، فهي مادّة لغويّة لا تستجيب لمتطلّبات الحياة وواقع الخطاب. مؤكّدا في الموضع التّالي أنّه قد لاحظ عيبا آخر، وهو "**عدم مطابقة المحتوى الإفراديّ المقدّم للطّفل لحاجياته الحقيقيّة، فهناك مفاهيم حضاريّة لها علاقة بعصرنا الحاضر لا يجد الطّفل ألفاظا عربيّة يعبّر بها عنها، فالمؤلّف**

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

[2]. المرجع نفسه، ص: 180.

[3]. المرجع نفسه، ص: 160.

للكتاب المدرسيّ، يكاد لا يهتمّ بتلك المفاهيم (وقد يكون السّبب في ذلك هو عدم وجود لفظ مناسب للمفهوم)، فيعوّضها بألفاظ تدّل على مفاهيم أخرى، (وهذا بسبب كثرة المترادف وكثرة المشترك)".[1]

وفي هذه النّقطة، يمكن القول أنّ الحاج صالح قد اختزل أبعاد المشكلة اللّغويّة في مدارسنا في بعدين أساسيّين:

أوّلهما: غزارة المحتوى الإفراديّ الّذي يتلقّاه المتعلّم.

وثانيهما: عدم مطابقة هذا المحتوى لحاجات المتعلّم التّبليغيّة التّواصليّة.

ومنذ ذلك الحين، أضحى **(مشروع الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ)** -الّذي سبق الحديث عنه- محورَ عناية الحاج صالح وآخرين، ومنطلقَ اهتماماتهم في العصر الحديث، مقترحين إعادة النّظر في أسس بناء المناهج التّعليميّة من خلال تصوّر يشمل كلّ أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة (المعلّم، المتعلّم، المعرفة).

2.3.1. أسس بناء المناهج التّعليميّة للّغة العربيّة:

في هذا المبحث، لا نروم الولوج في نقاش حول مصطلح المنهاج، وإنّما نروم الوقوف على حقيقة ادّعاء بعض الدّارسين أنّ المسألة "**المنهاجيّة**" لم تنلْ حظّها من الحضور في دراسات الحاج صالح وبحوثه العلميّة. وانطلاقا من هذا الادّعاء، باتتِ الحاجة ماسّةً لتقصّي حقيقة الموضوع، وسنشير في هذه المحطّة -على نحو الاختصار- إلى أبرز الحقائق العلميّة الّتي أشار إليها الأستاذ. أمّا المرجعيّة الّتي سنحتكم إليها، فهي نصوص الحاج صالح الحاضرة في مؤلّفاته -الّتي سبق ذكرها- قصد الإجابة عن سؤال جوهريّ فحواه:

ما الأسس العلميّة واللّغويّة الّتي جادت بها قريحة الحاج صالح في صناعة المناهج التّعليميّة؟

---

[1]. بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص: 251.

أوّلا: التّركيز على المتعلّم لا على المادّة اللّغويّة:

إنّ المتتبّع لآثار الحاج صالح العلميّة، سيلحظ أنّه قد احتفى احتفاء بالمناهج الدّراسيّة، تحدوه في ذلك غاية ساميّة، وهي ترقيّة الأداء اللّغويّ في ضوء منهج تعليميّ مبتكر، يقوم على أسس وأصول علميّة.

"**وأصل الأصول** -حسب الحاج صالح- **هو العناية بالمتعلّم والتفطّن إلى حاجاته التّعبيريّة الحقيقيّة: ما هي اهتماماته، وماهي الألفاظ والعبارات الّتي تستجيب لهذه الحاجات، ويجب أن تُبنى المناهج برُمّتها على هذا المبدأ العامّ**".[1]

ولا عجب في ذلك، فالمنهاج التّعليميّ يستهدف تحقيق تغيّرات في سلوك المتعلّم اللّغويّ، لذا فهو يتمركز حول المتعلّم، "**ويجري تخطيطه على أساس مبدإ الفاعليّة الّذي يتطلّب من المتعلّم أن يكون فاعلا ومنفعلا، ويسعى إلى الكشف عن المعرفة بنفسه**".[2]

هذا التّمركز حول المتعلّم واهتماماته، يقتضي العنايةَ بتصوّراتِه ومكتسباته السّابقة، وجعلها في صميم المنهاج الدّراسيّ. وهذا في رأينا، تصميم ينطلق من منظور بنائيّ "**وهو مجموعة فرعيّة من المنظور المعرفيّ -الّذي يشكّل بدوره- نموذجا تدريسيّا أكثر تمركزا حول الطّالب**".[3]

وفي هذا الصدّد، يمكن القول أنّ عبد الرّحمن الحاج صالح كان منسجما مع التّطور الجديد في بناء المناهج، مستخلصا "**أنّ سرّ النّجاح في تعليم اللّغات، ينحصر في التّركيز على المتعلّم لا على المادّة اللّغويّة على حدة ومعزولة عنه، أي على معرفة احتياجاته الحقيقيّة، وهي تختلف باختلاف السّنّ والمستوى العقليّ**".[4]

---

[1]. بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص: 188.

[2]. محمد الدّريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربيّ، الرّباط، 2011، ص: 14.

[3]. المرجع نفسه، ص: 59.

[4]. بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص: 185.

ولعلّ هذا التّحوّل هو الأكثر بروزا في المشهد التّربويّ التّعليميّ المعاصر باعتبار المتعلّم عنصرا مهمّا في المثلّث التّعليميّ، فهو قطب لا يمكن تجاهله أثناء عمليّة بناء المناهج.

وعليه، لا يمكن أن نتصوّر إعداد أي منهج دراسيّ بعيدا أو بمعزل عن خصائص المتعلّم وحاجاته ورغباته واستعداداته، وهذا هو المنطلق الوحيد -حسب الحاج صالح- والوجه الصّواب في بناء المناهج التّعليميّة.

ثانيا: مادّة اللّغة ومنهج تعليمها:

ماذا نعلّم من اللّغة؟ وكيف نعلّمه؟

يُعدّ المحتوى المعرفيّ "**العنصر الثّاني من عناصر المنهج الّذي يشير إلى مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتّجاهات، والقيم المراد إكسابها للمتعلّمين**".[1] وهو -في نظرنا- الأكثر تأثيرا في تحقيق الأهداف التّربويّة الّتي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، الأمر الّذي يستدعي تخطيطا مقصودا في اختيار محتوى يتلاءم (شكلا ومضمونا) مع اهتمامات المتعلّمين في كلّ مرحلة من مراحل التّعليم تبعا لحاجاتهم الوظيفيّة.

وممّا لا شكّ فيه، أنّ السّؤال الّذي طرحه الحاج صالح ليس عفويّا ولا اعتباطيّا، ولا يتناقض مع مبدإ التّركيز على المتعلّمين، وإنّما هو تصويرٌ لإشكاليّة عميقة، الجواب عنها ينطلق من تصوّر علميّ يسترفد بعض النّظريّات اللّسانيّة في أحدث اتّجاهاتها لإسعاف العمليّة التّعليميّة بما تثبته من حقائق علميّة وجب مراعاتها. "**فليس كلّ ما في اللّغة من الألفاظ والتّراكيب وما يدلّ عليه من المعاني يلائم الطّفل أو المراهق في طور معيّن من أطوار ارتقائه ونموّه**".[2]

لقد أدرك الحاج صالح ضرورة وجود محتوى لغويّ مختصر وميّسر وفق تدرّج محدّد يمكن تنفيذه ومتابعته وتقويمه. لذا، لا يمكن أن نتصوّر إمكانيّة القيام بعمليّة بناء المناهج

---

[1]. محمد الدّريج وآخرون، مرجع سابق، ص:62.

[2]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص:203.

التّعليميّة دون احترام خصائص المتعلّم من جهة، وكذا طبيعة اللّغة المعلّمَة من جهة أخرى. مؤكّدا أنّ المتعلّم "**لا يحتاج إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ الّتي تدلّ على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلميّة والفنيّة والحضاريّة**".[1]

وهنا، تبرز مشكلة أخرى تواجه معدّي المناهج، ألا وهي صعوبة تحديد ألفاظ بعينها على أنّها الأوْلى والأنسب للمتعلّم في ضوء التّغيرات الّتي يواجهها المجتمع، حيث تتضارب المفاهيم بفعل ما أفرزه الصّراع اللّغويّ العالميّ. وعليه، وجب الالتفات إلى الطّفل ووضعه اللّغويّ وما يعتريه من نقصان، وذلك بإعداد رصيد لغويّ وظيفيّ يشمل المفردات الأكثر تداولا، ودلالة، ووظيفيّة لدعم كفاءته اللّغويّة. لأنّه "**لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معيّنة حدا أقصى من المدلولات والتّراكيب، بل وفي كلّ درس من الدّروس الّتي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكميّة معيّنة وإلّا أصابته تخمة ذاكريّة، بل حصر عقليّ خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة**".[2]

ومن هنا، نفهم أنّ الكمّ اللّغويّ –حسب الحاج صالح– يمثّل أحد الأسس الّتي ترتكز عليها عمليّة انتقاء المحتوى التّعليميّ. وعليه، يمكن القول أنّه إن كان اختيار المحتوى يقوم على نوعيّة المفردات والتّراكيب، فإنّ نجاعة هذا المحتوى لا تقوم إلّا على كميّة الألفاظ الموجّهة للاستهلاك، لذا فإنّه من الضّروريّ العناية بقدرات المتعلّمين وفروقهم الفرديّة، وجعْلها في قلْب عمليّة اختيار المحتوى اللّغويّ التّعليميّ.

وفي الأخير، بقي أن نشير إلى أنّ تصوّرات عبدالرّحمن الحاج صالح العلميّة ورُؤاه المنهجيّة، تستحضر طبيعة اللّغة وخصائص المتعلّم في بناء المناهج التّعليميّة. وأنّنا، قد وجدنا أجوبة لأسئلتنا في مؤلّفات الحاج صالح –الّتي سبق ذكرها– وسنستكمل باقي هذه الأسئلة –خاصّة– ما تعلّق بمنهجيّة تعليميّة اللّغة العربيّة، أهمّها: كيف نعلّم لغتنا العربيّة؟

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، المرجع السّابق، ص:203.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

لعلّ أوّل ما تقرّر لدى الأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح في هذا الشّأن، حديثُه عن الطّريقة النّاجعة لتعليم اللّغة العربيّة، حيث يؤكّد أنّ **كلّ طريقة تعليميّة تتّصف بأدنى شيء من الجديّة، فلابدّ أن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء:**[1]

- الانتقاء الممعن للعناصر الّتي تتكوّن منها المادّة المعنيّة، وهي بالنّسبة للّغة الألفاظ والصّيغ.
- التّخطيط الدّقيق لهذه العناصر.
- ترتيبها ووضعها في موضعها في كلّ درس.
- اختيار كيفيّة ناجعة لعرضها على المتعلّم.
- اختيار كيفيّة لا تقلّ نجاعة عن السّابقة لترسيخها.

وفي إطار هذا الفهم لكيفيّة تعليم اللّغة وتعلّمها على أساس أنّها مهارة تكتسب وفق منهج تعليميّ يقوم على تحديد الأولويّات، فإنّ أولى الأولويّات –حسب الحاج صالح– انتقاء العناصر اللّغويّة المناسبة لمستوى المتعلّم ونضجه العقليّ، واحترام الحقائق اللّسانيّة التّعليميّة الّتي أثبتتها مختلف الدّراسات الحديثة، وأيضا التّسليم لبعض المبادئ البيداغوجيّة: كالتّخطيط، والتّدرّج، والتّرسيخ، والتّقويم.

ثالثا: التّمييز بين ملكتين:

إذا سلّمنا، أنّ حدّ الملكة "**مهارة التّصرّف في البنى اللّغويّة بما يقتضيه حال الخطاب**".[2] وأنّ حدّ المهارة "**الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معا**".[3] فكيف يتمّ اكتساب هذه الملكة؟

إنّ التّصوّر النّظريّ الّذي ينطلق منه **الحاج صالح** فيما يتعلّق بكيفيّة اكتساب الملكة اللّسانيّة، وكيفيّة تمثّلها إجرائيّا، هو تصوّر رهين بتحديث المناهج الدّراسيّة في ظلّ الحقائق

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص:224.

[2]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:185.

[3]. محمد أحمد السّيد، النّهوض بالعربيّة والتّمكين لها، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، ط1، 2013، ص:120.

اللّسانيّة التّربويّة المتجدّدة، وفي إطار هذه المسلّمة، ينبغي –حسب الحاج صالح– "**أن نميّز في تعليم اللّغة العربيّة بين مرحلتين اثنتين**":[1]

المرحلة الأولى: نعتها الحاج صالح بمرحلة اكتساب "**الملكة اللّغويّة**" (Compétence Linguistique)، وقد عرّفها بأنّها "**القدرة على التّركيب السّليم فقط**".[2] حيث يتمّ تصميم المادّة اللّغويّة المستهدفة –كما ذكرنا آنفا– وفق طرائق، وأنشطة، وتدريبات تمكّن المتعلّم من إحكام بعض القواعد النّحويّة والصّرفيّة بطريقة إجرائيّة تضمن إحكام التّصرّف فيها من خلال أنماط ومُثُل لغويّة يجري تعليمها وتعلّمها تدريجيّا. فإذا اكتفينا –حسب الأستاذ الحاج صالح– في تعليم اللّغة العربيّة بجانب السّلامة اللّغويّة فقط، "**أي جعل الطّالب قادرا على تطبيق القواعد النّحويّة وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عمليّة الخطاب، أي دون القواعد البلاغيّة، كان تعليمنا ناقصا**".[3]

المرحلة الثّانيّة: ملكة التّبليغ (Compétence Communicationnelle): وهي "**القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابيّة لشتّى الأغراض**".[4] في هذه المرحلة يكتسب المتعلّم "**المهارة على التّعبير البليغ (الّذي يتجاوز السّلامة اللّغويّة). ولابدّ أن يكون المتعلّم –قد تمّ إلى حدّ بعيد– اكتسابه للملكة اللّغويّة الأساسية**".[5]

وهذا ما تنادي به المناهج المعاصرة، حيث يسعى أنصار هذا الاتّجاه إلى تقديم المادّة اللّغويّة وعرضها عرضا وظيفيّا يمنح المتعلّم القدرة على توظيف هذه العناصر في مقامات مطابقة لمقتضى الحال.

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص:225.

[2]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:198.

[3]. المرجع نفسه، ص:184.

[4]. المرجع نفسه، ص:198.

[5]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص:225.

وعلى هذا، "**فالاستعمال الفعليّ للّغة في جميع الأحوال الخطابيّة الّتي تستلزمها الحياة اليوميّة هو الّذي ينبغي أن يكون المقياس الأوّل والأساس في تبادل كلّ منهج تعليميّ**".[1]

ومن المبادئ اللّسانيّة التّربويّة الّتي أقرّها –أيضا– الحاج صالح، ونبّه على أهمّيتها في حصول الملكة التّبليغيّة، مبدأ **السّماع اللّغويّ**، لأنّ "**السّمع أبو الملكات اللّسانيّة**" –كما يقول ابن خلدون– "**وأنّ اللّغة لا تنحصر فيما يكتبه النّاس من أدباء وغيرهم، بل هي أصوات تلفظ وتسمع**".[2]

والمبدأ الثّاني، **الانغماس اللّغويّ**. "**فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللّغات فلابدّ أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدّة معيّنة. فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدّة كافيّة لتظهر فيه هذه الملكة**".[3]

أي، أنّ اقتران اللّغة بالتّبليغ والتّواصل يقتضي أن يكون التّداول اِمتداداً لها (قراءة وكتابة وتعبيرا). وفي هذه النّقطة، وجب أن نشير إلى موقف **معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة بالجزائر** من قضيّة **الملكة اللّغويّة** وأسبقيّتها على **الملكة اللّسانيّة**، إذ يرفض باحثو المعهد "**التّفضيل المطلق للملكة التّبليغيّة مثلا، وما يترتّب على ذلك من إهمال للملكة اللّغويّة**".[4]

وبناء على هذا، يمكن تقسيم ملكة تعلّم اللّغة إلى ملكة لغويّة، وملكة تبليغيّة، وليست إحداهما –في نظر الأستاذ الحاج صالح– أسبق من الأخرى، بل هما متكاملتان تكاملا محكما، مؤكّدا أنّ الجهل بهاتين المرحلتين هو الّذي جعل تعليمنا ناقصا.

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:176.

[2]. المرجع نفسه، ص:193.

[3]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]. المرجع نفسه، ص:199.

3.3.1. المعجم الخاصّ بالطّفل العربيّ:

لعلّ التّعويل على المعجم الخاصّ بالطّفل العربيّ هو المنحى الّذي نحته المناهج الدّراسيّة الحديثة إثر انفتاحها على الدّرس اللّسانيّ الحديث. وعليه، فإنّ الاحتكام إلى هذا النّوع من المشاريع في تعليميّة اللّغات –ممّا وجدنا صداه في إنجازات الأوروبيّين كما ذكرنا سابقا– نجده ماثلا في بحوث الحاج صالح.

وهنا، لابدّ من التّنويه بدوره الرّياديّ في هذا المضمار، باعتباره أحد الرّوّاد المؤسّسين للمعجم الخاصّ بالطّفل العربيّ. وليس من قبيل المصادفة أن ينوّه **إبراهيم السّامرّائيّ** بهذا المشروع قائلا: "**وهذا كتاب نُشر في تونس** –ويَقصد كتابَ الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ كما سبق الذّكر– **وقد شارك فيه ثلّة من أهل الجدّ والعلم، وهم: الأستاذ أحمد الأخضر غزال، مدير معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب في جامعة محمد الخامس في الرّباط، والأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح، مدير معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة في جامعة الجزائر، والأستاذ أحمد العايد مدير التّعليم الابتدائيّ بتونس**".[1]

يُعدّ مشروع المعجم الخاصّ بالطّفل العربيّ من أهمّ المشاريع المقترحة لتطوير تدريس اللّغة العربيّة الّتي سعى الحاج صالح لتحقيقها بمعيّة باحثي معهد العلوم اللّسانيّة الّذي كان يشرف عليه؛ "**فقد اهتمّ الباحثون في هذا المعهد بمشاكل اللّغة الملقّنة في المدارس قبل كلّ شيء (نظرا لاهتمام المعهد بعلوم اللّسان)، كما اهتمّوا أيضا بمشكل المصطلحات المدرسيّة والجامعيّة وتوحيدها**".[2]

ويمثّل هذا المشروع في أوضح تجلّياته مدوّنة لغويّة مؤهّلة لتصبح إحدى المقاربات المهمّة في التّحصيل اللّغويّ، ومصدرا من مصادر تعزيز الملكة اللّغويّة.

---

[1]. إبراهيم السّامرّائي، مقالة بعنوان: كتابان: الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، المعرب الصّوتيّ عند العلماء المغاربة، جمعيّة المعجميّة العربيّة، تونس، العدد 08، 1992م، ص:191.

[2]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:200.

بدأ الحاج صالح وجماعتُه المشروع بتأصيل البحث في الواقع اللّغويّ، وذلك بالعودة إلى مكتوب ومنطوق الطّفل قراءة واستيعابا، فهما وتدقيقا. واعتمدوا في إعداد مادّة هذا المعجم على المبادئ الآتية:

- **ينبغي أن يُنطلق من الواقع المشاهد، ومن رصد هذا الواقع.**
- **أن يكون هذا الواقع المنطلق منه المعنيّ بالأمر وهو المتعلّم** نفسه.
- **ألّا يتجاوز الرّصيد الحدّ الأقصى الّذي يق يستطيع الطّفل أن يكتسبه، وألّا لّعمّا يجب أن يعرفه.**[1]

هذه الملاحظات وغيرها، دفعت الحاج صالح إلى اقتراح مقاييس وشروط جديدة لاختيار الألفاظ، وهي مقاييس استخرجها علماء اللّسان، تأخذ في الحسبان كأولويّة قصوى المظاهر الآتية:

أ. **المظهر اللّفظيّ:**

- المخارج: ألّا تتنافر مخارج الحروف في داخل الكلمة.
- الصّيغ: إذا تعادلت الصّيغتان في الدّلالة ووقع ارتباك في الاختيار فيجب:

- أن تُفضّل الصّيغة المأنوسة الكثيرة الدّوران على الصّيغة القليلة.
- أن تُفضّل الصّيغة قليلة الحروف والحركات على الكثيرتها، والمجرّدة على المزيد فيها.
- أن تُفضّل الكلمة الّتي يمكن أن تتصرّف ويُشتقّ منها على غيرها. وهذا لا ينطبق إلّا على الأسماء المختصّة، والأفعال الّتي ليست أدوات.[2]

وفي هذا الموضع، يتوسّل الحاج صالح بالمظهر اللّفظيّ في اختيار مكوّنات الرّصيد اللّغويّ الّذي يُقبل عليه المتعلّم انطلاقا من الألفاظ السّهلة المأنوسة، والمفردات الاشتقاقيّة ذات الصّيغ المجرّدة الّتي تجعل الطّفل يُقبل عليها إقبالا.

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج2، مرجع سابق، ص:145.

[2]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص:209.

ب. المظهر الدّلاليّ:

- يُفضّل اللّفظ الّذي يدلّ على مفهوم شائع بين الأمم.
- يُكتفى باللّفظ الواحد للدّلالة على المفهوم الواحد.
- يُخصّص اللّفظ الّذي يدلّ في السّياق اللّفظيّ الواحد على المفهوم الواحد.
- يُفضّل اللّفظ الّذي يوحي من قريب أو بعيد إلى المعنى المقصود.
- يُخصّص اللّفظ الغريب للمعنى الغريب.[1]

يُستخلصّ من هذا الكلام، أنّ المشروع يتأسّس على وعي عميق بحاجات المتعلّم اللّغويّة في المراحل الأولى من التّعلّم من خلال التّأكيد على إدراج ألفاظ تدلّ على مفاهيم شائعة بين المتعلّمين، والّتي يمكن أن تؤثّر في مهاراتهم اللّغويّة سواء على مستوى التّلقّي أو على مستوى الإنتاج.

ج. المظهر الثّقافيّ الاجتماعيّ:

- تُفضّل اللّفظة الفصيحة الّتي هي شائعة الآن شيوعا عظيما في لغة التّخاطب.
- تُفضّل الكلمة أو الصّيغة الّتي كانت شائعة عند العرب قديما إذا لم يتّسع الآن لفظ يدلّ على المفهوم المقصود.
- تُفضّل الكلمة الّتي أُتّفق على استعمالها في لغة أكثر الدّول العربيّة.
- تُفضّل الكلمة المولّدة الّتي يكون مفهومها الأصليّ أقرب إلى المفهوم الحديث.
- تُفضّل الكلمة الّتي تدلّ على معنى غير محظور في بلد من البلدان العربيّة.[2]

---

[1]. عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، مرجع سابق، ص:210، ص:211.

[2]. المرجع نفسه، ص:211.

الخلاصة:

إنّ الحرص على استغلال ما أقرّته اللّسانيّات التّعليميّة واللّسانيّات الاجتماعيّة الحديثة، بما يخدم المادّة الإفراديّة الموجّهة للتّعليم والتّعلّم، وتنظيمها تنظيما نفسانيّا واجتماعيّا يراعي اهتمامات المتعلّمين وقدراتهم واستعداداتهم ومداركهم وأولويّات حياتهم، قد دفع بعض اللّسانيّين –العرب والعجم– إلى الاستثمار في مثل هذه القضايا، ومحاولة تطبيقها على تعليميّة اللّغة العربيّة، على رأسهم اللّغويّ عبدالرّحمن الحاج صالح الجزائريّ.

لقد آمن الحاج صالح بأنّ هناك أسسا علميّة وأصولا لغويّة ينبغي مراعاتها أثناء بناء المناهج التّعليميّة. وأصل الأصول، أنّ اللّغة وضع واستعمال، وهذا الّذي ينبغي أن يكون المقياس الأوّل في بناء كلّ منهج تعليميّ، وأنّ استعمال اللّغة مشافهة قبل أن يكون تحريرا، وأنّ المستعمل في الخطاب اليوميّ شيء محدود، وأنّ هناك فروقا فرديّة بين مراتب المتعلّمين في الفهم والإدراك يجب مراعاتها، وأنّ تجديد الطّرائق التّعليميّة واستغلال الوظيفيّة منها بما يخدم اللّغة العربيّة يبقى غير كافٍ مالم تُوجّه تلك العناية إلى أهمّ أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة (المعلّم والمتعلّم والمعرفة).

الفصل الثّاني

الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ ومناهج التّعليم الابتدائيّ.

- النّظريّة الوظيفيّة والتّعليم الوظيفيّ.
- مناهج الجيل الثّاني (مفهومها، مرتكزاتها، ومصطلحاتها).
- الرّصيد اللّغويّ لطفل المرحلة الابتدائيّة.

المبحث الأوّل

النّظريّة الوظيفيّة والتّعليم الوظيفيّ.

- الوظيفة: مفاهيم وتحديدات.

- التّعليم الوظيفيّ.

1.2. النّظريّة الوظيفيّة والتّعليم الوظيفيّ:

بعد أن تحدّثنا في الفصل الأوّل عن مفهوم الرّصيد اللّغويّ, وعن أصول النّشأة لبعض الأرصدة اللّغويّة العالميّة, وعن إسهامات الحاج صالح في إنجاز مشروع الرّصيد اللّغويّ (المغربيّ), جاء الدّور للحديث عن تعليميّة الرّصيد اللّغويّ "وظيفيّا" في ضوء المناهج الجديدة بشيء من الشّرح والتّوضيح.

وعليه, فإنّ مادّة هذا الفصل ستركّز على استنطاق الحمولة اللّغويّة والمنهجيّة لمصطلح الوظيفة وفق استراتيجيّة تستثمر المنجز اللّسانيّ، وتستفيد من تطبيقاته في تعليميّة اللّغة العربيّة في إطار ما يعرف "بالقراءة التّقييميّة", للإجابة عن تساؤلات عديدة, أهمّها:

ما المقصود بالوظيفيّة؟ وما التّعليم الوظيفيّ؟ وإلى أيّ حدّ يستحضر المنهاج التّعليميّ الجديد (الجيل الثّاني) معطيات اللّسانيّات الوظيفيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها؟

1.1.2. الوظيفة: مفاهيم وتحديدات:

1.1.1.2. الوظيفة في السّياق المعجميّ:

يتوقّف ابن منظور عند دلالة مصطلح الوظيفة في مادّة (و, ظ, ف) فيقول:

الوظيفة من كلّ شيء: ما يُقدّر له في كلّ يوم من رزق، أو طعام، أو علف، أو شراب, وجمعها الوظائف والوُظُف.

ووظف الشّيء على نفسه، ووظّفه توظيفا: ألزمها إيّاه, وقد وظّفت له توظيفا على الصّبيّ كلّ حفظ آيات من كتاب الله عزّ وجل.[1]

وكتب الفيروز آبادي (817هـ) في قاموسه المحيط، مادّة (وَظَفَ):[2]

الوظيف: مستدقّ الذّراع والسّاق من الخيل ومن الإبل وغيرها.

---

[1]. ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (وَظَفَ)، ص: 460.

[2]. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مرجع سابق، مادة (وَظَفَ)، ص:1883.

ج: أوظفة ووُظف بضمّتين.

والرّجل القويّ على المشي في الحزن.

وجاءت الإبل على وظف: تبِع بعضها بعضا.

ووظفه يظفه: قصّر قيده, وأصاب وظيفه.

والقوم: تبعهم.

وكسفينة: ما يُقدّر لك في اليوم من طعام أو رزق ونحوه, والعهد والشّوط.

ج: وظائف ووُظُف بضّمتين.

والتّوظيف: تعيين الوظيفة.

والمواظفة: الموافقة والموازاة والملازمة.

2.1.1.2. الوظيفة في السّياق الاصطلاحيّ:

كتب جون ديبوا (**Jean Dubois**) في معجم اللّسانيّات: أنّ مصطلح وظيفة "**يطلق على الدّور الّذي يؤدّيه (فونيم, مورفيم, كلمة, عبارة, الخ) في البنية النّحويّة للكلام, وكلّ عنصر من عناصر الجملة يُعتبر مشاركا في المعنى العامّ، وفي هذه الحالة نميّز بين وظائف الواضع الرّئيسيّة الّتي تحدّد العلاقات الأساسيّة في الجملة وبين وظائف المكمّلات**".[1]

لقد احتفظ جون ديبوا –في هذا التّعريف– للوظيفة بمفهوم عامّ وشامل ترتكز عليه المدرسة الوظيفيّة، وهو مفهوم الوظيفة على مستوى الصّوت، وعلى مستوى الكلمة المفردة، وعلى مستوى التّركيب.

[1]. Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistiques, Libraire Larousse, Paris, imp1, 1980, p212.

ولا نريد هنا، أن نخوض في مفهوم الوحدة الصّوتيّة اللّغويّة عند الوظيفيّين، ولا عن التّقطيع لمدرج الكلام، أو ما يسمّى بالتّحليل التّقطيعيّ للكلام، لأنّ المجال لا يتّسع لهذا، وإنّما نروم تقديم بعض الأسس النّظريّة والمنهجيّة للاتجاه الوظيفيّ في اللّسانيّات الحديثة من خلال بعض المراجع العربيّة، نخصّ بالذّكر "**اللّسانيّات الوظيفيّة**" **لأحمد المتوكّل**.

ولا بأس في هذا السّياق الاصطلاحيّ للوظيفة، أن نسترشد بإشارة لطيفة ذكرها إبراهيم السّامرّائي في مقال موسوم ب "**كتابان، الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، والمعرب الصّوتي عند العلماء المغاربة**" كتب فيه، أنّ هذه الصّفة –الوظيفيّ– ويقصِد بها الصّفة الثّانية للرّصيد اللّغويّ، "**جيء بها إلى العربيّة من كلمة (Fonction) الإنجليزيّة والفرنسيّة المنسوبة إلى (Fonction)، فكان من هذه (Fonctionnal)، ثمّ إذا كانت (Fonction) يعرفها ويدرك دلالتها من يعرفها من اللّغتين، فإنّ "وظيفة" في العربيّة لا تعطي الدارس العربيّ هذه الفائدة الدّلاليّة، ومن المفيد أن أشير إلى أنّ "الوظيفة" في عصر الدّولة العباسيّة المتأخرة، كانت تعني "الجراية"، كانوا يقولون مثلا: أنّ للجند "وظيفة" في الخبز أو اللّحم أو غيرهما، ثمّ انتهى الأمر ب "الوظيفة" إلى ما نعرف اليوم**".[1]

وسواء توصّلنا إلى تعريف أوّليّ للوظيفة، أم لا، فإنّ هذه التّعاريف تؤكّد فعلا وجود مصطلح الوظيفة، وأنّ هناك اِتّفاقا يكاد يكون عامّا حول ما يمكن وصفه بأنّه وظيفيّ وما ليس كذلك، وخاصّة في الدّرس اللّسانيّ الغربيّ، ومن قبله الدّرس اللّسانيّ العربيّ.

3.1.1.2. الوظيفة في المعجم التّربويّ:

وإذا كان من اللّازم تحديد بعض مفاهيم الوظيفة في المجال التّعليميّ لتوضيح حقول نشأتها، فإنّه يتعيّن علينا أن نعرّف الوظيفة في المعجّم التّربويّ:

[1]. إبراهيم السّامرّائي، مرجع سابق، ص: 192.

أوّلا: وظيفيّة (Fonctionnalité):

كلّ ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة وعبر المناهج الدّراسيّة المختلفة، ممّا يجب أن يُستخدم في المواقف الحياتيّة الّتي تواجهه بهدف التّواصل والتّعايش مع الآخرين.[1]

ثانيا: تربيّة وظيفيّة:

مدخل من مداخل التّربية، يقوم على إدراك العلاقة بين المعرفة وتطبيقاتها في الواقع الّذي يعيشه المتعلّم.[2]

ثالثا: وظيفيّة المنهج (Fonctionnalité du curriculum):

يُقصد بها، **مدى إمكانيّة تطبيق ما يتناوله المنهج من معارف ومهارات واتّجاهات في الحياة، وهذا يعني ضرورة ربط المناهج بالبيئة الّتي يعيشها المتعلّم.[3]**

2.1.2. الوظيفيّة في الدّرس اللّسانيّ الغربيّ:

1.2.1.2. نشأة الوظيفيّة:

أسفرتِ البحوث المنجزة في هذا المجال، أنّ مصطلح "**وظيفيّة**" الّذي يُنسب إلى "**الوظيفة**"، قد أُستعمل في الكتابات العلميّة لأوّل مرّة "**عندما استخدمه "لابيتز" في الرّياضيّات سنة 1684م، ثمّ امتدّتِ الفكرة إلى العلوم الاجتماعيّة، ومنها إلى ميادين العلم المختلفة، لتبدأ كمدرسة مميّزة في أمريكا مع "جيمس انجل" القائد الأوّل للمدرسة الوظيفيّة في علم النّفس الوظيفيّ، ثمّ أصبحت مدرسةً في جامعة شيكاغو مع مؤسّسها "جون**

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، المعجم التّربويّ، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّةC.N.D.P ، ملحقة سعيدة الجهويّة، ردمك 2009، ص:69.

[2]. المرجع نفسه، ص: 51.

[3]. المرجع نفسه، ص: 69.

ديوي" عام 1894م، وتحدّدت مع روبرت دودوث، وهارف، وكار، وجون واطسون، الّذي بدأ مع الوظيفيّتين ثمّ تحوّل إلى السّلوكيّة".[1]

وهنا، يكمن القول أنّ أوّل استخدام لمصطلح وظيفيّة لم يكن في اللّسانيّات كما تزعم بعض الدّراسات، وإنّما كان في الرّياضيّات، ثمّ انتقل إلى العلوم الإنسانيّة والعلوم الأخرى.

"وقد تطوّرت هذه الكلمة في المصطلح اللّسانيّ أو الاتجاه الوظيفيّ على لسان (دي سوسير) العالم المعروف، فكوّنت لنفسها نظريّة تهتمّ بالجانب التّداوليّ والاجتماعيّ للّغة، وتعدّ التّواصل "التّبليغ" الوظيفة الأساسيّة للّغة".[2]

ويؤكّد معظم الباحثين، ومنهم: شريف بوشحدان، والتواتي بن التواتي، وعيسى مومني، أنّ أصل الاتّجاه الوظيفيّ في حقل الدّراسات اللّسانيّة الحديثة هو حلقة براغ **(cerle prague)**، سنة 1928م بزعامة تروباتسكوي (Troubetzkoy)، وجاكبسون (R. Jacobson)، والّتي "**جعلت من مفهوم "الوظيفة" أساس منهجها. وقد ارتكز البحث على تحديد دور كلّ عنصر من العناصر اللّغويّة في التّبليغ، وهو امتداد لمذهب سوسير الّذي ينطلق من التّبليغ (communication) بحسبانه الوظيفة الأساسيّة للّغة".**[3]

برزتِ اللّسانيّات الوظيفيّة –حسب عديد الدّراسات– كمعطى جديد في الفكر اللّسانيّ الحديث، وذلك بعد القطيعة الّتي أحدثتها هذه النّظريّة مع النّظريّات اللّسانيّة السّابقة (البنيويّة والنّحو التّوليديّ) في بعض المفاهيم والتّصوّرات. وفي هذا السّياق ميّز **أحمد المتوكّل** في كتابه **(اللّسانيّات الوظيفيّة)** بين قطبين رئيسين في الدّرس اللّسانيّ الغربيّ، هما: النّظريّات الصّوريّة، والنّظريّات الوظيفيّة.

---

[1]. داليا مفيد أسعد، تدريس اللّغة وظيفيّا لغير النّاطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 2015/2014م، ص:33.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]. شريف بوشحدان، لغة وظيفيّة أم تعليم وظيفيّ، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد03، 2002م، ص:136.

"نظريّات صوريّة، وأشهرها النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، لا تؤمن بأنّ للّغة وظيفةً معيّنة، أو لا تؤمن –على الأقل– بجدوى أخذ الوظيفة بعين الاعتبار في التّنظير اللّسانيّ. ونظريّات وظيفيّة، تنطلق من مبدأين منهجيّين أساسيّين: تأدية اللّغة لوظيفة التّواصل، وارتباط بنيّة اللّغة بوظيفتها هذه ارتباط "تبعية".[1]

إنّ البحث في أصول هذه المدرسة أرشدنا إلى اتّجاهات وظيفيّة مختلفة ساهمت مجتمعة في بلورة مفاهيمها ومنطلقاتها وأهدافها. ولعلّ من أبرز هذه النّظريّات "**نظريّة البعد الوظيفيّ للجملة**"، للفرنسيّ أندري مارتيني (A. Martinet)، الّذي استفاد من حلقة براغ اللّسانيّة –كونه عضوا نشيطا فيها– في "**إدخال هذا المنهج في دراسته للتّركيب، فوضع بذلك علم التّركيب الوظيفي (Syntaxe Fonctionnelle)، فبحث عن وظيفة كلّ كلمة (Monéme) في التّركيب، واستخرج أصنافا عديدة من الكلم**".[2]

"وأمّا في انجلترا، فقد اهتمّ اللّسانيّ (M.A.K.Halliday) بالنّحو الوظيفيّ (Functionnal Grammar)، إلّا أنّ نظرته للوظيفة –حسب شريف بوشحدان– مختلفة تماما عن نظرة مارتيني بخاصّة، وبالتّعلّم الوظيفيّ لعلماء مدرسة براغ بعامّة، فطريقته لا تتناول اللّغة من الدّاخل انطلاقا من القواعد الصّرفيّة والتّركيبيّة، ولكن من الخارج انطلاقا ممّا يمكن أن تقدّمه لنا في التّبليغ".[3]

ولعلّ جديد هذا التّصوّر –حسب الكثير من الباحثين– يكمنُ في الوظيفة التّواصليّة الّتي منحها (**M.a.k Halliday**) للّغة، ومن بعده سيمون ديك (Simon Dick) صاحب نظريّة "**النّحو الوظيفيّ**" سنة 1978م. وأمام هذه الاتّجاهات المختلفة لمسار المدرسة الوظيفيّة في أحدث نماذجها وتصوّراتها، يمكننا أن نميّز بين ثلاثة اتّجاهات رئيسيّة، هي:

---

1. أحمد المتوكّل، اللّسانيّات الوظيفيّة المقارنة، دراسة في التّنميط والتّطور، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2012م، ص:25.
2. شريف بوشحدان، مرجع سابق، ص:136.
3. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

أوّلا: حلقة براغ: وتظهر من خلالها جهود **جاكبسون، وتروباتسكوي**، وغيرهما، وكذا عنايتهما بالبعد الدّلاليّ للأصوات، ثمّ **أندري مارتيني** وجهوده في نظريّة "**البعد الوظيفيّ للجملة**".

ثانيا: الوظيفيّة البريطانيّة: ومن أبرز ممثّليها **هاليداي**، الّذي قدّم "**نظريّة الاتّساق في اللّغة**".

ثالثا: نظريّة النّحو الوظيفيّ لسيمون ديك، والّتي طوّرها عربيّا **أحمد المتوكّل**.

2.2.1.2. تعريف الاتّجاه الوظيفيّ:

أُطلِقَ هذا المصطلح (الوظيفيّة) –حسب **عبدالحميد مصطفى السّيّد**– **على اتّجاه لسانيّ ظهر بعد البنيويّة، عني بدراسة وظائف اللّغة المختلفة –خاصّة وظيفتها في المجتمع– "وتُعدّ النّظريّة الوظيفيّة من بين أهمّ النّظريّات الّتي نالت حظّا من الدّراسة في البحوث الغربيّة والعربيّة على حد سواء"**[1].

ويتميّز هذا الاتّجاه –حسب المصدر نفسه– عن الاتّجاهات الأخرى بأنّه "**يربط اللّغة بالوظيفة الّتي تؤدّيها من جانب، وبالبيئة الاجتماعيّة وتضافر العناصر من جانب آخر**".[2]

وهنا، يُطرح سؤال هامّ عن سمات النّظريّة الوظيفيّة، وعن وجوه الاختلاف بينها وبين غيرها من النّظريّات غير الوظيفيّة؟

---

[1]. عبد الحميد مصطفى السّيد، دراسات في اللّسانيات العربيّة، بنية الجملة العربية، التّراكيب النّحوية والتّداوليّة، علم النّحو وعلم المعاني، دار الحامد، عمان، ط1، 2004م، ص:139.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ذكر **أحمد المتوكّل** في كتابه "**اللّسانيّات الوظيفيّة**" بعض السّمات الّتي انفردت بها المدرسة الوظيفيّة، نقلها عنه **عيسى مومني** في كتابه "**ببليوغرافيا اللّسانيّات**"،[1] ولخّصتُها في الجدول الموالي:

جدول رقم(2): مقارنة بين خصائص النّظريات الوظيفيّة والنّظريات غير الوظيفيّة.

النّظريات غير الوظيفيّة.	النّظريات الوظيفيّة.
- تَعدُّ اللّغةَ نسقا مجرّدا يُؤدّي وظائف متعدّدة أهمّها وظيفة التّعبير عن الفكر.	- تَعدُّ اللّغة وسيلة للتّواصل الاجتماعيّ. أي، نسقا رمزيّا يؤدّي مجموعة من الوظائف أهمّها وظيفة التّواصل.
- تنطلق من مبدإ أنّ اللّغة نسق مجرّد يمكن وصف خصائصه دون اللّجوء إلى وظيفته.	- تنطلق من مبدإ أنّ بنية اللّغة الطّبيعيّة لا يمكن أن تُرصد خصائصها إلّا إذا رُبطت هذه البنية بوظيفة التّواصل.
- قدرة المتكلّم / السّامع معرفته للقواعد اللّغويّة (التّركيبيّة، الدّلاليّة والصّوتية).	- أما القدرة في رأي الوظيفيّين، فهي معرفة المتكلّم القواعد الّتي تمكّنه من تحقيق أغراض تواصليّة معيّنة بواسطة اللّغة.
- يتعلّم الطّفل نحو اللّغة مستعينا بالمبادئ الّتي فُطر عليها.	- يتعلّم الطّفل النّسق الثاويّ خلف اللّغة واستعمالها.

[1]. عيسى مومني، ببليوغرافيا اللّسانيّات، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنّابة، ط 2012م، ص:100، ص:101 بتصرّف.

3.1.2. التّعليم الوظيفيّ:

ما المقصود بالتّعليم الوظيفيّ؟

مفهوم تعليم اللّغة العربيّة وظيفيّا من المفاهيم الّتي أشار إليها الأقدمون، مثل الجاحظ، وابن خلدون، وكذلك المعاصرون، أمثال: عبد الرّحمن الحاج صالح، ومحمد الدّريج، وعلي أحمد مدكور، وداوود عبده، ومحمود السّيّد، وأحمد عبده عوض، هذا الأخير بيّن في كتابه "**مداخل تعليم اللّغة العربيّة**" المقصود بالتّعليم الوظيفيّ، قائلا: "**المقصود بتوجيه اللّغة توجيها وظيفيّا (Functionally)، أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللّغويّة عند التّلميذ، بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة ممارسة صحيحة**".[1]

أي، أنّ تعليم اللّغة وظيفيّا أسلوب يرمي إلى تمكين المتعلّم من مهارات اللّغة (القراءة، الكتابة، الاستماع، والتّحدّث)، وفي ضوء هذا التّوجّه استُعملت مصطلحات، مثل:

النّحو الوظيفيّ، التّعبير الوظيفيّ، والرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ.

ومن الواضح أنّ التّعليم القائم على الوظيفيّة يؤسّس لمنهج متعدّد المرامي والأهداف، وبالتّالي فإنّ السّؤال الّذي يُطرح في هذا المقام، هو:

كيف نعلّم اللّغة العربيّة في ضوء المدخل الوظيفيّ؟

علماً، أنّ "**اللّغة العربيّة لغة غنيّة رقيقة شاعرة، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصّيغ، كما تدلّ بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التّطوّر أعلى منها في اللّغات السّامية الأخرى**".[2]

لاشكّ، أنّ هذا الوعي قد انعكس على مناهج تعليمها، "**فبعد أن كان يُنظر إليها على أنّها مجموعة من الحقائق والأحكام والقواعد ينبغي أن تُعلّم، وما على المعلّم إلّا أن يُلقّنها**

---

[1]. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، دراسة مسحيّة نقديّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، 2000م، ص:76.

[2]. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2006م، ص:46.

للمتعلّم تلقينا، وما على المتعلّم إلا أن يحفظها ويستظهرها عن ظهر قلب، وبقدر حفظه لها يُعدّ متمكّنا من اللّغة، أصبح يُنظر إليها على أنّها مجموعة من المهارات على المعلّم أن يساعد المتعلّم في هذا الاكتساب".[1]

إنّ إعداد المناهج التّعليميّة الجديدة باعتماد المقاربة بالكفاءات –الّتي سنتعرّض لها بالشّرح والتّوضيح في المبحث اللّاحق– مرتبط بسيرورة تعليميّة تعلّميّة تُعطي أهمّية كبيرة لنشاط المتعلّم، ولقدرته الذّاتية في التّعلم بهدف إكسابه مجموعة من المهارات والكفاءات، انطلاقا من نشاطه التّفاعليّ مع محيطه الاجتماعيّ. وفي ضوء هذا الاتّجاه، استُعمل مصطلح "**النّحو الوظيفيّ**"، والمقصود أساسيّات القواعد النّحويّة الّتي ينبغي أن يتزوّد بها المتعلّم، مع مراعاة مبدإ التّيسير والتّبسيط والوضوح وفق منظور الوظيفيّة والتّعليم الوظيفيّ.

أمّا عن المفردات المدرسيّة، فقد أكّد **أحمد عبده عوض** على إمكانيّة الاستفادة من مقاربة الاتّجاه الوظيفيّ في تعليميّة المفردات، فقال: "**لابد أن يتّجه المنهج اللّغويّ في تقديم المفردات مثلا إلى المفردات المهمّة في حياة المتعلّم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليوميّة**".[2]

وربّما في ضوء هذه المقاربة، أُستُعمل مصطلح "**الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ**"، والمقصود به –كما ذكرنا في الفصل الأوّل– المفردات والتّراكيب الّتي تسدّ حاجات المتعلّم التّبليغية دون حشو أو خصاصة.

وحتّى التّعبير بنوعيه (الشّفهيّ والكتابيّ)، لابدّ –كما يرى أحمد عبده عوض– "**أن يأخذ طابعا وظيفيّا، يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليوميّة اللّغويّة، حيث يتدرّب التّلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماما لما يتعرّض له خارج الحياة المدرسيّة، ففي التّعبير الشّفويّ مثلا، يُدرّب على المناقشة وقصّ القَصص، وإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات**

---

[1]. محمود أحمد السّيد، النّهوض باللّغة العربيّة والتّمكين لها، مرجع سابق، ص:168.

[2]. أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص:77.

التّهاني والمناسبات والتّعليقات ... الخ، ويُدرّب في الكتابيّ على كتابة الرّسائل الشّخصيّة والرّسميّة، وإرسال البرقيّات والإعلانات وبطاقات الدّعوة...الخ".[1]

ولمّا كان التّركيز على الجانب الوظيفيّ في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، فقد وجب تقصّي المقاربات البيداغوجيّة المناسبة، واختيار المحتوى الملائم للمتعلّم في ضوء مستواه العقليّ وخبرته السّابقة.

أمّا عن السّيرورة التّعليميّة التّعلّميّة للتّعليم الوظيفيّ فهي مرتبطة بالإجابة عن سؤال جوهريّ فحواه: ما هي أسس ومبادئ التّعليم الوظيفيّ؟ وكيف يتعلّم الأطفال في ظلّ هذا الاتّجاه؟

1.3.1.2. أسس ومبادئ التّعليم الوظيفيّ:

في مقال موسوم بـ "**أهميّة المدخل الوظيفيّ في تنميّة مهارات اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة**" للباحثتين فاطمة غويرق، وعائشة عبيزة، نُشر في مجلّة "**إشكالات في اللّغة والأدب**"، تمّ تحديد مجموعة من المبادئ والأسس المتّصلة بالتّعليم الوظيفيّ، أبرزها ما يلي:

- يقوم التّعليم في الاتّجاه الوظيفيّ على أساس الفهم وإدراك المعنى، وعلى التّخطيط الجيّد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللّازمة.
- تزويد الطّلاب بالحقائق الّتي يدركون معناها ويشعرون بأهمّيتها في مستقبلهم.
- يجب أن تكون المادّة بسيطة ومتدرّجة سواء في الكتب المدرسيّة، أو في أثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بخبرات الطّلّاب في الحياة العمليّة، وكما تظهر في تلك الحياة فعلا.
- يكون للمحتوى المختار قيمة وظيفيّة مباشرة من أجل إعداد الفرد للحياة.
- الاهتمام بالجانب التّطبيقيّ للمفاهيم العلميّة، والتّفاعل مع القضايا الاجتماعيّة.

[1]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

- يتأسّس المدخل الوظيفيّ في تعليم اللّغة على وظيفة اللّغة في الحياة، وكونها وسيلة لتحقيق التّواصل بين النّاس للتّعامل مع شؤون الحياة المختلفة.
- التّكامل بين مهارات اللّغة إذ يقوم هذا المدخل على جانبيين اثنين:

الأوّل: التّكامل بين القراءة والكتابة وربطهما بمواقف الحياة.

والثّاني: الارتباط بين الاستماع والتّحدّث، فلا معنى للّغة بدون التّكامل بين مهارتها.[1]

وعليه، يمكن القول أنّ مقاربة التّدريس بالكفاءات –الّتي سنتحدّث عنها لاحقا ضمن هذا التّوجه– تركّز على التّعليم الوظيفيّ، الّذي يُحتّم على المدرسة تعليم أبنائها مهارات لها وظيفة في الحياة، خاصّة تعليم مهارات اللّغة العربيّة، وإلّا ما الفائدة من تقديم معارف وخبرات لغويّة لا تلبّي حاجة، ولا تحقّق غاية.

[1]. فاطمة غويرق وعائشة عبّيزة، أهميّة المدخل الوظيفيّ في تنمية مهارات اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، مجلة إشكالات في اللّغة والأدب، تامنغست، الجزائر، مجلّد 11، عدد 04، 2022م، ص:263.

المبحث الثّاني

مناهج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني):

(مفهومها، مرتكزاتها، والمصطلحات المرافقة لها).

- مفهوم المنهاج التّعليميّ (الجيل الثّاني).
- المصطلحات المرافقة للمنهاج الجديد.

2.2. منهاج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني):

لماذا مناهج الجيل الثّاني؟

هذا التّساؤل –بكلّ فرضيّاته– جدير بالتّمحيص لأسباب نراها وجيهة، نحصرها في بعدين اثنين:

الأوّل: غياب الشّموليّة في معالجة مشكلات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.

والثّاني: سطحيّة التّعامل مع الإصلاحات المرحليّة المتكرّرة من حيث المفاهيم والمقاصد وحتّى المصطلحات المرافقة للمناهج.

وإن كنّا نروم من خلال هذا المبحث بسط بعض التّفصيلات المتعلّقة بالمنهاج الجديد (الجيل الثّاني)، من حيث الأبعاد والانعكاسات، فإنّ التّدقيق في مفهومه أصبح واجبا تفرضه طبيعة البحث.

1.2.2. مفهوم المنهاج التّعليميّ (الجيل الثّاني):

1.1.2.2.تعريف المنهاج التّعليميّ:

كلمة منهاج في اللّغة تعني: الطّريق الواضح.

قال الله تعالى في سورة المائدة، الآية 48: ﴿**لِكُلّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجًا**﴾.

أمّا مصطلح "**المنهاج التّعليميّ**"، "**فهو بِنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل بوضوح، وهو نوع من التّشريع يُقصد به تنظيم العمليّة التّعليميّة التّعلّيمة وتوجيهها نحو الأغراض القوميّة المنشودة**".[1]

كما يدلّ مفهوم المنهاج التّعليميّ –حسب اللّجنة الوطنيّة للمناهج– "**على كلّ التّجارب التّعليميّة المنظّمة، وكافّة التّأثيرات الّتي يمكن أن يتعرّض لها التّلميذ تحت مسؤوليّة**

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة ابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017م، ص:06.

المدرسة خلال فترة تكوينيّة، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التّعلّم الّتي يشارك فيه التّلميذ، والطّرائق والوسائل المستعملة، وكذا تقنيّات التّقويم المعتمدة".[1]

أمّا دولاندشير (G. Delandshere)، فقد عرّف المنهاج التّعليميّ بأنّه "**جملة من الأفعال الّتي نخطّطها لاستثارة التّعليم، فهي تشمل أهداف التّعليم –التّعلم، ومحتوياته، وأساليب تقويم موادّه الدّراسيّة بما فيها الكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة، كما يشمل مفهوم المنهاج هذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلّقة بالتّكوين الملائم للمدرّسين**".[2]

يُستنتجُ من هذه التّعاريف مجتمعة، أنّ المنهاج بمفهومه البيداغوجيّ وثيقة رسميّة تتحدّد ضمن إطارها العامّ أهمّ المركبّات والعناصر الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، نلخصها في الآتي:

- غايات وأهداف التّعليم.
- المحتويات والمضامين المعرفيّة.
- الوسائط والوسائل التّعليميّة.
- التّقويم البيداغوجيّ بأنواعه.

إضافة إلى مركبّات أخرى لا تقلّ أهمّية عن الأولى، مثل: تكوين المؤطّرين البيداغوجيّين والإداريّين.

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، المرجعيّة العامّة للمناهج، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، ط 2016م، ص:13.

[2]. وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّكوين، تربية وعلم النّفس، تكوين المعلّمين، السّنة الثّانية، الدّيوان الوطنيّ للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2010م، ص:53.

2.1.2.2. المنهاج التّعليميّ (الجيل الثّاني):

بحثت في السّندات التّربويّة عن تعريف دقيق لهذا المصطلح، فلم أجدْ غير هذا التّعريف المقتضب، "**هو منهاج أعيدت كتابته بإدراج تحسينات مسّت المحتويات وطرق التّعليم، بحيث تمّ التّركيز على القيّم الجزائريّة، والممارسة في القسم، وفهم الدّروس بدل حفظها، واكتساب المهارات عوض التّكرار**".[1]

كما تُعدّ مناهج الجيل الثّاني –حسب المصدر نفسه– "**قفزة نوعية مقارنة بالجيل الأوّل الّتي لم تكن فيها المعارف والمهارات محدّدة مسبقا لأنّ المناهج الجديدة تحدد بالتّدقيق المصطلحات وتوحّد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنّسبة للتّلميذ**".[2]

هذه القفزة النّوعيّة –في زعمنا– تشكّل غموضا اصطلاحيّا، قد يجعل القارئ لا يستوعب المفهوم بشكل واضح وجليّ، الأمر الّذي جعلنا نسترشد بمقارنة موجزة بين المنهاجين (الجيل الأوّل، والجيل الثّاني) لمليكة عبّاد عضو المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية، نبرز من خلالها أهم الفروق على مستوى التّصور وعلى مستوى الإعداد، ونلخّصها في الجدول الآتي:

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة ابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017م، ص:07.

[2]. المرجع نفسه، ص:08.

أوّلا: على المستوى التّصوريّ:[1]

جدول رقم(3): مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني على المستوى التّصوريّ.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
تصوّر المنهاج	تصوّرٌ لمناهجَ بترتيب زمنيّ (سنة بعد سنة). غياب النّظرة الشّمولية.	تصوّرٌ شاملٌ وتنازليّ للمناهج يضمن الانسجام والوجاهة. الإطار الموحَّد الّذي يشمل كلّ برامج المواد (وحدة تعلّميّة شاملة).
ملمح التّخرّج	تمّ التّعبير عن ملمح التّخرّج بشكل غايات لكلّ مادّة. وتكفّل ببعض القيّم لكن بشكل معزول وغير مخطّط له.	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (منهج شامل) مشتركة بين كلّ المواد، مرساة في الواقع الاجتماعيّ، تتضمّن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعيّة والمهنيّة.
النّموذج التّربويّ	بنائيّ، يستهدف الاستقلاليّة في بناء التّعلّم عن طريق تنميّة كفاءات ذات طابع معرفيّ.	بنائيّ اجتماعيّ، بوضع البنيويّة الاجتماعيّة في صدارة كلّ الاستراتيجيّات المنتهجة.

[1]. مليكة عبّاد، تطوّر المناهج الدّراسيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، 2015/2014م، ص:04.

ثانيا: على مستوى إعداد المناهج:[1]

أ. الجانب البيداغوجيّ:

جدول رقم(4): مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني على المستوى البيداغوجي.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
المقاربة البيداغوجيّة	المقاربة بالكفاءات الّتي تستدعي جملة من القدرات المعرفيّة.	المقاربة بالكفاءات الّتي تعرّف بالقدرة على حلّ وضعيّات مشكلة ذات دلالة.
المدخل	التّركيز على النّشاطات التّطبيقيّة الّتي تمكّن من تحويل المكتسبات في وضعيّات مدرسيّة جديدة.	التّركيز على وضعيّات مشكلة للتّعلّم ذات طابع اجتماعيّ مستنبطة من أطر الحياة.
التّقويم	برز الاهتمام بالوظائف الثّلاثة للتّقويم: التّشخيصيّ التّكوينيّ والتّحصيليّ. ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حلّ المشكلات.	التّقويم يشكّل أداة فعليّة من أدوات التّعلّم ويهتمّ بالوظيفتين: التّعديليّة والإقراريّة عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

[1]. مليكة عبّاد، تطوّر المناهج الدّراسيّة، المرجع السّابق، ص:06.

ب. الجانب الدّيداكتيكيّ:[1]

جدول رقم(5): مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني على المستوى الدّيداكتّيكيّ.

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثّاني
هيكلة المادّة	تهيكلت المادّة على أساس مفاهيم أساسيّة منظّمة في مجالات مفاهيميّة.	تهيكلت المادّة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجيّة ومنظّمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	حُدّدت مستويات التّناول حسب مستوى النّضج العقليّ للمتعلّم ومكتسباته القبليّة.	حُدّدت مستويات المفاهيم على أساس الصّعوبات الّتي تُطرح عند ممارستها في التّعليم والتّعلّم.
المضامين المعرفيّة	نُظّمت المحتويات على شكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيميّ.	نُظّمت المحتويات على شكل موارد معرفيّة لخدمة الكفاءة.

إنّ تحليلَنا للخلفيّة الاستراتيجيّة لنموذج (الجيل الثّاني)، كشف عن تصوّرات جديدة تبلور توجّهات الإصلاح ومنطلقاته على الصّعيدين التّصوّريّ والإعداديّ:

- **على المستوى التّصوّريّ:**

ترى مليكة عباد أنّ المقاربة النّسقيّة لمناهج الجيل الثّاني تضمن الانسجام بين مختلف المراحل التّعليميّة في إطار تصوّر شامل يضمن تحقيق أهداف معبّر عنها، ومرتبطة بالحياة الاجتماعيّة والمهنيّة في جميع المراحل، حيث يتمّ التّعبير عن ملمح التّخرّج بملمح شامل مشترك بين كلّ المواد.

[1]. مليكة عبّاد، تطوّر المناهج الدّراسيّة، المرجع السّابق، ص:08.

- **على المستوى الإعداديّ:**

- ترى مليكة عبّاد أنّ المنهاج الجديد (الجيل الثّاني) مبنيّ على مبادئ وأسس تحقق كفاءات معلنا عنها في المناهج.

وأضربُ هنا مثالا عن كفاءة شاملة معلن عن تحقيقها في نهاية المرحلة الابتدائيّة في مادة اللّغة العربيّة، حيث "**يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم، في وضعيّات دالّة من الحياة الاجتماعيّة، واستعمالها عبر الوسائط التّكنولوجيّة**".[1]

- وأنّ المنهاج الحاليّ مبنيّ على منطق التّعلّم البنائيّ عن طريق مواجهة مشكلات حقيقيّة نابعة من واقع المتعلّم واهتماماته، لتكون رافدا من روافد الكفاءة المستهدفة، يتمّ استثمارها بشكل وظيفيّ.
- وأنّ المعلّم يقترح، يوجّه، يرشد، ويساعد لتجاوز العقبات.
- وأنّ المتعلّم يجرّب، يحقّق، يكتسب، ينجح، أو يفشل، فهو محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
- وأنّ التّقويم عنصر مواكب لعمليّة التّعلّم يلازمها ولا يفارقها، فهو تقويم تكوينيّ قصد الضبط والتّعديل. والإجابة عن بعض التّساؤلات المُقلقة مثل: ماذا نعلّم؟ وكيف؟ ولماذا؟
- وأنّ البعد الوظيفيّ للتّعلّم هو الإطار المرجعيّ للمنهاج التّعليميّ الجديد، والمتمثّل في قدرة المتعلّم على إدماج مكتسباته وتكييفها مع الواقع لحلّ مشكلات ذات طابع اجتماعيّ.

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2020/2019م، ص:05.

2.2.2. المصطلحات المرافقة للمناهج الجديدة:

1.2.2.2. الكفاءة:

يندرج مصطلح الكفاءة بالدّرجة الأولى ضمن قائمة المصطلحات المرافقة لمناهج الجيل الثّاني، وحتّى مناهج الجيل الأوّل، وقد نجد الحديث عن هذا المفهوم في بعض المراجع الدّيداكتيكيّة، مثلما نجده في مختلف الوثائق التّربويّة الرّسميّة، والّتي تعرّف الكفاءة، بأنّها: **"نظام من المعارف (Connaissances) المفاهيميّة والإجرائيّة المنظّمة في مخطّطات عمليّة، الّتي تمكّن –داخل عائلة من الوضعيّات– من التّعرف على مهمّة مشكلة وحلّها بعمليّة ناجعة".**[1]

أوْ، هي **"حسن التّصرّف (Savoir Agir) المبنيّ على التّجنيد والاستعمال النّاجع لمجموعة من الموارد".**[2]

حسن التّصرّف، هو معرفة ما نقوم به، كيف نقوم به، متى نقوم به، ولماذا؟

تشكّل هذه المقاربة المحور الرّئيس للمناهج الجديدة. وهذه الأخيرة، تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيّات بسيطة أو معقّدة من خلال تجنيد معارفه المكتسبة قصد إدماجها لحلّ مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيّات المشكلة.

ولا بأس هنا، أن ننبّه إلى أنّ الكفاءة مستويات يتمّ تحقيقها بصورة متدرّجة، فامتلاك كفاءة شاملة في ميدان من ميادين اللّغة العربيّة –فهم المكتوب مثلا– يقتضي تحقيق مجموعة من الكفاءات المرحليّة، يوضّحها الجدول الآتي:

جدول رقم(6): نسق تطور مستوى الكفاءة.

كفاءة قاعديّة	كفاءة مرحليّة	كفاءة ختاميّة	كفاءة شاملة

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل منهجيّ في التّقويم التّربويّ، مطبعة الدّيوان الوطنيّ للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2010م، ص:173.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

أ. الكفاءة القاعديّة:

"هي المستوى الأوّل من الكفاءات تتّصل مباشرة بالوحدة التّعلّميّة".[1]

مثل: يقرأ النّصوص قراءة مسترسلةّ ويحترم علامات الوقف.

ب. الكفاءة المرحليّة:

"تتكوّن من مجموعة من الكفاءات القاعديّة الّتي اكتسبت من الوحدات الدّراسيّة".[2]

مثل: يقرأ النّص جهرا مع مراعاة حسن الأداء، وجودة التّمثيل، وفهم ما يقرأ.

ج. الكفاءة الختاميّة:

"وهي كفاءة تتعلّق بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة خلال سنة واحدة".[3]

مثل: يقرأ نصوصا من مختلف الأنماط مع التّركيز على النّمط السّرديّ، تتكوّن من ثمانين إلى مائة كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها.

د. الكفاءة الشّاملة:

"وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة، أو طور، أو سنة، ويتعلّق بمادّة من الموادّ ويتّسم بالعموم".[4]

مثل: في نهاية الطّور الثّاني يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبّرة نصوصا مع التّركيز على النّمطين السّرديّ والوصفيّ ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيّات تواصليّة دالّة.

---

[1]. خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة: ع/بن، ط1، 2005م، ص:76.

[2]. المرجع نفسه، ص:85.

[3]. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة ابتدائيّ، مرجع سابق، ص:109.

[4]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

وهنا، لابدّ من التّنبيه –مرة أخرى– إلى خطورة التّدريس بالكفاءات، إذ لو أخفق المتعلّم في اكتساب كفاءة قاعديّة ما، فإنّه قد يواجه صعوبات جمّة في بناء بقيّة الكفاءات، فينتج عن ذلك ضعف، أو تأخّر، وربّما عزوف عن الدّراسة.

2.2.2.2. الميدان:

جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التّعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختاميّة الّتي ندرجها في ملمح التّخرّج، ويضمن هذا الإجراء التّكفّل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التّخرّج، وبالنّسبة للّغة العربيّة فإنّ لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب، التّعبير الكتابيّ.[1]

3.2.2.2. المقطع التّعلّميّ:

هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزاءه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشّاملة، أو تحقيق كفاءات ختاميّة معيّنة.[2]

4.2.2.2. المقاربة النّصيّة:

هي اختيار بيداغوجيّ يجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتّخذ النّصّ محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثّل البنيّة الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة الصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، وبهذا يصبح النّصّ المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعلّميّة، ومن خلالها تنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة.[3]

---

[1]. وزارة التّربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ، مرجع سابق، ص:13.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]. المرجع نفسه، ص:10.

5.2.2.2. ملمح التّخرّج:

إذا كان متعلّقا بالمرحلة، فهو التّرجمة المفصّلة في شكل كفاءات شاملة للميزات النّوعيّة الّتي حدّدها القانون التّوجيهيّ كصفات وخاصيّات كلّفت المدرسة الجزائريّة بمهمّة تنصيبها لدى جزائريّ الغد، أمّا إذا كان متعلّقا بالمادّة الواحدة، فهو عبارة عن مجموعة من الكفاءات الختاميّة.[1]

وخذْ مثالا عن ملمح التّخرّج الّذي يسعى منهاج اللّغة العربيّة إلى تحقيقه في نهاية السّنة الخامسة في ميدان التّعبير الكتابيّ:

"ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكوّن من ثمانين إلى مائة وعشرين كلمة مشكولة جزئيّا من مختلف الأنماط، بالتّركيز على النّمطين التّفسيريّ والحجاجيّ".[2]

فهل يستطيع المتعلّم في هذا المستوى أن ينتج نصّا بهذا الحجم وهذه المقاييس؟ علما أنّه لا يُنتظر من الطّفل –حسب **بن عيسى حنفي**– **"أن يؤلّف جملة إلّا بعد أن يكتسب حدّا أدنى من المفردات، يقدّره البعض بحوالي المئة أو المئتين".**[3]

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة، مرجع سابق، ص:10.

[2]. المرجع نفسه، ص:05.

[3]. بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النّفس اللّغويّ، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، 1971م، ص:157.

المبحث الثّالث

الرّصيد اللّغويّ لطفل المرحلة الابتدائيّة.

- مرحلة التّعليم الابتدائيّ في المدرسة الجزائريّة.

- الخصائص النّمائيّة لطفل المرحلة الابتدائية.

3.2. الرّصيد اللّغويّ لطفل المرحلة الابتدائيّة:

1.3.2. مرحلة التّعليم الابتدائيّ في المدرسة الجزائريّة:

التّعليم الابتدائيّ في الجزائر منظّم –حسب المرجعيّة العامّة للمناهج– في أطوار ثلاثة، هي:

الأوّل: طور الإيقاظ والتّعليم الأوّليّ (سنتان).

الثّاني: طور التّعميق (سنتان).

[1]**والثّالث:** طور التّحكّم في التّعلّمات الأساسيّة (سنة واحدة).

وإذا كان الرّجوع إلى هذه الأطوار الثّلاثة أمرا لابدّ منه، فإنّ ذلك يزداد أهميّة في ضوء مناهج الجيل الثّاني، أين حدّدت الأسس الّتي تستند إليها تعليميّة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، والّتي تخضع بدورها لمجموعة من المبادئ، نلخّصها فيما يأتي:

1.1.3.2. الطّور الأوّل:

عمر الطّور الأوّل –كما ذكرنا آنفا– سنتان (السّنة الأولى، والسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ). وفي هذا الطّور –حسب المرجعيّة العامّة للمناهج– يبني المتعلّمُ تعلّماته الأساسيّة تدريجيّا عن طريق "**التّحكّم في اللّغة العربيّة المتواجدة في قلب التّعلّمات بالتّعبير الشّفهيّ، والقراءة والكتابة، وتُشكّل كفاءةً عَرْضيّة أساسيّة تُبنى تدريجيّا اعتمادا على كلّ المواد**".[2]

أمّا الكفاءة الشّاملة المراد تحقيقها في نهاية هذا الطّور، هي أن "**يتواصل مشافهة في وضعيّات بسيطة بلسان عربيّ، ويفكّ الرّموز، ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة مشكولة**

---

[1]. المرجعيّة العامّة للمناهج، مرجع سابق، ص:49.

[2]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

شكلا تامّا ويفهمها، وينتج نصوصا بسيطة في وضعيّات تواصليّة دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة".[1]

يُلاحظ من خلال هذه الفقرة، أنّ المنهاج يطمح إلى جعل المتعلّم –في نهاية الطّور الأوّل– قادرا على:

- التّعبير شفويّا عن حاجاته في وضعيّات بسيطة.
- قراءة نصوص قصيرة ومشكولة قراءة سليمة.
- فهم نصوص قصيرة.
- كتابة نصوص موجزة ذات دلالة.

وهذا –في رأينا– يتطلّب وسائل ووسائط متنوّعة ومناسبة لسن المتعلّم، ومستجيبة لحاجاته، ومثيرة لاهتماماته.

2.1.3.2. الطّور الثّاني:

أمّا الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائيّ فمدّته سنتان (السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة). يهدف هذا الطّور –حسب المرجع نفسه– إلى **"تعميق التّحكم في اللّغة العربيّة عن طريق التّعبير الشّفهيّ، وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة".**[2]

لقد جاء هذا الطّور في سنتين ليفسح المجال أمام المتعلّم للتّعامل مع اللّغة العربيّة ومهارتها الأربع (السّماع، التّعبير، القراءة، والكتابة)، بحيث أنّه في نهاية الطّور الثّاني يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ قراءة معبرة.

---

[1]. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج اللّغة العربيّة التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016م، ص:12.

[2]. المرجعيّة العامّة للمناهج، مرجع سابق، ص:50.

3.1.3.2. الطّور الثّالث:

يُشكّل الطّور الثّالث المرحلة الأخيرة من عمر التّعليم الابتدائيّ (السّنة الخامسة). وهو طور "**تعزيز التّعلّمات الأساسيّة، خاصّة التّحكّم في القراءة، والكتابة، والتّعبير الشّفهيّ باللّغة العربيّة**".[1]

في نهاية هذا الطّور يكون المتعلّم –حسب ذات المصدر– قادرا على التّواصل مشافهة، مُتقنا للقراءة بوعي واسترسال، ومنتجا لنصوص طويلة في وضعيّات مختلفة وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التّعليم المتوسط.

وخلاصة ما يمكن قوله عن المرحلة الابتدائيّة، أنّها مرحلة تعليميّة مجّانية وإلزاميّة، تنقسم إلى ثلاثة أطوار أساسيّة، تبدأ من ستّ سنوات إلى إحدى عشرة سنة (6–11 سنة)، وتتميّز بأهداف محدّدة:

أوّلا: الطّور الأوّل، أو طور المكتسبات الأساسيّة: ويمثّل مرحلة تعلّم الحروف الهجائيّة وفكّ الرّموز، وقراءة نصوص بسيطة ومشكولة شكلا تامّا.

أمّا السّنة الثّانية من هذا الطّور، فهي سنة تدعيم وإثراء لمكتسبات السّنة الأولى من خلال مراجعة الحروف الهجائيّة، والتّدريب على القراءة السّليمة.

ثانيّا: الطّور الثّاني، أو طور التّحكّم في المكتسبات وتثبيتها وترسيخ التّعلّمات: حيث يتجاوزُ تعلّم اللّغة العربيّة –في هذا الطّور– مرحلة فكّ الرّموز إلى القراءة المسترسلة.

ثالثا: الطّور الثّالث: هو طور التّحكّم والإتقان وتعزيز المكتسبات، وترسيم المبادئ والأسس الّتي تسمح للمتعلّم بالتّحكّم في القراءة والكتابة والتّواصل.

[1]. المرجعيّة العامّة للمناهج، المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

2.3.2. الخصائص النّمائيّة لطفل المرحلة الابتدائيّة (6-11 سنة):

يتميّز أطفال هذه المرحلة بخصائص مختلفة (حسّيّة/حركيّة، عقليّة/معرفيّة، لغويّة/تواصليّة)، جعلت منها الدّراسات التّربويّة والنّفسيّة محور بحوثها لِما لها من انعكاسات على العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وعليه، يرى الباحث أنّه قبل الإجابة عن الأسئلة: ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟ لابدّ أن نجيب عن السّؤال: من ندرّس؟ لأن سرّ النّجاح في تعليم اللّغات -حسب عبدالرّحمن الحاج صالح- "**ينحصر في التّركيز على المتعلّم لا على المادّة اللّغويّة على حدة ومعزولة عنه، أي معرفة احتياجاته الحقيقيّة، وهي تختلف باختلاف السّنّ والمستوى العقليّ**".[1]

وفي هذا السّياق، كتب **سعيد زيّان** في كتابه "**مدخل إلى علم النّفس التّربويّ**" نقلا عن ميالاري، "**أنّ المدرّس والطّفل يمثّلان القطبين الرّئيسين للوظيفة التّربويّة، فمعرفة الأوّل ضرورة للثّاني إذا أراد أن يكون عمله فاعلا، كذلك لا يمكن أن نتصوّر مربّيا جاهلا بالمبادئ الأساسيّة للبيولوجيّة وعلم النّفس النّشوئيّ**".[2]

وقبل الخوض في معرفة خصائص النّمو اللّغويّ للطّفل، وكذا الفروق الكائنة، والاستعدادات المختلفة لأطفال المرحلة الابتدائيّة، أرى من المفيد أن نتعرّف على التّقسيمات المختلفة لمراحل الطّفولة، ومن ثَمّ توظيف هذه المعلومات في وصف خصائص النّموّ في السّنوات (6-11 سنة). وتنقسم مرحلة الطّفولة تبعا للأساس البيولوجيّ إلى:

- مرحلة الرّضاعة أو المهد: من الميلاد إلى الثّانية.
- مرحلة الطّفولة المبكّرة: من الثّانية إلى السّادسة.
- مرحلة الطّفولة المتوسّطة: من السّادسة إلى التّاسعة.
- مرحلة الطّفولة المتأخّرة: من التّاسعة إلى الثّانية عشرة.[3]

---

[1]. بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، ج1، مرجع سابق، ص:185.

[2]. سعيد زيان، مدخل إلى علم النّفس التّربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2013م، ص:34.

[3]. تربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص:31.

1.2.3.2. خصائص النّموّ اللّغويّ لأطفال المرحلة الابتدائيّة:

وما دمنا بصدد الحديث عن النّموّ اللّغويّ لمتعلّميّ المرحلة الابتدائيّة، لا بأس أن نسترشد بآراء بعض المتخصّصين في علم النّفس اللّغويّ، مثل: **عبد العزيز إبراهيم العصيلي، وتوماس سكوفل، وبن عيسى حنفي،** حيث خصّص هذا الأخير في كتابه "**محاضرات في علم النّفس اللّغويّ**" باباً تناول فيه قضيّة النّموّ اللّغويّ عند الطّفل، ولعلّ دراسة **العالم سميث** سنة 1926م، هي من أهمّ الدراسات الّتي استعان بها **بن عيسى حنفي** في محاضراته.

وقد نقل –بن عيسى حنفي– عن سميث في دراسته "**أنّ الطفل يعرف ثلاث مفردات عند بلوغه السّنة الأولى، و272 كلمة عند اختتامه السّنة الثّانية، و1540 في الرّابعة، و3562 في السّادسة**".[1]

أمّا من حيث وتيرة النّموّ اللّغويّ، فإنّ حصيلة الطّفل المفرداتيّة –حسب بن عيسى حنفي– "**تزيد ببطء شديد في بداية الأمر، ثمّ بسرعة ما بين الثّانية والثّامنة من العمر، تعود كما كانت بطيئة إلى أن يبلغ الطّفل الرّشد**".[2]

هذا من حيث المفردات، أمّا الجمل –في هذه المرحلة– فإنّها تتكون –حسب المرجع نفسه– "**من ما يقرب 5 كلمات وتطغى عليها العبارات الاستفهاميّة، أي يكثرون من طرح الأسئلة الّتي تزيد من معرفتهم للعالم المحيط بهم**".[3]

كما أنّ أطفال 5 سنوات "**يستطيعون تعريف كلمات مألوفة كالكرسيّ، المائدة، الشّجرة، ...الخ، وهذا يدلّ على أنّهم بدأوا يتمكنّون من التّنبّه إلى بعض خصائص الأشياء الّتي يعرفونها**".[4]

---

[1]. بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النّفس اللّغويّ، مرجع سابق، ص:155.

[2]. المرجع نفسه، ص:153.

[3]. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]. المرجع نفسه، ص:66.

وما يُستفاد من هذه الفقرة، أنّ الأطفال –في هذه المرحلة– يستطيعون ربط الدّال بالمدلول، وبين الشّيء ووظيفته، ويكثرون من الاستفهام وطرح الأسئلة حول الأشياء الّتي يعرفونها.

أمّا عن التّغيّرات المتتاليّة في قدرات الفرد على إتقان توظيف المفردات والتّراكيب في التّواصل مع الآخرين، والتّعبير عن الرأي، فقد جاء في بيان **للمجلس العربيّ للطّفولة والتّنميّة** توضيح مفصّل حول مراحل النّموّ اللّغويّ لدى طفل المدرسة الابتدائيّة تبعا لعمره الزّمنيّ، نلخّصه في الجدول الآتي:[1]

جدول رقم(7): تدرّج نموّ السلوك اللّغوي لدى متعلّم المرحلة الابتدائيّة.

السّن	متوسّط المفردات	المظهر اللّغويّ
6 سنوات	2562 كلمة تقريبا.	يستطيع نطق جميع الحروف تقريبا نطقا صحيحا (89% من المفردات).
7 سنوات	4080 كلمة تقريبا.	ينطق جميع الأصوات اللّغويّة نطقا صحيحا، ويمكنه أن يستخدم بعض التّشبيهات البسيطة، ويبلغ متوسّط الجملة لديه ستّ كلمات تقريبا.
8 سنوات	11165 كلمة تقريبا.	يمكنه أن يدافع عن أرائه، يتجنّب التّكرار في حديثه، يبلغ متوسّط طول الجملة لديه سبع كلمات تقريبا.
9 سنوات	13130 كلمة تقريبا.	يبلغ متوسّط طول الجملة لديه سبع كلمات تقريبا.
10 سنوات	21543 كلمة تقريبا.	يبدأ في هذا السّن في محاولة مناقشة الأحداث الجارية والتّعرف عليها، وتقلّ الجمل غير التّامة في حديثه.

[1]. المجلس العربيّ للطّفولة والتّنمية، استراتيجية تنمية لغة الطّفل، مرجع سابق، ص:53، بتصرّف.

وأكثر ما يميّز هذه المرحلة –حسب ما ورد في الجدول– التّطور اللّغويّ السّريع للطّفل، حيث تطرأ على المتعلّم تغيّرات بشكل مُلفت من مرحلة نمائية إلى أخرى، تمنحه قدرة السّيطرة على المفردات اللّغويّة، وعلى الجمل والتّراكيب أيضا.

وإن كان المجال لا يتّسع هنا لاستقاء جميع خصائص النّموّ اللّغويّ للمتعلّم، فمن الجدير أن نوضّح بعض خصائص لغة الطّفل في مرحلة **الطّفولة الوسطى –نشرها المجلس العربيّ للطّفولة والتّنميّة–، وهي:**[1]

- فهمٌ متزايد للكلمات الوقتيّة (قبل، بعد)، وللمقارنات (أكبر، كبير).
- معرفة غير مكتملة للأشكال غير المنتظمة للكلمات.
- تفسير حرفيّ للرّسائل، وخاصّة قبل سنّ التّاسعة.
- يتقن النّطق في حوالي سنّ الثّامنة.
- يضع في الاعتبار ما لدى المستمع من معرفة وتوجّهات حينما يتكلّم.
- أحاديث مستديمة عن موضوعات محدّدة.
- بناء حكايات سرديّة مع الحبكة والبيان وعلاقات السّبب بالنّتيجة.
- الإبداع اللّغويّ واللّعب بالكلمات، مثل: السّجع وألعاب الكلمات.
- بداية القراءة الصّامتة.
- القدرة على تمييز وحدات صوتيّة (فونيمات فرديّة داخل الكلمات)، وتقلّ الجمل غير التّامة في حديثه.

[1].المجلس العربيّ للطّفولة والتّنمية، استراتيجية تنمية لغة الطّفل، المرجع السّابق، ص:80.

الخلاصة:

يتجلّى طموح المدخل الوظيفيّ في مناهج الجيل الثّاني بانتقال الفعل التّعليميّ من المعلّم إلى المتعلّم، وتحوّل أهداف التّعلّم من المعرفة إلى الكفاءة، وكذا تكيُّفِ طرائق التّعليم مع نظريات التّعلم الجديدة، والاستفادة من بعض النّظريات اللّسانيّة –الوظيفيّة مثلا– في تعليميّة اللّغة العربيّة.

ولعلّ ترشيح المنهاج التّعليميّ (الجيل الثّاني) لاستيعاب المعرفة اللّسانيّة الحديثة، يستمدّ أهمّيته من أهميّة المهام الجديدة للمدرسة الجزائريّة الّتي فرضتها التّحوّلات والتّغيّرات المتسارعة لتُهيّءَ ظروف التّعلّم الملائمة من خلال تجديد المحتويات والأنشطة والاستراتيجيّات لاكتساب كفاءات وظيفيّة في إطار علاقة التّفاعل بين حاجات المتعلّم والمجتمع.

فكان تحوُّلها شطرَ مقاربة التّدريس بالكفاءات –نظريّا– وسيلة وغاية للاتّصال بالواقع والخروج من الحلقات النّظريّة، والتّوجه نحو صاحب اللّغة (المستمع/المتكلم) لتمكينه من ممارسة فعل التّعبير الذاتي، وفعل التّواصل مع الغير في مجتمع لغويّ غير متجانس، يعرفُ اللّغة ولا يتمثّلها تمثّلا صحيحا، ثمّ تتولّى المدرسة تجويد وتحسين ملكته اللّغويّة، بحيث **"يزداد رصيده اللّغويّ في هذه المرحلة نتيجة النّموّ العضليّ والجسميّ والنّفسيّ والاجتماعيّ حيث يصبح لديه ما لا يقلّ عن 5000 كلمة".**[1]

[1]. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص:78.

القسم التّطبيقيّ

الفصل الثّالث

- الرّصيد اللّغويّ في الكتاب المدرسيّ.

(وصف وتحليل).

- الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ.
- الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ.
- الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ.
- الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ.
- الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ.

3.الرّصيد اللّغويّ في الكتاب المدرسيّ:

ينطلق البحثُ في هذا الفصلَ من بابِ كتبِ اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من التّعليم الابتدائيّ (الجيل الثّاني)، فهي –بالنّسبة للمتعلّم– ركيزتُه الأساسيّةُ في عمليّة التّعلّم ومرجعُه المعرفيّ الّذي لا يمكنه الاستغناء عنه، إذ تحتوي على أنواع من النّصوص والموضّحات والوثائق والصّور والرّسوم الّتي تسعفه لاكتساب مهارات اللّغة بسهولة ويُسر.

"إنّه إذن، وصلٌ جديدٌ من الكتب المدرسيّة الّتي ستُؤكّد دورَها المساعدَ على التّعلّم إلى جانب السّندات، والوسائط المطبوعة والسّمعيّة والبصريّة الإلكترونيّة".[1]

ونظراً للوقت القياسيّ الّذي أُعدّتْ فيه هذه الكتب، فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النّقائص الّتي يُمكن إخضاعها إلى محكِّ التّقييم.

لِذا، فقد تهيّأ لي –في هذا القسم من الدّراسة– اِرتيادُ أفقٍ جديدٍ في الوصف والتّحليل النّقديّ من منظور تطبيقيّ متذرّعًا بسيادة سلطة الكتاب الّتي تستحوذ على المعلّم والمتعلّم معا، فتنأى بهما عن ممارسة أيّة قراءةٍ ناقدة له.

والحقّ، أنّ هذه المهمّة تبدو صعبة، إذ تتطلّب قواعد ضابطة وخبرة منهجيّة تستدعي فهما دقيقا لمهارات التّحليل النّاقد.

ولستُ أريد –في هذا الفصل– الخوضَ في مجال التّعريف بالكتاب المدرسيّ، أو الحديث عن طبيعته ووظائفه، أو تسليط الضّوء على تنسيق شكله، إنّما نأتي إلى مرحلة أدقّ، وهي مرحلةُ وصفِ وتحليلِ محتواه الإفراديّ في هذا المستوى التّعليميّ (الابتدائيّ)، للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ماذا أعدّ الكتابُ المدرسيّ للمتعلّم من مفردات؟
- ما نوع المفردات الّتي يباشر من خلالها المتعلّم عمليّةَ اكتساب رصيد لغويّ في هذه المرحلة؟

[1]. المرجعيّة العامّة للمناهج، مرجع سابق، ص: 35.

إنّنا نتساءل عن حدود اِحتياج المتعلّم لمفردات وتراكيب وظيفيّة على امتداد خمس سنوات من التّعليم الابتدائيّ، والبداية ستكون من كتب اللّغة العربيّة (الخمس) على أساس وصف محتواها الإفراديّ في مستوياته المختلفة وفي نواحي تراكيبه المتنوّعة.

المبحث الأوّل

الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة

للسّنة الأولى ابتدائيّ.

1.3. الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ:[1]

العنوان: كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة. السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ.

لجنة التّأليف:

محمود عبّود	مفتّش التّعليم المتوسّط.
فتيحة مصطفاوي	أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائيّة.
حسيبة مايدة شنّاف	أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائيّة.
عبد المالك بوطيش	مفتّش التّعليم الابتدائيّ.
حكيمة عبّاش شطيبي	أستاذة مكوّنة في المدرسة الابتدائيّة.

صدر الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة. 2016م.

الكتابُ محلّ الدّراسة قائم على مبدإ العمل الجماعيّ، وهو كتابٌ معرفيٌّ ينقلُ رصيدا لغويّا محدّدا لِيُسعف المتعلّمَ المبتدئَ بما يحتاجه من مفردات تُمكّنه من اللّغة الفصيحة.

ينطلق الكتاب من المحاور الأساسيّة الآتية: العائلة، المدرسة، الحيّ والقرية، الرّياضة والتّسلية، البيئة والطّبيعة، التّغذية والصّحة، التّواصل، والموروث الحضاريّ.

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016م.

وفيما يلي جدول توزيع المفردات الّتي حظيت باهتمام مؤلّفي الكتاب حسب أنواعها ومحاورها:

جدول رقم(8): توزيع مفردات الرصيد اللّغوي الخاص بالسنة الأولى ابتدائي.

المقاطع/ المحاور	عناوين الوحدات	الرّصيد اللّغويّ
1.عائلتي.	أحمد يرحّب بكم، ص9. تعرّف على عائلتي، ص13. في منزلنا، ص17. العائلة مجتمعة، ص21.	أبي، أمّي، خديجة، أحمد، نجّار، معلّمة. بلال، دار، جدّي، جدّتي، خديجة، نجّار، معلّمة. أريكة، مطبخ، حمّام، غرفة الجلوس، مكتب، غرفة النّوم، خزانة، سرير. مائدة، سكّين، صحن، كوب، ملعقة، حمّام، صابون، مرش، مغسل، حوض.
2.المدرسة.	أحمد في المدرسة، ص29. في ساحة المدرسة، ص33. أدواتي المدرسيّة، ص37.	محفظة، علم، معلّمة، مكتب، بلال، علبة، كتاب، مبراة. طائرة ورقيّة، كرّاس، مدور، سارية، لوحة، معلّم، قلم، حلوى. تلميذ، تفّاحة، كتاب، مبراة، دفتر، مدير، منضدة، مدرسة.

3.الحيّ والقرية.	في القرية، ص45. مدينتنا، ص49. في الحقل، ص53.	عربة، عصفور، مزرعة، قطيع، هلال، هدهد، أزهار، مهر. جامعة، درّاجة، عجوز، مسجد، حديقة، حافلة، شاحنة، مسبح. سماء، سنبلة، فسائل، فأس، شجرة، خشب، عشب، مرشّ.
4.الرّياضة والتّسلية.	في معرض الكتاب، ص61. مباراة في كرة القدم، ص65. أنواع الرّياضة، ص69.	قصص، مصحف، صرصور حصان، غمّيضة، معرض، ممرّضة، مضرب. قميص، قفّة، مقعد، فريق، كأس، كرة، حكم، ملاكم. طيور، طائرة، طماطم، خيط، ظرف، نظّارة، مظلّة، منظار.
5.البيئة والطّبيعة.	بلادنا الجميلة، ص77. جولة ممتعة، ص81. في حديقة المنزل، ص85.	ثلج، ثمار، ثوم، اثنان، ذئب، مئذنة، مذياع، أذان. نحلة، أرنب، سنجاب، غصن، زرافة، حلزون، جزرة، خبز. غيمة، غصن، الغراب، ببّغاء، خيمة، خرفان، خمّ، فراخ.

6.التّغذية والصّحة.	الفحص الطّبّيّ، ص93. الغذاء الصّحّيّ، ص97. أحافظ على أسناني، ص101.	وصفة، فرشاة، فاكهة، قفّاز، ثوب، مثلّث، ثلاثون، مثقاب. وجه، وردة، وسادة، موز، يد، ليمون، خيار، رياضيّ. أسنان، إبهام، بئر، ماء، حلويّات، ممرّضة، سمّاعة، حنفيّة.
7.التّواصل.	ما أعجب الحاسوب، ص109. عودة أبي من السّفر، ص113. من أنا؟ ص117.	الحاسوب، الهاتف، الحصان البطاقة، الأرقام، الفأرة، العنب، الجرس. السّفينة، الطّائرة، التّلفاز، الصّارخ، النّجوم، الزّيتون، الشّمعة، الظّبي. حاسوب، كرسيّ، شاشة، أقلام.
8.الموروثالحضاريّ.	أوّل يوم في رمضان، ص125. عيد الأضحى، ص129. عيد الاستقلال، ص133.	صام أحمد أوّل يوم من رمضان. حين أفطر أحمد، قالت جدّتي: زغردن أيّتها النّسوة. ما أطيب رائحة الشّواء! متى يحضر الطّعام يا أمّي؟

بعد اِستجلاءِ مجموع الوحدات اللّغويّة المتداولة فعليًّا في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ ضمن سياقها التّعليميّ، تبيّنَ أنّ عددها الإجماليّ يربو على المائتي (200) مفردة.

كما لاحظنا أنّ عناصر الرّصيد اللّغويّ في هذا المستوى تخضعُ لتصوُّرٍ منهجيٍّ، يعكس وعيًا بيداغوجيًّا وديداكتيكيّا –بخصوصيّة المتعلّم والمادّة الإفراديّة المعلَّمة– يتماشى مع تطوّر المعجم الذّهنيّ للمتعلّم.

لقد جنح الكتاب إلى معالجة هذه المادّة الإفراديّة حسب فرضيّات مستمدّة من المبادئ الّتي ينصّ عليها منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، كَمَبدإ التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد.

ينطلق كتاب السّنة الأولى في محوره الأوّل من الأسرة ليقابله ببعض المفردات الّتي تتناسب مع هذا المحور، نحو: أمّي، أبي، جدّي، جدّتي، خديجة، أحمد، وغيرها من الأسماء.

كما أُشبِعَ هذا الرّصيد بمفردات خاصّة بالحياة المدرسيّة وما يُعَدّ ملازماً لها من أدوات وغيرها، نحو: محفظة، كتاب، مبراة، كرّاس، مدور، لوحة، قلم، مدرسة، منضدة، مكتب، وغيرها.

كما يتضمّن الرّصيد اللّغويّ للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ مفردات تُحِيلُ إلى ما تتميّز به الحياة العصريّة من أجهزة ووسائل تكنولوجيّة حديثة، نحو: حاسوب، هاتف، طائرة، سفينة، صاروخ ومنظار.

وفي حضور مفردات تدعم الانتماء إلى الأسرة والمجتمع، سجّلنا حضور مفردات لغويّة أخرى تدعم الحفاظ على المحيط، وعلى الصحّة، وعلى سلامة الجسم، نحو: أزهار، أشجار، رياضيّ، ملاكم، ممرّضة، ماء، فاكهة، حلويّات، وغيرها.

كما تضمّن الرّصيد اللّغويّ في هذا الكتاب ملامح الحياة الاجتماعيّة وكلَّ ما يتّصل بها من أسماء، نحو:

- أسماء أعلام، مثل: بلال، خديجة، أحمد.
- أسماء أدوات، وأجهزة، وأثاث، مثل: أريكة، خزانة، سرير، صحن، سكّين، كوب، ملعقة، كرسيّ، قفّة، حنفيّة، مذياع، مثقاب، وغيرها.
- أسماء حيوانات، مثل: حصان، غراب، هدهد، مهر، عصفور، نحلة، أرنب، صرصور، حلزون، ذئب، زرافة، سنجاب، خرفان، فراخ، ببّغاء، الظّبي.
- أسماء نباتات، مثل: وردة، غصن، سنبلة، شجرة، عشب، فسائل، أزهار.
- أسماء خضر وفواكه، مثل: زيتون، عنب، تفّاح، جزر، ليمون، خيار، ثوم، ثمار، موز.
- أسماء مركبات، مثل: طائرة، سفينة، شاحنة، عربة.

وأشدّ ما لفت انتباهنا أثناء تحليل أصناف مفردات هذا الرّصيد، سيادة المفردات الاسميّة على الأفعال والنّعوت والحروف والظّروف، رغم أنّ الأطفال في هذا السّن يستعملون في تعابيرهم متمّمات الجملة، مثل: حروف الجرّ، وحروف العطف، وأسماء الإشارة وغيرها.

أمّا ما يبرّرُ سيادةَ الأسماءِ على غيرها من أقسام الكلام، فذلك مَردّه –حسب بن عيسى حنفي– "**إلى النّفعيّة من جهة، وإلى عدم القدرة على التّجريد من جهة أخرى، فمعرفة الأسماء أنفع إلى معرفة الأفعال، وحاجته إليها أشدّ**".[1]

أمّا فيما يخصّ استعمال مختلف أقسام الكلام، فقد لاحظنا أنّ هذا الرّصيد يكاد يخلو من الأفعال، والضّمائر، والأسماء الموصولة، وهذا قد ينعكسُ–في زعمنا– سلباً على الجانب اللّغويّ التّواصليّ لدى متعلّمي هذا السّن. إذ أنّ أطفال هذه المرحلة –حسب عديد الدّراسات– يبدؤون في التّجاوب مع اللّغة تجاوبا واعيا يتجاوز الاستعمال الّذي يحقّقون به حاجاتهم إلى

[1]. بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النّفس اللّغويّ، مرجع سابق، ص: 157.

الاستعمال الّذي يدلّ على الوعي باللّغة، فيربطون بين الدّال والمدلول، وبين الشّيء وخصائصه ووظائفه، معتمدين في ذلك على عناصر رصيدهم اللّغويّ ووظيفيّةِ مكوّناتِه.

كما سجّلنا نقائص في استعمال بعض مفاهيم الزّمن، نحو: اليوم، الأمس، الغد، الصّباح، المساء، النّهار، اللّيل، ونقائص أخرى في استعمال أيّام الأسبوع، والأشهر، وعلاقتها بالفصول.

أمّا عن طبيعة المفردات الّتي يتعلّمها الطّفل في السّنة الأولى، فقد رصدنا ما يلي:

– لُجُوءُ الكتاب إلى ألفاظ سبق للمتعلّم أن تعرّف إليها قبل دخوله المدرسة، نحو: أمّي، أبي، جدّي، جدّتي. فلم نضف شيئا جديدا إلى رصيده اللّغويّ العائلي.

– استخدامُ كلمات تؤدّي الوظيفة السّياقيّة نفسَها، نحو: (كرّاس، دفتر)، (مقعد، كرسيّ)، (طيور، عصفور)، (وردة، أزهار).

– غرابةُ بعض المفردات الّتي قد لا يُفهمُ مضمونُها، نحو: جامعة، فسائل، ظرف، قطيع.

غير أنّهذه النّقائص لا تنفي وجود محاسن تُحسبُ لصالح مؤلّفي هذا الرّصيد، نلّخصها في النقاط الآتية:

- مفرداتُ الرّصيد مدقّقةٌ إملائيّا، ومضافٌ إليها التّشكيل الكامل لبِنية المفردة تسهيلا لقراءتها.
- الكتاب يوفّر مفرداتٍ تتناسب وعمر المتعلّم، وتلبّي حاجاتِه اللّغويّة التّواصليّة. كما أنّ توزيعها منسجم مع محاوره المختلفة وحسب المدّة المخصّصة، بحيث تتدرّج بانسجام من وحدة تعلّميّة إلى أخرى (أربع مفردات في كلّ وحدة).
- مفردات هذا الرّصيد بسيطة وغير معقدّة، وهي أسرعُ تأثيرا في المتعلّم وأكثر انسجاما مع محيطه الاجتماعيّ، وهي منتقاةٌ من اللّغة العربيّة الفصيحة.

المبحث الثّاني

الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة

السّنة الثّانية ابتدائيّ.

2.3. الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية الابتدائيّ:

صدر "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة" للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ عن الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، سنة 2017/2016م.

المؤلفون:[1]

نسيمة ورد – تكال	مفتّشة التّعليم الابتدائيّ.
بلقاسم عمارة	مفتّش التّعليم الابتدائيّ.
السّعيد بوعبد الله	مفتّش التّعليم الابتدائيّ.
طيب نايت سليمان	مفتّش التّربية الوطنيّة.

اِعتمد الكتاب نفس الهيكلة –في جميع المقاطع والمحاور– مع كتاب السّنة الأولى، رغم اختلاف المؤلّفين، حيث تظهر الوحدات التّعلميّة ضمن المقاطع الثّمانيّة عنصرا أساسيّا من التّخطيط لبناء الكفاءات الختاميّة لميادين اللّغة العربيّة الأربعة.

كلّ وحدة تعلميّة تتمحور حول موضوع معيّن في بعد من أبعاد المنهاج، وذلك **"بإدراج معطيات لغويّة جديدة ترتبط بالمكتسبات السّابقة ارتباطا لغويّا، يُراعى في إدراجها مبدأ تواترها في اللّغة بشكل عامّ، وفي العالم الوجدانيّ والنّفسيّ للأطفال في هذه السّنة. وتتشكّل هذه المعطيات من مفردات جديدة وصيغ على أن تأتي في سياقات طبيعيّة غير متكلّفة".**[2]

---

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2022/2021م، ص: 01.

[2]. وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، جوان 2011م، ص: 9.

فهل رُوعي في اختيار الرّصيد اللّغويّ المستوى العقليّ للمتعلّم؟

مما لاشكّ فيه، أنّ الرّصيد اللّغويّ المقترح في الكتابي تعلّق بمحاوره الرّئيسة، ويعمل على ترويج مفردات ذات دلالة بالنّسبة لمتعلّمي السّنة الثّانية، تظهر في الجدول التّالي:

جدول رقم(9): توزيع مفردات الرّصيد اللّغويّ الخاص بالسنة الثانية ابتدائي.

المقطع	المحور	الوحدة التّعلميّة	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
1	الحياة المدرسيّة	اليوم نعود إلى المدرسة. في ساحة المدرسة. في القسم.	11 17 23	زار، سار، يزيد، يسير، يزور، فائز، كوس. تمرين، كتاب، بنت، طاولة، وطن، بساط. شجرة، درج، جرس، طبشور، كنّاش، جديد.	12 18 24
2	العائلة	زفاف أختي. اليوم ننظّف بيتنا. عائلتي تحتفل بالاستقلال.	32 38 44	نقدّم، تذوق، مناديل، تذكّرنا، موائد، نوافذ. مطريّة، بطّانيّة، ترتّب، تنظّم، حمّام، أحباب. انتباه، هدوء، يؤكّد أحترمه، هائل.	33 39 45
3	الحيّ والقرية	بين المدينة والرّيف. من خيرات الرّيف. في المحلّات الكبرى.	53 59 65	روضة، الثمين، كوثر، الضّجيج، حوض، محراث. نزل، يبس، شهيّ، غصن، يساعد، نعاون. رصيف، شارع، متجر، لامع، ليلة فل.	54 60 66

المقطع	المحور	الوحدة التّعلميّة	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
4	الرّياضة والتّسلية	مباراة حاسمة.	74	عاد، لعبة، رائع، حارس، ناجح، رحّب.	75
		هوايتي المفضّلة.	80	صفير، ظفيرة، صابر، ظاهر، صلّت، ظلّت.	81
		أصدقاء الكتاب.	86	كامل، مكتبة، شبّاك، قصص، أصدقاء، فريق.	87
5	البيئة والطّبيعة	نظافة الحيّ.	95	وردة، فاكهة، كومة، تفوح، تروي، تنظّف.	96
		لا أبذّر الماء.	101	غيم، الغراب، مبلغ، خرج، الخوخ، بطيخ.	102
		واحة ساحرة.	107	الصّحراء، الرّمال، السّيّارة، الطّاسيلي الكثبان، الحارّة، الحلفاء، الجمال.	108

المقطع	المحور	الوحدة التّعلميّة	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
6	التّغذيّة والصّحّة	فطور الصّباح	116	وجد عليّ فوق الطّاولة، الخبز، والحليب والعصير والفاكهة.	117
		صحّتي في غذائي.	122	برتقالة واحدة فيها طاقة كبيرة. قالت الطّبيبة تناولي الخضروات فهي من الاغذية المفيدة.	123
				قالت، مفيدة، خضروات، أغذية بيت، أخت، زيت، صوت، سحابة، واسعة، صغيرة، جميلة.	
		أحافظ على صحة أسناني.	128	قالت الممرّضة: نظافة الأسنان صحّة ووقاية. فرشاة، عيّادة، وصفة، مرضت، بنت، سكّريّات.	129

المقطع	المحور	الوحدة التّعلميّة	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
7	التّواصل	مفاجأة سارّة.	137	كان لأحمد صديق. أخذ أحمد ورقة.	138
		حصّتي المفضّلة.	143	ظلّ يتّصل به باستمرار عن طريق الهاتف. انطلق إلى مركز البريد. رحّبت المنشّطة بالأطفال. ظلّ البهلوان يقفز كالقطّ من مكان إلى آخر. غنّت المجموعة الصّوتيّة نشيدا للأطفال.	144
		بحث في الأنترنيت.	149	هذا حاسوب. هذه شبكة الانترنيت ذلك أحمد يبحث في الحاسوب.	150
8	الموروث الحضاريّ	زيارة المتحف.	158	عون الاستقبال هو الّذي رحب بالزّوّار. أشارت سعاد إلى البطاقات الفنّيّة الّتي تتضمّن معلومات مفيدة.	159
		2-الاحتفال بالعام الأمازيغيّ.	164	أفراد الأسرة هم الّذين يجتمعون حول المائدة. النّساء هنّ اللّواتي يحضّرن أطباق المأكولات.	165
		3-عيد الزّربيّة.	170	العيد السّنويّ للزّربيّة يعرض الحرفيّون زرابيّهم.	171

من خلال القراءة المتأنيّة لمقدّمة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، يمكن التّصريح بأنّ كتاب السّنة الثّانية –ومعه كتاب السّنة الأولى– لا يروّجان مباشرة للرّصيد اللّغويّ، وهذه –في زعمنا– إشكاليّة يمكن إدراجها ضمن الإشكالات المنهجيّة الّتي تقلّل من فاعليّة الجهود المبذولة في هذا المجال. وعليه، تمّ الاعتماد على أيقونة **(أكتشف وأميّز)**، التماساً لمفردات الرّصيد اللّغويّ المتأرجحة بين محاور هذا الكتاب وتصنيفها في الجدول أعلاه.

وقد لوحظ أنّ حصيلة المفردات المقدّمة في هذا الكتاب كافيّة من حيث الكمّ لتكوين رصيد لغويّ يمكّن المتعلّم –في هذا المستوى– من التّعبير عن أفكاره ومشاعره وعن الأشياء المحيطة به، كوْن هذه المفردات بسيطة وأكثر شيوعا، وتنتمي إلى معجم المتعلّم اللّغويّ الّذي يعرفه ويدرك معانيه دون مشقّة.

وبعد تحليل مادّة هذا الرّصيد، وجدنا أنّها تندرج –أيضا– ضمن ثمانيّة محاور، هي: الحياة المدرسيّة، العائلة، الحيّ والقريّة، الرّياضة والتّسليّة، البيئة والطّبيعة، التّغذيّة والصّحّة، التّواصل، الموروث الحضاريّ. وهي محاور مألوفة لدى المتعلّم، ترتبط –أوّلا وقبل كلّ شيء– بالمكتسبات السّابقة الّتي أحرزها المتعلّم في السّنة الأولى. أمّا المحتوى الإفراديّ، فقد جاء مُوزّعا بين:

1. الأسماء المحسوسة، مثل: طاولة، كتاب، بنت، بساط، شجرة، جرس، كنّاش، درج، مناديل، موائد، نوافذ، مطريّة، حمّام، محراث، حوض، رصيف، شارع، فلّ، لعبة، حارس، ظفيرة، مكتبة، قصص، أصدقاء، فاكهة، وردة، غراب، خوخ، بطّيخ، برتقالة، خبز، حليب، عصير، سحابة، فرشاة، أطفال، بهلوان، حاسوب، زربيّة، وغيرها.
2. والأسماء المجرّدة، مثل: العيد السّنويّ، الاستقبال، الفنّيّة، المعلومات، الوقاية، صابر، ناجح، رائع، لامع، الضّجيج، الثّمين، هائل، انتباه، هدوء، وطن، وغيرها.

وقد حرص المؤلّفون على أن تكون مفردات الرّصيد الخاصّ بمستوى السّنة الثّانية في خدمة مفاهيم الوقت الرّاهن، لذا وردت واضحة وسهلة الاكتساب تخدم مجالات عديدة لها علاقة بحياة المتعلم، مثل:

مفردات الوسط الاجتماعيّ، نحو: أحباب، أصدقاء، أسرة، زوار، فريق، بنت، أطفال.

مفردات الوسط الطّبيعيّ، نحو: صحراء، رمال، شجرة، روضة، غيم، غصن، وردة، كثبان، سحابة.

مفردات الصّفات، نحو: صابر، ناجح، لامع، جديد، فائز، ضجيج، رائع، حارّة، صغيرة، جميلة، واسعة، فرِح.

مفردات الفضاءين الزّمانيّ والمكانيّ، نحو: شارع، وطن، رصيف، متجر، بيت، ليلة.

مفردات الوسائل التّكنولوجيّة، نحو: حاسوب، شبكة الانترنيت، هاتف.

مفردات الوسط المدرسيّ، نحو: كوس، تمرين، كتاب، طاولة، جرس، طبشور، كنّاش، مكتبة.

مفردات الوسط الصّحيّ، نحو: طبيبة، ممرّضة، صحّة، وقاية، عيّادة، وصفة، مرض.

مفردات أسماء الحيوانات، نحو: غراب، جِمال، قطّ.

مفردات الخضر والفواكه، نحو: موز، خوخ، بطّيخ، برتقال، طماطم، تفّاح، عنب.

مُقابل حضور أسماء تدلّ على مفاهيم قد يصعب استيعابها في هذا المستوى، مثل: حرفيّون، بطاقات فنّيّة، شبكة الأنترنيت، منشّطة، عيّادة، سكريّات، طاقة، كومة، تروي، شبّاك، روضة، كوثر، هائل، بطّانيّة، كنّاش.

أمّا أسماء الاستفهام، مثل: أين؟ كم؟ هل؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ من؟ متى؟ وغيرها، فإنّها لم تكن أكثر الأسماء حضورا، رغم أنّ عبارات المتعلّم في هذه المرحلة يطغى عليها الاستفهام الّذي يزيد من معرفته لمحيطه الاجتماعيّ ويقلّص من حالة التّموقع حول الذّات.

وكذلك ألفاظ الألوان، والحيوانات، والأعلام، والأماكن والأزمنة، وكذا المفردات الّتي تعكس العقيدة والقيّم، والّتي تعمل على تطوير الهويّة الشّخصيّة للمتعلّم، فإنّنا نُقرّ بمحدوديّة حضورها في هذا الرّصيد رغم بساطتها وسهولة استعمالها.

أمّا ما يحيل على أنواع الرّياضات، أو بعض الوسائل التّكنولوجيّة والعصريّة، فإنّها تبقى منقطعة عن واقع المتعلّم وغير مرتبطة بحاجاته التّواصليّة إلّا ما ندر.

وكان ممّا لفت انتباهنا أيضا، كثرة الأسماء على الأفعال، حيث استعملت هذه الأخيرة، أي الأفعال، بنسب ضعيفة مقارنة بالأسماء، وقد وردت متنوّعة في أزمنتها بين الماضي والمضارع –مع هيمنة الفعل المضارع– خدمة للمجالات الّتي يتعامل معها المتعلّم، وهي كالآتي:

1. **الفعل الماضي**، مثل: زار، سار، نزل، يبس، عاد، رحّب، وجد، قالت، مرضت، أخذ، كان، ظلّ، انطلق، رحّبت، غنّت، أشارت، وغيرها.
2. **الفعل المضارع**، مثل: يزيد، يسير، يزور، نقدّم، تذوق، ترتّب، تنظّم، يؤكّد، أحترمه، نعاون، تفوح، تنظّف، يتّصل، يقفز، يبحث، تتضمّن، يجتمعون، يحضّرن، وغيرها.

كما اشتمل الرّصيد على بعض الأفعال الصّعبة بالنّسبة للمتعلّم في هذا المستوى، وصعوبتها تكمن في تغيّرها أثناء التّصريف، خاصّة الأفعال المعتّلة، وإن كان لها دورها الوظيفيّ في عمليّة التّواصل، مثل: الفعل يبس، والفعل وجد.

أمّا عن نواحي الاضطراب في مادّة هذا الرّصيد، فقد سجّلنا عدم مواكبة مفرداته للتّدرّج المرحليّ المطلوب، ولعلّ عدم الاتّفاق على تدرّج إفراديّ مرحليّ مناسب يعود تفسيره إلى تعدّد لجان التّأليف واختلاف أعضائها.

المبحث الثّالث

الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة

السّنة الثّالثة ابتدائيّ.

3.3. الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللغة العربية السّنة الثّالثة ابتدائيّ:

الكتاب المدرسيّ في اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ (الجيل الثّاني) معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة تحت رقم 666/م.ع/17.[1]

عنوانه: اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ.

تأليف:

بن الصّيد بورني سراب	مفتشة التّعليم الابتدائيّ.
بن يزار عفريت شبيلة	مفتّشة التّعليم الابتدائيّ.
بوسلامة عائشة	أستاذة التّعليم الابتدائيّ.
حلفاية داود وفاء	أستاذة التّعليم الابتدائيّ.

الإيداع القانونيّ السّداسي الثّاني 2017.

جميع الحقوق محفوظة للدّيوان الوطنيّ للمطوعات المدرسيّة.

أمّا عن محتوى هذا الكتاب الّذي يشكّل الإطار المرجعيّ لمعارف وتعلّمات التّلاميذ، فإنّه يتوزّع -أيضا- على ثمانيّة (08) محاور متنوّعة المضامين، تستهدف حاجاتهم اللّغويّة، وتطلّعاتهم المعرفيّة والوجدانيّة والاجتماعيّة.

ولإبراز مضامين هذا الكتاب، نستعين بجدول ذي ستّة (06) أعمدة، نخصّص العمودين الأوّل والثّاني للمقاطع ومحاورها، والثّالث والرّابع للوحدات وصفحاتها، أمّا العمودان الخّامس والسّادس، نلخّص فيهما أهمّ المفردات والتّراكيب الّتي يستهدفها الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ.

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة ابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017م، الصّفحة الأخيرة.

جدول رقم(10): خاصّ بالرّصيد اللّغويّ للسّنة الثّالثة ابتدائيّ.[1]

المقاطع	المحاور	الوحدات	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
الأوّل	القيم الإنسانيّة.	أنا لست أنانيّا. الوعد هو الوعد. الفراشة والنّملة.	10 14 18	رصيد خاصّ بآداب الأكل. رصيد خاصّ بالقيّم. رصيد خاصّ بالحشرات.	12 16 20
الثّاني	الحياة الاجتماعيّة	العيد. ختان زهير. التّاجر والشّهر الفضيل.	27 31 35	رصيد خاصّ بالأعياد. الرّصيد الخاصّ بالحليّ. رصيد خاصّ بالصّفات.	29 33 37
الثّالث	الهويّة الوطنيّة.	خدمة الأرض. عمر ياسف. من أجلك يا جزائر.	44 48 52	رصيد خاصّ بالمهن. رصيد خاصّ بالبطولة (المرادفات والأضداد). رصيد خاصّ بالرّموز الوطنيّة.	46 50 54
الرّابع	الطّبيعة والبيئة.	طاحونة سي لونيس. الفصول الأربعة. سرطان البحر.	61 65 69	رصيد خاصّ بالبيئة والطّبيعة. رصيد خاصّ بالطّيور. رصيد خاصّ بالحيوانات البحريّة	63 67 71

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة ابتدائيّ، المرجع السّابق، ص04، ص05.

المقاطع	المحاور	الوحدات	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
الخامس	الصّحة والرّياضة.	كرة القدم. مرضٌ معد. الغذاء المفيد.	78 82 86	رصيد خاصّ بالألعاب والرّياضة رصيد خاصّ بالطّب. رصيد خاصّ بالتّغذيّة.	80 84 88
السّادس	الحياة الثّقافيّة.	كم أحبّ الموسيقى؟ المسرح. عادات من الأوراس.	95 99 103	رصيد خاصّ بالموسيقى. رصيد خاصّ بالمسرح. رصيد خاصّ بالتّراث.	97 101 105
السّابع	عالم الابتكار والاختراع.	محمول جدّتي. بساط الرّيح. البوصلة.	112 116 120	رصيد خاصّ بوسائل الاتّصال. رصيد خاصّ بالطّائرة. رصيد خاصّ بالاختراعات.	113 118 122
الثّامن	الأسفار والرّحلات.	مع سائق أجرة إيرلنديّ. أوكوث.	129 133	رصيد خاصّ بالدّول وعواصمها. رصيد خاصّ بحيوانات إفريقيا.	131 135

المُلاحظُ من خلال هذا الجدول، أنّ محاور هذا الكتاب مستمدّة من مقوّمات الشّعب الجزائريّ: التّاريخيّة، الحضاريّة، والجغرافيّة. ينطلق من محور القيّم الإنسانيّة ليمرّرَ عبر رصيد خاصّ بعض المفردات ذات البعد القيميّ الإنسانيّ، مثل: التّسامح، الصّدق، الوفاء، والّتي من أضدادها الخيانة والغش.

هي نماذج إفراديّة لتوطيد دعائم هذه القيم واحترامها، ولكنّها –في نظرنا– لم تكن بالقدر الّذي يسمح بتوطيد هذه العلاقة نظرا لغياب قيم كثيرة، مثل: الوئام، الأمن، السّلام، التّضامن، الأمانة، الكرم، وغيرها من القيم الوجدانيّة والأخلاقيّة والسّلوكيّة.

أمّا عن ترقيّة القيم ذات البعد الدّينيّ والوطنيّ، نلاحظ أنّه لم يكن هناك تكثيف للمرافقة المدرسيّة في هذا المجال، حيث يشتمل المحور الثّاني رصيدا خاصّا يعبّر عن بعض مظاهر الاحتفال ببعض الأعياد الدّينيّة والوطنيّة في الجزائر، نحو:

عيد الأضحى، والمولد النّبويّ الشّريف، وعيد الاستقلال، وتبقى معظم الأعياد الأخرى، مثل: عيد الفطر، عيد الثّورة، وعيد النّصر، وغيرها من الأعياد الدّينيّة والوطنيّة مُغيّبةً عن الكتاب.

ويبقى تأثير المرافقة المدرسيّة للمتعلّم يكتسي أهمّية بالغة في تشكيل هُويّة الطّفل، وفي هذا الصّدد، يورد الكتاب رصيدا خاصّا بهذا المحور، يتضمّن مفردات (أسماء وصفات) تعبّر عن بعض القيم المعنويّة المجرّدة، نحو: البسالة، الرّجولة، الإقدام، البأس، العزم، الجرأة، القوّة، والثّبات، وغيرها. ومفردات أخرى تعبّر عن بعض المعالم والآثار العمرانيّة الوطنيّة، مثل: عروس الزّيبان، مدينة وادي ميزاب، المدينة البيضاء، النّاصريّة، ومدينة الجسور المعلّقة، ومدينة الباهية، وغيرها من المناطق. وهي مفردات –في زعمنا– تناسب هذه المرحلة، أي مرحلة التّفكير الماديّ الواقعيّ، والّتي تمتدّ من السّابعة إلى سنّ الحادية عشرة.

هذه المفردات وغيرها، تقوم بتدريب قصديّ على ممارسة المواطنة، وعلى التّمتّع بالحقوق والالتزام بالواجبات في المدرسة وفي المجتمع، وعلى احترام مقوّمات الهويّة الوطنيّة والتّمسّك بها والدّفاع عنها.

أمّا عن المدرسة ودورها في صهر التّراث التّاريخيّ، واللّغويّ، والثّقافيّ للمتعلّم، فإنّه يتجلّى فيما وظّفه الكتاب من رصيد خاصّ بهذا المحور (الحياة الثّقافيّة)، والّذي يشكّل في الحقيقة حقلا دلاليّا يحيل على عتبة الفنون الأصيلة في الجزائر، وعلى بعض الحرف والمهن، نحو: حياكة الزّرابي، النّحت على الخشب، غزل الحرير، وصياغة الحليّ، ودباغة الجلود، وتقطير الزّهر، وفتل الكسكس، وما يرافق هذه العمليّات من تكافل اجتماعيّ. كما تحيل مفردات هذا الرّصيد على بعض الآلات الموسيقيّة الّتي تعكس موروثنا الثّقافيّ الأصيل، مثل: القانون، الإمزاد، العود، والكمان.

ومن المحاور الّتي استهدفتها مضامين هذا الكتاب: الصّحة المدرسيّة، التّغذيّة الصّحيّة، والرّياضة البدنيّة، وذلك عن طريق وحدات لغويّة تغذّي رصيد هذه المحاور. كما يمكن الإشادة بتماسك مفردات هذا الرّصيد، وبانسجامها مع حاجات المتعلّم اللّغويّة في هذا المستوى، خاصّة ما تعلّق ببعض أنواع الرّياضات، مثل: الجيدو، كرة القدم، والسّباحة. وبعض أنواع الفاكهة، مثل: البرتقال، العنب، اللّيمون، الموز. وبعض الأدوات الصّحيّة، مثل: قناع الأوكسجين، التّصوير الإشعاعيّ، والمضادّات الحيويّة، ولكنّها لا تعبّر عن كلّ ما يصادف التّلميذ في واقعه المعيش.

أمّا فيما يخصّ اندماج المدرسة في حركة الرّقيّ العالميّة –بإدماج المفردات النّاجمة عن ظهور مجتمع المعلومات– فإنّ الكتاب لم يغفل عالم الابتكار والاختراع، وأفرد رصيدا خاصّا ببعض وسائل الاتّصال، وبعض الأجهزة الإلكترونيّة، نحو: الهاتف، البوصلة، الفاكس، جهاز الإعلام الآليّ، التّيلسكوب الفلكيّ، وغيرها من الأجهزة.

ومجملُ ما يمكن قوله، أنّ مفردات الرّصيد المدرج ضمن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ (الجيل الثّاني)، تتطلّع إلى بناء قيم الهويّة الوطنيّة والتّاريخيّة والدّينيّة والاجتماعيّة

والثّقافيّة للمتعلّم الجزائريّ، فشكّلت بذلك حقولا دلاليّة متنوّعة، تضمّنت ألفاظا تدلّ على المحسوسات، نحو: أسماء بعض المهن، وبعض الآلات والأجهزة، وبعض المعالم العمرانيّة. وألفاظا أخرى مجرّدة تعبّر عن القيم الإنسانيّة والاجتماعيّة.

ولكنْ، وبالرّغم من المجهودات الّتي بُذلت في هذا الإطار من حيث توفير المادّة الإفراديّة الأساسيّة لتأمين حاجات المتعلّم التّبليغيّة، لابدّ من الإقرار بمحدوديّة هذه الجهود في إطار درجة ملاءمتها لمتطلّبات كلّ مجال من مجالات الكتاب، ممّا يدلّ على نقص جَليّ نجم عنه ضعف لغويّ لدى المتعلّم في مسايرة ركب التّطوّر.

أمّا عن الانزعاج الّذي نستشعره عند استقراء محتوى الرّصيد اللّغويّ للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، فإنّنا نجد تبريره في فشل الكتاب المدرسيّ صياغة مادّة إفراديّة تناسب محاوره، إذ يُلاحظ أنّ هناك بعض الأخطاء في انتقاء المفردات المناسبة لكلّ محور، ويمكن أن نتلمّس بعضها من خلال الأمثلة الآتية:

- ورد في الرّصيد الخاصّ بالقيم الإنسانيّة (المقطع الأوّل، ص20) أسماء حشرات، مثل: دعسوقة، يعسوب، نحلة، دبور، جرادة، وهي مفردات تلائم محور الطّبيعة والبيئة وليس محور القيم الإنسانيّة، إذ تنحرف عن مضمون المجال الّذي تقرّه المدرسة في هذا المقطع (القيم الإنسانيّة)، وعليه وجب الحرص كلّ الحرص على الاختيار الدّقيق للمفردات الّتي تحقّق الأهداف المسطّرة.
- أمّا بخصوص الهُويّة الوطنيّة، ينبغي على الكتاب إيلاءها العناية الكاملة بإدراج رصيد لغويّ يحقّق الغايات المعلن عنها بوضوح في المرجعيّة العامّة للمناهج، نحو: اللّغة، والثّقافة الوطنيّة، والتّاريخ الوطنيّ، والانتماء الجغرافيّ وليس العكس، فكلمات مثل: السّمكريّ، والبيطريّ، والخيّاط، والإسكافيّ، تلائم محور المهن والحرف وليس محور الهويّة الوطنيّة.

وهنا ندعو القائمين على الشّأن التّربويّ إلى ضرورة إعادة تقييم الرّصيد الخاصّ بالهويّة الوطنيّة، وكذا الرّصيد الخاصّ بالقيم الاجتماعيّة والإنسانيّة وإلغاء ما هو غير ملائم، وتوفير مفردات أكثر تلاؤما مع هذه المحاور.

- أمّا من حيث طبيعة المفردات، فقد سجّلنا لجوء الكتاب إلى توظيف بعض الألفاظ **الدّخيلة**، نحو: ديكور، سيناريو، ساكسفون (المقطع السّادس، الحياة الثّقافيّة، ص97، ص101)، وكذلك البوصلة، اللّوحة الإلكترونيّة (المقطع السّابع، عالم الابتكار، ص114)، وكلمة الأوكسجين (المقطع الخامس، الصّحة والرّياضة، ص84).
- كما يلاحظ استعمال بعض الألفاظ الّتي بقيت على هيئتها **الأجنبيّة**، نحو: فاكس، تيلكس، تلسكوب، وغيرها. وكذلك استعمال بعض الألفاظ شديدة العجمة، مثل: الوابكام. وهي مفردات، وإن كنّا نرى أنّها سدّت فراغا بدلالتها على مفاهيم تكنولوجيّة، وحافظت على هيئتها الأصليّة لصلتها بالمجال العلميّ، إلّا أنّنا لا نرى مبرّرا لاستخدامها في كتبنا المدرسيّة إذا عُرف لها مقابل عربيّ.
- تراجع الكتاب في انتقاء مفردات ذات طابع وظيفيّ مقابل إدراج مفردات ذات طابع تجريديّ دون الاستعانة بصوّر توضيحيّة من واقع البيئة الزّمانيّة والمكانيّة للمتعلّم، علما أنّ الإدراك والتّذكر في هذه المرحلة –حسب جان بياجي (J.Piajet)– "**يعتمد على الصّور البصريّة والحركيّة، لذلك يجب أن يكثر المعلّم من الخبرات الحسيّة المباشرة، ويبتعد عن المفاهيم المجرّدة**".[1]

وفي الأخير، لا ينبغي الإنكار أنّ الكتاب الجديد (الجيل الثّاني)، قد نجح –إلى حدّ ما– في مسايرة مختلف أشكال التّطوّر المعرفيّ الّذي شهدته المدرسة الجزائريّة، إلّا أنّ هذا التّطوّر لم يُترجم بنفس الدّرجة في محتوى الرّصيد اللّغويّ المدرسيّ، وهذا ما يفسّر –في رأينا– وجود فراغات لغويّة ذهنيّة لمفاهيم لا يملك المتعلّم مسمّياتها، وهنا يستشري الاعتقاد –لدينا– أنّ الرّصيد اللّغويّ الّذي يعوّل عليه الكتاب الجديد لا يمكن أنّ يحقّق أهداف إصلاحات الجيل الثّاني.

---

[1]. تربية وعلم النّفس، مرجع سابق، ص:116.

المبحث الرّابع

الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة

السّنة الرّابعة ابتدائيّ.

4.3. الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ.

عنوان الكتاب: اللّغة العربيّة.[1]

تأليف السّادة:

بن الصّيد بورني سراب. مفتّشة التّعليم الابتدائيّ.

قيطاني موهوب ربيعة. مفتّشة التّعليم الابتدائيّ.

بن عاشور عفاف. أستاذة التّعليم الابتدائيّ.

بوخبزة أمال. مفتّشة التّعليم الابتدائيّ.

طباعة الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.

الإيداع القانونيّ: السّداسيّ الثّاني 2017.

كتاب مدرسيّ معتمد من طرف وزارة التّربية الوطنيّة. تحت رقم 667/م.ع/17.

جميع الحقوق محفوظة للدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.

يستمدّ هذا الكتاب مرجعيّته –حسب لجنة التّأليف– من منهاج المادّة الّذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة، ويتوّزع محتواه على المجالات والمحاور الآتية:

القيم الإنسانيّة، الحياة الاجتماعيّة، الهويّة الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصّحة والرّياضة، الحياة الثّقافيّة، الإبداع والابتكار، الرّحلات والأسفار.

يتمحور كلّ مجال من مجالاته حول نصوص تعليميّة متصرّف فيها لغايات تربويّة، تمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المحتويات اللّغويّة.

[1]. وزارة التّربية الوطنيّة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2020/2019، طبعة منقحة، ص:01.

يمثّل الرّصيد اللّغويّ المقرّر في كتاب السّنة الرّابعة المادّة الإفراديّة الّتي تحيل على التّلبيّة الخاصّة لحاجات المتعلّم اللّغويّة التّواصليّة من خلال مكوّناته؛ وهي العناصر الّتي نوردها موجزة ضمن الجدول الموالي:

جدول رقم(11): خاص بالرّصيد اللّغويّ في كتاب السّنة الرّابعة ابتدائيّ.

المقاطع	المحاور	الوحدات	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
الأوّل.	القيم الإنسانيّة.	مع عصاي في المدرسة.	10	الرّصيد الخاصّ بالعمال الخير.	11
		ماسح الزجاج.	14	الرّصيد الخاصّ بألعاب الأطفال.	15
		جدّتي.	18	الصّفات الخاصّة بالقيم الإنسانيّة.	19
الثّاني.	الحياة الاجتماعيّة.	التجمعات.	27	التّرابط الدّلالي الخاصّ بالمجموعات / المشتقّات.	28
		المعلّم الجديد.	31	الرّصيد الخاصّ بالمعرفة والمدرسة.	32
		بين جارين.	35	الاشتقاق / التّضاد.	36
الثّالث.	الهويّة الوطنيّة.	الحنين إلى الوطن.	44	علامات التّرقيم.	45
		الأمير عبد القادر.	48	الصّفات الماديّة.	49
		الزائر العزيز.	52	الرّصيد الخاصّ بالرّموز والمعالم الوطنيّة.	53

المقاطع	المحاور	الوحدات	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
الرّابع.	الطّبيعة والبيئة.	رسالة الثّعلب.	61	الرّصيد الخاصّ بأسماء الحيوانات.	62
		البيت البيئيّ.	65	الرّصيد الخاصّ بأصوات الطّبيعة.	66
		طاقة لا تنفذ.	96	التّرابط الدّلالي الخاصّ بعناصر من الطّبيعة.	70
الخامس.	الصّحة والرّياضة.	قصّة زيتونة.	78	الرّصيد الخاصّ بالأغذيّة (الغاز).	79
		مرض سامية.	82	التّضاد / الرّصيد الخاصّ بالاختصاص الطّبيّ.	83
		لمن تهتف الحناجر.	86	الرّصيد الخاصّ بالرّياضة.	87
السّادس.	الحياة الثّقافيّة.	أنامل من ذهب.	95	التّرابط الدّلاليّ (الخاصّ بالحرف).	96
		لباسنا الجميل.	99	الرّصيد الخاصّ بالموروث الثّقافيّ.	100
		القاص الطّارقيّ.	103	التّرابط الدّلاليّ.	104

المقاطع	المحاور	الوحدات	ص	الرّصيد اللّغويّ	ص
السّابع.	الإبداع والابتكار.	مركبة الأعماق. سالم والحاسوب. ما أعظمك.	112 116 120	الرّصيد الخاصّ بالغوص. الرّصيد الخاصّ بالحاسوب. الرّصيد الخاصّ بالاكتشاف والاختراع.	113 117 121
الثامن.	الرّحلات والأسفار.	جولة في بلادي. حكايات في حقيبتي.	129 133	الرّصيد الخاصّ بالصّفات والسّفر بالطّائرة. الرّصيد الخاصّ بالعواصم والبلدان.	130 134

جدول خاص بالرّصيد اللّغويّ في كتاب السّنة الرّابعة ابتدائيّ.[1]

[1]. كتاب السّنة الرّابعة ابتدائيّ، مرجع سابق، ص:05.

نلاحظ من خلال الجدول المذكور أعلاه تكيّفا مع متطلّبات الواقع المتغيّر، إذ أنّ الاهتمام أضحى موجّها نحو مفردات جديدة تسمح للمتعلّم بالانتقال من عالم المحسوسات إلى عالم المجرّدات، ومن المنطق الماديّ إلى المنطق الرّمزيّ. وهكذا إذن، لم تعد هناك مفردات عاديّة كما في الرّصيد الخاصّ بالطّور الأوّل، وإنّما ألفاظ مؤلّفة على صورة تراكيب تصويريّة تتلاءم ومستوى التّلاميذ.

ولعلّ استقراء مادّة الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الرّابعة ابتدائيّ يشهد بأنّ عناصره في تطوّر مستمرّ، وفي مكوّناته ما يؤيّد هذه الحقائق. وبُغية فهم حيثيّات هذا التّطور، لابدّ من الوقوف عند عتبة هذا المكوّن، وعلى الوظيفة النّوعيّة لهذا الأخير.

يركّز الرّصيد اللّغويّ للسّنة الرّابعة ابتدائيّ على القيم الإنسانيّة، وكذا على العلاقات الاجتماعيّة، وما يتلاءم وروح العصر من محاور رياضيّة وثقافيّة، ورحلات وابتكارات وفق نمطيّة غير مُصرّح بها.

والملاحظ، أنّ الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالمجال الإنسانيّ يتمحور حول الأعمال الخيريّة، والصّفات الخاصّة بالقيم الإنسانيّة، عبر وحدات لغويّة رُكّبت تركيبا إسناديّا. وهي عبارات – في رأينا– تنبري لتدريب المتعلّم على ممارسة حياته داخل الجماعة اللّغويّة من جهة، وإرساء علاقة وطيدة بينه وبين مجتمعه من خلال تزويده برصيد يسمح له بأن يتكيّف معه من جهة ثانية.

والأمثلة في هذا الباب كثيرة، أبرزها ما ورد في المقطع الأوّل، ص11:

قدّم النّصيحة المناسبة لكلّ وضعيّة.

- المرضى في المستشفى والأيتام. – أحسن إليه دون منّ.
- المسنّون في دار العجزة. – تنازل له عن دورك.
- شيخ أو مريض ينتظر دوره. – أمطه عن الطّريق.
- قشور موز على الأرض. – زرهم وادخل الفرحة على قلوبهم.

وما ورد في الصّفحة 19:

- انسب لكلّ عمل ما يناسبه من هذه الصّفات:

متطوّع يشارك الآخرين همومهم.

متصدّق لا يتعامل بتكبّر.

متعاطف يفعل الخير دون مقابل.

بارّ يعامل والديه باحترام.

متواضع يشارك الآخرين الأعمال الحسنة.

غير أنّنا سجّلنا في هذا المحور (القيم الإنسانيّة) بعض اللّا امتثال للواقع، من خلال إدراج عناصر غير ملائمة للمحور على شكل ألغاز نحسبها من الإكراهات اللّغويّة الّتي تتعدى قدرات المتعلم. ومن أمثلة ذلك، ما ورد في ص:15:

- انقل ثمّ أنجز. اكتشف اسم كلّ لعبة من خلال صفاتها:

- مقعد معلّق بحبلين إلى أعمدة أو إلى الشّجرة يهتزّ بنا.
- لعبة النّطّ من مربّع إلى آخر.
- أجزاء كثيرة ومبعثرة، تعيد تركيبها بدقّة لتحصل على صورة كاملة.
- ملك وملكة، حصان وقلعة، معركة بين الأبيض والأسود.

أمّا ما يخصّ الحياة الاجتماعيّة، وفي ظلّ تحوّلات ما فتئت الأسرة تفقد فيها دورها التّربويّ، فقد لوحظ أنّ رصيد المجال الاجتماعيّ الّذي يُفترض أنّه يتمحور حول النّظام واللّياقة والاحترام والتّقدير والتّعاون والتّآزر لا ينحو هذا النّحو، بل إنّ وحداته كانت أكثر عموميّة وتجريدا. الأمر الّذي يُفسَّر بأنّه إقصاء لمفردات ربّما تكون أكثر تلاؤما مع هذا المجال، وبأنّه إخلال في مواكبة أهداف المنهاج القاضية بضرورة انفتاح المتعلّم على محيطه في سياق التّحوّلات الّتي يعرفها المجتمع.

وانظر مثلا:

- ما ورد في المقطع الثّاني، ص 28، جد الكلمتين المتكاملتين:

مجموعة من / فيلق من / جماعة من / كميّة من / كوكبة من / جمهرة من.

النّاس / الفرسان / الأحجار الكريمة / المتفرّجين / السّكّر / الجيش.

- وما ورد أيضا في ص32: عيّن العنصر الدّخيل في كلّ سطر:

الاحترام / التّقدير / التّعظيم / الامتعاض / الأقسام / الفناء / غرفة الاستقبال / المكتبة / الثّقافة / الجهل / المعرفة / الخبرة.

وما يزال تأثير المدرسة يكتسي أهمّية بالغة في تشكيل هويّة الطّفل وضمنها الهويّة الوطنيّة، ويتأسّس هذا البعد على طبيعة المحتوى الإفراديّ الّذي يقدّمه الكتاب المدرسيّ في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائيّ عموما، وفي السّنة الرّابعة على وجه الخصوص. إذ نميّز في هذا المحور نوعين رئيسيّين من العناصر اللّغويّة الخاصّة بهذا المحور:

نوع يصبّ في سياق مجال الهويّة الوطنيّة. وخذ مثالا ورد في المقطع الثّالث، ص53:

- عيّن رموز الهويّة الوطنيّة:

العِلْم، النّشيد الوطنيّ، العلم الوطنيّ، العملة الوطنيّة، ختم الجمهوريّة، خريطة الجزائر.

إذ يُلاحظ أنّ مفردات هذا الرّصيد واكبت مجال الهويّة الوطنيّة، وسدّت فراغا بدلالتها على مفاهيم ذات صلة بالبعد الهويّاتي الوطنيّ. إلّا أنّنا، لا نرى مبرّرا لاستخدام مفردات لا صلة لها بطبيعة هذا المحور وأهدافه، ومن أمثلة ذلك ما ورد في نفس المقطع (الثّالث)، ص45:

- ما هو دور كلّ علامة ترقيم:

الفاصلة، النّقطة، علامة الاستفهام، علامة التّعجب، علامة التّنصيص.

أمّا في المجال البيئيّ، فإنّ الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالطّبيعة كان راسخا في البساطة، بعيدا عن التّعقيد، إذ استخدم الكتاب صورا توضيحيّة لتحديد دلالة المسمّيات من الحيوانات والجمادات.

- وخذ مثلا ما ورد في المقطع الرّابع، ص62:

سمّ كلّ حيوان باسمه المناسب: وحيد القرن، وعْل، فنَك، مَها، نمِر، كُوالا.

- وكذلك ما ورد في ص66، المقطع نفسه:

عيّن لكلّ صورة اسمها والصّوت المناسب لها: هدير، زمهرير، خرير، حفيف، تغريد، هزيم / الرّعد، المياه، المرْكبات، الحشائش، الرّياح، الحسّون.

أمّا عن تلقّي الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالصّحة والرّياضة، فقد لفت انتباهنا وجودُ مضمون إفراديّ يُعرّف بالوظائف الّتي يؤدّيها الطّبيب، وذلك بعد أن أصبح المتعلّم واعيا بطبيعة المفردات الّتي تعبّر عن معاني الصّحة والمرض. وجاء هذا المحور بعد محور الطّبيعة والبيئة، ممّا يدلّ على الأهمّية الّتي أُحيط بها هذا الحقل المفهوميّ. ومن أمثلة ذلك:

- ما ورد في المقطع الخامس، ص83:

ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والنّقيضة للمجموعة الثّانية؟

العافية، البرء، السّلامة، النّقاهة / الدّاء، الضّنى، العلّة، السّقم، الوصب.

- جد الشّطرين المتكاملين:

الطّبيب العامّ / طبيب التّخدير / طبيب الطّوارئ / الطّب البديل.

لا يمارسه طبيب / طبيب غير مختصّ/ يتدخّل قبل إجراء العمليّة / يقدّم الإسعافات الأوّليّة.

لكنْ، هذا الرّصيد بقي محدودا من منظور اشتماله الضّمني على الجانب المادّي الّذي يميّز هذا الحقل المفهوميّ. وبالتّالي، هو لا يُعرّف المتعلّمَ بأسماء الأدوات والتّجهيزات والهياكل الخاصّة به، ونفس الملاحظة ندرجها ضمن المجال الرّياضيّ.

أمّا عن الرّصيد اللّغويّ الّذي يشكّل الحقل المفهوميّ للحياة الثّقافيّة (المقطع السّادس، ص96)، فقد تضمّن عددا من المفردات تنوّعت من حيث دلالتها على الموروث الثّقافيّ، فمنها الأسماء، نحو: الوبر، الجمل، الماعز، الغنم، الشّعر، النّحاس، السّجادة، الخشب، الحديد.

والأفعال، نحو: يحيك، يصقل، ينقش، يسبك، يبني، يصهر.

وبعض التّراكيب الإسناديّة، نحو: قرص مثقوب، مدهون بالزّبدة والعسل، تزيّن يدي بالأحمر، نطلبها في الأفراح أكثر. (المقطع السّادس، ص100). والّتي نلاحظ أنّها قد صيغت بطريقة غير مباشرة، قد لا يفهمها المتعلّم بمجرّد قراءتها للوهلة الأولى.

أمّا التّراكيب المجازيّة، فقد غُيّبت عن هذا الحقل نظرا لصعوبة فهمها وإدراك معانيها من قبل المتعلّم في هذا المستوى.

أمّا الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالإبداع والابتكار (المقطع السّابع)، فقد تضمّن ملامح الحضارة والتّطور التّكنولوجيّ، وبعض ما يتّصل بهما من مستحدثات العصر من وسائل: كالحاسوب، والغوّاصة، والهاتف، وغيرها.

كما تضمّن هذا الرّصيد مصطلحات علميّة، نحو: الجاذبيّة الأرضيّة، الطّاقة الشّمسيّة، اللّقاح، كوكب بلوتون، وغيرها. في مقابل غياب أسماء بعض الأجهزة الإلكترونيّة والوسائل الفلكيّة.

أمّا محور الرّحلات والأسفار (المقطع الأخير)، فقد حظي بحصّة الأسد من الأسماء والصّفات، خاصّة بعد أن حذق المتعلّم مهارة الوصف في هذه السّنة، وترسّخت لديه بعض مبادئها، ومن أمثلة ذلك:

- ما ورد في المقطع الثّامن، ص130: جد لكلّ اسمٍ صفةً تناسبه:

غيوم، أشجار، رياح، رعد، برق، نسيم، براعم، نجوم، نهر، جبال، سهول، رمال.

متلألئة، عاتية، ذهبيّة، شامخة، قاتمة، خصبة، منعش، وامض، جار، متفتّحة، قاصف، باسقة.

كما أصبح المتعلّم في هذا المستوى، يعرف أسماء بعض البلدان والعواصم العالميّة، مثل: اليابان، فلسطين، الصّين، السّودان، المغرب، روسيا، السّنغال، الهند، العراق، سوريا، تركيا، دمشق، بكين، اسطنبول، بغداد، القدس، نيودلهي، موسكو، طوكيو، الرّباط، الخرطوم، دكار.

وفي الأخير، يمكن القول أنّ الرّصيد اللّغويّ لمتعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائيّ قد عرف تطورا لغويّا بالغ الأهمّية مصدره النّمو العقليّ للطّفل، حيث أصبح يفرّق بين الأشباه والنّظائر من المفردات، وأصبح يعرف أسماء بعض الحيوانات، وبعض المناطق الجغرافيّة. ولكنْ، من الخطإ أن يُظنّ بأنّ هذا الرّصيد ثابت لا يتغيّر بتغيّر الظّروف والأحوال.

المبحث الخامس

الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة

السّنة الخامسة ابتدائيّ.

5.3. الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللغة العربية السّنة الخامسة ابتدائيّ:

عنوان الكتاب: اللّغة العربيّة.[1]

لجنة التّأليف:

بن الصّيد بورني سراب	مفتّشة التّعليم الابتدائيّ.
حلفاية داود وفاء	أستاذة التّعليم الابتدائيّ.
بن عاشور عفاف	أستاذة التّعليم الابتدائيّ.
بوسلامة عائشة	معلّمة التّعليم الابتدائيّ.

الإيداع القانونيّ: السّداسي الأوّل 2019م.

الطّبعة الأولى 2020/2019م.

جميع الحقوق محفوظة للدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.

تمّ تأليف هذا الكتاب في إطار تحيين وتحسين المناهج -كما سبق الذّكر- ليُساهم -حسب لجنة التّأليف- في تحقيق ملمح التّخرّج من الطّور الثّالث، "ليصير المتعلّم متحكّما في زمام اللّغة العربيّة مشافهة وكتابة"،[2] من خلال رصيد لغويّ يشكّل أحد الدّعامات الأساسيّة في الكتاب المدرسيّ، حيث تسهم مكوّناته في تطوير معارف المتعلّم وتنميّة ملكاته اللّغويّة عبر وحدات متنوّعة، يلخّصها الجدول الموالي:

[1]. كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، مرجع سابق، ص:01.

[2]. المرجع نفسه، ص:03.

جدول رقم(12): خاص بالرّصيد اللّغويّ للسّنة الخامسة ابتدائيّ.

المقاطع	المحاور	الرّصيد اللّغويّ	الصفحة
01	القيم الإنسانيّة.	- عبارات اللّياقة. - معاني العبارات. - التّعبير الحقيقيّ والمجازيّ.	11 15 19
02	الحياة الاجتماعيّة والخدمات.	- الحرف والمهن. - علبة الإسعاف الأوّليّ. - معاني كلمات من نفس العائلة.	28 32 36
03	الهويّة الوطنيّة.	- تسميّات الجماعات. - الاشتقاق من الأفعال. - استعمال خير / شرّ.	45 49 53
04	التّنمية المستدامة.	- الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالمياه. - التّرابط الدّلاليّ بين الكلمات. - التّرابط الدّلاليّ بين العبارات.	62 66 70
05	الصّحة والتّغذيّة.	- المرادفات والأضداد. - اسم الآلة. - معاني العبارات.	79 83 87
06	عالم العلوم والاكتشافات	- الرّصيد الخاصّ بمؤسّسي بعض العلوم. - التّرابط الدّلاليّ بين العبارات. - الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالمخترعات.	96 100 104
07	قصص وحكايات من التّراث.	- الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالحيوانات. - الأمثال والحكم. - الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالأحجار الكريمة.	113 117 121
08	الأسفار والرّحلات.	- الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالتّراث المادّي. - الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالعواصم والبلدان.	130 134

ممّا لاشكّ فيه، أنّ كتاب السّنة الخامسة –مثل بقيّة الكتب– في المرحلة الابتدائيّة مُؤسّس على مخرجات تستهدف نسقا اجتماعيّا معيّنا، بالإضافة إلى النّسق التّعليميّ المعلن عنه في الوثائق الرّسميّة.

وما يمكن استنتاجه من الجدول المذكور أعلاه –بعد الفحص والتّمحيص– التماس نمط خاصّ من الألفاظ والعبارات الّتي تهمّ رصيد المتعلّم اللّغويّ في هذه المرحلة، من أجل الانخراط في الحياة وفق محاور ومجالات ذات طابع تكراريّ يتجلّى في: القيم الإنسانيّة، والحياة الاجتماعيّة، والهويّة الوطنيّة، والتّنميّة المستدامة، والصّحة والتّغذيّة، وعالم العلوم والاكتشافات، بالإضافة إلى قصص وحكايات من التّراث، مع الأسفار والرّحلات.

وضمن توصيف الباحث لهذا الرّصيد، تبرز الأسس النّظريّة الّتي يفترض أنّ المحتوى الإفراديّ مبني عليها، أهمّها:

- اختيار عبارات مأنوسة لدى المتعلّم تتّسم بالشّيوع وقابليّة الاستدعاء، نحو: توظيف عبارات اللّياقة في المقطع الأوّل، ص15، وهي:

متأسّف، لو سمحت، عمت صباحا، معذرة، طاب نهارك، من دواعي سروري، حمدا لله على سلامتك، حللتم أهلا ونزلتم سهلا، السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته، سعيد بمعرفتك.

- توظيف بعض الحكم والأمثال المأثورة (المقطع السّابع ص117)، مثل:

وعد الحرّ دَيْن، أخلف من عرقوب، أبخل من أشعب، أكرم من حاتم، إنّك لا تجني من الشّوك العنب.

إنّ هذه العبارات –في نظرنا– ذات بعد تواصليّ وظيفيّ، حيث تترجم العديد من المفاهيم المتعلّقة بالعلاقات الاجتماعيّة، والقيم الأخلاقيّة، والأبعاد الدّينيّة بغرض تأصيل العادات الحسنة لدى المتعلّم.

- توظيف قرائن مادّية (صور ورسومات) مقابل قرائنها اللّغويّة، كونها ترسّخ مدلول الكلمة من خلال المزاوجة بين المعطى اللّغويّ وصورته الحسّية.

ومن أمثلة ذلك: ما ورد في المقطع الثّاني، ص32:

أُنسب كلّ رقم أداة من علبة الإسعاف الأوّليّ لاسمها المناسب.

شاش معقّم / قطن طبّيّ / صابون مطهّر / قفّازات بلاستيكيّة طبية / مقياس حرارة / محلول معقّم / لاصق الجروح.

وأيضا ما ورد في المقطع السّابع، ص121:

تعرّف على صورة كلّ حجر كريم:

الزّمرّد، الياقوت، اللّؤلؤ، الفيروز، المرجان، السّفير النّجميّ، الألماس.

هذه الألفاظ –في رأينا– ألفاظ لا يمكن للمتعلّم أن يستوعبها لو وردت مجرّدة من صورها، لأنّها ليست شائعة في وسط المتعلّم خاصّة ما تعلّق بالأحجار الكريمة.

كما لاحظنا كذلك، التّمثيل المقصود للحقول الدّلاليّة للكلمات الأساسيّة في الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الخامسة ابتدائيّ، ومن أمثلة ذلك:

- حقل القرابة العائليّة (المقطع السّابع، ص113):

كوّن ثلاثيّات من الحيوان، وأنثاه، وصغيره:

الحمار، الفيل، الجمل، الفهد، الثّعلب، الفأر، الدّبّ.

الأتان، النّاقة، عَيثوم، ثُعالة، عسيرَة، الفرْنب، جَهيزة.

الجحش، الدَّغفل، الحُوار، الهِرْماس، الجرْو، الدَّيْسم، دِرْص.

- حقل البلدان وعواصمها (المقطع الثّامن، ص134):

جدْ لكلّ دولة عاصمتها وعلمها:

الجزائر، ليبيا، السّعوديّة، إيرلندا، الهند، روسيا.

دَبلن، الجزائر، نيودلهي، طرابلس، موسكو، الرّياض.

- حقل الحرف والمهن (المقطع الثّاني، ص28):

اجمع بين كلّ حرفيّ وما يناسبه (الحرفيّ، أدواته، مكان عمله):

النّجّار، الكهربائيّ، البنّاء، الميكانيكيّ، الحدّاد، الإسكافيّ، السّمكريّ، الكاتب، مُنقّب.

مبراغ، سندان، مفكّ، أنبوب، منشار، الورق، المسيعة، مطرقة، القاطرة، ورشة، دكّان، مرآب، متنقّل، مكتب، المنجم.

حيث يتمّ تمثّل مفردات جديدة على شكل عوائل وأسر دلاليّة في شبكة علاقات إفراديّة متداخلة بشكل وثيق فيما بينها لتغطيّ حاجات المتعلّم المعرفيّة واللّغويّة.

وكذلك، سجّلنا التّمثّل المقصود لمفردات بُنيت وفق علائق لسانيّة مشتركة تنتمي إلى نفس العائلة، ومن أمثلة ذلك ما ورد في المقطع الثّاني، ص36:

لاحظ المثال في الجدول، ثمّ ابحث في القاموس عن أصل كلمة (مستقبل)، ثم اختر أربع كلمات تنتمي إلى نفس العائلة، واذكر معنى كلّ منها:

مصرف صرف مصروف انصرف.

وكذلك، ما ورد في المقطع الثّالث، ص49:

أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال الآتية: ركِب – قعَد – وصل، متّبعا المثال: سبَق.

الأفعال: سبّق – سابق – تسابق –أسبق.

الأسماء: سابق – مسابق – سباق – مسبقا – متسابق – تسبيق – مسبوق – سبّاق.

أضف إلى ذلك، التّمثّل المقصود للاستعمال السّياقيّ –الّذي سنفصّل الكلام فيه في الفصل اللّاحق– إذ تجري المفردات على المنوال التّداوليّ داخل السّياق كمفهوم يُعبّر عنه بعدة مرادفات، خاصّة عندما يتعلّق الأمر بالتّرادف أو بالأضداد، أو عندما يتعلّق الأمر بمفهوم مختلف. ومن أمثلة ذلك:

- ما ورد في المقطع الرّابع، ص66:

عيّن الكلمة الدخيلة في كلّ مجموعة من المجموعات التّالية:

مهارة – كفاءة – خلل – استحقاق – جودة – إتقان.

تكامل – توافق – تلاحم – نفور – انسجام – تلاؤم.

قدرة – طاقة – قوّة – استحقاق – فعاليّة.

وكذلك في المقطع الخامس، ص79:

أختار من كلّ سطر كلمة وأكوّن ثلاثيّات (الكلمة / مرادفها / ضدّها):

- هوى، هوّن، هوان، هوس، هيّن، هيمن، همّ، هلك، هزيل، هزم.
- ذُلّ، سَهّل، سَيْطر، حزن، مات، نحيل، غلب، يسير، أحبّ، جنون.
- كُرْه، عزّة، شاقّ، تعقّل، صعّب، فرح، نجى، سمين، انهزم، تحرّر.

أمّا من حيث أصناف الوحدات اللّغويّة للرّصيد اللّغويّ، فإنّ الكتاب يضع قيد الاستعمال مفردات وتراكيب من الكلام العربيّ الفصيح، نحو:

ما ورد في المقطع الأوّل، ص11، مثل:

ذروة المجد، تبلورت الفكرة، قرير العين، ليس كلّ ما يلمع ذهبا وغيرها.

أو ما ورد في المقطع الثّالث، ص45، مثل:

قبيلة، حشد، موكب، أفناء، حشر، القصيد، وغيرها.

وما دلّ على أسماء الحيوان في المقطع السّابع، ص113، مثل:

الفهد، الفيل، الدّبّ، النّاقة، الأتان، الحوار، الدّغفل، وغيرها.

وأسماء الأعلام في المقطع السّادس، ص96، مثل:

ابن البيطار، الإدريسيّ، ابن خلدون، الجزريّ، وجابر بن حيّان وغيرهم.

كما أُشبع هذا الرّصيد ببعض الألفاظ الدّخيلة الّتي تم نقلها من لغات أجنبيّة، مثل: الأوكسجين، بلاستيكيّة، الأنطرلاب، والميكانيكيّ وغيرها.

وبالدّخيل شديد العجمة، خاصّة أسماء الأعلام الأجانب، نحو:

جوزفين كوشران، ماري كوري، وبيتي غراهام، (المقطع السّادس، ص104).

كما لاحظنا في هذا المستوى تطوّرا لغويّا إفراديّا بالغ الأهمّية مصدره النّموّ العقليّ للمتعلّم، إذْ فتح الرّصيد اللّغويّ للسّنة الخامسة ابتدائيّ أبوابه –إن صحّ التّعبير– على التّراكيب المجازيّة، ومن أمثلة ذلك:

- ما ورد في المقطع الأوّل، ص19:

  - نادتني واجباتي المدرسيّة.
  - تمزّق قلب الأمّ على فراق ابنها.
  - درب النّجاح محفوف بالتّعب والتّضحيّة.
  - يخرج من فمه الدّرّ.
  - الدّنيا مزرعة للآخرة.

وكذلك التّراكيب الحقيقيّة بنوعيها الخبريّ والإنشائيّ، ولعلّ التّراكيب الخبريّة كانت أكثر حضورا مقارنة بالإنشائيّة، وذلك أنّها تتضمّن معاني الإخبار عن طريق الوصف أو السّرد. ومن أمثلة ذلك:

- ما ورد في المقطع الخامس، ص87، والمقطع الرّابع، ص62، والمقطع الأوّل، ص11، والمقطع الثّالث، ص53.

وفي الأخير، يُوقفنا الحديث عن الرّهانات اللّغويّة الافراديّة في المدرسة الجزائريّة عند عتبة مشروع تعليميّ (الرّصيد اللّغويّ) يتّسم بالحداثة والموسوعيّة، والسّلامة اللّغويّة، والتّراكم المعرفيّ، في ضوء إفرازات جديدة تفرض مبدأ القطيعة مع سياسة الحشو والتّراكم غير

الوظيفيّ. أمّا ما نبقى متمسّكين به في نهاية هذا الفصل، هو الإقرار بانتفاء الجدوى عن نمطيّة اختيار المضامين والمحاور الأساسيّة في الكتاب المدرسيّ، وهو ما يتيح فهم تأثير السّياسة اللّغويّة على التّخطيط التّربويّ وعلى العمليّة التّعليميّة برُمّتها. وكذلك الإقرار – النّسبيّ– بجدوى الانفتاح على ما أقرّته المجامع اللّغويّة العربيّة، لأنّه فتح الباب واسعا أمام الألفاظ الدّخيلة، فانتشرت المفردات الغامضة والمصطلحات الصّعبة.

الفصل الرّابع

تعليميّة الرّصيد اللّغويّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ،

بين المنهج والتّطبيق.

- أساليب التّدريب على الرّصيد اللّغويّ.
- صعوبات تعليم وتعلّم مفردات الرّصيد اللّغويّ.
- نتائج الدّراسة.

المبحث الأوّل

أساليب التّدريب على الرّصيد اللّغويّ.

4. تعليميّة الرّصيد اللّغويّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ:

وأخيرا، لا شيء –في زعمنا– يفيد تعليميّة الرّصيد اللّغويّ أكثر من العناية بالأساليب الّتي يُعلّم ويُتعلّم بها، خاصّة وأنّ الفعل التّعليميّ مفتوح على انزياحات عديدة تعزى –في الغالب– إلى الاستمرار في محاكاة أساليب تجاوزها الرّاهن التّربويّ الّذي أصبح يروّج لخطاب التّدريس بالكفاءات. وهنا، يمكن تحويل التّساؤل نحو أهمّ الأساليب الّتي يوظّفها الكتاب المدرسيّ الجزائريّ في تعليم المفردات وتعلّمها:

هل هي أساليب جديدة؟ أم أساليب قديمة في ثوب جديد؟

أم مجرّد أنشطة لغويّة تتحرّك نحو أهداف تعلميّة؟

ماذا عن الصّعوبات الّتي تواجه هذا التّعلّم؟

وأيّ الاقتراحات كفيل بمعالجة هذه الصّعوبات؟

1.4. أساليب التّدريب على الرّصيد اللّغويّ:

ما يهمّنا في الأساس، هو الاقتناع بأهميّة هذه الأساليب في تحفيز عمليّة التّعليم والتّعلّم دون التّغاضي عن تفاوتها من حيث درجة الأهميّة.

ولكي تكون الرّؤية شاملة حول ما وظّف من أساليب في تعليميّة المفردات، يتوسّل البحث بأنشطة إثراء اللّغة **(أثري لغتي)** المقرّرة في كتب اللّغة العربيّة للطّورين الثّاني والثّالث من التّعليم الابتدائيّ، وكذا في دفتر أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ.

وإذ تتجاوز عمليّة جرد كلّ النّماذج التّطبيقيّة –في جميع كتب اللّغة العربيّة (الخمسة)– حدود قدرتنا، ارتأينا أن نلخّصها في شكل تعليمات مدمجة في الجداول الموالية:

1-جدول رقم(13): تعليمات إرساء موارد الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الثّانية ابتدائيّ.

المقاطع	المحاور	التّعليمات	ص
01	الحياة المدرسيّة	-أصنّف الكلمات في الجدول. -أضع في دائرة الكلمات الّتي ترتبط بالمدرسة. -أضع كلّ كلمة في الخانة المناسبة.	12 09 06
02	العائلة	-أصنّف في الجدول. -أربط بين العبارة وما يناسبها. -أتذكّر أفراد العائلة من نصّ "غدا عيد الفطر" وأملأ الجدول.	24 21 18
03	الحيّ والقرية	-أصنّف السّلع في الرّكن الّذي تباع فيه. -أصنّف منتجات الفلاح. -أصنّف في الجدول.	36 33 30
04	الرّياضة والتّسلية	-أضع العناوين في خانتها المناسبة. -أضع في دائرة الأعمال الّتي أمارسها في أوقات الفراغ. -ألوّن بالأخضر الرّياضات الجماعيّة وبالأزرق الرّياضات الفرديّة.	48 45 42
05	البيئة والطّبيعة	-أربط كلّ حيوان بصغيره. -أضع في دائرة الكلمات الّتي لها علاقة بالكلمة المسطّرة.	57 54
06	التّغذيّة والصّحّة	-أربط كلّ مرض بمعناه. -أصنّف الكلمات التّالية في الجدول. -أضع كلّ كلمة في المكان المناسب.	72 69 66
07	التّواصل	-أضع في الجدول كلّ مكوّنات الحاسوب. -أذكر فائدة كلّ أداة من هذه الأدوات. -أسمّي أدوات التّواصل في الرّسومات الآتية.	84 81 78
08	الموروث الحضاريّ	-أصنّف في الجدول. -أصنّف في الجدول أنواع التّراث. -أسمّي مواد أخرى من التّراث نجدها خارج المتحف.	96 93 90

2-جدول رقم(14): تعليمات إرساء موارد الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الثّالثة ابتدائيّ.

المقاطع	المحاور	التّعليمات	ص
01	القيم الإنسانيّة	-اذكر العبارة المناسبة في كلّ حالة. -صنّف السّلوكات الآتية إلى حسنة أو سيّئة في كرّاسك. -تعرّف على اسم كلّ حشرة.	12 16 20
02	الحياة الاجتماعيّة	-جد مظاهر الاحتفال بكلّ عيد. -جد أين يوضع كلّ حليّ. -استعمل الوصف المناسب لكلّ صورة.	29 33 37
03	الهويّة الوطنيّة	-انقل على كرّاسك وأكمل بما يناسب. -ابحث عن مرادفات لكلمة الشّجاعة وانقلها على كرّاسك. -جد اسم الولاية المناسبة لكلّ عبارة.	46 50 54
04	الطّبيعة والبيئة	-جد لكلّ صوت من أصوات الطّبيعة صوته. -جد لكلّ طائر صفاته. -جد اسم كلّ حيوان.	63 67 71
05	الصّحّة والرّياضة	-جد ما يميّز كلّ رياضة. -جد لكلّ وسيلة الاستعمال المناسب. -عين وسمّ الحمضيّات.	80 84 88
06	الحياة الثّقافيّة	-جد اسم كلّ آلة. -عيّن الكلمات الّتي لها علاقة بالمسرح. -جد الحرفة التّقليديّة المناسبة لكلّ صورة.	97 101 103
07	عالم الابتكار	-جد لكلّ جهاز اتّصال صورته. -أكمل بما يناسب. -حدّد صاحب كلّ اختراع.	114 118 122
08	الأسفار والرّحلات	-جد عاصمة كلّ بلد. -جد اسم كلّ حيوان.	131 135

3-جدول رقم(15): تعليمات إرساء موارد الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الرّابعة ابتدائيّ.

المقاطع	المحاور	التّعليمات	ص
01	القيم الإنسانيّة	-قدّم النّصيحة المناسبة لكلّ وضعيّة. -اكتشف اسم كلّ لعبة من خلال صفاتها. -انسب لكلّ عمل ما يناسبه من هذه الصّفات.	11 15 19
02	الحياة الاجتماعيّة	-جد الكلمتين المتكاملتين. -عيّن العنصر الدّخيل في كلّ سطر. -عيّن الكلمتين المتضادّتين.	28 32 36
03	الهويّة الوطنيّة	-ما هو دور كلّ علامة ترقيم. -انسب لكلّ شخصيّة وصفها المناسب. -عيّن رموز الهويّة الوطنيّة.	45 49 53
04	الطّبيعة والبيئة	-سمّ كلّ حيوان باسمه المناسب. -عيّن لكلّ صورة اسمها والصّوت المناسب لها. -اجمع كلّ كلمة مع ما يناسبها من السّطر الثّاني.	62 66 70
05	الصّحّة والرّياضة	-حلّ اللّغز وجد الغذاء. - ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى. -جد الجزأين المتكاملين.	79 83 87
06	الحياة الثّقافيّة	-جد الشّطرين المتكاملين. -رتّب الكلمات التّالية في ثنائيّات. -انقل ثمّ أنجز على المنوال.	96 100 104
07	الإبداع والابتكار	-جد لكلّ كلمة ما يناسبها في السّطر الثّاني. -سمّ مكونات الحاسوب. -صنف ما يلي إلى اختراع أو اكتشاف.	113 117 121
08	الرّحلات والأسفار	-جد لكلّ اسم صفة تناسبه. -عين الدخيل فيما يلي.	130 130

4-جدول رقم(16): تعليمات إرساء موارد الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الخامسة ابتدائيّ.

المقاطع	المحاور	التّعليمات	ص
01	القيم الإنسانيّة	- لائم بين كلّ عبارة ومعناها. - اذكر الموقف المناسب لكلّ عبارة ليّاقة. - انسب لكلّ تعبير حقيقيّ التّعبير المجازيّ الّذي يناسبه.	11 15 19
02	الحياة الاجتماعيّة	- اجمع بين كل حرف وما يناسبه واملإ الجدول. - انسب كلّ رقم أداة من علبة الإسعاف الأوليّ لاسمها. - ابحث في القاموس عن أصل كلمة (مستقبل).	28 32 36
03	الهويّة الوطنيّة	- جد لكل جماعة من المجموعة الأولى تسميتها. - أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء من (ركب قعد وصل). - استعمل كلمة خير أو شرّ لما يناسب من الكلمات.	45 49 53
04	التّنمية المستدامة	- جد لكلّ عبارة ما يناسبها. - عيّن الكلمة الدّخيلة في كل مجموعة من المجموعات. - أكمل السّطر الثّاني مستعينا بالألفاظ الآتية.	62 66 72
05	الصّحّة والتّغذيّة	- اختر من كلّ سطر كلمة وكوّن ثلاثيّات. - هات اسم الآلة من كلّ فعل مثل: سمع سمّاعة. - جد لكلّ عبارة معناها.	79 83 87
06	عالم العلوم والاكتشافات	- انسب لكلّ عالم العلم الّذي أسّسه. - جد لكلّ مقولة الجزء المكمّل لها. - انسب لكلّ مخترعة ما اشتهرت به.	96 100 104
07	قصص وحكايات من التّراث	- كوّن ثلاثيّات من الحيوان وأنثاه وصغيره. - ابحث عن المثل ومضربه. - تعرّف على صورة كل حجر كريم.	113 117 121
08	الأسفار والرّحلات	- تعرّف على صورة بعض الصناعات التّقليديّة. - جد لكلّ دولة عاصمتها وعلمها.	130 134

إنّ المتأمّل في الجداول المذكورة أعلاه، يتبيّن إليه –من الوهلة الأولى– أنّ الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة قد استعار مجموعة من الأساليب لتعليم وتعلّم المفردات وفق تدريبات متنوّعة يمكن عرضها للمناقشة، وهي كالآتي:

- تدريبات ربط الكلمة بمرادفها، أو بضدّها، أو بتعريفها.
- تدريبات ملء الفراغ.
- تدريبات الفرز والتّصنيف.
- تدريبات اختيار المفرد من المتعدّد.
- تدريبات المطابقة بين الكلمات وصورها.
- تدريبات الاشتقاق، وتدريبات استعمال المعجم.

1.1.4. تدريبات الرّبط بين المفردة ومرادفها، أو بين المفردة وضدّها:

تُعنى هذه التّدريبات بإكساب المتعلّم مجموعة من المترادفات باستخدام قرائن لغويّة خاصّة، تساعد على اكتشاف المفردات المتشابهة في المعنى عن طريق الاحتكاك المباشر معها. ولعلّ من أوضح صور هذا النّوع من التّدريب، ما ورد في كتاب السّنة الثّالثة ابتدائيّ (المقطع الثّالث، ص50):

ابحث عن مرادفات لكلمة **الشّجاعة**، وانقلها على كرّاسك:

- بسالة – خوف – رجولة – إقدام – بأس – انهزام.
- حزم – ضعف – جرأة – تقهقر – قوّة – ثبات.

وما ورد في (المقطع الرّابع، ص63):

جد لكلّ صوت من أصوات الطّبيعة اسمه:

- صوت الماء / صوت أوراق الشّجر / صوت الموج / صوت الرّعد / صوت الرّيح / صوت النّسيم.
- الحفيف / الهدير / الخرير / الهفيف / العصف / القصف.

ثمّ يتوالى هذا النّوع من التّدريب في كتاب السّنة الرّابعة ابتدائيّ، ممّا يستدعي التّوقّف لفهم ما يحدث، واستنتاج ما يمكن استنتاجه حول هذا الأسلوب.

ويمكن أن نتلمّس هذا النّوع من التّدريب في هذا المستوى من خلال:

- المقطع الرّابع، ص70:

انقل ثمّ أنجز. اجمع كلّ كلمة من السّطر الأوّل مع ما يناسبها من السّطر الثّاني:

انقراض – البيئة المتوازنة – المشتلة – سلّة خضراء.

لفرز النّفايات – تربّى فيه النّباتات – اختفاء الكائنات الحيّة نهائيّا – وسط مستقرّ ومنتظم.

- المقطع الخامس، ص83:

انقل ثمّ أنجز. ما هي الكلمة المرادفة للمجموعة الأولى والنّقيضة للمجموعة الثّانية؟

العافية – البرء – السّلامة – الشّفاء – النّقاهة / الدّاء – الضّنى – العّلة – السّقم – الوصب.

- وفي المقطع السّابع، ص113:

انقل ثمّ أنجز: جد لكلّ كلمة من السّطر الأوّل ما يناسبها في السّطر الثّاني:

غاص – الغائص – الغوّاص – الغوّاصة – الغياصة – المغاص.

موضع الغطس / حرفة الغوّاص / موجود تحت الماء / سفينة مهيّأة للغوص والمكث تحت الماء / من حرفته الغوص / جمع كلمة الغوّاص / نزل تحت الماء.

لقد كان حضور هذا النّوع من التّدريب واسعا في كتاب السّنة الرّابعة، حضور لم يكن معهودا لدى المتعلّم في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ، بحيث يرتكز هذا الأسلوب –في مرجعيّته الإجرائيّة– على مجموعة من العناصر، القاسم المشترك بينهما هو وحدة الدّلالة بين مفردات مختلفة.

ولم يقتصر التّرادف –حسب اطّلاعنا– على المفردات فقط بل العبارات أيضا. ومن أمثلة ذلك ما ورد في كتاب السّنة الخامسة ابتدائيّ:

- في المقطع الأوّل، ص11:

لائم بين كلّ عبارة ومعناها:

مثلُ الماء في الغربال / قريرُ العين / ذُروة المجد / ليس كلّ ما يلمع ذهبا / طرحَ المسألة على بساط البحث / تبلورت الفكرة.

بلوغ قمّة النّجاح / ليس كلّ ما بدا مطابقا للحقيقة / لا يحفظ الأسرار / ناقش موضوعا مع غيره / مطمئنّ / أصبحت تامّة واضحة.

- وفي المقطع الخامس، ص87: جدْ لكلّ عبارة معناها:

يكسب خبزه بعرق جبينه / يلعب بالنّار / هذه نقطة ارتكاز لنا / تصرّف لا محلّ له من الإعراب / نكتب تعبيرا على ضوء تعليمات معلّمتنا / يشقّ طريقه في الحياة / كلام فارغ / يتمتّع بنفس طويل / أخذ بيده / ابتلع الطّعم / أعطي الضّوء الأخضر.

يتخطّى الصّعاب لينجح / كلام غير مفيد / سمح له القيام بعمل ما / يعرّض نفسه للخطر / ساعده / يعتمد على نفسه لكسب الرّزق / انطلت عليه الحيلة / نكتب باتّباع توجيهات معلّمتنا / صبور / تصرّف لا داعي له / قاعدة لنا في العمل.

- وفي المقطع السّادس، ص100: جدْ لكلّ مقولة الجزء المكمّل لها:

لا تتمّ الأعمال العظيمة بالقوّة / الموهبة وحدها لا تكفي استمرّ دائما / سقوط الإنسان ليس فشلا / لا تستسلم عند منتصف الطّريق / تصرّف كأنّ أعمالك / توقّع العقبات.

ولكنّ الفشل أن يبقى حيث سقط / ستغيّر العالم / وإنّما بالمثابرة / لابدّ أن تركّز على أن تربح النّصف الثّاني / فلا يوجد شيء يمكنه أن يحلّ محلّ الإصرار / لكن لا تسمح لها بمنعك من التّقدّم.

لوحظ أنّ معظم وضعيّات التّرادف تدور حول إثارة تفكير المتعلّم، فهو تدريب يقوم في جوهره على تخمين المعنى من خلال الموازنة بين دلالات المفردات.

ولا شكّ، أنّ لهذا الأسلوب شروطا وخطوات إجرائيّة ينطلق منهما المعلّم، ولعلّ من أبرز الشّروط الّتي تزيد من فاعليّة هذا التّدريب، أن تكون الأسئلة حواريّة ومناسبة لمستوى التّلاميذ مع مراعاة فروق المتعلّمين الفرديّة ومنح فرص المشاركة للجميع.

2.1.4. تدريبات ربط الكلمة بضدّها:

لقد ظهرت تدريبات ربط الكلمة بضدّها في الكتاب المدرسيّ ملمحا من ملامح نقل الخبرات المعرفيّة للمتعلّم ومظهرا من مظاهر إثراء رصيده اللّغويّ بطريقة ممتعة.

وفيما يلي، نقدّم أمثلة متعلّقة بهذا النّوع من التّدريب من خلال موارد كتاب السّنة الرّابعة ابتدائيّ، خاصّة ما ورد في المقطع الثّاني، ص36:

- انقل على كرّاسك ثمّ عين الكلمتين المتضادّتين:

الصّدق – النّور– القديم – العتيق – الكريم – الصّعب – الفرح – القوّة – الاقتراب – العدل.

البخيل – الظّلم – الابتعاد – الكذب – الظّلام – الحديث – الجديد – السّهل – الحزن – الضّعف.

أمّا في كتاب السّنة الخامسة، فقد لمسنا هذا النّوع من التّدريب –كما سبق الذكر– في المقطع الخامس، ص79:

- أختار من كلّ سطر كلمة وأكوّن ثلاثيّات (الكلمة / مرادفها / ضدّها):

هوى – هوّنَ– هوان – هوسٌ– هيّن – هيمن – همّ– هلك – هزيل – هزم.

ذلّ –سهّل – سيطر –حزِن – مات – نحيلٌ– غلب – يسيرٌ– أحبَّ– جنون.

كرهٌ– عزّة – شاقّ– تعقّل – صعب – فرحٌ–نجى – سمين – انهزم – تحرّر.

وفي الأخير، يمكننا القول أنّ هذا النّمط من التّدريب أضاف بعدا معرفيّا ولغويّا ليسهم في تطوير الكفاءة اللّسانيّة المرصودة. إذ قد يشعرُ المتعلّم بحيويّة قد تحدّ من رتابة هذه الأنشطة اللّغويّة الّتي عُرضت –في رأينا– بنمطيّة متشابهة (جدْ، لائمْ، عيّنْ، اجمع وغيرها).

3.1.4. تدريبات الفرز والتّصنيف:

هو نوع من التّأسيس لفكرة الحقول الدّلالية من خلال التّصنيفات الّتي يقوم بها المتعلّم عن طريق ما يُسمّى بمحور الاهتمام المشترك، حيث تُجمع المفردات ضمن أسر أو عوائل –إن صحّ التّعبير– وفق علامات محدّدة، تتمثّل في مفردات تحمل نفس المعنى ونفس الخصائص الدّلاليّة.

وإذا طرحنا جانبا جملة الخصائص الّتي تشكّل الإطار المنهجيّ لهذا الأسلوب (الفرز والتّصنيف)، فإنّنا نجد له تدريبات كثيرة ومتنوّعة في كرّاس النّشاطات للسّنة الثّانية ابتدائيّلا يمكن الإحاطة بها جميعها، إذ جاءت وفق صيغ مختلفة، نحو: أميّز، أصنّف، أضع، وغيرها. وسنكتفي –على سبيل المثال– بما ورد في المقاطع الآتية:

- المقطع الأوّل، ص06:

أضع كلّ كلمة في الخانة المناسبة من الجدول:

أقلام ملوّنة – قلم الحبر – أوراق ملوّنة – مقص – أوراق الرّسم – قلم الرّصاص – كرّاس – الماحي.

جدول رقم(17): مخطّط بياني لأهم أنشطة المقطع التعلّيميّ.

أدوات الرّسم	أدوات الكتابة	أدوات التّشكيل

- المقطع الثّالث، ص30:

أصنّف في الجدول:

الحقول – الخضر – المحلّات الكبرى – المرعى – المسرح – الخرفان – المصانع.

أجدها في المدينة	أجدها في الرّيف

- المقطع الرّابع، ص42:

ألوّن بالأخضر الرّياضات الجماعيّة وبالأزرق الرّياضات الفرديّة:

السّباحة – الملاكمة – كرة اليد – كرة السّلّة – كرة الشّاطئ –الجيدو– الشّطرنج – الفروسيّة.

- المقطع الثّامن، ص96:

أصنّف في الجدول أنواع التّراث:

المسجد – الزّربيّة – المديح الدّينيّ– القلادة – الأغاني – القصور.

	أنواع التّراث الثّقافيّ	
المباني القديمة	**التّراث المحمول**	**التّراث المسموع**

وقد ورد –أيضا– هذا النّوع من التّدريبات في كتاب السّنة الثّالثة، ومثال ذلك ما جاء في:

المقطع الأوّل، ص16:

- صنّف السّلوكات الآتية إلى حسنة أو سيّئة في كرّاسك:

التّسامح – الاحتقار – الخيانة – الغشّ– الصّدق – التّعاون – الوفاء.

وفي المقطع السّادس، ص101:

- عيّن الكلمات الّتي لها علاقة بالمسرح فقط:

ممثّل – رسّام – خشبة – المهرّج – ديكور – ستار – السّيناريو – الفرشاة.

أمّا في كتاب السّنة الرّابعة، فقد وقع اختيارنا على المثال الوارد في المقطع السّابع، ص121:

- أُنقل ثمّ أنجز. صنّف ما يلي إلى اختراع أو اكتشاف:

التّلفزيون / الجاذبيّة الأرضيّة / الأقمار الصّناعيّة / الطّاقة الشّمسيّة / الهاتف / الغوّاصة / الكهرباء / كوكب بلوتون / اللّقاح.

وعليه، أعتقد أنّ التّركيز على تدريبات الفرز والتّصنيف في الكتاب المدرسيّ للمرحلة الابتدائيّة إجراء له مبرّراته. حيث أنّ مثل هذه التّدريبات تجعل المتعلّم يكتشف مفردات متنوّعة، تسهم في إثراء حصيلته اللّغويّة وتنميّة قدراته التّواصليّة. كما أنّ هذا النّوع من التّدريبات قد يشكّل حافزا هامّا بالنّسبة للمتعلّم، إذ يدفع به إلى الولوج في سيرورة تعليميّة تعلّميّة نشطة، يتمّ من خلالها استثمار نشاطه الذّاتي لتطوير وترقية مهاراته اللّغويّة.

وفي هذه النّقطة، يجب التّحذير من الإسهاب في تقديم مفردات تفوق سنّ المتعلّم ونضجه العقليّ، لأنّه قد يُصاب بالتّخمة والعسر اللّغويّين – كما ذكرنا في الفصل الأوّل– وذلك بسبب ثراء الحقل الدّلاليّ الواحد سواء تعلّق الأمر بالمواد الغذائيّة أو بالملابس، أو بالأدوات المنزليّة والمدرسيّة، أو الأجهزة الإلكترونيّة وغيرها من الضّروريات الاجتماعيّة.

4.1.4. تدريبات ملء الفراغ:

يسعى هذا النّوع من التّدريب إلى تنميّة ملكة الفهم لدى المتعلّم، وتدريبه على تحقيق التّسلسل في العبارات ومدلولاتها وذلك بإكمال الفراغات الّتي تتخلّل الجمل.

وتُقدَّم هذه التّدريبات بصيغ مختلفة، نحو: أتممْ، املإ الفراغ، أكملْ، ضعْ مكان النّقط وغيرها. ويمكننا أن نتلمّس أمثلة تصبّ في هذا السّياق تمّ تسجيلها في بعض كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، نخصّ بالذكر ما ورد في كتاب السّنة الثّالثة ابتدائيّ:

المقطع الثّالث، ص46:

- انقل على كرّاسك وأكمل بما يناسب:

يخيط الأثواب: ... / يصلح الأحذيّة: ... / تسهر عل راحة المسافرين: ... / يداوي الحيوانات: ... / يركّب أنابيب المياه والتّدفئة: ...

وما ورد في المقطع السّابع، ص118:

- أكمل بما يناسب:

سريع ك... / شجاع ك... / بطيء ك... / مضيء ك... / ناصع ك...

السّلحفاة / القمر / البرق / الثّلج / الأسد.

يعدّ هذا النّوع من التّدريب –في نظرنا– أقلّ تعقيدا، وأكثر شيوعا في تعليم وتعلّم المفردات، خاصّة في المستويات الدّنيا، حيث تُحذف بعض المفردات أو العبارات النّاقصة، ويُطلب من المتعلّم تحديدها انطلاقا من السّياق الّذي وردت فيه، وفي الإطار المسموح به – كما سبق الذّكر–.

5.1.4. تدريبات الاشتقاق.

يُعدّ الاشتغال التّعليميّ على أسلوب الاشتقاق من أهمّ الأساليب المساعدة على إثراء العدّة الإفراديّة لدى المتعلّم النّاشئ، وذلك من خلال التّعوّد على "**اشتقاق الصّيغ اللّفظيّة من المفردات، وتخيل وتصوّر فروعها، والجذور الأصليّة الّتي تعوّد عليها، فذلك يغني لغته ويوفّر عليه جهدا ووقتا كبيرين في اكتساب الألفاظ**".[1]

ومن أمثلة ذلك، ما ورد في كتاب السّنة الخامسة، (المقطع الخامس، ص83):

- هات اسم الآلة من كلّ فعل مثل: سمع / سمّاعة.

طرق / جهر / سطّر / قصّ / نظر / حقن / برد / ثقب / نشر / سيّع / نقل.

وفي المقطع الثّالث، ص49:

- أكمل اشتقاق الأفعال والأسماء الممكنة من الأفعال الآتية: (ركب، قعد، وصل)، متّبعا المثال:

الأفعال: سبق – سابق – تسابق –أسبق.

الأسماء: سابق – مسابق – سباق – مسبقا – متسابق – تسبيق – مسبوق – سبّاق.

وما ورد –أيضا– في كتاب السّنة الرّابعة، (المقطع الثّاني، ص28):

- إيت بمشتقّات على وزن: اشترك / مشترك / اشتراك / مشترك.

للأفعال التّالية: احترم – اقترح – انتفع – ارتفع.

لعلّ هذه التّدريبات –في زعمنا– لا تتطلّب الكثير من الجهد للحصول على المقصود، إنّما هي المبادرة للفحص والتّنقيب عن بعض المشتقّات (اسم الفاعل، اسم المفعول، اسم الآلة، صيغ المبالغة وغيرها) بطريقة حديثة انطلاقا من مثال نموذجيّ، حيث يقوم المتعلّم بتدبّر المثال، ومحاولة النّسج على نفس المنوال لتحقيق المبتغى. فكلمة (سمّاعة) –كما رأينا في المثال– يمكن تعلّمها من خلال الرّجوع إلى مصدرها وهو الفعل (سمع)، وكذلك الفعل

[1]. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1996م، ص:256.

الدّال على صيغة الجمع (يركبون) من خلال الرّجوع إلى مفرده (ركب). وقد يُفهم اسم الفاعل (قاعد) من مصدره الفعل (قعد)، والفعل المزيد (أوصل) من خلال الرّجوع إلى أصله (وصل)، وهكذا يتدرّب المتعلّم على اشتقاق بعض الصّيغ اللّفظيّة لإثراء رصيده اللّغويّ.

6.1.4. تدريبات استعمال المعجم.

يُعدّ المعجم من الوسائل التّعليميّة المفيدة في تنمية الثّروة اللّغويّة، حيث أنّ البحث المتكرّر عن معاني بعض الألفاظ واستدعائها للاستثمار هما عاملان هامّان يساعدان على ترسيخها في الذّهن؛ لكنّ الكتاب المدرسيّ–في رأينا– لم يعر أهمّية للمعجم في معالجة الأنشطة الموجّهة لإثراء اللّغة وأهمل هذه الوسيلة، في حين أنّ الدّراسات والمقاربات الجديدة –خاصّة المقاربة بالكفاءات– تحثّ على تزويد التّلاميذ بثقافة معجميّة، لأنّ إهمال هذا الجانب الحيويّ في التّربية اللّغويّة لا يسبّب عدم تمكّن المتعلّم من استخدام المعاجم بشكل فعّال فحسب، بل يسبّب ظهور تصوّرات خاطئة حول طبيعة المعاجم ووظيفتها. هذا الافتراض –الّذي يقتضي اهتماما بالغا بالمعجم– لم نجد له أثرا في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة إلّا ما ندر، نحو:

ما ورد في كتاب السّنة الخامسة (المقطع الثّاني)، ص36:

- لاحظ المثال في الجدول، ثمّ ابحث في القاموس عن أصل كلمة "مستقبل"، ثمّ اختر أربع كلمات تنتمي إلى نفس العائلة، واذكر معنى كلّ منها:

مصرف	صرف	مصروف	انصرف
بنك	أنفق	ما ينفق منه	ذهب

نشير في الأخير، أنّ هذه التّدريبات في مجملها تبلور أهمّ الاستراتجيّات الّتي أفرزها الإصلاح البيداغوجيّ الجديد. وهي –في نظرنا– متكاملة وغير متعارضة، القاسم المشترك بينها هو انتظامها جميعها حول محور تعليميّ تعلّميّ واحد (المحتوى الإفراديّ)، وأيّا كان المنحى الّذي نحته هذه التّدريبات، فهي تتّسم بالتّكافؤ من حيث الأهمّية على المستويين اللّغوي والدّيداكتيكيّ.

فعلى **المستوى اللّغويّ**، نلحظ أنّها مورد من الموارد الّتي تثري رصيد المتعلّم، وتعزّزه بمفردات تخصّ الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة والعلميّة تتكامل مع مفردات بناء الشّخصيّة وتهذيب السّلوك وإنماء القيم.

أما على **المستوى الدّيداكتيكيّ**، فإنّها –في نظرنا– تحقّق مجموعة من موارد الكفاءات المرصودة في المنهاج، فأنشطة إرساء مفردات الرّصيد اللّغويّ –كما لاحظنا آنفا– ليس الهدف منها الحصول على إجابات صحيحة فقط، وإنّما هي شكل من أشكال التّعلّم الوظيفيّ لتطوير سلوك المتعلّم اللّغويّ.

المبحث الثّاني

صعوبات تعليم وتعلّم مفردات الرّصيد اللّغويّ.

2.4. صعوبات تعليم وتعلّم مفردات الرّصيد اللّغويّ:

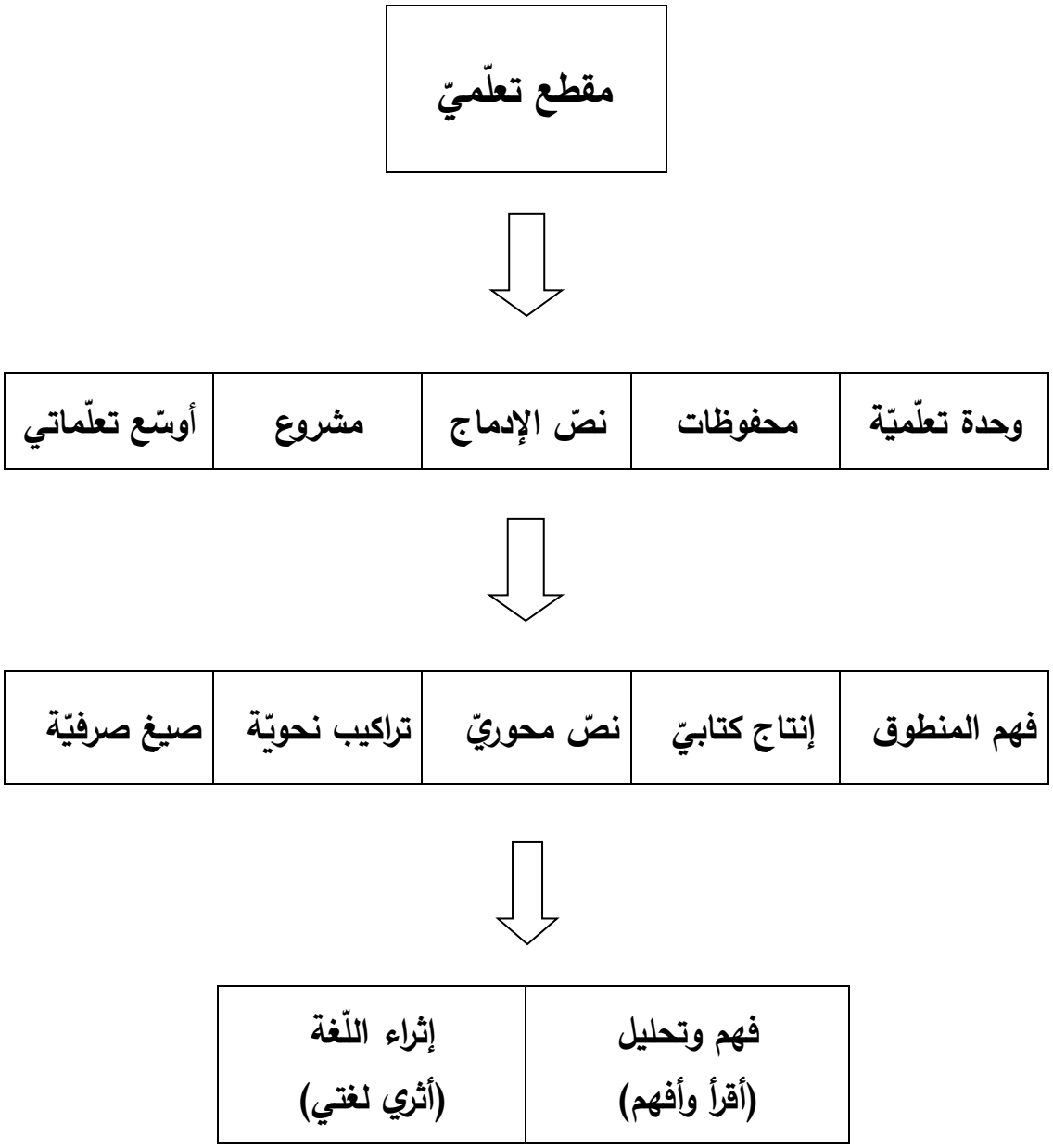
وبينما نكون قد امتلكنا فكرة عن أساليب تعليم وتعلّم المفردات المدرسيّة في المرحلة الابتدائيّة، قد تطرأ بعض الصّعوبات الّتي تنوء بالعمليّة التّعليميّة عن تحقيق أهدافها، ممّا قد يعرّضها للفشل والإخفاق. وأعتقد أنّ هذه الصّعوبات –حسب خبرتنا في تعليم اللّغة العربيّة– يتجاذبها عارضان اثنان:

أحدهما، نظريّ متّصل بحدود السّندات التّربويّة الرّسميّة (المنهاج والوثائق المرافقة له). والآخر، إجرائيّ مرتبط بكفاءة المعلّم ومهاراته. وإن كنّا نحمّل هذا الأخير– أي المعلّم– جزءا من المسؤوليّة حين يتّسم موقفه من أنشطة إثراء اللّغة بتجاهل نسبيّ، أو حينما يكتفي بتقديمها تقديما غير مألوف لدى المتعلّم، أو وفق مؤشّرات غامضة في الذّهن أو غير مُعبّر عنها فتتحوّل من أنشطة لإثراء اللّغة إلى تمارين يصعب حلّها. إلّا أنّنا نحمّل الوثائق الرّسميّة القسط الأوفر من المسؤوليّة في بعض جوانب القصور الّتي يعرفها الدّرس الإفراديّ؛ وهذا ليس توهّما، إنّما هو واقع يصدّقه الميدان.

فشتّان بين ما يُعرض في هذه السّندات من نظريّات ومقاربات، وبين الواقع كما هو مجسّد، وإذا أردنا بسط بعض الحجج الّتي نستند إليها في دعوانا هذه، يمكننا التّركيز على سندين هامّين هما: الكتاب المدرسيّ، ودليل استخدامه.

1.2.4. الكتاب المدرسيّ:

اعتمد كتاب اللّغة العربيّة في جميع أطواره استراتيجيّة المقاطع التّعلميّة، وهي مرحلة من مراحل تنفيذ المنهاج على شكل مخطّط يتناسب –نظريّا– مع الكفاءات الختاميّة لميادين اللّغة الأربعة. ولتوضيح سيرورة بناء التّعلمات خلال المقطع التّعلميّ الواحد، يمكن الاستعانة بالهيكلة الآتية:



إنّ التّنزيل الفعليّ لهذا المخطّط نجد تجلّياته في الكتاب المدرسيّ، حيث نقرأ فيه توصيفا للمعارف والتّعلّمات المستهدفة، وما يُنتظر إنجازه من أنشطة لغويّة عبر مقاطع تعلّميّة ثمانيّة (08). ينجز كلّ مقطع في أربعة (04) أسابيع، ويتضمّن نصوصا تعليميّة متصرّفا فيها –حسب رأينا– لغايات تربويّة، ويتمّ الاستثمار في مستوياتها اللّغويّة بغرض تنمية ملكة المتعلّمين اللّسانيّة.

يقوم الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة على المقاربة النّصيّة كاختيار منهجيّ، حيث الفروع اللّغويّة (نحو، صرف، إملاء، وتعبير) لم تكن دروسا مستقلّة، وإنّما هي معارف مستمدّة من النّصوص نفسها. أمّا أنشطة إثراء اللّغة **(أثري لغتي)** الّتي ذُيّلت بها النّصوص التّعليميّة، فقد اتّخذت وضعيّات متنوّعة، تنوّعت بتنوّع طبيعة المفردات المراد تنصيبها. حيث تضع المتعلّم أمام مهمّات تتطلّب ممارسات فرديّة أو جماعيّة تماشيّا والتّفاعل الجاري بين المتعلّم ومحتوى التّعلّم.

وقد يسأل سائل: لماذا أُدرج نشاط **(أثري لغتي)** ضمن الأنشطة التّعليميّة التّعلّميّة في الكتاب المدرسيّ؟

والجواب –بطبيعة الحال– متعلّق بالدّور التّعليميّ الّذي يؤدّيه هذا الفرع اللّغويّ، ونحن حين نتساءل لماذا؟ فإنّنا بذلك نسعى إلى معرفة الأهداف المتوخّاة من تعليم وتعلّم المفردات، وكذا الطّرائق المساعدة على تحقيقها.

وبعيدا عن تعقيدات المصطلحات، وقبل إصدار أيّ حكم مسبق على السّيرورة التّعلّميّة لهذا النّشاط، أرى من المفيد الاسترشاد بأمثلة ونماذج ملموسة تشخّص المنهجيّة المعلن عنها في الكتاب المدرسيّ، وما يكتنفها من صعوبات ومشكلات ربّما قد تُضعف آفاق الدّرس الإفراديّ.

ولعلّ من أهمّ الأسئلة الضّاغطة علينا في هذا المبحث، ما يلي:

كيف تناول الكتاب المدرسيّ نشاط **(أثري لغتي)**؟

ما متوسّط المفردات المقدَّمة في كلّ نشاط؟

كيف يتمّ تقديمها؟ وهل يتمّ التّدريب عليها؟ وإلى أيّ مدى يتمّ توظيفها؟

1.1.2.4.من حيث الأسس المنهجيّة:

أقرب هذه الأسس إلى الذّهن، **المقاربة النّصيّة** كاختيار منهجيّ تبنّته المناهج الجديدة (الجيل الثّاني) في تعليميّة اللّغة العربيّة. حيث يُتّخذ النّصّ–كما ذكرنا سابقا– محورا أساسيّا تدور حوله تعليميّة جميع فروع اللّغة، فيكون المُنطلق الوحيد لها. إذ يمثّل "**البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة، ومن خلالها تُنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة**".[1]

أظنّ أنّ القطيعة الّتي تبنّتها المناهج الجديدة (الجيل الثّاني) مع التّصوّرات القديمة، تفرض أن يكون النّصّ التّعليميّ محورا لكلّ فعل تعليميّ تعلّميّ. إلّا أنّ التّوجيه البيداغوجيّ الرّسميّ لم يستطع فتح آفاق جديدة تسلكها تعليميّة المفردات من خلال سياق لغويّ يكون فيه المحتوى الإفراديّ معرفة ضمنيّة في النّصوص التّعليميّة. فبمساءلة واقع هذا النّشاط، نسجّل بعض المآخذ، تتمثّل أساسا في الانزياح الصّريح عن مبدإ **المقاربة النّصيّة**، إذ نجد أنّ هناك عدّة مفارقات بين مفردات الرّصيد اللّغويّ الخاصّ ببعض المحاور، وبين مضامين النّصوص المحورية المقررة. والأمثلة في هذا السّياق كثيرة، سأقتصر على أهمّها:

---

[1]. اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، جوان 2011م، ص:13.

أوّلا: ما ورد في كتاب السّنة الثّالثة ابتدائيّ، المقطع الثّالث (الهويّة الوطنيّة)، ص46:

- انقل على كرّاسك وأكمل بما يناسب:

السّمكريّ– المضِيفة – البيطريّ– الخيّاط – الإسكافيّ.

يخيط الأثواب ... / يصلح الأحذيّة ... / تصهر على راحة المسافرين ... /

يداوي الحيوانات ... / يركّب أنابيب المياه والتّدفئة ...

- وما ورد في المقطع السّابع (عالم الابتكار)، ص118:
- أكمل بما يناسب:

سريع ك... / شجاع ك... / بطيء ك.../ مضيء ك.../ ناصع ك...

السّلحفاة / القمر / البرق / الثّلج / الأسد.

نلاحظ من خلال هذين النّموذجين، أنّ الدّرس الإفراديّ لا يتماشى وخصوصيّات المقاربة النّصيّة. وبعبارة أكثر دقّة، يجوز أن نقول أنّ أغلب مفردات أنشطة إثراء اللّغة وردت مستقلّة، أوفي جمل معزولة عن سياق النّصوص المحوريّة في كلّ مقطع تعلميّ. وهذا أمر لا يستقيم –في نظرنا– لأنّ الوحدة الأساسيّة في تعليم وتعلّم المفردات المدرسيّة هي الخطاب وليس الجملة، خاصّة بعد انفتاح المناهج على الدّرس اللّسانيّ الحديث.

هذا الوضع يقتضي منّا إعادة التّفكير بجدّيّة في دراسات تقويميّة لبيان الأبعاد التّداوليّة المتعلّقة بفكرة التّدريس بواسطة النّصوص. أي، كيف نجعل النّصوص محورا لجميع التّعلّمات.

2.1.2.4. من حيث عدد المفردات ودلالتها:

وسعيا إلى استمرار البناء المتدرّج في بناء المفردات اللّغويّة لدى المتعلّم، وانطلاقا من بعض الدّراسات الكيفيّة المحقّقة لذلك، فإنّ البحث يفصّل في دراسة المظهر الكمّيّ للمفردات من خلال السّؤال الآتي:

ما متوسّط المفردات الجديدة في كلّ نشاط من أنشطة (أثري لغتي)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، قمنا بإحصاء جزئيّ للمفردات والتّراكيب الّتي يتلقّاها المتعلّم أثناء النّشاط الواحد، فوجدنا عددها يناهز العشرين (20) مفردة في كلّ نشاط.

وانظر مثلا إلى الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالصّفات في كتاب السّنة الرّابعة:

المقطع الثّامن، ص: 130:

- جد لكلّ اسم صفة تناسبه:

غيوم – أشجار– رياح – رعد – برق – نسيم – براعم – نجوم – نهر– جبال – سهول – رمال.

متلألئة – عاتية – ذهبيّة – شامخة – قاتمة – خصبة – منعش – وامض – جار– متفتّحة – عاصفة – باسقة.

أليس هذا العدد المفرداتيّ الهائل من الإكراهات الّتي تعرقل المسار التّعليميّ التّعلّميّ لنشاط (أثري لغتي)؟

أو بعبارة أدقّ، أليس هذا من الحشو المُعرقل الّذي أشار إليه –كما سبق الذّكر– عبد الرّحمن الحاج صالح في بحوثه ودراساته اللّسانيّة؟

فضلا عن تساؤلات أخرى تخصّ دلالة بعض الألفاظ، ومن أمثلة ذلك ما ورد في كتاب السّنة الخامسة ابتدائيّ (المقطع السّابع، ص113) عن أسماء الحيوان، نحو: عيثوم، ثعالة، عسيرة، الفرْنب، جهيزة، الدّغفل، الهرماس، الدّيسم، درص، وغيرها.

أعتقد أنّ فهم هذه المفردات يحتاج إلى تفسير يستدعي نشاطا ذهنيّا كبيرا فيه من التّخمين والتّجريب وتكرار المحاولة ما قد لا يهوّن على متعلّمي هذا المستوى مشاقّ الحلّ، بل ما قد يجعل هذا النّشاط معقّدا ومرهقا وغير مفيد. الأمر الّذي قد يؤثّر سلبا على فعاليّة ونجاعة الدّرس الإفراديّ بصفة عامّة.

نفس الملاحظة سُجّلت في المقطع الرّابع، ص70:

- أكمل الشّطر الثّاني مستعينا بالألفاظ الآتيّة:

خصلة / حثوة / جذوة / فلذة / قرّة /وغيرها.

أليس في كلّ هذا تحدٍّ لفكر المتعلّم ولقدراته الذّهنيّة؟

ألم نُحمّل أطفالنا ما لا طاقة لهم به؟ في حين أنّ وجه الصّواب في تعليم العلوم –حسب ابن خلدون– "**إنما يكون مفيدا إذا كان على التّدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه**".[1]

3.1.2.4. من حيث التّدريب على المفردات:

مما لا شكّ فيه، أن الغاية السّامية الّتي يرومها كلّ تعليم هي ربط التّعلّم بالسّياق التّداوليّ –كما ذكرنا آنفا– وذلك باعتماد استراتيجيّات وظيفيّة لترقيّة السّلوك اللّغويّ بنوعيه (الشّفهيّ والكتابيّ). وفي هذا الصّدد، يدعو المختصّون في تعليميّة اللّغات أمثال (ا. كلاك) Elizabeth Kalaque إلى تدريس المفردات تدريسا "**يتيسّر من خلال الدّلالة السّياقيّة والمقاميّة، في حين أنّ التّوظيف يتطلّب الانخراط في خطاب يتولّى المتعلّم بنفسه إنشاءه إنشاء**".[2] أمّا أن نقدّم للمتعلّم كمّا من المفردات مرّة واحدة، ولا يتمّ الرّجوع إليه لاحقا أو نادرا، فإنّ هذه المفردات ستسقط في بحر النّسيان والتّجاهل بسبب غياب الممارسة.

---

[1]. ابن خلدون، مرجع سابق، ص:610.

[2]. ElizabethKalaque : Enseignement / apprentissage du vocabulaire LIDIL revue de linguistique, Université Sthendhal de Grenoble, France, n° 21, juin 2000, P:20.

فالملكات –حسب ابن خلدون– "**لا تحصل إلا بتكرار الأفعال**"،[1] ويكون ذلك عن طريق حمل المتعلّم على القيام بتدريب منظّم وتكرار محكم. فإذا غاب التّدريب أصبح التّعليم حشوا للأذهان، وهذا ما لم تَعُد النّظريّات التّربويّة المعاصرة تعتدُّ به في حقل التّعليم – كما سبق الذّكر.

هذا، وإنّ التّرسيخ – ربّما – يكون أصعب من عمليّة العرض، لذا وجب أن يكون تعليم اللّغة –حسب الخبراء– ثلاثة أرباعه تمارين.

4.1.2.4. من حيث الحيّز الزّمنيّ:

يتمّ تناول نشاط (أثري لغتي) –كما ذكرنا سابقا– انطلاقا من وضعيّة ذات سياق، ويتمّ إنجازه فرديّا أو جماعيّا بمرافقة المعلّم قصد التّوجيه والإرشاد، لذلك يحرص –المعلّم– على تناوله ضمن حجم زمنيّ مرن. وهنا يُطرح السّؤال الآتي:

ما الزّمن المناسب لتقديم الدّرس الإفراديّ؟

قد يخطئ من يتمثّلُ نشاطَ (أثري لغتي) نشاطا سهلا غير ممتنع، أو لا يستحقّ كثيرا من الجهد والوقت، أو أنّه نشاط يخلو من الصّعوبة. ويمكن تلمّس هذه الصّعوبة في عدّة وضعيّات، لعلّ من أوضحها وأظهرها ما ورد في كتاب السّنة الخامسة، (المقطع السّادس، ص104):

- انسب لكلّ مخترعة ما اشتهرت به:

جوزفين كوشران / ماري كوري / زها حديد / بيتي غراهام / مريم الأسطرلابي.

أشهر التّصاميم في الهندسة المعماريّة لأكثر المباني تميّزا في العالم / الأسطرلاب المعقّد / غسّالة الصّحون / مصحّح كتابة القلم الجاف / اكتشاف الرّاديوم.

[1]. ابن خلدون، مرجع سابق، ص:632.

أو ما ورد في كتاب السّنة الرّابعة، (المقطع الأوّل، ص15):

- انقل ثم أنجز: اكتشف اسم كلّ لعبة من خلال صفاتها:

- مقعد معلّق بحبلين إلى أعمدة أو إلى شجرة يهتزّ بنا.
- لعبة النّطّ من مربّع إلى آخر.
- أجزاء كثيرة ومبعثرة، تعيد تركيبها بدقّة لتحصل على صورة كاملة.
- ملك وملكة، حصان وقلعة، معركة بين الأبيض والأسود.

أعتقد أنّ إنجاز مثل هذه الأنشطة يتعدّى حدود التّذكّر، بل يتطلّب عمليّة تفكير عميقة تستغرق وقتا أو حجما زمنيّا مناسبا. فأنشطة من قبيل ربط العلاقة بين الأسباب والنّتائج، أو المقارنة بينها، لاشكّ في أنّها تتعدّى حدود القدرة على الوصف أو المقارنة في وقت قياسيّ. لذا، وجب على المنهاج أن يخصّص مدّة زمنيّة مناسبة لتقديم نشاط إثراء اللّغة. مدّة تراعي منهجيّة التّناول وأنماط الأداءات البيداغوجيّة، وأنواع النّشاطات المدمجة تحقيقا للأهداف وبناء للكفاءات المستهدفة في مختلف مستوياتها.

5.1.2.4. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة:

الدّليل –كما نعرف جميعا– "**أداة عمل ترافق الكتاب المدرسيّ، ووسيلة تشرح وتوضّح كيفية استغلاله**"[1]. فهو يشكّل وثيقة عمل مساعدة، وسندا تربويّا موجّها لنشاط المعلّم، من خلال شرحه للاختيارات المعتمدة في تقديم المادّة اللّغويّة، وكذا استراتجيّات تعليمها وتعلّمها. ومن هذا المنطلق، يمكن طرح الأسئلة الآتية:

كيف تعامل الدّليل مع نشاط (أثري لغتي)؟

هل تعليم المفردات وتعلّمها مخطّط له في دليل المعلّم؟

وهل تمّ تقديم نموذج تطبيقيّ يشرح سيرورة هذا النّشاط؟

وقبل الخوض في البحث عن إجابات لهذه التّساؤلات، أرى من المفيد أن نتلمّس لبنات الدّرس الإفراديّ في دليل المعلّم، ونسترشد بما ورد فيه من توضيحات عبر المذكّرة النّموذجيّة الواردة في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ.

المقطع التّعلّميّ: القيم الإنسانيّة.[2]

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة (أداء، شرح، فهم + إثراء اللّغة).

النّصّ: مع عصايا في المدرسة.

الكفاءة الختاميّة: يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط.

مركّبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّصّ المكتوب.

مؤشّرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصّامتة، ويحترم علامات الوقف.

---

[1]. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ، مرجع سابق، ص:04.

[2]. دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ، المرجع السّابق،ص:78.

الهدف التّعلّميّ: يفهم المعنى الظّاهر من النّصّ ومعاني مفرداته.

الحصّة: الرّابعة.

المدّة: 45 د.

مذكّرة نموذجيّة (دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة، س4، ص:78):

جدول رقم(18): مذكرة نموذجية لتقويم نشاط القراءة وفق منهاج اللّغة العربية (الجيل الثاني).

المراحل	الوضعيّات التّعلّميّة والنّشاط المقترح.
مرحلة الانطلاق.	تصوّرات التّلاميذ حول حالة خجولة.
مرحلة بناء التّعلّمات.	استنطاق الصّورة وتسجيل توقّعات التّلاميذ. قراءة نموذجيّة للنّص. قراءات فرديّة تتخلّلها أسئلة لتذليل الصّعوبات. شرح المفردات الجديدة، وتوظيفها في جمل. إنجاز نشاط (أثري لغتي) في آخر الحصّة، (ص11).
التّدريب والاستثمار.	إنجاز تمرين حول إثراء اللّغة في دفتر الأنشطة، إن وُجد أو من اقتراح المعلّم.

لا أراني مبالغا، إن قلت أنّ دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة لم يعتن بالدّرس الإفراديّ. وسوف أدعوكم ونفسي للتّأمل في المذكّرة النّموذجيّة السّابقة، والّتي يمكن عرضها للمناقشة والتّحليل، كما سيأتي:

أوّلا: لوحظ في مستوى العلاقة بين الكتاب المدرسيّ ودليل استخدامه نوع من الغموض المنهجيّ في تناول نشاط (أثري لغتي)، يُتوقّع من خلاله بروز صعوبات على المستوى الإجرائيّ مصدرها غياب توجيهات تجيب عن الأسئلة الآتية:

متى يتمّ عرض المفردات اللّغويّة الجديدة؟

ما متوسّط المفردات المُقدمّة في كلّ حصّة؟

كيف يتمّ عرضها؟ ومتى يتمّ التّدريب عليها؟

نؤكّد في هذه النّقطة أنّ وجود محطّة (أثري لغتي) في المقطع التّعلّميّ متعلّق بتعليم وتعلّم المفردات الّتي تتدخّل بصفة مباشرة في تنميّة الثّروة اللّفظيّة لدى المتعلّم. حيث يُشرع في معالجة نشاط (أثري لغتي) حسب ما يتيحه الكتاب، أو حسب اجتهاد المعلّم في إعداد وضعيّات من هذا القبيل، فيعرضها على التّلاميذ ويفتح معهم نقاشا، ليس بغرض إيجاد حلول فقط، بل ليمكنّهم من الانخراط في سياق بحث جماعيّ لفهم ما ورد فيها وفهم المطلوب منهم.

ولكنّنا –وعملا بهذا المعنى– لم نلمس توجيهات حقيقيّة في دليل المعلّم مساعدة على تحقيق ممارسة بيداغوجيّة فعّالة في تعليم وتعلّم المفردات المدرسيّة. حيث أنّ الدّليل لا يشتمل على نموذج تطبيقيّ يقدّم من خلاله المصنّف خطوات عمليّة وإجرائيّة لتدريس المفردات. الأمر الّذي قلّل –في زعمنا– من الحماس لتعلّم المفردات، وأضعف القدرة على اكتسابها وتحويلها إلى كفاءة تبليغيّة تواصليّة.

وهذا ما جعلنا نتساءل في قلق وحيرة: هل تعليم المفردات مخطّط له في ضوء مقاربة يعتمد فيها التّعليم والتّعلّم على الكفاءة؟

وعليه، يمكن القول: أنّ التّنويه بقيمة المفردات لا يعني بالضّرورة أنّ تعليمها وتعلّمها خال من الصّعوبة، ومردّ ذلك –في نظرنا– ليس كون المفردات صعبة في حدّ ذاتها، وإنّما مكمن الصّعوبة مصدره عوامل داخليّة وخارجيّة ترافق الفعل التّعليميّ التّعلّميّ، والّتي يمكن حصرها فيما يأتي:

أوّلا: كثرة المفردات في النّشاط الواحد مع قلّة الحصّص المخصّصة لذلك، ما يعني أنّ المعلّم لن يستطيع تدريب التّلاميذ على جميع المفردات المُعلَّمة.

ثانيا: تعليم المفردات لا يقع بواسطة نصوص، وفي هذا –كما ذكرنا سابقا– انزياح صريح عن مبادئ المقاربة النّصيّة.

ثالثا: افتقار الكفاءات المراد تنصيبها –من خلال الدّرس الإفراديّ– إلى صياغة قابلة للتّقويم. فالتّقويم ليس منفصلا عن التّعلّم بل هو مندمج فيه، وظيفته تحسين الفعل التّعليميّ التّعلّميّ. وهو أنواع مختلفة: تشخيصيّ (في بداية التّعلّم)، تكوينيّ (أثناء التّعلّم)، تحصيليّ (بعد التّعلّم). وفي هذا الباب أشار **ميشال ميندر** (Michel Minder) من خلال كتابه "**التّعليميّة الوظيفيّة**" (Didactique Fonctionnelle)، إلى أهمّية التّقويم، حيث يقرّ ويعترف "**أنّنا لا نسأل التّلاميذ فقط للحصول على علامات يمكننا بعد ذلك نسخها في تقرير، بل نقوم بذلك قبل كلّ شيء للمعالجة، مؤكّدا أنّ الأسلوب الأساس هو قياس ما يسمّى "الكسب"**".[1]

[1] . Michel minder, Didactique fonctonnelle, Objectifs, Stratégies, évaluation, 8 editionactualisé de boeck université, p24, p25.

المبحث الثّالث

نتائج الدّراسة.

3.4. النّتائج:

لا مندوحة لنا بعد هذا الاستقراء من الإقرار بأنّ إشكاليّة تعليميّة الرّصيد اللّغويّ المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة –من خلال كتاب اللّغة العربيّة الجزائريّ– كانت محطّ تجاذب اعتبارين اثنين:

الأوّل: معرفيّ صِرف نابع من طبيعة المحتوى الإفراديّ المقرّر في كتب اللّغة العربيّة للسّنوات الخمس من مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

والآخر: منهجيّ إجرائيّ علاقته بالبعد التّجريبيّ الاختباريّ الّذي أفضت إليه المناهج الجديدة (الجيل الثّاني).

وعليه، فإنّ الحصيلة الوصفيّة التّحليليّة النّهائيّة نابعة من مقاربة التّساؤلات الّتي طُرحت في بداية البحث حول نوعيّة المادّة الإفراديّة الّتي وظّفها الكتاب المدرسيّ للتّحقّق من مدى ملاءمتها لحاجات المتعلّم التّبليغيّة، وكذا مدى توافقها مع ثقافته وطموحاته؛ وأيضا حول التّصوّر الرّسمي لمنهجيّة تدريس المفردات، ومستويات تنزيل هذا التّصوّر في الكتاب المدرسيّ من حيث طبيعة الأنشطة التّعليميّة التّعلميّة، ومدى انسجامها مع مؤهّلات وقدرات المتعلّم المختلفة الذّهنيّة والمعرفيّة حسب محاور وأرصدة كلّ كتاب من كتب المرحلة الابتدائيّة:

1.3.4. نتائج تخصّ كتاب السّنة الأولى ابتدائيّ:

بعد استقراء محتوى الرّصيد اللّغويّ المقرّر لفائدة متعلّميّ السّنة الأولى ابتدائيّ، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- الكتاب ثريّ بالمفردات الدّالة على الحقل الأسريّ، مثل: أبي، أمّي، جدّي، جدّتي. والعلّة في ذلك –ربّما– هي القرابة الوشيجة بين المتعلّم ومحيطه العائليّ خاصّة الأب والأم، نظرا لحداثة سنّه وعدم اكتمال نضجه العاطفيّ والعقليّ وحتّى الجسديّ.
- غنيّ كذلك بالألفاظ الدّالة على الحقل المدرسيّ، مثل: محفظة، كتاب، معلّم، منضدة، باعتبار المدرسة البيت الثّاني للمتعلّم.
- غنيّ بأسماء بعض الحيوانات والطّيور، مثل: هدهد، حصان، غراب، ذئب، زرافة، وكذلك بعض الألفاظ الدّالة على الخضر والفواكه، مثل: طماطم، ثوم، موز، تفّاح، وبعض الوسائل التّكنولوجيّة، مثل: حاسوب.
- مقابل غياب المفردات الدّالة على بعض أنواع الملابس، وبعض الأواني المنزليّة، وبعض الأثاث، إلى جانب غياب الألفاظ الدّالة على الألوان والفصول.
- كما لوحظ –أيضا– الاطّراد في استعمال الاسم بأنواعه المختلفة (المذكّر، المؤنّث، المفرد، الجمع)، حيث يغطّي ما يربو على ثلاثة أرباع كمّ المفردات نظرا لأهمّيته بالنّسبة لمتعلّمي السّنة الأولى، وكذلك قابليّته للاستدعاء والاستعمال وقدرته على الدّلالة منفردا.
- أمّا الألفاظ المجرّدة وكذلك الأفعال، فإنّها أقلّ حضورا نظرا لضعف قدرات الطّفل الذّهنيّة في هذا المستوى.
- وإذا كانت فكرة الكتاب الموحّد (لغة عربيّة – تربية إسلاميّة – تربية مدنيّة)، قد حدّت من ثقل محفظة المتعلّم، فإنّها –ربّما– تكون قد أربكته أثناء تصفّح هذا الكتاب، علما أنّ تلاميذ هذا المستوى لم يتحكّموا بعد في الأرقام.

2.3.4. نتائج تخصّ كتاب السّنة الثّانية:

كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ لا يختلف كثيرا عن كتاب السّنة الأولى، فمحاوره مألوفة لدى المتعلّم، تتناول –أيضا– العلاقات الأسريّة والمدرسيّة والاجتماعيّة.

- لوحظ أنّ حصيلة المفردات المقدّمة في هذا الكتاب كافية من حيث الكمّ، وتواكب التّدرّج المرحليّ، كون الأسماء المستعملة تنبثق من حاجات المتعلّم وثقافته، وتتناسب مع خصائصه، مثل: روضة، لعبة، وردة، أصدقاء، بيت، أخت، وغيرها؛ لكنّها منفصلة عن بعض المجالات، إذ لم تبرز كلمات تركّز على بعض المفاهيم القيميّة والعقديّة الّتي تعمل على تطوير هويّة المتعلّم، مثل: الأخوّة، المحبّة، التّعاون، الإخلاص، المسجد، الصّلاة وغيرها.
- الرّصيد مُدَعّم بأشكال وصور توضيحيّة في نمطيّة واحدة مع كتاب السّنة الأولى رغم اختلاف لجنة التّأليف، حيث تكرّرت محاور الحقل الأسريّ، والمدرسي، الرّياضيّ، البيئيّ، الصّحّي وغيرها.
- وتكرّرت أفعال الإنجاز والحركة، مثل: زار، سار، عاد، وأفعال القول، نحو: قالت؛ من أجل تحفيز المتعلّم على التّعبير عن رغباته. وقد وردت متنوّعة في أزمنتها (الماضي والمضارع) خدمة لجميع المجالات.
- وقد ركّز الرّصيد الجديد على الجمل القصيرة، مثل: هذا حاسوب، رحّبت المنشّطة بالأطفال، يعرض الحرفيّون زرابيهم؛ الهدف منها جعل المتعلّم قادرا على الوصف والإبداع.

3.3.4. نتائج تخصّ كتاب السّنة الثّالثة:

– تضمّن الرّصيد اللّغويّ المستقصى من كتاب السّنة الثّالثة ابتدائيّ محتوى يتفاوت من حيث الكيف المفرداتيّ بين المحسوس والمجرّد.

– كما أُشبع هذا الرّصيد بمفردات تحيل إلى نموذج العائلة الّذي تطمح إليه المنظومة التّربويّة الجزائريّة من حيث العادات والتقاليد، لكنّه يبقى –في نظرنا– منقطعا عن واقع فئة من المتعلّمي خاصّة عادات وتقاليد بعض المدن الدّاخليّة والصّحراويّة.

– أمّا من حيث التّواتر والتّكرار، فقد سجّلنا تكرار بعض المفردات الّتي لها أهمّية في حياة المتعلّم، وردت ضمن عبارات مختلفة، نحو: المولد النّبويّ الشّريف، عيد الأضحى، عيد الاستقلال وغيرها، لتمنح المفردات المجاورة لها قيمة دلاليّة ضمن السّياق العامّ.

– وتزداد الجمل الفعليّة في هذا المستوى، نحو: يصلح الأحذية، يخيط الأثواب، يداوي الحيوانات وغيرها، بنسب تفوق الجمل الاسميّة لتتوافق مع خصائص المتعلّم المهاريّة والحس حركيّة، وبالتّالي فإنّ توظيف الجمل في هذا الرّصيد يُعدُّ اختيارا وظيفيّا مناسبا ومسايرا للنّشاط الّذي يتمتّع به الطّفل في هذه المرحلة، عكس الجمل الاسميّة الّتي تتّسم بالاستقرار والثّبات.

– أمّا المفردات المتعلّقة بالمفاهيم المجرّدة، فبعضها يفوق المستوى العقليّ للمتعلّم، مثل: المناورة، مفتولة، متناسق وغيرها. وهذا ما جعلنا نتساءل عن حدود احتياج المتعلّم لهذا النّوع من المفردات المجرّدة في هذا السّن وفي هذا المستوى؟

4.3.4. نتائج تخصّ كتاب السّنة الرّابعة:

– أمّا تلقّي الرّصيد اللّغويّ في كتاب السّنة الرّابعة من منظور اشتماله على وحدات معجميّة جديدة –بالاقتراض أو بالتّوليد– فقد فتح أبوابه على ما أقرّته المجامع اللّغويّة المختلفة، ليسمح للّغة العربيّة أن تعبّر عن بعض مفاهيم العلوم المعاصرة بألفاظ مناسبة لهذا المستوى الدّراسيّ، نحو: الأقمار الصّناعيّة، الجاذبيّة الأرضيّة وغيرها.

– لكنْ وفي المقابل، أهمل هذا الرّصيد أسماء بعض الأعلام الجزائريّين –ولا سيّما– أسماء الأعلام الّذين لهم صيتٌ دينيّ، أو أدبيّ، أمثال:

عبد الحميد بن باديس، البشير الإبراهيميّ، محمّد الأخضر السّائحيّ، محمّد العيد آل خليفة وغيرهم.

- كما غابت الألفاظ والتّراكيب الدّالّة على بعض القيم الدّينيّة والمعتقدات الإسلاميّة، مثل: التوكّل، حفظ حقوق الجار وغيرها، وغابت أيضا الألفاظ الدّالّة على مظاهر البيئة الرّيفيّة والبيئة الصّحراوية.
- ولم تتكرّر ألفاظ الحقل المدرسيّ، بينما تكرّرت الألفاظ الدّالّة على الوطن والمواطنة لترسيخ روح الانتماء له، مثل: العلم الوطنيّ، النّشيد الوطنيّ وغيرها.
- كما لم تتكرّر ألفاظ الحقل الأسري، بينما تكرّرت ألفاظ التّكنولوجيا، مثل: الهاتف، الحاسوب وغيرها.
- كما سجّلنا كثرة الجمل المركّبة لتحلّ محلّ الجمل البسيطة، نحو: أحسنْ إليه دون منّ، يفعلُ الخير دون مقابل، أعزّ مكان في الدّنا سرج سابح، وغيرها. وهي جمل ذات بعد تواصليّ وظيفيّ، تترجم العديد من المفاهيم المتعلّقة بالقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، وكذا الأبعاد التّاريخيّة بغرض تأصيل الماضي التّليد، ومواكبة مستجدّات العولمة وتكنولوجيا الاتّصال.

5.3.4. نتائج تخصّ كتاب السّنة الخامسة:

وبما أنّ تلميذ السّنة الرّابعة قد شرع في توظيف القرائن اللّغويّة المختلفة، فإنّه في السّنة الخامسة ينتقل من مرحلة تمثّل الظّواهر عن طريق الأمثلة إلى معرفتها دلاليّا، ويبدأ احتكاكه بالرّصيد اللّغويّ بشيء من التّفصيل والمزاوجة بين المعطى اللّغويّ (إفرادا وتركيبا) وبين صوره المجرّدة.

ولعلّ من مظاهر التّأثّر بالأفكار الوظيفيّة، تقسيم وحدات الرّصيد اللّغويّ للسّنة الخامسة إلى وحدات –تحمل معنى معجميّا– تدلّ على أسماء الأعلام والشّخصيّات الهامّة، والمناسبات التّاريخيّة، والأماكن الجغرافيّة: كأسماء البلدان، والمدن والأنهار، وألفاظ التّكنولوجيا الّتي تشير إلى أجهزة تستعمل في الحياة اليّومية.

وقد فتح الرّصيد أبوابه على ما أقرّته المجامع اللّغويّة العربيّة –كما أشرنا سابقا– وعليه يمكن تصنيف عناصره اللّغويّة –بحسب فصاحتها– إلى عدّة مستويات:

الأوّل: هو مستوى الفصيح، خاصّة ما دلّ على أسماء المعادن، العلوم، البلدان، الحيوان، والنّبات، مثل: الزّمرّد، الياقوت، المرجان، علم البصريّات، علم الاجتماع، طرابلس، الرّياض، الأتان، النّاقة، الفهد، الحلفاء وغيرها؛ كما أنّه لا يتنكّب عن المهجور من الفصيح، ليُورد ما هو غير شائع بين جماعة المتعلّمين في هذا المستوى، نحو: خُصْلة، حُثوة، جذْوَة، فلْذَة وغيرها.

الثّاني: هو مستوى المولّد، خاصّة ما دلّ على المصطلحات العلميّة والتّكنولوجيّة، مثل: الميكانيكيّ، بلاستيكيّة، الأسطرلاب، الرّاديوم.

أمّا المستوى الثّالث: فهو الأعجميّ شديد العجمة، خاصّة ما دلّ على أسماء بعض الأعلام والبلدان، نحو: دبْلن نْيودَلْهي، بيتي غْراهام، ماري كوري وغيرها.

وبالنّظر إلى عدد مفردات الرّصيد اللّغويّ المقرر للمتعلّم الجزائريّ في هذا السّن، تبيّن لنا أنّ التّحكم في هذا الكمّ من المفردات والتّراكيب ضرب من المحال لغلبة التّجريد والغموض على

بعض الألفاظ، مثل: سيّع، القصيد، قُرّة، السّمكريّ، سندان وغيرها، مع غيّاب استراتجيّات منهجيّة تضمن حفظ المفردات وتوظيفها في وجوه التّداول اليوميّ.

وعليه، يمكن القول أنّ الرّصيد اللّغويّ الخاصّ بالسّنة الخامسة، يستدعي ضرورة تسهيل وتبسيط محتواه ليتناسب مع سنّ المتعلّم وقدرة استيعابه من خلال العناية بالتّدرج اللّفظيّ والتّسلسل العلميّ للمادّة المقدّمة، خاصّة من حيث الشّيوع والتّوزيع وقابليّة الاستدعاء، فيكون الانتقال من البسيط إلى المركّب، ومن المحسوس إلى المجرّد.

نتائج عامّة

إنّ الحصيلة التّحليليّة الختاميّة الّتي توصّلت إليها هذه الدّراسة في ضوء أسئلتها تضعنا أمام مجموعة من التّحدّيات المنهجيّة لكتب اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ؛ تحدّيات هي في عمقها وأبعادها انعكاسات من جنس التّحدّيات الّتي تعرقل تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة، والّتي يمكن حصرها في الملاحظات الآتية:

1. غياب تصوّر منهجيّ ينظّم محتوى الرّصيد المقرّر في الكتاب المدرسيّ، ولاسيّما كيفيّة انتقاء الكمّ المناسب من المفردات، إذ أنّ المنطلق –في تقديرنا– لم يكن علميّا ولا دقيقا وإنّما الغالب عليه الاحتكام إلى الذاتيّة أو الذّوق الشّخصيّ، مع نهج مبدإ الكمّ المعرفيّ بدل الكيف الوظيفيّ الّذي ترومه المناهج الجديدة، ممّا انعكس سلبا على رصيد المتعلّم اللّغويّ.
2. مفردات الرّصيد اللّغويّ لأطوار المرحلة الابتدائيّة لم تخضع لترتيب محكم مدروس يتماشى وتطوّرات المعجم الذّهنيّ للنّاشئ، فبعض المفردات متكرّر لا يثير في نفوس المتعلّمين الرّغبة في تعلّمها، ولا يوسّع من ملكاتهم اللّسانيّة، وبعضها صعب أو غريب نادر الاستعمال بعيد عن واقع المتعلّمين وحاجاتهم التّبليغيّة.
3. انفتاح الكتب المدرسيّة على ما أقرّته المجامع اللّغويّة العربيّة كان مناسبا لمعدّي هذه الأرصدة اللّغويّة ومفيدا لمستعمليها؛ ليسمح للّغة العربيّة لتُعبّر عن المفردات المعاصرة من العلوم والتّكنولوجيا والألفاظ الحضاريّة لإثراء حصيلة المتعلّم اللّغويّة، ولكنّه –في رأينا– فتح الباب واسعا أمام المفردات الدّخيلة، فانتشرت الألفاظ الصّعبة والمصطلحات الغامضة.
4. توظيف عشوائيّ للصّورة في الكتاب المدرسيّ، فكثيرا ما يُؤتى بصور لغايات جماليّة بحتة، أو يُؤتى بها جنبا إلى جنب مع مفردات شائعة، وفي بعض الأحيان مع مفردات لا تناسبها.
5. الكتب لم تخضع لمبدإ التّنوّع الثّقافيّ واللّغويّ والجغرافيّ للمجتمع الجزائريّ، فإذا تأمّلنا المحاور المدرجة ضمنها وجدنا أنّها لا تجسّد هذا التّنوّع، ففي محور (الرّيف

والمدينة) مثلا، ليس ثمّة ما يشير إلى الطّوارق أو البدو الرّحّل الّذين يعيشون في صحراء الجزائر الكبرى.

6. التماس نمطيّة مقصودة ومحدّدة في تقديم محاور الكتاب خلال السّنوات الخمس للتّعليم الابتدائيّ وفق دائرة تتّسع وتضيق حسب مضمونها؛ فهي تنطلق من محاور مرتبطة مباشرة بالطّفل (الأسرة)، وتتّسع شيئا فشيئا لتنفتح على محيطه الخارجيّ (المدرسة والمجتمع)، وهي نمطيّة –في زعمنا– تتيح فهم تأثير السّياسة التّربويّة على إعداد وتشكيل المحتوى اللّغويّ والمعرفيّ في المدرسة الجزائريّة.
7. أمّا فيما يخصّ منهجيّة التّدريس، فإنّ ما يمكن أن نخلُص إليه في هذا النّطاق، أنّ منهاج اللّغة العربيّة فشل في إيجاد منهجيّة ناجعة لتعليم المفردات وتعلّمها في المرحلة الابتدائيّة، وهذه مشكلة –في نظرنا– ليست بمعزل عن مشكلة تحديد نوعيّة المحتوى الإفراديّ لترقيّة الأداء اللّغويّ، حيث تمّ تسجيل صعوبات كثيرة، نذكر منها:

- غياب منهجيّة محدّدة في السّندات التّربويّة الجديدة (الدّليل والوثائق المرافقة له) توطّد المراحل الأساسيّة في تعليميّة المفردات.
- خصاصة وشحّ المدّة الزّمنيّة المخصّصة للدّرس الإفراديّ.

8. عدم مراعاة جوانب التّكامل والانسجام بين الدّرس الإفراديّ وبين مختلف المواد التّعليميّة الّتي يتلقّاها المتعلّم لبناء الكفاءات المستهدفة في مختلف مستوياته رغم أنّ كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة تقارب التّدريس بالكفاءات الّذي يقوم على وحدة الجمع بين الأنشطة التّعليميّة وليس على الفصل بينها.
9. هيمنة استراتجيّات وأساليب نمطيّة في تعليميّة المفردات، نحو:

- أساليب الفرز والتّصنيف في السّنة الثّانية ابتدائيّ.
- وتمارين الاستعمال السّياقيّ في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائيّ.

مقابل أساليب أخرى يبقى حضورها محدودا، مثل: أسلوب استعمال المعجم.

10. الحشو المؤسّس على غرض معنويّ في اختيار مفردات الرّصيد اللّغويّ المدرجة في شكل وحدات لغويّة متكرّرة، الأمر الّذي شكّل عبئا على قدرات المتعلّم الذهنيّة.

وإذا كان تزويد هؤلاء المتعلّمين برصيد لغويّ يعجّ بمفردات وتراكيب تتسيّدها المقاربة الكمّيّة في الوقت الّذي يتمّ فيه التّرويج للمقاربة المعرفيّة الوظيفيّة؛ فإنّه من الواجب إعادة النّظر في هذا المحتوى، وفي مسار تعلّماته وفق بيداغوجية تحديثيّة مؤسّسة على قدرات الفعل ومنطق التّعلّم.

11. وبعد أن أتينا على كثير من المحطّات الّتي لها علاقة بتعليميّة المفردات، نريد –في الأخير– أن نلخّص العمليّة بجميع مراحلها وخطواتها من خلال صياغة نموذج تعليميّ أعتبره اقتراحا بديلا –ربّما– يحقّق النّجاعة المرجوّة من تعليم وتعلّم المفردات المدرسيّة، يشمل الآليّات والوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف وفق مراحل تتماهى ومنطلقات الدّرس الإفراديّ ومقاصده. وهي في نظرنا أساسيّة، تقتضي الوعي التّام بكمّ وبطبيعة المفردات التي نروم تقديمها في الحصّة الواحدة، مع الأخذ بالاعتبار وقت التّعلّم، والأهداف المسطّرة، والكفاءات المستهدفة، وذلك وفق الوضعيّات الآتية:

المرحلة الأولى: وضعيّة الانطلاق:

وهي أوّل خطوة يخطوها المعلّم مع متعلّميه في تقديم درس المفردات، وليكن التّركيز من خلالها على مراجعة بعض ما تمّ اكتسابه في الحصص الماضية –خاصّة ما له صلة بالدّرس الجديد– حتى يكون مراجعة وتمهيدا في نفس الوقت.

المرحلة الثّانية: بناء التّعلمات:

وهي المرحلة الّتي تعقب وضعيّة الانطلاق، يتمّ من خلالها تقديم النّصّ المخصّص للدّرس الإفراديّ، يُقرأ قراءة نموذجيّة، تليها قراءات فرديّة يتخلّلها نقاش داخليّ لتعيين المفردات المقصودة، ويحسنُ أن يستوفيَ **النّصّ** بعض الشّروط التّربويّة بعيدا عن التّكلّف والاصطناع. بعدها، تُلوّن هذه الكلمات، أو يُسطّر تحتها، ثمّ تُقرأ منفردة، أو في سياقها للتّعرّف على وظائفها المعنويّة من خلال موقعها بالنّسبة إلى غيرها من الألفاظ، ثمّ يُشرع في

البحث (فرديّا أو جماعيّا) عن عائلة الكلمة المقصودة (الملوّنة) من خلال: الاشتقاق من نفس الجذر إن كانت الكلمة فعلا، مثل: سأل، يسأل، سائل، مسؤول، سؤال، مسألة، وغيرها من الكلمات. ويُستحسن أن يكون البدء بالأفعال (الماضي والمضارع)، ثمّ الأسماء (الفاعل، والمفعول، وغيرهما).

- أو البحث عن شبكة المفردات المرتبطة بحقل معجميّ معيّن، ولنأخذ مثلا: كلمة (مدرسة). نكتبها على السّبورة، ثمّ يُطلب من التّلاميذ استحضار كلمات ترتبط بمجال المدرسة، مثل: القسم، الطاولة، الكتاب وغيرها.

- أو البحث عن خريطة الكلمة، ونقصد بها الكلمات الّتي تتّحد مع كلمة ما، ولنأخذ مثلا: كلمة (ولجَ)، مرادفها (دخل)، وضدّها (خرج)، ثمّ نركّبها في جمل بسيطة من إنشاء التّلاميذ، وهكذا يكتسب المتعلّم قدرة على تركيب جمل باستعمال التّرادف أو الضّد لتطوير رصيده اللّغويّ.

المرحلة الثّالثة: مرحلة الاستثمار:

وهي المرحلة الأخيرة الّتي نُقوّمُ فيها درسنا الإفراديّ، وخيرُ تقويم -في رأينا- هو التّقويم الشّفهيّ، يليه التّقويم الكتابيّ الّذي يظهر في الأنشطة الكتابيّة -خاصّة- الإنتاج الكتابيّ؛ ويبقى المجال مفتوحا أمام قدرات المعلّم الإبداعيّة لاختيار أفضل الأساليب والاستراتيجيّات.

خاتمة

ختاما، وبعد أن تفحّصنا المحتوى الإفراديّ الموجّه للمتعلّم الجزائريّ على امتداد خمس سنوات من التّعليم الابتدائيّ وعرضناه للوصف والتّحليل؛ نكون قد امتلكنا أجوبة – ربّما– تخلع عن أسئلة هذا البحث شيئا من القلق المعرفيّ والاضطراب المنهجيّ، فتحفظ للبحث بعض مقاصده وأهدافه، وتمنح القائمين على الشّأن التّربويّ تمثّلات معرفيّة وبيداغوجيّة تمتدّ آثارها إلى الكتاب المدرسيّ –أوّلا– لمنع إغراق محتواه بمفردات غير وظيفيّة، وإلى واقع الممارسة الصّفّيّة –ثانيّا– لضبط مسار هذا الدّرس وتكييفه حسب مجموعة المتعلّمين.

انطلق البحث من سؤال جوهريّ يخصّ التّصوّر العامّ المتحكّم في انتقاء المحتوى الإفراديّ، والتّصوّر الخاصّ المتعلّق بطريقة تعليم المفردات وتعلّمها في إطار ما أقرّته المرجعيّة البيداغوجيّة الجديدة، ليقف عند عتبة النّتائج الآتية:

– لوحظ أنّ **مؤلّف** الكتاب المدرسيّ قد حاول الالتزام بروح التّصوّرات الّتي ارتضتها المدرسة الجزائريّة، وبما يُنتظر تحقيقه من كفاءات لغويّة تواصليّة في المرحلة الابتدائيّة، إلى جانب ما يُمكن تحقيقه من كفاءات استراتيجيّة قائمة على ترسيخ القيم الدّينيّة، والوطنيّة، والاجتماعيّة، والإنسانيّة. لكنّه، بقي يفكّر داخل شروط وخيارات محدّدة في إطار التّوجيهات الرّسميّة على حساب الحسّ الجماليّ والمعرفيّ وحتّى التّربويّ لمحتوى الرّصيد اللّغويّ.

– أمّا عن المحتوى، فإنّه –نظريّا –واضح المعالم، ينطلق من الواقع ومتطلّباته الآنية، لكنّه –إجرائيّا– يعجُّ بمفردات وتراكيب تتسيّدُها المقاربة الكميّة على حساب المقاربة الوظيفيّة الّتي يتمّ التّرويج لها عبر المنهاج (الجيل الثّاني)؛ وهذه –في زعمنا– مفارقة قد تُلغي خصوصيّة الرّصيد الجديد الّذي لا يرضى السّكون المطلق، ولا الانغلاق على طبيعة مناهجنا المتقلّبة.

– وأمّا عن تعليم وتعلّم المفردات، فإنّ طريقة التّدريس تتخطّى –في نظرنا– بعض مبادئ المنطق البنائيّ الجديد لصالح المعرفة الكمّيّة؛ فرغم تخلّي المناهج (المحسّنة) عن مقاربة التّدريس بالأهداف وتبنّيها بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، إلّا أنّ اللّجوء إلى حشد المعارف النّظريّة (مفردات وتراكيب) على حساب المهارات اللّغويّة والكفاءات المراد تنصيبها هو النّمط الغالب على الدّرس الإفراديّ.

وهنا، يُثبتُ البحثُ بشيء من الإقرار أنّ مسار تعليميّة المفردات في صورته الحاليّة، يتحوّل يوما بعد يوم من أهمّيّة لغويّة وظيفيّة إلى مجرّد نشاط تعليميّ –على نهج الوضعيّة المشكلة– ينحصر هدفه في توليد القلق المعرفيّ والاضطراب اللّغويّ لدى المتعلّم.

– أمّا معلّمو التّعليم الابتدائيّ، فلا غرو في أنّهم يبذلون جهودا مضنيّة لاستيعاب بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات وفق إيقاع سطحيّ ناتج عن غياب التّكوين المتخصّص رغم الأيّام الّتي يقضيها المعلّمون في تكوين يغلب عليه الطّابع النّظريّ، ليصبح الجميع في سباق مع الزّمن لإنهاء المقرّر، وتبرئة النّفس من تبعات المساءلة على حساب الاعتبارات التّربويّة الّتي تهدف إلى إكساب المتعلّم ملكة لغويّة تواصليّة إكسابا ناجعا.

وبعد الفراغ من اختبار المشكلات، قد ينالُنا نفعُ المقصد المأمول من هذه الدّراسة، وهو الإحاطة ببعض الاقتراحات الّتي تضمن التّمكين الدّيداكتيكيّ للدّرس الإفراديّ في المدرسة الجزائريّة، وذلك من خلال:

1.الاسترشاد بآراء الخبراء في مختلف التّخصّصات: اللّسانيّات، اللّسانيّات التّعليميّة، علم النّفس، علم المناهج، فلسفة التّربيّة وغيرها، وعقد ندوات تربويّة، وحلقات بحث، ومؤتمرات علميّة لتحديد المواقف الوظيفيّة الّتي تواجه الأطفال في حياتهم اليوميّة، وتصنيفها لاستخدامها كمرجعيّة لانتقاء عناصر لغويّة في نطاق اهتمامات المتعلّم. وهنا، ندعو المعنيّين إلى توجيه الأنظار نحو **الرّصيد اللّغويّ العربيّ**، والإفادة منه في اختيار وانتقاء المحتوى الإفراديّ المدرسيّ.

2.احترام أساليب تنظيم المحتوى الإفراديّ المدرسيّ (المنطقيّة والنّفسيّة):

أ- تنظيم منطقيّ يأخذ بالاعتبار:

- اختيار الألفاظ السّهلة الشّائعة المتواترة، والانتقال من المفردات إلى الجمل البسيطة ثمّ المركّبة.
- التّدرّج من السّهل البسيط إلى الصّعب المركّب.
- التّدرّج من المحسوس إلى المجرّد ومن الجزء إلى الكلّ.

ب. تنظيم سيكولوجيّ يأخذ بالاعتبار:

- ميولات التّلاميذ وحاجاتهم اللّغويّة التّواصليّة ويؤدّي إلى إشباعها.
- يراعي مستوى النّضج العقليّ للمتعلّمين ويلائم قدرة الاستيعاب لديهم.

3. ترسيم الدّرس الإفراديّ كنشاط مستقلّ له مقوّماته وآلياته وأهدافه ومنهجيّته على غرار الفروع اللّغويّة الأخرى (النّحو، التّعبير، النّصوص)، وتكييفه حسب جماعة المتعلّمين في حدود ما يتوفّر من وسائل ووسائط بيداغوجيّة.

4. نمذجة الدّرس الإفراديّ في الوثائق الرّسميّة -خاصّة **دليل لمعلّم**- وذلك بتقديم نماذج تطبيقيّة تستوعب طريقة نموذجيّة يمارس من خلالها المتعلّم دوره البنائيّ في تعلّم المفردات في إطار المقاربة بالكفاءات الّتي تتوخّى ربط التّعلم بالسّياق التّداوليّ الّذي يسمح بتوظيف المعارف واستثمارها.

5. إدماج مختلف أنماط مقاربة المعرفة في تعليميّة المفردات المدرسيّة، مثل: الصّور والألعاب القرائيّة، والتّركيز على الحوارات القصيرة، والإكثار من التّدريبات والتّمرينات بأنماطها المختلفة. فبعض المعلّمين -في زعمنا- لا يقومون إلّا بتطبيقات شكليّة خلال نشاط (أثري لغتي)، في حين أنّ الكلمة أو غيرها من المدركات لا ترسخُ في الذّهن ولا تصبح ملكة متقرّرة في اللّسان إلّا إذا وقع عليها البصر وسمعتها الأذن.

6. التّدريب، وهو مرحلة حاسمة يجب أن نُوليَها عناية بالغة، وذلك أنّه المجال الوحيد الّذي يضمن رسوخ المفردات المُعلَّمة في الذّهن، ولا يكون التّدريب –في رأينا– عمليّا، إلّا إذا تمّ مراعاة:

- اختيار وضعيّات حقيقيّة وثيقة الصّلة بالحياة الاجتماعيّة.
- تنويع هذه الوضعيّات خدمة للذّهن قبل اللّسان.
- التّدرّج في التّدريب انطلاقا من المفردات وصولا إلى التّراكيب.
- ويُستحسن أن يتدرّب التّلاميذ أثناء كلّ حصّة على قالب لغويّ فصيح ارتقاءً بلغة الطّفل إلى اللّغة الفصيحة. وفي هذه النّقطة بالذّات، لسنا في حاجة إلى التّذكير بقيمة النّص في تعليميّة المفردات، وذلك أنّ اللّفظة المنفردة –في نظرنا– ليس لها معنى دقيق، وباستطاعتها أن تحمل كثيرا من الدّلالات حسب سياقها المقاميّ. لذا، وتماشيّا مع مراحل نموّ الطّفل الإدراكيّ ونضج ذكائه التّجريديّ، ينبغي أن يكون النّص موافقا لمستوى التّلاميذ، وأن تكون مفرداته سهلة مستساغة (كمّا وكيفا).

7. تحقيق مبدإ التّوافق بين مختلف المواد التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة، باعتبار أنّ كلّ مادّة هي مورد من الموارد الّتي تعزّز مكتسبات المتعلّم اللّغويّة وتثريها بألفاظ وعبارات مختلفة، تتعلّق –مثلا– بالبيئة والصّحة في مادّة التّربيّة العلميّة، وتتكامل مع مادّة التّربيّة الإسلامية في بناء شخصيّة المتعلّم وإنماء رصيده اللّغويّ بمفردات تخصّ الأخلاق وتهذيب السّلوك، وكذلك مع مادّتي التّاريخ والجغرافيا لتثري رصيده بمفردات تخصّ مفاهيم زمانيّة ومكانيّة.

8. تحقيق مبدإ التّكامل الأفقيّ بين مختلف الميادين اللّغويّة (فهم المنطوق، التّعبير الشّفهيّ، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابيّ)، فالألفاظ أو العبارات الّتي نروم تعليمها وتعلّمها يجب أن تكون منتقاة من محور اهتمام الأسبوع، وخاصّة من نصوصه التّعليميّة، فهي مألوفة لدى المتعلّم، قد تعرّفَ على معانيها وبعض مشتقّاتها في حصّة القراءة، ووجب أن يدمجها في بقية الأنشطة اللّغويّة المختلفة (التّعبير، النّحو، الإملاء وغيرها).

9. تحقيق مبدإ التّكامل العموديّ بين كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في محاورها ومضامينها؛ فقد لوحظ أنّ الطّور الأوّل مفصول عن الطّور الثّاني، وهذا مفصول عن الطّور الثّالث، في حين أنّ المنطق يقتضي أن يكون كلّ طور ممهّدا لما بعده في عمليّة متكاملة ومترابطة تتلاقى في دوائر لغويّة تضيق أو تتّسع حسب نوع المحتوى المراد تدريسه. وفي هذه النّقطة، نؤكّد على ضرورة توحيد اللّجان الّتي تُعنى بتأليف الكتب المدرسيّة في المرحلة الابتدائية.

وفي الأخير، وبناء على ما سلف من وصف تحليليّ، ليس لنا حقّ ادّعاء الإلمام أو الإحاطة بكلّ عناصر البحث، ولكّننا اجتهدنا ما استطعنا، وقد تكون النّتائج في طابعها الإقناعيّ مجرّد أجوبة مفتوحة على قضايا أخرى تحتاج جهودا بحثيّة جادّة ومستمرّة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
2. أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، لبنان، المجلّد الثّالث، ط1، 1997.
3. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط5، 1986.
4. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، دراسة مسحيّة نقديّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، 2000.
5. أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغويّة، أهمّيتها، مصادرها، وسائل تنميّتها، عالم المعرفة، الكويت، ط1، 1996.
6. أحمد المتوكل، اللّسانيّات الوظيفيّة المقارنة، دراسة في التّنميط والتّطور، دار الأمان، الرّباط، ط1، 2012.
7. إسماعيل زكريّا، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، ط2005.
8. بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، إربد، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2007.
9. بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النّفس اللّغويّ، الشّركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 1971.
10. جان كالفي، حرب اللّغات والسّياسة اللّغويّة، ترجمة د.حسن حمزة، مراجعة سلام بزي حمزة، المنظّمة العربيّة للتربيّة، بيروت، ط1، 2008.
11. خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، 2005.
12. سعيد زيّان، مدخل الى علم النّفس التّربوي، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 2013.

13.عبد الرّحمن ابن محمد ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، اعتناء ودراسة أحمد الزّعبي، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2009.

14.عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج1، موفم للنّشر، الجزائر، 2007.

15.عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة، ج2، موفم للنّشر، الجزائر، 2007.

16.عبد الرّحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، 2007.

17.عبد الواحد عبد الحميد، الكلمة في اللّسانيّات الحديثة، صفاقص، تونس، 2007.

18.عبد السّلام المسدّي، العرب والانتحار اللّغوي، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ط1، 2011.

19.عبد الحميد مصطفى السّيد، دراسات في اللّسانيات العربيّة، بنية الجملة العربيّة، التّراكيب النّحويّة والتّداوليّة، علم النّحو وعلم المعاني، دار الحامد، عمّان، ط1، 2004.

20.عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، 1995.

21.علي القاسميّ، المعجميّة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2003.

22.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2006.

23.عيسى مومني، بيبليوغرافيا اللّسانيّات، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنّابة، الجزائر، ط2012.

24.الفيروز آبادي، القاموس المحيط، بيت الأفكار الدّوليّة، لبنان، ط2004.

25.اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغويّ، الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، المعهد التّربويّ الوطنيّ، الجزائر، ط1، 1975.

26.اللّجنة الفنيّة للرّصيد اللّغويّ، الرّصيد اللّغويّ العربيّ لتلاميذ الصّفوف السّتّة الأولى، تونس، 1989.

27.محمود أحمد السّيّد، النّهوض بالعربيّة والتّمكين لها، مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، ط1، 2013.

28.المجلس العربيّ للطّفولة والتّنميّة، استراتيجيّة تنميّة لغة الطّفل العربيّ، دار نوبار للطّباعة، القاهرة، 2009.

29.المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، الرّصيد اللّغويّ لتلاميذ الصّفوف السّتّة لمرحلة التّعليم الأساسيّ، إدارة التّربيّة، تونس، 1998.

30.محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس، مكتب تنسيق التّعريب في الوطن العربيّ، الرّباط، 2011.

31.مليكة عبّاد، تطور المناهج الدّراسيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2015/2014.

قائمة الوثائق التّربوية:

1.وزارة التّربية الوطنيّة، تربية وعلم النّفس، السّنة الثّانية، الإرسال 1+2+3، الدّيوان الوطنيّ للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2010.

2.وزارة التّربية الوطنيّة، دليل منهجيّ في التّقويم التّربويّ، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، 2010.

3.وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017/2016.

4.وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017/2016.

5.وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017.

6.وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018/2017.

7.وزارة التّربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2020/2019.

8.وزارة التّربية الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

9.وزارة التّربية الوطنيّة، كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

10.وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017.

11.وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، طبعة منقحة 2020/2019.

12.وزارة التّربية الوطنيّة، اللّغة العربيّة السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2020/2019.

13.وزارة التّربية الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

14.وزارة التّربية الوطنيّة، المرجعيّة العامّة للمناهج، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2016.

15.وزارة التّربية الوطنيّة، المعجم التّربويّ، المركز الوطنيّ للوثائق التّربويّة، ملحقة سعيدة الجهويّة، ردمك، 2009.

16.وزارة التّربية الوطنيّة، الوثيقة المرافقة للمناهج، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، جوان 2011

قائمة المقالات العلميّة والرّسائل الجامعيّة:

1.إبراهيم السّامرّائيّ، كتابان: الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، المعرب الصّوتيّ عند العلماء المغاربة، جمعية المعجميّة العربيّة، تونس، العدد 08، 1992.

2.داليا أسعد مفيد، تدريس اللّغة وظيفيّا لغير النّاطقين بها، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 2015/2014.

3.حفيظة تازروتي، لغة الطّفل بين المحيط والمدرسة، دراسة إفراديّة، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، جويلية 1999.

4.شريف بوشحدان، لغة وظيفيّة أم تعليم وظيفيّ، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد 03، 2002.

5.فاطمة غويرق وعائشة عبّيزة، أهمية المدخل الوظيفيّ في تنميّة مهارات اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّ، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، تامنغست، الجزائر، مجلّد 11، عدد 04، 2022.

6.عبد السّلام بن علية، تعليميّة المفردات اللّغويّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ الجزائريّ، دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة، رسالة دكتوراه، تخصّص علوم اللّسان، جامعة الجزائر 02، 2015/2014.

قائمة المراجع الأجنبيّة:

1.Elizabeth Kalaque : Enseignement / apprentissage du vocabulaire LIDIL revue de linguistique, Université Sthendhal de Grenoble, France, n° 21, juin 2000.

2.Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistiques, Libraire Larousse, Paris, imp1, 1980.

3.Michel minder, Didactique fonctionnelle, Objectifs, Stratégies, évaluation, 8 Edition actualisé de Boeck université.

الفهرس

الفهرس

مقدّمة.....1

القسم النّظريّ

الفصل الأوّل: الرّصيد اللّغويّ في إطار التّصور الحديث.....12

المبحث الأوّل: الرّصيد اللّغويّ (بنية المصطلح ودلالته).....14

تعريف الرّصيد اللّغويّ.....16

تعريف اللّغة.....18

مفهوم الرّصيد اللّغويّ.....19

الفرق بين المفردات والمعجم، وبين الرّصيد والمتن.....22

المبحث الثّاني: اتّجاهات عالميّة في صناعة الأرصدة اللّغويّة.....24

الجهود الغربيّة.....26

الجهود العربيّة.....29

المبحث الثّالث: عبدالرّحمن الحاج صالح ومشروع الرّصيد اللّغويّ.....44

المشكلات اللّغويّة المتعلّقة بالرّصيد اللّغويّ المدرسيّ.....46

أسس بناء المناهج التّعليميّة للّغة العربيّة.....49

المعجم الخاصّ بالطّفل العربيّ.....57

الفصل الثّاني: الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ ومناهج التّعليم الابتدائيّ.....61

المبحث الأوّل: النّظريّة الوظيفيّة والتّعليم الوظيفيّ.....62

الوظيفة مفاهيم وتحديدات.....63
الوظيفيّة في الدّرس اللّساني الغربيّ.....67
التّعليم الوظيفيّ.....72
المبحث الثّاني: مناهج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني).....76
مفهوم المنهاج التّعليميّ (الجيل الثّاني).....77
المصطلحات المرافقة للمناهج الجديدة.....84
المبحث الثّالث: الرّصيد اللّغوي لطفل المرحلة الابتدائيّة.....88
مرحلة التّعليم الابتدائيّ في المدرسة الجزائريّة.....89
الخصائص النّمائية لطفل المرحلة الابتدائية (6–11 سنة).....92

القسم التّطبيقيّ

الفصل الثّالث: الرّصيد اللّغويّ في الكتاب المدرسيّ (وصف و تحليل).....100
المبحث الأوّل: الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى ابتدائيّ.....103
المبحث الثّاني: الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية ابتدائيّ.....112
المبحث الثّالث: الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة ابتدائيّ.....122
المبحث الرّابع: الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائيّ.....131
المبحث الخامس: الرّصيد اللّغويّ في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائيّ 142
الفصل الرّابع: تعليميّة الرّصيد اللّغويّ في مرحلة التّعليم الابتدائيّ.....151
المبحث الأوّل: أساليب التّدريب على الرّصيد اللّغويّ.....152
تدريبات الرّبط بين المفردة ومرادفها، أو بين المفردة وضدّها.....159

تدريبات ربط الكلمة بضدّها.....162
تدريبات الفرز والتّصنيف.....163
تدريبات ملء الفراغ.....166
تدريبات الاشتقاق.....167
تدريبات استعمال المعجم.....169
المبحث الثّاني: صعوبات تعليم وتعلّم مفردات الرّصيد اللّغويّ.....171
الكتاب المدرسيّ.....172
دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة.....181
المبحث الثّالث: نتائج الدّراسة.....186
نتائج تخصّ كتاب السّنة الأولى ابتدائيّ.....188
نتائج تخصّ كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ.....189
نتائج تخصّ كتاب السّنة الثّالثة ابتدائيّ.....190
نتائج تخصّ كتاب السّنة الرّابعة ابتدائيّ.....191
نتائج تخصّ كتاب السّنة الخامسة ابتدائيّ.....192
نتائج عامّة.....194
الخاتمة.....197
الملخّص.....204
قائمة المصادر والمراجع.....208

الملخّص

الملخّص

الرّصيد اللّغوي الوظيفيّ في مرحلة التّعليم الابتدائي من خلال كتاب اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني)، دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة. البحث في هذا الموضوع هو قراءة أكاديميّة صرفة في مضمون الرّصيد اللّغوي في الكتاب المدرسيّ الجزائريّ بهدف تحريك همّ معرفيّ رئيس تبلوره الإشكالية الآتية: ما مدى انسجام محتوى الرّصيد اللّغوي مع حاجات المتعلّم التّواصليّة ومستواه الدّراسيّ؟ وقد تشكّلت هذه الدّراسة في أربعة فصول تمّ فصلها كالآتي:

قسم نظريّ: فيه رصد لدلالة مصطلح الرّصيد اللّغوي، ثمّ قراءة في منهاج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني).

وقسم تطبيقيّ: فيه قراءة تقويميّة لمضامين الأرصدة اللّغويّة ومحتوياتها في كتب اللّغة العربيّة المرحلة الابتدائيّة. وقد خلص البحث إلى ما يلي: أنّ المحتوى الإفراديّ في الكتاب المدرسيّ الجزائريّ ينطلق من واقع المتعلّم وحاجاته التّبليغيّة الآنيّة، لكنّه يعجّ بمفردات وتراكيب تتسيّدها المقاربة الكمّيّة على حساب المقاربة الوظيفيّة الّتي يروّج لها منهاج اللّغة العربيّة (الجيل الثّاني).

Abstract :

Functionallinguistic balance in primaryeducationthrough the arabiclanguagetextbook (second generation), a descriptive, analytical, and criticalstudy.Research on this topic is an academicreading of the content of the linguistic balance in the Algerian school book with the aim of raising a cognitive concerncrystallized by the followingproblem : To whatextentdoes the vocabulary content alignwith the learner's communicative needs and academiclevel ? thisstudywasdividedinto four chapters,divided as follows :

Theoretical section : It includes an examination of the meaningof the termlinguistic capital, followed by a reading of the Arabiclanguage curriculum (second generation).

An applied section : This section includes an evaluativereading of the linguistic balances and their contents in Arabiclanguagetextbook for the elementary stage. The researchconcluded the following : The individual content in the Algerian schoolbook stems from the learner's reality and hisimmediate communication needs, but itis full of vocabulary and structures dominated by the quantitative approach at the expense of the functionalapproachpromoted by the Arabiclanguage curriculum (second generation).