جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مناهج تعليم اللّغات ودورها في تطوير اللغة العربية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص : علوم اللسان

أعضاء لجنة المناقشة :

الأستاذ : سيواني عبد المالك عضوا رئيسا ومناقشا.

الأستاذة : عزي نعيمة عضوا ممتحنا ومناقشا .

الأستاذ : خثير تكركارت عضوا مقررا ومناقشا .

إعداد الطالبتين:

- عيشة حجوط
- مونة حناط

إشراف الأستاذ:

خثير تكركارت

السنة الجامعية: 2013 / 2014

شكر وعرفان

يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف، الذي كان له الفضل في إنجاز هذه المذكرة حيث كان لنا مشرفا وموجها ومشجعا في كل خطوة من خطوات هذا البحث .

كما نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من تفضل فأبدى لنا نصيحة أو رأيا أفادنا في البحث، ونخص بالذكر : الأستاذة الكرام : بن دلالي زهوة ، عليك كايسة ، مهلول سميرة ، غانم حنفي.... على ما قدموه لنا من مساعدة في صياغة معالم هذا البحث، فإليهم جزيل الشكر وفائق الاحترام.

عيشة و مونة

إهداء

إلى من ترعرعت بين أحضانها وغمرتني بفيض حبها وحنانها، إلى سند حياتي، إلى من سهرت على تربيتي دون امتنان أمي الغالية حفظها الله ورعاها.

إلى النور الساطع الذي أنار دربي وذلل الصعاب التي اجتاحت طريقي، إلى من كرّس حياته لتربيتي وتعليمي ليرى حلمه يتحقق.

إلى روح أبي، طيّب الله ثراه وأسكنه فسيح جناته.

إلى الشموع التي أضاءت حياتي إخوتي : يوسف و زوجته و أبناءه، بلال ، سعيدة و ابنتها، فظيلة و أولادها ، كاتية و أولادها، فطيمة وكريمة .

إلى خالي و خالاتي, وعمي وعماتي، و إلى كل من لهم علاقة بي من قريب أو من بعيد.

إلى العائلتين الكبيرتين " حجوط وغانم " كبيرهما وصغيرهما.

إلى التي عودتني على الحب و الحنان والتسامح جدتي العزيزة " يمينة " .

وإلى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم هذه الورقة أهدّي ثمرة جهدي.

عيشة حجوط

إهداء

إلى من كان دعاؤها سّر نجاحي ، وحنانها بلسم جراحي ، إلى روح جدتي " يدوغي فاطمة " رحمها الله .

إلى جذر الأصالة وجذع الرجولة ، ونبع القيم و الأخلاق ، إلى الغالي جدي " حناط مولود " أطال الله في عمره .

إلى من كافح في صمت وشموخ من أجل أن أشق طريقي، إلى من أفهمني أن الحياة عمل وجد وكفاح.

وعلمني صدق الكلام وارتقب طويلا نجاحي إلى أبي الحبيب حفظه الله.

إلى القلب الرحيم الذي رعاني والوجه الباسم إذا رآني ، والنبع الحنون الذي سقاني من فيض الحنان أمي ثم أمي حفظها الله .

إلى أعز الرفقة ونعم الأخوة ، إلى الذين تقاسموا معي أفراحي وأحزاني في هذه الدنيا ، إخوتي " سعاد ، نصيرة ، وفارس " .

إلى العائلتين الكبيرتين " حناط وحريش " كبيرهما وصغيرهما ، أعماما بزوجاتهم وأولادهم ، إلى خالي الوحيد و عائلته وخالاتي خاصة الغالية " حريش منى " .

إلى من كلله الله بالهبة والوقار وأحمل اسمه بكل افتخار ، ومدني بيد العون دون انتظار " يزيد تكفاريناس " وعائلته المحترمة .

إلى ذكرى أعز صديقة : حجار أماني .

إلى كل من ترك أثر طيبا في حياتي، والى كل من لديه في العلم غاية شريفة، أهدي ثمرة الجهد الثنائي هذا.

مونة حناط

لم تعد أهمية مناهج تعليم اللغات في تحصيل المعارف والعلوم ومواكبة ركب التقدم و الازدهار بحاجة إلى التأكيد علما أنها وسيلة الإتصال بين الأمم و الدول ، والسبيل الأمثل لتوسيع مدارك الفرد وخبراته ، وتعليم اللغات تفتح نافذة على الأمم المتقدمة وتسمح بالتفاعل معها في جميع المجالات بما ينعكس إيجابيا على مجتمعنا.

أن لغات العالم المتحضر كما يظهر في الواقع ، هي الناقلة للمعارف العلمية السريعة الحاصلة في المجالين العلمي والتكنولوجي في الحياة العصرية الحالية ، فإن الإلمام بمناهج تعليم اللغات أصبح شرطا ضروريا لمواكبة الركب الحضاري الراهن .

لذا يعتبر تعليم اللغات من أبرز القضايا التي شغلت بال العديد من الدّارسين القدماء منهم والمحدثين ، إذ كثرت مناهج تدريس اللغات ، وتنوعت بتنوع وتعدد النظريات اللغوية ، التي تشكل المرجعية الأساسية لتعليم اللغات وتعلمها.

لتعليم اللغة مبادئ وأصول ينبغي على أي معلم لغة أن يكون على دراية بها، كما ينبغي أن يتلقى التكوين اللازم حتى يتأهل لأداء مهامه على أحسن وجه.

ومن أهم القضايا التي شغلت بال المتخصصين في مجال تعليمية اللّغات هو إيجاد أحسن استراتيجيات تساعد على التدريس الفعال للغة .

ونظرا للمكانة المرموقة التي تحتلها المناهج في مجال تعليم اللغات وتعلمها، سنحاول معالجة الإشكالية الجوهرية التي مفادها :

- كيف تم استثمار مناهج تعليم اللّغات في تعليمية اللغة العربية ؟

وضمن هذه الإشكالية تندرج أسئلة ثانوية :

- ما مدى إستفادة اللّغة العربية من هذه المناهج ؟

- ما حظ اللّغة العربية من مناهج تعليم اللّغات ؟

– ما علاقة مناهج تعليم اللّغات بتعليمية اللّغة العربية ؟

– ما مدى مساهمة مناهج تعليم اللّغات في تطوير اللّغة العربية ؟ وكيف يمكن التوصل إلى منهج أفضل ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات ، إعتمدنا على المنهج الوصفي الذي ينسجم مع طبيعة الموضوع .

– لقد اخترنا موضوع "مناهج تعليم اللغات "في بحثنا، لأنه يتضمن قيمة علمية وفكرية كبيرة ، رغبة منا في المساهمة ولو بقدر ضئيل في اقتراح بعض الحلول التي تساعد على تخطي بعض العوائق التي تحول دون وصول مناهج تعليم اللغات بمدارسنا إلى تحقيق الأهداف المنتظرة.

لأجل هذا انتظم هذا البحث في فصلين :

الفصل الأول : عنوانه « في تعليم اللغات ومناهجها » ، وفيه تطرقنا إلى مفهوم التعليمية ، النشأة ، وإلى مناهج تعليم اللغات ، وأشرنا إلى أنواع المناهج (المنهج التقليدي ، البنيوي ، الوظيفي ، والتواصلي) ، ولم نغفل عن ذكر أهم ايجابيات كل منهج وسلبياته .

وأما الفصل الثاني : عنوانه « انعكاسات مناهج تعليم اللغات وتعلمها على اللغة العربية » . وفيه تطرقنا إلى علاقة مناهج الدرس اللغوي بتعليم اللغات ، الواقع المعاصر للغة العربية ، تعريف اللغة العربية الفصحى وتعليم اللغات الأجنبية أهداف تعليم اللغات ، العوامل الأساسية لنجاح تعليم اللغات (النضج ، الاستعداد ، الدافعية) ، ومتضمنات مناهج تعليم اللغات في اللغة العربية .

واختتمنا بحثنا هذا بخاتمة تتضمن خلاصات وافية عن العناصر المطروقة على مدار الفصلين ، يليها مصادر البحث ومراجعه .

ولقد صادفتنا في مسيرتنا البحثية هذه بعض الصعوبات نذكر منها قلة المصادر و المراجع المرتبطة بمناهج تعليم اللغات وكثرة التنقل من أجل البحث عن الكتب التي تخدم موضوع بحثنا.

وفي الأخير، نرجوا أن يكون بحثنا هذا قد حقق بعض ما كننا نصبوا إليه.

والله نسأل التوفيق والسداد.

1 – ماهية التعليمية:

ممّا لا شك فيه أن البحث في قضايا " التعليمية " أيّا كان نوعها أو طبيعتها فقد نال اهتمام العلماء ، إذ برزت عدة دراسات في هذا المجال منذ عشرات السنين تتناول مختلف النظريات حيث انبثق مفهوم التعليمية كتطور لطرائق تعليم المواد أو ما يعرف باللغات الأجنبية " الديداكتيك " ، Didactique .

فكل الجهود التي بذلت في ميادين التعليم بهدف تطوير الفعل التربوي ... توصلت إلى فهم العملية التعليمية والتعلّمية أكثر و إلى معرفة أقطابها .

1 – 1 – تعريف التعليمية:

مصطلح قديم استخدم منذ القرن السابع عشر ميلادي (17م) وترجم إلى الفرنسية بمصطلح Didactique والتي تهتم بمحتوى التّدريس من حيث إنتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها ، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التّحفيز والأساليب والإستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها و توظيفها في الحياة فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه وكيف يعرفون ولماذا يتعثرون في معرفته ، وكيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه [1] .

ويعرفه "غاستون ميالاريه" G.Mialaret « العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعلم الفاعل والمعقلن ، ويكتفي ميالاريه باعتبار التربية Pédagogie جزءا من التعليمية » [2] .

وعليه فإنّ التعليمية تنظم مختلف وضعيات التعليم ، آخذة بعين الإعتبار العملية التعليمية (المعلم ، المتعلم، المحتوى التعليمي ، الوسائل التعليمية ، طرائق التعليم ...) وذلك لبلوغ الأهداف التربوية وتعميق المعرفة بالمادة المدروسة لأن موضوع التعليمية هو التّدريس لتنمية القدرات العقلية أو البدنية أو الحس الحركية ، والتعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته ، ويرتبط بالعملية التعليمية والتعلّمية ، ويقدّم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط ، كما أنها نظام من الأحكام المتداخلة و المتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم .

---

(1) – أنطوان صياح وآخرون ، تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، ط 1 ، لبنان ، 2007 ، ص ص 13 ، 14 .

(2) – أنطوان صياح ، تعليمية اللغة العربية ، ج1 ، دار النهضة العربية ، ط2 ، بيروت ،2009 ، ص 18 .

« وعليه فإنّ تعليمية اللغة الآن " علم " له أصوله ومناهجه أفضت إليه جهود متتابعة من البحث الدائب عند الأمم المتقدمة ، وهو يولد كل يوم مجالا جديدا ويكشف كل حين عن جانب كان مجهولا ، ونشهد الآن في تأثيره البالغ عن تعليم اللّغات لأبنائها ولغير الناطقين بها » [1] .

إن التعليمية لم تتكون بعد تكوينا كاملا وشاملا فهي ما تزال في بعض المجالات في طور التلّمس ، فقد اتخذت منحى عموديا ، نحو محتويات التعلم ، وكفايات المتعلم ، وصعوباته ، و حوافزه وحتى استراتيجياته و بحثت في هذا الاتجاه عن المعارف الأكثر تلاؤما للإطار التعليمي ، والطرائق المساهمة في بناء المعارف وتحصيلها وتكييفها .

(1) – عبد الله صبحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، ط 1 ، الإسكندرية ، 1990 ، ص 2 .

1 – 2 – النشأة :

في نهاية القرن العشرين (20) بدأ مصطلح تعلّمية المواد يبرز بقوة في حين تراجع استخدام مصطلح التربية العامة قبل القرن العشرين تم التّركيز على تمكين المعلم من الاستعداد على تقديم المادة التي يدّرسها، و مدى معرفته بمضمون منهج تلك المادة فقد كان إعداد المعلم يقتصر على بعض الطرائق التي تتعلق بتحديد الأهداف وأساليب الشرح كما قد عرفت تلك الطرائق بالعامة ، حيث أنها تطبق على تعلم أي مادة من المواد .

كما ترافق مصطلح التعليمية بمجموعة من التّحولات لاسيما في مجال التربية والتعليم بدءا من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح بدوره محور العملية التعليمية التي تركز على المعارف ، ففي القديم كانت المعارف عبارة من وسائل يمتلكها المعلم ويجتهد في إيصالها إلى المتعلم .

ولفهم هذا التحول يجب أن ندرك التغيير الذي أصاب نظريات التّعلم منها البنوية "Constructivisme"التي تمكنت من اكتشاف أن التلميذ لا يستطيع أن يتعلم المعرفة إلاّ إذا أعاد صياغتها بنفسه أو بتفاعله مع التلاميذ الآخرين أو المعلم [1] .

ونتوصل إلى أن التعليمية قد نشأت في ظل التّركيز على المتعلم (العامل النفسي) ، الذي اهتم بمعنى التعليم والهدف منه ، إضافة إلى العامل الاجتماعي الذي يتمثل في دراسة أسباب الرسوب المدرسي مع اقتراح حلول وطرائق لها كما ساهمت مراكز الأبحاث التي تخضع المعرفة القديمة للنقد و محاولة تجديدها وإضافتها للمعرفة الجديدة ، إذ طرأت تغيرات في مجال اللغة مما تطلب كذلك تجديد أساليب التعليم في هذه المجالات ، ويسمى هذا التجديد بالتحويل التعليمي [*] الذي يمثل أحد الأسس التي قامت عليها التعليمية .

---

(1) – انطوان صياح ، المرجع السابق ، ج1 ، ص 17 .

(*) – التحويل التعليمي : أستعمل مفهوم التحويل لأول مرة في ديداكتيك الرياضيات من طرف " إيف شوفالار " ، ويعنى تحويل المعرفة من مجالها الصرف إلى مجال آخر ليكون قابلا للتدريس .

1 – 3 – العملية التعليمية:

لا بدّ أن نميز في هذه العملية بين ظاهرتين هما:

- ظاهرة التعلم.
- ظاهرة التعليم.

أ – التعلّم :

هناك عدة مفاهيم حول هذا المصطلح، نظرا لأهميته في الحياة البشرية، فالتّعلم كمصطلح سيكولوجي لا يقتصر على مجرد اكتساب الوسائل، وإنما يتعدى إلى إكتساب القيم والأخلاق والحاجات.

« والتعلم هو كل ما يكتسبه الفرد ، وهو حاصل التعليم والتدريس و التدريب ، مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم لذا فإنه يعرف بأنه تعديل السلوك تنشده التربية ، والتعلم ملازم للتعليم و التدريس والتدريب وأفضل تعليم أو تدريس أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم » [1] .

فالتّعلم محاولة تغيير وتعديل سلوك المتعلم بتنمية قدراته المعرفية والذهنية قصد مواجهة مختلف الصعوبات التي تعيق طريقه .

فمفهوم التّعلم يصبح مع كل خطوة معقدا تعقيد مفهوم اللغة، وهو مع ذلك ضروري في تعلم اللغة [2] .

كما نعني بالتعلم العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله ، فهو عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات كما ينتج عن نشاط التعلم فضلا عن تحصيل المعلومات و المهارات وغيرها حصول تغير دينامي داخل الفرد يتقبله برضى وطواعية رغبة منه في التّطور الذي يؤدي إلى خلق تصورات جديدة لديه عن الواقع لها قدر من الإنسجام والثبات ، وذلك انطلاقا من إدراك واستقباله لمختلف الإحساسات ، و المثيرات البيئية ، ومن تفاعل المعطيات الداخلية و الخارجية ومن وعيه بمحيطه [3] ، وعليه فإن التعلم هو ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم من أجل استيعاب ما يحتاجه من معلومات واكتساب معارف وقدرات لتحسين أدائه وتعميق معارفه و بالتالي فإن التعلم يساهم في ترقية العملية التعليمية وتحسينها.

---

(1) – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، دار الشروق للنشر، ط1، الأردن، 2006، ص 56.

(2) – دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، (تر) عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1994 ، ص 25 .

(3) – محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، الإمارات العربية المتحدة ، 2003 ، ص 53 .

ب – التعليم :

التعليم جهد شخصي لمساعدة الفرد على التعلم لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، وهو نقل المعارف من المعلم إلى المتعلم وفيه تتم عملية المشاركة بين عدة أطراف.

التعليم لا يمكن أن يعرف بمعزل عن التعلم، ذلك أن « المتطلبات العملية للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلم ». [1] وعلى ذلك يمكن تعريفه أنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له.

يعرفه: هو" نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله فهو مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم ، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة الأشخاص الذي يتخذها كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"[2] .

فالتعليم نشاط يهدف إلى تنمية وتطوير المعارف الذهنية وحتى القدرات العقلية والحسية والحركية .

« ويستلزم التعليم تمرين القوى العقلية كل واحدة فيما يخصها ، ولا يأتي بالفائدة المرجوة منه إلاّ إذا كان المدّرس دائبا على ربط المعلومات الجديدة بمعارف المتعلم السابقة ويكون القوى العقلية تشغيلا يدفع المتعلم إلى البحث والنظر والموازنة للوقوف على الأشياء و أسرارها ، فتعزز معارفه ويستفيد من التعلم تمرينا لقواه العقلية وتنشيطا لقدراته ومواهبه مع اكتسابه المعلومات التي تستفاد من التلقين أيضا فالتعليم بشروطه والتلقين بمحدوديته ، و حيطته يكملان معارف المتعلم وينميان شخصيته ».[3]

فالتعليم سيرورة تتماشى مع المتعلم في جميع مراحله ، وهو عبارة عن اجتهاد شخصي للمتعلم في تطوير قدراته حتى يتمكن من إدراكه للمعرفة الحقيقية .

---

(1) – دوجلاس براون ، المرجع السابق ، ص 26 .

(2) – محمد الدريج ، المرجع السابق ، ص 53 .

(3) – فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة و التربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 2006، ص ص 16، 17.

تكمن أهمية التعلم والتعليم ، أن للتعلم دورا فعالا في حياة الإنسان ، بإعتباره المرشد إلى التفكير السليم ،فالتعلم يساعد الفرد على التعامل والتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه كونه جزءا منه ، بحيث يتعلم الإنسان لكي يعرف ماله من حقوق و ما عليه من واجبات ، ولا يمكن أن يدرك ذلك إلا عن طريق التعلم.

فالمجتمع بدوره يريد أن يخلد تراثه وأمجاده ، وحضارته ، وهذا عبر العصور ، ويريد أن يتطور ويزدهر ويحافظ على ثقافته الأصلية حتى يكتب لها البقاء ، لذلك أسس المجتمع مدارس ، ومؤسسات تعليمية مختلفة لتقوم بهذه المهمة والمسؤولية التربوية العامة .

« إن التّعلم هو عنصر أساسي في نمو الفرد ، وأشكال سلوكه المميزة لشخصيته تكاد تكون كلها متعلمة ، كما أن ميوله واتجاهاته ، وقيمه ، ومجال تذوقه للحياة وللأشياء تتوقف على مدى خبرته وتدريبه » [1] .

فالتعلم عملية أساسية في حياة الفرد ، وذلك نتيجة احتكاكه بالبيئة الإجتماعية والمادية المحيطة به .

أما المهمة التربوية والبيداغوجية[*] لمصطلح التعليم ، يعتبر القاعدة الأساسية التي تتولى مهام إحداث تحولات عميقة في عقول الأفراد ، وسلوكهم ، من أجل المساهمة في خدمة المجتمع .

التعليم هو الذي يقوم على أسس متينة وسليمة لكي يتجنب المتعلم الوقوع في الأخطاء حتى يكتسب معلومات ومعارف صحيحة أثناء العملية التعليمية ، وبمثابة المعلم الرسول الذي يؤدي هذه الوظيفة فعليه أن يستعين بعدة طرائق ووسائل تساعده على تحقيق الأغراض التعليمية البيداغوجية بهدف تحسين وترقية عملية التعليم [2] .

فمن الواجب والضروري إصلاح التعليم إصلاحا جذريا حتى يتماشى مع التطورات الراهنة الجديدة، بحيث تتقدم الدول عن طريق التعليم.

---

(1) – محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988، ص 19 .

(2) – أنظر ، عبد الرحمن العيسوي ، علم النفس في المجال التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1999 ، ص 111.

(*)– البيداغوجيا : مصطلح يطلق على كل ماله صلة بالعلاقات بين المعلم والمتعلم من وجهة تربوية .

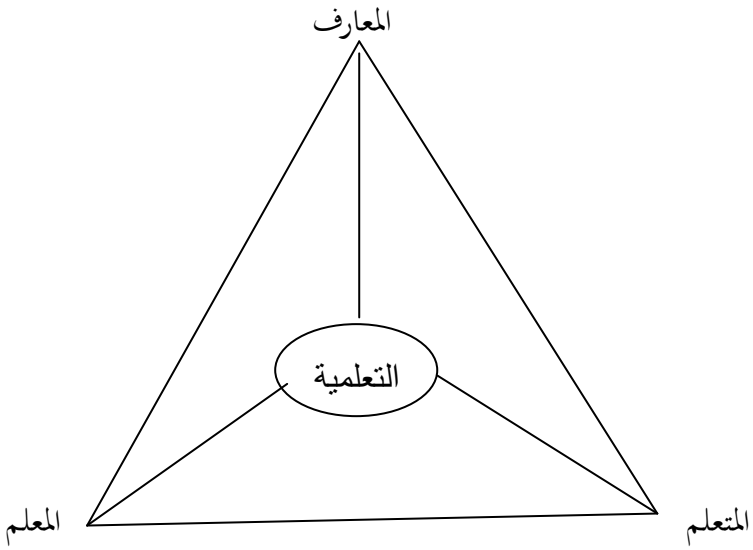
ونشير ههنا إلى وجود تباين في المصطلحين من ناحية المفهوم ، فإذا كان التعليم مجموعة من المعلومات يمارسها المتعلم ضمن إطار العملية التعليمية التعلّمية فإن التعلم هو ما يكتسبه الفرد من هذه الإجراءات وذلك بالخبرة والممارسة وعليه فإن الفرق يكمن في الوظيفة ، ولكن على الرغم من ذلك لا يمكن أن ننكر العلاقة التكاملية بينهما فلا يمكن الحديث عن التعلم بدون إدراج التعليم أو العكس .

1 – 4 – أركان التعليمية:

العملية التعليمية تتكون من عناصر تتفاعل وتتكامل فيما بينها، فإذا غاب أحدها فإن ذلك يعيق العملية التعليمية.

ولقد وضع " ايف شوفالار " التعلمية في قلب مثلث ، يتألف من المعارف ، ومن المعلم والمتعلمين :

- **شكل رقم (1) يمثل أركان التعليمية -**



- تمثل زوايا المثلث المحاور الثلاثة الأساسية في العملية التعليمية و هي كالتالي:

---

(1) – ينظر : In Halte , j-f ,La Didactique du Français , Puf , Paris , 1992 pp, 16 , 17-

أ – المعلم :

هو الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم ، ولهذه المكانة في عملية التعليم وعليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه المهمة الشاقة و النبيلة حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه ، فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا قادرا على التحكم في آليات الخطاب التعليمي ، و يمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها ، كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ الجيد استغلالا جيدا ، وفي هذا الصدد يقول الحاج صالح : « أن يكون معلم اللغة قد تم إكسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص ، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا أذا اطلع على اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص » [1] .

وعليه يعتبر المعلم همزة وصل بين المتعلم والمعرفة ، له خبرة ومعرفة واسعة إذ لا يمكن القول أنه وعاء يحمل المعرفة بل هو مهيئ لنقلها في ظل العملية التعليمية ، فهو مهندس ومبرمج التعليم انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلباته وتشجيعه ورفع معنوياته ومستوى قدرته وإقباله على المعرفة ، فهو ركن أساسي من أركان التعليمية التي لا قوام لها من دونه ولا يمكن الإستغناء عنه .

« إذن لا يقتصر دور المعلم على تلقين الحقائق والمعلومات ، حيث قد يمارس دورا آخر مثل : التخطيط للأنشطة وإثارة المشكلات والاهتمامات لدى المتعلمين ، وتتوقف أدوار المعلم على نوعية وفلسفة المنهج وأهدافه من ناحية ونوعية الإمكانات المتاحة ، والمناخ التربوي الذي يمارس فيه عمله من ناحية أخرى ».[2]

لذا يعدّ المعلم الركيزة الأساسية في ظل العملية التعليمية ولكي يقوم بدوره على أحسن وجه لا بد أن يكون مزود برصيد لغوي سليم ، وأن يكون ملما بعدة علوم (لسانية ، تربوية ، نفسية ...) ، تخدم الإطار التعليمي وذلك لضمان إيصال المعرفة للمتعلم بصورة سليمة لتساهم في تنمية مكتسباته .

---

(1) – عبد الرحمن الحاج صالح ، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية » ، مجلة اللسانيات ، ع4 ، معهد العلوم اللسانية والصوتية ، الجزائر ، 1973 ، ص 41 .

(2) أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعروفة في مناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، ط2 ، القاهرة ، 1990 ، ص 13 .

ب – المتعلم :

«المتعلم هو الذي يبني معرفته ،معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي ،فالمتعلم له موقف من النشاطات التعليمية، من العلم،من الوجود ،وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته ، له تصوراته مما يتعلّمه وما يحفزه على الإقبال على التعلم»[1] .

وعليه أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ، حيث لم يعد مستقبلا سلبيا يتلقى من المعلم الذي هو في هذا النظام يعمل معاونا أو مرجعا أو مرشدا ، فالمعلم يعمل على تعميق معارف المتعلم وتحسين سلوكاته وتعزيز مكتسباته لاستغلالها في وضعيات ملائمة له .

« للمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات ، هو يهيئ سلفا للانتباه والاستيعاب ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له و دور الأستاذ أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه واستعداده للتعلم ». [2]

المتعلم يثمن تجربته ويعمل على توسيع آفاقه ، ويساعده على تحقيق ذلك المعلم من خلال بحثه عن المعلومات واستنتاجها لفهمها واستيعابها لترسخ في ذهنه ويوظفها في حياته العلمية والعملية ، و هكذا يصبح المعلم في هذه الحالة ما هو إلاّ مجرد مساعد في العملية التعليمية .

لذلك فعلى المعلم أن يتحول من ملقن للمعلومات إلى مساعد يأخذ بيد المتعلم، وعلى المعلم أن يوفر العناصر التي يجب أن تسخّر لخدمة المتعلم، والوصول به إلى المستوى المطلوب، والمتعلم لم يعد ذلك الخزان الذي يقوم بتخزين المعلومات، بل أصبح الركن الأول في العملية التعليمية.

---

(1) – أنطوان صياح ، المرجع السابق،ج1، ص 20 .

(2) – أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط1 ، الجزائر 2000، ص 142 .

ان العلاقة بين المعلم والمتعلم هي علاقة تبادل وتفاعل، حيث أن المعلم هو بمثابة الموجه والمرشد الذي يحث التلميذ ويدفعه لبذل الجهد لاكتساب المعارف المختلفة، وذلك عن طريق البحث والحوار والمناقشة.

« إن العلاقات بين المعلم و المتعلمين علاقات مركبة معقدة ، تحكمها الوساطة الناجعة التي ينشطها المعلم بين المتعلمين والمعارف ، وبين المتعلمين أنفسهم في مرافقته لمسارات تفكيرهم ومنهجهم ، فلقد تحول موقع المعلم من العارف السبّاق المسيطر والمتفوق إلى العارف المجرب الذي يقبل أن يعيد التعلم مع تلاميذه » [1] .

ج – المعارف (المحتوى التعليمي) :

فهي تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف ومكتسبات ، وما يوظفه من موارد ومهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في ظل العملية التعليمية التي يوظفها في مواقف معينة من الحياة .

« هي المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب في أي من المراحل الدراسية المختلفة وهو كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم ، سواء كانت معلومات أو تنمية مهارات أو اتجاهات بشرط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليمية محددة » [2] .

إذن المعارف (المحتوى التعليمي) هي ذلك الكم المعرفي الذي من خلاله يستطيع المتعلم أن يقوم بتطوير مكتسباته وتعميق معارفه ، ولا بد أن تكون على صلة بثقافة وبيئة المتعلم ومستوياته (العقلية ، النفسية ، الدينية ...) وهذا من أجل التكيف مع محيطه وثقافته ومجتمعه .

التعليمية عملية متكاملة ناتجة عن تفاعل هذه الأركان بعضها ببعض ولا تهدف إلى أن يعلم المعلم بل إلى تعليم المتعلم، فهي وحدة مترابطة الأركان لا قوام لركن من أركانها إلاّ متفاعلا مع الأركان الأخرى.

---

(1) – أنطوان صياح وآخرون ، المرجع السابق ، ص ص 15 ، 16 .

(2) – أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد الجمل ، المرجع السابق ، ص 201 .

للتّعليمية مرتكزات نظرية تمثل نتاجا تفكيريا نظريا للبحوث التجريبية في ميادين علوم التربية والتي يمكن عرضها فيما يلي :

1- الإدارة التربوية للعملية الصفية التعليمية التعلمية .

2- الإستراتيجيات التعلّمية للمتعلّمين .

3- طرائق التعليم .

4- التربية بالكفايات [1] .

فلا بد من التركيز على هذه المرتكزات في ظل العملية التعليمية التي تقوم على بناء المعرفة ، وعلى وحدة التعلم من خلال تداخل الميادين العلمية و الاعتماد على الطرائق الناشطة ، وتوظيفها في الفهم المتكامل للظواهر الطبيعية والاجتماعية ، وتعد هذه المرتكزات العقد التربوي في العملية التعليمية ، « ففي التعليمية الحديثة أصبح وسيلة لتشخيص المكتسبات وتفسيرها ، لا يخص التلميذ فحسب ، بل يهتم بجميع مكونات الفعل التعليمي و التعلمي» [2] .

ففي السنوات الأخيرة ، مع تطور الاتجاهات اللسانية الحديثة أخذت مناهج تعليم اللغات تستفيد من الحقول اللسانية الحديثة التي تجاوزت الاهتمام بالعوامل الداخلية للغة ، بهدف الأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل التي تؤثر في اللغة (النفسية ، والاجتماعية ، الدينية ...) ، وهي حقول لا تقتصر على الجانب الشكلي للغة ، بل تجاوزت ذلك إلى الاهتمام بالجوانب المختلفة .

---

(1) – أنطوان صياح ، المرجع السابق ، ج2 ، ص 23 .

(2) – ديداكتيكا (مجلة البحث البيداغوجي) ، قراءة في التقويم التربوي ، " تأليف نخبة من الأساتذة "، مطبعة النجاح الجديدة"، ع3 ، دار البيضاء ، 1992 ، ص 38 .

2– المنهج نشأته وتطوره:

2 – 1 – مفهوم المنهج وحده:

وردت كلمة منهج في القرآن الكريم في قوله تعالى " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا " المائدة: 48.

ونهج الطريق أي وضحه ، والمناهج " الطريق الواضح " وقال ابن برزخ : « استنهج الطريق صار نهجا ، ويقال نهجت لك الطريق وأنهجته فهو منهوج ، وهو نهج ومنهج ». [1]

وفلان يستنهج سبيل فلان أي ، يسلك مسلكه ونهجت الطريق أيضا سلكته وترجمة كلمة منهاج في اللغة الانجليزية وفي اللغة الفرنسية هي " Curriculum " ويختلفان فقط في النطق ، والمنهج كلمة مستمدة من أصل يوناني (Meta-hodos) ،أي النهج أو الطريق الذي يؤدي إلى هدف ما ، و أول من استعمل كلمة منهج هو أرسطو [2] .

إن كلمة " Curriculum " أي منهج في قاموس ويستر Weister ، عام 1856 ، وعرفه أنه عبارة عن مقرر دراسي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية ، والتعريف الآخر للمنهج هو مجموعة من المقررات التي يقدمها معهد تربوي .

أما جانييه " Gagne " 1997 يعرف المنهج على «أنه سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في المقررات الموضوعة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع» [3] .

ويرى بوبيت " Bobbit " ، أن المنهج يشمل الخبرات الموجهة و اللاموجهة ، جميعها ومهتمة بتفتيح قدرات الفرد ويشمل أيضا خبرات التدريس بطريقة واعية وهي التي تستخدمها المدرسة لتحقيق النمو وإتمامه [4] .

فقد تعددت وتنوعت تعريفات المنهج ، لذا يمكن التمييز بين اتجاهين للمنهج وهما :

---

(1) – الأزهري ، (تح) رياض زكي قاسم ، معجم تهذيب اللغة ، دار المعرفة ، لبنان ، ص 367 .

(2) – ماجد فخري ، أرسطو ، المعلم الأول ، الأهلية للنشر والتوزيع ، بيروت ، 1977 ، ص 145 .

(3) – طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن ، 2005 ، ص 21.

(4) – المرجع نفسه ، ص 21 .

أ- المنهج قديما: قد بني على المعرفة لأن المدرسة القديمة لم تجد لديها خيارا آخر لتقديمه للتلاميذ ، وترى أن المعرفة تمثل تراثا ثقافيا و اجتماعيا ، و تنحصر المهمة الأساسية للمدرسة في نقل التراث ، لذالك إنصب اهتمام المنهج القديم على المادة الدراسية دون الاهتمام بالمتعلم ، كما يعتبرونه أداة لحفظ المعلومات و ركزوا على المعلومات النظرية لاسيما عند الإغريق ، وان هذا المفهوم يتأسس على مفهوم التربية اليونانية القديمة و التي تهتم بالناحية الذهنية و إتقان المادة المدرسية ، و تهمل جوانب النمو الأخرى ، و تهتم بحشو دماغ المتعلم بالمعارف.

ب- أما المنهج حديثا: فهو يختلف عما هو عليه قديما إذ يقتصر على المعارف و يعّد المعرفة الأساس فيه.

بحيث اتسع مفهوم المنهج فأصبح يعني : مجموع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة ، و تقدمها إلى المتعلمين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في المجال العقلي ، و الجسمي و الوجداني ، و بناء تلك الشخصية بموجب أهداف تربوية محددة ، و خطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم[1] .

وهذا يعني أن دراسة المنهج لا تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى بل تشمل العملية التربوية بما في ذلك طرق التعليم و التعلم ، الأغراض.....

لذلك نجد أن مفهوم المنهج لم يكتسب الأهمية التي يحظى بها إلا مؤخرا ، لذلك سنقوم بعرض الأسس العامة التي يقوم عليها المنهج .

2-2- أسس المنهج:

يطلق على هذه الأسس اسم المحددات التي تحدد جوانب المنهج ، و لا نستطيع الإستغناء عنها في عملية البناء و التطوير ، كما يتفق المنهجيون على أن هذه الأسس متداخلة كثيرا، و هي أسس فلسفية ، نفسية ، اجتماعية و معرفية يصعب الفصل بينها ، و بخاصة ما يتعلق بالفلسفة و الثقافة و المجتمع و طبيعة الفرد .

---

(1)- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2008 ، ص 31 .

أ – الفلسفية :

لا يمكن بناء منهج تعليمي من دون الاعتماد على الأسس الفلسفية بجميع أبعادها ، فكل منهج يستند إلى فلسفة تربوية معينة ، كما ينعكس أثرها عل المناهج الدراسية . و على هذا الأساس أصبح كل منهج تعليمي مستندا إلى فلسفة معينة ، لأن هناك فلسفة مثالية ، و أخرى واقعية ، طبيعية و فلسفية برجماتية ، و وجودية و قد تعددت هذه الفلسفات و تداخلت فيما بينها ، و انعكس ذلك على المناهج التعليمية ، فهذه الفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان داخل النظام الاجتماعي ، كون أن التربية عملية ذات مضمون فلسفي ، و نقوم بها لتحقيق وظائف تفيد المجتمع و الفرد بحد ذاته و حتى التراث و الحضارة الإنسانية.

و تتركز الأسس الفلسفية على ما يلي :

1- اهتمام المنهج باحترام شخصية المتعلم ، و أهمية دوره في المجتمع .

2- الاهتمام بذكاء المتعلم و فكره.

3- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد.

4- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلم .

5- حرية التعبير بالطريقة التي يراها المتعلم مناسبة و بشرط احترام وجهة نظر الآخرين.

6- حرية اختيار العمل المناسب من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعده على تحقيق ذلك[1] .

ب– النفسية:

لا ينحصر هذا المجال على معالجة نمو الطفل كما يعتقد بعض الدّارسين ، بل هو مجال نفسي للمنهج و لكل المتعلمين ، فالنمو لا يكون من الناحية النفسية و الجسمية و حتى العقلية ، و تستمر لدى الإنسان لذلك ينبغي أن تكون أهداف المناهج تحتوى على المعارف التي تمس كل مراحل عمر الإنسان ، لذلك نجد أن يهتموا واضعي المناهج أن يلموا بالطريقة التي يتعلم بها المتعلم و الأسلوب الذي يسير فيه عند ما يتعلم و على العوامل التي تساعده على التعلم .

---

(1) – هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل للنشر والتوزيع ، ط 1، عمان ، 2005 ، ص 107 .

فنجد أن الأسس النفسية للمنهج هي الاهتمام « بالحقائق النفسية و النتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس ، و بخاصة علم النفس التعليمي »[1]

فان معرفة الأسس النفسية للتربية يكون على درجة كبيرة من الأهمية عند التعامل مع اختيار المحتوى التعليمي وتحديد تطبيقاتها ، و أساليبها و استراتيجياتها .....

يهتم واضعوا المنهج بجانبين رئيسيين هما :

الأول : مراعاة أسس النمو و مراحله ، التي يمر بها المتعلم و طبيعة المتعلم و خصائصه.

الثاني : مراعاة أسس التعلم ، و نظرياته عند وضع المنهج [2]

ج– الاجتماعية :

فالأساس الذي يقوم عليه هذا المنهج هو أن المتعلم لا ينفصل عن بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها من ثقافة و عادات و تقاليد... ، و التي تشكل نمط حياته و تفكيره ، لذلك نجد أن هناك علاقة وثيقة بين الفرد و بيئته بحيث نجد أن المناهج تختلف من بلد إلى آخر و من مجتمع لآخر ، و هذا الاختلاف يكون نتيجة اختلاف المجتمعات. يكمن دور المنهج في كونه يعكس الفلسفة الاجتماعية ، وعلى المنهج أن يراعي ما يلي :

1- إحاطة الطلبة علما بالمصادر و الثروات الطبيعية في البيئة التي يعيشون فيها .

2- تعريف الطلبة بالعمليات الاجتماعية و الثقافية الاجتماعية.

3- تعريف المتعلم (الطلبة) بحاجات المجتمع و مشكلاته [3] .

يهدف هذا المنهج لتقوية الصلة بين الإنسان و محيطه الاجتماعي و لشد الروابط الاجتماعية ، فتعّد اللغة العامل الأساسي في تقوية هذه الروابط التي يمكن الحديث عنها في المجتمع العربي ، هي روابط الإسلام ، فقد جعل هذا الدين أهدافا مشتركة لأفراد المجتمع.

---

(1) – طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، المرجع السابق ، ص 24 .

(2) – عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية ، المرجع السابق ، ص 56 .

(3) – المرجع نفسه ، ص 57 .

تتجلى علاقة هذا المنهج بمبادئ المجتمع و قيّمه ، فالوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد و تكوين المواطن للمحافظة على المبادئ و القيم الأساسية للمجتمع ، فيجب على من يخطط للمنهج أن يحلل بشكل دقيق المنهاج التربوي و يلبي حاجات الفرد و يساير الأوضاع الاجتماعية في الوقت نفسه.

د- المعرفية :

تعتبر المعرفة عنصرا أساسيا في المنهج ، إذ يجب أن يقوم على أسس معرفية محددة لأنها تختلف فيما بينها، فهناك معرفة مباشرة و غير مباشرة ، ذاتية و موضوعية ....، وقد أدى هذا الاختلاف إلى اختلاف نوعيات المناهج الدراسية كما أن لها أبعاد ذاتية و موضوعية تنعكس على المنهج ، إذ هناك علاقة وثيقة بين المنهج و خصائص المجال المعرفي (كالمعلومات ، طريقة اكتساب المعرفة...).

فلابد أن تكون المعارف المختارة لها تأثير قوي على فكر الفرد ، لأن طريقة التعليم و التعلم و محتواهما يتوقف على ما يفهمه الفرد من معرفة ، فمن واجب المنهج أن يختار ما يدرسه المتعلم بعناية والتي تمثل بنية المادة الدراسية.

و يراعي هذا المنهج في اختيار المعارف ما يلي :

1- إسهامها في تحقيق المنفعة للفرد و المجتمع.

2- قدرتها على تنمية المسؤولية الاجتماعية للفرد.

3- إسهامها قي تكوين الثقافة العامة للفرد.

4-اشتمالها على الجوانب المعرفية و القيمية و المعمارية .

5- مدى إسهامها في بناء القيمي و المعرفي و المعياري [1].

وعلى المنهج أن يقوم بالتنسيق بين المحتوى الدراسي و طريقة التدريس لأن المنهج يتألف من عدة مفاهيم متدرجة يتلقاها المتعلم في مختلف مستوياته الدراسية، و تزداد معرفته كلما تقدم المتعلم في مراحله التعليمية ، و تعد هذه الأفكار معرفة ديناميكية بحيث تمكن المتعلم من فهمها و تحليلها.

(1) – عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية ، المرجع السابق ، ص 55 .

2-3- الأهداف :

إن هدف أي نظام تربوي هو الوصول إلى مستوى راق من التعلم ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلاّ ببلوغ أهداف محددة و واضحة المعالم و هذه الأهداف هي :

الأهداف العامة نقصد بها : ما ينبغي تزويد التلاميذ به من معارف و معلومات ، و ما ينبغي تنميته عندهم من قيم واتجاهات ، و ما ينبغي تدريبهم عليه من أعمال و أداءات ، كأفراد في المجتمع لأن تحقيقها يستغرق وقتا طويلا كما تشترك فيه المواد المختلفة ، و ليس اللغة العربية وحدها ، فضلا عن صلاحيتها لمرحلة التعليم بحلقاته الثلاث[1] .

وهذه الاهداف تستمد من طبيعة المجتمع ، و دينه ، و فلسفته ، و تراثه القومي ، و تتناسب مع طبيعة العصر و تراعي مطالب نمو المتعلمين ، و خصائصهم على هدى من الإتجاهات التربوية المعاصرة[2].

بينما نقصد بالأهداف الخاصة "ما ينبغي تحقيقه عند التلاميذ من نمو في المعلومات و المهارات و القدرات اللغوية في نهاية كل حلقة من حلقات التعليم الأساسي ، وتتسم الأهداف الخاصة بأنها أكثر تحديدا و إجرائية و أوثق ارتباطا بخصائص التلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو مما يجعلها متميزة في كل حلقة عن أخرى"[3].

بحيث تهدف هذه الأهداف إلى تزويد المواطن بلغة أخرى إلى جانب لغته الأصلية حيث يوظفها كوسيلة لتخاطب في ميادين مختلفة.

3- مناهج تعليم اللغات :

إن مناهج تعليم اللغات متعددة ، فلكل منهج طريقة خاصة به ، و يرجع ذلك إلى المنطلقات الكبرى التي وضعتها السياسات اللغوية المعتمدة في البلاد ، فمسألة تعليم اللغات خاضعة لنفس شروط تلك السياسات ، لذلك تسعى الأمم جاهدة لتدعيم لغاتها بأحسن الطرق العلمية العصرية و لإثبات فعاليتها في المستوى التطبيقي، فتحسين الأداء التربوي يرتبط أشد الإرتباط بحسن المنهج المتعمد لتدريس اللغة ، سواء اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية.

---

(1) – رشدي طعيمة ، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، 1998 ، ص 36.

(2) – نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والآداب ، ع 126 الكويت ، 1988 ، ص 183 .

(3) – رشدي طعيمة ، المرجع نفسه ، ص 183 .

إلا أن طرائق التعليم تعددت و تنوعت خلال السنوات الأخيرة ، و يرجع ذلك إلى :

1- التزايد المستمر إلى حاجة تعليم اللغات الأجنبية.

2- الحاجة لدراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقا.

3- ظهور علم النفس وعلم الاجتماع الحديثين اللذين أظهر الترابط بين تعلم اللغات ، و التقدم العلمي و التقني الحديث اللذين وفرا تقنيات مستحدثة التعليم[1].

فهذه المناهج تستمد مرجعيتها الأساسية من النظريات اللغوية ، و الاتجاهات المعروفة بدءا من المنهج التقليدي الذي يستند إلى الدراسات اللغوية السائدة قبل ظهور اللسانيات ، مرورا بالمناهج الموالية الأخرى التي لقيت استجابة و إقبالا عند الدّارسين ، و في ظلها نشأت هذه المناهج لتعليم اللغات مع التركيز على تسهيل نقل المعرفة و الخبرة من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية ، و لتحقيق هذا لابد من الاعتماد على مناهج مناسبة في اللغة العربية بالدرجة الأولى و مراعاة كيفية تطبيقها على المتعلمين ، واحترام الفروق الفردية ، و المستويات اللغوية ، و التكامل بين جميع المواد.

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص ص 151 ، 152 .

3 – 1 المنهج التقليدي :

يعد من أقدم المناهج التي استخدمت في تعليم اللغات ، وقد ساد في أروبا منذ العصور الوسطى إلى غاية بداية القرن الحالي ، وقد شاع استخدام هذا المنهج في شتى أنحاء العالم ، وخصوصا في العالم العربي .

إنه المنهج الذي يقع فيه الاعتماد على المعلم إذ يعتبر أساس عملية التعليم ، أما المتعلم فهو عبارة عن وعاء تصب فيه المعلومات لا أكثر ، فالطريقة التقليدية ترتكز على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المدّرس ، في حين أن المتعلم مستقبل المعرفة على الدوام ، ويقوم هذا المنهج على ركائز هي :

1- المعلم مالك المعرفة ، مرسل و مرشد ، أما التلميذ مستقبل سلبي.

2- التغذية الراجعة ضعيفة و غير وظيفية.

3- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرّس ، و على المتعلم أن يكون ايجابي ليستوعب جيدا.

4- التركيز على المعلم لا على المتعلم.

5- تلقين المادة الدراسية ، و لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلم [1].

إن هذا المنهج المعتمد في عرض الموضوعات على المتعلمين لا تخرج عن حدود الإلقاء و الإملاء، فهي طريقة تقليدية و تلقينية .

من أبرز طرائق هذا المنهج لدينا طريقة النحو و الترجمة حيث اعتمدت في تدريس اللغات الكلاسيكية : كاللاتينية و الإغريقية ، من بداية القرن 18م إلى غاية القرن 19م ، و قد ظلت تستخدم حتى بداية القرن العشرين لمساعدة الطلاب على القراءة و تعلم اللغات الأجنبية.

نظرا إلى أن توظيف هاتين اللغتين كوسيلة للتخاطب بين الناس قد توقف من خلال العصور الوسطى، و قد شاع إستخدامها لدى رجال الدين لأغراض مختلفة ، و قد اقتصر تعليمها على تحليل النصوص القديمة ، و عندما إحتاج الناس إلى تعلم اللغات الأجنبية لم يكن لهم خيارا سوى اللجوء إلى هذه الطريقة ، ومن هنا أطلق عليها اسم طريقة القواعد (النحو) و الترجمة .[2]

وطبقا لهذه الطريقة فإنه على المتعلم أن يتعلم اللغات ، عن طريق التعرف على القواعد اللغوية و حفظها

---

(1) – انظر ، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ، ط3، الجزائر ، 2000 ، ص 30 .

(2) – انظر ، نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 156 .

و تطبيقها ، و كان يبالغ في هذه الطريقة تدريس القواعد و التعاريف و الصيغ و التقسيمات.

أما عن وسائلها يمكن إدراكها في اسمها فهي : " تتألف من كتاب في النحو يجد فيه الدارس قواعد اللغة التي يستعملها و الشروح التي تحيله إلى مفهوم معياري يقيس عليه ، كما تعتمد على قاموس ثنائي (اللغة الجديدة و لغة الدارس) ، أو كتاب يضم قوائم طويلة من الأسماء و الأفعال و الصفات مع ما يقابلها من اللغة الأم ، و وسط ذلك كله نصوص للترجمة مع اللغة الجديدة و هي في الغالب نصوص أدبية و تاريخية ، مع بعض التدريبات النحوية و التطبيقات على القواعد" [1] .

تعتمد هذه الطريقة على شرح القواعد و المفردات و استظهارها بهدف "تدريس الطلاب قواعد اللغة الهدف أو اللغة الأجنبية ، أملا في أن ذلك سيساعدهم في التعرف بصورة أفضل على قواعد لغتهم الأم و تجويدها في مجال التخاطب و الكتابة"[2]

فقد كانت الفائدة من هذه الطريقة هو تمكين الطلبة من قراءة اللغة الأجنبية ، و بتوظيف اللغة الشفوية في التواصل.

إن الطريقة التقليدية في تدريس القواعد لها فوائد كثيرة أهمها :

1- تساعد على الإطلاع على التراث المكتوب باللغة الهدف في مختلف الميادين.

2- توفر فرصا كثيرة للتعرف على خصائص اللغة الجديدة و مقارنتها بخصائص اللغة الأم.

3- يتعلم الطلاب اللغة من خلال قوائم المفردات المكتوبة باللغتين (الأم و الثانية).

4- تنمية بعض الجوانب العقلية عند الدارسين نظرا لاعتمادها على الحفظ و التذكر و ما تحققه من إتقان الكتابة.[3]

لذا يرجع لها الفضل الكبير في تكوين مثقفي الأجيال الماضية رغم ضيق الوقت و قلة الجهد المبذول.

---

(1) – حمادة إبراهيم ، الإتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة ، 1987 ، ص 39 .

(2) – دايان لارسان فريمان ، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة ، (تر) عائشة موسى السعيد مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض، 1995 ، ص 5 .

(3) – أنظر ، صالح نصيرات ، طرق تدريس العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2006 ، ص 31 .

"فالكتب التي تتناول وصف اللغة بالطريقة التقليدية في الحديث عن اللغة و التي وجدها الكثير من المتعلمين ذات فائدة عملية طوال حياتهم " [1].

فأمام هذه الوضعيات التي سار عليها المنهج منذ قرون ،و رغم الإيجابيات الاّ أن علماء اللغة في السنوات الأخيرة وجّهوا لها عدة انتقادات منها :

1- أنها " تهتم بالنصوص المكتوبة و تصرف النظر عن العناية بلغة الحديث و من ثمة إهمال اللغة كوسيلة اتصال مع أن هذا هو دورها الأساس ، و تحشوا عقول الدّارسين بالقواعد الجافة و التعريفات العميقة و النصوص المعقدة الشيء الذي لم يترك له مجالا للتعبير الحر و الانطلاق و الإبتكار ، كما أنها تفتقر إلى الوسائل الفنية في تعليم اللغات الأجنبية"[2].

أي أهملت اللغة بصفتها كائنا حيا تستعمل استعمالا وظيفيا ، و تدريسها للقواعد بالطريقة القياسية ، بدءا بعرض القاعدة ثم إعطاء الأمثلة التي تؤكدها.

2- كون هذا المنهج يتخذ من نموذج القواعد التي وضعت للغتين اللاتينية والإغريقية أنموذجا لوصف اللغات الحديثة ، و استنباط قواعدها ، أو فرض قواعد عليها رغم أن تلك الظواهر التي تصفها القواعد لم تكن في أغلب الأحيان توظف في اللغة مثل :

- في اللغة الانجليزية شكل الاسم فيها لا يتغير إلاّ في حالة واحدة ، هي إحدى حالتي الإضافة ، و ذلك بإضافة (S) إليه كما في شبه الجملة :

The man's hat (أي قبعة الرجل) ، حيث الاسم (man's) في حالة الإضافة بدلالة اللاّحقة المسموعة و المرئية الواضحة.

3- فرض هذا المنهج على الدارس تقنيات قديمة لم يعد أحد يهتم بها مثلا : اعتبارها جملة باللغة الإنجليزية جملة غير صحيحة ينبغي تجنبها رغم استخدامها لدى الجميع ، مثل[3] :

- This is The house which I live in.

- This is The house in wich l live. وتصبح أن الجملة الصحيحة هي كالتالي:

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 157 .

(2) – حمادة ابراهيم ، المرجع السابق ، ص ص 45 ،48 .

(3) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع نفسه ، ص 22 .

فقد كان تركيز اللغويين في هذا المنهج على النحو و الصرف ، حيث كان للصرف نصيب الأسد من مجموعة القواعد التي يضعونها للغة من اللغات و أشار إبن خلدون إلى أن كثير من علماء اللغة أنفسهم ، بل ربما كلهم ،لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم ، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة.

فالمرء لا يجد أسسا ثابتة أو منهجا واضحا، تعتمد عليها القواعد التقليدية .

و من المعايير و الأسس التي يقوم عليها هذا المنهج مثلا: تعريف الفاعل أو المفعول به ، فالفاعل هو الاسم الذي يدل على من يقوم بالفعل بينما المفعول به هو الاسم الذي يقع عليه الفعل ، و كلا التعريفين لا يصمدان أمام هذه الأمثلة :

1) – تصارع الرجلان .

أي كلا من الرجلين فاعل و مفعول به في آن واحد، أما جملة :

2) – مات الرجل .

أي الرجل ليس هو فاعل الموت، بل هي العناية الإلهية، أما الرجل هو الذي حلت به المصيبة. [1]

فهذه بعض من الأمثلة التي توضح أن القواعد التقليدية لم تقدم أية أسس و معايير يستند إليها المتعلم لوصف لغة من اللغات ، و لم تقدم لنا تصورا شاملا و متكاملا للغة . لأن تلك القواعد ناقصة و متناقضة هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لم تصف وصفا حقيقيا واقع اللغة فجميع تلك القواعد قواعد معيارية و ليست قواعد تعليمية.

يبدو واضحا مما سبق أن هناك الكثير من العيوب و النقائص في المنهج التقليدي ، مما جعل المحدثين من علماء اللسانيات ينظرون إليه نظرة فيها الكثير من عدم الرضى ، و على ضوءه ظهرت مناهج أكثر تطورا وتماشيا مع التغيرات الجديدة ، جعلت من التلميذ له وعيه وأفكاره الخاصة.

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 25 .

3-2- البنيوية:

نسبت كلمة بنية في اللغة العربية إلى بنائي ، و بنيوي ، و قد استخدمها العرب أيضا للدلالة على التشييد و البناء و استخدم علماء اللغة و النحو صورا منها تتصل ببناء الجملة و تركيبها [1].

أي أن الارتباط الوثيق بين المبنى و المعنى يؤدي إلى تغيير في البنية و حتى الدلالة ، كقولهم إن زيادة المبنى يتبعها زيادة في المعنى.

ينسب الغربيون البنيوية "Structuralisme " إلى بنية" Structure " ، و يرون أنها مشتقة من الأصل اللاتيني "Stuere"، الذي يعني البناء أو الطريقة التي يقام مبنا معينا [2].

فقد كان قبل فرديناند دي سوسير " Ferdinand de Sassure" (1857-1913) ، دراسة اللغة تتم حسب مقاربات فيلولوجية ، و جمالية ، تاريخية و اجتماعية ، لذا ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في المفاهيم النحوية و الوصفية التقليدية ، لتستبدل بمفاهيم أكثر دقة و موضوعية ، و يرجع الدارسون الفضل في نشأة الدراسات البنيوية إلى ظهور كتاب سوسير "دروس في اللسانيات العامة" سنة 1916 ، الذي أحدث ثورة منهجية في علم اللسان بحيث استحدث الكثير من المفاهيم و المعطيات العلمية تخص اللغة بوصفها و تحليلها تحليلا علميا ، و يعتبر الحد الفاصل بين الدراسات التقليدية و منهج جديد شعاره " دراسة اللغة في ذاتها و لذاتها".

كما تدل التسمية " فالبنيوية تعني أن لكل لغة بنية "[3] ، حيث تبحث في انتظام القوانين التي تحكم اللغة و الاهتمام بالصورة (الشكل) ، و النموذج من أنواع المعرفة ، حيث لا تهتم بالأجزاء الظاهرة إنما بالعلاقات القائمة بينها فالمنهج البنيوي منهج إستقرائي يبدأ أولا بالجمع المادة و يصل بعد ذلك إلى القاعدة أو إلى النظرية.

---

(1) – أنظر ، ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، ط1 ، بيروت ، 1993 ، مادة : بناء ، ص 14 .

(2) – صلاح فضل ، النظرية البنائية في النقد الأدبي ، دار الشروق ، ط1 ، القاهرة ، 1997 ، ص 120 .

(3) – أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط3 ، الجزائر ، 2002 ، ص 197 .

3-3- المنهج البنيوي :

المنهج البنيوي يستبعد كل ما هو خارج النص ، و يتعامل مع النصوص كبنية قائمة في ذاتها ، فقد ظهر و استعمل بشكل أساسي في أواخر القرن الماضي أي السبعينيات و أوائل الثمنيينات ، و نجد سوسير قد اهتم بدراسة البنية و النظام في اللغة مستعملا كلمة نسق و لم يستعمل كلمة بنية ، كما اهتم كذلك بدراسة اللسانيات الداخلية التي تدرس نظام اللغة و قواعدها ، و أهمل اللسانيات الخارجية التي تهتم بدراسة تطور اللهجات و توزيعها الجغرافي.

وبهذا يعتبر" سوسير" أول من وضع الأسس الأولى للمنهج البنيوي ، حيث شكل ظهوره ثورة على القواعد التقليدية إذ رفضته رفضا تاما و اتخذت منهجا مخالفا و توصلت إلى نتائج بعيدة عما توصلت إليه القواعد التقليدية "اتخذ المنهج البنيوي من السلوكيين و علم النفس اللّبنة الأولى التي اعتمد عليها وانصب اهتمامه على السلوك اللغوي الظاهري "[1] ، فقد ركز هذا المنهج دراسته على اللغة الشفوية بالدرجة الأولى عكس القواعد التقليدية.

و من أهم الأسس التي يقوم عليها هذا المنهج في تعليم اللغات ما يأتي:

1- لكل لغة مميزاتها و خصائصها المستقلة ، كما حاول البنويين تطبيق نظرياتهم في مجال تعليم اللغات بقولهم : " إن أهم ما يعيق هذه العملية هو العادات اللغوية المكتسبة من لغة الطفل الأصلية و أن الاختلاف بين هذه العادات و عادات اللغة الأجنبية هو أهم سبب في الصعوبات التي يوجهها المتعلم و الأخطاء التي يرتكبها".

2- الاعتماد على الكلام المنطوق و الممارس في الحياة اليومية ، و الابتعاد عن التوجيه اللساني المعياري في وضع المادة التعليمية و تجهيزها.

3- اعتبار مهارتي الاستماع و الحديث مهارتين أساسيتين ، أما القراءة و الكتابة مهارتين ثانويتين.

4- وصف اللسان البشري ، و تحديد قوانينه و خصائصه.

5- دراسة اللغة في ذاتها و من أجل ذاتها.

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 27 .

6- الاعتماد على الدراسة الصورية للغة، ومن حيث هي وحدات متناسقة و مترابطة في وحدة و انتظام.

7- اكتشاف الآلية التي تعمل بها اللّغات، و ذلك بتصنيف وحداتها و إدراجها.[1]

فهذا المنهج سببه التطوّر الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين (20) ، و واضع هذه الأسس هو العالم السويسري " دي سوسير "كما يعتبر منهجا علميا يستند إلى وضعية عقلانية بهدف توضيح الحقائق الاجتماعية و الإنسانية بتحليلها ، و إعادة تركيبها ، و يهدف إلى البحث عن مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات و تقاليد كونها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية ، و قد جاء كردّ فعل على المناهج اللغوية ، التي كان همها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية ، ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها ، و دراسة تاريخ هذه اللغات.

فقد ظهرت تحت هذا المنهج عدة طرائق لتعليم اللغات و التي جاءت نتيجة خمسة عوامل رئيسية هي:

1- ردّ الفعل على شيوع تعليم النحو و الصرف ، و الترجمة من و إلى اللغة الأجنبية.

2- ظهور علم اللغة الوصفي الحديث في أعقاب الدراسات التي قام بها المهتمون بعلم الأجناس (الأنثروبولوجيا).

3- ظهور علم النفس السلوكي، و نظريات التعلم المنبثقة منه، و القائلة أن تعليم اللغة لا يختلف في شيء عن تعلم أي سلوك آخر ، و إن التعلم خاضع للظروف التي يتم فيها هذا التعلم.

4- تزايد الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية، و إتاحة فرص ليقوم الطلاب بمتابعة دراستهم في بلدان مختلفة.

5- التطور الهائل في العلم و التكنولوجيا ، الذي يسّر الاتصال بين الشعوب ، و أتاح أساليب مستحدثة في التعليم لم تكن من قبل ، مثلا : المسجلات الصوتية ، المختبر اللغوي..... [2] .

و نتيجة هذه العوامل ظهرت طرائق تدريس جديدة للغات الأجنبية و تتمثل في :

---

(1) – وليد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، دار الجوهرة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2003، ص 77 .

(2) – أنظر ، نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص ص 158 ، 159 .

أ- الطريقة المباشرة:

ظهرت كرّد فعل على الطريقة التقليدية ، و قد استمدت تسميتها من حقيقة " أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم للطالب " [1] ، حيث تهدف إلى تعليم لغة ما ، عن طريق اللغة ذاتها دون الاعتماد على وسيط سواءا اللغة الأم أو لغة أخرى يتقنها المتعلم ، لذلك عملت هذه الطريقة على تعويض أسلوب النحو (القواعد) بالاتصال المباشر باللغة ، وأسلوب الترجمة بوسائل أخرى ، محاولة تعليم مفاهيم اللغة الجديدة ، بحيث يتم الربط بين الرمز اللغوي و دلالته ، دون الاستعانة بلغة المتعلم أو لغة أخرى يعرفها حيث عملت هذه الطريقة على تغيير أسلوب تعليم اللغة الأجنبية و محتواها ، إذ لم يقتصر الأمر على قراءة النصوص فقط ، بل اتجه تعليم اللغات إلى اللغة التي يتواصل بها الناس ، و لم يعد الهدف من فهم النصوص و ترجمتها إلى اللغة الأم ، بل انصب الاهتمام بالتركيز على إتقان مهارات شفوية و كانت دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد و تعلمها بطريقة استنتاجية انطلاقا من التدريب على الجملة و العبارات .

و سميت هذه الطريقة في بعض الأحيان "بالطريقة الطبيعية" [2]، و يرجع ذلك إلى اعتمادها اللغة الشفوية في تدريس اللغة الأجنبية ، و إهمال اللغة الأم مع اختيار الجمل و العبارات المفيدة التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية.

---

(1) – حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، دار المصرية اللبنانية ، ط4 ، القاهرة ، 2000 ، ص 23 .

(2) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 159 .

وتقوم هذه الطريقة على المبادئ التي لخصها " ريتشاردز" و " روجرز " " Richards , Rangers " فيما يلي:

1- أن التعليم في قاعة الدرس يجب أن يتم كلّه باللغة الهدف.

2- لا تعلم إلاّ الجمل و الكلمات اليومية.

3- تقدم مهارات الاتصال الشفهي في تسلسل متدرج ، و تبنى على تبادل الأسئلة و الأجوبة بين المدّرسين و الطلاب في قاعات ذات أعداد قليلة.

4- يعلّم النحو عن طريق الاستنباط.

5- تقدم العناصر الجديدة شفهيا.

6- تقدم الكلمات الحسية عن طريق الأشياء و الصور ، و تقدم الكلمات التجريدية عن ربطها بالأفكار.

7- التأكيد على صحة النطق و النحو[1].

يمكن القول أن هذه الطريقة تقوم على خلق ظروف طبيعية للمتعلم، بغية إكسابه اللّغة مع توفير فرص الممارسة الدائمة و المكثفة لهذه اللّغة و إقامة صلة مباشرة بين اللغة المستهدفة و الحقائق التي يرغب التعبير عنها.

كما اكتسبت شهرة واسعة في نهاية القرن الماضي، و أوائل هذا القرن ، خاصة في مدارس اللغات الخاصة ، ومن أشهر من طبّق هذه الطريقة هو :

"تشارلز برليتز" Charles Berlitz [2]

و في نهاية الربع الأول من القرن الماضي أخذت هذه الطريقة تتوارى شيئا فشيئا في أوروبا و في جميع البلدان.

ب- الطريقة الإصلاحية :

هي حصيلة جهود المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية ، كذلك ظهرت كرّد فعل للطريقة التقليدية محاولة تعليم اللغة التي يتواصل بها الفرد في مختلف مواقف حياته ، دون أن يكون هناك تفضيل اللغة الشفوية على اللغة المكتوبة ، كونها هامة أيضا.

---

(1) – دوجلاس براون ، المرجع السابق ، ص 80 .

(2) – المرجع نفسه ، ص 81 .

فهذه الطريقة لم تقتصر على قراءة النصوص الأدبية فقط ، بل دعت إلى القراءة و الكتابة حول مواضيع لها علاقة بالواقع ، بالإضافة إلى ذلك ازدادت الحاجة إلى طلب تعليم و تعلّم اللغات الأجنبية.

كما إهتمت هذه الطريقة بـ « تعليم النطق السليم و بالجوانب الصوتية الأخرى ، بالنظر إلى كل لغة على أن لها خصائص لغوية مختلفة عن خصائص اللغة اللاّتينية ، أو غيرها من اللّغات ، كما و ضعوا الأسس العلمية لتعليم اللغات الأجنبية »[1] ، بحيث نجد أن هذه الطريقة اهتمت باللغة الشفوية و باللغة المكتوبة معا و لم تقتصر فقط على اللغة الشفوية.

ج- طريقة القراءة:

لقد ظهرت هذه الطريقة في الثلاثينيات و الأربعينيات من القرن الماضي ، في الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم انتشرت في كل أنحاء العالم ، رغبة في إتاحة فرص للمتعلمين في الإطلاع على اللغات الأجنبية و حتى مصادرها و تعود هذه الطريقة بالفائدة على المتعلمين سواء كانت لأغراض عامة كالإستمتاع بقراءة كتب ما باللغات الأجنبية أو لأغراض أخرى تعليمية و بفضل هذه الطريقة يقرأ المتعلم اللغة الجديدة و يفهمهما دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها.

و نجد أن للقراءة نوعين هي :

أ- القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطي بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات و الموضوعات.

ب- القراءة الموسعة لقصص و كتب ذات موضوعات شيقة للطلبة ، مكتوبة بلغة سهلة تشجيعا له على قراءتها[2]

و في كلا النوعين من القراءة نجد التركيز على القراءة الصامتة ، و القراءة الجهرية للفقرات و الموضوعات المخصصة للقراءة.

---

(1) – أنظر ، نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 160 .

(2) – المرجع نفسه ، ص 161 .

و التي تساعد الطلبة على تدريبهم على اللغة الأجنبية ، في حين اقتصرت الكتابة بشكل رئيسي على تمكين الطلبة من تعلمهم للمفردات و حتى التراكيب اللغوية.

لقد كانت الطريقة المباشرة ، و الإصلاحية ، و طريقة القراءة مجرد إرهاصات لظهور الطريقة السمعية الشفوية البصرية.

د- الطريقة السمعية الشفوية البصرية:

أول ظهور لهذه الطريقة كان في الولايات المتحدة الأمريكية ، أثناء الحرب العالمية الثانية ، فاشتدّت الحاجة لأسلوب سريع في تعلّم اللغات الأجنبية و لأسباب عسكرية التي أدت إلى اكتساب الكفاءة الشفهية في لغات حلفائهم و أعدائهم على السواء ، ونجد أن المؤسسات التعليمية تطبق هذه الطريقة الجديدة بعد نجاحها ، و عرفت في الخمسينيات بالطريقة السمعية الشفوية البصرية ، وقد سميت كذلك لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا ، ثم إعطاء الرد الشفوي و قد أدخل العنصر البصري على هذه التسمية نظرا للاعتماد عادة على وجود عنصر مرئي مثلا : الرسم ، الصورة.

و تسعى هذه الطريقة « إلى إخفاء صورة الكلمات عن الدارس مقتصرا على تدريب الأذن و أعضاء الكلام، كما يدل على ذلك اسم الإتجاه » [1].

فمنذ قيام الحرب العالمية الثانية ازداد الإتصال بين دول العالم ، والإحتكاك بين الشعوب المختلفة ، لذا اشتّدت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ، و فهم اللغات الأخرى و التحدث بها بكل طلاقة.

و أصل هذه الطريقة يرجع إلى أعمال علماء اللغة البنويين ، و علماء الإنسان ، بدراسة لغات الهنود الحمر إلى غير ذلك من اللغات غير المعروفة ، و النظر في اللغات الحية المختلفة.

« و بما أن الإنسان يكتسب لغته الأصلية في شكلها الشفوي أولا ، فقد ساد الاعتقاد بأن تعلم لغة أخرى قد يتم بسهولة أكثر فيما لو قدم الجانب الشفوي من تلك اللغة على الجانب المكتوب" [2] .

فهكذا تطورت هذه الطريقة التي عرفت باسم الطريقة السمعية الشفوية أو السمعية البصرية.

---

(1) – حمادة إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 55 .

(2) نايف خرما و علي حجاج ، المرجع السابق ، ص 162 .

و يمكن تلخيص أهم خصائص هذه الطريقة في :

1- تقدم المادة الجديدة في شكل حوار.

2- يكون الإعتماد الأكبر على المحاكاة، و تذكر العبارات، و زيادة التعلم.

3- تقدم البنى عن طريق التقابل ، و لا تقدم إلاّ بنية واحدة في وقت واحد.

4- تعلم الأنماط البنائية باستعمال أمثلة مكررة.

5- لا مكان لشرح نحوي، فالنحو يعلم القياس الاستقرائي لا بالشرح الاستنباطي.

6- تحدد المفردات تحديدا صارما، و تقدم في سياق.

7- التأكيد على الإكثار من استعمال شرائط التسجيل، و معامل اللغة، و المعينات البصرية.

8- توجيه إهتمام كبير إلى الجانب الشفهي.

9- لا يسمح للمدرس أن يستعمل اللغة الأم في الشرح إلاّ عند الضرورة القصوى .

10- تعزز الإستجابات الناجحة فورا.

11- تشجيع الطلاب على إنتاج لغة خالية من الأخطاء.

12- الميل إلى الإهتمام باللّغة لا بالمحتوى [1] .

فقد اتبعت هذه الطريقة ما يعرف بتكرار تراكيب الأنماط ، لأن كلما أكثر المتعلم في التكرار زادت العادة و تمكن من استخدام أنماط مختلفة ، كما تعتمد هذه الطريقة على استعمال الأصوات و المواقف و الصور المختلفة في عملية التعلم ، فهذه الطريقة السمعية الشفوية (البصرية) ، إحدى الطرائق التي تندرج تحت اسم "المنهج البنوي" .

---

(1) – دوجلاس براون ، المرجع السابق ، ص 126 .

إن المنهج البنوي منهج كبقية المناهج الأخرى ، لا يخلو من الايجابيات و السلبيات، فيمكن حصرا ايجابيات هذا المنهج فيما يلي :

1- اعتماد "سوسير" في وصف اللغة على المعايير اللغوية دون سواها.

2- التوصل إلى وصف دقيق و شامل لتركيب و بنية اللغة الأساسية و البنى الفرعية.

3- اعتماد معايير واضحة و منهجية محدّدة في جميع حالات الدراسة ، و هذا من أهم ايجابيات هذا المنهج كونه يتوصل إلى نتائج مبنية على أساس ثابت.

4- التركيز على اللغة الحية ، لغة الحديث الفعلية في الوقت الحاضر.

5- اعتبار دراسة اللغة في هذا المنهج دراسة و وصف حقيقي كما هي مستخدمة في الكتب ، كذلك يعتمد على اللغة ذاتها لا على قواعد أخرى.

6 - تقديم تعريف لأقسام الكلام ، و مكونات اللغة و أجزاءها مبنية على تلك المعايير، مما أصبح من الممكن تقديم تصنيف للجملة انطلاقا من تلك المعايير اللغوية ، قاموا بتقسيم الجمل إلى أنماط مثل :

-(Noun-verb'bé-Adj.)

-The boy Is clever .

فهذا النمط المؤلف من مبتدأ (Subject) ، و حرف الكينونة (Be) و الصفة، يمكن أن تألف من خلاله عدة جمل و ذلك بتغيير مواضع الإسم و فعل الكينونة و الصفة و قد يصل عددها إلى تسعة أنماط ، و هذه هي الأنماط التي ركز عليها هذا المنهج [1].

فهذه هي المميزات الرئيسية التي تميز بها المنهج البنيوي و اختلف عن المنهج التقليدي ، إذ حاول أن يتلافى النواقص في القواعد السابقة.

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص ص 28 ، 29 .

أما عن سلبيات هذا المنهج فتتلخص فيما يلي :

1- التركيز على لغة الحديث الشفوي بالدرجة الأولى ، عكس المنهج التقليدي .

2- اعتمادهم على النظرية السلوكية في علم النفس لاكتساب لغة الطفل بافتراض أن وضع الأطر، سواء على مستوى الكلمة أو الجملة يكفي لإعطاء صورة كاملة للغة.

3- اهتمامهم بوجه خاص بتعليم اللغات الأجنبية ، ذلك أن أساس تبسيط اللغة على المتكلم عن طريق تقسيمها إلى أطر و أنماط.

4- اعتقادهم أن التفسير السلوكي لاكتساب العادات بوجه عام لا ينطبق على اكتساب اللغة ، و من خلال هذا يتضح مدى الخطأ الذي وقع فيه أصحاب هذا المنهج في توجيههم النظري للتحليل اللغة و فرضياتهم المتعلقة باكتساب اللغة.

5- تركيز أصحاب المنهج البنيوي على ظاهر اللغة فقط ، و يقولون أن كل لغة تختلف عن الأخرى ، و هذه النظرة لا تساعد المرء بترجمة من لغة إلى أخرى [1] .

و من أهم ما يعيق هذه العملية هي العادات اللغوية المكتسبة من لغة الطفل الأصلية و الاختلاف بين هذه العادات و عادات اللغة الأجنبية هو أهم سبب في الصعوبات التي يواجهها المتعلم و الأخطاء التي يرتكبها.

6- إهمال هذا المنهج المعنى و تعادي النظرية التأويلية ، و إن كانت تسلم بأن النص متعدد المعاني [2] .

وعلى الرغم من الجهد العظيم الذي بذله أصحاب هذا المنهج في سبيل دراسة بنى اللغة و التوصل إلى نتائج مثيرة

سرعان ما تبينت أن تلك النتائج الرئيسية ، بدأ بعض العلماء يميلون إلى رفض كل ما قام به المنهج مع أن الجهود و الدراسات كانت عبارة عن ردّة فعل عن المنهج السابق التي كانت واضحة في نتائج أعمالهم ، لذلك تجنبوا دراسة المعنى و اهتموا بالشكل فحسب ، و كان عمل هؤلاء سطحي ، لأنهم لم يتناولوا جوهر اللغة.

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص ص 27 ، 30 .

(2) – أنظر ، بول هنادي ، ماهو النقد ، (تر) سلافة حجاوي ، سلسلة المائة كتاب ، ط1 ، عمان ، 1989 ، ص 84 .

لذّا ظهرت تطورات جديدة و هامة ، مهدت الطريق لظهور طرائق جديدة لتعليم و تعلّم اللغات ، و اهتم هذا الإتجاه بدراسة السلوك بدلا من بنية العقل ، و بدراسة التوافق الذي يحققه الفرد في البيئات المختلفة.

3 – 4 – المنهج الوظيفي :

نشأ هذا المنهج على أنقاظ المنهج البنيوي وسميّ بالمنهج الوظيفي ، وحاول سّد ثغرات المناهج السابقة والمهتمة بمجالات تعليم اللغات روحا في الزمن ، وتعود بدايته إلى حلقة براغ الذي أسسها ماثيسيوس "Mathesius" 1926م.

بحيث عقد اجتماع في (براغ) فتوصلوا إلى ظهور حلقة براغ اللغوية المشهورة وقد طرح الباحثون مختلف آرائهم في المؤتمر الدولي الأول الذي انعقد في لاهاي سنة 1928 م ، وأول من أطلق هذا الإسم هو رومان جاكبسون " R.Jakabson "(*) ، ويتزعم هذه المدرسة عالم اللسانيات أندري مارتيني (**) " André Martinet "،و استغل منطلقاته النظرية و كون لنفسه نظرية لغوية .

« على أنها لم تحدد منهجها إلاّ بالانطلاق من تحديد للغة باعتبارها نظاما وظيفيا يرمي إلى تمكين الإنسان إلى التعبير والتواصل » (1) .

فالمنهج الوظيفي ينطلق في دراساته من تحديده الهدف الأساسي والمتمثل في إتقان اللغة في التواصل ، جاعلا من الحاجات التعليمية منطلقا له ، كما ينظر إلى اللغة على أنها تحمل عدة وظائف واهتم بالوظيفة التواصلية للغة .

فهذا الاتجاه لم تتبلور كل مظاهره مع حلقة براغ فحسب ، بل تواصل بناؤها ومفاهيمها في فرنسا عن طريق " أندري مارتيني " صاحب النظرية الوظيفية ، والذي اشتهر بتعريفه للغة على أنها " أداة تواصل " إلا أن أعماله لم تتناول إطار الجملة والبنية فقط ، بل تجاوز ذلك إلى العوامل الداخلية للغة .

(*)– هو عالم لغوي ، روسي الأصل وأمريكي الجنسية ، ولد عام 1896 م واطلع على أعمال سوسور وأسس النادي اللغوي بموسكو عام 1915 م ، ثم انتقل إلى تشكو سلوفاكيا 1920، فأسس ما يعرف الآن بحلقة براغ 1926 ، وأعد رسالة الدكتوراه 1930 ، وأصبح منظرا للسانيات .

(**)_هو عالم ألسني فرنسي ولد عام 1908م,وتوفي 1999م.

(1) – محمد صلاح الدين الشريف ، أهم المدارس اللسانية ، منشورات للمعهد القومي لعلوم التربية ، ط 2 ، تونس ، 1990 ، ص 40 .

فهذا المنهج اتخذ بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع وعلى نظريات التعلم .

وكأي إتجاه لساني يحمل في طياته عدة أسباب ودواعي لنشأته ، ومن بين هذه الأسباب نجد :

أ – شيوع فكرة البنويين « بأن اللغة نظام من الرموز » وهو ما أثار الوظيفيين حيث اعتبروا أن اللغة " ظاهرة إنسانية تلتقي فيها الحياة الذهنية والثقافية للمتكلمين بها ، وهي أيضا وسيلة هذا الالتقاء والتفاعل وذلك ما يدعوا إلى ضرورة إرساء قواعد جديدة تنبني على ثلاثة أبعاد : اللغة ، الثقافة ، الشخصية" .

فالسبب الرئيسي لظهور هذا الاتجاه هو إغفال البنويين إلى حد ما على الوظيفة التواصلية .

ب – للسانيات البنوية نظرة ضيقة حصرت اللغة في تراكيب وجمل ، و أهملت دراسة اللغة داخل إطارها الفعلي [1]

مما أدى إلى ظهور مصطلحات ومفاهيم جديدة تحل محل المصطلحات السابقة مثال ذلك :

التركيب (Systaxe)

البنية (Structure)

لتحل محلها هذه المصطلحات الجديدة :

الخطاب (Discours)

أفعال الكلام (Actes de langage)[2].

فلقد تعددت الاتجاهات والأبحاث المنهجية داخل هذا المنهج ولكن أصوله تتجلى في القدرة على التواصل .

---

(1)–نقلا عن هادي نهر ، الكفايات التواصلية والاتصالية ، دراسات في اللغة والاعلام ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ط 1 ، الأردن ، 2003 ، ص 83 .

(2)– المرجع نفسه، ص 84.

ومن المبادئ التي تندرج في الاتجاه الوظيفي نذكر ما يلي :

1- اهتمامه بالجانب المكتوب من اللغة عكس الاتجاه البنيوي الذي يركز أكثر على الجانب المنطوق ، ويستلزم في تعليمية اللغات الموازاة بين كل من الجانب الشفوي والكتابي لنجاحها .

2- اهتمام الوظيفيين بالمعنى ، من خلال ربط الدال بالسياق الكلامي وذلك عن طريق « ربط المعنى بمظهرين أساسين هما : الاستعمال (Usage) ، و التوظيف (Emploie) ، فالاستعمال هو ما ظهر للأداء أي المظهر الذي يوضح إلى أي حد يظهر مستعمل اللغة معرفته بالقواعد اللغوية »[1] .

أي لا يكفي تعليم الطفل كيفية استعمال التراكيب فقط ، وإنما يجب تعليمه كيفية توظيف تلك التراكيب .

3- تجاوز الوظيفيين « لحدود الجملة التي تمثل الدراسة البنائية وموضوع دراستها الأول ، أو تجاوز حدود اللسانيات التصنيفية التي تحاول تصنيف العناصر اللغوية وتحديدها في صور وأقسام رئيسية وفرعية تبدأ من الأصوات وتنتهي في التراكيب » [2] .

4 - يقتضي هذا المنهج أن تغيير اللفظ لابد من تغيير المعنى ، وإذا ثبت على حال واحدة لابد أن يثبت المعنى[3].

5- الوظيفة الأساسية في تقطيع اللغة إلى وحدات دنيا صوتمية و لفظمية، وكل وحدة تساهم في تبليغ المعنى[4].

6-« الكفايات اللغوية مجموعة من المبادئ التي تربط بين الخصائص الصورية للسان الطبيعي ، ووظيفته التواصلية»[5] .

حيث أقرّ الوظيفيون بضرورة المزاوجة بين الكفاية اللغوية والتواصلية .

---

(1)– عليك كايسة ، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي ، جامعة تيزي وزو ،(بحث غير منشور) ، 2002 ، ص 69 .

(2)– هادي نهر ، المرجع السابق ، ص 87 .

(3)– التواتي بن تواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، دار الوعي للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2006 ، ص 18 .

(4)– محمد صلاح الدين الشريف ، المرجع السابق ، ص ص 41 ، 42 .

(5)– علي أيت أوشان ، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي ، دار الثقافة ، ط 1 ، دار البيضاء ، 1998,ص39.

7 – ومن أهم المبادئ أن « اللغات الطبيعية بنيات تحدد خصائصها في ظروف استعمالها في إطار وظيفتها الأساسية وظيفة التواصل » [1] ، أي تدخل من خلاله نظريات لها بعد تداولي في وصف اللغة .

8 – ونجد أن نظرية النحو الوظيفي " لسيمون ديك " "Simon dik" سنة 1978 ، هي من أهم النظريات اللسانية الوظيفية التي كان لها أثر كبير في ميدان الدراسات اللغوية الحديثة [2] .

فهكذا نال المنهج الوظيفي الشهرة الواسعة بين الدراسات اللغوية المعاصرة، وأصبح محل استقطاب العديد من الباحثين والدّارسين وهذا بعد أن أثبتت الدراسة الوظيفية موضوعيتها العلمية، وواقعيتها اللغوية في كثير من مبادئها المنهجية.

فالمنهج الوظيفي لم يهمل أساسيات يرفضها الواقع اللغوي ، كما ينظر إلى اللغات الطبيعية على أنها إضافة إلى كونها بنية أو نسق شكلي (صوتي ، صرفي ، معجمي ، تركيبي) ، تعد أداة لوظيفة أساسية هي التواصل.

اللسانيات الوظيفية حسب " كونو " Kouno " : « هي مقاربة لتحليل البنية اللغوية تعطي الأهمية للوظيفة التواصلية لعناصر هذه البنية بالإضافة إلى علاقتها البنيوية » [3].

الإتجاه الوظيفي ينظر إلى اللغة على أنها ظاهرة إجتماعية تربط البنية اللغوية بوظيفة الإتصال .

قضية المعنى لم تنل الكثير من الاهتمام في المنهج البنيوي مثلما نالته في المدارس الوظيفية (مدرسة براغ، النحو الوظيفي ، المدرسة النسقية).

لذا يمكن أن تؤدي اللغة عدة وظائف أخرى مختلفة عن وظيفتها الأساسية ، لذا يتفق رواد الاتجاه الوظيفي على أن التواصل وظيفة اللغة الأساسية ، والمطلع على مبادئ الوظيفين يجد أن أعمالهم تميزت بكونها لا تنفي الوظائف الأخرى للغة .

---

(1)– أحمد المتوكل ، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، دار الثقافة ، ط1 ، دار البيضاء ، 1985م ، ص 8 .

(2)– أحمد المتوكل ، دراسات في النحو للغة العربية ، دار الثقافة ، ط1 ، دار البيضاء ، 1986م ، ص 26 .

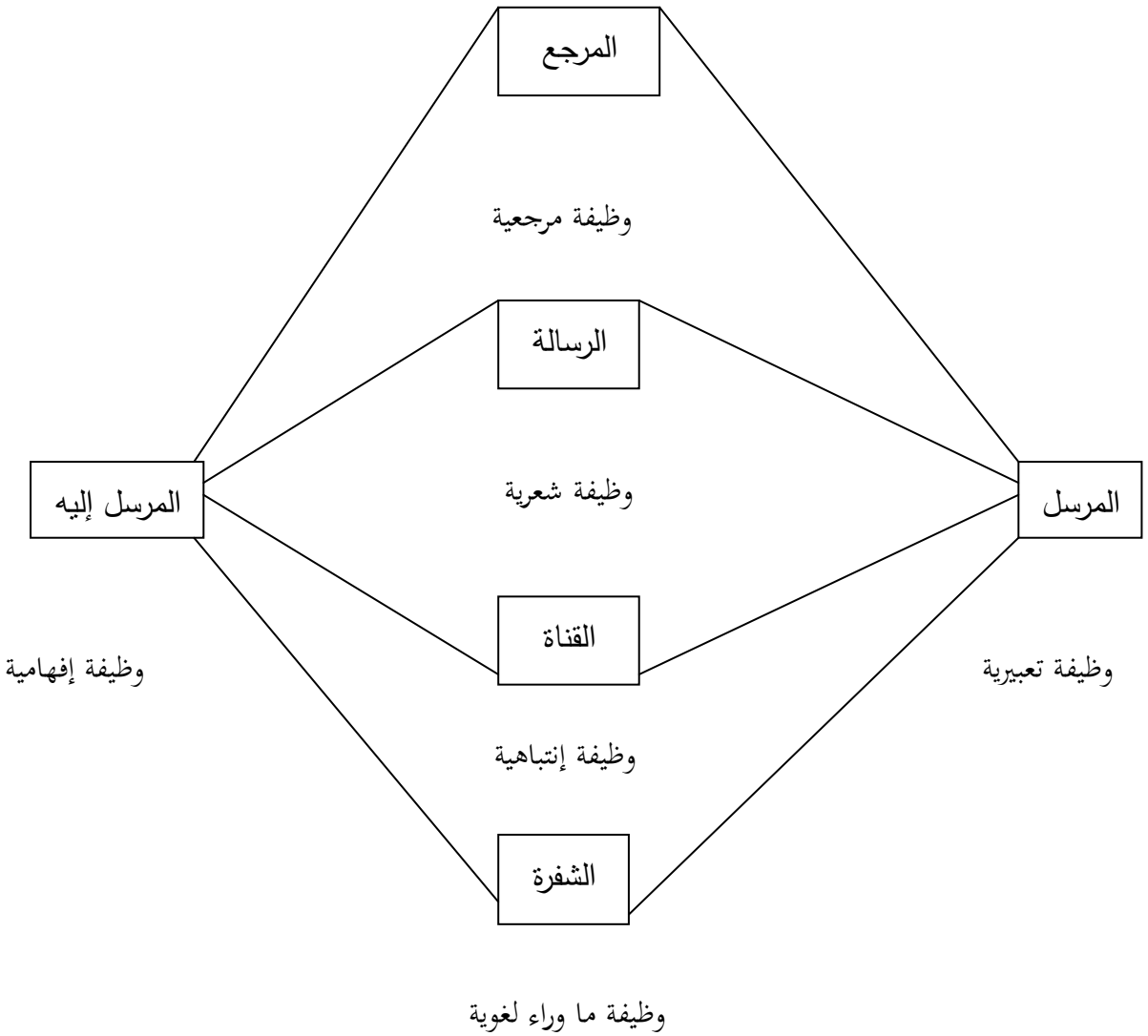
(3)– أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) ، منشورات عكاظ ، ط 1 ، الرباط ، 1989م ، ص 104 .

وإلى جانب اعتبارهم أن الوظيفة الأساسية للغة هي التبليغ والتواصل ، كما يؤكّد ذلك مارتيني بقوله:

« ... الوظيفة الأساسية لهذه الأداة هي التبليغ ». [1] كما يقر بوجود وظائف أخرى للغة .

وقد حدد جاكبسون وظائف اللغة فيما يلي :

مخطط رقم (02) التواصل عند جاكبسون :



(1)– أندري مارتني ، مبادئ في اللسانيات العامة ،(تر) سعدي زبير ، دار الأفاق ، ط 1 ، الجزائر ، 1998 ، ص 14 .

1– **الوظيفة المرجعية (الإحالية)** : يقوم المتكلم فيها بوصف المحيط الخارجي وهي أكثر وظائف اللغة أهمية في عملية التواصل ذاتها ، وتسمى أيضا تعينية ، وتعتبر العامل الرئيسي للعديد من الرسائل تتجه في العملية للمرجع أو الموضوع .

2 – الوظيفة التعبيرية : التي تحدد العلاقة بين المرسل والرسالة و موقفه منها ، لأن الرسالة تعبر عن مرسلها وتعكس حالته ، إضافة إلى ما تحمله من أفكار تتعلق بشيء ما (المرجع) الذي يعبر المرسل عن مشاعره واتجاهه » أي فيها يترجم المتكلم كل انفعالاته وحاجاته .

3 – الوظيفة الإفهامية : تعني استعمال اللغة لغرض التأثير على الآخرين وإقناعهم ، كما تسمى بالوظيفة التأثيرية.

4 – الوظيفة الشعرية : وهي إحدى الوظائف الأساسية للغة ، لما تدخله من ديناميكية في حياتها وبدونها تصبح اللغة ميتة سكونية ، أي استعمال مستوى معين من اللغة ، كما لا تمثل الوظيفة الوحيدة في الشعر .

5 – وظيفة ما وراء لغوية (الميتالغوية) : وتظهر هذه الوظيفة في الرسائل التي تكون فيها اللغة مادة للدراسة فتعمل على وصف اللغة ، و ذكر عناصرها وتعريف مفرداتها ، كما أنها وظيفة كلام اللغة عن اللغة نفسها أي تحلل اللغة دون الشعور بذلك إذ يحاول المتكلم أو السامع أن يفسر بعض العبارات .

6 – الوظيفة الانتباهية : تعمل على ضمان تحقيق عملية التواصل بين المتكلم والسامعين ، وتؤدي إلى التبادلات التي تأكد على مواصلة الحوار[1] .

فهذا المنهج لم يسلم من إنتقادات العلماء نظرا لعيوبه ، كونه يعتمد على شيء غير محسوس ليعود إليه بعد ذلك وهو المعنى ، فالمنطلق ينبغي أن يكون من المعلوم إلى المجهول ، لهذا لم يجدوا أي حجة لرّد هذا الانتقاد ، كما أن وظائف اللغة ليست هذه ببساطة التي أرادها الوظيفيون ، فليس هناك تقطيع مزدوج زيادة على الجمل ، بل هناك وحدات أخرى لم يتفطن إليها الغربيون إلا البعض منهم كا تشومسكي .

إن الهدف من التعلم والتعليم هو اكتساب القدرة التواصلية التي تمكن المتعلم من استخدام تلك اللغات ، وهذا هو الهدف الذي ينبغي أن يظل رائد أي تعلم ، وهذا ما أدى إلى ظهور منهج آخر لتدريس اللغات الأجنبية.

---

(1) – بوقرة نعمان ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، ديوان المطبوعات الجامعية ،دط ، الجزائر ، 2006 ، ص ص110،111.

3-5- المنهج التواصلي : (التبليغي):

إن المنهج التواصلي ، أو ما كان يسمى في أوله ب " المنهج الوظيفي " فقد نشأ في أوائل السبعينات للقرن الماضي ، و الكفاءة التواصلية ، و له علاقة وثيقة باللسانيات و علم اللغة الاجتماعي و البراغماتية .

والجدير بالإشارة إلى أن المؤسس الحقيقي للمنهج التواصلي الخبير البريطاني في تدريس اللغة " ويلكنز " wilkins . الذي ألقى محاضرة بعنوان " المنهج النحوي ، و المنهج النظري ، و المنهج الخيالي " ، في المؤتمر الدولي لتدريس اللغة الأجنبية 1972 ، و نشر كتابي (المنهج الخيالي) و (تدريس اللغة بالتواصل) على التوالي في أربع سنوات ، مما أدى إلى نشأة المنهج التواصلي [1] ، فقد قام هذا المنهج على نقيض المنهج التقليدي الذي لم يكن قائما إلا على اللغة بطريقة تقليدية المستمدة من وصف اللغة اللاآتينية ، كذلك على خلاف الطريقة السمعية الشفهية البصرية التي قامت على دراسة اللغة كما نادى بذلك علماء اللغة الوصفيون في تعلم و تعليم اللغات.

فقد اتخذ المنهج بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع ، و على نظريات التعلم التي تأخذ بعين الاعتبار المتعلم كفرد لا يخضع للمؤثرات الخارجية فقط ، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي يجب إثارتها بكل ما فيها من طاقات [2].

يختلف هذا المنهج عن المناهج السابقة اختلافا جذريا ، كونه لا يفترض طريقة واحدة للتعليم ، و كان دور المعلم يتمثل في كونه يوجه الأسئلة و هو صاحب المبادرة و الملقن لكل شيء أثناء عملية التعليم ، أما المتعلم فهو مستقبل الأسئلة و يجيب عنها و مستمع أثناء شرح الدرس ، أما المنهج التواصلي يعتمد في العملية التعليمية على الطالب لا للمتعلم ، بعبارة أخرى تعطي المتعلم فرصة القيام بمختلف الأدوار التي لم تتوفر في الطرائق السابقة ، فهو منهج مرن بحيث نجد فيه متسعا من الوقت في التعليم مثل :

إعطاء المتعلم فرص التعليم الجماعي ، والعمل الثنائي ، وحتى الفردي ، مع احترام الفروق الفردية للمتعلمين وإعطائهم فرصة التعبير عن رأيهم .

---

(1) – هان تشوغ ، منهج التعليم التواصلي وتطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية ، جامعة ماليزيا ، 2011 ، ص ص 841 ، 843.

(2) – أنظر نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 171 .

كما يوضح لنا هذا المنهج أن التعلم عامة وتعلّم اللّغات خاصة ، لا يعتمد على مجرد التكرار والإستجابة وغير ذلك من أنماط التعلم القائمة على البيئة ، بل هو شكل من أشكال السلوك المعقد الذي لا يمكن التعبير عنه بالرجوع إلى عوامل خارج الإنسان فحسب .

يسعى المنهج التواصلي في تعليم اللغة وتعلمها لإتقان الكفاية التواصلية وليس تنمية الملكة اللغوية فحسب.

1 – الكفاية التواصلية :

القدرة التواصلية هي :« المعرفة بشروط النسق المستعمل في السياقات الاجتماعية ووضعيات تواصلية محددة وبذلك فقد تجاوزت القدرة التواصلية والقواعد اللغوية إلى استعمالا اللغة في ظروف اجتماعية وثقافية محددة » [1] لذا لا يتوقف التواصل اللغوي عند معرفة اللغة و نظامها الألسني فقط ، بل يجب معرفة قواعد اللغة حسب المقام و النوايا (السياق) ، فتعلم اللغة لا يكفي في معرفة كيفية بناء وفهم جمل صحيحة ، بل كيفية استعمال الجمل لأداء أغراض تواصلية معنية.

و تشمل الكفاية التواصلية ثلاثة مكونات أساسية :

أ– المكون اللساني : يتمثل في اكتساب المتعلم نماذج صوتية ، تركيبية ، معجمية ، نصية ، خاصة بنظام لغة ما.

ب – المكون المقالي : يتجلى في اكتساب المتعلم القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب ، وفق وضعيات التواصل .

---

(1) – الفارابي عبد اللطيف ، خطاب اللسانيات في التربية ، " مجلة ديداكتيك " ، مطبعة النجاح الحديثة ، ع3 ، الرباط ، 1992 ، ص 45 .

ج – المكون المرجعي : يتمثل في إدراك المتعلم للعلاقات بين الأفراد والتي يتم بفعلها التفاعل الإجتماعي حسب ثقافاتهم [1] .

وعليه ينبغي ملازمة الكفاية اللغوية للكفاية التواصلية لتحقيق الخطاب الذي يهدف إلى التواصل ، ولقد فتح مفهوم الكفاية التواصلية المجال لظهور عدّة أفكار أفادت تعليمية اللغات .

ومن معايير هذا المنهج نجد :

1- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم .

2- عرض المادة التعليمية بحيث تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية أي عرضها بطريقة دائرية ليس خطية.

3- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية .

4- إستمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعليمية الواحدة .

5- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر ، وبين المتعلم والمعلم ، وبين المتعلم والمادة التعليمية[2] .

6- ترى الباحثة سافينيون "Savignon"(1983) ،« لا تقتصر قاعة الدرس على القدرة النحوية أو اللغوية وإنما تركز على مكونات القدرة الإتصالية » [3] ، فينبغي أن يكون استعمالا اللغة هو الهدف النهائي للدارسين في قاعة الدرس ، فإذا تمكن المعلم من مصاحبة القدرة اللغوية للقدرة التواصلية ينجح في دمج التلاميذ في التواصل معه .

فمن الواضح في طرق تعليم اللغات أن المناهج التي كانت ترتب مفرداتها على أسس نحوية قد ظلّت تستخدم قرونا عدّة ، ثم جاءت طريقة لتعليم اللغة بهدف الاتصال لتضع التراكيب النحوية في إطار وظيفي .

---

(1) – الفارابي عبد اللطيف ، المرجع السابق ، ص 45 .

(2) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 172 .

(3) – دوجلاس بروان ، المرجع السابق ، ص 261 .

وبعد تبني الطريقة الجديدة (التواصلية) ، ظهرت فيها بعض نقاط ضعف رغم محاسنها الكثيرة ، فقد تعرضت كغيرها من الطرائق السابقة للنقد الشديد ومن أهم ما وجه للمنهج من نقد ما يلي :

1-الطريقة تظل واحدة من بين الطرائق الأخرى ، والتركيز يكون على استخدام اللغة وليس على التراكيب اللغوية، ولا يعني أنه منهج أفضل ، إذ من الممكن من المتعلم أن يصل إلى مستوى أرقى من التراكيب والمفردات في اللغة الأجنبية .

2-تركيزه الشديد على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية، إنما تقوم على حضارة تلك اللغة، ولا يمكن في تعليم اللغات الأجنبية خاصة خارج أوطانها ، مثل : تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة العرب في بلاد العرب .

3- يهدف المنهج التواصلي إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة الأجنبية إتقانا كاملا، كما ولو كان من الناطقين الأصليين ، وهذا الهدف هو مستحيل في معظم الأحوال غير مرغوب فيه في حد ذاته .

4- يعطي المدّرس كفاءة عالية في اللغة الأجنبية تقارب كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية ، ومثل هذا المدرس نادر الوجود .

5- بروز مشكلة إجراء الامتحانات من خلال هذا المنهج [1] .

إذ كان هذا المنهج متبع في عملية التعليم والتعلم، ينبغي أن يعكس الاختبارات، ولكن هذه الاختبارات نجدها غير متوفرة ومن الصعب إعدادها.

لقد استعرضنا في هذا الفصل مناهج تعليم اللغات المختلفة من حيث نشأتها، وممارستها، وتطورها، وتقويمها ونقاط القوة وضعفها، وهذا دليل على أن الإنسانية لا تتوقف عند حد ما في البحث عن ما هو أفضل وأكمل في عملية التّعليم والتعلّم.

---

(1) – نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص ص 175 ، 176 .

1- علاقة مناهج الدرس اللغوي بتعليم اللغات :

مما لاشك فيه أن البحث اللغوي و النظريات المختلفة التي ظهرت في القرن الماضي كان لها دورا بارزا في تعليم اللغات فعندما كانت النظرة للغة من الزاوية البحتة رأينا اهتماما بتعليم النحو و الترجمة ، و تطور الأمر قليلا مع ظهور الطريقة السمعية الشفوية ، و لما انتقلت النظرية إلى الاهتمام بالمعنى ، عرفت انتقالا واضحا إلى الطريقة الاتصالية فالاهتمام لم يقتصر فقط على الطريقة بل تعدى ذلك إلى المنهج بمفهومه الواسع الذي يشمل المادة التعليمية و المنهاج أو طريقة التعليم و التقويم.

1-1- الواقع المعاصر للغة العربية :

إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم.

تعتبر اللغة العربية واحدة من لغات العالم ، و هي لغة قريش التي نزل بها القرآن الكريم و بذلك أصبحت لغة العرب اللغة العربية فرع من فروع اللغات السامية القديمة و تتمثل هذه الأخيرة في :

1- الآرامية.

2- الكلدانية.

3- السوريانية.

4- العربية.

5- الحبشية.

6-العبرية [1].

و ما يلاحظ هو أن اللغة العربية هي اللغة السامية الوحيدة التي استطاعت أن تستمر من بين اللغات الأخرى و لقد استمرت في الحياة بطريقة جعلتها تشمل اللغات السامية الأخرى و هي أكثر اللغات محافظة على ثبات هذا الأصل اللغوي للكلمة.

---

(1)- إبراهيم صبيح وآخرون ، في رحاب اللغة العربية ، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 1999 ، ص ،ص11 ، 13.

فاللغة العربية في الواقع الحالي مضطربة اضطرابا فكريا ، ثقافيا ، اجتماعيا و اقتصاديا ، كون أن اللغة العربية في الوطن العربي لها عدة مستويات متداخلة فيما بينها و قد ضاعت الحدود و اختلطت الأفكار و تسرب المقبول إلى الغير مقبول لذا أصبح من الصعب تحديد مستوى يتفق عليه ليرشح لسانا عربيا موحدا ليمثل مفهوم " العروبة " بمكانتها الأصلية ذات الموروث المشترك من تاريخ و حضارة و فكر و معرفة إلى غير ذلك مما يشكل منظومة متناسقة تستحق الإفصاح عن نفسها ، و على الرغم من التداخل بين مستويات العربية إلا أنه تمكن أن نلتمس خصوصيات كل منها و الفوارق المميزة فيما بينها حتى نستطيع الاكتشاف عن حقيقة التعدد هذه و تحديد موقفنا منه و محاولة وضع صيغة مقبولة ترشح لكي تكون لغة عامة تجمع العرب على لسان واحد و تأكد على أهميتهم العربية ، ذلك أن اللغة مرآة عاكسة لكل ميادين النشاط الإنساني في المجتمع و بعبارة أدق " اللغة هي الإنسان نفسه ، و قد قيل : إذا فتحت فاك عرفناك " [1] بمعنى التعرف على وضع الفرد في مجتمعه و موقعه في بيئته فكريا و ثقافيا و اجتماعيا.

وقد ظهرت عدة ملامح جديدة للغة العربية الفصحى " تتلاءم مع الزمن و ظروفه المتغيرة مع الاحتفاظ بثوابتها جوهريتها الأساسية التي حافظت على بنيتها الأصلية و تميزها عن غيرها من أنماط الكلام و هو ما سميّ بالعربية الفصيحة أو العربية في العصر الحاضر ، و نجد تسمية " العربية المعاصرة " و لكن تحمل في طياتها أمران هما

الأول : تعني التسمية تفكيك جسم العربية و توزيع أوصالها على فترات الزمن بحيث يصبح لكل فترة عربية مستقلة من أي نوع إنقضى زمنها ، بحيث أدت دورها في زمن محدد و توضع جانبا أي انتهت مكانتها و انقضت فعاليتها.

الثاني : إن مصطلح العربية المعاصرة هو مصطلح غامض و غير محدد المفهوم ، و قد يعني انتظامه لكل أنواع الكلام المعاصر ، و ذلك في شكل لهجات عربية تملأ السوق اللغوية في البيئة العربية [2].

إذ لا يمكن اعتبار التسمية تنطبق على اللغة العربية ، ذلك أنها ظلت في مسيرتها مستقرة ، حيث تغلبت على الصعوبات و لم تنفصل بنيتها الأساسية على الرغم من تجديد ألوانها و حركاتها وفقا لمقتضيات حاجاته.

---

(1)-كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1999 ، ص 31 .

(2)- المرجع نفسه ، ص 34 .

هذا من جهة ، و من جهة أخرى فمصطلح اللغة العربية الفصحى مفهوم واسع و يتماشى مع كل أنواع الكلام و الأساليب ، و مهما يكن فإنه لا يمكن إنكار وجود عدة مستويات من الكلام ذات أنواع متباينة تحاول تضييق الفصحى و تملأها الفوضى ، فتلك المستويات تتمثل في اللهجات العامة..

1 –2– اللغة العربية الفصحى :

اللغة العربية فرع من فصيلة كبيرة يطلق عليها فصيلة اللغات السامية ، و تنقسم هذه اللغات عموما إلى شرقية و غربية ، كما تنقسم اللغات السامية الغربية إلى غربية شمالية و غربية جنوبية ، و اللغة العربية تنتمي إلى القسم الغربي من اللغات السامية ، و هذا القسم يضم لغتين العربية و الحبشية ، و اللغة العربية تنقسم تاريخيا إلى قسمين ، العربية الجنوبية التي تعرف عند اللغويين بالحميرية ، و العربية الشمالية ، و تعرف كذلك بلغة وسط الجزيرة العربية ، و هي التي تسمى في عرفنا باللغة العربية الفصحى ، و لقد كتب لها الخلود بسبب نزول القرآن الكريم بها [1].

للغة العربية تاريخ عظيم يشهد لها بالمكانة العالية بين العديد من اللغات، و الحقيقة أن اللغة العربية الفصحى تطورت في اتجاهين بارزين :

1– اتجاه في كنف القرآن : " حيث حملها و جعل منها لغة الدين و الأدب و العلوم و الفنون على اختلاف وجهاتها و جعل منها لغة رسمية في جميع الميادين فحافظت إلى اليوم على سيماتها ، و احتكت بالحضارات و الثقافات المستمدة و ممدّة دون أن تفقد خصائصها ، و دون أن تنقطع الصلة بين ماضيها و حاضرها "[2].

و هكذا نجد أنفسنا مرتاحين لنصوص الجاحظ أو المنفلوطي و كذلك لشعر المتنبي أو شوقي أو مفدي زكريا.

---

(1) – محمود ثدى خاطر، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة ، ط1 ، القاهرة ، 2000 ، ص 48 .

(2) – المجلس الأعلى للغة العربية ، الفصحى وعاميتها ، دار الخلدونية للطبع ، د ط ، الجزائر ، 2008 ، ص 8 .

2- **اتجاه حر خارج القرآن** :عرفت تطورا طبيعيا شأن اللغات الغربية التي نعرفها فقدت الكثير من سيماتها في المجالات الصوتية و الصرفية و الاشتقاقية و الإعرابية و التركيبية.

و من هنا يتبين لنا أن اللغة العربية رمز من رموز الهوية لكل دولة عربية و ما زاد من مكانتها هو نزول القرآن الكريم بها و كذلك ارتباطها بموروث تاريخي عريق ، و هي لغة التدريس في المدارس الجزائرية و الدول العربية في مختلف المستويات (ابتدائي ، إكمالي ، ثانوي ، و حتى الجامعي لبعض التخصصات)، و هي مادة تعليم و تعلم.

1-3- مميزات اللغة العربية :

يتميز هذا العصر بوجود مستحدثات جديدة و متعددة في عملية التواصل بين الأفراد و الجماعات ، لذا نجد أن اللغات جميعا لها مميزات تميزها عن الأخرى ، فقد اتصفت اللغة العربية بصفات أو مميزات ، امتازت بها عن غيرها من اللغات و أهم هذه المميزات :

1- أنها الوسيلة الأولى للاتصال بين الأفراد و الجماعات ، و ذلك فيما يتصل بحياتها الروحية و المادية ، خصوصا أن هناك ميادين علمية ، اقتصادية و فكرية متعددة من الضروري الاتصال بها.

2- أنها أداة التثقيف بما تمليه قومية اللغة ، و ما تحويه من أثار دينية مقدسة ، و أثار دينية أدبية خالدة، و ما يمكن أن تصنعه اللغة من خلق قيم و ما تقوم به من ترسيخ الألفة و الصداقة بين الأفراد و الجماعات .

3 - فهي لغة يرتبط الصوت بالمعنى ارتباطا وثيقا و بتناغم جميل و تلك الميزة متوافرة في اللغات الأخرى،إلا أنها تكاد تكون أوسع في اللغة العربية فيظل فيها الميل إلى المحاكاة اللغوية الصوتية .

---

(1)- كمال بشر، المرجع السابق ، ص 34 .

4- أنها ضرورة ، لأنها ناتج من نواتج الفكر الإنساني إلا أنها في الوقت نفسه أداة من أهم أدواته ، فهي تمكنه من إصدار الأحكام و من تخريج الأفكار ، و تكوين مقدمات و استنتاج النتائج [1].

5- الإيجاز في دقة الفكر و الإتيان بالكلام القليل الدال على المعاني الكثيرة و تلك الصفة هي من الصفات العامة للغة العربية.

6 - أنها لغة إعراب ، و ذلك أن لها قواعدها في تنظيم الجملة في ضبط أواخر الكلمات بها خيطا خاصا ، و قد تفردت اللغة العربية بين لغات العالم بهذه الخاصة مع شيوع أنواع من الإعراب في بعض اللغات كالهندية، و اللاتينية و غيرها.

7- فاللغة العربية هي لغة اشتقاق ، و معنى ذلك أن بإمكان أن يشتق من الفعل صيغ متعددة ، و هذا الاشتقاق هو أكبر مصدر لشراء اللغة العربية و تطويعها لا ستعاب الكثير من المعاني الجديدة [2].

8- البلاغة ودقة التعبير ، الإيجاز و كثرة الترادفات و الألفاظ و صيغ الجموع [3].

و بعد كل هذا فاللغة العربية هي لغة حية تنموا و تزداد مفرداتها ، خاصة و أن القرآن الكريم قد أدى دورا كبيرا في تثبيت خصائصها المميزة ، فقد نمت اللغة بعدة طرائق منها : تقديم و تأخير الحرف و الإبدال، أي جعل حرف مكان حرف ، و هو نقل المصطلحات و المسميات من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.

---

(1)- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر ، ط2 ، القاهرة ، 2006 ، ص 48

(2)- سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان ، 2004 ، ص 23 .

(3) – هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك ، المرجع السابق ، ص 32 .

1-4- و من العوامل التي أدت إلى ازدهار اللغة العربية نذكر :

1- استخدام مناهج متقنة و وسائل تعليمية متطورة لمراحل التعليم المختلفة ، و لغير المتخصصين ، و غير الناطقين باللغة العربية ، و تراعي الظروف الفردية ، و تستجيب إلى حاجة المتعلم ، و تستفيد من إمكانات العصر الحديث و التقنيات المتنوعة.

2- الاستعانة في تدريس اللغة العربية بالوسائل السمعية و البصرية الحديثة.

3- إجراء تقويم مستمر لتطوير حركة التأليف في هذا المجال، تراعى الجوانب النفسية و التربوية و الثقافية و اللغوية للمتلقي ، بحيث تتناسب مع سنه ، و خلفيته الثقافية ، و قدراته العقلية ، و تعمل على تنمية مهاراته بالمناهج العلمية و التربوية.

4- الاهتمام بمناهج التدريس التي تركز على المتعلم و تجعله محور العملية التعليمية ، و تراعي الظروف الفردية و الفئات الخاصة .

5- التوسع في نشر اللغة العربية في الدول التي كانت العربية لغتها الرسمية ، مثل الدول الإفريقية الواقعة جنوبي الصحراء ، و الجاليات العربية في الخارج ، و دعم هذا العمل بالوسائل المادية و المعنوية ، بما يجعله قادرا على منافسة اللغات و الثقافات الأخرى بأساليب قادرة على الصمود و التأثير.

6- دراسة اهتمامات غير الناطقين باللغة العربية بما يتناسب حاجاته.

7- الاهتمام ببرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، المقروءة و المرئية [1].

فاللغة هي أهم الرّوابط المعنوية التي تربط الفرد بغيره ، لأنها واسطة التفاهم بين الناس ، و آلة التفكير عند الفرد و واسطة نقل الأفكار و المكتسبات من الآباء إلى الأبناء.

---

(1)- منال محمد الرحمن، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، رسالة ماجستير ، قسم اللغة العربية،(بحث غير منشور)، جامعة البعث،سوريا، 2011 ، ص 18 .

و من ملامح التأثر و التأثير اللغوي بين اللغة العربية و اللغات الأجنبية أنه في بداية الاتصال الفكري و المعرفي الذي حدث في العالم الإسلامي خلال القرون الغابرة و المتأخرة حين حدثت حركة الترجمة الواسعة تم فيها اختيار كلمات عربية نزعت من جذورها و سياقاتها لتعبر عن ألفاظ أجنبية جاءت بعد ذلك بكل دلالاتها و جذورها و جوانبها المنظورة و غير المنظورة لتزيح المعنى العربي جانبا و تحل محله تماما ، و لا يبقى منه غير الوعاء الخارجي (اللفظ) [1].

لذا نجد الباحثين يرجعون بعد ذلك في تأهيل هذه المفاهيم إلى مصادر أجنبية ، و ذلك أن السياق العام للتطور الفكري في العالم الإسلامي في القرنين الأخيرين أدى إلى نوع من الإستبعاد اللاإرادي للمصادر العربية و الإسلامية من الأطر المرجعية للباحثين لأن مفاهيمهم ليست عربية و إن كانت حروفها عربية.

2- مفهوم اللغات الأجنبية :

يتعلق إكتساب[*] اللغة الثانية بدراسة الطريقة التي يصبح فيها الفرد قادرا على تعلم لغة أو أكثر ، غير لغته الأولى سواء أكان ذلك في فصول تعليم اللغة ، أم عن طريق التعلم الطبيعي للغة من خلال التفاعل مع الناطق الأصلي باللغة.

و مصطلح اللغة الثانية يطلق على أية لغة يتعلمها الإنسان بعد أن يتقن لغته الأولى ، و يشمل تعلم أي لغة من اللغات و بأي قدر كان شريطة أن يأتي تعلم اللغة الثانية في وقت متأخر عن تعلم اللغة الأولى ، و من هنا يقصد باكتساب اللغة الثانية تعلم اللغة الثانية و الأجنبية على حد سواء ، كما يقصد به أيضا تعلم لغة ثالثة أو رابعة ، كما أننا نستطيع إدخال مصطلح اللغات الأجنبية في مفهومنا الواسع المسمى " اللغات الثانية " لأننا ننظر إلى عمليات التعلم على أنها متماثلة في جوهرها ، سواء في اللغات التي لها وجود محلي أو اللغات الهدف الأكثر بعدا على الرغم من اختلاف أهداف التعلم و ظروفه[2].

---

(1)- نصر محمد عارف ، الحضارة- الثقافة-المدنية ، دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،مجلد 1 ،دار المعارف للنشر ، الرياض ، 1995 ، ص 26 .

(*)- اكتساب اللغة هي العملية التي تتم بشكل طبيعي وبدون حاجة إلى تعليم كما يحدث عند اكتساب الطفل للغته الأم .

(2)-معزوز سمير،التداخل اللغوي بين الفرنسية و العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري-مدينة بجاية أنموذجا-(دراسة وصفية تحليلية)، " رسالة ماجستير" ،قسم علوم اللسان، جامعة بوزريعة 2 ،(بحث غير منشور)2011 ،ص17.

واللغات الأجنبية :« هي اللغة التي يتعلمها الطالب تعلما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسية و يختلف السن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية و الظروف السياسية »[1].

و لأن اللغة الفرنسية هي اللغة الثانية التي يتعلمها التلميذ من خلال التعليم المدرسي [2] ، حيث تمارس هذه اللغة ممارسة منمطة في المدرسة فقط فهي بالتالي لا تؤدي الدور الاجتماعي الطبيعي في حياة الأفراد في المجتمع الجزائري أو في نشاطات التلاميذ خارج المدرسة مثلما هو عليه الحال في مجتمعها الفرنسي الذي تستعمل فيه.

و يتوقف التمييز بين تعلم اللغة الأولى و اللغة الأجنبية على أساس البيئة التي يتم فيها تعلم إحداهما ، فمكتسب اللغة الأولى يلتقطها من بيئتها التي تستخدم فيها للتواصل اليومي العادي بينما يعتمد متعلم اللغة الأجنبية إعتمادا كليا على عدد من الحصص التربوية داخل القسم في المدرسة ، و يزداد مقدار التعرض في بيئة اللغة الأجنبية أو يقل حسب الفرص المتاحة للمتعلم من حيث استخدام تلك اللغة في تدريس المواد الأخرى، و قراءة التلاميذ للمواد المكتوبة بتلك اللغة خارج القسم الدراسي ، و استماع التلاميذ للوسائل المسموعة و المرئية الناطقة بتلك اللغة [3].

و في ضوء ما سبق يمكن النظر إلى بيئة اللغات الأجنبية كعامل إيجابي تتوفر فيه فرص التعرض السالفة الذكر و تتقلص شيئا فشيئا لتنعدم من الجانب الآخر ، بحيث ينحصر تعرض التلاميذ للغة الأجنبية في حصص معدودة في المدرسة.

فلا يجب تجاهل تعليم اللغة الأولى و تعليم اللغات الأجنبية يتطلبان نموذجين تربويين تعليميين مختلفين كل الاختلاف و بما أن هذه الحقيقة لم تأخذ بعين الاعتبار انعكست نتائجها سلبا و التي أصبحت تنتج ما سمتهم الباحثة خولة " أنصاف اللغويين"Semi-lingue " [4] ، الذين لا يملكون أية لغة ، و إنما كلامهم عبارة عن هجين لغوي و هم لا يتقنون أي لغة من تلك اللغات المستعملة ، و من هذا المنطق ينظر إلى متعلمي اللغات في مختلف أعمارهم و مشاربهم على أنهم يتعلمون لغة ستكون لغة ثانية بالنسبة إليهم.

---

(1)- محمد أحمد العمايرة ، بحوث في اللغة والتربية ، دار وائل ، عمان ، 2001 ، ص 55 .

(2)- محمد علي الخولي ، الحياة مع لغتين ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن ، 2002 ، ص 27 .

(4)- Khaoula Taleb ibrahimi, les Algériens , et leur (s) langue (s) Edition el hikma , 2eds , Alger , 1997 , P 50 .

2-1- العوامل الأساسية لنجاح تعليم اللغات الأجنبية :

يتوقف نجاح تعليم اللغات الأجنبية على عوامل أساسية من شأنها أن تساعد كثيرا في نجاعة العملية التعليمية، خاصة أن اكتساب اللغة هو بمثابة التغيير الذي يطرأ على المتعلم نتيجة الإثارة الداخلية و المرتبطة أساسا ب:

1- النضج :

«تعد عملية النمو الداخلي على مستوى الذات أمرا مهما من حيث إنها تعبر عن إكتمال القدرات السيكولوجية للفرد ولا يمكن أن تكون هناك عملية تعلم دون اكتمال قدرات الفرد النفسية ، و هي في حقيقته يشمل جميع جوانب الكائن الحي و يحدث بكيفية غير شعورية »[1].

و يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يصعب فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي و لا يذر ، " إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه من حيث إنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا يشمل شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية " [2].

2- الإستعداد :

يرتبط استعداد الطفل لاكتساب مهارة ما بالنمو العضوي و العقلي و الوجداني و الاجتماعي ، حيث تمكنه قدراته العقلية من استيعاب ما يريد تعلمه و فهمه و تصوره ، و تشكل كل هذه العوامل مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم ، و من المتفق عليه بصفة عامة ، أن النجاح في اكتساب لغة ثانية لا يعتمد على طرائق التدريس المتبعة فحسب بل كذلك على قدرات المتعلمين [3].

فالاستعدادات الأطفال لتعلم اللغة الثانية أمر معقد و مهم و له فضل خاص به ، فهناك اختبارات لا بأس بها للقابليات اللغوية و الذين يحققون علامات عالية غالبا ما يتعلمون اللغة في نصف الوقت الذي يستغرقه الشخص العادي و ثلث الوقت الذي يستغرقه الشخص البطيء.

---

(1)- أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 52 .

(2)- المرجع نفسه ، ص 52 .

(3)- سيجوان ميجل و مكاي وليم ، التعليم وثنائية اللغة ،(تر) إبراهيم محمد القعيد ، محمد عاطف مجاهد ، عمادة شؤون المكتبة ، جامعة الملك سعود ، السعودية ، 1994 ، ص 97 .

3- الدافعية :

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى الحوافز التي يبديها أو يظهرها الفرد للقيام بنشاط سلوكي و توجيهه نحو وجهة معينة و لقد أكد عبد المجيد النشواتي على أهمية الدافعية من وجهة تربوية « من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها.... و كما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية ، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية »[1].

حيث إذا أردنا تحقيق تعلم فعال في تعليم اللغة الأجنبية ، لابد من توفر على نحو فعال ، " الدوافع ، و كلما قوي الدافع تحقق التعلم المرغوب ، و تنعكس الفائدة المرجوة من ذلك على التلميذ ، و حسب الجاحظ هناك تناسب طردي بين الحاجة إلى اللغة و سرعة تحصيل مواصفاتها ، بحيث كلما اشتدت الحاجة إلى اللسان اختصرت النفس مسافات الزمن في التهيؤ لقبوله ، لأن من أعوان الأسباب فرط الحاجة إلى ذلك ، و على قدر الضرورة إليها " [2].

و لنجاح المعلم في تحقيق الأهداف المعاملة يكون البلوغ فيها و التقصير عنها المرسومة متوقف على الشرط السابق الذكر ، لذلك وجب إحاطة مهمة المعلم التعليمية بالمثيرات الفعالة حتى نضمن استمرار التواصل بين المعلم و المتعلم[3].

---

(1)- عبد الحميد النشواتي ، علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة ، ط1 ، لبنان ، 1988 ، ص 207 .

(2)- الجاحظ ، الحيوان ، (تح) عبد السلام محمد هارون ، مكتبة البابي الحلبي ، ج5 ، القاهرة ، ص 290 .

(3)-)-معزوز سمير ،المرجع السابق،ص ص19،20 .

2-2- أهداف تعليم اللغات الأجنبية :

تمثل الأهداف (*) العامة لتعليم اللغات الأجنبية انعكاسا للأهداف التي تتبناها الدولة و تتدرج الأهداف في مستوياتها ، و أهميتها كما تتدرج في عموميتها ، و هذه الأهداف تستمد من طبيعة المجتمع ودينه و فلسفته و تراثه القومي مع مسايرة في ذلك لمستجدات و تغيرات العصر ، كما تراعي في ذلك استعدادات و خصائص المتعلمين المعرفية و هذا في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

و انطلاقا مما سبق فإن تعليم اللغة الأجنبية يرمي إلى تزويد التلميذ بلغة أخرى إلى جانب لغته الأولى ، خاصة في الوقت المعاصر الذي أصبحت فيه اللغات الأجنبية هي الناقلة للمعارف الحاصلة في المجالين العلمي و التكنولوجي و لأن المجتمع الواحد لا يستطيع بلوغ درجة من التطور معتمدا على تجاربه فقط ، بل يجب أن يحتك بالمجتمعات الأخرى يأخذ منها و يتفاعل معها [1].

حيث إن : " الحاجة إلى اللسان الأجنبي متعددة و ليس وقفا على دراسة ..... ففي كثير من البيئات اللغوية و تسليما منّا إلى تداخل الفكر الإنساني ، و بتشابك العلاقات و المصالح بين الأمم فإنه ينبغي أن نتعامل مع اللسان الأجنبي الإنجليزي و الفرنسي " [2].

و قد توصلت الأبحاث العلمية إلى نتائج جديدة فيما يخص تعليم اللغات الأجنبية بالدراسات التطبيقية و الميدانية التي أجريت لإبراز أهمية تعليم اللغات الأجنبية و دورها في الاتصال بين الأمم و الدول و توسيع مدارك الفرد و خبراته ، و لهذا يمكننا تلخيص أهداف تعليم اللغات الأجنبية فيما يلي:

1- تمكين الطفل من فهم المحيط الاجتماعي و الثقافي بسهولة أكثر ، و ذلك بتوسيع فكره المحدود ، و عدم الاكتفاء بلغة واحدة.

(*) – معنى الهدف : هو وجود عمل مرتب ومنظم ، وقائم على استبصار سابق للنهاية الممكنة ، في ظل ظروف مصاحبة .

(1) – عبد المجيد سالمي ، مدخل إلى تعليم اللغات ، مجلة اللغة والأدب ، ع5 ، جامعة الجزائر ، 1994 ، ص 135 .

(2) – أحمد سمير بيبرس ، الواقع اللغوي والهوية العربية ، دار الفكر العربي ، ط1 ، مصر ، ص ص ، 113 ، 114 .

2- تأهيل المتعلم للتمكن من وسائل التعبير الكتابي و الشفهي ، و تنمية التفاهم الدولي و اكتساب المصطلحات الفنية ، و العلمية و المهنية و تنمية القدرة على التحليل و التركيب من خلال الاتصال .

3- تسهيل عملية الاتصال بين البلدان المختلفة و البلدان المتقدمة في مختلف المجالات ، إذ أصبح تعلم اللغات الأجنبية ، خاصة تلك التي لها رصيد حضاري و تراث ثقافي ، من متطلبات العصر ، لأن تعلمها معناه الانفتاح على العالم الخارجي و على ثقافات العالم [1].

4- إثراء اللغة العربية في جميع المستويات ، حيث إن الحاجة إلى لغة أخرى بجانب اللغة الأولى ، تبرز نتيجة لعدد من الظروف المتنوعة ، فبعض اللغات محدودة في خبراتها العملية نتيجة للدورالهامشي الذي يلعبه أبناؤها في بناء الصرح العلمي و العالمي.

و نظرا للدور الهامشي الذي تلعبه اللغة العربية في عصر العلم و التكنولوجيا ، فقد أصبح من الضروري تعليم اللغات الأجنبية ، و يشير في هذا المقام أحمد طالب الإبراهيمي إلى أهمية تدريس اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ، بقوله : «... سنكّون مدة طويلة من الزمن بحاجة إلى الفرنسية ، لنتخذها نافذة مفتوحة على الحضارة التقنية ، ريثما تتمكن الجزائر من تكوين إطاراتها باللغة الوطنية »[2].

و بذلك فقد تبوأت اللغة الفرنسية مكانة لا يستهان بها في المدرسة الجزائرية ، باعتبارها الأداة المستخدمة لولوج عالم التكنولوجيا الحديثة.

---

(1)- حمّار فتيحة ، الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ ، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع ، جامعة الجزائر ، (بحث غير منشور) ، 2008 ، ص 32 .

(2)- أحمد طالب الابراهيمي ، من تصفية الاستعمار الى الثورة الثقافية ، (تر) حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1 ، الجزائر ، 1972، ص 304 .

5- تحقيق الإتصال و التفاهم بين مجتمع و آخر ، لا يتم إلا بمعرفة اللغات الأجنبية و تعلمها و هذا ما تتبعه كل المجتمعات نظرالما لهذه العملية من فائدة ، إذ يتم التقارب و التفاهم بين دول جميع القارات ، و يعمل الكل على بناء حياة إنسانية جديدة على أساس الاحترام المتبادل [1].

6- تعدد الأمم و الشعوب يؤدي كذلك إلى تعددغاياتها ، بل إن المجتمع الواحد إذا حدث فيه انقسام و تباعد في مجموعاته ، فإن ذلك يؤدي في النهاية إلى ظهور غايات مختلفة و متعددة ، و كون اللغة وسيلة إتصال تسمح للفرد أن يتعرف على ثقافة الغير ، و أن يستفيد منها[2].

و من هنا تتجلى أهمية تعليم اللغات الأجنبية و تعلمها.

2-3- المتضمنات التعليمية و تجلياتها في مناهج تعليم اللغات و تعلّمية اللغة العربية :

نظرا لتزايد الحاجة المستمرة إلى تعلم اللغة و تعليمها ، خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين ، و ذلك راجع لعدة أسباب منها : حاجة الأفراد لتعلم لغة ثانية أو أكثر لتحقيق مكاسب متعددة أو لتلبية حاجاتهم ، أو لتزايد أعداد المهاجرين و العاملين الأجانب الذين يحتاجون إلى لغة الأقوام التي يتعاملون معها ، أو لضرورات عملية تفرضها المنظومات الجامعية ، و التخصصات المختلفة مما يتوجب على المنتسبين إليها تعلم تلك اللغات، تزايد الأبحاث

و الدراسات التي أجريت في حقول اللغويات العامة و المتخصصة مثل : علم النفس المعرفي ، مما مهد الطريق لدراسة متخصصة في مجال تعلم اللغة الأجنبية و تطبيق نتائج تلك الدراسات على تطوير أساليب تدريسها و تعلمها.

---

(1)- حمّار فتيحة ، المرجع السابق ، ص 32 .

(2)-معزوز سمير،المرجع السابق،ص ص23،24.

أو لأساليب أخرى «لا نزعم القدرة على الإحاطة بكل هذه الدراسات أو مناقشة كل نتائجها المتناقضة أحيانا»[1].

كما أن وراء الاهتمام بدراسة طبيعة اكتساب اللغة الأجنبية و تعلمها أسبابا عديدة منها :

1- إن معرفة عمليات الاكتساب و استراتيجياته تتطلب معرفة شمولية ترتكز على ميادين مختلفة ، مثل : علم النفس، اللسانيات ، علم الاجتماع.

2- إن فهم طبيعة تعلم اللغة واكتسابها يمكننا من استخلاص التضمينات المناسبة لتدريسها،و التخطيط السليم لتعلمها.

3- إن معرفة طبيعة الاكتساب و التعلم تثري ميادين العلوم الأخرى مثل : اللسانيات ، و علم النفس ، و علم الإنسان [2].

و تأسيسا على ما سبق ، و تبعا لتزايد الأبحاث و الدراسات التي أجريت في ميادين اللسانيات العامة و المتخصصة مثل علم النفس اللغوي و الاجتماع اللغوي ، و علم النفس المعرفي ، مما مهد الطريق لدراسة متخصصة في تعلم اللغة الثانية و الأجنبية ، و تطبيق نتائج هذه البحوث و الدراسات على تطوير أساليب تدريسها و تعلمها ، و قد تم تصنيف هذه الأبحاث في هذا المجال إلى ثلاثة أصناف و هي :

1- الدراسات الوصفية : و فيها يقوم الباحث بجمع عينات من كلام متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية ثم تحليلها و مقارنتها بما يماثلها في كلام متحدثي اللغة نفسها و التي هي لغتهم الأم .

2- الدراسات التجريبية التعليمية : حيث يقوم الباحث بضبط متغيرات معينة في الإطار التجريبي لتحديد أثرها على التعلم داخل الصف ، كدراسة أثر طريقة الاستدلال و تعلم قواعد اللغة العربية

---

(1)- محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد ، تأثير تعليم اللغات الأجنبية ، معهد بورقيبة للغات الحية ، تونس ، 1983 ، ص 15.

(2)- عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق ، « نظريات تعلم اللغة واكتسابها ،تضمينات لتعلم اللغة العربية وتعليمها»، المجلة العربية للتربية ، م، ع ، ت،ث، ع ، مجلد 16 ، ع1 ، تونس ، 1996 ، ص ص 1 ، 2 .

3- دراسات اختبار الفرضيات : و فيها يقوم الباحث باختبار فرضيات معينة مستمدة من نتائج دراسات سابقة كاختبار فرضية تأثير إتقان اللغة الأولى ، على إتقان اللغة الثانية و الأجنبية [1].

لذا يمكن استخلاص العموميات التالية اعتمادا على مناهج تعليم اللغات السالفة الذكر في تعليم اللغة العربية و تعلمها فيما يلي:

1- في تكييف التكوين النظري و العملي و المنهجي : أي السعي نحو زيادة فرص تعرض المتعلمين للغة العربية اليومية في استعمالاتها الطبيعية ، لأن هذا التعرض يزيد من فعالية قدرة المتعلم على تنظيم المدخل اللغوي و تطبيقه و تحليله و ينميه ، لذا يركز المتعلم على المضمون لا على شكل اللغوي ، و هذا ينمي قدرته اللغوية الإبداعية و يمكن تحقيق ذلك عن طريق إثارة أسئلة حقيقية تتعلق بحياة المتعلم و بيئته.

فالمنهجية الحقيقية لتعليم اللغات ينبغي أن تقوم على مبدأ أساسي مغاير ، إلى حد ما كما هو متعارف عليه فتعليم اللغات تأخذ بعين الاعتبار دور كلا المعلم و المتعلم على حد سواء ، و عادة يقتصد دور المعلم في توجيه الأسئلة في حين يقوم المتعلم على إعطاء المعلومات التي تتطلبها الأسئلة [2].

و يمكن القول أن المنهجية تركز على استمرارية التعلم ، فعملية تعليم اللغة و تعلم اللغة الأجنبية خاصة إذا أراد النجاح لابد أن تقوم على ممارسة مستمرة غير محدودة و مفيدة ، نظرا لما تنطوي عليه من تكرار ، و تجريب و تدريب.

---

(1)- عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق ، المرجع نفسه ، ص 1 .

(2)- نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 203 .

2- **إعداد المحتويات اللغوية** : كالكتب المدرسية ، حيث ظلت لسنوات طويلة الوسيلة الوحيدة تقريبا ، باستثناء الطباشير و اللوح و القلم و الورق ... التي كانت تستخدم من قبل المعلم و المتعلم في تعليم وتعلم لغات.

مثلا : في المنهج التقليدي لم يكن هناك سوى كتاب واحد و هو المقرر للاعتماد عليه في عملية التدريس، و اعتبر المنهج لكل محتوياته من أهداف ، و موضوعات ، و مادة تعليمية و تدريبات ، كما لم يكن (يتوفر) في ذلك الوقت كتاب للمتعلم و آخر للمعلم بل كان كل ذلك في كتاب واحد [1].

و مع ظهور مناهج أخرى ، واتخاذها أسس علمية ظهرت الحاجة إلى كتاب خاص للمعلم يكون مرشدا و هاديا و دليله للسير في البرنامج الدراسي ، كما توفر كذلك كتاب للمتعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية و يتضمن الكتاب المادة اللغوية التي يراد تعلمها للطالب و الوسيلة التي يأمل أن يتم من خلالها تحقيق أهداف المنهج.

3-تدريس الجوانب الوظيفية التواصلية : حيث أن بناء المناهج على أساس حاجات المتعلم الحقيقية ، يثير دافعيته و ينمي قدراته التواصلية ، و يضمن دوام استعمال اللغة في مواقف حياته معينة ، أي التوظيف الحقيقي للغة .

فالتركيز عن الشكل على حساب المضمون لا يؤدي إلى تعلم اللغة دائما ، لأن معرفة القاعدة لا تضمن استعمالها السليم ، لذا لابد من التركيز على تعلم قواعد اللغة وظيفيا و في المواقف الحياتية التي يحتاجها المتعلم ، و عدم اللجوء إلى تدريس القواعد و التراكيب بشكل جامد ، لأن ذلك يعيق التواصل اللغوي [2].

حيث أن تقبل الأداء اللغوي للمتعلم ما دام يعبر عن المعنى السليم المقصود و لو شابه بعض الخطأ في الشكل ، إذ كان الهدف من التعلم هو التواصل اللغوي.

4- القواعد النحوية التركيبية الأساسية: حيث يرى التربويون أن تتاح الفرصة للمتعلمين للاستماع إلى اللغة في مرحلة تعلّمها و بداية الدرس كذلك ، و ذلك لإيجاد ألفة لغوية و لتدريب أذن المتعلم على سماع أصوات اللغة و مفرداتها و تركيبها و تهيئته لاستعمالها.

---

(1)- نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 188 .

(2)- عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق ، المرجع السابق ، ص 7 .

و جعل الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون مواقف تعليمية يستفاد منها في الكشف عن مراحل تعلم اللغة، أي ما يتم تعلمه منها حيث لا يعاقب الطالب عليها لأنها متوقعة الحدوث [1].

لذا يجب عدم تسليط الضوء على هذه الأخطاء أثناء التواصل اللغوي ، بل يجب تحملها و تقبلها ما دامت لا تأثر على سلامة المعنى ، لذلك يعتبر تطوير مقياس مدرج للأداء اللغوي ، يعتمد على درجة مفهومية هذا الأداء .

و تقبل لجوء المعلم في مراحل التعليم الأولى إلى استعمال بعض تراكيب و تعابير اللغة المحكية ما دامت قريبة من اللغة الفصحى و تؤدي المعنى المقصود. و تضمين البنى اللغوية في المناهج و تدريسها وفق تسلسل تعلمها و اكتسابها حيث لا يمكن توقع تعلم بنية لغوية تكتسب في مرحلة متأخرة قبل غيرها مما يكتسب في مرحلة متقدمة.

فمثلا : لا نتوقع اكتساب المبني للمجهول قبل المبني للمعلوم [2].

و التراكيب اللغوية المعقدة قبل الجمل البسيطة.

لذا فتدريب المتعلمين على استعمال البنى اللغوية المتأخرة الاكتساب لا يجدي نفعا ، و لكن هذا لا يمنع استعمالها حيث اقتضت الحاجة ، فالمتأمل في أدبيات اكتساب اللغة العربية و تعلمها يجد ندرة في هذا المجال و لا يتعدى في معظم الأحيان دراسة مفردات الطفل ، إن معرفة المعلم لمرحلة اكتساب هذه البنى تسهل عليه تدريسها و تقديمها أو تأخيرها وفق متطلبات الموقف التعليمي.

5- الجانب التداولي التواصلي من اللغة :" لأن تشجيع المتعلمين على استعمال اللغة العربية مع الأقران و المدرسين و في الشارع و مختلف المواقف الحياتية ، حيثما أمكن يجب أن يصاحب إشاعة استعمال اللغة في المجتمع بالإطراء و الاستحسان ، لا السخرية و الازدراء ، و يمكن أن تساعد وسائل الإعلام على تشجيع المتعلمين ماديا و معنويا.

---

(1)- عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق ، المرجع السابق ، ص 8 .

(2)- المرجع نفسه ، ص8 .

إن تهيئة جو نفسي مريح للمتعلمين يزيد من قابلية التعليم لديهم و ذلك بإقامة علاقة ودية معهم و احترام شخصيتهم و تقبل أدائهم اللغوي و تشجيعهم على التواصل اللغوي [1].

و الهدف من ذلك هو تجنب المعيقات النفسية التي تأثر سلبا على الأداء اللغوي، و بعث دافعية المتعلمين و بناء اتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة و أهلها و ثقافتها و حضارتها ، و يمكن أن يتم ذلك برفع مكانة اللغة العربية وطنيا و عالميا و إشاعة استعمالها في المجتمع و تحفيز المتعلم ماديا و معنويا لتوظيفها في مختلف ميادين الحياة.

فضرورة تضمين النصوص اللغوية خاصة الحوار و التعابير الاجتماعية ذات الصلة بحياة المتعلم اليومية لحاجاته إليها مما يدفعه إلى سرعة تعلمها و استعمالها ، مثال ذلك : تعابير المستعملة في الأفراح و الأحزان.

6- الإستفادة من المناهج في التعليم:

فمن الضروري أن تأخذ المنهجية الملائمة بعين الاعتبار استمرارية التعلم، فعملية تعلم اللغة و تعلم اللغة الأجنبية بصورة خاصة ، إذا أريد لها النجاح فلابد من أن تقوم على الممارسة المستمرة غير المقيدة بزمن محدد، أو مكان محدد[2].

لذلك نجد أن اللغة العربية قد استفادت من مختلف مناهج تعليم اللغات و تعلمها السالفة الذكر والتي تدعو للبحث عن منهجية جديدة تركز أكثر على طريقة التدريس .

---

(1)-عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق،المرجع السابق، ص7.

(2)- نايف خرما وعلي حجاج ، المرجع السابق ، ص 204 .

لقد تعددت مناهج تعليم اللغات بتعدد الاتجاهات النظرية العلمية، و اللغوية ، التي ظهرت على مدار التاريخ حيث كان للمجتمعات اهتماما باللغة منذ القدم ، إذ سعت إلى علمنة أساليبها و إخضاعها لنظريات متعددة.

و لقد توصلنا من خلال بحثنا إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في :

* تعّد دراسات دي سوسير المنبع الرئيس للعديد من المدارس اللسانية التي جاءت بعده ، و لعل هذه الدراسات تبرز معطياتها و نتائجها في مناهجها.

* لقد ساهمت مناهج تعليم اللغات بمختلف مبادئها في مناهج (طرائق) التدريس ، و الدليل على ذلك تأثر اللغة بها.

* تهدف دراسات اللغة إلى استعراض موجز لأهم نظريات إكتساب اللغة و تعلمها لاستخلاص تضمينات تغني مجال تعلم اللغة العربية.

* أن الكفاية التواصلية لها أهمية بالغة في مجال تعليم اللغات و تعلمها ، حيث ساهمت في نهوض المؤسسات التربوية و التعليمية نحو درجة عالية من الكفاءة التعليمية المنشودة.

* استثمار نتائج بحوث اللسانيات التي توصّل إليها الغرب و توظيفها في اللغة العربية مع الحفاظ على خصائصها.

* تأثر اللغة العربية بمناهج تعليم اللغات الأجنبية.

إن عملية تعليم اللغة العربية تقتضي إلماما بكل القضايا المتعلقة بها ، ذلك أن تعليمها يستوجب الخبرة الكافية باللغة العربية ، و بطرق تحليلها.

و في ختام هذا العمل ، نأمل أن نكون سلّطنا الضوء على مختلف مناهج تعليم اللّغات و انعكاساتها على تعليمية اللغة العربية.

و نتمنى أن يفسح المجال للباحثين في المستقبل للكشف عن المزيد من خفاياه و بيان أسراره.

المصادر :

القرآن الكريم

المراجع :

– الكتب العربية:

1– إبراهيم صبيح و آخرون ، في رحاب اللغة العربية ، دار مكتبة الحامد للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان 1999.

2– إبراهيم محمد عطا ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب للنشر و التوزيع ، ط 2 ، القاهرة ، 2006.

3– أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 1، الجزائر، 2000.

4– أحمد طالب الإبراهيمي ، من تصفية الإستعمار إلى الثورة الثقافية ، (تر) حنفي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع : ط 1 ، الجزائر ، 1972 .

5– أحمد سمير بيبرس ، الواقع اللغوي و الهوية العربية ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، مصر .

6– أحمد مومن ، اللسانيات النشأة و التطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 3 ، الجزائر ، 2002 .

7– أحمد المتوكل ، اللسانيات في النحو اللغة العربية ، دار الثقافة ، ط 1 ، دار البيضاء 1986 .

8– أحمد المتوكل ، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) منشورات عكاظ ، ط 1 ، الرباط ، 1989 .

9– أحمد المتوكل ، الوظائف التداولية في اللغة العربية ، دار الثقافة ، ط 1 ، دار البيضاء ، 1985.

10– أندري ما رتيني ، مبادئ في اللسانيات العامة ، (تر) سعدي زبير ، دار الآفاق ، ط 1 ، الجزائر ، 1998 .

11– أنطوان صياح ، تعليمة اللغة العربية ، ج 1 ، دار النهضة العربية ، ط 2 ، بيروت ، 2009 .

12– أنطوان صياح تعليمة اللغة العربية ، ج 2 ، دار النهضة العربية ، ط 1 ، بيروت ، 2009 .

13– أنطوان صياح و آخرون ، تعليمة اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، ط 1 ، لبنان ، 2007 .

14– بوقرة نعمان ، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة ، د.ط ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2006.

15- بول هنادي ، ما هو النقد ، (تر) سلافة حجاوي ، سلسلة المائة كتاب ، ط 1 ، عمان ، 1989 .

16- التواتي بن التواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث و مناهجها في البحث ، دار الوعي للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2006 .

17- الجاحظ ، الحيوان ، (تح) عبد السلام محمد هارون ، مكتبة البابي الحلبي ، ج 5 ، القاهرة.

18- حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، دار المصرية اللبنانية ، ط 1 ، القاهرة ، 2000 .

19- حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية و اللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ، 1987 .

20- دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، (تر) عبده الراجحي و علي علي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، 1994 .

21- ديان لارسان فريمان ، أساليب و مبادئ في تدريس اللغة العربية ، (تر) عائشة موسى السعيد ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1995 .

22- رشدي طعيمة ، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ، 1998 .

23- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين التنظير و التطبيق ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2004 .

24- سيجوان ميجل و مكاي وليم ، التعليم و ثنائية اللغة ، (تر) إبراهيم محمد القعيد و محمد عاطف المجاهد ، عمادة شؤون المكتبة ، جامعة الملك سعود ، السعودية ، 1994 .

25- صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومه ، ط3 ، الجزائر ، 2000 .

26-صالح نصيرات، طرق تدريس العربية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2006 .

27- صلاح فضل ، النظرية البنائية في النقد الأدبي ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، القاهرة ، 1997.

28- طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، الأردن ، 2005 .

29- عبد الحميد النشواتي ، علم النفس التربوي ، مؤسسة الرسالة ، ط 1 ، لبنان ، 1988 .

30- عبد الرحمن العيساوي ، علم النفس في المجال التربوي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، 1999 .

31- عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية ، رؤية نظرية تطبيقية ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2008.

32- عبد الله صبحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، ط 1، الإسكندرية 1990.

33- علي أيت أوشان ، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، دار البيضاء ، 1990 .

34- فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة و التربية الإسلامية عالم الكتب ، ط 2 ، القاهرة ، 2006 .

35- كمال بشر ، اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة، 1999.

36- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس العربية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، الأردن ، 2006.

37- محمد أحمد العمايرة ، بحوث في اللغة و التربية ، دار وائل ، عمان ، 2001 .

38- محمد المعموري و عبد اللطيف عبيد ، تأثير تعليم اللغات الأجنبية ، معهد بورقيبة للغات الحية ، تونس ، 1983.

39- ماجد فخري ، أرسطو ، المعلم الأول ، الأهلية للنشر و التوزيع ، بيروت ، 1977 .

40- المجلس الأعلى للغة العربية ، الفصحى و عاميتها ، دار الخلدونية للطبع ، د.ط ، الجزائر ، 2008 .

41- محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ، ط 1 ، الإمارات العربية المتحدة ، 2003 .

42- محمد صلاح الدين الشريف ، أهم المدارس اللسانية ، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية ، ط 2 ، تونس ، 1990 .

43- محمد علي الخولي ، الحياة مع لغتين ، دار الفلاح للنشر و التوزيع ، ط 1 ، الأردن، 2002 .

44- محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1988 .

45- محمود ثدى خاطر ، تعليم اللغة العربية و التربية الدينية ، دار الثقافة ، ط 1 ، القاهرة ، 2000 .

46- نايف خرما و علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني لثقافة و الآداب ، ع 126 ، الكويت ، 1988 .

47- نصر محمد عارف ، الحضارة – الثقافة – المدنية ، دراسة لسيرة المصطلح و دلالة المفهوم ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، مجلد1 ، دار المعارف للنشر، الرياض،1995.

48- هادي نهر ، الكفايات التواصلية و الاتصالية ، دراسات في اللغة و الإعلام ، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط 1 ، الأردن ، 2003.

49- هان تشوغ ، منهج التعليم التواصلي و تطبيقه في أعمال تدريس اللغة العربية ، جامعة ماليزيا ، 2011 .

50- هدى علي جواد الشمري و سعدون محمود الساموك ، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، دار وائل للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2005 .

51- وليد العناتي ، اللسانيات التطبيقية و تعليم العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة للنشر و التوزيع ، ط1، عمان ، 2003.

– المعاجم :

1- ابن منظور ، لسان العرب ، ط 1 ، دار صادر ، بيروت ، 1993 .

2- أحمد حسن اللقاني و علي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعروفة في مناهج و طرق التدريس، عالم الكتب ، ط 2 ، القاهرة ، 1990 .

3- الأزهري ، (تح) رياض زكي قاسم ، معجم تهذيب اللغة ، دار المعرفة ، لبنان ، دت.

– الرسائل الجامعية :

1- حمار فتيحة ، الثانوية و دورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ ، " رسالة ماجستير " قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر ، 2008 .

2- عليك كايسة ، " تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية في الطور الأول من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، التراكيب النحوية نموذجا ، " رسالة ماجستير " في اللغة و الأدب العربي ، جامعة تيزي وزو، 2002 .

3- منال محمد الرحمن ، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، " رسالة ماجستير" ،قسم اللغة العربية، جامعة البعث، سوريا،2011.

4-معزوز سمير،التداخل اللغوي بين الفرنسية و العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري-مدينة بجاية أنموذجا-(دراسة وصفية تحليلية)، " رسالة ماجستير" ،قسم علوم اللسان، جامعة بوزريعة 2 ،2011.

- المجلات :

1- عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، " مجلة اللسانيات "، ع 4 ، معهد العلوم اللسانية و الصوتية ، الجزائر ، 1973.

2- عبد المجيد سالمي ، مدخل إلى تعليم اللغات ، " مجلة اللغة و الأدب " ، ع 5 ، جامعة الجزائر ، 1994 .

3- عقلة محمود الصمادي و فواز محمد العبد الحق ، " نظريات تعلم اللغة و اكتسابها تضمينات لتعلم العربية و تعليمها ، " المجلة العربية للتربية ، م.ع.ت.ث ، مجلد 16، ع 1 ، 1996 .

4- الفارابي عبد اللطيف ، خطاب اللسانيات في التربية ، " مجلة ديداكتيك " ، مطبعة النجاح الحديثة ، ع 3 ، الرباط ، 1992 .

5- نخبة من الأساتذة ، " ديدا كتيك مجلة البحث البيداغوجي " ، قراءة في التقويم التربوي ، مطبعة النجاح الجديدة ، ع 3 ، الدار البيضاء ، 1992 .

- الكتب الأجنبية:

1) In HALTE , J – F La didactique du Français , PUF , Paris , 1992.

2) khoula Taleb IBARAHIMI – les Algériens et leur (S) langue (S), Edition el hikma , 2 eds ,Alger, 1997.

فهرس البحث : **الصفحة**

إهداء ..... 3 - 4

شكر وعرفان 5

مقدمة..... أ – ت

الفصل الأول: في تعليم اللغات ومناهجها

1 – ماهية التعليمية..... 11

1 – 1 – تعريف التعليمية..... 11

1 – 2 – النشأة 13

1 - 3– العملية التعليمية..... 14

1 – 4 – أركان التعليمية..... 17

2 – المنهج نشأته وتطوره..... 22

2 – 1 – مفهوم المنهج وحده..... 22

2 – 2 – أسس المنهج 23

2 – 3 – الأهداف 27

3 – مناهج تعليم اللغات..... 27

3 – 1 – المنهج التقليدي..... 29

3– 2 –البنيوية 33

3 – 3 – المنهج البنيوي 34

3 – 4 – المنهج الوظيفي..... 43

3 – 5 – المنهج التواصلي (التبليغي)..... 49

الفصل الثاني :انعكاسات مناهج تعليم اللغات و تعلمها على اللغة العربية

1- علاقة مناهج الدرس اللغوي بتعليم اللغات.....54

1-1- الواقع المعاصر للغة العربية.....54

1-2- اللغة العربية الفصحى 56

1-3- مميزات اللغة العربية 57

1-4- العوامل التي أدت إلى إزدهار اللغة العربية 59

2- مفهوم اللغات الأجنبية 60

2-1- العوامل الأساسية لنجاح تعليم اللغات الأجنبية 62

2-2- أهداف تعليم اللغات الأجنبية.....64

2-3- متضمنات مناهج تعليم اللغات في اللغة العربية 66

خاتمة 73

المصادر و المراجع 76

فهرس البحث 82

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى : « وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردّون إلى عالم الغيب والشّهادة فينبّئكم بما كنتم تعملون » .

التوبة الآية : 105 .

مقدمة

الفصل الأول

في تعليم اللغات

ومناهجها

الفصل الثاني

انعكاسات مناهج تعليم اللغات وتعلمها على اللغة العربية

فهرس البحث

مصادر البحث

ومراجعه

خاتمة