الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر 2
كلية اللغة العربية و آدابها و اللغات الشرقية
قسم اللغة العربية

تخصص: تعليمية اللّغة العربية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

تخفيف كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي وأثره على التّحصيل اللّغوي لدى التّلميذ

من إعداد الطالبة:
سمية هامل

تحت إشراف
الدكتور سيدي محمد بوعياد دباغ

السنة الجامعية 2015 – 2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية اللغة العربية و آدابها و اللّغات الشرقية

تخصص: تعليمية اللّغة العربية

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير

تخفيف كتاب اللّغة العربية للسّنة الثانية من التّعليم الابتدائي و أثره على التّحصيل اللّغوي لدى التّلميذ

من إعداد الطالب: سمية هامل **تحت إشراف:** د/ سيدي محمّد بوعياد دباغ

أعضاء المناقشة:

الرئيس: د/ حفيظة تزروتي.

المقرر: د/ سيدي محمّد بوعياد دباغ.

عضو: د/ رشيدة آيت عبد السلام.

السنة الجامعية:

2015 / 2016

الإهداء:

إلى إخوتي عبد الرحمن، أمينة، عبد النور، عيسى، زينب.

شكر و عرفان:

أتقدّم بالشكر لأستاذي و موجّهي في هذا البحث الدّكتور سيدي محمّد بوعياد دباغ.

مقدمة

إنّ استقرار المجتمع و صلاح أفراده يعتمد بدرجة كبيرة على منظومته التّربوية؛ فهي التّي تتّصدُ نَبْضَ الأفراد، وتَـتَقَصى اختلال المجتمع و مشاكله فَتَسْتَغِلُ مكانة المدرسة لحلّها، كما تخطّط ملامح المجتمع مع حماية أُسُسِه. إنّ الأمم التّواقة للرقيّ تعتمد منظومةً تربويّةً قابلةً للتّجديد، تنتقي الأحسن و تدرأ الرّديء، تواكب العصر و تثبت على أسُسِها التّي لا يُمكن الاستغناء عنها. فمهمّة كلّ تربية تفعيلُ القيمِ الّتي تَبْني المجتمع و تُطوّرُهُ.

حدّد القانون التّوجيهي الجزائري مهام المدرسة في مجال القيم الرّوحية و المواطنة [1]، و يسعى المنهاج العامّ الذي يشمل مجموع برامج الموادّ إلى تحقيق هذه القيم. و تُقدَّم هذه القيم وِفق محورين مرجعيين يتمثّل أوّلهما في النّصوص المؤسّسة للأمة و التّي تستمدّ مبادئها من بيان أوّل نوفمبر 1954، أمّا المحور الثّاني فهو مرجعيات السّياسة التّربوية، و هي تتشّكل من نصي الدّستور و القانون التّوجيهي المؤرّخ في يناير 2008 الذّي عوّض أمرية 16 أفريل 1976، و هما نصان يُؤكّدان على الطّابع الوطنيِّ و الدّيمقراطيِّ و العلميِّ المتفتّحِ على العصرنة و العالم للمنظومة التّربوية، و أيضاً على إدماجها في التّوجّهات العالمية في مجال التّربية[2].

و قد عرفت الجزائر تغيرات تمثّلت في الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى نظام تعدّدي، ومن اقتصاد موجّه إلى اقتصاد حرّ، و كذلك دسترة اللّغة الأمازيغيّة، فرضت هذه التّغيرات تحدّيات داخلية فالتّعدّدية السّياسية أو الاتّجاه إلى الاقتصاد الحر يُكرّسان قيم الجمهوريّة و الدّيمقراطية و هذه الأخيرة تتطلّب خبرات تُعزّز روحي الحريّات الفردية و التّنافس في العمل. أمّا على الصّعيد العالمي فالمنظومة

[1] – أُنظر، القانون التّوجيهي للتربية رقم 08–04 المؤرّخ في يناير 2008.

[2] – أُنظر، اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم 08–04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، الجزائر، مارس 2009، ص.2.

التّربويّة أمام ثلاث تحديات على رأسها تحدّي العولمة، الذّي يفرض على المناهج ترسيخ الهوية الوطنية، و تطوير الكفاءات بُغية الاندماج في كلّ من المنظومة العالمية المتعدّدة الثّقافات،

و سوق العمل الدّولية. و لأنّ التّطوّر المذهل الذي يشهده مجتمع الإعلام و الاتّصال يُغيّر أسلوب الحياة صار من الضّروري إدراج تكنولوجيات الإعلام و الاتّصال في التّربية عبر المناهج التّعليمية كمواضيع للدّراسة و كسند تعلّمي [1]. و إلى جانب ما سبق يجب التّوجّه إلى الاستثمار في الذّكاء من أجل مواكبة الثّورة العلمية و التّكنولوجية.

و إنّ أولى الخطوات في مواجهة التّحديات السّابقة هي تَركِيزُ العملية التّعليمية التّعلّمية على التّلميذ، و تدريبه على السّعي وراء المعلومات، ثمّ تفعيلها في محيطه، فتتحوّل المعارف في هذه الحالة إلى أدوات أو موارد يُجنّدها وقت حاجته إليها، و من هذه الفكرة تتجلّى أهمية تطبيق المقاربة بالكفاءات.

و لأنّ اللّغة العربية تُمثّل اللّغة الرّسمية و أحد المركبات الأساسية للهويّة الوطنيّة الجزائرية، و على اعتبار أنها رمز للسّيادة الوطنيّة، توجّب في ظلّ التّحديات المذكورة آنفاً تثمينها و جعلها تنافس اللّغات الأخرى حتّى تواكب التطوّرات العلمية، التّكنولوجيّة، و الحضاريّة، و السّبيل إلى ذلك يكون بامتلاك متعلّميها كفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي و الكتابي. و قد سبق القول أنّ من آليات مواكبة المناهج للتّغيّرات داخلية كانت أو خارجيّة، هو أن تُساير المحتويات مُختلف التّطوّرات، و تفعيل ذلك في تعليم اللّغة العربيّة يكون بانتقاء مواضيع ثريّة، متنوّعة تُلَبِي احتياجات المتعلّمين،

و على هذا الأساس تمّ تصميم مناهج و كتب اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي في إطار الإصلاح التّربوي ابتداءً من 2003، و الذي تميّز باعتماد المقاربة بالكفاءات و ما تتضمّنه من أسس مثل إدماج المفاهيم و الموارد المعرفية، مع السّعي إلى تطبيق المقاربة النّصّية التّي تَعْتَبِرُ النّصّ في عملية تعليم

[1] – أُنظر، المرجع السّابق، ص.5.

و تعلّم اللّغة محوراً تدور حوله نشاطات اللّغة. و من بين الكتب الّتي أُلِّفت على هذه الأسس كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي [1]، إلّا أنّ هذا الأخير تعرّض إلى عملية تخفيف في المضامين مطلع الموسم الدّراسي: 2015/2014.

تَنْبُعُ رغبتنا في القيام بهذا البحث من الحيرة التّي ولّدها هذا التّخفيف، فهذا الأخير يدفعنا إلى التساؤل عن مدى تأثيره في تحقيق الأهداف العامة و الكفاءة التّي سطّرها المنهاج، من هنا فإنّ عنوان البحث هو

تخفيف كتاب اللّغة العربية و أثره على التّحصيل اللّغوي لدى تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

إنّ ثراء الحصيلة اللّغوية لدى الأفراد عامّة و المتعلّمين على وجه الخصوص عامل مهمّ، و إنّ رعايتها منذ المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي يعدّ وسيلة وقائية مبكّرة ضد حصول الضّعف اللّغوي في الصّفوف العليا. لقد تمّ بذل جهد علمي في إخراج كتاب اللّغة العربية للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي باعتبار أنّ تأليفه تماشى مع المقاربات الحديثة، و في ذلك سعى مؤلّفا الكتاب إلى انتقاء محتوى يتناسب و سنّ المتعلّمين، إلّا أنّ محتويات هذا الكتاب تعرضت إلى التّخفيف على مستوى الوحدات الدّراسية بما فيها نصوص القراءة و ما يرافقها من صور وأسئلة الفهم، إضافة إلى حذف بعض مضامين الأنشطة من صيغ، تراكيب، خطّ و إملاء. و انطلاقاً من ملاحظة هذا الحذف تولدّت الإشكالية الآتية:

ما هي آثار تخفيف كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي على التّحصيل اللّغوي لدى التّلميذ؟

و تتفرّع عن هذه الإشكالية أسئلة فرعية تتمثّل في:

[1] – أُنظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، دليل المعلّم للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي(الموادّ كلّها)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012، ص.9.

- ما هي الموضوعات التّي شملها الحذف؟
- ما هي الأسس التّي قام عليها التّخفيف؟
- هل يُعدّ حذف هذه المواضيع في صالح المتعلّم؟
- هل يؤثر تقليص الرّصيد اللّغوي من الكتاب على التّحصيل اللّغوي عند المتعلّم؟

و تحيل الأسئلة السّابقة إلى الفرضيات الأولية الآتية:

- المضامين التّي حُذِفت كانت تُعيق تحقيق كفاءات المتعلّم اللّغوية، ومن هنا فإنّ عملية الحذف إيجابية و لصالح المتعلّم.
- المضامين التّي حذفت لا تشتمل على تعلّمات أساسية، و هي لا تُناسب المتعلم في هذه المرحلة بالتّالي فإنّ حذفها لن يُعيق تحقيق كفاءات المتعلّم اللّغوية.
- المضامين التّي حُذفت تتضمّن معارفاً ضرورية لتحقيق كفاءات المتعلّم اللّغوية، إذن للتّخفيف آثارٌ سلبية في عملية التعلّم.
- تخفيف الكتاب المدرسي جاء ترجمة للمنهاج.
- تخفيف الكتاب المدرسي يُخلّ بأسس المنهاج.

سيعمل هذا البحث على تحديد المواضيع التي حذفت من كتاب اللغة العربية للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، و ذلك بمقارنة محتويات الكتاب قبل التّخفيف و بعده، ثمّ سيتم تقييم هذا الحذف من خلال تأثيره على التّحصيل اللّغوي لدى التّلاميذ من خلال التّوصل إلى مدى أهمية المعارف المحذوفة من الكتاب.

يستمدّ هذا البحث أهميته من كونه يسعى إلى إحصاء و تحديد كمّ و نوع ما حُذف من صيغ و تراكيب و وحدات لغوية، لمعرفة مدى تأثيره على التّحصيل الدّراسي للمتعلّم.

يتقارب هذا البحث مع بعض الدّراسات السّابقة ، منها العمل الذي قامت به حفيظة تزروتي، تحت عنوان لغة الطّفل بين المحيط و المدرسة – دراسة إفرادية – و هي رسالة لنيل شهادة الماجستير ، بجامعة الجزائر، قامت صاحبتها بوصف و مقارنة الرّصيد اللّغوي عند أطفال قبل التّمدرس و أطفال بعده، إضافة إلى ذلك أجرت تقييماً لكتاب القراءة الخاصّ بالسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي للجزائر، و مقارنته بنظيريه المغربي و الفرنسي[1].

و توجد دراسة أخرى قامت بها مليكة قشي، عنوانها الرّصيد اللّغوي المغربي الوظيفي و كيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية[2].

و من الدّراسات التّي انصبت حول الرّصيد اللّغوي، نجد ما أنجزه عبد السّلام بن عليه، تحت عنوان تعليميّة الرّصيد اللّغوي لتلاميذ المرحلة التّعليميّة الابتدائيّة السنوات الأولى و الثّانيّة و الثالثة نموذجاً[كذا] دراسة إحصائية وصفيّة تحليليّة، قام صاحبها بإحصاء رصيد مُفردات الكتب المذكورة، و عند الاطّلاع على النّتائج التّي توصّل إليها فيما يتعلّق بكتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي وُجِد أنّه اقتصر في حصره للوحدات اللّغوية من أجل معرفة الرّصيد اللّغوي فيه على المعجم المصوّر بالكتاب[3]، و لكن هل هذا هو المجال الوحيد الذّي يمكن لتلميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي أن يُثريَ من خلاله الرّصيد الإفرادي؟، طبعاً لا، فنصوص القراءة تفتح المجال أمام المتعلّم للتّعرّف على الوحدات اللّغوية، فوجودها ضمن التّركيب يُساعده على الفهم و التّرسيخ و يضمن قدرته على الإستعمال في مواقف مُختلفة.

---

[1]– حفيظة تزروتي، لغة الطّفل بين المحيط و المدرسة _ دراسة إفرادية_ رسالة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 1999.

[2] – مليكة قشي، الرّصيد اللّغوي الوظيفي و كيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر، 2008.

[3]- عبد السلام بن عليه، تعليمية الرصيد اللّغوي لتلاميذ المرحلة التّعليمية الابتدائية السنوات الأولى و الثانية و الثّالثة نموذجاً، دراسة إحصائية وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،2008/2007 ، الجزائر، ص.84.

يشترك البحث مع الدّراسات المذكورة في موضوع الرّصيد اللّغوي، و كلّ دراسة منها تناولته من جانب تختصّ به دون غيرها، و ما يُميّز البحث الذّي بين أيدينا أنّه يهدف إلى معرفة مدى تأثير تخفيف كتاب اللّغة العربية على الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّمين.

و لإضفاء الموضوعية على البحث، سيستند العمل على مناهج بحث متنوّعة تفرضها طبيعة الموضوع، ففي بادئ الأمر سيكون الاعتماد على المنهج الوصفي بدافع وصف كلّ من الكتاب و المنهاج، و بعد ذلك سيتمّ اللّجوء إلى المنهج الإحصائي من خلال جرد الوحدات اللّغوية المحذوفة و إحصائها، و سيكون الاعتماد على المنهج المقارن في استخراج المواضيع المحذوفة، و في الختام ننتقل إلى المنهج التّحليلي الذي سيطبق على النّتائج.

و سيأتي البحث موزعاً على فصلين أولهما نظري، يتناول المبحث الأول منه الحصيلة اللّغويّة؛ تعريفها، العوامل المساعدة على تكوُّنها، ثمّ تبيان أهمّيتها، وفي ختام هذا المبحث سيتمّ التّعرّض إلى بعض الأرصدة اللّغوية العالمية بما فيها الرّصيد اللّغوي العربي، مع الإشارة إلى استعمالات هذا الأخير.

أمّا المبحث الثّاني من الفصل الأوّل فسيُخصّص لكلّ من المنهاج و الكتاب المدرسي، أين سيُعرض تعريف المنهاج، و السّمات الواجب توافرها فيه، ثمّ نتناول قضية تطوير المنهاج، ليتمّ الانتقال بعد ذلك إلى الكتاب المدرسيّ؛ تعريفه، تطوّره التّاريخيّ، ثمّ عرض وظائفه، و في خِتام الفصل الأوّل سنعرض خصائص تلميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

سيُفرد الفصل الثّاني للجانب التّطبيقي؛ إذ سيدرس المبحث الأول منه منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية قبل و بعد التّخفيف، و سيتناول المبحث الثّاني دراسة كتاب المرحلة الدّراسية نفسها قبل

و بعد التّخفيف، أين سيتمّ وصفه من حيث الشّكل و المضمون، و بعد ذلك ستجرى مقارنة بين المضامين ممّا يسمح باستخراج المواضيع المحذوفة، و يتمّ الانتقال بعد ذلك إلى إحصاء الوحدات اللّغوية في نصوص القراءة من الكتاب قبل و بعد التّخفيف مع عرض نتائج المقارنة، ثمّ التّحليل.

و في الأخير تأتي خاتمة البحث و التي ستشمل حوصلة تعرض النتائج التي تمّ التوصّل إليها مع عرض الحلول و الاقتراحات. و سيعتمد البحث على مجموعة متنوّعة من المراجع العربية و الأجنبية التي تناولت تطوير المنهاج و أهم النظريات المتعلّقة بتعليم اللّغات، إضافة إلى الوثائق التّربوية الرّسمية خصوصاً ما تعلّق منها بالمناهج و الكتاب المدرسي و ما ارتبط بالتّخفيف.

الفصل الأوّل:

المبحث الأول: الحصيلة اللّغويّة و الرّصيد اللّغوي.

المبحث الثّاني: المنهاج و الكتاب المدرسي.

المبحث الأول: الحصيلة اللّغوية و الرّصيد اللّغوي

تعدّدت البحوث التّي اتخذت من مراحل نمو الطّفل وتطوّر لغته محوراً للدّراسة، و عند الاطّلاع على نتائج أهمّ الدّراسات التّي انصبت على تعليم اللّغة العربية ، نجد الباحثين يؤكّدون على حصول الضّعف اللّغوي، و يصف الباحث عبد الله الدّنان الطّلبة بأنّهم « لا يعرفون أن يحرّروا خطاباً من خطابات العمل أو تقريراً إدارياً أو حُكماً[...] ،لا يكاد طفلٌ عربيٌ يُحسن التّحدّث بالعربية في المراحل الابتدائية و الإعدادية و الثّانوية [...]. لقد أصبح الضّعف اللّغوي ظاهرة العصر[...] و نرى بعضهم و كأنّهم غرباء عن لُغتهم أو أنّها غريبة عنهم» [1]. و يُرجع المتخصّصون فقر الحصيلة اللّغوية لدى متعلّمي اللّغة العربية إلى عوامل متنوّعة منها« ضعف المهارات والكفاءات في تعليمها ونقلها للنّاشئة»[2] ، و قد يعود هذا الضّعف إلى اِعتماد كثير من المدرسين على طريقة الإلقاء و عدم إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ في المناقشة أو الحوار أو الاستفسار[3]. و إنّ إهمال مراعاة الفروق الفردية بين المُتعلّمين أحد هذه العوامل، كما أنّ استعمال اللّهجات العامية أثناء العمليّة التّعليمية التعلّمية يُعيق اكتساب الرّصيد اللّغوي الفصيح، إضافة إلى أنّ التّركيز على الجانب النّظريّ أكثر من الجانب التّطبيقي الوظيفيّ للّغة يحدّ من فرص إثراءها. و إنّ مطالبة المتعلّمين بحفظ نصوص بصورة آلية مع ما تتضمّنه من مفردات غامضة وصعبة يُعيق الاكتساب اللّغوي ذلك لغياب الفهم؛ إذ ليس للألفاظ المحفوظة أي قيمة ما لم تدرك مدلولاتها وتُعرف معانيها، زيادة على ما سبق انخفاض معدل المطالعة مع أنّها من أهم الوسائل المساعدة

---

[1]– عبد الله الدنان، تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة تطبيقها و تقويمها و انتشارها، دار البشائر، دمشق، ط1، 2010، ص.(54،58).

[2]– أحمد محمود المعتوق، الحصيلة اللغوية (مصادرها ، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، العدد 212، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، 1996،ص.10.

[3]– المرجع نفسه، ص.11.

على إثراء الحصيلة اللّغوية للمتعلّم. بالإضافة إلى عدم قيام وسائل الإعلام بدورها المتمثّل في الارتقاء بلغة الجمهور.

تتجلى أهمية الحصيلة اللّغوية في كونها تمُكّن المتعلّم من إنتاج نصوص شفهية أو كتابية تلبي حاجاته التعبيرية، و تسمح له بالاتصال مع من حوله، و فيما يلي سيتم التّطرق إلى تعريفها و ذكر أهم العوامل المساعدة على إنمائها.

1- تعريف الحصيلة اللّغوية:

إنّ تخصيص البحث لجانب ينفرد بالحصيلة اللغوية لا يعني أنه يحصر مفهوم اللغة في اعتبارها كميّة من المفردات، بل على العكس من ذلك؛ فدراسة المفردات أو تدريسها هو جزء من كل متكامل، فاللّغة مستويات و يستحيل أن يتحكّم الفرد في المستوى التّركيبي للّغة دون أن يمتلك حدّاً أدنى من مفرداتها.

يعود الاهتمام بإحصاء مفردات اللّغة إلى أقدم العصور و يُرجع الباحثون ذلك إلى الأصمعيّ و أبي زيد و أبي عمرو الشيباني، و غيرهم من الذين وضعوا أسس علم متن اللّغة و تمثّل ما قام به هؤلاء في حصر المفردات من المدوّنة ثمّ إدماج كلّ لفظ في حقله الدّلالي مثل الحيوانات، النباتات، الصفات و غير ذلك من الحقول الدّلالية[1].

و قد لوحظ أنّ الأفراد العرب و المتعلّمين منهم بوجه خاصّ يعجزون في عصرنا هذا في مواقف مختلفة على استعمال لغتهم في التّعبير عن بعض المفاهيم، و يَنتُج هذا العجز عند حدوث ما يسميه

[1] – أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، 2011، ص. 216.

الباحثون فراغات في الجداول اللّغوية التي يمتلكها [1] ، تؤثّر هذه الفراغات على تواصل المتعلم مع محيطه. لهذا يتحتم تفعيل العوامل المساعدة على سدّ هذه الفراغات، والقضاء على مسببات العجز، فالثّروة اللّغوية ضروريّة في تواصل الأفراد.

الحصيلة اللّغوية هي كلمات يمتلكها الفرد و يوظّفها أثناء تواصله مع محيطه. ورد في معجم "مصطلحات و مفاهيم التّعليم و التعلّم" لمجدي عزيز إبراهيم تعريفات متعدّدة للكلمات هي رموز تُستخدم في لغة معيّنة، و أداة للتفكير عن المعنى الذي تعبّر عنه، و إنّ الكلمات وسائل لإيصال الأفكار ونقلها[2]،

شملت التعريفات الثلاث السّابقة جوانب مختلفة للكلمات؛ فاعتبارُها رموزاً يتأسّسُ من النّاحيتين الصّوتية ثمّ الكتابية، أمّا القول بأنّها أداة للتّفكير عن المعنى الذي تعبّر عنه فيُقصد به أنّ تفكير الأفراد يعتمد عليها، ليتمّ فيما بعد توظيف هذه الرّموز في توصيل ما تمّ التّفكير فيه.

و قد تتحوّل دلالات الكلمات و استعمالاتها مع مرور الوقت، فهي كما وصفها شفيق جبري « تابعة للحياة، [...] تتحوّل بتحوّلها، فكما أنّ الحياة لا تثبت على طور من الأطوار، فكذلك الألفاظ فإنها لا تثبت على وجه من الوجوه على تراخي الأحقاب، فالصّلة بين الحياة و بين الألفاظ مستحكمة الأواصر»[3]، و تُحدَّدُ قيمةُ اللّفظةِ بمقدار ما لدلالتها من شيوعٍ بحيث تُسعِفُ المتحدّثَ في كلّ المناسباتِ التّي يحتاج فيها إلى أداء تلك الدّلالة [4]، و من هذه الفكرة يُمكن أنْ نستنتج إمكانية الحكم على حياة لغة ما من خلال مدى توفير حاجات الأفراد اللّغوية، و هذا لا يعني أنّ عجز الأفراد عن التّعبير يرجع إلى فقر اللّغة في

---

[1] – أُنظر، المنصف الحجي و نزيهة زروق، "آراء حول التّنمية اللّغوية "،النّشرة التّربوية للتّعليم الإبتدائي وللتعليم الثانوي، العدد 03، سنة 1975، ص.32.

[2] – أُنظر، إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم و التعلّم، عالم الكتب، ط1، 2009، القاهرة، ص.832.

[3] – شفيق جبري، " الألفاظ والحياة"، مجلة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلّد 48، الجزء 4، أكتوبر1973، ص.727.

[4] – أُنظر، خليل حلمي، " اللّغة والفكر"، المجلة العربية، السعودية، العدد5، السّنة الرّابعة، ص.58.

حدّ ذاتها، بل إنّ ذلك يعود إلى عدم استغلال العوامل المساعدة على إثراء الحصيلة اللّغوية و التي سنتعرّض إليها في العنصر الموالي من البحث.

2- العوامل المساعدة على تكوّن الحصيلة اللغوية:

يَخْضَعُ تَكَوُّنُ الحصيلة اللّغوية عند الأفراد إلى عوامل عديدة منها ما هو خارجيٌّ يتعلّق بمحيط الأفراد عامّة و التّلاميذ خاصّة، و منها ما هو مرتبطٌ بالفرد نفسه، و فيما يلي ذكر لأهمّ هذه العوامل.

2-1- عوامل اجتماعية:

يوفّر المجتمع وضعيات مختلفة من خلالها يتصّل الأفراد بعضهم إلى بعض في ضوء العلاقات الإنسانية، على إثر تحقيق أغراض معيشية تُوظَّف أثناءها لغته م المشتركة، حيث إنّ «عملية الانفتاح على المجتمع و إنشاء و توثيق العلاقات مع أفراده بمختلف طبقاتهم و فئاتهم و مستوياتهم و أعمارهم و أجناسهم تصبح ذات أثر كبير في تنمية المهارات اللّغوية و إغناء حصيلة الفرد من مفردات اللّغة و صيغها و تراكيبها و أساليبها المتنوّعة »[1]، أي أن المجتمع يتيح للفرد التعامل مع الآخرين، و بالتّالي التّواصل معهم لغوياً، و في خِضَمِّ هذا التّواصل يتم إثراء الحصيلة اللغوية بمفردات جديدة تمّ التّعرف عليها من خلال السّياق التّواصلي وه ذا ما يُشكّل على حدّ تعبير هدى محمود الناشف « دائرة متّصلة الحلقات تبدأ بتأثّر الفرد بالمجتمع عن طريق اللّغة، فيفكّر الفرد نتيجة لهذا التأثر ثمّ يُعبّر عن تفكيره. وهكذا تصبح اللّغة سبباً و نتيجة للتّفكير في آن واحد»[2]. فاللّغة وسيلة تواصل الأفراد فيما بينهم و يسمح هذا التّواصل بتطوير اللّغة و الفكر.

---

[1] – أحمد محمود المعتوق ، الحصيلة اللّغوية (مصادرها – وسائل تنميتها)، ص . 73.

[2] – هدى محمود النّاشف، إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص.10.

ويبدأ التّواصل الاجتماعي منذ المراحل الأولى من عمر الطفل، و تَنْقُلُ كلّ من "ماري نوال روبو" (Marie Noëlle ROUBAUD) و ماري جوسي موسي(Marie José MOUSSU) عن الوثائق الرّسمية لوزارة التّعليم الفرنسية أنّ « المرحلة العمرية ما بين السّنتين و الثّلاث سنوات تشهد تطوّرا معتبراً و من الواجب رعايتها»[1] .

وممّا يجب الوقوف عنده هو وجود فرق بين اكتساب الطّفل لحصيلته اللّغوية قبل المدرسة و تعلّمه المفردات في المدرسة، ففي الحالة الأولى (قبل المدرسة) يكون قد اكتسب حصيلة لغويّة عن أحد طريقين أولّهما استماعه إلى ما يقول الآخرون، وهي الكلمات التّي يستطيع فَهْمها عند استماعه إليهم أثناء حديثهم، أمّا الطّريق الثّاني فيتحقّق عند ارتباطه بخبرات مباشرة في بيئته[2]، فالطّفل يكتسب المفردات التي يسمعها عن الآخرين، كما أن الاستجابات التي يصدرها من حوله على إثر المواقف التي يعيشها تساعده على فهم هذه المفردات. أمّا بعد الالتحاق بالمدرسة فيُصادف المتعلّم نوعين من الحصيلة اللّفظية يمكنه امتلاكهما بالتّدريج و هما « الألفاظ المقروءة والألفاظ المكتوبة، وفي البداية تكون هذه الحصيلة محدودة و لكنّها تنمو تدريجياً، ولاشكّ أنّ هذين النّوعين في لغتنا العربية متداخلان [...] إنّ ألفاظ التّحدّث

أو الاستماع فيها ألفاظ ليست عربيّة و ما كان منها عربيّ اللّفظ لا ينهج منهج اللّغة العربيّة في الإعراب و في سلامة بناء الكلمة لكنّ القراءة والكتابة لا بدّ فيهما من حصيلة لفظية وثيقة الصلة باللّغة العربية

[1] - Marie Noëlle ROUBAUD, et Marie José MOUSSU, " un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l´écriture", pratique n°155/ 156, Décembre 2012, p .113.

[2] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية – أسسه و تطبيقاته التّربوية–، دار الفكر العربي، ط 2، 2000، ص. 130،131.

و نظام تكوينها وإعرابها فَهُما أداة الثّقافة و الإنسان المُثقّف» [1]، و عندما يلتحق الطّفل بالمدرسة يكون مزوّداً بمكتسبات لغوية قبلية تتعلّق بالجانب الشفهي، أمّا الشقّ الكتابي فهو جديد بالنّسبة إليه، و يتميز هذا الأخير بمطابقته لقواعد اللّغة، في حين تتخلل الشقّ الشفهي في أغلب الأحيان عبارات تخرج عن الفصاحة اللّغوية. و فيما يلي ذكر لأهم قنوات تواصل الطفل و التي يعود إليها مدى اكتسابه للحصيلة اللّغوية.

2-1-1 - الأسرة:

تعدّ الأسرة البيئة الأولى التي يترعرع فيها الفرد، يتلقى منها أبجديات الحياة، بما فيها اللّغة الأمّ

و يكون الاختلاف بين الأطفال في كم و نوع الوحدات المكتسبة، حسب ظروف الأسرة؛ ثقافياً، اقتصادياً، و اجتماعياً، حيث إنّها عوامل تؤثر في اِكتساب الطفل للمفردات الدّالة على الأشياء المحيطة به، كما تعينه على وصف بعض المعاني المجرّدة، و قد أُنجزت دراسات ميدانية تناولت النّموّ اللّغوي في بيئات اجتماعية و ثقافيّة مختلفة توصلت إلى أنّ « أطفال البيئات المحرومة ثقافياً يُعانون من قصور في قدراتهم اللّغوية، وأنّه كلّما تعدّدت خبرات الطفل الاجتماعية اِزداد نموّه اللّغويّ»[2]، و يسمح تواصل الطّفل مع محيطه باكتساب لغته الأولى ، شريطة أن يكون لديه الاستعداد الفطري لذلك [3] ، وقد أجريت دراسة قامت بمقارنة النّموّ اللّغوي لأطفال يتامى نشأوا في أسر بديلة بالنموّ اللّغويّ لأطفال يتامى نشأوا في ملاجئ ليس فيها استثارة أو تنشيط لغوي، توصّلت إلى وُجود تأخّر في النموّ اللّغوي لأطفال الملاجئ

---

[1] – أُنظر، المرجع السابق ، ص. 132.

[2] – هدى محمود النّاشف، إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، ص.12.

[3] – أُنظر، أحمد محمود المعتوق، الحصيلة اللغوية (مصادرها – وسائل تنميتها)، ص . 72 .

و قد استمرّ ذلك مع هؤلاء الأطفال فيما بعد .[1] و تؤكّد كل من "ماري نوال روبو"، و "ماري جوسي موسي" على أنّ «المحيط يلعب دوراً هاماً في مساعدة و دعم اكتساب الوحدات اللّغوية»[2] .

و الواقع أنّ اللّفظ الفصيح الذّي يحصّله الطّفل الجزائري من لغة الأسرة يكون نادراً، و يرجع ذلك إلى كون اللّغة المستعملة فيها هي العامية.

2-1-2- الروضة ، أو المدرسة مباشرة:

تُمثّل الروضة أو المدرسة مباشرة الفضاء الأوّل الذّي يحتضن الطفل خارج أسرته؛ أين يساعده المربي أو المعلّم على اكتساب معارف جديدة، بما فيها المعارف اللّغوية، يقوم بتوظيفها والتّعامل بها من خلال المحاكاة والتقليد ، تُسهم الرّوضة في تنمية الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم من خلال وسائل عديدة منها القصص المصوّرة ، و أفلام مصوّرة كأفلام الكرتون، و مقاطع صوتية تتضمّن وحدات لغويّة سليمة، فالسّجع والقافية في الأناشيد وأغاني الأطفال يساعد على تقديم النّماذج اللّغوية و ترسيخ الكلمات الجديدة، و يُشترط في الوسائل المذكورة أن تشتمل على لُغة مفهومة تحمل معاني قريبة من اهتمامات الطّفل.

و نقلت "ماري نوال روبو، و ماري جوسي موسي" عن النّشرة الرّسمية الفرنسية لسنة 2008 ضرورة استغلال وقت المدرسة التحضيرية في توسيع معجم الوحدات عند الطّفل باعتبار أنّ هذا يسمح بفهم ما يسمعه من جهة و التّواصل عبر وضعيات تعليمية تعلّمية فعّالة، وأيضاً التّعبير عن أفكاره بدقة[3].

و يجب أن يكون تركيز المربي في الرّوضة أو الأستاذ في المدرسة متجهاً نحو « تقديم خبرات غنيّة واعية، يجد التّلميذ فيها فرصة هادفة للتّحدث أو الكتابة » [1] ، و في هذه الأثناء تظهر فروق فردية بين

---

[1] – أُنظر، عبد اللّطيف فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2008، ص 94.

[2] - Marie Noëlle ROUBAUD, et Marie José MOUSSU," un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l´écriture",in pratique n°155/ 156, , p .110.

[3] – أُنظر، المرجع نفسه، ص. 113.

الأطفال فمنهم من يكتسب بسرعة، ومنهم من يحتاج إلى وقت أكثر لحصول ذلك، وترجع هذه الفروق إلى عوامل عديدة قد تكون ذات صلة بالبيئة التي نشأ فيها الطفل، كما يمكن أن تعود إلى عوامل تخصّ الفرد نفسه.

و الواقع أنّ نسبة ضئيلة من الأطفال الجزائريين يتلقون عناية خاصّة في رياض الأطفال حيث أنّ عدد أقسام التّحضيري التّي توفّرها البلاد في المدارس محدود، و إنّ التّواصل في رياض الأطفال بالعامية لا يُساعد على إثراء الحصيلة اللّغوية عندهم، و في أغلب الأحيان يكون الهدف من الروضة الاحتفاظ بالأولاد إلى أن يرجع الوالدان من العمل. و تواجه متعلّم اللّغة العربيّة في الجزائر على اختلاف المستويات الدّراسية ظواهر لغوية عديدة أهمها الثّنائية اللّغوية و قد عُرِّفت بأنّها « تَعَايُشُ شكلين لُغويين في صُلب جماعة واحدة »[2]، فإهمال اعتماد الفصحى كلغة للتّواصل داخل المدرسة يُفقد ال متعلّم فرصة ثمينة في اكتساب اللّغة العربية؛ فذلك يؤدّي إلى انخفاض نسبة تحقيق كفاءتي القراءة و الكتابة انخفاضاً كبيراً لأنّه لم يتم الاعتناء بالاستماع و التّكلّم[3]، و قد أُقيمت ورشة تمحورت حول "التّعبير" نُظّمت على إثر النّدوة الوطنية المعنونة بـ "إتقان العربية في التّعليم"، جاء في تقريرها ما يلي: «واقع التّعبير في المدرسة الجزائرية يَعْرِفُ وضعاً صعبا يَحُولُ دون بلوغه مستوى مُرْضي في المُمَارَسة السّليمة المنشودة، و ذلك نتيجة عوامل و أسباب عديدة »[4]، ومن بين الأسباب التي أحصتها الورشة لتبرير هذا الوضع الصّعب طُغْيان "العامية" في الخِطاب و هذا على حساب استعمال و ممارسة اللّغة السّليمة[5].

---

[1] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص. 112.

[2] – كالفي لويس جان، ترجمة محمّد يحياتن، علم الاجتماع اللّغوي، دار القصبة للنّشر، الجزائر، دط، 2006، ص.46.

[3] – أُنظر، عبد الله الدّنان، تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة، تطبيقها و تقويمها و انتشارها، ص.52.

[4] – محمّد الهادي بوطارن، "تقرير الورشة الفرعية–التّعبير– "إتقان العربية في التّعليم، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، 2000، ص.121.

[5] – أُنظر، المرجع نفسه، ص.122.

و إلى جانب إشكالية التّخاطب بالعامية، قد يُعاني المتعلّمون من "ظاهرة اللّفظية"؛ وهي استعمال الوحدات اللّغوية دون إدراك معانيها، و في هذا الصّدد نقل أحمد محمود المعتوق قولاً لأحد الباحثين جاء فيه « إنّ الطّالب المتخرّج في الدّراسة الابتدائية أو الثّانوية يكون غنياً بكلائش [كذا، و يقصد بذلك عبارات لفظية مكررة دون وعي معناها] من التّعابير غير الممحصّة، لذلك فإنّه لا يستطيع أن يتكلّم أو يُفكّر بوضوح أو بطريقة منطقية »[1]، و في هذا القول تنبيه إلى أنّ تكرار الكلمات دون إدراك معانيها الحقيقية من طرف المتعلّم يعيق نموه الفكري و اللّغوي، ومن الحلول المقترحة للقضاء على هذه الظاهرة؛ إشراك المتعلّمين في الدروس بإتاحة فرص الاستفسار والمناقشة، وعرض الآراء، كما يُستَحَبُ الاستعانة قدر الإمكان بوسائل محسوسة لتقريب الفهم ، والعمل على توظيف مكتسبات المتعلمين في وضعيات محكمة التّصميم، إضافة إلى تزويد الكتاب المدرسيّ بمعجم صغير يذلّل الألفاظ الصّعبة ويقرّب مفهومها إلى أذهان المتعلّمين.

و في الواقع تسعى المناهج التّعليمية إلى انتقاء المادة اللّغوية المناسبة من أجل تحقيق كفاية المتعلّم من المفردات للتّعبير عن أفكاره، وحاجاته إذ « نجد جميع المناهج رغم[كذا] تنوّعها وتباينها تهتمّ اهتماماً كبيراً بتعليم المفردات المتداولة التي يعتقد أنّ المتعلّمين يحتاجون إليها، يمثّل التّردد و كثرة الدّوران المعيار المعتمد عند اختيار هذا النّوع من الوحدات التّي تُنتقى من مدوّنة الرّصيد اللّغوي المستعمل عند المتكلّمين الأصليين»[2]، و سيتم في موضع لاحق من البحث التّطرق بشيء من التّوسّع إلى ذكر معايير انتقاء المحتوى، وذلك لأنّ « دراسة المادّة الدّراسية في الفصل أسرع تحصيلاً و أمتن معرفةً من اكتسابها في المجتمع بشرط أن تكون الدّراسة طبيعية في مستوى الاكتساب، و بعبارة أخرى تكون الحصيلة اللّغوية من المادّة اللّغوية المستفادة من الدّراسة أمتن معرفة لأنّها معلّلة، و أضخم حجماً لأنّها مركّزة من مثلها من

[1] – أحمد محمود المعتوق، الحصيلة اللّغويّة(أهميتها– وسائل تنميتها)، ص.166.

[2] – نصر الدّين بوحساين، "تعليم اللّغة العربية، واقع و آفاق"، مجلة العربية، مخبر علم تعليم اللّغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، العدد 3، 2011، ص.29.

المستحصلة [كذا] من المجتمع في نفس الزمان » [1]؛ و يُقصد باشتراط الاكتساب الطبيعي أن يكون التّواصل في المدرسة بين المتعلّمين و المعلّم باللّغة المستهدفة و هذا ما يُعرف بالانغماس اللّغوي حيث إنّ « قضاء الوقت المدرسي الثّمين جدّاً في استخدام اللّغة للتّواصل الشّفهي خير ألف مرّة من قضائه في إعطاء النّحو بهذه الطّريقة التّي يتدرّب فيها الطّلبة على وصف اللّغة و ليس على أداء اللّغة و ممارستها» [2] ، ونُلاحظ أنّ طبيعة الوحدات اللّغوية التّي يتعرّض إليها التّلميذ في المدرسة تكون على حالات مختلفة:

– إمّا أن يكون اللّفظ والمعنى جديد ين؛ فيسعى المعلّم إلى ترسيخ اللّفظ الجديد مع تقريب مفهومه إلى التّلميذ قدر الإمكان و يحصل ذلك اعتماداً على آليات عديدة منها التمارين المتنوّعة و السّندات البصرية و غيرها من الوسائل و ذلك إذا تعلّق الأمر بشيء ماديّ، أمّا إن تعلّق الأمر بموضوع مجرّد فعلى المعلّم اِستغلال تجارب و خبرات التّلاميذ و هذا بغرض بناء التّمثلات عند المتعلّم، و هذا ما تُؤكّده "آن ساردييه"(Anne SARDIER) بقولها « للمتعلّم أحياناً صعوبات في استحضار المحتوى الدّلالي لوحدات معجمية عندما لا يملك تمثّلات كافية للمحتوى. هنا يجب مساعدته على توظيف مدلولات الكلمة بواسطة تجاربه الخاصّة»[3].

– و قد تكون الألفاظ جديدة بالنّسبة للمُتعلّم، لكنّها دوال لمدلولات سبق له التّعرف إليها و يُعبِّر عنها بلفظ عامّي أو دخيل، و هنا يعمل المعلّم على ترسيخ اللّفظ الفصيح و وضعه محل اللّفظ العامّي.

[1] – محمّد الأوراغي، اللّسانيات النّسبية و تعلّم اللّغة العربية، منشورات الاختلاف، الرباط، ط1، 2010، ص. 35.

[2]– عبد الله الدّنان، تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة تطبيقها و تقويمها و انتشارها، ص.35.

[3] - Anne SARDIER " Favoriser l´accés lexical en situaton de production ecrite", in pratique , n° 155/165 , p . 129.

– و في حالات نادرة يكون اللّفظ الفصيح الذي يُصادفه المتعلّم مستعملاً في الحياة الاجتماعية و لكن بمفهوم آخر، في هذه الحالة على المُعلّم أن يعمل على إيصال المعنى الجديد إلى المتعلّم من أجل تجنيبه استعمال اللّفظ في غير محلّه أثناء التّوظيف.

إنّ الوضعيات المذكورة تُؤدّي إلى وقوع الطّفل عند انتقاله إلى المدرسة في حالة من التّشتت و ذلك عند مواجهة اللّغة الفصيحة و هو مزوّد بلغة عامية، و هذا ما اصطلح عليه عبد اللّه الدّنان فوضى المفهومات فقد صرّح قائلاً « إنّ تَكَوُّنَ المفهومات الخاصّة باللّغة العربية يبدأ بعد أن يكون الطّفل قد تكوّنت لديه مفهومات لهجته العامية. و فوضى المفهومات تَحدُث بسبب تداخل هذه المفهومات: فهي تتشابه أو تختلف جزئياً أو كلياً لفظاً و معنى »[1]. و لأنّ القسم التّحضيريّ و المدرسة من أهمّ العوامل و أخطرها في تكوّن الحصيلة اللّغوية لا بدّ من استغلاله في إثراء رصيد المتعلّمين، و من سبل ذلك توظيف الوسائل التّكنولوجية فيها ؛ فهي تُمثّل أحد العوامل المساعدة على تكوّن الحصيلة اللّغوية.

2-1-3-الوسائل التّكنولوجية:

إنّ للوسائل التكنولوجية كالتّلفاز ، و الحاسوب ، أهمية كبيرة لا يُمكن تجاهلها في تشكّل الحصيلة اللّغوية لدى مستعمليها، لذا لا بدّ من توظيفها في تزويد المتعلم بالألفاظ التي يحتاجها في مختلف المجالات، بُغية إعفاءه من اللّجوء إلى لغات أخرى أثناء التّواصل، وقد سبق الذّكر أنّ ذلك يحصل عندما لا يجد في لغته ما يقابل المعاني الذهنية التي يريد التّعبير عنها. و يؤكّد الدارسون أن لهذه الوسائل الدّور الخطير في نشر ما يُستعمل بالفعل[2]؛ إذ يُمكن أن تكون سببا في إضعاف وإفتقار الحصيلة اللغوية، ومن أمثلة هذا التأثير السّلبي: انتشار استعمال بعض الأخطاء الشائعة، واستعمال مفردات دخيلة و يرجع ذلك

[1] – عبد الله الدّنان، تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة تطبيقها و تقويمها و انتشارها، ص.83.

[2] – أُنظر، صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللّغة العربية، دار الهدى، الجزائر، 1999، ص. 173 .

لعدم انتقاء المفردات المستعملة فيها، كما أنّ اللّغة النّاتجة عن التّرجمة باستخدام الوسائل التكنولوجية لا ترقى إلى المستوى اللّغوي الرّفيع.

2-1-4 - المادّة المقروءة:

و يُقصد بها كلّ أشكال الإنتاج الكتابي الذي يطّلع عليها الفرد، وهي تشمل المواد المقرّرة ضمن المنهاج، أو تلك التي تُختار وتُقرأ بدافع ميل أو رغبة في النّفس، مع العلم أنّ المادّة المقروءة لا تُزوّد المتعلّم بالوحدات اللّغوية فحسب، بل تتعدى ذلك إلى التعرّف على النظام اللّغوي بصورته الشّاملة، إذ أنّ المادّة المقروءة هي «المجال الرّحب الذي تتجلّى فيه اللّغة بكل ما تحمل من طاقات، وما تشتمل عليه من عناصر، وما يدخل تحت طوقها من أساليب» [1]، و إضافة إلى أهمية النّصوص القرائية من النّاحية اللّغوية فإنّها تتميز بوظيفتها في غرس القيم المختلفة (إنسانية ، وطنيّة، وحضارية) ، وللقراءة في اللّغة خصوصية باعتبارها أكثر تداولا مقارنة بالاستماع و الكتابة و هذه الميزة تتعلّق بالمستوى الفصيح لها، بالإضافة إلى أنّ القراءة تعطي القارئ فرصة الاطّلاع على ما يقرأ عدّة مرات و العودة إليه بعد الانقطاع، و يرى محمد صلاح الدّين علي مجاور أنّ « الحصيلة اللّفظية في القراءة أسرع منها في الكتابة و ذلك لأنّ القراءة في حياة الإنسان أكثر استعمالاً من الكتابة »[2].

ومن فوائد مطالعة الكتابات من مختلف الأزمنة و الثقافات أنّها تفتح الأفق أمام القارئ ليطّلع على خبرات سابقة و هذا ما يسمح بالتعرّف على مفاهيم و ألفاظ جديدة؛ و في هذا المقام نقف عند تصريح أحمد محمّد المعتوق بأنّ «الحصيلة اللغوية لا تنمو و تثرى وتصبح ممتدة الأبعاد وافية بحاجة الإنسان للتعبير عن كل ما يودّ التّعبير عنه، ما لم تتباعد وتتسع حدود الاختلاط و الاحتكاك و الامتزاج بمن يمارس اللّغة القومية [كذا] على مستوياتها المختلفة، ولا يتم ذلك إلّا حين يحلّ المجتمع بكل طبقاته وفئاته

[1] - أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغوية (مصادرها، وسائل تنميتها)، ص.25 .

[2] - محمّد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة ، ص. 132.

محل الأسرة، ثم تتباعد البيئة التّي يعيش فيها الفرد لتشمل بيئات متعدّدة واسعة من حيث المساحة الجغرافية و الزمنية لتشمل بيئات المجتمع في حاضره وماضيه، بل تشمل المجتمعات المنتسبة إلى الأمة الواحدة على اِختلاف مواطنها وأزمانها وحضاراتها » [1] ، و في هذا المقام لا يمكن إهمال الكتابات الاشهارية و السّندات ذات الطّابع التّواصلي من المواد القرائية نظرًا لانتشارها في المحيط الاجتماعي، صحيحٌ أنّ نصوصها قليلة الوحدات اللّغويّة أغلب الأحيان إ لّا أنّ دورها في نشر ألفاظ اللّغة وتعزيز استعمالها حساس، و إنّ الأخطاء التّي تحملها بعض ا للافتات الاشهارية و واجهات المحلّات قد تؤثر سلباً على الحصيلة اللّغوية لأفراد المُجتمع بما فيهم متعلّمي اللّغة فلغتها يغلب عليها الانحطاط إلى اللّغة المحكية العامية و ذلك لأغراض تجارية. ويبقى الكتاب بشكل عامّ و المدرسيّ بوجه خاصّ أهمّ وسيلة مكتوبة تُسهم في إثراء الحصيلة اللّغوية.

و لا بدّ من الحرص عند انتقاء المادّة المكتوبة، فليس كلّ ما هو مطبوع بين دفتين يستحقّ أن يوجَّه للقرّاء إذ لا بدّ من الاهتمام بالمضمون والتأكّد من صحة المعلومات و كيفيّة عرضها، و لأنّ اختلاف نوعية النّصوص الموجهة للمتعلّمين يُؤدّي إلى اختلاف في درجة ثراء الحصيلة اللّغوية فقد وُجدت معايير دقيقة لتقييم الكتب المدرسية قبل توجيهها إلى الاستعمال ، وأحياناً تكون النّصوص جيّدة و ملائمة للفئة الموجّهة لها من حيث ما تحمله من مفردات و مفاهيم، لكنْ إذا لم يكن القارئ متمعّنا حريصا فإنّه لن يستفيد منها، فنوع القراءة عامل مهمّ في التّحصيل اللّغوي، و نظراً لأهمية القراءة النّوعية يتوجب التّشجيع عليها وتوجيهها من أجل إكساب المتعلّمين تقنياتها، و يتحقّق ذلك بإنشاء المكتبات التّي تضمّ ورشات يسيرها مختصون في هذا الميدان. و واقع الحال يقول أنّ المُطالعة في بلادنا لم تصل بعد إلى المستوى

[1] – أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (مصادرها، وسائل تنميتها)، ص.119.

المطلوب، و لابدّ من الإشارة إلى أنّه تمّ إهمالها من الجدول الزمني [1] الخاص بالمُستوى الدّراسي الذّي يرتكز عليه هذا البحث (السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي).

2-1-5- استعمال المعاجم:

إنّ المُعجم جزء من المادّة المقروءة إلّا أنّه أكثرها إثراءً للرّصيد من خلال تزويد القارئ بمعاني و شروح الألفاظ. تتضمّن بعض الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية معاجم مصوّرة تتيح للتلميذ فرصة إثراء رصيده، كما هو الحال مع كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي ، فهو يحتوي على معجم مُصوّر يتوزّع على صفحات الكتاب حسب المحاور لضمان حصول المُتعلّمين على حدٍّ أدنى من المفردات الدّالة المُشتركة في حقلٍ دلالي ما، كما أنّ الاستعانة بالصّور يثبّت و يُرسّخ كلاً من الدّال و المدلول في ذهن المُتعلّم. أمّا عن اِستعمال المعاجم خارج إطار الكتاب المدرسي في المرحلة الابتدائية فهو يتطلّب «التّدريب على طريقة الكشف عن الكلمة في القواميس [...] و أن يكون ذلك في بدء العامّ الدّراسي و بعض التّلاميذ سيتعلّمون سريعاً و يتقدّمون، و البعض الآخر سيحتاج إلى إعادة التّعليم مرات و مرات»[2].

و في خلاصة الحديث عن تأثير المجتمع في تكوّن الحصيلة اللّغوية للأفراد يتوجب القول أنّ واقع المجتمع الجزائري لا يوفّر الانغماس اللّغوي و بالتّالي « لا تَحْصُل الملكة الأصيلة للمُتَلقي لوجود هذه الهوّة بين ما نتعلّمه وما نسمعه في البيت و الشارع، أي بين ما هو كائن، وما يجب أن يكون[...]، وهذه الهوّة يصعب ردمها نظراً لهذا الشقّ لكنّه يُمكن تفصيح بعض الدّارج ممّا هو مستعمل، واستعمال الفصيح السّهل [...]، وتنظيم الثّروة اللّغوية بتنقيتها من العاميّة و ردّها إلى الفصيحة و إغنائها بمفردات جديدة

[1] – أُنظر، ص.100. من هذا البحث.

[2] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربيّة، ص . 139.

مُراعياً فيها الوضوح و السّهولة بإخضاع دلالات مفاهيمها لمستويات النّمو العقلي و اِعتماد أنواع التّأديات »[1] . و إنّ هذا الحال ليس منحصراً في المجتمع الجزائري؛ إذ يُؤكّد الباحث عبد اللّه الدّنان على أنّه « ليس هناك أيّ مجتمع عربي يتواصل شفهياً باللّغة العربيّة الفصيحة» [2] ، و هذا ما يحدّ من فرص اكتساب وحدات جديدة، لا يُمكن أن نتجاهل تأثير المجتمع في تكوّن الحصيلة اللّغويّة للفرد، إلّا أنّه ليس العامل الوحيد، فقد نجد أشخاصاً ينتمون إلى بيئة واحدة و درسوا في وسط دراسيّ مشترك و تعرّضوا إلى العوامل الخارجية نفسها، و مع ذلك هناك تَبَايُنٌ في رصيدهم اللّغوي من حيث الكمّ و النوع ، و هذا ما يؤكّد وجودَ عوامل فردية تتحكّم في الحصيلة اللّغوية للفرد.

2-2- عوامل ترجع إلى الفرد نفسه:

يصرّح أحمد محمود المعتوق أنّ « نسبة اِكتساب المهارات اللّغويّة و نوعية ما يلتقطه الفرد من مفردات وصيغ وتراكيب عن طريق الاحتكاك بالآخرين تتوقّف على جنس الفرد و تكوينه العصبيّ و النّفسيّ و مستواه العقليّ و ما لديه من ملكة في اكتساب اللّغة و من موهبة في التقاط مفرداتها و الاحتفاظ بها في ذاكرته و تصوّر و تمثّل مدلولاتها» [3]، يشتمل هذا القول على جملة من العوامل المُتعلّقة بالفرد نفسه و هي: الجنس- التّكوين العصبيّ و النّفسي- المستوى العقلي- الملكة اللّغوية- الموهبة- القدرة على تصوّر المعاني ذهنياً، و فيما يلي وقوف عند أهمّها.

[1] - صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللّغة العربية، ص. 173 .

[2] - عبد الله الدّنان، تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة نظبيقها و تقويمها و انتشارها، ص. 52.

[3] - أحمد محمود المعتوق، الحصيلة اللّغوية (مصادرها، وسائل تنميتها)، ص. 73 .

2-2-1 سلامة الحواس و أعضاء النطق:

التّعلّم عمليّة معقّدة كونه يشمل الكثير من العمليات العقلية، أمّا نوافذه فهي الحواس، فمن المؤكد أن سلامة أعضاء السّمع و الكلام ضروريّ ة في عملية التعلّم ذلك كونها وسيلة الفرد في ا لاكتساب و التّوظيف، إنّ مراحل الاكتساب الطّبيعي للّغة تؤكّد أهمية الحواس في تعليمها فالطّفل « يتعلّم كلمات جديدة من خلال سماعها في محتوى ذي معنى ثمّ يضع هذه الكلمات و يستعملها في حديثه الخاصّ

و بعد استماعٍ لها و تحدّثٍ بها في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة فإنّ الطّفل ينمو لديه استعداد لتعلّم القراءة، و القراءة بالتّالي تُقدّم فهماً لطبيعة تركيب الكلمة [...]، وكلّ هذا يُساعد في تعلّم كتابة الأفكار»[1]، يوضّح القول السّابق أهمية حاسّة السّمع و أعضاء النّطق في اكتساب اللّغة، و إنّ توظيف الحواس في التّعليم يقرّب الفهم؛ «فإحساس المتعلّم بالأثر الحسيّ لما يتعلّم يدفعه إلى زيادة الرغبة في التعلّم »[2]، فللانتقال من الملموس إلى المجرّد يجعل التعلّم أسهل ومن هنا تأتي ضرورة استغلال الحواس في معالجة صعوبات التعلّم، فَتَشَكُل المعاني في ذهن المُتعلّم يحصل كالآتي:« في أوّل الأمر تنبع كلّ المعاني من خبرات التّلميذ مباشرة؛ فهو يُحس و يرى ويسمع و يلمس، و يُلاحظ و يراقب [...] في بيئته، ومن خلال إحساساته الخاصّة يُكَوِّن المعاني. وبتقليده لحديث الآخرين، يكتسب كلمات للتّعبير عن تلك المعاني، ومن هنا فالخبرة عامل مهمّ في اكتساب المعاني[...] و بخاصّة عندما يواجهون مواقف غير مألوفة لهم»[3]، فمن السّهل أن يتعرّف الفرد على الكلمات التي لها مقابل محسوس، أمّا المُجرد منها مثل الوطنيّة، الحريّة، الإخلاص، تبدو غامضة بادئ الأمر، ثمّ تتّضح معانيها ببطء تدريجياً ؛ و ذلك عن طريق خبرة

---

[1] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص. 102.

[2] – المرجع نفسه، ص .174.

[3] – المرجع نفسه، ص . 133.

مُباشرة أو شرحٍ أو تفسير، و فهم مثل هذه المفردات يحصل من خلال استغلال مواقف عايشها المتعلّم، إذ أنّ « التّجريد عامل [...] يعوق نمو الثروة اللّفظيّة » [1] ، و لأنّ سلامة الحواس جزء من سلامة الجسم يمكن التّعميم بأنّه كلّما تمتّع الطّفل بصحة جيّدة كلّما زادت فرصه في الاكتساب و التّعلّم.

2-2-2-عامل الذّكاء:

نُدرج عنصر الذكاء ضِمن العوامل المتعلّقة بالفرد في ثراء حصيلته اللّغوية مع أنّ الآراء تتضارب في الإجابة عن التّساؤل الذي تطرحه جدلية طبيعة الذكاء؛ أهو وراثيٌ أم مُكْتسبٌ؟، و ما يعنينا في مقامنا هذا هو علاقة نسبة ذكاء الفرد بحصيلته اللّغويّة ؛ فقد اِتّفق الباحثون على أنّه « كلّما ازداد ذكاءه واِتّسع فهمه اِزدادت قدرته على إدراك العلاقات اللّغوية و تصوّرها و بالتّالي زاد محصوله اللّفظي و المعنويّ، لذلك اِتّخذ علماء النّفس المحصول اللّغوي أساساً لقياس الذّكاء » [2] ، بل إنّ« الاختبار اللّغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء» [3]؛ فاعتماد النّفسانيين على الاختبارات اللّغوية في قياس نسبة الذكاء أفضل برهان على الصّلة الكبيرة بين الذكاء و اللّغة، و من هنا يُمكن الاستنتاج أنه إذا اِعتبرنا أنّ الذّكاء يُنَمّي الثّروة اللّغوية فإنّ هذه الأخيرة يُمكن أن تكون وسيلة لتنمية الذّكاء، ومن هذا المنطلق يتوجّب التّركيز عليها واستغلالها في عملية التّعليم بهدف رفع نسبة ذكاء المتعلّمين.

[1] – المرجع السابق، ص. 134.

[2] – أحمد محمود المعتوق، الحصيلة اللّغويّة (مصادرها، وسيلة تنميتها)، ص. 73.

[3] – عبد اللّطيف فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص.95.

2-2-3- عوامل نفسية:

تُعدّ دافعية التعلّم من بين العوامل التي تتعلق بالأفراد و هي متفاوتة من شخص إلى آخر، و الفرد الذي يفتقر إليها لا يمكن أن نجعله يكتسب مختلف المعارف حتّى و إن تمّ توفير الوسط الاجتماعي المُساعِد والظروف الاقتصادية الجيّدة. و ممّا يرفع دافعية التّعلّم انتقاءُ المواضيع التّي تُناسب المتعلّم وتُلبّي حاجاته و ميولاته، و فيما يخص المفردات بالذّات ينبغي أن تكون وظيفية.

وفي ختام ذكر العوامل المُساعدة على تكوين الحصيلة اللّغوية نقترح انتقاء الوحدات اللّغوية الموجّهة إلى المتعلّم، فلا تُقدَّم له إ لّا تلك التي تُناسب نموه و استعداداته، وفي الوقت نفسه تؤدّي وظيفة ما في حياته، كما ندعو إلى الحثّ على ممارسة القراءة و تنويع الموادّ المقروءة، مع التّأكيد على ضرورة تفعيل نشاط المطالعة في المدرسة، إلى جانب التّشجيع على ممارسة الكتابة بتقنياتها المختلفة، و أيضا اعتماد بعض الألعاب اللّغويّة مثل الكلمات المترادفة، الكلمات المتضادة، الكلمات ذات المقاطع المُتشابهة، الكلمات التّي تبدأ بحرف واحد، الكلمات التّي تنتهي بقافية واحدة، و الكلمات المتحدّة الموضوع، و قد أُرفق كتاب اللّغة العربية قبل التّخفيف بكراس للتمارين و هي على شاكلة الألعاب اللّغوية المذكورة آنفاً إلّا أنّه تمّ الاستغناء عنه بعد التّخفيف دون تقديم بديل عنه ، و سيتمّ في فصل لاحق تناول حذف هذا الكراس بشيء من التّوسّع.

و يجدر التّنبيه إلى أنّه لكلّ مرحلة عمرية وسائل تناسبها دون غيرها فبعض وسائل تنمية الحصيلة اللّغوية تناسب الأفراد المتقدّمين في السنّ و لا تناسب من هم في المرحلة الابتدائية.

3 – أهمية ثراء الحصيلة اللّغوية:

تظهر أهمية امتلاك الأفراد لحصيلة لغوية ثرية من خلال منافعها على كل من الفرد و المجتمع و هذا ما سنتناوله فيما يلي:

3. 1- عائدات ثراء الحصيلة اللّغويّة على الفرد والمجتمع:

صحيح أنّ الفرد جزء من المجتمع و ما يشمل المجتمع يتعلّق بأفراده إلّا أنّنا سنُفصّل في عائدات ثراء الحصيلة على الفرد ذلك لأنّه توجد إيجابيات تنعكس و تظهر على ممتلكيها دون غيرهم من الأفراد، و بعد ذلك سننتقل إلى استخراج تأثير ثراءها في المجتمع الواحد.

3. 1-1-عائدات ثراء الحصيلة اللّغوية على الفرد:

إنّ الثّراء اللّغوي لدى الفرد يسمح له بالتّواصل مع غيره بل إنّ الثّروة اللّغوية ضرورة ملحّة، و ذلك لفهم ما يعبّر عنه النّاس من حولنا، و ما نعبّر عنه، وما نُريد فعله، أو ما نريد من النّاس أن يفعلوه [1]، كما أنّ هذا التّواصل يُ تيح للفرد اكتساب المزيد من الوحدات اللّغوية الجديدة؛ فكلما توفرت الحصيلة اللّغوية الكافية سَهُلَ فهم المنطوق و المكتوب، و ذلك بدوره يساعده على فهم كلمات ومعاني جديدة من خلال السّياق إلى جانب ما تعرّف عليه من مفردات ، و قد نقلت هدى محمود الناشف القول الآتي عن فيجوتسكي(Vygotsky) «الطّفل عندما يتعلّم كلمات جديدة إنّما يتعلّم مفاهيم جديدة. و في كلّ مرّة يستخدم فيها الطّفل الكلمة التّي يتعلّمها فإنّه يستوعب معان جديدة للكلمةّ» [2]، و إنّ توفّر قدرة التعبير عن الأفكار، الآراء، المشاعر، و الأحاسيس يمنح الفرد راحة نفسية و توازناً يساعده على تقديم الأفضل له و لغيره.

---

[1]- أُنظر، نبيل أبو حلتم و آخرون ، موسوعة تعليم الإنشاء "التّعبير"، دار أسامة للنّشر و التّوزيع، الأردن، ط1، 2005، ص.16 .

[2] - هدى محمود النّاشف، إعداد الطّفل العربي للقراءة والكتابة، ص.9.

و إنّ ثقة الفرد في إمكانياته اللّغوية و اشتراكه مع غيره في اللّغة يتيح له التواصل اجتماعيا، و يشعره بالانتماء إلى المجموعة لأنّ « الإنسان عادة مدفوع لإنشاء علاقات مع من يفهمه أو يستطيع التّخاطب معه بيسر ».[1] و على إثر هذا التّواصل يعبّر الفرد عما يجول بخاطره دون عوائق.

و إنّ امتلاك الفرد المفردات اللاّزمة يعينه على التّحصيل العلمي، وتزويد الفكر بمختلف المعارف، من خلال الاستفادة من تجارب الآخرين و كلما زاد فهم المقروء زادت الرغبة في القراءة ؛ وبالتالي ضمان الزيادة في الثقافة والعلم ، وقد أثبتت الدراسات أن «أيّ تنمية لغوية تتبعها تنمية فكريّة، و العكس صحيح»[2].

و يؤكد المهتمون بأنّ « الثّروة اللّغوية تجعل الفرد أقدر على إظهار الحقّ، و أقدر على الدّفاع عنه، وحفظت كيان الإنسان و ماله و منزلته الاجتماعيّة » [3]، و إنّ فوائد الثّراء اللّغوي الذي يُحصّله الأفراد تتوسّع لتشمل المجتمع الذّي يُشكّلونه.

3. 1- 2- عائدات ثراء الحصيلة اللّغوية على المجتمع:

بما أنّ ثراء الرّصيد اللّغوي يُسْهم في فهم التّراث فإنّه يسمح بزيادة المحصول الفكري الثّقافي

و الفنّي في المجتمعات والأمم ذلك لأنّه« لا وجود لحضارة في أمة من الأمم ما لم تكن لها ذخيرة من الأعمال الإبداعية و الإنتاجات الفكرية المتميّزة المدوّنة، فالمقياس في حضارة أمّة ليس في عدد أفرادها

و لا في مساحة أرضها، وإنّما فيما تبدعه عقول أبنائها. وتنتجه أفكارهم بلغتهم، وليس بلغة قوم آخرين»[1]؛ فإذا تمكّن المفكرون من التفكير بلغتهم ثمّ الإنتاج بها فإنهم يُثبتون انتماءهم و استقلالهم الحضاري

---

[1] – أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية (مصادرها، وسائل تنميتها)، ص.59.

[2] – هدى محمود الناشف، إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، ص. 10.

[3] – نبيل أبو حلتم وآخرون ، موسوعة تعليم الإنشاء " التّعبير "، ص. 16 .

و ضمان بقاء الثقافة التّي ينتمون إليها مواجهين بذلك تحديات العولمة، فاللّغة وعاء الفكر، ولا سبيل غيرها لنقله عبر العصور والمجتمعات، و هذا ما يزيد من ضرورة الاهتمام بالحصيلة اللغوية والبحث في سبل إثراءها خدمة للإبداع و الإنتاج الفكري.

و إنْ عمّت الرّاحة النّفسية و الثّقة في الإمكانيات اللّغوية بين أفراد المجتمع الواحد، ستظهر شخصيات قيادية جريئة في مختلف قطاعات المجتمع، فهنا يُتجاوز النّفع الفردي إلى الفائدة الاجتماعيّة، فصلاح المجتمع من صلاح الفرد.

و لأنّ الأشياء بالأضداد تتّضح فإنّ أهمية الحصيلة اللّغوية تتجلى أكثر من خلال التّعرف على ما يُخلّفه ضعفها.

3-2 - مخلّفات ضعف الحصيلة اللّغويّة على الفرد و المجتمع:

بعد التّعرف على عائدات ثراء الحصيلة اللّغوية على كلّ من الفرد و المجتمع، ن نتقل فيما يلي إلى مُخلّفات ضعفها عليهما.

3-2-1- مخلّفات ضعف الحصيلة اللّغوية على الفرد:

يُجمِعُ علماء النّفس على أنّ من قلّ رصيده اللّغوي يقِلّ تواصلهمع الآخرين و بالتالي تحصل معه عزلة اِجتماعية تُؤَدّي إلى عجز في التّعبير عن الأفكار و المشاعر، و يُولّد ذلك شعوراً بالنّقص، وعدم تقدير الذّات، وهذا ما يخلق أزمات نفسية، لهذا أُعتُبِرَ «العرض الرّئيس عند مضطربي الشّخصية هو

[1] - أحمد محمّد المعتوق ، الحصيلة اللغوية (مصادرها، وسائل تنميتها)، ص.21.

عجزهم عن تحديد متاعبهم، ومشاكلهم بالألفاظ »[1]. و قد سبقت الإشارة إلى أنّ أكثر الاختبارات النّفسية اعتماداً هي الاختبارات اللّغوية[2].

و لأنّ نقص الحصيلة اللّغوية مرتبط بالجهل فإنّ« كثيراً من النّاس أضاعوا حقوقهم لأنّهم عجزوا عن الأدلة و البراهين »[3]، وورد في صحيح البخاري: « حدّثنا عبد العزيز بن عبد الله قال: حدّثني إبراهيم بن سعد، عن صالح، عن ابن شهاب قال: أخبرني عروة بن الزبير أنّ زينب بنت أمّ سلمة أخبرته: أنّ أمّها أمّ سلمة رضي الله عنهما، زوج النبيّ صلى الله عليه و سلّم: أنّه سمع خصومة بباب حجرته، فخرج إليهم، فقال « إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ، وَ إِنَّكُمْ تَخْتَصِمُونَ إِلَيَّ، فَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَبْلَغَ مَنْ بَعْضٍ فَأَحْسِبُ أَنَّهُ صَدَقَ فَأَقْضِي لَهُ بِذلِكَ، فَمَنْ قَضَيْتُ لَهُ بِحَقِّ مُسْلِمٍ، فَإِنَّمَا هِيَ قِطْعَةٌ مِنَ النَّارِ، فَلْيَأْخُذْهَا أَوْ فَلْيَتْرُكْهَا »[4] (رقم الحديث 2326 ، كتاب المظالم رقم 51، الباب رقم17)، في هذا الحديث النّبويّ الشّريف تأكيد على أنّ صاحب اللّسان الفصيح و اللّغة البليغة أقدر من غيره على تبليغ حجّته، وهذا هو حال المحامين مع القضاة اليوم.

إذا كان امتلاك حصيلة لغوية ثرية يشجّع على القراءة والإطّلاع، فإنّ ضعفها ينفّر الفرد منها، وبالتّالي يحصل تخلّفٌ معرفي ثقافي على اِعتبار أنّ « القراءة و الاختلاط مصدران أساسيان مهمّان من

---

[1] – المرجع السّابق، ص.70.

[2] – أُنظر، ص.25. من هذا البحث.

[3] – نبيل أبو حلتم و آخرون، موسوعة تعليم الإنشاء " التّعبير "، ص.16.

[4] – أبو عبد الله محمّد بن إسماعيل البخاري الجعفيّ، صحيح البخاري، ضبطه و رقّمه و ذكر تكرار مواضعه و شرح ألفاظه و جمله و خرّج أحاديثه في صحيح مسلم ووضع فهارسه مصطفى ديب البغا، ج2، نشر مشترك: موفم للنشر، الجزائر/ دار الهدى للطباعة و النّشر و التّوزيع، عين مليلة، 1992، ص.828.

مصادر المعرفة والثّقافة لدى الإنسان»[1]، كما أن عدم فهم المفردات والتّراكيب يعيق التعلّم و يجعله صعباً مما يؤدي إلى الفشل الدّراسيّ، ثمّ الفشل الاجتماعي.

يعتمد الإبداع أو الإنتاج الفكري على وجود حصيلة فكرية غزيرة، ولا يمكن أن تتمّ هذه الأخيرة إلا إذا توفرت حصيلة لغوية واسعة ، فمن يفتقر إلى الحصيلة اللّغوية يستحيل أن يتوصّل إلى إنتاج فكري إبداعيّ، ذلك لأنّ« الوسيلة لإبراز ما يخلقه الفكر وتبدعه الموهبة هي اللّغة المتمثّلة في الألفاظ والتّراكيب والصيغ اللّغوية المناسبة »[2]؛ فضعف حصيلة الفرد اللّغوية عائق في وجه الإنتاج الفكري و الإبداعي.

3. 2- 2-مُخلّفات ضعف الحصيلة اللّغوية على المجتمع:

يُؤثّر نقص الحصيلة اللّغوية على مكانة اللّغة، ومدى اِستعمالها من قِبَل أهلها، فهم عندما لا يجدون ما يعبرون به عن حاجاتهم المختلفة، يلج ؤون إلى استعمال مفردات دخيلة من لغات أخرى، ما يخلق ظواهر لغوية، تكون على حساب اللّغة الأصلية ، و هذا يُهدّد حياتها أو على الأقل وظيفيتها ، من هذه الظواهر الثّنائية اللّغوية، والتّعدّد اللّغوي، فإذا تمّ التّطرّق سابقاً إلى أنّ هذه الظواهر تُعيق اكتساب اللّغة فإنّ العجز الحاصل في توظيف اللّغة الأمّ يُشجّع على تفشيها.

و إذا كان التّحكّم في المصطلحات يسمح بالتّطور العلمي فإنّ النّقص في الحصيلة اللّغوية في أي مجال معرفيّ يُعرقل التّقدّم فيه فإذا لم يفهم المتعلّم معاني مصطلحات خاصّة في علم من العلوم أو فن من الفنون فهو لا يستطيع أن يقرأ مع دقّة الفهم في هذا العلم أو الفنّ [3] ، وإنّ انتشار هذا العجز في مختلف العلوم يؤدي إلى تدني المستوى في مُختلف قطاعات المجتمع ما يمنعه من التّطوّر و مواكبة

---

[1] – أحمد محمّد المعتوق، الحصيلة اللّغوية (مصادرها، وسائل تنميتها)، ص.71.

[2] – المرجع نفسه، ص.75.

[3] – أُنظر، محمّد صلاح الدّين علي مجاور ، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية ، ص. 339.

الرّكب الحضاري. إنّ التّوصّل إلى أهمية الحصيلة اللّغوية العائدة على كلّ من الفرد و المجتمع لا يبرر أنّ تُصبح الكلمات الجديدة هدفاً في ذاتها فهي تبقى وسيلة الفرد في التواصل.

خلاصة القول أنّ للحصيلة اللّغوية انعكاسات على عملية التّبليغ اللّغوي (فهم/ إفهام) و على نفسية الفرد؛ فهي تحقّق راحة نفسية بإلغائها لعوائق الاتصال بين الأفراد؛ فتمنحهم بذلك الثّقة بالنّفس و تقدير الذات، فتيسّر الاندماج في الوسط الاجتماعي، و تتوسع أهمية الحصيلة اللّغوية إلى أبعد من ذلك بإسهامها في رفع مردود الإنتاج الفكري و الإبداعي، فهي تعين المجتمعات على إثبات هويتها ما دامت تفكّر و تنتج و تبدع بلغتها.

و لأنّ المجتمعات أدركت أهميّة الحصيلة اللّغوية راحت تخطّط لسبل إثراءها، و من بين الآليات المستعملة في ذلك وضعُ الأرصدة اللّغوية المُناسبة للمتعلّمين في مُختلف الأطوار، وفيما يلي عرض لأهمّ الأرصدة العالمية مع التّركيز على الرّصيد اللّغوي العربي.

4- وضع الأرصدة اللّغوية:

في مطلع هذا العنصر من البحث سيتم تحديد مفهوم الرّصيد اللّغوي، ثمّ سنتعرّف على أهم الأرصدة العالمية، و بعد ذلك نركّز على الرّصيد اللّغوي العربي مع ذكر خطوات وضعه.

4-1- تعريف الرصيد:

جاء في لسان العرب : « الرصيد: السّبع الذي يرصد ليثب » [1]، أيْ أنّ السّبع يُسمّى رصيداً في وضعية ترقبه و تربّصه بالفريسة متحيّنا الفرصة المُلائمة للهجوم.

و أُستعمِل لفظ رصيد في المجال المالي المصرفيّ، للدلالة على المبلغ المالي المستودع في البنك. وتشبيهُ الموادّ اللّغوية المهيّأة للاستعمال بقدر من المال الذي يكون في حالة وديعة ينتقي منها صاحبها ما يشاء عند الحاجة ليس تشبيها حديث العهد، فقد حصل قبل أكثر من عشرة قرون، استشهادًا بما جاء في كتاب الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني :« واقتضت الصورة رفض البعض واستعمال البعض، وكانت الأصول ومواد الكلم معرضة (أي ميسرة) لهم وعارضة أنفسها على تخيرهم، جرت لذلك عندهم مجرى مالٍ ملقى بين يدي صاحبه، وقد أجمع إنفاق بعضه دون بعضه، فميّز رديئة وزائفة، [...] فتناوله للحاجة إليه وترك البعض »[2]، يؤكّد هذا القول أنّ للإنسان رصيداً لغوياً ينتقي منه ما يشاء حسب الحاجة و في ذلك تشبيه للألفاظ اللّغوية بالمال، و بالرّجوع إلى ما جاء في معجم لسان العرب من استعمال لغويّ لمادة رصد نقول كما يتحين السّبع الفرصة السّانحة ليثب، كذلك الإنسان يقوم بإيداع مبلغ مالي في المصرف يلجأ إليه عند الحاجة إليه، و الأمر نفسه بالنّسبة إلى الرّصيد اللّغوي فهو مجموع من الوحدات اللّغوية التّي يحتفظ بها الفرد ليستعملها في المقام المناسب.

[1]- جمال الدّين أبو الفضل محمّد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي، لسان العرب، مادة رصد، تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، لسان العرب، دار الكتب العلميّة، لبنان، ج3، 2009 ، ص.219.

[2]- اللّجنة الفنية للرّصيد، الرّصيد اللّغوي العربي، المنظّمة العربية للتّربية و الثّقافة، تونس، 1987، ص.7.

4-2- لمحة تاريخية لأهم الأرصدة عالميا:

يعود فضل الاهتمام بضبط المفردات الأساسية اللّغوية في البلدان الأوربية إلى القس الفرنسي "دي ليبي L'Abbé de L'Epée" ، «حين قام ببحوث في تحديد عدد الألفاظ المُقدَّمة إلى المتعلّمين ف ي كتابه المخصص لتعليم لغة الصمّ- البكم وقد اعتمد في ذلك مقياس تواتر المفردات سواء أكانت في المنطوق أم في المكتوب و كان ذلك سنة 1776»[1]، وفي سنة 1891 قام الألماني كاندينغ Kanding بإجراء إحصاء وحدات لغوية يصل عددها إلى إحدى عشر مليوناً(11000000) وحدة لغوية، ولم يصدر معجمه المعنون بـ: القاموس التّواتري للّغة الألمانية إ لّا سنة 1897، و قد راعى فيه مقياس تواتر المفردات، ارتكز هذا المعجم على فرز حوارات البرلمانيين، و نصوص قانونية و إدارية و تجارية، جرائد، و مج لّات، مؤلفات دينية، وطنية، مؤلفات ألمانية كلاسيكية و أجنبية، و رسائل... [2]، و من هذين الكتابين تمّ اقتباس المبادئ التّي اعتمدت فيما بعد في ضبط اللّغات الأساسية في العالم.

أمّا عن الرّصيد الانجليزي المعروف بالبازيك و الذي يُفترض أنّه أوّل رصيد وُضع للوجود، فقد حُدِّدت قَبْلَ وضعه بعدة سنوات قوائمُ وحداتٍ بيداغوجية مُوجّهة للتّعليم من طرف "أيرس L.P.Ayeres"، و كان ذلك قبل سنة 1915[3]. و تعود فكرة إعداد الرّصيد الانجليزي إلى« سنة 1920 حينما كان مؤلفاه ريتشارد و أوجدن عاكفين على تأليف كتابيهما The meaning of meaning "معنى المعنى" ولكنهما لم يشرعا

[1] -Jean-Guy SAVARD et Jack RICHARDS,Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français,LES PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL , Québec, 1970, p.20 .

[2] - أُنظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] - أُنظر، المرجع نفسه، ص.23.

في تجسيدها إلا في سنة 1923، وتمكنا من إنجازه بعد أربع سنوات من العمل (1923_1927) إذ أخرجا سنة 1928 قائمته المتكونة من خمسين و ثمانمائة مفردة (850)».[1]

و بالنّسبة للرّصيد الفرنسي فقد صدر "قاموس الفرنسية الأولية" لـ "جوجنهاين Gougenhein" سنة 1958 . ويتضمّن حوالي ثلاثة آلاف (3000) وحدة [2].

لقد سبق ذكر العمل الذي قام به كاندينغ الصدر سنة 1897، إلا أنّ الرّصيد الألمانيّ لم يصدر إلّا سنة 1963، وأشرف على إعداده "م.ج بفيفر M .j pfeffer " تطبيقا لعقد مع مكتب التّربية في الولايات المتحدّة[3]. و قبل ذلك صدر سنة 1928 "كتاب تواتر الوحدات الألماني" و هو يعتمد أساساً على قوائم كاندينغ، زيادة على ذلك مؤلفات هوش Hauche و باكونيي Bakonyi سنة 1937، و التّي مثّلت أول معجم وحدات موجّه إلى الطّلبة الهولنديين[4].

و في اسبانيا سار كل من "روجو سارترR.SARTER"، و"ب.ريفان B.RIVEN" على نهج جوجنهاين في ضبطه للرّصيد الفرنسي، فأعدا الرّصيد الإسباني الذي كانت وزارة التربية الإسبانية قد دعت إلى تأليفه سنة 1962[5] .

و صدر في روسيا " رصيد الوحدات الروسية" Russian Word count لـ "هاري.Harry.H "[1].

---

[1] - G .GOUGENHIEN ET AL. L'elaboration du français fondamental 1er degré. Marcel Didier, Paris 1967,p26 ,27

نقلاً عن حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة . دراسة إفرادية رسالة لنيل شهادة الماجستير، ص.222 .

[2] - Jean-Guy SAVARD et Jack RICHARDS,Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français, p27.

[3]– عبد المجيد سالمي، العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية، نقلاً عن حفيظة تازروتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة– دراسة إفرادية –، رسالة لنيل شهادة الماجستير ، ص. 323.

[4]-Jean- Guy SAVARD et Jack RICHARDS, Les indices d'utilité du vocbulaire ، أنظر fondamental français, p22 .

[5]– عبد المجيد سالمي، العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية، نقلا عن حفيظة تازروتي، لغة الطّفل بين المحيط و المدرسة– دراسة إفرادية–رسالة لنيل شهادة الماجستير، ص. 323.

و قد عملت الدول العربية على وضع رصيد لغوي مشترك، يواكب التّطوّر الثّقافيّ و الاجتماعيّ والاقتصاديّ، إضافة إلى تحقيق الذات العربية الإسلامية ، إلّا أنّ عملها كان متأخراً زمنياً مقارنة ببقية الأرصدة العالمية، فكان الاهتمام بموضوع المفردات المدرسية منذ الستينيات، مع الإصرار المتواصل على تيسير تعليم اللّغة العربية و الحرص على استعمالها نطقا وكتابة، فكان المنطلق هو التّدقيق علميا فيما يُعَلَّم. وسيتمّ التّعرّف فيما يلي على دواعي ضبط الرّصيد اللّغوي، وكيفية إنجازه، ثمّ مجالات استعماله.

4-3 دواعي و خلفيات وضع رصيدٍ للغة العربية:

لاحظ القائمون على تعليم اللّغة العربية بعض الثّغرات في طبيعة و كمّ الوحدات اللّغوية الموجّهة للمتعلّمين عبر الكتب التّعليمية، من هنا جاءت ضرورتان لكلّ واحدة منهما ناحية معيّنة؛ ف من ناحية النّوعية وُجدت ضرورة انتقاء المادّة اللّغوية التّي يحتاجها المتعلّم في مرحلة عمرية معيّنة ، أمّا من ناحية الكمية فقد انتبه المختصون بتعليم اللغة العربية إلى وجود إشكاليتين تتعلقان بتعليم المفردات هما الحشو والفقر، الإشكال الأول يحصل عند تعرض الطّفل في الصف الواحد إلى مفردات و مترادفات غير وظيفية، وهذا ما تصفه مقدمة الرصيد اللغوي العربي بالإفراط، أما الفقر فتصفه بالتفريط [2]. ويحصل هذا الأخير من عدم إيجاد المتعلم الألفاظ المناسبة لما يحيط به في حياته اليومية.

قام المشرفون على مشروع الرّصيد اللّغوي بإجراء دراسة موضوعها تقييم حصيلة المفردات الموجودة نشروا على إثرها مقالاً تحت عنوان " المشاكل التربوية اللّغوية المتعلقة بالرّصيد الذي يتعلّمه الطّفل العربي " جاء فيه «إنّ تصفّح العلماء لحصيلة المفردات التي تقدّم الآن للطّفل في الوطن العربي قد أظهر

---

[1] - Jean-Guy SAVARD et Jack RICHARDS,Les indices d'utilité du vocabulairefondamental français ,p .22. أُنظر،

[2] – أُنظر، اللّجنة الفنية للرّصيد، الرصيد اللّغوي العربي، المنظّمة العربية للفنون و الثّقافة، تونس، 1987، ص.7.

عيوبا ونقائص كبيرة في هذه الحصيلة »[1]، فقد لوحظ أنّ الكمية من الألفاظ التي يتناولها المتعلّم، بالنسبة إلى مدرسة مغربية أخذت كنموذج في السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي فقط، من خلال الدروس ومطالعاته للكتب المقررة يبلغ ما يقارب 2500 مفردة، و لوحظ أن الكثير من هذه المفردات لا يستجيب لما يحتاج إليه الطفل في حياته اليومية في حين يجده في اللغات الأجنبية وما في العامي ة، مع كثرة المترادفات التي قد لا يحتاج المتعلّم إلى جميعها[2].

زيادة على ما سبق هناك مفاهيم حضارية عصر ية و مسميات كثيرة كمثل الأدوات والملابس والمرافق المختلفة لا يجد لها الطفل فيما يتلقاه في المدرسة لفظا عربيا أصيلا يعبر به عنها وهذا خطير جدا.

إضافة إلى الدوافع التي أوجدتها المشكلات المذكورة آنفاً، يوجد دافع آخر يتمثّل في رغبة الباحثين القائمين عليه في توحيد لغة التدريس بين مختلف الأقطار العربية. و تجدر الإشارة إلى أنّ الرّصيد العربي المشترك سبقه الرّصيد اللّغوي الوظيفي نتعرّف على مراحل وضعه فيما يلي.

4- 3- 1- الرّصيد اللّغوي الوظيفي:

يعود اهتمام المسؤولين عن التربية في البلدان العربية بمفردات اللّغة العربية التي يتعلّمها الطّفل إلى اقتراح الأمانة العامة لجامعة الدول العربية لما أسمته بـ: **مشروع المفردات المدرسية** ، وذلك في مؤتمر التعريب المنعقد في سنة 1961 و كان هدفه حصر المفردات الأكثر تداولاً بين تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، إلّا أنّه لم يُنفّذ[3].

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح،"الرصيد اللغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ملتقى الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع و آفاق، مركز البحث العلمي و التّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، جوان 2008، ص. 31.

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، ص. 32.

[3] – أُنظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

و في سنة 1967 تمّ خلال اجتماع الجزائر لوزراء التربية للمغرب العربي اقتراح طريقة كاملة في كيفية انجاز مشروع **المفردات المدرسية**، واتُّفِق على تسميته **مشروع الرّصيد اللّغوي الوظيفي**، و جاء في مقدمته تسويغ هذه التّسمية كالآتي « إنّ هذا الرصيد نعتناه بالعربيّ الوظيفي إذ هو يحتوي على ألفاظ أساسية يَحْسُن أن نعتبرها بعيدة عن الإقليمية المغربيّة، متفتّح على العالم العربيّ بأسره رغم [كذا]اعتبارنا، قدر الإمكان لمبدأ استغلال القسط المشترك بين الفصحى و لغة التّخاطب»[1]، و تمّ تعريفه بأنّه «مجموعة من مفردات عربيّة تؤدّي مفاهيم الطّفل العربي في سنّ معيّنة، تلك المفاهيم التّي وردت على لسانه و تلك التّي أُضيفت اِعتباراً لحاجاته، وهذه المجموعة تمثّل ما قد يَحْسُنُ للتّلميذ أن يُلِمَ به أثناء السّنوات الثلاث الأولى»[2]، و من مميزات هذا الرصيد أنّه سدّ فراغات في الوحدات اللّغوية. وشُرِع في العمل عليه بين ثلاث بلدان هي تونس، الجزائر، المغرب، و اكتمل العمل سنة 1972، فوسّمه وزراء البلدان الأربعة الجزائر و تونس و المغرب و موريتانيا في السنة نفسها[3].

أمّا عن وسائل و منهجية وضع الرّصيد اللّغوي الوظيفي فقد ذكر عبد الرحمن الحاج صالح الطّريقة التّي اقترحتها لجنة الرّصيد اللّغوي الوظيفي و عمل بها المنجزون للرّصيد و يمكن تلخيصها كالآتي:[4]

أولاً جُرِدت جميع الكتب المستعملة في المغرب و تونس و الجزائر في المرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي، فأُحصيت مفرداتها بمعانيها و حُدِّد لكلّ واحدةٍ منها سياقها وتواترها أي عدد المرّات التّي ظهرت فيها.

---

[1]– اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللغوي ، الرّصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التّعليم الابتدائي ، نقلاً عن مليكة قشي، الرّصيد اللّغوي المغربي الوظيفي و كيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، ص. 37.

[2] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3]– أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنّشر، 2012، الجزائر، ص.200.

[4] – أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، " الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع و آفاق، ص.(43–45).

بعد ذلك أُجريت تحريّات لُغويّة في مناطق مختلفة من أقطار المغرب العربي الثّلاثة، فسُجِلت مُحاورات تلقائيّة لعددٍ كبيرٍ من الأطفال من سنّ الخامسة إلى التّاسعة و استجوابات و أجوبة لأسئلة مُعيّنة تَعتمد على مناهج خاصّة في كيفية الاستنطاق و على قائمة المفاهيم. و قد نُسِخ كلّ الكلام المُسَجّل بكتابة رمزية خاصّة تُلائم الآلات الالكترونية ثمّ أُدرجت النّتائج في لائحات جُزئيّة بذكر التّواتر بالنّسبة إلى كلّ ناحية و كلّ بلد و جُمِع كلّ هذا في جدول واحدٍ، كما رُتِّبت الكلمات ألفبائياً في جدولٍ آخر حتّى يتيسّر الوُصول إلى الكلمة مع تواترها و بالتّالي على درجة شيوعها و قدْرها من الإِستعمال المُشترك.

و بعد الانتهاء من العمل السّابق بدأت لجنة الرّصيد اللّغوي الوظيفي بدراسة كلّ كلمةٍ على حدة، وكانت هذه الدّراسة حسب المقاييس التّالية:[1]

– **مقياس تواتر المفردة:** و يعني ذلك ألا تكون المفردة وردت أقلّ من عددٍ من المرّات.

– **مقياس التّوزّع في الأقطار الثّلاثة:** و هي أن تكون المفردات مُشتركة بين الأقطار الثّلاثة أو على الأقلّ بين قطرين. والغاية من اِعتبار المقياسين السّابقين هو التثبُّت من شيوع المفردة و حيويّتها.

– **تُخصّص لفظة واحدة لكلّ مفهوم** إلّا إذا شاعت الكلمتان المُترادفتان شيوعاً كبيراً ، ولا يُترَكُ إلّا القليل من المترادف لأغراضٍ تربويّة، فللغرض الذّي من أجله ضُبِط هذا الرّصيد وهو الحُصول على أدنى عددٍ من المفردات يُناسب هذه المرحلة.

– **مِقياس الكمون:** و معنى ذلك أنّه أُضيفت مفردات من المُتوقّع وُرُودُها على لسان الطّفل و لكنّها لم تبرُز إلّا بتواترٍ ضئيلٍ أو لم تَبْرُز البتّة نظراً لأنّ عيّنة التّسجيل مَحْدودة.

[1]– أُنظر، الوثائق الرّسمية للرّصيد اللّغوي المغربي، إعداد اللّجنة الدّائمة للرّصيد اللّغوي المغربي، نقلاً عن مليكة قشي، الرّصيد اللّغوي المغربي الوظيفي و كيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، ص. 37.

– اعتبار ضرورة التّدخّل: وهو اِختيار أصلح الألفاظ، ولو كانت في قطر واحد، وضبط مُصطلحات تقنيّة و علميّة، و سدّ الفراغات بالاعتماد على المُقارنة بين قائمة مفاهيم التّلميذ والمفاهيم العصريّة الضروريّة تبعاً لهذا المبدأ الأساسي و هو ألا يبقى مفهومٌ من المفاهيم التّي هي في متناول العُقول النّاشئة بدون لفظ يدل عليه ، والغاية من هذين المقياسين تقديم رصيد أكمل ما يُمكِن من أجل تغطية حاجات الحياة العصريّة.

– اعتبار ألا قطيعة في المكان و الزمان ؛ و معنى ذلك أنّ هذا الرّصيد عربيّ المُحتوى لا يقطع الصّلة بالماضي وبالبلدان العربيّة الأخرى.

4-3-2- الرصيد اللّغوي العربي:

بعد وضع الرّصيد المغربي الوظيفي، أبدت المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم رغبتها في توسيعه ليشمل جميع البلدان العربية، فعُرض هذا المشروع على المجلس التنفيذي للمنظّمة، وبعد الموافقة أُنشئت لجنة الإشراف على: **مشروع الرّصيد اللّغوي العربي،** تتكون من ممثّل لكل بلد مشارك، يشرف هذا الأخير على لجنة محلية مكلفة بانجاز العمل في بلدها.[1]

و في جويلية 1976 بمقر **معهد اللّسانيات والصوتيات بالجزائر**، اجتمعت لجنة الرّصيد لأول مرة لتتبنى طريقة **حصر المكتوب**، وكان المأمول هو الحصول على قائمة من المفردات موحدة و مفصّلة حسب الأعمار[2].

[1]– أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، " الرصيد اللّغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ص.32.

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، ص.35.

وفي 1977 تبنّت اللّجنة طريقة **حصر المنطوق**، و تمّ ذلك على المسجلات، ثم نُسِخ بكتابة مناسبة في بطاقات خاصة، ثم أحصي كل هذا بالحواسيب في معهد اللّسانيات و الصوتيات بالجزائر، و بعد أن تمّ العمل الإحصائي، جاء وقت الاختيار الموضوعي لمحتوى الرّصيد. بانعقاد عدّة اجتماعات، إلى حين إخراجه إلى الوجود، واكتمل العمل سنة 1983[1].

أمّا عن منهجية حصر وإنجاز الرّصيد اللّغوي فقد كان المرجع الأساسي هو واقع الاستعمال للطّفل ولمحيطه الأقرب، و الغاية الأولى هي تحديد ما يشترك فيه الأطفال العرب من مفاهيم و ألفاظ في سنّ معينة و المفاهيم العلمية التي لا بد من معرفتهم إيّاها.[2] و قد اعتمد الخبراء في اختيار هذا الرّصيد و إعداده على ثلاثة أنواع من المعطيات هي «ما يقرأه المتعلم في الكتب المدرسية ، ما يكتسبه في كتاباته، ما يسمعه في محيطه و ما ينطق به هو نفسه».[3]

وُضعت منهجية خاصة لجمع هذه المعطيات و تدوينها و كيفية استنطاق المتعلّمين ثمّ حصرها و رصدها و تحديد دورانها على الألسنة و توزعها على البلدان العربية، فقد جاء في مقدمة الرّصيد اللّغوي العربي ما يلي: « اعتمدوا في استخراج الرّصيد وضبطه على منهجية علمية أخرى تشتمل على عدد من المقاييس وكيفية تطبيقها »[4].

سبقت الإشارة إلى أنّ عملية حصر الألفاظ تمت على مرحلتين هما جرد المكتوب، ثمّ حصر المنطوق؛ تمّ في المرحلة الأولى جرد المكتوب من خلال جرد الألفاظ التّي وردت في الكتب المقررة خلال السنوات الستّة الأولى من التّعليم الابتدائي، و كذلك الألفاظ التي يستعملها بالفعل تلاميذ الصفوف

---

[1] – أُنظر، المرجع السابق، ص.33.

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، ص.42.

[3] – اللّجنة الفنية للرصيد اللّغوي، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.12.

[4] – المرجع نفسه، ص.13.

الابتدائية الثالثة والرابعة و الخامسة والسادسة في كتاباتهم الموجهة، أي التّي يعبّر فيها التّلاميذ عن أفكارهم في كراسات التعبير أو الإنشاء، بحيث تؤخذ عينات في كل ولاية من مدارس البنين و البنات، و من أوساط اجتماعية مختلفة؛ وسط متواضع، متوسط، مرتفع.

إنّ جرد المكتوب عمل أوليّ ضروري، الغاية منه معرفةما يُقَدَّم إلى التّلاميذ العرب من حصيلة لغوية في كتبهم الدّراسية، و ما يستعملونه بالفعل في كتاباتهم من حيث المفاهيم و المفردات التي تُقَدّم إليهم و المفاهيم و المفردات التّي تم اكتسابها فعلا ، و يهدف أيضاً إلى دراسة عيوب الحصيلة اللغوية الملقّنة من زاويتي التّفريط و الإفراط؛ يَحْصُلُ التّفريط عندما لا توجد كلمات عربية لمدلولات حضارية حديثة يحتاجها المتعلم في هذه المرحلة، أمّا الإفراط فهو إثقال ذاكرة المتعلّم بما لا يحتاج إليه من مترادفات كثيرة. و هناك عيب ثالث لوحظ على الحصيلة اللّغوية الملقنة يتمثّل في الخلو من الدّقة، و يُقصد بالدّقة أن يكون لكلّ مدلول دال دقيق لا لبس فيه.

أمّا عن كيفية الجرد فأولاً تمّ جرد الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية، ثمّ انتقل العمل إلى جرد عيّنة كبيرة من كتابات التلاميذ العفوية ابتداءً من الصّف الثالث، و بلغ عدد الألفاظ المحصورة مليوناً و مائتي ألف(2200000) كلمة مكرّرة. و في ذلك اتبعت طريقة خاصّة في تحليل النّصوص وتقطيع عناصرها الإفرادية و تفريغها على جذاذات تُذكر فيها بالنّسبة لكل مفردة جميع السّياقات التّي وردت فيها ثم تواترها (عدد مرات ظه ورها) ثم جمع كل ذلك في قائمة موحدة ذكر فيها زيادة على ذلك شيوع الكلمة (عدد البلدان التي استعملتها)، و تم ذلك بواسطة اللّجان القطرية، و تمّ الإدماج بالحاسوب في معهد اللسانيات والصوتيات بالجزائر.

و في المرحلة الثّانية جُرد الكلام المنطوق أي ما يرد على لسان الطفل في مختلف الحالات و الظروف داخل المدرسة، في البيت و خارجهما ، و يتمّ جرد المنطوق باتباع التّحري الموجّه أو التّحري غير

الموجّه، و يتمثل الأوّل في استنطاق التّلاميذ ذكوراً و إناثاً بمفردهم أو مع من يتصل بهم في بيئاتهم بوسائل معينة، و ينحصر في إثارة الكلام حول موضوع معين و في اِستخراج المفردات التي يعرفها التلاميذ، أمّا التحرّي غير الموجه فهو تسجيل كلام تلقائي غير موجه للتلميذ أو التلميذة في ثلاث بيئات مختلفة: المدرسة، المنزل، و خارجهما، و في مناطق جغرافية مختلفة من كل بلد؛ منطقة حضرية، ريفية، صحراوية، ساحلية....، و حسب مستويات اِجتماعية وثقافية مختلفة، ويكون ذلك بالِإعتماد على مجموعة من الصّور و المشاهد والرسوم، و التّي تمثل المفاهيم التي ينبغي أن يعبّر عنها التّلاميذ في مختلف مستوياتهم. أمّا الهدف من جرد المنطوق فهو التّوصل إلى اِهتمامات الطفل الحقيقية في سنّ معيّنة، من خلال كلامه العفوي، و التّمكن من حصر المفاهيم التّي تخصّه وحده، والتّي يشارك فيها غيره ممن هو أكبر سناً، و يسمح بلتّعرف على المفاهيم التّي يعرفها مهما كانت اللّغة التي يلجأ إليها للتعبير عنها،

و بتحديد الألفاظ الفصيحة كثيرة الدّوران على ألسنة الأطفال من تلك التي تعلمها الطّفل من محيطه القريب أو من تلك التّي توجد في لهجته العربية المحليّة وقد لا توجد في اللهجات الأخرى (أسماء حيوانات ونباتات وأدوات وأطعمة وألبسة، وغير ذلك) والقدر المشترك في ما بين الألفاظ على مستوى الوطن العربي كلّه[1].

إنّ اعتماد المنطوق الذّي ضُبِط كما هو الحال مع المكتوب عن طريق الحاسوب يعدّ جرأة منهجية و ثورة علمية، و إنّها المرّة الأولى في تاريخ الدول العربية أ ي تشارك أقطار عديدة في حصر المنطوق و هذه الدّول هي الأردن، البحرين، تونس، الجزائر، السعودية، السودان، سورية، فلسطين، قطر، الكويت، ليبيا، مصر، المغرب، موريتانيا، اليمن، و هي ممثّلة للوطن العربي بِاعتبار توزيعها الجغرافي من جهة و نسب السكان فيها من جهة أخرى، و تؤكد مقدّمة الرصيد أنّ ما تمّ جمعه من مكتوب و هو

[1] – أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللّغوي للطفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، ص. 46–48.

أكثر من مليون كلمة و إجمالي المنطوق وهو حوالي مليون وستمائة ألف كلمة « **يعدّ مدوّنة ضخمة لم تجمعها أي بلد ولا مجموعة بلدان في العالم بأسره** »[1].

إذاً كان حصر كلّ من المكتوب والمنطوق عملا شاقاً، استمرّ عدّة سنوات « فقد أحصيت بالنسبة للمكتوب :1636482[مليوناً و ستمائة و ستة و ثلاثين ألفاً و أربعمائة و اثنين و ثمانين] مفردة بما فيه المكرر (الكتب المدرسية و كتابات التلاميذ) و بالنسبة للمنطوق المسجل 1600738[مليوناً و ستمائة ألف و سبعمائة و ثمانية و ثلاثين] مفردة (كلام الطفل وكلام من يحاوره) ثم يقاس توزعها على البلدان العربية كلها (ورودها أو عدم ورودها و كم مرة) بالتمييز بين الفصيح و غيره»[2]، بعد الحصر اجتمعت اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغويّ العربيّ لاستخراج ألفاظه وكانت قد وضعت لذلك منهجية خاصة و هي كالآتي:

المنطلق هو **المفهوم** لأنّ اللّفظ خادم المعنى و ليس العكس، و قد صرّح عبد الرحمن الحاج صالح في مقال له أنّ« الرّصيد اللّغوي يعتمد على شبكة من المفاهيم العالمية الشّاملة لتغطية كل ما يحتاج إليه الطفل»[3].

و قد أُعتمد في حصر المفاهيم على ما ورد على لسان الطّفل أو في كتاباته (أي على ما دوّنه المدوّنون) و وُزِعت المفاهيم على المجالات التّالية: الإنسان وحاجاته ، الإنسان في محيطه الصّغير ، الإنسان في محيطه الكبير، الأدوات و الألفاظ المشتركة المجال[4].

---

[1] – اللّجنة الفنية للرصيد اللّغوي، الرصيد اللّغوي العربي، ص.15.

[2]– عبد الرحمن حاج صالح ، الرّصيد اللغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، ص.46 .

[3] – المرجع نفسه، ص.46.

[4] – أُنظر، اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغوي، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.15.

أما عن تحديد اللّفظ المناسب لكلّ مفهوم فقد تمّ اِنطلاقاً من فصيح المدوّنة و في ضوء مقاييس اِختيار الألفاظ و هي:

اِختيار اللّفظ الفصيح المناسب لكل مفهوم ظهر في المدوّنة بالعامية[1]، تُحصى كلّ الخانات الفارغة في المعطيات (مدونة الطفل ومحيطه) و هي الخانات التي تملأها دائما أو غالبا لفظة مغرقة في العامية

(و تختلف من بلد إلى آخر و من إقليم إلى آخر) أو ألفاظ أعجمية و قد يعثر على لفظ فصيح هنا و هناك. تضع لجنة من أهل الاختصاص الألفاظ التي ستملأ هذه الخانات بالبحث في التراث أو فيما وضع في زماننا أو تجتهد في وضعها بطرق الوضع المعروفة [2]، و يتم اختيار الرصيد بإقرار الكلمات الفصيحة أو ما هو على قياسها:[3]

- الأكثر شيوعا و الأكثر توزّعا في الوطن العربي.
- الأكثر ترددا في النصوص بالنسبة لمرادفاتها إذا تعددت .
- ما يكون أكثر إيحاءً للمعنى.
- الأكثر قبولاً للاشتقاق و التّصرف.

أما المفردات الجديدة المقترحة و التي لم تدخل في الاستعمال فيطبق عليها المقياسان الثالث والرابع.

و تفضل الكلمة الفصيحة التي تؤدي المفهوم المحدث إذا كانت مستعملة و لو في بلد واحد (و لو في جهة واحدة) على غيرها مما وضع .

---

[1] – أُنظر، المرجع السابق، ص. 16.

[2] – أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح ، "الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ص.46.

[3]– أُنظر، المرجع نفسه، ص.46.

و أوردت مقدّمة الرّصيد المقاييس التّالية في انتقاء الوحدات اللّغوية:[1]

– وضع الدّال الواحد للمدلول الواحد حتّى يتفادى، قدر الإمكان، التّرادف غير الوظيفي أو اللّبس.

– وضع المصطلحات العلمية والتقنية وضعا موحدا لا اشتراك فيه.

– اختيار أسماء الحيوانات والنباتات المختلفة وكل ما ينتفع به من ملابس و أدوات و آلات.

– تفضيل الكلمة التّي تكون حروفها غير متنافرة على غيرها إذا تعادلت معها في الدلالة.

– تفضيل الصيغة المأنوسة كثيرة الاستعمال على غيرها إذا تعادلت هذه و تلك.

– تفضيل الكلمة التي تتصرف و تشتق منها كلمات مختلفة، إذن تمّ إقرار اللّفظ إذا كان:

– فصيحا أو تمّ تفصيحه.

– كثير التواتر.

– يشترك في استعماله أكبر عدد من الدّول العربية.

لقد تشكل محتوى الرّصيد اللّغوي العربي ممّا تمّ اِنتقاءه من المدونة اللغوية التي جمعت من خلال حصر ما قُدِّم لتلاميذ الصفوف السّتة من المرحلة الابتدائية، و ما يستخدمونه من مكتسبات لغوية في إنتاجاتهم المنطوقة والمكتوبة ، و ما يتداولونه في حياتهم اليومية في مختلف البيئات (داخل البيت، المدرسة، خارجهما) تتميز هذه الحصيلة بتوفيرها الحدّ الأدنى المشترك الذّ ي يحقّق التّقارب في اِكتساب المفاهيم الحيّة الضروريّة والتّعبير عنها بألفاظ مناسبة اِنطلقت من ألسنة التّلاميذ في تعابيرهم الموجّهة

و غير الموجهة وفي كتاباتهم العفوية، قام أعضاء اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغوي بمراجعتها و التثبّت من انسجامها مع ما اتفق في مداولات اللّجنة. ثمّ طبعه من طرف المنظمة في كتيب منظم حسب السّنوات

[1] – – أُنظر، اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغوي، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.16.

و مجالات المعرفة.

4-3-3-أهداف الرّصيد اللّغوي العربي واستعماله:

يحتوي الرّصيد على نواة لغوية تمثل «اللّغة الواضحة » [1]، و هو يهدف إلى «ضبط مجموعة من المفردات و التّراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها تلميذ الابتدائي، و الثّانوي حتى يتسنى له التّعبير عن المفاهيم الحضارية و العلمية الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة من التعليم» [2]، فهذا الرصيد « يستجيب لما يحتاج إليه الطفل لمواجهة الحياة لوجود الألفاظ التي تدل على المسميات التي يشاهدها في حياته اليومية في البيت و في الشارع و الملعب و غير ذلك»[3].

لا يقتصر اهتمام الرّصيد اللّغوي بمردود التّعليم اللّغوي فحسب بل يتعدّاه إلى الرّصيد غير اللّغوي حيث يصرح عبد الرحمن الحاج صالح أن من أسباب تدني التّعليم هو« الضعف الذي يتصف به تعليم اللغة العربية[...] فإن قصر المتعلم في استعمالها لضعف تحصيله لها قصر في تحصيل جميع العلوم

و الفنون. فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية بل أيضا في عدم استجابة المادة اللغوية التي يجدها المتعلم في نصوص الدرس اللغوي و غيره لما يتطلبه التعليم الناجح المفيد »[4]، إذا تم استثمار هذا الرصيد كما ينبغي سيوحد لغة الطفل العربي ، فهو يهدف إلى أن

---

[1]- اللّجنة الفنية للرّصيد، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.20.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، "الرصيد اللغوي للطفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر" ، ص .33.

[3]- وزارة التّربية الوطنية، سيدي محمّد بوعياد دبّاغ، و حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفية دليل المعلّم السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، 2005/2004، ص.5.

[4]- عبد الرحمن الحاج صالح "الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر" ملتقى الكتاب المدرسي في المنظومة التّربوية الجزائرية واقع و آفاق، ص .33.

«تتوحّد لغة الطّفل العربي من المغرب إلى المشرق [1] ، و يقتصر هذا الرّصيد على ما يحتاجه المتعلّم في سن معينة من عمره والهدف من ذلك هو تفادي الحشو الذي يثقل ذاكرة المتعلم بما لا يحتاجه ، و في الوقت نفسه لا يقلّ عن الحد الأدنى الذي يحتاجه بحيث يعينه على التعبير عن كل ما يجول بخاطره أو عما يحيط به من متطلبات العصر، و بالتالي يهدف إلى «تثبيت الصلة بين اللغة والمدرسة من جهة و بين لغة التخاطب اليومي من جهة أخرى»[2].

يستوفي الرصيد شرطا لازما من شروط التربية النّاجحة و هو التّدرج و التسلسل المنطقي للعمليات التعليمية [3]، إضافة إلى أنه "تراكمي " فقائمة الألفاظ المقررة لصف دراسي معين تشمل بالضرورة قائمة الألفاظ السّابقة له[4].

تعدّ الدّقة و اجتناب الغموض من المميزات التي توفرت في الرّصيد اللّغوي، و يعود ذلك إلى اجتناب الاشتراك اللّغوي أي «ألا يكون في القسم العلمي والتّقني من الرّصيد لفظ مشترك فيه أكثر من معنى وخاصة ما يدل على المسميات التي يجب أن تختلف أسماؤها كأنواع الحيوانات و النباتات و الأدوات و الأجهزة وغير ذلك و كثرة المشترك هو السبب القريب لعدم الدّقة التّي نلاحظها في كتابات التّلاميذ و خصوصا في تعبيرهم عن المفاهيم الخاصة بالحياة المعاصرة»[5].

---

[1]–أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، ص.200.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح" الرّصيد اللّغوي العربي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ص.36.

[3] – أُنظر، المرجع السّابق، الصفحة نفسها .

[4] – أُنظر، اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغوي، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.20.

[5] – عبد الرحمان الحاج صالح ، "الرصيد اللّغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ص.35

و من حسنات هذا الرّصيد أنه أحيا ألفاظاً ماتت أو أوشكت أن تموت في بعض البيئات العربية [1]، و ذلك لاحتوائه على ألفاظ تبدو غريبة لكن يشيع استعمالها في بعض البيئات، و بدراستها تبيّن أنّها ألفاظ معجمية صحيحة. و قد تمّ ذلك من أجل سدّ الثّغرات اللّغوية الموجودة في لغة التعليم، فالمتعلّم إذا شعر أن لغته لا تلبي حاجياته التعبيرية سيلجأ إلى استخدام غيرها.

يعتمد الرّصيد اللّغوي العربي على« اللّفظ الفصيح والمشهور، و على القدر المشترك منه في الاستعمال بين البلدان العربية» [2]، في الرّصيد اللّغوي العربي« المدلول محصور، و الدّال دقيق، المفهوم محدد و اللّفظة محدودة دون إفراط و لا تفريط و لا فوضى أو حشو من جهة، أو تقصير عن مسميات حديثة تقتضيها متطلبات البيئة المتطورة من جهة أخرى، إنّما هو مادة علمية حقيقية لا تقريبية تؤهل مستعملها عقلانيًا وتحصنه ببنية فكرية مضبوطة، بها الأصالة و الحداثة»[3].

يمكن تلخيص مميزات الرّصيد من خلال العبارة التي نقلها الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عن وثيقة المنظمة العربية حول الرصيد: « هذا الرّصيد هو الذي يحتاج إليه أي متكلم في عصرنا في حياته اليومية و هو يلائم سن التّلميذ، ومدى نضجه العقلي، ويستجيب لمتطلبات العصر و الدّقة العلمية، و يسهّل الاتّصال بين جميع العرب فهذا القدر هو الذّي يجب أن يتعلّمه المتعلّم قبل أي نوع آخر »[4]، أمّا عن استعمالات الرّصيد اللّغوي العربي فمجالها واسع تحتضنه المدرسة و يُمكن أن تُفَعِلَهُ الأسرة بالاشتراك مع الإعلام.

---

[1]– أُنظر، اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغوي، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.20.

[2] –عبد الرحمن الحاج صالح، "الرصيد اللغوي للطفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ص.36.

[3]– اللّجنة الفنية للرّصيد، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.23.

[4]– عبد الرحمن الحاج صالح ،" الرصيد اللغوي للطفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، ص.36.

4-3-3-1- الرّصيد و المدرسة:

إن لتدريس المفردات أهمية كبرى في المجالات المختلفة؛ الثّقافية، الصّناعية، الاجتماعية، و الاقتصادية؛ فعن طريق هذا الدّرس يتمّ تزويد الطّفل برصيد من المفردات اللّغوية الجديدة، ومن هنا لابدّ من استغلال الرّصيد اللّغوي العربي في التّعليم، ودعم ذلك بوسائط أخرى كالإعلام من أجل تفعيله، وبالتّالي يتسنى تحقيق الأهداف التّي وُ ضِع من أجلها، فهناك من شبّه أهمية تدريس المفردات للطّفل بأهميّة الدّقيق للخبز[1].

فالرّصيد لا يعني فقط عددا من المفردات بل هو قدرة المستعمل على التّصرف فيه على المستويين الشّفوي والكتابي بفضل تدرج تربوي منظم يشمل اختيار الألفاظ، و التراكيب، «والرّصيد بطبيعة الحال عامل توحيد اللّغة في نواتها الأساسية»[2]؛ إذ تتجلى أهمية الثّراء اللّغوي عند المتعلّمين من خلال إنتاجاتهم شفهية كانت أو كتابية و ترى "آن ساردييه" في هذا السّياق أنّ « تعليم الوحدات اللّغوية يسمح بتحسين نوعية الإنتاج الكتابي بتوظيف وحدات ثرية و دقيقة »[3]، لهذا تمّ تبنّي الرّصيد اللّغوي من طرف وزارات التربية والتّعليم بالوطن العربي من خلال الاستناد إليه في تأليف كتب التّعليم الابتدائي. و لأنّ تدريس اللّغة العربية يقتضي الاهتمام بتحقيق كفاءتي المنطوق والمكتوب على المعلم أن يجعل اللّغة العربية مستعملة استعمالا حيّاً نطقاً وكتابةً ، و يُؤكّد واضعو الرّصيد العربي في مقدمته على ضرورة ارتباطه بطرق تربوية مواتية مشوقة و بأن« يجعل تمرين القراءة في المدرسة حصة متعة وترغيب دون مشقة

[1] – أُنظر، الشيخ الحواس بوسنة، خواطر في التربية والتعليم، منشورات مهدي،الجزائر، ص .96.

[2] – اللّجنة الفنية للرّصيد، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.20.

[3] - SARDIER Anne" Favoriser l´accés lexical en situaton de production ecrite", in pratique , n° 155/ 156 , p107 .

أو عزوف، و يجعل كتب المطالعة المختارة المتدرج بها حسب السنوات عنصر تنمية، ويجعل أيضا المكتبة العامّة مزودة بمؤلفات يسعى إليها الأطفال[...] و هذا التأليف بالرصيد سيشمل بالخصوص معاجم الأطفال المشروحة شرحا بسيطا دقيقا، المعزّزة بالاستعمالات الحية و التّعابير المتداولة، المصورة تصويراً مشوقا، و التصوير بدوره تعليم »[1].

إنّ أهمية الرصيد لن تتجسد إذا لم يكن التأليف به معتمدا على أسس دقيقة تواكب آخر ما تُوصي به معطيات اللّسانيات، و علم النّفس، بل إنّ التّأليف المحكم وحده لا يحقق ذلك ما لم تتوفر دعائم اجتماعية كالأسرة.

4-3-3-2- الرّصيد و الأسرة:

تعدّ الأسرة بغض النّظر عن مستواها التّعليمي المدرسة الأولى للطّفل ، منها يُحَصِّل أولى معارفه لغويةً كانت أم سلوكية، و يظلّ هذا الدّور مستمراً بعد التحاقه بالمدرسة؛ « فيُمْكِنُ للأسرة العربية حتّى عندما تكون قليلة التّعليم أن تساعد على حمل التّلميذ على القراءة، و المطالعة، و لا تربية بلا قراءة و لا تعليم بلا مطالعة »[2]، بل إنّ الطّفل الذي يكتسب مفردات جديدة من المدرسة يُمكنه أن ينقلها إلى أسرته، و هذا ما تمت ملاحظته في الواقع ؛ حيث إنّ بعض الأولياء تعرّفوا على وحداتٍ لّغوية كانوا يجهلونها من خلال أبناءهم، و ليست الأسرة المجال الوحيد الذّي يمكنه الإسهام في تفعيل الرّصيد و نشره فلوسائل الإعلام دور في ذلك سنتعرف عليه من خلال العنصر الموالي.

4-3-3-3- الرّصيد والإعلام:

يزداد تأثير الإعلام على المجتمعات بمختلف فئاتها يومًا بعد يوم و ذلك لما يتضمّنه من أفكار،

[1] - اللّجنة الفنية للرّصيد، الرّصيد اللّغوي العربي، ص.21.

[2] - المرجع نفسه، ص.22.

لهذا لا بدّ من استغلال سلطة الإعلام في الترويج لمحتويات الرّصيد اللّغوي ، و قد طَالَبَ عبد الرحمن الحاج صالح بذلك عبر قوله « يجب أن تلعب وسائل الإعلام دورها الحاسم في ذيوع الرّصيد باستعمالها الواسع له»[1]، و يحصل ذلك من خلال تشجيع الإعلام للقراءة، و توظيف وحدات الرّصيد عبر برامج الأطفال الإذاعية، و التّلفزية، ضمن القصص، التّمثيليات، المسرحيات، الصّور المتحرّكة، الأفلام،... ، كما دعت مقدمة الرّصيد العربي المؤلفين، و الأدباء، والنّاشرين، إلى التّعريف بالرّصيد عبر اعتماد ألفاظه[2]. و هذا من أجل تطوير لغة التّعليم، و عدم حصرها بين جدران المدرسة.

و لأنّ موضوع الدّراسة التي نحن بصدد إنجازها ينصبّ على الرّصيد اللّغوي للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي يُفضّلُ عرض المجالات التّي تضمّنها الرّصيد اللّغوي لهذه السنة، فقد خصّص واضعو الرّصيد اللّغوي العربي لمتعلّمي السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قائمة تتكوّن من ألفٍ و اثنين و تسعين وحدة (1092)، تتوزّع على المجالات الآتية :

جسم الإنسان: 411 وحدة، تتوزّع على الموضوعات الآتية:

. أعضاؤه و الأفعال المتعلقة به 27 وحدة.

. صفاته 37 وحدة.

. الحواس و ما إليها 4 وحدات.

. حياته العاطفية 20 وحدة.

. حياته العقلية و الثقافية 31 وحدة.

[1] - عبد الرحمن الحاج صالح ،"الرّصيد اللّغوي للطفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر" ، ص.43.

[2] –أُنظر، اللّجنة الفنية للرّصيد اللّغوي، مقدمة الرّصيد اللّغوي، ص.22.

. النّظافة و التّجميل 26 وحدة.

. المرض و الحوادث والعلاج 45 وحدة.

. الرّياضة و اللّعب 42 وحدة.

. الترفيه و الأفراح 29 وحدة.

. الملابس و الأدوات الشخصية 20 وحدة.

. الطّعام و الشراب 41 وحدة.

. أعضاء الأسرة 06 وحدات.

. العائلة : أطوار حياة الإنسان 09 وحدات.

. السكن : أجزاؤه و تدبيره 74 وحدة.

الحياة الاجتماعية: 173 وحدة، تتوزّع على الموضوعات الآتية:

. المدرسة 47 وحدة.

. الأخلاق 09 وحدات.

. الصّلة بالغير 60 وحدة.

. الدّين 29 وحدة.

. المدينة و القرية 14 وحدة.

. الأسفار و وسائل التنقّل 14 وحدة.

الحياة الإقتصادية: 81 وحدة، تتوزّع على الموضوعات الآتية:

. الفلاحة 20 وحدة.

. الصنائع والمهن 42 وحدة.

. التّجارة 19 وحدة.

الحيوانات : 58 وحدة، تتوزّع على الموضوعات الآتية:

. الحيوانات الأهلية 20 وحدة.

. الحيوانات البرية 11 وحدة.

. الطّيور 09 وحدات.

. الحشرات و الزواحف 14 وحدة.

. الحيوانات البحرية و الأسماك 04 وحدات.

الكون و الطبيعة و الزمان: 74 وحدة، تتوزّع على الموضوعات الآتية:

. النبات 41 وحدة.

. الكون و الطبيعة 22 وحدة.

. الزّمان 11 وحدة.

. الدّولة و مؤسساتها: 21 وحدة.

. العدّ و التّقدير: 19 وحدة.

. أدوات المعاني: 19 وحدة.

. **المشترك في الأفعال و الأسماء: 236 وحدة** تتوزّع على الموضوعات الآتية:

. الأفعال المشتركة 131 وحدة.

. الأسماء المشتركة 98 وحدة.

. الألوان 04 وحدات.

. الأشكال 03 وحدات.

عند تصفّح الرّصيد اللّغوي للسّنة الثانية نلاحظ أن محور "جسم الإنسان" كان له النّصيب الأكبر من الوحدات اللّغوية، لكن ما لفت انتباهنا أنّه يتضمّن مواضيع تناسب محاور أخرى كما هو الحال مع وحدات "أعضاء الأسرة" ، " العائلة، أطوار حياة الإنسان"، و "السّكن، أجزاؤه و تدبيره" فهي أنسب إلى محور "الحياة الاجتماعية" منها إلى محور "جسم الإنسان"، أمّا ميزة الوحدات التي تضمّنها هذا الرّصيد تتمثّل في تلبية حاجات المتعلّم كونها مستمدّة من محيطه الأسري و الاجتماعي.

إنّ الغاية الأساسية من تأليف الرّصيد اللّغوي العربي هي ضبط حصيلة المفردات التي تناسب المتعلّم بُغية تلبية حاجاته التّعبيرية، و تغطية أي عجز يمكن أن يُعيقه عن تطوير قدراته الفكرية، بتحقيق اكتفاء لغوي يجعله في غنى عن اللّجوء إلى لغات أخرى أو مستويات لغوية أدنى. و لا بدّ من الوعي بأنّ الرّصيد اللّغوي وحده لن يُحقّق ما وُضِع من أجله، إذ لابدّ من تضافر جهود جهاتٍ عديدة؛ (المدرسة، الأسرة، المجتمع، المثقفين من إعلاميين و مؤلّفين...) ، و يُعدّ الكتاب المدرسيّ أداة تجسيد هذا الرّصيد في المدرسة، و لأنّ مرجعية تأليف الكتب المدرسية هي المناهج سيُخصَّصُ المبحث الموالي لهذين العنصرين(المنهاج و الكتاب المدرسي) نظرياً، أمّا الفصل الثّاني من البحث فسيتناولهما تطبيقياً.

المبحث الثاني: المنهاج و الكتاب الدّراسيّ

بما أنّ البحث يرتكّز بالدّرجة الأولى على المحتويات التّي تمّ حذفها من كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي وجب الوقوف عند بعض الجوانب النّظرية المتعلّقة بالكتاب المدرسيّ؛ خصائصه و وظائفه. و باعتبار أنّ الكتاب هو وثيقة رسمية تُتَرجم المنهاج، و أنّ أيّ تغيير قد يطرأ على الكتاب ينبغي أن يكون خاضعاً لما نصّ عليه المنهاج، ارتأينا أنّه من الضّروريّ تخصيص جانب من البحث يُعنى بالمنهاج.

1- المنهاج:

يتمّ إعداد المناهج الدّراسية حسب معطيات أوّلية تشكّل المرجعية العامّة، و فيما يلي تحديد لمفهوم المنهاج الدّراسي مع ذِكر سماته و أهمّ أشكال تطويره.

1-1-تعريف المنهاج: سنتعرّض فيما يلي إلى التّعريفين اللّغوي و الاصطلاحي

1-1-1 التّعريف اللّغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور« **المِنهاجُ:** الطريق الواضح»[1]. و أورد عبد الكريم غريب في معجمه المنهل التّربوي أنّ أصل اللّفظ منهج curriculum إغريقي و تعني سباق الخيل course.[2]

---

[1] -جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري، لسان العرب،تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل ابراهيم، المجلّد الثّاني، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2009، ص.447.

[2] – أُنظر، عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الدّيداكتيكية و السيكولوجية، الجزء الثّاني، مطبعة النجاح، الدّار البيضاء، 2006، ص. 234.

1-1-2 التّعريف الاصطلاحي:

تُعدّ المناهج الدّراسية ضرورة من ضروريات استمرار المجتمعات، ف مع اختلاف الفلسفة أو النّظم التّي بُنيت على أساسها من مجتمع إلى آخر إلا أنّ جميعها يهدف إلى غرس المواطَنة الصالحة، و تنمية الفرد في إطار قدراته و استعداداته بإكسابه أنماطاً من السلوك أو تعديلها. فالمنه اج ليس مجرّد توجيهات تعليمية بل هو كما ينقل حسن شحاتة عن أحد الباحثين « شيء حي و يصبح حقيقيا فقط عندما يبدأ المعلّمون و الأطفال في تنفيذه عملياً »[1] ، و بالنّسبة للمعارف التّي يتضمنّها المنهاج فهي لا تقتصر على العلمية فحسب، بل تتعداها إلى بقية المعارف التّي يحتاجها المتعلّم ، فالمنهاج هو« كلّ ما يُتاح للمُتَعلِّم من مواقف يومية داخل الفصل الدّراسي أو خارجه بكلّ ما تشمله من معارف، و مفاهيم، وقيم،

و مهارات، و غيرها ممّا نُسمّيه في مجال علم المناهج بجوانب الخبرة » [2]، و كثيراً ما يتمّ الخلط بين البرنامج الدّراسي و المنهاج مع العلم أنّ الأول هو جزء من الثّاني « و إنّ ما تقدّمه المدرسة لتلاميذها من مقررات دراسية، و ما تنظمه من فترات [كذا] و جداول الدّراسة و غير ذلك ليست إلا عوامل محدودة الأثر في بلوغ أهداف المَدرسة الجيِّدة »[3]؛ إذن المنهاج « يُحدِّدُ مجمل مسالك التّعلّمات المسطّرة للتّلميذ. و هو أوسع من البرنامج؛ فزيادة على البرنامج، يُقدّم إرشادات أخرى، خصوصاً عن الطرائق البيداغوجية و عُدّة التّقييم »[4]، و يُعَرَّفُ المِنْهَاجُ على أنّه « مجموعة متنوّعة من الخبرات التّي يتمّ تشكيلها، و التّي

---

[1] – حسن شحاتة ، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة الدّار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998 ، ص.25.

[2] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص.36 .

[3] – حسن شحاتة ، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، ص. 25 .

[4] – كزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي مكتب اليونسكو، الرباط، نوفمبر2006 ، ص.14.

يتمّ من خلالها إتاحة الفرص للمتعلّم للمرور بها، و هذا يتضمّن عمليات التّدريس التّي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التّلاميذ و قد يكون هذا من خلال المدرسة و مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التّربية»[1] .

تُعْتَبَرُ المدرسة الوسط الذّي يسمح بتفعيل ما ينّص عليه المنهاج؛ «و الواقع أن المدرسة تُعِدّ للتّلميذ موقفاً تعليمياً يشمل التّلميذ و المدرّس و البيئة المحلية و ثقافة المجتمع، و يَنتج المنهاج من تفاعل هذه العوامل»[2]، فقد تطوّر المفهوم المعاصر للمدرسة، فلحتلّت مكان الوسيلة الرئيسيّة لتكوين المجتمع و تطويره[3] .

بعد التّعرف على مفهوم المنهاج الدّراسي ننتقل فيما يلي إلى أهمّ المعايير و السّمات الواجب توافرها فيه.

1-2- سمات المنهاج الفعّال:

إنّ أي منهاج دراسيّ يعتمد في بناءه على أسس هي: الأساس الفلسفي التّربوي ، الأساس العقلي المعرفي، الأساس النّفسي الوجداني ، الأساس الاجتماعي الثّقافي ، إذ يعكس المنهاج النّظام الاجتماعي، و يتناغم مع مقوماته ذلك لأنّ « للتّعليم علاقة وثيقة بحياة الإنسان لا يُمكن الفصل بينهما، وهما يتبادلان التّأثير و التّأثر و الأخذ والإعطاء، وليست مناهج التّعليم و محتوياته إلّا من منتجات الأفكار والعقل النّاشئة من طبقات المجتمع المختلفة، ولا يُمكن لقضايا العلم أن تتحرّر من أفكار أصحابها و تصوّراتهم

[1] – أحمد حسين اللّقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعرّفة في المناهج و طرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3 ،2003، ص.298.

[2] – يحي حامد هندام ، جابر عبد الحميد جابر، المناهج أسسها تخطيطها و تقويمها، دار النّهضة العربية، القاهرة، ط8، 1996، ص.11.

[3] – أُنظر، محمّد الرّابع الحسني النّدوي، التّربية والمجتمع، دار القلم للنّشر و التّوزيع، دمشق، ط1، 1991، ص.34.

الخاصة [...] ذلك أن التّعليم يؤثّر على الحياة تأثيراً عميقاً وشاملاً» [1] ، إضافة إلى الجانب الاجتماعي للمنهاج يجدر بواضعيه أن يوظفوا نتائج البحوث النّفسية في بناءه، و جعله مواكباً للتّطورات العلمية

و التّكنولوجية. و المنهاج الدّراسي الجيّد هو الذّي تعدّه مجموعة من المختصّين، فقبل الشروع في تخطيط المنهاج يتمّ إختيار فريق العمل المتكامل و يُعرّف معجم مصطلحات التّربية و التّعليم لمجدي عبد العزيز **خبراء المنهاج** بأنّهم « خبراء متخصّصون في مجال المنهج، يفترض أن يكونوا على درجة عالية من العلم والقدرة على التّطبيق، ويشاركون [كذا] في تخطيط المناهج الدّراسيّة و بناءها و تقويمها و تطويرها ، و هم يعملون عادة ضمن فريق يضمّ خبراء وسائل و تقنيات التّعليم و مختصين في المادّة العلمية،

و مختصّين في علم النّفس التّربوي و القياس و التّقويم، سواء على المستوى التّخطيطي أو التّنفيذي »[2].

و يتمّ تقييم مدى فاعلية المنهاج و إيجابيته من خلال معايير ترتبط بأقطاب العملية التعليمية ، فبالنّسبة لما يتعلّق بالمتعلّم يجب أن يتناسب المنهاج الدّراسي مع **مراحل نّمو الطّفل** فلمرحلة الطّفولة خصائص تميّزها عن أي مرحلة عمرية أخرى، بل إنّ لكلّ مرحلة من مراحل نموّ الطّفل متطلبات مختلفة، على المنهاج أن يراعيها و ذلك من خلال الاستفادة من نتائج الدّراسات النّفسية و الاجتماعية و حتّى الطبيعية المتعلّقة بالنّمو، و بالتّالي استغلال الارتباط اللّازم بين النّموّ اللّغوي و النّموّ الشّخصي

و الاجتماعي للمتعلّم [3]، فقد سبق التّطرق في المبحث السّابق إلى أنّ نموّ الحصيلة اللّغوية يتماشى مع نمو الفرد في جميع النّواحي؛ الجسمية، العقلية، الإجتماعية و الانفعالية [4]، و في هذا الصّدد يؤكّد حسن شحاتة على ضرورة أن يساعد المنهاج المتعلّم على النّمو الشّامل و المتزّن، و أن يكون هناك حدّ أدنى

---

[1] – المرجع السّابق، ص.18.

[2] – إبراهيم مجدي عبد عزيز، معجم مصطلحات التّربية و التّعليم، ص.556.

[3] – أُنظر، محمد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص. 111.

[4] – أُنظر، ص.23. من هذا البحث.

للنّمو في كلّ جانب من هذه الجوانب، فلا تجزأ التعلّمات في عملية التّعلّم، بل تقدّم للمتعلّم في كلّ متكامل لتساير الطبيعة الإنسانية في اكتساب الخبرة [1] ، و هذه الفكرة تُحيلنا إلى أهميّة اعتماد بيداغوجيا الإدماج.

و من الضروريّ أن يسعى المنهاج الدّراسي إلى **إشباع حاجات و ميول المتعلّم**؛ فللشّخصية هي تركيب من العوامل الطبيعية و الوراثية، مع أخرى ثقافية اِجتماعية متفاعلة مشكلة فرداً له رغبة في تحقيق أغراضٍ متنوّعة تتعلّق بعوامل تركيبه، و يعتمد في إشباع حاجاته الفطرية على بيئته التي يعيش فيها بمكوناتها المتعدّدة التي تمدّه بإكتفاء في الحاجات، فإهمال إشباعها يخلق اِنحرافاً سلوكيا و اضطراباً نفسياً، لذا على واضعي المناهج تحديد حاجات الفئة المستهدفة، و يكون ذلك عن طريق إجراء دراسات و بحوث يعمل عليها خبراء و متخصّصون يركزون خلالها على المتعلّمين و معلّميهم، و حتّى على أولياء التّلاميذ، بعد استخراج هذه الحاجات يتمّ التّخطيط لإشباعها أثناء اختيار المحتوى، و أنشطته، و تتمثّل أهمية ذلك في كون « إشباع هذه الحاجات وحلّ تلك المشكلات يجعل التّلاميذ يُقْبِلون على الدّراسة»[2] . و لأنّ حاجات المتعلّمين متغيّرة من عصر إلى آخر لابدّ من التهيئة للمستقبل المتوقّع و التّطوّر التكنولوجي المتزايد و الذي سيؤثّر في الدّور الإنتاجي للعمل، و ما يترتب على ذلك من نشوء احتياجات و مشكلات جديدة للأفراد . و إلى جانب مراعاة احتياجات المتعلّم على المنهاج أن يهتم بـ**ميولاته** ؛ يكتشفها ثمّ يطوّر ما يصلح منها؛ إذ هناك «ميول واِتجاهات صالحة بمعنى أنّها تتّفق مع صالح المجتمع، كما أنّه توجد ميول واِتّجاهات غير صالحة وهي التّي لا تتّفق و صالح المجتمع ، و من

[1]- أُنظر، حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، ص. 40 .

[2] - المرجع نفسه، ص.44.

هنا كان على القائمين بالعمل التّربوي أخذ ميول و اِتّجاهات التّلاميذ في الاعتبار، و ذلك لتنمية الصالح منها

و تكوين الاتّجاهات و الميول المناسبة »[1] ، حيث إنّ الاهتمام بميول المتعلّمين و اِتّجاهاتهم يساعدهم في اِختيار توجهاتهم المهنية. و من أساسيات وضع المناهج الدّراسية أيضاً **مراعاة الفروق الفردية** فعندما يُحاول المنهاج مراعاة ميول التّلاميذ سرتظهر أمامه ميولات متنوّعة، و من الطّبيعيّ أن يختلف المتعلّمون في« معدل النّمو و الحدّ الأقصى الذي يمكن أن يصل إليه كلّ فرد في كلّ جانب من جوانب نموّه »[2]،

و إنّ المساواة بين التّلاميذ من خلال حصر التعلّمات الموجّهة إليهم حسب معدل ثابت من القدرات يولّد إجحافاً في حقّ التّلاميذ الذّين يمتلكون قدرات متباينة عن هذا المُعدل الثّابت « و لمّا كان الأطفال الذين يجتمعون في بيئة خاصة لاكتساب العلم والمعرفة يختلفون فيما بينهم في الميول و الصّفات و في الأذواق و الاتّجاهات نحو اختيار الموضوعات و الهوايات، فالتّسوية بينهم في معاملتهم تعني الاهتمام بالبعض و إهمال الآخرين، و ليس هذا أمراً مُستقيماً»[3]، و المنهاج الجيّد هو الذي **يُنوّع مضامين** موضوعاته حتى يجد كل تلميذ فيه ما يناسبه . إذ هناك من يعتبر المنهاج الدّراسي فاشلاً إذا لم يسمح للطّفل النّبيه أن يحصل أكثر مما يحصل المتوسّط [4]، ومن آليات تفعيل مبدأ مراعاة الفروق الفردية يُ قتَرح « تقسيم الفصل إلى مجموعات لكلّ منها واجبات خاصة بهدف تشجيع التّلاميذ بقدر الإمكان على الإنتاج المثمر»[5]، و هذا ما يُعرف بعمل الأفواج . وبما أنّ الكتاب المدرسي يُترجم ما جاء في المنهاج على هذا الأخير أن يُخطّط لتوفير الكتب الدّراسية التّي تُراعي هذه الفروق الفردية؛ ويتم ذلك من خلال آليات منها

---

[1] – المرجع السابق، ص.45.

[2] – المرجع نفسه، ص.41.

[3] – محمّد الرّابع الحسني النّدوي، التّربية والمجتمع، ص.57.

[4] – أُنظر، حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظرية والتّطبيق، ص. 27 .

[5] – إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتعلّم، ص.852.

« تقديم أمثلة و أسئلة متنوّعة و متدرّجة، و أن تتنوّع استراتيجيات التّدريس بما يقابل هذه الفروق، بمعنى استخدام وسائط تعليميّة متعدّدة تتناسب و الفروق الفردية بين المتعلّمين، و أن تتمّ عملية التقويم في ضوء معايير فرديّة، أي في ضوء مستويات المتعلّم السّابقة و الحالية»[1].

أمّا فيما يخصّ المعارف التّي تقدمها المناهج الدّراسية الخاصة باللّغات فهي تتعدّى المعارف اللّغوية إلى معارف متنوّعة، لذا من الضّروري تدريب المتعلّمين على مهارات التّفكير، و ينبغي أن يُصمّم منهاج اللّغة بحيث « يزيد من ثروة الأفكار عند التّلاميذ و يُنمّي لديهم دقّة الملاحظة،

و يُنمّي [كذا] فيهم القدرة على التّفكير بوضوح و موضوعية و أن يُقدّم مواقف تُساعدهم في التّوافق الشخصي و الاجتماعي » [2]، فاللّغة هي أداة التفكير و مادّته الأولية، و من خلالها يتعرّف المرء على ثقافات و علوم متنوّعة.

و على المنهاج أن **يعكس ثقافة المجتمع** ، تراثاً و مشكلاتٍ، فذلك يجعله أكثر قرباً من التّلميذ فحياة المتعلّم لا تخرج عن المجتمع؛ و المنهاج الجيّد« يركّز على الحياة اليومية للأطفال الذّين يخدمهم»[3]. و يُشترطُ في المعارف أن تكون قابلة للتّجسيد و يُمكن أن تعين المُتعلّم على حلّ مشكلاتٍ قد تعترضه في حياته إذ « تتوقف القيمة الحقيقية للمعلومات التّي يدرسها الفرد و المهارات التّي يكتسبها على مدى استخدامه لها في مواقف الحياة » [4]؛ أي أنّ اِكتساب التّعلّمات ليس غاية، و إنّما هو وسيلة تساعد المتعلّم مستقبلاً على مواجهة وضعيات مختلفة في حياته الواقعية؛ و هذا ما يفرض على المنهاج

---

[1] – حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، ص.41.

[2] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية أسسه و تطبيقاته التّربوية، ص.113.

[3] – حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، ص.28.

[4] – المرجع نفسه، ص. 27 .

من جهة تحديد نوع المادة المزمع توجيهها للمتعلّم و من جهة أخرى تهيئة العوامل المساهمة في جعل اكتساب هذه التعلمات قابلاً للتّوظيف في المواقف المشابهة.

و يكون المنهاج فعالاً ما دام **يوظّف آخر تطوّرات العلم في مجال التّعليم** « إذ أنّه حتّى يُمكِن الإرتقاء بالتّعليم فلا بدّ له من مواكبة التّطورات العالمية» [1]. و لأنّ هذه التطورات تنعكس على حياة الفرد فتغيّر أسلوب عيشه، و تبلور فكره بأنماط جديدة، على التّعليم أن يواجه هذه التّحديات من خلال المنهاج التّعليمي، و يرى نبيل عليّ أنّ « مصير مجتمعاتنا و عالمنا بأسره معلّق على مدى نجاحنا في مُواجهة التّحدّي التّربوي نتيجة لانتشار تكنولوجيا المعلومات و ما سنتخّذه من خيارات مصيرية إزاء ما تطرحه من إشكالات تربوية جديدة غير مسبوقة، و ما تُتيحه من فرص هائلة غير مسبوقة أيضاً [كذا]، من أجل تطوير أساليب التّعليم و رفع إنتاجية مدرّسيه و طلبته»[2].

أمّا فيما يتعلّق بطبيعة المادّة على منهاج اللّغة أن ينتقي الوحدات اللّغوية المناسبة، و ترى مجموعة من الدّارسين أنّه كان يُنظر إلى اللّغة بالأساس على أنّها محتوى للاكتساب، و لهذا السبب حُصِرت البُحوث الأولى من تعليميّة اللّغات حول ما يُعلّم بغضّ النّظر عن الكيفية [3]، و إنّ الانتقاء مهمّ لكلّ طرق التّعليم، ذلك لأنّه « يستحيل تعليم كلّ وحدات اللّغة »[4]، و يتقيّد المنهاج في تنظيم المحتوى بأسس لسانية و منطقية أهمها بناء المعارف بصورة حلزونية ؛ إذ يعتمد المنهاج الفعال على مبدأ اِستمرارية الخبرات و تدرّجها، و ربط التعلّمات الجديدة بالسّابقة و جعل الحالية أساسا للمستقبلية،

---

[1]– محمود أبو زيد إبراهيم و أسماء محمود غانم، المناهج الدّراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص.141 .

[2]– علي نبيل، العربية و عصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، الكويت، أفريل 1994، ص . 342.

[3] – أُنظر، Anne-Marie BOUCHER ,et autres, pédagogie de la communication dans l'enseingement d'une langueétrangère,éditions universitaires, France, p. 13.

[4] - William Francis MACKEY, principes de didactique analytique, trade. Lorne LAFORGE, Didier, France, 1972, p.222.

فالمقاربة الحلزونية تهتم بفكرة التتابع في عرض المفاهيم، و التّدرج في التّعقيد، و زيادة التّعمّق مع التّقدم في الصفوف الدّراسية؛ و يشرح حسن شحاتة **التّتابع في عرض المفاهيم** بقوله « تدريس مفهوم واحد في الصفوف الأول و الثّاني و الثّالث من مرحلة ما، و لكن طريقة المعالجة تختلف و تتدرج من البساطة

و السهولة إلى الصّعوبة و التّعقيد بارتقاء هذه الصّفوف »[1]؛ أي أنّ الموضوع الواحد يمكن تكرار تناوله في مستويات دراسيّة متتابعة و لكن بزاوية مختلفة أو بشكل أكثر اتّساعا ، و جاء في معجم مصطلحات التّربية المعرّفة في المناهج و طرق التّدريس عن **المنهاج الحلزوني** هو « تنظيم من تنظيمات المناهج، يتّخذ من مفاهيم و تعميمات العلم محوراً له، و هو يعتمد على وضع خريطة شاملة لمفاهيم وتعميمات العلم و اِختيار المناسب منها لكلّ مستوى دراسيّ، بحيث تكون هناك علاقة تتابع و تواصل بين مختلف المفاهيم، طولاً وعرضاً، في مختلف المستويات الدّراسيّة»[2].

و ينبغي أن يكون المنهاج **قابلاً للتّعديل** إذ يجب ألا يكون المنهج ثابتا و جامداً [3] ، فمن المعلوم أنّ دراسة المنهاج و مراجعته لا تكون مرّة واحدة و نهائية ذلك لأنّ « المنهج شيء مرن يتحدّد من ناحية بالنّمط العامّ الذي يسود موقفاً معيّناً، و يتغيّر دائماً وفق ما يراه المعلّمون عند تنفيذه في حجرة الدّراسة»[4]، إضافة إلى ذلك لابدّ أن يُصمّم المنهاج بصورة تسمح بتطويره بعد مدّة معينة، و سنتعرّف في مواضِع لاحقة على بعض أشكال تطوير المناهج.

و يجب أن تكون عمليتي **اِختيار محتوى المنهاج و تنظيمه** محكمتين إذ تعدّ مرحلة اِختيار المحتوى مرحلة مصيرية في مسار تعليم اللّغة، ذلك باعتبار أنّ « أهمّ عنصر يقوم عليه تعليم اللّغة،

---

[1] – حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتطبيق، ص. 40 .

[2] – أحمد اللّقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التّدريس، ص.299 .

[3] – أُنظر، حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق، ص.26.

[4] – المرجع نفسه، ص.21.

ويُشكّل الثّمرة النّهائية هو اختيار محتوى المقرّر الدّراسي» [1]، فالمحتوى هو العنصر الثّاني من عناصر منظومة المنهج الدّراسي بمفهومه الحديث، حيث تسبقه الأهداف التّعليمية، و تليه طرائق التّدريس

و الوسائط التّعليميّة و الأنشطة المدرسية ثمّ التّقييم ، والعلاقة بين كلّ عنصر من هذه العناصر علاقة دائرية و ليست خطيّة، بحيث يؤثّر كلّ عنصر في الآخر و يتأثّر به [2]. و يُعَرَّف المحتوى بأنّه

« نوعية المعارف و المعلومات التّي يقع عليها الاختيار، و التّي تُنظَّم على نحو معيّن، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكاراً أساسية »[3].

و من وسائل اِختيار المحتوى اِعتماد آراء الخبراء الأكاديميين و الذين يتوجّب أن يكونوا من الأكفَاء

و المشهود لهم في مجال تخصّصهم، ثمّ تحليل الأنشطة و الأعمال و ما تتطلبه من كفاءات، و تحويلها إلى معارف يتمّ توزيعها بشكل متدرّج و متكامل ، و القيام بمسح موضوعي شامل لخصائص و مشكلات التّلاميذ الذين يوجّه إليهم المحتوى، بما فيها خصائصهم العمرية و ميولاتهم؛ ثمّ تُبنى الموادّ الدّراسية على نتائج هذا المسح.

أمّا معايير اِختيار المحتوى فهي قسمان معايير تربوية و أخرى لسانية. فالمعايير التّربوية تستدعي ترجمة المحتوى لأهداف المنهاج، ذلك أنّ الخطوة الأولى في بناء المنهاج هي تحديد الأهداف، و التّي تتمّ ترجمتها إلى مجموعة من الخبرات بمجالاتها المتنوّعة؛ المعرفية و الوجدانية في توازن و تكامل.

و تتطلب أيضاً ملاءمة المحتوى لمستوى المتعلّمين ؛ صحيح أنّه توجد فروق فردية بين المتعلّمين من حيث القدرات، إ لّا أنهم يشتركون إلى حدّ ما ، إذ كما سبق ذكره لكل مرحلة عمرية خصائص لغوي ة

---

[1] – عبده الرّاجحي، علم اللغة التّطبيقي و تعليم اللّغة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، 2000، ص.61.

[2] – أُنظر، حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظرية و التّطبيق، ص. 75 .

[3] – سعدون محمد السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، المناهج الدّراسية بين التّقليد و التّحديث، مؤسسة الوراق للنّشر، الأردن، ط1، 2009، ص.86.

و عقليةٍ و نفسيةٍ، تُراعى هذه الخصائص أثناء عملية انتقاء المحتوى لئلا تقدم لهم تعلّمات أقلّ من مستواهم فيؤدي بهم ذلك إلى الخمول، و لا تُقدَّم تعلّمات أكبر من طاقتهم فيُصابوا بالإحباط و العجز ذلك لأنّ « طبيعة المادّة الدّراسية و ملاءمتها للعمر الزمني [كذا] للمتعلّم تعتبر من العوامل المهمّة في هذا المجال. فكبار السّن من التّلاميذ يسهل فهمهم للحقائق المجرّدة بطريقة أفضل من التّلاميذ الصّغار» [1]. كما أنّ استغلال المكتسبات القبلية و اعتبارها منطلقاً للتّعلّمات الجديدة عامل مهم يرفع فعالية العملية التّعليمية التّعلميّة.

و إنّ **مراعاة الحجم السّاعي المُخصّص للمادة التّعليمي ة** أمر ضروري؛ فهو يسمح بتفادي كثافة الدّروس التي تُعيق عملية التَّعلُّم، فكلّ موضوع يحتاج إلى مدّة زمنية معيّنة لا بدّ من استغراقها حتى يتمكّن المتعلّم من اكتسابه و توظيفه في وضعيات متنوّعة . و في هذا السّياق يحضرنا ما وقع عندما قامت وزارة التّربية بتقليص عدد الحصص الدّراسية و الحجم السّاعي الإجمالي ، أين تم اعتماد الأسبوع ذي 5(خمسة) أيام من الدّراسة بالنّسبة للمدارس الابتدائية التّي تعمل بنظام الدّوام الواحد ، و ذلك مطلع الموسم 2009 / 2010 [2]، ممّا أثّر فيما بعد على توزّع التّعلمات ، و هذا ما دفع بالمسؤولين إلى حذف العديد من المحتويات، و قد جاء في المنشور رقم 138 المؤرخ في 28 جويلية 2009، المتعلّق بتطبيق التّخفيفات المدخلة في مضامين مناهج التّعليم الابتدائي الآتي: « في إطار مواصلة إصلاح المناهج التّعليميّة، وسعيًا إلى تحقيق نجاعة قصوى لهذه المناهج من خلال الملاحظات و المقترحات الوجيهة التي أفرزتها الممارسة الميدانية و رصدتها المتابعة المستمرة لتطبيقها، يشرفني أن أعلمكم أنّ وزارة التربية قامت بتخفيف مناهج التّعليم الابتدائي بغرض إحداث انسجام شامل بين المضامين المقررة يتماشى

[1] – عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلّم العصري في التّربية وطرق التّدريس، دار قتيبة للنّشر و التّوزيع، سوريةٍ، ط1، 2008، ص.114.

[2]- أُنظر، وزارة التربة الوطنية، منشور رقم 365 المؤرخ في 15 جويلية 2008، و المتعلّق بتنظيم الزمن البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي.

و التّوقيت المخصّص لها. يتناول هذا المنشور تقديما عامًّا لعملية التّخفيف والإجراءات المتّخذة لتطبيق التّخفيفات المقرّرة بداية من الموسم الدّراسي 2009 – 2010»[1]، و قد تكون هذه التّعديلات هي التّي مهدت للتّخفيف الذي طرأ على كتاب العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

و جاء في القرار 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 المتضمّن إقرار موادّ التّعليم و المناهج التّعليمية لمرحلة التّعليم الابتدائي ما يلي : « في إطار مواصلة إصلاح المناهج التّعليمية و قصد تحقيق نجاعة قصوى [...] اعتماد حصص ذات 45 دقيقة ضماناً للفاعلية و احتراماً لقدرات الاستيعاب لدى التلاميذ» [2] و قد بلغ الفرق في تقليص الحجم الزّمني المخصص للّغة العربية بالنّسبة لكلّ من السّنوات الأولى

و الثّانية و الثّالثة مقدار السّاعتين و ربع السّاعة و هذا ما وصفه الأستاذ السّعيد بوعبد الله بالأمر الاعتباطي[3].

و إلى جانب ضرورة مراعاة الحجم السّاعي يُشترط في اختيار المحتو ى الالتزام ب**معايير لسانية** تتمثل فيما يلي:

– **معياري الشّيوع و التّوزيع:** يُعدّ الشّيوع من المعايير الضّرورية في عملية تحديد الموضوعات اللّغوية و انتقاء مادّتها « و نعني به البحث عن نسبة تواتر لفظة أو تركيب، زمنياً أو كمياً في النّصوص المكتوبة أو في الخطاب المنطوق، ذلك أن التّراكيب اللّغوية لا تتساوى في نسبة تردّدها و تواترها في

[1]–وزارة التّربية الوطنية، منشور رقم 138 المؤرخ في 28 جويلية 2009، يتعلّق بتطبيق التّخفيفات المدخلة في مضامين مناهج التّعليم الابتدائي.

[2] –وزارة التربية الوطنية، قرار رقم 17 مؤرخ في 20 جوان 2011 المتضمّن إقرار موادّ التّعليم و المناهج التّعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.

[3] – أُنظر، السعيد بو عبد الله،"دراسة مناهج اللغة العربية المعتمدة في التعليم الابتدائي"، دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليمية، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر،2014، ص.13.

الاستعمال، فهناك تراكيب كثيرة الاستعمال، و أخرى متوسطة، و ثالثة قليلة، و منها ما هو نادر» [1]، ففي اختيار المحتوى يتمّ انتقاء وحدات كثيرة الاستعمال إذ يرى عبده الرّاجحي أنّه « كلّما كانت الكلمة أكثر استعمالاً كانت أنفع و أصلح في التّعليم »[2] ، أمّا التوزيع فيُقصد به مدى استعمال الوحدات اللّغوية في المجالات المختلفة و بالتّالي توزيعها خلال المستويات الدّراسية المتعاقبة.[3]

و قد ربط "وليام ماكي" (William Francis MACKEY) بين التوزّع و الوقت المخصّص للدّرس في قوله:« كلّما كان الزمن المخصّص للدرس طويلا كان التّوزّع الممكن لما تمّ انتقاءه متّسعاً، و كلّما كان الزمن المخصّص للدّرس قصيراً كان التّوزّع ضيقاً »[4]، و قد سبق ذكر ضرورة مراعاة الحجم السّاعي في انتقاء المحتوى بما فيه الوحدات اللّغوية.

– **قابلية الاستذكار**: ذلك أنّه توجد وحدات قابلة للاستذكار أكثر من غيرها، فهذا المعيار يتيح لواضعي المنهاج انتقاء الوحدات التّي يَسْهُل على المتعلّم استحضارها عند حاجته إليها، يمكن ألا تكون هذه الوحدات ذات درجة عالية من الشيوع و التّواتر و لكنّها ذات أهمية في سياقات معيّنة.

و يتأثّر تنظيم محتوى المنه اج بعوامل عديدة من بينها الأهداف التّعليميّة المُراد تحقيقها ، الأُسُسُ النّفسية المتعلّقة بالمتعلّم، و طبيعة المعارف التي تمّ اِنتقاءها من أجل تعليمها.

إنّ هندسة تنظيم المحتوى بشكل محكم و مُؤَسّس تضمن توفير الجهد و الوقت، و يطرح الخبراء تصورين لتنظيم محتوى المنهاج هما التنظيم المنطقيّ، و التّنظيم السيكولوجي.

---

[1] – محمود أحمد السيّد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحوية و أساليب التّعبير في مراحل التّعليم العامّ في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، تونس، 1987، ص.388/387.

[2] –عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم اللّغة، ص.68.

[3] – اُنظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] - William Francis MACKEY, principes de didactique analytique, p .225.

فللتّنظيم المنطقي يُنادي به الأكاديميون المتخصّصون في الموادّ الدّراسيةّ؛ فهم يرون أنّ تنظيم المحتوى يجب أن يخضع لمنطق المادّة الدّراسية، و هو منطق يختلف بِاختلاف طبيعة كلّ مادّة دراسية، فلكلّ مادّة دراسيّة مجموعة من العلاقات تحكمها و تُنظّمها فمثلاً قانون المعرفة و الفهم و التّذوّق يحكم اللّغات.

و هذا يعني أنّه ليس هناك منطق واحد يمكن الإسترشاد به في تنظيم محتوى المنهاج الدّراسي[1].

أمّا التنظيم السّيكولوجي للمادّة الدّراسية فيُنادي به التّربويون، حيث يرون ضرورة الإعتماد على الأسس النّفسيّة المرتبطة بخصائص النمو و حاجات و اهتمامات و ميول و مشكلات التّلاميذ في تنظيم المحتوى[2].

و إنّ المادّة التّعليميّة النّاجحة تتطلّب تصميماً خاصّاً لتأتي في سياق أهدافها التّعليميّة و لتحقيق ذلك ضبط المختصون العناصر التّي تُراعى في تصميم المادّة بالمنهاج و تتمثّل في « تحديد الموضوعات و الأهداف العامّة، و خصائص التّلاميذ، و الأهداف التّعليميّة، محتويات الموضوع، و النّشاطات العلمية و مصادرها، و الخدمات المساندة، و التّقييم، و المراجعة (التّغذية الرّاجعة) لتطوير العناصر الدّاخلة في تصميم المادّة التّعليمية للمنهاج التّربوي».[3]

و يجب أن يلتزم المنهاج بمعايير **تنظيم المحتوى** و هي:

الاستمرار: و هو يُحيلنا إلى ما قد سبقت الإشارة إليه في سياق تناوُلِ أهمية المقاربة الحلزونية حيث تُبْنى المادة التّعليميّة و تُخطَّط بطريقة حلزونية من مُستوى دراسيّ إلى آخر ، حيث يمكن طَرقُ القضايا الأساسية و الأفكار المحورية نفسها في أكثر من مرحلة، إلّا أنّ التّناول يختلف و التّعمّق يزداد مع تقدّم

[1] – أُنظر، حسن شحاتة ، المناهج التّعليمية بين النّظرية و التّطبيق، ص 80 .

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] – محمّد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التّربوية و تصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة، عمّان، ط2، 2007، ص.249.

المرحلة الدّراسية ، و قد أكّد الباحثون على أهمية ذلك فهذه المقاربة أو المبدأ « يُطبّق على كلّ أنواع التّعلم في التفكير و المهارات و الإتّجاهات و الأفكار و المفاهيم حتى يكون التّعليم فعالاً ومثمراً»[1]،

و يؤدي هذا إلى ضرورة أن يُبنى منهاج كل صف على أساس الصفّ الذّي سبقه و هذا ما يُؤكّد أهمية معيار آخر و هو معيار التّتابع.

التّتابع: يتطلب مراعاة الخبرات السّابقة أثناء تقديم خبرات جديدة ، « وهنا يصبح منطق المادة الدّراسية؛ أي التّنظيم المنطقي له تأثير واضح في ترتيب و تنظيم الخبرات التّعليمية حيث تنتقل الخبرة من البسيط إلى المركّب، و مراعاة العلاقات المنطقية بين القوانين و المبادئ العامّة المراد تعليمها، أو مراعاة الإنتقال من الكلّ إلى الأجزاء، أو مراعاة التّرتيب الزمني من القديم إلى الحديث أو من الحديث إلى القديم»[2]. إنّ تمهيد الخبرة السّابقة للخبرة اللاّحقة يُسْهِمُ في تقريب الفهم و ترسيخ ها و هذا يتطلب التّدرج في تعليم المادة اللغوية أي «اعتماد التّركيب الذي يراعي السّهولة و الانتقال من العام إلى الخاص

و تواتر المفردات » [3] ، و يأتي هذا المعيار تماشياً مع التطوّر الطبيعي للّغة عند الإنسان «إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهارته اللّغوية من العناصر اللّغوية التّي يسهل عليه استيعابها إلى العناصر المجردة التّي تتطلب نضجاً أكثر» [4]. و يُمكننا القول أنّ معياري الاستمرار و التّتابع يتعلقان بالمعرفة في النسق المعرفي الواحد في حين هناك معيار آخر يعمل على **دمج مختلف المعارف** و هو معيار التّكامل.

---

[1] – حسن شحاتة ، المناهج التّعليمية بين النّظريّة و التّطبيق، ص. 81 .

[2] – المرجع نفسه، ص 82 .

[3] – ميشال زكرياء ، مباحث في النّظرية الألسنية و تعليم اللغات ،المؤسسة الجامعية للدّراسات و النّشر، بيروت، ط2، 1985، ص.17.

[4] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص.145.

التّكامل: يُساعد التّكامل بين أنواع المعارف المختلفة في تأكيد و ربط تعلّمات مادّة دراسية بـغيرها الموجودة في مواد دراسيّة أخرى، ومن الباحثين من يعتبر هذا المبدأ شيئاً طبيعيا في المتعلّم و يرى حسن شحاتة أنّ« التّكامل شيء يحدث داخل المتعلّم نفسه، سواء نظم المنه اج لتحقيق هذا المبدأ أم لم ينظّم حيث إنه يربط بين الخبرات، التّي تبدو أنّها غير مترابطة حتّى يجعلها ذات دلالة و معنى»[1] ، أي أنّ التّكامل في الأصل عملية عقلية يقوم بها المتعلّم بشكل عفوي، و تتّجلى أهمية التكامل من خلال تحقيق وحدة المعرفة ، و جعل النّظريات و المبادئ مرتبطة بمشكلات الحياة خاصّة عندما تكون الوضعيات التّعلّمية لنشاط الإدماج ذات معنى في محيط المتعلّمين أين يتمّ تجنيد المعارف.

لقد تمّ التّطرق خلال الأسطر القليلة السّابقة إلى سمات المنهاج الفعّال (منها ما يتعلّق بالمتعلّم و محيطه و ما يلحقهما من تغير أو تطوّر، و منها ما يرتبط بالمادّة اللّغوية المنتقاة)، و هذا ما تطلّب وقوفنا عند شروط اختيار المحتوى و معايير تنظيمه. و لأنّ المنهاج يخضع إلى عدّة عمليات أساسية أهمّها التّخطيط والتّقييم و التّطوير؛ سيتمّ الانتقال عبر العنصر الموالي إلى موضوع تطوير المنهاج، و ذلك لأمرين أولهما يرتبط بإحدى ميزات المنهاج الجيّد و هي المرونة و قابلية التّعديل، أمّا الأمر الثّاني فيتعلّق بطبيعة موضوع البحث فهو يدرس الحذف و الذي يُعدّ أحد أشكال تطوير المنهاج.

1-3 تطوير المنهاج:

تطوير المنهاج هو« اتّخاذ قرار تصحيحي بعد عملية التّقييم يخصّ مكوّناً من مكوّنات المنهج»[2]، تقتضي الضّرورة أن يتمّ تطوير المناهج الدّراسية من حين إلى آخر، و يرجع ذلك إلى كون المنهاج

[1] – حسن شحاتة، المناهج التّعليمية بين النّظرية والتّطبيق، ص. 82.

[2] – عبد الكريم غريب، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الدّيداكتيكية و السيكولوجية، الجزء الثّاني، ص. 235.

الدّراسي مرتبط بمتغيّر ات عديدة منها الأفراد و مجتمعاتهم و وسائل التكنولوجيا ؛ فالغاية من تطوير المنهاج هي مواكبة المستجدات، و التّطوير ليس عملية نهائية؛ إذ يقول كل من أحمد حسين اللّقاني

و علي أحمد الجمل «عندما تتمّ عملية تقويم المنهج ، ثمّ يتمّ تطويره و ينتهي الأمر عند ذلك بمعنى أنّ التّطوير يُنْظر إليه باعتباره عملية نهائية أو إضافية، و هو ما يتعارض مع حقيقة قائمة هي أنّ الأسس التّي يقوم عليها المنهج دائمة التّغيير، و بالتّالي لا بدّ أن يكون التّطوير مستمراً و مواكباً لهذا التّغيير »[1].

و يدعو أحمد حسين اللّقاني في موضع آخر إلى الحذر أثناء القيام بتطوير المنهاج قائلاً : « إنّنا في حاجة إلى وضوح رؤية حول ما نتحدّث عنه فهل نقصد بالتّطور تطوير الكتاب أم نقصد حذف موضوعات، و إضافة موضوعات، أم نقصد ماذا ؟ إنّنا عندما نريد أن نُطوّر المنهج لا بدّ أن نكون على وعي بأبعاد هذا الشيء الذي نتحدّث عنه و نريد أن نطوّره حتّى يقع فعل التّطوير على ما يُرادُ تطويره فَنَصِلُ إلى الهدف و لا نَقَعُ في المحظور»[2]؛ من خلال هذا القول نستشفّ خطورة عملية تطوير المنهاج فهي إن لم تكن واعية و محدّدة الهدف فإنّ النتائج ستكون سلبية . و تستمدّ عملية تطوير المنهاج ضرورتها من كون« استمرار منهج معيّن في مجال لسنوات طويلة أمر غير منطقي في عصر الإنفجار المعرفي السّريع [...] فالمنهج يجب أن يواكب سرعة العصر و مفاهيمه المتغيّرة، و يجب أن يُعِدّ التّلميذَ لإكتساب القدرة على التعلم الذاتي ليكون قادراً على الحياة في مستقبل غير واضح المعالم. وهو الهدف الأساسي من تربية النشء»[3]، و يجب أن يكون تطوير المنهاج حلقياً أيْ «عندما يتمّ تقويم أيّ منهج لا بدّ أن يتبع ذلك إصدارات [كذا] قرارات عملية حول الموضع أو المواضع التّي يجب أن يقع عليها فعل

---

[1] – أحمد حسين اللّقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرّفة في المناهج و طرق التّدريس، ص.140.

[2] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 36 .

[3] – محمود أبو زيد إبراهيم و أسماء محمود غانم، المناهج الدّراسيّة تخطيطها و تطويرها، ص 174.

التّطوير، و عند انتهاء عملية التّطوير لابدّ من التّجريب الميداني للمنهج المطوّر، و عندئذٍ تبدأ عملية التّقويم مرّة أخرى و هكذا تكون العلاقة حلقيّة أو دائرية بين تقويم[كذا] المنهج و تطويره»[1].

فمن المفترض أن يسبق تطوير المنهاج عملية تقييم ضمن دراسة أو أكثر يتمّ خلالها جمع بيانات

و معلومات و أدلة و شواهد عن مدى ملائمة المنهاج في الميدان، و لذلك فإنّ عملية التّقويم السّابقة لعملية التّطوير تعني رصد الظّواهر و التّعرّف على النّواحي الإيجابية و النّواحي السّلبية قبل أن يتم اتّخاذ أي قرار بشأن عملية التطوير[2]، و يشمل هذا التقييم مجموع الإجراءات و الأساليب التي تُتّخذ ل معرفة مدى صلاحية المنهاج بكافة أبعاده، أهدافه، محتواه، أنشطته، و مصادر تعلّمه، أساليب التّقويم التي يتبعها، و مدى تحقيقه للأهداف التي وُضع من أجلها [3]، إنّ معرفة مدى صلاحيته تتم بأشكال متعدّدة؛ يُمكن أن تُنجَزَ ميدانياً و ذلك على مستويين: الأوّل نظري أين توجّه للمعلّم استبيانات و استطلاعات تخصّ موضوع التقييم، أمّا المستوى الثاني فيتمّ خلاله تطبيق أدوات الملاحظة على ما يجري في الميدان، وهناك شكل آخر من أشكال تقييم المنهاج وهو تقييم الناتج و يشمل هذا التّقييم النّواحي المعرفية، الوجدانية، أو الأدائية. و هناك من يرى أنّ« الحاجة إلى تطوير المنهج أو تقويمه تبدأ عادة من موقف قد يتّسع ليشمل مجتمع المدرسة، وقد يضيق فيقتصر على الموقف المحدد في الصفّ الدّراسي، و من ثم فإنّ هذا الموقف يكون موسع التّحليل و بالتّالي فهو بداية تخطيط المنهج و تطويره » [4]، و يكون تطوير المنهاج على أشكال نلخصّها فيما يلي.

---

[1] – أحمد حسين اللّقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعرّفة في المناهج و طرق التّدريس، ص.140.

[2] – أُنظر، أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 32 .

[3] – أُنظر، أحمد حسين اللقاني و علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج و طرق التّدريس، ص.140.

[4] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 57 .

1- 3-1 التّطوير بالحذف:

جاء في لسان العرب للعلامة جمال الدّين أبو الفضل محمّد بن مكرم اِبن منظور الأنصاري الإفريقي المصري « **حَذَفَ** الشيء يحذفه **حذفاً** : قَطَعَه من طَرَفِه، [...]، **حَذْفُ** الشيء إسقاطه، ومنه **حَذَفْتُ** من شعري و من ذَنَبِ الدابّة أي أخذت» [1]؛ الحذف لغةً هو القطع و يُستعمل اللّفظ أحيانا للدلّالة على نزع الشيء الزائد أو إسقاطه.

و أمّا عن المصطلح في المناهج الدّراسية فإنّه يتمّ اللجوء إلى حذف بعض المعلومات القديمة من المناهج التّعليمية عند تواجد معلومات حديثة مؤكَّدة تتعارض مع السّابقة أو تُلغيها . و قد يؤثر الوسط على محتويات بعض الكتب بفرض ضغوط على الهيئات الرّسمية، و يكون ذلك لاحتوائه معلومات تتنافى و مركباته الثقافية، و قد يكون الحذف نتيجة للمطالبة بالتخفيف على التلاميذ نظرا لعدم تمكنهم من استيعاب الكمّ الهائل من المعلومات، و يرى بعض الباحثين أنّه « قد يحذف مؤلفو بعض الكتب أجزاء أو عدّة صفحات من محتوى الكتاب المقرّر نتيجة لضغوط اِجتماعية معينة أو نتيجة لتوجيهات بالتّقليل من حشو أذهان التّلاميذ بالمعلومات » [2]، أي أنّ الحذف يكون للحدّ من كمّ المعلومات الموجّهة للمتعلّمين، و قد يتمّ بناءً على آراء بعض المعلّمين أو شكاوى التّلاميذ و أولياءهم، أو على إثر وجهات نظر بعض القيادات التّربويّة .[3] كما يُمكن أن يتمّ بسبب صعوبة الأجزاء المقترح حذفها عن باقي أجزاء المادّة مقارنة بقدرات المتعلّمين.

---

[1] – العلّامة جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، لبنان، المجلد التاسع، ط2، 2009، ص .48/ 49.

[2] – محمود أبو زيد إبراهيم و أسماء محمود غانم، المناهج الدّراسيّة تخطيطها و تطويرها، ص. 174.

[3] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 30 .

و يمكن أن يشمل الحذف مادة كاملة؛ و من أمثلة هذه الحالة « حذف اللّغة الفرنسية من المرحلة الثانويّة بالمملكة العربية السّعوديّة و الاقتصار على تدريس اللّغة الانجليزيّة وحدها، كما حُذفت مادة الاجتماع من الصفّ الثّاني الثّانوي علمي ، و قد حدث بجمهورية مصر العربيّة أن حُذِفت بعض الموادّ من التّعليم الإعدادي و التّعليم الثّانوي»[1].

و قد يكون الحذف على مستوى بعض أجزاء المادّة حيث يتمّ حذف إمّا صفحات من الكتاب و إمّا فصل أو عدّة فصول من المادّة الواحدة.

و عن كيفيّة تنفيذ الحذف فتكون إمّا بإعادة طبع الكتب المدرسيّة بعد أن تُنتَزع منها الأجزاء التّي أُتُّفِق على حذفها ، أو تبقى الكتب كما هي ثمّ ترسل نشرة إلى المدارس تُحدّد الأجزاء المحذوفة و أرقام الصفحات.

و قد اختلف الباحثون في مدى فاعلية الحذف، و الواقع أن حذف أجزاء من محتويات المناهج قد يكون حلاً سريعاً لمشكلة ما شعر بها المعلم أو المتعلّم، و يرى أحمد حسين اللّقاني أنّ الحذف ليس الحلّ الوحيد الممكن، بل و لا يمكن عدّه حلاً لمشكلات المنهاج الدّراسي، أمّا إذا كان ذلك بشكل مرحلي يليه تطوير شامل و على أسس علمية أَمْكَنَ قبوله[2].

أثناء إجراء البحث وجدنا أنّ الوثيقة الرّسمية التي تفسّر دواعي التّخفيف الذي شمل المناهج التّربوية بالجزائر، هي النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية عبر العدد **522** ، **جويلية / أوت 2009**؛ فهي تُحدّد دواعي هذا التّخفيف كالآتي« تمثّلت عمليّة تخفيف المناهج في إحداث انسجام تامّ بين مضامين التّعلم المقرّرة في المناهج التّعليمية و المواقيت الرّسمية المخصّصة لكلّ مادّة من أجل:

---

[1]– حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج؛ أسبابه، أساليبه، خطواته، معوّقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص. 32 .

[2] – أُنظر، أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 30 .

– ضمان اِنسجام و ترابط المحتويات المفاهيمية في برامج التّعليم الإبتدائي و مرحلة التّعليم المتوسّط من حيث تجنّب التّكرار في التّناول من سنة إلى أخرى، أو الفوارق المهمة في التدرّج المفاهيمي.

– ضمان وجاهة المحتويات التّي تتناولها البرامج التّعليميّة مع ما يحدّده ملمح مرحلة التّعليم الابتدائي من كفاءات لنهاية المرحلة و كذلك الكفاءات النّهائية لكلّ مستوى تعليمي.

– حصر المعارف المهيكلة لكلّ مادة تعليمية لتجنب ظاهرة تكديس المعارف التّي ليست ضرورية للمعارف اللّاحقة.

– ضبط مختلف النّشاطات المقترحة في البرامج التعليمية بحيث تكون ملائمة و موافقة للتّوقيت المعتمد لكل مادّة تعليمية.

– تحسين مقروئية المنهاج بحيث تصبح في متناول المعلّم المستعمل لها».[1]

و بِتَتَبُّع خطوات تطبيق هذا التّخفيف نجد أنّه قد ضُمِّنت التّخفيفات المقرّرة في وثيقة واحدة لمرحلة التّعليم الابتدائي و هي وثيقة التّخفيف يطبعها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، و يوزعها على المدارس بمعدل أربع (4) نسخ لكلّ مدرسة. و بيّن هذا المنشور أن وثيقة التّخفيف تشتمل على التّخفيفات التّي أُدخلت على المناهج و ذلك سنة 2008، فتحوّل اعتماد المعلّم في أداء مهامه إلى وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الابتدائي الصادرة في جوان 2008، خلال هذه المرحلة وجد المعلّم نفسه بعد هذا التّخفيف أمام وثيقة تخفيفٍ و المنهاج و الكتاب الدراسيّ يتصرف حسب إمكانياته في الموازنة بينها، كما أنّ بين أيدي المتعلّمين و أولياءهم كتبٌ تحتوي مضامين لن يتمّ التّطرّق إليها في الصفّ المدرسيّ مما يخلق لبساً في تحضير الدّروس، أو استعمال الكتاب المدرسيّ في البيت، بل إنّه ومن خلال الممارسة الميدانية

[1]– وزارة التّربية الوطنيّة، النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنيّة، منشور رقم 138 مؤرّخ في 28 جويلية 2009، يتعلّق بتطبيق التّخفيفات المدخلة في مضامين مناهج التّعليم الابتدائي.

للتّعليم خلال العامّ الدّراسيّ 2010/2009 تمّت ملاحظة تأخّر وصول وثيقة التّخفيف إلى يد المعلّم مما خلق فوضى في توحيد الدّروس. وقد جاء في مدخل وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الابتدائي أنّ عملية التّخفيف أتت بعد « إجراء تحقيق ميداني، قامت به مديرية التّقويم و التّوجيه و الاتّصال، لدى عدد من الممارسين البيداغوجيين من معلّمين و مفتشين و مديري مؤسسات تعليمية ، استجابة إلى ضرورة معالجة الاختلالات التي أظهرها هذا التّقييم المرحلي، خصوصاً ما يتعلّق بكثافة مواقيت مرحلة التّعليم الابتدائي

و تضخّم المضامين المعرفية للمناهج في مختلف المستويات التّعليميّة، من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة ابتدائي»[1].

و من خلال الاطلاع على وثيقة تّخفيف مناهج التّعليم الابتدائي النّهائية نجدها تُحدّد المراحل التي مرّت بها وهي كالآتي:

«1- إعداد وثيقة أولى تتضمّن مقترحاً للتّخفيفات التّي تدخل على المناهج [...] و قد أعدّت هذه الوثيقة أفواج عمل، تحت إشراف مديرية التّعليم الأساسي، تتشكّل من مربين من مختلف الأسلاك التّربوية العاملين في الميدان، مع الحرص على إشراك عناصر من المجموعات المتخصّصة للموادّ فيها كلّما كان ذلك ممكناً.

2 – عرض مشروع وثيقة التّخفيفات على اللّجنة الوطنية للمناهج من أجل تقديم رأيها في الموضوع من حيث وجاهة المقترحات بناءً على جملة من المعايير المنهجية و البيداغوجية و التّنظيمية.

[1] – وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الهدرسيّة، جوان 2008، ص.2.

3 – اعتماد الوثيقة النّهائية للتّخفيفات مع الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات اللّجنة الوطنية للمناهج، ثم المصادقة عليها»[1]، و حسب وثيقة التّخفيف (صدرت سنة 2008) فإنّ مادة اللّغة العربية في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي لم يطرأ عليها أيّ تخفيف أو أي شكل من أشكال تطوير المنهاج.[2]

بعد مدّة تمّ إصدار مناهج مخفّفة و كان ذلك سنة 2011، فأصبحت الأمور أكثر رسمية من السّابق فأن يحوز المعلم منهاجا يسير حسبه في تقديم الدروس بشكل متسلسل ومشترك مع كل أقسام المستوى الدّراسي الواحد عبر الوطن أفضل من اجتهاد كل معلّم في خلق انسجام بين المنهاج الأول و وثيقة التّخفيف. إلّا أنّ إشكال احتواء الكتاب المدرسي في بقية الموادّ على مواضيع لا تقدّم في المدرسة لأنها محذوفة من المنهاج ظلّ قائما إلى غاية مطلع السّنة الدّراسية 2015/2014 ؛ أين تمّ تخفيف عدد من الكتب المدرسية، و ضمن هذه المجموعة من الكتب كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي. و بما أنه كما سبقت الإشارة إليه بأنّ وثيقة التّخفيف الصّادرة سنة 2008 لم تُشِر إلى أيّ حذف لمضامين اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، فإنّه يُمكننا القول أنّ تخفيف منهاج اللّغة العربية و الكتاب فيما بعد لا يُبَرَّرُ بما جاء في النّشرة الرسمية للتربية الوطنية (المنشور رقم 138 المؤرّخ في جويلية 2009) من كون التّخفيف يهدف إلى إحداث انسجام تام بين مضامين التّعلّم المقرّرة في المنهاج و المواقيت الرسمية، ذلك لأنّ مادّة اللّغة العربية ظلت تُقدّم بالمحتوى نفسه الذي كانت عليه بعد تقليص الحجم الساعي، و قد سبقت الإشارة إلى أنّ هذا التّقليص حصل مطلع السنة الدّراسية 2010/2009[3]، أمّا المحتوى من المنهاج فلم يخفف إلا في 2011، في حين تمّ تخفيف الكتاب مطلع السنة الدّراسية 2015/2014، و سيتمّ التّطرق في الفصل القادم إلى هذا الحذف مع شيء من التّفصيل.

---

[1] – المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، ص.6.

[3] – أُنظر، ص.67. من هذا البحث

1-3-2 التّطوير بالإضافة:

عندما يُلاحَظ أنّ المنهاج يعتريه نقص أو قصور في المحتوى تتمّ إضافة أجزاء معيّنة، وقد يحصل هذا النوع من التّطوير إمّا بإضافة مادّة كاملة ؛ حيث يطرأ على المُجتمع مستجدّات تستوجب هذه الإضافة، كما هو الحال« عندما أُدخلت مادّة التّربية العسكريّة في بعض الدول العربيّة، و كان ذلك نتيجة للصراع العربي الإسرائيلي و الحروب المستمرة التّي دارت و تدور بين الطّرفين» [1]. كما أنّ التّطوّر التكنولوجي الذي تشهده بعض البلدان أدى بدول أخرى إلى إدراج لغة الأ مم المتطورة علميا في مدارسها كانتشار تعليم اليابانيّة. وقد تتّم إضافة بعض أجزاء من المادّة ؛ فعندما يتوصّل المتخصّصون في تقييم المنهاج إلى وجود نقص في كمية أو نوعية المعلومات التّي يدرسها التّلاميذ يلج ؤون إلى إضافة بعض الأجزاء من أجل سدّ الفراغ و بالتّالي تحسين المستوى و رفعه ، و في هذه الحالة تكون عمليّة الإضافة الجزئيّة لإحدى الموادّ أمراً ضرورياً.

1-3-3 التّطوير بالاستبدال:

يقوم المؤلّفون أحياناً باستبدال أجزاء من المحتوى بأجزاء أخرى تناسب المتعلّم أكثر من السّابقة. و يُمْكِن القول أنّ عمليّة الاستبدال تشمل ثلاث عمليات بسيطة هي حذف كامل لمادّة أو أحد أجزائها، و القيام بتعديل جوهري للشّيء المحذوف ينصبّ على المفاهيم والعلاقات و الأساليب التّي يُقَدَّم بها ، ثمّ إضافة بديل جديد في ثوب جديد و بطريقة جديدة[2].

---

[1] – حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج: أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، ص.31.

[2] – أُنظر، المرجع السّابق، ص.37.

1-3- 4 التّطوير بالتّقديم و التّأخير:

يعتمد التّطوير بالتّقديم و التّأخير على درجة السّهولة و الصّعوبة؛ فقد يرى البعض ضرورة تأجيل موضوعات و تقديم أخرى[1]، و هذا النّوع من التّطوير يكون نتيجة ملاحظة القائمين على العملية التّعليميّة التّعلُّمِيَّة أنّ التّدرج في التّعلّمات يحتاج إلى إعادة تنظيم من أجل ضمان الاكتساب.

و إذا كان هناك من يُفضّل أساليب الحذف و الإضافة و الاستبدال نظراً لسهولته ا و بساطته ا و سرعة تنفيذه ا، فإنّ عدداً من الدّارسين ينتقد اِعتمادها باعتبار أنّ أنصار هذا الأسلوب من التّطوير ينظرون إلى المنهج نظرة ضيّقة فهو حسبهم مجموعة من الحقائق و المعلومات و المفاهيم التّي يدرسها التّلاميذ في صورة مواد دراسية.

بعد التّعرف على المنهاج الدّراسي و أهم سماته و كيفية تطويره ننتقل إلى تناول أهم وسيلة يمكن أن تترجمه و تُجَسِّدُ ما يحويه، و هي الكتاب المدرسي.

2- الكتاب المدرسي:

يُعدّ الكتاب المدرسي وسيلة تُتَرجم المنهاج الدّراسي، فهو صورته التّطبيقية، و تظهر العلاقة بينهما في كونهما يشتركان في الأسس التي يُبْنَيان عليها ؛ فللكتاب المدرسي نظام كليّ يتناول عنصر المحتوى في المنهاج و يشتمل على عناصر هي الأهداف، المحتوى، الأنشطة و التّقويم، و يوجّه إلى المعلّمين و المتعلّمين في مادة دراسية ما بمستوى دراسي معيّن، فهو يساعد على تحقيق الأهداف التي خطّطها المنهاج[1]. فللمنهاج أسبق إعداداً من الكتاب، و إذا كان المنهاج مجموعة تصورات مخطّطة، فإنّ الكتاب هو الذي يحوّلها إلى تعلّمات.

[1] – أُنظر، أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص.31 .

و عن علاقة الكتاب بمكوّنات المنهاج الدّراسي و بقية الوسائل التعليمية فإنّ الكتاب المدرسي يتكامل مع وسائل و أساليب التّعليم و التعلّم الأخرى بسهولة و بشكل ناجح؛ فهو لا يتعارض معها بل قد يكون مكمّلاً لها[2] . سنتعرض من خلال العنصر القادم من البحث إلى تعريف الكتاب المدرسي، مع إيراد نبذة عن تطوّر الكتاب عبر التّاريخ وصولاً إلى الكتاب المدرسي في الجزائر. و في الختام سيأتي ذكر لأهم وظائف الكتاب المدرسي.

2-1- تعريف الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية، تترجم المنهاج الدراسي، وتعكس أهدافه « إنّ الكتاب ليس هو المنهج، ولكنه وسيلة من وسائله »[3] ، و من مزايا هذه الوسيلة سهولة استعمالها من قبل المعلم و المتعلم في كلّ مكان و زمان و ذلك نظراً لخفة وزنه ، كما أنّ الكتاب أقلّ تكلفة مقارنة بالوسائل التّعليمية التّكنولوجية المتطورة، فهو لا يتطلب طاقة كهربائية أو ما شابه ، و هذا ما يجعل الاستغناء النّهائي عنه مستبعداً على الأقل في ظروفنا الحالية، و من هنا تأتي حساسية الكتاب المدرسي فإذا اكتملت مواصفات الكتاب شكلا و مضمونا من خلال الاهتمام بكل تفاصيله سيكون خادما للعملية التّعليمية و ذلك عبر « تهيئة مواقف مدرسية غنية نابضة بالحياة، يمرّ بها الأبناء فيلمسون عن قرب المثل، و القدوة

و التّطبيق و يمارسون من خلالها عمليات عقلية هامّة، حيث يفسرون، و يستنتجون و يُدركون العلاقات[...]، و في هذا الإطار تبدو قيمة المعرفة و أهميتها فهي ليست الهدف، و لكنّها وسيلة لبناء

---

[1] – سعدون محمّد السّاموك، هدى علي جواد الشمري، المناهج الدّراسية بين التّقليد و التّحديث، ص.143.

[2] – أنظر، مركز البحوث التربوية، دراسات في المناهج الدراسية، المجلد 19، جامعة قطر، 1988، ص.381.

[3] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 36 .

العقل والوجدان و السّلوك و بقدر فعاليتها بقدر ما تكون أهميتها » [1]، أمّا إذا أُهمِل جانب من جوانب الكتاب فإنّ العملية التّعليمية التّعلمية ستحيد عن مسارها الأساسي.

و يعرّف فرنسوا ريشودو (François RICHAUDEAU) الكتاب المدرسي على أنّه « وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني محدد، تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية و بمحدّدات عمليّة بيداغوجية، وتعتمد أشكالاً للتّواصل و تخضع في تنظيمها لمنهج معيّن »[2]، يُمكننا أن نستشفّ من هذا القول خمسة خصائص للكتاب المدرسيّ فقوله هو وسيلة مطبوعة منظمة يُشير إلى الجانب الشّكلي للكتاب و ضرورة العناية بمقروئيته، أمّا استعماله في مسار محدّد يضمن سيرورة التعلّم و بالتّالي تطوير المعارف، و بالنسبة إلى ميزة محتوى الكتاب المدرسي فتتمثّل في كون اختياره يخضع إلى أهداف عامة من جهة و إلى مرجعية علمية من جهة أخرى، و إنّ خاصية تنويعه لأنماط التّواصل تلبي حاجات المتعلّمين المتنوعة من فرد إلى آخر، و من الخصائص التي يذكرها ريشودو تنظيم المحتوى فهو الذي يضمن انسجام الكتاب و تناسقه.

2-2- التّطور التّاريخي للكتاب:

تعود جذور نشأة الكتاب إلى ابتكار الكتابة؛ و أوّل من ابتدع الكتابة التّصويرية هم السومريون ثُمَّ طَوّروها إلى أن حوّلوها إلى نظام كتابي تطغى عليه السّمات الصّوتية. و كان هذا التطوير لدوافع عملية، فسجّلوا بها الاتّفاقيات التّجارية و المعاهدات بين الدّول الأخرى، و دوّنوا بها البضائع و المواشي التّي

[1] - المرجع السابق، ص. 35 .

[2] - François RICHAUDEAU, conception et production des manuels scolaires , guide pratique , Paris,UNESCO ,1979,P .51 .

يُدين بها بعض الأفراد إلى المعابد أو إلى المسؤولين المحليّين[1]، و بالتّالي «إنّ السّومريون[كذا] هم الذّين خصّوا الكتاب بالدّور الذي ارتبط به إلى هذه الأيّام، أي أن يكون الحافظ للإنجازات الإنسانية الثّقافيّة و التّكنولوجية و أن يخدم أيضاً الأهداف الرّسمية و التّعليميّة و غير ذلك من الغايات اليومية».[2]

و لم يظهر الكتاب المدرسي بشكل كراسات إلا في عهد الإمبراطورية الرومانية [3]؛ و كان يضمّ مؤلفات ضخمة. و قبل ذلك ظهر الكتاب في العصور القديمة على الشّكل الآتي« مطوي اسطواني من ورق البابيروس، و هو من النّاحية المادّية شريط طويل هش [...] يبلغ طوله الإجمالي قرابة المترين و تسعين سنتمترا (2,9 أمترا)، وفي استعماله مشقة تكمن في صعوبة نشره و طيّه[...] مما يبعث الظنّ أنّه استخدم من المعلم و ليس من الطلاب» [4].

أمّا الحضارة الإسلامية فقد عرفت الكتاب خلال القرن الثّامن ميلادي. و سُمِيت الكتب في ذلك العصر بالأمالي، حيث يملي الشّيخ كتابا على طلابه. و بعد ذلك انتشرت التّرجمة، و كان الخليفة العباسي الثّاني المنصور يعطي على كلّ كتاب مترجم وزنه ذهبا. و ما زاد من استمرار نمو الحركة العلمية هو تطور صناعة الورق و كثرة النّساخ.

و قد انتشرت صناعة الكتاب المدرسي و تطوّرت على مرّ السّنين، و في نهاية القرن 16 (السادس عشر) ميلادي برز الكتاب المدرسي الحديث المزود بالصّور و الوسائل و طرق التّدريس في

---

[1] – أُنظر، ألكسندر ستيبتشفتش ، ترجمة محمّد الأرناؤوط ، تاريخ الكتاب (القسم الأوّل)، سلسلة عالم المعرفة العدد 169، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، يناير 1993، ص. 11 .

[2] –أُنظر، المرجع نفسه، ص. 58.

[3] – أُنظر، منصور بن سلمة و إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته، الرياض، 2005 ، ص.35.

[4] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كتب الأطفال في ألمانيا و إيطاليا. و لم يظهر مصطلح الكتاب المدرسي بمفهومه الحديث إلا في الربع الأخير من القرن الثامن عشر (18) ميلادي في أوربا[1].

و في بداية القرن التاسع عشر (19) ميلادي، أصبحت الكتب المدرسية متوائمة مع رغبات الطلاب و قدراتهم مقدمة بلغة بسيطة، و ذلك انسجاماً مع الحركات التّربوية في ذلك الوقت[2]

و في القرن العشرين (20)ميلادي نشأت مؤسسات خاصّة و دور نشر تختصّ في تطوير الكتب التعليمية[3] ، و قد أسْهم اختراع المطبعة الآلية في تطوّر العلم، و ذلك أثّر في تطور الكتاب المدرسيّ.

و يرى الباحثون أنّ « الكتاب المدرسي لم يحظ في أيّ عصر مضى بأهمية و عناية مثل ما هو عليه اليوم من تخطيط و تصميم و تنفيذ و تقويم و ذلك ليتوافق مع متطلبات المرحلة الحالية التي يعيشها الطّلاب» [4] ، و يرجع هذا الاهتمام الكبير إلى التّغيّرات و التّطوّرات التّي شهدها العالم في مختلف المجالات.

أمّا في الجزائر فقد مرّ الكتاب الجزائري بعدة مراحل، ذكرها إسماعيل إلمان في مقال له بمجلة المربي نلخّصها كالآتي:

مرحلة الاستقلال: تميزت باستمرار العمل بالكتاب المدرسي الموروث عن العهد الاستعماري فيما يخص الكتاب الفرنسي، و استعمال الكتاب المدرسي للمشرق العربي (مصر، لبنان، سوريا) فيما يخص الكتاب العربي.

مرحلة جزأرة الكتاب: تتميّز باحتكار الدّولة (وزارة التربية) صناعة الكتاب المدرسي إعدادا و إخراجا

---

[1] – أُنظر، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[3] – أُنظر، المرجع نفسه ، ص.36.

[4] – عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار الحامد للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص.209.

و طباعة، فوفرت الكتاب مجاناً لكلّ تلميذٍ في جميع مراحل التّعليم، لذا يمكن اعتبارها مرحلة الكمّ.

مرحلة التّجديد والتّنويع: و هي المرحلة الحالية المواكبة للإصلاح البيداغوجي الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، و يمكن وصفها بمرحلة النوعية. [1]

لقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات تربوية شملت الكتب الدّراسية، و يُعَرَّفُ الإصلاح التّربويّ بأنّه: «النّظر في النّظام التّربوي القائم بما في ذلك النّظام التّعليمي و مناهجه من خلال إجراء الدّراسة التقويمية، ثمّ البدء في عملية التّطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة و الرؤى المستقبلية للنّظام التّربوي، و في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية و مظاهر التجديد التّربويّ من أهمّ الأمور التّي توضع في الاعتبار» [2]، سعى واضعو الكتب الدّراسية منذ بداية الإصلاح إلى إحداث قطيعة مع الإجراءات التّي كانت سارية من قبل في مجال تحليل التّنظيم الدّراسي، لهذا صُمِمَت ثلاث ابتكارات كبرى تتمثل في: إعداد الكتب وفق دفاتر الشّروط، و التّقييم المسبق لمشاريع الكتب المدرسية ، و اعتماد الكتب المزمع إنتاجها[3].

2- 3 - وظائف الكتاب المدرسي في العملية التّعليميّة التّعلميّة:

ما يميّز الكتاب المدرسي عن غيره من الكتب، أنه يوجّه إلى فئة معينة يُراعي خصائصها بما في ذلك السنّ وما يتعلق به من إمكانيات وحاجات نفسية، علمية، اجتماعية، و ثقافية، و يسعى الكتاب إلى تحقيق غايات التّعليم التي سطّرها المنهاج، فمن خلاله تُعرَضُ المادّة التّعليميّة منظّمةً، مع اقتراح أفضل أساليب وطرق التّعليم التّي تحقّق اكتساب المعلومات بأقل جهد و أدنى تكلفة و في أسرع وقت.

---

[1]- أُنظر، إسماعيل إلمان، "الكتاب المدرسي"، مجلة المربي، العدد02، جويلية /أوت2004، الجزائر، ص.6.

[2]- أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل معجم المصطلحات التّربوية المعرّفة، ص.45.

[3]- أُنظر، بو بكر بن بوزيد، إصلاح التّربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2009، ص.109.

2- 3 – 1 – الكتاب المدرسي والمتعلم:

إنّ أسمى غايات التعليم في أي مجتمع من المجتمعات مهما كان توجّه أفراده هي تكوين الفرد الصالح، و يُعتبر الكتاب المدرسي أهمّ الوسائل التي تُوَظَّفُ لتحقيق ذلك كونه يتضمّن الصّورة النّمطية لهذا الفرد، من خلال اشتماله على محتويات ثقافية، فكرية، و نفسية، يجب الانتباه إلى تفاصيلها لأنها توجّه إلى المتعلّم ضمنياً.

و لأنّ التّلميذ هو الهدف من العملية التّعليمية التعلّمية و غايتها، يجب أن يُنظر إليه من زاويتين:

زاوية الإستثمار فيه باعتباره العنصر البشري في عملية التّنمية، و زاوية المُستَقبَل بإعتباره سيتولّى مسؤولية إدارة الدّولة و مواردها ، و لا يخفى أنّ عملية إعداد التّلميذ اليوم هي عملية شاقة و مكلّفة للغاية[1]، و يُمثّل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة إذ أنّه « بدون المتعلّم و هو الشخص القادر على استيعاب ما يُقدّم له من علم فلا سبب لوجود التّعليم [...]، إنّ فعاليات و تفاعلات التّلميذ تعتمد على مستوى تطوّره و نموّه و نضجه و قدرته على التّعلّم»[2].

يُحدّد الكتاب المدرسي المعارف الموجّهة إلى المتعلّم كمًا و نوعًا، كما يعتمد طريقة معينة للتّقييم، فهو« المصدر الرئيس لمعرفة الطّالب من حيث الكميّة و النوعيّة في المجال المعرفي المقرّر في الجدول الدّراسي» [3] ، فالمتعلّمون يثقون في محتواه و يتأثرون به لذلك هو في نظرهم «أقوى سلطة علمية لا يتطرق الشكّ إليها»[4].

---

[1] – أُنظر، حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظريةّ و التّطبيق، ص.270 .

[2]– محمود أبو زيد إبراهيم و أسماء محمود غانم ، المناهج الدّراسيّة تخطيطها و تطويرها، ص .164.

[3]– محمد محمود الخوالدة ، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، ص.53.

[4] – أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص.4.

لا تتوقف أهمية الكتاب المدرسي بالنّسبة للمتعلّم عند اعتباره مصدراً للمعرفة لما يقدّمه من معلومات، بل يتعدّى ذلك إلى كونه معينًا له على ترسيخ هذه المعلومات و مراجعتها متى شاء.

يعرف العالم تطورًا مستمرًا في العلم بمختلف فروعه، بل إنّ الحقائق تعرف تغيراً بفضل البحوث العلمية المتواصلة، لهذا يجب أن يتضمن الكتلب آخر المستجدات في العالم ؛ فهو يُمثّل « القناة التّربوية التّي تربط الطّالب بالتّغيرات المحيطة به في العالم »[1]، فالكتاب المدرسي هو الذي« يقدّم للمتعلّم كلّ ما يحتاجه من معلومات و حقائق و مفاهيم بأسلوب يتناسب ومستواه الفكري ، فهو وسيلة تعليمية أساسية في عملية التّعليم و التّعلّم، نُظِّم بحسب المنهج التّربوي المقرّر من وزارة التّربية الوطنية، و في ضوء القدرات المتاحة للمتعلّمين لكي يستعينوا به لتنمية معارفهم و فهم المعطيات العلمية المطلوبة منهم ، لهذا اعتبر الكتاب المدرسي مرجعا يعود إليه المتعلّم، سواء كان ذلك داخل الصّف أو خارجه، فهو يستعين به لتنفيذ ما هو مطلوب منه، و بخاصّة التّمارين التّطبيقية المتعلّقة بكل درس من الدّروس»[2] ، يُعتبر الكتاب المدرسيّ أداة مرنة يمكن استخدامها داخل القسم و خارجه، فردياً أو جماعياً، كما يُمكن استخدامه في أيّ وقت دون قيود[3] . و من وظائف الكتاب المدرسيّ المرتبطة بالمتعلّم« أنّه يُقدّم المعرفة العلمية للطلاب في صورة منظّمة فيساعدهم على اِستيعابها، و إدراك التّرابط بين أجزاءها، كما أنّه يتيح لكلّ تلميذ فرصة التّعلّم الذّاتي، نظراً لأنّ لكلّ تلميذ كتابَه المدرسيّ الخاصّ به، يضاف إلى ما سبق أنّ الكتاب المدرسيّ يحتوي على صور و رسوم توضيحية مختلفة، تدعم من مكانه و تعزّز وُجوده »[4].

و ليس على المختصين بتأليف الكتب المدرسية و تصميمها أن يدرجوا ضمن كتبهم أخر التطورات العلمية عالميا فحسب، بل عليهم أن يوظفوا ما تعلق منها بقضايا التّعليم و التّعلّم، و أن يستفيدوا من آخر

---

[1] – منصور بن سلمة، إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، ص.42.

[2] – جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتّعليم، ص. 415 .

[3] – اُنظر، مركز البحوث التّربوية، دراسات في المناهج الدّراسية، ص. 381.

[4] – حسن شحاتة، المناهج التّعليمية بين النّظرية و التّطبيق، ص.191.

ما تمّ التوصّل إليه من أساليب التّدريس و تقنيات التّقييم ، و في هذا الصّدد نقل الدكتوران منصور بن سلمة، و إبراهيم الحارثي عن الباحث جونس روسمان، المدير المشارك في مشروع تطوير التربية العلمية في أمريكا المسمّى بمشروع 2021 مقولته «إنّ من أكبر مشكلات الكتب المدرسية تجاهُلها نتائج الأبحاث في كيفية إدراك الطلاب للأفكار و فهمها »[1]، إذن لابدّ من استثمار الكتاب المدرسي كوسيلة تُثير لدى التّلاميذ عمليات عقلية عليا و تشجّعهم على التّفكير الصّحيح و تُعوِّدُهُم على أساليبه بشكل سليم[2]، فللكتاب دور في تنمية العمليات العقلية لدى المتعلّم من تحليل، و استنتاج، و تعميم.

صحيحٌ أنّ الكتاب المدرسي ليس المصدر الوحيد للتعلّم، ذلك أنّ « البيئة بكلّ مقوماتها غنية بمصادر التعلّم، و من هنا يُنظر إليها باعتبارها كتاباً مفتوحاً يطلّ عليه الطّفل من خلال حواسه »[3]، لكنّ الكتاب هو الذي يعين المتعلّم على فهم هذا العالم، و بفضلهينال الطّالب قدراً متميّزاً من ثقافة مجتمعه و أمته و يزوّده بألوان الثّقافات الأخرى[4].

إنّ الكتاب الذّي تمّ تصميمه تصميماً محكماً شكلاً و مضموناً، بحيث يلبّي حاجات المتعلّمين و خصائصهم، و قدراتهم، مع مراعاة الفروق الفردية، سيكون وسيلة فعالة في دفع المتعلّم إلى البحث، و توسيع معارفه، و تنشيط فكره، و تفعيل قدراته في حلّ المشكلات التّي تعترضه، ففي هذا العصر من السّهل أن نصل إلى المعرفة، و لكن التّحدّي الذي يواجهه التّعليم هو تفعيل هذه المعرفة« فتعليم التّفكير هدف تربويّ و حقّ لكلّ متعلّم في تنمية عقله و استثماره في مختلف مجالات الحياة [...] فقد ظهرت في الدّول المتقدّمة حركة تعليمية، عُرِفت بثورة أصحاب العقول، و شعارها: التّفكير هو الهدف الأسمى من

---

[1]– منصور بن سلمة ، ابراهيم الحارثي ، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته، ص.43.

[2] – أُنظر، مركز البحوث التّربويّة، دراسات في المناهج الدّراسيّة، ص.528.

[3] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم، ص. 38 .

[4] – أُنظر، سعدون محمّد السّاموك ، هدى علي جواد الشّمري، المناهج الدّراسية بين التّقليد و التّحديث، ص. 134.

التّعليم،[...] و هذا معناه أنّ الثّمرة الحقيقية من التّعليم تكمن في عملية التفكير[...] و ليست في المعلومات المتراكمة»[1].

2-3-2- الكتاب المدرسي والمادة التعليميّة:

ليس الكتاب المدرسي كأي كتاب آخر، لأنّه مؤلفٌ لغرض خاص يختلف عن غيره من المؤلّفات بما يحويه من مادة علميّة و تربوية، تحظى بالانتقاء، التّكييف، التّوجيه، و التّنظيم، ممّا يضمن تحقق الغايات التي سطرها المنهاج، و بالتّالي يتوجب أن يتوفّر الكتاب المدرسي من حيث المضمون على جملة من المواصفات منها أن يترجم السّياسة التّربوية المحدّدة في المنهاج ، و أن يتناسب مضمونه و الحجم الساعي المخصص لنشاطات المادّة ، و أن يكون مواكبا للحداثة و متطلبات العصر، و أن يتماشى ومستوى فئة المتعلمين و خصائص مراحلهم العمرية ، و أن يكون نابعًا من واقع المتعلّم و حياته الاجتماعية بما فيها من ظواهرٍ و مشكلاتٍ مع اقتراح حلول إن أمكن.

2-3-3 الكتاب المدرسي والمعلم:

عرفت نظريات التّعلّم تطورًا من خلال البحوث التّي قام بها المختصون في علم النفس، و اللّسانيات و التّعليمية، و في كل مرة يتمّ توظيف نتائجها في العملية التّعليميّة التّعلميّة، ليتمّ فيما بعد تقييم مدى فعاليتها و استخراج العيوب و النّقائص من أجل التّحسين في حالات، و في حالات أخرى قد يتمّ إلغاء النّظرية نهائيا لتستبدل بما تبين أنها أنجع من حيث النّتائج . و تعدّ المقاربة بالكفاءات آخر المقاربات التّعليمية المعتمدة في بلادنا على إثر الإصلاحات التّي عرفتها المنظومة التّربويّة منذ سنة 2003.

[1]- حسين شحاتة، حامد عمار، آفاق تربوية متجدّدة نحو تطوير التّعليم في الوطن العربي بين الواقع و المستقبل، الدّار المصرية اللّبنانية، ط1، جويلية 2003، ص.56.

و تشتمل هذه المقاربة على عدة أسس علمية. و ما يهمنا في هذا المقام هو ما يُعنى بالمعلم، إنّ المقاربة بالكفاءات تفرض عليه أن يُغيّر دوره من ملقن للقواعد الجاهزة، إلى مدرب لل متعلّمين على أساسيات التّفكير. و تستدعي هذه التّطورات إعداد المعلّم ليكون مواكباً للمستجدات، و يحصل هذا الإعداد من خلال تدريبهم و تقديم تكوينات مستمرة.

و يتوجّب على المعلّم أن يستعمل الكتاب بمرونة؛ حيث يصوغ وضعياته حسب واقع المتعلمين،

و يسقطها على تجاربهم الشّخصية، و أن يسعى إلى الرّبط بين المعارف الجديدة في الكتاب بمعارف المتعلّمين السّابقة، و يُفترض أن يكون« واسع الأفق و هو يؤدّي عمله فيرسم صورة واضحة في ذهنه عن العلاقات بين المدرسة و المجتمع »[1] ، فالمعلّم الماهر يركّز على «دراسة الأشياء المرتبطة بحياة الأطفال اليومية، بأن يفعل ذلك ليتوسع فيها و ينتقل منها إلى دراسة الأشياء البعيدة»[2].

و الكتاب المدرسي بالنّسبة للمعلّم وسيلة تيسّر عمله « إنّ الكتاب المدرسيّ، بصورة عامّة، هو الذّي يُعِدّه المؤلّف أو المؤلفّون من أجل تسهيل عمل المعلّم أثناء ممارسته مهنة التّعليم »[3]، و ما يجعل المعلّم معتمداً على الكتاب المدرسي أنّ هذا الأخير يُقدّم المادّة التّعليمية بشكلٍ مُنَظَّم، مع توفير الجهد و الوقت في انتقاء ما يُقدّمه للتّلاميذ من وضعيات و أنشطة . و إنّ إصدار الكتاب المدرسيّ عن جهة رسميّة موثوق بها لا ينفي احتمال عجزهعن الإلمام بكلّ جوانب الموضوع، ففي هذه الحالة على المعلّم الانتباه إلى مواطن النّقص ليسدّه ا باللّجوء إلى وسائل أخرى، دون إشعار المتعلّم بالخلل الموجود حتّى لا يفقد ثقته بالكتاب المدرسيّ.

---

[1] – حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، ص.27.

[2] – المرجع نفسه، ص. 29 .

[3]– ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية و التّعليم، دار النّهضة العربية، لبنان، ط1، 2005، ص. 415.

و حسب الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح على معلّم اللّغة العربيّة أن يكون حاصلاً على الملكة اللّغويّة الأصيلة؛ التّي سيُكلَّف بإيصالها إلى تلامذته و المفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله في طور التّخصص ، و يُشترط أن يملك أدنى كمية من المعلومات النّظرية في اللّسان ؛ أي أن يكون له تصوّر سليم للّغة حتّى يُحْكِم تعليمها، و لا يُمكن أن يحصل على ذلك إ لّا إذا اطّلع على أهمّ ما أثبتته اللّسانيات العامّة و اللّسانيات العربية بصفة خاصّة و هي امتداد لبحوث المدرسة الخليليّة ، و يجب أن تتوفّر فيه ملكة تعليم اللّغة، و هي الهدف الأسمى بالنسبة إليه[1].

و لأن من أهمّ سمات المنهاج الفعّال تلبية حاجات و ميول المتعلمين، سنعرض في ختام هذا المبحث أهمّ آراء الباحثين حول خصائص المتعلّم ذي سبع إلى ثماني (7-8) سنوات، فهذه الفئة من المتعلّمين هي التّي يوجّه إليها كتاب اللّغة العربية للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي – موضوع البحث –

3- خصائص تلميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي:

يُمثّل التّعليم الابتدائي المرحلة التّعليمية التّي تسبق مرحلة التّعليم المتوسّط، و التّي تلي المرحلة التّمهيدية و صفوف الرّوضات و قد اعتبرت اللّجنة الاستشارية الدّولية للأونسكو عام 1958 أنّ « أول هدف من أهداف التّعليم الابتدائي هو تقرير و توجيه نمو الطّفل الجسماني و العقلي و غرس عادات سليمة فيه، و أنّ هدف التّعليم العامّ هو تنمية الأطفال بصورة متناسقة لتمكّنهم من النّموّ على أكمل وجه من النّواحي العقلية و الوجدانية و الجسمانية و الاجتماعية و من أن يحيوا حياة كاملة نافعة في المدرسة»[2].

[1]- أُنظر، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، منشورات المجمع الجزائري للّغة العربية، 2007، ص.200/199.

[2] - جرجس ميشال، معجم مصطلحات التّربية و التّعليم، ص.193.

و قد لاحظ الباحثون أنّ المرحلة الابتدائية تعرف تقدّماً ثابتاً في طبيعة ميول التّلاميذ و سيطرتهم على البيئة و في قدرتهم على التّعبير عن أنفسهم ، إنّ مرحلة التّعلّم النّشط تأتي في سنّ السادسة و إن كانت تأتي عند التّلميذ الذكي في الخامسة أو قبلها وعند المتأخّر في نموّه تأتي في السّابعة. و في هذه المرحلة التّعلّميّة النّشطة يكون الطّفل خيالياً ، يُحاول أن يُشكّل نفسه طبقاً للخصائص التّي يجدها في الأشخاص من حوله أو في الصّور أو القصص التّي يسمعها، فهو يُحب الألعاب ذات الطّابع الخيالي،

و يُسَرّ بالاستماع إلى الكبار عندما يقرؤون له بصوت عال ، ويبدأ عنده التّمييز بين الحقيقة و الخيال، ولكنّه لا يزال يُفضّل الأدب الذي يتسم بمعالجة المواقف الواقعية، و يتعامل مع ما هو هنا و ما هو الآن و هو يتّجه إلى أن يكون كثير الكلام و لكنّ تكون مناقشته و محادثته متوازيتين مع اتجاهاته لمحاولة اللّقاء مع عقول المرتبطين به، و الطّفل في هذه السنّ مندفع في استعماله للّغة [1] .

قام جون بياجيه (Jean Piaget) بمحاولة الكشف عن عمليات التّفكير عند الطّفل و توصّل إلى أنّ «نسبة كبيرة من أحاديث الأطفال بين سنّ السّابعة و السّادسة مركزية الذات [...] و كلّما تقدّم الطفل في السنّ فإنّ الكلام المركزي الذّاتي يقلّ تدريجياً حتّى يتلاشى و يختفي » [2]، و الأحاديث مركزيّة الذات لا يهتم الطّفل خلالها إلى من يتحدّث إليه، فهو يتحدّث إلى نفسه. و في هذه المرحلة من النّمو لا يتمكن المتعلّم من إدراك عدة مفاهيم ذات طبيعة معنويّة أو مجرّدة من خلال التّعامل المباشر مع الأشياء ، و قد توصّل فيجوتسكي إلى أنّ الطّفل في هذه المرحلة يحتاج إلى الكبار لمساعدته على تعلّمها، و تأخذ هذه المساعدة شكل الحوار أو الحديث مع الكبار الذين يشرحون له و يحاولون أن يُفهموه معنى الأشياء

[1] – أُنظر، محمّد صلاح الدّين علي مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص. 103.

[2] – راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية و التّطبيق، دار الميسرة، عمّان، ط2، 2007، ص.45.

لتزويده بمعلومات لا يستطيع أن يحصل عليها بمفرده[1]، و حسب بعض الباحثين يكون الأطفال في هذه المرحلة العمرية قادرين على القيام بالمعالجة المنطقيّة للأشياء إ لّا أنهم غير قادرين بعد على المعالجة المنطقية للأفكار المجرّدة و هم غالباً ما يستطيعون الالتزام بالاستدلال، لكنّهم نادراً ما يستعملونه للكشف عن الأخطاء حيث يميلون إلى حلّ المشكلات بالمحاولة و الخطأ بدلاً من إتباع إستراتيجية فعّالة مثل التّفكير في عدّة حلول ممكنة و استبعاد الغير صالح منها[2].

و قد سعى المتّخصصون في التأليف الموجه للطّفل إلى البحث عن نوعية النّصوص التي يميل إليها المتعلّم في هذه المرحلة من العم ر؛ فتوصّلوا إلى أنّه « نظراً لأنّ تلميذ السّابعة أو الثّامنة قد أصبحت لديه القدرة على التّمييز بين الحقيقة و الخيال فقد اكتسب رغبة عميقة في قراءة قصص عن الجنّ و السّحرة و الملائكة و يُصبح أقلّ ارتباطاً بالواقع و يُظهر ميلاً واسعاً في التّعرف على البيئة

و على أماكن أوسع منها. و عندما يقرأ و يُناقش يسأل الكثير من الأسئلة و يتحدّث عن محتوى قراءته في ذكاء. إنّه يبدأ في التّفكير في تسلسل الأفكار و تنظيمها و في نتائجها، فقد أصبح لديه العقل الذي يرغب في المعرفة و هو يُصرّ على عمل الأشياء التّي تعلّمها جيّداً مرات و مرات »[3].

و هناك من يسمّي مرحلة ما بين ست سنوات إلى ثماني سنوات بمرحلة **الطفولة الوسطى**؛ وتتميّز هذه المرحلة بأنّها « انتقال الطّفل من مرحلة العجز و الاعتماد على الغير إلى الاستقلال التّدريجي و من

---

[1] – أُنظر، هدى محمود النّاشف، إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، ص.10 .

[2] – أُنظر، ليندا دافيدوف، ترجمة سيّد الطّواب، و محمّد عمر، التّعلّم وعملياته الأساسيّة، الدّار الدّولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، ط1، 2000، ص.101.

[3] – محمد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ص . 105.

بيئة المنزل الضيّقة إلى بيئة المدرسة في نهاية المرحلة حيث تؤدّي الضّغوط و التّوقّعات الثّقافية إلى تغيّرات هامّة في سلوك الطّفل و ميوله فيُصبح شخصاً مختلفاً عمّا كان عليه»[1].

إنّ الصّعوبات التّي تواجه المتعلّم في هذه السنّ تتعلّق بقدرته على التّمييز بين المُتشابهات ذلك أنّه « في المراحل الأولى من تعلّم القراءة و الكتابة لا يتجه الطفل إلى أن يكون ملاحظاً دقيقاً للتّفاصيل و لا ناقداً ذاتياً و لا مُمَيِّزاً دقيقاً بين الكلمات، فهو يرى الشّكل العامّ للكلمة عند القراءة و ليس تفاصيلها و من المُحتمل أن يخلط بين بعض الكلمات مثل كلمة خرج، و جرح و ذلك بسبب نقص التّنسيق و عدم كفاية التّدريب و بسبب اندفاعه في أن يقرأ و أن يتعامل مع ذلك النّشاط الجديد »[2] ، هذا ما يُحيل إلى ضرورة الوقوف في التعليم عند المتشابهات من الحروف في هذه المرحلة العمرية من أجل ضمان ترسيخ اكتسابها.

أمّا بالنّسبة للعمل ضمن مجموعة فإنّ «الأطفال و لو أنّهم يتعلّمون اللّعب مع رفقائهم ممن هم في سنّهم و في جماعات ينقصها التّنظيم إلّا أنهم على استعداد للانفصال عن هذه الجماعة إذا لم تلب رغباتهم معها، ذلك أنّ رغباته [كذا] الشّخصية لا تزال هي المسيطرة على شعوره، و مع هذا أيضاً فهم يتعلّمون تدريجياً أن يكتسبوا وفاقاً مع الجماعة من خلال مناقشة حرّة »[3]، من هنا يتوجب تفويج المتعلّمين حسب أسس تسمح لهم بالتّجاوب فيما بينهم.

من خلال الفصل الأوّل تمّ الوقوف عند أهم المحاور النّظرية لإشكالية البحث و المتمثّلة في الحصيلة اللّغوية، و أشكال تطوير المنهاج الدّراسي بما فيها الحذف، ثمّ ماهية الكتاب المدرسي و علاقته بأطراف العمليّة التّعليميّة التَّعَلُّمِيَّة. أمّا الفصل القادم فسيكون تطبيقياً يتضمّن دراسة لكتاب اللّغة العربية

---

[1] – عبد اللّطيف فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص.33.

[2] – محمد صلاح الدّين علي مجاور ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية ، ص . 104.

[3] – المرجع نفسه، ص. 104.

للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التّخفيف من أجل استخراج الموضوعات المحذوفة منه. ثمّ سنركّز على نصوص القراءة في الكتاب من أجل إحصاء و معرفة نوع الوحدات اللّغوية التّي تمّ الاستغناء عنها، و سيتمّ تحديد منهجية العمل التّطبيقي في مطلع الفصل الثّاني.

الفصل الثّاني

المبحث الأول: دراسة منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، قبل و بعد التّخفيف.

المبحث الثّاني: دراسة كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، قبل و بعد التّخفيف.

يرتكز الجانب التّطبيقي من هذا البحث على تحديد ما حُذِف من الكتاب من صيغ و تراكيب، و وحدات لغوية من نصوص القراءة، مع العودة إلى منهاج المادّة و مقارنة محتويات الكتاب بمحتويات هذا الأخير. لهذا سينصبّ العمل على إحصاء كمّي و نوعي لهذه الموضوعات و ا لوحدات اللّغوية المحذوفة، فمن خلال ذلك سيُمكن تقييم هذا الحذف، و تحديد مدى تأثيره على الحصيلة اللّغوية لدى المتعلّمين.

سَتَعتبِو الدّراسةُ الكتابَ قبل التّخفيف الذّي صدر اِبتداءً من 2003 عيّنة ضابطة، و سيتم اتباع المنهج المقارن خلال إجراء المقارنة بين محتويات كتاب اللّغة العربية و المنهاج الدّراسي قبل و بعد التّخفيف، و تحديد المواضيع التي تمّ حذفها من نصوصٍ، دراسة صيغٍ و تراكيبٍ، مع مناقشة و تحليل ما تمّت مُلاحظته من أجل الإجابة عن الإشكالية المطروحة في مقدمة البحث، و سيتمّ الانتقال إلى المنهج الإحصائي حيث ستُجرَدُ مفردات نصوص الكتاب قبل التّخفيف و بعده، و سيكون هذا الجرد حسب أسسٍ مضبوطةٍ و محدّدة يأتي ذكرها في موضع لاحق، و بعد التّعرّف على الفرق النّاتج عن التّخفيف سوف يتمّ تحليل هذا الحذف اعتماداً على المنهج التّحليلي.

أمّا عن أدوات الدّراسة فبما أنّ الجانب التّطبيقي من الدّراسة ذو طابع مكتبي، فإنّ أداته هي تحليل مضمون الكتاب المدرسيّ؛ و يُعرّف التّحليل على أنّه« أسلوب لا يُعدُّ هدفاً في حدّ ذاته و إنّما هو مجرّد أداة لتحقيق هدف أو أهداف معيّنة تتمثّل في إصدار أحكام دقيقة يتوافر لها درجات مناسبة من الصّدق و الثّبات و الموضوعية حول مضمون المادّة العلمية التّي يتناولها التّحليل» [1]، و أثناء التّحليل سنعتمد المعيار الإحصائي (الكمّي)؛ حيث يتمّ إحصاء المواضيع و الوحدات في نصوص الكتاب قبل و بعد التّخفيف و معرفة نسبة الوحدات المحذوفة.

[1] – مركز البحوث التّربوية، دراسات في المناهج الدّراسية، ص. 358.

و إلى جانب المعيار الإحصائي سنعتمد على معيار تحديد النّوعية (الملاءمة) ؛ حيث سيهدف التحليل إلى تقييم المضمون من حيث تلبية حاجات المُتعلّم و انعكاس روح العصر و التّطوّر التكنولوجي، وبتعبير آخر يسعى هذا المعيار إلى الحكم على مدى مناسبة المادّة لمستوى التّلميذ و عُمره، و هل هي قريبة من واقعه و إلى أيّ مدى تتّصل بحياته، و في النّهاية يكون الحكم على مدى ملاءمة المضمون الذّي يضعه المحتوى لمختلف جوانب الشّخصية المعرفية و الجسمية و العاطفيّة.

يتطلّب القيام بتحليل المضمون الالتزام بشّروط أوّلها مبدأ الموضوعية ؛ خاصّة في التّحليل الكيفي (النّوعي) و لتحرّي الموضوعية سيتمّ الرّجوع إلى ما أجمع عليه المتخصّصون في معرفة خصائص المتعلّمين في المستوى الدّراسي الذّي يتمحور عليه البحث [1]، مع العودة إلى ما ينصّ عليه منهاج هذه السّنة الدّراسيّة، و الاطّلاع على مختلف أراء الباحثين في مجال تطوير المناهج. إضافة إلى أنّ القيام بجرد الوحدات و إحصائها يجعل النتائج الإحصائية أقرب للدّقة العلمية.

إضافة إلى الموضوعية سنسعى إلى اعتماد مبدأ النّظاميّة ؛ و يتطلّب هذا المبدأ تنظيم خطوات العمل فهو يسمح بتناول كلّ الجزئيات و بالتّالي الإجابة عن كافة الأسئلة. و تتحقّق النّظامية من خلال التّدرّج في العمل و اتّباع أسس مضبوطة مُسبقاً . أمّا في الختام فسنُفعّل مبدأ العمومية ؛ و الذي يحصل بإصدار تعميمات حول المضمون.

سيشتمل الفصل الثّاني على مبحثين اثنين يتعلّق الأول بدراسة منهاج اللّغة العربية للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي من حيث المضامين قبل و بعد التّخفيف، و ذلك بهدف التّوصّل إلى المحتويات التي تمّ حذفها بعد التّخفيف، من بعد ذلك سنتطرق إلى دراسة و وصف كتاب اللّغة العربية قبل و بعد التّخفيف

[1] – أُنظر، ص 91 من هذا البحث.

مع التّركيز أيضاً على المحتويات، و هذا بُغية تأكيد أو دحض الفرضية التي تقول أنّ الحذف الذي لحق الكتاب الدّراسي كان ترجمةً لما نصّ عليه المنهاج بعد التّخفيف.

المبحث الأوّل: دراسة منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التّخفيف

يُفترض بكتاب اللّغة للسّنة الثّانية من التعليم الابتدائي أن يُجسّد ما ينصّ عليه منهاج المادة للمستوى نفسه ، من هنا توجّب التّطرق أولاً إلى دراسة محتويات هذا المنهاج، فوُجِد أنّ هذا المنهاج قد تعرّض للتّخفيف مما تطلّب دراسة المنهاج قبل و بعد التّخفيف واكتشاف المواضيع التّي تمّ حذفها لعلّ لهذا الأمر علاقة بإشكالية البحث. فقد صدر منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي بـ: ديسمبر 2003، و أصدرت وثيقة تخفيفه سنة 2008، و وُزّع نفس المنهاج مخفّفاً على المؤسّسات التّربوية بـ: جوان 2011. و فيما يلي سنتعرّف على مكوّنات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

1- عرض مكوّنات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي:

مكوّنات المنهاج هي الأهداف، المحتوى، التّقييم، طرائق التّدريس؛ إذ تختلف كلّ مرحلة تعليمية عن بقية المراحل في كل عنصر من هذه العناصر. و عند تصفّحنا للمنهاج موضوع الدّراسة نجد في مطلعه **تقديمًا للمادّة** يُبَيِّنُ مُمَيّزات تعليم اللّغة العربية في السّنة الثّانية؛ بما فيها دعم المكتسبات التي أحرزها في السّنة الأولى، مع إدراج معطيات لغوية جديدة تُشَكَّل من مفردات جديدة و صيغ، إضافة إلى إجادة القراءة، و دفع المتعلّمين إلى التّعبير عن آراءهم و تجاربهم و طلب المعلومات و هذا في مجال التّعبير الشّفوي، أمّا في جانب التّعبير الكتابي فنجد تأكيدا على ضرورة منح المتعلّم فرص الكتابة بناء على وضعيات حقيقية، يبني خلالها جملاً وفق قواعد التّركيب، مع استعمال المفردات المناسبة محترماً قواعد

الإملاء و رسم الكلمات و الحروف و الكلمات و يستعمل التّرقيم [1]. و نُشير إلى أنّ تقديم المادة في المنهاج لم يتغير سنة 2011 عن التّقديم الوارد سنة 2003.

يلي تقديم المادة مباشرةً **التّوزيع الزمنيّ** ، و قد عَرَف الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربية في السّنة الثّانية انخفاضا بخمسٍ و أربعين (45) دقيقة، إذ نجد في المنهاج المعمول به ابتداء من ديسمبر 2003 العبارة الآتية« الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربية في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي هو اثنتا عشرة ساعة(12 سا) »[2] ، في حين جاء في المنهاج الذي صدر في جوان 2011 «الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربية في السّنة الثّانية الابتدائية هو 11سا و 15د أُسبوعياً»[3] ، و بعد التّمعّن في توزّع الحجم الزمني على أنشطة اللّغة العربية استخلصنا الفرق الآتي:

خصّص المنهاج سنة 2003 لنشاطات التّعبير الشّفوي و التّواصل، و القراءة و المطالعة، و الكتابة تسع ساعات و نصف (9سا و 30د) و اقترح 30د للمحفوظات و الأناشيد أسبوعياً. و ابتداءً من جوان 2011 حدّد المنهاج للتّعبير الشّفويّ و القراءة و الكتابة و المحفوظات معاً ما مجموعه تسع ساعات

و خمس و أربعين دقيقة (9سا و 45د)، مع التّنبيه إلى أنّه تمّ رفع الحجم الزّمني المخصّص للمحفوظات بربع ساعة حيث اقْتَرَحَ تقديمَها خلال 45د، و ما يُلفت الانتباه هو تغييب نشاط المطالعة من أنشطة اللّغة العربية، أمّا الزّمن المُخصّص لنشاط الإدماج فقد قُلّص بمعدل نصف ساعة أسبوعياً فبعد أن أُفردت له

---

[1] – أُنظر، وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم و التّكوين عن بعد، ديسمبر2003، ص. 22.

[2] – المرجع نفسه، ص.24.

[3] – أُنظر، وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم و التّكوين عن بعد، جوان 2011، ص. 10.

ساعتان كاملتان في منهاج 2003، ارتأى القائمون على المنهاج في جوان 2011 أن تُخصّص له ساعة و نصف (1ساو 30).

أمّا عن **ملمح التّخرج** فهو الآخر لم يتغيّر و قد حدّده المنهاج كالآتي « في نهاية السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي يكون المتعلّم قادراً على: القراءة بيسر و استرسال، فهم نصوص قصيرة، إعطاء معلومات عن نصّ مدروس، و الإجابة عن أسئلة متعلّقة به، التّعبير شفوياً عن مشاعره و تأثّره و ذكرياته في مواقف شتّى، كتابة نصوص موجزة و متنوّعة استجابة لوضعيات ذات دلالة، يُراعى فيها الرّسم الصّحيح للحروف و الكلمات»[1].

و سُطِّرَتْ **الأهداف العامّة** لتعليم اللّغة العربية في السّنة الثّانية كالآتي:

يكون المتعلّم في ختام هذه السّنة قادراً على « قراءة نصوص قصيرة مناسبة قراءة مسترسلة و معبّرة و بمراعاة علامات الوقف على الساكن، فهم النّصوص و الحكايات و السّندات التي يقرأها و الإجابة عن الأسئلة التي تُطْرَحُ عليه في شأنها، التّعبير عن مشاعره و انفعالاته و ذكرياته عندما تُثيرها لديه حكاية أو محفوظة أو نص من نصوص القراءة بشكل واضح. تناول الكلمة و التّعبير بوضوح في وضعيات مختلفة بمراعاة الأداء الجيّد، إنتاج فقرات تشتمل على نحو ستة أسطر يستعمل فيها من الرّصيد اللّغويّ العربيّ الخاصّ بالسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي ما له صلة بالموضوع و بنية الكتابة، و يحترم فيها قواعد الإملاء و ضبط الكلمات. وصف الأشياء و المشاهد في المواقف التي تواجهه»[2].

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، ديسمبر2003، ص. 26. أو جوان 2011، ص. 10.

[2] – المرجع السابق، الصفحات نفسها.

و يُحدّد المنهاج **الكفاءة الختامية** لهذا المستوى التّعليمي بأن « يكون المتعلّم في نهاية السّنة الثّانية قادراً على فهم و إنتاج نصوص شفوية و كتابية متنوّعة يغلب عليها الطّابع الإخباري»[1].

كما أنّ المنهاج أوصى باعتماد **الطّرائق النّشطة** ؛ بأن يكون المتعلّم محوراً للعملية التّعليميّة التّعلميّة، و إضافة إلى ذلك يؤكّد على التقيّد **بالمقاربة النّصيية** ، و يدعو إلى مُمارسة التّدريس انطلاقاً من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، بل إنّه يُنوّه بأهمية الوضعية مشكلة في تدعيم ثقة المتعلّم بنفسه[2].

و يُعدّ **التّقييم** من الثّوابت التي أكّد المنهاج على ضرورة اعتمادها في الممارسة البيداغوجية اليومية بما في ذلك **التّقييم التّكويني، و التّقييم الذّاتي، و التّقييم التّحصيلي**[3].

قُمْنا بِعَرْضِ مكوّنات المنهاج بما فيها الأهداف العامة، الكفاءة الختامية، طرائق التّدريس، و التّقييم للعودة إليها لاحقاً و معرفة إن كان التّخفيف الذي طرأ على كتاب اللّغة العربية قد أخلّ بهذه المكوّنات أم لا. و فيما يلي سنقف عند أنشطة اللّغة العربية المُوجّهة لتلميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، فعبرها يَتَلَقَى المُتعلِّم محتوى المنهاج، و بواسطتها تُفَعَّلُ الأهداف العامّة، و تُحَقّقُ الكفاءة الختامية.

---

[1] – المرجع السابق، الصفحات نفسها.

[2] – أُنظر، المرجع نفسه، ديسمبر 2003، ص.41. أو جوان 2011، ص.19.

[3] – أُنظر، المرجع نفسه، ديسمبر2003، ص.42. أو جوان 2011، ص.20.

2- تعريف أهمّ أنشطة اللّغة العربية الواردة في منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي:

يتضمّن منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي أنشطة متنوّعة الغاية منها تحقيق الكفاءات اللّغوية الأربع، و تقوم هذه الأخيرة على «ثلاثة أُسُسٍ ذهنيّة هي: التّحكم الذهني، و الانتباه الواعي، و الانتقاء المبرمج» [1]؛ يُقصد بالتّحكم الذّهني القدرة على السّيطرة و الضّبط، و تُتِيحُ هذه القُدرة للمتعلّم الوقوف على المادّة المطلوب تعلّمها، أمّا الانتباه الواعي فهو التّوجيه الذّهني الذّي يسمح للمُتعلّم بأن يَعِيَ حقيقة ما تعلّمه، و يتحقّقُ ذلك بتفعيل عمليات التّحليل، و بفضل الانتقاء المبرمج يتمّ تَمْيِيزُ مادة التعلّم عن سواها من الموادّ. تَتَمثّلُ أنشطة التّعلّم المقرّرة على تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي في القراءة و التّعبير الشّفوي و الكتابة و المحفوظات و الأناشيد و نشاط الإدماج.

2-1 نشاط القراءة:

يَحصُل التّلميذ عبر القراءة على قدر من الكلمات فيثري رصيده اللّغويّ [2]، و هي تُتِيحُ له السّيطرة على أشكال الحروف في الكتابة، و تُكْسِبُهُ اِنتباهاً نحو التّفاصيل، ذلك أنّ مهارات تحليل الكلمة ترفع من قدرته في قراءة الكلمات الجديدة مستقبلاً، و في تعلّمه كيف يكتب أفكاره و يُعبّر عنها، و في هذه الحالة لا يُصبح المُتعلّم معتمداً على نفسه فقط في قراءته و كتابته بل كذلك قادراً على نقد نفسه و تقييم قراءته، فهو في كثير من الأحيان لا يستريح و لا يرضى عن كتابته و لا عن قراءته [3] ، و قد تطوّرت الوظيفة الأساسية للقراءة بعد الإصلاح التّربويّ فصارت في خدمة الإنتاج و علّة ذلك أنّه « لإنتاج نص لابدّ من

---

[1] – سمير شريف إستيتية، اللّسانيات (المجال، الوظيفية، المنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008، ص.423.

[2] – أُنظر، ص.19. من هذا البحث.

[3] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية، ص. 105.

توافر كفاءة نصيّة تُكتسب من خلال الاحتكاك و التّفاعل معها[القراءة] بتمثّلها و استبطان بنيتها الشّكلية و اكتشاف قوانينها و محاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم مخزون يساعده على الإنتاج»[1]. و يُعتبر نصّ القراءة في إطار المقاربة النّصيّة محور بقية أنشطة اللّغوية فالنّصوص هي منبع الوحدات و التّراكيب الجديدة.

2-2 التّعبير الشّفهي و التّعبير الكتابي:

التّعبير لغة هو التّبيين و الإعراب عمّا يدور في النّفس ، أمّا اصطلاحاً فهو ترتيب المعاني التّي تختلج في النّفس، و صياغتها في قالب لفظي صحيح، فهو إذن الوسيلة التّي تحوّل ما يجيش بخاطر الإنسان من تأثيرات و أفكار إلى كلام يكون له مفهومه عند السّامع[2]. و يتمّ التّعبير اللّغوي إمّا بالقول أو بالكتابة، و لكلّ منهما مميّزاته عن الآخر[3] ، يشتركان في صحّة التّركيب، و وضوح المعنى.

يتطلّب الشقّ الشّفهي سلامة النّطق؛ إذ يُشْتَرَطُ فيه خروج الحروف من مخارجها الأصليّة و مراعاة بعض الظّواهر الصّوتية كالإيقاع و النّبر تبعاً للمعاني. بينما يتميّز التّعبير الكتابي بضرورة رسم الكلمة رسماً يوافق قواعد الإملاء.

و يكون تعليم التّعبير الشّفهي على مراحل فهو يقوم على نشاطات شفهيّة تبدأ بتأليف الجمل البسيطة ثم المركبة، وصولاً إلى الموسّعة، ثمّ الفقرة المترابطة الجمل[4]، مع العلم أنّ اللّغة المنطوقة هي الأصل، و اللّغة المكتوبة فرع عنها، ذلك لأنّ «المنطوق، و من ثمّ المسموع هو المنبع الأوّل الذي يستقي

---

[1] – حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومة للنّشر و التّوزيع، الجزائر، 2014، ص.133.

[2] – أُنظر، عمر عبد الباري،" التّعبير و أثره في تكوين شخصية الطّفل"، النّشرة التّربوية للتّعليم الابتدائي و الثّانوي، منشورات المركز القومي البيداغوجي، تونس، العدد7، 1974، ص. 3.

[3] – أُنظر، أحمد محمد هريدي و أبو بكر علي عبد العليم، التّعبير اللّغوي مفرداته و تراكيبه، دار الاعتصام، المغرب ، دت، ص.10.

[4] – أُنظر، جرجس ميشال، معجم مصطلحات التّربية و التّعليم، ص.181.

منه الإنسان، و خصوصاً الطّفل و الأميّ و المواطن المغترب مقاييس اللّغة و المادة الإفرادية. ثمّ المسموع من اللّغة هو بالنسبة إلى جميع النّاس أكثر ممّا يُحصى »[1] ، و قد لفت فرديناند دي سوسور (Ferdinand DE SAUSSURE) الانتباه إلى أوليّة الكلام الشّفهي و اعتبره رافداً لكلّ اتّصال لفظي، في حين أنّ الكتابة حسبه نوع من مكمّلات الكلام الشّفهيّ و ليست أداةً لتحويل التّعبير اللّفظيّ [2] .

لقد أثبتت الأبحاث اللّسانية أنّ «مُعظم اللُّغات لم تعرف طريقها إلى الكتابة على الإطلاق و ليس هناك من بين ثلاثة آلاف لغة مُتكَلَّم بها اليوم سوى ما يُقارب من 78[ثمانية وسبعين] لغة فقط لها أدب مكتوب. وليس ثمة طريقة الآن لمعرفة عدد اللُّغات التّي اِختفت أو تحوّلت إلى لغات أخرى قبل أن تعرف الكتابة. كذلك فإنّ مئات اللُّغات المستخدمة اليوم لم تُكتب أبداً؛ إذ لم يتوصّل أحدٌ إلى طريقة فعّالة لكتابتها. إنّ الأصل الشّفهي للُّغة سمة لاصقة بها».[3]

أمّا التّعبير الكتابي فيُعرّفه ميشال جرجس بأنّه« التّعبير عن الأفكار و المشاعر بطريقة الكتابة بلغة تحترم أحكام النُّظُم اللّغوية صرفاً و نحواً» [4]، و نظراً لأهمية التّعبير الكتابي فقد أُدرج بعد الإصلاح منذ السّنوات الأولى من التّعليم الابتدائي، مع تغيير في الكفاءة الختامية، إذ لم يعد يُقصد به تمارين ملء الفراغ أو إنشاء جمل سليمة أو نسجها على منوال أخرى كما كان الحال في مناهج المدرسة الأساسية، بل المُراد هو إنتاج نصّ مُتماسك[5].

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص.186.

[2] – والتر ج. أونج. ترجمة حسن البنا عز الدّين، مراجعة محمّد عصفور، الشفاهية و الكتابية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير 1994، العدد 182، ص.41.

[3] – المرجع السّابق، ص. 43 .

[4] – ميشال جرجس، معجم مصطلحات التّربية و التّعليم، ص.181.

[5] – حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص.130.

و بالنّسبة للكتاب موضوع الدّراسة فإنّه يوفّر فرص التّعبير الشّفهي من خلال مشاهد تُثِيرُ المتعلّم للحديث حول موضوع ما، و ذلك يُنمّي كفاءتي الفهم و التّعبير المنطوق. أمّا نشاط التّعبير الكتابي فكان يأخذ حيّزاً زمنياً أكبر ابتداءً من المحور السّادس، و ذلك من خلال كراس التّمارين الذّي تم حذفه نهائياً بعد التّخفيف و هذا ما سنقف عنده لاحقاً[1].

2-3 الكتابة :الخطّ / الإملاء:

يقول عبد الرّحمن بن خلدون عن الخطّ « هو رسوم و أشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس. فهو ثاني رتبة من الدّلالة اللّغوية و هو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التّي يُمَيَّز بها عن الحيوان » [2]. تهدف الكتابة في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي إلى نقل المتعلّم من مستوى الممارسة الصّوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي [3]، و إنّ نشاط الكتابة مرتبط بالقراءة فالأخطاء الإملائية هي نتيجة ضعف القراءة. و إنّ التّعبير الكتابي تابع لنشاط الكتابة فهو « يُتِيحُ للمتعلّم أن يستثمر كل مكتسباته من النّص استثمارا منظّماً ينصبّ على الأساليب و التّراكيب و الصيغ ليصل إلى التّعبير في مجال أوسع يُغني رصيده الوظيفي و بذلك يتأتّى له إنتاج نموذجه الخاصّ »[4]، أي أنّ التّعبير الكتابي هو فرصة المتعلّم في إدماجه مكتسباته من مختلف الأنشطة اللّغوية.

---

[1] – أُنظر، ص. 130،129. من هذا البحث.

[2] – عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون وهي مقدّمة الكتاب المسمى العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيّام العرب و العجم و البربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005، ص.338.

[3] – أُنظر، وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، ديسمبر2003، ص.33.

[4] – المرجع نفسه، ص.34. أو جوان 2011، ص.15.

3- محتويات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التّخفيف:

يعرضُ الجدول الآتي محتويات أنشطة اللغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي في المنهاج قبل و بعد التّخفيف[1].

الأنشطة:	محتويات المنهاج قبل التّخفيف:	محتويات المنهاج بعد التّخفيف:
1 – الصيغ	–الضمائر المنفصلة (أنا، أنت، هو، هي، نحن، أنتم، هم، هما، أنتما). –الضمائر المتصلة (الياء، الكاف، الهاء، النون، كم، هم، كما، هما). – أسماء الإشارة (هذا، هذه، ذلك، تلك، أولئك). – الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني و الزماني (أمام، وراء، فوق، تحت، هنا، هناك، اليوم، غدا، صباحا، مساء...). – الأسماء الموصولة (الذي، التي، الذين، اللواتي). – أدوات الربط (و، ف، ثم). – الاستفهام (أ، هل، من، ما، ماذا، متى، كيف، كم، لمن، مع، من، بكم). – الاحتمال(ربما، لعلّ). – الإضراب(بل). – صيغ التّشبيه(ك، مثل، كأنّ). – التّفضيل (أفعل من، أوسع من ...). – أسماء الأفعال (حذار، هات، هاك ...). – عبارات مثل(حسنا، أهلا وسهلا، عفوا، معذرة...). – حروف الجر(من، إلى، على، في، لـ، ك). – الإفراد والتّثنية والجمع. – التّعجب بـ (ما أفعل، ما أحسن كذا...). – النّفي بـ (ما، لا، ليس، لم، لما، لن). – استعمال "جميع " ،"كل". – تأنيث الأسماء والصفات؛ قطّ كبير، قطّة كبيرة. – الشرط (إذا، إنْ). – الألوان و الأشكال.	– الضمائر المنفصلة (نحن، أنتم، هم، هما، أنتما). – الضمائر المتصلة (كم، هم، كما، هما) . – أسماء الإشارة (ذلك، تلك، أولئك). – الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني و الزماني(أمام، وراء، هنا، هناك، اليوم، غدا، صباحا، مساء...). – الأسماء الموصولة (الذين، اللواتي). – أدوات الربط (و، ف، ثم). – الاستفهام (أ، ما، متى، كم، لمن، مع، من، بكم). – الاحتمال (ربما، لعلّ). – صيغ التّشبيه (ك، مثل، كأنّ). – التفضيل (أفعل من، أوسع من...). – أسماء الأفعال(حذار، هات، هاك...). –عبارات مثل(حسنا، أهلا و سهلا، عفوا، معذرة...). – حروف الجر(لـ، ك). – الإفراد والتّثنية والجمع. – التّعجب بـ (ما أفعل ، ما أحسن كذا ...). – النّفي بـ (ليس، لم، لن). – استعمال "جميع " ،" كل ". – تأنيث الأسماء و الصفات؛ قطّ كبير، قطّة كبيرة. – الشرط (إذا). – الألوان و الأشكال.

[1] – أُنظر، المرجع نفسه، ديسمبر2003، ص.36. أو جوان 2011، ص.16.

2- التراكيب:	- الجملة الفعلية: فعل (ماض، مضارع، أمر)+ فاعل + مفعول به. فعل +فاعل +جار ومجرور. الجملة الاسمية: مبتدأ+خبر(مفرد) مبتدأ+خبر(جملة فعلية) مبتدأ+خبر(ظرف +مضاف إليه) - الجملة الاسمية المنسوخة بـ (كان، أصبح، مازال، صار...) - الجملة الاسمية بعد إنّ وأخواتها.	- الجملة الفعلية: فعل (ماض، مضارع، أمر)+ فاعل + مفعول به. - الجملة الاسمية: مبتدأ +خبر (مفرد)
3-الكتابة: 1- الخطّ	- كتابة الحرف منفردا كتابة واضحة وفق قواعد خط النّسخ مع احترام التناسق بينه وبين مربعات الكراس. - كتابة المفردة كتابة متناسقة. - كتابة الجمل مع احترام التناسق بين كلماتها. - كتابة فقرات قصيرة.	- كتابة الحرف منفردا كتابة واضحة وفق قواعد خط النّسخ مع احترام التناسق بينه وبين مربّعات الكراس. - كتابة المفردة كتابة متناسقة. - كتابة الجمل مع احترام التناسق بين كلماتها. - كتابة فقرات قصيرة.
3- الكتابة: 2 - الإملاء	- رسم الحروف المتشابهة نطقا(ث ظ، ذ ض، ذ ظ، ش ج، س ز، ت ط، ص ز، ث ذ، س ص، ث ض) - "أل" القمرية في البداية وفي سياق الكلام (قلم، القلم، اشتريت القلم...) - "أل" الشمسية في البداية وفي سياق الكلام (دفتر، الدفتر، فتحت الدفتر). - المقارنة بين أل القمرية و"أل" الشمسية صوتًا ورسمًا. - التّنوين. - التّاء المفتوحة في الأفعال. - التّاء المفتوحة في الأسماء وعند الوقف. - التّاء المربوطة في المفرد المؤنث المربوطة عند الوقف على الأولى بتاء ساكنة وعلى الثّانية بِهاءٍ ساكنة. - الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة. - الحروف المكتوبة وغير المنطوقة. - رسم الهمزة في آخر الكلمة بعد حرف لين(الياء)	- رسم الحروف المتشابهة نطقا(ث ظ، ذ ض، ذ ظ، ش ج، س ز، ت ط، ص ز، ث ذ، س ص، ث ض) - التّنوين. - التّاء المفتوحة في الأفعال. - الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة. - الحروف المكتوبة وغير المنطوقة.
3- الكتابة: 3- التّعبير الكتابي	يمكن التمثيل لبعض ما يكتبه المتعلم في السّنة الثّانية بـ - تحرير بطاقات التهاني والدّعوات . - تحرير رسائل. - التعبير عن مشاعره و إحساسه إزاء شيء أو حيوان... - تحرير حكاية موجزة.	يمكن التّمثيل لبعض ما يكتبه المتعلم في السّنة الثّانية بـ - تحرير بطاقات التّهاني و الدّعوات . - التّعبير عن مشاعره و إحساسه إزاء شيء أو حيوان...

	– نقل خبر كتابة. – كتابة فقرة اِستجابة لتعليمة – تحرير حوار.	– نقل خبر كتابة. – كتابة فقرة استجابة لتعليمة.
4 – المحاور:	يُشترط في الموضوعات المقترحة أن تتعلق بالمحور الرّئيسي، وأن تعمل على ترويج مفردات الرّصيد العربي الخاص بالسنة الثانية الإبتدائية. و الموضوعات المذكورة بين قوسين مذكورة على سبيل التمثيل. 1 – المدرسة (الدخول إلى المدرسة – علاقة الطّفل بزملائه ...). 2 – الأسرة (طاعة الوالدين ..). 3 – الأعياد الدّينية و الوطنية(عيد الفطر، أول نوفمبر) 4 – الحياة الاجتماعية (علاقة الطفل بأنداده في الشّارع). 5 – اللّعب (الألعاب...). 6 – الفلاحة (المزرعة – الحقل...). 7 – الطبيعة (الفصول ...). 8 – النّقل و المواصلات (وسائل النقل – الرّحلات). 9 – الإعلام ووسائل الاتصال(الهاتف...). 10 – جسم الإنسان والصّحة (المرض والعلاج – الرياضة ...). 11 – الحيوانات (أنواع الحيوانات ...). 12 – الوظائف و المهن (الحرف التقليدية...). 13 – المدينة والرّيف (الحياة في الرّيف ...). 14 – النشاط الاقتصادي (البيع و الشراء – إنتاج مواد...). 15 – الاختراعات و الاكتشافات (الهاتف المنقول، القمر الصناعي...).	يُشترط في الموضوعات المقترحة أن تتعلق بالمحور الرّئيسي، وأن تعمل على ترويج مفردات الرّصيد العربي الخاص بالسنة الثانية الإبتدائية. و الموضوعات المذكورة بين قوسين مذكورة على سبيل التمثيل. 1 – المدرسة (الدخول إلى المدرسة – علاقة الطّفل بزملائه ...). 2 – الأسرة (طاعة الوالدين ..). 3– الأعياد الدّينية و الوطنية(عيد الفطر، أول نوفمبر) 4 – الحياة الاجتماعية (علاقة الطفل بأنداده في الشّارع). 5 – اللّعب (الألعاب...). 6 – الفلاحة (المزرعة – الحقل...). 7 – الطبيعة (الفصول ...). 8 – النقل و المواصلات (وسائل النقل – الرّحلات). 9 – الإعلام و وسائل الاتصال (الهاتف...). 10 – جسم الإنسان والصّحة (المرض والعلاج – الرياضة ...). 11 – الحيوانات (أنواع الحيوانات ...). 12 – الوظائف و المهن (الحرف التقليدية...). 13 – المدينة والرّيف (الحياة في الرّيف ...). 14 – النشاط الاقتصادي (البيع و الشراء – إنتاج مواد...). 15 – الاختراعات و الاكتشافات (الهاتف المنقول، القمر الصناعي...).
5 – المشاريع المقترحة في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي	قائمة المشاريع الآتية ليست نهائية. فيمكن للمدرس أو المُدَرِّسة أن يقترح مشاريع أخرى: – إنجاز بطاقة تهنئة (عيد الأم . عيد الميلاد .) – إنجاز بطاقة دعوة إلى حفل عيد الميلاد . – كتابة رسالة في إطار التراسل الواسع (مع مدارس الوطن وخارجه). – كتابة حكاية قصيرة مصوّرة(حول حيوان أليف). – إنشاء معرض مدرسي للخطّ. – بورتريه شخص تعرفه ...	قائمة المشاريع الآتية ليست نهائية. فيمكن للمدّرِس أو المُدَرِّسة أن يقترح مشاريع أخرى: – إنجاز بطاقة تهنئة (عيد الأم . عيد الميلاد). – إنجاز بطاقة دعوة إلى حفل عيد الميلاد . – كتابة حكاية قصيرة مصوّرة(حول حيوان أليف).

جدول رقم (1): محتويات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التّخفيف.

و بطرح محتويات الهنها ج بعد التّخفيف من محتويات الهنهاج قبل التّخفيف تظهر المواضيع المحذوفة نلخصها في الجدول الآتي:

1. الصّيغ :	– الضمائر المنفصلة: أنا – أنتَ – أنتِ – هو – هي. – الضمائر المتصلة : الياء –الكاف – الهاء – النون. – أسماء الإشارة: هذا – هذه. الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني و الزّماني (فوق، تحت) . – الأسماء الموصولة (الذّي، التّي). – الاستفهام (هل، من، ماذا، كيف). – الإضراب (بل). – التّمنّي (ليت). – حروف الجر (من، إلى، على، في). – النّفي بـ (ما، لا، لما). – الشّرط (إن).
2. التّراكيب:	الجملة الفعلية المكوّنة من فعل +فاعل +جار و مجرور. الجملة الاسميّة المكوّنة من: مبتدأ +خبر(جملة فعلية) مبتدأ+خبر(جار و مجرور). مبتدأ +خبر(ظرف+مضاف إليه). الجملة الاسمية المنسوخة بـ(كان، أصبح، مازال، صار...) . الجملة الاسميّة بعد إنّ وأخواتها.
3 . الكتابة: 3 . 1 الخط:	لا يوجد فرق.
3 . 2 . الإملاء:	–"ال"القمرية في البداية و في سياق الكلام (قلم ،القلم،اشتريت القلم...). –"ال"الشّمسية في البداية و في سياق الكلام (دفتر، الدّفتر فتحت الدّفتر). – المقارنة بين "ال القمرية" و "ال الشّمسية" صوتًا ورسمًا. – التّاء المربوطة في المفرد المؤنث المربوطة عند الوقف على الأولى بتاء ساكنة. – رسم الهمزة في آخر الكلمة بعد حرف لين (الياء).
3 . 3 . التّعبير الكتابي:	– تحرير حكاية موجزة. – تحرير حوار.
4 . المحاور:	لا يوجد حذف في المحاور.
المشاريع المقترحة:	–كتابة رسالة في إطار التّراسل الواسع (مع مدارس الوطن و خارجه). –إنشاء معرض مدرسيّ للخطّ. –"بورتريه " شخص تعرفه.

جدول رقم (2): المضامين التّي حُذفت من منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

من خِلال المُلاحظة الأوليّة للمواضيع المحذوفة من **الصيغ** نجِدُ أنّ أغلبها عناصر لغوية تدلّ على المفرد كما هو الحال في حذف ضمير المفرد المتكلم، و المفرد المذكّر المخاطب، و المفرد المؤنّث المخاطب، و المفرد المذكّر الغائب، و المفرد المؤنّث الغائب. و الأمر نفسه في حذف أسماء الإشارة "هذا، هذه"، و أيضاً في حذف الاسمين الموصولين "الذي، التي". و قد تكون حجة القائمين على الحذف هي تعرّف المتعلّمين إلى هذه الصّيغ في السّنة الدّراسية السّابقة، متجاهلين بذلك أهمية التّكرار في ترسيخ المكتسبات، إضافة إلى أنّ الانطلاق من هذه العناصر المحذوفة قبل التطرّق إلى مثيلاتها من الجمع يَسْمَحُ بالرّبط بين المعارف السّابقة و المعارف اللّاحقة فهي تُمَثِّل لبنةً أساسيّة تُسْهِم في التّوسّع في المجال الواحد.

أمّا عن **التّراكيب** فإنّ التّعرف على أنواع الجمل لم يكن صريحاً بل هو ضمني، حيث إنّ المتعلّم يتعرّض إلى بعض القوالب اللّغوية التّركيبية، فيتهيّأُ للتّمييز بينها و تحديد عناصرها في السّنوات الدّراسية المُقبِلة، و بالتّالي حذف التّعرف الأولي على هذه القوالب يُضيع على المُتعلّم فرصة التّهيئة المُسْبَقَة التي تُعين على حصول الملكة اللّغوية .

و عن **الإملاء** نقول أنّ دراسة "الألف و اللام" القمرية و الشّمسية تُسهم في معالجة الأخطاء اللّغوية المتعلّقة بالنّطق، فمن خلال المُمارسة الميدانية للتّعليم تمت مُلاحظة صعوبة التّمييز بينهما عند المتعلّمين في مختلف المراحل الدّراسية. كما أنّ لَفْتَ اِنْتِباه المتعلّمِ إلى التّاء المربوطة أو رسمِ الهمزة في آخر الكلمة يدعوه إلى الملاحظة و يُعوِّدُهُ على اكتشاف الظَّواهر اللُّغوية مستقبلاً خصوصاً أنّه لا تُقَدَّمُ له أيّ قاعدة جاهزة بل إنّ تمييزها ضمنيّ.

و فيما يتعلّق بـ **التّعبير الكتابي** فإنّ حذف موضوع "تحرير حكاية موجزة" يُفقدالمتعلّم فرصة التّدريب على صياغة الأفكار و تحويلها إلى جمل يوظِّفُ من خلالها مكتسباته اللُّغوية من أسلوب، صيغ، و تراكيب. و في حذف "تحرير حوار" نقول أنّ النّمط الحواري هو مكتسب قبلي، و تحريره فرصة للتّوظيف و لتطوير إمكانياته الإنتاجية فأكثر؛ فإنّ ما يُحَسِّن الإنتاج اللّغوي عامة و الكتابي على وجه الخصوص هو الممارسة، و الملاحظة نفسها نقدّمها على حذف مشروع كتابة رسالة في إطار التّراسل العامّ، فالرسالة تحمل طابعا تواصلياً و هذا الأخير ضروريّ في العمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة فكلما جِئْنا بوضعيات من واقع المتعلّم كلّما كانت فُرَصُه في الاكتساب أكبر، و فيما يتعلّق بحذف مشروع "بورتريه شخص تَعْرِفُه" نقول أنّ هذا الأخير يَدْفَعُ المتعلّم إلى توظيف الوصف فضمن الأهداف العامّة لتعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة جاء وصف الأشياء و المشاهد في المواقف التي تُواجِهُهُ [1]، و عن بيداغوجيا المشروع جاء في المنهاج أنّه «من شأنها أن تحمل المتعلّم على المُمارسة الفعلية، و على الاندماج النّفسي الاجتماعي، فضلاً عن بناء كفاءات جديدة»[2]. ستتمّ العودة إلى هذه الملاحظات الأوليّةبعد دراسة كتاب اللّغة العربية قبل التّخفيف و بعده من أجل المناقشة و التّحليل.

المبحث الثّاني: دراسة كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التّخفيف:

ظلّت البيانات العامّة للكتاب موضوع الدّراسة ثابتة بعد التّخفيف و لم تتغيّر عمّا كانت عليه قبل التّخفيف، الفئة المستهدفة هي تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي ، و عنوان الكتاب هو لغتي الوظيفية، كتابي في اللّغة العربية، من تأليف د. سيدي محمّد يوعياد دبّاغ ، و د. حفيظة تزروتي ، أمّا النّاشر فهو الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية O – N – P – S، بالجزائر.

---

[1]– أُنظر، ص.107. من هذا البحث.

[2] – وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثّانية من التعليم الابتدائي، ديسمبر2003، ص.41. أو جوان 2011، ص.19.

1- وصف الكتاب قبل التّخفيف:

سبقت الإشارة إلى أنّ البحث يعتبر الكتاب قبل التخفيف عيّنة ضابطة و ستكون هذه العينة أساساً للمقارنة فيما بعد باعتبارها الأصل . تمّ تأليف هذا الكتاب في ظل إصلاح المنظومة التّربوية 2003، صدرت الطبعة الأولى له عام 2004، واستمر استعمالها إلى حين استبدالها بطبعة مخفّفة وذلك مطلع الموسم الدّراسي 2014 / 2015. تمت المصادقة على الكتاب من طرف لجنة المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التّربية بقرار رقم 771/ع م /2004 بتاريخ 2004/07/31 وفيما يلي وصف لشكله ومضمونه.

1-1- وصف الكتاب قبل التّخفيف من حيث الشّكل:

من خلال هذا العنصر سيتم التّطرّق إلى تحديد أبعاد الكتاب، ثمّ وصف مقدمة الكتاب، و تناول فهرسه.

1-1-1 أبعاد كتاب لغتي الوظيفية الوارد في جزء واحد والمتداول قُبَيْل التّخفيف:

لا بأس من الإشارة إلى أن البحث اعتمد في دراسته للكتاب قبل التّخفيف على الكتاب الذي صدر في جُزء واحد ذلك لأنّ أوّل إصدار للكتّاب كان في جزئين.

يرى المختصون أنّ حجم الكتب المدرسية يتحدّد عادة في ضوء« المرحلة العمرية للمتعلّم المستهدف، و حسب طبيعة المادّة» [1]، فلا يُمكن التّركيز على أحدهما دون الآخر ، و قد جاءت أبعاد كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل التّخفيف كالآتي:

الطول: سبعة وعشرون سنتمترا وخمس مليمترات (27,5سم).

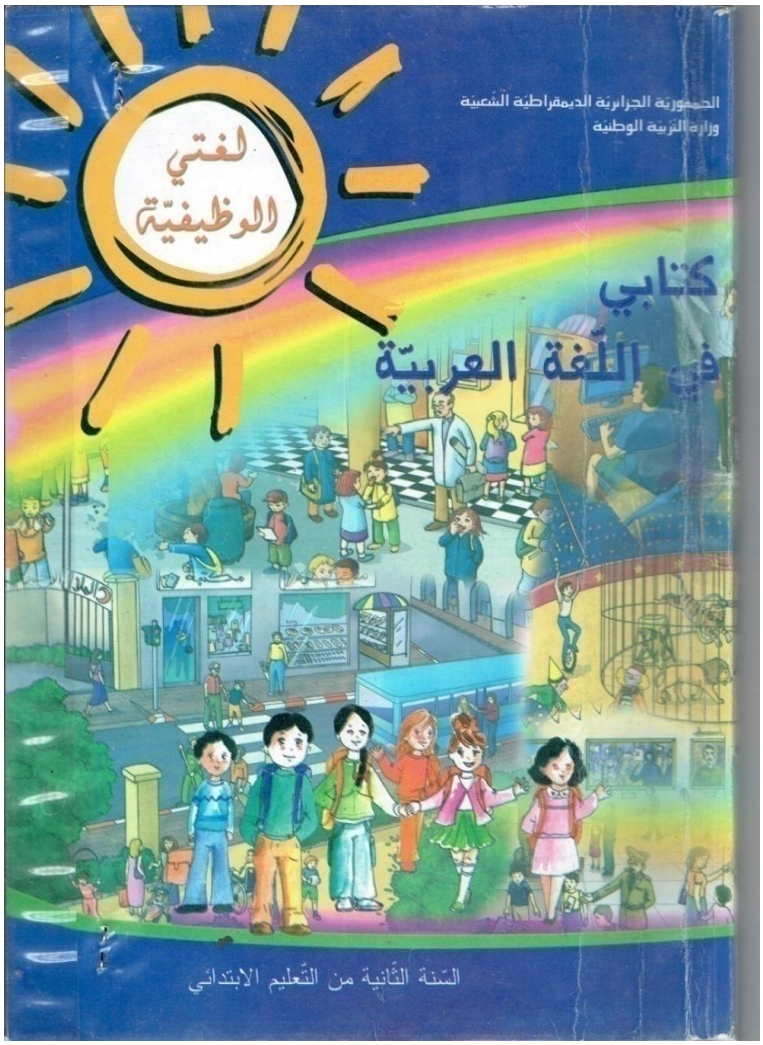
العرض:عشرون سنتمترا (20 سم).

[1] – منصور بن سلمة و إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته، ص.83.

الوزن: أربعمائة و خمسون غراماً (450 غ).

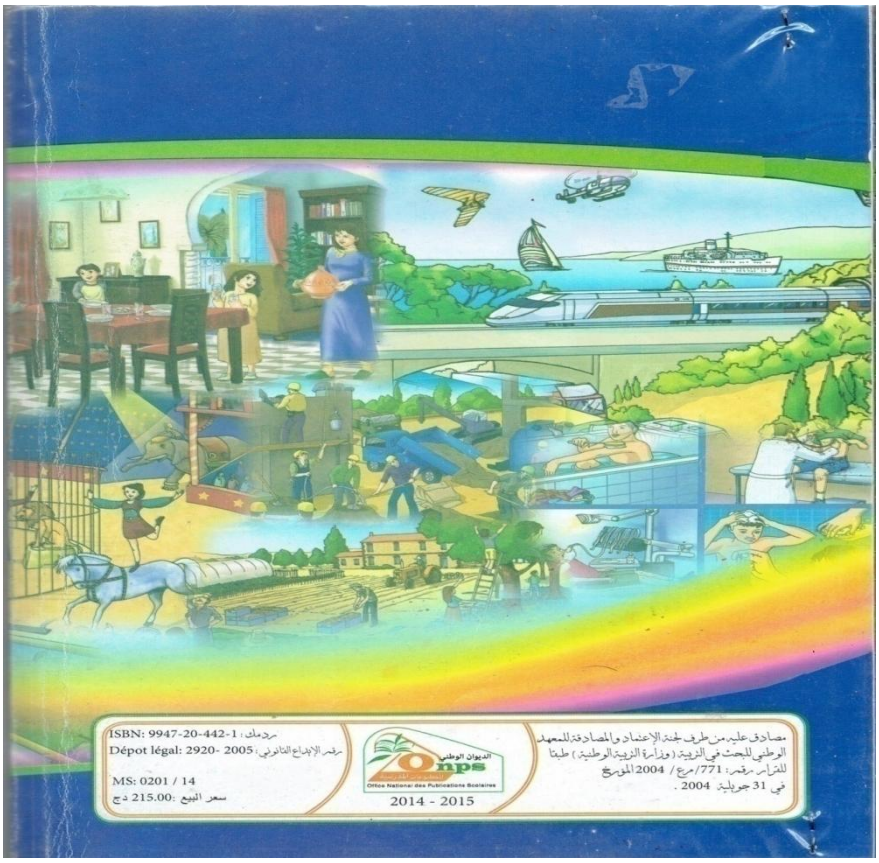
إنّ هذه الأبعاد مناسبة للمتعلّم ذي سبع سنوات، أمّا نوعية الغلاف فهي جيّدة، ذلك لأنّه من الورق النّصف المقوى، يجمع بين جاذبية الألوان المتنوّعة التّي تُسْهِم في ترغيب المتعلّم فيه، تضمّنت واجهة الغلاف مشاهد متنوّعة مقتطفة من الكتاب، وهي تُظهر تنوّع مواضيعه. في أعلاءا من جهة اليمين نُسخت عبارة: **الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشّعبية ، وزارة التربية الوطنية** ، تم ذلك بخط متوسط، أبيض اللّون. إلى يسار هذا رسمت حلقة صفراء تنبعث منها أشعة بنفس اللّون تمثّل الشّمس كما يحبّ الأطفال رسمها، ضمن هذه الحلقة تم تدوين عنوان الكتاب **لغتي الوظيفية**، بخط بارز أحمر اللّون يفصل بين المساحة التّي تتضمن الكتابات السّابقة و نجد تحتها قوس المطر بألوانه الزّاهية. أمّا أسفله تبرز كتابة حجمها أكبر من السابقتين؛ **كتابي في اللغة العربية**، وهي باللّون الأزرق، و تتضمن واجهة الكتاب صوراً لشخصيات الكتاب، نقرأ في الجزء السفليّ من الواجهة جملة تحدّد المستوى التّعليمي: **السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي**، حجمها متوسط بلون أبيض.

و فيما يلي صورة غلاف الكتاب:



أما الصفحة الأخيرة من الغلاف فتتضمن مشاهد لبعض محاور الكتاب، تنتهي هذه الرسوم بقوس المطر، أدناه نجد ذكراً للمؤسسة المكلفة بالطباعة وهي **الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية** مع إدراج سنة الطبع، و الهيئة المصادقة على الكتاب و هي: **المعهد الوطني للبحث في التّربية**، مع ذكر القرار المتعلق به و تاريخه، و ذلك ضمن إطار مستطيل.

و فيما يلي صورة الصّفحة الأخيرة من الغلاف[1]:



و بالنّسبة لإخراج الكتاب من الدّاخل، فقد تمّ بشكل يجلب المتعلّم ويبعث فيه حبّ القراءة و هذا الأمر لم يأت عبثًا بل حرص مؤلفالكتاب على أن تكون «الحروف المستعملة في طبعه ذات حجم و شكل مناسبين، و علامات التّرقيم موضوعة بدّقة، و الصّور و الرّسوم المرفقة مدروسة و مرتبة في أوضاع مختلفة تضمن إضفاء جمالية على الكتاب، و توضّح النّصوص و تساهم في عمليتي الشّرح والفهم»[2]، إنّ الصّور والرّسوم تُساعد المتعلم على الفهم إذ يَعتبِر الباحثون أنّ أهميتها فعالة في عرض

[1]– تمّ أخذ صورة الغلاف الخارجي من الكتاب بعد التّخفيف مع العلم أنّ الصورة لم تتغير، و الفرق الوحيد في الغلاف هو سنة الطّبع.

[2]– سيدي محمد بوعياد دباغ، حفيظة تازروتي، لغتي الوظيفية دليل المعلم ،السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،(2004.2005)، ص. 12.

المعلومات و إبرازها بشكل واضح فهي ضرورية خاصّة في المرحلة الابتدائية، حيث لا يزال المتعلّم في حاجة إلى ما هو بصري لفهم الفكرة و إدراكها [1]. أمّا عن استعمال الألوان فإنّه يُساعد في إ ظهار العناصر المهمّة إذ يعمل على تمييز العناصر أو التأكيد عليها أو لفت الانتباه إلى التّباين بينها[2]،

و المُلاحظ على الألوان المستعملة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي أنّ الصّور جاءت باللّون الطبيعي لما تمثّله في الواقع و أهميّة ذلك تتمثّل في كون « إبراز اللّون الحقيقي للأشياء يُساعد المتعلّمَ على الرّبط بين الحقيقة و الرّسم الذي يصوّرها، و يجب أن يتركّز اختيار الألوان لأي رسم على إبراز الحقيقة بالدّرجة الأولى ثمّ النّاحية الجمالية بالدّرجة الثّانية» [3]، يُؤثّر شكل الكتاب الدّراسي على قارئه بدليل أنّه غالباً ما ينصرف المتعلّم عن الكتاب لعدم الاهتمام بشكله و طريقة إخراجه، و لا بدّ أن يكون تجليد الكتاب بطريقة تصونه و تُ سهّل على المتعلّم استخدامه [4]، و الغاية الأساسية من جمال التّصميم هي « لفت انتباه المتعلّمين و تَشْويقِهم للمعرفة، و تعزيز التعلّم بحيث تكون الرّسومات مصدراً متمّماً للمعرفة و التّعلّم و ليست للزّينة»[5].

أمّا عدد صفحات الكتاب فهو 176 (مئة و ستة و سبعون) صفحة و هي مرقمة بشكل واضح في الطّرف العلوي.

---

[1] – أُنظر، السعيد بو عبد الله،"دراسة مناهج اللّغة العربية المعتمدة في التّعليم الابتدائي "، دراسات تقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التّعليمية، ص.25.

[2] – محمّد ذيبان غزاوي و آخرون، الأساليب الفنية في تقنيات إنتاج الرسوم التّعليمية و استخدامها، دار الفكر المعاصر، لبنان، ط1، 1992 ، ص.183.

[3] – بشير عبد الرّحيم الكلوب، الوسائل التّعليمية، إعدادها و طرق استخدامها ،دار إحياء العلوم، لبنان، ط6، 1996 ، ص.226.

[4] – علي الجمبلاطي و أبو الفتوح رضوان التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية و التّربية الدّينية، دار نهضة مصر، القاهرة، ط 2 ،1975، ص.425.

[5] – منصور بن سلمة و إبراهيم الحارثي ،المرشد في تأليف الكتاب المدرسيّ و مواصفاته، ص .82.

1-1-2 وصف مقدمة الكتاب:

تستمدّ مقدمة أيّ كتاب قيمتها من كونها « تُعطي انطباعاً عن الكتاب من حيث توزيع محتواه[...]، و تشير كذلك إلى بعض الأهداف في الكتاب و أهميّة دراسة المواضيع المتضمّنة في الكتاب [كذا]»[1]، وُجِّهت مقدمة كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي إلى المتعلّم؛ تُعرِّفُه بالكتاب، و بما يحويه من أنشطة؛ القراءة، التّعبير، و الكتابة، و تُذكّره بعنوانه، تُساعده على فهم هيكل الكتاب من خلال توضيح خريطة تكوينه؛ المحاور عددها، و ما تَتَضَمَّنُه من الوحدات التّعليميّة، و بأن الوحدة الواحدة تَشْتَمِلُ على نصٍّ تُرَافِقُهُ دِراسةٌ لمعناه و مبناه، و تُعْلِم المقدّمةُ التّلميذَ بِتَمَيُّزِ كتابه بلحتواء كل محورٍ من محاوِرِه على مجموعةٍ من الكلمات المرتبطة بمعجمه مرفقةٍ بصوّر تدلّ عليها، و تُبَشِّرُه بِتَضَمُّنِ كلِّ محورٍ على محفوظة تَتَعلَّق بهِ من حيث الموضوع، و بأنه سيُنْجِزُ في نهاية كل أسبوع جزءًا من مشروع يُخطّطه الكتاب و يَضَعُه بين يديه. و جاء في ختام مقدمة الكتاب ذ كر هدف تأليفه، و هو جعل المتعلّم قادرًا على التّفكير، و الإبداع بلغته ، أمّا آخر عبارة في المقدمة ، فهي تحثّ المتعلّم على الإقبال على تعلّم لغته، مع التّأكيد على أنّها لغة وظيفية.

1-1-3 وصف الفهرس(دليل المحتويات):

يلي الفهرسُ مقدمةَ الكتاب مباشرة، و هو يتضمّن عناوين المحاور و الموضوعات مع تخصيص لون تمييزيّ لكلّ محور تحمله صفحات الكتاب التّابعة له في طرفها، و قد أُرفق كلّ محور في الفهرس برسم يدل على مضمونه؛ مثلاً لُوّنت عناوين مضامين المحور الأول في الفهرس بالبنفسجي و هو اللّون

[1] – عبير راشد عليمات، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنّشر و التّوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص.42.

الذي طغى على صفحات الكتاب التّابعة لهذا المحور، و جاء أمام عنوان المحور في الفهرس صورة لمحفظة يظهر بداخلها الأدوات المدرسيّة و هذا الرّسم يتناسب مع عنوان المحور"المدرسة".

ورد ترتيب مكوّنات كل وحدات الكتاب في الفهرس على النّحو الآتي: المشاريع و أرقام صفحاتها، الوحدات التعلّيمية و أرقام صفحاتها، المحفوظات و الأناشيد و أرقام صفحاتها، و ما يثير الانتباه هو أنه تمّ تحديد أرقام صفحات هذه المكوّنات بدّقة و هذا ما لا نلمسه في بقيّة فهارس كتب اللّغة العربية للسّنوات الدّراسية من المرحلة الابتدائية و التّي تُحدِّدُ مجالَ صفحاتِ المحور بذكر الصّفحتين الأولى و الأخيرة منه.

بعد وصف شكل الكتاب قبل التّخفيف سَنَعرِضُ فيما يلي محتوياتِه و مضامينَه.

2-1 وصف الكتاب قبل التّخفيف من حيث مضمون:

سَنَلِجُ مضمون الكتاب قبل التّخفيف عبر التّعريف بمحاوره الدّراسية أولاً، ثمّ توزّع مضامينه حسب الوحدات ثانياً، أمّا في الخطوة الثّالثة فسنتناول كراس الأنشطة اللّغوية بِحُكْمِ أنّ هذا الأخير يتماشى مع محاور الكتاب من جهة، و أنّه تمّ الاستغناء عنه بعد التّخفيف من جهة ثانية.

1-2-1 المحاور الدّراسية:

قد سبقت الإشارة إلى أن الكتاب يشتمل على 14 (أربعة عشر) محوراً، يتضمّن كل محور 4 (أربع) وحدات تعلّميّة، تتكوّن كل وحدة تعلّميّة من نص للقراءة ترتبط به مختلف أنشطة اللغة؛ من القراءة، و التّعبير و التّواصل، وصولاً إلى الكتابة، و قد لفت المؤلفان انتباه المعلّمين إلى الأمر بتوضيحهما أسس بناء كتاب التّلميذ عبر دليل المعلّم كالآتي «أُلِّف كتاب اللُّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي في ضوء الأهداف التّي نصّ عليها منهاج السّنة نفسها و وضّحتها الوثيقة المرافقة له و كذا

دفتر الشّروط، و من هنا كانت بنية الكتاب منسجمة مع المنهاج، و هو انسجام يبرز من خلال التّدرج من محور إلى آخر، و من وحدة تعلّميّة إلى أخرى داخل المِحور نفسه، كما يبرز داخل الوحدة التّعليمية نفسها، حيث يحتل نصّ القراءة مكانة بارزة، فهو المنطلق في القراءة (فهم المكتوب)، و كذا في التّعبير و التّواصل (الفهم والتّعبير المنطوق)، و الكتابة (التّعبير المكتوب) و هذا كلّه تطبيقاً للمقاربة النّصية التي نصت عليها المناهج الجديدة» [1]. و إنّ هذا الأمر مُحقّقٌ ذلك أنّ النّصوص الموجودة في المحور الواحد تشترك جميعاً من حيث الموضوع، ثمّ إنّ مختلف أنشطة اللّغة العربية مرتبطة بالنّص الذي يُمثّل بالنّسبة إليها نواةً أساسيةً، و هذا ما تَنُصُّ عليه المقاربة النّصيّة.

1-2-2 توزيع مضامين الكتاب قبل التّخفيف:

يمثّل محتوى أيّ كتاب مدرسيٍّ الجوهرَ فهو يُعتَبَرُ« ترجمةً للأهداف المعدّة للكتاب التّي تُفيدُ المعلّم و الطالب في معرفة حدود المعرفة و القيم والمهارات المطلوب منه مَعْرَفَتها و دراستها و الحكم على التّقدّم والتّحصيل في مادّة الكتاب»[2]، و فيما يلي عرض لمضامين كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل التّخفيف

[1]- سيدي محمد بوعياد دباغ، حفيظة تازروتي، لغتي الوظيفية دليل المعلم، السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، ص .14.

[2] - عبير راشد عليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ص. 42.

المحاور	المشاريع	نصوص القراءة	الصّيغ	الإملاء	الخط	المحفوظات والأناشيد
1 - الحياة المدرسية	أكتب مفتاح صورة	غدا نعود إلى المدرسة	الضّمائر المتّصلة: ها، ه	[س] [ز]	س ، ز	المدرسة
		تحية العلم	الضّمائر المنفصلة: هو ، هي	[ت] [ط]	ت، ط	
		لتظلّ مدرستنا نظيفة	الضّمائر المتّصلة: ي ، ك	[ظ] [ذ]	ظ، ذ	
		تزيين القسم	الضّمائر المتّصلة: هم، نا	[ش] [ج]	ش، ج	
2 - الحياة الأسرية	أصمم منزلاً و أصفه	منزلنا	الألفاظ الدّالة على الحيز المكاني: فوق، على، في	[ث] [ظ]	ث، ظ	تحية يا داري
		أمي وأبي	الضمائر: هما، بهما، أنتما، كما	[ض] [ذ]	ض، ذ	
		آداب الأكل	الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني: حول، أمام، داخل.	[ث] [ض]	ث، ض	
		أسرة متعاونة	الألفاظ الدّالة على الفضاء الزماني: قبل، بعد.	[س] [ص]	س، ص	
3 - الحياة الاجتماعية	أرسم إشارات مرورٍ وأعطي تعليمات	بنت عطوفة	حروف الجر: في، من، إلى.	[ث] [ذ]	ث، ذ	الشرطي
		إشارات المرور الضوئية	الضمائر المتصلة: أنا، أنت.	[ح] [ع]	ح، ع	
		زيارة مريض	الضمائر المنفصلة و المتصلة: نحن، كم.	[ز] [ص]	ز، ص	
		رفع الأذى عن الطريق	الألفاظ الدالة على الفضاء الزماني: غدا، أمس.	[ق] [ك]	ق، ك	
4 - الأعياد الدينية و الوطنية	بطاقة تهنئة	في متحف المجاهد	حروف الجر: مع، عن.	[ف] [و]	ف، و	من جبالنا
		الجزائر تتحدث	حروف الجر: على، لـ، بـ.	[خ] [غ]	خ، غ	
		يوم العيد	الضمائر: أنتم، هم	[د] [ذ]	د، ذ	
		بطاقة تهنئة	الإشارة: هذا، هذه	[ء] [ه]	ء، ه	

5 - جسم الإنسان و الصحة	بطاقة تهيئة (2)	حوار الحواس	النفي: لا، لم	[ر] [ل]	ر، ل	**المعـــرّضة**
		معركة ضد الميكروبات	العطف: و، ف	[ب] [م]	ب، م	
		التّغذية الجيدة	جميع، كل	[ن] [ي]	**ن**، ي	
		النّظافة والأناقة	الألفاظ الدّالة على الفضاء الزّماني: صباح، مساء.	الحركات القصيرة، الحركات الطّويلة.	بَ، بُ، بِ با، بو، بي	
6 - اللعب والترفيه	أصنع أقنعة و أكتب مسرحية (1)	لعبة نحبها	التّشبيه: ك، كأن	أل، القمرية في البداية وفي سياق الكلام		**اللعـــــب**
		في المسرح(1)	عبارات التحية: أهلا، وداعا.		ينزل الستار	
		في المسرح (2)	النفي: لم، لنْ.	أل، الشّمسية في البداية وفي سياق الكلام		
		القطار المتحرك	الإشارة: هذا، هؤلاء		هيا اركبوا	
7 - النقل والمواصلات	أصنع أقنعة و أكتب مسرحية	عطب في السيارة	الأسماء الموصولة: الذي، التي	المقارنة بين أل القمرية وأل الشّمسية		**الطائرة**
		في انتظار الحافلة	الأسماء الموصولة: الذين، اللواتي		ها هي الحافلة قادمة	
		زيارة للمطار	أسماء الإشارة: ذلك، أولئك.	التاء المفتوحة في الأفعال		
		في الطائرة	أسماء الإشارة: هذه، تلك		بعد لحظات ستقلع الطائرة	
8 - المدينة والـــــــريف	أرسم إشارات للحديقة و أعطي تعليمات (1)	المدينة	التّأنيث في الصفات	تنوين الضمّ		**نشيد الحديقة السّاحرة**
		في الحديقة العامة	النفي: لا، ما		هذه الأشجار لنا جميعا	
		عرقلة السير	النفي: لم، ليس	تنوين الفتح		
		الريف	التشبيه: كأن، مثل		الأغنام منتشرة في المراعي	
9 - الفلاحة	أرسم إشارات للحديقة و أعطي تعليمات (2)	في المزرعة	الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني: تحت، وراء.	تنوين الكسر		**الفلاح الصغير**
		في الحقل	الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني: هنا، هناك.		وقفت زينب على ربوة	
		تربية النحل	أدوات الربط: و، ثم.	التّاء المفتوحة في الأسماء		
		في البستان	التعجب: ما أفعل		المحصول جيد هذه السنة	

10 عالم الحيوانات	أرسم حيواناً و أصفه	الحصان	التّثنية	نطق التاء المربوطة في المفرد المؤنث، والوقف عليها بهاء ساكنة		**الطائر الصغير**
		اختبر ذكاءك	الشرط: إن		يطوف بمائدة الأكل	
		الأرنب والأسد	الاستفهام: أين، لماذا	الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة		
		حيوانات البحر	الجمع		هذه الأسماك صغيرة	
11 الطبيعة والبيئة	أصنع ساعة تشير إلى حالة الطّقس و أصفه	فصول السنة	الألوان: الأحمر، الوردي، البرتقالي	رسم الهمزة في آخر الكلمة بعد حرف لين (الألف)		**الطبيعة في بلادي**
		سألت المطر	الاستفهام: إلى أين، ماذا		سألت النّهر إلى أين يذهب	
		شكرًا أيتها الشّمس	أدوات الرّبط: و، ثم	رسم الهمزة في آخر الكلمة بعد حرف لين (الياء)		
		حماية الغابات	الاستفهام: من		الحرائق تنتشر بسرعة لا توقد النّار	
12 المهن والنشاط الإقتصادي	أكتب بورتريه	من المدرسة إلى المهنة	التّمني: ليت	الحروف المكتوبة غير منطوقة		**نحن أصحاب الحرف**
		الطبيب	النفي: غير		هو شاب في الثّلاثين من عمره	
		الفاكهاني	الشرط: إذا	رسم الهمزة في آخر الكلمة بعد حرف لين (الواو)		
		في المحلات الكبرى	الاستفهام: كم، بكم		انظري، الثّمن مكتوب هنا	
13 الاكتشافات و الاختراعات	أنجز بطاقة استعمال	غزو الفضاء	الاستفهام: كيف	رسم الهمزة على الألف في بداية الكلمة		**سفينة الفضاء**
		بذلة رجل الفضاء	الاحتمال: قد، ربما			
		أجزاء الحاسوب	الاحتمال: ربما، لعل	المقارنة بين (أل)الشمسية و(أل)القمرية(مراجعة)		
		استخدامات الحاسوب	الاستفهام: لمن، أ		يقوم الطبيب بتنظيم مواعيد المرضى	
14 الاعلام ووسائل الاتصال	أكتب رسالة	رسالة من تمنراست	الاستفهام: هل	رسم الهمزة في بداية الكلمة غلى ألف و رسمها في أخرالكلمة بعد حرف لين (ا) (مراجعة)		**وداع المدرسة**
		استدعاء من البريد	الاستفهام: ما		هذا استدعاء من مركز البريد	
		نشرة الأحوال الجوية	الإضراب: بل	الأصوات المنطوقة غير المكتوبة والحروف المكتوبة غير المنطوقة (مراجعة)		
		حفل رائع	التفضيل: أفعل		كان حفل مدرسة الزهور أجمل الحفلات	

جدول رقم (3): توزيع مضامين الكتاب قبل التّخفيف

ستتم العودة إلى الجدول السّابق بعد أن نتعرّف على محتويات الكتاب بعد التّخفيف و ذلك بُغية استخراج المواضيع المحذوفة منه. أمّا الآن فسنتعرّف على كراس التّمارين اللّغوية؛ صحيح أنّ هذا الكراس ليس مُتَضّمناً بين دفتي كتاب القراءة و لكنّه يتماشى معه و هو مصمّم خصيصاً لتقييم مكتسبات المتعلّمين و ترسيخها.

1-3 كراس التّمارين اللّغوية:

إنّ التّمرين في الحياة عامّة من أهمّ عوامل نمو الأفراد في مختلف النّواحي منها ما يخصّ العضلات و الأفعال، و منها ما يُطوّر الفكر، فمن خلال التّفاعل مع الأشياء يُنمّي الفرد معارفه عن نفسه و عن محيطه [1]، أمّا في العمليّة التّعليمية التعلّميَّة بالتّحديد يلعب التّمرين دوراً فعّالاً نظراً لوظائفه المتعدّدة.[2] و يُعرَّفُ التّمرين اللّغويُّ على أنّه « فعل لممارسة التّحدّث عبر التّكرار و التّجربة و الخطأ»[3]. و جاء في معجم تعليمية اللّغة الفرنسية لغة أجنبية و ثانية « يُستعمل مصطلح تمرين بنفس معنى النّشاط التّعلّمي، و هو عمل مُمَنهج له شكل ما و هو منظم و متجانس، يرمي إلى هدف معيّن»[4]، و تُعرِّف فتيحة بن عمّار و أخريات التّمرين في تعليميّة اللّغات على أنّه « نشاط يُشارك فيه المتعلّم على نحو إيجابي يخضع إلى مقاييس علميّة ذات أهداف محدّدة، يتناسب و مستوى حاجيات المتعلّم، و يهدف إلى تنمية الملكة اللّغويّة و التّبليغية» [5]. و نجد "آن ساردِيي" تُشكِّكُ في تحقيق

---

[1]–أُنظر، بدرة معتصم ميموني، و مصطفى ميموني، سيكولوجية النموّ في الطفولة و المراهقة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص. 74.

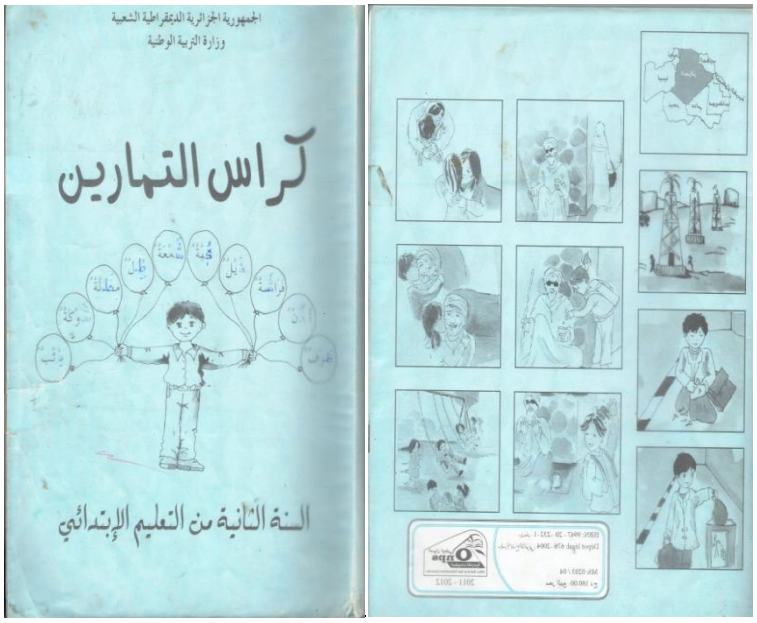
[2] – أُنظر، فتيحة بن عمّار و أخريات، "واقع الممارسة اللّغوية في المدرسة الجزائرية"،ص.116.

[3] – R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langue, Hachette, 4 eme edition, 1979, P. 201.

[4] – Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du francais langue étrangère et seconde, cle international, Décembre, 2003, P.94.

[5] – فتيحة بن عمار و أخريات،"واقع الممارسة اللّغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث أنموذجاً)، اللّسانيات، مركز البحوث العلميّة و التّقنية لترقية اللّغة العربية، الجزائر، العدد 10، 2005، ص.116.

الأهداف التّعليمية إذا لم تُوفَّر للمتعلّم فُرصُ توظيف تعلّماته الجديدة في وضعيات إنتاجية[1]. و هاهي صورة لدفتي كراس التّمارين.



1-3-1 أهمية التّمارين اللّغوية:

اهتمّ النّحويون القدامى بالشقّ التّطبيقي من التّعليم، و كان ذلك بهدف تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم؛ « قد تنبّه العلماء و المفكّرون العرب المتقدّمون إلى ضرورة العناية بالوجه التّطبيقي، و عدم الإكثار من الجانب النّظري إلّا بمقدار الهدف الذي يخدمه في التّطبيق[...] تقوم فكرة التّطبيق في تدريس المهارات اللّغوية[كذا] على أساس التّوازن بين الجانبين النّظري و العمليّ. هذا التّوازن تقرّره حاجات الفرد و المجتمع، و الكفاية[كذا] اللّغوية عند الفرد. و على هذين الأساسين توضع خطّة دراسة اللّغة للمرحلة

[1] - أنظر، Anne Sardier ‘‘ Favoriser l´accés lexical en situaton de production ecrite’’, in pratique , n° 155/165 , p . 128.

و للصفّ الدّراسيّ»[1]، أي أنّ غياب التّمرين يؤدي إلى قطع الصّلة بين الجانبين النّظري و التّطبيقي مع العلم أنّه لا قيمة للعلم أو المعارف إذا لم يتم تفعيلها و ممارستها؛ فالتّمرين فرصة لتوظيف ما تمّ تعلّمه بل قد يتضمّن التّمرين معارف جديدة تُعزّز المكتسبات، و قد حدّد منهاج السّنة الثانية التمارين اللّغوية بأنها«تطبيقات تُقَدِّمُ للمعلّم فرصة الوقوف على مدى اكتساب المتعلّم للنّسق اللّغويّ، و تفسح للمتعلّم مجالاً يستثمر فيه مكتسباته »[2]، يشمل هذا التّعريف التّمرين اللّغوي من زاويتين؛ الأولى تعود على المُعَلِّم فمن خلاله يقيسُ مدى حصول المتعلّم على المكتسبات، أمّا الزّاوية الأخرى فتتعلّق بالمتعلّم حيث يوفّر له التّمرين فُرَصَ التّوظيف و الاستثمار.

1-3-2 وصف كراس التّمارين اللّغوية:

جاء في المنهاج العبارة الآتية «يتطلّب المنهاج وسائل فردية و أخرى جماعية: الوسائل الفردية هي كتاب التّلميذ، كراس التّمارين و قصص المطالعة المسموعة و المقروءة »[3]، إذاً وُجود هذا الكراس هو استجابة لما نصّ عنه المنهاج، كما أكّد دليل المعلّم " لغتي الوظيفيّة "على ضرورة توفّر كراس التّمارين إلى جانب كتاب التّلميذ باعتباره وسيلة ضرورية في تعليم اللّغة العربية في السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، و يُعرّف الدّليل هذا الكراس بأنّه « كراس للتّطبيق، و وثيقة متكاملة تُقدّم كل المعطيات التّي يتوقّف عليها النّشاط اللّغوي، فيتدرّب التّلاميذ من خلالها على اِستعمال الصّيغ

[1] – سمير إستيتية، اللّسانيات (المجال، و الوظيفة، و المنهج)، ص.437.

[2] – وزارة التّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ديسمبر2003، ص.34. أو جوان2011، ص.15.

[3] – وزارة التّربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ديسمبر2003، ص.41. أو جوان 2011، ص.19.

و التّعرّف على قواعد رسم الكلمات و كذا التّحكّم في الخط » [1] ، و لكراس الأنشطة مزايا تَرفع من أهميته و هذه الأهمية تعود بالنّفع على كلّ من المعلّم و المتعلّم.

1- 3-3 مزايا هذا الكراس:

يحتوي الكراس على تمارين تُقيِّم مدى اِكتساب المُتعلّم للتّعلّمات، و أخرى تدفعه إلى تجنيد خبراته، كما يتضمّن مقابل كلّ وحدة تعلّميّة صفحتين خاصتين تحت عنوان "أقيّم تعلّماتي" تسمح للمتعلّم بتقدير مدى اِكتسابه للظّواهر اللّغوية التي تعلّمها خلال الأسبوع، كما أنّها تُعين المُعلّم على القيام بالتّغذية الراجعة « وقد اقتُبِس هذا المصطلح [التّغذية الرّاجعة] من العلوم التّطبيقية، و الهندسيّة التّي تهتمّ بما يُسمّى "ميكانزمة الضّبط"، ثمّ انتقل استعمال هذا المصطلح إلى ميادين التّربية و علم النّفس [...] وكان أوّل من استعمل هذا المصطلح [كذا] هو "نوبرت واينر"عام 1948، و استُعمِل اصطلاح التّغذية الرّاجعة في مجال التّربية بدلاً من الاصطلاح الذي كان شائعاً وهو "معرفة النّاتج"

و نظراً لكون معرفة النّاتج لا تعني بالضّرورة استفادة الفرد منها في تعديل سلوكه، و توجيهه الوجهة الصّحيحة، فإنّ مفهوم التّغذية الرّاجعة يُعدّ أكثر شمولاً حيث أنّه يعني بالإضافة إلى النّاتج أموراً أساسية أخرى أهمّها استخدام هذه المعرفة في إجراء التّحسينات المطلوبة» [2] ، و تتمثّل أهميّ التّغذية الرّاجعة في كونها تهدف إلى « تبصير المُتعلّم بما تعلّمه جيداً و بما لا يزال بحاجة إلى تعلّمه [...] الدور الذي تلعبه التّغذية الرّاجعة في التّعليم ينطلق من مبادئ النّظريات الارتباطية و السلوكية التّي تؤكّد على حقيقة أنّ الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السّابق،[...] كما أنّها تُسهم في تثبيت المعلومات و ترسيخها و بالتّالي تُساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التّعليميّة اللّاحقة [...] و من هنا يُؤكّد المربون المهتمون بالتّقييم على أهمية التّغذية الرّاجعة المُتمثّلة في إعلام

[1] – وزارة التّربية الوطنية ، سيدي محمّد بوعياد دباغ ، حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفيّة "دليل المعلّم"، ص.12.

[2] – محمّد محمود الحيلة، التّصميم التّعليمي، نظرية و ممارسة، دار المسيرة ، الأردن، ط1، 1999، ص.256 .

المتعلّمين بالنّتائج التّي يُحقّقونها في كلّ تقييم »[1]، ممّا سبق يمكن استنتاج أهمية التّغذية الرّاجعة في أنّها تسمح للمتعلّم بمعرفة ما إذا كان جوابه صحيحا أم خاطئاً، و لماذا هو كذلك ، و هي تُشجّع المُتعلم على مواصلة التّعلّم خاصّة إذا كانت إجابته صحيحة و قابلها تحفيز المعلّم. و عندما يتعرّف المتعلّم على مَكْمَن الخطأ، سيُضاعف مجهوداته. و إنّ عملية التّقييم تَسْمَحُ للمُتَعلِّمِ بتوظيف مكتسباته و ذلك يُساعده في ترسيخها، كما أنّ تأشير المعلّم عليها يُبيّن له مدى توفيقه في الإجابة فإن أصاب كان له ذلك حافزاً للاستمرار، و إن أخطأ تعرّف على مواطن الضعف. و إنّ هذه الأهمية ليست حِكراً على المتعلّم، فمن خلال التّقييم يقيس المعلّم مدى اكتساب المتعلّمين للمعارف و قدرتهم على توظيفها.

و عند الاطّلاع على كراس الأنشطة نَجِدُ تمارينَهِ متنوّعة في الوحدة الواحدة، و متدرّجة في مستوى السّهولة و الصّعوبة حسب مراحل التعلّم، فالمرحلة الأولى من الكتاب تُساعد المتعلّم على المُراجعة من جهة و التّرسيخ من جهة أخرى، ثمّ نُلاحظ في المرحلة الثّانية التّي تبتدئ من المحور السّادس أنّ عدد التّمارين يقلّ، ذلك أنّ تمرين التّعبير توسّع، و صار يتطلّب حيزاً زمنياً أكبر من أجل تدريب المتعلّم على كتابة نص من ستة أسطر، و إنّ الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي هي أن « يكون المتعلّم في نهاية السّنة الثّانية قادراً على فهم و إنتاج نصوص شفوية

و كتابية مُتنوّعة يغلب عليها الطّابع الإخباري »[2]، و ما يُلفت الانتباه فيما يخصّ التّعبير الكتابي هو اِحتواء كراس التّمارين على مشاهد تتعلق بموضوع الوحدة تدفع المتعلّم إلى توظيف الرّصيد اللّغوي الذي اِكتسبه من نصّ القراءة، وما لحقه من نشاط التّعبير الشفهي من خلال جمل بسيطة تُعبّر عن هذه المشاهد ، و تؤكّد "آن ساردييه" أنّه لا توجد وسيلة لتوظيف الوحدات المعجمية يُمكن أن تُنافس

[1] – عمر هاشمي ،" التقييم البنائي و التّغذية الرّاجعة "، المُربي، العدد2، جويلية /أوت 2004، ص. 7.

[2] – وزارة التّربية الوطنية ، اللّجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، 2003،ص. 27.

الوضعيات الإنتاجية و ذلك من خلال قولها« يجب أن يبنيَ و يهيكل المتعلّمُ معجمه الدّاخليّ موازاةً مع ضرورة أن يستثمره في وضعيات إنتاجية و هي الحالة الوحيدة الفعّالة في التّوظيف»[1] .

2- وصف الكتاب بعد التخفيف:

كتاب اللّغة العربية الموجّه لمتعلمي السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي هو أحد الكتب التعليمية التي شهدت تخفيفا في مضامينها، تمّ الإبقاء على عنوان الكتاب؛ **لغتي الوظيفية** ، و المحافظة على الشّكل الخارجي له بما في ذلك الأبعاد؛ الطّول و العرض، و الغلاف، و لم يتغيّر تاريخ المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة بالمعهد الوطني للبحث في التّربية، طبقا للقرار رقم:

771/م ع /2004 المؤرخ في 31جويلية 2007، و هنا نتساءل ألم يكن من الأفضل أن تكون مُصادقة أخرى للكتاب المُخفّف تتناسب و تاريخ إصداره؟ ، وبالنّسبة للمحاور و مقدمة الكتاب فهي الأخرى ظلّت ثابتة لم تتغير، أمّا الفهرس فقد حافظ على شكله، و لكن من حيث المضمون فقد تقلّصت المحتويات و سيأتي التّفصيل في الحديث عنها لاحقاً.

و ما يلفت الانتباه في الكتاب بعد التخفيف هو تقليص عدد صفحات الكتاب إلى124 (مئة و أربعة وعشرين) صفحة وبهذا يصل الفرق بينهما إلى 52 (اثنتين وخمسين) صفحة. وهذا ما يعني تخفيف وزنه حيث صار 346 (ثلاثمائة و ستة و أربعين) غراماً. أيْ انخفض وزنه بمقدار 104 (مائة و أربع) غرامات. و فيما يلي عرض لمضامين الكتاب بعد التّخفيف.

2-1 توزيع مضامين الكتاب بعد التّخفيف حسب الوحدات التّعلّمية :

يلخّص الجدول الآتي مضامين الكتاب بعد التخفيف:

[1] - Anne SARDIER ‘‘ Favoriser l´accès lexical en situation de production écrite’’, in pratique , n° 155/165 , p . 128.

المحاور:	المشاريع:	نصوص القراءة:	الصيغ:	الاملاء:	الخط:	المحفوظات والأناشيد:
1- المدرسة	أكتب مفتاحاً	تحية العلم	هما، بهما	[ت] [ط] [س] [ز]	ت، ط س، ز	المدرسة
		تزيين القسم	بهم	[ش] [ج] [ث] [ذ]	ش، ج ث، ذ	
2- الحياة الأسرية	أصمّم منزلاً و أصفه	أمي و أبي	أنتما، كما	[ض] [ذ] [ث] [ظ]	ض، ذ ث، ظ	تحية الدّار
		آداب الأكل	أمام، وراء	[ث][ض] [س] [ص]	ث، ض س، ص	
3- الحياة الاجتماعية	أرسم إشارات مرور و أعطي تعليمات	بنت عطوفة	هم، نحن، كم	[ث] [ذ] [ح][ع]	ث، ذ ح، ع	الشّرطي
		رفع الأذى عن الطريق	غد، اليوم	[ق][ك] [ز][ص]	ق، ك ز، ص	
4- الأعياد الوطنية	بطاقة تهنئة	في متحف المجاهد	لام الجر	[ف][و] [خ][غ]	ف، و خ، غ	من جبالنا
		يوم العيد	أنتم . هم	[د] [ذ] [أ] [ه]	د، ذ أ، ه	
5- جسم الإنسان	بطاقة تهنئة	التّغذية الجيدة	جميع، كل	[ن] [ي] [ر] [ل]	ن، ي ر، ل	الممرّضة
		النّظافة والأناقة	صباح، مساء	الحركات (قصيرة وطويلة)	الحركات (قصيرة و طويلة)	
6- اللّعب والتّرفيه	أصنع أقنعة و أكتب مسرحيّة (1)	لعبة نحبها	كأنّ، كـ		صوف مجعد	اللّعب
		في المسرح (1)	أهلاً وسهلاً، وداعًا		ينزل السّتار	
		في المسرح (2)	لم، لن		تعالوا نقفز فوق الساقية	
7- النقل والمواصلات	أكتب مسرحية (2)	في انتظار الحافلة	الذين، اللّواتي		هاهي الحافلة قادمة	الطائرة
		زيارة للمطار	ذلك، أولئك، تلك	التاء المفتوحة في الأفعال	زار التلاميذ المطار	
8- المدينة والريف	أرسم إشارات للحديقة و أعطي تعليمات (1)	المدينة	التّأنيث في الصفات	التّنوين بالضمّ	شوارعها واسعةٌ	نشيد الحديقة السّاحرة
		عرقلة السير	لم، ليس	التّنوين بالفتح	هذا غير ممكن	
		الريف	كأن، مثل	التنوين بالكسر	الأغنام منتشرة في المراعي	

9- الفلاحة	أرسم إشارات للحديقة و أعطي تعليمات	في الحقل	الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني: هنا هناك		وقفت زينب على ربوة	الفلاح الصّغير
		في البستان	التّعجب: ما أفعل		المحصول جيد هذه السنة	
10 - عالم الحيوانات	أرسم حيواناً و أصفه	الحصان	التّثنية	الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة	الحصان حيوان أليف	الطّائر الصّغير
		حيوانات البحر	الجمع		هذه الأسماك صغيرة	
11- الطبيعة والبيئة	أُنجز ساعة تشير إلى حالة الطقس و أصفه	فصول السنة	الألوان		تسترجع الأشجار أوراقها الخضراء	الطّبيعة في بلادي
		حماية الغابات	الاستفهام: متى، مع من		الحرائق تنتشر بسرعة، لا توقد النّار	
12- المهن والنشاط الاقتصادي	من اقتراح المعلّم	من المدرسة إلى المهنة	الشّرط: إذا	الحروف المكتوبة غير المنطوقة	الحياة يا أبنائي عمل وجد	نحن أصحاب الحرف
		في المحلات الكبرى	الاستفهام: كم، بكم		أُنظري ...الثّمن مكتوب هنا	
13- الاكتشافات والاختراعات	أُنجز بطاقة استعمال	أجزاء الحاسوب	الاحتمال: لعل، ربما		ربما نفذت عبوة الحبر فتوقفت الطابعة عن العمل	سفينة الفضاء
		استخدامات الحاسوب	الاستفهام: ما، لمن، أ		يقوم الطّبيب بتنظيم مواعيد المرضى	
14- الاعلام و وسائل الاتصال	أكتب رسالة	رسالة من تمنراست	أدوات الربط: و، ثم، ف	ما ينطق ولا يكتب، ما يكتب ولا ينطق	تمنراست منطقة سياحية شاسعة	وداع المدرسة
		حفل رائع	التّفضيل: أفعل		كان حفل مدرسة الزهور أجمل الحفلات	

جدول رقم(4): نتائج المقارنة بين محتويات الكتابين من حيث الصّيغ و الإملاء.

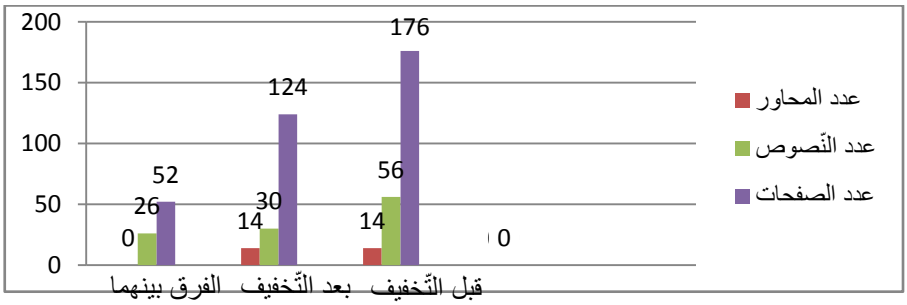
من أهم الملاحظات حول المقارنة بين محتويات الكتاب قبل التّخفيف و بعده أنّ عدد المحاور لم يتغير، و هو أربعة عشر محورا (14)، في حين تقلّص عدد النّصوص من ستة و خمسين (56) نصّاً إلى ثلاثين (30) نصاً، فبعد أن كان المحور الواحد يشتمل على أربعة (4) نصوص، صار بعد التّخفيف يتضمن نصين (2) فقط، ماعدا محورين اثنين اشتملا على ثلاث (3) نصوص، هذان المحوران هما: المحور السّادس(اللّعب والتّرفيه) و المحور الثّامن (المدينة و الريف).

إنّ الاستغناء عن ستة وعشرين (26) نصًا يعني غياب معارف لغوية و أخرى سلوكية يحتاجها المتعلّم في نموه، و يمكن تلخيص نتائج المقارنة الأولية من حيث الكمّ في الجدول الآتي:

	قبل التخفيف :	بعد التّخفيف:	الفرق:
عدد المحاور:	14	14	00
عدد النّصوص:	56	30	26
عدد الصّفحات:	176	124	52

جدول رقم (5): نتائج دراسة الكتاب قبل التّخفيف و بعده من حيث عدد المحاور، النّصوص، الصفحات.

و يُمكِن ترجمة نتائج الجدول السّابق عبر المخطط الآتي:



منحنى رقم(1): نتائج دراسة الكتاب قبل التّخفيف و بعده من حيث عدد المحاور، النّصوص، الصّفحات.

أمّا عن الصيغ و التّراكيب و الإملاء فبمقارنة الجدول رقم (4) بالجدول رقم (3) نتحصّل على الآتي:

ما تم حذفه نهائيا :	ما تم الإبقاء عليه:	ما تمت زيادته:
الضمائر المتصلة: الهاء، الياء، الكاف، النون.	الضمائر المتصلة: هما، هم، كما، كم.	الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني والزماني: اليوم.
الضمائر المنفصلة: أنا، أنت، هو، هي .	الضمائر المنفصلة: هما، أنتما، هم، نحن، أنتم.	الاستفهام: مع من.
أسماء الإشارة: هذا، هذه، هؤلاء.	أسماء الإشارة: ذلك، أولئك، تلك، هنا، هناك .	
الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني والزماني: حول، داخل، فوق، على، في، تحت، قبل، بعد، أمس.	الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني والزماني: أمام، غدا، صباح، مساء	
الأسماء الموصولة: الذي، التي.	الأسماء الموصولة: الذين، اللّواتي.	
الاستفهام بـ: أين، لماذا، إلى أين، ماذا، من، هل، كيف.	الاستفهام بـ: متى، كم، بكم، ما، لمن، أ.	
حروف الجر: مع، عن، على، بـ	حروف العطف: و، ثم، الفاء.	
إنْ الشّرطية.	إذا الشّرطية.	
النّفي بـ: غير، لا.	النّفي بـ: لم، ليس، لن.	
الاحتمال بـ: قد.	الاحتمال بـ: ربما، لعل.	
الاسم الممدود.	التشبيه: كأن، مثل، ك.	
مراجعة الحرفين الباء والميم.	استعمال: جميع، كل.	
أل القمرية.	عبارات الترحيب: أهلا، وداعا	
أل الشمسية.	صيغ التعجب: ما أكثر، ما أكبر.	
التاء المفتوحة في الأسماء وعند الوقف.	الصيغ الدالة على الألوان: حمراء، برتقالية، وردية.	
التاء المربوطة في المفرد المؤنث المربوطة عند الوقف.	الحركات القصيرة و الطويلة.	
	التنوين بالفتح ، بالضم، بالكسر.	
	الألف التي تكتب ولا تنطق.	
	الألف التي تنطق ولا تكتب.	
	التثنية.	
	الجمع.	

جدول رقم (6): الفرق في محتويات الكتاب قبل و بعد التّخفيف من حيث الصيغ، التراكيب، الإملاء.

3- أثر التخفيف على أسس بناء المنهاج و الكتاب المدرسي:

لقد تمّ تصفّح كتاب اللّغة العربية بعد التّخفيف بُغية التّحقّق من مدى تفعيل مبدأ المقاربة النّصية مع العلم أنّ تأليف الكتاب في الأصل اعتمدها، و هي تعمل على« جعل النّص محورًا تدور حوله مختلف الفعاليات اللّغوية من قراءة وتعبير وكتابة، [...]، فالقراءة ليست غاية في حدّ ذاتها ، وإنّما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات[...] فتتكوَّن لدى المتعلّم قدرتان هما، قدرة التّلقي وقدرة الإنتاج »[1]. و قد أُلِّفت نصوص الكتاب خصيصاً لضمان توفّر وحدات وصيغ يحتاجها المتعلّم في هذه المرحلة، هذا من جهة ومن جهة أخرى حتّى يخدم النّص كفاءتي المنطوق و المكتوب. بعد تعرّض الكتاب لحذف ستٍ و عشرين نصاً نجد بعض الصيغ (الظّواهر اللّغوية) التّي تمّ الإبقاء عليها مع حذف نصّها الذي وُضِع من أجلها، نُقِلَتِ الأمثلة المرافقة للظّاهرة اللّغوية المراد دِراستها و التي تحتوي على هذه الصيغ كما هي إلى مواضع أخرى فأصبحت ترافق نصوصاً لم توضع في الأساس من أجلها، بل لا تخدمها لأنّه لا صلة لها بموضوع النّص، و على سبيل المثال لا الحصر ما نجده مرافقا لنص "أمي وأبي" بعد التّخفيف خلال مراجعة الحرفين "الثاء والظاء" تم اختيار الكلمتين "ثلاث، مناظر" وهما كلمتان لم تَرِدا في نص الوحدة

[1]- سيدي محمّد بوعياد دبّاغ ، حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفية (دليل المعلّم)، ص. 9.

"أمي وأبي " [1]، في حين قبل التّخفيف تم ت مراجعة الحرفين السّابقين خلال دراسة نص "منزلنا " الذّي احتوى الكلمتين السّابقتين [2]، وبالتّالي تمّ تغييب المقاربة النّصية من هذه الوحدة بعد التّخفيف، في حين كانت متوفرة قبله.

و في السّياق نفسه نضرب مثالاً آخر من نص "حماية الغابات"، حيث جاء تحت أيقونة "أستخرج وأستعمل": الاستفهام "متى تشرق الشمس ؟" وهي جملة مأخوذة من النّص المحذوف "شكرا أيتها الشمس " وُظِّفت قبل التّخفيف في دراسة الجملة الاستفهامية ؛ آنذاك تحققت المقاربة النّصية [3]، أمّا بعد التّخفيف لم تتحقق[4].

ونجد في الوحدة المُتضّمنة لنصّ "عرقلة السّير" من الكتاب بعد التّخفيف تحت أيقونة "أقرأ وأميز" التّركيز على "التّنوين بالفتح "، و هو ما يُقَدَّمُ في نشاط القراءة في هذه الوحدة ، و ضمن أيقونة"أُحسِّنُ خطّي" تمّ إدراج جملة تحتوي على "التّنوين بالكسر" في نشاط الكتابة في الوحدة نفسها[5]، و هذا أمر لا نحكم عليه أنه لا يَخدُم العملية التّعليميّة التّعلّمية فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى التّشويش على المتعلّم مع العلم أنه توجد حصة قادمة تتعلق ب"التّنوين بالكسر"، فلو أن جملة الكتابة كانت معززة لما سبق، أي أنّ تحتوي على "التّنوين بالفتح" لكان ذلك مساعداً على التّعلم، أو على الأقل لو تمّ اقتراح جملة خالية من أي تنوين آخر، حتّى لا يتشتت ذهن المتعلّم.

و تمت ملاحظة الإخلال نفسه مع الوحدة التّعليمية "الرّيف"؛ حيث كان التّركيز في أيقونة

---

[1] – المؤلّفان نفسهما، لغتي الوظيفية كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015/2014، ص.16،17.

[2] – المؤلّفان السّابقان، لغتي الوظيفية كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التعليم الابتدائي ، 2004/2003، ص.22، 23.

[3] – أُنظر، المرجع السابق، ص. 132، 133.

[4] – أُنظر، المؤلّفان نفسهما، لغتي الوظيفية كتاب اللّغة العربية، 2014/ 2015، ص. 94، 95.

[5] – أُنظر، المرجع نفسه، ص. 69.

"أقرأ و أميز" على" التّنوين بالكسر"، أمّا الجملة المخصصة للكتابة و الواردة ضمن أيقونة "أحسن خطي" فتضمّنت إحدى كلماتها "التّنوين بالضمّ" [1]، مع العلم أن تناول النّشاطين يحصل في حصة واحدة لا تتجاوز الساعة فكيف ننتظر من متعلّم أنْ يكتسب معرفةً ما مهما كان نوعها دون أن نركّز انتباهنا إلى ما نقدمه له ؟، بل إنّ في مثل هذه الحالات لا يكفي أنّ الكتاب لا يوفّر له ما يساعد على التّعلّم والتّرسيخ، بل هو يَحيدُ عن الهدف التّعلميّ بإدراج أمثلة تشتّته. و خلاصة القول في هذا المقام أنّ تخفيف بعض النّصوص أخلّ بمبدأ المقاربة النّصيّة فقبل التّخفيف كانت الأيقونتان" أقرأ وأميز"و "أُحسّنُ خطّي" تتضمّن بعض الأمثلة الواردة في النّص وهذا كان لصالح المتعلّم فذلك يُعينُه على استيعاب معاني هذه الكلمات فسياق النّص يساعده على الفهم، و ترسيخ الظواهر اللّغوية المُراد التّعرّف عليها. إنّ حذف هذه الصيغ و التّراكيب أدّى إلى تقديم و تأخير محتويات أخرى و نقلها من موضعها الأصلي إلى موضع آخر دون مراعاة مبدأ المقاربة النّصية، وعلى إثر دراسة الأستاذ السّعيد بو عبد الله التي أجراها حول مناهج اللّغة العربية المعتمدة في التّعليم الابتدائي صرّح بالآتي : « إنّ محتويات المناهج التّربوية تتعرّض أحيانا لما يُسمّى بالتّخفيف فيتمّ حذف بعض المقرّرات الدّراسية، خاصّة من القواعد النّحوية و الصرفية

و الصيغ و التّراكيب بهدف تخفيف المناهج التّربوية، و لكن أحياناً تكون عملية التّخفيف غير مدروسة دراسةً واعيةً، كأن تحذف صيغٌ تعبيريةٌ من وحدةٍ من الوحداتِ التّعليميّةِ و تُدرَجُ صيغٌ أخرى غير واردة في نصّ القراءة»[2]. وفي هذا المقام نتفّق مع الدّكتور حلمي أحمد الوكيل حين علّق قائلاً« و عندما تتمّ عمليّات الحذف بأسلوب غير علميّ كما هو متّبع في مُعظم الأحوال حتّى الآن فإنّ التّرابط بين أجزاء المادّة يضعُف بل ينقطع انقطاعاً تامّاً؛ و ذلك لأنّ معلومات المّادّة تُقَدَّم للتّلميذ متسلسلة و مُترابطة وفقاً لنظامٍ معيّن و فلسفة معيّنة و كلّ جزءٍ يتعلّق بالجزء السّابق له، فإذا حُذِف جزءٌ يترتّب عليه تقديم

[1] – المرجع نفسه، ص. 71.

[2] – السعيد بو عبد الله،" دراسة مناهج اللّغة العربية المعتمدة في التّعليم الابتدائي"، ص.15.

و تأخير أجزاء أخرى تالية فماذا تكون النّتيجة ؟ إنّها معروفة مُقدّماً: هي عدم فهم التّلاميذ للأجزاء التّالية و بالتّالي تُصبح معلومات التّلميذ مُفكّكة لا جذور لها، وهذا بالطّبع له نتائجه السّيئة على المُستوى الثّقافي و التّربوي لأنّ المعلومات المُفكّكة تؤدّي إلى اِكتساب خبرات غير مُترابطة و هذا ما يتنافى مع المنهج بمفهومه الحديث »[1].

و بعد مقارنة محتويات كل من الكتاب و المنهاج قبل التّخفيف و بعده[2] تمّ التّوصّل إلى الآتي:

فيما يخص مراجعة الحروف ورد في المنهاج قبل و بعد التّخفيف العبارة الآتية : « تتمّ مراجعة الضّوابط و الحروف صوتا و رسما خلال الشّهرين الأولين من السّنة الدّراسيّة و من خلال نصوص تتناول محتويات جديدة تندرج ضمن المحاور المقرّرة » [3] ، و هذا ما عمد كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي إلى تجسيده، حيث تمّ تناول مراجعة الحروف كاملة، من أجل ترسيخ نطقها من مخارجها نطقًا سليمًا، و كان السبيل في ذلك تقديمها على شكل متقابلات صوتية و عرض الأصوات المتقاربة المخرج في كلمات تشترك أحيانا في أغلب أو كل بقية الأحرف مثلا: تمت مراجعة الحرفين **[السين،** و **الزاي]** معًا ضمن درس واحد وهو المرافق لنصّ " **غداً نعود إلى المدرسة**" و من الأمثلة المقترحة في الكتاب [سريرها ، يلزمها] وهما كلمتان مستخرجتان من النّص ممّا يبرز السّعي في تحقيق **المقاربة النّصية،** كما أُقتُرِح مثالان آخران هما [مسمار ، مزمار]، وهذان المثالان يُبْرِزان الفرق في الصّفة بين الحرفين، ظلّ اِعتماد المتقابلات الصوتية قائما في كتاب اللغة العربية للسّنة الثّانية بعد التّخفيف، إلّا أنّه تمّ تغييب مُراجَعَةَ الحرفين [الميم، الباء] من الكتاب بعد التّخفيف.

---

[1] - حلمي أحمد الوكيل، تطوير المنهج أسبابه، أساليبه، خطواته، معوّقاته، ص.340.

[2] – تعتمد هذه المقارنة على الجدولين(2) (5)، من الصفحتين 133،108، على التّوالي من هذا البحث.

[3]– وزارة التّربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، 2003، ص .36.
و قد وردت العبارة نفسها في المنهاج الصادر بـ جوان 2011 ، ص. 16.

وبغضّ النّظر عن إسقاط مُراجعة حرفي الميم و الباء من كتاب اللّغة العربيّة بعد التّخفيف مع ورودهما ضمن مُراجعة الحروف في المنهاج قبل التّخفيف و بعده، فإنّه يُمكننا التّصريح بأنّ كتاب اللّغة العربية للسنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل التخفيف يترجم المنهاج قبل التّخفيف (2003)، أما كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي بعد التّخفيف فيترجم ما ينصّ عليه المنهاج بعد التّخفيف (2011) من حيث المحتويات [1]، إلّا أنّه يُخلّ ببعض مبادئه كالمقاربة النّصية ، و إنّ ترجمة الكتاب للمنهاج من حيث المضامين دون الأسس العلمية يُعيق تحقيقه لما وُضِع له في الأصل.

و عند القيام بتمحيص مواضيع النّصوص المحذوفة من الكتاب نجدها تُصوّر محيط المتعلّم و تعكس واقعه، و منها ما يحمل طابعاً تواصلياً كما هو الحال في نصّ" استدعاء من البريد" [2] و عن النّصوص ذات الطّابع التّواصليّ تقول "آنّ ماري بوشر" : «نريد التّأكيد بقوّة على أنّ الطّابع الواقعي في النّصوص لا يُحصر في الوثائق الرّسمية (رسالة– بطاقة تهنئة– بطاقة دعوة ...)، بل يتواجد في وضعيات تواصليّة، و بتعبير آخر عندما نتكلّم عن الواقعية نريد القول أنّه يجب وضع المتعلّم في وضعيات واقعية من أجل أن يُوظّف مكتسباته الجديدة في ظروف تواصليّة طبيعية، إنّه من الاحتمال العالي أنّ استعمال الوثائق الواقعية يُساعد على الإبداع و لكنّه لا يُعوّض خلق وضعيات واقعية تواصليّة»[3]، إنّ نصّ "استدعاء من البريد" مستمدّ من واقع المتعلّم و يصوّر وضعية قد يعيشها في واقعه و هو نصٌّ يشتمل على وحدات ذات مفاهيم يحتاجها المتعلّم، و قد يُصادفها في واقعه مثل مركز البريد،

[1] - تم التّوصّل إلى هذه النتيجة اعتمادا على المقارنة بين الجدول رقم(5)، ص.133. بالجدول رقم(2)، ص. 107. ثمّ المقارنة بين الجدول(4)، ص. 128. بالجدول (1)، ص.102.من هذا البحث.

[2]– سيدي محمّد بوعياد دباغ ، حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفية كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، 2014/2013، ص. 166.

[3] -Anne-Marie BOUCHER, et autres, la communication dans l’enseingement d’une langue étrangère, p.18.

شبابيك، فاتورة الهاتف، الطّرود،...، و هذا هو حال بقية النّصوص التي تمّ الاستغناء عنها، من هنا نجيب عن إحدى فرضيات البحث بالتّوصّل إلى أنّ النّصوص المحذوفة تتضمّن معارف يحتاجها المتعلّم، و حذفها يُفقِده فُرصة اكتسابها.

و بعد التّمعن في طبيعة مواضيع صيغ الصّرف و الإملاء التي تمّ تخفيفها من محتويات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ثمّ من كتاب اللّغة العربية نلاحظ أنه **تمّ إغفال مبدأ التّدرج** في التعلّم. و إنّ التدرّج في المادّة التعليمية يقتضي « اِعتماد التّركيب الذي يراعي السّهولة و الاِنتقال من العامّ إلى الخاصّ و تواتر المفردات »[1]، و نستدلّ في ذلك بحذف أسماء الإشارة **هذا، هذه، هؤلاء** في إطار دراسة الظّواهر اللّغوية في حين تمّ الإبقاء على أسماء الإشارة **ذلك، أولئك، تلك، هنا، هناك،** إنّ ما تمّ حذفه يعدّ من أكثر أسماء الإشارة التّي قد يحتاج المتعلّم إليها في مختلف خطاباته الشفوية أو الكتابية، كما أنّ النّحو التّعليمي يستلزم التّدرج في التعلّمات، فالمفرد أصل بالنّسبة إلى المثنى و الجمع. و يظهر الإخلال بمبدأ التدّرج أيضاً في حذف دراسة الأسماء الموصولة الدّالة على المفرد **الذّي، التّي** و بالمقابل تمّ الإبقاء على ما يدلّ منها على الجمع **الذّين، اللّواتي.**

كما لوحِظ حذف صيغ تُسْهِم في تزويد المتعلّم برصيدٍ من الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني و الزماني : **حول، داخل، فوق، على، في، تحت، وراء، قبل، بعد، أمس؛** و هي ضمن احتياجات المتعلّمين في هذه السنّ باعتباره يلجأ إلى الوصف، فتزويد المتعلّم بهذه الألفاظ يخدمه لغوياً و يُعزّز نموه الحسي و الحركي و ذلك من خلال دفعه إلى التّعبير عما يحيط به. بل إنّ تعلّمها قد يخدم المتعلّم في موادّ تعليمية أخرى كالرّياضيات، و الجغرافيا في السّنوات اللاّحقة.

[1] – زكرياء ميشال، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص. 17.

و عند مناقشة التّخفيف الذي تعرّض له المنهاج سبق القول إذا كنا نفترض أنّ حجّة القائمين في تبرير حذف الصّيغ السّابقة هي أنّ المتعلّم في غنى عنها باعتباره تناولها خلال العام السابق (أي أثناء السنة الأولى من التّعليم الابتدائي)، فإنّ الردّ في هذه الحالة هو أنّ المتعلّم يحتاج إلى تعزيز تعلّماته و ترسيخها في الذّهن ، و أفضل سبيل لذلك هو تكرار ها خلال مختلف المراحل التّعليمية[1] ، و هذا رأيُ المُختصين في مجال اِختيار المادّة؛ « إذا كان للمهارات اللّغويّة [كذا] أن تُمتَلك و يُسيطِر عليها المتعلّم، فكلّ مهارة [كذا] يجب أن تتكرّر من سنةٍ إلى أخرى ومن صفٍّ إلى صفٍّ»[2]، إذ أنّ توزّع المادّة في أكثر من موقع يرفع من إمكانية الاكتساب، و إنّ التّكرار يسمح بتثبيت التّعلمات في ذهن المتعلّم و هذا ما يُؤكّده محمّد صلاح الدّين علي مجاور بقوله « عامل التّكرار في تعلّم اللّغة و اكتساب نمطها أمر له أهميته، ونظريات التعلّم كلّها تؤكّد هذا العامل بشرط أن يكون على أساس من الفهم و الإدراك»[3].

إلى جانب دور تكرار بعض المواضيع التّعليمية في ضمان التّحكم فيها، توجد خاصية أخرى تعود إلى المادّة التّعلمية في حدّ ذاتها و هي أنّ تناولها يُمكِن أن يكون على عدّة أوجه؛ فبما أنّ المادة أو حتّى جزءاً من المادّة له أكثر من استعمال و فيه أكثر من جزئية فيُختار في كلّ عام عدد قليل من تلك الأجزاء يُركّز عليه [4]، وهذا ما يحيلنا إلى ما تمّ ذكره في الفصل الأوّل من البحث فيما يخصّ المقاربة الحلزونية و أهميّتها[5]. كما أنّ ملاحظة جدول توزيع المضامين في الكتاب بعد التّخفيف تُظهر فراغات في بعض الأنشطة، فالمحور السّادس(اللّعب و التّرفيه) خالي من أي موضوع في الإملاء[6].

---

[1] – أُنظر، ص.112. من البحث.

[2] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور ، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة ، ص. 122.

[3] – المرجع نفسه، ص.174.

[4] – المرجع نفسه، ص .122.

[5] – أُنظر، ص. 59. من هذا البحث.

[6] – أُنظر، ص.122.من هذا البحث.

أمّا من حيث المحاور اشتمل كتاب اللغة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل وبعد التخفيف على العدد نفسه من المحاور، في حين نصّ المنهاجان على خمسة عشر محوراً، و يعود سبب الإختلاف في عدد المحاور إلى عدم تطابق عدد أسابيع الدّراسة مع عدد المحاور الذّي اِقترحها المنهاج فقام الكتاب بدمج محورين و هما **الوظائف و المهن** ، و **النشاط الاقتصادي** في محور واحد هو **المهن والنّشاط الاقتصادي**، و لكن التّساؤل الذي يتبادر إلى الذّهن هو: بما أنّه تمّ تخفيف المنهاج سنة 2011، لماذا لم يتم تغيير عدد المحاور، وجعله موافقا لما هو عليه واقع التّدريس ؟، أليس التّعديل في المناهج هو فرصة لتدارك النّقائص ؟

لقد سبق القول أن كل نصّ حُذِفَ من كتاب اللّغة العربية لم تُحذف معه مفردات و تراكيب فحسب، بل حذفت معه مفاهيم حضارية، و قيم إنسانية مختلفة لم يدرجها الكتاب قبل التّخفيف عبثاً، بل تمّ اِنتقاءها على أسسٍ متنوّعة؛ لغوية، نفسية، معرفية، بنائية، و بيداغوجية. كما أنّ الصّور المرافقة للنّصوص المخفّفة كان من الممكن أن تعطي للمتعلّم مجالا واسعاً للتّعبير الشّفهي. و إن حذف الأسئلة المُرافقة للنّص المخفّف من الكتاب يُقَلِّل من فرص المتعلّم في المناقشة؛ حيث إنّ« أيّة مدرسة حديثة في فلسفتها و اتجاهاتها لديها الكثير من فُرَص المناقشة ذلك لأنّ المُناقشة بالتّأكيد واحدة من أوجه النّشاط اللّغوي ذات القيمة فمن خلالها يتعلّم التّلاميذ كيف ينتقون أفكارهم، ويكتسبون أفكاراً جديدة و كيف يُفكّرون و كيف يُصدرون أحكاماً معقولة [...] و التّلاميذ الذين يَحظَونَ بالعديد من الفرص لمناقشة أمور حيوية للجماعة و الذين يُبدون مستوى عالياً في تفكيرهم، من المُحتمل أن ينموَ لديهم التّفكير الواضح و التّحدّث المؤثّر».[1]

[1] – محمّد صلاح الدّين علي مجاور ، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية ، ص.117.

تمت الإشارة في مواضع عديدة إلى أنّ التخفيف أخلّ بالمقاربة النّصية في مختلف أنشطة الكتاب، و حتّى المحفوظات تأثّرت بهذا الاخلال، حيث إنّ بعضها يتعلّق بمواضيع حُذفت نهائياً كما هو الحال مع أنشودة " الشرطي " [1] التّي كانت تُناسب موضوع "إشارات المُرور" الذي تمّ حذفه مع الإبقاء على المحفوظة دون استبدالها بمحفوظة تخدم موضوعا من المواضيع المتبقيّة ، و الأمر نفسه نُلاحظه مع أنشودة " سفينة الفضاء "[2] فموضوعها الذّي كما هو جليٌ من العنوان له علاقة بالفضاء الخارجيّ و هذا الموضوع غير وارد في الكتاب بعد التّخفيف، في حين اِشْتَمل الكتاب قبل التّخفيف على نصين مرتبطين بهذه الأنشودة و هما: " غزوُ الفضاء"، و " بذلة رجل الفضاء " [3]، و إنّ هذين النّصين بالذات يحملان مفاهيم تواكب التطوّر التّكنولوجي و يتضمّنان الرّوح العلمية للعصر، تمّ حذفهما دون الإتيان ببديل عنهما.

أمّا بالنّسبة للتّمارين فإنّ الهدف الأساسي للتّغذية الرّاجعة كما سبق ذكره هو مُساعدة المُتعلّم على التّحصيل الجيّد لأنّ الدّراسات أثبتت« وُجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسط درجات تحصيل التّلاميذ الذين لا يتلّقون تغذية راجعة، و متوسّط درجات نُظرائهم ممن يتلقون التّغذية الرّاجعة بأشكالها المختلفة لصالح الذين يتلقون التّغذية الرّاجعة ». [4] و عن التّقييم يقول برينو BRINO: « الكلّ يقيّم؛ فالتقييم كالتّنفس، لا أحد يستطيع الاستغناء عنه، ربّما دون قصد، ودون منهجيّة و لا صرامة، لكن بغرض نفعي يبرر هذا العمل العقلي » [5]، فقد أضحى الخطأ في العملية التّعليميّة التعلّميّة اليوم وسيلة بناء، من خلاله يُشخّص المعلّم صعوبات التعلّم، فيُعيد على أساسه تنظيم هذه العمليّة. و قبل التّخفيف

---

[1] – سيدي محمّد بوعياد دباغ ، حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفية، كتاب اللّغة العربية السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، 2014/2013، ص. 43.

[2]– المرجع نفسه، ص. 162.

[3] – المرجع نفسه، ص152– 154.

[4] –عمر هاشمي ، " التقييم البنائي و التّغذية الرّاجعة"، المربي ، ص.8.

[5] – إسماعيل إلمان ، " ماذا نُقيّم ؟"، المُربي ، العدد 2 ،جويلية / أوت 2004، ص.9.

أتاح كُراس التّمارين للمتعلّم فُرصة مُراجعة الكثير من التعلّمات السّابقة، أمّا حذفه دون تقديم البديل يخلق فراغاً في الرّبط بين ملمح الخروج من السّنة الأولى و ملمح الدّخول إلى السّنة الثّانية، مع العلم أنّ كثيراً من التّمارين تحمل طابع الألعاب التّركيبية المُمتعة، إضافة إلى أنّ هذه التّمارين تجعل نصيب المُتعلّمين متساوياً من ناحية التّقييم، أمّا بعد التّخفيف فلكلّ معلّم الحريّة في اِنتقاء التّمارين التّي يوجّهها للمتعلّمين، و ليس لكلّ المدرّسين روح الإبداع في خلق الوضعيات المُناسبة. و قد اتّفق الباحثون في تقييم الكتاب المدرسي على أنّ ه من الضروري احتواءه على « نشاطات اختباريه [...] و نشاطات إثرائية متدرّجة الصعوبة [...] ونشاطات داعمة و مساعدة» [1]، و يرون أنّ «المسائل و التّمارين التّي يضمّها الكتاب المدرسيّ و التّي توجد عادة في نهاية كلّ فصل أو باب أو وحدة من وحداته كتطبيق على ما يتمّ تعليمه للتّلاميذ خلال هذا الفصل أو هذه الوحدة الفرعية هي من أهمّ ما يُميّز الكتاب المدرسيّ عن غيره من الكتب الأخرى» [2]، و ترى "آنّ ماري بوشر" Anne Marie BOUCHER" و آخرون أنّ « اكتساب عدد معيّن من المعارف يتطلّب توظيف القدرات اللّغوية لأنّ المعارف الضّمنية التّي تُكتسب أثناء التّوظيف من خلال التّمارين اللّغوية تَسمح للمعارف الصريحة بالتّطوّر»[3] ، في هذا القول إشارة إلى أنّ التّمرين اللّغوي في حدّ ذاته يحْوِي معارف ضِمنيّة تُسْهم في تطوير المعارف التي قُدّمت بشكلٍ صريحٍ.

يُعدّ التّقييم من أهم مميّزات الكتاب المدرسي عن غيره من الكتب، فمن الضّروري إدراجه في نهاية كلّ موضوع (فصل) و يُشترط في أسئلة هذا التّقييم أن « تغطي جميع النّقاط الرئيسيّة في الكتاب،

[1] – منصور بن سلمة و ابراهيم الحارثي ، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته ، ص.106.

[2] –مركز البحوث التّربويّة، دراسات في المناهج الدّراسيّة، ص. 528.

[3] - Anne-Marie Boucher, et autres, la communication dans l’enseingement d’une langue étrangère, p.16.

و تستثير تفكير المتعلّم و توفّر التّغذية الرّاجعة له» [1].أمّا التّقييم الذّي يكون في آخر الوحدة فيجب « أن تكون أسئلته متنوّعة [...] و تُبيّن أهداف تلك الوحدة». [2]، و ترى عبير عليمات أنّ من أهمّ مواصفات الكتاب المدرسيّ أن « يهتمّ بأساليب التقويم[كذا]، حيث إنّ التّقويم[كذا] عملية تشخيصية، علاجية، تعاونية مستمرّة»[3].

و قد اقتصد كراس التّمارين قبل حذفه الوقتَ؛ فالمُتعلمون يُجيبون عليه مباشرة و هو يُسْهم في جعل أعمالهم منظّمة، و من دونه سيحتاج المُتعلّمون إلى و قتٍ أوسع لنقل التّمارين المُقترحة عن السّبورة

و هم لم يتعوّدوا بعد على سُرعة الإنجاز في هذه السنّ ، و إنّ الحجمَ السّاعي للنشاطّ الواحد لا يتعدى 45 دقيقة. و يُمكنُ أن يُسهِم هذا الكراس في ترسيخ الكلمات الجديدة؛ فقد ضُمِّن نشاطاتٍ لغويّة «يتدرّب التّلاميذ من خلالها على استعمال الصّيغ و التّعرّف على قواعد رسم الكلمات و كذا التّحكّم في الخطّ »[4]. و قد أكدت مختلف الأبحاث التّي أنجزت حول تعليم الوحدات المعجمية أنّ تلقي الكلمات الجديدة لا يكفي لترسيخها، بل يتطلب الأمر وضعيات مُحدّدة، و تمارين دورية، تتيح إعادة توظيفها في سياقاتها [5]، إذ لا

[1] – سعدون محمّد الساموك، هدى الشمري، المناهج الدّراسية بين التّقليد و التّحديث، ص.136.

[2] – المرجع نفسه، ص.137.

[3] – عبير عليمات، تقويم و تطوير الكتب التّعليمية للمرحلة الأساسية، ص. 35.

[4] – سيدي محمّد بوعياد دبّاغ ، حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفية، دليل المعلّم– السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي–، ص.12.

[5] – أُنظر، Marie Noëlle ROUBAUD, et Marie José MOUSSU,‘‘ un enseigneme structuré du lexique dès la maternelle au service de l´écriture’’, pratique n°155/ 156, Décembre 2012, p .113.

يُمكن الاستغناء عن التّوظيف اللّغوي في وضعيات و سياقات متنوّعة؛ من استبدال و تحويل، و إعادة استعمال الكلمات و ممارسة الألعاب اللّغوية[1].

لقد سبق التّنويه بدور كراس التّمارين في ممارسة التّعبير الكتابي حيث إنّه كان يُتيح للمتعلّم فرصة كتابة جمل يُعبّر من خلالها عن مشاهد وردت في الكتاب و يؤكّد محمّد الأوراغي أنّ « للكتاب المصوّر مكانة رئيسيّة في مجال التّدريبات، و خاصّة في تدريب التّعبير الكتابي. بحيث تُركّب صورٌ تركيباً دالاً، و بإمعان النّظر فيها يهتدي الطّالب إلى تقدير المعاني المقصودة، و بإعمال مكتسباته يتأتى له أن يصوغ تقديراته بواسطة اللّغة، و نُجُوع [كذا] هذا المنهج التّربوي في تنمية مهارة التّعبير الكتابي مؤكّد تجريبياً [...] و هو مبرّر نظرياً لانقسام هذا النّشاط الذهني إلى مرحلتين مستقلتين: يكون المطلوب في المرحلة الأولى تدقيق الملاحظة لاستخراج دلالات الصّور المنتظمة انتظام العبارة اللّغوية، و في المرحلة الثّانية يقع التّركيز على الحافظة لاقتطاع المفردات الدّالة دلالة الصور المرسومة، ثمّ تركيبها وفق القواعد المكتسبة بهدف إنشاء عبارات لغوية موازية لانتظامات الصور المحلّلة»[2] ، إنّ غياب هذه الوسيلة أفقد العملية التّعليمية الكثير من التّنظيم حيث لم يعد هناك مساواة بين متعلّمي السنة الثانية من التّعليم الابتدائي من قسم إلى آخر فيما يُقدّم في نشاط التّعبير الكتابي من وضعيات، و لم تُزوّد الأقسام الدّراسية بوسائل أخرى تدفع المتعلّم إلى الإنتاج الكتابي. و إنّ إهمال التّعبير الكتابي يهدّد عملية اكتساب اللّغة بالفشل ذلك لأنّ « التّحكّم في التّعبير الكتابي هو أبرز غايات تعليم اللّغة العربية في المناهج الجديدة، و أنّ كلّ الكفاءات خادمة له»[3].

---

[1]- أُنظر Garcia-Debanc CLAUDINE, ''Enseignement De la langue et production d'écrits'', in pratique, N°77, Mars 1993,p.4

[2] – محمّد الأوراغي، اللّسانيات النّسبية، ص. 46.

[3] – حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدى المراحل الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.132.

كانت هذه أهمّ النّقاط الخاصة بالمواضيع المخفّفة من كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي و هي تؤكّد في مُجملها أنّ التّخفيف في مواضيع الصّيغ و الإملاء تماشى و تخفيف المنهاج سنة 2011، لكنّه أخل بأسس هامّة تتعلّق بالكتاب المدرسي كضرورة توفّره على أسئلة و تمارين تقييمية إثر حذف كراس التّمارين، و أسس أخرى ترتبط بالمنهاج كمبدأ تدرّج التّعلمات و بناءها حلزونياً

و استغلال مبدأ المقاربة النّصية، و قد يُعرقل التّخفيف تحقيق الكفاءة الختامية فهو يُهدّد قدرة المتعلّم على فهم و إنتاج نصوص شفويّة و كتابية متنوّعة لأنّه فقد الكثير مما سُطّر في الأصل(قبل التّخفيف) لتحقيق ذلك.

و بعد دراستنا للمنهاج و الكتاب الدراسي نحاول إسقاط ما ورد في النشرة الرسمية للتربية الوطنية عبر العدد 522، جويلية/أوت 2009، و التي تعرض دواعي تخفيف المناهج [1]، بالنسبة للوجاهة لا نجد فيما كان قبل التّخفيف إخلالا لوجاهة المحتويات مع الكفاءة النّهائية للسّنة الثانية و التي نصُّها : « يكون المتعلّم في نهاية السنة الثّانية قادرا على فهم و إنتاج نصوص شفوية و كتابية متنوّعة يغلب عليها الطابع الإخباري»[2]، بل على العكس من ذلك؛ فما قيل أنّه من دواعي التّخفيف صار نتيجة سلبية عنه، حيث تمّ إلغاء فرص التّدريب على الكتابة (التّعبير الكتابي) عبر حذف كراس التمارين اللّغوية، و قد سبق ذكر أهميته في التّعبير الكتابي [3]، أمّا عن القول بأنّ التّخفيف جاء لاجتناب تكديس المعارف في السنوات المتتابعة فإنّنا اطّلعنا على محتويات اللّغة العربية للسنوات اللاحقة فلم نجد أي تكديس للمعارف و إنّ تكرار بعض التّعلّمات لا نعتبره تكديسا؛ و إنّما هو ترسيخ لهذه التّعلّمات و هذا ما تطرّقنا إليه في سياق

[1] – أُنظر، ص. 76. من هذا البحث.

[2] – وزارة التّربية الوطنية ، اللّجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، 2003، ص. 27.

[3] – أُنظر، ص. 129–131. من هذا البحث.

الحديث عن المقاربة الحلزونية [1]. أمّا عن تبرير اللجوء إلى الحذف بداعي ضبط مختلف النشاطات المقترحة في البرامج التّعليمية بحيث تكون ملائمة و موافقة للتوقيت المعتمد لكلّ مرحلة تعليمية نَرُدُّ بأنّه تمّ تدريس محتويات الكتاب كما جاءت قبل التّخفيف في مرحلة تقليص التّوقيت الأسبوعي و الانتقال إلى الأسبوع ذي خمسة أيام دراسية ،و هذا ما تؤكّده وثيقة التّخفيف (2008) حيث جاء فيها أنّ محتويات اللّغة العربية للسنة الثانية لم يلحقها أي تغيير [2]. و بالنّسبة إلى المبرر الأخير الذي استُنِد إليه في التّخفيف من كونه يسعى إلى تحسين مقروئية المنهاج فنقول أنّ كل ما تغيّر في هذا الأخير هو حذف جزء من المحتويات أمّا بقية مكونات المنهاج فظلّت كما هي، و مقروئيته أيضاً.

بعد أن تعرّفنا على المواضيع المحذوفة من نصوصٍ قرائيةٍ و ظواهرٍ تركيبيةٍ أو إملائيةٍ و تأثير هذا الحذف على أسس بناء المنهاج و الكتاب و بالتالي التأثير على تحقيق الكفاءة الختامية في اللّغة العربية سننتقل في المحطّة القادمة إلى جرد الوحدات اللّغوية من نصوص القراءة بُغية استخراج الوحدات المحذوفة ثمّ السّعي إلى معرفة مدى تأثير حذفها على رصيد المتعلّمين اللّغويّ.

4- جرد الوحدات اللّغوية من نصوص القراءة لكتاب اللّغة العربية قبل التّخفيف و بعده:

سيُتَّبع في جرد نصوص كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل التّخفيف و بعده منهجية واحدة، و سترصّف الوحدات في جُذاذات؛ بالنّسبة للتّصنيف الأوّلي للوحدات بعد استخراجها سيتمّ توزيعها على أقسام الكلام؛ فعل، اسم، و ما ليس بفعل و لا اسم ، و قد تمّ تفضيل عنونة القسم الأخير بذلك لاجتناب اختلاف النّحويين في تقسيم بعض الوحدات إلى أداة أو حرف و في الواقع إنّ تصنيف هذه الوحدات ليس غاية في ذاته، فالهدف منه تنظيم عملية استخراج الوحدات المُخفَّفَة و معرفة قيمتها

[1] – أُنظر، ص.64. من هذا البحث.

[2] – أُنظر، ص.78. من هذا البحث.

و أهمية اكتسابها من قِبَلِ المتعلّم و مدى حاجته إليها. و قد اعتمد الجرد على أُسسٍ هي:

يتمّ اِحتساب توزّع المُفردة من محور إلى آخر، دون اِحتساب تكرارها لا في النّص الواحد و لا في النّصوص المُنْتَمِيَةِ إلى المحور الواحد ، و أعلى تـوزّع يُمكن أن تحصل عليه المفردة الواحدة سيكون 14(أربعة عشر) توزّعا؛ فذلك متعلّق بعدد محاور الكتاب.

بالنسبة للأفعال:

سيتمّ تحويل كلّ الأفعال إلى الماضي، فلو وُجد فعل بأزمنته المختلفة في الفصّ الواحد أو في أكثر من نص في المحور الواحد يُحتسب وِحدة واحدة و يُسجّل في الجذاذة في صيغة الماضي، فمثلاً: ذَهَبَ – يَذْهَبُ – اِذْهَبْ لا تسجل كلّ منها منفصلة، بل يُسجّل ظهورها في المحور الواحد مرة وحيدة في صيغة الماضي(ذَهَبَ).

تُسْنَدُ الأفعال التّي يتمّ جردها من النّصوص إلى ضمير المفرد الغائب ؛ مثلاً الأفعال: خَرَجْتُ ، نَخْرُجُ، يَخْرُجُونَ .... الموجودة في المحور الواحد تُعد جميعًا في التّصنيف كلمة واحدة تُسجّل في الجذاذة بإسنادها إلى المفرد الغائب في صيغة الماضي كما جاءت الإشارة إليه منذ قليل "خَرَجَ".

و بالنّسبة للفعل المزيد تعدّ كل صيغة من صيغه كلمة مستقلة مثل: لَزِمَ – اِلْتَزَمَ – اِسْتَلْزَمَ؛ فكلّ واحدة منها تُعدّ كلمة مستقلة عن الأخرى.

يُدوّن الفعل في الجذاذة بعد تجريده من السّوابق و اللّواحق، على أن تُدوّن هذه الأخيرة (السّوابق و اللّواحق) في جُذاذات خاصّة بها.

بالنّسبة للأسماء:

إذا وردت الأسماء في النّص بصيغة المفرد المؤنث تُحتَسَبُ مع المذكر منها وحدة واحدة مثل (طفل ، طفلة) و تدوّن في الجذاذة بدون التّاء المربوطة، و ما جاء منها في المثنى مثل (تلميذان، تلميذتان) تحتسب وحدة واحدة مع مفردها و يتمّ تدوينها في الجذاذة في صيغة المفرد (تلميذ) حيث تُجرّد من اللاّحقة، و الأمر نفسه بالنّسبة للأسماء التّي وردت في صيغتي الجمع المذكر السّالم، و الجمع المؤنّث السّالم و مفردها واحد مثل (معلمون، معلمات) تدوّن هي الأخرى في صيغة المفرد (معلّم)، أما الوحدات التي جاءت في صيغة جمع التّكسير فتُحتسبُ مستقلةً عن مفردها مثل (شجرة، أشجار) فتُسجّل كل وحدة منهما مستقلة عن الأخرى.

تعدّ الأسماء التي جاءت في صيغة النّسبة وحدة مستقلة مثلاً: الجزائر – الجزائريّ، كلّ منهما وحدة مستقلة عن الأخرى.

الأعداد كلّ واحد منها يُحتسب كلمة واحدة بما في ذلك الأعداد المعطوفة ، فمثلاً: ستة و سبعون (76) تعد وحدة واحدة مستقلة عن ستّة(6) و سبعين (70).

و سنعتبر العدد الصّفة مثل: الأول، الثّاني، الثّالث مستقلاً عن واحد، اثنان، ثلاثة.

و بالنسبة للمُشتقات فإنّ كل واحدة منها تعدّ كلمة مستقلة مثل: كِتَابٌ – مَكْتُوبٌ – مَكْتَبٌ – كِتَابَةٌ.

أمّا الضمائر المنفصلة و المتصلة كل منها وحدة مستقلة ، مثل: الضّمير المتّصل ".هم" في بَيتهم، زَارَهم سيكون وحدة مستقلة عن الضّمير المنفصل "هم".

ما ليس بِفعلٍ و لا باسمٍ:

سَتُعَدُّ الحروف العاملة في الفعل المضارع وحدات مستقلة مثل: لام التّعليل في لِيَخْرُجَ.

و ستُعتبر النّواسخ وحدة مستقلة مثل: أنّ – كأنّ.

و بالنّسبة لأدوات الاستفهام كلّ واحد منها مع اسم الاستفهام كلمة مستقلة، مثل: ماذا، لماذا.

حروف الجر المتصلة باسم الاستفهام مثل: " لمن، لِمَ" فتعدّ مع اسم الاستفهام كلمة واحدة.

و كلّ أداة لها معنى في ذاتها بغض النّظر إن كانت عاملة أم لم تعمل فإنها ستكون كلمة مستقلة مثل: السّين(السّابقة للأفعال مثل سأخرج)، قد.

و بالتّالي سيُعدّ كل تصريف للكلمة و تفريعاتها من حيث الصيغة الدّالة على التّأنيث أو الجمع أو التّصغير كلمةً واحدة، و هذا ما تمّ الإشارة إليه مع تقديم الأمثلة. أمّا عن المشترك اللّفظي فتُسجَّل كلّ كلمة من الكلمات التّي تحمل أكثر من مع نى مستقلة مع الإشارة إلى المعنى بين قوسين مثل الفعل حلّق(طار) الذي يختلف في المعنى عن حلّق(قصّ الشّعر).

أمّا الوحدات التّي لن تُحصر أثناء العمل فهي أداة التّعريف، علامات الإعراب حروفاً أو حركات.

بعد الانتهاء من جرد وحدات النّصوص و تصنيفها إلى ثلاث أقسام(أفعال، أسماء، ما ليس بفعل و لا باسم)، ستأتي المرحلة الثّانية و المتمثّلة في إجراء التّرميز[1] حيث سيوضع بين قوسين أمام كلّ وحدة أرقام المحاور التّي وردت بها ، و بالتّالي تحديد تو زّعها، ما يفسح المجال لإجراء عملية المقارنة بين

[1] – التّرميز هو إجراء يتمّ من خلاله تحويل البيانات الخامّ إلى رموز و أعداد ثمّ تنظيمها في جداول، مع إجراء بعض العمليات الحسابية. وهذا ما يسمح بإجراء المقارنة.

وحدات الكتاب قبل التّخفيف و بعده. فسيتم استخراج قوائم الوحدات التي حُذفت نهائياً، و الوحدات التّي انخفض توزّعها بعد التّخفيف.

بالنسبة للمرحلة الثّالثة و الأخيرة من العمل التّطبيقي سيتمّ تحليل و مناقشة النّتائج التي أسفر عنها العمل الإحصائي مع القيام بتحليل نوعي للوحدات التّي حُذفت أو انخفض توزّعها بشكل ملحوظ، و ربط ذلك بأهم الآراء العلمية، ثم الإجابة عن الإشكالية المطروحة.

و للتّأكد من صدق التّحليل ستُجرى عبر مراحل العمل عمليات حسابية متنوّعة؛ فأثناء جرد الوحدات من كلّ نصّ و تصنيفها في الوقت نفسه إلى الأقسام الثّلاثة سيُراجَعُ الحساب بالتّأكد من أنّ مجموع الأفعال و الأسماء و ماليس بفعل و لا باسم يُساوي عدد وحدات النّص والتّي تُحسب من النّص مباشرة دون تصنيفها و هذا قد يُقلّص من احتمال الوقوع في الخطأ. و لمّا سينتهي العمل على مستوى النّصوص نُحصي كلّ الوحدات اللّغوية التّي جُردت في جذاذات قبل التّخفيف و بعده ، ثمّ يتمّ حساب الفرق بينهما، و يجب أن يكون هذا الفرق متطابقاً مع عدد الوحدات التي حُذفت نهائياً، فإذا وُجِد أنّ الفرق غير متطابق لابدّ من مراجعة العمل فهذا يُنبئ بوجود خلل كإسقاط وحدات من الجرد أو العدّ و هذا ما يجب تداركه قبل التّقدّم في العمل أكثر. و الأمر نفسه بالنّسبة لاستخراج النّسب فالتّحقّق المُستمِر من النّتائج يُساعِد في ثبات التّحليل.

4-1-الوحدات التّي حُذفت:

بعد القيام بعملية جرد وحدات نصوص القراءة من الكتاب قبل و بعد التّخفيف باتّباع الأسس المفصّلة سابقا تمّ الحصول على قوائم للوحدات اللّغوية و التّي تمّ تصنيفها إلى أفعال، أسماء، و ما ليس باسم ولا بفعلٍ.

في بادئ الأمر تمّ استخراج الوحدات المحذوفة نهائياً وهي مُصنّفة كالآتي:

4-1-1 الأفعال المحذوفة من نصوص كتاب القراءة:

بطرحنا للأفعال التي تمّ جردها من نصوص القراءة بعد التّخفيف من نظيرتها الموجودة بالعيّنة الضّابطة (الكتاب قبل التّخفيف)، تحصّلنا على القائمة الآتية و هي تُمثّل الأفعال المحذوفة:

اِغتسل	أشرق	تسلّق	سلّم	لمس
ارتدى	اِنحدر	توسّط	شغل	لاحظ
أفاد	اِختفى	تبختر	شكا	لفّ
اِحترم	اِسترجع	تخلّص	صاح	لاعَب
اِتّجه	اِكتسب	ترك	صمّ	مسح
أدخل	أوقد	تجمّع	صبّ	لَقِيَ
أخبر	أشار	سبّب	صمت	ماء
أضاء	استقبل	تسلّم	طمأن	ميّز
أمكن	اِخترع	تجنّب	طال	مدّ
أزعج	أحاط	تمزّق	طاف	مرّ
أبعد	اِختلف	تكفّل	طار	نَسِيَ
أطلّ	اصطحب	جلب	طبع	نثر
اِشتهر	اِبتسم	جرّب	ضغط	نبت
أتى	أنجز	حفظ	ضرب	نضج
أكرم	أوقف	حلا	ظلّ	نصح
أسعد	اِستعان	حاول	عدّ	نقص
أصاب	أفاد	حدّد	عالج	هنّأ
اِستغنى	اِهتم	حلّق(طار)	علّق	همس

ألقى	برء	حكى	غضب	همّ
أغلق	بعث	حلم	غاب	هيّأ
أعلن	برد	قفز	غرد	هزّ
أقلع	بيّن	دقّ	قبّل	وثب
أضاف	بحث	داعب	قرّر	وقع
اِلتقط	تعلّم	دلّ	قَبِلَ	وقّع (أمضى)
اِنتقل	تساقط	ربّى	قاس	وضّح
اِعترض	تغيّر	راقب	فكّر	فرّق
اِفترس	توقف	رتّب	فتح	تتبّع
اِنقضّ	تدرّب	ساوم	فرض	سَحَقَ
اِستفاد	تصدّى	سجّل	فاز	اِستظلّ
اِنتقم	تمهّل	سمع	فحص	أتلف
اِختبر	تدرّب	سَلِم	كوّن	اِنتشر
خشي	قتل	كنس	لسع	أمكن
اِستمتع	توجّه	سكن		

جدول رقم (7) : قائمة الأفعال التي حُذفت نهائياً من نصوص كتاب اللّغة العربية بعد التّخفيف.

كانت هذه قائمة الأفعال التّي حُذفت من نصوص الكتاب، و هي مئة و ثلاثة وستون (163) فعلا من مجموع أربعمائة و خمسة و عشرين (425) فعلاً ، أي ما يمثّل نسبة 38.35% من مجموع أفعال الكتاب قبل التّخفيف.

4-1-2 الأسماء المحذوفة من نصوص الكتاب:

بطرحنا للأسماء التي لم يتم حذفها من نصوص القراءة بعد التّخفيف من كتاب اللّغة العربية تحصلنا على القائمة الآتية و التي تمثّل الأسماء المحذوفة بصفة نهائية:

أخت	أحزمة	بين	ثريّة	حامل
اتجاه	آذان	باب	ثجّاج	حروق
أمور	أطباق	بسيط	ثلاثة	حالة
استراحة	أسمدة	برتقالي	ثمينة	جاهز
أسفل	أبقار	باقة	ثلاثين	خطر
أعلى	أقراص	بلد	جرس	خصبة
اِستقبال	آنية	باهر	جيران	خالة
أطراف	أرنب	بطاقة	جمال	خلية
أرائك	أسد	بقية	جلد	خيرات
أواني	اِتفاق	بط	جرّار	خافت
أسرة	الآن	برقع	جحر	خاصّة
أعمال	أراضي	بطيء	جدول (ماء)	خوذة
أرضية	أرضية	بعيد	جوهرة	خدوش
أخي	أسمر	بلاستيك	حجرة	جويّة
اجتياز	أفق	بريد	حريري (ة)	خرائط
أمان	أَخْذٌ	بنفسج	حوض	خشبيّ
أيضاً	أجرة	تعب	حِفظ	دقائق
أولئك	اِبتسامة	تعاون	حمد	دم
أصفر	أسعار	تنفس	حال	دُمى
إلحاح	اِتصال	توقف	حذاء	دجاجة
أقصى	أكسجين	تهنئة	حوار	دور
آثار	أنبوب	تذوق	حواس	أهمية
ألف	اِكتشاف	تشغيل	حلو	دون
أنف	استدعاء	توليد	حمى	دواء

أشياء	اِرسال	تزويد	حمّام	دكان
آلاف	اِستلام	تلفاز / تلفزيون	حضيرة	دفع
أعداء	أحوال	تراب	حوش	دراهم
اِبتلاع	إذاعة	تدفئة	حَب	ساحة
أعراض	أرصاد	تبريد	حارة	ساعة
إشارة	أقمار	تسليم	حلٌ	سفر
اِنطلاق	اِصطناعية	تاريخ	حيلة	سقوط
أجرة	بشوش	تونس	حنون	سدّ
إخوة	بشرة	تسلُّم	حجارة	سكّان
بين	بنات	ثلاجة	جهاز	سفن
سماء	ذكاء	طفل	عِدة(عدد)	قمرية
سقْيٌ	ذوق	طرد(رسالة)	عائلة	قديم
سمّاعة	رمادي	طرود (رسالة)	عدّاد	كتابة
سليمان	رقيق	طقس	عشب	كائن (موجود)
سعر	رقبة	ظاهرة	عمومية	كرية(الدم)
سطح	رواد	ظُهْرٌ	عامل	قطرات
سحب	شاب	طور	عَلَف	كريم
سحاب	شفاء	ظليلة	غرب	كراكيز
سؤال	شهيد	طوابع	غزو	كتاكيت
ستائر	شرق	طبق	غنية	كيلو
سُيّاح	شعب	عصير	فحسب	كما
(آلة) تصوير	(ماء)شروب	عاقل	فتحة	كلمات
_ تلفزيونية	شكرا	عظيم	فاكهة	لمجة
سرير	شاطيء	عزيزة	فراش	لطف
سقف	شفاف (ة)	عافية	فضل	لحم
سعيد(ة)	شارٍ	عذبة	فطر	لقد
سائق(ون)	شبابيك	عيادة	فجأة	لحظات
ساخن	شباك	عناية	فردي(ة)	لامعة
سعال	صورة	عمّي	فريسة	ليبيا
سكر	صيهور	علماء	فلاحية	محفظة
رجل	صبي	عمر	فلاحة	مكان
رياح	صحراء	غُرَفٌ	فقراء	مرسومة
رحيق	صفارة	غرفة	فاكهاني	ممزقة
روعة	صالحة	غَسْلٌ	فضاء	مرحاض

زربية	صدر	غربي (ة)	فضائية	مطبخ
زميل	صاحب	غاز	فاتورة	مفروشة
زائر	صخور	غطاء	قراءة	مزهرية
زهرة	صواريخ	غداء	قشور	مربّعة
زجاجيّة	خزانة	غصن	فول	مفرش
زمامير	ضيوف	غلطة	قاطرة	مطبخة
زينة	ضوئية	عضو	قلب	مشنّ
زاهية	ضدّ	عربة	قرنفل	محبّ
زبائن	ضجيج	عجينة	قامة	مليون
زيتون	ضوء	عجب	قمر	موقد
ذكي	طاكسي	عُطب	قفاز	مهمّ
ذكور	خلال	متكبر	مَخاطر	نحيل
متوسّط	مرأة	متساهل	نيجر	نظافة
مالي	مسؤول	ملوّنة	نخيل	نجوم
موريطانيا	مورقة	مساومة	نظرة	نشرة
مغرب	ملكة	محدّد	نوع	نزهة
مُشاهدة	محتوى	موجود	نحل	معامة
متاحف	مبنى	مركبة	نحّال	هامة
موسيقى	ملتقى	مُوَزّع(البريد)	نقي	هاتف
مصادر	مَرافِق	مركز	نجاة	هيئة
مالح	مستودع	مُغلَق	نهر	هدوء
معركة	مأمون	متعاون (ة)	نقطة	وصل
ميكروبات	مختال	معقولة	نفط	وظيفة
مسافر	موت	مائدة	نصنف	وصفة
متأخر	مياه	مرتاح	نوافذ	ورقة
منتصف	منافع	مريض	نوم	وحده
محرك	مستمر	مرض	نظافة	وديع
مضيفة	ماهر	مقابل	نفس	وراء
مريح	محمّد	مستلق	معا	ورد
متزايدة	متوسّط	مصابيح	مدّة	هكذا
مشاهد	متواضع	موّجّه	حساب	هاهو
نحن	أنتِ			

جدول رقم (8): قائمة الأسماء التّي حُذفت نهائياً من نصوص كتاب القراءة بعد التّخفيف.

و قد بلغ عدد الأسماء التّي حذفت أربعمئة و سبعة و أربعين(447) اسماً من مجموع ألفٍ و مئتين وسبعة (1207) أسماء، أي ما يمثل نسبة 37.03٪ من مجموع الأسماء قبل التّخفيف

4-1-3 الوحدات المحذوفة مما ليس بفعل و لا باسم:

بطرح الوحدات غير الأفعال و الأسماء الواردة في الكتاب بعد التّخفيف من نظيرتها قبل التّخفيف تحصلنا على القائمة الآتية و التي تمثّل الوحدات المحذوفة بصفة نهائية مما ليس بفعل و لا باسم:

ليت	لام جواب الشرط	ماذا	دون	إنْ
مهما	ياله	متى	لو	أيّ (نداء)

جدول (9): قائمة الوحدات التّي ليست بفعل و لا باسم و المحذوفة بعد التّخفيف.

لقد تمّ حذف عشر(10) وحدات ليست بفعل و لا باسم من مجموع خمسٍ و سبعين (75) وحدة من هذا القسم؛ أي ما يمثل 13.33% من المجموع.

أمّا إجماليّ عدد الوحدات المحذوفة فهو 620 وحدة و هو يمثّل نسبة 36.32% من المجموع. إنّ التّخفيف لم يُؤدِّ إلى حذف وحدات فحسب، فإلى جانب ذلك نجد و حداتٍ انخفض معدل توزّعها على صفحات الكتاب و هي موضّحة فيما يلي.

4-2-الوحدات التي انخفض توزّعها:

سيتم من خلال هذا العنصر عرض الوحدات التي انخفض توزعها في نصوص القراءة، مع العلم أنّه تمّ احتساب التّوزع من محورٍ إلى آخر، و قد جاءت الإشارة سابقاً إلى أنّ أعلى توزّع يُمكن أن تحصل عليه الوحدة الواحدة هو أربعة عشر(14) توزّعاً، و هذا ما يُمثّل عدد المحاور في الكتاب، فقد تخلّل جرد و تصنيف الوحدات من الكتاب وضع ترميز أمام كلّ وحدة يُمثل رقم المحاور التي جاءت فيها و هذا ما

يُساعد في تحديد الوحدات التي انخفض توزّعها من محور إلى آخر، كما يُمكّنُنَا من تحديد الفرق الحاصل في التوزّع.

4-2-1 الأفعال التي انخفض توزّعها:

أثناء القيام بالعمل التّطبيقي و بعد استخراج الأفعال التي حذفت من نصوص القراءة، تمّ تخصيص جذاذات صُنِفت خلالها الأفعال التي لم تُحذَف و لكن اِنْخَفَضَ توزّعها على محاور الكتاب. تمّ تسجيل هذه الأفعال في الجدول الآتي و الذي يُوضّح أمام كلّ فعل أرقام المحاور التي تضمّنته قبل التّخفيف و بعده، مع حساب الفارق الحاصل بينهما في التوزّع، فالأرقام المسجَّلة في الخانتين المعنونتين بـ محاور ورودها قبل التّخفيف، و محاور ورودها بعد التّخفيف تُمثّل ترتيب المحاور حسب تسلسلها في الكتاب، أمّا الأرقام المسجّلة بين قوسين تحت خانة فرق التّوزّع فتبيّن عدد المحاور التي حُذف منها كلّ فعل.

الأفعال:	محاور ورودها قبل التّخفيف:	محاور ورودها بعد التّخفيف:	فرق التّوزّع:
اِستيقظ	1 - 9 - 11	9 -11	(1)
اِرتدى	1-4-12	4	(2)
اِنتهى	1-5-6-10	1-6-10	(1)
أحبّ	1-6-7-8-11-12-13	6-7-11-12-13	(2)
اِلتحق	1-7	1	(1)
أكل	1-2-6-9-10-11-14	2-6-10	(3)
أجاب	1-3-4-7-10-13	4-7-13	(3)
أراد	3-4-6-7-9-11	3-6-7-11	(2)
أخذ	1-3-6-8-12-13-	1-3-6-8-12-14	(1)

		14	
أوصل	3	7-3	(1)
أعطى	8-5-3	14-8-6-5-4-3	(3)
اِشترى	12-4-3	12-10-4-3	(1)
أحضر	3-1	7-3-1	(1)
أحسَن	2	3-2	(1)
اِنتبه	6	6-3	(1)
اِنطلق	7-4	7-6-4	(1)
اِنتظر	4	7-6-4	(2)
اِرتفع	11	11-8-5	(2)
اِستحمّ	5	9-5	(1)
اِستطاع	10	13-10-5	(2)
اِعتنى	11-5	11-10-9-5	(2)
اِكتشف	10-6	10-7-6	(1)
أصلح	8	8-7-6	(2)
اِرتفع	8	11-8-5	(2)
اِستخدم	9	13-9	(1)
أعطى	8	14-11-8-6-5-4-3	(6)
أصبح	14-12	14-12-11	(1)
اِحتاج	12	13-12-7	(2)
أمسك	13	13-7	(1)
أعجب	14	14-1	(1)
أتمّ	1	14-1	(1)
بدأ	13	13-12-5	(2)
بدا	9	9-7	(1)
بقي	7-6-4	13-11-7-6-4-3	(3)
تقدّم	8-1	14-10-8-3-1	(3)
تناول	11-5-2	11-5-3-2	(1)
تابع	2	14-2	(1)
تأخّر	3	10-3	(1)
تمنّى	14-12	14-12-7-4	(2)
توقّف	13-7-4	13-7-6-4	(1)
تحرّك	8	13-8	(1)
تمتّع	14	14-8	(1)

جلس	13-6-3-2	6-2	(4)
جاء	10-7-4-3	7-4-3	(1)
جرى	11-10-8-1	8	(3)
جمع	13-9-3-1	3-1	(2)
حضّر	6-1	6	(1)
حمل	13-7-2-1	2-1	(2)
حان	7-1	1	(1)
حمى	11-10	10	(1)
دار	13-10-1	1	(2)
دخل	14-12-9-2-1	12-9-1	(2)
دفع	14-12	12	(1)
ذهب	14-12-11-7-4-3-1	4-3-1	(3)
رأى	14-13-10-9-7-5-3-1	9-7-3	(5)
ربط	7-1	1	(1)
رفع	7-6-1	6-1	(1)
ردّ	12-9-8-7-1	12-9-7-1	(1)
رمى	11-3-1	11-3	(1)
رحّب	9-7-4-3	9	(3)
ركب	13-7-6	7	(2)
زار	14-12-9-8-7-4-3	14-7-4	(4)
ساعد	12-11-10-5-2-1	12-10-5-1	(2)
سار	10-7-3	7-3	(1)
سمّى	13-10-9	13-10	(1)
سبح	13-10	10	(1)
سقط	14-11	11	(1)
سأل	13-12-11-10-9-7-3-2-1	11-7	(7)
شكر	4-3-2	3-2	(1)
شرع	12-5-1	1	(2)
شاهد	14-13-8-5	14-13-8	(1)
شك	13-11-8	13-8	(1)
صار	12-11-9-6-5-2	12-11-9-6-2	(1)

صنع	13-9	9	(1)
صعد	13-12-11	12	(2)
طلب	2-3-4-5-6-7-8-10-14	3-5-6-8	(5)
ظهر	6-11-13	6-11	(1)
ظنّ	7-10	7	(1)
علم	9-3-13	9	(2)
غرق	6-10	6	(1)
غطّى	8-9-11	11	(2)
قال	كلّ المحاور	1-2-4-6-7-8-9-12-14	(5)
قام	2-9-12-13-14	9-12-13-14	(1)
قطع	3-8	3	(1)
قدّم	3-7-8-14	3-14	(2)
قطف	8-9	9	(1)
قاطع	5-7	7	(1)
قرأ	7-14	14	(1)
فرح	2-4-12	2-12	(1)
فعل	3-6-7-8-9-11	3-6-7-8	(2)
كتب	4-12-14	14	(2)
كان	كلّ المحاور	كلّ المحاور ما عدا 1	(1)
كثر	8-13	8	(1)
لعب	1-8	1	(1)
لزم	1-7-11-12-13	7-12	(3)
مرض	2-5	2	(1)
مثّل	2-6	6	(1)
مشى	3-10-12-13	10-12	(2)
مرح	4-8	4	(1)
ملأ	4-7-9-14	4-7	(2)
منع	8-10	8	(1)
نظر	1-6-7-8-9-10-12-13-14	1-6-7-12-9	(4)
نظّف	2-5	2	(1)
نما	6-11	6	(1)

نجا	10-6	6	(1)
نزل	11-7-6	7-6	(1)
نقل	13-9-7	9-7	(1)
نظّم	14-13-8	14-8	(1)
هاجم	10-5	10	(1)
هبط	13-7	7	(1)
وضع	12-10-9-4-3-2-1	12-10-9-7-3	(2)
وجد	12-10-9-8-6-5-4-3-2	14-12-8-7-5-4-3-2	(4)
وفّر	13-2	2	(1)
وصل	12-10-6-3	12-6	(2)
وَجَبَ	11-8-6-5	6-5	(2)

جدول رقم (10): قائمة الأفعال التي انخفض توزّعها بعد التّخفيف.

بلغ عدد الأفعال التّي انخفض توزّعها بعد التّخفيف مئة و خمسة عشر(115) فعلاً من مجموع أربعمائة و خمسٍ و عشرين (425) فعلاً، أي ما يُمثّل 27.05٪ من مجموع الأفعال قبل التّخفيف.

4-2-2- الأسماء التي انخفض توزّعها في النّصوص بعد التّخفيف:

بعد استخراج الأفعال التي انخفض توزّعها تمّ تخصيص جذاذات صُنِفت خلالها الأسماء التي اِنْخَفَضَ توزّعها على محاور الكتاب، يتضمّن الجدول الآتي هذه الأسماء مع تحديد أمام كلّ اسمٍ المحاور التي تضمّنته قبل التّخفيف و بعده، مع حساب الفارق الحاصل بينهما في التوزّع.

الأسماء:	محاور ورودها قبل التّخفيف:	محاور ورودها بعد التّخفيف:	فرق التوزّع:
أدوات	1 - 8 - 12	12	(2)
أمّ	14-12-8-7-3-2-1	12-8-7-3-2	(2)
أب	13-12-8-7-4-2-1	8-7-4-2	(3)
أطفال	14-12-11-8-4-3-1	14-12-4-3-1	(2)
ألوان	10-6-5-3-1	10-6-1	(2)

أخضر	8-3-1	1	(2)
أبيض	12-11-1	11-1	(1)
أحمر	6-3-1	6-1	(1)
أشجار	10-9-8-7-4-1- 14-11	14-11-9-1	(4)
أوراق	12-11-1	11-1	(1)
أخرى	12-9-6-1	12	(3)
أيضاً	14-13-10-5-1	13-10-5	(2)
أزهار	11-8-3-1	11-1	(2)
أجمل	14-12-8-7-4-1	12-8-7-4-1	(1)
أكلٌ	12-10-9-2	2	(3)
أرض	13-11-8-4-2	11-8	(3)
اِسم	13-12-4-2	13-2	(2)
أمرٌ	6-2	6	(1)
أبناء	14-12-4-2	14-12-4	(1)
آخر	14-11-10-7-6-3	7-6-3	(3)
إنسان	13-12-11-5	12	(3)
أصوات	7-6-5	6	(2)
أولى	7-5	7	(1)
أصدقاء	14-11-10-5	14-11-10	(1)
أيّام	11-6-5-4	11-6-4	(1)
أنيق	7-5	5	(1)
أفراد	13-7	13	(1)
إقلاع	13-7	13	(1)
أسماك	11-10-5	10-5	(1)
أغصان	11-8	11	(1)
أجهزة	13-7	7	(1)
آلة	14-13	14	(1)
أعلى	14-7	14	(1)
باكر	9-1	9	(1)
بارد	11-5	11	(1)
أكثر	9-5	9	(1)
بعد	11-9-7-6-5-3-2- 14	14-11-9-6-2	(3)

بعض	-12-11-10-9-7-3 13	13-11-10-9-7-3	(1)
بُنَيَّة	9-7-4	9-4	(1)
بحر	11-10-4	11-10	(1)
بذلة	4-3-1	4	(2)
بيت	10-9-6	10-6	(1)
بطارية	7-6	7	(1)
بئر	10-8	8	(1)
بَيع	14-13	13	(1)
تربية	9-2	2	(1)
تلميذ	3-2	2	(1)
تحت	10-9-3	10	(2)
ثالث	14-12-1	12-1	(1)
ثلاث	5-1	5	(1)
ثورة	4-1	4	(1)
ثمن	12-7	12	(1)
ثِمار	11-10-9	9	(2)
جميل(ة)	-9-8-7-5-4-2-1 14-12-11-10	14-11-10-8-1	(6)
جدران	4-2-1	4-1	(1)
جسم	12-10-5-3	10-5	(2)
جميع	13-8-5	13-5	(1)
جيّد	12-9-6-5	9-6-5	(1)
جبال	14-7	14	(1)
جانب	14-10-9-2	10-2	(2)
جوّ	14-13-11-8	14-11-8	(1)
جزء	14-11	14	(1)
جنوب	14-4	14	(1)
حقاً	14-3	3	(1)
حديث	6-4-2	6-4	(1)
حديقة	13-8-4	4	(2)
حرارة	11-5	11	(1)
حيوان	11-10-9-6	10-6	(2)
حِين	10-7-1	1	(2)

حياة	12-8-4-1	12-8-1	(1)
حدائق	11-8	8	(1)
حبوب	11-10-9	10-9	(1)
حيوانات	11-10	11	(1)
خير	11-10-6-4-3	6-4-3	(2)
حماية	13-11	11	(1)
خشبة	12-6	6	(1)
خزان	13-7	7	(1)
خدمة (ات)	14-12	12	(1)
خارج	14-12	12	(1)
داخل	14-13-12-10-9-4	13-12-10-4	(2)
درجة	11-5	11	(1)
ديك	9-6	6	(1)
سيّد	12-9	12	(1)
سلمى	9-8-7-6-4-1	9-7-6-1	(2)
سرعة	11-7-6-5	11-6	(2)
سلام	14-4	14	(1)
سنة	14-11-9-4-1	14-11-9	(2)
زيارة	7-4-3	7-4	(1)
زملاء	13-6-3	6	(2)
زينة (التزيين)	12-8	12	(1)
رصيد	7-3	3	(1)
راحة	2-7	2	(1)
رحلة	13-7	13	(1)
رأس	13-10	10	(1)
رفق	12-3	3	(1)
شجرة	11-9-8-1	11-9	(2)
شيء	12-6-5	6-5	(1)

شكل	11-10-2	10	(1)
صندوق	3-1	3	(1)
صباح(اسم علم)	12-2	12	(1)
صوت	12-10-6-3	10-6	(2)

صباح(زمن)	1-2-4-5-6-7-11-12	4-5	(6)
صغير(ة)	2-6-7-9-10-11-12	6-10-11	(4)
صناديق	9-12	9	(1)
صّيادٌ	10-14	10	(1)
ضعيف	3-4	3	(1)
ضخم(ة)	8-10	8	(1)
ضغطٌ	12-13	13	(1)
طارقٌ	1-3-6-7-8-12-14	1-6-7-12	(3)
طاولة(ات)	2-4	4	(1)
طويل(ة)	2-6-13	6-13	(1)
طريقٌ	1-3-7-10-13-14	3-13-14	(3)
طاقة	5-11	5	(1)
طبيعيّ(ة)	4-8-11	8-11	(1)
طرفٌ	4-6	6	(1)
ظلامٌ	5-11	11	(1)
طيّارٌ	12-14	12	(1)
عالي(ة)	1-7-8-9	1-7-8	(1)
عصافيرٌ	1-8	1	(1)
عمَلٌ	1-2-7-8-9-12-13	1-8-12-13	(3)
عِصام	2-3-6-7-13	6	(4)
عين	5-6-10	6-10	(1)
عالَم	4-13	13	(1)
غدٌ	1-3-4	3	(2)
غذاء	9-11	9	(1)
عسل	5-9	5	(1)
عددٌ	7-9	7	(1)
عندما	3-5-7-9-10-11-12-13-14	10-11-12-14	(5)
عرض(أبعاد)	8-12	8	(1)
فرحة	1-4	4	(1)
فريق	1-7	1	(1)
فوق	2-6-7-11-12	6	(4)

فائدة	9-7	9	(1)
فأر(ة)	14-10	14	(1)
فلّاح	14-11-9	11-9	(1)
فواكه	12-5	5	(1)
قبل	7-3-2	2	(2)
قريب	9-2	9	(1)
قائل	14-6-5-4-3-2	4-3-2	(3)
قاعة	14-7-6-3	14-7-6	(1)
قليل (ة)	10-8-6-3	10-8-6	(1)
قطار	7-6	7	(1)
قادم (ة)	14-8-7	8-7	(1)
كثير(ة)	14-11-10-9-7-5-4-3-2-1	14-11-9-5-4-2	(4)
كبير	14-11-10-9-8-7-2-1	14-11-10-8-7	(2)
كراسي	6-2	6	(1)
كلّ	كلّ المحاور	11-10-9-8-7-6-5-4	(6)
كرة (ات)	11-6	6	(1)
كهربائية	11-6	6	(1)
لذيذ(ة)	9-4-1	4	(2)
لون	11-10-9-8-3-1	11-10-9-3	(2)
لوحة	13-12-2	13	(2)
مدرسة	14-12-11-8-6-3-2-1	14-8-6-3-1	(3)
مدارس	14-8-1	14-8	(1)
ملابس	12-5-4-2-1	12-5-4	(2)
موجود	5-1	1	(1)
معلم(ة)	12-7-6-4-3-1	12-7-6-1	(2)
منزل	13-10-8-7-3-2	8-3	(4)
مناظر	8-5-2	8	(2)
ماء	11-10-8-7-6-5-2	10-8-7-6-5-2	(1)
مجموعة	9-5	5	(1)
مرّة (ات)	7-6-5	6-5	(1)

مكان	10-6	6	(1)
متحرّك(ة)	10-6	6	(1)
محطّة	14-7-6	7	(2)
موظّف	14-7	7	(1)
مختلف(ة)	14-13-10-9-8-7-6-4-3	10-9-8-7-6-4	(3)
مدينة	12-8	8	(1)
مصباح	6-3	6	(1)
مزرعة	9-8	8	(1)
مجنون(ة)	10-8	8	(1)
مطر	14-11	11	(1)
مهندس	14-12	12	(1)
مرضى	13-12	13	(1)
منذ	13-2	2	(1)
معلومة (ات)	14-13	13	(1)
مساء	14-11-6-5-4-2	6-5-4	(3)
مكسورٌ	11-3	3	(1)
نهارٌ	9-8-4	8-4	(1)
ناسٌ	14-13-8-7-5-4-3	8-7-5-4-3	(2)
نافذة	7-2	7	(1)
نفايات	11-1	11	(1)
نظيف(ة)	12-10-5-2-1	10-5-1	(2)
هادئ	9-8	8	(1)
هواء	11-8	8	(1)
هديّة	12-8-3	12-3	(1)
هدى	8-7-1	7-1	(1)
وُصولٌ	14-13	14	(1)
واسع (ة)	12-9-8-2	9-8	(2)
وسط	8-6-3-2	6	(3)
وُجود	11-8-2	8-2	(1)
واحد(ة)	13-10-9-6-5-2	10-9-2	(3)
وجه	12-6-5-3	6-5	(2)
يدّ	14-13-12-3-2	12-3-2	(2)

يومٌ	4-5-6-9-10-11-12-13-14	4-6-9-11-12-13-14	(2)
ما (اسم موصول)	1-3-4-5-6-7-12-13-14	1-3-4-6-12-14	(4)
الذي	2-7-9-10-11-13-14	2-14	(5)
التي	5-6-7-8-10-11-12-13-14	5-6-8-10-11-12-13-14	(1)
هذا	1-2-3-6-7-8-9-12-14	2-3-8-12-14	(4)
ذلك	1-2-5-7-8-9-10-13-14	1-2-5-8-13	(4)
هذه	4-5-7-8-9-10-11-12-13-14	4-5-7-8-9-10-12-13-14	(1)
هنا	4-9-12-13-14	4-9-12-13	(1)
هؤلاء	6-11-14	11	(2)
تلك	7-9-12	12	(2)
هناك	8-9-10-11-12-13-14	8-9-12	(4)
هو	1-2-3-4-6-7-8-9-10-12-13	1-2-3-4-6-8-9-10-13	(2)
هي	1-2-3-4-5-6-7-10	1-4-5-7-10-12-13-14	(2)
أنا	1-2-3-4-5-6-7-10	1-3-4-6-10	(3)
هم	4-5-6-7-12-13	4-6	(4)
تاء التأنيث	1-2-3-4-5-6	1-2-4	(3)
...نا (ضمير متصل)	1-2-4-5-6-7-8-9-11-12-13	1-4-5-6-7-8-9-12-13-14	(2)
...ـي (الملكية)	كل المحاور ما عدا المحور 5	كلّ المحاور ما عدا المحاور 1-5-11	(2)
...كَ	2-3-5-7-10-11-12	2-3-11	(4)

...كِ	11-9-4-1	9	(3)
...ـهما	14-9-7-6-2	9-7-6-2	(1)
...ـني	12-8-6-4-3-2	12-8-4-3-2	(1)
...ـتم	13-11-3	13	(2)
...ـكم	14-13-12-11-10-7-6-4	14-13-12-10-6-4	(2)

جدول رقم (11): قائمة الأسماء التّي إنخفض توزّعها بعد التّخفيف.

لقد انخفض توزّع مئتين و ثمانية عشر(218) اسماً من أصل ألفٍ و مئتين و سبعة(1207) أسماء؛ أي ما يمثّل 18.06٪ من مجموع الأسماء قبل التّخفيف.

4-2-3 ما قلّ توزّعه ممّا ليس بفعل و لا باسم:

و بفضل تسجيل الوحدات التي ليست بفعل و لا باسم في جذاذات مع تحديد توزّعها على محاور الكتاب قبل التّخفيف و بعده تحصّلنا على قائمة تشمل ما اِنْخَفَضَ توزّعه من هذه الوحدات. و قد تمّ صبّ هذه القائمة إلى الجدول الآتي، و الذي يُوضّح أمام كلّ وحدة المحاور التي تضمّنتها في الحالتين، مع حساب الفارق الحاصل بينهما في التوزّع.

الوحدات ممّا ليس بفعلٍ و لا باسم:	**محاور ورودها قبل التّخفيف:**	**محاور ورودها بعد التّخفيف:**	**فرق التّوزّع:**
إلى	كلّ المحاور	كل المحاور ما عدا 5	(1)
مع	14-13-12-11-10-9-7-4-1	14-13-12-11-10-7-4-1	(1)
على	كلّ المحاور	كلّ المحاور ماعدا 1	(1)
اللّام	كلّ المحاور	كلّ المحاور ماعدا 7	(1)
عن	كلّ المحاور ماعدا 6	14-13-12-9-8-4-3	(5)
لا النافية	14-13-12-11-10-9-8-7-3-2-1	14-13-12-11-10-9-8-3-1	(2)
لم	10-8-7-6-5-4-3-1	12-8-6-5-4-3-1	(2)

	12		
لام التّعليل	-10-9-7-6-5-4-3-1 14-13-12-11	-12-10-9-7-6-5-3 14-13	(3)
حتّى	12-10-8-7-6-4-3-2	12-8-6-4-3-2	(2)
أنْ	كلّ المحاور	-11-9-8-7-6-5-3-2 14-12	(3)
كيْ	12-9-3-2	12-2	(4)
ما (نفي)	13-8	13	(1)
لام التوكيد	14-8	8	(1)
إنَّ	14-12-11-8-7-5-1	12-11-8-7	(3)
أنَّ	-11-10-9-8-7-6-3 13-12	13-9-8-7	(3)
لكنّ	13-10-8-7-6-5	13-8-7	(3)
كأنّ	9-8-6-1	8-6-1	(1)
الكاف	12-10-8-6-5	10-8-6	(2)
لماذا	10-9-1	9	(2)
أ (استفهام)	13-9-6-5-4-1	13-9-6-4-1	(1)
كيف	14-13-5	14	(2)
ما (إستفهام)	14-13-8-7-6	14-13-8	(2)
أين	11-10-6	6	(2)
كم/ بكم	13-12-7	13-12	(1)
هل	14-8-7	14-7	(1)
من	11-7	11	(1)
يا	-11-9-8-7-6-5-4-3 14-13-12	14-12-9-7-6-4	(5)
ثمّ	-12-11-9-4-3-2-1 14-13	12-9-4-3-2-1	(3)
الفاء	كلّ المحاور	كلّ المحاور ما عدا 2	(1)
أو	14-13-10-9-3	13-10-9-3	(1)
قد	-12-11-10-6-4-3-1 14-13	-13-11-10-9-6-4-3 14	(2)
أمّا	13-11-9-7-6-4-3-2	13-11-6-4	(4)
لولا	11-5-2	5-2	(1)
إذا شرطيّة	3-2	2	(1)

لمّا	12-10-7-6-4-3	12-6-4	(3)
بل	4-3	4	(1)
إذن	13-6-5	13-6	(1)
لكنْ	14-10-8-5	14-8-5	(1)
سـ...	-12-10-9-8-7-6-3 13	13-12-10-9-8-7-6	(1)
غير	12-10-9-8-5-2-1	12-9-8-2-1	(2)
كما	14-13-12-11-9-2	14-13-11-9-2	(1)
إذا	12-11	11	(1)

جدول رقم (12): ما انخفض توزّعه ممّا ليس بفعل و لا باسم.

انخفض توزّع اثنين و أربعين (42) وحدة من أصل خمسٍ و سبعين (75)؛ أي بنسبة 56٪ من مجموع ما ليس بفعلٍ و لا باسمٍ قبل التخفيف.

أمّا المجموع الإجمالي للوحدات التي انخفض توزّعها فهو 375 وحدة و هذا ما يمثّل 21.96% من المجوع الكلي للوحدات.

4-3 الوحدات التي لم يتغير توزّعها:

بالنّسبة للوحدات التّي بقيت ثابتة و لم يتغيّر توزّعها على محاور الكتاب نكتفي بعرض الإحصائيات ذلك أنّ موضوع البحث يتعلّق بالوحدات المحذوفة.

مجموع الوحدات التّي احتفظت بتواترها الذي كانت عليه قبل التّخفيف هو سبعمائة و اثنا عشر (712) وحد ة من أصل ألفٍ و سبعمائة و سبع (1707) وحدات ؛ أي بنسبة 43.05٪ من المجموع الكليّ للوحدات.

4-3-1 الأفعال التّي لم يتغيّر توزّعها:

تمّت المحافظة على توزّع مئة و سبعة و أربعين (147) فعلاً من أصل أربعمائة و خمسٍ و عشرين (425) فعلاً؛ أي ما نسبته 34.58٪ من مجموع الأفعال الأصليّ.

4-3-2 الأسماء التّي لم يتغيّر توزّعها:

تمت المحافظة على توزّع خمسمائة و اثنين و أربعين (542) اسماً من أصل ألفٍ و مئتين و سبعة (1207) أسماء؛ أي بنسبة 44.90٪ من مجموع الأسماء الأصليّ.

4-3 – 3 ما لم يتغيّر توزّعه ممّا ليس بفعلٍ و لا باسمٍ:

تمت المحافظة على توزّع ثلاثة وعشرين(23) وحدة من أصل خمسٍ و سبعين (75) وحدةً؛ أي بنسبة 30.66٪ من المجموع الكلي.

4-4 خلاصة الإحصاء:

الجدول الآتي يوضّح النتائج التي أسفر عنها إحصاء الوحدات اللّغوية بنصوص الكتاب قبل التّخفيف و بعده

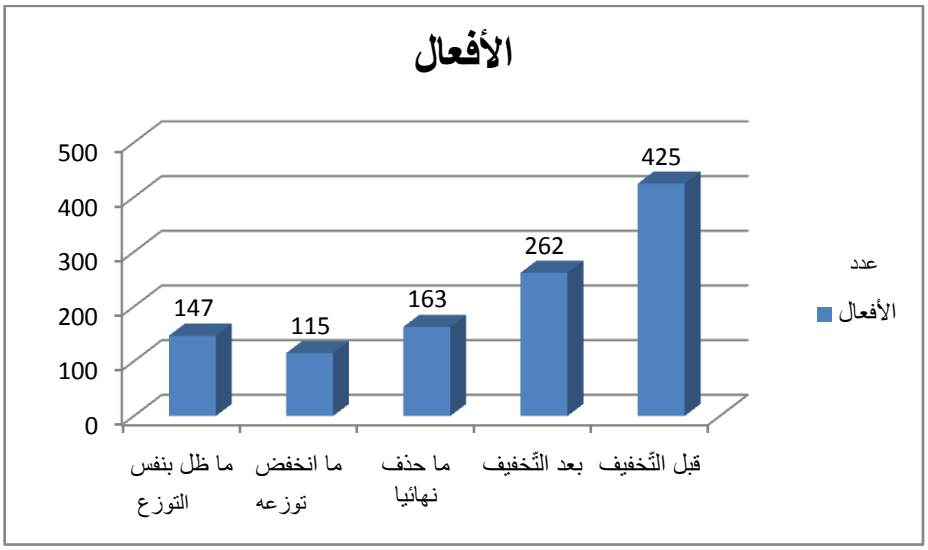
	قبل التّخفيف	بعد التّخفيف	ما حُذف نهائياً	ما اِنخفض تواتره	ما ظلّ بنفس التواتر
عدد الأفعال	425	262	163 (%38.35)	115 (%27.05)	147 (%34.58)
عدد الأسماء	1207	760	447 (%37.03)	218 (%18.06)	542 (%44.90)
عدد الوحدات مما ليس بفعل ولا باسم	75	65	10 (%13.33)	42 (%56)	23 (%30.66)
المجموع:	1707	1087	620 (%36.32)	375 (%21.96)	712 (%43.05)

جدول رقم (13): نتائج إحصاء الوحدات اللّغوية قبل التّخفيف و بعده.

4-4-1 عرض النّتائج السّابقة بيانياً:

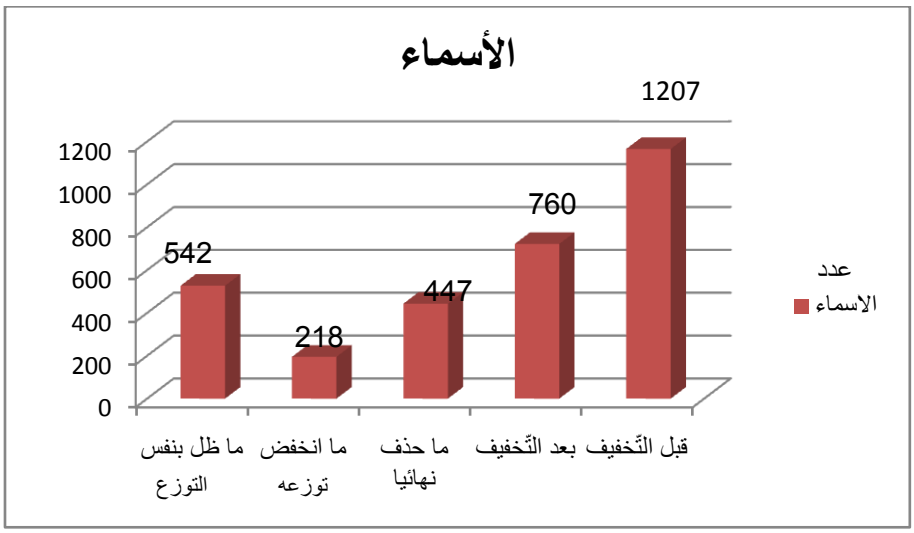
فيما يلي عرض النّتائج بيانياً حتى تتّضح كمية الوحدات المحذوفة بالنّسبة للعدد الأصلي في الكتاب قبل التّخفيف.

4-4-1-1 بالنسبة للأفعال:



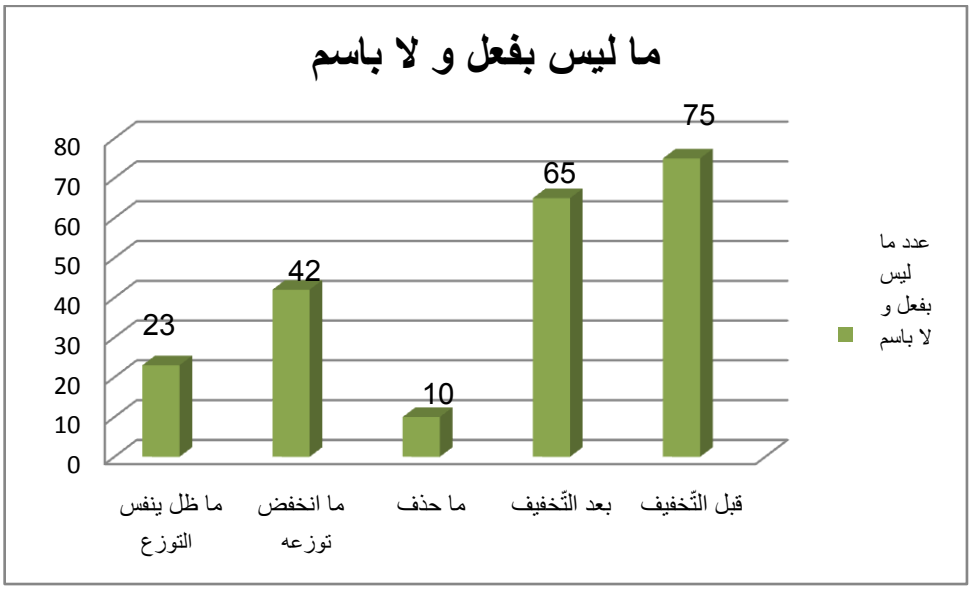
مخطط رقم (2): النّتائج الخاصّة بالأفعال.

4-4- 1-2 بالنسبة للأسماء:



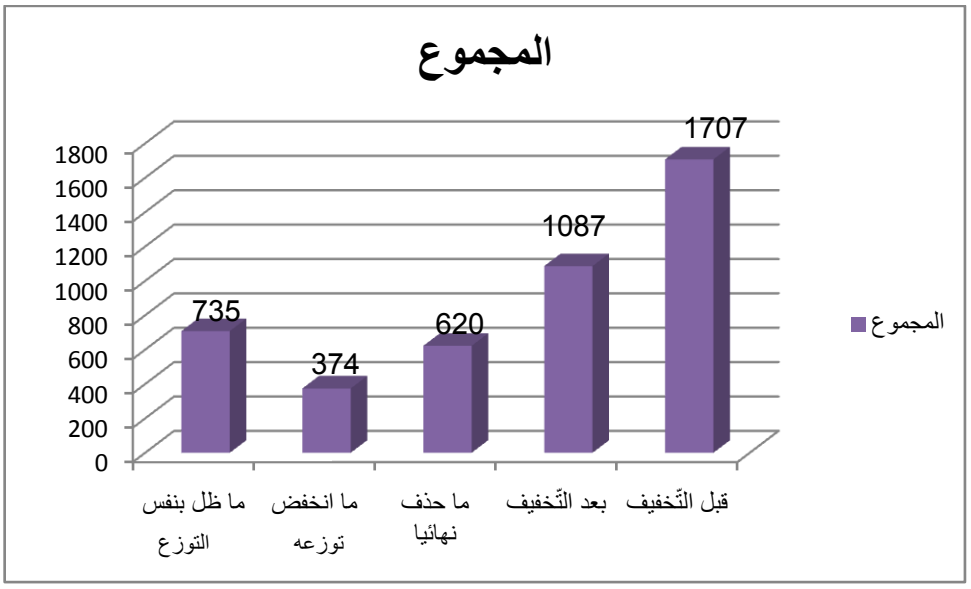
مخطط رقم (3): النّتائج الخاصة بالأسماء.

4-4-1-3 ما ليس بفعلٍ و لا باسم:



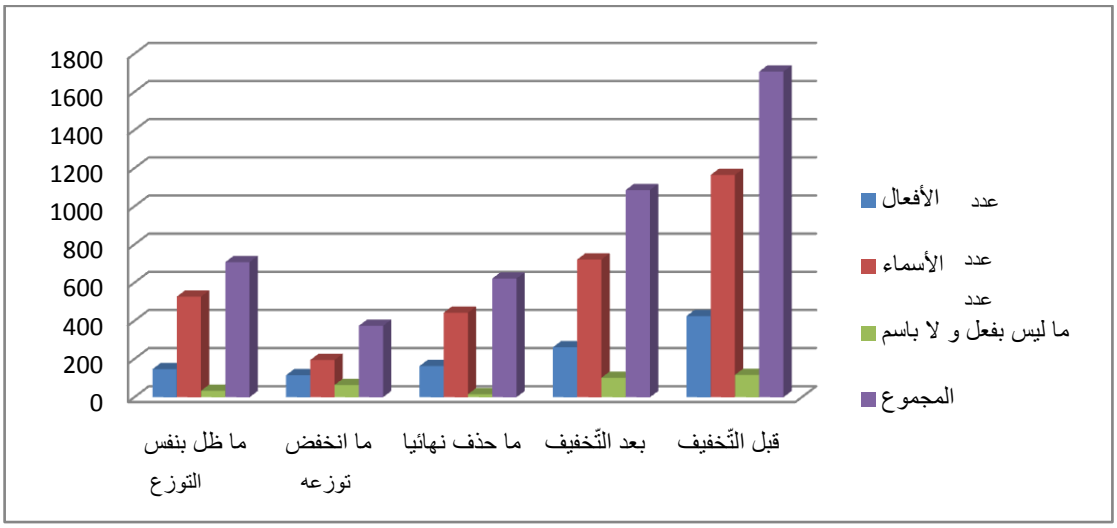
مخطط رقم (4): النّتائج الخاصة بما ليس بفعل و لا باسم.

4-4-1-4 مجموع الوحدات:



مخطط رقم (5): نتائج مجموع الوحدات.

4-4-1-5 مجمل النّتائج السّابقة في منحنى واحد:



مخطط رقم (6): خلاصة النتائج.

4-4 تحليل النّتائج:

أسفرت نتائج الإحصاء إلى أنّ عدد الوحدات المحذوفة بلغ 620 أي ما يُمثّل نسبة 36.32٪ و هي نسبة توافق النّسبة التّي علّق عليها أحمد حسين اللّقاني عند دراسته لأهمّ أساليب التّطور الجارية للمناهج الدّراسية على المستوى العربي، و من بين ما أشار إليه التّغييرات التّي تطرأ على مضمون الكتاب المدرسيّ من ناحية الكمّ، فقد صرّح بما يلي: « تُحذف اليوم نسبة منه[الكتاب المدرسي]، ثمّ يُحذف جزء آخر أو نسبة أخرى فيما بعد ليصل مجموع ما حُذِف 30٪ أو أكثر أو أقل من حجم المادّة العلميّة، و هنا قد يُحذف موضوع أو جزء من موضوع و قد يُستبدل موضوع بموضوعٍ آخر أو غير ذلك، وفي هذه الحالة يكون التّطوير تطويراً بالحذف أو الإضافة أو التّعديل، أو التّبديل و هو في جميع الأحوال [...] جهدٌ غير مُخطّط و ليس له أيّ أساس أو رؤية علمية، و لكنّه يجري بدعوى التّخفيف عن الأبناء و تحاشياً لاعتراضات و شكاوي أولياء الأمور»[1]، فهو يُؤكّد على أنّ وصول الحذف إلى هذه النّسبة دليل على أنّ الحذف لم يكن مخططا، أي لا يعتمد على أسس علمية بل لإرضاء أولياء الأمور ، و بالفعل قد شهد ت الجزائر قبل الحذف ضجّة أصدرها أولياء الأمور، و بعض الإعلاميين مطالبين بتخفيف وزن محفظة التّلميذ، لكنّ ما حصل من حذف ضيّع مضامين متنوّعة كانت كفيلة بإكساب المتعلّم معارف هو بحاجة إليها، فوضعها في الكتاب المدرسي لم يكن عبثياً بل جاء نتيجة دراسات و بحوث متخصصة. و ك حلّ لمشكل ثقل محتوى المحفظة المدرسية كان الأجدر جعل الكتاب في جزأين و هذا ما كان عليه الكتاب في إصداره الأوّل[2].

أمّا فيما يخصّ نوع الوحدات المحذوفة أو التّي انخفض تواترها بنسبة عالية فسنعرض أمثلة عن بعضها:

بالنّسبة للأفعال سنقف عند بعض الأمثلة لنبرز أهمية اكتساب المتعلّم للوحدات التي حذفت

---

[1] – أحمد حسين اللّقاني، تطوير مناهج التّعليم ، ص. 59 .

[2] – أُنظر، ص.115. من هذا البحث.

لقد ورد الفعل" توقّف" قبل التّخفيف في أربعة (4) محاور، ثمّ حُذف نهائياً ، و إنّ وجود هذا الفعل في سياق النّصوص يلفت انتباه المتعلّم إلى دقّة المعنى أمام الفعل "وقف"، فيتوصّل بشكل ضمني إلى وُجود قوالب صرفية متنوّعة في اللّغة ممّا يُعزّز ملكته اللّغوية و هذا يُهيّئه لنشاط الصّرف في المراحل اللّاحقة.

أمّا عن الأفعال الآتية و التّي انخفض توزّعها على محاور الكتاب:

الفعل "سأل" ورد قبل التّخفيف تسعة (9) محاور انخفض توزعه بعد التّخفيف بـ سبع(7) مرات.

الفعل "أعطى" ورد قبل التّخفيف في سبعة (7) محاور انخفض توزّعه بعد التّخفيف بـ ستّ (6) مرات.

الفعل "طلب" ورد قبل التّخفيف في تسعة (9) محاور انخفض توزّعه بعد التّخفيف بـ خمس(5) مرّات.

الفعل "قال" ورد قبل التّخفيف في كلّ المحاور انخفض توزّعه بعد التّخفيف بـ خمس (5) مرّات.

الفعل "عرف" ورد قبل التّخفيف في ست (6) محاور انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بـ خمس (5) مرّات.

الفعل"ذهب" ورد قبل التّخفيف في سبعة (7) محاور انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بـ أربع (4) مرّات.

الفعل "نظر" ورد قبل التّخفيف في تسعة (9) محاور انخفض توزُّعه بعد التخفيف بـ أربع (4) مرّات.

الفعل"وجد" ورد قبل التّخفيف في اثني عشر (12)محوراً انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بـ أربع (4) مرّات.

الفعل "رأى" ورد قبل التّخفيف في ثمانية (8) محاور انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بـ خمس (5) مرّات.

الفعل "رحّب" ورد قبل التّخفيف في أربعة (4) محاور انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بـ ثلاث (3) مرّات.

الفعل"زار" ورد قبل التّخفيف في سبعة (7) محاور انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بـ أربع (4) مرّات.

الفعل"لزم" ورد قبل التّخفيف في خمس (5) محاور انخفض توزُّعه بعد التّخفيف بثلاث (3) مرّات.

و أقلّ ما يمكن قوله عن الأفعال المذكورة أنّها هامّة بالنّسبة للمتعلم ، فمنها ما له علاقة بحواسه فتُساعده بذلك على الوصف مثل: نظر– رأى، و في سياق الحديث عن الحواسّ يَحْضُرُنَا ما تمّ التّطرّق إليه من كون أكثر ما يكتسبه المتعلّم في هذه المرحلة العمرية هو ما له علاقة بالملموس [1]. و منها ما يُعينه على التّحاور و التّجاوب مع غيره مثل الأفعال: سأل، طلب، أعطى، قال، زار، ذهب. مع العلم أنّ قراءة المتعلّم لهذه الكلمات مرات عديدة يتيح له فرصة كتابتها لاحقاً دون أخطاء خاصة ما ي حتوي منها على الهمزة المتوسّطة في "سأل" أو الألف المقصورة في "أعطى". و تستمدّ هذه الأفعال أهميتها من كونها تتوفّر على معايير لسانية في انتقاء المحتوى و هي الشّيوع، و قابلية الاستذكار [2]. لهذا فانتقاءها دون غيرها لم يكن اعتباطياً و لا عشوائياً.

كانت هذه وقفة عند أمثلة حول الأفعال التّي حُذفت أو انخفض توزُّعها بعد التّخفيف. أما عن الأسماء التّي حُذَفت نهائياً فنضرب أمثلة بالوحدات التّي تدلّ على الفضاء المكاني مثل أسفل، أعلى،

و قد تمّ الوقوف عند حذف هذه الوحدات من مضامين نشاط التّراكيب أين ذكرنا أهمية استعمالها من طَرَفِ المتعلّم و بأنّ اكتسابها يخدم مواد دراسيّة أخرى مثل الرّياضيات و مادتي الجغرافيا و التاريخ في السنوات اللّاحقة[3]. و إنّ الأسماء التّي حُذفت متنوّعة من حيث المجالات المرتبطة بها، فمن كلّ محور حذف نصّان كان من الممكن أن يثريا الحقل المعجمي للمتعلّم، و تنوّع الوحدات ليس على مستوى حقولها الدّلالية فحسب بل على مستوى الصّيغ التي جاءت فيها أيضاً؛ فمنها المفرد و الجمع بأنواعه، منها صّفاتٌ و أسماءٌ لأشياء تحيط بالمتعلّم و حذفها يُفوِّت على المتعلم التّعرف على سياقات توظيفها، و في هذا الصّدد نعود إلى الرّصيد اللّغوي العربيّ الخاصّ بهذه المرحلة التّعليمية و الذي اقترح وحدات تنتمي

[1] – أُنظر، خصائص تلميذ السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، ص.94–95. من هذا البحث.

[2] – أُنظر، ص. 64. من هذا البحث.

[3] – أُنظر، ص. 144. من هذا البحث.

إلى مجالات معيّنة[1] و عند الاطّلاع على قائمة الأسماء المحذوفة بعد التّخفيف نجد أنّ الحقول الدّلالية لما تمّ حذفه من أسماء هي حقولٌ متنوعةٌ [2]، مع العلم أنّ هذا التنوّع في الكتاب جاء تمّ اعتماداً على الرّصيد اللّغوي العربيّ و الذّي وُضِع بعد دراسات و جهود حثيثة كُرّست بُغية إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم العربيّ بشكلٍ عامّ[3]، و عن الأسماء التي انخفض توزّعها ما يدلّ على مسميات من محيط المتعلّم نضرب مثالاً بكلمة أشجار التي انخفض توزّعها بأربع (4) محاور و كلمة منازل التي انخفض توزعها بستّ (6) محاور و هاتان الكلمتان تتميزان بالشّيوع في الاستعمال كما أنّهما من جمع التّكسير الذي نلاحظ صعوبة صياغته عند المتعلّمين، كما أنّ كثيراً من الأسماء التي انخفض توزّعها جاءت صفاتٍ و مثال ذلك جميل التي انخفض توزّعها بست (6) محاور، و كلمة صغير التي انخفضت بأربع (4) محاور، و كلمة كثيرة التي انخفض توزّعها بأربع (4) محاور، مع العلم أنّ أحد الأهداف العامّة لتعليم اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي هو« وصف الأشياء و المشاهد في المواقف التي تواجهه »[4]، كما أنّ انخفاض توزع وحدات لغوية مثل "عن، كيْ، يا، أمّا" يُقلّل من فرص ترسيخها و توظيفها فيما بعد و هي تُساعد المتعلّم على نسج نص مترابط الوحدات و الجمل.

في ختام الفصل التّطبيقي نستشهد بقول حلمي أحمد الوكيل و الذي يحكم خلاله على أصحاب اِتّجاه الحذف في تّطوير المناهج بأنّهم وقعوا في خطأ عندما « لم يتّبعوا فيه الأسلوب العلمي و إنّما تصرّفوا وفقاً لآراء شخصيّة و معتقدات قد تكون صحيحة و قد تكون خاطئة »[5] ، فعلاً إنّ التّخفيف الذّي طرأ على كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي أخلّ بأهمّ أُسُسُ المنهاج؛ فهو يُعِيق تحقيق

---

[1]– أُنظر، ص.52. من هذا البحث.

[2]– أُنظر، الجدول رقم (8)، ص. 155–157. من هذا البحث.

[3]– أُنظر، ص.39–55. من هذا البحث.

[4]– وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، ديسمبر 2003، ص.26.

[5] – حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، ص. 34 .

الأهداف العامة و المُتمَثِّلة في « إنتاج فقرات تشتمل على ستّة أسطر يَسْتَعْمِلُ فيها من الرّصيد اللّغوي العربي الخاصّ بالسّنة الثّانية الابتدائية ما له صلة بالموضوع و بنية الكتابة، و يَحترم فيها قواعد الإملاء و ضَبْطَ الكلماتِ»[1]؛ فهذا التّخفيف يحدّ من فرص المتعلّم في الإنتاج اللّغوي. و ما تمّ التّوصّل إليه فيما يَخُصّ حذف الوحدات من نصوص القراءة أنّ التّخفيف في الكتاب أخلّ بأُسُسِ بناء كل من المنهاج و الكتاب، فقد جاء في المنهاج «لا بدّ من إدراج معطيات لغوية جديدة ترتبط بالمكتسبات السابقة ارتباطاً عضوياً، يُراعى في إدراجها مبدأ تواترها في اللّغة بشكلٍ عامّ و في العالم الوجداني و النّفسي للأطفال في هذه السّنة، و تُشكَّل هذه المعطيات من مفردات جديدة و صيغ على أن تأتي في سياقات طبيعية غير مُتكلَّفة. و هنا لا بدّ من لفت الانتباه إلى أنّ النّصوص هي منبع هذه المفردات و هذه الصّيغ الجديدة»[2] ، فلو افترضنا أنّ المتعلّم سيصادف الوحدات التي حُذفت من نصوص كتاب اللّغة العربية من مصادر أُخرى فإنّه ليس من المؤكّد أن يحصل ذلك في السياقات الطّبيعية التي أشار إليها المنهاج.

[1] – وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، ديسمبر 2003، ص.26.

[2]– المرجع السّابق، ديسمبر2003، ص.22، أو جوان 2011، ص.9.

خاتمة:

تناول البحث مسألة تخفيف كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، و أثره على التّحصيل اللّغوي للمُتعلّم، فكانت النّتائج كالآتي:

لم يتم العثور على أيّ وثيقة رسمية تَعْرِضُ نتائج دراسات ميدانية دقيقة تتعلّق بتقييم الكتاب المدرسي، والتّي تمّ على أساس نتائجها التّخفيف في المحتويات .

شمل الحذف عدّة محتويات تحمل معارف متنوّعة لا تنحصر في المعارف اللّغوية؛ بل تتعدّاها إلى مجالات متنوّعة كما هو الحال في حذف دراسة الصيغ التّي تشمل الفضاء المكاني والزّمني. إضافة إلى أنّ الحذف حَرَمَ المُتعلّم فرصة اكتساب وحدات لغوية تواكب العصر يُمكن وصفها بالمفردات الأساسية في اللّغة العربية كونها تتسمّ بالشّيوع، مع العلم أنّ هذا الأخير من أهم معايير اختيار المحتوى ، و هذا يؤثّر سلباً على التّحصيل اللّغوي عند التّلميذ، والذّي يتجاوزه إلى التّحصيل الدّراسي عامة ، و لا نقول أنّ غيابها سيجعله يلجأ إلى اِستعمال العامية، بل إنّ هذه الأخيرة لا تتوفّر على هذا النّوع من المُفردات،

و في هذا ردّ للمطالبين بـاعتماد العامّية في التّعليم، فكيف يكون ذلك و هي عاجزة عن توفير وحدات لغوية يحتاجها المُتعلّم.

كما تمّ التّوصّل إلى أنّ التّخفيف أخلّ بكثير من أسس بناء المنهاج الحديث بإهمال كلّ من التّدرج في بناء التّعلّمات، و كذا المقاربة الحلزونية و مبدأ المقاربة النّصية، و بحذف كراس التمارين ضاعت فرص التّقييم و التّغذية الرّاجعة، و غُيّب مبدأ مراعاة الفروق الفردية أيضاً؛ إذ لم تعد هناك أنشطة متنوعة تناسب الاختلافات بين التّلاميذ في طرق التّفكير و درجة الذّكاء.

و إنّ غياب ما ذُكر من أسس لبناء المنهج الحديث يُؤثّر على إقبال المتعلّم و دوافعه و سيُشعره لاحقاً بالعجز.

و إذا افترضنا أنّ التّخفيف حصل بدافعِ تقليص حجم الكتاب فالردّ يكون على أساس ما سبقت الإشارة إليه من أنّ حجم الكتب المدرسية مرتبط بأمرين دون إهمال أحدهما وهما المرحلة العمرية و طبيعة المادة[1]، ففي هذه الحالة من التّخفيف لم يتمّ مراعاة طبيعة المّادّة، و يُمكن اقتراح جعل الكتاب في جزئين كحل لتخفيف الوزن و هذا ما كان عليه الكتاب في أوّل إصدار له[2].

لقد تمّت الإشارة إلى أنّ المختصين في مجال تطوير المناهج أجمعوا على أنّ دواعي اللّجوء إلى الحذف ترجع إمّا لتضمّنه معلوماتٍ قديمة مع ظُهور معلومات جديدة تُعارضها، أو أنّ المنهاج يُنافي المُرَكّبات الثّقافية للمجتمع، و إمّا أن يكون لصعوبة الأجزاء المُقترح حذفها [3]، و ما يُمكن قوله في هذا السّياق أنّ المحذوفات من كتاب اللّغة العربية لا تنطبق عليها الحالات المذكورة؛ فالمعلومات التي تتضمّنها ليست قديمة بل على العكس من ذلك هي حديثة و تَعكس روح العصر، أمّا عن منافاة المّركبات الثّقافية فهذا غير وارِدٍ؛ ذلك أنّ كل محتويات الكتاب نابعة من هوية المجتمع الجزائري، و عن الصّعوبة نُجيب بأنّ للأجزاء المحذوفة المستوى نفسه مع الأجزاء المتبقية من حيث السّهولة و الصّعوبة.

إنّ إجراء هذا البحث بشكلٍ متزامن مع مُمارسة تّعليم اللّغة العربية في السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي أسْهَمَ في التّعرف على المشكلاتِ التّي واجهها كلّ من المُتعلّم و المعلّم على إثر هذا التخفيف، كما لفت الانتباه إلى ثغرات أخرى في التّعليم عامّة، و في هذا المستوى خاصّة، والتّي يُمكن أن تكون مواضيع لدراسات لاحقة، و من ذلك إهمال المطالعة فهي تعرف تغييباً تامّاً من الجدول الزمني للصفّ

[1] – أُنظر، ص.110. من هذا البحث.

[2] – و هذا ما تمت الإشارة إليه في موضع سابق من هذا البحث، أُنظر، ص. 109. منه.

[3] – أُنظر، ص .73. من هذا البحث.

الثّاني من التّعليم الابتدائي، و قد سبق القول أنّ من خصائص الطّفل في هذه السن حبّه الاستماع إلى القصص التّي يحكيها له الكبار [1]، مع العلم أنّ المُطالعة من أهمّ الوسائل التي تُكسِبُ المتعلّم الثّروة اللّغوية[2].

ومن المُشكلات المُلاحظة أيضاً عدم توفّر الوثائق التّربوية بالعدد الكافي في كلّ المؤسسات التّربويّة كقلة كتاب لغتي الوظيفيّة "دليل المعلّم" الخاصّ باللّغة العربيّة دون غيرها من الموادّ الدّراسيّة، و هو غير دليل المعلّم الذي يشتمل على كلّ الموادّ الدّراسية.

كما تمت ملاحظة أنّ عددا من الوثائق الرّسمية تصدر بعد الشروع في تنفيذ مضامينها، و هذا ما يخلق صعوبة عند الباحث في الشأن التّربوي بالجزائر خاصة إذا لم يكن ممن عايشوا تفعيل القرارات الصادرة بها.

في الختام نُؤَكّد على أنّ التّحدّي الحقيقي في تطوير المنهاج هو أن يتمّ تعديله أو مواكبته للتّطورات دون الإخلال بأسس بناءه. كلّ ما تحتاجه منظومتنا التّربوية هو إرادة حقيقية في التقدّم و النّهوض بمستوى التّعليم، و هذا لا يتأتى إلّا بإشراك الخبراء و الجامعيين و الفاعلين في السّاحة التّربوية، مع الحرص ألّا يحصل أيّ تطوير إلّا بعد إجراء دراسة علميّة تقييمية مع عرض نتائجها

و تحليلها و تقديم حُجج اللّجوء إلى التّغيير و التّطوير، إذ يجب أن يكون هذا الأخير نتيجة تحديات معيّنة، حتى لا يحصل ما علّق عليه حسن شحاتة قائلا:« في سياق الحديث عن المشكلات الحالية التي تواجه المناهج كثرة تغيير المناهج [كذا] مع كلّ تشكيل وزاري جديد، فبعد دورة التّطوير التّي تتمثّل في

[1] – أُنظر، ص.90. من هذا البحث.

[2] – أُنظر، ص.20. من هذا البحث.

التّجريب و التّقويم و التّعديل، ثمّ التّعميم، تحتاج المناهج إلى اِستقرار لفترة زمنيّة معقولة قبل تغييرها دون أسباب حقيقية »[1].

من العبارات التي استوقفتني قول أبو المكارم علي«إنّ في حياتنا الفكرية ميلاً إلى مناقشة المُشكلات دون عمل على حلِّ هذه المشكلات »[2] ، تُصَوِّرُ هذه العبارةُ ظاهرةً تعيشها مُعظم الأبحاثِ؛ يتمّ الوصولِ إلى نتائج، و عندما تُقابَلُ بالواقع لا نجد لها أثراً، ما فائدة النّظريات إذا لم تُطبَّق نتائج أهمّ ما تمّ التّوصل إليه، هل البحث في موضوع ما هو من أجل البحث في حدّ ذاته أو بهدف إصدار أحكام و فقط !؟ ، العالم ليس بحاجة إلى تنظير بقدر ما هو بحاجة إلى تفعيل ما تمّ التّوصّل إليه.

[1] – حسن شحاتة ، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، ص.261.

[2] – علي أبو المكارم، الظواهر اللّغوية في التراث النّحوي، دار غريب للطّباعة و النّشر و التّوزيع، ط 1، القاهرة، 2007، ص. 11.

المصادر و المراجع

المراجع العربية:

1- أبو حلتم نبيل، الساجوري نائل، أبو خليل زهدي، موسوعة تعليم الإنشاء "التّعبير"، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2005.

2- أبو زيد إبراهيم محمود، غانم أسماء محمود ، المناهج الدّراسية تخطيطها و تطويرها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1999.

3- أبو الفتوح رضوان، عفيفي محمّد الهادي، السيّد عبد الله عبد الحميد، الغنام محمد أحمد، الكتاب المدرسي فلسفته تاريخه أسسه تقويمه اِستخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1962.

4- إستيتية شريف سمير، اللّسانيات (المجال، الوظيفة، المنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 2، 2008.

5- إلمان إسماعيل ، "الكتاب المدرسي"، مجلة المربي، العدد 2، الجزائر، جويلية/ أوت 2004.

6- ـــــــــــــ ، " ماذا نُقيّم"، مجلة المربي، العدد 2، الجزائر، جويلية/ أوت 2004.

7- الأوراغي محمّد، اللّسانيات النّسبية و تعلّم اللّغة العربية، منشورات الاختلاف، الرباط، ط1، 2010.

8- البخاري أبو عبد الله محمّد بن اسماعيل الجعفيّ، صحيح البخاري، ضبطه و رقّمه و ذكر تكرار مواضعه و شرح ألفاظه و جمله و خرّج أحاديثه في صحيح مسلم ووضع فهارسه د. مصطفى ديب البغا، ج2، نشر مشترك: موفم للنّشر، الجزائر/ دار الهدى للطباعة و النّشر و التّوزيع، عين مليلة، 1992.

9- بلعيد صالح ، محاضرات في قضايا اللّغة العربية، دار الهدى للطباعة و النّشر و التوزيع، عين مليلة،1999.

10- بن بوزيد بو بكر، إصلاح التّربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة، الجزائر، 2009.

11- ابن خلدون عبد الرحمن ، مقدمة ابن خلدون و هي مقدمة الكتاب المسمى العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار ابن الهيثم، القاهرة، 2005.

12- بن سلمة منصور، الحارثي إبراهيم ، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي، الرياض، مكتب التّربية العربي لدول الخليج، 2005.

13- بن عليه عبد السلام ، تعليمية الرصيد اللّغوي لتلاميذ المرحلة التّعليمية الابتدائية السّنوات الأولى و الثّانية و الثّالثة نموذجاً، دراسة إحصائية وصفية تحليلية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2007 /2008.

14- بن عمّار فتيحة و بودلعة حبيبة، و أوشيش كريمة، و مكي صليحة ، واقع الممارسة اللّغوية في المدرسة الجزائرية(الطّور الثّالث نموذجاً)، مجلة اللّسانيات، مركز البحوث العلمية و التّقنية لترقية اللّغة العربية، الجزائر، العدد10، 2005.

15- ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرم الأنصاري الافريقي المصري ، تحقيق عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل ابراهيم، لسان العرب، المجلد 2، 2009.

16- ـــــــــــــــــــــــ، لسان العرب، المجلد 3، 2009.

17- ـــــــــــــــــــــــ، لسان العرب، المجلد 9، 2009.

18- بوحساين نصر الدّين ، تعليم اللّغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم اللّغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، عدد 3، 2011.

19- بوسنة الحواس، خواطر في التّربية و التّعليم، منشورات مهدي، الجزائر.

20- بوطارن محمّد الهادي، "تقرير الورشة الفرعية-التّعبير- "إتقان العربية في التّعليم، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربية، الجزائر، 2000.

21- بو عبد الله السعيد ، "دراسة مناهج اللّغة العربية المعتمدة في التّعليم الابتدائي"، دراسة تقويمية للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليمية، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014.

22- تزروتي حفيظة ، لغة الطّفل بين المحيط و المدرسة _ دراسة إفرادية_ رسالة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللّغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 1999.

23- ــــــــــــــــ ، كفاءة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومة للنّشر و التّوزيع، الجزائر، 2014.

24- جبري شفيق ، " الألفاظ والحياة"، مجلة مجمع اللّغة العربية بدمشق، المجلّد 48، الجزء 4، أكتوبر 1973.

25- جرجس ميشال، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2005.

26- الجقندي عبد السلام عبد الله، دليل المعلّم العصري في التّربية و طرق التّدريس، دار قتيبة للنّشر و التّوزيع،سوريا، 2008.

27- الجمبلاطي عليّ و أبو الفتح رضوان التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية و التّربية الدّينية، دار نهضة، القاهرة، ط2، 1975.

28- الحاج صالح عبد الرحمن ، بحوث و دراسات في اللّسانيات العربية، ج 1، موفم للنّشر، الجزائر، 2012.

29- ـــــــــــــــــــــــــــ، بجوث و دراسات في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربيّة، 2007.

30- ـــــــــــــــــــــــــــ ، "الرّصيد اللّغوي للطّفل العربي و أهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، "الكتاب المدرسي في المنظومة التّربوية الجزائرية واقع و آفاق، مركز البحث العلمي و التّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، جوان 2008.

31 - ـــــــــــــــــــــــــــ، منطق العرب في علوم اللّسان، موفم للنّشر، الجزائر، 2011.

32- الحجي المنصف و نزيهة زروق ، "آراء حول التّنمية اللّغوية "،النّشرة التّربوية للتّعليم الابتدائي وللتّعليم الثانوي ،العدد 03، سنة 1975.

33- حساني أحمد، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

34- حلمي خليل ،"اللّغة والفكر"، المجلة العربية،السعودية، العدد5، السنة الرابعة،

35- الحيلة محمّد محمود، التّصميم التّعليمي، نظرية و ممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999.

36- الخوالدة محمّد محمود، أسس بناء المناهج التّربوية و تصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطباعة، عمان، ط2، 2007.

37- داميدوف ليندا، ترجمة سيّد الطّواب، محمّد عمر ، التّعلّم وعملياته الأساسيّة، الدّار الدّولية للاستثمارات الثّقافيّة، القاهرة، ط1، 2000.

38- الدّنان عبد الله، تعليم اللّغة العربية الفصحى بالفطرة و الممارسة تطبيقها و تقويمها و انتشارها، دار البشائر، دمشق، ط1، 2010.

39- ذيبان محمد غزاوي، مصباح الحاج عيسى، توفيق أحمد العمري، إياد أحمد ملحم ، الأساليب الفنية في تقنيات إنتاج الرسوم التّعليمية و استخدامه، دار الفكر المعاصر، لبنان، ط1، 1992.

40- الرّاجحي عبده، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2000.

41- روجرس كزافيي، ترجمة ناصر موسى بختي ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتبة اليونسكو، الرباط، نوفمبر، 2006.

42- السّاموك سعدون محمّد، هدى علي جواد الشّمري، المناهج الدّراسية بين التّقليد و التّحديث، مؤسسة الورّاق للنّشر، الأردن، ط1، 2009.

43- ستبتشفتش ألكسندر، ترجمة محمد الأرناؤوط ، تاريخ الكتاب (القسم الأول)، سلسلة عالم المعرفة العدد 169، المجلس الوطني للثّقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1993.

44- السيّد أحمد محمود، تطوير مناهج تعلّيم القواعد النّحوية و أساليب التّعبير في مراحل التّعليم العامّ في الوطن العربي، المنظمة العربية للتّربية و الثقافة و العلوم، تونس،1987.

45- الشايش الخريشا عنود، أسس المنهاج و اللّغة، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمّان، ط 1، 2012.

46- شحاتة حسن ، المناهج الدّراسية بين النّظرية و التّطبيق، مكتبة الدّار العرب يةّ للكتاب، القاهرة، 1998.

47- شحاتة حسن و حامد عامر، آفاق تربوية متجدّدة نحو تطوير التّعليم في الوطن العربي بين الواقع و المستقبل، الدّار المصريّة اللّبنانية، ط1، جويلية 2003.

48- عاشور راتب قاسم، الحوامدة محمّد فؤاد ، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية و التّطبيق، دار المسيرة، عمّان، ط2، 2007.

49 - عبد الباري عمر ،" التّعبير و أثره في تكوين شخصية الطّفل"، النّشرة التّربوية للتّعليم الابتدائي و الثانوي، منشورات المركز القومي البيداغوجي، تونس، العدد7، 1974.

50- عليمات عبير راشد ، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنّشر و التّوزيع، عمان، ط1، 2006.

51- غريب عبد الكريم، المنهل التّربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الدّيداكتيكية و السيكولوجية، الجزء الثّاني، مطبعة النجاح، الدّار البيضاء، 2006.

52- فرج عبد اللّطيف، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط1، 2008.

53- قشي مليكة، الرّصيد اللّغوي المغربي الوظيفي و كيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان و التّبليغ اللّغوي، جامعة الجزائر، 2007/ 2008.

54- كالفي لويس جان، ترجمة محمّد يحياتن، علم الاجتماع اللّغوي، دار القصبة للنّشر، الجزائر، 2006.

55- الكلوب بشير عبد الرحمن ، الوسائل التّعليمية، إعدادها و طرق استخدامها، دار إحياء العلوم، لبنان، ط6، 1996.

56- اللّجنة الفنية للرّصيد، الرّصيد اللّغوي العربي، المنظّمة العربية للتّربية و الثّقافة، تونس، 1987.

57- اللّقاني أحمد حسين، تطوير مناهج التّعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

58- ـــــــــــــــــــــــــــ ، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية المعرّفة في المناهج و طرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003.

59- مجاور محمد صلاح الدّين علي ، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية أسسه و تطبيقاته التّربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 2000.

60 - مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التّعليم و التعلّم، عالم الكتب،القاهرة، ط 1، 2009.

61- مركز البحوث التّربوية، دراسات في المناهج الدّراسية، المجلّد 19،جامعة قطر، 1988.

62- المعتوق أحمد محمود ، الحصيلة اللّغوية (مصادرها_ وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، العدد212، المجلس الوطني للثّقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1996.

63- ميشال زكرياء، مباحث في النّظرية الألسنية و تعليم اللّغات، المؤسسة الجامعية للدّراسات و النّشر، بيروت، ط2، 1985.

64- ميموني بدرة معتصم و ميموني مصطفى ، سيكولوجية النّمو في الطّفولة و المراهقة، ديوان المطبوعات الجامعية، 2010.

65- النّاشف هدى محمود ، إعداد الطّفل العربي للقراءة و الكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 1999.

66- نبيل علي ، العربية و عصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة و الفنون و الآداب، الكويت، أفريل 1994.

67- النّدوي محمّد الرّابع الحسني ، التّربية والمجتمع، دار القلم للنّشر و التّوزيع، دمشق، ط 1، 1991.

68- هاشمي عمر، "التّقييم البنائي و التّغذية الرّاجعة"، مجلة المربي، العدد2، جويلية/ أوت، 2004.

69- الهريدي أحمد محمّد، و أبو بكر علي عبد العليم ، التّعبير اللّغوي مفرداته و تراكيبه، دار الاعتصام، المغرب، دت.

70- هندام يحي حامد، جابر عبد الحميد جابر ، المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ط8، 1996.

71- والترج أونج، ترجمة حسن البنا عز الدين، و مراجعة محمّد عصفور، الشفاهية و الكتابية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة و الفنون و الآداب، الكويت، فبراير 1994.

72-الوكيل حلمي أحمد ، تطوير المنهج أسبابه، أساليبه، خطواته، معوّقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.

الوثائق التّربوية:

1 – بوعياد دبّاغ سيدي محمّد و تزروتي حفيظة ، لغتي الوظيفية كتابي في اللّغة العربية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004/2003.

2 – ـــــــــــــــــــ، لغتي الوظيفية كتابي في اللّغة العربية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2015/2014.

3 – ـــــــــــــــــــ، لغتي الوظيفة دليل المعلّم، السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005/2004.

4 – ـــــــــــــــــــ، كراس التّمارين، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2011.

5 – الجريدة الرّسمية رقم 63 المؤرّخة في 16 نوفمبر 2008، القانون رقم 08–19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008.

6– اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم 08–04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، الجزائر، مارس 2009.

7– وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم و التّكوين عن بعد، ديسمبر2003.

8 – وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتّعليم و التّكوين عن بعد، جوان 2011.

9- وزارة التّربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2008.

10 – وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي، دليل المعلّم للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي (كلّ الموادّ)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012.

11 – وزارة التّربية الوطنيّة، النّشرة الرّسمية للتّربيّة الوطنيّة، (العدد522 جويلية/أوت 2009) منشور رقم 138مؤرخ في 28جويلية 2009، يتعلّق بتطبيق التّخفيفاتِ المُدْخَلَة في مضامين مناهج التعليم الابتدائي.

12- وزارة التّربية الوطنية، النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية، منشور رقم 356 مؤرخ في 15 جويلية 2008، يتعلّق بتنظيم الزّمن البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي.

13- وزارة التّربية الوطنية، النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية، منشور رقم 137 مؤرخ في 28جويلية 2009، يتعلّق بإجراء الانتقال في مرحلتي التّعليم الابتدائي و التّعليم المتوسّط.

14- وزارة التّربية الوطنية، النّشرة الرّسمية للتّربية الوطنية، قرار 17 مؤرخ في 20 جوان 2011، المتضمّن إقرار موادّ التّعليم و المناهج التّعليميّة لمرحلة التّعليم الابتدائي.

المراجع الأجنبية:

1- BOUCHER Anne-Marie, **MONIQUE Du plantié , RAYMOND Leblanc**, pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, éditions universitaires, France,1988.

2-CLAUDINE Garcia-Debanc, ʻʻEnseignement De la langue et production d'écritsʼʼ, in pratique, N°77, Mars 1993.

3- CUQ Pierre Jean, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, cle international, Décembre, 2003.

4- Galisson .R et Coste. D , Dictionnaire de didactique des langue, Hachette, 4eme edition, 1979.

5- MACKEY William Francis, principes de didactique analytique, trade. Lorne LAFORGE, Didier, France, 1972.

6-RICHAUDEAU François, conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Paris, UNESCO ,1979 .

7- ROUBAUD Marie Noëlle, et MOUSSU Marie José,ʻʻ un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l´écritureʼʼ, pratique n°155/ 156, Décembre 2012.

8-SARDIER Anne, ʻʻ Favoriser l´accès lexical en situation de production écriteʼʼ, in pratique , n° 155/ 156 , Décembre 2012 .

9- SAVARD Jean-Guy et RICHARDS Jack, Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français, LES PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL , Québec, 1970.

الفهرس:

الموضوعات **الصّفحة**

المقدّمة.....أ

الفصل الأوّل: الجانب النّظري.....8

المبحث الأوّل الحصيلة اللّغوية و الرّصيد اللّغوي.....9

1- تعريف الحصيلة اللّغوية.....10

2- العوامل المساعدة على تكوّن الحصيلة اللّغوية.....12

2-1- عوامل إجتماعية.....12

2-1-1 الأسرة.....14

2-1-2 الرّوضة أو المدرسة مباشرة.....15

2-1-3 الوسائل التّكنولوجية.....19

2-1-4 المادّة المقروءة.....20

2-1-5 إستعمال المعاجم.....22

2-2 عوامل ترجع إلى الفرد نفسه.....23

2-2-1 سلامة الحواس و أعضاء النّطق.....24

2-2-2 عامل الذّكاء.....25

2-2-3 عوامل نفسية.....25

3- أهمية ثراء الحصيلة اللّغوية.....26

3- 1 عائدات ثراء الحصيلة اللّغوية على الفرد و المجتمع.....27

3- 1-1 عائدات ثراء الحصيلة اللّغوية على الفرد.....27

3- 1-2 عائدات ثراء الحصيلة اللّغوية على المجتمع.....28

2-3 مخلّفات ضعف الحصيلة اللّغوية على الفرد و المجتمع.....29

3-2-1 مخلّفات ضعف الحصيلة اللّغوية على الفرد.....30

3-2-2 مخلّفات ضعف الحصيلة اللّغوية على المجتمع.....31

4- وضع الأرصدة اللّغوية.....32

4-1 تعريف الرّصيد اللّغوي.....33

4- 2 لمحة تاريخية عن أهمّ الأرصدة عالمياً.....34

4- 3 دواعي و خلفيات وضع رصيد للغة العربية.....36

4- 3-1 الرّصيد اللّغوي الوظيفي.....37

4-3-2 الرّصيد اللّغوي العربي.....40

4-3-3 أهداف الرّصيد و استعمالاته.....47

4-3-3-1 الرّصيد و المدرسة.....50

4-3-3-2 الرّصيد و الأسرة.....51

4-3-3-3 الرّصيد و الإعلام.....51

المبحث الثّاني: المنهاج و الكتاب الدّراسيان.....55

1- المنهاج الدّراسيّ.....55

1-1 تعريف المنهاج الدّراسي.....56

1- 2 سمات المنهاج الدّراسي الفعّال.....58

1-3 تطوير المنهاج الدّراسي.....72

1-3-1التّطوير بالحذف..... 74

1-3- 2 التّطوير بالإضافة.....79

1-3-2 التّطوير بالاستبدال.....79

1-3-3 التّطوير بالتّقديم و التّأخير.....80

2- الكتاب المدرسي.....80

2-1 تعريف الكتاب المدرسي.....81

2-2 التّطوّر التّاريخي للكتاب المدرسي.....82

2-3- وظائف الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية التّعلّمية.....84

2-3-1 الكتاب المدرسي و المتعلّم.....86

2-3-2 الكتاب المدرسي و المادّة التّعليمية.....89

2-3-3 الكتاب المدرسي و المعلّم.....89

3- خصائص تلميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.....91

الفصل الثّاني: الفصل التّطبيقي.....96

مدخل: منهجيّة الفصل التّطبيقي.....97

المبحث الأول : دراسة منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التخفيف (2003، 2011).....99

1- عرض مكوّنات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.....100

2- تعريف أهمّ أنشطة اللّغة العربية في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.....103

2- 1نشاط القراءة.....103

2-2 نشاط التّعبير بشقيه الشّفهي و الكتابي.....104

2-3 الكتابة: الخط/ الإملاء.....106

2- محتويات منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.....107

المبحث الثّاني: دراسة كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي قبل و بعد التّخفيف.....112

1 - وصف الكتاب قبل التخفيف.....113

1-1 وصف الكتاب قبل التّخفيف من حيث الشكل.....113

1-1-1 أبعاد كتاب لغتي الوظيفية.....113

1- 1-2 وصف مقدّمة الكتاب.....118

1- 1-3 وصف الفهرس(دليل المحتويات).....118

1-2 وصف الكتاب قبل التّخفيف من حيث المضمون.....119

1-2-1 المحاور الدّراسية..... 119

1-2-2 توزيع مضامين الكتاب قبل التّخفيف.....120

1-3 كراس التّمارين اللّغوية.....127

1-3-1أهمية التّمارين اللّغوية.....128

1-3-1 وصف كراس التمارين اللّغوية.....129

1-3-2 مزايا هذا الكراس.....130

2- وصف الكتاب بعد التّخفيف.....132

2-1 توزيع مضامين الكتاب بعد التّخفيف.....132

3-أثر التّخفيف على أسس بناء المنهاج و الكتاب الدّراسيان.....139

4- جرد الوحدات اللّغوية من نصوص القراءة.....152

4-1 الوحدات المحذوفة.....157

4-1-1الأفعال المحذوفة.....157

4-1-2 الأسماء المحذوفة.....159

4-1-3 الوحدات المحذوفة مما ليس بفعل و لا باسم.....162

4-2 الوحدات التّي انخفض توزّعها.....162

4-2-1الأفعال التّي انخفض توزعها 163

4-2-2 الأسماء التّي انخفض توزعها.....167

4-2-3 الوحدات التّي انخفض توزعها مما ليس بفعل و لا باسم.....175

4-3 الوحدات التّي لم يتغيّر توزّعها.....177

4-4 خلاصة الإحصاء.....179

4-4-1 عرض النتائج بيانياً.....180

4-5 تحليل النتائج.....183

الخاتمة.....188

قائمة المراجع.....192

الفهرس.....204