جـامعة آبـو القـاسم سعـد الله - الجزائر 2-
مـخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

ISSN: 2588-1566

اللّسانيّات التّطبيقيّة

مجلّة علميّة مختصّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة

عـدد خـاص بأعمـال اليوم الدراسـي
البحوث المتميّزة في تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة

العـدد الأوّل
جـوان 2017

اللّسانيات التطبيقيّة
مجلّة علمية في اللسانيات التطبيقيّة
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللغات بجامعة الجزائر 2

المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات ـ عبد اللّه بوخلخال ـ باني عميري ـ نصيرة زلال - محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

ـ حفيظة تزروتي (الجزائر 2)
ـ فريال فيلالي (الجزائر 2)
ـ أميرة منصور (الجزائر 2)
ـ رشيدة آيت عبد السلام (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)
ـ هندة بوسكين (الجزائر 2)
ـ عبد الوهاب مصيبح (الجزائر 2)
ـ حورية عميروش (الجزائر 2)
ـ نبيلة بوشريف (الجزائر 2)
ـ لطيفة هباشي (جامعة عنابة)
ـ سعيدة كحيل (جامعة عنابة)

- كمال جعفري (بليدة 2) - علي صالحي (جامعة بومرداس)
- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغيلزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي - ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب - منال نش
- أمينة سعد الدين - سعاد معمر شاوش
- أمال أورابح - كهينة حفّاظ

ISSN: 2588 - 1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدم بتخصص المجلة.
- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.
- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمس عشرة (15) صفحة.
- أن يرفق نص المقال بملخص باللغة العربية وآخر بإحدى اللغتين الأجنبيتين ؛ الفرنسية أو الإنجليزية سواء حرر باللغة العربية أو باللغة الأجنبية.
- أن يكتب المقال ببنط AL- Mohanad Bold حجم 15 بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.
- أن توضع الهوامش في آخر البحث.
- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.
- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.
- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي : linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

كلمة العدد 9

تقديم 11

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ
نهاية مرحلة التعليم المتوسط 15
منال نش

تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم
الثانوي كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي
- جذع مشترك آداب - أنموذجا 45
سميرة وعزيب

مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية
للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة
من التعليم الأساسي 71
أمينة سعد الدين

فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب :
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا 95
عمر شوشان

درجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة
لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة 117
لخضر شنوف

نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية
في مادة اللغة العربية 145
مراد بيدي

كلمة العدد

يقدم مخبر اللّسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات إلى جمهور الباحثين وأهل الاختصاص في حقل اللّسانيات التطبيقية وصناعة تعليم اللغات، العدد الأول من مجلة "اللسانيات التطبيقيّة "، وهي مجلة علمية أكاديميّة نصف سنوية، متعددة اللغات، تأتي استكمالا للمشروع المعرفي والبحثي للمخبر، المعني بالنهوض بالحركة العلمية والبحثية، تجسيدا للهدف الأول من الخطّة الاستراتيجية التي رُسمت عند إنشائه، والمتمثلة في رفع المستوى الأكاديمي، والرقي بالبحث العلمي الإبداعي في ميدان اللسانيات التطبيقيّة عامّة وتعليمية اللغات خاصّة، حرصا على دعم البحث العلمي الأصيل، واستمرارا لنهج تشجيع التميّز والإبداع لدى الباحثين، والرقي بدور الجامعة الريادي كدعامة للبحث العلمي.

تهتم المجلة بدراسة الظاهرة اللغوية في شتى مجالاتها التطبيقيّة، ومن ثمّ فإنّها تستوعب كل البحوث الخاصّة بمختلف فروع اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات، وذلك تحت شعار "**حرص على التأصيل وانفتاح على المستجدات في شتى فروع هذا العلم** "، فهي تستهدف طرح رؤى علمية ونتائج بحوث ميدانية بطريقة أكاديمية، تستند إلى أخلاقيات البحث العلمي وقواعد النشر المعتمدة عالميًا، ولائحة داخلية تنظّم عملية التحكيم. وتسهر على تحقيق ذلك هيئة علمية من الأساتذة المتخصصين في صناعة تعليم اللغات وعلم المصطلح وعلم

المعجم والترجمة...المتصفين بالدقة والصرامة العلمية، سيرا على النهج الذي رسمه أبوهم الروحي، العالم الفقيد الأستاذ **عبد الرحمان الحاج صالح**، الذي كان يفترض أن يترأس اللّجنة الاستشارية لهذه المجلة، تبركا بفكره وعلمه، وعرفانا لما قدّمه للبحث اللساني العربي،

فإلى روحه الطاهرة، نهدي هذه المجلّة....

مدير المجلة

تقديم

يُخصّص هذا العدد الأول من مجلة "اللسانيات التطبيقية" لأعمال اليوم الدراسي **"البحوث المتميّزة في تخصص تعليميّة اللغة العربيّة "** الذي نظّمه مخبر اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللغات، بتاريخ 2017/05/06، والذي جاء كتتويج لمسار تكويني في ماجستير تخصص "تعليميّة اللغة العربيّة" المفتوح لموسمين جامعيين متتاليين : 2013/2012 و2013/ 2014 بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر 2، وتوقّف بعدها بفعل انطفاء النظام الكلاسيكي ليحلّ محلّه دكتوراه الطور الثالث في تخصّص "اللسانيات التطبيقيّة وتعليميّة اللغة العربيّة".

يشتمل هذا العدد إذًا على مجموعة من المقالات المتميزة في تعليمية اللغة العربيّة، هي خلاصة بحوث ميدانية عالجت إشكاليات تعليمية هادفة،عُرضت في هذا اليوم الدراسي الذي نظّم لتكريم أصحابها تثمينا وتقديرا لجهودهم من جهة، وتعميما للفائدة من منهجيتها وكيفية بناء أدوات جمع معطياتها وتحليلها من جهة أخرى، بالإضافة إلى بعث روح التنافس بينهم وتوجيهها نحو البحث العلمي المبدع والمتميّز.

يتضمن المقال الأول منها، والموسوم **بتقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط للباحثة منال نش**، تقييما لكفاءة هؤلاء التلاميذ في كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بغرض تقصّي أثر المقاربة النصيّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربية. ويهدف المقال الثاني المعنون **بتجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي للباحثة سميرة وعزيب** إلى الكشف عن مدى تجسيد المقاربة التّواصلية في

كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي للجذع المشترك – آداب -من خلال تحليل النصوص الأدبية المقررة فيه. ويكشف المقال الثالث المعنون بـ **مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي للباحثة أمينة سعد الدين** عن جديد التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال مقارنتها بنظيرتها التي كانت مقرّرة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، وذلك قصد تحديد مدى مساهمتها في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم. ويسعى المقال الرابع الموسوم **بفاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب للباحث عمر شوشان** إلى التحقق من مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،بينما يبحث المقال الخامس المعنون **بدرجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة للباحث لخضر شنوف** في درجة تفعيل أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية لتلاميذهم، ويكشف عن العوامل التي تعيق هذا التفعيل. وأخيرا، يأتي المقال السادس الموسوم **بنشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية للباحث مراد بيدي** ليسلط الضوء على فعاليّة نشاط الإدماج في هذه المرحلة من خلال استقصاء درجة تفاعل تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي مع هذا النّشاط، وفحص قدرتهم على تجنيد مواردهم وإدماج مكتسباتهم.

هذه هي خلاصة بحوث الماجستير المتميّزة التي نوقشت في تخصّص تعليميّة اللغة العربية،والتي جمعت بين التأسيس العلمي النظري والمعطيات المستخلصة من واقع الممارسة التعليميّة، نضعها بين أيدي القراء والباحثين

في هذا العدد الأول من مجلة اللسانيات التطبيقيّة، التي نسعى إلى أن تكون علمية محكمة ذات سمعة متميّزة، باعتمادها على معيار الإضافة النوعية التي يقدّمها الباحث في مجال تخصّصه.

رئيسة التحرير

تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي

كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - أنموذجا

سميرة وعزيب

المجمع الجزائري للغة العربيّة

ملخّص :

تكرّس المقاربات البيداغوجية المعتمدة اليوم في تعليم اللغة العربيّة، النظرة الشّمولية للغة على أساس أنها نظام يقوم على مجموعة من المستويات لا يمكن إدراكها بشكل منفصل بل ككل منسجم يؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التواصل، ليتمكن المتعلّم من تبليغ مقاصده والتّعبير عنها كتابة ومشافهة بلغة سليمة وذلك في مختلف الأنماط تحقيقا للكفاءة التّواصلية، فكيف تجسّدت هذه المقاربة من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي ؟

الكلمات المفتاحية : تعليمية- النص- التواصل - المقاربة التواصلية.

Resumé :

A présent, les approches pédagogiques appliquées dans l'apprentissage de la langue arabe, consacrent la vision globale de la langue, considérée comme un système d'ensembles de niveaux, cohérent et homogène, visant la fonction communicative ; permettant à l'apprenant d'atteindre ses objectifs et de les exprimer correctement, à l'oral et à l'écrit, dans différentes situations afin d'atteindre une compétence communicative. Aussi, comment cette approche s'est-elle concrétisée à travers le livre de la première année secondaire ?

Mots clés : La didactique, le texte, la communication, l'approche communicative

حملت بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية منذ سنة 2003، تصوّرا جديدا ينبني أساسا على خاصيّة الإدماج وذلك بهدف تكوين فرد كفء قادر على توظيف مكتسباته وتجنيد معارفه في مواقف تواصلية مختلفة سواء في المحيط المدرسي أو خارجه، ولعل نجاح العملية التعليمية بالمعنى الوظيفي والتواصلي الذي ترمي إليه تعليمية اللغات والسياسة التربوية مرهون بمدى قدرة المتعلم على بناء كفاءة فهم وإنتاج نصوص صالحة لكل المواقف التواصلية وفق ما يقتضيه المقام.

وعليه، سنسعى من خلال بحثنا هذا إلى الكشف عن مدى تجسيد المقاربة التّواصلية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، وذلك من خلال تسليط الضوء على النصوص الأدبية المقررة، باعتبار أن تعليم هذه الأخيرة يتم اعتمادا على المدخل التاريخي الذي فرض نصوصا معظمها من الشّعر التقليدي البعيد كلّ البعد عن بيئة المتعلمين وزمانهم.

1- المقاربة التواصلية المفهوم والخلفية النظرية

إن التواصل هو الغرض الأول الذي من أجله أوجد الإنسان اللغة وقبلها الوسائل التبليغية الأخرى كالإشارات والرموز والرسوم والنقوش وغيرها من الوسائل التواصلية المختلفة، واللغة من أرقى هذه الوسائل وأكثرها تحقيقا للبعد التواصلي.

والتواصل لغة هو «الإبلاغ والإطْلاع والإخبار أي نقل " خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به وإطْلاعه عليه»[1] و هو المفهوم الذي يتداوله عامة الناس.

وقد ورد مفهوم التواصل في قاموس ديداكتيك اللغات على أنه : «تحويل "المعلومة" بين "مرسل" و"مستقبل" بفضل "رسالة" تتنقل عبر "قناة"»[2]، فالتواصل إذا، فعل يقتضي وجود شخصين أو أكثر، كما يقتضي وجود

معلومة يتم تبادلها بينهم عن طريق رسالة تمر عبر قناة، لكن هذا التعريف يستبعد عنصرا آخرَ وهو المرجع أو السياق الذي تتم فيه عملية التواصل.

أما في الاصطلاح البيداغوجي فإن التواصل هو«كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و تلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان»[3]، فكل تدخل لفظي أو غير لفظي داخل القسم، بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم يعتبر تواصلا بيداغوجيا.

وقد ارتبط مفهوم التواصل كنظرية لغوية بالعالم اللغوي رومان جاكبسون (R.Jakobson) الذي «طبقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة الست، عندما عرض بعض قضايا الشعرية»[4]، وهذه الوظائف هي : الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الندائية، الوظيفة المرجعية، وظيفة إقامة الاتصال، وظيفة تعدي اللغة والوظيفة الشعرية. ومع انتقال نظرية التواصل إلى دراسة اللغة، تكفلت مختلف النظريات في مجال العلوم الإنسانية عامة (اللسانية والنفسية والاجتماعية...)، بتكييفها نظرا لما يمكن أن تضيفه لهذا المجال من فائدة، وعليه لم يكن استثمارها في المجال التعليمي محض خيار بيداغوجي بقدر ما كان ضرورة قصوى في ظل انفتاح العالم واتساع دائرة التواصل.

وينقسم التواصل اللغوي إلى تواصل لفظي وتواصل كتابي، فالتواصل اللفظي هو الذي «يمثل الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي»[5] ومن ذلك المكالمات الهاتفية والمحادثات والمناقشات التي تتم مباشرة بين الأفراد، أما **التواصل الكتابي** فهو كل تواصل يتم عبر اللغة المكتوبة، ومثال ذلك الرسائل الإدارية، التيليغراف، طلب التوظيف وغيرها.

2- المقاربة التواصلية في التعليم

تستمد هذه المقاربة خلفياتها النظرية ومفاهيمها وأسسها من حقول معرفية ولسانية عدة منها : اللسانيات التداولية (Pragmalinguistique) والسوسيولسانية (Sociolinguistique) والأثنولسانية (Ethnolinguistique) ولسانيات النص (Linguistique Textuelle) ولسانيات الخطاب (Linguistique de discoure) ومن شأن تفاعل و تنوع هذه العلوم إضافة إلى علوم أخرى «أن تساهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات. كما يسمح هذا التنويع بالحد من هيمنة علم من العلوم على حقل تعليم اللغات»[6]

واللغة في منظور المقاربة التواصلية وظيفية بالدرجة الأولى «مرتبطة أساسا بغرض تعلمها ، وهو غرض آني يفرض الاستجابة لحاجة تبليغية عاجلة»[7]، وهكذا فإن التعليم بهذا المفهوم يغدو تعليما نفعيا أيضا يستهدف تمكين المتعلم من كفاءة تواصلية تسمح له بتبليغ مقاصده في كل المواقف التي يكون فيها.

هذا ، ولم تدخل المقاربة التواصلية مجال الديداكتيك (تعليم اللغات) كطريقة تعليمية بل «كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة»[8] كما أنها لا تحيل «على مواد تعليمية ولا على إجراءات تربوية فهي ليست إلا مبادئ تحضير وإعداد المقررات التعليمية على شكل جداول وقوائم ومستويات (Niveaux) تحدد مضامينها »[9] ، وهي مقاربة تسعى من بين ما تسعى إليه إلى «تقليص تلك الهوة الشاسعة بين أساليب وطرائق التعليم المدرسية وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللغات»[10] وأيضا إلى «جعل المتعلم يتحكم في النظام اللساني للغة و استراتيجية استعماله و توظيفه في مستويات مختلفة».[11] وتقوم هذه المقاربة على مجموعة من الأسس هي :

« أ- نقطة انطلاق تعلم اللغة هي النشاط اللغوي باعتباره فعلا اجتماعيا تفاعليا.

ب- أنه لا يمكن تعلم الشكل النحوي و نسق اللغة اللساني في معزل عن الدلالات والأفعال والنوايا التواصلية.

ج- إن تعلم اللغة هو التحكم في القدرة النصيّة وهي القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم»[12]

- **الكفاءة التواصلية :**

تُعرّف الكفاءة التواصلية على أنها : «قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد على استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة، وهي كذلك كفاءة فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية، ومن أجل التواصل باللغة»[13] أو هي في تعريف آخر« مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين».[14]

أما المكونات التي تدخل في بناء الكفاءة التواصلية فهي :

«1- **مكون لساني :** يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة Linguistique.

2- **مكون مقالي :** يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل Discursif.

3- **مكون مرجعي :** يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم Référentiel »[15]

وتحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم وانطلاقا من هذه المكونات الثلاث لا يتوقف على الجانب اللساني فحسب، أي تكوين جمل صحيحة نحويا وفق نظام لغوي ما، كما هو شائع، بل يتعداه إلى تحصيل عدة قدرات

منها «القدرة النحوية والقدرة الاستراتيجية، القدرة السوسيولسانية »[16] أو المرجع اللساني الاجتماعي وهي المعرفة بالعادات والأعراف التي تتواضع عليها جماعة لغوية ما، وكذلك القدرة على توظيف مستويات الخطاب المختلفة حسب الوضعية التواصلية التي يوجد فيها المتعلم.

وهكذا، فإن الاختلال الحاصل في الدرس التعليمي اللغوي يكمن في الاختلاف بين الاستعمال والتوظيف وذلك في «الفصل بين الأهداف الرامية إلى إكساب مهارات النطق والفهم والكتابة والقراءة عن طريق البنيات اللغوية... والأهداف التي تطمح إلى استعمال هذه المهارات في أغراض تواصلية، بربطها بإشكالات الاستعمال»[17] وبمواقف حقيقية تتبع أصلا من واقع المتعلم نفسه، وللتوضيح يضرب لنا الباحث ويدوسون (Widdowson) أمثلة منها : The cat sat on the mat (القط جالس على السجادة)

إن إنتاج مثل هذه الجمل حسب الباحث، يُظهر مدى معرفتنا بالنظام اللغوي، فهي أمثلة عن **الاستعمال** الصحيح (في الإنجليزية)، ولكننا، في الحالات العادية من حياتنا اليومية لا نملك فرصة لإظهار معارفنا ببساطة على هذا النحو بل يتوجب علينا استعمال معرفتنا بالنظام اللغوي بهدف التواصل، وبصفة عامة إنتاج أمثلة **وظيفية** للغة وفي الوقت نفسه نقوم بتحيينها في مواقف تواصلية دالة.[18]

3- الكفاءة التواصلية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة)

حريّ بنا قبل الوقوف على مدى تجسيد المقاربة التواصلية في الكتاب المعني بالدراسة، أن نقدم تصوّر المنهاج المصاحب له لهذه المقاربة.

يصرح منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي بالأهداف المسطّرة لتعليم اللغة العربية ومن بينها :

<< - اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.

- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير على شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع>>[19].

تصبّ معظم هذه الأهداف في خدمة الكفاءة التواصلية التي تعتبر الهدف الأسمى والغاية الأولى لتعليم أيّ لغة، كما أنها ترجمة لتوجهات السياسة التربوية ونتيجة للتغيير الحاصل في المنظومة التربوية والذي يرمي لتحقيق كفاءة التواصل وتكوين مواطن قادر على التصرف إزاء المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، وممتلك لآليات التفكير التي تساعده على التحاور مع الآخر ومناقشته، وكذا قادر على التعبير عن آرائه وأفكاره بلغة سليمة، وبذلك يكون مسؤولا متفتحا على الثقافات الأخرى ومندمجا في الحركة التطورية العالمية.

كما أنّ ملمح التخرج من هذه السنة يؤكد على ضرورة اكتساب المتعلم للقدرة على إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامة التعبير.

أما الهدف الختامي المندمج لهذه السنة فهو أن يكون المتعلم قادرا -في مقام تواصل دال - على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، والكفاءة المستهدفة في التعبير الكتابي هي كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات

دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة. أما على صعيد التعبير الشفوي فقد سطرت الكفاءة الآتية : إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق.

ويصرّح المنهاج عند تقديمه لنشاط النصوص الأدبية بأن مدخل تدريسها هو مدخل العصور الأدبية المتعاقبة : « تقدم النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها»[20] وهو ما تؤكده أيضا مقدمة الكتاب، كما تؤكد ما ورد فيه بخصوص عدم تحول التاريخ الأدبي إلى غاية في ذاتها « حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه ثم تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستخلص هذه المظاهر»[21].

تتوزع النصوص المتضمنة في الكتاب على اثنتي عشرة وحدة تعلمية، وثلاث عصور أدبية، بمعدل أربع نصوص في كل عصر، ومن الملاحظات التي سجلناها عند اطلاعنا على محتويات الكتاب ما يلي :

- اعتماد المدخل التاريخي وذلك استجابة لمتطلبات المنهاج.

- إرفاق كل عصر من العصور الأدبية بنبذة عن بعض ملامحه وهي كما وردت في الكتاب معطيات مختصرة تساعد المتعلم على امتلاك مفاتيح النص والولوج إليه بمعارف قبلية تسمح له بفهم ما سيتلقاه من نصوص.

- عنونة النصوص الأدبية بعناوين تعليمية لا تحمل بعدا جماليا، لها علاقة بالظاهرة التي تمت برمجتها للدراسة، مثل : "من تأثير الإسلام على الشعر والشعراء" وهو نص أدبي للنابغة الجعدي، ونص "من مظاهر التجديد في الشعر الأموي" للأخطل.

- إدراج نصوص تواصلية علاوة على النصوص الأدبية والتي تصب كلها في شرح وتيسير مواضيع النصوص الأدبية.

أما العصور المخصصة لهذه السنة فهي : العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، والعصر الأموي.

1.3 النصوص الأدبية وتحقيق الكفاءة التواصلية

إنّ إطلالة واحدة على النصوص الأدبية المتضمنة في هذا الكتاب تجعلنا نقول إن المقاربة التواصلية غائبة تماما ومنعدمة ويرجع السبب في ذلك إلى اعتماد المدخل التاريخي الذي فرض نوعا من النصوص الشعرية التقليدية والتي خلقت عدة صعوبات في الفهم بالنسبة للمتعلمين، فإذا كان تدريس الأدب وفق المدخل التاريخي يعني البدء بتدريس النصوص الجاهلية فالإسلامية (بكل مراحلها) فالحديثة تباعا، فإن المنطق يقتضي عدم التدرج من الصعب إلى السهل، لأن المتعلّم يجد في صعوبة اللغة الشعرية القديمة سببا كافيا للنفور من درس الأدب ومن الشعر خصوصا، ذلك أن استعداده الفكري والنفسي لا يسمح له بتلقي مثل هذه النصوص التي لم يتعامل معها من قبل ولا يملك أدنى فكرة عنها، إذ هي تفوق مستواه ولا تتناسب وسنّه، وعن ذلك نمثّل بنصّين، أما النّص الأوّل فهو لزهير بن أبي سلمى يقول فيه :

يمينًا لنِعمَ السيّدانِ وُجِدتُمـــــا ... على كُلّ حالٍ من سحـيلٍ ومُبرَمِ

تدَارَكتُمَا عبسًا وذُبيانَ بعـدمَـا ... تَفانَوْا ودقُّوا بينهُم عطرَ منشَـــمِ

وقَدْ قُلتُمَا إنْ نُدرِكِ السِّلمَ واسعـا ... بمالٍ ومعرُوفٍ من القــولِ نسْلَـمِ

فَأَصْبَحتُمَا منْها علَى خيرِ مَوطِـنٍ ... بعيديْنِ فيهَا مـن عُقُوقٍ ومـأثَـــمِ

عظِيميْنِ فِي عُليَا مَعَدّ هُديتُـــمَا ومن يسْتَبِحْ كَنزًا منَ المَجْدِ يَعْظُمِ

أَلَا أبلِغِ الأَحْلافَ عنِّي رِسَـــالَةً وذُبيَانَ هَـل أَقسَمتُمْ كُلَّ مَقْسَـمِ

فلَا تَكْتُمنَّ اللّهَ مَا فِي نُفُوسِكُم ليَخْفَى ومَهْمَا يُكـــتَمِ اللّهَ يعلـمِ

يُؤخَّرْ فيُوضَع فِي كِتابٍ فيُدّخَـرْ ليَومِ الحسَابِ أَوْ يُعجّـلْ فيُنْقَـمِ

وَمَا الحَربُ إلّا مَا علِمتُم وذُقتُـــم ومَا هُوَ عنهَا بالحَديثِ المُـرجّـمِ

متَى تبْعَثُوهَا تبعثُوهَا ذَمِيمـــــةً وَتَضْرَ إذَا ضَرَّيتُمـوهَا فَتَضْـرَمِ

فَتَعرُكُكُم عَركَ الرّحَى بِثِفالِهَا وَتَلْقَحْ كِشَـافًا ثُمَّ تُنتِـــجْ فتُتئِـمِ

فتُنتِج لكُم غلمَانَ أشْأَمَ كُلُّهُـــم كأحمرِ عادٍ ثُمَّ تُرضِـع فتفطِمِ

ينتمي هذا النص إلى العصر الجاهلي، وعددُ أبياته اثنا عشر بيتًا عُنونت بـ : "في الإشادة بالصّلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب" وقُدِّم للنص بما يلي :[22]

من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، والنص الآتي يكشف عن هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. وهي خليقة تنمّ عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش ملؤه الصّدق والمودّة والإخاء.

نلاحظ أنّ هذا التقديم يتطرّق لظاهرة الصلح التي هي من أخلاق العرب، ويربطها بصفاء النّفس، وسلامة الفطرة، وخصال أخرى عُرفت بها العرب أيّام الجاهلية، غير أنه لا يذكر مناسبة النّص ولا يقدّم أيّة معلومة تساعد المتعلّم على قراءته علما أنه أوّل نص أدبي يُفتتح به الكتاب.

إنّ استقراء هذه القصيدة من حيث الدلالات التي تنطوي عليها سيكشف لنا عن صعوبتها لبُعدها عن واقع المتعلمّين، وإذا كان الكتاب

قد تكفّل بشرح بعض المفردات (السّحيل، منشم، الحديث المرجّم) فإنّ ذلك يبقى بنظرنا غير كافٍ لفهم واستيعاب معانيها، ذلك أنّ لها ارتباطا وثيقا بالسياق التاريخي والمناسبة التي قيلت فيها القصيدة ومن ذلك : عبس، ذبيان، الأحلاف. إنّ هذه المفردات جديدة بالنسبة للمتعلّم، ولا يمكن فهمها دون مرجعية تاريخية وهو ما ينعكس سلبا على تلقّي النص، إذ كثيرا ما يجد المتعلمون أنفسهم عاجزين أمام هذا النوع من النصوص، وذلك لأن مستواها يفوق قدراتهم على الفهم ولهذا يُشترط في النص«أن لا يكون مستغلقا غامضا... مثلما يشترط فيه من ناحية ثانية أن لا يكون مغرقا في البساطة والوضوح حتى لا يفرغ محاولات بناء المعنى من الجدية المطلوبة»[23]، فالنص المستغلق على الفهم والذي لا يتماشى ومستوى المتعلمين الفكري والعمري - خاصة من حيث المعجم- يتطلب من هؤلاء العودة في كل مرة إلى القواميس في محاولة لشرح المفردات الصعبة ومثل هذا الإجراء كما يؤكد الباحثون من شأنه «أن يحمل إلى النص المعالج، دلالات مشوشة قد تعيق فعل بناء المعنى»[24] لكن، هذا لا يعني في المقابل تذليل الصعوبات اللغوية، بل يجب أن يتمتع النص بشيء من التمنع والانغلاق الذي يجلب للقارئ عنصر التشويق والرغبة في خوض غماره والبحث عن الدلالات التي يفضي بها سياقه العام، إذ الفهم لا يعني تجاوز كل الصعوبات المعجمية و شرح كل المفردات المستعصية مادام السياق العام للنص يتكفل ببسط دلالاتها أثناء القراءة.

يؤكد الباحثون في شؤون التربية والتعليم أنّه لا يمكن إغفال الجانب الذاتي للقارئ والمتمثل في مرجعياته الثقافية (الكفاءة الموسوعية)، تلك التي اكتسبها من قراءات سابقة في مختلف مراحله الدراسية وفي مختلف المواد الدراسية أيضا، ولهذا فإن الخبرات السابقة تعتبر جد مهمة ومساعدة على تحصيل

كفاءة الفهم إذ إن القارئ «لا يمكنه أن يواجه النص دون الاستعانة بمكتسباته القبلية ومعارفه السابقة، مثلما أن النص لا يصبح له معنى إلا بعد خضوعه لعمليات الانتقاء والتصفية والتحويل التي تعمل على إدماجه في البنية المعرفية للمتلقي»[25] وهو ما يؤكده روجرس (Roegiers) بقوله إن «المكتسبات القبلية الضرورية أهداف تعد ملكتها ضرورية في بداية التعلم و إلا وقع الإخفاق» [26].

غير أن معدّي كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي قد أغفلوا ذلك، حيث يواجه المتعلم النص بمرجعية فارغة، وذلك نظرا لكونه لم يتلقّ النصوص الشّعرية الأدبيّة في مراحل تعلّمه السابقة (خاصة مرحلة التعليم المتوسط أين تلقى نصوصا بسيطة).

ولعل الأمر لا يتوقف على المفردات، بل يتعدّاه إلى التراكيب والعبارات من مثل قوله في البيت الأول : "يمينًا لنعم السيِّدان وُجدتُما" وقوله في البيت الثالث : "وقد قلتما : إن ندرك السلم واسعا بمال ومعروف من القول نسلم" وقوله أيضا "عظيمين في عُليا معدّ هديتُما" وقوله "فتعركُكم عرك الرّحى بثفالها" وقوله "وتلقح كشافًا ثم تنتج فتُتئم"...الخ

إن فهم مثل هذه العبارات - وغيرها كثير - يتطلّب معرفة عميقة بالأدب ومعرفة بحيثيات النصّ وبالمناسبة التي قيل فيها، فهذا الأخير يبدأ مباشرة بمخاطبة الشّاعر لسيّدين لم يرد ذكرُهما من قبل ولا يرد في أيّ موضع من القصيدة ولا حتّى في الكتاب، ولعلّ قائلا يقول إن الأستاذ سيتكفّل بذلك، ونحن لا ننكر دور الأستاذ في إثراء الدرس بالمعلومات، غير أننا نرى في ذلك تحوّلا عن درس الأدب إلى تاريخ الأدب، كما أنه يكرّس طريقة التلقين وهذا مخالف لمبادئ المقاربة بالكفاءات القائمة على توجيه المتعلمين والانطلاق من مكتسباتهم القبليّة.

2.3 القارئ والنّص والتفاعل

إن اختيار النصوص التعليمية القريبة من واقع المتعلم والمستمدة من قضايا عصره تساعده على الفهم والاقتراب من معنى النص والتفاعل معه والتمكن من استدعاء معارفه السابقة التي تلقاها قبلا ليدمجها أثناء فعل القراءة ويقوم بربطها بالمعارف الجديدة التي يكون بصدد بنائها في عملية تفاعلية، ولكي تتضح رسالة الكاتب لابدّ أن يفهم المتعلم السياق الذي قيل فيه النص وأن يشكل لديه موضوعا قابلا للنقاش والتفاعل، وإلّا حدث الإخفاق، وعن ذلك نمثل بقول الشاعر :

تدَارَكتُمَا عبسًا وذُبيَانَ بعـــدمَا تَفانَوْا ودقُّوا بينـــــهُم عطرَ منشَمِ

فالمرسل هنا هو الشاعر، والمرسل إليه سيديّ قبيلتي عبس و ذبيان، و فحوى الرسالة هو مدح لصنيعهما، ويريد الشّاعر في هذا البيت أن يمدحهما لتجنيب قبيلتيهما حربا أكيدة ولعلّ متلقيّا من العصر الجاهلي سيتأثّر بذلك، لأن له دراية بما يعنيه عطر منشم الذي تتطيّر منه العرب، وهو ما يمنح الرسالة قوّتها في حينها، غير أنّ المتعلم قد لا تكون له ردّة الفعل نفسها ولن يؤثر الشّاعر فيه ولن تثير هذه الأبيات رغبته في استكمال القصيدة نظرا لتلك الهوة الشاسعة التي تفصل زمن القائل عن زمنه، فعطر منشم الذي كان يمثّل في عصر الشاعر تشاؤما وتطيّرا بما قد تُحدثه الحرب، لا يمثل بالنسبة للمتعلم شيئا، وربّما قد يتفاعل أكثر مع الشاعر هشام الجخ[27] (على سبيل المثال لا الحصر) حين يقول :

أنا لا أحفظُ الأسماءَ والحكامَ إذ ترحلْ

سَئِمنا من تشتُتِنا وكلُّ الناسِ تتكتّل

ملأتُمْ دينَنَا كذباً وتزويراً وتأليفا

أتجمعنا يدُ اللّه ؟ وتبعدنا يد (الفيفا) ؟؟

هجرْنا دينَنا عَمْدا فَعُدنا الأَوْسَ والخزرج

ونعبدُ نارَ فتنتِنا وننتظرُ الغبا مَخرج

فهذا النص يتطرق لحادثة آنية، تمثّل بالنسبة إلى المتعلم حدثا معروفا واقعيا يتمثل في المشاحنات والحرب اللسانية التي تسببت فيها حادثة كرة القدم بين البلدين الشقيقين الجزائر ومصر، والنّص يحمل في طيّاته قيما اجتماعية وقومية، كان من الممكن استغلاله لتقوية الروابط القومية العربيّة والتحسيس بأهميّة الوحدة العربية، وبالوضع الراهن الذي يعيشه العالم العربي، ومثل هذا النصّ من الشعر الحديث والمعاصر كثير، ولعلّ شاعر اليوم أكثر وعيا بعمق قضيته، وهو أكثر من يمثلها بصدق وشفافية، لأنه يعايشها ويعايش مختلف الأزمات الراهنة التي نرى ضرورة منحها الأولوية في مناهجنا وكتبنا، ذلك أنّ مسايرة الواقع المعيش من شأنه تعميق الوعي بالقيم والمبادئ التي ترمي السياسة التربوية إلى غرسها في نفوس المتعلمين.

أما النّص الثاني الذي نمثل به، فهو قصيدة عبيد بين الأبرص المعنونة بـ "وصف البرق والمطر"[28] والتي وردت في تسعة أبيات :

يَا مَن لبرقٍ أبيتُ اللَّيلَ أرقُبُـــــهُ مِن عارضٍ كبياضِ الصُّبحِ لـَمَّاح

دانٍ مُسِفٍّ فُوَيْقَ الأرضِ هيْدَبُـــهُ يكادُ يدفعُهُ منْ قَامَ بالـــــرّاح

كـأَنَّ ريِّقَـهُ لَمَّـا عـــــــــلَا أقرابُ أبلقَ ينفِي الخَيلَ رمّـــاحُ

فالتَجَّ أعْـلَاهُ ثمَّ ارتجَّ أسفـــــلُهُ وضَاقَ ذَرْعًا بحَمْل المَاءِ مُنصَـــاحُ

فَمن بِنَجوَتِهِ كمَن بِمَحفـــلِهِ والمُستَكنُّ كَمَن يمشِي بقِـرواحِ

كأنّما بين أعلَاهُ وأسفلـــــهِ ريطٌ منَشَّرَةٌ أو ضَوءُ مِصْبَـــاحِ

كأنَّ فِيهِ عِشَارًا جِلَّةً شُرفًـــا شُعْثًا لَهَامِيمَ قد همَّت بإِرشَـــاحِ

بُحًّا حَنَاجِرُهَا هُدلًا مَشَافِرُهَـــا تُسيمُ أَولَادَهَا فِي قَرقَرٍ ضَاحِـي

هَبّتْ جَنُوبٌ بأُولَاهُ ومَالَ بِـــهِ أعْجَـازُ مُزنٍ يَسُحُّ المَاءَ دَلّـــاحُ

وهذا شرح لبعض المفردات الواردة في النص :

الكلمة	معنـــاها	الكلمة	معنـــاها
أبلق	فرس فيه سواد وبياض	ضاحي	بارز
إرشاح	أرشـحت الناقـة ولـدها أي أصـبحت تحـك أصـل ذنبـه وتدفعـه برأسـها وتقدمـه وتقف عليه حتى يلحقها	عارض	سـحاب عـابر أو السحاب المعترض بالسماء
أقراب	جمع قُرُب وهـي الخاصرة	قَرقَر	الأرض اللينة
التجّ	اضطرب	قرواح	الأرض المـستوية الظاهرة
تُسيمُ	ترعى	لَهاميم	جمـع لهـوم وهـي الناقة غزيرة اللبن

جِلّـــــة شُرُفَ	أي كبيرة مسنة	ينفي	يدفع
دلّاحُ	ممتلئ بالماء	هيدبٌ	السحاب المتدلي القريب من الأرض
رمّاح	رَمَح الفرس ضرب برجله	مُسِفٌّ	قريب من الأرض
ريْط	مفردها ريطة وهي الملاءة	منصاح	منشق بالماء

إن هذه المفردات التي تشكل القصيدة، غير مألوفة لدى المتعلم، ولا يتواصل بها في حياته اليوميّة وبالتالي هي غير وظيفيّة بالنسبة إليه، أضف إلى ذلك صعوبة فهمها، إذ ليس من السهل على المتعلم في مثل هذه السن أن يفهم مثل هذه الألفاظ ويستوعب تلك المعاني التي لو عُرضت على الطالب الجامعي لاستنجد بالمعاجم والقواميس ولربما بقي عاجزا عن فهم المعنى!

أما التراكيب فشأنها شأن المفردات معظمها غير مألوفة بعيدة عن واقع المتعلم وصعبة الفهم، وهو ما من شأنه أن يؤثر على فهم المتعلم واستيعابه للمعاني والدلالات التي تنطوي عليها، لاسيّما وأن النّص لم يُرفق بخطوات دراسة النص الأدبي، ما يجعل الأمر صعبا على المتعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللغوية ولا الموسوعية اللازمة لفهمه، كما أن محاولة فهمه تتطلب مستوى فكريا معينا وسنّا معيّنة أيضا، فالطالب الجامعي سيوجه طاقاته للبحث في المكتبات حيث يجد الدواوين وشروحاتها وربّما يستعين بالأساتذة و البحوث التي تناولت النّص أو الشاعر بالدّرس، لكنّ المتعلم في سنته الأولى من التعليم الثانوي لا يملك تلك الخبرة وروح البحث،

وأغلب الظن أنه سيلجأ للحل الأسهل وهو الشبكة العنكبوتية و يحمّل منها أول معلومة يصادفها دون فحص أو تمحيص.

أكّدت كثير من الدراسات التي تناولت موضوع تلقي النصوص الأدبية القديمة أنها لا تناسب سنّ المتعلمين بسبب صعوبة ألفاظها وعمق معانيها وبُعدها عن بيئة المتعلم وزمانه، ومن بينها ما توصلت إليه الباحثة "سارة قرقور" التي أثبتت من خلال دراستها أن سبب الإخفاق في فهم النصوص الأدبية يرجع إلى عدم تناسب النصوص الشعرية الجاهلية ومستوى التلاميذ ، وذلك لأنها تعبّر عن قيم ومعاني قديمة وبعيدة عن بيئة التلميذ ، كما كشفت دراسة الباحثة أن نسبة 58.69٪ من الأساتذة « يوافقون على ضرورة تأجيل تدريس النصوص الأدبية المنتمية إلى حقب تاريخية بعيدة إلى مراحل دراسية متقدمة[29]» وهو المطلب الذي نراه مشروعا فلا يوجد من هو أدرى بسير الدروس وعوائق العملية التعليمية/التعلمية من الأساتذة من خلال احتكاكهم بالمتعلمين والتماسهم ما قد يعيق أو يضمن نجاح الدرس التعليمي.

وفي الموضوع نفسه عالجت الباحثة "سهام بن زياني" مسألة تلقي النصوص الشعرية القديمة وعلاقتها بالقارئ اليوم حيث أكدت من خلال تحليلها لتلقي نموذج من الشعر الجاهلي وهو معلقة عمرو بن كلثوم أن«التغيرات التي عرفتها الشعوب العربية من العصر الجاهلي وصولا إلى العصر الحديث تجعل المكتسبات اللغوية تختلف فبعض الكلمات لم تعد مستعملة، ولا يمكن لأغلبية القراء فهمها » [30]، وتضيف الباحثة أن«الكلمة في اللغة العربية تخدم الحياة، وطالما أن هذه الحياة في تطور فإن الكلمة تتطور هي الأخرى»[31] ولعلّ الأمر لا يتوقف على اللغة العربية

فحسب وإنما هو دأب اللغات جميعا، ومن الممكن حقا أن تخفق عملية التواصل إذا كان المرسل والمرسل إليه ينتميان إلى بيئتين مختلفتين.

4- المدخل التاريخي وتحقيق الكفاءة التواصلية

لئن كان مدخل العصور هو المدخل السائد في تدريس الأدب منذ أكثر من عشرين سنة، فإن ذلك لم يشفع له، إذ لا نعدم وجود معارضين لاعتماده، ويرى هؤلاء أن تعليم اللغة العربية باعتماد المدخل التاريخي وحصر النصوص الأدبية في النماذج الشعرية القديمة، إنما هو تكريس للنظرة الضيقة التي تعتبر الشعر العربي القديم هو النموذج الأمثل الذي تُدرّس من خلاله اللغة بكل مستوياتها النحوية والصرفية والبلاغية...الخ.

هذه النظرة ولا شك، كانت النظرة المثالية إلى زمن قريب، ولكنها لم تعد تفي بحاجة القطاع التربوي الذي يناشد التكيّف مع التطور الرهيب الذي شهده ميدان النقد والدراسات الأدبية والنظريات التي انبثقت عن اللسانيات عامة واللسانيات النصية خاصة، والتي تفاعلت في إطار المقاربة التواصلية و قدمت للمجال التعليمي مفاهيم جديدة تنطلق أساسا من ضرورة تعليم اللغة للتواصل بها، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح«فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للّغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة، وفي نفس الوقت على تأدية تلك الأغراض بعبارات سليمة... وبعبارة أخرى فإن الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية »[32] و لهذا ينبغي تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى المتعلمين، وعدم الاكتفاء بمعرفة الجانب النحوي أو البلاغي للغة « بل تقتضي الضرورة أن يجيد المتعلم استثمارها بحسب مقتضيات الحياة العملية والعلمية في إطار ما تحتاج إليه الحياة

الاجتماعية المحيطة بنا وطنيا وعالميا وما تتطلبه الممارسة الوظيفية للغة في عالم الشغل» [33]، وإذا كان التعليم الوظيفي تعليما يستهدف بناء كفاءات تهيّء المتعلم لعالم الشغل وإكسابه معارف وظيفية تمكّنه من التواصل و تبليغ مقاصده، فإننا نتساءل : هل يتحقق هذا بنصوص من الشعر التقليدي حيث نجد معجما أدبيا زاخرا بمفردات اندثر معظمها ولا تمثل بأي حال الواقع اللغوي للمتعلمين ؟

يمكن القول إن تعليم اللغة الذي يقوم على النصوص الشعرية القديمة تعليم لا يلبي حاجات المتعلم التبليغية، ولا يواكب الحياة العصرية و الزحف العلمي والتكنلوجي الذي حمل معه أشكالا لغوية جديدة للتخاطب والتواصل كالإشهار مثلا عبر الرسائل الهاتفية القصيرة، أو التمثيليات الغنائية، كما حمل معه مواضيع أخرى تبدو لنا أكثر تعبيرا عن انشغالات المتعلمين و رغباتهم وطموحاتهم كالشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) الذي يشكل اليوم - شئنا أم أبينا- الانشغال الأول لمراهقينا وشبابنا، وكل هذا يدعونا لموافقة الباحث محمد يحياتن في الملاحظة التي أبداها عن الكتب المدرسية والمتمثلة في كونها :«تعرض رؤية للعالم متخلفة لأنها مشدودة للماضي وغير عابئة بما لحق المجتمع من تطور و انفتاح على العالم» [34] وبالتالي فهي لا تخدم الهدف العام الذي من أجله تُدرّس اللغات والمتمثل في تحقيق الكفاءة التواصلية بنوعيها الشفهية والكتابية، فالحياة اليوم تختلف اختلافا بيّنا عن الحياة التي كان يعيشها العرب قديما على جميع المستويات بمتطلباتها ووسائلها ونمط عيشها وقيَمها ومبادئها وأدبها... و كذا بأشكال التواصل بين أفرادها.

وللوصول بالمتعلم إلى توظيف لغته وتحقيق الكفاءة التواصلية، يجب ألاّ نقتصر في اختيار النصوص الأدبية على النصوص الشعرية، فالتنوع أساسٌ من أسس اختيار النصوص الأدبية بحيث «لا تكون كلها أو

معظمها نصوصا شعرية بل لابدّ أن يكون هناك نصيب متعادل للنثر بأنواعه بين المقالات أو الخطب أو القصص أو المسرحيات وكذلك الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة»[35] ، فإذا كان العصر الجاهلي عصر الشعر بلا منازع رغم وجود بعض الأنواع النثرية كسجع الكهان مثلا والحكايات والسير، إلا أن العصر الإسلامي لا يخلو من نصوص نثرية على غرار النص القرآني و نصوص الأحاديث النبوية الشريفة.

إن الأدب ليس مجرد وثيقة تاريخية تُختزل فيها سيرة الشعوب، إنّه «في الواقع ظاهرة جمالية، ثقافية واجتماعية من الصعب محاصرتها بجلاء» [36] إنه رسالة سامية تصدر عن ذات مبدعة تتميّز بحساسيتها ورقيها و جمال روحها، ومن بين الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها أيضا من وراء تدريس الأدب «وقوف التلاميذ على ألوان مختلفة من الأدب تتمثل في الشعر والقصص والتمثيليات» [37] وهذا ما يمنح المتعلمين فرصة التعرف على الألوان الأدبية المختلفة التي لا تقتصر على الشعر فقط، فإذا كان هذا الأخير « يمثل الجانب الجمالي من الأدب فإن ألوان النثر المختلفة تصوّر أصدق تصوير حياة الأمم وثقافتها» [38]، وهذا ما يدعونا للقول إنه كان من الممكن بل من الضروري إدراج النصوص الشعرية والنصوص النثرية الأدبية بشكل متوازن بحيث لا يهيمن نوع على آخر، خاصة في السنة الأولى التي تعتبر الجسر الواصل بين مرحلتين مختلفتين تماما، هما مرحلتا التعليم المتوسط ببرامجه التي تعتمد على نصوص بسيطة وسهلة في متناول المتعلم من حيث موضوعها وأسلوبها، ومرحلة التعليم الثانوي ببرامجها التي تقوم على رفع مستوى المادة المدروسة من حيث المحتوى و الأسلوب.

وعن قصور النصوص الأدبية القديمة عن تحقيق الكفاءة التواصلية، نشير إلى ما توصّل إليه الباحث محمد يحياتن في دراسة أجراها حول تحليل

النص الأدبي في التعليم الثانوي سنة 1997، من أن اختيار النصوص الأدبية المتوقفة على أعلام بعينهم و اعتبار النموذج التراثي هو الأمثل الذي ينبغي احتذاؤه يفضي إلى الاغتراب في الزمن، و لعلّ هذا يصدق اليوم أيضا بعد مُضي قرابة السبعة عشر عاما على تحليله ذاك، و يذهب الباحث أبعد من هذا حين يصرّح أنّ « هذا الشّعور بالاغتراب في الزمن من شأنه أن يتعاظم لدى التلميذ حين يتصفح كتاب النصوص باللغة الأجنبية (الفرنسية) ويستأنس بنصوصها ومضامينها المتفتحة على الواقع المعيش » [39] فها نحن اليوم نقف موقفه أمام الإشكالية نفسها، وكأن الزمن لم يتحرك قط، فمازالت تلك الأعلام نفسها تدرّس على مدار المرحلة الثانوية وتلك النصوص الأدبية الزاخرة بثروتها البلاغية مازالت تعتبر النموذج الأول والأمثل.

هذا ويؤكد الباحثون أن المادة موضوع التدريس تعد مشكلة حقيقية، يقول بشير إبرير في ذلك : « فماذا تفعل الأجيال القادمة بموضوعات المدح و الهجاء والرثاء والفخر والصراعات القبلية، إن لم يكن وراءها بعد فكري و إنساني عام. ثم إن هذه الأغراض لم تعد مقتصرة على الشعر والخطابة، بل أصبحت تؤديها خطابات أخرى كذلك مثل الصحافة»[40] إن مثل هذه الطرح الذي نوافقه لا يعني ولا يرمي إلى إلغاء الموضوعات الأدبية من مثل المدح والهجاء و الفخر والرثاء، بقدر ما يرمي إلى إقامة نوع من التوازن في اختيار النصوص التعليمية، ذلك أن النصوص التي تشكل فارقا زمنيا كبيرا بينها وبين واقع المتعلم إضافة إلى كونها تشعره بالاغتراب على حد قول محمد يحياتن، فإنها«تصبح لعنة على المراهقين» [41] بتعبير بشير إبرير، نعم، إن المراهق الذي انتقل لتوّه إلى التعليم الثانوي بعالمه وألفاظه وشخصيته سيصطدم بتلك النصوص التي لا تمتّ إليه وإلى عالمه بصلة، تلك الصدمة التي نقصد بها القطيعة بين معارفه

القبلية وما هو بصدد تلقيه فكيف سيتعامل مع النص ؟ هل سيكون ذلك القارئ السلبي أم سيحاول إثبات حضوره من خلال التفاعل معه ؟

أخيرا ، إنّ تحقيق كفاءة تواصلية في ظل البعد الوظيفي للتعليم، يعني إكساب المتعلم كفاءات يمكنه توظيفها في مختلف المواقف وتسمح له بخوض غمار الحياة الاجتماعية، وإمداده بالكفاءات التي يحتاجها في كافة تعاملاته اليومية، وعليه فإننا مُلزمون بأن نمُدّه بمعارف عملية قريبة من واقعه، يسهُل تمثّلها واستحضارها، وهو ما يعود عليه بالإيجاب سواء من الناحية التربوية أو النفسية والعقلية، ذلك أن الإنسان بصفة عامة يتفاعل مع ما يعرفه أكثر ويشارك في المواضيع التي يملك عنها معارف ولو بسيطة، في حين أنه يتجنب المواضيع التي لا يملك عنها أيّة فكرة ويتفادى الخوض فيها، وإذا كان متعلّم السّنة الأولى من التعليم الثانوي بصدد تلقي مادة الأدب للمرة الأولى فإنه بحاجة إلى نصوص أدبية قريبة من بيئته وعصره، وذلك تدرجا في تقديم المعارف وتفاديا للصعوبات التي قد تواجهه في فهم نصوص تعود لأكثر من أربعة عشر قرنا، ولا يمكن تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلم إلا إذا وفرنا له مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية، أي أن يوضع هذا المتعلم أمام وضعيات تعلمية تجسد الواقع الفعلي، وذلك قصد إكسابه كفاءة تبليغية في مقام تواصلٍ دال، حيث يجنّد مجموعة من الموارد المتمثلة في مجموع المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية، سواء تلك المتعلقة بالنظام اللغوي كالنحو والصرف والأصوات وغيرها، أو تلك المتعلقة بالمرجع الثقافي والاجتماعي، ولا يتحقق ذلك إلا بنصوص تجسّد واقعه الفعلي.

الهوامش :

[1]- عبد الكريم غريب (2006)، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج 1، ط1، ص. 157.

[2]-R. GALISSON et D. COSTE (1979), dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition, p. 104

[3]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص. 161.

[4]- صالح بلعيد (2003)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، ، ص. 43.

[5]- بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، عدد 10،2005، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ص. 33.

[6]- محمد مكسي(1997)، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص. 29.

[7]- الشريف بوشحدان، "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟ "، في مجلة العلوم الإنسانية، عدد 03، أكتوبر2002، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص. 137.

[8]- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، ص. 27.

[9]- المرجع نفسه، ص. 28.

[10]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[11]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[12]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، ص. 22.

[13]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص. 173.

[14]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[15]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[16]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[17]- ميلود حبيبي (1993)، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص. 110، 111

[18]- H. G Widdowson (1981), une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de Katsy et Gérard Blamont, hatier-credif, Paris, France, p. 13,14.

[19]- وزارة التربية الوطنية (2005)، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب - علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، ص. 02.

[20]- المرجع نفسه، ص. 15.

[21]- حسين شلوف وآخرون (2012- 2013)، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص. 03.

[22]- المرجع نفسه، ص. 16، 15.

[23]- محمد حمود (1998)، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص. 136.

[24]- المرجع نفسه، ص. 135.

[25]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص. 108.

[26]- بدر الدين بن تريدي (2010)، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص. 344.

[27]- شاعر مصري معاصر من مواليد 1978، له حوالي 30 قصيدة معظمها بالعامية المصرية وجميع قصائده صوتية، فلم يصدر له دواوين شعرية.

[28]- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص. 59.

[29]- سارة قرقور (2010-2011)، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب أنموذجا، رسالة ماجيستير، كلية الآداب واللغات، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ص. 147، 148.

[30]- سهام بن زياني، "العلاقة بين التلقي والنص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، مجلة الباحث، عدد 05، ديسمبر2010، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، ص. 50.

[31]- المرجع نفسه، ص. 51.

[32]- عبد الرحمان حاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد03، 2000، الجزائر، ص. 109.

[33]- بشير إبرير، "إشكالية تصنيف النصوص: معالجة تعليمية"، في مجلة العلوم الإنسانية، عدد 05، فيفري2003، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص. 121.

[34]- محمد يحياتن، " في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 4 و 5محرم 1421 الموافق 09 و10 أبريل 2000، الموسومة بـ "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، يونيو2000، الجزائر ، ص. 69.

[35]- محمد رجب فضل الله (1997)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط17، ص. 212.

[36]- Jean-Pierre Goldenstein, "enseigner la littérature ?", in, pratique, Metz, France, n° 38, juin 1983,p. 03.

[37]- محمد صلاح الدين مجاور (2000)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص. 410.

[38]- المرجع نفسه، ص. 450.

[39]- محمد يحياتن " تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد12، ديسمبر 1997، ص. 418.

[40]- بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع 10، 2005، ص. 52.

[41]-المرجع نفسه، ص. 52.

مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي

أمينة سعد الدين

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

ملخص :

تستهدف مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط تحقيق الكفاءة التواصلية، وهي الكفاءة التي لا يمكن أن يمتلكها المتعلم إلا بامتلاكه لكفاءة لغوية مرتكزة على تعليم قواعد اللغة العربية وفق منظور وظيفي، مؤسس على البعد الإجرائي المتمثل في الاستعمال الذي يكفله التمرين اللغوي، فكيف تساهم التمارين اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في تحقيق الكفاءة التواصلية ؟ وما جديد التمارين اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مقارنة بتلك التي كانت متضمنة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ؟

الكلمات المفتاحية : الكفاءة التواصلية، الكفاءة اللغوية، التمارين اللغوية، المقاربة النصية.

Résumé :

Les programmes de la langue arabe, destinés à l'ensiengement moyen, visent la compétence communicative. L'acquisition de ladite compétence est tributaire d'une compétence langagière fondée sur l'enseignement de la grammaire arabe d'un point de vue fonctionnel, construit sur la base de la dimension procedurale, à savoir l'usage qui est garanti par la pratique langagière. Aussi, nous pouvons nous poser les questions suivantes :

De quelle manière les exercices langagiers inclus dans le livre d'arabe de la quatrième année moyenne contribuent-ils à l'acquisition de la compétence communicative ? Quelle est la nouveauté apportée par ces derniers par rapport aux livres de grammire de la neuvième année de l'enseignement fondamental ?

Mots clés :

la compétence communicative, la compétence langagière, l'approche textuelle, les exercices langagiers.

1- التمارين اللغوية وأنواعها

يعتبر الوصول بالمتعلم لمرحلة تطبيق المكتسبات، والمعارف النظرية التي يبنيها خلال مساره التعلمي من القضايا الأساسية التي يجب الإعداد لها إعدادا محكما، ويعرّف التمرين اللغوي على أنه : «فعل لممارسة التحدث عبر التكرار، والتجربة، والخطأ.»[1] من هنا تتبدى أهميته في تعليم أي لغة من اللغات، وفي جعل المتعلم قادرا على توظيف القواعد المدروسة توظيفا سليما ،وهو أمر لطالما نادت الدراسات المتخصصة في المجال التعليمي بضرورة تطويره، وبجعله أكثر فعالية ومسايرة للتطورات الحاصلة في حقل الدراسات اللسانية والتعليمية ،وذلك لما له من مساهمة في التحصيل اللغوي، خصوصا وقد

صار من المسلمات في تعليميات اللغات أنه «على قدر جودة التدريب، والمران تكون جودة الملكة الحاصلة، وبالتالي جودة الاستعمال.»[2] لذا يوصي المختصون بضرورة مراعاة عدّة مقاييس عند إعداده منها : التنوع، التكامل، الترابط، الانطلاق من مبدأ إكساب المتعلم الملكتين اللغوية والتواصلية، إثارة دافعية المتعلم، التدرج من السهل إلى الصعب، التركيز على التمارين الاتصالية، الحرص على اختيار المضمون الثقافي المناسب لمستوى المتعلم، اعتماد المصطلحات والمعارف الجديدة وكذلك السابقة ليحصل الإدماج بينها، واستهداف الإنجاز الفردي تارة والإنجاز الجماعي(الفوجي) تارة أخرى...الخ.

1- 1 أنواع التمارين اللغوية : تتنوع التمارين اللغوية بحسب مرجعياتها النظرية، والعمليات العقلية التي تستهدفها، وأشكال إنجازها... ولأن مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو المستهدف من هذه الدراسة، حرصنا فيما يلي على عرض الأنواع التي تناسب فئة متعلميه :

1-1-1 تمارين التحليل والتركيب : هو نوع يتناول الجملة أوالنص بتحليل العلاقات التي تربطها، من خلال الوظائف النحوية التي تؤديها هذه العناصر داخل التركيب الواحد، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح : «أمّا الوسائل التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة...»[3]

1-1- 2 تمارين التطبيق : هو نوع يساهم في نقل ما تمّ تعلمه من قواعد لغوية من مجال الدرس الضيق إلى مجال أوسع، «ويهتم بتطبيق ما تمّ تعلمه على حقائق، وأمثلة جديدة.»[4]

1-1 - 3 تمارين الاستخراج والتعيين : «وهي عبارة عن تدريبات يعيّن من خلالها المتعلم نوع العنصر النحوي المتضمن فيها، بغرض تقييم مدى استيعابه للمعارف المدروسة.»[5]

1-1- 4 تمارين التحويل : هي تمارين يطلب فيها من المتعلم التحويل من صيغة إلى أخرى، كأن يحوّل الجملة الخبرية إلى جملة طلبية [6]...

1-1- 5 تمارين الإعراب : فيها يطلب من المتعلم تحديد وظيفة المفردات، أو الجمل في نص من النصوص، مع ذكر الخصائص المناسبة لكل وظيفة.

1-1- 6 تمارين الضبط بالشكل : تنجز بعرض جمل، أو نصوص غير مضبوطة بالشكل على المتعلم، ليطلب منه ضبطها بالشكل التام، مع مراعاة القواعد النحوية التي تحدد ذلك.

1-1-7 تمارين التصنيف : هو نوع الهدف منه جعل المتعلم قادرا على الربط بين الوحدات التي تشترك في الخصائص، أوكلها.

1-1- 8 تمارين إعادة كتابة النصوص بالتبسيط أو التعقيد : ويتم ذلك بإعادة ترتيب نص فككت هياكله النحوية الكبرى لجعله مفهوما، أو بتوظيف وحدات بسيطة في الجمل لتكوين الجمل المعقدة.

1-1- 9 تمارين إعادة تأهيل الخطاب : وتطبّق هذه التمارين بإعادة هيكلة النص، ويمكن تحقيق ذلك بتغيير نوع النص، أو جنس، وغيرها من أساليب إعادة بناء النصوص.

1-1- 10 تمارين في شكل ألعاب لغوية : لقد أصبحت الألعاب اللغوية جزءا لا يتجزّأ من الكتب المدرسية الحديثة، لما تتميز به من طواعية تجعلها تناسب مختلف الفئات العمرية، ولأنها تحقق عدة أهداف أهمها [7] تنمية الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والفكرية، والإبداعية...كما تنقسم الألعاب اللغوية إلى تمارين علاجية تستهدف استدراك ومعالجة النقائص التي يعاني منها المتعلم، وأخرى خاصة بالمتفوقين تستهدف تنمية قدراتهم وإمكانياتهم أكثر وأكثر..

1-1- 11 التمارين البنوية : وهي عدة أنواع : «تتصل بالبنيات الصرفية، والنحوية، والمعجمية للغة.» [8] وتتفرع التمارين البنوية إلى أقسام متعددة نذكر منها : تمارين ملء الفراغ، وتمارين التكرار، وتمارين الاستبدال، وتمارين التحويل، وتمارين التركيب، وتمارين الزيادة، وتمارين الحوار الموجه...

1-1- 12 التمارين التواصلية : تنقسم التمارين التواصلية عموما إلى قسمين رئيسين : تمارين الفهم، وتمارين الكتابة.

1-1- 12- 1 تمارين الفهم : منها أسئلة الصواب والخطأ، والإجابة بنعم أولا، والأسئلة الشمولية (إلام يهدف ؟)، والأسئلة التفصيلية (من ؟ ومتى ؟).

1-1- 12- 2 تمارين الإنشاء أوالإنتاج : وتهتم في مجملها بالإنتاج اللغوي السليم بشقيه الشفهي، والكتابي، متبنية النظرة الشمولية

للغة ،والغاية من تدريباتها هي تحقيق الكفاءة التواصلية، مما يندرج ضمنها : تمارين التلخيص، تمارين ترتيب النصوص، تمارين تحويل النصوص، التمارين التفاعلية والألعاب اللغوية (لعبة تبادل الأدوار، لعبة تبادل الهوية...) وتتناسب التمارين التواصلية تماما مع التوجهين الوظيفي، والتواصلي المعتمدين في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية اليوم.

2 - تصنيف التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط[9]

- **عدد التمارين اللغوية في الكتاب :** تسعة وتسعون (99) تمرينا.
- **عدد التمارين المحذوفة لارتباطها بالعروض أو البلاغة :** ستة عشر(16) تمرينا.
- **العدد الإجمالي للتعليمات :** عشرة ومائة (110) تعليمة.

جدول رقم (01) : تصنيف التمارين اللغوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الرقم	نوع التمرين	قسمه	عدد وروده	نسبة وروده
01	التحليل والتركيب	التحليل	00	/
		التركيب	08	٪07.27
02	التطبيق	/	09	٪08.18
03	الاستخراج والتعيين	/	32	٪29.09