جامعة أبو قاسم سعد الله - الجزائر 2 -
مخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

اللّسانيّات التطبيقيّة

مجلة علميّة مختصّة في اللّسانيات التّطبيقيّة

العدد الخامس
جوان 2019

اللسانيات التطبيقية
مجلة علمية في اللسانيات التطبيقية
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
بجامعة الجزائر 2

المدير الشرفي : فتيحة زرداوي
المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات – عبد الله بوخلخال – باني عميري – نصيرة زلال – محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

- حفيظة تزروتي (الجزائر 2) - فريال فيلالي (الجزائر 2)
- أميرة منصور (الجزائر 2) - رشيدة آيت عبد السلام (الجزائر 2)
- هندة بوسكين (الجزائر 2) - أحمد فوزي الهيب (الجزائر 2)
- أمين قادري (الجزائر 2) - إسراء الهيب (الجزائر 2)
- نبيلة بوشريف (الجزائر 2) - عبد الرحمان أكتوف (الجزائر 2)
- لطيفة هباشي (جامعة عنابة) - جمال بوتشاشة (الجزائر 2)

- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغليزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي
- ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب
- منال نش
- أمينة سعد الدين
- نصر الدين قدور
- أمال أورابح
- كهينة حفّاظ

ISSN : 2588-1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدّم 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 خمسة عشر صفحة (15).

- أن يرفق نص المقال بملخص باللّغة العربية وآخر بإحدى اللّغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الانجليزية سواء حرر باللّغة العربية أو اللّغة الأجنبية.

- أن يكتب المقال ببنط AL-Mohaned Bold حجم 15بالنسبة 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

- اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية
- مهارة التحدث أنموذجا-.....13
مولاي احفيظ مدني علوي (الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- درعة تافيلالت)
- الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية– الأسباب والحلول.....31
عيسى تومي (جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر)
- دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة 45
أمينة سعد الدين (مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية)
- تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016.....63
خديجة بوساحة وأمينة زميت (جامعة الجزائر 2)
- بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي.....93
أ.د/ لعموري زاوي (جامعة الجزائر 2)
- النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي.....109
د. بن الدين بخولة (جامعة الشلف)

- واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.....127

حفيظة بوصبع (جامعة الجزائر 2)

- التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي (ت 745 هـ) 147

د. محمد يزيد سالم (جامعة باتنة 1 الحاج لخضر الجزائر)

كلمة العدد

تُطل مجلة "اللسانيات التطبيقية" في عددها الخامس على القراء والباحثين ؛ بباقة جديدة من البحوث والدراسات المتميّزة والمغطية لآفاق من البحث اللساني التطبيقي في مجالات متنوعة، مفسحةً الحوار في الوقت نفسه مع الآفاق المجاورة في الدراسات اللسانية النظرية، ومقتنعةً كذلك بضرورة استمرار هذا الحوار العلمي بين الجانبين من أجل بناء التجانس والانسجام في المعرفة اللسانية : تنظيرا وتطبيقا.

وتعرض المجلة في هذا العدد جملة من الأعمال في أربعة ملفات : هي ملف تعليمية اللغة العربية ؛ وملف تعليمية النص الأدبي وتوظيفه في تعليم اللغة العربية ؛ ثم ملف اللسانيات العربية والعامة ؛ انتهاءً إلى ملف لغات التخصص.

ففي الملف الأول يكتب الباحث مولاي احفيظ مدني علوي من المغرب عن : **"اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية - مهارة التحدث أنموذجا-"** ؛ حيث يسعى إلى الكشف عن العلاقة البنائية بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، وذلك من خلال متابعة تعليم مهارة التحدث، ويرصد الباحث هذه العلاقة من خلال تجربة تربوية بالمملكة المغربية، متبعا ذلك بمجموعة من الأسئلة المسهمة في وصف التجربة وتقييمها والاستفادة منها.

ويعالج الباحث عيسى تومي موضوع : **"الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية- الأسباب والحلول"** ؛ منطلقا من إيضاح أهمية نشاط القراءة في رفع درجة التحصيل الدراسي، وخطورة التأخر في تفعيل ملكة القراءة على الأنشطة التعلمية الأخرى، ويركز الباحث دراسته على نهاية الطور الثاني من المرحلة الابتدائية بسبب اصطدام التأخر القرائي بتوقعات تعليم القراءة في هذا الطور.

وفي إطار بناء الكفاءات التداولية، تقدم الباحثة أمينة سعد الدين دراستها الموسومة بـ : **"دور منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في بناء الكفاءة الحجاجية باعتبارها كفاءة مستعرضة"** ؛ حيث تنطلق من قيمة بناء الكفاءة الحجاجية في مناهج اللغة العربية ودورها في تحقيق كفاءة حجاجية موازية في سائر المواد المدرّسة باللغة العربية،

مستفهمة عن مدى اعتبار هذا الهدف في التخطيط لبناء الكفاءة الحجاجية ضمن منهاج اللغة العربية.

وفي سياق بناء الكفاءات النصية والتداولية دائما تقدم الباحثتان خديجة بوساحة وأمينة زميت عملا مشتركا بعنوان : "**تلقي النص الوصفي في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط بين المناهج الإصلاحية 2003 والمناهج المعاد كتابتها 2016**" ؛ حيث تحاولان رصد التطوّرات الحاصلة في حقبتين من صياغة مناهج اللغة العربية، مع التركيز على الأنشطة المرصودة لبناء الكفاءات النصية-ممثلة في النمط الوصفي تحديدا، من خلال تحليل عينة من النصوص وفحص بنياتها الوصفية وأسئلة الفهم المدرجة تحتها.

وفي ملف تعلمية النصوص الأدبية ؛ يقدم الباحث زاوي لعموري دراسته المعنونة بـ : "**بيداغوجيا إقراء العنوان في تعليمية النص الأدبي**" ؛ حيث يقارب عنوان النص الأدبي باعتباره عتبة أولى، ومفتاحا من المفاتيح الأساسية لفهم النص كحدث لغوي، ثم كبنية نصية، انتهاء إلى تلقيه كأثر فني، ويتوسل الباحث لذلك مقاربة سيميائية، محاولا توضيح نقلها ديداكتيكيا من أجل استثمارها في ميدان تعليمية اللغة العربية والنصوص الأدبية.

وفي إطار تقاطع النصوص والمناهج، يكتب الباحث بن الدين بخولة عن : "**النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الانتاج والتلقي**" ؛ حيث يبرز دور المقاربة بالكفاءات المتبناة من قِبَل الجهات المسؤولة عن تخطيط المناهج في تفعيل قراءة النص الأدبي من أجل تحقيق أهدافها، وذلك من خلال إعادة الأهمية لموقع القارئ/المتلقي من عملية القراءة، ودوره في إنتاج المعنى بتفاعله الجدلي مع النص.

وفي سياق التفعيل التعليمي للنصوص ؛ تقدم الباحثة حفيظة بوصبع بحثها عن : "**واقع توظيف النّصوص الأدبيّة في تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط**" ؛ حيث ترصد موقع النص الأدبي في العملية التعليمية وطريقة استثماره لتحقيق الكفاءات المستهدفة. وعن طريق المتابعة الحية لواقع توظيف النصوص الأدبية في تعليم اللغة العربية ؛ تحاول الباحثة تحديد أبرز الإشكالات وتفكيكها ؛ واقتراح الحلول المناسبة لها.

وبالانتقال إلى الملف الثالث، يقترح علينا الباحث محمد يزيد سالم دراسته في اللسانيات العربية عن : **"التَّأويل النَّحوي بالحذف في تفسير البحر المحيط لأبي حيَّان الأندلسي (ت745هـ)"** ؛ حيث يبرز دور التأويل النحوي في حل بعض الإشكاليات المستعصية في مسائل التعارض بين صورة القاعدة النحوية وبنية النص الفصيح، ومركزا على آلية واحدة هي آلية الحذف، وذلك من خلال التحليلات النحوية في تفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي.

وأما الملف الرابع فقد استأثر به القسم الأجنبي من العدد، حيث يقدم الباحث أنس ملموس من المغرب دراسته المعنونة بـ : **" Introduction to the Business Language"** ؛ التي يعرض فيها مدخلا تأصيليا للغات التخصص ممثلة في لغة إدارة الأعمال، محددا المفاهيم الأساسية والضرورية لفهم لغة إدارة الأعمال ومكوناتها اللسانية وخصائصها، ومحاولا عرض الخصوصيات السياقية لتوظيفها.

وتأمل مجلة "اللسانيات التطبيقية" ختاما أن تكون قد قدّمت لقرائها ما يؤمّلونه على مستوى المضامين والمستجدات في ساحة البحث العلمي، وأن تكون قد وضعت لبنة إضافية في سبيل ترقية البحث اللساني خصوصا، والبحث العلمي على العموم.

رئيسة التحرير

اللسانيات التطبيقية وتدريسية مهارات اللغة العربية

- مهارة التحدث أنموذجا-

مولاي احفيظ مدني علوي

(الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- درعة تافيلالت)

ملخص :

نسعى في هذا المقال إلى بسط النقاش حول علاقة اللسانيات التطبيقية بتدريسية اللغة العربية، ونخصص حديثا عن نموذج مهاراتها اللغوية، منطلقين من فرضية مفادها أن تمكُن المتعلمين من اللغة العربية رهين بتمثل مهاراتها مع حسن توظيفهم لها، ولهذا الغرض سنحاول في هذه المداخلة تلمس واقع اللغة العربية في المدرسة المغربية استنادا لنتائج التقرير الأخير للمجلس الأعلى للتربية والتكوين فبراير 2017، كما نبرز أهمية اللسانيات التطبيقية وسبل تطوير مهارات متعلمي اللغة العربية، ونكشف عما تقدمه من خيارات وبدائل لتجويد تدريسية اللغة العربية، ونخصص الحديث كذلك عن مهارة التحدث في الثانوي التأهيلي عبر تحديد الواقع والمأمول منها في منهاج اللغة العربية. ولبلوغ ذلك نثير جملة من الأسئلة من قبيل : ما أهمية اللسانيات التطبيقية في تجويد تدريسية اللغة العربية ؟ كيف هو وضع اللغة العربية في واقعنا التعليمي ؟ ما قيمة تعلم اللغة العربية إذا لم يتم التمكن من مهاراتها اللغوية ؟ أ ليست مزية امتلاكها هي تداولها في مواقف تواصلية ؟ ألم يرتبط تألق اللغة العربية في الماضي، وتألقها باستعمالها من لدن أبنائها في حياتهم اليومية ؟ كيف هو واقع اللغة العربية اليوم على مستوى مهارة التحدث سواء في منهاج اللغة العربية أو في الممارسة الصفية ؟ ألم يحن الوقت لنولي الأهمية لمهارة التحدث، ونرفع من جودة تعليم اللغة العربية وتعلمها ؟ ما سبل تطوير مهارة التحدث على ألسنة متعلمي العربية ؟

الكلمات المفتاحية : اللسانيات التطبيقية-مهارات اللغة العربية-مهارة التحدّث

Abstract

This paper aims at demystifying the discussion on the relationship between applied linguistics and the teaching of Arabic, with specific premise on which reference to its linguistic skills. The hypothecal this paper basis its discussion is that learner's mastery of Arabic language requires the manifestation of its skills along with their good use of it. For that reason, this endeavor is an attempt to touch in the Moroccan school referring upon the state of Arabic language. To the results of the last report of the high council of education It also concerns itself with highlighting the February 2017. Arabic importance of applied linguistics and how to develop language learner's skills, and the alternative prospect through which one can develop the teaching of Arabic language. Moreover, we will be shedding light on speaking skills in high school with regard to their state and prospect the Arabic language curriculum. Therefore achieving this aim necessitates addressing questions : what is the importance of applied the following linguistics in improving Arabic language teaching ? What is the situation of Arabic language in our educational context ? What is the value of Arabic language learning if the linguistics skills are not improved ? Is not the overwhelming proficiency thanks to its daily uses ? What is the state of Arabic language today in terms of use ? speaking skills either on Arabic language curriculum or in the uses ? Is not it high time to shift the focus to speaking classroom skills and increase the quality of Arabic language learning ? How can learners sharpen their speaking skills ?

Key words : applied linguistics- Arabic language skills- speaking skills

1- تدريسية اللغة العربية من الواقع إلى المأمول

تعرف تدريسية اللغة العربية اليوم في التعليم ما قبل الجامعي حالة من التراجع والنكوص عن الحالة التي كانت عليها من قبل، إن على مستوى الممارسة الصفية أو على مستوى التحكم في اللغة إنتاجًا وإبداعًا أو كتابةً ونطقاً، وهو وضع يبرز ما آلت إليه اللغة العربية على أفواه متعلميها، وما وصلت له كذلك على مستوى قدرتهم التعبيرية والإبداعية، وما يؤكد ذلك النسب الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقريره الأخير فبراير 2017 حول تقييم مكتسبات تلامذة الجذوع المشتركة، حيث أشير في هذا التقرير إلى أن" 9% من التلاميذ العلميين و4% من الأدبيين هم فقط المتمكنون من التعبير الكتابي في اللغة العربية"[1] ؛ إذ أبانت الروائز التي أنجزت على تلامذة الجذوع المشتركة في هذا المكون على وضع مقلق تشهده اللغة العربية في واقعنا التعليمي، ومن بين نتائج التقييم نذكر على سبيل المثال لا الحصر[2] :

- إن 18% من التلاميذ العلميين احترموا المطلوب منهم في الإنشاء في مقابل 11% من الأدبيين ؛

-إن 8% من التلاميذ فقط من حرروا موضوعا منسجما في مقابل 6% من الأدبيين ؛

-إن 16% من التلاميذ العلميين كتبوا دون ارتكاب أخطاء إملائية ونحوية في مقابل 7% من الأدبيين ؛

-إن 9 % من التلاميذ العلميين متمكنون من التعبير الكتابي باللغة العربية في مقابل 4% من الأدبيين.

من خلال من هذه المعطيات الرقمية يتبين بوضوح واقع تدريسية اللغة العربية، وانعكاس ذلك على مهاراتها اللغوية سواء على مستوى الإدراك أو الإنجاز، وهو وضع يكشف عن ضعف المتعلمين في التحكم في اللغة العربية، مما يجعلنا نتساءل عن مكمن الخلل ؟ هل في المتعلم أم في المعلم أم في بنية اللغة الواصفة ؟

إن إشكالية اللغة العربية اليوم في التدريس هي إشكالية بنيوية متداخلة تتشارك فيها جميع عناصر العملية التعليمية، وقد أكد التقرير

الصادر عن المجلس الأعلى هذا الموقف، وأشار إلى أن ضعف النتائج يعزى إلى جملة من العوامل منها ما يتعلق بالمتعلم، أو ما يتعلق بالمؤسسة وكذا المميزات الشخصية والعائلية وحجم القسم[3]، وبذلك لن نتهم عنصرا دون آخر، لكن ما ينبغي الاتفاق عليه هو أن تدريسية اللغة العربية اليوم، في نظرنا، في أمس الحاجة لمقاربة أكثر شمولية تأخذ بعين الاعتبار تداخل أطراف العملية التعليمية، كما أنها تتطلب تحديدا دقيقا لطرق بيداغوجية فعالة، ووعيا واستيعابا من تلك الأطراف لرؤيتها المنهجية زمن تنزيلها، بغية تجويد قدرة المتعلم على تعلم العربية وامتلاك مهاراتها.

وفي هذا السياق، نتساءل لم لا يتم الانفتاح على اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة العربية، خاصة وأنها حققت ازدهارا مشهودا في تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية، ومن جهة ثانية إن اللغة العربية اليوم تعرف بفضل اللسانيات التطبيقية انتشارا غير محدود في دول العالم، وبفضل كفاءة معلمي العربية للناطقين بغيرها، والذين يستندون في عملية التلقين إلى استثمار آلياتها، ومبادئها الأساسية في تدريس العربية للأجانب.

إن اللسانيات التطبيقية في الوقت الراهن تحقق نتائج هامة في ميدان التعليم سواء عند تلقين الطفل قوانين لغته التي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها ابتداء[4]، فقد أضحت أبرز النظريات ريادة في ميدان التدريس، وبذلك، في تصورنا، إنها أنجع مقاربة قادرة على تأهيل أبناء اللغة العربية لتعلم مهاراتها، لأنها تتوفر على رؤية شمولية في ميدان تعليم اللغات للناطقين بها أو بغيرها، كما أنها تنفرد باعتمادها مقاربة متعددة التخصصات، تستجيب لتعدد عناصر العملية التعليمية.

بناء على ذلك، يبدو أن تدريسية اللغة العربية في حاجة اليوم إلى نماذج لسانية ومقاربات نظرية تقترح حلولا عملية لمشاكل تعلمها واستعمالها الاستعمال الأمثل. ومادامت اللسانيات التطبيقية مقاربة متعددة التخصصات تمتح من مختلف التصورات النظرية التي تقترحها اللسانيات في تعليم اللغات، وتنفتح على حقول علمية ومعرفية عديدة، فإنها تفرض نفسها بوصفها إطارا مرجعيا لحل مشاكل تدريسية اللغة العربية، فما هي اللسانيات التطبيقية ؟ وما مبادئها التي تنبني عليها في تدريس اللغات،

وكيف نستفيد منها لتحسين جودة تعلم مهارات اللغة العربية، ثم تيسير عملية تداولها على ألسنة متعلميها ؟ .

2- اللسانيات التطبيقية وتدريسية اللغة العربية :

2-1- في مفهوم اللسانيات التطبيقية

لاشك أن الحديث عن اللسانيات التطبيقية في حقل تعليم اللغات يقتضي الحديث أولا عن مفهومها ودواعي نشأتها، وثانيا الحديث عن العلاقة بينها وبين اللسانيات النظرية.

وإذا وقفنا عند دلالة المفهوم تعترضنا في تحديده إشكالات عديدة :

أولا : إشكالية تعدد المصطلح المتداول بشأن اللسانيات التطبيقية حسب الترجمة، فهناك من يترجم Applied Linguistics بمقابل علم اللغة التطبيقي أو في مقابل علم اللغة التطبيقية أو في مقابل التطبيقات اللسانية أو اللغويات التطبيقية، إلا أن المصطلح الأكثر تداولا هو المترجم باللسانيات التطبيقية.

ثانيا : إشكال تعدد الروافد المعرفية للسانيات التطبيقية ؛ حيث ينفتح هذا العلم على مصادر معرفية عدة في حقل تدريسية اللغات، وذلك من خلال الاستفادة من رؤيتها المنهجية في مقاربة الظاهرة اللغوية، خاصة وأن قاسمها المشترك هو موضوع اللغة.

ثالثا : تنوع مجالات اهتمام اللسانيات التطبيقية ؛ فهي لا تختص فقط بتدريسية اللغات، بل تهتم كذلك بالتخطيط اللغوي، والمعجمية وصناعة المعاجم التعليمية، وكذا المصطلحية والترجمة[5].

على أساس هذه الاعتبارات، يبدو من الصعب تحديد مفهوم جامعٍ للسانيات التطبيقية، لكن ما تجدر الإشارة إليه هو أن اللسانيات التطبيقية لم تظهر باعتباره علما مستقلا بذاته إلا حوالي سنة 1947 من خلال نتائج اللسانيات وتخصصات عدة، حيث تم الجمع بين أسس نظرية ودراسات تطبيقية في حل مشاكل تعليم اللغات وتعلمها. وذلك بمعهد تعليم اللغة الانجليزية بوصفها لغةً أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز (Charles Fries) وروبرت لادو(Robert Lado) اللذين برزت أعمالهما في مجلة" تعلم اللغة- علم اللسانيات التطبيقية"[6].

وبالنظر إلى علاقة اللسانيات النظرية باللسانيات التطبيقية، فإنه بالرغم مما يبدو للبعض من تقابل بينهما إلا أن الأولى تهدف إلى صوغ نظرية لبنية اللغة ووظائفها، بغض النظر عن التطبيقات العملية التي قد يتضمنها البحث في اللغات. أما الثانية فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات، ونتائجها على عدد من المهام العملية، لاسيما في تدريس اللغات سواء كانت لغة أم أو لغة أجنبية.

ومن الاهتمامات التي تدخل في مجال اللسانيات التطبيقية التخطيط اللغوي Language Planinig وتعليم اللغة بالحاسوب، وعلاقة اللغة بالتربية، والترجمة، والترجمة الآلية، واللسانيات الحاسوبية، والذكاء الاصطناعي... لكن بالرغم من تعدد مجال اهتمام اللسانيات التطبيقية إلا أن تدريس اللغات سواء أكانت لغة منشأ أم لغة أجنبية من بين الاهتمامات التي تحظى بعناية اللسانيات التطبيقية. وخلافا لبعض مدارس اللسانيات النظرية يحرص اللسانيون التطبيقيون على الكفاية التخاطبية للمتكلمين التي تتحسن بقدر إقحام المتكلم نفسه في المواقف التخاطبية الفعلية للغة المتعلمة[7].

نستنتج من خلال ما ذكر، إن اللسانيات التطبيقية إطار نظري وتطبيقي هام في مجال تدريس اللغات سواء للناطقين بها أو بغيرها، فهو حقل علمي ينفتح على معارف علمية متعددة، و ذو رؤية شمولية لما له علاقة بمجال تدريس اللغات، كما أنه يولي الأهمية في التدريس لتعلم الكلام واستعماله، لتحقيق التواصل الاجتماعي، وبذلك نتطلع إلى استثماره في تدريسية اللغة العربية عموما ومهاراتها اللغوية على وجه التحديد.

2-2- في مبادئ اللسانيات التطبيقية ومصادرها المعرفية

تتبني اللسانيات التطبيقية في جوهرها على جملة من المبادئ أبرزها[8] :

- أولوية المنطوق من اللغة ؛ وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي في مجال تعليم اللغات..وهذا بإجماع علماء اللسانيات وعلماء النفس بأسبقية المنطوق على المكتوب، ومبرر ذلك أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروف مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به.. ؛

- اللغة هي وسيلة للتواصل يستخدمها الأفراد للاندماج الاجتماعي، وبذلك فمتعلم اللغة يكتسبها ليحقق الاندماج في المجتمع.. ؛

- شمولية الأداء الفعلي للكلام، لأن مظاهر الجسم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ؛

- يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية ينماز بها عن باقي الألسن الأخرى.

واستنادا لهذه المبادئ، تتولى اللسانيات التطبيقية رسم معالم المنهج الدقيق في عملية تلقين اللغات[9]، وتقديم الطرق البيداغوجية الكفيلة بتيسير عمل معلمي اللغات في عملية التدريس.

ولتحقيق تلك المطالب خصصت اللسانيات التطبيقية دراسات جادة حول تقديم حلول ملموسة لحل مشاكل تعليم اللغات، تمثلت في "تلبية الحاجيات المتزايدة المتعلقة بتعليم اللغات وإيجاد الوسائل الأكثر نجاعة، خاصة في تعليم اللغات المنشأ واللغات الأجنبية"[10]، كما عملت اللسانيات التطبيقية على "تزويد مدرسي اللغات بالوسائل الناجعة، والمناهج والطرائق الملائمة لتعليم التلاميذ مهارات التكلم والقراءة والكتابة بلغة ما، .... وتزويدهم بالطرق المناسبة، لرصد الصعوبات والاختلالات اللغوية التي تعيق تعلم التلميذ اللغة الهدف"[11].

بناء على ذلك، لقد نال تعليم اللغات الحظ الأوفر من عناية اللسانيات التطبيقية، فحفزها على تسخير تصوراتها المعرفية، وآلياتها المنهجية لتيسير عملية تدريس اللغات سواء أكانت لغة منشأ أم لغة ثانية، ولم تكن لتبلغ ذلك لولا انفتاحها على مصادر معرفية متنوعة قاسمها المشترك اللغة[12]، كما لم تكن تستند لمصدر واحد في بحثها عن حلول ناجعة لإشكالية تدريس اللغات، وإنما كانت تلتجئ إلى تنويع روافدها المعرفية، لأنها تؤمن بأن مشكلة التدريس متداخلة وتتطلب رؤية شمولية تأخذ بعين الاعتبار تعدد زوايا النظر، وبذلك تستلهم حلولها من الافتراضات التي يقترحها اللسانيون في فهم اللغة وتحليلها، وتنفتح على حقول علمية معرفية.

وتتمثل المصادر المعرفية للسانيات التطبيقية في أربعة روافد وهي ؛ اللسانيات، والسيكولسانيات، والسوسيولسانيات، وعلوم التربية، ... وتنفتح اللسانيات التطبيقية على هذه الروافد المعرفية مستمدة منها ما تقدمه من خيارات خاصة ما له علاقة بالظاهرة اللغوية سواء كان لسنيا

صرفا، أو كان متعلقا بسلوك المتكلم وما يعترضه من عاهات سيكولوجية، أو ما له علاقة بين اللغة الأولى والثانية، أو ما يرتبط بالطرق البيداغوجية المقترحة للتدريس.

يتضح مما ذكر، إن استعمال اللغة والتحدث بها كان أولى مبادئ اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات، لإيمانها بفكرة جوهرية هي أن تحكم المتعلم في الكلام دليل على امتلاكه اللغة التي تساعده على الاندماج الاجتماعي. ولما كانت هناك صعوبات تعترض المتعلم في تعلم الأداء الكلامي، عملت اللسانيات التطبيقية على اقتراح الطرق البيداغوجية الفعالة في عملية التدريس، كما استلهمت المقترحات والنتائج المتوصل إليها في مجال فهم نفسية المتعلم وعاهات الكلام لديه، وكذا تأثير الوسط والمحيط على عملية التعلم من مصادر معرفية منها السوسيولسانيات والسيكولسانيات وعلم التربية، فضلا عن النظريات اللسانية.

3- اللسانيات التطبيقية ومهارات تدريسية العربية :

انصرف اهتمام اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغات من حشو ذاكرة المتعلم بالمعلومات إلى العناية بتلقينه المهارات اللغوية، والعمل على استثمارها، ثم توظيفها التوظيف الأمثل، يقول أحمد حساني في هذا السياق : "إن تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة المتعلمة...، ونعمل على إكسابه المهارات المناسبة ليسهم في ترقية العملية التعليمية وتحسينها"[13].

بهذا المعنى، أضحت العناية بالمهارات اللغوية في مجال التدريس أولى أوليات اللسانيات التطبيقية ؛ ذلك أن تعلم مهارات القراءة والكتابة والاستماع، والتحدث بطلاقة هي سبيل امتلاك اللغة والتحكم فيها، يقول ويدوسون widosson1971 في هذا المنحى "إن أهداف أي درس لغوي غالبا ما تعرف بالعودة إلى امتلاك المهارات اللغوية"[14].

على أساس هذا المعطى، يبدو أن تدريس اللغة العربية في تعليمنا ينبغي أن يقوم على تدريب التلاميذ تعلم المهارات اللغوية التي يحددها ويدوسون في أربع مهارات وهي : التحدث، الاستماع وفهم الخطاب، القراءة، الكتابة، حيث يصنفها إلى قسمين، حيث يقول : "إن التحدث والكتابة هما

نشاطان أو مهارتان إنتاجيتان، بينما القراءة والاستماع... مهارتان استقباليتان، لكن السؤال الذي يثار هنا ما الذي يميز مهارة عن أخرى ؟

إذا كنا نؤكد أن تدريس اللغة العربية يتطلب تمكين المتعلمين من مهاراتها اللغوية، مع حسن توظيفها في مواقف تواصلية محددة، فإن الحديث عن ذلك يقتضي معرفة طبيعة المهارات اللغوية والفروق البينة بينها فما مفهوم كل مهارة ؟

تتحدد مهارات اللغة العربية في أربع مهارات، ويمكن إبراز دلالتها على الشكل الآتي :

- مهارة الاستماع : تتمثل هذه المهارة "في إدراك الطفل الأصوات وإعطائها معناها الحقيقي ليستجيب لها، ويعمل على تكاملها مع معارفه وخبراته الماضية، ويكتسب عن طريقها عددا من الألفاظ، ومعظم الجمل"[15].

بهذا المعنى إن مهارة الاستماع من أهم الوسائل التي تساعد المتعلم على اكتسابه المعلومات، وإذا كانت عملية التواصل اللغوية تتضمن جانبا الإرسال والاستقبال..، فإن جانب الاستقبال ينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستي البصر والسمع..."[16].

- مهارة القراءة : تتجلى مهارة القراءة في "قدرة التلميذ على القيام بتحويل خطاب مكتوب إلى خطاب منطوق ومسموع، مع إتباع مجموعة من القوانين والقواعد المتعارف عليها"[17]، كما أن القراءة هي المهارة التي تحاول إيجاد الصلة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، حيث "تتأسس على التعرف على الحروف وأشكالها وتجميعها، وعلى اكتساب رصيد معجمي يغتني ويتجدد بفعل تجدد واستمرار القراءة ؛ فهي بذلك عملية استخدام حاسة البصر في نص مكتوب، قصد فهم بعض محتوياته، و"نشاط ذهني يعين على الفهم من أجل استخراج المعاني والدلالات العامة في النص المقروء"[18].

- مهارة الكتابة : تعد الكتابة تمرينا خطيا ترميزيا يترجم مجموعة صوتية متصلة، بواسطة تعاقب مجموعة من العناصر الخطية، وهي من المهارات التي تحتاج إلى قَدر من النضج الكامل في القدرات الإنسانية العقلية، فإذا استطاع الطفل السيطرة على الكتابة، فإنه يكون قد قطع شوطا لا بأس به في تعلم اللغة، على الرغم من قدراته البسيطة في البداية على الكتابة.

ولا تقل مهارة الكتابة أهمية في تمكين المتعلم من تعلم اللغة، ولهذا حظيت في المناهج التقليدية البيداغوجية بمكانة مركزية في تعليم اللغات، حيث تم الاهتمام بالتعبير الكتابي بوصفه أداة أساسية لتكوين المتعلم، ولا يزال اهتمام الباحثين منصبا على دراسة التعبير الكتابي من منطلق كونه الشكل الوحيد الذي ينبغي تعلمه، فهو يبدو كهدف للتعلم وأداة ممتازة لتحقيق هذا الهدف.[19]

- مهارة التحدث أو المحادثة : مهارة التحدث هي نشاط إنتاجي يعتمد على وسيلة شفهية تبرز القدرة التواصلية للمتعلم، وتكون على شكل محادثة أو حوار بين شخصين[20]، كما أنها تعد من المهارات اللغوية الأساسية لتعلم المتعلم خبرة لغوية، ويتم ذلك انطلاقا من تمرينه على نطق أصوات اللغة نطقا سليما، حيث "يتدرب على الكلام بالعربية في سياقات مختلفة بدرجات متفاوتة حسب قدرة ومستوى كل متعلم...والهدف منها هو تمكين المتعلمين من توظيف واستعمال المفردات والتعابير التي سبق لهم أن تعلموها في مهارتي القراءة والاستماع"[21].

يتضح مما سبق، أن كل مهارة لها ما يميزها عن الأخرى إلا أن ما يهمنا في هذه المداخلة هو مهارة التحدث، لكونها المهارة التي نالت السبق من اهتمام اللسانيات التطبيقية، فأوصت بضرورة الانطلاق من الأداء الكلامي في تدريس اللغات على اعتبار أن اللغات منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، إلا أن المطلوب بأي طريقة بيداغوجية نمكن التلاميذ من هذه المهارات اللغوية وبالتحديد مهارة التحدث ؟

تتعدد الطرق البيداغوجية التي توظفها اللسانيات التطبيقية في ميدان التدريس، فهناك المنهجية التقليدية النحوية والمنهجية البنيوية، والمنهجية التواصلية، لكن بماذا تختلف كل منهجيةٍ عن الأخرى ؟ وما الأكثر منها نجاعةً في تدريس مهارات اللغة العربية ؟

- المنهجية النحوية التقليدية : المنهجية النحوية، أو مقاربة النحو التقليدية (Traductionel Grammar Approach) مقاربة ذهنية، تنظر إلى اللغات الطبيعية باعتبارها أنظمة مستقلة عن الأشكال المكتوبة (Forms Written) أساسا[22]، وتعتبر الوثائق المكتوبة "هي منطلق تعليم اللغات القديمة مثل : اللاتينية والإغريقية في نهاية القرن التاسع عشر"[23]، وبذلك تعطي هذه المنهجية أهمية لتعليم القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة الهدف، وتغفل جانب المعنى في ذلك.

كما تمنح هذه المنهجية الأولوية للمدرس بدل المتعلم ؛ إذ "تعتبره الحكم الوحيد في انتقاء وتطبيق مواد التدريس، في حين يقتصر دور المتعلم في الاستماع والحفظ وتخرين القواعد النحوية"[24].

-المنهجية البنيوية : لقد نشأت المنهجية البنيوية انطلاقا من بحوث لسانية ولغوية تطبيقية متعددة، معتمدة في ذلك على الفرضية اللسانية القائلة : بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة، وإنما يدركها كلية [25]، ذلك أن المتعلم أثناء تعلمه اللغة الهدف لا يدرك المقاطع اللغوية منفصلة وإنما يدركها في كليتها، فيقوم بتقليدها، "وتقوم هذه المنهجية على أساس النظرة الميكانيكية (Mechanestic View) للغة التي تبعد إعمال الذهن البشري، وتعتبره نسقا مجردا.

وفي هذا المستوى تختلف المنهجية البنيوية عن المنهجية النحوية، بتركيزها على التعبير الشفهي بوصفه المنطلق الأساس في ميدان تعليم التلاميذ اللغة، وتعتبره القاطرة المحركة للمناهج الحديثة في تعليم اللغات. فضلا عن ذلك، تؤكد المنهجية البنيوية على أن الأخطاء دليل على إخفاق المتعلم في تنمية العادات الصحيحة، مما يستدعي القيام بعمل تقويمي[26].

- المنهجية التواصلية : برزت المنهجية التواصلية مع أعمال مجلس التعاون التابع للمجلس الأوربي الذي يشتغل بتطوير منهج دراسي خاص بالمتعلمين، ومؤسس على المفاهيم الوظيفية التصورية لاستعمال اللغة.

ولم تتطور هذه المنهجية إلا مع أعمال بعض التطبيقيين البريطانيين في الثمانينات على أنقاض المقاربات المبنية على النحو التقليدي[27]، وتهتم المنهجية التواصلية باستخدام اللغة عند تعلمها بدلا من التركيز على قواعدها، وتنص هذه المنهجية بشكل عام على الاهتمام بالسياق التواصلي الاجتماعي للغة، من خلال التركيز على الكفاءة التواصلية[28].

ولقد اتجهت اللسانيات التطبيقية إلى اعتماد المنهجية التواصلية في عملية التدريس، وعيا منها "بأن التعليم الناجح هو المبني على التفاعل والتبادل، ولذلك فلا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة، ليس فيها تواصل وتفاعل"[29].

ونتيجة لذلك، استأثرت المنهجية التواصلية باهتمام الباحثين في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، وذلك بالعمل على تفعيلها في تدريب المتعلمين على استعمال ملكتهم اللغوية في مقامات تواصلية متنوعة، بغرض تنمية خبراتهم ومهاراتهم اللغوية.

ولما كانت المنهجية التواصلية أكثر الطرق توظيفا في مجال التدريس، نظرا لتناسبها ومبادئ اللسانيات التطبيقية، فإن تدريس مهارات اللغة العربية يتطلب توظيف المنهجية التواصلية، لأنها السبيل الأنجع، في اعتقادنا، للتحكم في اللغة العربية عموما، وفي مهارة التحدث على وجه التحديد.

بهذا المعنى يمكن القول إن تعلم اللغة العربية وتداولها اليوم في مختلف المواقف التواصلية، مرتبط بتفعيل المنهجية التواصلية التي لا يهمها في عملية تدريس اللغة الطابع التجريدي النظري، وإنما جانبها الوظيفي الذي يُمَكِّن فعليا من إبراز مهارات المتعلم وكفاءته الإبداعية، ويكشف عن مدى تمثله لمستويات اللغة (الصرفية/ الدلالية/ المعجمية/ النحوية/...).

4- تدريسية مهارة التحدث في الثانوي التأهيلي :

لاشك أن النهوض بمستوى تدريسية اللغة العربية يقتضى الاهتمام بالمتعلم وبمؤهلاته اللغوية والمعرفية، ولأجل ذلك لا بد من تنمية مهاراته اللغوية وتنشيطها لديه، حتى يتمكن من استعمال اللغة العربية في مختلف المواقف التواصلية، وقد أشرنا إلى أن تحقيق ذلك يتطلب التركيز على المنهجية التواصلية في تدريسية اللغة العربية، والانطلاق من تعلم المهارات اللغوية وبخاصة مهارة التحدث، فما أهمية هذه المهارة في تعلم العربية.

تشكل مهارة التحدث وسيلة ضرورية في تعليم العربية وتعلمها، حيث يوظفها المدرس أثناء التواصل اللغوي بينه وبين تلامذته، وفي هذا السياق، تهتم اللسانيات التطبيقية بمهارة التحدث في تدريس اللغات، وعيا منها بأسبقية اللغة المنطوقة على اللغة المكتوبة، مبررة ذلك "أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة، فالخط تابع للفظ وملحق به"[30].

ولقد اتجهت اللسانيات التطبيقية نحو صرف اهتمامها للجانب الأدائي للغة، فجعلت منه أولى الأوليات في تدريس اللغة الأم أو اللغات

الأجنبية، خاصة وأن فن التدريس أحدث قطيعة مع المناهج التي كانت تغفل مهارة التحدث ولم تؤت ثمارها، فكان الشعار الوحيد الذي يشغل أهل الاختصاص هو الملكة والتبليغ ؛ أي تزويد المتعلم أو المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التحرك بواسطة الكلام تحركا يلائم المقاصد[31].

بهذا المعنى، يبدو من الواضح العناية التي حظيت بها تدريسية مهارة التحدث عند اللسانيات التطبيقية، ولعل هذا ما تحتاجة اللغة العربية اليوم هو اهتمام بالأداء اللغوي للمتعلم، فأين نحن منه في عملية التدريس ؟ وما موقع مهارة التحدث في منهاج اللغة العربية وبالتحديد في المستوى الثانوي التأهيلي[32] ؟

تعد مهارة التحدث في الثانوي التأهيلي من بين المهارات المستهدفة في تدريسية اللغة العربية، ولقد حاول منهاج اللغة العربية أن يولي عنايته للقدرة التواصلية للتلميذ كتابةً ونطقاً، وذلك لإقداره على :"

التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسات التعليمية في مختلف مجالات تعلم المواد الأساسية، وفي سياقات اجتماعية متنوعة ؛

التمكن من التواصل مع نصوص تنتمي إلى مجالات متنوعة ؛

التوظيف السليم للغة العربية باستحضار القواعد الضابطة لها في إنتاجاته الكتابية والشفهية ؛

إنتاج خطاب أو نص شفهي ينسجم مع مواقف تواصلية ويتسم باتساق أجزائه ؛

التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائه بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه".[33]

تبعا لذلك يرتكز منهاج اللغة العربية على تعزيز امتلاك مهاراتها وتمكين المتعلم من القدرة على التواصل بها، و"تكثيف الجهود لتأهيله لتعلمها، بتمكينه من إضمار النسق اللغوي عن طريق الممارسة"[34] التي تتحقق بواسطة الأنشطة البيداغوجية المشكلة للكتاب المدرسي ؛ إذ تحضر مهارة التحدث في جميع مكونات الكتاب، إلا أن حضورها بشكل فعلي يرتبط بمكون التعبير والإنشاء، على اعتبار أن مكونات مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية كل لا يتجزأ لتحقيق الكفايات المستهدفة، وسنبرز مدى حضور مهارة التحدث في هذا المكون عبر الجدول الآتي :

المستوى	التعبير كتابة	التعبير شفاهة
جذع مشترك آداب	الدورة الأولى : إنتاج نص حكائي إنتاج نص حجاجي الدورة الثانية : تحويل نص شعري تحويل مقطع شعري	غياب تام لأنشطة شفهية
جذع مشترك علوم	الدورة الأولى : إنتاج نص حكائي إنتاج نص حجاجي الدورة الثانية	غياب تام لأنشطة شفهية
أولى الآداب وعلوم إنسانية	الدورة الأولى : كتابة : مقدمة أو عرض أو خاتمة الدورة الثانية : الحكم والتعليق الشرح والتفسير	مهارة التعبير الشفهي
أولى علوم تجريبية	الدورة الأولى : تحليل صورة إشهارية توسيع فكرة الدورة الثانية : الربط بين الأفكار المقارنة والاستنتاج	غياب تام لأنشطة شفهية
الثانية باك آداب وعلوم إنسانية	الدورة الأولى والثانية : كتابة إنشاء أدبي حول : قصيدة، قصة، قضية نقدية أو أدبية.	غياب تام لأنشطة شفهية
الثانية باك علوم فيزيائية أو الحياة والأرض	الدورة الأولى : إعداد خطة عمل الدورة الثانية : كتابة مشهد مسرحي إعداد بطاقة حول فيلم سينمائي	مهارة التفاوض والمقابلة

بالنظر إلى ما جاء في الجدول أعلاه يتضح بجلاء هيمنة مهارات التعبير الكتابي على الشفهي في أنشطة التعبير والإنشاء، وإن كان منهاج اللغة العربية كما أشرنا سابقا يهدف إلى تمكين المتعلمين من القدرة على التواصل كتابيا وشفهيا فإن واقع الحال يتنافى وما يصبو إليه المنهاج، هذا إذا استثنينا مهارتي التعبير الشفهي في الأولى الأدب أو التفاوض والمقابلة في الثانية علوم، أما معظم المهارات المقررة في الثانوي التأهيلي في جميع المستويات فهي كتابية. مما يجعلنا نثير سؤالا محوريا : ما الداعي إلى هيمنة الكتابي على الشفهي في تدريسية اللغة العربية، مع العلم أن المزية من تعلم اللغة هو التحدث بها أولى من التعبير بها كتابيا ؟

إن غياب مهارة التحدث في منهاج اللغة العربية يشكل فراغا لدى المتعلمين للتحكم في اللغة العربية، ولهذا فإن نموها وتداولها رهين بجريانها على ألسنتهم، من خلال أنشطة تعبيرية تفتح لهم المجال للتحدث، ومع الممارسة والتجربة سيتمكنوا من المحادثة بها، وتصبح وسيلة تواصلهم ؟

إن تدريسية اللغة العربية اليوم في حاجة إلى الاهتمام بمهاراتها اللغوية، وأن تتبوأ مهارة التحدث جل المهارات في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأن يعاد النظر في الأنشطة البيداغوجية المقررة في منهاج اللغة العربية بما يتناسب ومهارة التحدث، حتى تحيى في نفوس متعلميها ويستطيعون ترجمتها وبلورتها في حوارات ومواقف تواصلية متنوعة.

خلاصة

استنادا لما ذكرناه، نخلص إلى أن تدريسية اللغة العربية تعيش وضعا مقلقا عن الوضع الذي كانت عليه في الماضي خاصة في تداولها وحسن استعمالها، وقد تبين أن الخروج من حالة التراجع والنكوص هذه يستدعي استثمار اللسانيات التطبيقية بوصفها إطار مرجعيا أثبت فعاليته في ميدان تعليم اللغات تنظيراً وتطبيقاً، وفي تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من دول العالم بخاصة، لهذا نأمل الانفتاح عليها والاستفادة من منهجياتها وطرقها البيداغوجية.

لكن لا يكفي تنزيل هذه المقاربة في تدريسية اللغة العربية أن نتوقع نجاحها ببساطة، بل الأمر يتطلب وعيا عميقا من المشرف على تنزيلها، وإدراكا لإجراءاتها وآليات اشتغالها، كما يتطلب تغييرا منهجيا في تقديم مكونات المادة تغييرا يتناسب ومبادئ اللسانيات التطبيقية، إضافة إلى أن المتعلم لا ينبغي أن يكون بمعزل عن هذه التجديد المنهجي في عملية التدريس، بل يتطلب انخراطا وتفاعلا منه حتى يستجاب لمقتضيات هذه الرؤية الجديدة.

ومادام تجويد تدريسية اللغة العربية يقتضي تدريس مهاراتها فإننا نقر أن تداولها وتوسيع دائرة استعمالها في مختلف المواقف التواصلية وثيق بتأهيل التلاميذ على التحدث بها، وتخصيص حيز يليق بهذه المهارة في الأنشطة البيداغوجية، ويعيد الاعتبار لها في منهاج اللغة العربية مثلها وباقي المهارات الأخرى، لأن اللغة العربية لن تحيى في وطنها ومنهاج تدريسها لا يتأسس على أولولة المنطوق على المكتوب.

الهوامش

[1]- البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (النتائج الأساسية في أرقام)، فبراير 2017، ص : 13.

[2]- ينظر : التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة ج م، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2016، ص : 51- ص : 54

[3]- لمزيد من التفصيل ينظر : البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ(النتائج الأساسية في أرقام)، المجلس الأعلى، فبراير 2017، ص1- ص16 .

[4]- المسدي عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010 ، ص : 189

[5]- صيني محمود إسماعيل ، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب : تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الاسلامي، الرباط، 1987، ص : 218.

[6]- الراجحي عبده، 1989، ص : 8

[7]- محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، يونيو 2004، ط 1، لبنان، ص : 15

[8]- حساني أحمد ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص : 131-132-133

[9]- المسدي عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010، ص : 189

[10]- المصطفي بن عبد الله بوشوك، 1990، ص : 36.

[11]- المرجع نفسه

[12]- مدني علوي، اللسانيات التطبيقية وتعلم مهارات اللغة العربية-التعبير الشفهي-سلسلة بحوث في تعليم العربية وتعلمها(1)، 2016، ص : 14.

[13]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة، جامعة وهران، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص، 140.

[14]-Widdowsson, Teaching language, as communication, university press , P : 57/1985.

[15]- علي أحمد صالح : دور الوسيط الاجتماعي في النمو اللغوي للطفل قبل سن التمدرس، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ع 13، 1992، ص : 146- 147.

[16]- حسن شحاتة : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص : 75.

[17]- المصطفى بن عبد الله بوشوك : 1990، ص : 270.

[18]- اليوبي بلقاسم، 2002، ص : 282.

[19]- علي أحمد صالح، دور الوسط الاجتماعي في النمو اللغوي للطفل قبل سن التمدرس، 1992، ص : 148.

[20]- H.G.Widdowson, teaching language as communication 1985, oxford university press, P. 58.

[21]- اليوبي بلقاسم، 2002، ص : 281.

[22]- Ennaji et Sadiqui, 1994, p.14.

[23]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، 1990، ص : 45.
[24]- بدر ابن الراضي، تعليم اللغة وتعلمها : مقاربة تواصلية، مجلة علوم التربية العدد 13، 2008، ص : 9.
[25]- المصطفى بن عبد الله بوشوك، 1990، ص : 55.
[26]- Ennaji et Sadiqui, 1994, P.123 p.124.
[27]- بدر ابن الراضي، 2008، ص : 12.
[28]- ينظر : محمد حقي جوتشين، منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، مجلة عالم الفكر، العدد2، المجلد 44، أكتوبر ديسمبر 2015،ص : 224
[29]- العربي اسليماني، التواصل اللغوي، 2005، ص : 93.
[30]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة، ص 131.
[31]- بويحية مريم، تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص المسموع لدى تلاميذ السنة1، مجلة لغة- كلام، الجزائر مارس 2017،ص : 107-ص : 108
[32]- يعد هذا المستوي مرحلة مهمة في مسار التلميذ أولا لأن رصيده اللغوي من اللغة العربية تشكل بما فيه الكفاية للتحدث، وثانيا إنها مرحلة تؤهله للتعبير عن مواقفه ورؤاه بكل تلقائية.
[33]- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009 ص16
[34]- دعابة توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، 1987، ص : 276.