

تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المناهج المعاد كتابتها لمرحلة التعليم المتوسط - السنة الثانية نموذجاً. (مقاربة تواصلية)

Teaching oral expression in the rewritten curricula for middle
stage éducation-2nd year (communicative approach)

الطالبة الباحثة: عدار الزهرة*

تاريخ الاستلام: 2018 12 25 تاريخ القبول: 2019 03 04

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى مكالفة كلفة تسير نشاط من أهم الأنشطة اللغوية بله الغاية من تعليم اللغة العربية وتعلمها ألا وهو نشاط التعبير الشفوي في ظل المناهج المعاد كتابتها، على اعتبار أنها أولت أهمية بالغة لهذا النشاط من خلال إرساء دعائم تعليمية وتربوية مرجعها المقاربة التواصلية، وإدراج موارد واستراتيجيات من شأنها أن تسعف في ترجمة الأهداف المسطرة للنشاط إلى واقع ملموس، ولعل أهم هذه الأهداف تجاوز إتقان المهارة اللغوية كهدف في حد ذاته إلى استعمال اللغة وممارستها في درجة من الإبداع في مواقف حقيقية؛ وبالتالي تحقيق كفاءة تواصلية شفوية عند المتعلم توصله إلى التواصل والحوار، وتمكنه من مواجهة مشكلات في وضعيات تواصلية فعلية ذات دلالة تتعدى المحيط المدرسي إلى الحياة الاجتماعية والمهنية، ومن هنا وجب طرح تساؤل فيما إذا انطلقت هذه المناهج من خلفية نظرية تروسي معالم ومبادئ هذه المقاربة؟ وكيف يمكن تطبيق المقاربة التواصلية إلى جانب المقاربة بالكفاءات من أجل النهوض

* المركز الجامعي أحمد زبانه، غليزان، الجزائر، البريد الإلكتروني:

ranimaddar@gmail.com

إشراف الدكتور: خاين محمد المركز الجامعي أحمد زبانه-غليزان مختبر اللغة والتواصل

بواقع نشاط التعبير؟ ما البدائل التي تقدمها هذه المقاربة لتسيير نشاط التعبير الشفوي وتحسين مخرجات تعليميته؟

كلمات مفتاحية: المناهج المعاد كتابتها؛ المقاربة التواصلية؛ التعليمية؛ التعبير الشفوي؛ الكفاءة التواصلية.

Abstract:

The aim of teaching and learning Arabic language is the activity of oral expression they give more importance to oral expression activity by laying educational supports that disagree with the communicative approach and translating things to reality. As well as, the most important aim is to have the ability to practice the language by using more creativity that help the learner to communicate and face problems in a meaningful context beyond school to social and professional life. So, how can he apply the communicative approach in addition the competency approach? What are the alternatives offered by this approach to conduct the oral expression and improve its educational outputs?

Keywords: oral expression; communicative approach; rewritten curricula; educational; communicative competence.

1. المقدمة: لا شك أنّ المقاربة بالكفاءات أضحت خيارا تربويا أريد بها تلافى العيوب والنقائص التي اكتتفت المقاربات السابقة لها، فهي مقاربة تسعى إلى بناء الفعل التعليمي على أرقى الأسس بربط مختلف مكونات المادة اللغوية في نحوها وصرفها وبلاغتها وتركيبها، فتجعلها في نسق إجرائي تطبيقي وفي مواقف ووضعيّات تواصلية حقيقية، هادفة إلى تنمية المهارات اللغوية عند المتعلم وتطويرها، كونها تمثل جسرا بينه وبين مكونات المادة اللغوية حتى تتحقق الأهداف المتوخاة، ولا مريّة في أن المناهج المعاد كتابتها جاءت لتعزيز المقاربة

بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّيمات، متأسّسة على منطلقات ومعطيات مستمدة من أحدث ما توصّلت إليه البحوث في علم النفس وعلوم التربيّة وعلم الاجتماع والنظريات اللسانية، لكي تتلاءم وتنسجم مع الأهداف المسطرة وتراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم ومستوياتهم، وتستجيب لمعطيات العصر ومتطلباته، بتكوين فرد صالح متكامل الجوانب العقلية والوجدانية والحسركية في ضوء إكسابه قيمًا أخلاقية وعلمية ترّفده في مجتمع تطورت فيه البنى الإنسانية جميعا، ومساعدته على حل المشكلات التي قد تواجهه في حياته.

ولعلّ أهمّ ما يُوجب الاهتمام به في المنظومة التربوية هو اللغة-على اعتبارها رمزا للهوية وجسرا لتلقي مختلف المعارف ووسيلة للتواصل اليومي-وهذا ما أولته مناهج الإصلاح في سعيها إلى «جعل اللغة العربية لغة التواصل، والخروج بها إلى أفق أوسع، وتحريرها من القيود التي كبّلتها بها المدرسة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا مكرّسة كلغة "المدرسة" فقط، بعيدة عن ميدان التواصل اليومي الذي هو دور كل لغة بشرية»¹، بتزويد المتعلمين «كفاءات يُمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي ولم يعد تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا القواعد النحوية والصرفية فحسب بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة في جميع المجالات»²، فأیُ تصوّر نظري انبنت عليه المناهج المُعاد كتابتها³ في تعليم اللغة العربية؟

2. التّصوّر النظري لمناهج اللغة العربية المُعاد كتابتها: لقد ظلّت مناهج تعليم اللغات وتعليمها زما غير قصير تستقي نماذجها التعليمية من النظريّة اللسانية التوليدية التحويلية الهادفة إلى إكساب المتعلم كفاءة لغوية ذات قدرة معجمية قوامها إنتاج قائمة من المفردات، وقدرة تركيبية؛ تهتم بتألف الكلمات أو العناصر لتشكيل عدد لا متناه من الجمل، وقدرة دلالية تمكّنه من تبليغ الرسالة اللغوية، إلا أن امتلاك الفرد للكفاءة اللغوية «لا يدل دلالة كافية على القدرة اللغوية عند الإنسان

العادي، فهذا الإنسان يمتلك بالفعل هذه القدرة القائمة على التمكن من قواعد لغته الأصلية، ولكن هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة. إذ لا بد للفرد، لكي يقال إنه يتقن لغته حق الإتيان، من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على التّواصل⁴ وهذا ما تداركته المناهج الحديثة في اعتمادها على مدرسة اللسانيات النّداولية- التي تجاوزت دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها إلى دراستها كنظام للتواصل الفعال- كمرجعية نظرية في تعليم اللغة وتعلمها، وبذلك ظهرت المقاربة التّواصلية في تعليم اللغة وتعلمها نظراً لقدرتها على توفير الأسس المهمة المساعدة على تعليم اللغة بصورتها الطبيعية الواقعية، واستفاد حقل تعليم اللّغات من دراسات هايمز ومن نحا نحوه، واعتبرت المادة التعليمية حقيقة اجتماعية تنبض بالحياة في سياقات استعمالها، لا يمكن عزلها عن المخاطبين والمخاطبين ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا يستلزم تعليم اللغة انطلاقاً من رصد المجتمع الثقافي ومن المنظور الوظيفي النّداولي بالتركيز على الجانب السيكلولوجي للمتعلم ومحيطه السوسيوثقافي.

فتعليم اللغة اتصالياً لا يهدف فقط إلى جعل المتعلمين يكتسبون المهارات اللغوية ونموها بشكل يساعد على تمكينهم من إتقان المهارات اللغوية، واستخدام قواعد اللغة لأداء وظائف اتصالية في مواقف محددة فحسب، بل إنه يفرض خلق مواقف طبيعية اتصالية فردية وجماعية في المحتوى، ويركز على التدريب على المحادثة الشفوية بالدرجة الأولى، وعلى باقي المهارات بالدرجة الثانية، في شكل تكاملي⁵، حيث تجاوز التعليم فيها تلك النمطية التقليدية بتقديم القواعد الخاصة باللغة المعلمة، تمكن المتعلم من قراءة وكتابة وإنتاج جمل وفقها بطريقة سليمة، إلى مجال أوسع؛ باكتساب المتعلم اللغة عن طريق الممارسة والاستثمار والمشاركة والتفاعل والتّواصل، أي اهتمت بقدرة المتعلم على استعمال اللغة في مختلف

المواقف التّواصلية، وذلك عن طريق الاهتمام بدور كل من المتكلم والمستمع وقدرة التأثير فيه، وبالرسالة موضوع التّواصل والسيّاق محلّه.

وعطفا على ما سبق فإن المقاربة التّواصلية المولودة من رحم المدرسة التّداولية تهتم بالفعل الكلامي⁶ والظروف المحيطة به وتجعله قوام العملية التّواصلية، بحيث يكتسب كل فعل قيمة تجعل السّامع يستجيب لما فهمه من مخاطبه، لأن اللغة تنتج في مواقف تواصلية تابعة لمعطيات التّواصل التي لا تعني مجرد خطاب لغوي بل تتجاوزه لدراسة رد فعل المستقبل في المرسل نفسه، ولذلك لم تكن مكثّفة بالعلاقة بين المرسل والعلامة أو بين العلامة والمستقبل... بل تحاول دراسة العلاقات المتبادلة بين المرسل والمستقبل عبر رسالة اتصالية⁷، وهذا يجعل الاهتمام باللغة في المواقف التّواصلية الحيّة والسيّاق وكل ما يحيط بالعملية التّواصلية يسهّل تعليمها ويحقق استعمال ما يُتعلّم.

وبالرجوع إلى مناهج اللغة العربية للطور المتوسط نجد التّصور النظري الذي تقوم عليه المناهج هو ما ذكر سابقا، و«الهدف الذي ترمي تحقيقه من تعلّم اللغة هو التّعمق في مفاهيمها، والتّحكم أكثر في قواعدها واستعمالها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية»⁸، والتي «لا يراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها، بل إنها عملية فردية واجتماعية معا، ونكمن فريديتها حين تتعلق بالأساليب الخاصة بالفرد لمواجهة الموقف، واجتماعية حين تتعلق بالسيّاق الذي يتم فيه الاتصال، وهذا يستلزم في تعليم اللغات عدم التّركيز على المحتويات اللغوية لوحدها، بل وأيضا التّركيز على إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب واعطاء الأولوية للخطابات الشّفهية وتنمية مهاراتها، ثم تأتي بعد ذلك المهارات اللغوية الأخرى»⁹، كما ألحّت هذه المناهج على تنمية الكفاءات التّواصلية للمتعلمين بأن يعمل المعلم في كل الأنشطة على:

-تنويع مقامات التّواصل الدّافعة إلى التّفاعل مع مختلف التّعلّمات.

- انتقاء الوضعيات المستمدة من واقع المتعلمين والكفيلة بخلق الشعور بالحاجة لديهم إلى استعمال مكتسباتهم اللغوية استعمالاً وظيفياً.
 - اعتماد خطأ المتعلم منطلقاً لتعلمات جديدة.
 - تشجيع المتعلم على التواصل بالعربية انطلاقاً من زاده اللغوي.
 - اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلمين من توظيف تعلماتهم في حل المشاكل المطروحة عليهم¹⁰.
- ولما كان التعبير بشقيه هو المسرح المفتوح للتعلم لممارسته للغة والمحصلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، والوعاء الذي تصبّ فيه كل المكتسبات القبلية التي تُسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى والنشاط التقييمي للفعل التعليمي-التعليم. كان لزاماً على المناهج الجديدة إيلاء العناية به على مستوى جميع الأطوار التعليمية، فقدرة المتعلم على التعبير الجيد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة، تترجم قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه. وعليه كتصور نظري للمناهج الجديدة يمكن القول بأنها أعادت للغة العربية وظيفتها الأساسية المتمثلة في التواصل، حين ركزت على المقاربة التواصلية في تعليمها، وبخاصة تعليم نشاط التعبير الشفوي الذي كان مهماً في مدخل التعليم بالأهداف، بجعل عملية التعليم تخضع لثنائية المثير والاستجابة ووضع سياقات كلامية مصطنعة، بينما يحتاج تعلم اللغة إلى سياقات تواصلية حية حتى يتمكن من اكتساب قوانينها الداخلية وتطبيق أنظمتها القواعدية، و« ليس هناك طريقة لبعث الحياة أو الحيوية والنشاط في العناصر اللغوية المكتسبة خير من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه الممكنة، واستغلال كل الفرص التي تسمح بها الإمكانيات الفردية الخاصة وظروف الحياة الاجتماعية لتنفيذ هذه الممارسة، فالكلام هو المادة التي تتكون منه اللغة، وهو الوسيلة التي تحيا بها اللغة ويتأصل ويستمر»¹¹، وإعطاء

فرص الكلام والتحدث للمتعلم في أثناء العملية التعليمية-التعليمية سيعمل على تحيين وتفعيل ما تلقاه من معارف ومعلومات وبالتالي تجود قريحته التعبيرية، فالمتعلم « يزداد قوة على التعبير كلما تهيأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من القواعد ويسمعه ويتلقفه من الصيغ والتراكيب والأساليب اللغوية عمليا»¹²

3. تحديدات مفهومية

1.3 المقاربة النصية: اعتمدت مناهج اللغة العربية مذهباً اعتمدها المقاربة بالكفاءات كمدخل بيداغوجي في التعليم المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعليمها، «كطريقة تربوية في تفعيل درس اللغة بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة، باستثمار مكتسباته القبلية، وحسن ترشيده وتوجيهه إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة الواضحة، والفكر المستنير»¹³ وهي خيار لسانی وخطة عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة العربية من جانبها النصي باعتبار النص بنية كبرى يدور في فلكه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية. تنطلق هذه المقاربة من دراسة النص، وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه ثم التعامل مع أدواته، فهي «اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق -المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تتمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة»¹⁴؛ أي أنه المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير ومصدرا لدراسة الظواهر اللغوية المقررة من النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض والمبادئ الأدبية والجمالية. «وانطلاقا من النص الذي يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يلتبس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة»¹⁵ ومن

خلاله أيضا يوجه المتعلمون إلى اكتشاف القيم والأفكار التي يتوافر عليها النص ويطلب منهم التعامل معها.

2.3 ميدان فهم المنطوق: الميدان من المفاهيم الجديدة الواردة في المناهج المعاد كتابتها و« هو جزء مُهيكل ومُنظم للمادة قصد التعلّم»¹⁶، أما ميدان فهم المنطوق وإنتاجه فهو « الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث" أي التعبير الشفوي، ويُتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي»¹⁷، يتم في ميدان فهم المنطوق إلقاء نص بجهاز الصوت وإبداء الانفعال به من قبل المعلم، حيث تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة المتعلمين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ويجب أن يتوفر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تتفد فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض المطلوب¹⁸، ويبقى الهدف من هذا الميدان هو أن يتواصل المتعلم مشافهة بلغة مُنسجمة، ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وبالتالي يُنتج خطابات شفوية مختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التوجيهي والحواري-بالنسبة للسنة الثانية من التعليم المتوسط- في وضعيات تواصلية دالة¹⁹

3.3 ميدان التعبير الشفوي: يعدّ التعبير أهم نشاط مدرسي تتضح فيه شخصية المتعلم وتلقائيته المبدعة، وهو أداة من أدوات عرض الأفكار والأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي²⁰، كما يعرف التعبير الشفوي على أنه « قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان وأحاسيس بعبارات واضحة صحيحة، فهو الملكة التي تقدر في ذهن الإنسان ليتمكن من الإفصاح عما يجول في خاطره بمرآة عاكسة للمواقف التي يتعرف إليها في حياته اليومية، كما يعرف بأنه القدرات الكامنة عند الفرد التي يفصح عنها بعبارات متسلسلة ومرتبطة يتمكن القارئ أو

المستمع من أن يفهم يبسر المسموع والمقروء»²¹ وتتجلى أهمية هذا المكون - التعبير الشفوي - في كونه مجال لممارسة اللغة والتدرب على استخدامها، كما يمارس المتعلمون به عملية التفكير من تحليل للمواقف وإدراك للعلاقات التي تربط بين عناصر الموقف الواحد وتنظيم للصورة اللغوية تبعا للصورة الفكرية.... أما الهدف من هذا الميدان فيتلخص في « إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق وتنمية مهارة المشاهدة والتواصل والاسترسال في الحديث وإدعاء المواقف الخاصة بكل متعلم بكل حرية وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية-التعلمية برمتها يسعى إلى إعداد المتعلم للاندماج في النسيج الاجتماعي، والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا...تنمية الحس اللغوي عند المتعلم؛ أي حسه بقيمة الفكرة، وقيمة الكلمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب، وثراء الصور الخيالية، واكتساب القيم واستخلاص العبر والاتجاهات الإيجابية التي يتضمنها النص المنطوق»²²

4.3 الكفاءة التواصلية: صاغ ديل هايمز مصطلح الكفاءة التواصلية، انطلاقا من الانتقادات التي وجهها لثنائية كفاءة-أداء التي طرحها تشومسكي، « وقد ركز في هذه الانتقادات بالخصوص على كون هذه النظرية لم تهتم بملاءمة النص المنطوق مع السياقات المقامية، والسوسيولغوية »²³، فهي عنده « تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام»²⁴ «الكفاءة التواصلية هي بالقطع القدرة على الاتصال تختص باللغة الشفهية والتحريرية وتعنى بالمهارات الأربع، تتكون من كفاءة نحوية وكفاءة اجتماعية لغوية، وكفاءة تحادثية، وكفاءة استراتيجية»²⁵

5.3 الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة وكفاءة شاملة في نهاية

كل طور وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة. وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة²⁶

6.3 الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكله للمادة وتعبر بصيغة التصرف «التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها، مما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكله للمادة»²⁷ أما المعالجة البيداغوجية فهي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه²⁸

7.3 وضعية تعلم الإدماج: تتمثل وضعية تعلم الإدماج في توفير الفرصة للتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة. وتمكن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد واستخدام المعارف الموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد²⁹

4. التعبير الشفوي في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

يعتبر منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط نشاط التعبير الشفوي نشاطا هاما يأتي في بداية كل أسبوع بيداغوجي ضمن ميدان فهم المنطوق وإنتاجه الذي تستهدف «كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث" أي التعبير الشفوي ويتناول خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة»³⁰ حسب مايبينه الجدول التالي:

السنة الثانية	التوقيت الأسبوعي للنشاط
فهم المنطوق وإنتاجه	1 ساعة
فهم المكتوب (قراءة مشروحة + الخواهر اللغوية)	1 ساعة + 1 ساعة
فهم المكتوب (دراسة النص)	1 ساعة
إنتاج المكتوب	1 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

الجدول رقم 1: التوقيت الأسبوعي لميادين اللغة العربية للسنة الثانية متوسط

ويمتدّ كفاءة عرضيّة لباقي ميادين اللغة العربيّة وحتى المواد الدّراسيّة الأخرى باعتبار اللغة المنظوقة الأكثر استعمالاً وسابقة للغة للمكتوبة.

ويفترض المنهاج أن المتعلّم بعد استكمالهِ للطور الأول من التّعليم المتوسّط أن يكون قادراً على التّواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمّة نصوصاً مركبة متنوّعة الأنماط، لا تقلّ عن مائة وسبعين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة³¹ ويعبّر هذا الملمح عن امتلاك المتعلّم القدرة على إنتاج نصوص مكتوبة وشفويّة في وضعيات تواصلية مختلفة بعد أن يستمع إلى خطابات سرديّة ويقف على موضوعها ويفهم معانيها ويتفاعل معها، يوظف الأدوات اللغويّة المناسبة للوضعيّة (محسّنات بديعيّة، صور بيانيّة)، ويحسن استخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويستثمر مواردها المختلفة.

كما يفترض المنهاج أن هذا الملمح يتطور بعد مرور سنة من التّعلّقات ليصبح المتعلّم في نهاية السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط قادراً على أن: يتواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة معبّرة نصوصاً مركبة مختلفة الأنماط، لا تقلّ عن مائة وثمانين كلمة، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة³² يعتمد فيها-أساليب الإقناع بالحجة في تبرير مواقفه ويحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعيّة التّواصلية باستعمال الأساليب المناسبة ويوظف الأدوات اللغويّة المناسبة (المحسّنات والصور البيانيّة)³³، والملاحظ هنا أن هذا التّطور لم يشمل إلا عدد الكلمات التي يتكوّن منها النصّ المقروء والنّص المُنْتَج من قبل المتعلّم.

أما عن الكفاءة الختاميّة ومركبات الكفاءة وأنماط الوضعيات فقد وردت في المنهاج من خلال المصنوفة التّاليّة:

تعليمية نشاط التعبير الشفوي في المناهج المُعاد كتابتها لمرحلة التعليم المتوسط

معايير التقويم ومؤشرات	أنماط الوضعيات التعليمية	المحتويات المعرفية	مركبات الكفاءة	الكفاءة الختامية
• يعيّن نخط لخطاب مُنطوق	• من خلال وضعيات الاستماع للمنطوق	• خطابات حوارية منطوقة	1. تعبير عما يحير الوضعية	يواصل شفوية بعدة منسجعة،
• يحدد موضوع الحوار وعناصره	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• خطابات توجيهية منطوقة	2. تواصل • في إطار عاب الحوار	• يفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يحدد موضوع الحوار ويحدد موضوعه	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	3. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يفهم عن كيفية التعبيرات	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	4. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يستخدم الوسائل	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	5. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يستخدم الوسائل	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	6. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يستخدم الوسائل	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	7. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يستخدم الوسائل	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	8. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يستخدم الوسائل	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	9. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط
• يستخدم الوسائل	• يفهم معاني الخطابات • يتواصل بالحاجة عن السنته	• موضوع توجيهية	10. توجيه • في إطار عاب الحوار	• يتفهم معاني الخطابات • يخطّط

الجدول رقم 2: جدول تفصيلي للكفاءة الختامية ومركباتها ومحتوياتها المعرفية

وأنماط الوضعيات ومعايير التقويم

يوضح الجدول أعلاه أنّ مركبات الكفاءة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه تُفصّل إجرائيا ما ورد مُجملا في الكفاءة الختامية لهذه السنته، تبرز نصوص الكفاءة الختامية الواردة في المصروفة، الاهتمام بالبعد التّواصلي، فكل إنتاج للمتعلّم لا يتمّ إلا في وضعية تواصلية يُشترط فيها أن تكون ذات دلالة؛ ما يجعل المتعلّم في حاجة إلى التعبير عن تلك الوضعيات المستوحاة من حياته الطبيعية، مدركا لعناصر الوضعية التّواصلية والمقاطع الدّالة على النمط النصّي المبرمج في هذه السنته من حوار وتوجيه، وتتيح له فرصة الاستفسار عن طريقة توظيفها والتفسير لتصرفاته في وضعية التّواصل التي يكون فيها، كما تعكس كذلك سعي المنهاج بطريقة "براغماتية" إلى تزويد المتعلّم بمحتويات معرفية تدمجه في الحياة المدرسية والاجتماعية معا في شكل خطابات حوارية وتوجيهية انطلاقا من نص

مسموع يتواصل عبرها مجيباً أو سائلاً بهدف إنتاج خطابات موازية لها تحمل سمات النمط ذاته في وضعيات تواصلية مختلفة مستوحاة من حياته الاجتماعية.

أمّا فيما يخص التقويم لميدان التعبير الشفوي فقد حدّد المنهاج جملة من المعايير والمؤشرات يستند إليها المعلم في تقويمه لإنتاجات متعلميه كما هو مبين في الجدول أعلاه، والمؤاخذ على هذه المعايير أنّها عامّة لا تقف على حيثيات التعبير الشفوي ولا على مستويات التعبير، ولا حتى مهارات التعبير الشفوي؛ ولربما يعود ذلك إلى أن هذا الميدان لا يمتحن فيه المتعلم وليس له علامة كما هو شأن التعبير الكتابي وباقي الأنشطة اللغوية.

هذا وتنظم المقاطع التعلّمية الثمانية المبرمجة خلال السنة وفق الجدول التالي:

المقطع	المحاور	المحتوى اللغوي
1. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
2. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
3. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
4. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
5. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
6. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
7. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
8. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
9. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار
10. التّعبير الشفوي	الحوار	الحوار

الجدول رقم 3: مصفوفة مقاطع التّعلم للسنة الثّانية متوسط

يتّضح من خلال الجدول أن المحاور المبرمجة ضمن المقاطع التعلّمية-التي تتألف من عدد من الوضعيات التعلّمية، الإدماجية، والتقويمية- قد روعي في تحديدها بصفة عامة اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم من جهة، واهتمامات المجتمع ومواكبة التطور الحاصل من جهة ثانية، وهي محاور ثقافية تجمع بين الأصالة

والمعاصرة وبين الحياة الاجتماعية والحياة الطبيعية، تتناول أموراً تجريدية وجدانية وأخرى مادية حسية، تم صياغتها بهدف تنمية الاتجاهات الوطنية والاخلاقية والعلمية والاجتماعية... في شكل وضعيات ذات دلالة تلامس واقع المتعلم وكل ذلك بغية إدماجه في الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية حين يعبر ويتواصل، حيث يحمل كل مقطع منها أربعة نصوص تتساقق والمدة الزمنية المخصصة للمقطع، ثلاثة منها نصوص منطوقة تُدرج في بداية كل أسبوع تعليمي من المقطع، بينما الأسبوع الرابع فيخصص للإدماج ويكون جامعاً لمركبات الكفاءة الختامية للمقطع.

أما فيما يخص طريقة تقديم نشاط التعبير الشفوي، فنجد أن المنهاج قد أغفل تقدم طريقة منهجية واضحة يتم وفقها تناول هذا الميدان، ما يعني أن الأمر يبقى بيد الأستاذ ليتصرف وفق مقتضيات الموقف التعليمي، وهذا مأخذ من بين المآخذ التي سُجلت على المناهج التعليمية الجديدة، خاصة وأن تكوينات الأساتذة على هذه المناهج شحيحة بل تكاد تنعدم حسب ما تبين من إجاباتهم لاستبانة قدمتها لهم سلفاً إلا ما ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية كما يلي:

أ- يقوم الأستاذ بإسماع المتعلمين النص، إما من القرص المضغوط المرفق بالدليل أو يقرأه عليهم قراءة معبرة مسترسلة من الدليل الأستاذ.

ب- يدير المناقشة مستأنساً من الأسئلة الموضوعية تحت عنوان أفهم وأناقش.

ج- يدرّب المتعلمين على الإنتاج الشفوي ويقوم إنتاجهم طبقاً للكفاءة، مسترشداً بالوضعيات الموجودة تحت عنوان أنتج مشافهة.

د- يحرص على ربط الحصة بالحصة التي تليها، بحيث يعرض الوضعية الجزئية الأسبوعية من خلال فقرة أحضر، ويكلف المتعلمين بتحضير درس القراءة المشروحة.

هـ- تكون حصة التعبير الشفوي في بداية كل أسبوع بيداغوجي وكلها تنشط بناء على صفحة أصغي وأحدث³⁴

5. تحليل العناصر التّواصلية في تعليميّة التعبير الشّفهي: كما سبق ومرّ بنا أن المناهج المُعاد كتابتها اعتمدت المقاربة التّواصلية كخلفية مرجعية في تعليميّة اللغة العربيّة إدراكا لفاعليتها في تحقيق الأهداف من تعلم اللغة وتعليمها، إذ يبقى « الهدف الأول والأخير والغاية البعيدة والقريبة من تعليميّة اللّغات هي تحصيل الكفاءة التّواصلية وهو هدف شامل، لأن عند إكساب المتعلم القدرة على التّواصل والتّبلغ فإن هذه الكفاءة تكون عامة وشاملة، إذ تتكون بدورها من عدة كفاءات أخرى، حيث تعكس هذه الكفاءة التّمكّن من النّظام اللغوي، كما تعكس أيضا إمكانية تكييف هذا النّظام مع مختلف أحوال ومواقف الخطابات وفق استراتيجية ومنهجية سليمة، كما أن الكفاءة التّواصلية تسهم فيها بالإضافة إلى الكفاءة اللغويّة قدرات أخرى منطقية ومعرفيّة واجتماعيّة، وإدراكية وغيرها من القدرات التي تندمج أثناء عمليّة التّواصل»³⁵، وهذا كله لنتحقق الكفاءة العرضيّة للميدان، حيث يتّسم تعلّم اللغة وفق المقاربة التّواصلية بخصائص نجمها في:

أ-تحقيق الكفاءة التّواصلية: بالإضافة إلى معرفة قواعد اللغة، وخصائصها وأنماطها، لا بد من إكساب المتعلم ما يُحوّله استعمال اللغة في مواقف تواصلية حيّة ووفق ما يقتضيه السياق التّواصلي.

ب-تعليم القواعد كوظائف نحويّة: وهذا يعني أن النّحو لا يدرس لغايته، وإنما يرتبط بمدى وظيفيّته في التعبير داخل الموقف التّواصلي، كما أن الموقف التّواصلي هو الذي يفرض الوظائف النّحويّة التي ينبغي تقديمها.

ج-النّمو الشّامل والمتكامل لمهارات اللغة: إن تعلّم اللغة تواصليا يعلّمها كوحدة واحدة دون فصل تعسّفي بين مهاراتها الأربع، ودون الالتزام الصّارم بترتيب معين لهذه المهارات، فالذي يحدّد بروز وغلبة بعض هذه المهارات على غيرها هو طبيعة الموقف التّواصلي.

د-فاعلية دور المتعلم في بناء تعلماته: بحيث ينحصر دور المعلم في الإرشاد والتوجيه على عكس ما كان عليها في المقاربات السابقة محتكرا ومالكا للمعرفة في حين يشارك ويبني ويقوم المتعلم معارفه.

ه-الممارسة الفعلية للغة.

و-إعطاء معنى للتعلم.

ز-توفير بيئة خصبة لممارسة اللغة من خلال الوضعيات التعليمية التواصلية الدالة³⁶.

فهي مقارنة تُرسي مركزية كل أركان المخطط التواصلية التعليمية، وكل ذلك في ترابط مؤسس على مجموعة من المهام التواصلية المرتبطة ببعضها البعض والتي تقود إلى الهدف المنشود. ويمكن أن نجسدها في المخطط التالي:

(المُرسل/الرسالة) -> ما هي التعليم ومرجعياته

(المُرسل/الرسالة) -> مادة تعليمية (الرسالة/الخطاب) -> (متلقي) المتعلم

لغة التعليم وهو اعداد

البناء

وفيما يلي تفصيل لهذه العناصر المكونة للحلقة التواصلية بين المعلم والمتعلم بهدف إقامة علاقة بفعل التبليغ، وينتج عنها ما يُسمى بالتفاعل بين المعلم والمتعلم حسب سياقات ومرجعيات معينة، وهذا الذي يحدث بواسطة الفعل الكلامي.

1.المعلم(المرسل): هو مرسل الرسالة اللغوية ومصدرها، يتمثل دوره في التوجيه والإرشاد والتسهيل، ومن شروطه أن يكون مالكا للكفاءة التواصلية وعارفا بمحتويات الرسالة وبخصائص متعلميه ويتلخص دوره في تعليم التعبير الشفهي فيما يلي:

أ-تحديد الأهداف التعليمية المتوخاة من الميدان الشفوي.

ب-الانطلاق من وضعية تعليمية، يقوم فيها المعلم بالتمهيد للنص المراد إسماعه للمتعلمين، وذلك بالتحدث مثلا عن القيمة المستخلصة من النص، مراعيًا في صياغته للوضعية الانطلاقية البيئة المحيطة بالمتعلم.

ج-إسماع النص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع من طرف كل المتعلمين يحترم فيها المعلم مخارج الحروف والأداء المعبر، مراعيًا الوقف ونبرات الصوت، بعد أن يكلف المتعلمين بتدوين رؤوس أقلام كمنطلقات في إقائهم للعرض الشفهي وينتهي بشرح للكلمات الصعبة بإشراكهم في إيجاد مقابلاتها.

د-مناقشة المسموع بتنشيط منه مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكل في هذه المرحلة مع ضرورة الانتباه للمتعلمين الذين يجنحون للكسل والصمت قصد القضاء على الخجل والانطواء وقصد تنمية الجرأة الأدبية³⁷.

ه-تقويم العملية: يقوم المعلم بمناقشة الإنتاج الشفهي للمتعلمين بقوله مثلا: ما رأيكم فيما قدمه زميلكم؟ كيف كان استخدامه للغة؟ هل نطقه للحروف سليم؟ هل وافى عرضه جميع جوانب النص المنطوق؟ هل أهمل حدثا أو لم يقف على نقطة رئيسية؟... حيث يُدلي السامعون لعرضه بأرائهم ويردّ العارض بكل روح تربوية ويحترموا آداب تناول الكلمة ويتدخل المعلم بين الفينة والأخرى بغية التوجيه والإرشاد حين يرى أن الجدل قد اشتد أو خرج عن إطاره المراد له. وله أن يقدم ملاحظاته وأن يثني على المتعلم الموفق في إنتاج خطاب شفوي مناسب.

كما ينبغي للمعلم أن يكون واعيا بأن كفاءات المشافهة أهم، لأنها تخدم كفاءات القراءة والكتابة، لذلك عليه أن يلجّ على ممارسة الحوار بلغة فصيحة سليمة خالية من العامية، ومن الخلط بين اللغات، وأن يحرص على الممارسة الشفوية للأساليب اللغوية ودروس القواعد المقررة، وأن يعمل على إثراء الرصيد اللغوي

للمتعلمين من خلال بحثه في القاموس عن المفردات والعبارات التي تستحق الشرح³⁸.

2. مادة تعليمية (الرسالة/خطاب): أو كما يطلق عليها في البيداغوجيات الحديثة (المعرفة) تعدّ هذه الأخيرة مدار التفاعل بين المعلم والمتعلم، تتمثل في المحتوى الفكري والمعرفي والجمالي الذي يرغب المعلم إيصاله لمتعلميه، تتعدد صورّه في كلمات أو إشارات أو إيماءات... وأن تُختار الموضوعات وفقاً للعوامل النفعيّة والسياقيّة المُستوحاة من الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة للمتعلمين حتى يتمكن المتعلم من استثماره في مختلف المواقف بما يكفل له تلبية حاجاته التّواصلية، على عكس ماكانت عليه النظريات التّعليميّة السّابقة التي تهدف إلى تعليم قواعد اللغة في شكل قوالب يحفظها المتعلم ويسترجعها عند الحاجة، وتخضع الرّسالة أو الخطاب إلى شروط، تمثل أهمّها في حُسن اختيار المعرفة بناءً وتعبيراً، ومدى ملائمتها للمستوى التّعليمي المعرفي والفكري للمتعلمين، وتوافقها لحاجات المتعلمين في هذه المرحلة-المتوسطة- من مراحل تعليمهم، ومطابقتها لمقتضى الحال.

3. المتعلم (المتلقي): هو المعوّل عليه في العمليّة التّعليميّة بل محورها ولأجله تنتظم جميع عناصر العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة والتّواصلية الأخرى، ويرتبط نجاح العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة بالاعتداد بمميزات المتعلم النّفسية والمعرفيّة واللغويّة والاجتماعيّة، الذي يُفترض أن تكون له رغبة في التّعلم والاكتشاف، ويمتلك المهارة اللغويّة، وحسن الاستماع، والقدرة على معالجة المعلومات اللغويّة صوتياً وتركيبياً ومعجمياً، ويحوّلها إلى نماذج ومنه يتوصّل إلى المعلومات الجديدة التي تنقل إليه عن اللغة وأساليبها مستخدماً الاستقراء والاستنباط والاستدلال والتجريب وما على المعلم إلا توفير سياق التّواصل والمواقف المناسبة للاكتشاف وللاستثمار حتى تكتسب تلك التّعلّمات دلالة عند المتعلم، أما في نشاط التعبير الشّفوي فيلتزم المتعلم ب:

- الاستماع لنص المنطوق ليتعرّف على موضوع النصّ ويحدّده إجمالاً وتفصيلاً، مع تسجيل رؤوس أقلام
- الوقوف على الموضوع وفهمه حيث يقفُ على مواطن التأثير والتأثر فيه.
- التعبير عن الفهم والتفاعل مع الموضوع أو الفكرة في شكل خطابات شفوية تراعي وتستجيب للوضعيّات والمواقف المطلوبة.
- توظيف الرّصيد اللّغوي المناسب.
- استنتاج القيم والمواقف بحيث يبرز قيمه العائليّة، الأسريّة، التّربويّة الاجتماعيّة...³⁹

4. القناة: القناة من بين الوسائل الناقلة لتعليم اللغة، وتتمثل في الطرائق فتوضع اللغة ضمن أنشطة صوتيّة في نقل اللغة(النص المنطوق) مثل: التّغيم والنّبر والمدود والتقطيعات الصوتيّة والتّرنيمات التي تساعد على تصوّر محتوى اللغة وكذلك على تمثّل المعنى وعلى تعليم اللغة، ومن ثم الإيماءات الصوتيّة ومن هذا النوع أن تصاحب بالرموز والرسوم والصّور والأشكال والألوان المختلفة لترميز اللغة والوسائط التّقنيّة كنص مسجّل أو فيديو...، ويفترض من خلال هذه القناة، أن يزود المتعلّم بلائحة من المواد أو المفردات المعجميّة وكذا الأساليب اللّغويّة التي يُوظفها في إنتاجاته الشّفويّة، ومن شروط القناة مراعاة المستوى العقلي للمتعلّم، قدرتها على إيصال المحتوى المعرفي، وقدرتها على الفهم والإفهام.

5.(المرجع/السياق) سياق التّعليم ومرجعياته: يعدّ السياق من أهم العناصر التّواصليّة، يتمثّل في « مجال الحياة الذي تُصاغ الكفاءة في إطاره»⁴⁰، حيث تحدث فيه العناصر الأخرى وترتبط به، وهنا يمثل الوضعيات التّعلّميّة المستوحاة من واقع المتعلّم المدرسي والاجتماعي «وضعيّة الانطلاق التي تثير حافضة المتعلّم وتخرج تمثّلاته نحو الموضوع قيد الدّراسة»، «الوضعيّة المشكلة لتوجيه التّعلّيمات التي تترجم حاجات المتعلّم وتشكل لديه عائقاً تعلّميّاً يحاول تعديّه»

«الوضعيات التعليمية الجزئية التي تتسائر وتحقيق الأهداف مراعية التدرج»
«الوضعيات الإدماجية العاملة على توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة»⁴¹ وما تتضمنه من قيم يفترض أن يتعرف عليها المتعلم ويعبر عنها في إنتاجه الشفوي موظفا مفردات المعجم الجديدة والأساليب المميزة للنمط الحوارى والتوجيهى التي تعرف عليها من خلال النص المسموع.

الخاتمة:

إنّ انبناء المناهج المُعاد كتابتها على المقاربة التّواصلية في تعليميّة اللغة العربيّة وتعليمها يهدف إلى ربط عمليّة تعليم اللّغة باستعمالها، وإكساب المتعلّم الكفاءة التّواصلية، التي تخوّل له استعمال اللغة في شتّى المواقف والوضعيّات التي قد تواجهه داخل أسوار المدرسة وخارجها، باتّباع أساليب تعليميّة تواصلية، على عكس ما كانت عليه المقاربات التّعليميّة السّابقة المُركّزة على تلقين البنّى والتّراكيب اللّغويّة دون استعمالها، فتعليميّة التّعبير الشّفوي في المناهج المُعاد كتابتها وفق المقاربة التّواصلية وطريققتها الإِجرائيّة الهادفة إلى ربط المدرسة بالمجتمع تساعد على الحدّ من صعوبة هذا النّشاط عند المعلمين وتقلل من حجم فجوة نفور المتعلمين منه، كما تعمل على تحسين مخرجاته التّعليميّة خاصّة وأنّ هذه المناهج راهنت على الإِصلاح بالتركيز على تعليم لغة التّواصل الشّفهيّة وليس ذلك بالمهمة السّهلة، ولكنها مع ذلك، لم تعدّ العُدّة المنهجية الضرورية⁴² لذا لا بدّ من الإِفادة مما توصلت إليه أحدث البحوث التي عرفت تطورا كبيرا سواء فيما يخصّ الخلفيّة المرجعيّة التي صارت متنوّعة ودقيقة نتيجة ازدهار الدّراسات اللّسانية خاصّة الدّاولة منها، ونتيجة تطوير الدّيداكتيكين لنماذج استوحوا منها وأثبتت نجاحها في التّعليم، بالنّظر إلى وظيفة اللغة في التّواصل على اختلاف أغراض المتكلمين وتنوع أساليبهم في التّعبير عنها كما يستوجب اطلّاع المعلمين على المناهج اللّغويّة الحديثة والنّظريات النّفسية من أجل التّعرف على الخلفيّة اللّسانية والنّفسية للمقاربة التّواصلية ومدى نجاحها في تعليم اللّغات، والعمل على اكساب المتعلم الكفاءة التّواصلية بالعودة إلى أساليب التّعبير اليومي ومفهوم الخطاب العادي بكلّ ثقافته المجتمعيّة وتصحيح نظرته إلى اللغة في ضوء حقيقته حيث تنصف اللغة بالخفة والاقتصاد في التّعبير.

7. هوامش:

- ¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج التعليم المتوسط، (الجزائر)، مارس 2016، ص30.
- ² -اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط(الجزائر)، 2016، ص3
- ³ -تم اعتماد تسمية (المناهج المعاد كتابتها) بدلا من (مناهج الجيل الثاني): أولا : لورود مصطلح (إعادة كتابة المناهج) في الإطار المرجعي الصادر عن اللجنة الوطنية للمناهج في مارس 2009 ثانيا: (أن المناهج المدرسية - التي تشكل محور إصلاح المنظومة التربوية الحالية - يجب أن تسهم في تحسين المردود المدرسي، وذلك بالتغيير العميق الذي لا يقتصر على المضامين فحسب، بل يقتضي مقارنة جديدة في تصورها وإعدادها، في هيكلتها وتنظيمها في إطار المقاربة المنهجية.) في حين أن المناهج المعاد كتابتها استمرت على المقاربة بالكفاءات المعتمدة منذ إصلاح 2003. للاطلاع أكثر ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، (الجزائر)، مارس 2009
- ⁴ -خرما نايف-حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمه، سلسلة عالم المعرفة 126 (الكويت)، يونيو 1988، ص71
- ⁵ -نظر: راوية جاموس: المدخل الاتصالي وأهميته في تعلم اللغة العربية لغوي الناطقين بها، صحيفة اللغة العربية، 5 مارس 2018
- http://www.arabiclanguageic.org/print_page.php?id=2574
- ⁶ -الفعل الكلامي هو كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثري، ويعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل بأفعال قولية إلى تحقيق أغراض إنجازه، كالطلب والوعد والوعيد، .. وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي، كالرفض والقبول، ومن ثم فهو يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريا، أي يطمح إلى التأثير في المخاطب، اجتماعيا أو مؤسساتيا، ومن ثم إنجاز شيء ما (للتفصيل أكثر يراجع: مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار النشر للنشر والتوزيع(حسين داي، الجزائر) 2008، ط1، ص54-55
- ⁷ -ينظر: ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدریس الأدب، المركز الثقافي العربي(المغرب) 1993، ط1، ص67

- ⁸-اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط-السنة الأولى وزارة التربية الوطنية، (الجزائر)، ماي 2015، ص33
- ⁹-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط أوراس للنشر، (الجزائر)، سبتمبر 2017، ص25
- ¹⁰-المرجع السابق، ص53
- ¹¹-معتوق أحمد، الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة 212، (الكويت)، اغسطس 1996 ص226
- ¹²-معتوق أحمد، الحصيلة اللغوية، ص165
- ¹³-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص20
- ¹⁴-اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص5
- ¹⁵-المرجع نفسه، الصفحة نفسها
- ¹⁶-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص8
- ¹⁷-المرجع نفسه، ص42
- ¹⁸-ينظر: <http://berber.ahlamontada.com/t42979-topic>
- ¹⁹-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص11
- ²⁰-اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص4
- ²¹-سعد علي زائر، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، (عمان)، 2015، ط1، ص83

²²-بن صيد بورني سراب وحلفاية داود وفاء: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر)، 2017-2018، دط ص 6

²³-زاهدي الحسين: التّواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق (المغرب)، 2011 دط ، ص29

²⁴-خرما نايف-حجاج علي، اللغات الاجنبية تعليمها وتعلمها، ص40

²⁵-ينظر: ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد زعرور، المكتبة الأنجلو مصرية (القاهرة)، 1996 ، دط، ص19-20

²⁶-اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص10

²⁷-المرجع نفسه، الصفحة نفسها

²⁸-اللجنة الوطنية للمناهج: مجموعة المواد المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، ص26

²⁹-المرجع السابق، ص24

³⁰-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص42

³¹-المرجع السابق، ص 39

³²-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط ، ص42

³³-المرجع نفسه، الصفحة نفسها

³⁴-أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص58

³⁵-المرجع السابق ، ص25

³⁶-ينظر: هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح لتعلم اللغة العربية تواصلها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مجلة اللسانيات العربية، (المملكة السعودية) يناير 2015

³⁷- ينظر: محفوط كحوال، محمد بومشاط: دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى متوسط، موفم للنشر (الجزائر)، دت، ص30

³⁸- أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص84

³⁹- ينظر: محفوط كحوال، محمد بومشاط: دليل أستاذ اللغة العربية السنة أولى متوسط، ص30-31

⁴⁰- أحمد سعيد مغزي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص30

⁴¹- ينظر: شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية- مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية (الجزائر)، جويلية 2015، ص8-9

⁴²- ينظر: تزروتي حفيظة: تعليمية التعبير الشفهي في مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام، أعمال الملتقى الوطني: تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية مجلة لغة-كلام المركز الجامعي بغليزان، المجلد3، ع 1، مارس 2017، ص71