الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة –
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

# الكفايات اللسانية والتواصلية في منهاج اللغة العربية للصفين الابتدائيين، الأول والثاني ، دراسة لسانية موازنة بين المقررات المغاربية "

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

تخصص : اللسانيات والنص الأدبي

إعداد الطالب: طارق لعرابي

مدير الأطروحة : رشيد حليم الرتبة : أستاذ التعليم العالي

المؤسسة : جامعة الشاذلي بن جديد الطارف

لجنة المناقشة:

| الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| د.سفيان بوعنينبة | أستاذ محاضر.أ | جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة | رئيسا |
| أ.د.رشيد حليم | أستاذ التعليم العالي | جامعة الشاذلي بن جديد الطارف | مشرفا ومقررا |
| د. عبد السلام جغدير | أستاذ محاضر . أ | جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة | عضوا |
| د. عبود حميودة | أستاذ محاضر . أ | جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة | عضوا |
| د. فريدة لعبيدي | أستاذة محاضرة. أ | جامعة الشاذلي بن جديد الطارف | عضوا |
| د. يوسف منصر | أستاذ محاضر. أ | جامعة باجي مختار – عنابة – | عضوا |

السنة الجامعية : 1441هـ – 1442هـ

2020 م – 2021 م

## مقدمــة:

الحمد لله رب العباد والصلاة والسلام على أفضل من نطق الضاد، وهادي الأنام إلى دين المحبة والوئام سيدنا محمد بن عبد الله وآله وصحبه أجمعين إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن اختيار الباري عز وجل اللغة العربية لغة لكتابه العزيز الذي جعله آخر رسالة سماوية للعالمين إلا تأكيداعلى رجحانها، وعلو شأنها، وكمال نضجها وتفوقها على غيرها من اللغات في التعبير عن المعاني بدقة لا ترقى إليها سواها.

لقد أصبحت مسألة تعليم اللغة وتعلمها في السنوات الأخيرة تستحوذ على اهتمامات الباحثين في مختلف بلدان العالم بحثا عن استراتيجيات ناجعة وطرق عمل فعالة، لغرض تجديد النظم التربوية وجعلها أكثر قدرة على تلبية حاجات الفرد والمجتمع، ومواجهة تحديات العصر.

ومــن هذا المنطلق ، أصبح حقل تعليمية اللغة من أساسيات اللسانيات التطبيقية، لأن أي بيداغوجيا تستدعي استخدام خطاب بيداغوجي، مما يستدعي حضور اللسانيات بفروعها المختلفة فيها، فاللسانيات التعليمية متعلقة أساسا بطرائق التدريس وتنشيطها بالاعتمـاد على نظريات التعلم ، و مراعاة خصائص المتعلم و ذلك بالنظر إلى الفروق الفردية بين المتعلمين سنا واستعداد ا وقدرة معرفية وغيرها، و الاستناد إلى الإجراءات التعليمية المدرجة من حيث أهداف المقرر ومراحل تنفيذه، و الاعتماد ع لى الوسائل التعليمية المساعدة على إكمال الحدث التعلمي و الوصول به إلى غاياته،أبـرزها "الكتـاب المـدرسي، الحاسوب وما تعلق به"، والاستفادة من طرائق مقاربات التعليم (المضامين، الأهداف، الكفاءات وغيرها).في بلوغ هذه المرامي التعليمية .

وتأتي أهمية مناهـج اللغة العـربية من أهمية اللغة ذاتها، فهي وسيلة التواصل التي تبنى عليها عملية تطبيق المعايير اللسانية والتواصلية التي تفضي إلى تحق يق الأهداف التي ي سعى النظام التعليمي والتربـوي إلـى تحقيقها، وتضمينها في هذه المناهج لا يتحقـق إلا بو جود محتوى دراسي ملائم لهذه الأهداف، وقائم ع لى مـراعاة مراحل النمـو العقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والخلقي، والروحي، والجسمي للمتعلم، لتكون المادة التعليمية ذات مع نى بالنسبة إليه ، لذا وجب أن يكون منهاج اللغة العربية مناسبا للمرحلة الدراسية، من حيث اللغـة والجوانب الاجتماعية، كون الأطفال الذين يعيشون في بيئة غنية ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، أو في أسر وفرت فـوص الاتصال بالمـواد

المطبوعة من كتب وصحـف، ومجـلات، وغيرهـا، يختلفون في ثقافاتهم العامة عن أطفال يعيشون في بيئة أو مجتمع لا تتوافر لهم فيـه مثـل هـذه الفرص.
وتعتبر الدول المغاربيـة وأخص الجزائـر وتـونـس والمغـرب مـن هـذه المنظومـات التربويـة التي سعت إلى مسايرة هذه التحديات، واتجهت نحو تحيين المناهج وتطويرها.

ويعد الكتاب المدرسي في كل منظومة تربوية بمثابة التجسيد العملي لمقومات المنهاج التعليمي، والوسيلة الأكثر استخداماً واعتماداً، بحيث يظل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، داخل وخارج الفصول الدراسية، فاكتسي عملية تأليفه أهمية قصوى، وعاملاً أساسياً في مدى نجاح أو إخفاق أية منظومـة تعليمية، وذلك بالنظر إلى الـدور المهم الـذي يقـوم بـه من تنزيل عملي لأهداف المنهاج، ونقل ديداكتيكي، إذ يعتبر أداة مركزية في العملية التعليمية التعلمية.
إن هذه الدراسة التي نُعدُّها في سياق إعـــداد أطروحة دكتوراه "علوم"والموسومة بـ: **" الكفايات اللسانية والتواصلية في منهاج اللغة العربية للصفين الأول والثاني ابتدائي، دراسة لسانية موازنة بين المقررات المغاربية " الجزائر وتونس والمغرب"** تولي أهمية للكتاب المدرسي وذلك من خلال معاينته فـي مرحلة دراسية م حددة، وفي كتـاب بيـداغوجي مقصود بالدراسة هو كتاب اللغة العربية، في ثلاثة بلدان عربيةٍ ومغاربية متجاورة ه ي الجزائر وتونس والمغرب.
بنت المنظـوم ات التربـويةٍ المقصود ة بالدراسة مناهجها ع لى أسـاس المقاربة بالكفا يات، وإن اختلفت فـي المسار، إلا أنها تتـفـق في المبادئ والمُسلَّمات، باعتبار النزعة البنائية خلفيةٍ علمية لبيداغوجيا الكفايات التي عرفت في العقود الأخيرة من القرن الماضي كمدخل للمناهج والبرامج من حيث المفهوم او مـن حيث أجرأته عبر الممارسـات التربوية المختلـفـة، وخلال كـل مرحلة م ـن مراحـل ه ـذا التطور تـم تدقيق مفهوم الكفاية بصياغة وظيفية تعين عـلى بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيـداغـوجية التي سطعت حدودها، لذلك حاولت التدقيق في جانبين خاصّيـن بـ "الكفايات" أحدهما معرفي والآخر تطبيقي.

وينطلق البحث من **فرضية** مهمة مفادها أن متعلم المرحلة الابتدائية بحاجة إلى اكتساب المعاني في أشكالها، وليست المباني بمعزلها عن النوايا التواصلية، فهو بحاجـة إلى اكتساب كفايـات لسانيـة بمعية كفايات خطابية وتداولية واجتماعية بغية التحكم في زمام اللغة معرفة واستعمالا.

أما عن **إشكالية الدراسة**، فإنه على الرغم من أهمية الكتاب المدرسي في العمليـة التعليمية التعلمية، إلا أن دراســات لغـوية وأخـرى تربوية كثيرة انتقدت الكتاب المدرسي في البلدان المغاربية وأخص الجزائر وتونس والمغرب، وأقرت بأنـها تعاني من ضعـف المحتوى العلمي، وقلــة الاهتمام بتحليل المعلومات التي يقدمها، وغياب عنصر التشويـق والإثارة، وأسلوب العرض، والتركيز على جانب المعرفة والمعلومات، وقلة مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين، وضعف الإخراج الفني، وقلة التنسيق بين واضعي المناهج ومؤلفي الكتب والمنفذين لها في الميدان.

لذلك فإن عملية تقويم وتحليل مقررات اللغة العربية تقود إلى تطوير المناهج وتحسين محتوياتها من خلال الحذف والإضافة والتعديل، وتحسين عملية التدريس، وتوضيح ما في المقررات من وسائل وأنشطة مما يزيد من فاعلية استخدامها، حيث إن عملية تقويم وتحليـلها من حين إلى آخر تفيد في الكشف عن نقاط الضعف للعمل على إزالتها ونقـاط القـوة للإبقاء عليها ودعمها.

ولعل المتأمل في مقـررات اللغة العربية للصفين الأول والثاني الابتدائيين في المغرب العربي يلمس تفاوتا واضحا بينها سواء في تحديد الأهداف أو في اختيـار المحتوى، أو فــي تنظيمه، أو في أساليب التقويم، لذلك فإن الموازنة بين هذه المقررات يكشف لنا فلسفة الإعداد ومواطن الاهتمام فيها، وعن تصور القائمين عليها للكفايات اللسانية والتواصلية التي يجب أن يكتسبها المتعلم، وبناء على ذلك فإن مهمة هذه الدراسة هي الموازنة بين هذه المـدونات للإجابة عن تساؤلات عدة أهمها:

ـ هل تقوم مقررات اللغة العربية للصفين الأول والثاني الابتدائيين في الجزائر وتونس والمغرب على الربط بين اللغة والمحتوى من خلال إعادة صياغة لما عرف بمنهـج تدريس اللغة القائم على تحليل المحتوى وإدماجه بمداخل المهمات، الكفاية الاستراتيجية؟ إذ تصبح عملية تعلم اللغة ضمن سياق أصلي وطبيعي، فاللغة أداة معرفـة واتصـال ولا يتـم تعليمها إلا مـن خلال محتـوى معرفي يتناسب مع مرحلة النمو الفكـري واللغــوي والنفسي للمتعلم.

ـ هل يساعد محتوى المدونات المغاربية محل الدراسة والموازنة على بناء الكفايات اللسانية لدى المتعلمين؟ فلا يكون ذلك إلا إذا تضمنت المقررات الدراسية محتويات لغوية تعزز قدرة المتعلمين على أداء مهام لغوية معينة على امتداد مهارات اللغة المختلفة، وعبر أنماط متعددة ومتنوعة من اللغة، وبالتالي فمن البديهي أن يكون هدف المقرر الدراسي بناء هذه الكفاءة ونقلها من مستوى لآخر.

إن معيار نجاح المقرر الدراسي ليس ما يتضمنه من أهداف قيمية أو تربوية أو لغوية أو تواصلية، بل ما يتحقق من تلك الأهداف عبر انتقال المتعلم من مستوى إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى.

ـ هل ارتكزت المدونات المعنية بالدراسة والموازنة على أساس التحليل الدقيق للحاجات اللغوية عند المتعلمين، وتحويل هذه الحاجات إلى وظائف لغوية تشبعها المادة التعليمية المقدمة؟

ـ هل راع مؤلفو هذه المقررات مبدأ اختيار المفردات ذات الصلة بمواقف الاتصال مما يساعد المتعلم على أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي؟

ـ هل بإمكان نصوص القراءة في المدونات الثلاث (الجزائرية والتونسية والمغربية) إثّراء الرصيد اللغوي للمتعلمين؟ وهل بإمكانها أن تكون أفضل المحامل التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم اللسانية والتواصلية ومهاراتهم الحياتية وصقلها؟ وهل بإمكانها استيعاب مختلف المهارات والأسناد، سواء كانت نصوصا مكتوبة قصيرة أم مطولة؟ كذلك، هل موضوعات تلك النصوص والصور المصاحبة لها حمالة لقيم ومفاهيم وسلوكات واتجاهات ومواقف؟ مثل التواصل والعمل التشاركي، التعامل مع الآخرين، الحس البيئي، الوعي الصحي، تحمل المسؤولية، تعلم التعلم، التربية على المواطنة، التفكير الإيجابي، إعلاء قيمة العمل وغيرها.

وتعود أسباب طرقنا إلى هدا الموضوع الانشغال العلمي والعملي بالمنظومة التربوية بصفة عامة، والتركيز على مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية خاصة.

ويقوم هدا العمل على الاستعانة بمجموعة من المناهج التي استعين بالواحد منها في معالجة هذه

الإشكالية أوتلك، فألجأ تارة إلى **المنهج الوصفي** خاصة في وصف المقررات التعليمية، ومضامينها

ومضامينها، وأنشطتها، وتارة أخرى أطبق **التقابلي** حين أركز عى مناقشة القضايا اللغوية، وأسعى بخطواته إلى تحليل بعض القضايا اللغوية المرتبطة بالمحتوى اللغوي التي تضمنتها المقررات اللغوية في المدونات قيد الدراسة.

يتضمن هذا البحث مقدمة، وأربعة فصول، منها فصل نظري وثلاثة فصول تطبيقية، فخاتمة.

**المقدمة**: تتضمن فكرة عامة عن البحث وإشكاليته، ومنطلقاته وأهدافه.

**الفصل الأول:** عنوانه: **" اللغة العربية بين نظريات التعلم وداخل تعليمها "** وهو ذو طابع نظري محض، يتضمن ثلاثة مباحث:

1ـ مفاهيم نظرية في الديداكتيك: تحدثنا فيه عن مفهوم البيداغوجيا، والتعليمية، وكذا الفصل بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

2 ـ التعليمية ونظريات التعلم: في هذا المبحث تطرقنا إلى أبرز نظريات التعلم وأشهرها وفق تسلسلها الزمني بدءا بالمدرسة السلوكية ، مرورا بالمدرسة البنائية، فالبنائية الاجتماعية.

3 ـ مداخل تعليم اللغة العربية ومهاراتها: تضمن المبحث الحديث عن مداخل حديثة لتعليم اللغة نادت بها التربية المعاصرة، وأيدتها الدراسات والبحوث الكثيرة التي أجريت في ميدان تعليم اللغة المعاصر، منه: المدخل التكاملي، والمدخل الوظيفي، والمدخل الاتثالي (التواصلي).

كما فصلنا في مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وآليات تنميتها وتطويرها باعتبارها من أهم أهداف تعليم اللغة العربية للمبتدئين.

**الفصل الثاني**: وأوسمناه **" دراسة موازنة لمناهج اللغة العربية المغاربية وكتبها الدراسية "** يشمل هذا الفصل التطبيقي ثلاثة مباحث:

1ـ مناهج اللغة العربية في الجزائر وتونس والمغرب: تناولنا فيه أسس وركائز بناء مناهج اللغة العربية في الدول المغاربية.

2ـ دراسة موازنة للمناهج المغاربية: وفيه وازنا بين هذه المناهج لنبين مميزات كل منهاج وأثر اختياراته على تحسين تعلم اللغة العربية وتفعيل أدائها من متعلميها في السنتين الأولى والثانية ابتدائي.

3 ـ دراسة ديداكتيكية موازنة لكتب اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.

في هذا المبحث التطبيقي قمنا بدراسة موازنـة لكتب اللغة العربيـة المغـاربية فـي السنتيـن الأولـى والثانية ابتدائي من حيث الإخراج الفني، والمقدمة (كلمة المؤلفين، الفهرس، ثم ولجنا إلى محتويات هذه الكتب بالتركيز على نصوص القراءة وأنواعها، والصور التوضيحية، ناهيك كذلك المضامين الثقافية.

**الفصل الثالث:** وعنوانه **" الكفايات اللسانية قي كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي "** تطرقنا فيه إلى ثلاثة مباحث هي:

1ـ الكفاية الصرفية في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي.

أسعى من خلال هذا الفصل إلى تحليل ومقارنة المحتوى الصرفي في مقررات اللغة العربية في التعليم الابتدائي، من خلال النصوص المبرمجة على المتعلمين في الجزائرو تونس والمغرب، وأثرها في إثراء رصيدهم اللغوي، كون الكتاب المدرسي تعليميا لا يعتني أكثر من تزويد فئة مخصوصة مـــن المتعلمين بالقدر الضروري من المهارات الصرفية الأساسية في ضوء مفردات مختارة تراعي السهولة وتبتعد عن التفصيلات.

2ـ الكفايات النحوية التركيبية.

شملت الدراسة الموازنة إحصاء للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات المتضمنة في نصوص القراءة في الكتب الجزائرية والتونسية والمغربية للصفين الأول والثاني ابتدائي لمعرفة مدى شيوعها ومساهمتها في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم ، وإنماء كفاياته اللسانية.

3 ـ الكفايات المعجمية.

بما أن المقررات المدرسية الجزائرية والتونسية والمغربية بنيت على أساس المقاربة بالكفاءات

على مستوى النص ولغته، فإنني سأتطرق إلى مجموعة من المرتكزات اللغوية وكيف تناولتها المقررات الدراسية في البلدان الشقيقة، مركزا على الحقول المعجمية فـي نصوص القراءة، كذلك الترادف والتضاد، وعلى معيار اختيار المفردات وطريقة توزيعها في نصوص القراءة قي المدونتين باعتباره شاهدا على صوابية عملية الانتقاء، باحثا عـن النظام المعتمد في إدراج الكلمات الجديدة في كل وحدة تعلمية، وطريقة التسلسل بينها فـي الوحدات التعلمية المختلفة.

لأن ثراء الرصيد اللغوي في المدونات الثلاث يتأتـى عـن طريق ممارسـة قـراءة النصـوص المقررة، فتعين المتعلم على ما تتضمنه م ـن نتـاج فكـري وإبـداع أدبـي، فالألفـاظ المستعـملة تعـين المتعلم على استيعاب ما يقرأ وتحفزه على الاستمرار غي القراءة.

كما أن ثراء الرصيد اللغوي مهارة أساسية لا تتم عمليتا الفهم والتعلم بدونها، فهي شرط ثابت وأساسي لحصول الفهم بغية الوصول إلى حقائق، وتذكر تفاصيل واستخلاص نتائـــج وغيرها من المهارات في المستوى التفسيري والمستوى التطبيقي لقراءة النصـــوص، ولا يحصل دلك إلا بتطوير هده المهارة وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين من ناحية، وتثبيت الرصيد اللغوي القائم من جهة أخرى.

**الفصل الرابع:** وأوسمناه بـ: " **الكفايات التواصلية في في مقررات اللغة العربية للصفين الأول والثاني ابتدائي "**

إن كفاية التواصل الشفوي وكفاية قراءة النصوص وكفاية إنتاج النصـوص كفايات متضـافرة تكمل بعضها بعضا، لا تقف عند محتوى واحد، فالكفاية الواحدة تبدو مستقلة عن غيرها ولكنها لا تكتسب إلا وهي في علاقة مع غيرها مندمجة فيها، وإن كفاية التواصـل مع الآخرين هي كفاية مركزية، بينما تعتبر بقية الكفايات روافد لها وتساعد على تحقيقها، لدلك وقع التركيز في تصنيف كفايات المجال اللغوي على ما في اللغة من طاقات تواصلية هي بدورها ثمرة تقاطعات كفاية القراءة وكفاية الكتابة وكفاية التعبير الشفوي.

ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعـلى مستوى من الفـهم والإدراك،

واستعمالها كلغة حية في جميع المجالات، وعلى مقررات اللغة العربية أن تزود المتعلم بمعرفة متينة تعينه على اكتساب الكفايات التواصلية، وأن تعمل على إعـادة الاعتبار للجانب الكتابي في أشكاله المختلفة.

وقد ذُيّلت هذه الأطروحة بخاتمة تضمنت النتائج التي أفضت إليها الدراسة، أما المراجع، فقد تنوعت بتنوع فصولها ومباحثها، ورغم اعتمادنا الكبير على المراجع الحديثة العربية والأجنبية، إلا إننا لم نطرح كتب التراث جانبا، بل حاولنا أن نكشف عن بعض الإشارات العلمية التي تنبه إليها علماؤنا الأجلاء في مجال الاكتساب اللغوي خاصة.

أما **أهداف هذه الدراسة**، فنلخصها فيما يلي:

ـ معرفة مدى شيوع الكفايات اللسانية، الصرفية منها والنحوية التركيبية وكذا المعجمية قي كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، وأثرها في رفع مستوى الأداء اللغوي للمتعلمين.

ـ الوقوف على مدى تضمين المقررات الدراسية قيد الدراسة للكفايات التواصلية الموجهة لمتعلمي السنتين الأولى والثانية ابتدائي للمساهمة في البحث عن الحلول اللازمة للمسكلة التي يواجهها تعليم الفصحى للمبتدئين.

لا يسعني، قبل البدء في تفصيل محتويات الأطروحة إلا أن أشكر الله تعالى وأتقدم بخالص الشكر وجزيل الامتنان لأستاذي المشرف **" الأستاذ الدكتور حليم رشيد"** الذي تفضل مشكورا بالإشراف على أطروحتي هذه، وقد كان له فضل سابق في الإشراف على مذكرتي في الماجستير، فإليه يعود الفضل بعد الله تعالى، في تلك وفي هذه، وإني لأشعر بالفخر والاعتزاز، أن جعلني الله تعالى ثمرا من غرسه، وأسأل الله عز وجل أن يبارك في عمره، وأن ينفع به طوائف المتعلمين.

والامتنان موصول إلى لجنة القراءة التي تجشمت تقييم هذه الأطروحة فلهم مني أجزل الشكر.

أخيرا، أسأل ربي جل وعلا أن يضع لهذا البحث القبول، ونحمده أولا وآخرا على توفيقه.

**أولا: مفاهيم نظرية في الديدالكتيك:**

إن الحديث عن العملية التعليمية ـ التعلمية يدفعنا إلى التوقف عند مفهومين أساسيين، بالتعريف والتحليل والاستكشاف، وهذان المفهومان هما: البيداغوجيا ( La pédagogie) والتعليمية ( La Didactique)، وما فتئ هذان المصطلحان العويصان يثيران إشكاليات عدة على مستوى المفهوم، والتصور النظري، والتطبيق العملي، إذ يصعب التفريق بينهما بشكل علمي دقيق، نظرا لتداخل هذين المفهومين في كثير من الدراسات العلمية والمعاجم والقواميس التربوية، ويصعب معه ـ كذلك ـ تبيان الحدود الفاصلة بينهما بشكل دقيق.

**1 ـ مفهوم البيداغوجيا: (La pédagogie)**

تعني البيداغوجيا في دلالاتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته، وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسية، وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية، وقد يكون المقصود بها كذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية، والثقافية والأخلاقية.

ومن المعلوم أن كلمة "بيداغوجيا " إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة، وقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي (Pedagogue)، والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية ـ التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين. (1)

إن للبيداغوجيا علاقة وثيقة بالمعلم والمتعلم، وتنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة، وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تكوينه وتأطيره، ومن ثم، فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات، كما تنفتح على عدة علوم مثل : علم النفس وعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والإحصاء، والاقتصاد والفلسفة، واللسانيات، وعلم التخطيط، وعلم الإدارة، وغيرها من العلوم.

---

(1) أحمد أوزري، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (ط1)، المغرب، 2006، ص150.

**2 - التعليمية: (La Didactique)**

يعرف حقل التعليمية ـ ضمن علوم التربية ـ حركية سواء على مستوى التراكم النظري الإبستمولوجي، أو على المستوى المعرفي، ويستدعي هذا التراكم وقفة تأملية تروم التساؤل عن مفهوم التعليمية ذاتها، وهو ما يتجاوز مسألة التحديدات القاموسية والمعجمية إلى ملامسة هويته كحقل معرفي ، وحدوده، وطبيعة موضوعه، وقضاياه النظرية في علاقته بمختلف علوم التربية، وكذا العلوم الإنسانية.

لقد ظهر مصطلح التعليمية " Didactique" في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى التدريس، أو فن التعليم ( Art d'enseigner) ، وهذا هو التعريف الذي قدمه قاموس (Le Robert) سنة 1955م، وقاموس ( Le Titré) سنة 1960، وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته، وهناك من منظري علوم التربية من اعتبر " هانس آيبلي " (Hans Aebli) أول من اقترح عام 1951م إطارا عمليا لموضوع التعليمية في مؤلفه ( La Didactique psychologie) حيث نظر إلى التعليمية كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية المعرفية ذات الطابع العلمي.(1)

ويشير الأستاذ " محمد الدريج " إلى اتجاهين، الأول يعتبره " مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس، والثاني يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية.(2)

إن للتعليمية مستويين للمفهوم، سواء تعلق الأمر بمفهوم التعليمية أو بالمفاهيم ذات الصلة الوثيقة به مثل البيداغوجيا والتربية.

ـ المستوى الأول ذو ارتباط وثيق بالممارسات التربوية أو البيداغوجية أو التعليمية، وسنفحص هذا المستوى من خلال مفهومي التربية أولا والتعليمية ثانيا.

يرى "ميالاريه" (G.Mialaret) أن " التربية هي فعل ممارس على ذات أو مجموعة ذوات .....

---

(1) المرجع السابق، ص140.

(2) محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، المغرب، مارس 2011، العدد47، ص8.

بما هو موافق عليه حال ومطلوب من هذه الذات أو الذوات، ويهدف هذا الفعل إلى إحداث تغيير عميق في الذات حتى تنشأ لديها طاقات حية جديدة، ويصير هؤلاء أنفسهم عناصر حية لهذا الفعل الممارس عليهم" (1)

بالنسبة للتعليمية، فتنطلق من تعريف "كوليداراي" ( Colidarey) الآتي: " الديداكتيك تعني فن التدريس، وكثيرا ما نستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، وكنعت لطريقة في التدريس، فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية" (2)

ـ أما المستوى الثاني، فإنه لا يحيل إلى الممارسة، بل يحيل على الدراسة التحليلية لهذا الواقع التربوي عامة والتعليمي تحديدا، فهو يحيل على العلم الذي يدرس هذا الواقع.

كما أن التعليمية هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني، أو الحسي ـ حركي، وتحقيق، لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم.

وهي أيضا " مجموع الاستراتيجيات التي نتدخل بواسطتها في مجال تكوين المعارف، وإن التعلم الذي يتعلق بمضامين محدودة ومعروفة في العادة، لا يمثل سوى جزء من التربية، إذ تتعلق هذه الأخيرة بتكوين الشخصية بتمامها، ثم إننا حين نتطرق من جهة أخرى إلى الديداكتيك من زاوية الاستراتيجيات فإننا نغفل غاية التعلم. (3)

نستنتج من هذين التعريفين أن التعليمية تحيل على الممارسة العلمية التي تدرس الواقع، فهي تريد أن تكون منتجة للمفاهيم الكفيلة باستيعاب الشأن التربوي، وإدراكه في أبعاده الغائية والعلمية والواقعية، وبالتالي فإن التعليمية دراسة علمية لوضعيات التعلم، ولمحتويات التدريس وطرقه،

---

(1) G.Mialaret,Les sciences de L'education,Que suis _ je ?P.U.F.Paris,1991,P 30.

(2) Desoutel Jacques,Trempe Péerre_ Learn,Qu'est que la didactique ?In Didactique en sciences ex_ périmentales.

**ترجمة**: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، المغرب، 1991م، ص61،62.

(3) محمد الدريج، ما هو الديداكتيك؟ مجلة التدريس، التدريس، المغرب،1984،العدد7، ص44.

وإشكالية شاملة للتأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية والفعل البيداغوجي.

تقتصر التعليمية على الدراسة العلمية لوضعيات التدريس فحسب، بل إنها تطمح لتكون نموذجا للفعل والتطبيق نظير البيداغوجيا التي تركز أساسا على مفهوم التطبيق والممارسة المبنيين على أساس نظرة فلسفية تستند إلى تصور خاص عن الكون والمجتمع والإنسان والمعرفة، يتم تكوين المتعلم في إطار ما، فتميل إلى التأثير في الواقع لأنها في حالة فعل.

أما البيداغوجيا، فإنها تستهدف النظر إلى الواقع التربوي البيداغوجي من زاوية علمية للكشف عن عناصرها في تفاعلها وسيرورتها، لذا فإنها تنبني على تحليل واقع التدريس وفهمه في البداية، فهي تصبو إلى المعرفة الخالصة المجردة، ثم تسعى للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من الأستاذ والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم ... على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم مما ييسر سبل التغلب عليها، ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه.

**2-1- الفصل بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة:**

يكتنف مفهوم التعليمية صعوبات كثيرة،رغم ذلك فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل المعرفي، لجؤوا إلى التمييز بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

**أ ـ التعليمية العامة:** وهي " تلك التي تكون مبادئها ومعطياتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمواد وفي كل مستويات التعليم، فيه تقدم المبادئ والأسس النظرية العامة الصالحة لكل الموضوعات ووسائل التعليم بمعزل عن التخصصات الدراسية الدقيقة للمواد أو المستويات"(1) فهي تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك، إنها بمثابة التكوين التعليمي الأولى للأساتذة والدراسة العلمية، وخصائص الفعل التدريسي في علاقته بفعل التعلم، وتسعى التعليمية العامة إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية، وتنقسم إلى قسمين:

---

(1) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2012م، ص131.

* **القسم الأول:** يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية.

* **القسم الثاني:** يهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.(1)

**ب ـ التعليمية الخاصة:** وهي التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية العلمية لمادة معينة، لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين مثل: اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي، أو تعليمية التربية الإسلامية.(2)

وثمة أنواع أخرى من التعليمية تندرج ضمن هذا التوزيع:

* **الديداكتيك الاختباري:** يختص بالمعارف والممارسات الميدانية المتراكمة خلال التكوينات لتوجيه ما ينبغي القيام به فعلا، لذلك يعتبر موضوع نظريات الخبراء.

* **الديداكتيك المعياري:** يهتم بوصف أنشطة المدربين بغاية الوقوف على التجديدات وتقويم الشروط الممكنة المؤثرة في تحصيل المتعلمين.

* **الديداكتيك الأساسي:** هو دراسة علمية لشروط الإنتاج والتواصل المعرفي المرتبط بالمعرفة المدرسية خاصة، فهو من جهة ثانية رؤية تأملية للنسق الديداكتيكي برمته. (3)

يرى معظم الباحثين على أن التعليمية في مجمل تعريفاتها على أنه " علم يدرس تعليم اللغات وتقنياته، وإشكال تنظيم مواقف العلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية، من غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم"(4)

---

(1) محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم النفس أو علم التدريس كعلم مستقل،ص18.

(2) محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والبرامج الرسمية، ص132.

(3) الحسن اللحية، دليل المدرس (ة) التكويني والمهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، (ط 1)، القنيطرة، المغرب، 2008، ص249،250

(4) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص3.

كما أن التعليمية تستمد أفكارها ومعطياتها من كل ما يساعد في فهم التدريس وما يجري في الأقسام المدرسية التي تحتضن تدريس اللغات، كما تجد ضالتها في كل مجال يضطلع باللغة موضوعا، وذلك " لا ينفي معرفة عامة بخصائص موضوع هذا العلم، وأن هذا التنوع والكم المعرفي الهائل والتداخل المستمر أدى إلى عدم تحديد موضوعات معينة يدرسها هذا المجال، وعدم تنامي موضوعه، والحال أن الدراسة المتعلقة بنظريات التعلم وبطرائق تعليم اللغات قد طالها التنوع إلى درجة صار يحق لنا التساؤل عما يتيح إمكانية جمعها تحت تسمية واحدة!! (1)

أما التعريف النسقي للتعليمية فهي " نظرية لعقلنة وتنظيم تدريس وتعلم معارف مدرسية عبر فاعلية وتفاعل كل من المدرس بما ينتجه من وضعيات ديداكتيكية متغايرة، وما تصطدم به من مشكلات وعوائق، وما تحققه أيضا من نفي وتجاوز"(2)

ويتحدد النسق التعليمي بمكوناته البنائية الثلاثة وهي: المعلم والمتعلم والمادة المعرفية أو المحتوى، غير أن ما يميز نسقا تعليميا عن غيره، هو نوعية العلاقات التي تقيمها تلك المكونات فيما بينها، وضرورة التوازنات التي نحققها تلك الأطراف لنفسها، لكن تندمج قسرا في بعضها البعض، وتجدر الإشارة إلى أن لحظات التوازن المتكامل بين مكونات النسق الديداكتيكي، ظلت باستمرار هي المقصد المنشود لكثير من الأبحاث والتجارب التعليمية.

**2-2- التعليمية وتعليم اللغات:**

إن التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية النظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

ويعد مجال"تعليمية اللغات من أكثر المجالات المعرفية التي حظيت باهتمام التعليمية، فكانت أكثرها

---

(1) يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، (د ت)، بوزريعة، الجزائر،2007،2008، ص18.

(2) عز الدين الخطابي وعبد اللطيف المودني، من تقديم كتاب: الخطاب الديداكتيكي وأسئلته ورهاناته، لورانس كورنوو ألان فرينو، منشورات عالم التربية، البيضاء،2003، ص12.

توظيفا لمعطياتها وذلك حين تأكد للسانيين والمربين حقيقة أن " بين البنى اللغوية وكيفية اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفية يجب أن يكشف عنها الغطاء، وأن تصاغ على ما تتطلبه الصياغة العلمية الدقيقة" (1) ، فالوعي بأهمية تعليمية اللغات، قد تطور بشكل مذهل في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت أذهان الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية وتحتل مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية.

وقد بدأت تتضح معالم هذا المصطلح "تعليم اللغات" فأصبح يدل على العلم الذي يهتم بتعليم اللغات، وتعلمها، وطرق اكتسابها، وذلك بالاستعانة بجملة من العلوم نذكر منها: (2)

ـ علم اللسان بمختلف فروعه وتطبيقاته (اللسانيات العامة)، وعلم النفس العام، وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس التربوي.

إن تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت البحث في مجال (تعليمية اللغات)، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التربوية، ومنها: المعلم، والمحيط الاجتماعي، والمادة التعليمية، والتدريس وما يرتبط به من تكوين المعلمين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

**ثانيا ـ التعليمية و نظريات التعلم:**

لقد ظل التعلم أحد أكثر المفاهيم بروزا في مجال التعليمية بصفة عامة، وعلم النفس وغيره من مجالات علم التربية خاصة، وقد أسفرت تلك العناية عن نتائج باهرة نظريا وتطبيقيا، باعتباره أساس لكل النظريات السيكولوجية مهما باختلاف توجهات روادها، وتباين الجهات والجوانب التي يركزون عليها في تصميم التعليم وصناعة الكتاب المدرسي.

أسهمت نظريات التعلم بفضل أبحاثها التجريبية المتميزة في تحديد مسار الممارسات التعليمية

---

(1) رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، تدريس اللغة العربية بواسطة الأهداف واقع وآفاق، دار الخطابي للنشر، البيضاء، ص37.

(2) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الأسكندرية، 1995،ص8.

تحديدا، غدا معه الفعل التعليمي مقترنا بالفعل التعلمي، لا من حيث السياق اللغوي الذي جعل من مصطلح التعلم يرد في الغالب ردفا لمصطلح التعليم، ذلك لأن العملية التربوية عملية تعليمية ـ تعليمية، ولكن أيضا من حيث طرائق التدريس وأساليب التقويم التي صارت في المجمل تعكس خلفية نظرية معينة، إما أن توصف بالسلوكية أو البنائية أو السوسيو بنائية.

كما ارتبط التصميم التعليمي في بداية ظهوره كعلم ارتباطا وثيقا بنظريات التعلّم، التي تهدف إلى وضع المبادئ والأساليب التي تحقق تعلما أفضل للمتعلم في مواقف مختلفة، كما تسعى لمساعدة المختصين والباحثين في الميدان التربوي على إيجاد أفضل الظروف لتحقيق تعلم فعال.

إن التعلم تغير في السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر يعرفه "للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة، فهو القول بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة.(1)

وقد أسهمت نظريات التعلم في بناء التصميم التعليمي المختلف، ومن أشهر هذه النظريات التي طبقت في المجال التعليمي، النظرية السلوكية والنظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية.

والمؤكد لا توجد نظرية تعلم واحدة يمكن الاعتماد عليها في تصميم الخبرات التعليمية وتحقيق أهداف التعلم المختلفة، فالنظرية السلوكية تتعامل مع السلوك الظاهري للمتعلم، والذي يخضع للملاحظة والقياس دون النظر إلى العمليات العقلية وراء حدوث هذا السلوك، بينما يهتم أصحاب النظرية المعرفية بالعمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم وبنت عنها سلوكه، وتقوم النظرية البنائية على أن المعرفة تبنى بواسطة المتعلم.

### 1- النظرية السلوكية: (behaviorisme)

ينضوي تحت هذا النموذج كل المدارس السلوكية التي اختزلت عملية التعلم وما ينتج عنها من أساليب سلوكية في مجموعة من الوحدات التي تكون كل منها ارتباطا بين مثير واستجابة معينة،

---

(1) فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 1425هـ، 2003م، ص14.

فتشكل هذه الوحدات العناصر الأساسية المتحكمة في السلوك.(1)

وجد النموذج السلوكي أو المقاربة السلوكية طريقها إلى الأنظمة التربوية عبر بيداغوجيا الأهداف وذلك بعد النجاح المبهر الذي حققته هذه المقاربة في مجال المقاولة الصناعية نتيجة تقطيع عمليات الإنتاج إلى سلسلة من العمليات أو المهام الصغرى وفق مبادئ الفعالية والمهارة والتنظيم المعقلن لسير أطوار الشغل(2)

دفع هذا النجاح المسؤولين في ميدان التربية والتكوين إلى التفكير في عقلنة العملية التعليمية التعلمية، بتجزئة هذه العملية إلى أهداف إجرائية محددة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم من قبل المعلم والنظام التربوي ككل.(3)

وتتضح مبادئ النظرية السلوكية عند كل من "واطسن Watson" و"ثورندايك Thorndike" و " بافلوف Pavlov"، " وسكنر Skinner"، حيث أقروا أن التعلم يحدث نتيجة مثير خارجي، وأن عقل الإنسان مثل الصندوق الأسود، ولم ينظروا ماذا حدث بداخله، وبشكل عام تجاهلوا تأثير عمليات التفكير في السلوك الملاحظ وركزوا في تنظيراتهم على:

* وصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به المتعلم، وتحديده، وتحليله، وتجزئته إلى عناصره الفرعية، والاهتمام بتقديم كل المعلومات والمثيرات التعليمية في المحتوى التعليمي محدد البنية مسبقا، والتي يحصلها المتعلم لتحقيق هذا السلوك المرغوب، وتجزئتها إلى وحدات أو موضوعات منفصلة.

* صياغة مثيرات المحتوى بطريقة متدرجة، من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ،مع تقديم التعزيز المناسب لتدعيم السلوك المطلوب، وكذا الاهتمام بعمليات تكرار السلوك لتقوية الربط بين المثيرات والاستجابات.

* العناية بالدافعية، خارجية أو داخلية، وإشباع الحاجة للحصول على الرضا، وتحقيق التعلم المطلوب ، والاهتمام فقط بتأثير الخبرات الماضية في التعلم دون الحاضرة.

---

(1) خير الله سيد، علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتدريسية، دار العالم العربي، القاهرة،1973م، ص46.

(2) محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيو بيداغوجية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010م، ص19.

(3) عبد الرحيم سالم، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أكتوبر، 2014م، العدد 60 ص71.

* التعلم تغير في السلوك نتيجة للمعلومات التي يحصل عليها الفرد، أما تقويم التعلم فيتم على أساس أداء السلوك المحدد. (1)،و تمثل الأهداف التربوية متغيرا هاما من ركائز التربية، فهي التي تحدد نوايا مقاصد واتجاهات التربية، وتحكم خططها وبرامجها، وترشد قراراتها، وإجراءاتها، وتوجه حركيتها تماشيا وتطلعاتها.

يُعدُّ "بافلوف" رائد المدرسة السلوكية وهو صاحب نظرية التعلم الشرطـــي الكلاسيكي، ولكن أشهر مُنظري هذه المدرسة هو "سكنر" الذي عُرف بتجاربه على السلوك الحيواني وقد حوى كتابه" السلوك اللغوي 1957م" محاولاته لبناء نظرية جديدة في التعلم اللغوي.

تَضمَّن هذا الكتاب جوهر هذه النظرية في تفسير اللغة فهي ـ بنظره ـ ليست عملية ذهنية وإنما عملية سلوكية شأنها شأن أي سلوك إنساني آخر.

فهي "مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تعزيزها عن طريق التعزيز والمكافأة"(2) فالأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التدعيم الإيجابي من قبلهم لما يصدر عنه من مقاطع وألفاظ لغوية في بداية نطقه.

وبتقدم الطفل في السن يستطيع أن يدرك منطوقات الكبار من الكلمات والجمل، فيحاول تقليدهم" وتستمر عملية التدعيم المتمثلة عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطفل اللفظ استعمالا صحيحا أي أن فهم الكبار لألفاظ الصغار يعتبر تدعيما لهم، وبهذه الطريقة لا يكتسب

---

(1) محمد عطية خميس، عمليات تكنولوجيا التعلم، مكتبة دار الكلمة، القاهرة، 2003، ص، 29.

(2) ولد"ورس فريديريك سكنر" عام **1904**م بـ" سايسك ويهانا" في الشمال الشرقي من ولاية "بنسلفانيا ،كان اتجاهه الأول أدبيا، فاختص في الأدب الإنجليـزي، بيد أن فشله فـي أن يصير أديبا حفزه للاهتمام بميدان علم النفس وذلك بجامعة" هارفارد" فتحصل على منحة التجريب على الحيوان متأثرا في منهجه في البحث بخطى "بافلوف". كان مدرسا في جامعة مينوسوتا، ثم تولى منصب رئيس قسم علم النفس فـي جامعة " أنديانا"، كما كان عضوا في قسم علم النفس بجامعة "هارفارد"، يعد من أنصار مدرس ـة"ثورندايك" ، فهو ارتباطي مثله يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم.

مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص186-187.

الطفل المفردات فحسب، بل إنه يكون مفهوما عن التركيبات اللغوية الصحيحة"(1).

إن أبرز من يمثل هذه النظرية في تراثنا اللغوي ابن فارس حين يقول عن اكتساب اللغة الأم ع رت الأطفال بأنها تؤخذ " اعتيادا عند الأطفال كالصبي الع ـربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقنا عن ملقن، وتؤخذ سماعا من الرُّواة الثّقات ذوي الصدق والأمانة ويُتّقى المظنّون"(2)

ويعزّز هذا الرأي ويدعمه قول ابن خلدون" فالمتكلم من العرب حين كا رت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم بسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي المفردات في معانيها، فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعمال يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، هكذا تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال" (3)

وعلى أي حال، فإن ما قدمه "سكينر" لا يجد قبولا لدى كل علماء النفس، لأن الاستجابات اللفظية سرعان ما تأخذ معنى يوضحه مدى استخدامها أوسع كثيرا مما يفسره التشريط الفعال، كما أن هناك كثيرا من الكلمات التي لا تسمى أشياء (أي لا تشير إلى مسميات)، يضاف إلى هذا أن عددا هائلا من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة جدا(4).

**2- النظرية البنائية (Constructivisme):**

تُعدُّ النظرية البنائية من أكثر نظريات التعلم التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، فقد

---

(1) محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال م ـرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1989م، ص108.

(2) ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسيح، دار الكتب العلمية، (ط1)، بيروت، لبنان، 1997م، ، ص 34.

(3) المقدمة، دار الفكر، ط1، بيروت، لبنان، ، 2004م،ج 3، ص 1278 وما بعدها.

(4) جمعة سيد يوسف ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1990، ص 100.

أثرت أفكار كل من "جون ديوي 1916"، و"بياجيه 1972"، و" فيجوتسكي 1978" في تصميم المواقف التعليمية المختلفة، وخاصة الحقيقية منها والاجتماعية، ويؤكد أصحاب النظرية البنائية على توفير بيئة تعلم واقعية، يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة و تكون هذه البيئة مناسبة لأهداف التعلم، كما إن انتقال التعلم يعتمد بشكل كبير على مدى اتفاق المهام التعليمية مع الأوضاع الحياتية ذات العلاقة بموضوع التعلم.(1)

ويُعتبر "بياجيه" مؤسّس البنائية في العصر الحديث، حيث يرى أن التفكير عملية تنظيم وتكيُّف، ومن خلال هاتين العمليتين يكتسب الفرد قدراته المعرفية، فالتنظيم هو الجانب البنائي من التفكير، أما التّكيُّف فهو عملية سعي الفرد لإيجاد التوازن بين ما يعرفه (خبراته) والظواهر والأحداث التي يتفاعل معها في البيئة.

ويمكن أن نوجز أوجه الإفادة من المنظور البنائي في تحسين نماذج التصميم التعليمي فيما يلي:

إن التطور الذي عرفته مجالات العلم المختلفة اللسانية والسيكولوجية والتربوية صححت كثيرا من المغالطات المتعلقة بعوالم الطفل، وبخاصة تكوينه المعرفي، وطريقة تواصله مع العالم الخارجي، فقد أثبت "نوام تشومسكي" أن الطفل يمتلك بالفطرة جهازا لغويا يساعده على اكتساب اللغة، وبالتالي لا يعقل بتاتا أن نشبه ذهن الطفل بصفحة بيضاء تنطبع بالتجربة أو الخبرة فقط (2)، كما أثبتت الأبحاث في سيكولوجيا الطفل أن المتعلم ليس فارغا معرفيا كما يتصور الكثيرون" بل إنه في سن السادسة أو السابعة يكون قد امتلك رصيدا قويا متنوعا من المعارف التي تسمح له بالتكيف بسهولة مع محيطه وبمعالجة جل المشاكل التي تواجهه.(3)

ولم يعد مقبولا تربويا من منظور بياجيه أن نعلم الطفل بالتركيز على التلقين فقط، فلا يمكن أن نشبع الفضول المعرفي للمتعلم بتركه يجرب كافة موارده المعرفية مع ما يقتضيه ذلك من توفير

---

(1) عبد الحميد نشواتي وتوفيق مرعي، علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، 1984م، ص، 290.

(2) عبد الرحيم سالم، مجلة علوم التربية، العدد 60، ص71.

(3) أحرشاوي الغالي و الزاهير أحمد، التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، سيكولوجية الطفل، مقاربة معرفية، مجلة علوم التربية، (ط1)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 12، ص105.

للظروف المناسبة للبحث والاشتغال الذاتي، وتعزيز حرية الاختيار" فلا يمكن أن نمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعلمي، حيث يختار بنفسه ويرى ما يحصل، ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتش عن إجاباته الخاصة، رابطا ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر، ومقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين"(1)

إن المعارف بحسب التصور البنائي لا تبنى أو تكتسب من مجرد تكديس المعلومات في الذهن، بل تتحقق وفق سيرورة نمائية، يتم خلالها الانتقال من حالة توازن إلى حالة توازن آخر جديد ظرفي استدعاه الاختلال الذي اعترى التوازن القديم، وذلك بغية تجاوز الاضطراب وإعادة التوازن والاستقرار إلى الذهن. وليس المقصود بالتوازن ذلك الثبات أو الجمود الذي يؤدي إلى تحجر المعرفة، فالتوازن بالنسبة لبياجيه توازن دينامي متحرك يخضع لتحولات متنامية، ينتقل بموجبها الفرد من استقرار معرفي إلى آخر، وهو يعكس بذلك حقيقة تطور العمليات الذهنية عند الطفل باعتباره كائنا نمائيا يطور فكره ونظرته للأشياء والظواهر. (2)

لقد جعل البنائيون من مفهوم "الانبناء" محور الفلسفة البنائية، التي تقر بأن المعارف تبنى من قبل الفرد بناء يعطيه الحق لأن يكون مشاركا فاعلا في مختلف الوضعيات الحياتية، بما في ذلك الوضعيات التعليمية، ويمكن أن نلخص أهم مبادئ هذه الفلسفة في:

المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.

يحدث التعلم على أفضل نحو ممكن عندما نواجه الفرد ونتحداه بمشكلة أو موقف حقيقي أو مهمة حياتية.

ـ لكل متعلم خصائصه وأفكاره وخلفياته وخبراته الفريدة، وطريقة تعلمه الخاصة، ومن ثم فالبنائية تنظر إلى كل متعلم كفرد بعينه وليس متعلما عاما.

ـ ترى البنائية أن كلّ مجال دراسي له طرائقه الخاصة لتعلمه، ومهمة التحليل التعليمي في البنائية

---

(1) مقداد الزبير، من الدرس العلمي إلى التعبير الاجتماعي، مجلة علوم التربية، ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2010م، العدد46، ص39.

(2) عبد الرحيم سالم، مجلة علوم التربية، العدد 60، ص72.

وصف هذه الطريقة الفريدة.

- إن الأهداف تتمثل في تحسين قدرة المتعلم على ما تعلمه عن موضوع ما ضمن سياقه البيئي في مهام حقيقية.(1) في المقابل، لا يحقق المنظور البنائي كل أهداف التعلم على النحو المرجو، ولا ينمي كل أنواع المعرفة بالفاعلية نفسها، وأن هناك بعض المشكلات تدور حول المنظور البنائي في التعليم وتتمثل في:

- تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين، وتبادل المعاني معهم يؤدي إلى نمو وتعديل في أبنيته المعرفية.(2)

- صعوبة بناء كل المعرفة بواسطة المتعلم، وبخاصة بعض أنواع المعرفة التقريرية، حيث يصعب تنميتها. والتعقد المعرفي لبعض مهام التعلم، وبخاصة إذا لم يتوافر لدى المتعلم الخلفية المعرفية التي تعينه على حل مهام التعلم، غير أنه يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال عدة أساليب منها:

- جعل مهام التعلم على درجة مقبولة من التعقيد المعرفي، فلا تكون مفرطة في تحدي عقل المتعلم.

- تزويد المتعلم بالجسور المعرفية، أي تقديم بعض المعرفة للمتعلم لتساعده على عبور الفجو ة بين ما يعرف وما يسعى لمعرفته.

- تَبَني ما يسمى بصيغة " ما بعد المعلومات المعطاة" حيث تقدم الخلفية العلمية ذات العلاقة بموضوع مهمة التعلم أولا، ثم يمارس المتعلم حل المهمة بعد ذلك، أما مشكلة التقويم، فهي من أكبر التحديات الموجهة للمنظـور البنائي، حيث لم يقدم بعد صيغة متكاملة مقبولة عن التقويم تساير إطاره الفلسفي والسيكولوجي، إذ لا يقبل البنائيون نمطي التقويم مرجعي المحك، أو معياري المحك.(3)

### 3- البنائية الاجتماعية:(Constructivisme sociale)

غلب على نظريات التعلـم قبل البنائية الاجتماعية تصويرها المتعلم على أنه يتعامل مع المعرفة

---

(1) حسن زيتون، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلـم، الكتاب الرابع، مطبعة عالم الكتب،(ط 1)، القاهرة، 2002م، ص378.

(2) حسن زيتون وكمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003م، ص279.

(3) محمد عطية خميس، تطور تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار قباء، القاهرة، 2003م، ص193.

بشكل فردي ومنعزل عمن حوله، وأن التعلم شيء يحدث للمتعلم، والواقع أن المتعلم يعيش داخل مجموعة من الناس قريبين منه ويتفاعل ويتواصل معهم، وكل ما يتعلمه يتأثر بشكل أو بآخر بهم، وأغلب صور التعلم والاتصال بين البشر ما كانت لتتم لولا وجود اللغة باعتبارها وسيلة اجتماعية، والعلوم والمعارف التي تكونت على مر العصور، إنما هي منتجات اجتماعية، أنتجها العلماء وساهموا فيها من خلال صور متعددة من التفاعلات الاجتماعية مثل الحوارات والمناقشات الاجتماعية والمناظرات والنقد والأنشطة الجماعية، فما يقدمه المربون والمعلمون في كل مجتمع إنما هو مقرر اجتماعيا.(1)

لقد خضع النموذج البنائي للمراجعة من قبل الاتجاه السوسيو ـ بنائي ـ الذي حاول أن يغني مفهوم التعلم عند "بياجيه"، بتأكيده على أهمية العامل الاجتماعي في سيرورة النمو المعرفي، فرغم تقاطع هذا الاتجاه وبياجيه في العديد من الأفكار المتعلقة بكيفية حدوث عملية التعلم، لعل أبرزها ربط التعلم بالانبناء ورفض عملية الشحن المعرفي، مع ذلك فإن ما يعرف بالاتجاه السوسيو ـ بنائي ـ أو البنائيين الجدد أخذوا عن بياجيه اختزاله لمفهوم التعلم فيما أسماه بالصراع المعرفي مؤكدين على وجود صراع سوسيو ـ معرفي، لأن الصراع المعرفي عند بياجيه يصل مداه كلما اتسعت شبكة العلاقات التي يعقدها الطفل مع محيطه الخارجي، يواء داخل الأسرة أو في إطار الأنشطة المدرسية التي يشارك فيها زملاءه ومدرسيه.(2)

لقد "رافع فيغوتسكي"على فكرة أن لا وجود للنمو المعرفي دون تعلم، وأن السيرورة التي يحدث بها تتعلق بالثلاثية فرد ـ مهمة ـ قرين، وهذا خلافا لرأي بياجيه الذي يقر بتأثير عوامل الوسط في النمو، بما فيها التربية متجاهلا بذلك السيرورات البنائية التي تدمج المتغيرات الاجتماعية الحقيقية أو الرمزية، بالنسبة لفيغوتسكي تنمو الوظائف العقلية العليا (الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير الإدراك) بواسطة العلاقات الاجتماعية، وعليه لا يمكن النظر إلى النمو العقلي بمعزل عن الوضعيات التربوية، وينبغي اعتباره نتيجة للتعلمات التي يواجه بها المتعلم سيرورات التعلم وإنما

---

(1) راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية،2011م،ص18،19.

(2) عبد الرحيم سالم، مجلة علوم التربية، العدد 60، ص74.

تتبعها، والتعلمات هي التي تبني ما يسميه فيغوتسكي منطقة النمو القريبة" (1)

ركزت النظرية البنائية الاجتماعية على أن النمو المعرفي الكامل يتطلب تفاعلا اجتماعيا، حيث أنها ركزت على الأوجه الثقافية والاجتماعية للتعلم، وتؤكد أن النمو المعرفي للطفل يعتمد على الناس المحيطين به، لذلك تنمو معلوماته وأفكاره واتجاهاته وقيمه عبر تفاعله مع الآخرين، فاللغة والثقافة لهما دور مهم في النمو المعرفي للطفل، وإنه يجب على المعلم والمتعلم أن يلعبا أدوارا غير تقليدية، فيتعاون المعلم مع متعلميه، ويعلم المتعلمون بعضهم بعضا، من أجل أن يكونوا قادرين على خلق معان جديدة بطرقهم الخاصة، ومن ثم يصبح التعلم تجربة متبادلة لكل منهما.

فالتفاعل الاجتماعي يتضمن عمليتي التأثير والتأثر المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما على الآخر، ويتأثر به، وبذلك تصبح استجابة أحدهما مثير للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما، كذلك هو العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والأفعال.(2)

**ثالثا: مداخل تعليم اللغة العربية ومهاراتها.**

ليست اللغة مجرد وسيلة للتعبير أو التواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو وعاء خارجي لفكرة أو لعاطفة، أو إشارة إلى فعل، إنما عي "كيان بيولوجي راسخ مرن مفتوح، وهي التركيب الغائر لمصدر السلوك المحدد للشكل الظاهر، وهي الوعي الدائم التشكيل، والتشكيل بما يسمح باحتواء المعنى، وإطلاقه بما تيسر من أدوات، كي يتجلى المعنى في تركيب قادر على التماسك في وحدات متصاعدة، وهي من بعد إبداع الذات المتجدد، إذ يصاغ في وجود قابل للتواصل، وتتحكم فيها

---

(1) محمد الطاهر وعلي، الو ضرعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع ،(ط2)، الجزائر،2010م، ص23.

(2) حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية النفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003،ص123.

حركية المخ البشري في كليته البالغة التنظيم والمطاوعة في آن واحد" (1) ويكشف عن هذا الكيان والتركيب من خلال حياة اللغة الاجتماعية، وقدرة أبنائها على استخراج مكامنها، واستخدامها للتعبير الصحيح عن حاجاتهم، وتحقيق التواصل المرجو بينهم (2).

أصبحت اللغة العربية، اللغة العالمية الأولى في مختلف العلوم والفنون، في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، منذ القرن الثالث الهجري ، وإن عالميتها ظهرت واضحة عندما كانت البعثات العلمية في مختلف الأقطار الأوروبية تؤم مراكز الإشعاع الثقافي في قرطبة وإشبيلية وغرناطة وفارس وبجاية وتلمسان ، والقيروان، وغيرها من مراكز العلم ، للدراسة في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية؛ لغة التدريس والبحث، ولغة المصادر العلميّة.

ولو نظرنا إلى مسار عالميتها في قارات العالم القديم ، في أوروبا ، وروسيا ، وإفريقيا، نرى أنها دخلت إلى أوروبا من خلال جسور الاتصال في مراكز علميّة في باريس ، وأكسفورد، وروما، وقد تركت آثارها الواضحة في مختلف الجوانب اللغوية والحضارية في العالم ، حتى العصر الحاضر ، فكثير من المصطلحات وجدت طريقها إلى اللغة الانجليزية. وإن دخول الأرق ـام العربية المغـربية إلى أوروبا، يعد إسهاماً علمياً أصيلاً في النهضة الأوروبية الحديثة.

فاللغة العربية والحروف العربية ، باتت تحتل في نظر جماهير هذه الشعوب مكانة الاحترام والقداسة، فأصبحت هذه العالمية تنفرد بها هذه اللغة من بين جميع لغات الأمم الأخرى ، حيث أصبحت لغة الثقافة، والإدارة، والتجارة، والمراسلات، ووسيلة الاتصالات الدولية.(3)

ويتجلى صدق هذه العبارة، إذا نظرنا إليها استراتيجياً، ودينياً، وتاريخياً، ولغوياً، أما لغوياً، فإنها بما تتمتع به من مزايا ، وما تنفرد به من خصائص ، سواء في المفردات أو في التراكيب ، أو في القدرة على التعبير عن المعاني ، واستيفائها ، أومن حيث تأثيرها في لغات أخرى كثيرة ، تستحق بكل المعايير أن تكون لغة عظيمة تستحثّ على تعليمها وتعلّمها.

---

(1) يحي الرخاوي، لغتنا العربية في معركة الحياة، سلسلة قضايا فكرية للنشر، القاهرة، 1979م، ص21.

(2) أحمد عبده عوض،مداخل تعليم العربية، دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية،مكة المكرمة،2000م،ص9.

(3) خليفة عبد الكريم، عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمع اللغة العربية، دمشق2003م، ص 5،6،7.

إن ألفاظ اللغة العربية ليست مجرد قوالب جافة للأفكار، وإنما هي الصور الناطقة لتلك الأفكار، " وقد أدرك العلماء هذه الصلة الروحية العميقة بين اللغة والناطقين بها، فكان مما نبهوا عليه أن لغة المرء عادة تؤثر في عقله وخلقه، ولكون العربية حملت آي القرآن العظيم فقد امتزجت في نفوس أبنائها بمعان دينية، وامتلأت بتاريخهم، واستوعبت تراثهم، وارتسمت بألفاظها حضارتهم، ونطق بها فكرهم فلم يعد التفريق ممكنا بين الرمز ودلالته، أو بين اللفظ ومضمونه، فاللفظ من لغتنا هو قطعة من فكر الأمة، وشحنة غنية فيه من كل عصر عاشه، أو عاشته أمتنا أثر من تاريخ، وقبس من فكر وطاقة ووجدان" (1)

ولا يخفى على ذي عقل أن" اللغة التي تتسع مدلولاتها للقرآن وآياته بهذا الاقتدار البالغ، لا بد أن تكون أقدر على التعبير عن أي مستوى من مستويات تقدم الإنسان عبر العصور"(2)

ثمة تحديات كثيرة تواجه الواقع التعليمي اليوم، لعل أبرزها ما يرتبط بالتنامي المعرفي الهائل في كافة مجالات المعرفة والعلوم، وعلى المتعلم أن يحيط بها أو بجزء كبير منها، من خلال ما يقدم له من مواد دراسية مختلفة في شتى المجالات والمراحل التعليمية، سعيا إلى خلق جيل متعلم، مفكر قادر على مواكبة مستحدثات العصر ومعارفه المتنامية.

وتمثل اللغة العربية أولوية تعليمية، ينبغي الارتقاء بها وبتعليمها، ليس كمادة دراسية فحسب، ولكن كقاعدة للتلقي واكتساب المعارف والمهارات والخبرات المختلفة، كما أنها تمتاز عن غيرها من المواد الأخرى باتساعها وتعدد مهاراتها وفنونها، وهي مكون أساسي من مكونات التعليم الكلية، لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل بين أطرافه، فالمعلم طرف رئيس في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلم في مهارات اللغة فهما وتوظيفا، سوف ينعكس على تعلمه ومستوى تحصيله العلمي.

لقد تنوعت مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية بفعل تطورها وتجددها المستمرين، وقسمت إلى فروع مستقلة كي تحيط ولو بجزء من ثرائها، وعند كل فرع منها علم قائم بذاته، له مكوناته

---

(1) مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د ت)، ص141.

(2) عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د ت)، ص202.

ومناهجه وأساليب تدريسه (1)، وهذه الفروع تزيد وتنقص لتناسب المراحل النمائية المختلفة للمتعلمين، فما يقدم للمراحل الأولى من التعليم يختلف عما يقدم للمراحل المتقدمة كما ونوعا، لأن اكتسابها يستلزم توفر مجموعة من القدرات اللازمة لاستقبال هذه المهارات من قبل المتعلمين، بدءا بالتربية التحضيرية وانتهاء بأعلى مراحل التعليم التي قد يصل إليها الفرد.

إن هذه القدرات تستند إلى مراحل تعلمها النمائية، وهي مراحل بنائية يكمل بعضها بعضا، فلكل مرحلة مهارات تنبثق عن احتياجات المتعلم فيها، وتحتاج إلى قدرات خاصة منه في استقبالها والتفاعل معها كقاعدة ينطلق منها في اكتساب مهارات المرحلة اللاحقة، وتحدد هذه القدرات استنادا إلى المراحل الآتية:(2)

- مرحلة استقبال اللغة: (سماع، رؤية، إحساس)
- مرحلة إدراك اللغة: (وعي، تفسير)
- مرحلة استيعاب اللغة: (تعرف، فهم، تفكير، صياغة)
- مرحلة إظهار اللغة: (تفاعل النفس، تكوين الصوت، النطق)

إن اللغة مهارة مركبة ومعقدة، وتحتاج إلى مراحل بنائية ضرورية لتكوينها وامتلاك المتعلم لمهاراتها المتشعبة والمتنامية، الأمر الذي جعل من تعليمها أمرا معقدا، يحتاج إلى تضافر الجهود، وتوفر الإمكانيات اللازمة لإكسابها للمتعلمين بصورة صحيحة، مع إدراك القائمين عليها لمفهومها وطبيعة مكوناتها ومهاراتها، والوعي بأهميتها والحاجة إليها كمطلب تعليمي، ليس كمادة دراسية فحسب، وإنما كتشكيلة من المهارات تمثل أدوات للتفكير و تحصيل العلوم والمعارف الأخرى على اختلافها.(3)

**1-1- المدخل التكاملي**: إنّ من أهم الاتجاهات الحديثة في تعلّم اللغة التي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين, تدريس اللغة على أنها **وحدة متكاملة**، فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده،

---

(1) حاتم حسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة،استراتيجيات متعددة للتدريس التقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011م، ص17.

(2) رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة،2006م، ص26.

(3) حاتم حسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص17.

ولا قراءة منفصلة، بل تكتمل الفروع جميعها لتكون اللغة، وتعلّمها كوحدة، حتى تتّضح وظائفها اتضاحاً كاملاً.

إن من أهم سمات اللغة كونها وحدة متكاملة، وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم، التي تتكامل فيما بينها، تربطها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، فلا يؤدي كل نظام غرضه كاملا إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفي عليها دلالات، كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى، ومبررات استخدام المدخل التكاملي في تعليم اللغة كثيرة، فهو يساير طبيعة اللغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفر الوقت والجهد، ويعطي للمعلم مجالا لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطي للمتعلم فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه.(1)

لقد أصبح الأخذ بالمنهج التكاملي كمدخل لتعليم اللغة " من الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي، وعلى استقرار هذا التكامل عنده، وأن يعني بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية، ويهتم بنماء المتعلم نموا متكاملا في مختلف النواحي لتتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية."(2)

ينظر المدخل التكاملي إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة، وليست فروعا متفرقة ومختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوق، والحفظ، والإملاء، والتدريب اللغوي.. وغيرها (3)، فالتكامل أسلوب لتنظيم" عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتب ط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية

---

(1) حاتم حسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص22.
(2) إبراهيم مجدي عزيز، قراءات في المناهج، مكتبة النهضة المصرية، (ط2)، القاهرة، 1985م، ص250.
(3) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، (ط14)، القاهرة، (د ت)، ص50.

والقواعد اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب، وتقويم المتعلمين أولا بأول"(1)

إن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها مع ذلك وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية، فلن يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين بعض المواد الدراسية، عملية كانت أو فنية، نظرية أو عملية، فهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها، وقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أن تقدم المتعلمين في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد، التي تعتمد في تحصيلها على القراءة و الفهم.(2)

وقد أدرك علماء العربية القدامى أهمية فكرة التكامل بين فروع اللغة في تعليمها للناشئة، فكانوا يتخذون " من النصوص الأدبية التي يختارونها مركزا وأساسا تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة، كتفسير مفردات النص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية، والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ...مع التحدث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص، وما قد يكون له من مميزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف والمناسبات التي قيل فيها النص، وقد يستطرد المؤلف، فيستشهد على صحة آرائه بذكر نصوص أخرى تؤيدها، وذكر نصوص أخرى تشبه النص المدروس في موضوعه... وإذا كان النص شعرا فقد بعرض المؤلف لبيان بحره وقافيته..." (3)

**1-2-المدخل المهاري:** المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد، ومما يساعد على اكتسابها الممارسة والتكرار، والفهم وإدراك العلاقات والنتائج، والتشجيع والتعزيز، والتوجيه (4)، وعرفت بأنها " نتيجة لعمليتي التعليم والتعلم، وهي السهولة والدقة في

---

(1) حاتم حسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص21.
(2) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص45.
(3) محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص55،56.
(4) محمود أحمد السيد، في قضايا اللغة التربوية، وكالة المطبوعات، الكويت،1988م، ص83،84.

إجراء عمل من الأعمال.(1)

أما المهارة اللغوية فيهي " أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير"(2)

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار، فقد أكد ابن خلدون (ت 808)على أهمية التكرار في تكوين الملكات إذ يرى" أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فيكون ملكة أي صفة راسخة"(3)

إن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في استخدام اللغة استخداما طبيعيا،" ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة، فالمواقف اللغوية التي نستخدمها تصبح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط"(4) وتتداخل الجوانب المختلفة لمهارات اللغة تداخلا ارتباطيا، ويعد ذلك أمرا أساسيا في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لمهارات اللغة، ويستند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال، أو الإنتاج والتلقي(5).

---

(1) أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، دار النهضة المصرية، القاهرة،1981م، ص89.
(2) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أسسه، مداخله، طريقة تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،1985م،34.
(3) ابن خلدون، المقدمة، ص455.
(4) علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع، الرياض،1995م، ص37.
(5) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم العربية، دراسة مسحية نقدية، ص9.

وإن " منهج اللغة العربية يكون أكثر فعالية إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال، ومن ثم فإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة دون الاهتمام بالاستماع والتحدث لا مسوغ له عمليا ولا واقعيا، ولا بد للمنهج الجديد أن ينظر نظرة متوازنة إلى المهارات اللغوية، ولا يسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نموا متوازنا من جوانبه المختلفة الفكرية والوجدانية والأدائية"(1)

**3-1 -المدخل الوظيفي** : المقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم، فاللغة أربع مهارات أساسية تلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة- فيفهمها حين يسمعها منطوقة، ويفهما حين يراها مكتوبة، ويتكلمها ويكتبها بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاره.(2)

لقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفة والنفعية الاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للتعلم في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه، ولأن اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فإن لها وظيفة اتصالية تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال، ونقل الأفكار والتعبير عن النفس.(3)، وترتب على هذه النظرة إعطاء أهمية لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بني جنسه، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة فيما يقوله الآخرون، وانعكس هذا الوعي لوظيفة اللغة على مناهج تعليمها في المدرسة " فلا بد أن يتجه المنهج اللغوي في تقديم المفردات مثلا، إلى تقديم المفردات المهمة في حياة المتعلم، وإلى المفردات الأكثر شيوعا في الحياة اليومية، ولا بد أن يأخذ تعليم التعبير سواء أكان شفويا أم كتابيا طابعا وظيفيا، يرتبط أساسا بمواقف الحياة اليومية اللغوية، حيث يتدرب التلميذ على الحديث

---

(1) فتحي علي يونس، اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،1974م، ص37.
(2) داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، (ط1)، الكويت، 1989م، ص9.
(3) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم العربية، دراسة مسحية نقدية، ص77.

في مواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية، ففي التعبير الشفوي مثلا يدرب على المناقشة وقص القصص، وإلقاء الأخبار والخطابة، وعبارات التهاني والمناسبات والتعليقات.... ويدرب في التعبير الكتابي على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية، وإرسال البرقيات، والإعلانات، وبطاقات الدعوة...الخ"(1)

إن المنهج اللغوي القائم على الوظيفية يبنى على أمثال هذه المواقف الحياتية " حتى يحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته، فيقبل عليها بشوق ورغبة"(2)

لقد تميز المنهج الوظيفي في تدريس اللغة بتركيزه على الاستعمال اللغوي حيث يضمن للمتعلم القدرة على التواصل الاجتماعي، وإتقانه اللغة وقدرته على تحقيق وظائف اللغة إحدى غايات هذا المنهج، " فيتعلم كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به، وكيف يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية"(3)

ويسعى المنهج الوظيفي إلى مساعدة المتعلم على ممارسة أهم الوظائف التي تؤديها اللغة، وتتمثل في" وظيفة اللغة في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر، وعبارات الرجاء، وتنظيم اللقاءات بين الأفراد كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة ووظيفتها في المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية، وتشمل أساليب الخطاب واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة، أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة، والوظيفة الإعلامية، أو الإخبارية حين تستخدم اللغة في الإخبار عن حقائق وأحداث معينة، ووظيفة اللغة في التعبير عن الانفعالات الشخصية، ووظيفتها في التعبير عن أمور خيالية، والوظيفة التربوية التعليمية للغة"(4)

---

(1) فتحي علي يونس وآخران، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، (ج2)، شركة عامر للطباعة والنشر، المنصورة، 1987م، ص54.

(2) محمود أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988م، ص 247.

(3) سجوان مبجل مكاي، التعلم وثنائية اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1995م، ص12.

(4) نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، العدد 126، ص42،43.

إن للممارسة والتطبيق في اللغة أثر بالغ في إتقان أي مهارة من مهاراتها، وذلك يكون داخل الفصل أولا، ثم يتعداه خارجه بعد ذلك، وهذا يستوجب استخدام الفصحى داخل الفصل كي تستقيم لغة المتعلم، فإذا لم يصحح اعوجاج الألسنة وزلل الأقلام، ولم يعود على الوضوح والدقة في التعبير، أدى هذا إلى مشكلة الضعف اللغوي التي لا تنكر مظاهرها.

لا يتحقق تدريس اللغة وظيفيا إلا من خلال" ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وبموضوعات تتلاءم مع النمو العقبي والفكري لمتعلمها، وبذا يرتبط نمو المتعلم اللغوي بأدوار نموه المختلفة من ناحية وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئته من ناحية أخرى. ولعل من الموضوعات الصالحة لذلك (وهي مأخوذة من برامج التعليم العام في بعض البلاد الأوروبية): المحادثة ـ العروض والتمارين المسرحية ـ ارتجال المسرحيات السهلة ـ الاستجوابات ـ دراسة النصوص المختلفة ـ التعبير عن المشاعر والأحاسيس ـ النقد ـ كيفية استعمال المعاجم ـ كيفية استعمال دوائر المعارف ـ كيفية استعمال الدوريات ـ قراءة الصحف والمجلات ـ قراءة النصوص لخبرة الكتاب وبخاصة المعاصرين ـ إنشاءات في الوصف والقصة والقصيدة وكتابة الرسائل، وبهذا يمكن لدروس اللغة العربية أن تجمع إلى جانب غايتها التعليمية غاية أخرى هي نمو الفكر، وانفتاحه على آفاق المستقبل، وعوالم اليوم والغد"(1)

**4-1 ـ المدخل الاتصالي (التواصلي):** ترجع الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن تعلم اللغة قائلا:" يتعلم الناس اللغة من أجل التفاعل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال"(2)، فترددت منذ القدم مصطلحات مثل: الاتصال، والأسلوب الأصلي، أو الحقيقي، والمحادثة والتعلم الطبيعي، والتعلم الوظيفي، والطريقة المباشرة، وهذه المصطلحات هي الأكثر شيوعا في المدخل الاتصالي في وقتنا الراهن، كان هناك إحساس بأن اللغة هدفها الاتصال، وتحقيق التعامل مع أفراد المجتمع، إلا أن التفكير المنهجي حول المدخل الاتصالي وتناوله بأسلوب علمي يعتمد على منطلقات معينة، ويتخذ له إجراءات محددة داخل الفصل، لم يبدأ

---

(1) أحمد مختار عمر، لغتنا العربية في معركة الحياة، قضايا فكرية للنشر القاهرة، 1998م، ص149.

(2) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)،2006م، ص40.

إلا منذ الستينات من القرن الماضي حين بدأ البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللغات الأجنبية عندهم، وطرحوا فكرة الإمكانيات الوظيفية والاتصالية للغة، وأبرزوا الحاجة إلى الإجادة الاتصالية.(1)

إن وظيفة الاتصال من أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي، فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع، " فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضي حاجاته اليومية، ويعرف ما لديهم من أفكار ومعلومات وآراء، ويشارك في توجيه نشاطهم، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة، ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبيه، ويطلع على ما يجري فيه من أحداث وتطورات، ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر.(2)

إن اللغة أساسية في إتمام الاتصال " التي لا تتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال، وبمعنى أوضح هي اللغة، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية"(3)، والمواقف التي يحتاج فيها الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال كثيرة منـها " الوظيفة النفعية، والوظيفـة التنظيمية، والوظيفة التفاعلية، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية، والوظيفة التخييلية" (4)، وعند تحقق هذه الوظائف التي تؤديها اللغة في المواقف الحياتية، تتكامل عناصر الاتصال من خلال (مرسل) تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة معينة، إما ردا على مثير واستجابة له، وإما رغبة في البدء بطرح مثير،ففي مجال الاتصال الشفوي هناك مرسل يخضع لسياق الحديث، فيضيف أو يعدل أو يحذف، ودور المرسل يتمثل في تركيب الرموز، وفي الطرف الآخر هناك (مستقبل) يحاول أن يفهم أشكال النطق التي صدرت من المرسل محاولا التنبؤ بمعاني ما غمض منها، فهو يستقبل الرموز التي استمع إليها ويرجعها إلى رصيده منها مفسرا

---

(1) المرجع السابق، ص41.
(2) محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1989م،ص12.
(3) عبد العزيز شرف، الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف، القاهرة، (د ت)، ص31.
(4) جاك ريشارزد وتيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغة، وصف وتحليل، ترجمة: إسماعيل صيني وآخران، دار عالم الكتب، الرياض،1990م،ص137.

إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز، فدوره يتمثل في فك الرموز التي تلقاها.(1)

ويشير مصطلح "التواصل اللغوي" إلى الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، "وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي: موقف التواصل كالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلا، وحدث التواصل، وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلا، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التي تمثل محتوى الرسالة اللغوية، وتمثل جوهر عملية التواصل" (2)

إن تعليم اللغة اتصاليا يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينه في مواقف معينة، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولا، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك مع أفضلية تكاملها عند تدريسها. (3) فالاستماع والكلام بجمعهما الصوت، إذ يمثلان كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين، وبين الاستماع والقراءة صلات من أهمها أنهما مصدرا الخبرات، إذ هما مهارتا استقبال لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الاتصال بها أحيانا, ومن هنا يبرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك، والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز بينما هو في المهارتين الأخريين (الكلام والكتابة) يركب الرموز، كما أنه منهما يبعث رسالة، ومن هنا تسميان مهارتا إنتاج أو إبداع، والمرء في المهارتين الأخريين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ)، والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين (الاستماع والقراءة)، إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام.(4)

ويعد المخل الاتصالي مدخلا تعليميا وظيفيا يقوم على تعليم اللغة من خلال مواقف حيوية واقعية،

---

(1) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم العربية، دراسة مسحية نقدية، ص66.
(2) نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص46.
(3) أحمد عبده عوض، مداخل تعليم العربية، دراسة مسحية نقدية، ص69.
(4) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص37.

يستطيع فيها المتعلمون ممارسة اللغة من خلال مهارات أربع، هي، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وذلك سعيا للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم، لهذا يحظى التواصل اللغوي باهتمام كبير من قبل المختصين في تدريس اللغة، وذلك الاهتمام الذي يوضح أهمية التواصل اللغوي في التفاعل بين الناس، فهو الذي يحقق للفرد التفاعل مع الآخرين من أجل تلبية حاجياته وتحقيق أهدافه، فالتواصل اللغوي هو وسيلة التفاعل بين أفراد المجتمع، وبدونه لا توجد حياة اجتماعية حقيقية.(1)

ـ **ركائز المدخل الاتصالي في تعليم اللغة:** يقوم هذا المدخل على أسس عديدة أهمها:

ـ يتم تعلم اللغة في هذا المدخل من خلال مواقف اتصالية يتعرض لها المتعلم في مواقف اجتماعية متعددة، فاللغة يتم تعلمها من خلال الاتصال باللغة، وليست اللغة هي التي تعلم الاتصال، فالممارسة أساس تعليم اللغة، فلا يتوقف إتقانها على حفظ القواعد والتراكيب، بل يتوقف على إعطاء المتعلمين فرصة للممارسة التدريب على مهاراتها وأساليبها المختلفة.

ـ التدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلم، حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، والذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للمتعلم هو الموقف التواصلي الذي يتعرض له مما يؤكد مبدأ وظيفية اللغة.

ـ يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والأشرطة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الهدف، والنماذج الحسية، وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة.

ـ تعدد أدوار المعلم، فهو المبتكر، والميسر، والموجه، والمشارك في كثير من الأنشطة.

ـ التكامل بين مهارات اللغة لأن الموقف الاجتماعي التواصلي يستدعي كل هذه المهارات، إلا أن الموقف هو الذي يحدد غلبة مهارة على أخرى في ظل ظروف الموقف الاجتماعي.

ـ إن اللغة في ضوء المدخل التواصلي ينظر إليها على أنها مهارات حيوية تستخدم عناصرها

---

(1) هداية هداية إبراهيم، إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2012م، العدد 24، ص17.

اللغوية من أصوات ، ومفردات ،وتراكيب، وقواعد ككل متكامل دون فصل بين هذه العناصر التي تستخدم في سياقات تواصلية حقيقية، بهدف الممارسة الحقيقية للغة وصولا إلى اكتسابها وتعلمها، والقدرة على التواصل بها في مواقف الاتصال اللغوي الذي يتعرض له مستخدمو اللغة، مما يدل على أهمية المدخل الاتصالي في تعلم اللغة بصورة إيجابية وفعالة.(1)

ومن هنا تبرز ضرورة تحليل الاحتياجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية في المواقف التواصلية المختلفة، التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة، ومن ثم بناء وتصميم المقررات بالنسبة لهم، لأنها تلبي حاجاتهم ورغباتهم، كما أنها تساعدهم في الاتصال اللغوي الفعال في المواقف التي يتعرضون لها، وإن عملية تقدير وتحديد الحاجات اللغوية تعد أساسا فعالا لنجاح أي برنامج تعليمي، حيث يشعر متعلمو اللغة بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، فتتوافر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الاحتياجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة، مما يجعل عملية التعلم ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة لمستخدمي اللغة، لأن المقرر الدراسي قد أعد في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعرون بوجود فجوة بين ما يدرسونه، وما يحتاجون إليه فعليا.(2)

ويعد تقدير الحاجات اللغوية (3) خطوة أساسية في معظم المقررات الدراسية، وتحليلها يعد امتدادا طبيعيا لنظرية المنهاج التي بلورها "تايلر"، وأصبحت متداولة ومستعملة بكيفية واسعة بحكم توسع مجالات التعليم الوظيفي عامة، والمهني خاصة، ويعتبر أحد المنطلقات الأساس في تطوير المناهج اللغوية التي ينبغي أن تبنى على تحليل حاجات متعلمي اللغة ومستخدميها، وتعرف

---

(1) فتحي يونس، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، 2001م، ص162.

(2) هداية هداية إبراهيم الشيخ، الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلي الشفهية والكتابية، المعهد العربي للغة العربية، (ط1)، الرياض، 2014م،ص5.

(3) الحاجات اللغوية "هي البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساسا داخليا، ورغبة في تعلم لغة معينة" ينظر: رشدي طعيمة، تعليم العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته، ندوة تعليم العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان، 2003م، ص6.

" هي أوجه العوز والقصور اللغوي الناتج عن الفجوة بين: التربية ما يمكن أن يكتسبه متعلمو اللغة ومستخدموه من مهارات لغوية، وما يقدم لهم من برامج تعليمية أو تدريسية، الأمر الذي يدفعهم إلى تعلم واكتساب مهارات لغوية معينة، لسد هذا العوز والقصور.ينظر: هداية هداية إبراهيم الشيخ، المرجع السابق، ص16.

الإجراءات المستخدمة لجمع معلومات حول حاجات المتعلمين اللغوية التي تمكنهم من التواصل الفعال في المواقف المختلفة، ما يتحكم غي تصميم المواد التعليمية، واختيار طرائق التدريس الملائمة، وخبرات التعلم التي تقدم داخل الفصل الدراسي.(1)

**2 ـ مهارات اللغة العربية:** إن اللغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفتها كل اللغات، قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا، وكل فن منها يؤثر في الآخر ويتأثر بـه، كما أن لكل منها قـواعد وضوابط في البناء والاستخدام.فاللغة – كذلك – تواصلية(دلالية) لأن الغـــاية منها تكمن في وظيفتها، المتمثلة في تحقيق الاتصال الناجح والفاعل بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم في الحياة.

ويعتمد الحدث اللساني على ثلاثة عناصر أساسية هي:" المرسل والرسالة والمتلقي"، ولما كانت الرسالة هي اللغة، فإنها تمثل حلقة الوصل بين المرسل والمتلقي، ومن دونها لن يكون هناك أي شكل من أشكال التواصل الإنساني، كما أن ضعفها والخلل في توظيفها، يؤثر سلبا ي عمل يق الاتصال وفي طرفيه(المرسل والمتلقي)، فلا تؤدي وظيفتها التفاعلية على نحو جيد، وقد يفقدها هذا الخلل وظيفتها تماما.

وبما أن اللغة تفاعل، فهي نشاط يقوم به الإنسان في استخدام مهاراتها وفنونها خلال عملية التواصل، وتتحدد هذه المهارات في مهارات أربع، هـي: " الاستماع التحدث والقراءة والكتابة "، والتكامل بين هذه المهارات ينتج اللغة الكلية، التي يستخدمها الفرد في حياته وفي تعلمه.

يذهب أهل اللغة إلى أن " المهارة بالفتح: الحذق في الشيء، وقد مهرت الشيء أمهره بالفتح أيضا" (2)، ومنها"الماهر: الحاذق بكل عمل، وفي الحديث:( مثل الماهر بـالقرآن مثل السفرة)، الماهر: الحاذق بالقراءة، والسفرة: الملائكة"(3).

أمـا اصطلاحا، فتعريفها لا يبتعد كثيرا عما أورده علماء اللغة، لكنها تستند إلى أسس وإجراءات

---

(1) ماجد أبو جابر، تقدير الحاجات، المفهوم، والفوائد، والإجراءات، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة الملك قابوس، (د ت)، ص33.

(2) محمد بن عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح: تحقيق: محمود خاطر،مكتبة لبنان،بيروت، 1995م ،ج1،ص266.

(3) محمد بن منظور،لسان العرب، دار صادر، (ط1)، بيروت،(د ت) ، ج5،ص184-185

عملية، يمكن ملاحظتها وقياسها، وثمة اتجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها(القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية)، وفريق آخر يرى أنها( أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية)، وفريق ثالث ينظر إليها على أنها( نشـاط يقوم به الفرد يستهدف تحقيق هدف معين) (1)، فالمهارة عموما هي قدرة أو أداء أو نشاط واكتسابها بشكل سليم، يحتاج إلى أمرين رئيسين هما(2):

**أ- معرفة نظرية:** وتشتمل على الأسس النظرية، التي يجب أن يعرفـها المتعلم، والتــي يقاس عليها النجاح فــي الأداء.

**ب - تدريب عملي:** حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية، وعلى هذا يتوقف طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب المهارات اللغوية.

يؤكد الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة على تكامل مهاراتها، وتداخلها وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل، فلا تحدث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث.

**2-1- مهارة الاستماع:** ليس غريبا أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم، فيرى أن القرآن يركز على" طاقة السمع"، ويجعلها الأولى بين قـوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان. (3)

يقول الحق تبارك وتعالى:

﴿وَاللَّهُ أَخرَجَكُم مِن بُطونِ أُمَّهاتِكُم لا تَعلَمونَ شَيئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمعَ وَالأَبصارَ وَالأَفئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشكُرونَ﴾(4)

---

(1) أبو هاشم السيد محمد، سيكولوجية المهارات، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص1.

(2) علي مصطفى عبد الله: مهارات اللغة العرب يةِ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن ، 2002م، ص43

(3) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص80.

(4) سورة النحل، الآية 78.

﴿ لا تَقفُ ما لَيسَ لَكَ بِهِ عِلمٌ إِنَّ السَّمعَ وَالبَصَرَ وَالفُؤادَ كُلُّ أُولئِكَ كانَ عَنهُ مَسئولًا﴾(1)

﴿ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾(2)

﴿ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾(3)

﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴾(4)

بهذا التكرار المتعمد يذكر القرآن السمع مقدما على البصر قي أكثر من سبعة وعشرين موقعا، وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر، وهذا أمر يؤكده علماء التشريح الآن، فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها، فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز نغمة آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والأم تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة.(5)

لقد مر التشديد على دور السمع في عملية اكتساب اللغة وبنائها، فهو أشبه بلاقط صوتي يترصد ما يلقى إليه من أنظمة، بداية بأقلها تعقيدا (انتظام الكلمات صوتيا)، وصولا إلى أعلى هرم التعقيد (أنظمة الجمل التركيبية، أنظمة التركيب النصي، أنظمة إنتاج الدلالة في المواقف التواصلية.(6)

إن الفرد في هذه الحالة سينتج من جنس ما يلتقطه سمعه، فتحدث الملكة التي عدها ابن خلدون شبيهة بالصنعة من الصانع، وما استواء التعبير والإبانة عن المقصود أو تخلفه إلا لتمام تلك الملكة أو تخلفها في اللسان (7)،هذا التخلف الناتج عن قصور دور السماع وفساد المسموع، أو فيمن خالط العجم " فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد، لأن الملكة إنما تحصل

---

(1) سورة الإسراء، الآية 36.
(2) سورة البقرة، الآية 20.
(3) سورة النساء، الآية 58.
(4) سورة الشورى، الآية 11.
(5) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص80.
(6) نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع،(ط 1)، الجزائر، 2012م، ص66.
(7) ابن خلدون، المقدمة، ص 554.

بالتعليم. فعلى مقدار ما يسمعونه من العجم، ويربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى.." (1)، و إنما استقرت في محلها، فصارت كأنها طبيعة وجبلة بواسطة " ممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه"(2)

إن الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو الأداة التي يستقبل بها الإنسان الرسالة الشفوية، ويميز "ويدسون، في عملية الاستماع بين مصطلحين اثنين:

**أ-السماع**: زهو استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، هذا النشاط يجعله "ويدسون" ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي.

**ب -الاستماع**: هو نشاط يتعدى به الفرد مرحلة السماع، فيتعرف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل، فيربط المستمع بين ما يقال الآن وما قيل سابقا، إنه يضع الجمل في إطار أو سياق معين يجعل لها معنى. (3)

أصبح الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة جزءا رئيسا في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المجال، فقد كشفت بعض الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه البلد يخصصون ثلاثون بالمائة من برنامج تعليم اللغة للحديث، وست عشرة بالمائة للقراءة، وتسعة بالمائة للكتابة، وخمسا وأربعين بالمائة للاستماع، كما كشفا دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي ساعتين ونصف ساعة من كل خمس ساعات في اليوم للاستماع(4)، واستطلع باحث رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية غن طريق الاستماع، فجاءت النتيجة أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة ثلاث وعشرين بالمائة، وعن طريق الاستماع بنسبة خمس وعشرين بالمائة، وعن طريق القراءة بنسبة خمس وثلاثين بالمائة،

---

(1) المرجع السابق، ص558.

(2) المرجع نفسه، ص562.

(3) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص58.

(4) فتحي علي يونس وزميلاه، أساليب تعليم اللغة العربية، التربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981م، ص107.

وعن طريق الكتابة بنسبة سبع عشرة بالمائة (1)، ولكننا إذا أردنا أن تتبين موقع هذه المهارة من زمرة المقررات الدراسية فيما يخصص لها جميعا من وزقت وجدناها لا حظ لها، على الرغم من أهميتها، ربما تعويلا على كونها الملكة الأكثر اطرادا في اكتساب اللغة وارتباط ذلك بالحاسة أصلا، من جهة أخرى، ليس كل من يستمع يحسن الإفادة من المادة التي تقرع سمعه ، هذا في الوقت الذي تستقل المهارة بحصص مقدرة لها على قدم المساواة مع بقية الأنشطة الأخرى في الدول ذات السبق، وبخاصة في المرحلة التحضيرية وحتى الابتدائية التي يكون الطفل المتعلم فيها غير قادر، إما بالمرة أو جزئيا على التعامل مع سائر الأنشطة اللغوية في صورتها الصارمة، كالقراءة والتعبير الذي يتطلب معجما لغويا في شقه الشفهي، أو يقتضي القدرة على تثبيت اللغة في شكلها الكتابي، ويتم ذلك عبر تخطيط يقوم على انتقاء المحتوى اللغوي الذي يراد تسميعه بحسب سن المتعلمين وقدراتهم وميولاتهم، والوقوع عند التنفيذ على ما يراه المعلم مهما وفعالا في اكتساب المهارة.( 2) بإثارة التساؤلات حوله، وإفساح المجال للتعليق عليه من قبل المتعلمين تربية للفكر التحليلي الناقد، بعد اكتساب اللغة، مع المراقبة والتوجيه اللذين يمارسهما المعلم، مما يفرض في هذا المعلم جملة من القدرات، ممثلة في الكفاية اللغوية والقدرة على التخطيط والتنفيذ والاطلاع على مختلف التفاعلات المؤثرة في نفسية المتعلم، ومراحل نموه وما تتطلبه من حاجات، وكيفية تشكل البنيات المعرفية لديه.(3)

إن مهارة الاستماع تساعد على توسيع ثروة المتعلم اللفظية، فمن خلال الاستماع يتعلم المتعلم كثيرا من الكلمات والجمل والتعابير التي سوف يراها مكتوبة، فالاستماع مهارة تحدث في كل الأوقات.

إن العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى كبيرة، فبين الاستماع والتحدث علاقة

---

(1) محمد رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1980م، ص164.

(2) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، (ط 1)، عمان، 2003م، ص102.

(3) نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص69.

مؤداها أنهما مهارتان صوتيتان، وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع)، والأخرى مهارة إنتاج (التحدث)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارتا استقبال في الموقف الذي يجمع فيه بين التحدث والكتابة أنهما مهارتا إنتاج.(1)

**2-2 - مهارة الكلام * (التحدث و التعبير الشفهي):** يأتي الأطفال إلى المدرسة بخبرات بسيطة، ورصيد لغوي متفاوت من طفل إلى آخر نتيجة العوامل المؤثرة في النمو اللغوي قبل هذه المرحلة مباشرة أو غير مباشرة، ومن هذه العوامل نذكر الوراثة، والصحة العامة، ودرجة الذكاء، وسلامة الحواس، يضاف إلى هذه العوامل البيئة ودورها في هذا المجال من حيث إتاحة الفرص والوسائل المعينة لهذا الطفل أو ذاك على اكتساب معارف لغوية جديدة، ناهيك عن دور المقررات الدراسية وطرائق التدريس، والوسط الثقافي والاقتصادي وتأثيرهما المباشر على النمو اللغوي.

كل هذه العوامل وغيرها تعمل على توسيع الفروق اللغوية بين أطفال المرحلة الواحدة، لذا ينبغي للمعلمين إدراك التفاوت اللغوي بين المتعلمين كما وكيفا، رغم تقدير العلماء المحدد بألفين وستمائة مفردة تقريبا عندما يبلغ الطفل سن السادسة من عمره، إلا أن هذا التقدير لا ينطبق على الأغلبية من تلاميذ القسم الواحد لاختلاف ظروف الأسرة ومستواها الثقافي والاقتصادي ونظرة كل واحدة إلى المدرسة...كما أن كمية المفردات ليست من الدلائل القاطعة على أن صاحبها يستطيع النجاح في دراسته، بل لا بد من فهمها، والقدرة على استعمالها، والسيطرة على أساليب استخدامها.

وثمة عائق آخر يقلل من درجة الاكتساب اللغوي، وهو اللهجات المحلية والكلمات العامية، خاصة تلك التي تختلف في الشكل والجوهر عن لغة المدرسة (اللغة الفصحى).(2)

إن المميزات العامة التي تتصف بها لغة الأطفال في هذه المرحلة تبدو في دقة التعبيرعن المواقف

---

(1) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات،ص51.

(2) يقصد بالكلام القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدث بخلاف الكلام يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة، وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم فإن الجانب الاجتماعي في الموقف يطلق عليه "ويدسون" لفظ القول. ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص61.

التي لها علاقة بميولهم ورغباتهم وبيئتهم الاجتماعية والمادية، ويكون ذلك باستخدام جمل مفيدة، إلا أنها بسيطة ومحدودة لا تساعد المعبر عن الاستمرار في الحوار والمناقشة، ولا تمنحه القدرة على التوسع في الحديث عن الموضوع الذي بدأ الكلام فيه، أضف إلى هذا فلغته تكون أحيانا مشوهة بالكلمات العامية والتراكيب الملحونة والجمل الناقصة، مقلدا الاستعمالات اللغوية المألوفة في بيئته قبل الدخول إلى المدرسة، غير أن هذا المستوى يرقى في نهاية هذه المرحلة إذا وجد المساعدة الكافية، والتوجيه السليم، العناية الدائمة والمستمرة من المدرسة عامة، والمعلم خاصة، لأن الرصيد اللغوي لا يزداد بتقدم العمر، أو بطول مدة بقاء الطفل في المدرسة، أو عدد الساعات التي يقضيها مع المعلم في حجرة الدرس، بل تستمد الثروة اللغوية من الخبرات العملية التي يمارسها الطفل يوميا خلال القيان بالأنشطة المقررة في المناهج، لذلك لا ننتظر نموا لغويا من طفل لم نوفر له الفرص لاكتساب جديد من اللغة، فالطفل الذي لا ندربه على القراءة والتعبير لا ننتظر منه أداء مقبولا لمهارات القراءة، أو أسلوبا سليما، ولغة صحيحة أثناء التعبير في المواقف التواصلية.(1)

- **التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية:** يعد التعبير الشفوي الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، وتأتي أهميته بوصفه الأسلوب الطبيعي للتعامل مع الناس في الحياة، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون (2)، وتتوقف جودته على أمور منها:" حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا للحديث، وحسن ترتيبها في الذهن، ومعرفة الكلمات التي تدل على هذه المعاني، وسهولة خطورها في البال، ومعرفة أساليب الكلام، وطلاقة اللسان في نطق الألفاظ" (3)، وهو أسبق من التعبير الكتابي، وأكثر استعمالا، ويتم عن طريق النطق، ويستلم عن طريق الأذن" فقد يجعل المعلم حصة للتعبير الشفوي، وأخرى للتحريري، وقد يبدأ الحصة بالتعبير الشفوي، ثم يخصص الجزء الباقي منها للتحريري، ويساعد تعليم التعبير الشفوي التلاميذ على الكتابة في التعبير التحريري" (4)

---

(1) المرجع السابق، ص22.
(2) خليل عبد الفتاح حماد وخليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، الرسالة، التقرير، الاستدعاء، مطبعة ومكتبة منصور، (ط1)،2002م، ص17.
(3) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، (ط3)، بيروت،1983م، ص215.
(4) محمد شحادة زقوت، المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة الأمل للطباعة والنشر، (ط2)، غزة،1999م، ص196.

يعتبر التعبير الشفهي أعم وسيلة للاتصال بين الناس، لأنه يحتاج إلى استحضارات، ويحقق الأغراض التي يسعى المعبر لتحقيقها، وللتعبير الشفهي أهداف هامة من أهمها:

ـ تدريب المتعلمين على التعبير عن الفكرة وصياغتها بأسلوب فصيح من الدقة في عرضها بجمل سهلة وواضحة، وأسلوب سلس.

ـ تعويد المتعلمين التدرج بالتعبير، وتنظيم عرض الأفكار، واختيار بداية حسنة، وعرض المضمون بشكل متسلسل ومنظم، ثم حسن الختام لها.

ـ تنمية ثروة المتعلمين اللغوية، وزيادة حصيلتهم اللفظية.

ـ تدريب المتعلمين على المرونة في التعبير، واحترام وجهات نظر الغير، وتدريبهم على الاستجواب، والرد السريع مع الارتجال في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها.

ـ تنمية قدرة المتعلمين على الطلاقة في الحديث عندما تدعو الحاجة لذلك، بحيث يكون الحديث مقنعا، وبجمل ووجهات نظر صحيحة. (1)

يمتاز متعلمو الصفين الأول والثاني الابتدائيين بقلة ذخيرتهم اللغوية، وحصيلتهم اللفظية قليلة أيضا، إذ لا تتعدى الألفاظ التي يستعملونها لقضاء حاجاتهم الحياتية المحسوسة ويغلب عليها الطابع العامي، لأن اللغة العامية لغة البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، مع قلة المهارات القرائية والكتابية إلا في حدود الكلمات البسيطة، وجل تعبيرهم هو المشافهة على اعتبار أن التعبير الشفهي في هذه المرحلة، يعد أهم عناصر الحديث، ويتناسب مع خبرة المتعلمين الصغار، وقدراتهم العقلية والتعبيرية والفكرية، التي تعكس ما يفكر به هؤلاء المتعلمين، أو ما يقع في نطاق خبرتهم الحسية، فيكون تعبيرهم عنها شفهيا متصفا بالصدق والصراحة، وفي حدود ما يمتلكون من ألفاظ، كما أن متعلمي هذين الصفين الدراسيين يجدون صعوبة بالغة، وقد يتعذر عليهم التعبير باللغة الفصيحة، لأنهم لم يتمكنوا إلا في بعض الكلمات التي قد تعلموها في البيت، أو من وسائل الاتصال الأخرى.

لذا، يكون التعبير الشفهي أنجح أسلوب لتعليم المتعلمين التعبير، إذ يعد التعبير الشفهي أهم الأغراض في تعليم اللغة العربية، وتنمية قدرات المتعلمين التعبيرية الصحيحة، لكي يتمكنوا من

---

(1) قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقه، دار المعارف،(ط 3)، القاهرة،1977م، ص156.

لغتهم مستقبلا، لا سيما في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، نظرا لقلة قدراتهم الكتابية، مما يجعلهم عاجزين عن التعبير التحريري عدا بعض الكتابة البسيطة التي لا تتجاوز كتابة الحروف، أو الأسماء، أو الكلمات البسيطة، أو الجمل القصيرة والسهلة، وللتعبير الشفهي أهمية لأنه يمكن المتعلمين من التعبير بحرية وطلاقة بلا قيود، ولا تردد، أو خوف، وفي ضوء ما لديهم من مهارات في هذا الجانب، والتغبير الشفهي مناسب للمتعلمين في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، لأنهم يستعملونه منذ بدء الكلام عندهم حتى دخول المدرسة أينما حلوا.

أما في المراحل المتقدمة من التعليم الابتدائي، يتميز متعلمو هذه المرحلة بأنهم أصبحوا أكثر نضجا في قدراتهم العقلية، وأكثر نموا في أجسادهم، وأن خبراتهم قد ازدادت، ومهاراتهم التعبيرية توسعت عما سبقها بما يمكنهم من التعبير في المواقف التواصلية عن كل ما يريدون التعبير عنه، كالمشاهدات، أو ما يسمعونه، أو ما يوجه إليهم من أسئلة تتطلب الإجابة عنها شفهيا، ويتميز التعبير في هذه المرحلة عن سابقتها كونه أصبح أكثر طولا، وأعقد في التراكيب اللغوية، وأكثر تنظيما في العرض، وأقل استعمالا للألفاظ غير الفصيحة أو العامية.

**2-3- مهارة القراءة:** مفهوم القراءة نام ومتجدد، طرأ عليه الكثير من التغيرات والتطورات، تبعا لمراكز الاهتمام، ومقدار الاحتياجات المعرفية والانفعالية، التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها وتلبيتها.

فقد اهتم العلماء والباحثون في التربية وعلم النفس بالقراءة وأولوها عناية كبيرة، خاصة في ميدان تعليمها واكتساب مهاراتها، كونها المهارة الأولى في التعليم، والتي يستقبل من خلالها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية، في اللغة وفي غيرها من الأنشطة التعلمية الأخرى، ولأن احتياجات المتعلم متنامية تطور مفهومها ما أدى إلى اتساعها وتعدد مهاراتها.(1)

نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها،ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة " مجرد عملية ميكانيكية (آلية)، بسيطة، تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، أي إنها تركز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة،والتعرف عليها،

---

(1) مجاور محمد صلاح الدين، تدريس التعبير والقصص، مجلة التربية، اللجنة القطرية للثقافة والعلوم، قطر،1982م،العدد91، ص236.

والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم"(1).

إن قلة الاهتمام بالفهم، وشيوع الأخطاء وكثرتها، أدى إلـى إضافة عنصر جديد لمفهوم القراءة وهو " فهم المقروء" والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني،" فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم"(2).

ازداد الاهتمام بحاجيات القارئ ونشاطه في العملية التربوية، فأضيف عنصر" التفاعل" بين القارئ والنص المكتوب، باعتباره عنصرا إيجابيا، ينصهر في المادة المقروءة ويتفاعل معها ويتدخل فيها تدخلا واعيا موجها، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وهـــذا الاتجاه باكورة ظهور "القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ ألا يكون سالبـا، بل يهم بجـهده، وإعمال عقله فيـما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه"(3).

في مرحلة متقدمة، بدأ الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد، فلا أهمية للقراءة التي لا يستفيد منها القارئ، إذ لا بد أن تعينه على حل المشكلات التي يصادفها في دراسته أو في حياته، فتطور مفهوم القراءة، ليتضمن " توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه مما يقرأ في التغلب على المشكلات، أو مواجهتها، علاوة على الإفادة به فـي مواقف حياتية كثيرة، وإذا لم يوظف ما يقرأ في هذه المواقف، لا يعد قارئا" (4)، وهذا المفهوم يستند إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة، وربطها بحياة القارئ اليومية.

نتيجة الأبحاث التي نادى بها علـماء النفس، وعنايتهم باحتياجات القارئ النفسية المتعددة، كمشكلة أوقات الفراغ، والرغبة في استغلالها، والاستمتاع بها، تحول تركيـزهم إلـى الجوانب الانفعاليـة من

---

(1) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة،1998م، ص 64.

(2) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط17، القاهرة، ،2002، ص57.

(3) حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،2005م، ص146

(4) نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وعبد الكريم بسندي: مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،2003م، ص175

عملية القراءة، فأضيف إلى مـا سبق معنى جديد، وهو "الاستمتاع بالقراءة" المرتبط بعوامل عاطفية مختلـفة، كالميل والرغبة والدافعية، وبهذا أصبحت القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات"(1).

**أ- القراءة والفهم القرائي** :إن الـفهم عنصر مشترك بين القراءة الجهر يّ والصامتة، فهو الغاية الأساسية من القراءة أيا كان نوعها، ولكن درجة الاهتمام به والتركيز عليه تختلف بينهما،حين تعتني القراءة الجهرية كثيرا بجانب النطق، نجد أن القراءة الصامتة تتمحور حول الفهم، ونتيجة هذه الفروق، ولأهمية القراءة ، وخاصة ما يرتبط منها بعملية الفهم، فالقراءة وفق هذا الاتجاه، تعد محاولة نشطة يقوم بها القارئ لفهم رسالة المؤلف، كما أن القدرة على الفهم من أسمـى أهداف تعليم القراءة ، بل" إن الفهم يعد عاملا أساسيا في السيطرة على فنون اللغة، لأنه ذروة مهارات القراءة، وأساس جميع العمليات القرائية"(2)

فقد اتخذ الفهم أبعادا جديدة، واتسعت جوانبه لتشتمل على جميع القدرات العقلية الدنيا والعليا لعملية القراءة، بدءا بالمستوى الحرفي المباشر و انتهاء بالإبداع.

فالفهم يشير إلى قدرة المتعلم عـلى إظهار فهم عام للنص، والـقدرة على الاستنتاج، إضافة المعرفة الحرفية وقدرة التلاميذ ع لى تو سيع فكرهم في النص، من خلال إنتاج الاستدلالات، وابتكار الاستنتاجات، وإحداث الارتباطات بخبراتهم الخاصة، وأن يكون الارتباط بين النص، ومتتا بعا يستنتجـه المتعلم واضـحـا.

وفي هذا التعريف إشارة إلى المهارات التي يشتمل عليها الفهم، من فهم عام، واستنتاج، ومعرفة حرفية، وتوسيع فكر القارئ، وبناء الاستدلالات، والقدرة على توظيفا الخبرات السابقة.

**ب -مستويات الفهم القرائي ومهاراته:**

*** التصنيف الأول:** (3)

---

(1) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2000م، ص105.
(2) ساني عياد حنا وحسن الناصر، كيف أعلم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنشر، البحرين، 1993م، ص174.
(3) رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، وإعدادها، وتطويرها، وتقويمها، دار الفكر العربي للطبع و التوزيع، (ط1)، القاهرة،1998من ص149، 153.

يضع هذا التصنيف الفهم في ثلاثة مستويات، تبعا للمهارات العقلية التي يوظفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي:" الاستيعاب، والنقد والتفاعل مع النص المقروء" وفيمايلي توضيح هذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمنة فيها.

**. مستوى المهارات العقلية الأولية(الاستيعاب):**

ويتضمن معرفة المفردات الجديدة، واستخلاص الفكر من النص، والتمييز بينها، وربط الرموز بالفكر التي تدل عليها، وتلخيص الفكر من النص.

**. مستوى المهارات العقلية المتوسطة(فهم المقروء):**

وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

**. مستوى المهارات العقلية العليا(التفاعل مع المقروء):**

حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف ع ـن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الوحدات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع.

*** التصنيف الثاني:**(1)

ويتوزع على ثلاثة مستويات أيضا، ولكنه يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية، من خلال ارتباطه بالنص المقروء، والمهارات اللازمة له، وهذه المستويات هي:

**. مستوى الفهم الحرفي:**

وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور)، ويتضمن مهارات" تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر، وتحليل الشخصيات"

---

(1) رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة،2006، ص 92،93.

**. مستوى الفهم التطبيقي:**

ويطلق عليه قراءة (ما وراء السطور)، ويتضمن مهارات تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكر، وتمييز الحقائق والآراء وحل المشكلات.

**ج- طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي:** يستمد الفهم القرائي طبيعته المركبة والمعقدة، من عملية القراءة ككل، فهو" العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء فكر معينة، وفهمها، في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، وتنظيم الفكر في صورة ملخصة (العمليات الكلية)، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة).

وتعمل العمليات السابقة معا، في تبادل وتأثير وتأثر، ويمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من لدن القارئ وأغراضه(سياق الحال)"(1)

إن الفهم يتضمن عمليات إدراكية متعددة، متكاملة ومتدرجة، تبدأ بالعمليات البسيطة ، ثم تتدرج في التعقيد، لتحيط بمستويات الفهم ومهاراته.(2)

إن تعليم القراءة في المدخل الاتصالي يهتم في الدرجة الأولى بتحديد الهدف من القراءة، ليس هذا فقط، بل التفكير في أشكال الأداء الأخرى التي يرجى من المتعلم أن يقوم بها سواء أكانت تحديد مكان على خريطة، أو اتخاذ قرار، أو قراءة شيء آخر، أو إجراء حوار، أو غير ذلك من إجراءات، هذه العملية هي ما يطلق عليه تحويل الرموز، وهي عملية ترتبط بين اللغة المطبوعة وبين أشكال الاتصال الأخرى.

يضاف إلى ذلك مساعدة المتعلم على الإدراك المتعمق لما ورد بالرسالة المقروءة، وإن من الأمور الهامة في تدريس القراءة في المدخل الاتصالي، تدريب المتعلم على استخدام القرائن المختلفة في سبيل استيعاب النص المقروء، ومن هذه القرائن شكل الرموز نفسها، ومعناها القاموسي ودلالاتها

---

(1) حسني عبد الباري عصر، الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،2005، ص32 ،33.

(2) رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، ص199.

الثقافية، فضلا عن طريقة بناء الجمل والتراكيب، كل هذه إشارات أو قرائن تساعد في فهم الرسالة، ويطالب المتعلم بأن يكتسبها حتى يستقبل بنفسه بعد ذلك في تحصيل المعرفة، فضلا عن تنمية قدرته على التنبؤ بما سوف يقوله الكاتب. إن القراءة عملية تشتمل على مجموعة افتراضات ينبغي أن يختبرها المتعلم، وأم يدرب على ذلك.(1)

**2-4- الكتابة:** كانت الرواية أول محاولة قام بها العرب الفصحاء الأوائل لنشر العلم، وهي الطريقة البدائية عند جميع العرب قديما، فكانت الرواية تمتاز بالحرص البالغ والدقة الكاملة والأمانة، وهذا ما ظهر في حفظ القرآن الكريم، والحديث الشريف فيما بعد.

أما كتاب العرب فكانوا محدودين جدا، والقرآن الكريم حث على الكتابة، قال الحق تبارك وتعالى: ﴿**يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه وليكتب بينكم كاتب بالعدل**﴾(2).

لم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق، ولكنها أصبحت عملية معقدة ومتعددة الجوانب، تتمثل في" إعادة ترميز اللغة المنطوقة، في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف، اصطلح عليه أهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال، مقابلا لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء، والمشاعر، من كاتب إلى قراء، بوصفهم مستقبلين"(3)

وحين تذكر الكتابة، فإنما يقصد بها التعبير، "ولكنه تعبير تحريري لا شفاهة فيه، ولعل ما يميز التعبير الكتابي عن الشفوي، هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد فنون اللغة الأخرى، فإذا ارتبط التعبير بالحديث، فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي"(4)

ويعرف التعبير الكتابي عموما، بأنه "استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وانفعالات"(5)

---

(1) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص63،64.
(2) سورة البقرة، الآية:82.
(3) محمود كامل الناقة و وحيد السيد عاطف، تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله، و فنياته، ص11.
(4) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2000م، ص243.
(5) محمد لطفي محمد جاد، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، أفريل 2005م، العدد الثاني، ص34.

تمثل الكتابة مرحلة متقدمة من الاكتساب اللغوي، الذي ينم عن تطور في القدرات العقلية، ونمو في البنيات المعرفية لدى الإنسان عموما والطفل المتعلم على وجه الخصوص، وينظر إليها في المداخل الحديثة لتعليم اللغة باعتبارها المهارة الرابعة، وهي وإن جاءت في هذه المداخل بعد القراءة في الترتيب المنطقي لهذه المهارات، إلا أنها لا بد أن تكون سابقة لوجود القراءة، لأن ميدان القراءة هو الكلمة المكتوبة، هذا في الأصل والمنطق، فرؤية الرمز تسبق كتابته، ومن ثم لا يمكن للإنسان في لغة ما أن يكتب كلمة دون أن يكون قد قرأها أو رآها، وهكذا فإن الكتابة في ـ آن واحد ـ فن سابق لاحق للقراءة.(1)

إن تعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب المتعلم على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءا من مرحلة ما قبل الكتابة، التي يجمع فيها المتعلم بيانات عما يريد أن يكتب حوله، وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد، والتي يعيد فيها المتعلم النظر فيما كتبه تطويرا أو تحسينا له.(2)

ـ **الكتابة بين الوظيفية والإبداعية:** إن النظر إلى الأنشطة الكتابية التي يقوم بها الفرد، سواء في حياته أم في دراسته، يظهر بأن هناك نوعين من الكتابة: وظيفية وإبداعية، فتعتمد الكتابة الوظيفية على التعبير عن المواقف الحياتية اليومية، بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير، أو الكتابة العلمية، ككتابة رسالة، أو طلب، أو تلخيص...وما إلى ذلك، في حين تستند الكتابة الإبداعية إلى التعبير عن الذات أو مشاعر النفس وأحاسيسها، بأسلوب أدبي يغلب عليه طابع البيان والبديع، ككتابة قصة، أو مسرحية، ...وتشكل أنشطة الكتابة الوظيفية الجانب الأعظم من الأنشطة الكتابية، والتي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية، لذلك ينبغي الاهتمام بها، ومراعاة هذا النوع من الكتابات في برامج تعليم اللغة، إذ إنها لا بد أن تهدف وتمكن المتعلم من أن يكون قادرا على القيام بالمهام والأنشطة التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه.(3)

---

(1) ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،(ط1)،عمان،الأردن،2010م،ص34.

(2)رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص66.

(3) فتحي يونس، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة،2000م،ص443.

إن الكتابة بنوعيها ليست منفصلة تماما، وإنما تتداخل في كثير من الأحيان، فالتعبير الوظيفي يحتمل بين طياته جوانب إبداعية، والعكس كذلك، كما أن بعض مجالات الكتابة تشترك بين الوظيفية والإبداعية، كما في كتابة المقال، الذي ينقسم إلى نوعين: المقال الذاتي، الذي يعد من مجالات التعبير الإبداعي، لارتباطه بشخصية الكاتب وأسلوبه في التعبير غن انفعالاته، كما يستند إلى الصور الخيالية والصنعة البيانية، والألفاظ القوية الجزلة، أما المقال الموضوعي، الذي يعد من مجالات التعبير الوظيفي، يتطلب من الكاتب البساطة والوضوح، والخلو من الغموض واللبس، والمنطقية في العرض وتقديم المعلومات، بحيث لا تطغى شخصية الكاتب وعواطفه على الموضوع.(1)

أخيرا، إن مداخل تعليم اللغة التي ذكرناها، وغيرها من المداخل الحديثة الأخرى، استندت إلى أسس ومبادئ تتعلق بتعليم اللغة في ظل التطورات الراهنة، كالتطور المعرفي المتزايد، وظهور احتياجات لغوية نفسية جديدة لدى المتعلمين، فاللغة تتطلب مجموعة من القدرات التي ينبغي توفرها لدى المتعلم، وخاصة في المرحلة الأولى من تعلمها، وأبرزها ما يرتبط بجهاز النطق، والقدرات السمعية والبصرية. لذلك بات من الضروري حفز هذه القدرات وتعزيزها، وتنميتها، كخطوة سابقة لاستعمال اللغة، من خلال برامج التهيئة اللغوية المناسبة، مع ضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية الأساسية في المراحل التعليمية الأولى، وفي مقدمتها النطق الصحيح للأصوات، والتمييز بين المتشابه منها والمتقارب نطقا وشكلا، ويتم هذا من خلال التركيز على الجانب الصوتي للغة.

كما أن الاهتمام بالمهارات اللغوية وتدريسها متسقة، ومنسجمة، يؤدي حتما إلى ربط اللغة بالمواقف الوظيفية التي يمارسها المتعلم في حياته، وفي بيئته، من خلال ربط المحتوى التعليمي بالواقع والحياة، لنعد متعلما مؤهلا للتعامل مع المجتمع بكل ما فيه، باكتسابه الكفايات اللغوية، والكفايات التواصلية الضرورية والتي تؤهله للتواصل الإيجابي مع أفراد مجتمعه.

**3- المقاربة بالكفايات من منظور التعليمية:** تميّز القرن العشرين بتطور سريع للعلوم والفنون، والأدوات التكنولوجية ووسائل الاتصال، والتجريب العلمي، مما أثر إيجابا على التربية والتعليم، فأخذت المنظومات التربوية تستفيد من النتائج التي أحدثتها الثورة العلمية في المجال

---

(1) حاتم حسين لبصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص82.

التكنولوجي، وأخذت تعيد النظر في الوسائل والطرائق والتقويم، وذلك من أجل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة الخالي والبعيد عن المنفعة.

وقد دلت التجارب أن المتعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية، حينما يصطدم بالحياة العملية، فأغلب المتخرجين من الجامعات والمعاهد يجدون صعوبة في الاندماج في عالم الشغل، ويعود ذلك إلىالهوة الموجودة بين المعارف المدرسية ومتطلبات الواقع الوظيفي، وفي أغلب الأحيان يضطر رؤساء المؤسسات إلى تخصيص فترات تدريبية للمتخرجين، لتأهيلهم لممارسة الوظيفة الجديدة.

هذا الأمر، جعل علماء التربية يمعنون النظر في آليات النجاح في قطاع التكوين المهني، والقطاع الصناعي، وبعد جهود مضنية ابتكروا نموذج التدريس بالكفايات.

عرفت (المقاربة بالكفايات) في العقود الأخيرة من القرن الماضي كمدخل للمناهج والبرامج، من حيث المفهوم او من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة، وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بصياغة وظيفية تعين على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي سطعت حدودها، لذلك حاولت التدقيق في جانبين خاصّين بالكفايات أحدهما معرفي والآخر تطبيقي.

**1-3- مصطلح الكفاية في حقل التعليمية**:

إن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية، فتحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكفايات القابلة للتحويل، والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة (1)، وبالتالي هناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية.

"إن الكفاية هي القدرة ( Capacité) ، سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال" ، أما ( F.Perrenoud) فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية قصد إعادة بنائه في التربية فيقول:" الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية فينمط معين من الوضعيات"(2)، فالكفاية عنده ، هي القدرة التي تستند إلى المعارف، لكنها لاتختزل فيها.

---

(1) الحسن اللحية، نهاية المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005م، ص122.

(2) فليب برنو، الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة: لحسن بوتكلاري، ،دار النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء، 2004م، ص،12.

لقد تبنّى التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا .(1) ناهيك عن المنظومات التربوية العربية التي اختارت هذه المقاربة كأساس لبناء مناهجها التعليمية ، منها تونس المغرب والأردن، ولبنان، أما في الجزائر فإن هناك سوء اختيار للمصطلح فعند الترجمة يقع إشكال معرفي معقد، لأن " المفهوم أحد الرموز الأساسية في ناهيك عن المنظومات التربوية العربية التي اختارت هذه المقاربة كأساس لبناء مناهجها التعليمية ، منها تونس المغرب والأردن، ولبنان، أما في الجزائر فإن هناك سوء اختيار للمصطلح فعند الترجمة يقع إشكال معرفي معقد، لأن " المفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئا معينا أو إحدى خصائص هذا الشيء وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها، ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة" (2)، وإن مصطلح الكفاءة في المنطلق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط للفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملا معينا، حيث لا يستطيع شخص آخر القيام بهذا العمل.

من المعلوم أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية وديداكتيكية جديدة ومعاصرة، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أوالشخصي أوالموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات – المشكلات - قصد التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني. ومن ثم، فاكتساب الكفايات هو السبيل الحقيقي لتحصيل النجاح، وهو أيضا أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم أثناء مجابهته لواقعه الحي. ومن ثم، تنصب بيداغوجيا الكفايات على

---

(1) سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص 26، 27.

(2) رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، (ط 1)، بيروت، لبنان، 2000م، ص، 102,

المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية.

**2-3- مفهوم بيداغوجيا الكفايات :** تعرف الكفاية ( Competence) على أنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر، الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة. ومن ثم، فالذكاء الفعلي يتمثل في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وديداكتيكيا وواقعيا. ويعني هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستضمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه. أي: إن المتعلم يستثمر موارده حين مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة، باختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية. وعليه، تعرف الكفاية عند جيلي ( GILLET) بأنها " نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية،تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف إلى المهمة – الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية"(1)

**ـ تعريف الوضعيات:** إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسيط، فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعا ومواضع الدالة على الإثبات في المكان. أي: إن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء(2)ولكننا نجد، في اللغات الأجنبية، حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. أما معجم روبير( Robert)، فيرى أن الوضعية هي " أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع" أي: إن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه " مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث"(1)، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق الذي هو" عبارة عن وضعية يقع فيها

---

(1) GILLET , P : L' utilization des objectives en formation , contexte et évolution Education permanent , Nr :85 , octobre 1986 , p :17-37

(2) ابن منظور،لسان العرب،(ج2)، ص743.

(3) Paul Robert:**Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992, p: 378.

شيء، وتساعدك - بالتالي- على فهمه"(1).

ويمكن أن نفهم من هذا كله أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق، والظروف، والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصعوبات، والمسائل، والاختبارات، والمحكات، والحالة، والواقع، والدعامة، والإطار، والإشكالية...إلخ.

وتعرف الوضعية، في مجال التربية والديداكتيك، بكونها" وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"(2)

إن الوضعية واقعية ملموسة، يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته ع ـن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة.

إن الوضعية-حسب محمد الدريج- " تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمـــام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها،وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحدي ـا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية"(3)

وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة. والمقصود بأن تكون كفئا ومؤهلا، يعني أن تكون إنسانا ناجحا ومتمكنا من أسباب النجاح.

ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. ك م ا أنها ذات هدف معين، وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمرة للتفاعل مع المحيط. أضف إلى ذلك أنها مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية والممكنة والمحتملة. وه ـي محفزة على النجاح والتفوق والتميز. ومـن جهة أخـرى، ينبغـي أن تكـون مدعمة

---

(1)Paul Robert:**Le Petit Robert**,, p :247.

(2) بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، (ط1)، الدار البيضاء،2003م،ص121.

(3) محمد الدريج، الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع،المغرب، أكتوبر2000م، ال عدد16، ص60

بالأسناد والوثائق والتعليمات والنصوص، ومعايير التقويم، ومؤشرات التصحيح.

**3-3 -المقاربة النصية في حقل التعليمية:** يشكل النص في المقاربة النصية محورا تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية، فيشكل نقطة انطلاق التعلمات، وبناء المهارات اللغوية الأخرى " فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم، ثم يمارس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة دون التدريب على إنتاج النصوص"(1).

وتعد القراءة في إطار المقاربة النصية وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات وليست غاية في حد ذاتها، فتتجاوز الأداء إلى عمليات لغوية أخرى باعتبار" نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي"(2)، وبهذا تظهر الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة: القراءة والتعبير الشفهي والتواصل والكتابة، وتطبيق هذه المقاربة يحقق وظيفتين تربويتين هما:

**الأولى**: تتعلق بالتلقي والفهم، فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصدية أصحابها، وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

**الثانية:** تتعلق بالإنتاج، فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك. (3)

إن الممارسة النصية التقليدية كانت في تناولها للنصوص من أجل فهمها أو من أجل اتخاذها منطلقا لتمارين كتابية أو شفوية، عادة ما تهمل وظيفتها.

إن الجهل بالبعد النصي يؤدي خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضا خزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، فإذا ما حصل تجاوز هذين الأمرين،فلا شيء سوى تحليل النص تحليلا لا يخضع إلى منهج معين، وذلك من أجل فهمه أو التعرض إلى ما

---

(1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011، ص 12.

(2) المرجع نفسه، ص ن.

(3) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 12.

يطرحه من قضايا اجتماعية، ثقافية أو غيرها.

إن لكل هذه العمليات فوائدها التي لا يمكن نكرانها، غير أن عيبها هو أنها تحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة وتهمل البعد النصي، فتكون نتيجة ذلك أن التلميذ يصبح بإمكانه تكوين جمل سليمة وتحديد وظائف الكلمات فيها، كما قد يحصل على ثروة لفظية معتبرة، غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي.

وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، تعين اطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع.

**3-4- النص التعليمي ومعايير اختياره:** ذكر كثير من الباحثين في مفهوم النص" أن غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السّنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعلمية..... وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة، فصار يقال النص القانوني والنص الديني، والنص الأدبي والنص العلمي والنص التعليمي ."(1)، فكل مكتوب قل أو كثر" احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص، وهذا ما دأبت عليه بعض التقاليد الغربية، الفقرة من الكتاب نص، والمواضيع التي تقترح على التلاميذ في كتاب نصوص، وموضوع الدرس نص، والخطبة الدينية نص، والكتب الدينية نص..."(2).

ويقتضي النص التعليمي أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية، وهذا ما يتطلب توافر شروط النضج والأهمية والاختصاص في واضعيها، "كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي

---

(1) محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 1997م، ص 5.
(2) المرجع نفسه، ص،ن.

من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها.(1)

يشكل النص التعليمي محورا أساسيا تدور حوله تفاصيل وإجراءات العملية التعليمية التعلمية، وحتى يحقق النص المطبوع الغرض الذي يستخدم من أجـله يجب أن يكـون جذابا ومفيدا وسهل القراءة.

وإن تصميم نصوص القراءة له أهمية كبيرة في الرفع من درجة المقروئية لدى المتعلمين، وتكمن أهمية التصميم هذه في تنظيم الأفكار على الصفحات المطبوعة للكتاب، وقد أشارت جاروفالو (Garofalo) إلى" وجود عملين يحددان ردود فعل القارئ للنص المقروء هما: ما لدى القارئ من معلومات، وعلاقة القارئ بالنص المقروء.... ل و أن لوضوح الخط والرسومات التوضيحية والألوان والمفردات ومستوى صعوبة المفاهيم والتراكيب اللغوية وتنظيم المعلومات أثـر على أداء المتعلمين في القراءة."(2)

كما يشير هارتلي (Hartley) " أن مقاس الصفحة وطريقة إخراجها يجعلان التعلم من النص يسير بطريقة سلسة بعيدة عن الخلط "(3)، هذا وتتنوع طرق تصميم النصوص التعليمية وفق غرض القراءة، وطبيعة النص المقروء، ومن القارئ، ونوع الوعاء الذي يحتوي على النص كالصحف والمجلات ودوائر المعارف والكتب العلمية والمطويّات وغيرها.

لقد انطلق" دي بوجراند" و"دريسلر Dressler " من عجز الدراسات اللسانية السابقة في كشف نماذج مقبولة للنشاط الإنساني، فاقترحا معايير النصية ( Textualité) أساسا مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها وهي:

**أ ـ الاتساق (Cohésion)**:

ويترتب على إجراءات تبـدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها اللاحق،

---

(1) علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 1999م العدد 130، ص107.

(2) Garo falo ,Typographie Cues as aid to Learning from text books, visible language, 1988,p273,298.

(3) Hartley,Planing the typographical structure of instructional text ,Educational psychologist ,1986 ,p 325 .

فيتحقق لها النشاط الرصفي، ومن وسائل الاتساق، التكرار والألفاظ الكنائية، والإحالة المشتركة، والحذف والروابط كأدوات العطف.

وقد أشار" دو بوجراند" إلى أهمية وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال ضغط البنية السطحية، وحذف عناصرها أو تطويرها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التميز أو الهوية في النص، والتوازن المناسب بين التكرار والاختلاف في البنية السطحية حسب ما تتطلبه اعتبارات الإعلامية.(1)

هذا ما يكسب المتعلم قدرة استنباطية عالية من خلال استقراء أنماط الاستبدال والإحلال التي تحدث للوحدات اللغوية على سطح النص، عن طريق التكرار والحذف والربط والإحالة والتعريف وغيرها من أدوات الاتساق النصي.

إن المتعلم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب، بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن بعض، علما أن مستويات اللغة " تتمايز"عند النظر، لكنها تترابط في الأداء ترابطا عضويا، إذا أدخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية، تمكن له أن يصبح قادرا على الأداء اللغوي في مظاهر الوظيفية المتعددة (القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والاستماع، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي"(2).

ومن شأن هذا التفاعل القائم بين مستويات اللغة أن يسمح لنا كذلك بـ " العدول عن القراءة الخطية التسلسلية، التي تجعلنا لا نحيط بمعمار النص وهندسته، ومن ثم عما يميز النص الأدبي عن النص الإشهاري وغيره "(3)

إن الكفاية النصية التي يمتلكها المتعلمون اعتمادا على أدوات الاتساق، تجعلهم قادرين على فهم ما يلقى إليهم من نصوص قصيرة وطويلة، بسيطة ومعقدة، أدبية وغير أدبية، وتحسن لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسخ لديهم مزية الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء.

---

(1) رولان بارث، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: منذر العياشي، مركز الإنماء، ط1، 1992، ص103.
(2) نهاد الموسى، الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ص15.
(3) محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي" ملاحظات أولية"، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، شعبان 1418هـ، ديسمبر1997م، العدد ص425،426.

**ب ـالانسجام: (Cohérence)**

ويتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي، وتشمل وسائله العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص وغيرها . (1) ويتعلق الانسجام بالجانب الباطني من النص، فهو لا يظهر على سطح النص فتتأكد بذلك أهمية هذا المعيار في تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين مقدرته على نسج ملفوظات مفككة، وفهم رسائل مهمة.

ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته، ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره.

ومن شأن العملية الذهنية السابقة أن تمكن المتعلم من الفهم والقدرة على مقاربة المعطى الشمولي للدروس يسمح له بالاستغناء عن التذكر الحرفي السطحي للمعلومات، لأن الناس إذا بنوا نماذج معلومـاتهم الخاصة بما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي أن يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاؤوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع والاستدلال والتحديث. (2)

كما يفيد الانسجام المتعلم في المقدرة على التأويل والتعمق في إظهار العلاقات المضمرة بين أفكار النص وأحداثه ويتدرب على توظيف خبراته في تداعي اللغة بالفكر، ومعارفه السابقة والآنية، في فك الرموز والربط بين المعاني والصور والتأويل، وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجية وعملية لا مجرد قوالب تحليلية جاهزة يتم إسقاطها على جميع النصوص.

إن معيار الانسجام مرتبط أساسا بالدلالة التي تتحكم فيها عوامل كثيرة منها اللغوية وكثير منها غير اللغوية، وجب مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص ومدى استيعابهم لها، والتدرج في طرحها.

**ج ـ القصدية (Intentionnalité) :**

وتتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالاتساق والانسجام، وإن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطية معينة للوصول إلى غاية بعينها.

---

(1) روبرت دو بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، علم الكتب، ط 1، 1998م، ص103.
(2) المرجع نفسه، ص454.

يرتكز دور المقاصد بوجه عام على مقاربة تصور المعنى كما هو عند المرسل، إذ ينبغي عليه مراعاة طريقة التعبير عن قصده، وانتقاء الاستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية، فتكون وظيفة اللغة حينها تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب بما يناسب السياق بمجمله، فتنضج المقاصد بمعرفة عناصره.

إن تحديد الأهداف ووضوحها يعين معلم اللغة على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط، ويساعد على التقويم، ومن ثم على رفع مستوى العملية التعليمية محتوى ووسيلة ونشاطا وعلاقة وتقويما وتطويرا بالمواءمة بين المنهج المعتمد والأهداف المسطرة.فيمكن للمعلم ـ مثلا ـ اختيار المناشط اللغوية الشائعة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيبا تنازليا في ضوء الشيوع والتكرار في الاستعمال الواقعي، بحثا عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، وتنتقى أكثر البنى اللغوية شيوعا وتواترا في اللغة المنطوق بها، وفي أساليب الكتاب المعاصرين، قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة، واستقبالا في الاستماع والقراءة، وينمو التمهير بالمران والممارسة ويستمر بوجود القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أداؤه جيدا، وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى.(1)

**د ـ المقبولية (Acceptabilité)** :

تتضمن المقبولية موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص (2) ، وفي حقل التعليمية ينبغي أن يراعي الأستاذ موقف المتعلم تجاه ما يعرض عليه من أمثلة، حيث تقدم له مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيتها حتى يتمكن من فهمها وضعا واستعمالا، ويدرك ما فيها من قواعد ومضامين.

إن الأستاذ ملزم بانتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلمين وظروفهم النفسية، فهم محور العملية التعليمية وأساسها، والنصوص أكثر انسجاما مع الوقائع الخارجية " فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع على أنظمة القواعد النحوية والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص

---

(1) محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة اللغة العربية بدمشق، المجلد 84، الجزء2، ربيع الثاني، 1430هـ ، نيسان 2009م،ص 316،321.

(2) روبرت دوبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص104.

منها بالجمل (1)، بل إن تدريس القواعد بطريقة النص ضروري جدا في تحقيق مقبولية المتعلم واهتمامه، يظهر ذلك جليا في خطوات هذا الأسلوب في التدريس الرامي إلى وضع القاعدة اللغوية في مقام مناسب لتلقيها.

**هـ ـ المقامية** (Situationalit):

ويتضمن هذا المعيار العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف أو يغيره. وقد لا يوجد إلا القليل من الوساطة في عناصر المقام كما في حال الاتصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك المباشر، وربما توجد وساطة جوهرية، كما في قراءة نص قديم ذي طبيعة أدبية يدور حول أمور تنتمي إلى عالم آخر.

إن رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية أمر حتميٌّ لضمان نجاح العملية التعليمية، بل إن المعايير السابقة تصبح بلا أهمية إذا ما بترت من مقامها، واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها

المنبثقة منه، فلا بد للنص " أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف، (2) لتحدد للأستاذ طريقة أدائه وترتيب أفكاره تبعا للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على" وحدة خطابية * يكون محتواه خاضعا تماما لمقاييس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة، ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه: الصوتية والبنوية والدلالية)" (3)، وهذه الطريقة ناجعة جدا في اصطناع مناخ لغوي يكسب المتعلم شجاعة في نطق الفصحى والتعبير عن مختلف المواقف.

---

(1) المرجع السابق، ص 92،93.

(2) المرجع نفسه، ص 91.

* الوحدة الخطابية: نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف.

(3) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2008م، ص39.

**و - التناص (Intertextualité)** :

ويتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به، وتشير النصوص إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضيّ عام ، أمّا من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالأحداث الجارية بخصوصها، وتنطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص وغيرها (1)، مما يكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناء والمتماثلة دلالـة وفكـرا، فيتعلم مهارات الربط والاستنتاج والاستدلال،ويتدرب على قراءة ما تخفيه السطور. إن تدريس التناص يفضي بالمتعلم إلى هيكلة استراتيجية شاملة للمقرر الدراسي، يميز ثم يصنف فيها المختلف ويجمع المؤتلف، ويتحاور مع الأنساق اللغوية.

**ي - الإعلامية (Informative) :**

تعني " الجِدَّة أو التنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف، فإذا كان استعمال نظام في صياغة نص ما يتكون من الهيئة التي تدور عليها العناصر المستعملة في وقائع صياغة هذا النص، فإن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقف معين (أي إمكانه توقعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظـر الاختياريــة، وكلما بعد احتمال الورود ارتفع مستوى الإعلامية " (2)، لذا بإمكان المعلم تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلمين وتجاوبهم معه. وتتنوع مظاهر الإعلامية تبعا للمادة المدرسة التي تصاغ من نصوص واقعية، لأن " الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثيلتها في النظم الفعالة".(3)

فالنصوص تسعى إلى تلقين مقتضيات الأداء وتحدد مناسبات الاستعمال ومن هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية.

---

(1) دوبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص92.
(2) المرجع نفسه، ص249.
(3) المرجع نفسه، ص، 251، 252.

وهذا يرتكز بطبيعة الحال على نوعية النصوص، فإذا كان الأستاذ بصدد شرح قواعد اللغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع فيستحسن وضع نصوص لغوية وعلميّة وشعبيّة وغيرها، أما إذا خطط المعلم لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإن النصوص التعليمية أو الأدائية أكثر فعالية وأدق تشخيصا للظواهر اللغوية. (1)

(1) نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، (ط 6)، 1429هـ،2008م، ص149.

**أولا: مناهج اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.**

يواجه عالم اليوم تغيرات متلاحقة في المعرفة العلمية ونظم المعلومات والاتصالات، مما أثر فـي كيفية تطبيق المعرفة بأنواعها في حياة الإنسان، وأصبح من غير المقبول الاستمرار على المناهج بصورتها التقليدية التي تركز فقط على بنية المعرفة، فبدأ الاهتمام بطريـقة التفكير والتعامل مع المعرفة، والمنهاج الدراسي ركنا مهما في العملية التعليمية، كونه يرسـم الصورة العامة ويحدد الملامح الرئيسية لما ينبغي أن تكون عليه شخصية المتعلم الذي يجري إعـداده وتربيته.

تسعى معظم الدول إلى تطوير مناهجها الدراسية وتحديثها لتلبية متطلبات التطورات الحديثة المتسـارعة، وكما هو معروف فإن العملية التعـليمية متحركة ومتطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة والمجتمعات، ومن الملائم أن تساير هذا التغير الحتمي تواكبه لكي يكون التعليم محققا لطموحات الأمة ملبيا لآمالها وتطلعاتها.

وتأتي أهمية مناهج اللغة العـربية من أهمية اللغة ذاتها، فهي وسيلة التواصل التي تبنى عليها عملية تطبيق المعايير اللسانية والتواصلية التي تفضي إلى تحقيق الأهداف التي يسعـى النظام التعليمي والتربوي إلى تحقيقهـا، وتضمينها في هذه المناهج لا يتحقـق إلا بوجود محتوى دراسي ملائم لهذه الأهداف، وقائم على مراعاة مراحل النمو العقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والخلقي، والروحي، والجسمي للمتعلم،لتكون المادة التعليمية ذات معنى بالنسبة إليه، لذا وجب أن يكون منهاج اللغة العربية مناسبا للمرحلة الدراسية، من حيث اللغة والجوانب الاجتماعية، كون الأطفال الذين يعيشون في بيئة غنية ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، أو في أسر توفر فرص الاتصال بالمواد المطبوعة من كتب وصحـف، ومجلات، وغيرها، يختلفون في ثقافاتهم العامة عن أطفال يعيشون في بيئة أو مجتمع لا تتوافر لهم فيه مثل هذه الفرص، وتعتبر الدول المغاربية وأخص الجزائر وتونس والمغـرب من هـذه المنظومات التربوية التي سعت إلى مسايرة هذه التحديات، واتجهت نحو تحيين المناهج وتطويرها.

**1- المنهاج الجزائري:**

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في المنظومة التربوية الجزائرية كونها اللغة الوطنية الرسمية، ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس الأولى لكافة المواد التعليمية في المراحل التعليمية الثلاث، ويعد التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات التواصلية.

**أ- المبادئ المؤسسة للمنهاج الجزائري:** تتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاث جوانب:

**- المجال الأخلاقي (القيمي):** يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطرائق العلم، وطبيعة المناهج، واختيار مضامينها على أساس يمكن كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة أولا بقيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية)، التي تشكل بانصهارها "جزائرية" الجزائري، ثم ذا بعد عالمي ثانيا، وذلك بتناول التراث بكل مكوناته في سياقه الوطني الجزائري.

**- المجال الإبستيمولوجي (المعرفي):** على المناهج التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة، والتي تشكل أسس التعلمات، وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد بعضها ببعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد. (1)

**- المجال المنهجي والبيداغوجي:** ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنوية الاجتماعية، والتي تعتمد منطق التعلم، والمقاربة النسقية. (2)

إن منهج اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاستماع، نظرا لأهميته في هيكلة فكر المتعلم وصقل

---

(1) وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص3.

(2) المرجع نفسه، (ص ن)

شخصيته، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل التي طالما أهملت في مناهج الجيل الأول، بالإضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربية ي هذه المرحلة تغذي البعد ين الثقافي والوجداني، وتغرس قيم الأمة الجزائرية.

**ب ـ ملامح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي (في اللغة العربية):**

هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي للتربية، وخاصيات كلفت المدرس ـة بمهمة تنصيبها ل ـدى جزائرية الغد ، إنها " مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهج الدراسـي، وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتسم بالانسجام الداخلي."(1).

تترجم الغايات المحددة للمدرسة الجـزائرية، كما تصـف ـ في الوقت نفسـه ـ المواطن النموذجي الذي يقع على عاتقها مسؤولية تكوينه، فهذه العناصر مجتمعـة هي الأغ ـراض التعلمية التي تتمحور حول الأنشطة البيداغوجية للمدرسة، وترجمتها وهيكلتها في شكل كفـاءات شاملة وفق نظم المدرسـة (مراحل، وأطوار، وسنوات) سيمكن مـن إنجازهـا تدريجيا.

---

(1) المرجع السابق، (ص ن)

| | ملمح التخرّج من الطور 1 الابتدائي | ملمح التخرّج من الطور 2 الابتدائي | ملمح التخرّج من الطور 3 الابتدائي | ملمح التخرّج من مرحلة التعليم الابتدائي |
|---|---|---|---|---|
| **الكفاءة الشاملة** | **في نهاية الطور الأوّل**: يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكوّن من ستّين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تامّا، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالـة. | **في نهاية الطورالثاني** : يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة معبّرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردي والوصفي، تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، ويفهمها، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالـة. | **في نهاية الطور الثالث**، يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبّرة ومسترسلة نصوصا مركّبة ومختلفة الأنماط، مع التركيز على النمطين التفسيري والحجاجي تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالّة. | **في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي** ، يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبّرة مسترسلة نصوصا مركّبة ومختلفة الأنماط، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالّة. |
| **الكفاءات الختامية** | يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها. | يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي، ويتفاعل معها. | يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، ويتجاوب معها. | يفهم خطابات منطوقة من أنماط مختلفة، ويتجاوب معها. |
| | يحاور ويناقش موضوعات مختلفة، ويقدّم توجيهات انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالّة. | يسرد حدثا، أو يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالّة. | يعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره، ويعلّلها انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالّة. | يعبّر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالّة. |
| | يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي، تتكوّن من من ستّين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تامّا، قراءة سليمة ويفهمها. | يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان السردي والوصفي، تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها. | يقرأ نصوصا مركّبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، قراءة سليمة ويفهمها. | يقرأ نصوصا مركبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئيا، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، قراءة سليمة ويفهمها. |
| | ينتج كتابة من أربع إلى خمس جمل يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالّة. | ينتج كتابة نصوصا من ستّة إلى ثمانية أسطر، يغلب عليها النمطان السردي والوصفي، في وضعيات تواصلية دالّة. | ينتج كتابة نصوصا من ثمانية إلى عشرة أسطر يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالّة. | ينتج كتابة نصوصا متنوّعة الأنماط تتكوّن من ثمانية إلى عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالّة. |

**جدول رقم: 01 يبين ملامح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي في اللغة العربية (البرنامج الجزائري)**

**ج ـ التقويم:** جاء في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي أن التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها، قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للمتعلم أن ينجح إلا بوضع استراتيجية للتقويم بأنواعه: التشخيصي والتكويني و الإشهادي، الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات. وقد جاء تصور المنهج للتقويم بثلاثة أبعاد:

**ـ البعد الأول:** تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها، يتماشى وسيرورة التعلم والإدماج.

**ـ البعد الثاني:** تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.

**ـ البعد الثالث:** تقويم القيم والكفاءات العرضية.

ولتحقيق هذه الأبعاد وجب استعمال شبكات للتقويم أهمها:

ـ شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم، والتي تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد، وأخرى خاصة بالتقويم المستمر للمتعلم تواكب تعلم الإدماج، وتقويمه في الميدان الواحد.

ـ شبكات بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات.

ـ شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية.(1)

**2 ـ البرامج الرسمية التونسية:**

تحظى اللغة العربية بمنزلة مركزية في المنظومة التربوية التونسية، فهي اللغة الوطنية التي بها يتجذر المتعلم في هويته الوطنية وبواسطتها يتأصل في الحضارة العربية الإسلامية،وهي أداته الرئيسة التي يعتمدها في التواصل مع الآخرين، والتعبير عن المفاهيم والمعاني الذهنية أو الوجدانية، والإفصاح عن مشاعره وحاجاته. وتبعا لذلك، فهي تعلم في كافة المراحل تعليما يضمن حذقها وإتقانها بما يمكن من استعمالها تحصيلا وإنتاجا في مختلف مجالات المعرفة.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016م، 40.

**أ- المقاصد التربوية من تدريس اللغة العربية:**

إن تدريس اللغة العربية يهدف عبر مختلف أنشطتها إلى تحقيق المقاصد التربوية التالية:

- غرس روح الاعتزاز في نفوس الناشئة بلغتهم ودع ـم إيمانهم بقدرتها على مواكبة العصر في تطوره الحضاري والعلمي وتوطيد صلتهم بواقعهم قصد تهيئتهم للاندماج في الحياة الاجتماعية والعيش مع الآخرين.

- تغذية عاطفتهم وصقل أذواقهم بمساعدتهم على اكتشاف ما في العربية من أسرار فنية وجمالية وتنمية خيالهم وإيقاظ طاقة الإبداع لديهم.

- تنمية الملكة اللغوية لدى المتعلمين بإغناء زادهم اللغوي، وتمكينهم من حذق أساليب العربية وتراكيبها وصيغها كتابة ومشافهة بما يعزز قدراتهم على التواصل مع الآخرين مع تنمية قدراتهم - توسيع دائرة معارفهم وثقافتهم لتمكينهم من البحث ومعالجة المشاكل وإنجاز المشاريع.

- تدريبهم على النقد والتقييم، وتوخي منهجيات ناجعة من أجل بناء مواقف شخصية.

**ب - ملامح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي:**

- **الأبعاد الشخصية:** وتتجلى في أن يكون المتخرج: معتزا بانتمائه إلى تونس، معتزا بذاته حريصا على الحفاظ على ذاته وصيانتها، قادرا على التفاعل الإيجابي مع محيطه القريب والبعيد، واثقا من نفسه، مستقلا فكرا وممارسة، جريئا في سلوكه ومواقفه، تواقا إلى التفوق والامتياز، قادرا على الاجتهاد ومتحفزا للتجديد.

- **الأبعاد المدنية:** وتتمثل في أن يكون المتخرج متجذرا في هويته، قادرا على العيش مع الآخرين، محترما لغيره، متسامحا فكرا وسلوكا، متضامنا،محترما للقانون، مقدسا للعمل وحريصا على إتقان ما يقوم به، نزيها، متحليا بروح المسؤولية، رحب الصدر، قابلا للنقد.
- **الأبعاد المعرفية والثقافية:** وتتجلى في أن يكون المتخرج قادرا على التواصل، معبرا بأشكال متعددة، متفتحا على الثقافات الأخرى، قادرا على النقد والحجاج والبرهنة، خصب الخيال.

ـ **الأبعاد العملية:** وتتمثل في أن يكون المتخرج قادرا على توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة، متكيفا مع المتغيرات، مبتكرا.(1)

ج ـ **المقاربة بالكفايات** : إن المقاربة بالكفايات جملة من المفاهيم والمرجعي ات تسمح بإعادة النظر في طبيعة العلاقات بين عناصر عملية التعليم والتعلم، من ذلك أنها تضع المعارف في خدمة الكفايات، وتؤسس لممارسات بيداغوجية جديدة تختف عن النموذج التعليمي التلقيني والتراكمي، وترسي قواعد نموذج تعليمي يضع المتعلم في قلب العملية التربوية، وتجعل التقييم في خدمة التعلم، أما المدرس فيسند له دور الوسيط المساعد.

إن السبيل إلى تحقيق هذا التصور التعليمي هو بناء البرامج الجديدة على أساس مفهوم الكفايات الكفاية تحديدا هي قدرة على الاستخدام الناجع لمجموع ة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة أوغير مألوفة، وللتكيف معا لحل المشكلات وإنجاز مشروع.(2)

ـ يدرك أهمية فهم الآخر في الاغتناء الثقافي.

ـ يعبر عن تلك المظاهر لغيره ويفهمها له.

ـ يقدر على التفريق بين اللطائف والتعبير عن الذات.

د ـ **المهارات الحياتية:** ركزت البرامج الرسمية على المهارات الحياتية المراد تنميتها لدى المتعلم لأن منظومات تربوية كثيرة تبنت التعليم المستند إلى المهارات الحياتية لمواجهة التحديات الصحية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي يصادفها الأطفال في حياتهم، فأطفال اليوم يحتاجون أكثر من أي وقت مضى، إضافة إلى تحقيق الأهداف التعليمية، إلى تطوير مهارات اجتماعية وسلوكات من خلال تنويع طرائق العمل فرديا أو ضمن مجموعات، وتحسين طرائق التواصل مع الآخرين، فالاستماع والمناقشة والحوار وتقبل الآخر واتخاذ القرار المناسب، وتطوير

---

(1) وزارة التربية والتكوين، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، البرامج الرسمية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي، تونس،2016م، ص2.
(2) المرجع نفسه، ص06.

القدرة على التخطيط والتفكير الناقد.

**ه ـ التقييم**: " يكون المتعلم في نهاية الدرجة الأولى قادرا على إنتاج نص سردي يتكون من ثلاث جمل على الأقل شفويا أو كتابيا، يعبر عن مقام أو حدث أو تجربة".

ولأن الكفاية اللغوية ارتقائية فإن درجات تنوعها وثرائها وتركيبها تظل متدرجة من البسيط المغنى بالقول في السنة الأولى إلى المركب نسبيا في السنة الثانية، ويظهر هذا مع كل معيار، وفق مبدأ الإدماج الذي تقره المقاربة بالكفايات.(1)

**3 ـ المنهاج المغربي:** في سياق التجديد والتطوير المستمرين للمناهج الدراسية وملاءمتها مع المستجدات المعرفية والتربوية والتنموية، وتجاوبا مع الطلب المجتمعي المتزايد من أجل تعديل البرامج وتعزيز نجاعتها ووظيفتها، وعملا على تحقيق التغيير الذي يضفي دلالات جديدة على وظائف المدرسة عمل المدرس، تمت مراجعة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وذلك حتى يتلاءم أكثر مع متطلبات إعداد المتعلمات والمتعلمين للانخراط في في مجتمع المعرفة والتواصل وتعزيز تفاعلهم مع القيم والمعارف التي يقتضينها التعليم العصري والجيد،وتنمية قدراتهم وكفاياتهم الذاتية، وصقل مهاراتهم،وتفعيل الذكاء والحس النقدي، وتفتح ملكات الإبداع لديهم.

لقد انطلقت عملية المراجعة والتحيين من متن حصيلة التجد يات التربوية التي شهدتها منظومة التربية والتكوين في الغرب، ومن نتائج الأبحاث والدراسات العلمية والتربوية، وكذا التقويمات الوطنية والدولية، كما تم استحضار الأسس الثقافية والاجتماعية وسلم القيم بسلك التعليم الابتدائي.(2)

**3 -1- مبادئ واعتبارات عامة:**

**أ ـ مبدأ اعتماد المداخل البيداغوجية الثلاثة للمنهاج:**

**ـ مدخل القيم:** قيم العقيدة الإسلامية، قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، قيم المواطنة

---

(1) المرجع نفسه، ص07.

(2) وزارة التربية والوطنية والتكوين المهني ، مديرية المناهج المنهاج الدراسي المنقح للسنوات الأربع الأولى للتعليم الابتدائي، المغرب، يونيو 2015م،ص03.

قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

**ـ مدخل الكفايات:** حيث يتم إعطاء معنى للتعلمات، وإضفاء النجاعة على الممارسة التعلمية، والاهتمام بحاجات المتعلم.

**ـ مدخل التربية على الاختيار:** والمتمثل في تأهيل المتعلم لاكتساب القدرة على التمييز واتخاذ القرار المتسم بالوعي، والتصرف السليم بناء على تفكيره الشخصي وتحليله الخاص.

**ب ـ مبدأ التمركز حول المتعلم:** تعتبر المقاربة بالكفايات المتعلم محورا فاعلا أساسيا في النسق التعليمي التعلمي، من خلال مساهمته الوازنة في بناء تعلم اته ومكتسباته، وإنماء كفاياته وقدراته ومهاراته واتجاهاته ومواقفه.

**ج ـ مبدأ التوظيف اللغوي:** يقتضي استعمال اللغة العربية الفصيحة في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية للمواد الدراسية التي تقدم باللغة العربية،ولاكتساب ملكة التعبير والكلام بسلاسـة ويسر، والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة،وبالتالي فإن اللغة العربية حسب هذا المبدأ، يتم تعلمها وتوظيفها باعتبارها هدفا في ذاته، أو مادة أداة بالنسبة لمواد دراسية أخرى، وأداة للتواصل الإيجابي في الحياة.(1)

**د ـ مبدأ الوحدات**: يتكون البرنامج الدراسي للغة العربية من وحـدات تعلمية تنجز على مدار السند لبناء التعلمات وتقويمها ودعمها.

**هـ ـ مبدأ التكامل الداخلي بين وحدات اللغة العربية:** يأخذ هذا التكامل مستويين هما:
المستوى الهيكلي كحصص مختلف مكونات المادة غبر الأسابيع الخمسة للوحـدة، ومستوى المجال الذي تتمحور حوله مختلف دروس الوحدة، كما يتم الأخذ بعين الاعتبار أيضا تكامل مادة اللغة العربية مع المواد الدراسية الأخرى.

---

(1) المرجع نفسه، ص ن.

**و ـ مبدأ " الإضمار"** في تمرير الظواهر الأسلوبية والتركيبية والصرفية والإملائية، وذلك في السنوات الأولى والثانية والثالثة، ومبدأ " **التصريح"** بهذه الظواهر اللغوية، وبالقواعد الضابطة لاستعمالها في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة على أن يتدرج هذا التصريح نفسه من التحسيس إلى الاكتساب ثم إلى الترسيخ والتعمق. إضافة إلى هذا ركز المنهاج على نسقية اللغة باعتباره من مبادئ بناء مناهج اللغة العربية الحديثة.(1)

توجه كل هذه المبادئ والاعتبارات العامة مجتمعة الفعل التربوي المؤطر لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرس ـة الابتدائية المغربية وفق منظور المقاربة بـالكفايات، التي تستهدف الإحاطة بالجوانب المعرفية والمهارية والقيمية وفق نظرة شمولية تستدعي مراعاة التوازن بين بناء واكتساب المعارف والمهارات والقيم والمواقف.

**3 -2 ـ الأهداف العامة لبرنامج اللغة العربية في المدرسة الابتدائية:**

-تدريب الم‌تعلم على التعامل والتصرف والتواصل والتعبير حسب قواعد وآداب الخطاب والتواصل، وتكييف خطابه حسب المقام والمواقف، والظرف والسياق وتدريبه على اتخاذ مواقف شخصية والتعبير عن آرائه وتمثلاته بحرية حول القضايا التي تعرض عليه، مع تبرير ذلك بالحجج والبراهين والاستدلال المناسب.

ـ تدريبه على الاستقلالية والتقويم الذاتيين. وتنمية اعتزازه باللغة العربية باعتبارها رافدا أساسيا من روافد الوطنية. وتنمية ملكة الإبداع اللغوي والأدبي لديه من خلال تشجيعه على المطالعة وعلى الإنتاج اللغوي في مستواه العمري والدراسي.

---

(1) المرجع السابق، ص9،10.

### 3-3- كفايات مادة اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية الابتدائيين:

| السنة | الكفايـــــة |
|---|---|
| الأولى | يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وفي مقامات تواصلية مرتبطة بذاته وبمحيطه المباشر قادرا على إنجاز مهمات مركبة وحل وضعيات مشكلة من خلال الاستماع وقراءة وفهم وإنتاج ملفوظات ونصوص قصيرة بسيطة ومتنوعة يغلب عليها طابع الإخبار والوصف، بتوظيف رصيده القيمي والمعرفي والمعجمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية وخطابية بطريقة مستضمرة، وذلك لأجل التعبير عن ذاته والتواصل مع الآخرين وتعزيز ثقته بنفسه، والاعتزاز بهويته الوطنية متعددة الروافد. |
| الثانية | يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وفي مقامات تواصلية مرتبطة بذاته وبمحيطه المباشر والمحلي قادرا على إنجاز مهمات مركبة وحل وضعيات مشكلة من خلال الاستماع وقراءة وفهم وإنتاج ملفوظات ونصوص قصيرة بسيطة ومتنوعة يغلب عليها طابع التوجيه السرد، بتوظيف رصيده القيمي والمعرفي والمعجمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية وخطابية بطريقة مستضمرة، وذلك لأجل التعبير عن ذاته والتواصل مع الآخرين وتعزيز ثقته بنفسه، والاعتزاز بهويته الوطنيـة متعددة الروافد. |

**جدول رقم03 يوضح كفايات مادة اللغة العربية في السنتين الأول والثانية الابتدائيين**

**3- 4 ـ التقويم والدعم:** اعتمد المنهاج الدراسي المغربي في تصريف برنامج اللغة العربية للتعليم الابتدائي أنماط التقويم والدعم المتداولة في المدرسة الابتدائية، حيث تمت برمجة التقويم التشخيصي في موقع أداء وظيفته التوجيهية، وت ـرك المجال مفتوحا ومرنا لبرمجة وإنجاز أنشطة التقويم التكويني مسايرة لفعل التعليم والتعلم، بغرض تحقي ـق وظيفته التعديلية، أما التقويم الإجمالي فيمكن إجراؤه في نهاية كل وحدة دراسية أو في نهاية كل أس ـدوس أو عند اختتام السنة الدراسية، وذلك ليتمكن هذا النوع من التقويم من تحقيق وظيفته الجزائية أو الإشهادية ، أما الدعـم التربوي (المندمج المؤسسي) فقد اقترحت بشأنه صيغ وفترات معينة لا تم نع من تفعيلها الم بادرة والتصـرف حسب الحاجة والضرورة، وحسب ظروف العمليـة التعليمية التعلمية في الزمان والمكان والش ـروط البيداغوجية المتوفرة.(1)

**ثانيا: دراسة موازنة للمناهج المغاربية :** لقد سعـت المدرسة الجزائرية كمثيلتيها التونسية والمغربية إلى تكوين إطارات وكفاءات تسهم في بناء ثقافة المجتمع وتنهض به على درب التقدم، وتحاول اليوم مسايرة نسق التحولات الاقتصادية المعرفية لتكوين متعلم (مواطن الغد) قادر على التكيف مع الوضعيات التي تعترضه في معيشـه اليومي فيتم كن من حلها رغـم اختلاف السياق والمقام، وتَحْضُرُ المقاربة بالكفاءات -بالترجمة الجزائرية والكفايات بالترجمة التونسية والمغربية- سبيلا إلى تحقيق هذه الغايات و منها تحسين أداء المتعلم وإكسابه كفايات مستديـمة تمكنه مـن مواجهة وضعيات مدرسية وخارج مدرسية متعددة.

ويعتبر التعليم الأساسي مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيئ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، إلى جانب مـا يقدم من خدمات تعليمية للكبار في المناط ـق المختلفة، ريفية كانت أم حضرية، داخل نطاق التعليم النظـامي بين التعليم والتدريب فـي إطار واحد متكامل، وتهتم بالدراسات العملية والتقنية والفنية في جميع برامـج

(1) المرجع السابق، ص19.

التعليم. (1)

**أ – تنظيم المسار الدراسي للتعليم الأساسي في المنظومات الثلاث:** يشكل التعليم الابتدائي ذو الخمس سنوات بالجزائر البنية القاعدية لمجموع جهاز التربية والتكوين،فهو بمثابة ال جذع المشترك لبقية المراحل الدراسية، ومهيكل في ثلاثة أطوار أساسية متواصلة ومتكاملة دون الوضع في الحسبان مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم التحضيري.

أما في المدرستين التونسية والمغربية فيشمل التعليم الابتدائي ثلاث درجات تعليمية في ست سنوات في المنظومة التونسية، وثلاث حلقات في التنظيم المغربي دون إدراج مر حلتي ما قبل المدرسة والتحضيري.

إن المقارنة بين التوجهات التربوية الثلاثة يبرز اختلافا في تسمية المرحلة التعليمية بين الطور والدرجة والحلقة، ويلفت الانتباه إلى أثر امتداد سنوات التعليم في المرحلة الابتدائية التونسية وكذا المغربية إلى ست سنوات الذي يسمح بضمان التوازن بين النضج العق لي واللغوي والوجداني لأطفال هذه المرحلة العمرية ودرجة اكتسابهم للمعارف والمهارات المخطط لها.

كما يساعد على تنفيذ أهداف ومحتويات البرامج المقررة بتأن وتدرج فيضفيان مرونة على الفعل التعليمي التعلمي، ويوفران فضاءات لممارسة التقويم بأنواعه بغية التعديل والتوجيه والمعالجة، وبـذلك نضمـن سيرورة منتظمة تسمـح بإنماء الكفايات وتطويرها.

| الطور | الأول (سنتان) | الثاني (سنتان) | الثالث (سنة واحدة) |
|---|---|---|---|
| **المستوى** | السنتان: الأولى والثانية | السنتان: الثالثة والرابعة | السنة الخامسة |

**جدول رقم 04: يمثل المدة الزمنية لأطوار التعليم الابتدائي في الجزائر**

---

(1) عبود عبد الغني وآخرون، التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1994، ص.99

| الدرجة | الأولى (سنتان) | الثانية (سنتان) | الثالثة (سنتان) |
|---|---|---|---|
| **المستوى** | السنتان: الأولى والثانية | السنتان: الثالثة والرابعة | السنتان الخامسة والسادسة |

**جدول رقم 05: يمثل المدة الزمنية لأطوار التعليم الأساسي بتونس**

| الحلقة | الأولى (سنتان) | الثانية (سنتان) | الثالثة (سنتان) |
|---|---|---|---|
| **المستوى** | المستويان: الأولى والثانية | المستويان: الثالثة والرابعة | المستويان الخامسة والسادسة |

**جدول رقم 06: يمثل المدة الزمنية لأطوار التعليم الأساسي بتونس**

**ب ـ المقاربة بالكفايات في المناهج التربوية الثلاثة:** تميز القرن العشر ون بتطور سريع للعلوم والفنون، والأدوات التكنولوجية ووسائل الاتصال، والتجريب العلمي، مما أثر إيجابا على التربية والتعليم، فأخذت المنظومات التربوية تستفيد من النتائج التي أحدثتها الثورة العلمية في المجال التكنولوجي وأخذت تعيد النظر في الوسائل والطرائق والتقويم، وذلك من أج ـل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة الخالي والبعيد عن المنفعة.

وقد دلت التجارب أن ال م تعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية، حينما يصطدم بالحياة العملية، فأغلب المتخرجين من الجامعات والمعاهد يجدون صعوبة في الاندماج في عالم الشغل، ويعود ذلك إلى الهوة الموجودة بين المعارف المدرسية ومتطلبات الواقع الوظيفي، وفي أغلب الأحيان يضطر رؤساء المؤسسات إلى تخصيص فترات تدريبية للمتخرجين، لتأهيلهم لممارسة الوظيفة الجديدة. هذا الأمر، جعل علماء التربية يمعنون النظر في آليات النجاح في قطـاع التكوين المهني، والقطاع الصناعي، وبعد جهود مضنية ابتكروا نموذج التدريس بالكفايات. وقد عرفت (المقاربة بالكفايات) في العقود الأخيرة من القرن الماضي كمدخل للمناهج والبرامج من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسـات التربوية المختلفة،وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور تم تدقيق مفهوم الكفاية بصياغة وظيفية تعين علـى بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة،ومن جهة أخرى

تجاوز النماذج البيداغوجية التي سطعت حدودها، لذلك حاولت التدقيق في جانبين خاصّين بـ "الكفايات" أحدهما معرفي والآخر تطبيقي.

لقد استعمل مصطلح "الكفاءة" في المنهاج الجزائري، أما المنهاجين التونسي والمغربي فقد تضمنا مصطلح الكفاية هذا ما يقودنا إلى التفريق بين المصطلحين.

ـ **الكفاية لغة**: كَفِيَ: يَكْفِي كِفَايَةً، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء ويقال اسْتَكْفَيْتُهُ أَمْرًا فَكَفَانِيهِ.(1) فالكفاية مصدر للفعل كَفَى، وتعني قام بالأمر.

في ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاية وكفاءة نجد: أنهما مختلفان، فالأولى جذرها اللغوي: كَفِيَ والثانية جذرها اللّغوي كَفَأَ ، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى (القيام بالأمر والقدرة عليه)، ودلالة الثانية: (المكافأة والمناظرة)، وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة بالكفايات)، نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية «الدّنُو من القيام بالأمر والقدرة عليه".

إن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية، فتح حول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكفايات القابلة للتحويل، والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة (2)، وبالتالي هناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية.

إن الكفاية هي القدرة (Capacité)سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال، أما« F.Perrenoud"فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية قصد إعادة بنائه في التربية فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (كَفِيَ)، ، المجلد (5)، ص278.

(2) الحسن اللحية، نهاية المدرسة، ص122.

نمط معين من الوضعيات" (1)، فالكفاية عنده، هي القدرة التي تستند إلى المعارف.

في ضوء التعريفات السابقة، نلحظ أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلم ـية، فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المقصودة بأقل التكاليف من جهد، ووقت ومال فهي تقي ـس الجانبين الكمي والكيفي معا، في حين تُعنى الكفاءة بالجانب الكمي فقط (التكوين) وذلك بالحصول على أكبر قدر ممكن من العا ئد بأقل كلفة وجهد ممكنين. وقد تبنّى التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا. (2) هكذا كان الشأن في المنظومات التربوية الجزائرية والتونسية والمغربية، أما في الجزائر فإن هناك سوء اختيار للمصطلح فعند الترجمة يقع إشكال معرفي معقد، لأن " المفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئا معينا أو إحدى خصائص هذا الشيء وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها، ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة"(3)

كما يجدر بنا الإشارة إل ـى أن المنهاج الجزائري ركز على البنائية الاجتماعية خلافا لنظيريه الجزائري والتونسي، كون " الوظائف العقلية وما يتبعها من آليات تفكير إ نما هي متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي،واللغة التي هي وسيلة التواصل فيهذا المحيط فالمجتمع يؤثر في آليات تفكير وتصور الفرد" (4)

**ج ـ الرصيد الزمني لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:** يعتبر الرصيد الزمني في مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المدخلات التي تؤسس لبناء كفايات لغوية وتواصلية وعلمية وغيرها من الكفايات لدى المتعلمين تسمح لهم بمواصلة تعليمهم في المراحل المتقدمة، والجدولان الآتيان يبينان كثافة الحجم الزمني لساعات التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي في تونس والمغرب

---

(1) فليب برنو، الكفايات انطلاقا من المدرسة،ص، 12

(2) سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، ص 26، 27.

(3) رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، ص، 102

(4) راشد بن حسين عبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،1423هـ،ص21.

مقارنة بالحال التي هو عليها في الجزائر.

| البلد | الجزائر | تونس | المغرب |
|---|---|---|---|
| **مدة التعليم الابتدائي** | 5 سنوات | 6 سنوات | 6 سنوات |
| **الرصيد الزمني في التعليم الابتدائي** | 3600 ساعة | 4928 ساعة | 5760 ساعة |

**جدول رقم: 07 يبين مجموع ساعات التدريس في التعليم الابتدائي**

| السنة | الجزائر | تونس | المغرب |
|---|---|---|---|
| **الأولى ابتدائي** | 21 | **22** | **30** |
| **الثانية ابتدائي** | **21** | **22** | **30** |
| **الثالثة ابتدائي** | **22.5** | **25** | **30** |
| **الرابعة ابتدائي** | **24** | **25** | **30** |
| **الخامسة ابتدائي** | **24** | **29.5** | **30** |
| **السادسة ابتدائي** | / | **30.5** | **30** |

**جدول رقم: 08 يبين الحجم الزمني الأسبوعي لسنوات التعليم الابتدائي**

أما ساعات تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي فقد تجلى اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية باللغة الوطنية فأعطتها قدرا زمنيا أسبوعيا يفوق ما جاء في المناهج والبرامج الرسمية التونسية والمغربية، ما يعكس توجه القائمين على مشروع التحوير البيداغوجي في الجزائر باعتبار اللغة العربية كفاءة عرضية ولغة التدريس الأولى يساعد تملكها وحذقها على مواصلة البناء التعلمي للمتعلمين في كل المراحل الدراسية اللاحقة.

| البلد | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة | السنة الرابعة | السنة الخامسة | السنة السادسة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الجزائر** | 11سا و15د | 11سا و15د | 9سا | 8ساو15د | 8سا و15د | / |
| **تونس** | 9سا | 11سا | 6سا | 6سا | 6ساو 30د | 6ساو30د |
| **المغرب** | 10سا | 10سا | 6سا | 5سا30د | 5سا30د | 5سا30د |

**جدول رقم 09: يوضح التوقيت الأسبوعي لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي**

**د ـ المقاربة النصية:** تأسس منهاج اللغة العربية في الجزائر على ركيزة مهمة لبناء الكفايات اللسانية والكفايات التواصلية لدى المتعلمين خلافا للشقيقتين تونس والمغرب معتب را المقاربة النصية " اختيار بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يمثل النص البنية الكبرى التي تظهر في كل المستويات اللغوية الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية. وبهذا يصبح النص (المنطوق والمكتوب) محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة" (1)

**هـ ـ مبدأ الانغماس اللغوي**: تميز منهاج اللغة العربية المغربي باع تماده على مبدأ "الانغماس اللغوي"، الذي يقتضي استعمال اللغة العربية الفصيحة، في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعلمية، بما في ذلك الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والترفيهية الأخرى، حتى تتاح للمتعلم فرص كافية للتمرس على استبطان النسق الفصيح للغة العربية، واكتساب ملكة التعبير والكلام بسلاسة ويسر والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة، وبالتالي توظيفها باعتبارها هدفا في ذاته، ومادة أداة بالنسبة لمواد دراسية أخرى.

**و ـ نسقية اللغة**: تنظر المناهج الثلاثة إلى اللغة باعتبارها نسقا تاما ومنسجما وليس مكونات لغوية مجزأة ومستقلة، لأن ذلك التجزيء ما هو إلا فصل منهجي وتقني مصط نع لأغراض مدرسية محضة، أما اكتساب اللغة فيتم بشكل نسقي ومندمج ومتكامل لا يكون فيه الفصل بين مكوناتها.

**ي ـ القيم**: تأسست مناهج اللغة العربية الثلاثة على بناء القيم وترسيخها باعتبارها رافدا رئيسا يحدد مستقبل أي مجتمع، فالقيم تؤثر في أدق وظائف الثقافة ابتداء من استعمالات التكنولوجيا حتى متطلبات الأداء الوظيفي والمشاركة الاجتماعية،وسبب أهمية القيم هو حاجة الإنسان المعاصر إلى الإحساس العميق بهويته وانتمائه لوطنه ولدينه، وذلك لما تراه من الانفتاح والثورة المدنية التي أدت إلى انهيار القيم التي كانت تحكم الأفراد والجماعات،لذلك صار لزاما على واضعي مناهـج اللغة

---

(1) وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ص07.

العربية، أن يضمنوها قيما تكون قادرة على توجيه سلوك المتعلمين خصوصا في المراحل العمرية المبكرة، واللغة العربية قادرة على نقل العلوم والمعارف بطرق ميسرة.

**ز- فهم المنطوق من اللغة**: انفرد منهاج اللغة العربية الجزائري بإيلائه أهمية بالغة لمهارة فهم المنطوق واعتبارها جزءا مهيكلا للكفاءة الشاملة المنتظر بنائها في مرحلة التعليم الابتدائي، وإن التركيز على فهم اللغة المنطوقة يرقى بمهارة الاستماع لدى المتعلمين نتيجة تطبيق أهداف المنهاج اللسانية، ويزيد مستوى وعيهم للمهارات والعادات الاستماعية، فيتدربون على مهارات عدة، كاستخراج العبرة من اللغة المحكية، وإبداء ردود فعل وتغذية راجعة حول فهم النص وغيرها من المهارات التي تنمي الرصيد المعرفي واللغوي لديهم.

**ح - المهارات الحياتية**: خلافا للمنهاج الجزائري والمنهاج المغربي ركزت البرامج الرسمية التونسية على المهارات الحياتية الواجب إنمائها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية كونها تمكن المتعلم من عيش حياة أكثر استقلالا بذاته مندمجا في المجتمع بإيجابيته، فهذه المهارات الشخصية يحتاجها كي يتعامل بثقة وكفاءة مع ذاته ومع غيره.

## ثالثا: دراسة ديداكتيكية موازنة لكتب اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية من التع لهم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.

1- **الكتاب المدرسي**: يمثل الكتاب المدرسي الوجه التطبيقي والإطار المكاني المتحرك الذي يحمل صورة المنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتوياته وأنشطته، وأساليب تقويمه، وهو من أكثر الأدوات التعليمية استخداما في المدارس، فتعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فهو ليس مرد وسيلة معينة على التدريس، بل إنه جوهر التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من وسائل إنما هي عناصر تابعة للكتاب المدرسي، معينة للمتعلمين على فهمه.(1)

---

(1) أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية،1962، ص07.

يُجسّد الكتاب المدرسي فكرة مهمة مفادها أن الميادين المعرفية في واقعنا لا تخرج عن كونها مجالات التطبيق اللغوي، وهو أفضل ما يقوم بالتدريب على المهارات اللغوية المختلفة وخاصة مهارة القراءة، ولا ينبغي لوسائل تعليمية حديثة من أفلام الصور المتحركة أو الثابتة أو التسجيلات أو النماذج أن تطغى على دور الكتاب المدرسي في عملية التعليم الذي يُعدُّ ركنا من أركانه، وليس مجرد وسيلة من الوسائل المُعينة عليها في هذا العصر الذي يوصف بأنه عصر تفجّر المعلومات وانتشار التعليم، وإن الكلمة المطبوعة أشدُّ تأثيرا وأبقى أثرا في نفس المتعلم، لأن الكتاب رفيق له في كل زمان ومكان، ويرجع إليه متى شاء لاسترجاع المعلومات ،(1) فهو وثيقة تربوية مكتوبة لعمليتي التعليم والتعلم، والتي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية، والموضوعة من أل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات.

**أ ـ الكتاب المدرسي والمتعلم:** إن الكتاب المدرسي هو المصدر الأساسي للمعرفة بالنسبة للمتعلم إلى جانب معلمه، ومرجعا رئيسا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، ويرجع إليه باعتباره سجلا مطبوعا وليس قولا مسموعا (2) لتثبيت مكتسباته أو إنجاز تطبيقاته.

ويظهر المتعلم اهتماما مفرطا بكتابه المدرسي إيمانا منه بأن معلوماته تكتسي صفة الصحة الرسمية، ويؤكد ذلك ميله في كثير من الأحيان إلى أن يقيس صحة ما يصل إليه من المعلومات والحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلم، بمدى اتفاقها مع ما يقرأ في كتابه المدرسي.(3)

**د ـ الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي:** إن الكتاب المدرسي يُؤلّف لغرض خاص يميزه عن غيره من الكتب، كونه يحتوي على مادة تعليمية وتربوية ذات طابع خاص خضعت لمعايير الانتقاء، وأسس معينة للتنظيم، مما يؤهله لتحقيق ملة من الأهداف المقصودة منه.

---

(1) سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2007م، ص125.

(2) محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دارالهدى، عين مليلة، الجزائر، 1997م، ص80.

(3) أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص04.

**ه-الكتاب المدرسي والمعلم:** يُعتبر الكتاب المدرسي وثيقة رسمية وأساسية بالنسبة للمعلم تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته أمام الجهات المسؤولة من جهة، وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية معينة.

فهو يحدد له مادة التدريس ويعينه على توزيعها وتنظيمها، ويمكّنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة للمتعلمين، وعلى تقويم التعلّمات التي اكتسبوها.

إن الكتاب المدرسي والمعلم يكمّل أحدهما الآخر، فكلاهما متمم للآخ ر، ولا تتوقف عليهما عمليتي التعليم والتعلم فحسب، بل إن كل تطور وتقدم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب المدرسي

**1-1- وظائف الكتاب المدرسي:** إن وظائف الكتاب المدرسي متعددة وكلها تتماشى مع طبيعته ومهمته في تيسير العملية التعليمية التعلّمية ، والوصول إلى الأهداف المقصودة من المنهاج وتتمثل هذه الوظائف في:

**- الوظيفة الإخبارية:** هي أبرز الوظائف التقليدية، وغالبا ما يتم التركيز عليها عند تأليفه وتتجسد هذه الوظيفة في جانبين مهمين:

* تقديم التصورات والأفكار والمعارف والمنهجيات والقواعد والمبادئ والقوانين، أي كل ما يتعلق بالمادة الدراسية.

* تفسير التصورات والأفكار من خلال بيانات ورسوم وتطبيقات متنوعة.

**- الوظيفة التكوينية:** يسعى الكتاب المدرسي إلى إثارة نشـ اط التلميذ وجعله قادرا على توظيف العمليات العقلية الذهنية المتنوعة، كالتحليل والترتيب والمقارنة والتطبيق والتحويل وغيرها من العمليات، وتمكن الوظيفة التكوينية المتعلم من التعلم الذاتي والمبادرة إلى بث النشاط والفعالية ضمن القسم الذي يدرس فيه.(1)

---

(1) جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر بن الشويرخ، إدارة النشر العلمي والمطابع، الرياض،2007م، 262،263.

**ـ الوظيفة التقويمية:** وتشمل هذه الوظيفة مختلف الأنشطة والمسائل التي يتضمنها الكتاب بهدف تقويم حصيلة التعلم،وتزويد كل من المدرس والمتعلم بمعلومات متعلقة بمدى التمكن من الأهداف المنشودة. ومن الضروري في ذلك بسط سؤال أو أسئلة تكون مصحوبة بالأجوبة الصحيحة، مرفقة بمعايير النجاح المعتمدة، كما أنه من اللازم أن تُصنّف تلك الأسئلة أو لمسائل تبعا لارتباطها بالتقويم التكويني من جهة، وبالتقويم الإجمالي من جهة أخرى.

**ـ وظيفة التمرين والتدريب:** يخصص الكتاب المدرسي فضاءات مُحدَّدة لتدريب المتعلم على ممارسة بعض الأنشطة أو حلّ بعض المشكلات، وتسعى هذه الوظيفة إلى تمكين المتعلم من نقل مكتسباته من وضعيات تعليمية تقويمية، وعادة ما تدرج التمارين والأنشطة التدريبية في ختام كل مقطع أو جزء مكتمل من الكتاب المدرسي. (1)

**2-1 ـ معايير جودة الكتاب المدرسي:** يحظى الكتاب المدرسي بأهمية بارزة في عملية التعليم، ويعتبر أهم مصادر المعرفة التربوية بين المعلم والمتعلم. وهناك مواصفات ومعايير كثيرة أكدت عليها الدراسات والأبحاث،والمقالات التربوية، والمؤتمرات والتي يجب أن تتوافر في أي كتاب مدرسي ومن بين تلك الخصائص:

**أ ـ الإخراج الفني:** مما لا شك فيه أن إخراج كتاب اللغة العربية يعد من العوامل التي تدفع المتعلمين وتشوقهم إلى الدراسة، كما أنه قد يؤدي إلى نفورهم منها وانصرافهم عن الكتاب المدرسي، ومن ثم، يجب توجيه عناية كافية إلى إخراج الكتاب، مما يسهم في تحقيق التواصل بين الكتاب والمتعلم، وذلك بتحقيق المعايير التالية في كتاب اللغة العربية:

* يكون غلاف الكتاب جذابا ومشوقا، وأن يكون الورق مصقولا حتى لا يتلف بسرعة.
* تُظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه، وأسماء المؤلفين ودار النشر ومكانه وتاريخه.
* توضيح الأفكار الرئيسة بخطوط ملونة ولافتة للنظر.
* يتضمن الكتاب قائمة للمراجع مرتبة حسب الحروف الهجائية.

---

(1) أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه،ص410.

* يشتمل على قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته.

* يراعي الكتاب تنظيم المسافات بين الأسطر، وتنسيق توزيع البيانات على صفحة الكتاب.

* يكون الكتاب في شكله العام أنيق المظهر جذاب، ملائم الحجم، جيد الورق، متقن الطبع خاليا من الأخطاء المطبعية واللغوية. (1)

**ب ـ المادة المعروضة:** وتشمل الأهداف، المحتوى، الأنشطة، ووسائل التقويم.

إن المادة المعروضة في كتاب اللغة العربية لها أثر بالغ في مستوى التحصيل المعرفي للمتعلمين وتبين مدى ملاءمتها لمرحلة نموهم العقلي واللغوي في هذه المرحلة الدراسية، فالمادة المعروضة في كتاب اللغة العربية يجب أن:

*تواكب المادة المعروضة النظريات التربوية والفلسفية الحديثة التي تساير التطور العلمي باستمرار.

* تحتوي مقدمة الكتاب على شرح الكفايات المُتوخّاة مع بيان أسلوبه في عرض مادة الكتاب.

* تعكس المادة المعروضة الفلسفة التربوية للمنظومة التربوية.

* يراعى فيها الواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم.

* تناسب مستويات المتعلمين العقلية وحاجاتهم وميولهم وواقع بيئتهم. (2)

* تحقق التوازن بين موضوعات المادة الدراسية، فلا يطغى أحد الموضوعات على الآخر.

* تغطي الأسئلة التقويمية جميع الكفايات المقصودة، وتتصف بالوضوح والتنوع والشمول، وأن تكون متتابعة ومتدرجة ومثيرة للتفكير.

* يساعد التقويم على إظهار الفروق الفردية بين المتعلمين، ليسهل توجيههم، وتحديد مدى تقدم كل منهم وفق تخطيط سليم. (3)

---

(1) توفيق أحمد المرعي ومحمود محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، عمان، الأردن، 2000م، ص357.

(2) المرجع نفسها، ص358.

(3) حسن زيتون وكمال زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص447.

**3-1 ـ مواصفات كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:** هـناك من المواصفات والمعايير العلمية التي يجب أن تتوافر في الكتاب المدرسي ما ينطبق على كتاب اللغـة العرب يةِ في المرحلة الابتدائية، وعلى مؤلفيه أن يراعوا:

* الاهتمام والتركيز على تطوير المهارات اللغوية وأن تكون لغة الكتاب سليمة ومفهومة.
* التركيز على تنمية القدرة على التعبير بأنواعه (الشفوي، التحريري بشقيه، الوظيفي والإبداعي)
* عرض الوحدات التعليمية على أساس التكامل في المعرفة اللغوية.
* التركيز على شرح المفردات الصعبة من خلال السياق.
* التركيز على البحث والاستقصاء في المراجع والمعاجم.
* انتقاء النصوص التي تنمي الذوق الأدبي، وتزيد من المعرفة العلمية.
* استخدام أسلوب الحوا وإبراز بعض الظواهر اللغوية، كظاهرة الـترادف والاشتقاق والإعراب، والإيجاز وغيرها.

ويعتبر الكتاب المدرسي في عصرنا الحاضر، ال ـذي ليس للعلم فيه حـدود معينة وآفاق محددة، يعلم منه ومن مادته المع ـروضة ركيزة أس ـاسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات. ومهما تع ـددت البدائل عن الكتاب المدرس ـي، وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم من وسائل منافسة، فسوف يظل لكتاب المتعلم مكانته وقيمته بحكم مميزاته وخصائصه التي يتمتع بها.

إن جودة الكتاب المدرسـي مطلب أساسي تسعـى المنظومات التربوية إلى تحقيقه، مـا يتطلب تصميما متميزاعلى أساس اختيار أفضل البدائل المكونة لبنيته، وإدخال عناصر أساسية مكونة له وتنظيمات رابطة لمحتواه فـي سياق الطموحات والأهداف التربويـة المقصودة منه.
ويُعدُّ الكتاب المدرسي عنصرا رئيسا فـي منظومة التعليم والتعلم، كونه يضم الرسالة المراد نقلها إلى المتعلمين، لذا فإن عملية تصميمه وصناعته يجـب أن تتم على ضـوء المبادئ العلمية،وتعتمد على مصادر مختلفة، كنظريات التعلم التي فسرت عملية التعلـم وكيفيـة حدوثها، ووضعت مبادئ

مبادئ يمكن تطبيقها عند تصميم المواد التعليمية المختلفة. (1)

**2ـ كتب اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية الابتدائيين في الجزائر وتونس والمغرب:**

**2 -1 ـ البيانات العامة:**

**أ ـ كتاب السنة الأولى ابتدائي (الجزائر):** (2)

**ـ وصف المدونة:** "كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي"

**الإشراف العام:** محمود عبود، مفتش التعليم المتوسط.

**لجنة التأليف:** محمود عبود مفتش التعليم المتوسط، عبد المالك بوطبيش:مفتش التعليم الابتدائي، فتيحة مصطفاوي تواتي: أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي: حسيبة مايدة شنـــاف: أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي، حكيمة عباش شطيبي: أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي.

**الاستشارة التعليمية والبيداغوجية:** رمضان إرزيل: مفتش التعليم الابتدائي، د: شريفة غطاس: أستاذة التعليم العالي.

**تصميم وتركيب الغلاف والرسومات:** لويزة سياحي ـ حسين الغلاف.

**الإشراف الفني**: شريف عزراوي **التنسيق**: زهرة بودالي.

**معالجة الصور**: كمال ساسي، زهير يحياوي، عياد رتيبة، ياسين باشا، يوسف قاسي وعلي، **تصميم صفحات المشاريع**: حسين حميدة.

**دار الطبع:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

**مقاس الكتاب:** (28×21 سم) عدد **صفحاته:** 190 صفحة.

---

(1) توفيق أحمد المرعي ومحمود محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، ص365

(2) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2018/2017م.

**الطبعة المعتمدة في المذكرة:** طبعة 2017م/ 2018 م.

**سعر البيع:** 290.00 دج.

**ب ـ كتاب السنة الثانية ابتدائي (الجزائر):**(1)

**ـ وصف المدونة:** "كتابي في اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي"

**المؤلفون:** نسيمة ورد: مفتشة التعليم الابتدائي، السعيد بوعبد الله، م فتش التعليم الابتدائي، بلقاسم عمارة: مفتش التعليم الابتدائي، طيب نايت سليمان: مفتش التربية الوطنية.

**الفريق التقني: الإشراف:** شريف عزواوي **التنسيق:** زهرة بودالي . **التصميم والتركيب**: فوزية مليك.

**الرسومات**: زهية يونسي، شمول فضيلة بوحيلة مجاجي **معالجة الصور**: يوسف تاسي واعلي.**تصميم الغلاف**: لويزة حسين سياحي.

**الاستشارة التعليمية والبيداغوجية:** رمضان إرزيل: مفتش التعليم الابتدائي، د: شريفة غطاس: أستاذة التعليم العالي.

**تصميم وتركيب الغلاف والرسومات:** لويزة سياحي حسين الغلاف.

**الإشراف الفني**: شريف عزراوي **التنسيق**: زهرة بودالي.

**معالجة الصور**: كمال ساسي، زهير يحياوي، عياد رتيبة، ياسين باشا، يوسف قاسي وعلي، **تصميم صفحات المشاريع**: حسين حميدة.

**دار الطبع:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2018/2017م.

**مقاس الكتاب:** (28×21 سم) عدد **صفحاته:** 175 صفحة.

**الطبعة المعتمدة في المذكرة:** الطبعة الثانية 2017م/ 2018 م.

**سعر البيع:** 250.00 دج.

**ج ـ كتاب السنة الأولى أساسي (تونس):** (1)

**وصف المدونة**: أنيسي: كتاب القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي.

**تأليف**: محرز بلعيد: متفقد عام للتربية، نجاة بن سلامة بن شوق: مساعدة بيداغوجية، سناء صالح الزواوي: معلمة تطبيق أولى.

**تقييم**: سامي الجازي: متفقد عام للتربية، سلوى طرشونة عاشور: متفقدة عامة للتربية.

**رسوم**: عمر حداد.

**دارالطبع**: المركز الوطني البيداغوجي.

**سعرالكتاب**: 2.200 دت.

**د ـ كتاب السنة الثانية أساسي (تونس):** (2)

**وصفالمدونة**: مساراتي: كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي.

**تأليف**: عثمان بن عثمان: متفقد أول للمدارس الابتدائية، ناجية بلغيص: متفقدة المدارس الابتدائية، محمد الرقاد: متفقد المدارس معلمة تطبيق أولى، سعاد السوري سنان: مساعدة بيداغوجية ، زكية بوذينة: .

---

(1) وزارة التربية، أنيسي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، تونس، 2017م، ص42.

(2) وزارة التربية، مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي،المركزالوطني البيداغوجي، تونس2017م، ص42.

**تقييم**: سامي الجازي: متفقد عام للتربية.

**دارالطبع**: المركز الوطني البيداغوجي.

**سعر الكتاب:** 2.200 دت.

**هـ ـ كتاب السنة الأولى ابتدائي (المغرب):** (1)

**وصف المدونة**: كتابي في اللغة العربية السنة الأولى الابتدائية.

**المؤلفون**: الصنهاجي هزيري: مفتش ممتاز للتعليم الابتدائي، فاط ـمة خلاد: مفتشة ممتازة للتعليم الابتدائي. **منسق فريق التأليف**: عـز الدين فيلالي وهبي: مفتش رئيسي للتعليم الابتدائي، السعيد التاودي بنشقرون" أستاذ مكون.

**تاريخ الطبعة الأولى**: يوليو2002م.

**سعرالكتاب**: 15.50د

**وكتاب السنة الثانية ابتدائي (المغرب):** (2)

**وصف المدونة**: كتابي في اللغة العربية السنة الثانية الابتدائية.

**المؤلفون**: الصنهاجي هزيري: مفتش ممتاز للتعليم الابتدائي، فاطمة خلاد: مفتشة ممتازة للتعليم الابتدائي، عزالدين فيلالي وهبي: مفتش رئيسي للتعليم الابتدائي.

**تاريخ الطبعة الأولى**: ماي 2003م.

**دارالنشر**: المكتبة الوراقة الوطنية.

**سعرالكتاب**: 15.50د

---

(1) وزارة التربية والتكوين، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المكتبة الوراقة الوطنية، المغرب، 2003م، ص 27.

(2) وزارة التربية والتكوين، كتابي في اللغة العربية، السنـة الثانية الابتدائية، المكتبة الوراقة الوطنية، المغرب، 2003م، ص 27.

**2 - 2 -الإخراج الفنّي:** صنع غلاف كتاب السنة الأولى الجزائري من الورق المقوّى السّميك، مغلّفا بسحابة بلاستيكيّة شفّافة، لحمايته من التّمزق، وضمان مرونته، وبما أن للألوان عدّة دلالات كونها تحيط بالإنسان بشكل دائم، فهي تعدّ من عناصر التّواصل غير اللّفظية بين البشر، عمد المؤلفون إلى استخدام ألوان واضحة وملفتة، فقد غلب اللّون الأخضر الفاتح على وجهي الكتاب الأمامي والخلفي، الّذي يريح العين ويرخي الأعصاب، و البصر، فالسّاحة البصريّة الخاصّة به أصغر من السّاحات البصريّة للألوان الأخرى، أمّا عنوانه " كتابي في اللّغة العربيّة، التربية صنع غلاف الكتاب من الورق المقوّى السّميك، مغلّفا بسحابة بلاستيكيّة شفّافة، لحمايته من التّمزق، وضمان مرونته، وبما أن للألوان عدّة دلالات كونها تحيط بالإنسان بشكل دائم، فهي تعدّ من عناصر التّواصل غير اللّفظية بين البشر، عمد المؤلفون إلى استخدام ألوان واضحة وملفتة، فقد غلب اللّون الأخضر الفاتح على وجهي الكتاب الأمامي والخلفي، الّذي يريح العين ويرخي الأعصاب، و البصر، فالسّاحة البصريّة الخاصّة به أصغر من السّاحات البصريّة للألوان الأخرى، أمّا عنوانه:

" كتابي في اللّغة العربيّة، التربية الإسلامية، التربية المدنية". فقد خُطّت باللّونين الوردي والأسود لوضوحه، فتوسّط الواجهة الأماميّة منه صورة لمتعلّمين مجتمعي ـن ما يدلّ على روح التّعاون والمشاركة، حيث تعلو وجوههم ابتسامة خفيفة توحي بالرّاحة النّفسية للجـوّ السّائد. وأعلى الصفحة اسم الجمهوريّة الجزائريّة، ووزارة التربيّة باللّون الأسود وفي الأسفل كتبت السّنة الأولى. أمّا الواجهة الخلفيّة للكتاب فيغلب عليها اللّـون الأخضر، تتوسطها صـورة لأطفال مجتمعين حول جدتهم المبتسمة، وكذلك صورة لمحفظة وأدوات مدرسية في الأعلى.

وتميّزت الصّورة والألوان على الغلاف الخارجي بالدّقة والوضوح. ما يدلّ على استعمال تقنيات عالية الجودة في تخريج الغلاف.

أما كتاب السنة الأولى المغربي فقد صنع غلافه من الورق المقوّى السّميك اللماع، يتصف بالمرونة، فغلب اللّونان الأزرق بصفتيه الفاتح والقاتم باعتباره مهدئا لنبضات القلب ويعطي إحساسا بالرحابة والسعة في التواصل مع الآخرين.

لقد خطت تسمية الكتاب " كتابي في اللّغة العربيّة"، باللّون البرتقالي، أسفلها أسماء المؤلفين وكذا المستوى التعليمي، تتوسّط الواجهة الأماميّة صورة لثلاثة متعلّمين مجتمعين تعلو وجوههم ابتسامة، وصورة كتاب غلافه مكتوب فيه "أي" وتدل على أن محتوى الكتاب يتضمن الحروف من الألف إلى الياء.

إن الواجهة الأمامية غير متناسقة من حيث الألوان وكذا ترتيب معلومات الغلاف الذي كان من المفروض أن تكون ألوانه واضحة وزاهية أكثر مبرزة العنوان الذي يعتبر الأهم في الغلاف.

أمّا الواجهة الخلفيّة للكتاب فيغلب عليها اللّونان الأزرق الفاتح والقاتم في شكل خطوط متوازية، حيث احتوت على معلومات بسيطة فقط في الأسفل وهي: رقم الطبعة، دار النشر وسنة النشر، وكذا ثمن الكتاب وأخيرا رقم الايداع القانوني.

إن كتاب السنة الأولى التونسي، صنع غلافه من الورق المقوّى السّميك، مغلّفا بسحابة بلاستيكيّة شفّافة، لحماية الغلاف من التّمزق، وضمان مرونته، وبما أن للألوان عدّة دلالات باعتبارها تحيط بالإنسان بشكل دائم، فهي تعدّ من عناصر التّواصل غير اللّفظية بين البشر،عمد المؤلفون إلى استخدام ألوان واضحة وملفتة وزاهية،أمّا تسمية الكتاب" أنيسي"، فهي كلمة تدل على أن هذا الكتاب رفيق المتعلم ، لأن م ـن خصائص مرحلة الطفولة الميل إلى تكوين صداقات مع أطفال آخرين فقراءته لهذه العبارة تجعله يكن مشاعر تجاه هذا الكتاب حتى ولو كان شيئا ماديا، و قـد خُطّ باللون البنفسجي متوسطة الصفحة وبحجم كبير لإبرازها للقارئ ويوجد أسفل العنوان معلومات عن الكتاب وهي: نوع النشاط ألا وهو القراءة والمستوى وهو السنة الأولى من التعليم الأساسي، كما توجد صورة لمتعلّمين أحدهما ولد والأخرى بنت والابتسامة بادية على وجهيهما ذاهبين إلى مدرستيهما المكتوب في مدخلها "المدرسة أخلاق وعلم وعمل" وهذا الشعار يدل على قيمة الأخلاق التي تكون قبل العلم، فالمدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية تهيئ الفرد للولوج إلى عالم الشغل.

وتتضمن الصورة أيضا العلم الوطني الذي يعتبر رمز من رموز السيادة الوطنية الواجب احترامه.

وأعلى الصفحة اسم الجمهوريّة التونسية، ووزارة التربيّة باللّون الأسود، وفي الأسفل كتبت دار النشر. وقد كتبا بحجم أقل من المعلومات الأخرى. وجاءت الواجهة الخلفيّة للكتاب فيغلب عليها اللّونان البرتقالي والأزرق، تتوسطها عبارة تدل على قيمة الكتاب في الحياة اليومية الذي أعتبر خير جليس في الزمان بالإضافة إلى معلومات عن سعر الكتاب ورقم الإيداع القانوني.

أما كتب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، صنع غلاف الكتاب الجزائري من الورق المقوّى السّميك، مغلّفا بسحابة بلاستيكيّة شفّافة، لحماية الغلاف من التّمزق، وضمان مرونته فعمد المؤلفون إلى استخدام ألوان واضحة وملفتة، فقد غلب اللّون البنفسجي على وجهي الكتاب الأمامي والخلفي، والّذي يدلّ على العظمة والفخامة والتميّز، وهو لون مقاوم للانفعالات العصبيّة ومحفّز على الهدوء والسّكينة؛ ويساعد على تغذية مراكز الفهم في المخّ، كما يساعد على الشعور بالرّضا، أمّا تسمية الكتاب المدرسي" اللّغة العربيّة" فقد خُطّت باللّونين الوردي والأسود، وتوسّط الواجهة الأماميّة صورة لمتعلّمين واقفين أمام مدرسة مستعدين للدخول إليها، تعلو وجوههم ابتسامة خفيفة توحي بفرحة الدخول المدرسي الذي يعتبر حدث اجتماعي هام بالنسبة للمتعلمين، وأسفل الصّورة أزهار تبعث السرور والتفاؤل .

وأعلى الصفحة اسم الجمهوريّة الجزائريّة، ووزارة التربيّة. وفي الأسفل كتبت السّنة الثانية باللّون الأسود بحجم كبير لإيضاحه، وغلب على الواجهة الخلفيّة للكتاب أيضا اللّون البنفسجي، تتوسّطها صورة لمتعلّمين داخل مكتبة مجتمعين تعبيرا على روح التّعاون والمشاركة.

لقد صنع غلاف الكتاب المغربي من الورق المقوّى السّميك اللماع، متصف بالمرونة، طغى عليه اللّون الوردي الباعث على بالانسجام والعواطف الجميلة والهادئة. تتخلله أشرطة بلون أخضر فاتح، مهدئة للنفس، ومريحة للعين. وقد خطت تسميته " كتابي في اللّغة العربيّة"، باللّون الأبيض، أسفلها المستوى التعليمي. كما تتوسّط الواجهة الأماميّة صورة لمتعلّمين أحدهما يكتب على كراس والآخر واقف بجانبه يساعده ويوجهه في جو من التعاون. تذيلها صورة كتاب غلافه مكتوب فيه" أي" تدل على أن محتوى الكتاب يتضمن الحروف من الألف إلى الياء. وبدت الواجهة الخلفيّة للكتاب تشبه الأمامية منه في الألوان، إلا أنها احتوت على معلومات بسيطة فقط في الأسفل وهي: رقم الطبعة، دار النشر، وسنة النشر، والعنوان، وأخيرا رقم الهاتف.

أخـرج كتاب السنة الثانية التونسي بأسلوب تربوي راق، فصنع غلافه من الـورق المقوّى السّميك، مغلّفا بسحابة بلاستيكيّة شفّافة، لحمايته من التلف، وضمان مرونته، وبما أن للألوان عدّة دلالات عمد مؤلفو هذا الكتاب إلى استخدام ألوان واضحة وملفتة وزاهية، فتجلى اللون الأخضر الذي يريح

العين ويرخي الأعصاب ويريح البصر، فالسّاحة البصريّة الخاصّة به أصغر من السّاحات البصريّة للألوان الأخرى، وكذا الأزرق الفاتح كونه مهدئا لنبضات القلب ويعطي إحساسا بالرحابة والسعة في التواصل مع الآخرين. أمّا تسمية الكتاب " مساراتي"، فهي كلمة تدل على المرحلة الثانية وهي الولوج إلى قراءة النصوص وتحليلها، بعد التطرق إلـــى الحروف في السنة الأولى، و قد خُطّت باللون الأبيض متوسطة الصفحة بحجم كبير لإبرازها للمتعلم ، وذيل العنوان بمعلومات عن الكتاب متمثلة في المادة التعليمية وهي القراءة والمستوى وهو السنة الثانية من التعليم الأساسي، كما توجد صورة لمتعلّمين أحدهما ولد والأخرى بنت، يرتديان مئزريهما ويحملان محفظتيهما متوجهين إلى المدرسة، آخذين بيدي بعضهما البعض مسرعين في شوق للدخول إلى المدرسة، وهذا ما يحبب المدرسة إلى المتعلمين.

وأعلى الصفحة اسم الجمهوريّة التونسية، ووزارة التربيّة باللّون الأسود، وفي الأسفل كتبت دار النشر. أمّا الواجهة الخلفيّة للكتاب فيغلب عليها اللّونان البرتقالي والأخضر، تتوسطها عبارة تدل على مرحلة الطفولة وحلاوتها في إشارة إلى الاستمتاع بهذه المرحلة من العمر لما لها من أهمية في مسار الطفل التعليمي، بالإضافة إلى معلومات عن سعر الكتاب ورقم الإيداع القانوني.

**2- 3 ـ المقدمة (كلمة المؤلفين):** وردت مقدّمة كتاب السنة الأولى الجزائري قبل البرنامج المقرر، وتضمّنت التعريف بالكتاب مبينة الإدماج المتناغم بين المواد الثلاث، وكذلك أهمية الكتاب بالنسبة للأساتذة والمتعلمين فيستعين به الأساتذة في الأخذ بأيدي المتعلمين إلى امتلاك مهارات اللغة العربية الجميلة. وقد أورد المؤلّفون صفحتين يوضّحون فيها طريقة التّعامل مع الكتاب وعنوانه "تقديم الكتاب" اشتمل على رسومات توضيحيّة لكلّ النّشاطات والوضعيّات والميادين الّتي احتواها الكتاب، وهذا من شأنه أن ينير المتّعلم لكيفيّة التّعامل مع الكتاب، ويلاحظ على هذه الرّسومات وضوحها وألوانها جذّابة.

وردت في الكتاب المغربي قبل المقدمة صفحة كتبت فيها الآيات الثالثة والرابعة والخامسة من سورة العلق والتي تدعو وتحث الإنسان على طلب العلم لما له من أهمية في حياتنا. تليها المقدمة التي كانت موجهة للمتعلمين مبينة لهم مضمون الكتاب بأسلوب بسيط خاتمين ذلك بدعاء. وقد أورد المؤلّفون صفحتين يوضّحون فيهما جدول المحتويات (عناوين القصص، الأسابيع، المجالات،

الامتدادات، عناوين النصوص، الحروف، الصفحة، الأساليب، التراكيب، الصرف والنحو).

أما الكتاب التونسي فكانت مقدّمة الكتاب قبل البرنامج المقرر، لغتها بسيطة تعــرف الكتاب الذي أعتبر أنيس ورفيق المتعلم، وأبرزت أهميته للمتعلم، فهو الذي يعلمه القراءة والكتابة ويؤنس وحشته في كل مكان وزمان. ومنه تحبيب الكتاب للمتعلم وحثه على المطالعة باستمرار.

قدم مؤلفو كتاب السنة الثانية في الجزائر للكتاب المدرسي بتوجيه إرشادات للمتعلمين، تضمنت أهمية الكتاب المدرسي في التحصيل العلمي.

وعرضت المفاهيم في الكتاب وفق نظام منسجم، وذلك بتجزئة المادّة إلى ثمانية مقاطع تعليميّة متوازنة ومتكاملة تمتد إلى وضعيات في التربية الإسلامية والتربية المدنية. وقد أورد المؤلّفون صفحتين يوضّحون فيها طريقة التّعامل مع الكتاب عنوانها "تقديم الكتاب" اشتملت على رسومات توضيحيّة لكلّ النّشاطات والوضعيّات والميادين الّتي احتواها الكتاب، وهذا من شأنه أن ينير المتّعلم لكيفيّة التّعامل مع الكتاب.

أما المغاربة فقد آثروا أن تسبق مقدّمة الكتاب صفحة دونت فيها الآيات الثالثة والرابعة والخامسة من سورة العلق، والتي تدعو وتحث على طلب العلم لما له من أهمية في حياتنا. تليها المقدمة التي كانت موجهة للتلاميذ مبينة لهم مضمون الكتاب بأسلوب بسيط وشيق.

**2- 4 ـ الفهرس:** ورد الفهرس المحتويات في كتابي السنتين الأولى الثانية في الجزائر بعد المقدّمة مباشرة، تضمّن المقاطع التّعليميّة، والمحاور والوحدات الأساسيّة، والحروف، وكذا المحفوظات والإدماج بالإضافة إلى المشاريع، أما في المغرب فقد تموقع في الصفحة الأخيرة وتضم عناوين القصص، والنصوص، وكذلك الصفحة المرافقة للنصوص.

ويبدو ذلك تكرارا لجدول المحتويات وخلافا لسابقيه أُورد الفهرس في الكتابين التونسيين في الصفحتين الأخيرتين، وقد تضمن عناوين الدروس والصفحة المرافقة لكل درس.

**3 ـ محتويات المدونات الثلاث:**

**أ ـ المدونة الجزائرية:**

**ـ كتابي في اللغة العربية ـ التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الأولى :**(1)

إن فكرة الكتاب الموحد هي فكرة بيداغوجية خالصة، لأن لها ما يسندهـــا ويدعمها ويبين جدواها في مناهج الجيل الثاني، وذلك من خلال:

ـ إن العلم عملية بنائية، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمح واحد.

إن اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علما أن تفاعل المواد فيما بينها يتجسد من خلال الكفاءات العرضية، ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى، و اهتمت بمبدأ الشمولية، وتحقيق البعد المنهاجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتصميم فحسب، وإن ما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك ليتسنى تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس، كما صنفت مناهج المواد إلى أربعة مجالات، مجال اللغات ومجال المواد الاجتماعية، ومجال العلوم والتكنولوجيا، ومجال الفنون والثقافة والرياضة، ولقد صنفت التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية وبما أن اللغة العربية من اللغات الأساسية، اتضحت لنا بديهة أن تكون اللغة العربية المحور الأساس الذي تنضوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون أن نغفل الج وانب الاجتماعية للغة، والذي أوضحته بحوث علم اللغة الاجتماعي ، وقد ألف كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي مرتكزا على مناهج المواد الثلاث: اللغة العربية، والتربية الإسلام يةو والتربية المدنية، والوثائق المرافقة للمناهج، وكذا المخطط السنوي المشترك لبناء التعلمات، ولكون الكتاب موجها إلى متعلمي السنة الأولى من الطور الأول فقد روعي الانسجام مع كتاب السنة الثانية قدر الإمكان.

أما النصوص المختارة، فقد أدرجت بصياغة لغوية وتربوية هادفة ومبسطة، حاملة للقيم، خادمة للتعلمات، مراعية عدد الكلمات، متوفرة على علامات الوقف، مشكولة شكلا تاما.(2)

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2018/2017م.

(2) سليمان طيب نايت وآخرون، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائرية، الجزائر،2016م، ص7.

| المقاطع | المحاور | النصوص | المحفوظات |
|---|---|---|---|
| 01 | عائلتي | أحمد يرحب بكم ـ تعرف على عائلتي ـ في منزلنا ـ العائلة مجتمعة. | قسما |
| 02 | المدرسة | أحمد في المدرسة ـ في ساحة المدرسة ـ أدواتي المدرسية. | مدرستي |
| 03 | الحي والقرية | في القرية ـ مدينتنا ـ في الحقل. | رفيقي الأرنب |
| 04 | الرياضة والتسلية | في معرض الكتاب ـ مباراة في كرة القدم ـ أنواع الرياضة. | لعبة الغميضة |
| 05 | البيئة والطبيعة | بلادنا الجميلة ـ جولة ممتعة ـ في حديقة المنزل. | أنا أحب الشجرة |
| 06 | التغذية والصحة | الفحص الطبي ـ الغذاء الصحي ـ أحافظ على أسناني. | نظافة الأبدان |
| 07 | التواصل | ما أعجب الحاسوب! ـ عودة أبي من السفر ـ من أنا؟ | حاسوبي |
| 08 | الموروث الحضاري | أول يوم في رمضان ـ عيد الأضحى ـ عيد الاستقلال. | العيد |

**جدول رقم: 10 يوضح توزيع النصوص على الوحدات التعليمية في كتاب السنة الأولى ابتدائي.**

**ـ كتابي في اللغة العربية ـ التربية الإسلامية التربية المدنية للسنة الثانية:** (1)

اعتمد مؤلفو كتاب السنة الثانية على المرجعيات الرسمية نفسها مركزين على:

ـ تفعيل مختلف التوجيهات والتوصيات التي تضع المناهج حيز التنفيذ، وترجمة الكتاب.

ـ اعتماد الميادين المهيكلة للمادة، لتنصيب مختلف الكفاءات التي تشكل ملامح التخرج.

ـ شمولية الكتاب للمخطط السنوي للتعلمات، واقتراح وضعيات تعلمية لإرساء كل المحتويات وربطها بكفاءة المادة والكفاءات العرضية والقيم

ـ تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم، وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج، حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد.

ـ توخي الاستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة للمناهج والمتمثلة في تناول الموارد في شكل مقاطع تعلمية.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق.

ويتجلى الانسجام في المواد الثلاث للكتاب في اعتماد وضعية مشكلة انطلاقيه واحدة، شاملة للمواد الثلاث تكون منطلقا للتعلمات المستهدفة في المقطع التعلمي، وتحدد طبيعة الموارد الجديدة، ومجالات توظيفها واستثمارها، كما وزعت المحتويات التعلمية بانسجام بين مختلف المواد، وقدمت في حقل مفاهيمي واحد.

أما نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية، فك ـان لها امتداد وأثر في الوضعيات التعلمية المقترحة فـي التربية الإسلامية، والتربية المدنية، فتتفاع ـل الموارد التعلمية بين المواد وتستثمر وتجند بشكل مدمج.

**ب ـ المدونة التونسية:**

**ـ كتاب أنيسي للسنة الأولى:** (1) **يمسك** المتعلم في السنة الأولى من التعليم الأساسي كتاب القراءة الموافق للبرنامج الرسمي الجاري العمل به، وفيما يلي وصف لمضمون هذه الوثيقة وعرضه توضيح مميزاته وإبراز مكوناته الثقافية والقيمية.

ـ بعرض الكتاب حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين في مختلف أشكالها الخط يتضمن مقاطع العربية الثلاثة الأساسية.

ـ يعتمد النص منطلقا ومنتهى.

| المقاطع | المحاور | النصوص | المحفوظات |
|---|---|---|---|
| 01 | الحياة المدرسية | اليوم نعود إلى المدرسة ـ في ساحة المدرسة ـ في القسم. | مدرستي |
| 02 | العائلة | زفاف أختي ـ اليوم ننظف بيتنا ـ عائلتي تحتفل بالاستقلال. | طاعة الوالدين |
| 03 | الحي والقرية | بين المدينة والريف ـ من خيرات الريف ـ في المحلات الكبرى. | الطبيعة في بلادي |
| 04 | الرياضة والتسلية | مباراة حاسمة ـ هوايتي المفضلة ـ أصدقاء الكتاب. | أوقات الفراغ |
| 05 | البيئة والطبيعة | نظافة الحي ـ لا أبذر الماء ـ واحة ساحرة. | بيئة سليمة |
| 06 | التغذية والصحة | فطور الصباح ـ صحتي في غذائي ـ أحافظ على صحة أسناني. | توازن الغذاء |
| 07 | التواصل | مفاجأة سارة ـ حصتي المفضلة ـ بحث في الأنترنيت. | صديقي الحاسوب |
| 08 | الموروث الحضاري | زيارة المتحف ـ الاحتفال بالعام الأمازيغي ـ عيد الزربية. | أصحاب الحرف |

**جدول رقم: 11 يوضح توزيع النصوص على الوحدات التعليمية في كتاب السنة الثانية ابتدائي**

(1) وزارة التربية الوطنية التونسية، البرامج الرسمية، الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، تونس، 2016، ص09.

ـ يراعي مستوى نضج الطفل في سن السادسة وحصيلته اللغوية والمعرفية.

ـ يأخذ في الاعتبار اهتمامات الطفل التونسي في بيئته العائلية والاجتماعية مراعيا، قدر الإمكان، أوساط التنشئة.

ـ يعمق تعلق الطفل بهويته التونسية المتعددة الروافد، ويعمل على ترسيخ القيم الكونية في وجدانه وعقله وسلوكاته (الحرية، العيش معا، المواطنة، تحمل المسؤولية، ثقافة السلم والتسامح، اجتناب كل ضروب التمييز والإقصاء...)

ـ يعمل على تمتين علاقة الطف ـل بالمؤسسة التربوية بكل من فيها وما فيها، وبالعائلة (النواة والممتدة)، ويدعم اندماجه تدريجيا في بيئته الثالثة.

ـ يغرس في الطفل بصورة ضمنية، إعلاء قيمة العمل والتوق إلى المعرفة والإقبال على الفنون باعتبارها تعبيرات مختلفة عن تذوق معاني الحياة.

لقد وزع هذا الكتاب على ثماني وحدات تعلمية: سبع لتع ـرف حروف العربية بحساب أربعة حروف في كل منها، وثامنة لقراءة نصوص مقتطفة من نصوص أصلية منشورة لمؤلفين تونسيين، توجت كل وحدة من الوحدات السبع بنص تأليفي ونص شعري، كما خصصت فيها صفحة لعرض باقة منتقاة من الرصيد المعجمي الجديد المضمن فيها والمتصل بالإطار العام المميز للوحدة (أسماء وأفعال أو أسماء فقط)، أما الوحدة الثامنة فختمت بنصين شعريين، وكل النصوص الشعرية لشعراء تونسيين.

ـ يتوج النص التأليفي كامل الوحدة وتتواتر فيه حروف الوحدة الأربعة بنسب متقاربة، وكل كلماته، باستثناء حالات نادرة ـ مألوفة تيسر للتلميذ قراءته، وجدير بالملاحظة أن مختلف هذه النصوص تعطيها مسحة من الطرافة، فضلا عن أنها وثيقة الصلة بالإطار العام والمجال المتعلق بها.

ـ تضمنت الوحدة الثامنة عشرة نصوص في ثمانية عناوين يفترض أن يقرأها التلميذ،وأن يستثمرها مشافهة وكتابة، وكل ه ـذه النصوص مقتطفة بتصرف، م ـن منشورات تونسية، وه ـي حم ـالة

لسلوكات وآراء ومواقف تكشفها أعمال شخصياتها الحيوانية أو البشرية وأقوالها.(1)

| الرقم | الوحدة | النصوص | المحفوظات |
|---|---|---|---|
| 01 | أنيسي في مدرستي | الباء ـ اللام ـ الميم ـ الراء ـ (الباء، اللام، الميم الراء) | مدرستي |
| 02 | أنيسي في أهلي | الدال ـ السين ـ الكاف ـ النون. (الدال،السين،الكاف،النون) | يا أبي |
| 03 | أنيسي في صحتي وسلامتي | الفاء ـ التاء ـ القاف ـ الحاء ـ (الفاء ـ التاء، القاف، الحاء) | الطفل والمرآة |
| 04 | أنيسي في فصل الشتاء | الهمزة ـ الطاء ـ الزاي ـ الواو ـ (الهمزة، الطاء، الزاي، الواو) | المطر |
| 05 | أنيسي في عالم المهن | الجيم، الشين، العين، الخاء، (الجيم،الشين، العين،الخاء) | المهن |
| 06 | أنيسي في فصل الربيع | الصاد، الياء، الضاد، الغين، (الصاد، الياء، الضاد، الغين) | الربيع |
| 07 | أنيسي في عالم الحيوانات | الثاء . الظاء . الذال . الهاء . (الثاء، الظاء، الذال،الهاء.) | الطاووس |
| 08 | أنيسي في عالم القصص | النملة والفراشة . أمين والطائر . البلبل زهوان . الريش الجميل . الأسد والنملة ( 1) . الأسد والنملة ( 2) . فأر حذر ( 1) . فأر حذر (2) . في المصيف . فرحة العيد. | عيد الأمهات نشيد العطلة |

**جدول رقم: 12 يوضح توزيع النصوص على الوحدات التعليمية في كتاب السنة الأولى «أنيسي في القراءة"**

**ـ كتاب مساراتي للسنة الثانية أساسي:** يتضمن هذا الكتاب سبع وحدات تعلمية يتم التركيز في كل منها على مكون من مكونات كفاية نشاط القراءة، وتضمنت كل وحدة سبعة نصوص: خمسة سردية ونصا شعريا واحدا ونصا مسرحيا واحدا وهذا النص يستثمر مثل نصوص القراءة الأخرى، فقد أعد له جهاز بيداغوجي يتناسب والوحدة التي أدرج ضمنها.(2)

وتشتمل خزانة النصوص مجموعة من النصوص المختارة التي ترتبط بالمناسبات والأعياد الوطنية والدينية. لذلك فإن هذه النصوص لا تؤلف وحدة تعليمية ولا تصاحبها أجهزة بيداغوجية، وتشتمل

---

(1) المرجع السابق، ص16

(2) المرجع نفسه، ص18.

خزانة النصوص مجموعة من النصوص المختارة التي ترتبط بالمناسبات والأعياد الوطنية والدينية. لذلك فإن هذه النصوص لا تؤلف وحدة تعليمية ولا تصاحبها أجهزة بيداغوجية، وقد ارتبط اختيار النصوص بجملة من مدارات الاهتمام التي نصت عليها البرامج الرسمية، وهي الصحة والرفاه، والعيش معا والمواطنة، والمحيط والاستهلاك، والمبادرة وبناء المشاريع، ووسائل الإعلام والاتصال ، ويتفرع كل مدار إلى محاور اهتمام يتم في ضوئها ضبط موضوعات النصوص، وفضلا عن ذلك ضمن كل نص مهارة أو أكثر من المهارات الحياتية في مظاهر مختلفة. كما تركز كل وحدة تعليمية على تذليل واحدة من صعوبات القراءة أو أكثر قد رتبت على نحو يوافق تعلمية المادة، ويراعي حاجة المتعلم للارتقاء باقتداراته في القراءة، وتتعلق هذه الصعوبات أساسا بالحروف المتشابهة نطقا أو رسما، والإشباع والتنوين، و " الـ «الشمسية"،و "الـ " القمرية، والتضعيف، وأسماء الإشارة، وهمزتي الوصل والقطع، وعلامات الوقف.

| الرقم | الوحدة | النصوص | النص المسرحي | المحفوظات |
|---|---|---|---|---|
| 01 | الأولى | مدرسة ياسمين ـ رحلة عبر النات ( 1)، رحلة عبر النات (2)، شكرا يا ذاكر (1)، شكرا يا ذاكر (2) | مسرحية العمل | العود إلى المدرسة |
| 02 | الثانية | لا أرضة بغير وطني بديلا ( 1) ـ لا أرضى بغير وطني بديلا ( 2) ـ مشروع أمين ـ مغامرة ألماسة ـ بيت يطيب فيه العيش. | سأعمل على حمايتها | حلم طفل |
| 03 | الثالثة | أحسنت يا عمر ـ الحل في تناول الجزر ـ كاد يتحول أرنبا ـ السباح الصغير. | دواء عجيب | الولد النظيف |
| 04 | الرابعة | لهذا اشتريته ـ شكرا لوسائل الإعلام ـ جدتي والأنترنات (1) ـ جدتي والأنترنات (2) | بين تلفاز وحاسوب | تلفاز وحاسوب |
| 05 | الخامسة | في الحديقة ـ رحلة في القطار ـ كل هذا من أجلك ـ دحدوح والبرتقال. | الطفل والشجرة | هكذا نبني الوطن |
| 06 | السادسة | من القول إلى الفعل ـ اقتراح صائب ـ مدينة العصافير ـ الهدية ـ مشروع ناجح. | النحات الصغير | شرف العمل |
| 07 | السابعة | أحمر الجناحين ( 1) ـ أحمر الجناحين ( 2) ـ الدببة المنصفة ـ أين جائزتي ـ بديعة. | حتى تعود سالما | نشيد السلام |

**جدول رقم: 13 يوضح توزيع النصوص على الوحدات التعليمية في كتاب السنة الثانية «مساراتي" في القراءة".**

**ـ كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى (المغرب)** (1): يشتمل الكتاب ثمانية وحدات تعلمية تتمحور كل وحدة منها حول مجال من المجالات، وتضم نصوصا مختلفة نثرية وشعرية مناسبة لمستوى طفل السنة الأولى، متدرجة في عرض المحتويات المقصودة من البرنامج، متبوعة بتدريبات جزئية وأخرى كلية لقياس مستويات الفهم، وتختم كل وحدة تعليمية بأنشطة للدعم والإغناء الشاملة.(1)

| الرقم | المجالات | النصوص | المحفوظات |
|---|---|---|---|
| 01 | الطفل والأسرة | في الصباح . . صديق جديد . الأم تنصح سلمى . سلمى تعمل بنصيحة أمها . في الطريق إلى البيت. | . أمي<br>. هذا أبي |
| 02 | الطفل والمدرسة | سلمى في المدرسة . في مدرسة توتو . أصدقاء توتو وسلمى . حفل في المدرسة (1) حفل في المدرسة (2). | . غيد المدرسة<br>. هذه جنتي |
| 03 | الطفل وعلاقته في الحي والقرية | الحي يحتفل . العودة إلى البيت . طفل مهمل . سمير في القرية . سمير ينسى النصائح. | . أحب قريتي<br>. حديقة حينا |
| 04 | الطفل والبيئة الطبيعية | سمير يطلب النجدة . سمير يندم . الحياة في القرية . الأطفال يرسمون . فائدة الغابة. | . أهلا بالطيور<br>. في البستان |
| 05 | الطفل والصحة والتغذية والرياضة | ضيف سمير . في ملعب كرة القدم . الاستعداد للنزهة . نزهة في الغابة. | . جاء الرغيف<br>. تعلم وتريض |
| 06 | الطفل والحياة التعاونية | طفلة حنون . أحلام العجوز . أحلام والرجل الفقير . عتاب وسرور. | . لنتعاون |
| 07 | الطفل والحفلات والأعياد | في يوم العيد . مناسبة عائلية . فرح ومزاح . حفل الحصاد. | . أعيادنا<br>. عيد المنى |
| 08 | الطفل وعالم الألعاب والابتكار | لعبة علامات المرور . كفى من السرعة . مفاجأة سارة . أشكال وحيوانات . ترصيف مربع . رسوم تتحرك . لوحة غريبة . يوسف والسرطان. | . لعبتي |

**جدول رقم:14 يوضح توزيع النصوص على الوحدات التعليمية في كتاب السنة الأولى "كتابي في اللغة العربية"**

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

**ـ كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية (المغرب)**(1): بنى كتاب السنة الثانية كسابقه في السنة الأولى على ثمانية وحدات تعلمية تندرج في المجالات نفسها مع تعمق في التعلمات وفق النضج العقلي واللغوي لمتعلمي هذه السنة، فيضم الكتاب نصوصا متنوعة الأنماط تتضمن مكونات اللغة العربية تعبيرا وقراءة وكتابة، بغية تثبيت التعلمات بتدريبات جزئية وأخرى كلية، عقب كل نص، بأسلوب سهل يدعم المكتسبات بأنشطة شاملة، بعد تقديم وحدتين.

| الرقم | المجالات | النصوص | المحفوظات |
|---|---|---|---|
| 01 | الطفل والأسرة | منزلنا الجديد ـ أثاث المنزل ـ عنوان المنزل ـ أحلام الصباح ـ مولود جديد. | |
| 02 | الطفل والمدرسة | ذكريات تلميذ ـ العودة إلى المدرسة ـ وأين الخشبة؟ ـ ألعاب الساحة ـ أنشأنا مكتبة ـ هيأنا عجة بيض ـ يوم لا أنساه ـ في قاعة الأنشطة. | ـ التلميذ المهذب ـ الطفل الرسام |
| 03 | الطفل وعلاقته في الحي والقرية | حي نظيف ـ مدينة بيضاء ـ يطو وماعزتها ـ بيطار القرية ـ سنشتري مكتبا وخزانة ـ نجار الحي ـ رحلة إلى الجبل ـ رسالة من الجبل ـ الجد وأحفاده ـ | ـ رجوع السنونو |
| 04 | الطفل والبيئة الطبيعية | الفلاح والأرض ـ أغنية الأرض ـ خيوط حريرية ـ لون الفراشة ـ جرت غريبة ـ بيت تحرسه الذئاب ـ أطباق شهية ـ صيد كثير ـ الأسد والقنفذ | ـ الشجرة ـ أغاني الرعاة |
| 05 | الطفل والصحة والتغذية والرياضة | حوار في الهاتف ـ في المستشفى ـ ثلاث وجبات ـ غذاء جدتي ـ كرة القدم ـ كرة السلة ـ عامل النظافة ـ طبيب الأسنان ـ حبة الفول. | ـ النحلة ـ طبيبة حينا |
| 06 | الطفل والحياة التعاونية | لماذا نجمع الدراهم ـ تضامنا مع الأطفال والفقراء ـ ساحة الرج ـ ولد العم مسعود ـ رسوم أطفال ـ صورة بلادي ـ للا نمولة ـ كأمنا الحنون ـ جسمنا آلة عجيبة. | ـ كلنا نعمل ـ بائع الفطير |
| 07 | الطفل والحفلات والأعياد | دعوة لحفلة ـ حفلة تنكرية ـ ليلة العيد ـ يوم العيد ـ ظبي وغزالة ـ على صهوة حصان ـ علب عاشوراء ـ يوم عاشوراء. | ـ هل العيد ـ الاحتفال بالعيد ـ زائر غريب. |
| 08 | الطفل وعالم الألعاب والابتكار | في نادي الأنترنات ـ عالم الأطفال ـ صندوق الدنيا ـ سراويل الزرافة ـ طيارة من ورق ـ صاروخ وعصافير ـ قط ومركبة ـ مجرد أحلام ـ لعبة الغميضة. | ـ أرجوحة ـ تحية |

**جدول رقم: 15 يوضح توزيع النصوص على الوحدات التعليمية في كتاب السنة الثانية "كتابي في اللغة العربية"**

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب، مرجع سابق.

**3 -1 - أنواع النصوص وأنماطها:** يشكل النص التعليمي المكتوب اللبنة التي يتأسس عليها كتاب القراءة من خلال النص أو الوحدة التعليمية، تدور حوله تفاصيل وإجراءات العملية التعليمية،وحتى يحقق النص المقروء الغرض التربوي المقصود يجب أن يكون جذابا ومفيدا وسهل القراءة، لأن تصميم النصوص القرائية ذو أهمية بالـغة في الرفع من درجة المقروئية لدى المتعلمين.

إن عملية اختيار نصوص القـراءة تستدعي استراتيجية علمية يراعى فيها النمو اللغـوي والعقلي للطفل، لأن النص المختار يمثل قاعدة للتطبيـق العمـلي للغة ومنهلا لاكتسابها، فهو سبب للقراءة، وسندها.

والقراءة فعل تعليمي تعلمي يتحقق من خلال النقل التعليمي الديداكتيكي للمعارف من وضعها العالمي إلى وضع تكون فيه ـ قابلة للاستعمال من قبل المتعلمي ـن، وتحمـل النصوص تتضمن التعليمية أنواعا كثيرة منها الأدبية والعلمية، فلا تقتصر على نوع واحد منها، وكذا أنماط النصوص لا بد أن يكون وضعـها خاضع للتنظيم الكيفي والكمي.

لقد طغت النصوص الأدبية في الكتب المقـررة للسنتين الأولى والثانية الابتدائيين في الجزائر وتونس والمغرب، وهي مزودة بأساليب لغوية رصينة وجزلة من شأنها أن تنمي الرصيد اللغوي المعرفي للمتعلم، وتثري معجمه وتراكيبه، وتعابيره اللغوية، وتقوي خياله، وتحسن أداءه، وتنمي تذوقه الأدبي.

أما أنماط النصوص، فقد صنف الباحثون النصوص من حيث القصدية إلى ن صوص سردية، وحجاجيه، وحوارية، وتفسيريـة، وجدلية، وتقريرية، وتوجيهية، وتعليمية، ولكل نم ـط من هذه الأنماط سمات خاصة، ولا يمكن العثور في الغالب على نص أحادي النمط، بل قد يشتمل النص نمطين على الأقل من الأنماط المذكورة، لكن يغلب دائما نمط معين ويسيطر على النص، فقد غلب النمـط الحواري عـلى النصوص فـي كتـاب السنة الأولى في الجزائر(1)، مبرزة التبادل والتفاعل

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى، الجزائر.

الجاري بين شخصين، أو أكثر، يتم فيها آداء الأدوار بشكل منتظم ، ويتسم هذا النمط بتلونه بعدة أساليب وأفعال لغوية، من طلب، وأمر، وتعجب، واستفهام، ونفي...، ويمد النصوص بحركية وتشويق، ويبرز العلاقة بين الشخصيات، ويهتم بدور الآخر، ما يجعل المتعلم يتدرب على قواعد الحوار والأفعال اللغوية الإنجازية، ويساعده على استخدام ضمائر المخاطبة،والجمل القصيرة الدالة على معان كثيرة، واستعمال أدوات الاستفهام والنفي...

أما في السنة الثانية (1)، فقد راج النمط التوجيهي (الإرشادي )، وشمل أغلب النصوص في الكتاب، فهذه النصوص تركز على " التحكم في السلوك المستقبلي للأشخاص المشمولين في النص، فالنص الإرشادي يحاول أن يقنن عبر لغته القانونية الطريقة التي يتصرف أو يفكر بها الناس"(2)

أما الكتابان المغربيان، فنجد فيهما تنوعا في توزيع الأنماط على النصوص ما يسهم في مجالات التعامل معها، والتدرب على توظيفها باستخدام عناصرها، فنجد النمط الإخ بلوي، والتوجيهي، والسردي، والوصفي، والحواري خلافا للكتابين التونسيين اللذين طغى على نصوص القراءة فيهما النمط السردي الذي ينقل أحداثا واقعية أو خيالية، وتترابط تلك الأحداث وتنسجم لتمنح النص تماسكه وانسجامه، فمن خلاله يتدرب المتعلم على تحليل المفاهيم والعناصر إلى مكوناتها، ويدرك كيف تروى الأحداث الواقعة في الماضي بشكل متسلسل، وتظهر فيه المؤثرات الزمنية، وتروى الأحداث بالتركيز على الزمن الماضي أو الحاضر، فيتدرب مع المران على الدقة في تصوير الأحداث والشخصيات، والتدرج في تقديم القصة، والمزج بين السرد والوصف، أو بين السرد والحوار لجعل النص متحركا، مشبعا بأدوات التواصلية الخادمة للمتعلم في حياته المدرسية والاجتماعية.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(2) باسل حاتم وإيان ميسون، الخطاب والمترجم، تر: عمر فايز عطاوي، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1988م، ص244.

أما المحفوظات، فجاءت جلها في شكل قطع شعرية أدبية من الشعر العمودي، تتصف بالجمال، يميل إليها المتعلمون، مزودة بزاد لغوي ين ـاسب نموه ـم اللغـوي والعقلي، وتقف مع ميولهم ليقبلوا عليها، فتجود إلقاءهم وتحسن قراءاتهم، فيتدربون على حسن الاستماع وجودة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتوجههم نحو الممارسـات السلوكية الحميدة، بما تحتوي من مضامين أخلاقية ووطنية، وأخرى اجتماعية، على نحو أنشـودة "مدرستي" في كتاب السنة الأولى في الجزائر:

مدرستي حديقتي وبابها الكتاب

أقرأ فيه قصصا وأدرس الحساب (1)

ووردت في كتاب السنة الثانية المغربي محفوظة: "التلميذ المهذب"

أنا الفتى اللطيف مهذب نظيف

أقوم في الصباح أسعى إلى الفلاح (2)

أما كتاب السنة الثانية التونسي تضمن محفوظة "الولد النظيف"

يا مصطفى قل لي متى تقلم الأظفارا

إذا بدت طويلة أجعلها قصارا(3)

---

(1) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص25.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، ص 27.

(3) وزارة التربية، مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، 2017م، ص42.

| المدونة | نوع النص | | النص النثري | | | | | | النص الشعري | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أدبي | علمي | إخباري | توجيهي | سردي | وصفي | حواري | عمودي | حر |
| كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (الجزائر). | 23 | 02 | 02 | / | 02 | 01 | 18 | 08 | / |
| أنيسي في القراءة (تونس) | 44 | 03 | 01 | 03 | 20 | 03 | 18 | 09 | / |
| كتابي في اللغة العربية (المغرب) | 33 | 07 | 09 | 05 | 10 | 08 | 08 | 13 | 01 |

**جدول رقم 17: أنواع النصوص وأنماطها في كتب السنة الأولى ابتدائي.**

| المدونة | نوع النص | | النص النثري | | | | | | النص الشعري | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أدبي | علمي | إخباري | توجيهي | سردي | وصفي | حواري | عمودي | حر |
| كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (الجزائر). | 22 | 02 | 04 | 10 | 06 | 02 | 02 | 08 | / |
| مساراتي في القراءة (تونس) | 43 | 04 | 04 | 05 | 20 | 04 | 14 | 07 | 01 |
| كتابي في اللغة العربية (المغرب) | 30 | 10 | 05 | 04 | 14 | 04 | 12 | 08 | / |

**جدول رقم 18: أنواع النصوص وأنماطها في كتب السنة الثانية.**

**2-3- الصور التوضيحية:** تعد الصور والرسوم من أبرز الوسائل التعليمية التي تسمح بتحقيق أهداف تربوية وتعليمية منشودة، فهي مكون مهم وضروري من أجل الوصول بالمتعلم إلى وضعيات تعلمية سليمة، خاصة إذا تعلق الأمر بالطفل في المراحل التعليمية الأولى حيث " تغلب عليه صفة الحسية في الإدراك، ولذلك فإن مناهج الدراسة في هذه الفترة إن لم تقدم له في صورة حسية فإن الأمر سيختلط عليه" (1)، وبما أن لغة التعليم هي مختارات توافق بين اللغة اللفظية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة، فهذا يؤكد بما لا يدع مجالا للريبة أنه من الضروري أن يكون الاهتمام بها (أي تكنولوجيا الصورة) محاكيا للأهمية التي تحظى بها اللغة الشكلية من تنظيم وتأسيس، ذلك لأن الصورة يمكنها أن تقوم بدور المدرس في توجيه الرسالة التعليمية وتنظيم الشبكة المعرفية، بحيث يغدو التعليم والتعلم مهارتين فاعلتين وظيفيتين داخل الحقل التربوي".

الخطاب الإشهاري" ثلاث أسس لاشتغال الصورة البيداغوجية في علاقتها بالطفل:

- تقدم ميكانيزمات الخطابات (تنوع تجلياتها واستراتيجياتها).
- تؤسس لاكتساب الأنسقة السيميائية، والتداولية والبلاغية.
- لا تفترض في القارئ اكتساب معرفة سابقة.(2)

وتعد الصورة دعامة تواصلية، لأن الطفل عند تلقيها لا يفترض فيه معرفة عميقة بكيفية اشتغالها، وإنما يتم من خلال كونه يرى أن الصورة تشبه شيئا ما في عالمه الخارجي، وهذا المعطى يفترض انتقاء الصور التي لها معادل موضوعي في العالم الخارجي الذي يرتبط به الطفل في تنشئته الاجتماعية.(3)

---

(1) حسين سليمان فورة، الأصول التربوية، دار المعارف، ط6، القاهرة، 1979م، ص149.

(2) العابد عبد المجيد، مباحث في السيميائيات، دار القرويين، ط2008،1م، ص26.

(3) المرجع السابق، ص26

إن للصورة " مميزات اللفظ، بل إنها تع ـوضه حينا وتتجاوزه أحيانا، ولذا يمكن اعتبارها لغة متكاملة الشروط باستطاعتها تبليغ رسالة محددة. فالصورة تنقل لنا الحقيقة كما ينقلها لنا اللفظ، إذ أنها تتجاوز أحيانا ذلك أنها تعتمد على الحواس فتكون معرفتها مباشرة ـ لأن اللفظ مجرد يعتمد على الذهن فهناك إحالة وجهد لإيجاد معناه، ومن ثم اعتبرت الصورة متكاملة الشروط لها القدرة على الإبلاغ أو هي محمل التواصل البصري، وهي ماديا جزء من المحيط.. هي أداة إثارة تبين الغامض من الدرس وتوضح النقاط الهامة المراد إبرازها، فتثبت الحقائق والمعلومات، وتضبط مضامينها فتفيد المتعلم في حياته العلمية وعلاقته بمحيطه"(1)

تعبر الكلمات والصور عـن الأفـكار من خلال علاقتهما الوثيقة ببعضهما، فرغم أنـه في بعض الأحيان تستطيع إحداهما التعبيرعن الفكرة منفردة إلا أن الاثنين مجتمعان تجعلان الرسالة أوضح، خصوصا أولئك الذين لا يتقنون القراءة بشكل جيد، ويقتـرح "فتجنشطاين" تعليما توضيحيا يربـط الكلمات بالأشياء حين اكتساب اللغة، حيث يعمل المعلم في تدريب الأطفال على النطق بالكلمة بعد ذلك يظهر الصورة الذي تحيل عليه، وهو يربط اقتراحه بالسنوات الأولى للدراسة، أي الأقسـام الابتدائية، بوصفه مرحلة مهمة لتدريب الأطفـال عـلى الاكتساب، وقد تأتي الكلمات والصور في سياق واحد على أشكال عدة منها:

ـ أن تحمل الكلمات شكل الرسالة الرئيسية لتؤدي الصور إحدى الوظائف التالية:

ـ جذب الانتباه لقسم معين، توضح بعض المفاهيم والمساهمة في تكوين مزاج معين، تقديم معلومات أكثر عن الأفكار الموجودة في النص.

ـ أن تحمل الصور الرسالة الرئيسية لتؤدي الكلمات إحدى الوظائف التالية: تأكيد بعض أقسام الفكرة البصرية، توضيح أهمية الفكرة المصورة، تصنيف معلومات إلى الفكرة المصورة، تكوين مفهوم

---

(1) الحشيشة عبد اللطيف، دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، المعهد القومي لعلوم التربية، العدد الثاني والعشرين، تونس،1994م، ص14.

في سياق الصورة.

ـ أن تقوم الكلمة والصورة الشيء نفسه، وهذا شائع جدا في كتب محو الأمية للمبتدئين (مثال ذلك كلمة حصان وصورة الحصان تظهران سوية) (1)

**ـ إحصاء وتصنيف الصور في كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية في الجزائر:**

بإمكان الصور والرسوم أن تخلق أوضاعا تخول من خلال ـها لكلمات قليلة أن تنقل معان كثيرة، وأن تخلق حالات نفسية تترامح بين الأجواء الشاعرية والألوان الساحرة، وذلك هو حالها بين دفتي الكتاب المدرسي، فنجدها مرافقة للنصوص اللغوية، لذلك صارت الصورة جزءا من تضاريس النص.

| المحاور | عدد النصوص | عدد الصور |
|---|---|---|
| عائلتي | 04 | 54 |
| المدرسة | 04 | 23 |
| الحي والقرية | 03 | 34 |
| الرياضة والتسلية | 04 | 30 |
| البيئة والطبيعة | 03 | 31 |
| التغذية والصحة | 03 | 34 |
| التواصل | 03 | 28 |
| الموروث الحضاري | 03 | 36 |
| المشاريع | 08 | 117 |
| **المجموع** | **35** | **387** |

**جدول رقم: 19 يوضح توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي(الجزائر)**

(1) آن زمر فريد زمر، الصور في عملية الاتصال، قراءتها وتصميمها من أجل التنمية، ترجمة: جليل إبراهيم الحماش، المعهد الدولي لطرائق محو الأمية للكبار، طهران، إيران، (د ت)، ص182،181.

| المحاور | عدد النصوص | عدد الصور |
|---|---|---|
| الحياة المدرسية | 03 | 25 |
| العائلة | 04 | 22 |
| الحي والقرية | 04 | 28 |
| الرياضة والتسلية | 03 | 27 |
| البيئة والطبيعة | 03 | 28 |
| التغذية والصحة | 03 | 22 |
| التواصل | 03 | 32 |
| الموروث الحضاري | 03 | 33 |
| المشاريع | 08 | 28 |
| **المجموع** | **35** | **245** |

**جدول رقم: 20 يوضح توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي(الجزائر)**

| المحاور | عدد النصوص | عدد الصور |
|---|---|---|
| أنيسي في مدرستي | 05 | 44 |
| أنيسي في أهلي | 05 | 40 |
| أنيسي في صحتي وسلامتي | 05 | 38 |
| أنيسي في فصل الشتاء | 05 | 38 |
| أنيسي في عالم المهن | 05 | 38 |
| أنيسي في فصل الربيع | 05 | 38 |
| أنيسي في عالم الحيوانات | 05 | 25 |
| أنيسي في عالم القصص | 10 | 33 |
| **المجموع** | **45** | **294** |

**جدول رقم 21: يوضح توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي (تونس)**

| المحاور | عدد النصوص | عدد الصور |
|---|---|---|
| الأولى | 07 | 12 |
| الثانية | 07 | 13 |
| الثالثة | 07 | 08 |
| الرابعة | 07 | 12 |
| الخامسة | 07 | 07 |
| السادسة | 07 | 07 |
| السابعة | 08 | 15 |
| **المجموع** | **50** | **74** |

**جدول رقم22 : يوضح توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي (تونس)**

| المحاور | عدد النصوص | عدد الصور |
|---|---|---|
| الطفل والأسرة | 05 | 31 |
| الطفل والمدرسة | 05 | 29 |
| الطفل وعلاقته في الحي والقرية | 05 | 35 |
| الطفل والبيئة الطبيعية | 05 | 37 |
| الطفل والصحة والتغذية والرياضة | 04 | 37 |
| الطفل والحياة التعاونية | 04 | 24 |
| الطفل والحفلات والأعياد | 04 | 35 |
| الطفل وعالم الألعاب والابتكار | 09 | 35 |
| **المجموع** | **41** | **263** |

**جدول رقم 23: يوضح توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي (المغرب)**

| المحاور | عدد النصوص | عدد الصور |
|---|---|---|
| الطفل والأسرة | 05 | 27 |
| الطفل والمدرسة | 08 | 38 |
| الطفل وعلاقته في الحي والقرية | 09 | 20 |
| الطفل والبيئة الطبيعية | 10 | 38 |
| الطفل والصحة والتغذية والرياضة | 09 | 24 |
| الطفل والحياة التعاونية | 10 | 18 |
| الطفل والحفلات والأعياد | 10 | 26 |
| الطفل وعالم الألعاب والابتكار | 13 | 38 |
| **المجموع** | **74** | **229** |

**جدول رقم24: يوضح توزيع الصور في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي (المغرب)**

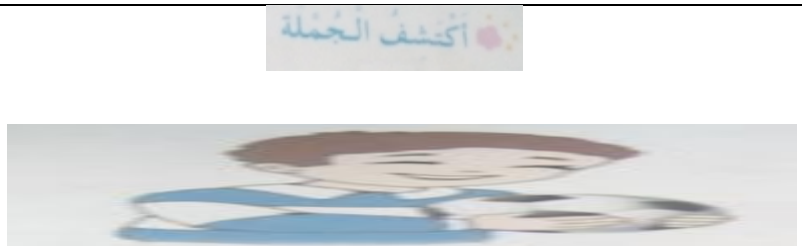
تشتمل كتب اللغة العربية للطور الأول على 687 صورة، وهي ذات أحجام مختلفة، موزعة بشكل متفاوت حسب كل مستوى دراسي، فمن مجموع الصور حظي كتاب السنة الأولى بنسبة 56.32 بالمائة من مجموع الصور ما يعادل 387 صورة من مجموع الصو ر،مقابل 43.68 بالمائة ضمن كتاب السنة الثانية، ما يعادل 245 صورة، وقد وزع ت الصور حسب مضامين المحاور ومقاصد النصوص.

أما الكتابان التونسيان فقد ضما بين دفتيهما 368 صورة، مشوقة،زاهية الألوان، تثير دافعية المتعلم لاكتشاف مكامنها، وتلمس مقاصد النصوص، رغم قلتها في كتاب السنة الثانية إلا أنها تستوفي الغايات التربوية إلى حد بعيد، خلافا لكتابي المستوى الأول والثاني في المغرب، فقد كان عدد الصور متقاربا بينهما، فنجد في السنة الأولى 263 صورة، وفي السنة الثانية 229 صورة بمجموع 429 صورة، جاءت كلها رسومات وتوضيحية باهتة الألوان، لا تساعد ع لى مقروئية النصوص بالنسق الذي يخدم الكفايات المنصوص عليها في المنهاج.

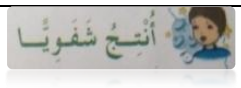
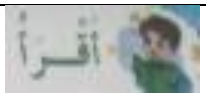
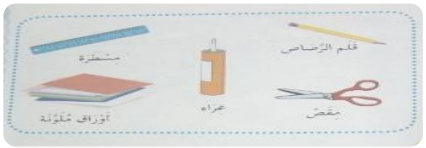
لقد وظفت الصور التوضيحية في أنشطة كتب اللغة العربية الجزائرية والتونسية والمغربية بدرجة

متفاوتة، بما في ذلك الاستماع، والتعبير والقراءة، والكتابة، وحتى في صفحة إنجاز المشاريع وكان لكتابي اللغة العربية فـي الجزائر تنوع في توزيع الصور على أنشطة المهارات اللغوية ، كذلك الكتابان المغربيان بدرجة أقل، أمـا الكتابان التونسيين، فقد وظفت الصور مرافقة للقراءة فقط، رغم ما للصورة من أثر في النمو المعرفي والإدراكي للمتعلم باعتبارها تختلف عن الكلمة المكتوبة في سهولة التقي، فالقراءة تتطلب درجة عالية من إعمال الفكر والتأمل، وهذا الأمر غير مقصود في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، بينما الصورة لا تتطلب هذا الجهد العقلي، وتقدم الرسالة دفعة واحدة.

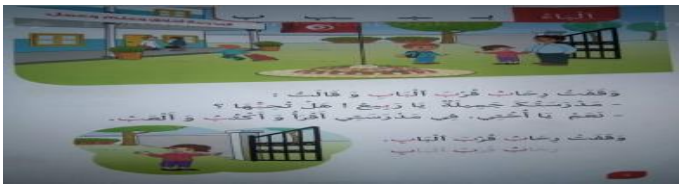
وهذه نماذج لبعض الصور المرافقة لأنشطة اللغة العربية في المدونات الثلاث:

| النشاط | نماذج توظيف الصورة |
|---|---|
| التعبير | |
| القراءة |   |
| إنجاز المشاريع | |

**كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي (الجزائر)**

| النشاط | نماذج توظيف الصورة |
|---|---|
| الاستماع (فهم المنطوق) | |
| التعبير |  |
| القراءة |  |
| الكتابة | |
| إنجاز المشاريع |  |

كتاب أنيسي في القراءة للسنة الأولى أساسي (تونس)

| النشاط | نماذج توظيف الصورة |
|---|---|
| القراءة |  |

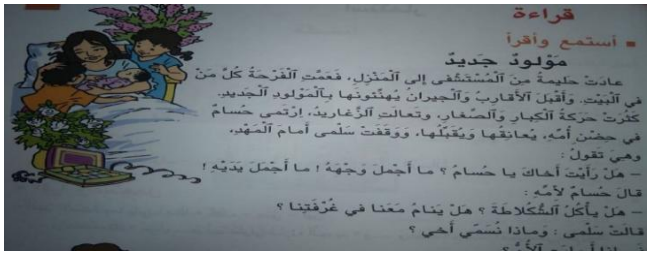
كتاب مساراتي السنة الثانية أساسي (تونس)

| النشاط | نماذج توظيف الصورة |
|---|---|
| القراءة | |

كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي (المغرب)

| النشاط | نماذج توظيف الصورة |
|---|---|
| التعبير | |
| القراءة | |

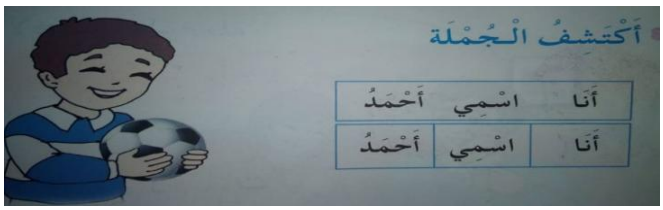
كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي (المغرب)

| النشاط | نماذج توظيف الصورة |
|---|---|
| التعبير | |
| القراءة |  |
| الكتابة | |

كما وظفت الصورة في اكتساب اللغة العربية في مستوياتها المعجمية والتركيبية والدلال يتي، في الكتب الجزائرية والمغربية، واقتصر توظيفها في الكتابين التونسيين عـلى المستوى المعجمي، رغم أهميتها في تبليغ الرسالة مجملة، فالطفل في هـذه المرحلة يقرأ الصورة ويكتسب مفردات اللغة بواسطتها، ويدرك مدلولات الأشياء حين يراها مصورة. وهذه العينات توضح ذلك:

| | |
|---|---|
| المعجمي | |

كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي (الجزائر)

| | |
|---|---|
| المعجمي | |
| التركيبي |  |
| الدلالي | |

كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي (المغرب)

| | |
|---|---|
| الدلالي | |

كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي (المغرب)

| | |
|---|---|
| التركيبي | |
| المعجمي | |
| الدلالي | |

### 3-3 ـ المضامين الثقافية:

إن دراسة المضامين الثقافية في الكتب المدرسية يتطلب تحليل تلك الكتب، وتحديد المجالات القيمية التي ينبغي تعليمها للمتعلمين، ومن ثم انتقاء الوسائل والأساليب التربوية التي تساعدهم على تمثل تلك القيم واكتسابها، ويمثل ذلك الكتاب المدرسي الذي يعد أبرز مدخلات العمليات التربوية التي تسهم في مخرجات تربوية سليمة، ولذا فمحتواه له الأثر الواضح في إكساب المتعلمين النظام القيمي الذي يتبناه المجتمع، فمازال الكتاب المدرسي يحتل مكانة مهمة في أنظمة التعليم، فهو الأداة الرئيسة والوسيلة الفاعلة لإنماء القيم التربوية والمضامين الثقافية لدى المتعلمين.

إن لكتب اللغة العربية المق ـررة دورا مهما في تكوين المتع ـلم وتأسيسه لغويا وثقافيا وأخلاقيا وسلوكيا، ذلك أن اكتساب المهارات اللغوية لا يتم بمعزل عما تشتمله نصوص اللغة العربية من مضامين ثقافية ومواقف تربوية، الأمر الذي يؤكد أهمية تحليل هذه الكتب، ودرس ما فيها من قيم ثقافية، فضلا عن كون اللغة العربية وعاء الثقافة في أي مجتمع عربـي، وأداة التعبير عنها، ووسيلة من وسائل إثرائها،وهي إن كانت جزءا من الثقافة إلا أنها في الوقت ذاته أداة التعبير عنها ، وتسجيلها وحفظها ونقلها وتطويرها، فهي المرآة التي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد، وقيم ومبادئ وأخلاق، وتعاملات، ونظم وعلوم، وذلك لأن كل هذه الأمور تنعكس في اللغة وتتضمن في ألفاظها ومعانيها.(1)

وتسعى الأساليب التعليمية الحديثة إلى غرس القيم وإنماء العقل أكثر م ـن اهتمامه بتلقين المعرفة وتحصيلها، ولذا تضع تكويـن أخلاق المتعلم وقيـمه على رأس أولوياتها، نقيض ما كان سائدا في التربية التقليدية التي تحتـفي بالمعرفـة وتح ـرص عـلى اقتنـائها،إلى الدرجة التي زعمت معها أن إكساب المتعلم قدرا كبيرا منها يكفي وحده لتوجيه سلوكه، بما يتفق ومضمون هذه المعرفة.(2)

---

(1) الناقة محمود كامل، اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقدم العلمي والتكنولوجي، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد السادس، العدد الحادي والثلاثون، القاهرة،1995م، ص36.

(2) اللقاني أحمد حسن، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1981م، ص67.

وعليه، كانت دراسة المضامين الثقافية من أكثر الموضوعات العلمية بحثا ودراسة وتداولا برغم غموضها وتشعب موضوعاتها، وذلك لارتباطها بالإنسان والمجتمع معا، حيث تعد الثقافة مفتاحا لفهم الممارسات والأنماط السلوكية لدى الإنسان أو المجتمع وتحليلها.(1)، وبسبب اختلاف المجتمعات البشرية بعقائدها وفلسفاتها وظروفها التاريخية والاقتصادية والاجتماعية، كانت دراسة المضامين الثقافية بحاجة إلى كثير من التأني والتدبر.(2)

إن أهم نتائج العملية التعليمية هو أن تتخذ مجموعة من القيم تسعى إلى تحقيقها، وما لم يحقق التعليم هذا الهدف، فإن فائدة المعارف والمهارات المكتسبة لا تكفي، فالشخص المتعلم الذي لا توجهه معارفه وقدراته نحو أهداف قيمية يتخذها لنفسه يصبح خطرا على نفسه.

لا شك أن بحث المضامين الثقافية في المقررات الدراسية يتطلب تحليل تلك المقررات، وتحديد المجالات القيمية المقصودة تعليمها للمتعلمين، ويمثل الكتاب المدرسي أبرز مدخلات العملية التربوية التي تسهم في مخرجات تربوية سليمة، ولذا فمحتوى هذه الكتب المدرسية له الأثر الواضح في إكساب المتعلمين النظام القيمي الذي يتبناه المجتمع، وعليه فمازال يحتل مكانة مهمة في أنظمة التعليم، إذ يعد الأداة الرئيسة والوسيلة الفاعلة في غرس القيم التربوية والمضامين الثقافية في نفوس المتعلمين.

تنوعت المضامين الثقافية، المعرفية والقيم المختلفة في الكتب المقررة على متعلمي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، وشملت مجالات عديدة من حياة المتعلم، ومن واقعه الذي يعيشه، ويتعرف من خلالها على ما يحيط به كالأسرة والعائلة، والطبيعة، والتغذية والصحية وغيرها، ويكتشف بعض وسائل الاتصال، وتتكون لديه قيم المواطنة والهوية، ويتفتح على المهارات الحياتية الذاتية والكونية.

---

(1) الرشدان عبد الله، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1991م، ص228.

(2) وطفة علي أسعد،علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية، المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، (ط2)، الكويت، 1988م، ص83.

**أ ـ المضامين المعرفية:** انطلقت مجالات اللغة العربية في الكتب الجزائرية والمغربية من محيط الطفل الأسري، ليتعرف أفراد أسرته وعائلته، وما يربط بينهم من قرابة وعلاقات، وما يزاولونه من مهن وأعمال، وما يستغلونه من مواقف وتجهيزات داخل البيت، ويكتسب بعض السلوكات والعادات الأسرية المحمودة، ويتشرب بعض القيم الدينية والاجتماعية ،أمثلة على ذلك: **" نص تعرف على عائلتي ص 13"**(1)، **"نص: الأم تنصح سلمى ص 14"** (2)، أما الكتاب التونسي فولج بالمتعلم إلى مجال المدرسة مباشرة الذي تطرقت له المقررات جميعها حتى يخرج من وسطه الأسري إلى عالم جديد عليه هو عالم المدرسة، وما يتميز به من أنظمة وعلاقات جديدة، سعيا إلى إدماجه بشكل إيجابي وهادف عبر مجموعة من الأنشطة، يمكنه من التواصل مع الرفاق، والتكيف مع ضوابط هذا الفضاء الجديد، والتعرف على طبيعة الحياة المدرسية، نحو: **" نص: أحمد في المدرسة،ص30-31" "**(3)،**" نص: أنشأنا مدرسة، ص29"** (4)، **" نص:اللام،ص7".** (5).

أما علاقة الطفل ببيئته، فقد سعى مؤلفو هذه الكتب إلى دفع المتعلم إلى تعرف بيئته الطبيعية، وما تزخر به من نباتات وأشجار وأزهار، ومياه، وغير ذلك، وما فيها من فصول وتقلبات جوية ومظاهر جغرافية، وتحسيس الطفل بأهمية محيطه البيئي، وضرورة العناية به، وإكسابه سلوكات عملية للمحافظة على الطبيعة وصيانتها: والشاهد:" **نص:في حديقة المنزل ، ص**85 «( 6)، **"نص:فائدة الغابة، ص88"**(7)، **" نص: في الحديقة، ص56"** (8)

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الأولى من التعليم، الابتدائي.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

(3) المرجع السابق.

(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

(5) أنيسي، كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(6) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم، الابتدائي.

(7)كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

(8) مساراتي، كتاب القراءة للسنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

اهتم المؤلفون بصحة المتعلم وتغذيته السليمة، فيتعرف من خلال هذا المجال المعرفي على المواد الغذائية ونظام التغذية وشروطه الصحية، وتكثيف الأنظمة الوقائية لحماية ج ـسمه من الأمراض، ودور الممارسات الرياضية وتقوية بدنه، وتنشيط عقله، فيكتسب سلوكات، ويتشبع بقيم تمكنه من تنظيم تغذيته، والمحافظة على صحته،مثل: **"نص: الفحص الطبي، ص 94،95"** (1)**"نص: في المستشفى، ص89"** (2)، **"نص: القاف، ص33"**(3)

كما كان للحياة التعاونية نصيب من تعلمات متعلمي هذه الفترة الدراسية، فـراح المؤلفون يروجون من خلال النصوص مجموعة من المظاهر الاجتماعية والاقتصادية التي يطبعها التعاون والتآزر بين سكان الأحياء والأرياف والقرى والمدن، وقد تمت مقارنتها من خلال مواقف ترتبط بمحيط الطفل، وتتعلق بحياته اليومية، فيكتشف أهمية الحياة التعاونية، ويتع ـرف مميزاتها الإيجابية، ويكتسب السلوكات التي تؤهله للاندماج الفاعل داخل الجماعة، مثل: " **نص: "في القرية، ص46"**(4)،**" نص: أحلام والرجل الفقير،ص120"** (5)،**" نص: ما هكذا يا رحمة، ص62"** (6).

لقد احتفت نصوص القراءة كذلك بعلاقة الطفل بالأعياد الدينية والوطنية، والمناسبات المختلفة، وتستعرض معه ما تتميز به هذه الاحتفالات من قيم وعادات أصيلة،وتصور له ما يطبعها من مظاهر البهجة والفرح، فيتعرف من خلالها قيم وطنه،ورموز تاريخه، وتقاليد ممتعة فيتأصل_____

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الأولى من التعليم، الابتدائي ، الجزائر.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

(3) أنيسي، كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(4) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الأولى من التعليم، الابتدائي.

(5)كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

(6) مساراتي، كتاب القراءة للسنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

انتماؤه لوطنه، والشاهد: «**نص زيارة المتحف، ص 158**"(1) ، " **نص: حفلة تنكرية، ص133**"(2)" **نص: أمين والطائر، ص91**"(3).

كذلك اكتشاف هذا العالم وتعرفه ـ بسبب الثورة العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي يشهدها عالمنا اليوم ـ بغية تأهيله للمساهمة في تطوره وازدهاره، وقد جاءت هذه النصوص لتنقله إلى رحاب هذه التطورات كونه يعيش العصر، ويهتم بها، كعالم النات، ووسائل النقل الحديثة وغيرها، والشاهد:" **نص: "عودة أبي من السفر، ص 110"** (4)،**"نص: عالم الأطفال ، ص153"** (5)، **"نص: "بين تلفاز وحاسوب، ص55"**(6).

لقد روج كتابا اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية في المغرب للثقافة المرورية، لما لها من أثر في اكتساب معارف أولية تعينه على فهم الإشارات المرورية، ومخاطر السرع ـة أثناء قيادة السيارة، لتتكون لديه سبل الوقاية من حوادث الطريق وغيرها من المخاطر المروريـة، والشاهد: " **نص: لعبة علامات المرور، ص148"**، و**"نص: كفى من السرعة ص150"** (7).

إن هذه المجالات المعرفية المتنوعة التي حملت عبر نصوصها معارف ومهارات وسلوكات

---

(1) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم، الابتدائي.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

(3) أنيسي ، كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(4) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، للسنة الأولى من التعليم، الابتدائي.

(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

(6) مساراتي، كتاب القراءة للسنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(7) المرجع السابق.

يتدرب المتعلم على ممارستها، وفهمها، وإدراك أهميتها، فجاءت متدرجة م ـن السنة الأولى إلى السنة الثانية وفق امتداد حلزوني يجعل المتعلم يتشرب منها القيم الذاتية، والجماعية، والوطنية، ويرتبط بموروثه الثقافي المحلي والقومي والعالمي.

**ب ـ المهارات الحياتية:** تبنت منظومات تربوية كثيرة التعليم المستند إلى المهارات الحياتية لمواجهة التحديات الصحية والاجتماعية والثقافية التي يصادفها الأطفال في حياتهم، فأطفال اليوم يحتاجون أكثر من أي وقت مضى، إضافة ـ إلى تحقيق الأهداف التعليمية، إلى تطوير مهارات اجتماعية وسلوكات يومية، فتعرف بأنها " السلوكيات المرتبطة بحياة الفرد والتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح، وليكون عنصرا إيجابيا ومؤهلا"(1)، وهي كذلك "مجموعة الأعمال والآداب والسلوكات التي يقوم بها التلاميذ وتساعدهم على التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة اليومية" (2).

وتمثل نصوص اللغة العربية أفضل المحامل التي تمك ـن المتعلمين من تطوير مهاراتهم الحياتية وصقلها، فهي قادرة على استيعاب مختلف المهارات، إضافة إلى المحتوى اللغوي المستهدف، ما يستوجب على المتعلم المشاركة والتفاعل مع هذه المضامين الواردة فيها، أو الأفكار والآراء التي يبديها أترابه حولها ما يساعده على تطويرالمهارات المتصلة بالتواصل والتفكير النقدي والإبداعي، وغيرها من المهارات، مثـل: التعامل مع الآخرين، التعاطف، الح ـس البيئي، ممارسـة الأنشطة الثقافية، تحمل المسؤولية، تعلم التعلم، التربية على المواطنة، استخدام التكنولوجيات الرقمية، الوعي الصحي، استخدام الأدوات والأجهزة، تثمين المهنة وإعلاء قيمة العمل، التعاون، استخدام الموارد البيئية، التفكير الإيجابي، تحمل المسؤولية..

---

(1) منال مرسي وكندة أنطوان مشهور، مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، العدد4، جامعة ديالي، العراق، 2012م، ص74.

(2) عبد السلام مصطفى عبد السلام، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009م، ص449.

إن نصوص القراءة المدرجة في الكتب المدرسية للسنتين الأولى والثانية في الجزائر وتونس والمغرب تحمل في ثناياها مجموعة من المهارات الحياتية اللازمة لطفل هذه المرحلة يتمكن من فهمها ويمارسها عبر أنشطة اللغة العربية بمساعدة الأستاذ الذي صار لزاما تكوينه في هذا المجال وبثها في ثنايا المناهج وإعطائها حيزا من الزمن في الزمن المخصص لتدريس اللغة العربية.

وهذه بعض النماذج المضمنة في الكتب المدرسية:

| كتاب اللغة العربية للسنة الأولى (الجزائر) | | |
|---|---|---|
| **المقطع التعلمي** | **النصوص** | **المهارات الحياتية** |
| **التغذية والصحة** | فطور الصباح | ـ الوعي الصحي.<br>ـ التطور الذاتي. |
| | صحتي في غذائي | ـ الوعي الصحي<br>ـ التفكير الإيجابي |
| **العائلة** | زفاف أختي | التعامل مع الآخرين.<br>ـ التفكير الإيجابي. |

| كتاب اللغة العربية للسنة الثانية (الجزائر) | | |
|---|---|---|
| **المقطع التعلمي** | **النصوص** | **المهارات الحياتية** |
| **البيئة والطبيعة** | بلادنا الجميلة | ـ العمل التشاركي.<br>ـ التربية على المواطنة |
| | جولة ممتعة | ـ الحس الجمالي.<br>ـ الوعي البيئي. |
| **العائلة** | زفاف أختي | التعامل مع الآخرين.<br>ـ التفكير الإيجابي. |
| | العائلة مجتمعة | ـ التعامل مع الآخرين.<br>ـ تقبل الآخر. التواصل. |

| كتاب اللغة العربية للسنة الأولى (تونس) | | |
|---|---|---|
| **الوحدة** | **النصوص** | **المهارات الحياتية** |
| **أنيسي في مدرستي** | مدرسة ياسمين | توظيف المعلوماتية ـ التطور الذاتي. |
| | رحلة عبر النات | ـ التواصل والعمل التشاركي. ـ الوعي الثقافي والمواطني |

| كتاب اللغة العربية للسنة الثانية (تونس) | | |
|---|---|---|
| **الوحدة** | **النصوص** | **المهارات الحياتية** |
| **الثامنة** | النحلة والفراشة | ـ التواصل والعمل التشاركي. ـ التطور الذاتي. |
| | فأر حذر (1) | ـ التواصل والعمل التشاركي. التفكير الناقد وحل المشكلات. |
| | فأر حذر (2) | ـ التواصل والعمل التشاركي. التفكير الناقد وحل المشكلات. |

| كتاب اللغة العربية للسنة الأولى (المغرب) | | |
|---|---|---|
| **الوحدة** | **النصوص** | **المهارات الحياتية** |
| **الطفل والحياة التعاونية** | أحلام والعجوز | ـ الوعي بالذات. ـ التعاون والتعاطف. |
| | كفى من السرعة | ـ التربية المرورية ـ تحمل المسؤولية. |

| كتاب اللغة العربية للسنة الثانية (المغرب) | | |
|---|---|---|
| **الوحدة** | **النصوص** | **المهارات الحياتية** |
| **الطفل وعلاقاته في الحي والقرية** | سنشتري مكتبا وخزانة | ـ تحمل المسؤولية ـ العمل التشاركي ـ الوعي بالذات. |
| | رحلة إلى الجبل | ـ الحس البيئي ـ التواصل. |

تستقبل المدرسة الابتدائية الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس، إناثا وذكورا، الوافدين من مؤسسات التربية ما قبل مدرسية بما في ذلك التعليم التحضيري والمدارس القرآنية، وكذلك الأطفال الذين لم يستفيدوا من أي تمدرس أولي، وتعمل من أجل إعدادهم للنجاح في مسارهم الدراسي وفي حياتهم المهنية فيما بعد.

وتلتزم المدرسة تجاه مرتاديها من المتعلمين والمتعلمات بتمكينهم من الكفايات التي تنمي استقلاليتهم، وتشمل هذه الكفايات المعارف والمفاهيم الأساسية من الكفايات المرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة، وذلك من أجل إعدادهم لبناء المواقف والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل منهم أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي.

يلج الطفل إلى المدرسة وهو يتوفر على زاد معرفي وخبرات لا بأس بها، غير أنه بالمقابل يمتلك كفاية عالية في مجال لغته الأم (اللسان الدارج) التي أصبح يتكلمها بشكل عفوي للتعبير عن حاجاته، والتواصل بها مع الآخرين، في حين أن النسق العربي الفصيح لم يمتلك بعد ناصيته، وإن كان يتوفر على نسبة قليلة من معجمه الرائج في محيطه البيئي والاجتماعي عن طريق وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، والرسوم المتحركة، فهذا المتعلم مدعو إلى تعلم النسق العربي الفصيح على النحو الذي تعلم به لغته الأم بشكل ضمني في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، دون معرفة القواعد الضابطة التي تترك إلى مراحل لاحقة من تمدرسه.

يرى أصحاب النظرية التوليدية التحويلية أن الأطفال يتعلمون قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة توحي هذه السرعة في اكتساب قواعد اللغة بأن الإنسان ذو تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغة عن طريق تحليل البيانات اللغوية التي يتلقاها وتكوين الفرضيات حول كيفية التركيبات اللغوية. (1)

ويرى "تشومسكي" أن اللغات الإنسانية على اختلافها تجمعها خصائص عامة ترجع في أصلها

---

(1) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، 2001، ص25.

إلى العقل، وهذه الخصائص العامة هي جزء من الملكة الفطريـة التي يمتلكها الطفل، والبالغ على السواء بحكم امتلاكه لهذه الآلة الفريدة والمميزة للإنسان، وهي العقـل، وتظهر آثار تلك الخصائص العامة عندما يتعرض الطفل عن طريق السماع للاستعمال اللغوي فـي بيئته، حيث يقدم له هذا السماع المادة اللغوية التي تعمل فيها الملكة الفطرية، ومن ثـم يستطيع استخدام تراكيب معقدة وقواعد مجردة للتعبير عن أفكاره بسهولة ويسر، كـما يجب التركيز على الكفاية اللغوية، وهي معرفة المتكلم أو السامع للغته، لأن قواعد اللغة عنده هي وصف للكفاية الحقيقية للمتكلم المثالي، فالهدف الاستراتيجي للسانيات هـو الكشـف عـن المقدرة اللغوية المشتركة بين جميع المتكلمين التي تمكنهم من فهم وبناء عـدد غيـر محدود من الجمل الصحيحة قواعديا والتي لم تسمع من قبـل، أما الأداء فنشأ ثانويا، إذ لا يشكل سوى قمة جبل كبير من الكفاية اللغوية التي يتحكم في تشكيلها عوامل كبيرة لا تتعـلق بعلـم اللغة.. (1)

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات اللسانية في تفسير ظاهرة اكتساب اللغة بخاصة بعد ما عارضت النظرية الوصفية البنيوية السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب اللغوي تتم عن طريق التلقين، والاستجابة الشرطية، والحافز ، و إن النظرية التوليدية التحويلية تؤكد أن عملية اكتساب اللغة عند الطفل هي عملية اكتسـاب تنظيم من القواعد بالغ التعقيد يؤهله لتعلم لغته من خلال تعرضه مباشــرة للظواهر اللغويــة المحيطة به، وهذا أمر خاص بالإنسان وحده، لا يشاركه فيه مخلـوق آخـر، لما ميزه الله بـه من عقل ومنطق عن غيره من المخلوقات الأخرى.(2)

**أولا: الكفايات الصرفية في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي**

إن لعلم الصرف أهمية كبيرة بين علــوم العربية، فهو أهـم من علـم النحـو، لأن الصرف يـدرس الكلمـات المفـردة وأجـزاءها، أمــا علم النحو فيدرس الجملة وتركيب الكلمات فيها ودراســة الجـزء ـ كـما هـو معـروف ـ أهـم من دراسة الكل، لأن معرفة الجزء، هي التي توصل إلى الكل.

---

(1) المرجع السابق، ص ن.
(2) المرجع نفسه، ص26.

**1- الصرف لغة واصطلاحا:** الصرف والتصريف في الأصل مصدران لـ"صرف" و"صرف"، يدور معناهما حول التحويل والتغيير والتقليب، ويجدر أن نلحظ أن التصريف أبلغ في الدلالة على التغيير من الصرف لأن زيادة في المبنى تدل على زيادة المعنى غالبا، الصرف هو قواعد يعرف بها أحوال أبنية الكلم في الإعراب كالتثنية والجمع والتصغير والنسب والإعلال، ويدخل في الاسم المتمكن والفعل دون الحرف أوشبهه. (1)

وتعرف القواميس الأوروبية الحديثة علم الصرف بأنه" البحث في نشأة الكلمات والتغيرات التي تطرأ على مظهرها الخارجي في الجملة، وتدل مادة "صرف" في العربية على معنى التغيير، ويشمل الصرف أو تصريف كل ما يندرج في نطاق الاشتقاق (أي التغيير المرتبط بالمعنى)، وكذلك ما يندرج في نطاق الإعلال وما إليه (أي التغيير الصوتي) (2)

أما اصطلاحا، فهو العلم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب أو بناء والمقصود بالأحوال هنا التغييرات التي تطرأ على الكلمة من حيث تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة. (3)

لعل المعنى اللغوي لم يبتعد كثيرا عن المعنى الاصطلاحي، فالتغيير والقلب والتحويل هي الأسس التي يبنى عليها المعنى الاصطلاحي، فالتغيير من بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي ويشمل المفرد والتثنية والجمع والمصدر واسم الفاعل...فالتغير يقصد به " جعل الكلمة على صيغ مختلفة لأداء ضروب من المعاني، فإن كان لديك أصل لغوي مثل: كتب تستطيع أن تأتي منه بعدة صيغ صرفية للدلالة على بعض المعاني نحو: كاتب، مكتوب، كتابة، كتاب، يكتب، فقد بنيت من الكاف والتاء والباء صيغا أو أبنية مختلفة لمعان مختلفة، ومن هذا النحو اختلاف صيغ الاسم

---

(1) هارون عبد الرزاق، عنوان الظرف في علم الصرف، مكتبة ومطبعة الباني، (دت)، ص4.

(2) الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المكتبة الاسكندرية، 1992، ص17.

(3) حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، (ط1)1، الإسكندرية،2003م، ص83.

للمعـاني التي تطـرأ عليه، كالتصغير والتكسير والتثنية والجمع وسواها" (1)، وهذا ما نبه إليه العلماء عند تعريفهم للتصريف وربطه بالتحويل الذي يطرأ على بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني لا تحصل إلا بذلك التحويل، وذلك كتحويل المصدر إلى اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل واسم الزمان والمكان والآلة، ومنه التحويل إلى التثنية والجمع والتصغير والنسب، والثاني: تغيرالكلمة عن أصل وضعها بقصد الإلحاق أو التخلص من التقاء الساكنين أو التخفيف، وذلك التغيير كالزيادة والحذف والإعلال والإبدال وتخفيف الهمزة والإدغام، ويستعمل التصريف اسما علما في القواعد التي يعرف بها أبنية الكلمة وما يكون لحروفها من أصالة وزيادة وصحة واعتلال وحذف وإبدال وإدغام وابتداء وإمالة، وما يعرض لآخرها مما ليس بإعراب أو بناء كالوقف والإدغام والتقاء الساكنين.(2)

أما التغيير في بنية الكلمة لغرض لفظي " فيكون بزيادة حرف أو أكثر عليها، أو بحذف حرف أو أكثر منها، أو بإبدال حرف من حرف آخر، أو تقلب حرف علة إلى حرف علة آخر" (3)، وتغيير الكلمة عن أصلها لغرض آخر غير اختلاف المعاني نحو تغيير الفعل (قول) إلى قال فهذا لم يأت لغرض معنوي أو دلالي، وحين يهتم علم الصرف بهذا التغيير الذي يتناول صيغة الكلمة وبنيتها يحاول إظهار ما في حروفها من أصالة وزيادة وحذف. (4)

إذا انتقلنا إلى المحدثين نجدهم قد عرفوا الصرف بأنه " علم يتعلق ببنية الكلمة، لأنه يدرس الأبنية اللغوية من خلال الوحدات الصرفية ووظائفها، وقوانين تشكيلها" (5)

---

(1) محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي التطبيقي في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، (1999م، ص14.

(2) محمد بن الحسن نجم الدين الرضي الأستراباذي، شرح شافية بن الحاجب، مع شرح شواهده، حققهما: محمد محي الدين عبد الحميد وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1975م، ج1، ص6.

(3) عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم الصرف، دار النهضة، (ط1)، بيروت، 1979م، ص80.

(4) المنصف لكتاب التصريف للمازني، تحقيق : إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، دار الثقافة العمومية، (ط 1)، (د ت)، ج1، ص3.

(5) أشواق محمد النجار، دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، دار دجلة، (ط7)، (د ت)، ص29.

فعلم الصرف عند المحدثين " يبحث في الوحدات الصرفية كالسوابق واللواحق...ويعرض الصرف، كذلك للصيغ اللغوية فيه ويصنفها إلى أجناس الفعل والاسم والأداة، أو ينظر إليها من حيث التذكير والتأنيث، ومن حيث الإفراد والتثنية، والجمع إلى غير ذلك من كل ما يتصل بالصيغ المفردة"(1)، وبتسع علم الصرف عند كمال بشر ليشمل كل " دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها، وتؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية وكل دراسة من هذا القبيل هي صرف" (2)

ومن أهميته أنه ضروري للمتكلم، فبه يستطيع صوغ الأفعال والأسماء المشتقة منمصادرها، والاتيان بالمصادر على وفق أفعالها، لتكون موافقة للمعنى المراد، فمثلا (وجد) كلمة عامة، ولا تتضح إلا إذا صرفت، ففي المال نقول ووجدا، وفي الضالة نقول: وجدانا ووجودا، وفي الغضب: موجدة، وفي الحزن وجدا. (3)

وإن علم الصرف وسيلة لفهم القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ولذا فتعلمه فرض كفاية، أي: إذا قام به البعض سقط الإثم عن الباقين، وإذا تركوه جميعا أثموا (2)، وإن له فائدة عظيمة يستفيدها متعلمه، وهي حفظ اللسان من الخطأ في نطق المفردات وصياغتها، وحفظ اليد من الخطأ في الكتابة، والاستعانة به على فهم كلام الله وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم، والتوصل به إلى فهم كثير من العلوم الدينية. (4)

وإن المتعلم في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي لا يحتاج إلى معرفة الأبنية الصرفية وقواعدها، بل يكتسبها من خلال تواترها في النصوص التي يسمعها والتي يقرؤها لأن تكرار هذه الأبنية وشيوعها تجعله يتلفظ بعبارات صحيحة تامة المعنى والمبنى دون أن يتعلم القواعد الصرفية وذلك من خلال محاكاة اللغة السليمة سماعا وممارستها، وهكذا يكتسب مع تقدمه في الاستعمال القواعد الصرفية من خلال نصوص القراءة أو عن طريق التواصل مع الأستاذ داخل

---

(1) كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، (ط1)، 1973م، ص12.

(2) المرجع نفسه، ص75.

(3) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، (ط 2)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1405هـ، ص333.

(4) الطوفي الصرصري، أبو الربيع سليمان بن عبد القوي، الصعقة الغضبية في الرد على منكري العربية، تحقيق: الدكتور محمد بن خالد الفاضل، (ط1)، مكتبة العبيكان، الرياض، 1417هـ، ص331.

القسم وخارجه باللغة العربية السليمة.

من هذا المنطلق نتتبع درجة شيوع الأفعال في كتب السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب من حيث: الزمن، والصحة والاعتلال، والتجرد والزيادة، والجمود والتصرف، والتعدية واللزوم، كما نحصي تواتر الأسماء من حيث: التجرد والزيادة، والجمود والاشتقاق، والصحة والاعتلال، والتذكير والتأنيث، والتثنية والجمع، والتصغير والنسب.

**2- الأفعال :** يذكر ابن هشام الفعل بقوله:" ما دل على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة"(1)، وهو عند ابن يعيش" كل كلمة تدل على معنى في نفسها مقترنة بزمان" (2)

**2-1- الزمن:** إن الزمن قرين دلالة البنية على الحدث، إذ لا ينفك عنها فهما، " إذ يشكل الزمن أحد أهم دعامتين في هيكل الفعل، ى جانب الحدث الذي يجري وينشط، فلا يكاد الفعل يأتي في الجملة إلا والزمن جزؤه ومعناه" (3)

| المدونة الجزائرية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المستوى | الماضي | المضارع | الأمر | المجموع |
| السنة الأولى | 143 | 150 | 13 | 306 |
| السنة الثانية | 156 | 91 | 04 | 251 |
| المدونة التونسية | | | | |
| المستوى | الماضي | المضارع | الأمر | المجموع |
| السنة الأولى | 351 | 124 | 11 | 486 |
| السنة الثانية | 651 | 509 | 52 | 1212 |
| المدونة المغربية | | | | |
| المستوى | الماضي | المضارع | الأمر | المجموع |
| السنة الأولى | 91 | 83 | 07 | 101 |
| السنة الثانية | 544 | 772 | 34 | 1350 |

**جدول رقم 25: يوضح زمن الأفعال في الكتب المدرسية.**

---

(1) ابن هشام الأنصاري، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة المصرية، (ط1)، صيدا، لبنان،1341هـ، 1991م، ص17.

(2) ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي (ت 643هـ)، شرح المفصل، صححه وعلق عليه: جماعة من العلماء، إدارة الطباعة الأميرية، مصر، ج2، ص2.

(3) عبد الجبارتوامة، زمن الفعل في اللغة العربية، قراءته وحكايته، الساحة المركزية، الجزائر، 1994م، ص81.

**أ ـ السنة الأولى:** تضمن كتاب اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي في الجزائر (1) (كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية) ثلاثمائة وستة أفعال، منها مائة وثلاثة وأربعون فعلا ماضيا ما يمثل نسبة 73.46 بالمائة من مجموع الأفعال، ومائة وخمسون فعلا مضارعا بنسبة قدرها 49.02 بالمائة، وثلاث عشرة فعل أمر، ما يمثل 4.52 بالمائة من مجموع الأفعال.

أما الكتاب التونسي (2) (أنيسي في القراءة)، فقد اشتمل على أربعمائة وستة وثمانون فعلا موزعة إلى ثلاثمائة وواحد وخمسون فعلا ماضيا ما يمثل 72.73بالمائة، ومائة وأربعة وعشرون فعلا مضارعا بنسبة قدرها 25.52بالمائة، أما أفعال الأمر فكان عددها أربعة في كل ثنايا الكتاب. بينما نجد الكتاب المغربي (3) (كتابي في اللغة العربية)، يضم مائة فعل وفعل واحد، منها واحد وتسعون فعلا ماضيا ما يمثل 90.10 بالمائة من مجموع الأفعال، وثلاثة وثمانون فعلا مضارعا ما نسبته 82.10 بالمائة وسبعة أفعال أمر ما يمثل نسبة قدرها 6.93 بالمائة.

يتضح لنا أن كتاب السنة الأولى التونسي كان له النصيب الأوفر من الأفعال يليه الكتاب الجزائري ثم الكتاب المغربي، فلاحظنا أن عدد الأفعال الماضية يفوق عدد الأفعال المضارعة إلا في الكتاب الجزائري أين فاق عدد الأفعال المضارعة الأفعال الماضية بسبعة أفعال.

**ب ـ السنة الثانية:** في كتاب السنة الثانية الجزائري (كتابي في اللغة العربية والتربية والإسلامية)، فكان مجموع تكرار الأفعال مائتان وواحد وخمسون فعلا، منها مائة وستة وخمسون فعلا ماضيا، وواحد وتسعون فعلا مضارعا، وأربعة أفعال أمر، بينما وجدنا في الكتاب التونسي (مساراتي في القراءة) ألف ومائتان واثنتا عشرة فعلا، موزعة إلى ستمائة وواحد وخمسون فعلا ماضيا، وخمسمائة وتسعة أفعال مضارعة، واثنين وخمسين فعل أمر.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الجزائر.

(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

أما الكتاب المغربي (كتابي في اللغة العربية) (1)، فقد ضم في ثناياه ألفا وثلاثمائة وخمسين فعلا منها خمسمائة وأربعة وأربعون فعلا ماضيا، وسبعمائة واثنان وسبعون فعلا مضارعا، وأربعة وثلاثون فعل أمر.

عند قراءة هذه الأعداد وتوزيعها على الأزمنة الماضية والمضارعة والأمر نقف على تباين واضح في رصيد الأفعال المفترض أن يقرأه المتعلمون في المدونات الثلاث، فإن كتاب السنة الثانية في الجزائر قل عدد الأفعال فيه بـ خمس وخمسين فعلا مقارنة بكتاب السنة الأولى هذا ما يؤثر سلبا على نماء الرصيد اللغوي لدى المتعلمين ويحد من اكتسابهم السريع للغة في هذه السن، غير أننا في المقابل ظهر لنا أن عدد الأفعال في الكتاب التونسي قد ارتفع ثلاث مرات عما كان عليه في السنة الأولى، الأمر نفسه وجدناه في الكتاب المغربي أين زاد العدد عشر مرات ووصل إلى ألف وثلاثمائة وخمسين فعلا، كما برز الفارق الشاسع بينه وبين الكتابين التونسي والجزائري فكان عدد الأفعال فيه ثلاث أضعاف الكتاب الأول، وعشر أضعاف الكتاب الثاني.

**2-2- الصحة والاعتلال:** الفعل الصحيح هو الفعل الذي تخلو حروفه الأصلية من أحرف العلة، وينقسم الصحيح إلى ثلاثة أقسام: صحيح سالم، صحيح مضعف، صحيح مهموز. (2)، أما الفعل المعتل، فهو " ما كان أحد أحرفه الأصلية حرف علة كاللفظ وعد، قال، رمى" (3)، وينقسم إلى ثلاثة أقسام: مثال، وأجوف، وناقص.

الفعل المثال: هو ما كانت فاؤه واوا أو ياء مثل: وصل، بئس.

الفعل الأجوف: هو الفعل الذي عينه حرف علة نحو: قال، جاء.

الفعل الناقص: هو الفعل الذي تكون لامه حرفا من حروف العلة نحو: دعا، سما.

**- المدونة الجزائرية:**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(2) عبد المحسن أحمد الطبطابي، ملخص الصرف، مكتبة أفاق، (ط1)، الكويت، 2003م1ن ص 30.

(3) مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص54.

| السنة الأولى | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصحيح | | السالم | المضعف | المهموز | | المجموع |
| | الثلاثي | 156 | 10 | 15 | | 181 |
| | الرباعي | السالم | | | المضاعف | |
| | | 01 | | | 00 | |
| المعتل | المثال | الأجوف | الناقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق | |
| | 11 | 74 | 37 | 01 | 00 | 123 |

| السنة الثانية | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصحيح | | السالم | المضعف | المهموز | | المجموع |
| | الثلاثي | 150 | 13 | 05 | | 167 |
| | الرباعي | السالم | | | المضاعف | |
| | | / | | | 01 | 01 |
| المعتل | المثال | الأجوف | الناقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق | المجموع |
| | 06 | 51 | 24 | 02 | 00 | 83 |

**ـ المدونة التونسية:**

| السنة الأولى | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصحيح | | السالم | المضعف | المهموز | | المجموع |
| | الثلاثي | 239 | 27 | 40 | | 306 |
| | الرباعي | السالم | | | المضاعف | |
| | | 01 | | | 05 | 06 |
| المعتل | المثال | الأجوف | الناقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق | |
| | 26 | 40 | 38 | 03 | 00 | 107 |

| السنة الثانية | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصحيح | | السالم | المضعف | المهموز | | المجموع |
| | الثلاثي | 277 | 32 | 352 | | 661 |
| | الرباعي | السالم | | | المضاعف | |
| | | 10 | | | 01 | 11 |
| المعتل | المثال | الأجوف | الناقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق | المجموع |
| | 43 | 230 | 264 | 02 | 00 | 539 |

**جدول رقم 26: يوضح الأفعال الصحيحة والمعتلة في الكتب المدرسية.**

## المدونة المغربية:

| السنة الأولى | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصحيح | | السالم | المضعف | المهموز | | المجموع |
| | الثلاثي | 90 | 02 | 14 | | 106 |
| | الرباعي | السالم | | | المضاعف | |
| | | 00 | | | 01 | |
| المعتل | المثال | الأجوف | الناقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق | |
| | 04 | 48 | 08 | 00 | 00 | |
| السنة الثانية | | | | | | |
| الصحيح | | السالم | المضعف | المهموز | | المجموع |
| | الثلاثي | 575 | 42 | 82 | | 699 |
| | الرباعي | السالم | | | المضاعف | |
| | | 09 | | | 04 | 712 |
| المعتل | المثال | الأجوف | الناقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق | المجموع |
| | 209 | 272 | 109 | 14 | 35 | 639 |

### أ- السنة الأولى:

**الأفعال الصحيحة**: بلغ عدد الأفعال الصحيحة في الكتاب الجزائري (1)، مائة وإثنان وثمانون فعلا، كلها أفعال ثلاثية إلا فعلا واحدا رباعيا سالما، أما الأفعال الثلاثية فتوزعت إلى مائة وستة وخمسين فعلا سالما " **طلب** من أصدقائه أن يحضروا إلى الملعب. **ص76**"، وعشرة أفعال مضعفة " **دق** الجرس فخرجنا إلى الساحة. **ص33**"، وخمس عشرة فعلا ثلاثيا مهموزا " **أخذنا** نلعب مع ا.**ص 101**". أما الكتاب التونسي (2) فقد شمل ثلاثمائة واثني عشر فعلا صحيحا، منها ستة أفعال رباعية واحد منها صحيح سالم، وخمسة أخرى رباعية صحيحة مضاعفة " رائحة السمك

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

**تدغدغ** أنفها. **ص81"** من مجموع الأفعل الصحيحة التي جاء منها مائتان وتسعة وثلاثون صحيحا سالما" **رسم** أحمد بستانا فسيحا. ص**18"**، وسبعة وعشرون مضعفا "**رد** مراد مبتسما.**ص24"**، وأربعون فعلا ثلاثيا صحيحا مهموزا " لقد **بدأ** السحاب يتبدد.**ص40»**، في حين بلغ عدد الأفعال الصحيحة في الكتاب المغربي (1) مائة وسبعة، منها فعل صحيح رباعي واحد وزعت بين تسعين فعلا ثلاثيا صحيحا سالما " **حمل** على ظهره محفظة. **ص19"**، وفعلين مضعفين " **رفرف** توتو بجناحيه.**ص23"**، وأربع عشرة مهموزا **بدأت** سلمى يوا دراسيا جديدا.**ص28"**

**الأفعال المعتلة:** توزعت مائة وثلاثة وعشرون فعلا معتلا في الكتاب الجزائري (2) منها أحد عشر فعلا مثالا " **وقفت** المعلمة على المصطبة. **ص37"**، وأربعة وسبعون فعلا أجوفا." هي **تمارس** رياضة كرة السلة. **ص 69»**، وسبعة وثلاثون فعلا ناقصا " أنت **ستسقي** شجيرة الليمون.**ص53"**، ولفيف مقرون واحد." أمارس السباحة **وأهوى** كرة القدم. ص**9**.

أما الكتاب التونسي (3)، فقد تكررت الأفعال المعتلة فيه مائة وسبعة مرات، كان منها ستة وعشرون فعلا مثالا." **وقفت** رحاب قرب الباب. **ص4** "، وأربعون فعلا أجوفا " **عاد** أبي إلى الدار.**ص10"** وثمانية ثلاثون فعلا ناقصا " **رأت** فردوس **تسقي** القرنفل.**ص32"**، وثلاثة أفعال لفيفا مقرونا " **أوى** رضوان وإخوته إلى غرفة الجدة. **ص 46"**، ولم يرد أي لفيف مفروق في الكتاب.

أما الكتاب المغربي (4)، فقد بلغ عدد الأفعال المعتلة ستين فعلا، منها أربعة أفعال مثال" **وضع** سمير قطعة الخبز. ص **78"**، وثمانية وأربعون فعلا أجوفا " **غاب** توتو بعض الوقت **ص50"**، وثمانية أفعال ناقصة " **انتهى** الحفل.**ص54"**

عند تصفح الجداول يتراءى لنا بوضوح هيمنة الأفعال الثلاثية الصحيحة على الأفعال المعتلة، فكان الكتاب التونسي أكثر ثراء من نظيريه الجزائري والمغربي، أما الأفعال الرباعية الصحيحة فكانت

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.
(3) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

قليلة في الكتب الثلاثة وذلك لطبيعة المتعلم وخصائص نموه في سن السادسة من عمره. أما الأفعال المعتلة فقد تعددت صيغها وأبنيتها، وحصد الفعل الأجوف النصيب الأوفر من الأفعال المعتلة، ففي الكتاب الجزائري وظف المؤلفون أربعة وسبعين فعلا أجوفا، وفي الكتاب التونسي وجدنا واحدا وخمسين فعلا، أما الكتاب المغربي فتضم ثمانية وأربعين فعلا.

**ب ـ السنة الثانية:**

**الأفعال الصحيحة**: بلغ عدد الأفعال الصحيحة في كتاب السنة الثانية الجزائري (1)، مائة وثمانية وستين فعلا منها مائة وخمسون فعلا صحيحا سالما "كتب عليه عنوان صديقه .ص137"وثلاث عشرة فعلا مضعفا " **رد** التلاميذ: عليكم السلام. **ص23**" وخمسة أفعال مهموزة " **بدأ** الضيوف يلتحقون .**ص32**، أما الكتاب التونسي (2)، فقد فاق عدد الأفعال الصحيحة فيه ما جاء في الكتاب الجزائري بثلاثة مرات فتضمن ستمائة وواحد وستون فعلا ورد منها مائتان وسبعة وسبعون فعلا ثلاثيا سالما " **سقط** القناع.**ص52**"واثنان وثلاثون فعلا مضعفا " **أود** أن أحتفظ بك. **ص18**"وثلاثمائة واثنان وخمسون فهلا مهموزا " **سأل** المعلم تلاميذه. **ص9**"، أما الأفعال الرباعية فبلغت أحد عشر فعلا " **غادرت** مطار توزر .**ص19**"خلافا للكتاب الجزائري الذي لم يرد فيه إلا فعل واحد، والكتاب التونسي اكتفى مؤلفوه بستة أفعال فقط.

**الأفعال المعتلة**: حوى الكتاب الجزائري (3)، ثلاثة وثمانون فعلا معتلا كان للفعل الأجوف العناية الأكبر فوظف إحدى وخمسون مرة " **أجاب** الجميع.**ص19**"يليه الفعل الناقص أربعة وعشرون مرة " **أعتني** بها لأنها **تعطينا** الفواكه. **ص56**" فاللفيف المقرون مرتان "" **أهوى** منازله الجميلة.**ص53**" ، أما اللفيف المقرون فلم نجد له أثرا، بينما تواترت الأفعال المعتلة في الكتاب التونسي خمسمائة وأربعون مرة كان للفعل الناقص منها الريادة فبلغ عدده مائتان وأربعة وستون فعلا " سر التأثر الذي **بدا** عليها.**ص7**" ثم الفعل الأجوف مائتان وثلاثون فعلا " **تزور** المواقع .**ص8**"

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(3) المرجع السابق.

فالمثال ثلاثة وأربعون مرة " **وصل** الجهاز المرتقب. **ص43**"، أما اللفيف فوظف المقرون منه مرتان " **تقيهم** شر الأسد.**ص10**"، أما في المغرب فكتاب السنة الثانية ضم ستمائة وتسعة وثلاثون فعلا معتلا منها مائتان واثنان وسبعون فعلا أجوفا " **جاء** ليقترض من النملة قوتا. **ص37**"ومائتان وتسعة أفعالا مثالا " **وقفت** المعلمة أمام التلاميذ. **ص41**" ومائة وتسعة فعلا ناقصا " **قضينا** اليوم كله في الغابة.**ص57**"، أما اللفيف فكان منه أربع عشرة مقرونا " **سويت** الأرصفة.**ص44**"وخمسة وثلاثون مفروقا " يقبله و**يواسيه**.**ص113**".

**3-2 ـ التجرد والزيادة:** الفعل الثلاثي المجرد هو" ما كانت جميع حروفه أصلية لا يسقط حرف منها في تصاريف الكلمة بغير علة "(1)، والفعل في العربية يأتي مجردا لا يقل تأليفه على ثلاثة أحرف، ولا يزيد عن أربعة، ويأتي مزيدا لا يزيد عن سنة حروف، ويعد الفعل الثلاثي المجرد أكثر استعمالا من غيره من الأفعال، وقد وصف ابن جني هذا الفعل بقوله:" الذي هو أكثر استعمالا وأعم تصرفا" (2)

| المدونة الجزائرية | | | |
|---|---|---|---|
| **المستوى** | **الثلاثي المجرد** | **الثلاثي المزيد** | **الرباعي المزيد** |
| **السنة الأولى** | 104 | 201 | 00 |
| **السنة الثانية** | 59 | 192 | 00 |
| **المدونة التونسية** | | | |
| **المستوى** | **الثلاثي المجرد** | **الثلاثي المزيد** | **الرباعي المزيد** |
| **السنة الأولى** | 293 | **193** | 00 |
| **السنة الثانية** | 403 | **806** | 03 |
| **المدونة المغربية** | | | |
| **المستوى** | **الثلاثي المجرد** | **الثلاثي المزيد** | **الرباعي المزيد** |
| **السنة الأولى** | 99 | 68 | 00 |
| **السنة الثانية** | 629 | 694 | 207 |

**جدل رقم27: يوضح الأفعال المجردة والمزيدة في الكتب المدرسية.**

(1) الحملاوي أحمد بن محمد، شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر، بيروت، 1991م، ص18.
(2) ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1990م، ج3، ص75.

**أ- السنة الأولى:**

حوى الكتاب الجزائري (1)، ثلاثمائة وخمسة أفعال ثلاثية منها مائة وأربعة أفعال مجردة" **غرس** أحمد شجيرة ليمون. **ص86**" ومائتان وفعلا واحدا مزيدا " **نظم** الأصدقاء مباراة في كرة القدم.**ص66**"، بينما توزعت في الكتاب التونسي (2)، أربعمائة وستة وثمانون فعلا ثلاثيا منها مائة وثلاثة وتسعون فعلا مجردا " **رسم** ربيع سيارة سباق. **ص12**"ومائة وثلاثة وتسعون فعلا مزيدا" **اقترب** ربيع من أميرة. **ص6**"، أما الكتاب المغربي (3)، فقد شمل مائة وسبعة وستون فعلا ثلاثيا منها تسعة وتسعون فعلا مجردا " **ندم** الأصدقاء على تصرفاتهم. **ص79**"وثمانية وستون فعلا مزيدا." **شاهد** التلاميذ شريطا.**ص80**"أما الأفعال الرباعية المزيدة فلم ترد في الكتب الثلاثة.

**ب - السنة الثانية:**

عند تصفح كتاب اللغة العربية للسنة الثانية في الجزائر (4)، نحصي تسعا وخمسين فعلا ثلاثيا مجردا " **سمع** صوت أمه تناديه. **ص106**"ومائة واثنين وتسعين فعلا ثلاثيا مزيدا " **تساءل** أحمد مندهشا.**ص136**"، أما الكتاب التونسي(5)، فقد ضم مائتان وثلاثة وتسعون فعلا ثلاثيا مجردا "**مكث** حذوها يراقبها. **ص33**"ومائة وثلاثة وتسعون فعلا ثلاثيا مزيدا " **ابتسم** المعلم.**ص8**"، أما الكتاب المغربي (6)، فقد حوى ستمائة وتسع وعشرين فعلا ثلاثيا مجردا "**بدأ** الإنسان يصنع الألوان من النباتات.**ص173**"وستمائة وأربعة وتسعين فعلا ثلاثيا مزيدا." **انبسط** التلاميذ.**ص37**"

ولم نعثر على فعل رباعي مزيد في الكتاب الجزائري خلافا للكتاب التونسي فقد ورد فيه ثلاثة أفعال " **تشجعت** وكتبت. **ص105**"والكتاب المغربي حوى سبعة وعشرون فعلا رباعيا مزيدا. " **سأكمل** المشهد بالبحر والشاطئ.**ص116**"

لقد احتل بناء (فعل) صدارته في التواتر في كتب السنتين الأولى والثانية في الجزائر وتونس

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.
(5) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(6) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

والمغرب، لأنه في الاستعمال اللغوي " أعدل الأصول تتميز به خفة الكلام" (1)، مما أدى إلى عدم اختصاصه بمعنى من المعاني بل شمل معان كثيرة لا تعد ولا تحصى "فالبنية المورفولوجية التي تطغى على ما عداها في الدلالة على الأحداث الحركية هي بنيه (فعل)، وذلك لتناسبها مع طبيعة الحركة لكونها أخف البنى تلفظا" (2)

يقول الأستراباذي بشأن هذا " اعلم أن باب فعل لخفته لم يختص بمعنى من المغاني، بل استعمل في جميعا لأن اللفظ إذا خف كثر استعماله واتسع التصرف فيه." (3)

**2-4 ـ الجمـود والتصرف:** الفعل الجامد: "هـو ما اختلفت أبنيته لاختلاف زمانه، أو هو ما لازم صورة واحـدة، وهـو إما أن يكـون ملازمـا للمضي كليس وكـرب وعسى وأنشـأ ونعـم وحبـذا وبئـس وسـاء وخـلا وحاشـا، وإما أن يكـون ملازما للأمـر كهب وتعلـم" (4)، أمـا الفعل المتصرف: هو" أخذ لفظ من لفظ آخر متفق معه في المعنى والحروف الأصلية"(5)

| المدونة الجزائرية | | |
|---|---|---|
| **المستوى** | **الجامد** | **المتصرف** |
| **السنة الأولى** | 08 | 298 |
| **السنة الثانية** | **04** | **247** |
| **المدونة التونسية** | | |
| **المستوى** | **الجامد** | **المتصرف** |
| **السنة الأولى** | **08** | **478** |
| **السنة الثانية** | **40** | **1172** |
| **المدونة المغربية** | | |
| **المستوى** | **الجامد** | **المتصرف** |
| **السنة الأولى** | **00** | **174** |
| **السنة الثانية** | **22** | **328** |

**جدول رقم 28: يوضح عدد الأفعال الجامدة والمتصرفة في الكتب المدرسية**

(1) ابن جني، الخصائص، ج1، ص55.
(2) أحمد حساني، المكون الدلالي للفعل في اللسان العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1993م، 95.
(3) الرضي الأستراباذي، محمد بن الحسين (ت 686هـ) ـ شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: مجموعة من الأساتذة، محمد نور الحسين، محمد الزفراف، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982م، ج1، ص70.
(4) محمد عبد الخالق عئيمة، المغني في تصريف الأفعال، دار الحديث، (ط2)، القاهرة، 1990م، ص187.
(5) إبراهيم السامرائي، من سعة اللغة العربية، دار الجيل، (ط1)، بيروت، 1994م، ص2.

**أ ـ السنة الأولى:**

طغت الأفعال المتصرفة على نصوص المدونات الثلاثة فنجد مؤلفو الكتاب الجزائري (1) وظفوا مائتين وثمانية وتسعين فعلا متصرفا " محفوظ **يحب** السباحة على ظهره.**ص71** "

ثمانية أفعال جامدة " **ليس** منا من لا يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا. **ص73**" ، بينما عثرنا في الكتاب التونسي(2)، على أربعمائة وثمانية وسبعين فعلا متصرفا " **ركضوا** مع الخرفان البيضاء.**ص68**"وثمانية أفعال جامدة " إنه **ليس** كالفراش.**ص67**" أما الكتاب المغربي(3) فقد شمل مائة وأربعة وسبعين فعلا متصرفا " **سألت** الأستاذة التلاميذ.**ص80**

**ب ـ السنة الثانية:**

خلافا للسنة الأولى فقد انخفض رصيد المتعلمين من الأفعال المتصرفة في الكتاب الجزائري (4) إلى مائتين وسبعة وأربعين فعلا " هيا **لنستقبل** ضيوفنا.**ص32**"وأربعة أفعال جامدة " **ليس** قبل أن نشتري التذاكر.**ص64**"، بينما ارتفع في الكتاب التونسي (5) بثلاث مرات تقريبا وبلغ ألفا ومائة واثنين وسبعين فعلا متصرفا" **اضطرب** عمر **واحتار** في أمره. **ص32**" وأربعين فعلا جامدا" **ما أجمل** هذا المشهد.**ص102**"، أما الكتاب المغربي(6) فقد وظف مؤلفوه ألفا وثلاثمائة وثمانية وعشرين فعلا متصرفا " **يلعق** العصيدة. **ص165**"واثنين وعشرين فعلا جامدا. "**لا تزال** على طبيعتها.**ص165**"

**2-5 ـ التعدية واللزوم:** ينقسم الفعل إلى فعل لازم وآخر متعد، فاللازم هو ما لا يتجاوز الفاعل، مثل: قام وقعد.(7)، و" هو ما لا يصل إلى مفعوله إلا بحرف جر مثل: مررت بزيد، أو لا مفعول له

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.
(5) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(6) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(7) أبو محمد القاسم بن علي الحريري البصري (ت 516هـ)، شرح ملحة الإعراب، تحقيق: فائز فارس، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، (دت)، ص92.

مثل: قام زيد.(1)، أما الفعل المتعدي، فهو " الذي يصل إلى مفعوله بغير حرف جر، مثل: ضربت زيدا"(2)،وهو كذلك ما يتعدى أثره فاعله، ويتجاوزإلى المفعول به مثل:فتح طارق الأندلس، ويسمى بالفعل الواقع، لوقوعه على المفعول به، والفعل المجاوز لمجاوزته الفاعل إلى المفعول به."(3)

| الكتاب الجزائري | | | |
|---|---|---|---|
| المستوى | الفعل المتعدي | الفعل اللازم | المجموع |
| السنة الأولى | 135 | 171 | 306 |
| السنة الثانية | 165 | 86 | 251 |
| الكتاب التونسي | | | |
| المستوى | الفعل المتعدي | الفعل اللازم | المجموع |
| السنة الأولى | 306 | 180 | 486 |
| السنة الثانية | 909 | 303 | 1212 |
| الكتاب المغربي | | | |
| المستوى | الفعل المتعدي | الفعل اللازم | المجموع |
| السنة الأولى | 98 | 69 | 167 |
| السنة الثانية | 1040 | 310 | 1350 |

**جدول رقم 29: يوضح عدد الأفعال اللازمة والمتعدية في الكتب المدرسية**

أ ـ **السنة الأولى**: أثرى مؤلفو كتاب السنة الأولى في تونس (4) نصوص القراءة بالأفعال المتعدية والتي بلغت ثلاثمائة وستة أفعال " **ربط** رضوان العصابة.**ص69**" ما يمثل أكثر من ضعف ما جاء في الكتاب الجزائري (5) والذي ضم مائة وخمسة وثلاثين فعلا " **أعطى** الحكم بطاقة حمراء لفارق.**ص67**"، وثلاثة أضعاف ما ورد في الكتاب المغربي (6) الذي اكتفى مؤلفوه بثمانية وتسعين فعلا فقط." **يرتب** ملابسه في الصوان.**ص87**"

---

(1) بهاء الدين عبد الله بن عقيل (ت 769هـ)، شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، (ط20)، القاهرة، 1400هـ ، 1981م، ج2، ص145.
(2) المرجع نفسه، ج ن، ص ن.
(3) سعد حسن عليوي، النحو الوسيط، دار صفاء للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، 1433هـ ، 2012م، ج1، ص148.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي ، مرجع سابق.
(5) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس، مرجع سابق.
(6) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب، مرجع سابق.

أما الأفعال اللازمة فقد اقترب تواترها في الكتاب الجزائري (1)، مما جاء في الكتاب التونسي(2)، وبلغ عددها مائة وواحد وسبعين فعلا " **قفز** الأرنب. **ص57**"مقابل مائة وثمانين " **تمدد** رضوان.**ص68**"، في حين لم نعثر في الكتاب المغربي (3)، إلا على تسعة وتسعين فعلا " **عاد** سمير من المدرسة.**ص83**"، وهو ما يمثل نصف ما ورد في الكتابين الآخرين.

**السنة الثانية**: بعد تصفح المدونات الثلاث لاحظنا ن الأفعال المتعدية في الكتاب التونسي (4)، ارتفعت ثلاثة أضعاف ما جاء في مقرر السنة الأولى بعدد قدره تسعمائة وتسعة أفعال " **اقتلعت** الريح شجرة السنديان.**ص58**"، وفي الكتاب المغربي (5) عشرة أضعاف فبلغ تواترها ألفا وأربعين فعلا " **اكتنزت** السنابل قمحا وشعيرا. **ص95**" أما الكتاب الجزائري(6) فقد أضاف المؤلفون ثلاثين فعلا فقط ليصل إلى مائة وخمسة وستين فعلا متعديا لا غير " **أحضر** الضيوف الهدايا.**ص31**".

كما كان للأفعال اللازمة تباينا واضحا في توزيعها داخل المقررات الثلاثة، فارتفعت في الكتاب التونسي إلى أكثر من الضعف وبلغت ثلاثمائة وثلاثة أفعال " **ابتسمت** أريج.**ص57**"، وتضاعفت ثلاث مرات في الكتاب المغربي ووصل عددها ثلاثمائة وعشرة أفعال " " **نضج** الزرع.**ص73**"، غير أنها في الكتاب الجزائري قل عددها إلى النصف وأكثر واكتفى المؤلفون بستة وثمانين فعلا. " **دخلت** المعلمة.**ص24**"

يظهر لنا عند تصفح مدى شيوع الأفعال وأحوالها في الجداول أن كتب اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في تونس والمغرب أكثر ثراء من حيث التواتر مما جاء في الكتابين في الجزائر ما يسمح بنماء الملكة اللسانية لدى المتعلمين في هذه المرحلة العمرية لأن الدراسات التي أجريت على الأطفال في المراحل الدراسية الأولى أظهرت أن المفردات اللغوية لديهم تظل تتزايد سنة بعد أخرى رغم أن نسبة الزيادة في هذه المراحل تبدو أحيانا منخفضة إذا قورنت بالحد

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(6) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

العالي من المفردات التي يكتسبونها قبل دخولهم المدرسة، كما أظهرت هذه الدراسات أن المفردات اللغوية التي يلفظها الطفل في هذه المراحل أكثر عددا من المفردات التي يكتبها، وأن عدد الكلمات التي يميزها أكثر من المفردات التي يعرفها، وأن محصول الطفل من الكلمات ذات الأحرف الثلاثة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية هو الأكثر. (1) بينما تصبح الكلمات ذات الأحرف الأربعة هي السائدة في المرحلة التالية، كما أن الألفاظ والعبارات العامية المكتسبة بالنسبة للطفل العربي تغلب على الألفاظ والعبارات الفصحى، ونتيجة للتطور الزمني والتطور العقلي للطفل بشكل عام وزيادة محصوله من مفردات اللغة في هذه المراحل فإن التراكيب اللغوية تزداد تعقيدا.

**3- في الأسماء:**

**3-1 ـ التجرد والزيادة:** الاسم المجرد هو ما كان جميع حروفه أصلية، ليس فيها شيء من أحلاف الزيادة، (2)، أما الاسم المزيد، فهو الاسم المزيد بشيء من أحرف الزيادة. (3)

| الكتاب الجزائري | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المستوى | الاسم المجرد | | الاسم المزيد | |
| | الثلاثي | الرباعي | الثلاثي | الرباعي |
| السنة الأولى | 159 | 09 | 138 | 04 |
| السنة الثانية | 196 | 566 | 32 | 04 |
| **الكتاب التونسي** | | | | |
| المستوى | الاسم المجرد | | الاسم المزيد | |
| | الثلاثي | الرباعي | الثلاثي | الرباعي |
| السنة الأولى | 480 | 31 | 189 | 08 |
| السنة الثانية | 618 | 75 | 396 | 09 |
| **الكتاب المغربي** | | | | |
| المستوى | الاسم المجرد | | الاسم المزيد | |
| | الثلاثي | الرباعي | الثلاثي | الرباعي |
| السنة الأولى | 26 | 05 | 17 | 09 |
| السنة الثانية | 160 | 32 | 151 | 10 |

(1) حبيب عبد الحليم شعيب، مرجع المعلم في طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، دار الكتب العلمية، بيروت (د ت)، ص27.
(2) أيمن أمين عبد الغني، علم الصرف، مراجعة عبده الراجحي، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، 2010، ص46.
(3) المرجع نفسه، ص48.

| الكتاب الجزائري | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المستوى | الاسم المجرد | | الاسم المزيد | |
| | الثلاثي | الرباعي | الثلاثي | الرباعي |
| السنة الأولى | 159 | 09 | 138 | 04 |
| السنة الثانية | 196 | 566 | 32 | 04 |
| **الكتاب التونسي** | | | | |
| المستوى | الاسم المجرد | | الاسم المزيد | |
| | الثلاثي | الرباعي | الثلاثي | الرباعي |
| السنة الأولى | 480 | 31 | 189 | 08 |
| السنة الثانية | 618 | 75 | 396 | 09 |
| **الكتاب المغربي** | | | | |
| المستوى | الاسم المجرد | | الاسم المزيد | |
| | الثلاثي | الرباعي | الثلاثي | الرباعي |
| السنة الأولى | 26 | 05 | 17 | 09 |
| السنة الثانية | 160 | 32 | 151 | 10 |

**جدول رقم 30: يوضح عدد الأسماء المجردة والمزيدة في الكتب المدرسية**

أ ـ **السنة الأولى**: لقد تباينت درجة ورود الأسماء الثلاثية والرباعية المجردة والمزيدة في المدونات الثلاثة فاشتمل الكتاب الجزائري (1)، على مائة وتسعة وخمسين اسما ثلاثيا مجردا" طارق **بطل** في كرة القدم.**ص69**" ومائة وثمانية وثلاثين اسما ثلاثيا مزيدا" ظهر على الشاشة إعلان **حلول** عيد الفطر.**ص140**"، وتسعة أسماء رباعية مجردة "هنا باقة **أزهار**.**ص81**" وأربعة مزيدة "أبوابها مرتفعة وأقسامها **متسعة**.**ص42**"، أما الكتاب التونسي (2)، فقد أثرى مؤلفوه النصوص بأربعمائة وثمانين اسما ثلاثيا مجردا "أعد خليطا من دقيق **القمح** والماء.**ص56**"وأربعة أسماء رباعية مجردة " **منزل** جدتي عتيق. **ص23**"، كما ضم مائة وتسعة وثمانين اسما ثلاثيا مزيدا " اقتربت **الصقور**.**ص92**" وثمانية أخرى رباعية مزيدة" غردت معنا **البلابل**.**ص72**"، خلافا للكتاب المغربي(3) الذي اكتفى بواحد وثلاثين اسما مجردا منها خمسة رباعية "اشترى والد **هشام** ببغاء.**ص105**" وسبع عشرة اسما مجردا منها خمسة رباعية "اشترى والد **هشام** ببغاء.**ص105**" وسبع عشرة اسما ثلاثيا مزيدا" صادفت رجلا **فقيرا**.**ص120**"وتسعة أخرى رباعية مزيدة."

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

مزيدا" صادفت رجلا **فقيرا**.**ص120**"وتسعة أخرى رباعية مزيدة."

**ب ـ السنة الثانية:** لقد ارتفع عدد الأسماء الثلاثية والرباعية المجردة والمزيدة في كتب السنة الثانية فعثرنا في الكتاب الجزائري (1)، على مائة وستة وتسعين اسما ثلاثيا مجردا "هوايتي **الرسم.ص80**"وخمسمائة وستة وستين اسما رباعيا مجردا "ذلك **أرنب** له جحره. **ص37**"، واثنين وثلاثين اسما ثلاثيا مزيدا وأربعة أسماء رباعية مزيدة. "مساحة للمواد **الغذائية.ص65**"

أما في الكتاب التونسي(2)، فقد ورد ستمائة وثمانية عشرة اسما ثلاثيا مجردا " أنت على صواب يا **مجد.ص22**"، وخمس وسبعين اسما رباعيا مجردا،" النظافة والتغذية **والرياضة.ص31**" في حين بلغت الأسماء المجردة المزيدة أربعمائة وخمسة أسماء " هذا **الفنان** البارع. **ص80**"وتسعة رباعية مزيدة "يثقبها **بمثقاب** كهربائي. **ص79**"، في حين بلغت الأسماء المجردة في الكتاب المغربي(3)، مائة واثنين وتسعين منها اثنين وأربعين رباعيا" نقود **موفورة.ص145**"، كما ضم المؤلف مائة وواحدا وخمسين اسما ثلاثيا مزيدا وعشرة أخرى رباعية.

**2-3 ـ الجمود والاشتقـاق:** ينقسم الاسم من جهة الجمود والاشتقاق إلى قسمين: أولهما الجاد، وهو الاسم الذي لم يؤخذ لفظه من غيره، ودل على حدث أو ذات لا ترتبط بحدث، مثل: كتابة وتفكير، واعتقاد، ورجل، وثوب، حجر. وثانيهما، المشتق: وهو الاسم المأخوذ لفظه من غيره للدلالة على معنى جديد مرتبط بمعنى الأصل، مثل: ضارب، وضراب، ومضروب، ومضرب، ومضراب. (4)

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر .

(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(4) أبو البقاء العكبري، التبيين عن مذاهب البصريين والكوفيين، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، (ط1)، بيروت،1406هـ ، ص144.

| الكتاب الجزائري: السنة الأولى | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاسم الجامد | المصـــدر | | | | | | المجموع |
| | 15 | | | | | | 15 |
| الاسم المشتق | اسم الفاعل | اسم المفعول | الصفة المشبهة | اسم التفضيل | اسم الزمان | اسم المكان | اسم الآلة | |
| | 01 | 02 | 02 | 01 | 09 | 13 | 02 | 30 |
| الكتاب الجزائري: السنة الثانية | | | | | | | |
| الاسم الجامد | المصـــدر | | | | | | المجموع |
| | 22 | | | | | | 22 |
| الاسم المشتق | اسم الفاعل | اسم المفعول | الصفة المشبهة | اسم التفضيل | اسم الزمان | اسم المكان | اسم الآلة | |
| | 06 | 05 | 04 | 02 | 12 | 22 | 04 | 55 |
| الكتاب التونسي: السنة الأولى | | | | | | | |
| الاسم الجامد | المصدر | | | | | | المجموع |
| | 17 | | | | | | 17 |
| الاسم المشتق | اسم الفاعل | اسم المفعول | الصفة المشبهة | اسم التفضيل | اسم الزمان | اسم المكان | اسم الآلة | |
| | 68 | 64 | 05 | 08 | 10 | 21 | 10 | 186 |
| الكتاب التونسي: السنة الثانية | | | | | | | |
| الاسم الجامد | المصـــدر | | | | | | المجموع |
| | 41 | | | | | | 41 |
| | اسم الفاعل | اسم المفعول | الصفة المشبهة | اسم التفضيل | اسم الزمان | اسم المكان | اسم الآلة | |
| | 102 | 92 | 14 | 16 | 30 | 24 | 24 | 302 |
| الكتاب المغربي: السنة الأولى | | | | | | | |
| الاسم الجامد | المصـــدر | | | | | | المجموع |
| | 32 | | | | | | 32 |
| الاسم المشتق | اسم الفاعل | اسم المفعول | الصفة المشبهة | اسم التفضيل | اسم الزمان | اسم المكان | اسم الآلة | |
| | 09 | 12 | 09 | 05 | 12 | 24 | 15 | 86 |
| الكتاب المغربي: السنة الثانية | | | | | | | |
| الاسم الجامد | المصـــدر | | | | | | المجموع |
| | 88 | | | | | | 88 |
| الاسم المشتق | اسم الفاعل | اسم المفعول | الصفة المشبهة | اسم التفضيل | اسم الزمان | اسم المكان | اسم الآلة | |
| | **96** | **44** | **12** | **09** | **36** | **42** | **18** | 257 |

**جدول رقم 31: يوضح عدد الأسماء الجامدة والمشتقة في الكتب المدرسية**

**أ ـ السنة الأولى**: كانت المصادر في الكتاب التونسي (1) أكثر عددا من نظيريه فبلغت اثنين وثلاثين مصدرا ث سددت له **ضربة.ص81"**، أما الكتاب الجزائري (2) فقد حوى خمس عشرة مصدرا غير بعيد عن الكتاب المغربي (3) الذي شمل سبع عشرة مصدرا، في حين نجد تفاوتا في درجة شيوع الأسماء المشتقة، فقد تنوعت في الكتاب التونسي وفاقت نظيريه بعدد يقارب الضعف فاشتمل على مائة وستة وثمانين اسما مشتقا موزعة على ثمانية وستون اسما فاعلا" ظهرت **ماسكة** بفمها قطيطا.**ص78"** وأربعة وستين اسما مفعولا " وضع مجدي على المكتب شمعدانا في النحاس **المنقوش.ص60"**و خمسة صفات مشبهة "افترشنا العشب **الأخضر.ص75"**، وثمانية أسماء تفضيل "أنا **أجمل** الحيوانات.**ص94"**، وعشرة أسماء زمان "**اليوم** موعد التلقيح.**ص34"**، وواحد وعشرين اسم مكان "وثبت **أمام** غرفة أخيها.**ص76"**، و عشرة أسماء آلة "صب الخباز الخليط في **المعجن** الآلي.**ص56"**.

أما الكتاب المغربي فقد حوى اثنين وثلاثين مصدرا،"هممت **بالانصراف.ص120"**وبلغت الأسماء المشتقة فيه ستة وثمانين اسما فيها تسعة أسماء فواعل "خرج الفريق **الزائر.ص98"** واثنا عشرة اسم مفعول، وتسعة صفات مشبهة " وضع على رأسه طربوشا **أخضر.ص135"**، وخمسة أسماء تفضيل ، واثنتا عشرة اسم زمان "يرتب ملابسه **قبل** الخروج.**ص84"**وأربعة وعشرون اسم مكان "ظهر **أمامهم** أنصار الفريق الزائر. **ص98"**، وخمس عشرة اسم آلة " **محراث** يجره ثوران.**ص81"**. وإذا تصفحنا الكتاب الجزائري نجده اشتمل على خمس عشرة مصدرا" **استخراج** المعلومات من الحاسوب صعب.**ص109"**وتسع وعشرين اسما مشتقا فاكتفى باسم فاعل واحد " الله **خالق** الليل والنهار. **ص08"**واسمي مفعول " أخرج هاتفه **المحمول.ص143"**وصفتين مشبهتين "انصرفت **فرحا** مسرورا.**ص103"**، واسم تفضيل وأحدث أسمعكم **أجمل** الأصوات.**ص117"**، أما اسم الزمان فقد بلغ عدده تسعة " **اليوم** يعود عمي من المزرعة.**ص45"**، واسم المكان ثلاث عشرة "يجري بلال **وراء** الكرة.**ص65"**، واسم الآلة اثنين "**مثقاب.ص95"**.

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

**ب ـ السنة الثانية:** حوى الكتاب المغربي(1)، ثمانين وثمانين مصدرا" تريد **اكتشاف** الطريقة.**ص175**" ما يمثل ضعف ما جاء في الكتاب التونسي(2)، الذي ضم واحدا وأربعين مصدرا حاولت **إقناعه بتنويع** غذائه.**ص36**"، وأربعة أضعاف ما جاء في الكتاب الجزائري (3) الذي اكتفى مؤلفوه باثنين وعشرين مصدرا "ينبغي **المحافظة** عليه.**ص101**".

بالنسبة للأسماء المشتقة فقد توزعت في الكتاب التونسي إلى ثلاثمائة ومرتين منها مائة واثنين اسم فاعل " باستطاعة **مستخدميك** تدوين أحداث تخصهم. **ص54**"واثنين وتسعين اسم مفعول "هي بنت **مغرمة** بالاستكشاف.**ص6**"، وأربع عشرة صفة مشبهة " أنا بنت **كريمة**.**ص14**"، وست عشرة اسم تفضيل " غرفة الجلوس هي **أكبر** الغرف.**ص25**"،وثلاثين اسم زمان " دعاه إلى زيارته **خلال** العطلة.**ص21**"وأربعة وعشرين اسم مكان "توجه الجميع **نحو** المدرسة.**ص12**"، وتكرر اسم الآلة أربعة وعشرين مرة "إنني النجار آلتي **المنشار**.**ص15**"، في المرتبة الثانية جاء الكتاب المغربي بعدد قدره مائتين وسبعة وخمسين اسما مشتقا موزعة إلى ستة وتسعين اسم فاعل "أقبلت **زائرا**.**ص147**"، وأربعة وأربعين اسم مفعول "ظهره **محني** تحت حمله. **ص156**"، واثني عشرة صفة مشبهة "وسط ساحة **خضراء**.**ص45**"، وتسعة أسماء تفضيل " **أكثر** عناء من هذا الخياط.**ص157**"، أما اسم الزمان فقد تكرر ستة وثلاثين مرة "ألم تعرف **وقت** الزيارة **ص89؟**"، واسم المكان اثنين وأربعين مرة "يتحلقون **حول** يطو.**ص48**"، واسم الآلة بلغ ثمانية عشرة اسما " أنشر أطرافا **بالمنشار**.**ص54**".

أما الكتاب الجزائري فقد افتقر إلى العدد الكافي من الأسماء المشتقة فضم خمسة وخمسين اسما منها ستة أسماء فواعل " أنا تلميذ **مطيع**.**ص48**"، وخمسة أسماء مفعول "تركت الحنفية **مفتوحة**.**ص104**"، وأربعة أسماء مشبهة " مئزرها **الأبيض** الناصع.**ص23**"، واسمي تفضيل " كانت عائلة عمي **أكثر** أهل البادية حبا للفلاحة. **ص59**"، كما احتوى اثني عشرة اسم زمان " استيقظت الأم **باكرا**.**ص31**"، واثنين وعشرين اسم مكان "جلست ياسمين **أمام** الحاسوب.**ص80**"،

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.

وأربعة أسماء آلة." يدعيان **مكبري الصوت**. **ص150"**

**3-3 ـ الصحة والاعتلال:** يقسم الصرفيون الاسم باعتبار نوعية حروفه إلى صحيح ومعتل، ويقسمون الصحيح إلى: سالم ومهموز ومضاعف، والمعتل إلى مقصور وممدود ومنقوص. (1)

| الكتاب الجزائري | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المستوى | الصحيح | المعتل | | |
| | | المنقوص | المقصور | الممدود |
| السنة الأولى | 559 | 02 | 07 | 25 |
| السنة الثانية | 744 | 09 | 24 | 21 |
| **الكتاب التونسي** | | | | |
| المستوى | الصحيح | المعتل | | |
| | | المنقوص | المقصور | الممدود |
| السنة الأولى | 685 | 08 | 02 | 13 |
| السنة الثانية | 975 | 12 | 69 | 42 |
| **الكتاب المغربي** | | | | |
| المستوى | الصحيح | المعتل | | |
| | | المنقوص | المقصور | الممدود |
| السنة الأولى | 118 | 01 | 07 | 01 |
| السنة الثانية | 221 | 17 | 27 | 24 |

**جدول رقم 32: يوضح عدد الأسماء الصحيحة والمعتلة في الكتب المدرسية**

**أ ـ السنة الأولى:** تكررت الأسماء الصحيحة في الكتاب التونسي (2) ستمائة وخمسة وثمانين مرة " منزل جدتي **عتيق**.**ص56"** أكثر بقليل مما ورد في الكتاب الجزائري (3) ، والذي ضم خمسمائة وتسعا وخمسين اسما صحيحا" **أقسام** متسعة.**ص42"**، في حين لم نجد في الكتاب المغربي (4) إلا على مائة وثمانية عشرة اسما صحيحا" أحلام **بنت** عطوف.**ص112"**، أما الأسماء المعتلة فقد وردت في الكتاب الجزائري أربعة وثلاثين مرة منها اسمين منقوصين، وسبعة أسماء مقصورة "يبحث عن موقع لبناء **مستشفى**.**ص141"**، وخمس وعشرين اسما ممدودا" صوت القطة **مواء**.**ص135**

(1) عبد الهادي فضلي، مختصر الصرف، دار القلم، بيروت، لبنان، (د ت)، ص27.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

أكثر بقليل مما احتواه الكتاب التونسي الذي تكررت فيه الأسماء المعتلة ثلاثا وعشرين مرة موزعة بين ثمانية أسماء منقوصة " هذا **نادي** النجارة يا جدتي. **ص52**"واسمين مقصورين " أخصص له **مأوى**.**ص84**"، وثلاث عشرة اسما ممدودا "أوفر لها **غذاء** كافيا.**ص84**"، في حين اكتفى مؤلفو الكتاب المغربي بتسعة أسماء معتلة منها سبعة مقصورة" حل عيد **الأضحى**.**ص130**" وممدود واحد." **نداء** أمها أخرجها.**ص112**" واسم منقوص لا غير." تتوكأ على **عصا**.**ص116.**

**ب ـ السنة الثانية:** كما في السنة الأولى تواترت الأسماء الصحيحة في الكتاب التونسي (1)، تسعمائة وخمسا وسبعين مرة، يليه الكتاب الجزائري (2) بسبعمائة وأربعة وأربعين اسما، ثم الكتاب المغربي (3)، بمائتين وواحد وعشرين اسما. أما الأسماء المعتلة فقد تكررت في الكتاب التونسي مائة وثلاثة وعشرين مرة منها اثنا عشرة اسما منقوصا "واصلت حديثها مع ابنها **الغالي**.**ص150**"، و تسع وستون اسما مقصورا "يدرس مع **سلمى**.**ص75**"، واثنان وأربعون اسما ممدودا "يتوفر **الماء والهواء**.**ص28**"، يليه الكتاب المغربي بثمانية وستين اسما معتلا منها سبع عشرة منقوصا " **سقي** الأصص والأحواض. **ص45**"، وسبع وعشرون مقصورا " **المأوى** الدافئ الذي تعيش فيه.**ص140**"، وأربعة وعشرون ممدودا "هل تناولت **الدواء**.**ص56**"، في حين، حوى الكتاب الجزائري أربعة وخمسين اسما معتلا منها تسعة أسماء منقوصة" اشتريت **الحلوى** والشموع.**ص45**"، وأربعة وعشرون مقصورة "هي في **المرعى**.**ص53**"، وواحد وعشرون اسما ممدودا "تعلوها **سماء زرقاء**.**ص82**".

**4-3 ـ التذكير والتأنيث:** ينقسم الاسم من حيث الجنس إلى مذكر ومؤنث، فالاسم المذكر نحو: رجل وحصان، والاسم المؤنث نحو: امرأة وفرس.

---

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

| الكتاب الجزائري | | | |
|---|---|---|---|
| المستوى | المذكر | المؤنث | المجموع |
| السنة الأولى | 363 | 230 | 593 |
| السنة الثانية | 468 | 330 | 798 |
| الكتاب التونسي | | | |
| المستوى | المذكر | المؤنث | المجموع |
| السنة الأولى | 285 | 417 | 708 |
| السنة الثانية | 422 | 676 | 1098 |
| الكتاب المغربي | | | |
| المستوى | المذكر | المؤنث | المجموع |
| السنة الأولى | 68 | 58 | 126 |
| السنة الثانية | 195 | 96 | 291 |

**جدول رقم 33: يوضح عدد الأسماء المذكرة والمؤنثة في الكتب المدرسية**

**أ- السنة الأولى**: ضم مؤلفو الكتاب التونسي (1) في ثنايا النصوص مائتين وخمسة وثمانين اسما مذكرا وأربعمائة وسبع عشرة اسما مؤنثا " إن **معدتي** الدافئة ترحب بك. **ص95**"بمجموع سبعمائة وثمانية اسما مذكرا " كان **يوسف** يسابق الفراش. **ص67**"، يليه الكتاب الجزائري (2) بثلاثمائة وثلاثة وستين اسما مذكرا " **رئيس** البلدية الجديد. **ص141**" ومائتين وثلاثين اسما مؤنثا " خرجت العائلة في **نزهة** إلى الغابة. **ص81**"، خلافا للكتاب المغربي (3) الذي اقتصر مؤلفوه على مائة وخمسة وتسعين اسما مذكرا " **إطار** متين. **ص151**"وستة وتسعين اسما مؤنثا "خطرت بباله **فكرة**.**ص154**"، وهذا عدد قليل لا يخدم ثراء الكفاية اللسانية لدى المتعلمين المغاربة.

**ب - السنة الثانية**: اهتم الكتاب التونسي (4) بالأسماء فورد منها أربعمائة واثنان وعشرون اسما مذكرا" كان يتردد على **المسبح**.**ص38**" وستمائة وستة وسبعون اسما مؤنثا "دخل ذاكر **الساحة**.ص10"، يليه الكتاب الجزائري (5) بسبعمائة وثمانية وتسعين اسما موزعة بين أربعمائة وثمانية وستين اسما مذكرا" يعرف **سليم** كيف يستعمل **الحاسوب**.**ص184**".

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي ، الجزائر.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(5) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي ، الجزائر.

كما وجدنا ثلاثمائة وثلاثين اسما مؤنثا " هذه **جفنة** من الكسكس.**ص43**"، أما الكتاب المغربي (1) فقد حوى مائتين وواحد وتسعين اسما منها مائة وخمسة وتسعون اسما مذكرا، وستة وتسعون اسما مؤنثا.

**3-5- التثنية والجمع:** المثنى هو الاسم الدال على اثنين أو اثنتين، أما الجمع السالم فهو الاسم الدال على أكثر من اثنين بزيادة في آخره وصلح للتجريد من سلامة مفرده وله قسمان:

الجمع المذكر: مثل: محمدون، وناجحون.

الجمع المؤنث: مثل فاطمات، وفائزات.

أما جمع التكسير، فهو الاسم الدال على أكثر من اثنين بتغير صورة مفرده تغيرا ظاهرا أو مقدرا، مثل: أحجار، رجال، فلك. (1)

**أ- السنة الأولى**: لم يكن للاسم المثنى نصيبا وافرا في الكتب الثلاثة، فورد مرة واحدة في الكتاب الجزائري(3)، وخمس مرات في الكتاب التونسي (4)" ربط رضوان العصابة على **عيني** راضية.**ص69**"، ومرتين في الكتاب المغربي (5)، أما الجموع فقد فقد تواترت في الكتاب التونسي أكثر من نظيريه بمجموع بلغ مائة وثلاثة وسبعين موزعة إلى ستة جموع مذكرة سالمة "يغسل **الفناجين**.**ص100**"، وأربعة وأربعين جمعا مؤنثا سالما "زخرفته **بخرزات** مختلفة.**ص59**"، ومائة وثلاثة وعشرين جمع تكسير"عاد **الأطفال** إلى المطبخ.**ص101**"، ووجدنا في الكتاب الجزائري فقد ضم بين نصوصه اثني عشرة جمعا مؤنثا سالما" لا تكثرا من **الحلويات**.**ص101**"، وتسعا وأربعين جمع تكسير" نظم **الأصدقاء** مباراة في كرة القدم. **ص65**"، أما الكتاب المغربي فقد اكتفي بجمعي مؤنث سالم وأربع عشرة جمع تكسير" أخرجت العجوز من **الجراب** رغيفا.**ص117**"، وافتقد لجمع المذكر السالم كمثيله الجزائري وهذا مأخذ يقلل من درجة استيعاب المتعلم لنوع من أنواع الجموع، وكان من الأجدر توظيفه ولو مرات قليلة ليعتاد عليه لسانه ويقوي ملكته اللسانية.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(2) ابن عصفور، شرح الزجاجي، تحقيق: صاحب أبو جناح، دار العلوم، الموصل، 1402هـ، ج1، ص145.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(4) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

**ب ـ السنة الثانية**: وردت الأسماء المثناة في الكتابين التونسي (1) والمغربي (2) متقاربة أربعة وعشرين مرة في الأول " تنهض متثاقلا محمر **العينين.ص49**"وستة وعشرين في الثاني ، بينما لم يرد إلا اسم مثنى واحد في الكتاب الجزائري (3)، أما الجموع، فقد كان للكتاب المغربي النصيب الأوفر خلافا لكتاب السنة الأولى وحوى مائة وسبعة جمعا مذكرا سالما "أقبل **الفلاحون، ص45**"، ومائتين وثلاث عشرة جمعا مؤنثا سالما " ترسل **نغمات.ص48**"، وثلاثمائة وخمسة وأربعين جمع تكسير" زالت **الحفر.ص44**"، أما في الكتاب التونسي فقد اشتمل على عشرين جمعا مذكرا سالما "أتى **الحصادون** وهم ينشدون. **ص60**"، وتسعة وسبعين جمعا مؤنثا سالما "لعبت مع **الصدفات.ص23**"، ومائتين واثني عشرة جمع تكسير" نزلت **أمطار** غزيرة.**ص45**"، خلافا للكتاب الجزائري الذي اكتفى مؤلفوه بثلاثة جموع مذكرة سالمة "أحترم المدير **والمعلمين** والعمال.**ص40**"، وتسع وعشرين جمعا مؤنثا سالما " سنتجول في **القاعات.ص158**"، وتسع وسبعين جمع تكسير" أخرجت **الأفرشة.ص38**".

**3-6- التصغير والنسب:** التصغير هو تغيير في بنية الكلمة للدلالة على غرض من أغراض التصغير، والفائدة العامة من التصغير هي الدلالة على الوصف المقصود من الحقارة أو القلة أو القرب ، أما النسب، فهو إلحاق ياء مشددة بالاسم للدلالة على معنى الانتماء إلى الاسم المجرد، والانتماء قد يكون إلى بلد كبصري، أو إلى قبيلة كتميمي، أو إلى علم كنحوي.(4)

| الكتاب الجزائري | | | |
|---|---|---|---|
| المستوى | التصغير | النسب | المجموع |
| السنة الأولى | 01 | 03 | 04 |
| السنة الثانية | 01 | 05 | 06 |
| **الكتاب التونسي** | | | |
| المستوى | التصغير | النسب | المجموع |
| السنة الأولى | 02 | 00 | 02 |
| السنة الثانية | 10 | 09 | 19 |
| **الكتاب المغربي** | | | |
| المستوى | التصغير | النسب | المجموع |
| السنة الأولى | 01 | 01 | 02 |
| السنة الثانية | 02 | 01 | 03 |

**جدول رقم 34: يوضح عدد الأسماء (التصغير والنسب) في الكتب المدرسية**

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(4) أحمد حسن كحيل، التبيان في تصريف الأسماء، دار أصداء المجتمع، (ط8)، القصيم، السعودية،1414هـ، ص222.

لم ينل التصغير عناية من طرف مؤلفي المدونات الثلاثة لأنه ليست أولوية في هذه المرحلة العمرية فاكتفى كتاب السنة الأولى الجزائري (1) باسم مصغر واحد "أنت تغرس **شجيرة.ص53**"، والكتاب التونسي (2)، "تغرس ياسمين في كل ركن منه **شجيرة** ورد. **ص22**"، أما الكتاب المغربي(3)، فلم يوظفه في النصوص، إلا مرة واحدة " سألت بكاء من وراء **الشجيرة؟ ص112**"إلا أنه في السنة الثانية عثرنا على عشرة أسماء في الكتاب التونسي، "أنا **قميحة، ص60**" واسمين في الكتاب المغربي، واسما مصغرا واحدا في الكتاب الجزائري.

أما النسب، فلم يتكرر في كتب السنة الأولى إلا ثلاث مرات في الكتاب الجزائري "أخرج أحمد لوحته **الرقمية.ص102**"، وأبعده مؤلفو الكتابين التونسي والمغربي، في حين وجدناه في كتب السنة الثانية موزعا تسع مرات في الكتاب التونسي " اقتلعنا الأعشاب **الطفيلية.ص70**"، وخمس مرات في الكتاب الجزائري " تجمع فريقنا **الوطني** وفريق **أجنبي.ص74**"، ومرة واحدة في الكتاب المغربي "حفلة **عائلية.ص116**".

إن منهاج اللغة العربية في عصرنا لا تملك المناخ اللغوي الصافي، وذلك المشرب العذب المتاح الذي كان ميسورا لأجيال العرب قبل تسرب اللكنة وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي، بل العكس هو الصحيح، إذ يحيط من كل جانب ما يدفعه دفعا عن صحة اللغة وجمالها، اجتماعيا وثقافيا، استماعا وقراءة وكتابة، ولم يعد في متناول يده ذلك النموذج المثالي الطيع الأصيل الذي يلفته له المجتمع فيحاكيه ويحتذيه دون تعمد، إذا كان هذا هو حال المجتمع عموما، فما نصنع على مستوى المقررات الدراسية على وجه الخصوص .

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر

(2) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

وإن تحصيل الملكة اللسانية كان ميدان بحث اختلف وراده أيما اختلاف، ففي حين ذهب السلوكيون من علماء النفس إلى أن الطفل يبدأ بتعلم اللغة وذهنه صفحة بيضاء تنقش عليها النماذج اللغوية التي يجردها. (1)، ذهب التشومسكيون إلى أن الطفل يولد وهو مزود بالقدرة على تعلم أي لغة إنسانية دون تمييز، وذلك ما فطر عليه من كليات لغوية، وهي أصول عامة تصدق على اللغات جميعا وتجمع المشترك منها، فيتعرف ما يسمعه من كلام يتردد حوله إلى أن يتم نضجها، بأن تتخصص مما يتلقاه من محيطه ليتكيف معه.(2)

لعل تواتر الأفعال والأسماء بأبنيتها المختلفة في هذه المقررات محل الدراسة وتكرارها باستمرار يسهم بدرجة عالية في نماء الملكة اللسانية لدى المتعلم المغاربي، والنموذج التونسي أكثر قربا من إثرائها يليه المغربي فالجزائري، لأن اللغة ملكة تكتسب بالتعليم والمران والدربة، يقول ابن خلدون (ت808هـ) " اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. (3)

وأراد ابن خلدون بالملكة اللسانية في هذا الموضع ما يكتسبه المتعلم من مهارات، وحديثه عن الملكة اللسانية قريب من حديث " تشومسكي" عن الكفاءة اللغوية وهي المعرفة الضمنية (الحدسية) للمتكلم بقواعد لغته التي توجه الأداء الكلامي، وهو الاستعمال الناجز للغة في سياق ما. (4)

---

(1) نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص119.

(2) جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، (ط 1)، الإسكندرية، 1985م، ص248.

(3) ابن خلدون ، المقدمة، ص1128.

(4) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (ط1)، بيروت،1984م،ص104.

إن حصول الملكة يكون بالتكرار والتدريج " والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"

واللغة لما كانت ملكة تكتسب بالتعليم والمران والدربة وليست طبيعة أو جبلة، " فإن الملكات إذا استقرت ورسخت في مجالها ظهرت كأنها طبيعة وجبلة لذلك المجال، ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر كذلك، وإنما هي ملكة إنسانية في نظم الكلام تمكنت وترسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع" (1)

إن تحصيل الملكة اللسانية كان ميدان بحث اختلف رواده أيما اختلاف، ففي حين ذهب السلوكيون من علماء النفس إلى أن الطفل يبدأ بتعلم اللغة وذهنه صفحة بيضاء تنقش عليها النماذج اللغوية التي يجردها.(2)، ذهب التشومسكيون إلى أن الطفل يولد وهو مزود بالقدرة على تعلم أي لغة إنسانية دون تمييز، وذلك ما فطر عليه من كليات لغوية، وهي أصول عامة تصدق على اللغات جميعا وتجمع المشترك منها، فيتعرف ما يسمعه من كلام يتردد حوله إلى أن يتم نضجها، بأن تتخصص مما يتلقاه من محيطه ليتكيف معه.

**ثانيا: الكفايات النحوية والتركيبية:**

**1- الجملة**: لقد تناول النحاة القدماء عناصر الجملة ووظائفَها النحويَّة المتعدِّدة، كما فطنوا إلى العلاقة بين أجزاء الجملة، وحاجةِ كلِّ جزء إلى الآخر وتأثيرِه فيه. ومع هذا الفهم لم تكن الجملة هي عمادَ الدراسةِ عندهم؛ إذ إنَّهم لم يحدِّدوا الصور الشكليَّة للجملة العربيَّة تحديدًا دقيقًا، فالكتاب لسيبويهِ (ت180هـ) على شهرته لم يستعمل – على حدِّ علم الدراسة – الجملة مصطلحًا نحويًّا، وإنَّما استعملها بمعناها اللغويّ، وقد وردت مفردةً وجمعًا (جملة، جمل) في مواضع من الكتاب بمعناها اللغويّ؛ أي: بمعناها الوارد في معجمات اللغة، والدالِّ على الجمع والضمِّ والإجمال.

---

(1) المقدمة، ج3، ص11.
(2) المرجع نفسه، ج3، ص1149.

جاء في مقاييس اللغة لابن فارس: "الجيم والميم واللام أصلان، أحدهما تجمع وعظم الخلق، والآخر: حُسْنٌ، فالأوَّل قولك: أجملت الشيء، وهذا جملة الشيء، وأجملته: حصلته" (1) . وجاء في لسان العرب لابن منظور: "الجملة: واحد الجمل، والجملة: جماعة الشيء، وأجْمَلَ الشيءَ: جمعه عن تفرقة، وأجْمَلَ له الحساب: كذلك"(2) .

ويُعَدُّ الفرَّاء (ت207هـ) من أقدم النحاة الذين استعملوا مصطلح (الجملة) في كتابه (معاني القرآن)، وذلك عند شرحه الآيةَ الكريمة ﴿ أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا ﴾ [طه 128/20]، فقال: ﴿أفلم يَهْدِ لهم ﴾ يبيِّن لهم إذا نظروا، (كم أهلكنا) في موضع نصب، لا يكون غيره، ومثله في الكلام: أولم يبيّن لك من يعملْ خيرًا يُجْزَ به، فجملة الكلام فيها معنى رفع" (3)

أما ابن السرَّاج (ت316هـ) في كتابه (الأصول في النحو)، فاستعمل مصطلح الجملة والجمل عند تقسيمه للجمل الواقعة خبرًا للمبتدأ ما بين فعليَّة واسميَّة، فقال: "الجمل المفيدة على ضربين: إمَّا فعل وفاعل، وإمَّا مبتدأ وخبر" (4)

ومنذ نهاية القرن الخامس الهجري أخذ المصطلحان (الجملة والكلام) يتردَّدان في كتب النحويِّين، واختلفوا في تحديد العلاقة بين مفهوميها، فساوى فريق بين المصطلحين في دلالتهما على المعنى المفيد المستقلّ، وجعل العلاقة بينهما علاقة ترادف، ومن هؤلاء عبد القاهر الجرجانيّ (ت 471هـ) الذي يقول في كتابه (الجُمَل): "إنَّ الواحد من الاسم والفعل والحرف يسمَّى كلمةً، وإذا ائتلف منهما فصاعدًا، فأفادا، نحو: خرج يزيدُ؛ سُمِّي كلامًا وسُمِّي جملةً" (5)

---

(1) أحمد بن فارس (أبو الحسين: ت395هـ)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمَّد هارون، دار إحياء الكتب العربيَّة، ط1، 1366هـ، 481/1.

(2) ابن منظور (أبو الفضل، محمَّد بن المكرَّم: ت 711هـ)، لسان العرب، قدَّم له: عبد الله العلايلي، أعاد بناءه على الحرف الأوَّل من الكلمة: يوسف خيَّاط، دار الجيل، بيروت، دار لسان العرب، بيروت، 1408هـ/1988م، ج503/1.

(3) الفرَّاء (أبو زكريَّا، يحيى بن زياد: ت207هـ)، معاني القرآن، علَّق على فهارسه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط1، 1423هـ/2002م، ج109/2.

(4) ابن السرَّاج (أبو بكر، محمَّد بن سهل، النحويّ، البغداديّ: ت316هـ)، الأصول، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسَّسة الرسالة، بيروت، ط3، 1417هـ/1996م، ج64/1.

(5) عبد القاهر الجرجانيّ (ت 471هـ)، الجُمَل، تحقيق: علي حيدر، دار الحكمة، دمشق، 1392هـ/1972م، ص40.

ومن الذين ساوَوْا بين المصطلحين فـي دلالتهما الزمخشريّ (ت538هـ) الذي يقول في(المفصَّل): "إنَّ الكلام ه ـو المركَّب م ـن كلمتين أُسندت إح ـداهما إلى الأخرى، وذلك لا يتأتَّى إلا في اسمين، كقولك: زيدٌ أخوك، وبِشْرٌ صاحبُك؛ أو في فعل واسم، نحو قولك: ض ـرب زيدٌ، وانطل ـق بَكْرٌ؛ ويسمَّى الجملة" (1)

وذهب مذهبَهما في التوحيد بين المصطلحين (الجملة والكلام) ابنُ يَعِيش (ت 643هـ) في أحد أقواله؛ إذ يقول في شرح عبارة الزمخشريّ: "اعلمْ أنَّ الكلام عند النحويِّين عبارة عن لفظ مستقلٍّ بنفسه، مفيدٍ لمعناه، ويسمَّى الجملة، نحو: يزيدُ أخوك، وقام بكرٌ" (2)

ثمَّ جاء ابن هشام الأنصاريُّ (ت 761هـ)، فكان أكثر القدماء عناية بالتفريق بين مفهومي الكلام والجملة؛ إذ يقول في كتابه (مغني اللبيب) معرِّفًا الكلام: "الكلام هو القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد: ما دلَّ على معنى يحسن السكوت عليه" (3) ثمَّ انتقل إلى تعريف الجملة بقوله: "والجملة عبارة عن الفعل وفاعله، كـ (قام زيدٌ)، وما كان بمنزلة أحدهما، نحو: ضُرِب اللصُّ، وأقائمٌ الزيدان، وكان زيدٌ قائمًا، وظننتُه قائمًا" (4)

أما إبراهيم أنيس فحدد الجملة بقوله:" أن الجملة في أقصر صورها، هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه سواء أركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر" (4)

وقد قسم معظم النحويين الجملة بناء على فكرة الإسناد إلى جملة اسمية وجملة فعلية، وزاد ابن هشام، فعد الجملة ثلاثة أقسام: اسمية وفعلية وظرفية(5)، وتبعه في ذلك السيوطي فقال:" وتنقسم إلى ثلاثة أقسام فالاسمية التي صدرها اسم كزيد قائم، هيهـات العقيق، والفعلية التي صدرها فعل

---

(1) الزمخشريّ (جار الله، أبو القاسم، محمود بن عمر: ت538هـ)، المفصَّل في علم العربيَّة، دار الجيل للنشر، ط2، بيروت، ص6

(2) ابن يَعِيش (موفَّق الدين، يَعِيش بن عليّ بن يَعِيش الموصليّ: ت643هـ)، شرح المفصَّل، تحقيق: أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميَّة، (ط1)، بيروت، 1422هـ/2001م، 72/1.

(3) ابن هشام الأنصاريّ (ت761هـ)، مُغْني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمَّد علي حمد الله وسعيد الأفغاني، دار الفكر، (ط5)، بيروت، 1979م، ص490.

(4) نفسه، ص ن.

(5) إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، (ط4)، القاهرة، ص276،277.

كقام زيد، وضرب اللص، وكان زيد قائما، ويقوم، وقم، والظرفية هي المصدرة بظرف أو مجرور" (1)

**2- التركيب:** يقصد بالتوكيب ائتلاف الكلمات وجمع بعضها إلى بعض بحيث تكون كلاما مفيدا، جاء هذا في قول أبي علي الفارسي ما ائتلف من هذه الكلم الثلاث كان كلاما مستقلا، فالاسم يأتلف مع الاسم فيكون كلاما مفيدا كقولنا: عمرو أخوك، وبشر صاحبك، ويأتلف الفعل مع الاسم فيكون ذلك كقولنا: كتب عبد الله، وسر بكر، وقول ه أيضا: " ويدخل الحرف على كل واحد من هاتين الجملتين فيكون كلاما وذلك نحو: هل زيد أخوك؟، وإن زيد أخ وك، وما عمرو منطلقا، وكذلك يدخل الحرف على الفعل والاسم كما دخل على الجملة المركبة من الاسمية، وذلك نحو قد قام زيد، وما يذهب عمرو، ولم يضرب زيد"(2)

**3 - المرفوعات في كتل اللغة العربية في الجزائر وتونس والمغرب:**

نتصفح كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ السنتين الأولى والثانية ابتدائي لنحصى المرفوعات فيها، وعدد تواترها قبل الانتقال إلى الجملة بأنواعها لاحقا مركزين على المبتدأ والخبر، والفاعل، ونائب الفاعل، واسم كان وأخواتها، وخبر إن وأخواتها، وكذا التوابع المرفوعة ركزنا فيها على النعت والتوكيد.

| *المرفوعات* | الكتاب الجزائري | | الكتاب التونسي | | الكتاب المغربي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الأولى | السنة الثانية |
| **المبتدأ** | 56 | 85 | 60 | 121 | 118 | 149 |
| **الخبر** | 56 | 85 | 60 | 121 | 118 | 149 |
| **الفاعل** | 171 | 86 | 180 | 303 | 220 | 260 |
| **اسم كان وأخواتها** | 14 | 18 | 13 | 39 | 02 | 15 |
| **خبر إن وأخواتها** | 04 | 20 | 11 | 43 | 02 | 17 |
| **التوابع المرفوعة** | | | | | | |
| **النعت** | 09 | 21 | 35 | 52 | 30 | 30 |
| **التوكيد** | 00 | 02 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| **المجموع** | **311** | **317** | **359** | **679** | **490** | **620** |

**جدول رقم 35: يوضح عدد المرفوعات في الكتب المدرسية**

(1) السيوطي جلال الدين، همع الهوامع في شرح الجوامع، تحقيق: عبد العالم سالم مكرم، ، بيروت، 1975، ج1، ص13.

(2) أبو علي الحسن بن أحمد الفارسي، المسائل العسكرية، تحقيق: محمد الشاطر أحمد، مطبعة المدني، (ط1)، القاهرة، 1982، ص55.

**3-1-السنة الأولى:** احتفى الكتاب المغربي بالمرفوعات فضم أربعمائة وتسعين اسما مرفوعا، بينما وجدنا في الكتاب التونسي ثلاثمائة وتسع وخمسين اسما، واشتمل الكتاب الجزائري على ثلاثمائة وأحد عشر اسما، وتتوزع هذه المرفوعات على ما يلي:

**أ ـ المبتدأ:** قال سيبويه:" فالمبتدأ كل اسم ابتدئ ليبنى عليه الكلام" (1)، وقد وجدناه في الكتاب المغربي(2) ضعف ما ورد في الكتابين الآخرين، فتكرر مائة وثمانية عشر مرة، وفي الكتاب التونسي(3) ستين مرة، أما الكتاب الجزائري (4) فقد اكتفي بست وخمسين مبتدأ . وقد ورد في المدونات الثلاثة في صوره المختلفة، اسما صريحا، وضميرا منفصلا، واسم إشارة.

ومن أمثلة ما جاء في الكتاب المغربي:" " سلمى بنت نشيطة **ص**6 " ، " أنا أساعد أمي في البيت **ص**16 " ، " هو يحتاط دائما **ص** 24" ، وفي الكتاب التونسي: " رحاب قرب الباب **ص** 9 " ، " أنا أتدرب فيه مع أصحابي **ص** 34 "، " هو يحتاط دائما **ص** 29 " ، وورد في الكتاب الجزائري: "طارق بطل في كرة القدم **ص**69" ، " أنا معلمتكم **ص** 29 " .

**ب ـ الخبر** : الخبر المفرد هو ما ليس بجملة ولا شبه جملة، إنما يكون كلمة واحدة، أو بمنزلة الواحدة. (2)

ضم الكتاب المغربي مائة وثمانية عشرة خبرا، منها، خمسة أربعون اسما مفردا." سلمى بنت نشيطة. **ص** 8 "، وثلاثة وسبعون جملة " القط يتجول قليلا. **ص** 24 "، أما الكتاب التونسي، فكان الخبر مفردا بمقدار اثنين وأربعين اسما " الفناء كبير **ص** 38"، أما الخبر جملة فتكرر ثمانية عشرة مرة " فردوس تتنشف **ص** 53 "، في حين لم يحوي الكتاب الجزائري إلا ثمانية وثلاثون خبرا مفردا " هذا صحن **ص** 23 "، وثمانية عشرة جملة " محفوظ يحب السباحة على الظهر **ص**54 ".

---

(1) الكتاب، مرجع سابق، ج1، ص122، ج2، ص126، سماه سيبويه في الجزء الأول (هذا باب المسند والمسند إليه)، وسماه في الجزء الثاني (هذا باب الابتداء).
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(3) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر
(5) عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، (ط3)، مصر، 1974م، ج1، ص164.

**ج ـ الفاعل:** احتفى الكتاب التونسي (1)، بالفاعل وصوره المختلفة وتكرر مائة وثمانين مرة فجاء اسما ظاهرا "حي الأطفال العلم. **ص4"**، وضميرا متصلا "سافرت إليها عبر النات.. **ص9"**، وضميرا مستترا "شكرها وصفق لها رفاقها. **ص9"**، كذلك الأمر في الكتاب الجزائري (2)، تواتر وروده مائة وواحدا وخمسين مرة، " وضعت خديجة على المائدة الصحون. **ص** 21"، " عدت إلى البيت. **ص** 56"، أعود إلى المنزل. **ص** 57"، ومثلهما الكتاب المغربي (3)، مائتين وعشرين مرة "تحي سلمى أمها. **ص** 16 " ، "جلست إلى المائدة. **ص** 25،" احذر أن تسقط. **ص** 27 ".

**د ـ اسم كان وأخواتها:** وظف مؤلفو الكتاب الجزائري اسم كان أربع عشرة مرة " كانت الوجبة لذيذة ص 42" ، يليه الكتاب التونسي ثلاث عشرة مرة " صار يتوجع وينتفض **ص98**، بينما لم يرد في الكتاب المغربي إلا مرتين" .

**هـ ـ خبر إن وأخواتها:** تكرر خبر إن وأخواتها أحد عشر مرة في الكتاب المغربي، بينما لم يتواتر في الكتاب الجزائري إلا أربع مرات "إن أحدهم يسمعنا. **ص** 19 "، وفي الكتاب التونسي مرتان فقط." إن البلبل زهوان يطير عاليا. **ص** 8 "

**و ـ التوابع المرفوعة:** عثرنا في الكتاب التونسي على خمس وثلاثين نعتا مرفوعا " هذه باقة جميلة **ص36** "، بينما تواجد في الكتاب المغربي ثلاثين مرة " الحمامة الصغيرة صديقة سلمى **ص** 18 "، في حين لم نجد في الكتاب الجزائري إلا تسع نعوت" فيها محلات تجارية كثيرة. **ص** 49 "

**2-3 ـالسنة الثانية:** أما في السنة الثانية فقد كان للكتاب التونسي النصيب الأوفر للمرفوعات فاشتمل على ستمائة وتسعة وسبعين مرفوعا بزيادة تقترب من ضعف ما جاء في كتاب السنة الأولى، بينما وجدنا في الكتاب المغربي ستمائة وعشرين مرفوعا ما يقارب ثلاثة أضعاف ما جاء في نصوص الكتاب الجزائري الذي اكتفى مؤلفوه بثلاثمائة وسبع عشرة مرفوعا.

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

**أ ـ المبتدأ والخبر:** ضم الكتاب المغربي (1) مائة وتسع وأربعين مبتدأ والخبر مثله، أما الكتاب التونسي(2) فقد اشتمل على مائة وواحد وعشرين مبتدأ والعدد نفسه للخبر، أما الكتاب الجزائري (3) فقد احتوى على خمس وثمانين مبتدأ والعدد نفسه للخبر.

**ب ـ الفاعل:** وظف مؤلفو الكتاب المغربي مائة وتسع وأربعين فاعلا، ووجدنا في الكتاب التونسي مائة وواحد وعشرين، بينما توزعت الفواعل في الكتاب الجزائري ستة وثمانين مرة.

**ج ـ اسم كان وأخواتها:** نصوص القراءة في الكتاب الجزائري اشتملت على ثمانية عشر اسم كان وأخواتها بينما ورد في الكتاب المغربي خمس عشرة مرة، وتكرر في الكتاب التونسي تسعا وثلاثين مرة ما يمثل ضعف ما جاء الكتابين الآخرين.

**د ـ خبر إن وأخواتها:** توزع خبر إن وأخواتها في الكتاب المغربي ثلاثا وأربعين مرة ما يمثل ضعف ما جاء في نظيريه، الذي اكتفى مؤلفو الكتاب الجزائري بعشرين مرة، والكتاب المغربي بسبع عشرة خبرا.

**هـ ـ النعت المرفوع:** مثل ما جاء في المرفوعات الأخرى فقد وردت النعوت المرفوعة في الكتاب المغربي اثنين وخمسين مرة، بينما اكتفى الكتاب المغربي بثلاثين، والكتاب الجزائري بواحد وعشرين ما يمثل نصف ما تكرر في الكتاب المغربي.

**و ـ التوكيد المرفوع** : خلا الكتابان المغربي والتونسي من التوكيد المرفوع، وعثرنا في الكتاب الجزائري على توكيدين مرفوعين فقط.

**4 ـ المنصوبات :** نركز في هذه الموازنة بين المنصوبات على المفاعيل ونقصد المفعول به، والمفعول المطلق، و المفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه، ك ما ننظر إلى المنصوبات الأخرى: المنادى والحال والتمييز والتمييز والفعل المضارع المنصوب، كما نلمس ما جاء من منصوبات النواسخ: خبر كان وأخواتها، واسم إن وأخواتها.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

| المنصوبات | الكتاب الجزائري | | الكتاب التونسي | | الكتاب المغربي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المفاعيل | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الأولى | السنة الثانية |
| المفعول به | 135 | 165 | 306 | 625 | 69 | 310 |
| المفعول المطلق | 02 | 03 | 01 | 04 | 00 | 00 |
| المفعول لأجله | 01 | 00 | 01 | 05 | 00 | 00 |
| المفعول فيه | 22 | 32 | 31 | 54 | 36 | 78 |
| المفعول معه | 00 | 00 | 01 | 06 | 03 | 00 |
| منصوبات أخرى | | | | | | |
| المنادى | 01 | 05 | 05 | 12 | 01 | 14 |
| الحال | 15 | 18 | 22 | 26 | 29 | 24 |
| التمييز | 00 | 05 | 00 | 16 | 01 | 19 |
| المستثنى | 00 | 02 | 00 | 14 | 00 | 06 |
| الفعل المضارع المنصوب | 02 | 29 | 06 | 36 | 12 | 34 |
| منصوبات النواسخ | | | | | | |
| خبر كان وأخواتها | 02 | 18 | 13 | 19 | 01 | 06 |
| اسم إن وأخواتها | 03 | 18 | 11 | 34 | 01 | 05 |
| **المجموع** | **183** | **296** | **397** | **851** | **153** | **496** |

**جدول رقم 36: يوضح عدد المنصوبات في الكتب المدرسية**

إن كتاب السنة الأولى التونسي ثري بالمنصوبات فتكررت مائة وسبعة وتسعون مرة، بينما اشتمل الكتاب الجزائري على مائة وثلاثة وثمانين، والكتاب المغربي ضم مائة وثلاثة وخمسين منصوبا، كلها موزعة على المفاعيل ومنصوبات أخرى.

أما في السنة الثانية، فقد أثرى مؤلفو الكتاب التونسي النصوص بالمنصوبات فبلغت ثمانمائة وواحد وخسين، أما الكتاب المغربي فقد بلغت أربعمائة وستة وتسعين، وفي الكتاب الجزائري فقد قل عددها واكتفت النصوص بمائتين وستة وتسعين لا غير.

**4-1-السنة الأولى:**

**4-1-1- المفاعيل:**

**أ- المفعول به:** تكرر المفعول به في الكتاب التونسي ثلاثمائة وست مرات "حي التلاميذ العلم. **ص6"**، بينما تواتر في الكتاب الجزائري مائة وخمس وثلاثين مرة " رفهنا العلم **ص17"**، بينما وجدناه في الكتاب المغربي تسعا وستين مرة.

**ب - المفعول المطلق:** تكاد المقررات الثلاثة تخلو من المفعول المطلق، فلم نجده في الكتاب الجزائري إلا مرتين، وفي الكتاب التونسي مرة واحدة.

**ج - المفعول لأجله**: كذلك الأمر في المفعول لأجله الذي ورد مرة واحدة في الكتابين الجزائري والتونسي، وغاب في الكتاب المغربي.

**د- المفعول فيه**: تواتر في المغربي ستا وثلاثين مرة، وفي الكتاب التونسي واحدا وثلاثين مرة، أما في الكتاب الجزائري فقد تكرر اثنين وعشرين مرة.

**هـ - المفعول معه:** حاله كحال المفعول المطلق والمفعول لأجله فلم نجده إلا ثلاث مرات في الكتاب المغربي، ومرة في الكتاب التونسي، ولم نعثر له على أثر في الكتاب الجزائري.

**ومنصوبات أخرى :** تكرر الحال في الكتاب المغربي تسعا وعشرين مرة، والفعل المضارع المنصوب اثني عشر مرة، أما التمييز والحال فتكررا مرة واحدة، ولم نجد فيه مستثنى واحدا، أما الكتاب التونسي، فقد تواترت فيه الحال اثنين وعشرين مرة، والمنادى وظف خمس مرات بينما الفعل المضارع تموضع ست مرات، وغاب عن الكتاب المستثنى كمثيله في المغرب.

بينما وجدنا في الكتاب الجزائري خمس عشرة حالا، وفعلان مضارعان منصوبان، ووظف المنادى مرة واحدة، ولم نلق مستثنى ولا تمييزا بين طياته.

**ي ـ منصوبات النواسخ:** احتفى الكتاب التونسي بخمس وعشرين منصوبا للنواسخ موزعة بين ثلاث عشرة منصوبا لخبر كان وأخواتها واثني عشر اسما لإن وأخواتها.

بينما تواترت منصوبات النواسخ في الكتاب الجزائري خمس مرات منها اثنين خبر كان وأخواتها، وثلاثة اسم إن وأخواتها، في حين اشتمل الكتاب المغربي على منصوبين اثنين واحد خبر كان وآخر اسم إن.

**4-2-السنة الثانية:**

**4-2-1- المفاعيل:**

**أ- المفعول به :** وظف المفعول به في الكتاب التونسي توظيفا معتبرا فوجدناه ستمائة وخمسا وعشريا مرة " تناول الجزر فقط **ص36**" ضعف ما ورد في الكتاب المغربي، وثلاثة أضعاف ما احتواه الكتاب الجزائري.

**ب ـ المفعول المطلق:** لم ينل المفعول المطلق حظه في المدونات الثلاثة فتكرر ثلاث مرات في الكتاب التونسي ومرتين في الكتاب الجزائري بينما لم نجد له أثرا في الكتاب المغربي.

**ج ـ المفعول لأجله**: تضمن الكتاب التونسي خمسة مفعولات مطلقة بينما لم ينل حظه في الكتابين الآخرين.

**د ـ المفعول فيه** : توزع في الكتاب المغربي ثمانية وسبعين مرة، ووجدناه في نصوص الكتاب التونسي أربعا وخمسين مرة، بينما اقتصر توظيفه في الكتاب الجزائري على اثنين وثلاثين مرة.

**هـ ـ المفعول معه:** وجدناه خمس مرات في الكتاب التونسي، ولم يوظف في الكتابين الجزائري والمغربي.

**و ـ منصوبات أخرى:** تكرر المنادى أربع عشرة مرة في الكتاب المغربي، واثنا عشر مرة في الكتاب التونسي، ووظف خمس مرات في الكتاب الجزائري، بينما الحال فقد تضمنته نصوص الكتاب التونسي ستة وأربعين مرة، وفي الكتاب المغربي تواتر أربعا وعشرين مرة، في حين

لم نجده في الكتاب الجزائري إلا ثمانية عشرة مرة. بينما التمييز، فقد ورد في الكتاب المغربي تسع عشرة مرة، وفي الكتاب التونسي ست عشرة، وفي الكتاب الجزائري خمس مرات. أما المستثنى، فالكتاب التونسي اشتمل على أربع عشرة مستثنى، غير بعيد عن الكتاب التونسي الذي ضمه ست عشرة ، والكتاب الجزائري اكتفى بخمس مواضع.

أما خبر كان وأخواتها فقد ورد في الكتاب التونسي (1) تسع عشرة مرة، وفي الكتاب الجزائري (2) ثماني مرات، وفي الكتاب المغربي (3) ست مرات. الحال ذاتها لاسم إن الذي لم يرد إلا تسع عشرة مرة في الكتاب التونسي، وثمانية عشرة مرة في الكتاب الجزائري و تسع مرات في الكتاب المغربي.

**5 ـ المجرورات:**

| المجرورات | الكتاب الجزائري | | الكتاب التونسي | | الكتاب المغربي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الأولى | السنة الثانية |
| الاسم المجرور بحرف الجر | 149 | 159 | 168 | 319 | 306 | 322 |
| المضاف إليه | 50 | 176 | 192 | 420 | 215 | 348 |
| **المجموع** | **199** | **335** | **93** | **739** | **521** | **670** |

**جدول رقم 37: يوضح عدد المجرورات في الكتب المدرسية**

لقد كان للمجرورات في الكتب المقررة على المتعلمين في السنتين الأولى والثانية في الجزائر وتونس والمغرب وجودا لافتا، فتم وضعت في الكتاب المغربي في خمسمائة وواحد وعشرين موضعا، منها ثلاثمائة وستة أسماء مجرورة بحروف الجر ومائتان وخمس مرات مضافا إليه، وتكررت في الكتاب الجزائري مائة وتسعة وتسعين مرة، منها مائة وتسعة وأربعون اسما مجرورا بحرف الجر، وخمسون مضافا إليه، بينما وجدناها في الكتاب التونسي ثلاثة وتسعين مرة، كان للمضاف إليه التموضع الأكثر بمائة واثنين وتسعين موضعا و مائة وثمانية وستين اسما مجرورا بحرف جر.

أما في السنة الثانية، فقد كان مجموع الأسماء المجرورة في الكتاب التونسي سبعمائة وتسعا وثلاثين اسما، ما يمثل ضعف ما جاء في الكتاب الجزائري لبذي بلغ فيع عدد الأسماء المجرورة نصف ما جاء في الكتاب المغربي، وذلك كله نظرا لطبيعة النصوص الحوارية والسردية وغيرها من الأنماط، فتوزعت بين الاسم المجرور بخرف الجر والمضاف إليه.

**ثالثا: الكفايات المعجمية:**

**1- مفهومها**: تتمتع اللغة العربية برصيد معجمي هائل مما يصعب على المتلقي الإلمام بناصيتها وكل صيغها ومفرداتها ومعانيها، فإن نمو الحصيلة فيها وإثراءها يبقى في اتجاه طردي مع الاتصال المباشر وغير المباشر مع الآخرين، وبالموارد الأخرى لاكتساب اللغة، فكلما زادت نسبة الاتصال زاد الرصيد اللغوي وتطور صاحبه إلقاء وكتابة وثقافة وشجاعة أدبية و إقبالا على الحديث، وزادت قدرته على التفاهم مع الغير، وتحقيق روابط أوسع بين شرائح المجتمع، وتطورت قدرته على استنكاه معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة، وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة، وبالتالي تمكن هذا الفرد من اختراق مجاهل لغوية كثيرة.(1)

إن ثراء الرصيد اللغوي مهارة أساسية لا تتم عمليتا الفهم والتعلم بدونها، فهي شرط ثابت وأساسي لحصول الفهم بغية الوصول إلى حقائق، ونذكر تفاصيل واستخلاص نتائج وغيرها من المهارات في المستوى التفسيري والمستوى التطبيقي للقراءة، ولا يحصل ذلك إلا بتطوير هذه المهارة وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم من ناحية، وتثبيت الرصيد اللغوي القائم من جهة أخرى.

لقد أتاح تطور البحث في اللسانيات التطبيقية المعاصرة للباحثين في تعليم وتعلم اللغة مجالا للاهتمام والانشغال بالمستوى المعجمي ودراسته والبحث في طرائق تعليمه وتعلمه ، بعدما وجهوا جهودهم للنحو والخطاب ودراسة هذه المستويات تنظيرا وتعليما وتعلما، وإن هذا المستوى (المعجمي) له أثر بالغ في تعلم اللغة، واعتبار المفردات ذات أهمية خاصة في معرفة المتعلم ولغته وقدراته، وأن القدرة على الفهم اللغوي بنوعيه " تقاس باختبار فهم المفردات وفهم معاني الجمل والاستدلال اللفظي والعلاقات اللفظية" (2) فالكفاية المعجمية

---

(1) المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، مجلة المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، العدد:212، ص 57،58.

(2) الصوري عباس، في بيداغوجيا اللغة العربية، الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح، المغرب،1996، ص10.

في المعجم الذهني الذي يفترض أنه يدخل في تحديد قدرة المتكلم المستمع اللغوية، هذا الأخير يتواصل بها وينتجها بمعجم ذهني موحد، وتكمن أهمية هذا الأخير في كونه يساعد على تجريد الوجود المادي والإنساني ضمن قواعد وخطاطات لغوية محددة تحقق الوعي بهذا الوجود، فمعرفة الفرد لكلمات معينة تمكنه من استثارة الكلمات والأفكار المتصلة بها خطاطته اللغوية، وتعمل هذه العملية على إثراء وإغناء الرصيد الذهني.(1)

ومن مفاهيم الكفاية المعجمية كذلك ما أشير إلى " المجموع المفترض واللامحدود من المفردات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها" (2)، وتتضمن الكفاية المعجمية جميع التصورات والتمثلات المنطقية والكتابية للكلمات التي اكتسبها الفرد خلال تخاطبه ووجوده بين أفراد العشيرة اللغوية التي ينتمي إليها، وتقتضي المفردات اللغوية داخل لغة ما الإحاطة بعدد هائل من المعلومات، ومن ضمنها خصائصها الصواتية والصرفية والتركيبية والدلالية والخطية.(3)

كما تعرفه (أكسفورد 1990) بأنها جميع المفردات التي يستنبطها فرد معين، وقد تكون واسعة أو محدودة، ويمكن أن تكون مفردة أو مركبة، وإذا نظرنا إليها وفق معيار الاستعمال فهي قسمان:

- **المفردات المألوفة بالقوة والفعل**: لأنها تتناسب مع سن المتعلم وتتوافر في ذاتها على شروط الحياة وعلى رأس هذه الشرط الاستعمال والرواج.
- **المفردات القابلة للاستئناس**: وتعد امتدادا للصنف الأول، لكن المتعلم بحكم سنه يحتاج إلى من يخلق له فرص الوصول إليها، ويدخل ضمن مهام المدرسة التي تعمل على توسيع رصيد المتعلم اللغوي حسب حاجياته.

---

(1) عبد الله النافع آل شارع القاطعي، اختبارات القدرات العقلية، التقرير النهائي، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، اللجنة الوطنية للتعليم، المملكة العربية السعودية، 1995، ص77.

(2) المرجع نفسه، ص9.

(3) الفاسي الفهري عبد القادر، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، (ط2)، المغرب، 1999، ص86.

**ـ المفردات الغريبة:** التي زالت غرابتها عندما أقحمت في نطاق المصطلحات الجديدة للتعبير عن المفاهيم التي استجدت في اللغة العربية.(1)

**2ـ كفاية المفردات** : تمثل المفردات اللغوية مفتاحا لوصول المتعلم إلى الكفاية اللسانية، ولا شك أن الحصيلة اللغوية تعد من أهم موضوعات التخطيط اللساني الذي يعتمد على التنمية اللغوية، وبغير ذلك يكون النمو اللغوي مرتجلا وعشوائيا وغير منظم، وإنما يكون تدريس اللغة ناجحا حين يعمل الكتاب المدرسي على تنمية الألفاظ والمصطلحات لدى المتعلمين.

ولعل الاهتمام بتطوير كفاية المفردات لدى المتعلمين يعينهم على دقة التعبير عن أفكارهم وعلى كفاياتهم التواصلية مع الآخرين، ويسعى مؤلفو الكتب المدرسية إلى تنمية هذه الكفاية كونها تمثل انطلاقة في القراءة ومهاراتها، وتعتبر المفردات من المكونات الأساسية للنص المكتوب.

ويعد التعرف على معاني المفردات من ركائز عملية التقاط المعنى من الأفكار، فالعلاقة بين الحصيلة للغوية للمتعلم والقراءة علاقة متبادلة، إذ يؤثر حجم هذه الحصيلة على فهم النص المقروء " فليس كما يتصور بعض الدارسين من أن الطفل يسيطر على دلالة الألفاظ في غير عنت أو مشقة، بل الصحيح أنه يصادف في هذا صعوبات كثيرة تلازمه زمنا طويلا، فقد يسيطر على الأصوات وتراكيب الجمل وأحرف النفي والإثبات والتوكيد، وغير ذلك من المظاهر الصوتية أو النحوية قبل التحاقه بالمدارس، لكن الطفل فيما يتعلق بالدلالات فيضل يتعثر فيها طوال حياته، ويختلف فهمه لها مرحلة بعد أخرى، فهي تضيق أحيانا وتتسع حينا آخر، وتتجدد وتتنوع مع الزمن، فلا يكاد يسيطر على بعضها بعد سن معينة حتى يصادفه سيل جارف منها يستأنف الصراع معها"(2)

(1) عباس الصوري، في بيداغوجيا اللغة العربية، ص18.
(2) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، (ط2)، القاهرة، 1980م، ص96.

**3 ـ الرصيد اللغوي في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب:**

**1-3 ـ الرصيد اللغوي في كتب السنة الأولى ابتدائي:**

تهدف الموازنة بين الرصيد اللغوي الموظف في كتب السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، إلى التعرف على واقع المادة الإفرادية المقدمة للمتعلمين، من حيث قدرتها على سد الحاجات التبليغية للطفل، وذلك بتحديد محاور ثمانية، تتفرع عن كل محور مجموعة من المجالات التعلمية الفرعية مشتركة بين هذه الكتب، والتي أسس عليها المؤلفون الرصيد اللغوي الوظيفي الموجه إلى فئة من المتعلمين سنهم بين السادسة والسابعة من مرحلة الطفولة المتوسطة.

وتوزعت المجالات على المحاور كما يلي:

- **الحياة الاجتماعية:** (أسماء الأشخاص، الملابس والأدوات الشخصية، المدينة والقرية، الطعام والشراب، الأسرة والعائلة، السكن وأجزاؤه ولوازم).
- **الصحة والعلاج:** (أعضاؤه وحواسه، الصحة والعلاج)
- **الحياة الاقتصادية:** (الفلاحة، الصنائع والمهن)
- **الكون والطبيعة:** (النبات، الكون والطبيعة)
- **الحيوانات والطيور:** (الحيوانات والطيور، الحيوانات البحرية والأسماك)
- **التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات:** (التكنولوجيا والاتصالات)، المواصلات)
- **اللعب والرياضة:** (اللعب والرياضة)
- **الزمان والأعداد والأشكال والألوان:** (الزمان، الأعداد، الأشكال، الألوان)

اعتمدنا في رصد الكفاية الإفرادية في المقررات المستهدفة المنهج الإحصائي لتبيان مدى غنى أو فقر هذه المادة في ثناياها، وتأثيرها على نماء الكفاية اللسانية باعتبارها مكونا رئيسيا من مكونات اللغة، وكذا التواصلية لدى المتعلم كونها ركيزة جوهرية في الاتصال وتحقيق الفهم والإفهام، وهناك شواهد وافرة تدل على ما يسببه ضعف المتعلم في هذا الجانب من آثار سلبية على الاتصال نتيجة العجز عن فهم الطرف الآخر، أو الوصول إلى المفردات اللازمة للتعبير عن الأفكار أو المعلومات المراد إيصالها.

### 3-1-1-المحور الأول: الحياة الاجتماعية:

**أ- الكتاب الجزائري**:(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أسماء الأشخاص (الأعلام)** | أحمد - خديجة - بلال - بشرى - زينب - فاروق - طارق - محفوظ - حسيبة بن بوعلي - الجزائر. | 11 |
| **المدرسة** | مكتب - قلم رصاص - مقص - علبة ألوان - ممحاة - أوراق الرسم - المدرسة - محفظة - علم - كتاب - مبراة - الجرس - الساحة - كراس - سارية - قلم - لوحة - مصطبة - أدوات - تلميذ - مدير - دفتر - منضدة - غراء - المطعم - القسم - مقعد - المكتبة - بطاقة مدرسية - جرس - كرسي - دفتر الأنشطة. | 34 |
| **الملابس والأدوات الشخصية** | نظارة - مظلة - تبان - قميص - جوارب - منشفة - حقيبة - حذاء - سروال - ثياب - عباءة. | 11 |
| **المدينة والقرية** | القرية - المزارع - مزرعة - قطيع - مدينة - شوارع - محلات - حدائق - مسجد - الحقل - بئر - متحف - مسبح - بستان - حديقة الحيوانات - المصانع - المطار. | 17 |
| **الطعام والشراب** | الطعام - رائحة الشواء - أفطر - الشربات - السكر - حليب - الحلويات - كسكس - لحم - سلاطة - خبز - غداء - المطعم - الخضر - الفواكه - التفاح - الجبن . | 17 |
| **الأسرة والعائلة** | أمي - أبي - جدي - جدتي - أختي - العائلة - عمي - خالي - حفيد. | 09 |
| **السكن وأجزاؤه ولوازمه** | غرفة الجلوس - دار - منزل - غرفة النوم - مطبخ - حمام - بهو - أريكة - سرير - خزانة - المائدة - الصحون - الأكواب - الملاعق - سكين - حوض - مغسل - مرش - غرفة الاستقبال - جامعة - البيت - وسادة - حنفية - الطاولة. | 24 |
| **المجموع** | | **123** |

**جدول رقم 38: يوضح مفردات محور الحياة الاجتماعية في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

**ب ـ الكتاب التونسي:**(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أسماء الأشخاص (الأعلام)** | رحاب ـ ربيع ـ أميرة ـ مالك ـ دلال ـ مرام ـ رامي ـ أحمد ـ مراد ـ سامي ـ سمر ـ نادرة ـ فردوس ـ فارس ـ حاتم ـ فراس ـ طارق ـ سماح ـ فاطمة ـ حمزة ـ حازم ـ زينب ـ فائزة ـ رضوان ـ سلوى ـ سوسن ـ مروان ـ ناجح ـ أريج ـ نجيب ـ شكري ـ رشيد ـ مختار ـ خلود ـ خديجة ـ خولة ـ مجدي ـ خالد ـ صابر ـ مريم ـ ميساء ـ يوسف ـ رياض ـ راضية ـ رضوان ـ غادة ـ غالية ـ بليغ ـ طريق ـ صابر ـ ثريا ـ ثامر ـ غيث ـ بثينة ـ حافظ ـ ظافر ـ ذكرى ـ هالة ـ أمين ـ زهوان ـ زياد ـ فريد ـ فاطمة. | 63 |
| **المدرسة** | مدرسة ـ مبراة ـ سبورة ـ مكتب ـ طباشير ـ مصطبة ـ ساحة ـ تلاميذ ـ العلم ـ قسم ـ قلم ـ مقلمة ـ مدير ـ معلمة ـ محفظة ـ ممحاة ـ مقص ـ أنشودة ـ مسطرة ـ كرسي ـ رواق المدرسة ـ كتاب ـ كراس. | 23 |
| **الملابس والأدوات الشخصية** | ميدعة ـ فستان ـ ملابس ـ معطف ـ مطرية ـ جوارب ـ وشاح ـ عباءة ـ خلخال ـ صدار ـ عقد ـ طوق ياسمين ـ ضفيرة ـ مظلة ـ حذاء. | 15 |
| **المدينة والقرية** | بستان ـ الحي ـ الطريق ـ ضيعة ـ زريبة ـ مزرعة ـ حقل ـ المرعى ـ غابة ـ الفرية. | 10 |
| **الطعام والشراب** | عصير ـ غلال ـ كعك ـ إجاص ـ عسل ـ الخبز . | 06 |
| **الأسرة والعائلة** | أم ـ أب ـ أهل ـ الجدة ـ الجد ـ العم ـ إخوة ـ أخي ـ أختي. | 09 |
| **السكن وأجزاؤه ولوازمه** | فانوس ـ ستار ـ بساط ـ شباك ـ أريكة ـ حنفية ـ منزل ـ نافورة ـ قنديل ـ غرفة ـ رف ـ طاولة ـ خزانة ـ مائدة ـ وسادة ـ موقد ـ خابية ـ الأواني ـ المطبخ ـ الصحن ـ مرأب السيارة ـ الفناجين ـ ثلاجة ـ رخامة المطبخ. | 24 |
| **المجموع** | | **150** |

**جدول رقم 39: يوضح مفردات محور الحياة الاجتماعية في الكتاب التونسي**

(1) أنيسي في القراءة للسنة الأولى أساسي، تونس.

## ج ـ الكتاب المغربي:(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أسماء الأشخاص (الأعلام)** | سلمى ـ حسام ـ مريم ـ جميلة ـ محمد ـ يسرى ـ سمير ـ هشام ـ أحلام ـ بدر ـ نبيل ـ حمزة ـ زينب ـ عمر ـ يوسف ـ مها ـ كريم ـ عبد الحفيظ ـ فائز. | 19 |
| **المدرسة** | المدرسة ـ ساحة ـ سور ـ مكتب ـ كتب ـ أدوات ـ المحفظة ـ سبورة ـ حجرة الدرس ـ قصص ـ أقرأ ـ أرسم ـ رسوم ـ القراءة ـ الحساب ـ أنشطة مدرسية ـ طباشير ـ التلاميذ ـ معلمة ـ قلم ـ خزانة ـ مقعد ـ مسطرة ـ دفاتر ـ الأقسام ـ صفوف ـ لصاق ـ الأستاذ ـ مقص ـ أقلام ـ ورقة ـ بطاقة ـ نعال ـ مداد ـ الأستاذ ـ بطاقة ـ فناء . | 37 |
| **الملابس والأدوات الشخصية** | الفرشة ـ السنون ـ مساكة ـ سترة ـ الفوطة ـ لباس ـ الحذاء ـ معطف ـ فستان ـ كسوة ـ حقيبة ـ منديل ـ مظلة ـ نظارة ـ جلباب ـ بلغة ـ طربوش ـ فوطة ـ قبعة ـ التبان ـ بذلة ـ جبة ـ ثياب ـ نعال ـ سلهاما ـ الحرير. | 26 |
| **المدينة والقرية** | الحقول ـ البساتين ـ الحي ـ أزقة ـ الشارع ـ القرية ـ السوق ـ مرمرة ـ الحديقة العمومية ـ الطريق ـ المدينة ـ الضيعة ـ الغابة ـ مئذنة ـ سدود ـ حظيرة. | 16 |
| **الطعام والشراب** | خبز ـ زبدة ـ حليب ـ عسل ـ رغيف ـ تفاح ـ توت ـ تين ـ لمجة ـ تمر ـ ليمون ـ طماطم ـ رمان ـ الشاي ـ أطعمة ـ وجبة ـ فاكهة ـ المشروبات ـ ثوم ـ ماء ـ الشرب ـ الغداء ـ كسكس ـ مرق ـ خضروات ـ الجزر ـ مأكولات ـ حلويات ـ العصير ـ شكولاطة ـ جبن ـ لبن ـ زبدة ـ بيض ـ الفطور ـ قهوة ـ عنب ـ الشاي ـ البن ـ الفطير ـ إجاص ـ الأكل ـ الخوخ ـ الأرز ـ جوزة. | 45 |
| **الأسرة والعائلة** | أسرة ـ الخالة ـ الخال ـ الأم ـ الأب ـ العمة ـ الجدة ـ الجد ـ أختي ـ أخي ـ عائلتي ـ ابن عمي ـ رضيع. | 13 |
| **السكن وأجزاؤه ولوازمه** | البيت ـ النافذة ـ كأس ـ مطبخ ـ حصير ـ الفراش ـ الصوان ـ الغرفة ـ السرير ـ مكنسة ـ كوب ـ وسادة ـ صندوق القمامة ـ طبق ـ مخدات ـ منزل ـ بساط ـ زربية ـ مزهرية ـ سطل ـ صحن ـ القصر. | 22 |
| **المجموع** | | **178** |

**جدول رقم 40: يوضح مفردات محور الحياة الاجتماعية في الكتاب المغربي**

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

يختص هذا المحور بموضوع "**الحياةالاجتماعية**"، ويشمل سبع محاور أساسية، يتفاعل معها الطفل في بيئته، وعلاقته بغيره، فيتبين لنا من الوهلة الأولى أن الكتاب المغربي (1) اشتمل على مائة وثمانية وسبعين مفردة ( 178)، خلافا للكتاب التونسي(2) الذي احتوى على مائة وخمسين مفردة ( 150)، أما الكتاب الجزائري (3) فكان مجموع المفردات فيه مائة وثلاثة وعشرين ( 123)، فلم نلحظ تفاوتا كبيرا في مجموع مفردات هذا المحور ، إلا أن توزيعها على المجالات يظهر اهتماما كبيرا في المؤلف المغربي بمجال "الطعام والشراب"، فأورد خمسا وأربعين كلمة، ما يمثل ( 25.30%) من مجموع المفردات، واكتفى الكتاب التونسي بست مفردات (06)، والكتاب الجزائري بسبع عشرة مفردة.

أما في مجال " **الملابس والأدوات الشخصية**"، عثرنا على إحدى عشرة كلمة فقط في الكتاب الجزائري ما يمثل أقل من نصف ما جاء في الكتاب المغربي الذي وظف مؤلفوه ستا وعشرين مفردة، كذلك الكتاب التونسي فاكتفى بإيراد خمس عشرة مفردة ما يزيد عن النصف بقليل.

يعد مجال " **الملابس والأدوات الشخصية**" نقطة بداية تفكير المتعلم في الاستعمال اليومي، فكان للكتاب المغربي نصيبا من المفردات بلغ ستا وعشرين، خلافا للكتابين الجزائري والتونسي اللذين اكتفيا بإحدى عشرة، وخمس عشرة مفردة على التوالي.

من جهة ثانية، ضم الكتابان الجزائري والتونسي أربعة وعشرين مفردة حول مجال "**السكن وأجزاؤه ولوازمه**" ، واشتمل الكتاب المغربي على اثنين وعشرين غير بعيد عن مثيليه.

كما اهتم الكتاب المغربي بمجال "**المدرسة**" وأولاه عناية فتوزعت بين صفحاته سبع وثلاثون مفردة، غير بعيد عن المؤلف الجزائري الذي أحصينا فيه أربعة وثلاثين كلمة، ويزيد عن الكتاب التونسي بـأربع عشرة مفردة في هذا المجال.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

من جهة أخرى، اهتم مؤلفو الكتاب التونسي بمجال **"أسماء الأشخاص"** فأوردوا ثلاثا وستين مفردة، ما يمثل اثنين وأربعين بالمائة ( 42%) من مجموع الرصيد في المحور، خلافا للكتاب المغربي الذي مثل المجموع عشر ما جاء في المحور، أما الكتاب الجزائري فاكتفى مؤلفوه بـ أحد عشر اسما فقط.

لم نجد تفاوتا بين عدد المفردات التي تمثل مجال " **المدينة والقرية** " في الكتب الثلاثة، فقد تساوى العدد في الكتابين الجزائري والتونسي بمجموع تسع عشرة ( 19) مفردة، وقل عنهما الكتاب المغربي بثلاثة كلمات لا غير.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:**

انفردت كتب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الأقطار الثلاثة (الجزائر وتونس والمغرب) بمجموعة من المفردات كونت بها معجما إفراديا خاصا وإن اشتركت في المدلولات، ونورد المفردات الخاصة بكل مؤلف كما يلي:

**ـ الكتاب الجزائري:**(1) انفرد الكتاب الجزائري في هذا المحور بسبع وعشرين ( 27) مفردة: " أحمد، خديجة، بلال، بشرى، فاروق، محفوظ، حسيبة، قلم رصاص، علبة ألوان، ممحاة، أوراق الرسم، الجرس، كراس، سارية، مصطبة، دفتر، منضدة، غراء، المطعم، المكتبة، بطاقة مدرسية، دفتر الأنشطة، قميص، منشفة، سروال، ثياب"

**ـ الكتاب التونسي:** (2) وردت هذه المفردات في الكتاب التونسي فحسب، تمثل الكفاية المفرداتية للمحور بلغ عددها ثمانية وثمانين ( 88) وهي : "رحاب ، ربيع ، أميرة ، مالك ، دلال، مرام، رامي ، أحمد ، مراد ، سامي ، سمر، نادرة ، فردوس ،فارس ، حاتم ،فراس ،،سماح ، فاطمة ، حازم ، فائزة ـ رضوان، سلوى، سوسن ، مروان ، ناجح ، أريج ، نجيب، شكري ، رشيد ، مختار، خلود ، خديجة ، ، مجدي ، خالد ، صابر ، ميساء ، يوسف ، رياض، راضية ، رضوان غادة ، غالية ، بليغ ، ، ثريا، ثامر ، غيث ، بثينة ،حافظ ،ظافر ، قنديل ، رف ، طاولة ، مائدة" موقد ، خابية ، الأواني ، مرأب السيارة ـ الفناجين ـ ثلاجة ـ "

---

(1) المرجع السابق.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.

ذكرى ، هالة ، أمين زهوان ، زياد، فريد، فاطمة، سبورة ، مقلمة ، ممحاة ، أنشودة ، رواق، ميدعة ، مطرية ، وشاح ، خلخال ، صدار ،عقد ، طوق ياسمين ، ضفيرة، الطريق، زريبة، المرعى ، غلال ، كعك ، أهل ، إخوة ، فانوس ـ ستار ، شباك ، أريكة ، حنفية ، نافورة ، قنديل ، رف ، طاولة ، مائدة" موقد ، خابية ، الأواني ، مرأب السيارة ـ الفناجين ـ ثلاجة، رخامة المطبخ"

**ـ الكتاب المغربي:** (1) وظف مؤلفو كتاب السنة الأولى المغربي قاموسا مفرداتيا خاصا بمحور **"الحياة الاجتماعية"** يختلف عن نظيريه الجزائري والمغربي وصلت مائة مفردة وأربعة (104): وهي:"حسام ، جميلة ، محمد ، يسرى، سمير، هشام ، أحلام ، بدر ، نبيل ، حمزة ، عمر، يوسف ، مها، كريم ،عبد الحفيظ ، فائز، سور ، حجرة الدرس ، قصص، القراءة ، الحساب ،أنشطة مدرسية ، صفوف ، لصاق ، الأستاذ ، ورقة، بطاقة ، مداد ، بطاقة ، فناء ، الفرشة ، السنون ، مساكة ، سترة ، الفوطة ، كسوة ،منديل ، جلباب ، بلغة ، طربوش، فوطة ، قبعة ، بذلة ، جبة ، نعال ، سلهاما ، الحرير، أزقة ، السوق ، مرمرة ، الحديقة العمومية المدينة ، مئذنة ، سدود ، حظيرة، زبدة ،رغيف ، توت ، تين ، لمجة ، تمر، طماطم ، رمان ، الشاي ، أطعمة ، وجبة ، المشروبات ، ثوم ، الشرب ، مرق ، الجزر ، مأكولات، ، شكولاطة، لبن، زبدة ، بيض ، الفطور، قهوة ،عنب ، الشاي، البن ، الفطير ، الأكل ، الخوخ ، الأرز ، جوزة، الخالة ، الخال ، عائلتي ، ابن عمي ، رضيع، النافذة ، كأس حصير ، الفراش، الصوان ، مكنسة ، صندوق القمامة، طبق ، مخدات ، منزل ،مزهرية سطل ، القصر".

اشتركت الكتب الثلاثة في توظيف رصيد مفرداتي لمحور **"الحياة الاجتماعية"** بسيط بلغ تسع عشرة (19) كلمة جاءت كالآتي: " زينب، المدرسة، تلميذ، قلم، معلمة، محفظة، كتاب، مظلة، حذاء، القرية، بستان، خبز، أم، أب، الجد، الجدة، مطبخ، صحن، وسادة"

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**هـ ـ المفردات المشتركة بين الكتابين الجزائري والتونسي** : اشترك الكتابان في توظيف المفردات الآتية: " زينب، طارق، مدرسة، مبراة، تلاميذ، قسم، قلم، مدير، معلمة، محفظة، كرسي، كتاب، مظلة، جوارب، حذاء، عباءة، القرية، المزرعة، حقل، بتان، خبز، أم، أب، جد، جدة، عم، غرفة، خزانة، المطبخ، الصحن"

**و ـ المفردات المشتركة بين الكتابين الجزائري والمغربي:** التقت المفردات الآتية في المؤلفين واشتركتا في الدلالة وهي: " حمزة، مكتب، مقص، الرسم، المدرسة، كتاب، ساحة، قلم، محفظة، أدوات، تلميذ، مقعد، معلمة، مكتب، نظارة، مظلة، تبان، حقيبة، حذاء، ثياب، القرية، مدينة، شارع، حدائق، حقل، بستان، حليب، كسكس، خبز، غذاء، خضر، فاكهة، تفاح، جبن، أم، أب، جد، جدة، أختي، منزل، مطبخ، سرير، صحن، كوب، البيت، وسادة"

**ي ـ المفردات المشتركة بين الكتابين التونسي والمغربي:** اجتمع الرصيد المعجمي الآتي في المؤلفين ليكونا رصيد محور "الحياة الاجتماعية" جاءت كما يلي: " سلمى، مريم، زينب، يوسف، مدرسة، سبورة، طباشير، ساحة، تلاميذ، قسم، قلم، مقلمة، محفظة، مقص، مسطرة، كتاب، فستان، ملابس، معطف، مظلة، حذاء، بستان، الحي، الضيعة، غابة، القرية، عصير، إجاص، عسل، خبز، أبي، أم، الجدة، الجد، أخي، أختي، مطبخ، الغرفة، وسادة، منزل، بساط، صحن"

### 3-1-2- المحور الثاني: الصحة والعلاج:

**أ ـ الكتاب الجزائري:**(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أعضاؤه وحواسه** | يدي ـ البصر ـ إبهام ـ الأبدان ـ الوجه ـ الرأس ـ الرجلان ـ العين ـ الظفر ـ فم ـ شفتيه ـ لسان ـ الظهر ـ جسم ـ طولي ـ وزني ـ أسنان. | 17 |
| **الصحة والعلاج** | الشفاء ـ الفحص ـ معافى ـ صحة ـ وصفة ـ سماعة ـ الأمراض ـ مستشفى. | 08 |
| **المجموع** | | **25** |

**جدول رقم 41: يوضح مفردات محور الصحة والعلاج في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أعضاؤه وحواسه** | كف ـ أهمس ـ أطراف ـ شعر ـ أسنان ـ يد ـ أنامل ـ أبدان ـ أصابع ـ عين ـ رأس ـ أذن ـ وجه ـ جسم ـ جبين ـ أسماع ـ معدة ـ ظهر ـ ألمس. | 19 |
| **الصحة والعلاج** | الجرح ـ قفازان ـ صحي ـ ممرضة ـ التلقيح ـ حقنة ـ محرار ـ فحص ـ طبي ـ قطن ـ أنبوب تحاليل ـ العلل ـ بيطري ـ الألم ـ الدواء ـ الشفاء. | 16 |
| **المجموع** | | **35** |

**جدول رقم 42: يوضح مفردات محور الصحة والعلاج في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أعضاؤه وحواسه** | يديها ـ وجه ـ أسنان ـ ظهر ـ كف ـ أنف ـ قدم ـ صوت ـ سمع ـ العينين ـ الحاجبين ـ الخدين ـ الأذنان ـ الرأس ـ خصر ـ العضلات. | 16 |
| **الصحة والعلاج** | متألما ـ متوجعا ـ صحة ـ الشفاء ـ قطن ـ شفي ـ تصحوا ـ دواء ـ علاج ـ سعال ـ مريضة ـ ضماد. | 12 |
| **المجموع** | | **28** |

**جدول رقم 43: يوضح مفردات محور الصحة والعلاج في الكتاب المغربي**

اشتمل الكتاب الجزائري في محور"الصحة والعلاج" على خمس وعشرين ( 25) مفردة، منها سبع عشرة ( 17) لأعضائه وحواسه المتعلقة به، وثمانية ( 08) أخرى للصحة والعلاج خلافا للكتاب التونسي الذي ضمت صفحاته خمسا وثلاثين ( 35) مفردة توزعت إلى تسع عشرة (19) كلمة لأعضائه وحواسه وست عشرة الباقية لمجال " الصحة والعلاج".

في حين، لم يتعد عدد كلمات المحور في المؤلف المغربي الذي اكتفى مؤلفوه بثمانية وعشرين (28) مفردة ست عشرة منها لمجال "أعضاؤه وحواسه"، واثنا عشرة ( 12) أخرى لمجال "الصحة والعلاج" وإن النظر في هذا الإحصاء يظهر تقاربا كبيرا في الوضع والتوزيع في المؤلفات الثلاثة، ويخدم نماء الكفاية الإفرادية للمتعلم لتعينه على التعبير والتواصل مع غيره مشافهة وقراءة وكتابة.

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة بالرصيد الإفرادي التالي وعدده خمسة (05) فقط وهي: "يد، العين، ظهر، أسنان، الشفاء)

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده ثلاثة عشرة ( 13)، وهي:" البصر، إبهام، الرجلان، الظهر، فم، شفتيه، طولي، وزني، معافى، وصفة، سماعة، الأمـراض، مستشفى).

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عددها تسعة (09) وهي: " أهمس، أطراف، شعر، أنامل، أصابع، جبين، أسماع، معدة، ألمس).

**ز ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب اثنا عشرة مفردة خاصة به وهي:" أنف، قدم، صوت، الحاجبين، الخدين، خصر، العضلات، متألما، متوجعا، علاج، سعال، ضماد"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في عشرة كلمات جاءت كالآتي: " يد، أبدان، رأس، العين، ظهر، جسم، أسنان، الشفاء، الفحص، صحة"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** وعدد مفرداته خمسة ( 05) وهي: " يد، وجه، العين، ظهر، أسنان)

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** جاء التوافق في ثلاث عشرة كلمة وهي: " أسنان، يد، عين، رأس، أذن، وجه، ظهر، صحة، قطن، الألم، دواء، الشفاء، كف"

### 3-1-3ـ المحور الثالث: الحياة الاقتصادية:

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الفلاحة** | أغرس ـ فسائل ـ فأس ـ مرش. | 04 |
| **الصنائع والمهن** | سيدة الأعمال ـ رئيس البلدية ـ معلمة ـ الممرضة ـ الطبيب ـ كاتبا ـ أديبا ـ نجار. | 10 |
| **المجموع** | | **14** |

**جدول رقم 44: يوضح مفردات محور الحياة الاقتصادية في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الفلاحة** | جني ـ تغرس ـ تسقي ـ معزقة ـ نقالة. | 05 |
| **الصنائع والمهن** | النجارة ـ معلمة ـ الخباز ـ خزاف ـ ممرضة ـ حداد ـ مهرج ـ مروض حيوانات ـ بيطري ـ ورشة ـ نقاش ـ نحاس ـ منشار ـ السندان ـ مطرق. | 15 |
| **المجموع** | | **20** |

**جدول رقم 45: يوضح مفردات محور الحياة الاقتصادية في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الفلاحة** | حقل ـ تغرس ـ تراب ـ حرث ـ حصاد ـ السنابل ـ الحبوب ـ الفلاحون ـ محاصيل ـ بذور ـ الأغراس | 11 |
| **الصنائع والمهن** | الحارس ـ الأستاذ ـ مثقب ـ محراث ـ مهندسة المياه والغابات ـ النجارة ـ إمام ـ رئيس ـ مؤذن ـ البقال ـ صياد ـ القناص ـ الفرن ـ مطرقة ـ منظار ـ حاكم ـ فقيه ـ معلمة ـ صنارة . | 19 |
| **المجموع** | | **30** |

**جدول رقم 46: يوضح مفردات محور الحياة الاقتصادية في الكتاب المغربي**

توزعت مفردات المحور "الحياة الاقتصادية" في الكتاب الجزائري إلى أربعة مفردات في مجال "الفلاحة"، وعشر أخريات في مجال "الصنائع والمهن" بمجموع أربع عشرة مفردة، أما الكتاب التونسي، فقد وظف مؤلفوه عشرين مفردة خمسة ( 05) منها للفلاحة، وخمس عشرة لمجال " الصنائع والمهن"، يزيد عنها الكتاب المغربي بعشرة ( 10) كلمات، إحدى عشرة (11) منها للمجال الأول، وتسع عشرة مفردة للمجال الثاني.

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

واحدة وهي: " أغرس)

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده عشرة (10)، جاءت كالآتي:" فسائل، فأس، مرش، سيدة أعمال، رئيس بلدة، الممرضة، الطبيب، كاتب، أديب، نجار"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به أحد عشرة ( 11) وهي: " الخباز، خزاف، حداد، مهرج، مروض حيوانات، بيطري، ورشة، نقاش، نحاس، منشار، السندان"

**ز ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب أربعة وعشرين مفردة:" تراب، حرث، حصاد، السنابل، الحبوب، الفلاحون، محاصيل، بذور، الأغراس، الحارس، المثقب، محراث، مهندسة المياه والغابات، إمام، رئيس، مؤذن، البقال، صياد، القناص، الفرن، منظار، حاكم، فقيه، صنارة"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في كلمتين لا غير " أغرس، معلمة"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** لم يشترك المؤلفان إلا في مفردتين وهما:" أغرس، النجارة"

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في كلمة واحدة فحسب وهي: "أغرس"

**3-1-4 ـ المحور الرابع: الكون والطبيعة:**

يعد محور "الكون والطبيعة من أهم المحاور التي تربط المتعلم بالعالم الخارجي، وعلاقاته مع الطبيعة، فوظف مؤلفو الكتاب الجزائري ثمانية عشرة مفردة ( 18) خمسة منها في مجال النبات، وثلاث عشرة أخرى في الكون والطبيعة، أما الكتاب التونسي فكان عدد مفردات المحور يزيد عن الضعف لسابقة بمجموع سبع وثلاثين مفردة ( 37)، أربع عشرة لمجال النبات، وثلاث وعشرون لمجال الكون والطبيعة، أما الكتاب المغربي، فقد وظف مؤلفوه واحدا وثلاثين كلمة موزعة إلى ثمانية في مجال النبات، وثلاث وعشرين في مجال الكون والطبيعة.

**أ ـ الكتاب الجزائري:**(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **النبات** | أزهار ـ شجيرة ـ سنبلة ـ غصن ـ جدع . | 05 |
| **الكون والطبيعة** | الهواء ـ هلال ـ سماء ـ برق ـ ثلج ـ غيمة ـ ماء ـ الشمس ـ النهر ـ النجوم ـ البحيرة ـ الصحراء ـ الطبيعة. | 13 |
| **المجموع** | | **18** |

**جدول رقم 47: يوضح مفردات محور الكون والطبيعة في الكتاب الجزائري**

**ب ـ الكتاب التونسي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **النبات** | وردة ـ شجرة ـ قرنفل ـ توت ـ نعناع ـ صبار ـ صنوبر ـ زهر ـ النارج ـ أقحوان ـشقائق النعمان ـ شوك ـ غصن ـ فل. | 14 |
| **الكون والطبيعة** | المطر ـ السحاب ـ نوء ـ الريح ـ الطقس ـ الثلج ـ أمواج ـ زوبعة ـ الشتاء ـ البحار ـ السماء ـ الأرض ـ الغدير ـ الجو ـ الطبيعة ـ الهواء ـ النهر ـ الفضاء ـ جزيرة ـ الشاطئ ـ الرمل ـ نسيم ـ الروابي. | 23 |
| **المجموع** | | **37** |

**جدول رقم 48: يوضح مفردات محور الكون والطبيعة في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (3)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **النبات** | الزهور ـ شجرة ـ عشب ـ النباتات ـ ورود ـ الأغصان ـ الأقحوان ـ الريحان. | 08 |
| **الكون والطبيعة** | ثلوج ـ جليد ـ جبال ـ سحب ـ بحر ـ الفضاء ـ الهواء ـ رياح ـ منبع ـ نجوم ـ الجداول ـ الغابة ـ النار ـ النهر ـ الشمس ـ هرم ـ هلال ـ ينبوع ـ ثغور ـ مطر ـ شاطئ ـ البحر ـ الرمل. | 23 |
| **المجموع** | | **31** |

**جدول رقم 49: يوضح مفردات محور الكون والطبيعة في الكتاب المغربي**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**د- المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في ثلاثة مفردات هي: " شجرة، الهواء، ثلج"

**هـ - الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** انفرد الكتاب الجزائري بتسع ( 09) كلمات جاءت كما يلي: " سنبلة، غصن، جدع، برق، غيمة، ماء، البحيرة، الصحراء، الضيعة"

**و- الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به تسعة ( 09) وهي: " قرنفل، توت، نعناع، صبار، صنوبر، النارنج، شقائق النعمان، شوك، فل"

**ز- الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب اثنتا عشرة ( 12) مفردة وهي:" عشب، النباتات، الريحان، جليد، جبال، الفضاء، منبع، الجداول، النار، هرم، ينبوع، ثغور"

**ح -الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في ستة كلمات ( 06) وهي : " أزهار، شجرة، الهواء، السماء، ثلج، النهر"

**- الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** اشترك المؤلفان في ثمانية مفردات وهي:" أزهار، شجرة، الهواء، هلال، ثلج، الشمس، النهر، نجوم"

**ط - الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في أربعة عشر كلمة وهي: "وردة، شجرة، أقحوان، مطر، السحاب، نوء، الريح، الثلج، البحر، الهواء، النهر، الشاطئ"

### 3-1-5 - المحور الخامس: الحيوانات والطيور:

**أ - الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الحيوانات والطيور** | عصفور - هدهد - مهر - أرنب - صرصور - حصان - طيور - ذئب - نحلة - سنجاب - زرافة - حلزون - الغراب - ببغاء - خرفان - فراخ - الظبي - الكبش - الضب - الحشرات - القط - الشاة - الجمل - فراشة - الحيوانات - النملة - الجمل - الهرة. | 28 |
| **الحيوانات البحرية والأسماك** | سمك | 01 |
| **المجموع** | | **29** |

**جدول رقم 50: يوضح مفردات محور الحيوانات والطيور في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الحيوانات والطيور** | ديك ـ ديك رومي ـ كلب ـ قط ـ خطاف ـ العنزة ـ حلزون ـ أغنام ـ الطاووس ـ الإوزة ـ العصافير ـ يعسوب ـ يمامة ـ نحل ـ خرفان ـ ضبع ـ خيل ـ غراب ـ الغيلم ـ الفراش ـ بلابل ـ ثعلب ـ ثور ـ كبش ـ دجاجة ـ ذئب ـ قنفذ ـ جرذ ـ ذبابة ـ نمر ـ فهد ـ هدهد ـ مهر ـ ثعبان ـ حمامة ـ صقر ـ أسد ـ فأر. | 38 |
| **الحيوانات البحرية والأسماك** | بطريق ـ مرجان ـ سمك ـ أصداف البحر. | 04 |
| **المجموع** | | **42** |

**جدول رقم 51: يوضح مفردات محور الحيوانات والطيور في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

يمثل محور "الحيوانات والطيور" من أقرب المحاور بمجالاته إلى المتعلم في هذه السن كونه يميل إلى التعرف عليها و على كل تفاصيلها، لذلك فإن ثراء الرصيد الإفرادي لهذا المحور في الكتب المدرسية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي أمر مهم جدا لعلاقته المتينة بالنمو اللغوي والعقلي والوجداني لدى المتعلم في سن السادسة، وهذا ما وجدناه في الكتاب المغربي الذي وظف مؤلفوه إحدى وخمسين مفردة ( 51) ، ست وأربعون منها للحيوانات والطيور، وخمسة للحيوانات البحرية والأسماك، غير بعيد عن هذا العدد تضمن الكتاب التونسي اثنان وأربعون كلمة منها ثمانية وثلاثون ( 38) للحيوانات والطيور، وأربعة أخرى للحيوانات البحرية والأسماك، غير أن الكتاب الجزائري اكتفى مؤلفوه بتسع وعشرين ( 29) مفردة واحدة منها فقط للحيوانات الحرية والأسماك.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في مفردات ثمانية هي: " العصفور، هدهد، غراب، خروف، كبش، قط، فراش، سمك"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** ضم الكتاب الجزائري ثمانية ( 08) كلمات جاءت كما يلي: " نحل، سنجاب، زرافة، ببغاء، ظبي، الضب، نملة، الهرة"

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**و- الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به تسع عشرة (19) وهي: " ديك رومي، العنزة، أغنام، الإوزة، يعسوب، يمامة، نحل، ضبع، خيل، قنفذ، جرذ، نمر، فهد، مهر، أسد، فأر، بطريق، مرجان، أصداف البحر"

**ز- الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب اثنين وعشرين ( 22) مفردة وهي:" كتكوت، بقرة، دابة، بوم، بطط، اليمامة، حية، شحارير، فرس، لقلاق، قردة، بهيمة، نعجة، غزالة، بغل، دب، زرزور، جياد، الكناري، حوت، محارة، سرطان"

**ح -الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في سبع عشرة كلمة (17) وهي : " العصفور، هدهد، مهر، صرصور، حصان، ذئب، نحلة، حلزون، الغراب، خرفان، كبش، القط، الشاة، جمل، فراشة، الحيوانات، سمك"

**ط- الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** اشترك المؤلفان في سبع عشرة مفردة ( 17) وهي:" عصفور، هدهد، أرنب، صرصور، حصان، طيور، غراب، خروف، فراخ، كبش، القط، الشاة، جمل، فراشة، الحيوانات، سمك"

**ي - الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في اثنين وعشرين كلمة وهي: "ديك، كلب، قط، خطاف، طاووس، إوزة، العصافير، خروف، غراب، غيلم، فراش، بلابل، ثعلب، ثور، كبش، دجاج، هدهد، ثعبان، حمامة، ذبابة، صقر، سمك"

### 3-1-6 - المحور السادس: التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات.

**أ - الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **التكنولوجيا والاتصالات** | ظرف - منظار - مذياع - مثقاب - لوحة رقمية - صورة شمسية - الحاسوب - الطابعة - الهاتف - الفأرة - المنبه - الأنترنيت - التلفاز - الرسوم المتحركة - جهاز سمعي بصري - أزرار الحاسوب - شاشة - لوحة المفاتيح - هاتف محمول. | 19 |
| **المواصلات** | شاحنة - حافلة - دراجة - طائرة - القطار - الباخرة - السفينة - الصاروخ - | 08 |
| **المجموع** | | **27** |

**جدول رقم 52: يوضح مفردات محور التكنولوحيا والاتصالات والمواصلات في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **التكنولوجيا والاتصالات** | كمبيوتر ـ حاسوب ـ رسالة قصيرة ـ شاشة الحاسوب ـ لوحة رقمية ـ منجر آلي ـ معجن آلي ـ التيار الكهربائي ـ المذياع. | 09 |
| **المواصلات** | سيارة . | 01 |
| **المجموع** | | **10** |

**جدول رقم 53: يوضح مفردات محور التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات في الكتاب تونس**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **التكنولوجيا والاتصالات** | تلفاز ـ رسالة ـ مسجلة ـ الهاتف ـ محراث ـ الرسوم المتحركة ـ ظرف ـ | 07 |
| **المواصلات** | غواصة ـ الجرار ـ السيارات ـ الحافلات ـ عربة ـ دراجة ـ إطار ـ مقود ـ عجلة ـ الفرامل ـ | 10 |
| **المجموع** | | **17** |

**جدول رقم 54: يوضح مفردات محور التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات في الكتاب المغربي**

أولى مؤلفو الكتاب الجزائري أهمية لمحور "التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات"، فوظفوا سبعا وعشرين مفردة منها تسع عشرة ( 19) لمجال التكنولوجيا والاتصالات وثمانية (08) أخريات للمواصلات، خلافا للكتاب التونسي الذي اكتفى مؤلفوه بسبع عشرة ( 17) مفردة واحدة (01) منها فقط للمواصلات، أما الكتاب المغربي فيزيد عن سابقه بسبعة ( 07) كلمات، عشرة (10) منها للمواصلات، وسبعة (07) لمجال التكنولوجيا والاتصالات.

**د- المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** لم ترد كلمة واحدة تشترك فيها المؤلفات الثلاثة.

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**هـ ـ الرصيد الخاص بالكتاب الجزائري:** اختص الكتاب الجزائري باثني عشر ( 12) كلمة جاءت كما يلي: " منظار، مثقاب، صورة شمسية، الطابعة، الفأرة، المنبه، الأنترنيت، جهاز سمعي بصري، أزرار الحاسوب، لوحة المفاتيح، هاتف محمول"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** أما الكتاب التونسي فقد تميز خمس مفردات هي: " كمبيوتر، رسالة قصيرة، منجر آلي، معجن آلي"

**ز ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** وردت فيه مفردات تسعة خاصة به وهي: " مسجلة، محراث، غواصة، الجرار، عربة، إطار، مقود، عجلة، الفرامل"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** وردت ثلاثة كلمات في الكتابين وهي: " مذياع، حاسوب، لوحة رقمية"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** عثرنا في المؤلفين على خمسة كلمات اشتركا في توظيفها وهي: " تلفاز، الهاتف، الرسوم المتحركة، الحافلة، دراجة"

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** اشترك الكتابان في كلمة واحدة فقط وهي: "سيارة"

### 3-1-7 ـ المحور السابع: اللعب والرياضة:

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **اللعب والرياضة** | السباحة ـ كرة القدم ـ نلعب ـ طائرة ورقية ـ يعدو ـ الرياضة ـ غميضة ـ مضرب ـ الحكم ـ المرمى ـ الحارس ـ فريق ـ كأس ـ ملاكم ـ كرة الطاولة ـ ركوب الدراجة ـ كرة السلة ـ رياضي ـ التسلية ـ لعب . | 20 |
| **المجموع** | | **20** |

**جدول رقم 55: يوضح مفردات محور اللعب والرياضة في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **اللعب والرياضة** | يلعب ـ اللهو ـ تسابق ـ أتدرب ـ تركض ـ الغميضى ـ عصابة ـ جرت ـ السباحة ـ الألعاب ـ | 10 |
| **المجموع** | | **10** |

**جدول رقم 56: يوضح مفردات محور اللعب والرياضة في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **اللعب والرياضة** | سباق ـ لعب ـ دمية ـ كرة القدم ـ لاعب ـ الكرة ـ المرمى ـ كرة السلة ـ الجري ـ المدرجات ـ الفريق ـ المتفرجون ـ اللاعبين ـ الميدان ـ الجمهور ـ حكم الوسط ـ المباراة ـ بطل ـ الرياضة ـ ملعب ـ السباحة ـ العدو ـ الرماية ـ تريضوا ـ كرة طائرة ـ نرد ـ الفت. | 28 |
| **المجموع** | | **28** |

**جدول رقم 57: يوضح مفردات محور اللعب والرياضة في الكتاب المغربي**

إن محور " اللعب والرياضة" يستهوي المتعلم في هذه السن ويشده إليه، لذا فإن الرصيد اللغوي الوظيفي الذي تتضمنه المقررات الدراسية في السنة الأولى توليه عناية بالغة، وهذا ما وجدناه في الكتب المغربي الذي احتوى على ثمانية وعشرين ( 28) مفردة، والكتاب الجزائري حل ثانيا بعشرين (20) مفردة، أما الكتاب التونسي فاكتفى بعشرة (10) كلمات.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت الكتب الثلاثة في مفردتين وهما: " السباحة، لعب"

**هـ ـ الرصيد الخاص بالكتاب الجزائري:** انفرد الكتاب الجزائري بأحد عشر كلمة هي: " طائرة ورقية، مضرب، المرمى، الحارس، كأس، ملاكم، كرة الطاولة، ركوب الدراجة، كرة السلة، رياضي، التسلية"

(1) أنيسي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** اكتفى الكتاب التونسي بأربعة كلمات هي: " اللهو، أتدرب، نركض، عصابة"

**زـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** وردت فيه أربع عشرة مفردة خاصة به وهي: " دمية، لاعب، المتفرجون، اللاعب، الميدان، الجمهور، بطل، ملعب، العدو، الرماية، تريضوا، كرة الطاولة، نرد، الفت"

**حـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** وردت ثلاثة كلمات في الكتابين وهي: " السباحة، الغميضة، لعب"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** عثرنا في المؤلفين على ثلاثة كلمات اشتركا في توظيفها وهي: " لعب، سباق، السباحة"

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** اشترك الكتابان في ثلاثة مفردات هي: " لعب، السباحة، سباق"

### 3-1-8 ـ المحور الثامن: الزمان والأعداد والأشكال والألوان:

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الزمان** | الليلة ـ الساعة ـ اليوم ـ الأحيان ـ شهور ـ الصباح ـ سنوات ـ ثوان | 08 |
| **الأعداد** | إثنان ـ الأرقام ـ ست. | 03 |
| **الأشكال** | مستطيلا ـ مثلثا ـ دائري ـ قرص ـ زاوية قائمة | **05** |
| **الألوان** | أبيض ـ حمراء ـ خضر ـ أصفر ـ زرقاء | **05** |
| **المجموع** | | **21** |

**جدول رقم 58: يوضح مفردات محور الزمان والأعداد والأشكال والألوان في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الزمان** | اليوم ـ موعد ـ الآن ـ مساء ـ الزوال ـ صباح ـ ساعات ـ يوم العيد ـ ربع ساعة ـ الربيع ـ الخريف ـ الصيف . | 12 |
| **الأعداد** | واحدة ـ اثنتان ـ ثلاثة. | **03** |
| **الأشكال** | | **00** |
| **الألوان** | حمراء ـ الأخضر ـ البيضاء | **03** |
| **المجموع** | | **18** |

**جدول رقم 59: يوضح مفردات محور الزمان والأعداد والأشكال والألوان في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:**(2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الزمان** | سنة ـ ربيع ـ يوم ـ الصيف ـ الصباح ـ شهر ـ الجمعة ـ الأحد ـ الأسبوع ـ عطلة ـ عيد الفطر ـ عيد الأضحى ـ محرم ـ ذي الحجة ـ شوال. | 15 |
| **الأعداد** | ست ـ المساء ـ الأولى ـ أربعة. | 04 |
| **الأشكال** | ـ المثلثات ـ المربعات ـ المعينات ـ مستطيلات ـ مكعب | **05** |
| **الألوان** | خضراء ـ صفراء ـ حمراء ـ أبيض ـ أزرق | **05** |
| **المجموع** | | **29** |

**جدول رقم 60: يوضح مفردات محور الزمان والأعداد والأشكال والألوان في الكتاب التونسي**

تضمن الكتاب المغربي تسعا وعشرين مفردة منها خمس عشرة ( 15) للزمان، وأربعة (04) للأعداد، وخمسة للأشكال، ومثيلها للألوان، أما الكتاب الجزائري فقد احتوى على إحدى وعشرين ( 21) مفردة توزعت إلى ثمانية ( 08) للزمان، وثلاثة ( 03) للأعداد، وخمسة للأشكال، وخمسة أخرى ( 05) للألوان، غير أن الكتاب التونسي فقد وظف مؤلفوه ثمانية عشرة ( 18) مفردة، موزعة إلى اثني عشرة ( 12) للزمان، وثلاثة ( 03) للأعداد، وثلاثة (03) أخرى للألوان، أما الأشكال فلم ترد في هذا المجال أي مفردة.

---

(1) أنيسي في القراءة، السنة الأولى أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب.

**د ـ الرصيد الخاص بالكتاب الجزائري:** انفرد الكتاب الجزائري بأحد عشر كلمة هي: " طائرة ورقية، مضرب، المرمى، الحارس، كأس، ملاكم، كرة الطاولة، ركوب الدراجة، كرة السلة، رياضي، التسلية"

**هـ ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** اكتفى الكتاب التونسي بأربعة كلمات هي: " اللهو، أتدرب، نركض، عصابة"

**وـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** وردت فيه أربع عشرة مفردة خاصة به وهي: " دمية، لاعب، المتفرجون، اللاعب، الميدان، الجمهور، بطل، ملعب، العدو، الرماية، تريضوا، كرة الطاولة، نرد، الفت"

**زـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** وردت ثلاثة كلمات في الكتابين وهي: " السباحة، الغميضة، لعب"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** عثرنا في المؤلفين على ثلاثة كلمات اشتركا في توظيفها وهي: " لعب، سباق، السباحة"

**ط ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** اشترك الكتابان في ثلاثة مفردات هي: " لعب، السباحة، سباق".

## 2-3 ـ وصف الرصيد اللغوي في كتب السنة الثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب:

### 1-2-3 ـ المحور الأول: الحياة الاجتماعية:

**أ ـ الكتاب الجزائري:**(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أسماء الأشخاص (الأعلام)** | ليلى ـ سعاد ـ سلمى ـ مريم ـ أحمد ـ لخضر ـ سهام ـ هشام ـ ياسمين ـ سمير ـ فريد ـ سليمان ـ علي ـ أمين ـ منى ـ حنان ـ سليم ـ جمال ـ عمر ـ وداد ـ سندس. | 21 |
| **المدرسة** | العلم ـ المدرسة ـ الساحة ـ القسم ـ محفظة ـ التلاميذ ـ كوس ـ الجرس ـ الدراسة ـ تمرين ـ كتاب ـ طاولة ـ المعلمة ـ المكتب ـ طبشور ـ كناش ـ درج ـ قصص ـ روضة ـ قواميس ـ المطالعة ـ دفاتر ـ مجلة. | 23 |
| **الملابس والأدوات الشخصية** | ملابس ـ مئزر ـ فستان ـ مناديل ـ مطرية ـ ثوب ـ القميص ـ ضفيرة ـ أحذية ـ قلادات ـ عباءات ـ المعجون ـ الفرشاة. | 13 |
| **المدينة والقرية** | المدينة ـ الريف ـ الشوارع ـ المسرح ـ الحدائق العمومية ـ المحلات التجارية ـ الضجيج ـ البادية ـ قاعة السينما ـ معرض الكتاب ـ مقام الشهيد ـ المتحف ـ الحي ـ حديقة التجارب ـ الطريق ـ الرصيف ـ مصانع ـ الزريبة ـ البستان. | 19 |
| **الطعام والشراب** | الكسكس – اللحم – الحلوى – العصير ـ الخضر ـ الفاكهة ـ عصائر ـ مشتقات الحليب ـ عجائن ـ معلبات ـ مواد غذائية ـ السكريات ـ المشروبات الغازية ـ فطور ـ الأكل ـ الحليب ـ البقوليات ـ الغداء ـ موز ـ برتقال ـ بطيخ ـ خوخ ـ طماطم ـ تفاح ـ عنب ـ جبن ـ العشاء ـ مكسرات ـ المأكولات ـ زيت. | 30 |
| **الأسرة والعائلة** | الأم ـ أبي ـ أختي ـ العائلة ـ الجد ـ الجدة ـ الأولاد ـ عمي ـ خالي ـ ابنة خالها ـ عمة. | 11 |
| **السكن وأجزاؤه ولوازمه** | البيت ـ منزل ـ الأثاث ـ الخزانة ـ الأفرشة ـ بطانية ـ الدار ـ الحنفية ـ الأواني ـ الزرابي ـ حمام. | 11 |
| **المجموع** | | **128** |

**جدول رقم 61: يوضح مفردات محور الحياة الاجتماعية في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أسماء الأشخاص (الأعلام)** | ياسمين ـ تسنيم ـ سيرين ـ عارف ـ ذاكر ـ إيلاف ـ حافظ ـ منذر ـ ماريا ـ أمين ـ وسيم ـ عائدة ـ سعاد ـ عمر ـ بهاء ـ يوسف ـ مصطفى ـ ضياء ـ حبيبة ـ وحيد ـ فوزي ـ وجدان ـ عليسة ـ غسان ـ وليد ـ أريج ـ عزيز ـ منير ـ سميرة ـ رحمة ـ دحدوح ـ مروان ـ رسلان ـ سعيد ـ راسم ـ رؤى ـ سمير ـ سلمى ـ أحمد ـ سامية ـ بدور ـ ديسوم ـ سليم ـ إيناس ـ هيام ـ مراد ـ سلوى ـ خليل ـ هشام ـ درصاف ـ رمضان ـ أمجد ـ ريان. | 53 |
| **المدرسة** | المدرسة ـ ساحة ـ قاعات الدرس ـ العلم ـ معلمين ـ الكتب ـ قسم ـ السنة الدراسية ـ الطاولات ـ السبورات ـ الكتابة ـ النوافذ ـ المقاعد ـ المديرة ـ الرسوم ـ الدرس ـ الجرس ـ الأنشطة المدرسية ـ أدوات مدرسية ـ أوراق ـ حافظة ـ بحوث علمية ـ مجلات ـ مطويات ـ أناشيد ـ الجمع ـ الطرح ـ حصة ـ القلم ـ الإنتاج الكتابي. | 30 |
| **الملابس والأدوات الشخصية** | منديل ـ الثوب ـ الملابس ـ ميدعة ـ تاج ـ قناع ـ الحقائب ـ بدلة ـ رداء. ـ زي. | 10 |
| **المدينة والقرية** | القرية ـ الوادي ـ المصنع ـ التلوث ـ منتزه ـ المدن ـ محلات ـ المصانع ـ مصنوعات ـ المعبد ـ الرصيف ـ الإشارات الضوئية ـ الطريق ـ جسر ـ الشوارع ـ الحي ـ البلدية ـ القرية ـ البستان. | 19 |
| **الطعام والشراب** | العسل ـ العشاء ـ خبز ـ برتقال ـ قوت ـ الطعام ـ اللحم ـ فطور ـ الأطعمة ـ الغلال ـ الجزر ـ الحليب ـ مرطبات ـ أرغفة ـ الملح ـ الخميرة. | 16 |
| **الأسرة والعائلة** | أم ـ جد ـ أخي ـ العم ـ أختي ـ خالتي ـ جدتي ـ الأسرة ـ العائلة ـ والدي ـ إخوتي. | 11 |
| **السكن وأجزاؤه ولوازمه** | البيت ـ الجدران ـ الأثاث ـ المنزل ـ أبواب ـ نوافذ ـ غرف ـ مرش ـ حديقة ـ غرفة الجلوس ـ المطبخ ـ أغطية. | 12 |
| **المجموع** | | **151** |

**جدول رقم 62: يوضح مفردات محور الحياة الاجتماعية في الكتاب التونسي**

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.

## ج ـ الكتاب المغربي: (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أسماء الأشخاص (الأعلام)** | سلمى ـ حسام ـ سعد ـ كلثوم ـ عثمان ـ كنزة ـ آدم ـ مشيرة ـ بدر ـ رضوان ـ سعاد ـ ادريس ـ هشام ـ نجيب ـ حكيمة ـ سميرة ـ عمر ـ بثينة ـ مسعود ـ حاتم ـ سفيان ـ فاطمة ـ أمينة ـ علي ـ أحمد ـ خديجة ـ صابر ـ حفيظة ـ دعاء ـ ليلى ـ مريم ـ خدوج ـ حامد ـ رضا ـ منى ـ عنترة ـ سعدان ـ مصطفى ـ سناء ـ ياسين. | 40 |
| **المدرسة** | دروس ـ كتاب ـ قصة ـ أدوات ـ ساحة ـ مدرسة ـ الناقوس ـ جرس ـ مكتب ـ المدير ـ التلاميذ ـ المعلمة ـ القسم ـ المربية ـ القراءة ـ الاستراحة ـ مكتبة ـ المحفظة ـ الأدوات ـ الحروف ـ الأرقام ـ قلم ـ بيكارا ـ قلم رصاص. | 25 |
| **الملابس والأدوات الشخصية** | مطرية ـ الثياب ـ معطف ـ قميص ـ جورب ـ الفوطة ـ الصابون ـ الفرشة ـ السنون ـ صدار ـ طاقية ـ نظارة ـ جلباب ـ طربوش ـ بذلة ـ حذاء ـ سراويل ـ فستان ـ عقد ـ جواهر. | 20 |
| **المدينة والقرية** | الأسواق ـ المدينة ـ حي ـ مجاري المياه ـ الأرصفة ـ قرية ـ المراعي ـ الأزقة ـ القروي ـ الشارع ـ عمارات ـ مصنع ـ المتنزه ـ البلدية ـ زريبة ـ حديقة الحيوانات. | 16 |
| **الطعام والشراب** | عنب ـ توت ـ تين ـ حليب ـ جبن ـ بيض ـ خبز ـ المشمش ـ المشروبات ـ الحلويات ـ اللحم ـ التفاح ـ الفطور ـ الشكلاطة ـ عجة ـ لمجة ـ زبدة ـ المقدونس ـ غذاء ـ الخضر ـ الطماطم ـ الفلفل ـ البطاطس ـ اللوبياء ـ النبق ـ اللبن ـ التفاح ـ رمان ـ قهوة ـ التمر ـ الحلواء ـ الزيت ـ الزيتون ـ عصير ـ برتقال ـ كسرة ـ العشاء ـ شربة ـ حريرة ـ وجبة ـ رغيف ـ العسل ـ الشاي ـ العدس ـ الفول ـ الكعك ـ الجوز ـ اللوز ـ الكسكس ـ فطير ـ التغذية ـ الزبيب ـ العصيدة. | 53 |
| **الأسرة والعائلة** | أبي ـ أمي ـ الأسرة ـ أختي ـ الأهل ـ زوجة ـ عم ـ خالاتي ـ جدتي ـ أقارب ـ مولود جديد ـ أخي ـ خالي. | 13 |
| **السكن وأجزاؤه ولوازمه** | منزل ـ الباب ـ غرفة ـ مطبخ ـ حمام ـ بهو ـ صنابير الماء ـ محول الكهرباء ـ النوافذ ـ الأثاث ـ الكنبات ـ أرائك ـ وثاب ـ حمام ـ مغسل ـ الفراش ـ البيت ـ سرير ـ سطح ـ حديقة ـ شرفة ـ المهد ـ الخزانة ـ المقلاة ـ الملح ـ الحجرة ـ كرسي ـ الجنينة ـ ثلاجة ـ مكنسة ـ قصعة الخشب ـ دورة مياه. | 34 |
| **المجموع** | | **201** |

**جدول رقم 63: يوضح مفردات محور الحياة الاجتماعية في الكتاب المغربي**

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

لقي محور "الحياة الاجتماعية" اهتماما بالغا من مؤلفي الكتاب المغربي فأوردوا مائتين ومفردة (201) تعبر كلها عن حياة المتعلم الاجتماعية، أما الكتاب التونسي فقد وظف مائة وواحد وخمسين (151) كلمة، يتبعه الكتاب الجزائري بمائة وثمانية وعشرين (128) مفردة.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** التقى مؤلفو الكتب الثلاثة في توظيف اثنين وعشرين ( 22) مفردة وهي: " سعاد، هشام، المدرسة، ساحة، قسم، الجرس، ثوب، مصنع، المدينة، الرصيف، الشارع، الحي، العشاء، برتقال، اللحم، فطور، الحليب، أم، أب، أختي، الأثاث، المنزل"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** (1) ضم الرصيد ثمانية وخمسين ( 58) مفردة جاءت كما يلي: "ليلى، لخضر، سهام، فريد، سليمان، حنان، سليم، جمال، وداد، سندس، التلاميذ، كوس، الدراسة، تمرين، طبشور، كناش، درج، روضة، قواميس، المطالعة، دفاتر، مئزر، ضفيرة، قلادة، عباءة، المعجون، الفرشاة، الريف، المسرح، الحدائق العمومية، الضجيج، قاعة السينما، معرض الكتاب، مقام الشهيد، المتحف، حديقة التجارب، الفواكه، مشتقات الحليب، عجائن، المعلبات، مواد غذائية، السكريات، المشروبات الغازية، الأكل، البقوليات، موز، بطيخ، خوخ، عنب، جبن، مكسرات، الأولاد، ابنة خالي، بطانية، الدار، حنفية، الأواني، الزرابي"

**وـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** (2) وظف الكتاب سبعا وخمسين (57) كلمة خاصة به وهي: " تسنيم، سيرين، عارف، ذاكر، إيلاف، حافظ، منذر، ماريا، وسيم، عائدة، بهاء، يوسف، ضياء، حبيبة، وحيد، فوزي، وجدان، عليسة ، غسان، وليد، أريج، عزيز، منير، رحمة، دحدوح، مروان، رسلان، سعيد، راسم، رؤى، سامية، بدور، ديسوم، إيناس، هيام، مراد، خليل، درصاف، رمضان، أمجد، ريان، قاعات الدرس، السنة الدراسية، السبورات، كتابة، النوافذ، الرسوم، الأنشطة المدرسية، أوراق، حافظة، بحوث علمية، مطويات، أناشيد، الجمع، الطرح، حصة، الإنتاج الكتابي"

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.
(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.

**ز ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** تميـز الكتـاب المغـربي بتوظيف مائة وثمانية عشـرة (118) مفردة في محور" الحياة الاجتماعية" وهي: " حسام، سعد، كلثـوم، عثـمان، كنـزة، آدم، مشيرة، بدر، رضوان، ادريس، نجيب، حكيمة، بثينة، مسعود، حاتم، سفيان، فاطمة، أمينة، خديجة، صابر، حفيظة، دعاء، خدوج، حامد، رضا، عنترة، سعدان، سناء، ياسين، الناقوس، المربية، القراءة، الاستراحة، مكتبة، الحروف، الأرقام، بيكارا، قلم رصاص، مطرية، معطف، جورب، الفوطة، الصابون، السنون، صدار، طاقية، نظارة، جلباب، طربوش، سراويل، عقد، جواهر، الأسواق، مجاري المياه، الأزقة، القروي، عمارات، المتنزه، زريبة، حديقة الحيوانات، توت، تين، بيض، المشمش، الشكلاطة، لمجة، عجة، زبدة، المقدونس، الفلفل، البطاطس، اللوبياء، النبق، اللبن، رمان، قهوة، التمر، الزيتون، كسرة، شربة، حريرة، وجبة، الشاي، العدس، الفول، الكعك، الجوز، اللوز، فطير، الزبيب، العصيدة، الأهل، زوجة، أقارب، مولود جديد، خالي، حمام، بهو، صنابير الماء، محول الكهرباء، الكنبات، الأرائك، وثاب، حمام، مغسل، سرير، سطح، شرفة، المهد، المقلاة، الحجرة، الجنينة، ثلاجة، مكنسة، قصعة الخشب، دورة مياه"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك الكتابان في خمس وثلاثين ( 35) مفردة وهي: "ياسمين، أمين، سعاد، سمير، سلمى، هشام، المدرسة، ساحة، قسم، الطاولة، الجرس، ثوب، ملابس، مصنع، المدينة، محلات، الرصيف، الشوارع، الحي، العشاء، برتقال، اللحم، فطور، الحليب، أم، أب، أختي، العم، أخي، خالي، جدتي، العائلة، البيت، الأثاث، المنزل"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** وظف المؤلفان خمسا وأربعين ( 45) مفردة مشتركة وهي: "ليلى، سعاد، سلوى، مريم، أحمد، هشام، منى، عمر، علي، مدرسة، ساحة، القسم، محفظة، التلاميذ، الجرس، المعلمة، مكتب، فستان، مطرية، ثوب، قميص، حذاء، الفرشاة، المدينة، الشارع، الحي، الرصيف، مصنع، زريبة، اللحم، الحلوى، العصير، الفطور، الحليب، عداء، برتقال، العشاء، أم، أب، أختي، عم، خالي، منزل، الأثاث، الفراش.

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** اشتركت ثمانية وأربعون ( 48) كلمة في الرصيد الإفرادي المشتـرك بيـن الكتابيـن فجاءت كما يلي: " سعـاد، هشـام،سميرة، عمـر، أحمـد ،مصطفى، الدرس، كتاب، ساحة، مدرسة، الجـرس، أدوات، المديـر، القسـم،

معلمة، قلم، الثوب، بذلة، المدينة، حي، الرصيف، القرية، الشوارع، مصنع، البلدية، العسل، العشاء، خبز، برتقال، اللحم، فطور، حليب، رغيف، ملح، أم، أب، أخ، عم، أختي، خالتي، الجدة، الأسرة، البيت، الأثاث، منزل، نوافذ، غرفة، مطبخ"

### 3-2-2- المحور الثاني: الصحة والعلاج :

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أعضاؤه وحواسه** | يده ـ رأسي ـ بطني ـ الجسم ـ أسناني ـ اللثة ـ ضرس ـ الأعضاء ـ رجل. | 09 |
| **الصحة والعلاج** | السقام ـ ألم ـ وجع ـ صحة ـ الفيتامينات ـ وقاية ـ عيادة ـ وصفة ـ الدواء ـ مرض ـ مسوسة ـ السمنة. | 12 |
| **المجموع** | | **21** |

**جدول رقم 64: يوضح مفردات محور االصحة والعلاج في الكتاب الجزائري**

**ب ـ الكتاب التونسي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أعضاؤه وحواسه** | وجنتاها ـ كتف ـ مسمع ـ الاستماع ـ بصر ـ الأبدان ـ القلب ـ الأذنين ـ العينين ـ رأس ـ وجه ـ جبين ـ بشرة ـ الأظفار ـ فم ـ سواعد ـ فؤاد ـ أصابع ـ حاجبيها ـ الجسم ـ يد ـ الخطى ـ جنبي. | 23 |
| **الصحة والعلاج** | الدواء ـ الشفاء ـ رعشة ـ حرارة ـ الآلام ـ الحمى ـ مرض ـ وصفة ـ الدواء ـ الاسعافات ـ صحة ـ طب ـ المداواة ـ السلامة ـ الفحص الطبي ـ الطب المدرسي ـ قاعة التمريض. | 16 |
| **المجموع** | | **39** |

**جدول رقم 65: يوضح مفردات محور الصحة والعلاج في الكتاب التونسي**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.
(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.

**ج ـ الكتاب المغربي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **أعضاؤه وحواسه** | ظهر ـ حضن ـ وجه ـ اليد ـ رجل ـ ذراع ـ أجفان ـ ساعد ـ أقدام ـ عين ـ لسان ـ فم ـ اللوزتين ـ صدري ـ الجسم ـ الأمعاء ـ البصر ـ أسنان ـ القامة ـ السن ـ الورك ـ الركبة ـ الكعب ـ الوتر ـ كف ـ رقبة. | 26 |
| **الصحة والعلاج** | صيدلية ـ مريضة ـ الدواء ـ المستشفى ـ المصحة ـ قاعة العمليات ـ قسم المستعجلات ـ قسم الإنعاش ـ قاعة الفحص ـ الأشعة ـ السكانير ـ راديو ـ الكحول ـ القطن ـ الجرح ـ عيادة ـ أطباء مختصون ـ وصفة ـ الألم ـ طبيب الأسنان ـ مخدرا ـ شفاء ـ الفحوص. | 23 |
| **المجموع** | | **49** |

**جدول رقم 66: يوضح مفردات محور الصحة والعلاج في الكتاب التونسي**

كان الكتاب المغربي أكثر حظا من نظيريه في توظيف الرصيد الوظيفي الخاص بمحور "الصحة والعلاج"، فضم في ثناياه تسعا وأربعين ( 49) مفردة، خلافا للكتاب التونسي الذي قل عنه بعشرة كلمات ( 10)، ووظف تسعا وثلاثين مفردة، أما الكتاب الجزائري فاكتفى مؤلفوه بإحدى وعشرين (21) فحسب.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في خمس مفردات هي: " يد، جسم، ألم، وصفة، دواء"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده أحد عشر ( 11)، جاءت كالآتي:" بطن، لثة، ضرس، أعضاء، رجل، سقام، ألم، الفيتامينات، وقاية، مسوسة، السمنة"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به ستا وعشرين (26) وهي: " وجنة، كتف، مسمع، استماع، أبدان، قلب، الأذن، جبين، بشرة، أظفار، سواعد، فؤاد، أصابع، حاجب، الخطى، جنب، الشفاء، رعشة، حرارة، الحمى، الإسعافات، طب، المداواة، السلامة، الطب المدرسي، قاعة التمريض"

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

**ز- الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب أربعة وثلاثين ( 34) مفردة:" ظهر، حضن، ذراع، أجفان، أقدام، لسان، اللوزتين، صدر، الأمعاء، البصر، القامة، الورك، الركبة، الكعب، الوتر، كف، رقبة، صيدلية، مريضة، المستشفى، المصحة، قاعة العمليات، قسم المستعجلات، قسم الإنعاش، قاعة الفحص، الأشعة، السكانير، راديو، الكحول، القطن، الجرح، أطباء مختصون، طبيب الأسنان، مخذر"

**ح - الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** لم يشترك المؤلفان إلا في سبعة كلمات هي:" رأس، جسم، ألم، صحة، وصفة، الدواء، مرض"

**ط - الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** اشترك المؤلفان في ستة مفردات هي: " يد، أسنان، ألم، وصفة، الدواء، عباءة"

**ي - الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في اثني عشرة كلمة وهي: "عين، وجه، فم، جسم، يد، دواء، شفاء، ألم، وصفة، الدواء، الفحوص، قاعة الفحص"

### 3-2-3- المحور الثالث: الحياة الاقتصادية:

**أ - الكتاب الجزائري:**(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الفلاحة** | محراث - حوض - الحب - زرع - غرس - قمح - السنابل ـ المناجل - درس . | 09 |
| **الصنائع والمهن** | المعلمة - الفلاح - الطرز - القائد - الصنارة - موظف شركة المياه - الطبيبة - طبيب الأسنان - الممرضة - المنشطة - البهلوان - عون الاستقبال - أدوات الصيد - الحرف - الحرفيون - المهن - صناع - الطرز. | 19 |
| **المجموع** | | **28** |

**جدول رقم 67: يوضح مفردات محور الحياة الاقتصادية في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.

**ب ـ الكتاب التونسي:**(1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الفلاحة** | الفلاح ـ الأتلام ـ خطوط عميقة ـ سنبلة ـ حبات القمح ـ الطاحونة ـ دقيق ـ شعير ـ المخزن ـ بذرة ـ الحقل ـ تخزين ـ الخضرة . | 13 |
| **الصنائع والمهن** | معلم ـ البستاني ـ ممرضة ـ الحداد ـ الخياطة ـ الحائكة ـ النجار ـ الفلاح ـ الحارس ـ النحت ـ حرفة ـ المديرة ـ السندان ـ القضبان ـ المطرق ـ المزقوم ـ الإكليم ـ المنشار ـ المسمار ـ رئيس العملة ـ محمل ـ آلة خياطة ـ الورشة ـ الحرفة ـ شرطي المرور ـ المعاول ـ الرفوش ـ المساحي ـ المرشات ـ النحات ـ. | 30 |
| **المجموع** | | **43** |

**جدول رقم 68: يوضح مفردات محور الحياة الاقتصادية في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الفلاحة** | محراث ـ معول ـ الحقول ـ الحصاد ـ ساقية ـ قلب ـ حرث ـ أحواض ـ بذور ـ شتائل ـ مسحاة ـ مجرفة ـ مسلفة ـ الحبوب ـ الزرع ـ السنابل ـ قمح ـ شعير ـ الذرة ـ دراس ـ فسيلة ـ البرسيم ـ الطاحونة ـ المروحة ـ الرحى. | 25 |
| **الصنائع والمهن** | شرطي ـ معلمة ـ طباخ ـ بيطار ـ فلاح ـ النجار ـ مسمار ـ نقوش ـ المنشار ـ المسجح ـ المطرقة ـ الكماشة ـ البريمة ـ الصباغة ـ الصيد ـ الصنارة ـ القصبة ـ الممرضة ـ الطبيب ـ الكلاب ـ الحصادين ـ منسج ـ الخياطة ـ الطرز ـ آلة الخياطة ـ مغزل ـ الخباز. | 27 |
| **المجموع** | | **52** |

**جدول رقم 69: يوضح مفردات محور الحياة الاقتصادية في الكتاب المغربي**

---

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

تنوعت مفردات رصيد "الحياة الاقتصادية" في الكتاب المغربي وصلت إلى اثنين وخمسين (52) مفردة، أما الكتاب التونسي فقد وظف مؤلفوه ثلاثا وأربعين ( 43) ، والكتاب الجزائري اكتفى بثمانية وعشرين مفردة.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في أربعة كلمات هي: " الحب، معلمة، الفلاح، الممرضة"

**ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده عشرة ( 10)، جاءت كالآتي:" غرس، مناجل، القائد، موظف شركة المياه، طبيب الأسنان، المنشطة، البهلوان، عون الاستقبال، المهن، صناع"

**هـ ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به تسع عشرة ( 19) وهي: " الأتلام، خطوط، دقيق، الخضرة، البستاني، الحداد، الحائكة، الحارس، النحت، السندان، القضبان، المزقوم، الإكليم، رئيس العملة، محمل، الورشة، المرش، النحات"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب ستا وعشرين ( 26) مفردة:" الحقول، الحصاد، ساقية، قلب، حرث، شتائل، مجرفة، مسلفة، الذرة، فسيلة، البرسيم، المروحة، الرحى، طباخ، بيطار، نقوش، مسجح، الكماشة، البريمة، الصباغة، القصبة، الكلاب، الحصادين، منسج، مغزل، الخباز"

ز ـ **الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** لم يشترك المؤلفان إلا في خمس كلمات هي:" الحب، معلم، الفلاح، الممرضة، الحرفة"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** اشترك المؤلفان في أربع عشرة ( 14) مفردة هي: " محراث، حوض، الحب، الزرع، قمح، السنابل، دراس، المعلمة، الفلاح، الطرز، الصنارة، الطبيب، الممرضة، الصيد"

**طـ ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في ثلاث عشرة كلمة وهي: "سنبلة، حب، طاحونة، شعير، قمح، معلمة، خياطة، النجار، الفلاح، السندان، المنشار، معلمة، الممرضة"

## 2-3 - 4 ـ المحور الرابع: الكون والطبيعة:

### أ ـ الكتاب الجزائري: (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **النبات** | الأزهار ـ شجرة ـ ورود ـ الحب ـ غصن ـ فل ـ السرو ـ البلوط ـ الصنوبر ـ العرعار ـ النخيل ـ الحلفاء. | 12 |
| **الكون والطبيعة** | الطبيعة ـ البحيرة ـ الماء ـ غيم ـ الأمطار ـ الشمس ـ الصحراء ـ الرمال ـ الكثبان ـ سحابة. | 10 |
| **المجموع** | | **22** |

**جدول رقم 70: يوضح مفردات محور الكون والطبيعة في الكتاب الجزائري**

### ب ـ الكتاب التونسي: (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **النبات** | النباتات ـ الأشجار ـ المزروعات ـ أزهار ـ غصينات ـ شجرة السنديان ـ شجرة الصنوبر ـ شجرة الفلين. | 08 |
| **الكون والطبيعة** | الصحاري ـ شمس ـ الكثبان الرملية ـ هضاب ـ الريح ـ النسيم ـ وادي ـ المحيط ـ الكائنات الحية ـ الفضاء ـ الكواكب ـ عطارد ـ حرارة ـ الليل ـ برودة ـ الزهرة ـ جو ـ غيوم ـ المريخ ـ صخري ـ الأرض ـ القمر ـ هواء ـ النجم ـ الغابة ـ المطر ـ سيول ـ الثلوج ـ برك ـ مستنقعات ـ المرتفعات ـ مزارع ـ العاصفة ـ العالم ـ أمواج ـ البحار ـ البئر. | 37 |
| **المجموع** | | **45** |

**جدول رقم 71: يوضح مفردات محور الكون والطبيعة في الكتاب التونسي**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.
(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.

**ج ـ الكتاب المغربي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **النبات** | ورود ـ أشجار ـ الأزهار ـ شجرة الأرز ـ النبات ـ فلة ـ السدرة ـ كرمة. | 08 |
| **الكون والطبيعة** | القمر ـ الغروب ـ مطر ـ السماء ـ الأرض ـ الشاطئ ـ الماء ـ الجبل ـ الشمس ـ الغابة ـ الجداول ـ الغيوم ـ البرق ـ الرعد ـ الآبار ـ البحيرات ـ عيون ـ أنهار ـ الجداول ـ السيول ـ قوس قزح ـ غار ـ الندى ـ السهل ـ التلال ـ هواء ـ البحر ـ الجو ـ الثلج ـ نجمة ـ المروج ـ النهار ـ الظلام ـ الفضاء. | 34 |
| **المجموع** | | **42** |

**جدول رقم 72: يوضح مفردات محور الكون والطبيعة في الكتاب المغربي**

اعتنى الكتاب التونسي بتوظيف مفردات المحور "الحياة الاقتصادية" لما له من أثر على نماء الكفاية اللسانية لدى المتعلم فأوردوا خمسا وأربعين ( 45) مفردة، أما الكتاب التونسي، فقد قل العدد عن سابقه بثلاثة كلمات فحسب ( 43)، فحين، احتوى الكتاب الجزائري نصف ما جاء في نظيريه واكتفى مؤلفوه باثنين وعشرين (22) مفردة فقط.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في أربعة كلمات هي: " أزهار، أشجار، شمس، غيوم"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده سبعة ( 07)، جاءت كالآتي:" البلوط، العرعار، النخيل، الحلفاء، الطبيعة، الرمل، سحابة"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به ثمانية وعشرون ( 28) وهي: " المزروعات، السنديان، الفلين، هضاب، الريح، النسيم، وادي، المحيط، الكائنات الحية، الفضاء، الكواكب، عطارد، حرارة، حرارة، الليل، برودة، الزهرة، المريخ، صخري، النجم، سيول، برك، مستنقعات، المرتفعات، مزارع، العاصفة، العالم، أمواج"

**زـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب عشرين (20) مفردة:" شجرة الأرز،

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

السدرة، كرمة، الغروب، الشاطئ، الجبل، الجداول، البرق، الرعد، عيون، أنهار، قوس قزح، غار، الندى، السهل، التلال، المروج، النهار، الظلام، الفضاء"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** لم يشترك المؤلفان إلا في اشترك المؤلفان في تسعة (09) كلمات هي: " أزهار، شجرة، الصنوبر، الصحراء، شمس، كثبان، رمل، غيم، المطر"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** لم يشترك الكتابان إلا في ستة ( 06) كلمات هي: " أزهار، شجرة، فل، البحيرة، الغيوم، الشمس"

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في اثني عشرة كلمة وهي: "النبات، الأشجار، الأزهار، شمس، جو، غيوم، الأرض، هواء، المطر، السيول، الثلج، البحر"

**3-2-5 ـ المحور الخامس: الحيوانات والطيور:**

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الحيوانات والطيور** | عصفور ـ أرنب ـ نحلة ـ الطائر ـ السنونوة ـ الخرفان ـ أطيار ـ البطة ـ الغراب ـ الفراشات ـ الجمال ـ القط ـ الباندا. | 13 |
| **الحيوانات البحرية والأسماك** | الأسماك. | 01 |
| **المجموع** | | **14** |

**جدول رقم 73: يوضح مفردات محور الحيوانات والطيور في الكتاب المغربي**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الحيوانات والطيور** | أرنب ـ الفيل ـ الثعلب ـ الجرذان ـ القوارض ـ الحمام ـ ثور ـ النحلة ـ العصافير ـ الطير ـ سنجاب ـ الدببة ـ نحل ـ كبش ـ الأسد. | 15 |
| **الحيوانات البحرية والأسماك** | سمكة ـ نجم البحر ـ القنديل ـ المرجان ـ الصدفات ـ حصان البحر ـ السرطان ـ الحيوانات البحرية ـ القرش ـ الحبار ـ السلحفاة ـ الأخطبوط. | 13 |
| **المجموع** | | **28** |

**جدول رقم 74: يوضح مفردات محور الحيوانات والطيور في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:**(2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الحيوانات والطيور** | البقرة ـ ثيران ـ ثعبان ـ فرس ـ الزرافة ـ الدجاج ـ حيوان ـ طير ـ الصرار ـ نملة ـ القرد ـ الدببة ـ القطط ـ الفئران ـ ماعزة ـ كتكوت ـ الأغنام ـ السنونو ـ الدواب ـ الخنيفساء ـ دودة القز ـ الفراشة ـ النحلة ـ دودة الأرض ـ الناموسة ـ العصفورة ـ دعسوقة ـ الحرباء ـ جرو ـ ذئب ـ الكلاب ـ اللبؤة ـ النعجة ـ الفرس ـ المهر ـ الشبل ـ الفرخ ـ الحمل ـ أسد ـ شبل ـ أرنب ـ الفهود ـ الأفيال ـ الثعلب ـ القنفذ ـ الضباع ـ الأنمر ـ عجول ـ البلابل ـ الغزلان ـ الحصان ـ وعل ـ السلحفاة ـ فأر ـ نحلة ـ وحيد القرن ـ السنجاب ـ الحمار الوحشي ـ الديك ـ الحمامة ـ الحجلة ـ اللقلاق ـ النغاف ـ النسور ـ الوطواط. | 68 |
| **الحيوانات البحرية والأسماك** | السردين ـ المحار ـ الإربيان ـ سمك موسى ـ التن ـ فواكه البحر ـ الأسماك. | 07 |
| **المجموع** | | **75** |

**جدول رقم 75: يوضح مفردات محور الحيوانات والطيور في الكتاب المغربي**

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

يعد محور الحيوانات والطيور من أقرب المحاور إلى حياة المتعلم في هذه السن، ومعرفة الألفاظ الدالة عليه أمر ضروري لنموه اللغوي والاجتماعي، وهذا ما وجدناه في الكتاب المغربي فوظف مؤلفوه خمسا وسبعين مفردة، خلافا للكتاب التونسي الذي عثرنا بين ثناياه على ثمانية وعشرين ( 28) مفردة، أما الكتاب الجزائري فصفحاته لم تحمل سوى أربعة عشرة كلمة فحسب.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في أربعة كلمات هي: " عصفور، نحلة، طير، أسماك"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده سبعة ( 05)، جاءت كالآتي:" الخرفان، البطة، الغراب، الجمال، الباندا"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به أربعة عشرة (14) وهي: " الجرذان، القوارض، ثور، كبش، نجم البحر، القنديل، المرجان، الصدفات، حصان البحر، السرطان، الحيوانات البحرية، القرش، الحبار، الأخطبوط"

**ز ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب ثلاثا وخمسين ( 53) مفردة:" البقرة، ثعبان، فرس، الزرافة، الدجاج، حيوان، الصرار، نملة، القرد، الفئران، ماعزة، كتكوت، الأغنام، الدواب، الخنيفساء، دودة القز، دودة الأرض، الناموسة، الدعسوقة، الحرباء، جرو، ذئب، الكلاب، اللبؤة، نعجة، الفرس، المهر، الشبل، الفرخ، الحمل، الفهد، القنفذ، الضبع، النمر، العجل، البلبل، الغزال، الحصان، الوعل، وحيد القرن، الحمار الوحشي، الديك، الحجلة، اللقلاق، النغاف، النسور، الوطواط، السردين، المحار، الإربيان، سمك موسى، التن، فواكه البحر"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في أربعة ( 04) كلمات هي: " عصفور، نحلة، طير، سمك"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** لم يشترك الكتابان إلا في ثمانية ( 08) كلمات هي: " العصفور، أرنب، نحلة، طائر، السنونوة، الفراشة، القط، الأسماك"

### 6-2-3 ـ المحور السادس: التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات.

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **التكنولوجيا والاتصالات** | الأقراص الليزرية ـ اللوحات الرقمية ـ الفأرة ـ طوابع بريدية ـ الحاسوب ـ صفحة التعارف ـ رسالة إلكترونية ـ التصوير ـ المضخات ـ الهاتف ـ الرسالة ـ ظرف ـ التلفاز ـ الشاشة ـ الأنترنيت ـ لوحة المفاتيح ـ زر الدخول ـ الكمبيوتر ـ وحدة مركزية ـ مكبر الصوت. | 22 |
| **المواصلات** | السيارات. | 01 |
| **المجموع** | | **23** |

**جدول رقم 76: يوضح مفردات التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات في الكتاب الجزائري**

**ب ـ الكتاب التونسي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **التكنولوجيا والاتصالات** | الحواسيب ـ الأقراص الليزرية ـ اللوحات الرقمية ـ مخبر الإعلامية ـ الأنترنيت ـ أزرار ـ مواقع ـ النات ـ هاتف ـ وسائل الإعلام ـ المذياع ـ التلفاز ـ شبكة التواصل الاجتماعي ـ التراسل ـ شريط سينمائي ـ البرامج الوثائقية ـ الإعلانات المضيئة ـ السكة ـ الهاتف الجوال. | 19 |
| **المواصلات** | الطائرة ـ مطار ـ القطار ـ السيارة ـ العربة. | 05 |
| **المجموع** | | **24** |

**جدول رقم 76: يوضح مفردات التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات في الكتاب التونسي**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.
(2) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.

**ج ـ الكتاب المغربي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **التكنولوجيا والاتصالات** | رسالة ـ الظرف ـ الكهرباء ـ تلفاز ـ الحاسوب ـ شاشة حاسوب ـ النجارة الكهربائية ـ الإذاعات ـ الأنترنيت ـ مواقع الأطفال ـ اختراعات ـ رادار ـ الهواتف ـ البرقيات ـ الحاسبات ـ العقول الإلكترونية ـ مواد كيمياوية ـ المغناطيس. | 18 |
| **المواصلات** | الدراجة ـ مركبة فضائية ـ السيارات ـ المطار ـ المحطة ـ الحافلة ـ الناقلة ـ صاروخ. | 08 |
| **المجموع** | | **26** |

**جدول رقم 76: يوضح مفردات التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات في الكتاب المغربي**

كان توظيف الرصيد اللغوي الوظيفي المعبر عن محور "التكنولوجيا والاتصالات والمواصلات" متقاربا جدا بين الكتب الثلاثة، فقد وردت في الكتاب المغربي ست وعشرون (26) كلمة، وفي الكتاب التونسي أربع وعشرون ( 24)، أما الكتاب الجزائري واستعمل مؤلفوه ثلاثا وعشرون (23) مفردة.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في خمسة كلمات هي: " الحاسوب، الهاتف، التلفاز، الأنترنيت، السيارة"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده أحد عشر ( 11)، جاءت كالآتي:" الفأرة، الطوابع البريدية، صفحة التعارف، رسالة إلكترونية، التصوير، المضخات، لوحة المفاتيح، زر الدخول، الكمبيوتر، وحدة مركزية، مكبر الصوت"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به أربعة عشرة ( 14) وهي: " مخبر الإعلامية، مواقع، النات، وسائل الإعلام، المذياع، شبكة التواصل الاجتماعي، التراسل، شريط سينمائي، البرامج الوثائقية، الإعلانات المضيئة، الهاتف الجوال، الطائرة، القطار، العربة"

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

**ز- الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب ثمانية عشرة ( 18) مفردة:" الكهرباء، النجارة الكهربائية، الإذاعات، مواقع الأطفال، اختراعات، رادار، الهاتف، البرقيات، الحاسبات، العقول الإلكترونية، مواد كيمياوية، المغناطيس، الدراجة، مركبة فضائية، المحطة، الحافلة، الناقلة، الصاروخ"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في تسعة ( 09) كلمات هي: " الأقراص الليزرية، اللوحات الرقمية، الحاسوب، الهاتف، الرسالة، التلفاز، الأنترنيت، زر، السيارة"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** لم يشترك الكتابان إلا في ستة ( 06) كلمات هي: " الحاسوب، الهاتف، تلفاز، شاشة، الأنترنيت"

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في سبع مفردات وهي: "الحاسوب، الأنترنيت، مواقع، هاتف، التلفاز، مطار، سيارة"

### 3-2-7 ـ المحور السابع: اللعب والرياضة:

**أ ـ الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **اللعب والرياضة** | الكرة ـ الدمية ـ لعبة الغميضة ـ اللعب ـ خط الانطلاق ـ السباق ـ خط البداية ـ الشباك ـ مباراة ـ كرة القدم ـ فريقنا الوطني ـ الحكم ـ الملعب ـ المرمى ـ هدفا ـ الجمهور ـ الشوط الأول ـ حارس ـ السباحة ـ المقابلة ـ المسابقة العلمية ـ المتاهة ـ الألغاز ـ ألعاب الحساب ـ الألعاب البهلوانية. | 25 |
| **المجموع** | | **25** |

**جدول رقم 77: يوضح مفردات اللعب والرياضة في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي ، الجزائر.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **اللعب والرياضة** | العدو ـ الرياضة ـ المسلك الصحي ـ التمارين الرياضية ـ السباح ـ رياضة السباحة ـ السباق ـ المدرب ـ المسبح ـ غطس ـ لعب ـ التسلق ـ مباراة ـ القرعة. | 14 |
| **المجموع** | | **14** |

**جدول رقم 77: يوضح مفردات اللعب والرياضة في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **اللعب والرياضة** | ألعاب ـ الغميضة ـ لعبة المنديل ـ لعبة الأركان ـ لعبة القطار ـ الدمى ـ العرائس ـ اللعبة ـ رياضة ـ الفريقان ـ الكرة ـ حارس المرمى ـ الجمهور ـ المقابلة ـ الحكم ـ اللاعبين ـ كرة السلة ـ الملعب ـ الخذروف ـ البليات ـ مسدسات ـ مفرقعات ـ حراقيات ـ أرجوحة. | 24 |
| **المجموع** | | **24** |

**جدول رقم 78: يوضح مفردات اللعب والرياضة في الكتاب المغربي**

وظف مؤلفو الكتاب الجزائري خمسا وعشرين ( 25) كلمة تعبر عن محور "الرياضة واللعب"، يقل عنه الكتاب المغربي بمفردة واحدة فقط ( 24)، أما الكتاب التونسي فوجدنا في صفحاته أربعة عشرة كلمة فحسب.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في مفردة واحدة فقط هي: "السباحة"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده أحد عشر ( 11)، جاءت كالآتي:" خط الانطلاق، خط البداية، الشباك، كرة القدم، فريق وطني، الشوط الأول، ألعاب الحساب، الألعاب البهلوانية"

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

**و- الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به تسعة ( 09) وهي: " العدو، المسلك الصحي، التمارين الرياضية، السباح، المدرب، المسبح، غطس، التسلق، القرعة"

**ز- الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب اثنا عشرة ( 12) مفردة:" لعبة المنديل، لعبة الأركان، لعبة القطار، العرائس، اللاعب، كرة السلة، الخذروف، البليات، مسدسات، مفرقعات، حراقيات، أرجوحة"

**ح - الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في أربعة ( 04) كلمات هي: " لعب، السباق، مباراة، السباحة"

**ط - الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** لم يشترك الكتابان إلا في تسعة ( 09) كلمات هي: " الكرة، الدمية، الغميضة، الحكم، الملعب، المرمى، الجمهور، حارس، المقابلة"

**ي - الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في مفردتين اثنين هي: "السباحة، لعب"

### 8-2-3 - المحور الثامن: الزمان والأعداد والأشكال:

**أ - الكتاب الجزائري:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الزمان** | مساء - يوم العطلة - الصباح - باكرا - الآن - اليوم - العيد - ليل - الجمعة - الأسبوع - غدا - الظهر - يناير - الربيع - الصيف - العام. | 16 |
| **الأعداد** | واحد - التاسعة - السادسة - ثلاث. | 04 |
| **الأشكال** | مساحة - دوائر. | 02 |
| **الألوان** | حمراء - صفراء - بنفسجية - الأبيض - ألوان - سوداء. | 06 |
| **المجموع** | | **28** |

**جدول رقم 79: يوضح الزمان والأعداد والأشكال في الكتاب الجزائري**

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي.

**ب ـ الكتاب التونسي:** (1)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الزمان** | باكرا ـ يوما ـ العطلة ـ أثناء ـ الغد ـ صباح ـ ثوان ـ حين ـ الأسبوع ـ الساعات ـ أمسية ـ الربيع ـ السنة ـ شتاء ـ منتصف النهار ـ برهة ـ الأحد ـ نوفمبر ـ الموعد ـ الوقت ـ شهر ـ الزمن. | 23 |
| **الأعداد** | أرقام ـ مائة ـ الثانية ـ الأولى ـ واحد ـ | **05** |
| **الأشكال** | مستديرة. | **01** |
| **الألوان** | الأحمر ـ برتقالي ـ لون ـ خضراء ـ أبيض ـ ذهبي ـ أصفر ـ زرقاء ـ فضية . | 09 |
| **المجموع** | | **38** |

**جدول رقم 80: يوضح الزمان والأعداد والأشكال في الكتاب التونسي**

**ج ـ الكتاب المغربي:** (2)

| المجالات | مفردات كل مجال في الكتاب | مجموع المفردات |
|---|---|---|
| **الزمان** | اليوم ـ الأحد ـ الغد ـ المساء ـ الصيف ـ الشتاء ـ الصباح ـ أسبوع ـ ساعة ـ الليل ـ الفجر ـ الأربعاء ـ الخميس ـ الجمعة ـ السبت. | 15 |
| **الأعداد** | السابعة ـ خمسة عشر ـ الأولى ـ الرابعة ـ الأرقام ـ ثانية ـ خمسة ـ ثمان ـ ثالث ـ السادسة ـ واحد. | 11 |
| **الأشكال** | حلقة ـ المجسمات ـ دائرة ـ الضلعين ـ مثلث ـ الزاوية. | 06 |
| **الألوان** | الحمراء ـ الخضراء ـ الأزرق ـ الأصفر ـ الأبيض ـ الألوان ـ برتقالي ـ البني ـ الاسود. | 09 |
| **المجموع** | | **41** |

**جدول رقم 81: يوضح الزمان والأعداد والأشكال في الكتاب المغربي**

(1) مساراتي في القراءة، السنة الثانية أساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، المغرب.

ضم الكتاب المغربي في هذا المحور إحدى وأربعين ( 41) مفردة، أما الكتاب التونسي فاستخدم مؤلفوه ثمانية وثلاثين (38) كلمة، واكتفى الكتاب الجزائري بثمانية وعشرين ( 28) مفردة.

**د ـ المفردات الخاصة والمشتركة في الكتب الثلاثة:** اشتركت المؤلفات الثلاثة في ثمانية كلمات هي: "مساء، صباح، اليوم، واحد، حمراء، صفراء، أبيض، لون"

**هـ ـ الرصيد الخاص الكتاب الجزائري:** وعدده ثمانية ( 08)، جاءت كالآتي:" الآن، العيد، الظهر، يناير، العام، التاسعة، مساحة، بنفسجية"

**و ـ الرصيد الخاص بالكتاب التونسي:** بلغ عدد مفرداته الخاصة به ست عشرة ( 16) وهي: " أثناء، ثوان، حين، سنة، منتصف النهار، برهة، نوفمبر، الموعد، الوقت، شهر، الزمن، أرقام، مائة، مستديرة، ذهبي، فضي"

**ز ـ الرصيد الخاص بالكتاب المغربي:** ضم الكتاب خمسة عشر ( 15) مفردة:" الفجر، الأربعاء، الخميس، السبت، السابعة، خمسة عشر، الرابعة، خمسة، ثمان، حلقة، المجسمات، الضلعين، مثلث، الزاوية، البني"

**ح ـ الرصيد المشترك بين الجزائر وتونس:** اشترك المؤلفان في اثني عشرة (12) كلمة هي: " مساء، صباح، باكرا، اليوم، الأسبوع، غدا، الربيع، واحد، حمراء، صفراء، أبيض، لون"

**ط ـ الرصيد المشترك بين الجزائر والمغرب:** لم يشترك الكتابان في أربعة عشرة ( 14) كلمة هي: " مساء، الصباح، اليوم، الجمعة، الأسبوع، الليل، واحد، سادسة، ثالث، أحمر، صفراء، أبيض، ألوان، أسود"

**ي ـ الرصيد المشترك بين تونس والمغرب:** كان اشتراكهما في ست عشرة كلمة هي: "يوم، الغد، صباح، ساعة، مساء، شتاء، الأولى، واحد، الثانية، الأحمر، برتقالي، لون، خضراء، أبيض، أصفر، أزرق"

## جدول إحصائي لمجموع الرصيد الإفرادي في كتب السنتين الأولى والثانية:

### السنة الأولى:

| المحاور | المجالات | الكتاب الجزائري | | الكتاب التونسي | | الكتاب المغربي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المجموع | النسبة | المجموع | النسبة | المجموع | النسبة |
| الحياة الاجتماعية | أسماء الأشخاص (الأعلام) | 11 | 08.94% | 63 | 42.00% | 19 | 10.68% |
| | المدرسة | 34 | 27.65% | 23 | 15.34% | 37 | 20.78% |
| | الملابس والأدوات الشخصية | 11 | 08.95% | 15 | 10.00% | 26 | 14.60% |
| | المدينة والقرية | 17 | 13.82% | 10 | 06.66% | 16 | 08.98% |
| | الطعام والشراب | 17 | 13.82% | 06 | 04.00% | 45 | 25.30% |
| | الأسرة والعائلة | 09 | 07.31% | 09 | 06.00% | 13 | 07.30% |
| | السكن وأجزاؤه ولوازمه | 24 | 19.51% | 24 | 16.00% | 22 | 12.36% |
| **المجموع** | | **123** | **100%** | **150** | **100%** | **178** | **100%** |
| الصحة والعلاج | أعضاؤه وحواسه | 17 | 68.00% | 19 | 54.28% | 16 | 57.15% |
| | الصحة والعلاج | 08 | 32.00% | 16 | 45.72% | 12 | 42.85% |
| **المجموع** | | **25** | **100%** | **35** | **100%** | **28** | **100%** |
| الحياة الاقتصادية | الفلاحة | 04 | 28.58% | 05 | 25.00% | 11 | 36.66% |
| | الصنائع والمهن | 10 | 71.42% | 15 | 75.00% | 19 | 63.34% |
| **المجموع** | | **14** | **100%** | **20** | **100%** | **30** | **100%** |
| الكون والطبيعة | النبات | 05 | 27.78% | 14 | 37.83% | 08 | 25.80% |
| | الكون والطبيعة | 13 | 72.22% | 23 | 62.17% | 23 | 74.20% |
| **المجموع** | | **18** | **100%** | **37** | **100%** | **31** | **100%** |
| الحيوانات والطيور | الحيوانات والطيور | 28 | 96.55% | 38 | 90.48% | 46 | 90.20% |
| | الحيوانات البحرية والأسماك | 01 | 03.45% | 04 | 09.52% | 05 | 09.80% |
| **المجموع** | | **29** | **100%** | **42** | **100%** | **51** | **100%** |
| التكنولوجيا والاتصالات | التكنولوجيا والاتصالات | 19 | 07.04% | 09 | 90.00% | 07 | 41.18% |
| | المواصلات | 08 | 92.96% | 01 | 10.00% | 10 | 85.82% |
| **المجموع** | | **27** | **100%** | **10** | **100%** | **17** | **100%** |
| اللعب والرياضة | اللعب والرياضة | **20** | **100%** | **10** | **100%** | **28** | **100%** |
| | | | | | | | |
| المجموع | | **20** | %100 | **10** | 100% | **28** | 100% |
| الزمان والأعداد والأشكال والألوان | الزمان | 08 | %38.12 | 12 | %66.67 | 15 | 50.00% |
| | الأعداد | 03 | 14.28% | 03 | %16.67 | 04 | 13.33% |
| | الأشكال | 05 | 23.80% | 00 | 00.00% | 06 | 20.00% |
| | الألوان | 05 | 23.80% | 03 | 16.66% | 05 | %16.67 |
| **المجموع** | | **21** | 100% | **18** | 100% | **30** | 100% |
| **مجموع الرصيد** | | **277** | **100%** | **322** | **100%** | **376** | **100%** |

**السنة الثانية:**

| المحاور | المجالات | الكتاب الجزائري | | الكتاب التونسي | | الكتاب المغربي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المجموع | النسبة | المجموع | النسبة | المجموع | النسبة |
| الحياة الاجتماعية | أسماء الأشخاص (الأعلام) | 21 | 16.40% | 53 | 35.09% | 40 | 19.90% |
| | المدرسة | 23 | 17.96% | 30 | 19.87% | 25 | 12.44% |
| | الملابس والأدوات الشخصية | 13 | 10.16% | 10 | 06.63% | 20 | 09.95% |
| | المدينة والقرية | 19 | 14.85% | 19 | 12.59% | 16 | 07.96% |
| | الطعام والشراب | 30 | 23.43% | 16 | 10.59% | 53 | 26.37% |
| | الأسرة والعائلة | 11 | 08.60% | 11 | 07.28% | 13 | 06.46% |
| | السكن وأجزاؤه ولوازمه | 11 | 08.60% | 12 | 07.95% | 34 | 16.92% |
| **المجموع** | | **128** | **100%** | **151** | **100%** | **201** | **100%** |
| الصحة والعلاج | أعضاؤه وحواسه | 09 | 42.85% | 23 | 58.98% | 26 | 53.06% |
| | الصحة والعلاج | 12 | 75.15% | 16 | 41.02% | 23 | 46.94% |
| **المجموع** | | **21** | **100%** | **39** | **100%** | **49** | **100%** |
| الحياة الاقتصادية | الفلاحة | 09 | 32.15% | 13 | 30.23% | 25 | 48.07% |
| | الصنائع والمهن | 19 | 67.85% | 30 | 69.77% | 27 | 51.93% |
| **المجموع** | | **28** | **100%** | **43** | **100%** | **52** | **100%** |
| الكون والطبيعة | النبات | 12 | 54.54% | 08 | 17.78% | 08 | 19.05% |
| | الكون والطبيعة | 10 | 45.46% | 37 | 82.22% | 34 | 80.95% |
| **المجموع** | | **22** | **100%** | **45** | **100%** | **42** | **100%** |
| الحيوانات والطيور | الحيوانات والطيور | 13 | 92.85% | 15 | 53.57% | 68 | 90.67% |
| | الحيوانات البحرية والأسماك | 01 | 07.15% | 13 | 46.43% | 07 | 09.33% |
| **المجموع** | | **14** | **100%** | **28** | **100%** | **75** | **100%** |
| التكنولوجيا والاتصالات | التكنولوجيا والاتصالات | 22 | 95.65% | 19 | 07.92% | 18 | 06.93% |
| | المواصلات | 01 | 04.35% | 05 | 92.08% | 08 | 93.07% |
| **المجموع** | | **23** | **100%** | **24** | **100%** | **26** | **100%** |
| اللعب والرياضة | اللعب والرياضة | 25 | 100% | 14 | **100%** | 24 | **100%** |
| | | | | | | | |
| **المجموع** | | **25** | **100%** | **14** | **100%** | **24** | **100%** |
| الزمان والأعداد والأشكال والألوان | الزمان | 16 | 57.14% | 23 | 60.53% | 15 | 48.38% |
| | الأعداد | 04 | 14.28% | 05 | 13.15% | 01 | 03.23% |
| | الأشكال | 02 | 07.15% | 01 | 02.64% | 06 | 19.35% |
| | الألوان | 06 | 21.43% | 09 | 23.68% | 09 | 29.04% |
| **المجموع** | | **28** | **100%** | **38** | **100%** | **31** | **100%** |
| **مجموع الرصيد** | | **268** | **100%** | **382** | **100%** | **510** | **100%** |

**3-3- الموازنة والتعليق** : يتبين لنا من خلال إحصاء الرصيد الإفرادي المعبر عن الحياة الاجتماعية، والموزعة على مجالات سبعة هي: "أسماء الأشخاص، المدرسة، الملابس

والأدوات الشخصية، المدينة والقرية، الطعام والشراب، الأسرة والعائلة، السكن وأجزاؤه ولوازنه"، أن كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية في المغرب كانا أكثر توظيفا لمفردات المحور، وأحسن توزيعا، كون الطفل ينتقل في مرحلة الطفولة المتوسطة من البيت إلى المدرسة، فتتوسع دائرة بيئته الاجتماعية، وتتنوع علاقاته، وتتحدد، فيكتسب معايير وقيما واتجاهات جديدة، فيكون أكثر اعتمادا على نفسه، وتحملا للمسؤولية، وأكثر ضبطا لانفعالاته، وهي أنسب مرحلة للتنشئة الاجتماعية، وغرس القيم التربوية والتطبيع الاجتماعي.(1)،وتتسع هذه التنشئة الاجتماعية، وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي، ويزداد تشعبها، وهذا يتطلب أنواعا جديدة من التوافق، وفي سن السادسة تكون طاقات الأطفال على العمل الجماعي مازالا محدودة وغير واضحة، فيكون مشغولا أكثر ببديلة الأم وهي المدرسة، فيتدفق سلوكه الاجتماعي مع جماعات أقرنه في البيئة المحلية مع طبقته الاجتماعية في المدرسة مع أقرانه التي نمت نتيجة تعلمه الماضي في المنزل، وفي البيت، وفي الحضانة.(2)

أما محور الصحة والعلاج، فكان للكتاب المغربي في السنتين الأولى والثانية حظا أوفر من مفردات المجالين (أعضاؤه وحواسه، الصحة والعلاج)، بمجموع مائة وثمانية وسبعين كلمة (178) في السنة الأولى، ومائتين ومفردة ( 201) في السنة الثانية، فالمتعلم في هذه المرحلة تزداد مهاراته في التعامل مع الأشياء والمواد، وتزداد أهمية مهاراته الجسمية في التأثير على مكانته بين أقرانه، وعلى تكوين مفهوم إيجابي للذات، ( 3)، ويتميز نموه الجسمي في سن السادسة من التوافق البصري والسمعي واللمسي والتذوقي الذي يتجه نحو الاكتمال بالتدريب في نهاية المرحلة.

---

(1) عبد الفتاح دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعية، (ط1)، 1996، ص218.
(2) خالدة نيسان، سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط، دار أسامة، (ط 1)، عمان، الأردن، 2009، ص81.
(3) المرجع نفسه، ص ن.

لقي محور" الكون والطبيعة" في المؤلفين التونسيين اهتماما كبيرا من لدن مؤلفيه، فوزعوا المفردات المعبرة عنه عبر الصفحات سبعا وثلاثين مفردة ( 37) في السنة الأولى، وخمسا وأربعين (45) في السنة الثانية.

محور "الحياة الاقتصادية" الذي شمل مجالين اثنين هما " الفلاحة والصنائع والمهن"، فقد أثري الكتابان المغربيان بما يعبر عن هذا المحور من مفردات بمجموع ثلاثين ( 30) كلمة في السنة الأولى، واثنين وخمسين (52) في السنة الثانية.

إن حياة الطفل في هذه المرحلة العمرية يشدها التعامل مع الحيوانات الأهلية والطيور خاصة، وتثير اهتماماته وميوله، فيسعى إلى التعرف عليها وعلى مسمياتها، هذا ثبت في الكتابين المغربيين للسنتين الأولى والثانية، فوظفا مؤلفوهما مجموعة من المسميات في وضعيات مختلفة بلغت إحدى وخمسين ( 51) كلمة في السنة الأولى، وخمسا وسبعين ( 75) في السنة الثانية.

كما إن التقدم التكنولوجي وعالم الاتصالات فرض على مؤلفي الكتب المدرسية في الدول المغاربية قيد الدراسة مواكبة العصر ومستجداته، فتضمنت هذه المؤلفات رصيدا لغويا يناسب هذا التطور الهائل، فكان للكتاب الجزائري للسنة الأولى رائدا وتوزعت بين طياته سبع وعشرون ( 27) كلمة، أما في السنة الثانية، فقد تنوعت المفردات في الكتاب المغربي ووصلت إلى ست وعشرين (26).

إن المهارات الجسمية للطفل في سن السادسة والسابعة، تجعله يتقن تدريجيا المهارات الجسمية الضرورية للألعاب الرياضية المناسبة للمرحلة، ويتضح ذلك من خلال العمل اليدوي الذي يقوم به، والألعاب الفردية، والجماعية، والحركية، والرياضات المختلفة التي تنضج بها المهارات الحركية ( 1)، ما يحتم على المؤلفين توظيف مفردات تعبر عنها، وتدفعه إلى معرفتها وإدراكها، ثم ممارستها في خطاباته وكتاباتــه التواصلية، هذا ما عثرنا

---

(1) سيد أحمد عجاج، علم النفس النمو، جامعة الملك فيصل، جمعية الأرفي، مركز التنمية البشرية، دبلوم الإرشاد الأسري، الإحساء، 2008، ص56.

عليه في الكتاب المغربي للسنة الأولى الذي تضمن رصيدا مكونا من ثمانية وعشرين مفردة تعبر عن محور "اللعب والرياضة"، أما في السنة الثانية، فزاد الكتاب الجزائري عن الكتاب المغربي بكلمة واحدة بمجموع خمسة وعشرين (25) مفردة.

أما مجالات الزمان والأعداد، والأشكال، والألوان، فكان مجموع المفردات الموزعة في الكتاب المغربي للسنة الأولى يساوي ضعف ما ورد في الكتاب التونسي، وضعفين مما جاء في الكتاب الجزائري، بمجموع اثنين وستين ( 62) كلمة، خلافا لكتاب السنة الثانية فقد تنوعت في الكتاب التونسي وتوزعت عبر صفحاته ثمانية وثلاثون كلمة تعبر عن هذه المجالات " لأن الطفل غي هذه المرحلة ينمو لديه إدراك الزمان، ويدرك فصول السنة" (1)

**3-3-1- الانتقال من المحسوس إلى المجرد:** من البديهي أن يتدرج مؤلفو الكتب المدرسية الموجه لمتعلمي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في توظيف الرصيد الإفرادي من المحسوس إلى المجرد مراعاة للنمو العقلي واللغوي لأطفال هذه المرحلة، ففي السنة الأولى بلغ عدد الكلمات المجردة ستا وخمسين ( 56)، ما يمثل 17.39%، مثل:" الدراسة، المدينة، الشارع، الحي، السقام، صحة، الحرف، المهن، صفحة التعارف، رسالة إلكترونية، التصوير" أما الكتاب التونسي، فبلغ عددها ستا وخمسين ( 56)، بنسبة بلغت 17.93%، " الكتابة، الجمع، الطرح، حصة، الحي، الاستماع، الإسعافات، السلامة، الأنترنيت، مواقع، وسائل الإعلام" ، وتضمن الكتاب المغربي ستا وأربعين كلمة، ما يمثل 11.70% ومن الشواهد: " القراءة، الأسواق، التغذية، الأسرة، أقارب، الأشعة، شفاء، الحصاد، الإذاعات، مواقع الأطفال، العقول الإلكترونية"

أما في السنة الثانية، فلم ترد في المحاور الثمانية التي توزع عليها الرصيد الإفرادي في الكتاب الجزائري إلا على ثمانية وأربعين ( 48) مفردة مجردة، ما يمثل 17.91%، من مجموع الرصيد مثل: " الدراسة، المدينة، الريف، الشوارع، الضجيج، العائلة، الأمراض، الشفاء، الرياضة، التسلية، ثوان"

---

(1) كريمان بدير، الأسس النفسية للطفل، دار المسيرة، (ط2)، عمان، الأردن، 2010، ص139.

أما الكتاب التونسي، فوظف مؤلفوه أربعا وأربعين مفردة مجردة ( 44)، بنسبة بلغت 11.52% من الرصيد الموظف بين ثنايا النصوص ومنها: " الاستراحة، الأسواق، الريف، الدرس، ألم، النجارة، الصيف"، إلا أن الكتاب المغربي بلغ عدد مفرداته المجردة خمسا وستين مفردة ما يمثل 12.74% من الرصيد الإفرادي قيد الدراسة، ومنها:" درس، القراءة، المدينة، حي، الأهل، صوت، متوجع، الفضاء"

إن مبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرد يتمشى مع مراحل مباحث النمو العقلي عند الأطفال، والتي تتمثل في مرحلة النشاط الحسي الحركي، فالطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة، فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية، ثم في مرحلة ثانية يعرفها عن طريق الصورة، وأخيرا يستطيع إدراك الأشياء إدراكا مجردا حين سماعها أو ذكرها.

**3-3-2- شرح المفردات:**

إن الطفل إذا أدرك طائفة من المعارف العامة، فلا بد له من معرفة الألفاظ ودلالاتها وأساليب استخدامها، ليكون قادرا على التعبير الصحيح عن تلك المعارف كونه يكتسب الكفاية اللسانية اكتسابا، ويضيفها إلى قاموسه اللغوي، ثم يعمل على تطويرها.

وإن اكتساب الطفل القدرة على استعمال الألفاظ في عبارات تمكنه من فهم ما يقرأ ويسمع من جهة، وتجعله قادرا على التعبير عن نفسه ونقل أفكاره للآخرين قراءة وكتابة من جهة أخرى، وهذا الهدف الأبعد لتعلم اللغة وتعليمها، ويسعد الطفل كثيرا إذا تعلم ألفاظا جديدة، ففي البداية عندما يكتشف هذا اللفظ يقوم بنطقه نطقا صحيحا، ويكرره من أجل استيعابه وحفظه، ثم يتحول إلى معرفة معناه ومدلوله، ويلجأ إلى استعماله استعمالا صائبا، وملاحظة موقعه من العبارة أو التركيب اللغوي، ويفضل أن يتعلم الطفل الألفاظ المتصلة ببيئته، ثم ينتقل إلى تعلم الألفاظ المتعلقة بالبيئات الأخرى، " فليس الأمر كما يتصوره بعض الدارسين من أن الطفل يسيطر على دلالة الألفاظ في غير عنت أو مشقة، بل الصحيح أنه يصادف في هذا صعوبات كثيرة تلازمه زمنا طويلا، فقد يسيطر على الأصوات وتراكيب الجمل وأحرف النفي والإثبات والتوكيد وغير ذلك من المظاهر الصوتية، أو النحوية قبل التحاقه

بإحدى المدارس، ولكن الطفل فيما يتعلق بالدلالات يظل يتعثر فيها طوال حياته، ويختلف فهمه لها مرحلة بعد أخرى، فهي تضيق حينا وتتسع حينا آخر، وتتجدد وتتنوع مع الزمن، فلا يكاد يسيطر على بعضها بعد سن معينة حتى يصادفه سيل جارف منها يستأنف الصراع معها" (1)

إن المستوى الدلالي له علاقة وثيقة بالمستوى المعجمي الذي يشمل كلمات اللغة، ويقدم تفسيرا لمعانيها، وتظهر أهميته في العملية التربوية من خلال النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي، ومعرفة البعد التواصلي الذي ترمي إليه.

لم يرد في كتب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب شرحا للمفردات، كذلك الأمر في كتاب السنة الثانية في تونس ، بينما يعتبر المعجم الذي يعقب النصوص المختارة في الكتابين الجزائري والمغربي من أهم السبل التي تذلل النص، وتقلل من صعوبة فهمه، لأن الكلمات المشروحة بمثابة مفاتيح لفهمه من جهة، واكتساب ثروة لفظية من جهة أخرى.

**أ ـ التدريبات:**

لقد توزعت آليات تدريب المتعلم على شرح المفردات عبر صفحات الكتاب المغربي ( 2) وتنوعت ما يسمح بسهولة التعامل مع القاموس اللغوي المخطط له واستيعابه، فجاءت الأساليب كالآتي:

**ـ أعين الكلمة المماثلة للكلمة الأولى (ص18):**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **بعث** | أرسل | أعطى | بحث |
| **ضاع** | ذهب | تلف | خرج |
| **نهض** | قام | نام | عاد |

(1) إبراهيم أنيس، دلالات الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980م، ص96.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

**ـ أصل الكلمة بما يماثله (ص40):**

واسع

**فضفاض** طويل

قصير

أما الكتاب الجزائري (كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية)، فلم يورد مؤلفوه تدريبات لشرح المفردات الصعبة، واكتفت بشرح المفردات من السياق .

**ب ـ الشرح من السياق:**

إن الشرح من خلال السياق وسيلة تربوية تعليمية مساعدة على تحديد المعنى المعجمي، وليست جزء منه، تساعد المتعلمين على فهم الكلمات المكتوبة والمنطوقة، وترسخ معانيها، وتشرح أفكارها وقيمها، لهذا، فإن استخدام الكلمة في جملة من أدق الوسائل الديداكتيكية التي تبين مدى فهم المتعلم لمعناها، وعلى الأستاذ أن يولي المفردات حقها من الشرح بوصفها هي ومرادفاتها في جمل مفيدة تؤدي المعنى المقصود، وتحقق البعد التبليغي التواصلي.

وقد اعتمد مؤلفو كتاب السنة الثانية في الجزائر( 1) طريقة الشرح من السياق دون غيره، فتكررت الطريقة ستا وأربعين (46) مرة، ومن أمثلتها:

**كنس**: أكنس الغبار حتى يصبح بيتنا نظيفا. (ص38)

أما الكتاب المغربي، فقد تكررت الوضعية التعلمية فيه سبع عشرة (17) مرة، مثل:

**تحلقنا**: تحلقنا حول المعلم، فكونا دائرة. (ص23)

**نردد**: نغني نشيد العلم، ونردده كل صباح. (ص27)

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

إن تفسير الكلمة بكلمة أو كلمات أخرى في الكتاب المدرسي قد لا يكفي لتوضيح المعنى المراد على نحو دقيق، أو لا يكفي لإيصال هذا المعنى وترسيخه في ذهن الناشئ بشكل جيد أو تام، ولا يكفي لبيان كيفية استعمال الكلمة بمعنى معين في سياق الكلام، مما يستدعي استخدام الشواهد التوضيحية، أو ما يسمى بالأمثلة السياقية، والشاهد التوضيحي هو: " أي عبارة ، أو جملة ، أو بيت شعر، أو مثل سائر يقصد منه توضيح استعمال الكلمة التي نعرفها، أو نترجمها في المعجم" (1)

إن الشرح من السياق لا تنحصر وظيفته في تفسير وتوضيح معنى الكلمة وبيان كيفية استعمالها من خلال ارتباطها بالكلمات الأخرى التي يتضمنها الشاهد التوضيحي نفسه، وتفهم معانيها هي الأخرى من خلال السياق، وينبغي أن تكون الشواهد التوضيحية موجزة، وواضحة، ومتلائمة مع مستويات المتعلمين العقلية والثقافية، و تكون سهلة الاستيعاب، ليتمكن المتعلم من إدراك السياق والمعنى العام، وبالتالي من إدراك وتصور معنى الكلمة المفسرة .

**ج ـ الشواهد الصورية:**

مما يزيد من توضيح معنى الكلمة، وتعميق فهم المتعلمين لهذا المعنى وترسيخه في ذاكرته جنبا إلى جنب مع اللفظة الدالة عليه، واستخدام الشواهد الصورية يقصد بها الصور الفوتوغرافية، والرسم، والألوان، والرموز، وجميع الأشكال المرئية.

وقد تعددن الصور في كتب السنة الأولى فقط، وذلك لطبيعة المتعلم في سن السادسة، يحتاج إلى تعلم المفردة باستخدام الصور لتبيان العلاقة بين الدال والمدلول.

من أمثلة ما ورد في الكتاب الجزائري:(2)

(1) توفيق شاهين، المشترك اللغوي، نظرية وتطبيقا، مكتبة وهبة، (ط1)، القاهرة، 1980، ص31.
(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر، ص22.

**الكتاب التونسي:**(1)

**الكتاب المغربي: (2)**

وقد كان الكتابان الجزائري والتونسي أكثر توظيفا لهذه الوسيلة التعليمية، وفق منهجية منتظمة، وباستخدام صور ملونة جذابة تجذب المتعلم، وتدفعه إلى الانتباه والتركيز لتخزين الصورة والمفردة حتى يدركها ويستخدمها عند الحاجة، وبذلك تسهم في بناء الكفاية اللسانية لديه والتي يستخدمها لاحقا في الوضعيات التواصلية المختلفة.

**3-3-3- الترادف:**

الترادف لغة، هو التتابع، والردف ما تبع الشيء، وكل شيء تبع شيئا فهو ردفه.(3)

أما اصطلاحا، فهو " الألفاظ المختلفة في المعنى المؤتلفة. (4)

---

(1) أنيسي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى أساسي، تونس، ص5.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى ابتدائي، المغرب ، ص22.
(3) ابن منظور، لسان العرب، ج9، ص114.
(4) الجياني، أبو عبد الله محمد جمال الدين، الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة، تحقيق: محمد حسن عواد، دار الجيل، عمان، 1991م، ص13.

يزود الترادف المتعلم بزاد معجمي ثري، وبألفاظ عديدة في المعنى الواحد، فتمنحه فرصة الاختيار والانتقاء بما يناسب المقام، فقد يكون قد نسي، أو أن ما ذكره لا يفي بالمطلوب، وإن لكل كلمة إيماءات خاصة تناسب سياقا دون آخر، أما إذا توافرت له فرصة اختيار مرادف أوضح من حيث المعنى فإن التعبير يأتي دقيقا واضحا.

لقد ورد ت الكلمات المترادفة في نصوص كتب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الكتب الثلاثة في (الجزائر وتونس والمغرب) متباعدة في توزيعا إلا نادرا، ومن أمثلة ما جاء من الترادف في الكتاب الجزائري: (1)

فالولد **المهذب** في لعبه **مؤدب** (ص90)

أما الكتاب التونسي (2) فوظف مؤلفوه بعض الشواهد منها:

ـ العصافير تحب أن تعيش **حرةطليقة**.(ص65)

ـ توقف القائد وقال بصوت **خشنمزعج**.(ص69)

ـ لا يبدو على أطفالها **الفرح** في هذا اليوم **البهيج**.(ص106)

الأمر نفسه في الكتاب المغربي ( 3)، فقد تباعدت المترادفات، وشحت، اعتبارا لسن المتعلم وخصائص نموه في سن السادسة، ونورد مثالين شاهدين هما:

ـ أصبح سمير **ينظم** وقته، و**يرتب** ملابسه.(ص84)

ـ **المتفرجون** ينتظرون خروج اللاعبين.... فارتفع هتاف **الجمهور**.(ص98)

أما في كتب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، تنوعت المترادفات في الكتب الثلاثة وازداد توظيفها داخل النصوص مواكبة لنمو الطفل وتفاعله مع اللغة العربية، بعد سنة من الدراسة والممارسة في كل مهاراتها (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وزيادة معدل إدراكه لهذا النوع من الرصيد المعجمي.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى أساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

وظفمؤلفو الكتاب الجزائري (1) وضعيات تعلمية تشمل الترادف نذكر منها:

ـ **ألم** في بطني، و**وجع** في رأسي.(ص122)

ـ في العلم **يجد** و**لا يلهو**.(ص151)

ـ هذا جهاز **الحاسوب**، ويسمى أيضا **الكمبيوتر**.(ص150)

أما الكتاب التونسي، فنذكر منه الأمثلة الآتية:

ـ المدرسة تحتاج إلى **التعهدوالعناية**.(ص11)

ـ **رفض** بهاء شرب الحليب، و**أعرض** عن اللحم والحساء. (ص36)

ـ عاد السكان إلى ديارهم يحصون **الخسائروالأضرار**. (ص45)

اعتنى الكتاب المغربي (2) أكثر من نظيريه الجزائري والتونسي بالترادف بين صفحاته، وتنوعت أساليب توظيفه، ومن أمثلة ذلك:

ـ سأنفع بلادي **بجديواجتهادي**. (ص87)

ـ تنافست الفتيات في غرس **الورودوالأزهار**. (ص45)

ـ قضينا اليوم كله في الغابة **نمرحونلعب**. (ص37)

**ـ استخرج من النص معنى ما يلي: امتدت ـ توقفت ـ صياح ـ مغلق ـ استقامت. (ص75)**

**ـ اشرح من النص: اذكر معنى ما يلي: تزين ـ نفكر ـ زادت ـ طرية. (ص86)**

**ـ أحيط ما يقارب معاني الكلمات: (ص34)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| يقاسون | يعيشون | يموتون | يعانون |
| أنشأت | نشأت | تهيأت | أسست |

**ـ أقرأ وألون الكلمة ومثيلتها:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| خميلة | عليلة | ظليلة | موضع كثير التمر |
| يتنافسون | يتسابقون | يصفون | يتصارعون |

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

ويمكن القول إن الترادف أو التقارب في دلالة الألفاظ يكون له دور مهم في إعطاء المتعلم قدرا كبيرا من المرونة والترف في التعبير، وتجنب التكرار اللفظي، مما يكسب تعبيره دقة وجمالا، وذلك من خلال تمكينه من اختيار الألفاظ والتراكيب التي تتناسب مع ما في ذهنه من معان محددة، وتبرز أهمية الألفاظ المترادفة حين تأتي الفرصة للمتعلم لاستعراض مخزون ذاكرته من هذه الألفاظ، وانتقاء ما يصلح لتعابيره الشفهية والكتابية.

**3-3-4- التضاد:**

جاء في كتاب العين: " الضد كل شيء ضاد شيئا ليغلبه، والسواد ضد البياض، والموت ضد الحياة، نقول هذا ضده وضديده، والليل ضد النهار إذا جاء هذا ذهب ذاك، وتجمع أضداد" (1)

**أما اصطلاحا** : يعد التضاد جنسا من أجناس الكلام عند العرب، يقصد به أن تؤدي اللفظة معنيين مختلفين، متضادين، تنبئ كل لفظة عن المعنى الذي تحتها، وتدل عليه، وتوضح تأويله" (2) ، وهو" نوع من العلاقة بين المعاني، وتكون أقرب إلى الذهن من أية علاقة أخرى، فبمجرد ذكر اللون الأبيض مثلا يستحضر إلى ذهننا ذكر اللون الأسود، فإذا جاز أن تعبر الكلمة الواحدة عن معنيين متضادين، لأن استحضار أحدهما في الذهن، يستتبع استحضار الآخر، والتضاد هو نوع من المشترك اللفظي، وقد تبدو علاقة الضدية واضحة في الألوان، وقد ظهر ذلك جليا في تأملات كثير من الشعراء، فوضفوا الألوان وجمالها وتناسقها" (3)

وقد ورد التضاد في كتب السنة الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب في ثنايا النصوص، وهذه بعض الأمثلة:

---

(1) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وآخرين، دار مكتبة الهلال، (د ط)، (د ت)، مادة (ضد).
(2) أبو حاتم بن سهل السجستاني، الأضداد، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد، دار المعارف، (د ط)، القاهرة، (د ت)، ص75.
(3) أبو بكر القاسم محمد ابن الأنباري، كتاب الأضداد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، 1418هـ، 1998م.

**أ ـ السنة الأولى:**

**الكتاب الجزائري** (1)**:** ورد التضاد في وضعيات تعلمية مختلفة عبر صفحات الكتاب، ومن أمثلة ذلك:

ـ فشاهدت الأرانب تقفز **هناوهناك**. ص81

ـ أنا أحب الشجرة **عاطلة** أو **مثمرة**.(ص90)

ـ تغسل كل يوم **قبلوبعد** الأكل. (ص90)

ـ **أبي** هو الذي ذبح الكبش، **وأمي** هي التي حضرت الطعام. (ص129)

ـ كانت مدينة السعادة **جميلة**.. حتى تحولت إلى مدينة **بائسة**. (ص141)

**الكتاب التونسي** (2)**:**

من أمثلة ما جاء في صفحاته:

ـ يحبك **الكبير** والولد **الصغير**.(ص37)

ـ مدت راضية يديها **يميناويسارا** فما أمسكت أحدا. (ص69)

ـ **أظلمت** الغرفة ففزع الأطفال، أشعلت الأم شمعة **وأنارت** الغرفة.(ص79)

**الكتاب المغربي**(3)**:**

تضمنت نصوصه أضدادا نورد منها:

ـ صباح الخير يا **أبي**، صباح الخير يا **أمي**. (ص06)

ـ توتو يحلق **يمينا ويسارا**. (ص18)

ـ خرج الفريق الزائر ببذلة حمراء، والفريق **المضيف** ببذلة خضراء. (ص98)

**ب ـ السنة الثانية:**

**الكتاب الجزائري**(4)**:**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى أساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

من أمثلة ما ورد فيه من الأضداد:

ـ خرجنا إلى الشوارع **رجالا ونساء**. (ص44)

ـ يتساقط **كثير** من الحب على المفارش، ويتناثر **القليل** منه خارجها. (ص58)

**الكتاب التونسي** (1)**:**

ذكر التضاد في لغة النصوص، ومنها:

ـ إنما الإسعاد في ترك **الكسل** جودة الإنتاج وإتقان **العمل**. (ص15)

ـ زمان الصيف قد **ولى** وعهد الدرس قد **حل**. (ص16)

ـ وجدتك **عطشانة فسقيتك**، ووجدتك **تحترقين** تحت أشعة الشمس **فظللتك**.(ص19)

ـ سأعمل على حماية الأرض حفاظا على **حاضرناومستقبلنا**. (ص28)

ـ إذا بدت **طويلة** أجعلها **قصارا**. (ص42)

**الكتاب المغربي** (2)**:**

من أمثلة ما ورد فيه:

ـ كثرت حركة **الكباروالصغار**. (ص17)

ـ فيتمايل رأسها ذات **اليمين** وذات **الشمال**. (ص98)

ـ **أدق** المسامير بالمطرقة، **وأقتلعها** بالكماشة. (ص53)

ـ **أطعمها** إذا **جاعت**. (ص72)

إن توظيف الترادف والتضاد في المقررات الدراسية مهم جدا في تعليم اللغة، وفوائده لا نكاد نحصرها في بضعة أسطر، بل هي أوسع من ذلك، وهي بين هذا وذاك تعبر عن قدرة المتكلم (المرسل) في استيعاب ألفاظ اللغة، وكفايته اللسانية، وأثرها على المتلقي (المتعلم) في اكتساب هذه الكفاية وتطويرها لاستخدامها في التواصل مع غيره مشافهة وكتابة.

---

(1) مساراتي في القراءة لتلاميذ السنة الثانية أساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

### 3-3-5- الدخيل والمعرب:

إن اللغة نظام يخضع لتأثير الزمان والمكان، وتتعرض لما يتعرض له الكائن الحي من نمو وتطور وموت واندثار، وإن اللغات تتصارع كما تتصارع الشعوب، فيتنقل أو يهاجر بعض ألفاظها من لغة إلى أخرى كما يهاجر بعض الناس من بلد إلى آخر.

ومن هنا كان وجود المعرب والدخيل في اللغات ظاهرة إنسانية طبيعية، مثلها في ذلك مثل التقاء البشر وتعاونهم وتجاربهم وتبادلهم المنافع والخيرات، لأن التفاهم اللغوي وسيلتهم الأولى إلى ذلك، وبدهي أن يعلق المرء منه ألفاظا أجنبية بالقدر الذي تمليه عليه الأحوال وتستدعيه الظروف، فتشيع في لغته وتمتزج بها حتى لا يكاد أصلها يعرف أحيانا. (1)

واللغة العربية كغيرها من اللغات تصارعت لغويا مع عدد كبير من اللغات فانتقلت إليها أنماط كثيرة من وجوه الحياة عند غيرهم من الأمم، وكانت الاستعانة ببعض الألفاظ الأعجمية ضرورية أحيانا لشيوع هذه الألفاظ في الاستعمال الواقعي

**أ- الدخيل:** يعرف الدخيل بأنه: " كل كلمة أدخلت في كلام العرب وليست منه." ( 2)، والدخيل أعم من المعرب، فيطلق على كل ما دخل اللغة العربية من اللغات الأعجمية، سواء كان ذلك في عصر الاستشهاد أو بعده، وسواء خضع للأصوات والأبنية العربية أم لم يخضع، وسواء كان اسما نكرة أم علما.(3)

**ب - المعرب:** هو" نقل اللفظ الأعجمي إلى العربية، وليس لازما فيه أن تتفوه به العرب على منهاجها، فما يمكن حمله على نظيره حملوه عليه وربما يحملوه على نظيره بل تكلموا به كما تلقوه" (4)

---

(1) حامد عبد القادر، بين العربية والفارسية، مجلة المجمع العلمي، دمشق، 1960، المجلد: 35، ج1، ص362،363.

(2) محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض مرتضى الزبيدي (ت 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج 28، مادة (دخل)، ص48.

(3) عبد الرحيم فهد، مقدمة تحقيق المعرب للجواليقي، دار القلم، دمشق،1990، ص 17.

(4) محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم للألفاظ المعربة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص47.

كان للدخيل والمعرب مكانا في نصوص كتب اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، وهذا أمر طبيعي نتيجة التواصل المجتمع بهذه الألفاظ بحكم موقعها الجغرافي، وتاريخها الاجتماعي والثقافي، إلا أن ورودها كان بارزا في الكتابين المغربيين نقيض الكتابين الجزائريين، وبدرجة أقل الكتابين التونسيين.

ومن الألفاظ التي اشتركت فيها الكتب ـ قيد الدراسة ـ ما يلي:(1)

**البرق:** محركة، الحمل، معرب: برق، ج: أبراق وبرقان، بالكسر والضم.ص867

**البرنامج:** الورقة الجامعة للحساب، **معرب:** برنامه. ص1180

**البستان:** بالضم: **معرب** بوستان، ج: بساتين، وبساتون. ص98

**التفاح: فارسي**، ومنه، سيتويه، أي: رائحته. ص393

**الدينار: معرب**، أصله دنار، فأبدل من احداهما ياء لئلا يلتبس بالمصادر ككذاب.

**السكر:** بالضم وشد الكاف: **معرب** شكر، واحدته بهاء، ورطب طيب، وعنب يصيبه المرق فينتثر، وهو من أحسن العنب. ص 409

**الكعك:** خبز فارسي **معرب**.ص951

**المهندس**: مقدر مجاري القني حيث تحفر، والاسم الهندسة، مشتق من الهنداز، **معرب** آب انداز، فأبدلت الزاي سينا، لأنه ليس لهم دال بعده زاي. ص582

في الكتابين التونسيين، برزت كلمات أخرى نوردها في الآتي:

**الشمع**: محركة وتسكين الميم، **مولد**، هذا الذي يستصبح به.ص734.

**الفسيفساء**: ألوان من الخرز، تركب في حيطان البيوت من داخل، رومية.ص563

**القيروان**: القافلة، **معرب**.ص 468

**الجيش**: نبات طويل له سنفة طوال، مملوءة حبا، **فارسيته**: شلميز.ص588.

---

(1) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس.

أما الكتابان المغربيان، فجاءت فيهما ألفاظ كثيرة معربة ودخيلة نورد منها: (1)

**الجوز:** وسط الشيء ومعظمه، وثمر، **معرب** كوز.ص506.

**الدولاب:** بالضم، شكل كالناعورة يسقى به الماء، **معرب.**ص84

**الزئبق: بالكسر**، الزرنيخ،**معرب**،ص890

**الزرافة:** دابة، **فارسيتها:** أشتر كأوب لنك.ص815

**الياقوت:** من الجواهر، **معرب.**ص163.

أما الألفاظ الدخيلة فكانت كثيرة في الكتابين المغربيين، وبدرجة أقل في الكتابين التونسيين والكتابين الجزائريين.

ومن الألفاظ الدخيلة (2) التي وردت في جميع الكتب ما يلي:

**أكسجين**: فرنسي (oxygène) ، وهو يوناني الأصل، بمعنى الحامض. ص32

**إلكتروني**: إنكليزي (électronic) 39.ص

**بطاطا**: إسباني (patato) ص60

**تلفزيون**: فرنسي (télévision) ص74

**فستان**: تركي (fistan) ص155

أما الكتابان المغربيان فتكرر فيهما الألفاظ التالية:

**كنبات**: فرنسي (canapé) ص183

**نونبر**: الصيغة المغربية لـ نوفمبر، لاتيني (November) ص212

**طربوش:** تركي، محرف " سربوش " بالفارسية.ص129

وفي تونس نذكر الألفاظ الآتية:

**بهلوان**: تركي (Pehalivan) ص69

**راديو**: فرنسي (radio) ص111

---

(1) المرجع السابق.
(2) عبد الرحيم ف ، معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، (ط1)، دمشق، 2011.

اشترك الكتابان الجزائريان في كلمات دخيلة مع ما جاء في الكتابين التونسيين والمغربيين، ومن بين ما ورد فيهما:

**فاتورة**: تركي (fatura) وهو من (fattura) بالإيطالية. ص154 (1)

**يناير**: الشهر الأول في التقويم الرومي، ويوافق كانون الثاني من الشهور السريانية.ص214

كما كان لكلمة أنترنات ( internet)توظيفا في جميع الكتب المدرسية، وإن لهذه الكلمات المعربة والدخيلة مكانا في القاموس اللغوي العربي الحديث، ولا بد أن نقتصد في استخدامها والهيئات الرسمية من المجامع اللغوية مدعوة إلى أن تضع لهذه الألفاظ ما يقابلها بالعربية، ونحث أهل الإعلام والإشهار لاستعماله والتشييع به، حتى لا يجد أهل الاختصاص صعوبة في التعامل معه وجعله متداولا بين أفراد المجتمع.

---

(1) المرجع السابق.

يكاد يجمع العلماء ـ على اختلاف مشاربهم ـ على أن أبرز وأهم ووظيفة تؤديها اللغة هي الوظيفة التواصلية ( la function communicative)، لأن الهدف الأصل من استعمال اللغة هو إقامة التواصل، بينما تعتبر الأهداف الأخرى أهدافا ثانوية (1)، أو مشتقة من الهدف الأصل.

ورغم أن أنظمة التواصل كثيرة ومتنوعة، ترمي جميعها إلى نقل الأفكار والمعلومات بين الأشخاص، إلا أن اللغة تبقى الوسيلة الوحيدة القادرة على إبلاغ الفكرة من المتحدث إلى السامع بسهولة ويسر، وبسرعة فائقة، لأن اللغة أقدر الوسائل على التبليغ والتواصل. (2)

**أولا: الكفايات التواصلية:**

**1 ـ التواصل والاتصال لغة واصطلاحا:**

**أ ـ لغة:** الأصل اللغوي لهاتين الكلمتين واحد وهو ثلاثي (وصل)، وقد جاء شرحه في لسان العرب :" وصل: وصلت الشيء وصلا وصلة، والوصل ضد الهجران...واتصل الشيء بالشيء: لم ينقطع... ووصل الشيء إلى الشيء وصولا وتوصل إليه وبلغه" (3)، ثم يضيف قائلا: " والوصل ضد الهجران والتواصل ضد التصارم" (4)

وشرح هذا الأصل في القاموس المحيط فجاء: " وصل الشيء وصلا... بلغه وانتهى إليه، وأوصله واتصل: لم ينقطع. والوصلة بالضم: الاتصال، وكل ما اتصل بشيء فما بينهما: وصلة" (5)، ونقول: وصل الخبر.(6). وكلمة " تواصل" زيدت فيها التاء عن أصلها (وصل) " ومن وظيفة هذه التاء في هذا الموقع الرغبة والإرادة في الامتلاك والاستعمال،

---

(1) أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، (مدخل نظري)، دار الكتب الجديدة المتحدة، (ط 2)، بيروت، 2010م، ص61.

(2) حاتم صالح الضامن، علم اللغة الحدبث، بيت الحكمة، (د ط)، (د ت)، بغداد، ص137.

(3)ابن منظور، لسان العرب، (مادة: وصل)، ص4850.

(4) المرجع نفسه، ص4851.

(5) محمد بن يعقوب بن السراج الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تقديم: محمد مسعود أحمد، المكتبة العصرية، (ط12)، صيدا، بيروت، 2009م، ص 1665.

(6) الفيومي، المصباح المنير، مطبعة الأميرية، (ط1)، القاهرة، 1921م، ص912.

وتتمثل الرغبة هنا في إقامة علاقة بين جهتين وهما المرسل والمستقبل" (1)

إن الاتصال والتواصل والإبلاغ والتبليغ مفاهيم ومصطلحات متقاربة التوجهات والمرامي، أعلاها التواصل بتركيبته اللغوية وميزانه الصرفي ومكوناته الصوتية" (2).

**ب ـ اصطلاحا:** كثيرا ما استعمل الدارسون المصطلح الفرنسي ( Communication)، وجعلوا له ما يقابله في اللغة العربية من مصطلحات هي: الاتصال، والتواصل، والإعلام، والتبليغ، والإبلاغ، والبيان، والتبيين، وغيرها، والشائع في ترجمته مصطلحين هما التواصل والاتصال والتي تعني " التعبير والتفاعل من خلال بعض الرموز لتحقيق هدف معين وتنطوي على عنصر القصد والتدبير، وهذه الكلمة مشتقة من الأصل اللاتيني (Communis) بمعنى المشاركة وتكوين العلاقة، أو بمعنى الشائع المألوف، كما أرجع البعض هذه الكلمة إلى الأصل (Common) بمعنى عام أو مشترك" (3)

ويصعب كثيرا أن تجد تعريفا موحدا لهذا المصطلح يشمل كل جوانبه المختلفة ويقتنع به الباحثون، وورد في معجم اللسانيات ( Dictionnairelinguistique) لجون ديبوا Jean(Dubois) تعريفان:

**ج ـ التواصل (Communication):** هو تبادل كلامي بين متكلم يصدر ملفوظا نحو متكلم آخر يرغب في السماع إو الإجابة الواضحة أو الضمنية حسب نوع الملفوظ.(4)

---

(1)سعاد بسناسي، إشكالية التواصل بين تقنيات التحليل واحتمالات التأويل، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، العدد 3، 2007م، ص130.

(2) المرجع نفسه، ص129.

(3) مي العبد الله، نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، (ط1)، بيروت، لبنان، 2006م، ص23.

(4) Jean Dubois- Dictionarie de linguistique – libraire Larousse – 1973 – p96.

“ la communication estl’echange verbal entre un sujetparlant qui produit un enonce destine a un autrsugetparlant et interlocuteur don’t il solisitel’econte et/ ou un repose explisiteouimpliciteselon le type d’enonce.

**د ـ الاتصال ( Communication):** حسب المعنى الذي وضعه منظرون في علم الإعلام والاتصال واللسانيون، فالاتصال هو حدث إرسال معلومة من نقطة إلى أخرى (مكان أو شخص)، ويحدث تبادل هذه المعلومة على مستوى الرسالة التي استقبلت بعض الأشكال الموضوعة في سنن" (1)

وثمة من الدارسين من أرجع الفرق بين هذين المصطلحين إلى أن الاتصال لا يدل على التفاعل والمشاركة، فهو يعني إرسال الرسالة إلى المتلقي دون أي استجابة منتظرة، أما التواصل فهو يستدعي رجعا واستجابة، " ونطلق عليها كلمة التواصل لأن الكلمة تحمل في طياتها وجود رجع من المتلقي، أي أنها تحمل معنى المشاركة والتفاعل والاستمرارية، وهما من سمات عملية الاتصال الناجحة" (2)

وتتجلى أهمية اللغة في الوظائف التي تؤديها، وقد حظي هذا الجانب باهتمام العلماء فمنهم من نظر إليها من زاوية فلسفية، ومنهم من رآها من زاوية اجتماعية، وآخرون جمعوا بين الاثنين، والأصل في اللغة أن تكون مسموعة، لكن عندما عرفت الكتابة بالرسم أو بالحرف منقوشة على الحجر ومكتوبة على الورق، أصبحت هناك لغة مقروءة، وبذلك صارت هناك لغتان إحداهما سمعية والأخرى بصرية.

إن التواصل باللغة يعد من أهم وأرقى وسائل التواصل، لأن " الإنسان وحده لا يستقل بجميع حاجاته، بل لا بد من التعاون، ولا تعاون إلا بالتعارف، ولا تعارف إلا بأسباب كحركات أو إشارات، أو نقوش، أو ألفاظ توضع بإزاء المقاصد، وأيسرها وأفيدها الألفاظ، أما أنها أيسر فلأن الحروف كيفيات تعرض لأصوات عارضة للهواء الخارج بالتنفس الضروري المحدد... دون تكلف اختياري، وأما أنها أفيد فلأنها موجودة عند الحاجة معدومة

---

(1) Jean Dubois- Dictionnaire de linguistique – libraire Larousse– p97.

“ au sense que luidonnent le theoriciens des telecommunication et les linguists, la communication est le fait qu’une information est transmis d’un point a un autre (lieu ou personne) le transfert de cette information est fait au moyen d’un message qui a reçu une certaine forme qui a été code »

(2) خليل أحمد أبو أصبع، العلاقات العامة والاتصال الإنساني، دار الشروق، (ط1)، 1984م، ص44.

عند عدمها، وأما أنها أعمها فليس يمكن أن يكون لكل شيء نقش كذات الله تعالى والعلوم، أو إليه إشارة كالغائبات، ويمكن أن يكون لكل شيء لفظ، فلما كانت الألفاظ أيسر وأفيد وأعم، صارت موضوعة بإزاء المعاني" (1)

**2 ـ مفهوم التواصل في التراث اللغوي العربي:**

لم تنشأ المناهج والنظريات اللغوية قديمها وحديثها إلا تمثيلا وتعبيرا عن مضمون اللغة ودلالاتها دراسة فتحليلا فاستعمالا، فالنظر إلى اللغة في حالة الاستعمال أو في التواصل يبقى الغرض المتأصل والهدف المتضمن في كل إنجاز معرفي عن اللغة، لا سيما إذا كان التواصل في النهاية وسيلة وظيفية مهمة لاكتشاف مقاصد المتكلم.

والنص المؤدى بسمة وظيفية معينة فإنه يعبر من جملة ما يعبر عن مقتضيات اتصالية واقعية اجتماعية، لكنها لا تمثل كل جوانب الدرس اللغوي، وإن كانت هذه الغاية الأهم والأبرز فيه.

يقول الجاحظ في معرض كلامه عن البيان " والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى وهتك الحجاب... حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائنا ما كان ذلك البيان ومن أي جنس كان الدليل، لأن الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع" (2)

من هذا القول نجد الجاحظ قد ذكر طرفي الخطاب وهما: القائل والسامع، كما أشار إلى أن الهدف من البيان إنما هو (الفهم والإفهام)، كما أبرز وسائل إيضاح المعنى وبيانه فقال: " وجميع أصناف الدلالة على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد، أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نصبة" (3)

كما أنه قسم التواصل في الخطاب إلى قسمين مهمين هما: التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي.

**أ ـ التواصل اللفظي:** وهو التواصل الذي يعتمد على اللسان ويتخذه أداة للبيان والفهم والإفهام، أو أو هو التواصل الشفوي، أو التواصل الذي يقوم على الأصوات اللغوية، لأن أصل اللفظ الرمي

---

(1) السيوطي،جلال الدين ، المزهرفي علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، علي البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ج1، ص38.

(2) أبو عثمان عمرو بن بحر، الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، لبنان، (ط1)، 1967م، ص768.

(3) المرجع نفسه، ص67.

والطرح مطلقا (1)، أما اللفظ أو التلفظ بالكلام فهو مستعار من لفظ الشيء من الفم. (2)

**ب ـ التواصل غير اللفظي:** وهو الذي لا يجري على أساس اللسان أو النطق، كما في الدلالة بالإشارة، وإذا كان اللفظ مسألة لسانية، فإن الإشارة مسألة مكانية لأنها مما يدرك بالعين.(3)

**التواصل اللفظي عند اللغويين العرب:** اهتم العرب القدامى بعملية الكلام من خلال تركيزهم على إبلاغ الرسالة وإفهامها للآخرين، فاهتموا بعملية التواصل، وركزوا على أقطابها الثلاثة (مرسل، رسالة، مرسل إليه)، واشترطوا في المرسل أن يكون خال من كل عيوب النطق، وأن يكون فصيح اللسان في الإبلاغ (4)، والفصاحة ليست في نهاية الأمر سوى اللغة ذاتها في مظاهرها الصوتية والبنيوية والنفسية والاجتماعية... (5)، " وأنت إذا سميت كلامهم رطانة وطمطمة فإنك لا تمتنع من أن تزعم أن ذلك كلامهم ومنطقهم، وعامة الأمم أيضا لا يفهمون كلامك ومنطقك، فجائز لهم أن يخرجوا كلامك من البيان والمنطق" (6)

أما السامع فقد اشترطوا فيه امتلاك القدرة، سواء تعلق الأمر بأعضاء استقبال الرسالة أم القدرة اللغوية التي تمكنه من فك رموز الرسالة، وفهم فحوى الخطاب، يقول ابن طباطبا: " وعيار الشعر أن يورد الفهم الثاقب، فما قبله واصطفاه فهو واف، وما مجه ونفاه فهو ناقص" (7)، فكلما حدث الإفهام بين المرسل والمرسل إليه تحقق التواصل، وقد سمى بعضهم هذه العلاقة بالبلاغة " يكفي من حظ البلاغة أن لا يؤتى السامع من سوء إفهام الناطق

---

(1) محمد الواسطي، قضايا في الخطاب النقدي والبلاغي، مطبعة آنفو، (د ط)، (د ت)، فاس، المغرب، ص16.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ل ف ظ).

(3) المرجع السابق، ص17.

(4) الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص86.

(5) محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدب عند الجاحظ، ديوان المطبوعات الجامعية، (ط12)، الجزائر، 1992م، ص13.

(6) الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، (ط 3)، بيروت، 1969م، ج7، ص86.

(7) أبو الحسن محمد بن أحمد ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، (ط1)، بيروت، 1982م، ص 14.

ولا يؤتى الناطق من سوء فهم السامع" (1)، كما يرى ابن سنان الخفاجي أن " من شروط الفصاحة والبلاغة أن يكون معنى الكلام ظاهرا جليا لا يحتاج إلى فكر في استخراجه، وتأمله لفهمه... والدليل على صحة ما ذهبنا إليه ... أن الكلام غير مقصود في نفسه، وإنما احتيج ليعبر الناس عن أغراضهم ويفهموا المعاني التي في نفوسهم" (2)

أما القطب الثالث في التواصل فيتمثل في الرسالة، وقد اشترط فيها النقاد شروطا أهمها:

**ـ المطابقة:** يرى " الجاحظ" أن " مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من مقال" (3)، و "لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية... وارتفاع شأن الكلام من باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام بما يليق به، وهو ما تسميه مقتضى الحال..."(4)

**ـ الوضوح:** وهو خلاف الغموض، فلغة المتكلم لا تلقى قبولا عند السامع حتى يستأنس بها، ويحدث التواصل، فالنص أو الرسالة لا يتحقق وضوحها وإدراكها إلا إذا سلمت من كل غموض أو لبس، لذا اشترط في الرسالة الأسلوب الوسط، الذي لا يجنح إلى الأسلوب العامي أو إلى الغريب الغامض " وكما ل ينبغي أن يكون اللفظ عاميا سوقيا، فكذلك لا ينبغي أن يكون غريبا وحشيا" (5)

إن وضوح الرسالة تجعل السامع يتلقاها بيسر، ويفهم مضمونها، ويدرك مبتغاها، يقول الجرجاني: " إن المعنى لا يحصل لك إلا بعد انبعاث منك في طلبه واجتهاد في نيله" ( 6)، وما رمى إليه "الجرجاني" يعد سبقا في نظرية التلقي عند العـرب، في تصور مـا يمكن أن

---

(1) الجاحظ، البيان والتبيين، مرجع سابق، ص86، 87.
(2) ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، (ط1)، لبنان، 1982م، ص220، 221.
(3) المرجع السابق، ص136.
(4) أبو يعقوب السكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، (ط 1)، 1983م، لبنان، ص 168، 169.
(5) الجاحظ، البيان والتبيين، مرجع سابق، ج1، ص144.
(6) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص182.

يكون عليه التفاعل بين النص والقارئ، فالتلقي اجتهاد، وهذا يعني أن لا قراءة واحدة للنص مادام القارئ مجتهدا.

**3ـ التواصل عند العرب المحدثين:**

إن اللسان هو المعبر عن خفايا النفس الإنسانية،إذ يقابل جسدا يمتلك حركات تجانس تعبيره، فهو لا يعبر فكر الإنسان فحسب، إنما هو الأداة التي يتخذ هذا الفكر من خلالها شكلا ومادة، وهو " قدرة الإنسان على التواصل عبر أداة هي للغة ( langue)، التي تصبح أداة للتواصل عندما تتحول إلى كلام (parole).(1)

إن اللغة والكلام هما مكونا اللسان، فاللسان العربي مثلا، يعني فعل الإنسان العربي وقدرته عبر تاريخه الطويل على التواصل، وتتمثل تلك القدرة في مجموعة المبادئ والقواعد والقوانين التي تكمن في أذهان الناطقين بذاك اللسان، والتي لا تتحول إلى وسيلة للتواصل إلا عندما يجسدها الكلام في خطاب شفويا كان أم كتابيا، ومن هنا تبرز مكانة الخطاب لأنه " أداة ذات أهمية في تكوين أفعال الجماعة وصناعة سلوكات في ممارساتهم الاجتماعية، لكنها تظل في الوقت نفسه عبارة عن مجرات متعددة الاستعمالات متفرقة" (2)

**أ ـ عبد الرحمان حاج صالح:**

يدعو " عبد الرحمن حاج صالح" إلى استعمال مصطلح "التبليغ" بدل مصطلح "التواصل"، لما يتميز به من فصاحة ودقة دلالته، وكذا بخصيصة تنفرد بها المفردة العربية، وهي الاشتقاق.

وفضل استعمال لفظ "اتصل" كفعل و" اتصال" كمصدر، خاصة إذا كان مضافا إلى لفظة "علم" للدلالة على المصطلح "علم الاتصال" أو (science de communication) الذي

---

(1)القضباني رضوان، مدخل إلى اللسانيات، منشورات جامعة البعث، (دط)، (د ت)، ص41.

(2)حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، (ط 1)، الدار البيضاء، المغرب، 2005م، ص79.

بدأ يتطور في السنوات الأخيرة من القرن الماضي، كعلم قائم بذاته، حقله الدراسي ونظرياته وأهدافه وتطبيقاته وتقنياته خاصة في مجال تكنولوجيا الاتصالات الحديثة" (1)

**ب ـ عبد المالك مرتاض:**

يرى **" عبد الملك مرتاض"** أن العرب اصطنعوا مصطلح "التبليغ" أو "الإبلاغ" مقابل المصطلح الأوروبي ( Communication)، وهو في تمثله أدق وأدل على هذا المعنى من مصطلح " التواصل" الذي قد يشيع في كتابات بعض النقاد العرب المعاصرين، ذلك أن المصطلح الأوروبي إنما ورد في أصوله المعنوية، على حين أن معادلة العربي "التواصل" لم يرد في العربية بهذا المعنى، بل هو محايد لا يتعدى أي معنى في غيره، وإنما يقتصر على ما فيه من معنى في نفسه.(2)

والتبليغ عنده يشمل المفهوم العام للوضع والإخبار، أو نقل أمر من أعلى إلى أدنى، أو من أدنى إلى أعلى مستوى مماثل له في الدرجة، وهو لفظ قديم الاستعمال في اللغة العربية، والاسم منه "البلاغ"، وقد ورد في القرآن العظيم وصفا لوظيفة الأنبياء والمرسلين إزاء من أرسلوا إليهممن الأمم ليبلغوهم رسالات الله.(3)

ويرتبط التبليغ أيضا، في مفهومه العام رسالة توجه من طرف (أ) إلى طرف آخر هو (ب) في حالة انعدام الوسيط، أما في حالة وجوده، فإن صورة التبليغ تغتدي مؤلفة، لكي تنجز من ثلاث أطراف: باث أو مرسل، مستقبل أو على سبيل الوساطة، مستقبل آخر على سبيل العلم.

والتبليغ في فكر "عبد المالك مرتاض" نظرية لسانياتية، لا تكتفي بالشبكة المظهرية الرابطة بين "المرسل و"المتلقي" وما بينهما، ولا يعتري علاقتهما من متعارفات الدلالة الوضعية كالسياق الدال والشفرة المستخدمة بين الطرفين، فنظرته تتجاوز العلاقة الميكانيكية التي تحدث بين اثنين (4)، فهي تتجاوز ذلك إلى الخطاب الأدبي من حيث هو شبكة معقدة

---

(1) عبد الرحمان حاج صالح، التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب، وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مجلة المبرز، العدد 06، الجزائر، 1995م، ص16.

(2) عبد المالك مرتاض، مجلة الحداثة، ج1، ص13.

(3) المرجع نفسه، ص 14.

(4) المرجع نفسه، ص13

من النصوص التي وإلى يومنا هذا، لم يفلح المنظرون في علمنة قراءاتها ولا منهجية تحليلها بشكل متفق عليه، إذ كانت هذه الشبكةالنصوصية تشكل نفسها شبكة أخرى من العلاقات المتواشحة، بحيث يستحيل في الوقت الراهن على أي جهاز فك ألغازها وتحليل كل أبعادها، وتفسير كل رموزها إل تحت إجراءات تأويلية.(1)

**ج ـ أحمد المتوكل:**

لقد استفاد "أحمد المتوكل" كثيرا من أعمال "سيمون ديك" وخاصة من "نظرية النحو الوظيفي"، التي جعل منها مصدر اعترافه وإطارا نظريا لأبحاثه، وتوجت أعماله بنظرية جديدة في النحو العربي كانت بديلا للنظرية النحوية القديمة، التي تتجاوز الخطاب اللساني التقليدي.(2)

وفي كتابه "قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص"، انشغل بجملة من القضايا أهمها قضية التعامل مع التراث الذي خلفه المفكرون العرب القدماء نحاة وبلاغيين وأصوليين ومفسرين، ووضع منهجية علمية لقراءة هذا التراث واستثماره.(3)

ويرى "المتوكل" أن نحو الخطاب الوظيفي يحتفظ بمبادئ النظرية الوظيفية الأساسية، وأهمها المبادئ العشرة التي تقوم عليها"النظرية الوظيفية المثلى"، وبالخصوص المبادئ المعرفية الثلاثة التالية: (4)

**المبدأ الأول:** اللغات الطبيعية وظيفة أصل هي وظيفة التواصل وما عداها فوظائف فرعية.

**المبدأ الثاني:** ليست بنية اللغات الطبيعية مستقلة عن وظيفتها التواصلية.

**المبدأ الثالث:** تربط بين اللغة الطبيعية، ووظيفتها التواصلية علاقة تبعية حيث تحدد الوظيفة خصائص البنية.

---

(1) المرجع السابق، ص15،16.
(2) أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من النص إلى الجملة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، (ط1)، 2009م، ص16.
(3) المرجع نفسه، ص ن.
(4) أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتاب الجديدة، (ط 1)، 2009م، ص08.

والتناول الكافي للقضايا اللغوية في نظر"المتوكل" إلا في خطاب متكامل، "فكل إنتاج لغوي يربط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية وظروفه المقامية على حسب قول المتكلم... وأن المحرك الأساسي الذي يغذي العملية التواصلية هو المستوى المعرفي للمتواصلين، أو ما سماهبـ "المخزون المعلوماتي" فميز بين ثلاثة أنواع من المعارف: (1)

ـ **المعارف المقامية:** مشتقة من عناصر المقام الذي تتم فيه عملية التواصل، ومنه فمقام التدريس ليس هو مقام الرياضة، وبالتالي فإنجاح التواصل يقتضي مراعاة مقام المتكلم.

ـ **المعارف العامة:** تتعلق بمدركات المتخاطبين على اعتبار أن لكل فرد مدركاته الخاصة، فمعارف الأمي في التكنولوجيا قليلة على عكس الإعلامي أو المعلوماتي، وبالتالي فالتواصل يقتضي مراعاة الفوارق بين المتخاطبين.

ـ **المعارف السياقية:** يوفرها للمتخاطبين ما تم إيراده في قطعة خطابية سابقة، وهذه المعارف يشترطها السياق التخاطبي بين المتخاطبين.(2)

ومن أجل إنجاح العملية التواصلية صنف "المتوكل" الخطاب إلى أنواع متعددة هي:

ـ غرض المخاطب إلى خطاب سردي، حجاجي، وصفي، تعليمي، ترفيهي.

ـ نوع المشاركة إلى خطاب ثنائي، خطاب جماعي وخطاب فردي (مونولوج).

ـ طريقة المشاركة في الخطاب مباشرة، أو غير مباشرة، كأن يكون الخطاب مكتوبا كالجريدة والكتاب، أو شبه مباشر، خطاب هاتفي، أو خطاب تلفزي، أو خطاب إذاعي.

ـ الطاقة الاجتماعية المسؤولة عن مراعاة الأوضاع الاجتماعية لكل من المتكلم والمخاطب أثناء التواصل اللغوي بينهما.

ـ طه عبد الرحمان: يميز "طه عبد الرحمان" ثلاثة معان للتواصل: (3)

---

(1) أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من النص إلى الجملة، ص 27.

(2) رويجي لخضر، جهود المتوكل في الدراسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد10، الجزائر، 2012، ص36.

(3) طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، مطبعة المعارف الجديدة، (ط 1)، الرباط، المغرب، 1994م، ص05.

**الأول:** نقل الخبر، ويصطلح على تسمية هذا النقل بـ (الوصل).

**الثاني:** نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم، واصطلح على هذا النوع من النقل اسم "الإيصال".

**الثالث:** نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم، ومقصده الذي هو المستمع معا، وسمي هذا النوع من النقل باسم "الاتصال".

ويربط "طه عبد الرحمان" العملية التواصلية بالحجاج، فلا تواصل باللسان من غير حجاج، ولا حجاج بغير تواصل باللسان، وتتولد من هذه الرؤية ثلاثة نماذج للتواصل هي: (1)

**ـ النموذج الوصلي:** وفيه يجرد الحجاج من الوظائف الخطابية، وذلك بمحو آثار المتكلم والسامع، (أسماء، إشارات، ضمائر)، ويكتفي بالمضمرات الخطابية بوجود معارف مشتركة بين المستدلين بها، ويربط هذا النوع الوصلي للحجة بتصور (شانون، وويفر)، والذي يصلح إلا في المواصلات ولا يجدي في العملية التواصلية التي تحدث في الخطاب الطبيعي.

**ـ النموذج الإيصالي:** وفيه يأخذ بعين الاعتبار قصد المتكلم وارتباطه باللغة التي تؤدي وظائف تختلف باختلاف السياقات والمقامات المتنوعة، أي لا يقبل تجريد الفعالية الخطابية، كما لا يولي أهمية للمستمع، إلا أن يتحول إلى متكلم، ويربط " طه عبد الرحمان" هذا النموذج بنظرية "الأفعال الكلامية" التي وضع أصولها "أوستين"، وأقام بناءها "سيرل"، ووسع مجالها" غرايس"

**ـ النموذج الاتصالي**: وتكون الحجة فيه دليلا يأخذ بالفعالية الخطابية في تعلقها بالمتكلم والمستمع، وينشأ بينهما ازدواج في مختلف مستويات الخطاب: ازدواج في القصد، ازدواج في التكلم، وازدواج في الاستماع، وازدواج في السياق، ويربط هذا النموذج لنظرية الحوار.

ويؤكد أن اللغة من أهم المنظومات التي تعبر عن الفكر، وأقوى الأدوات التي يستخدمها "المتكلم" لتبليغ مقاصده إلى "المستمع"، والتأثير فيه بحسب هذه المقاصد، وبقدر ما تكون الأسباب اللغوية مألوفة للمخاطب، وموصولة بزاده في الممارسة اللغوية فهما وعملا، يكون التبليغ أفيد وأشد" (2) وفي معرض حديثه عن "المجال التداولي" واختلافه عن "المجال التخاطبي" يرى أن المجال

---

(1)المرجع السابق، ص06.

(2) طه عبد الرحمان، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، (ط 2) الدار البيضاء، المغرب، 2000م، ص200.

التداولي غير مقيد بزمن استعمال الأقوال والمعارف ويعدد العناصر التداولية المستعملة، في حين أن المجال "التخاطبي التواصلي" مجال خاص ومحدود، أو مقيد بزمن الاستعمال أو الوقت ويعدد عناصره التداولية، إن رؤيته هذه تجعل من "المجال التخاطبي" أخص من "المجال التداولي" لأنه محدود بطرف خاص والمتمثل في "المقام"، أو الظروف التي نشأ التعبير في وسطها، كالمرسل والمرسل إليه، وزمان التواصل، ومكانه، والقصد التواصلي للمرسل، وللسنن المشتركة بين طرفي الخطاب (المرسل والمرسل إليه)، في حين أن المجال التداولي لا يقف عند مقام محدد للخطاب، وإنما يشمل كل مقامات الكلام في جميع أزمنتها وأمكنتها.(1)

**4 ـ التواصل عند اللسانيين الغربيين:**

يقول عبد الجليل مرتاض: " وأيا كان الأمر فإنه لمن الصعب أن نعثر على تعريف واحد للتواصل يضم كل أو أغلب رضاءات الباحثين" (2)

إن الاهتمام بنظرية التواصل لم يبدأ إلا مع العالمين الأمريكيين " كلود شانون" و " راين ويفر"، حيث نشرا سنة 1949م، كتابا شارحا في نظريتيهما التواصلية التي استندا فيها إلى نموذج الإخبار عبر التلغراف (3)، وكان المشكل الأساسي في نظر " شانون" و "ويفر" هو أن نعيد إنتاج رسالة نختارها، أو اختيرت في نقطة بداية كان مصدرها الإنسان، وذلك مثل ما يحدث أثناء مكالمة هاتفية، فسماعة الهاتف تستقبل وترسل، فهي تستقبل الرسالة التي اختيرت وركبت في دماغ الإنسان، وتنقلها عبر الأسلاك إلى جهاز مستقبل هاتفي مركزي، فيحولها ويبعث بها إلى سماعة أخرى تعمل على نشر تلك الرسالة في شكل صوتي، والمهم عند هؤلاء، هو أن الرسالة التي نقلت بالفعل هي رسالة اخترناها ضمن مجموعة من الرسائل الممكنة أو المحتملة، وهذا لا يخدم إلا اختيار ما أنتجت له الرسالة لأنه مجهول لحظة التصور.(4)

---

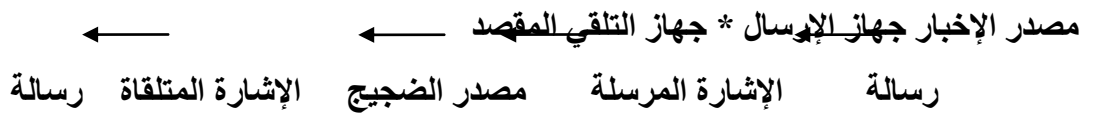
(1)طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، (ط 1)، الدار البيضاء، المغرب، 1992م، ص 245،246.

(2) عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، اقترابات للتواصلين الشفهي والكتابي، دار هومة للطباعة، الجزائر، (د ت)، ص78.

(3) ادريس بلمليح، المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب، منشورات كلية الآداب، (ط 1)، الرباط، المغرب، 1995م، ص19.

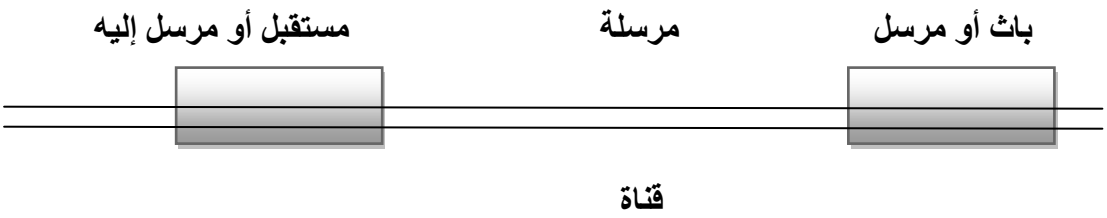
(4) نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس/ (ط 1)، المغرب، 2007م، ص42.

والنموذج الذي يقترحاه يمكننا من إدراك عملية التواصل، كيف تحدث وترسل، وكيف ينقل الإعلام ويعبر، وكيف يصل ويستقبل من خلال مراسلة مشتركة بين باث ومستقبل.




**مخطط يوضح عملية إدراك التواصل**

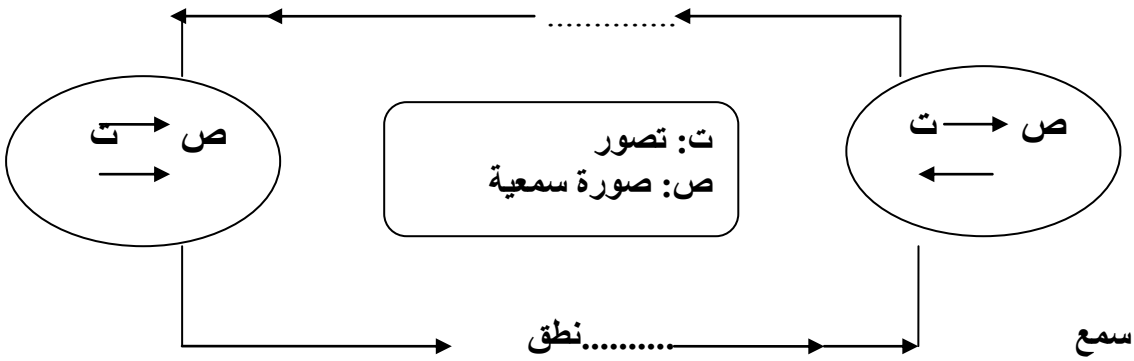
إلا أن هذه الترسيمة عدلت فيما بعد لتكون مبسطة على الشكل الآتي: (1)




كانت هذه بداية الاهتمام بنظرية التواصل في إطار حقل المواصلات السلكية واللاسلكية، ووسائل الإعلام، ومع التطور اللساني الهائل فقد أثرت هذه النظرية في البحث اللساني الحديث، وأخذت حيزا شاسعا من الدراسات والإنجازات.

**أ- دو سوسير:**

تنهض نظريته على نزعة اجتماعية، فشرح عملية التواصل وكيفية حدوثها بين طرفين، لأن التواصل ضرب من الحدث الاجتماعي، وتقوم نظريته على وجود شخصين اثنين على الأقل (باث ومتلقي)، لسيران تيار الكلام، الذي أسماه "دائرة الكلام"، أو "مدار الكلام" وفق هذا المخطط: (2)




(1) عبد الجليلمرتاض، اللغة والتواصل، ص23.
(2) فرديناند دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، (د ط)، الجزائر، 1986م، ص23.

إن الدارس لهذه الخطاطة تبدو له جليا ظاهرة الانغلاق، وإن كانت هذه الخاصية لها علاقة صرفة بالظاهرة اللغوية، فإن في حدود الإمكان استثمار هذه الخاصية في العملية التخاطبية، حيث يعتبر الكلام دعما فرديا دائما، وللفرد طغيان دائم عليه، وتكون اللغة الجزء الهام منه، بل يعتمد عليه كلية، إذ بفضل الجانب الاجتماعي الخالص في الخطاب ويبقى استخدام القدرتين لمستقبلة والمستقبلة والمنسقة.(1)

ففي هذا المخطط أشار "دو سوسير" إلى عملية إعادة بناء دائرة الكلام، إذ يشترط وجود شخصين على الأقل لكي تكتمل الدائرة، ثم يشرح كيف تتم عملية التواصل أو التخاطب بين شخصين، يقول: " لكي نجد في جماع اللسان المنطقة التي تتناسب واللغة، لا بد من الوقوف عند الفعل الفردي الذي يساعد على إعادة بناء مدار الكلام، وهذا الفعل يفترض وجود شخصين على الأقل، وليصبح المدار كاملا لا بد من توفر هذا الحد الأدنى المفروض" (2)

ومما سبق نفهم أن عملية التواصل عند "دو سوسير" تتشكل من عناصر ثلاثة هي:

**ـ المسافة:** وتتمثل في البعد الزمني الفاصل بين الباث والمتلقي أثناء الإبلاغ، ويمثلها في مخططه بنقاط مستمرة مباشرة بعد السهم.

**ـ الجانب النفسي الفيزيولوجي:** ويتمثل في ظاهرتي التلفظ والاستماع، يقوم المرسل ببث أصوات متتابعة تشكل كلمات لها معنى، ويتم ذلك في تشكل ذبذبات صوتية يقوم المتلقي بتأويلها حسب تصوراته الذهنية.

**ـ الجانب الدلالي:** ويتمثل في العلاقة بين المفهوم الذي يمتلكه كلا من المتخاطبين، ومدى توافقه مع الصورة السمعية.

**ثانيا: دراسة موازنة للوظائف التواصلية في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي) في الجزائر و تونس والمغرب:**

يعد "جاكبسون" من أهم اللسانيين الذين اهتموا بنظرية التواصل ، فنشر مقالة مطولة كان قد شارك بها قبيل هذا التاريخ في ندوة حول "الأسلوب" بجامعة (أنديانا) الأمريكية، فعرض في هذه المقالة بعض قضايا الشعر والنقد، واصلا إياها بمفاهيم لسانية استخلصها من

(1) المرجع السابق، ص25.
(2) المرجع نفسه، ص23.

ربطـه بيـن نظريتـه التواصل ووظائف اللغة، وأول سؤال طرحه "جاكبسون" في مطلع هذه المقالة يعكس بوضوح هذا الربط يقول: " إن موضوع الشعرية هو أن نجيب قبل كل شيء عن السؤال التالي: ما الذي يجعل رسالة لفظية عملا فنيا؟" (1)

وهو ما يجيب عنه إجابة أولية بأن اللسانيات هي العلم الشامل للبنيات اللسانية والشعرية، ويمكن اعتبارها جزءا لا يتجزأ من هذا العلم" (2)، فالشعرية هي الجانب الجمالي من النص أو البنية اللسانية، أي أن مجال الشعرية هو الجانب الجمالي من اللغة، وكون اللسانيات هي العلم الذي يهتم بدراسة اللغة جعل من الشعريات جزءا لا يتجزأ من هذا العلم (اللسانيات)، كونها تركز على جزء هام منه، وهو الجمال، لذا رأى "جاكبسون" أن اللغة يجب أن تدرس في كل جوانبها ووظائفها، وركز على الوظيفة الشعرية التي وجد أنه من اللازم معرفة مكانتها ضمن غيرها من وظائف الكلام، ومن ثمة كان عليه البحث في العوامل المكونة لكل حدث لغوي أو فعل تواصلي. (3)، و قد حدد أركان التواصل اللساني في ستة أركان هي: المرسل، المرسل إليه،الرسالة، السياق ، المرجع، السنن، القناة.

وقسم "جاكبسون" وظائف اللغة إلى ست خانات، وكل خانة تشير إلى وظيفة معينة، فالانفعال مرتبط بالمتكلم (الوظيفة الانفعالية)، وقد يكون غرضه للزجر والنهي والأمر والتوجيه (الوظيفة الإفهامية).

أما الشعر، فمثواه الإرسالية (الوظيفة الشعرية)، ويتحدد المربع من خلال الإحالة على السياق (الوظيفة المرجعية)، وترتبط السنن باللغة الواصفة (الميتا لسانية) ، وقد لا تتجاوز الواقعة الإبلاغية حدود الحفاظ على حالة التواصل خلال التأكيد على أداة الاتصال (الوظيفة اللسانية)، وهذه الوظائف الست أشار إليها "جاكبسون" من خلال صياغته النموذج التواصلي.

---

(1)رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، (ط 1)، الدار البيضاء، المغرب، 1988م، ص24.

(2)المرجع نفسه، ص ن.

(3)المرجع نفسه، ص25.

**1- أركان التواصل اللساني عند "رومان جاكبسون":**

انطلق "جاكبسون من مسلمة جوهرية وهي أن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة، فحدد العناصر التي تشكل حدث التواصل وهي:

**أ- المرسل: (Destinateur)**

هو الطرف الأول والأساسي في عملية التواصل ومصدرها المسؤول عن إرسال الرسالة ، إذ يتجه إلى الطرف الثاني بقصد الإفهام والتأثير من خلال اختيار ما يناسب منزلته وما يتفق وإعداد الخطاب وما يقتضيه موقعه.

ولا بد للمرسل أن تكون لديه القدرتان المستقبلة والمنسقة للقيام بعملية الترميز وتفكيكها بالرجوع إلى النظام اللغوي الذي يشترك فيه طرفا الخطاب، وأن يكون المرسل على قدرة كافية بتوجيه الخطاب (1)، وقد تداول اللسانيون مصطلحات متعددة على المرسل منها: المتكلم (2)، والباث ، والمخاطب، والناقل أو المتحدث.(3)

**ب - المرسل إليه: (Destinataire)**

هو الطرف الآخر في عملية التواصل، والمستقبل لمضمون الرسالة، وإليه تتجه لغة الخطاب التي تعبر عن مقاصد المرسل، فهو يؤدي وظيفة غير مباشرة في توجيه المرسل عند اختيار أدواته وصياغة خطابه، فضلا عن قيامه بتفكيك الرسالة اللغوية باعتماد الإشارات المخزونة في ذاكرته مستعينا في ذلك بثقافته وتجاربه، وأحواله الخاصة التي ينفرد بها عن غيره وإن كانت مشتركة بين أفراد مجتمعة.(4)

وتعددت المصطلحات الدالة عليه فهو " المتلقي ...وه المستجيب للنص وهو المستقبل وهو

---

(1) فيلي ساندريس، نحو نظرية أسلوبية لسانية، ترجمة: خالد محمود جمعة، دار الفكر، (ط 1)، دمشق،2003، ص125.

(2) عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، (ط 3)، طرابلس، ليبيا، (د ت)، ص137.

(3) الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، الدار العربية للعلوم، ناشرون، (ط1)، بيروت، 2007، ص24.

(4) محمد محمد يونس علي، وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، دراسة حول المعنى وخلال المعنى، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا 1983، ص133.

الفاهم وهو المتقبل أيضا وهو المرسل إليه وهو المخاطب وهو المخاطب إليه وهو السامع والقارئ... إلى آخر السلسلة من الأسماء والأوصاف" (1)

وقد يطلق عليه أيضا مصطلح "المتلفظ المشارك" أي أنه يشارك المرسل في صياغة الكلام عن طريق تأويل مقاصده (2)، وسماه "ميشال زكريا" "متلقط"(3).

### ج - الرسالة: (le message)

تعتبر الرسالة ثمرة العملية التواصلية بين المرسل والمرسل إليه، فهي المحتوى الذي يروم المتكلم إبلاغه للمخاطب، ويتضمن هذا المحتوى المعلومات، والأفكار، والفرضيات الموجودة في ذهن المتكلم الذي يعمل على إرسالها إلى مخاطب معين، وتختلف الرسالة بحسب طبيعة المعلومات التي تحملها، عاطفية، سياسية، لسانية، وبذلك تشكل الرسالة كتلة بنيوية واحدة متماسكة الأجزاء، وأية محاولة لفصل أجزائها بعضها عن بعض تؤدي إلى تغيير الرسالة وإعادة بنائها من جديد.(4)

وتمثل الرسالة الجانب الملموس في العملية التواصلية، إذ ترتكز على المخزون اللغوي الذي يختار منه المتكلم ما يحتاج إليه للتعبير، ثم ينظمها فيبثها إلى المخاطب (5)، وتتخذ الرسالة عدة أشكال قد تكون كلاما شفهيا أو مكتوبا أو إيحائيا عن طريق الإشارة وغيرها، ويكمن الفرق بين رسالة وأخرى حسب نية التواصل وأهدافه والظروف المحيطة في إنجاح عملية التواصل أو إفشالها، ولم يسلم المصطلح من التعدد، إذ سماها "ميشال زكريا" "مرسلة لغوية"(6)، وترجمها "محمد الحناش" بـ " إرسالية". (7)

---

(1) محمد رضا مبارك، استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (ط 1)، بيروت، 1999، ص36،40.

(2) دومنيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة: محمد يحياتن، مطابع الدار العربية للعلوم، ناشرون، 2008، ص16.

(3) ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والإعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1983، ص52.

(4) حسن بدوح، المحاورة، مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، (ط1)، أربد، الأردن، 2012، ص34.

(5) فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات، (ط1)، بيروت، 1993، ص65.

(6) ميشال زكريا، الألسنية، المبادئ والإعلام، ص53.

(7) محمد الحناش، البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، (ط1)، المغرب، 1988، ص192.

### د ـ السياق (المرجع): (le Référent)

هو "الظروف المتعلقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة، أو بتعبير آخر دراسة الكلام في المحيط الذي يقع فيه، ويشمل السياق الخارجي الظروف المحيطة بالحدث الكلامي وهي العصر ونوع القول وجنسه، واللغة أو اللهجة المستعملة، والمتكلم أو الكاتب، والمستمع أو القارئ، والعلاقة بين المرسل والمتلقي من حيث الثقافة والجنس والعمر والألفة والطبقة الاجتماعية.(1)، ولا يمكن أن نفهم الرسالة إلا من خلال الإحالة على الملابسات التي أنجزت فيها قصد إدراك القيمة الإخبارية للخطاب، ولهذا ألح "جاكبسون" على السياق بوصفه العامل المهم في الرسالة بما يمدها من ظروف (2).

وقد حصر "جاكبسون" الأنماط الأساسية للسياقات على الشكل الآتي: (3)

ـ الموجودات مع تعبيرها اللغوي أي الاسم.

ـ الأحداث المعبر عنها بواسطة الفعل.

ـ كيفيات الوجود المعبر عنها في اللغة تباعا بواسطة الصفة أو الحال.

### هـ ـ السنن:(le Code)

هو نسق القاعدة المشتركة بين المتكلم والمخاطب الذي بدونه لا يمكن للرسالة أن تفهم أو تؤول (4)، ويعد لغة مشتركة يتكلمها المتخاطبون مما يساعد عملية التواصل ويسهلها.(5)

فالسنن عند "جاكبسون" يحيل على نظام ترميز مشترك كليا أو جزئيا بين المتخاطبين، ونجاح التواصل في وضع تخاطبي ما يعتمد في الأساس على هذا النظام المشترك، إذ يوجد لكل جماعة لسانية، ولكل متكلم لغة موحدة، إلا أن هذه السنن الشمولي يمثل نسقا من الأنواع السننية الفرعية في التواصل المتبادل، فكل لغة تشمل العديد من الأنساق المتزامنة الذي يتميز كل نسق منها بوظيفة مختلفة.(6)

---

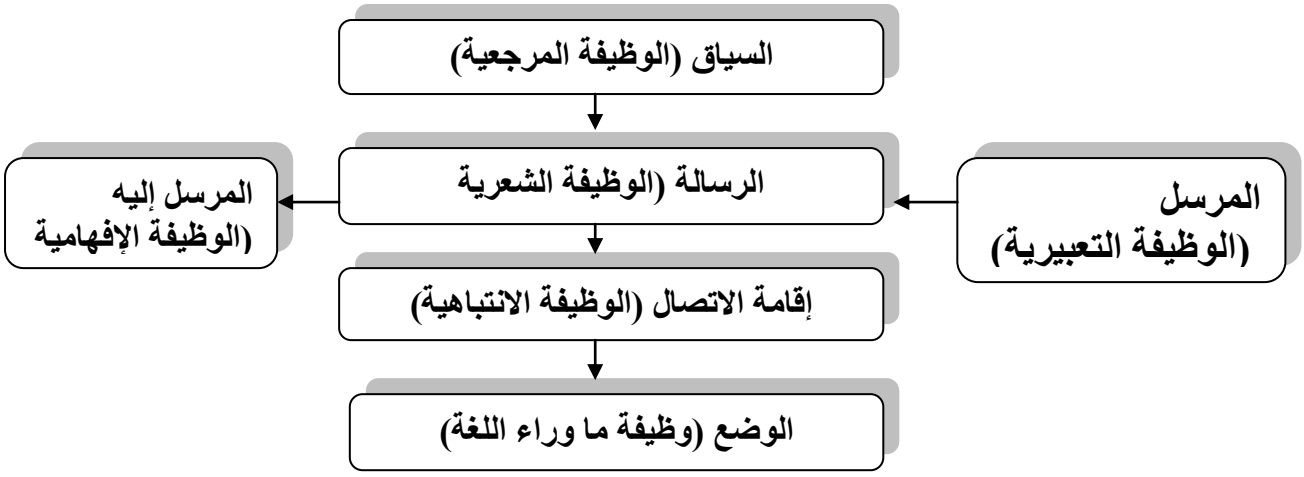
(1) المرجع السابق، ص192.
(2) عواطف كلوش المصطفى، الدلالة السياقية عند اللغويين، دار السياب، (ط1)، لندن، 2007، ص76.
(3) الطاهر بومزير،التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، مرجع سابق، ص26.
(4) المرجع نفسه، ص27.
(5) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، (ط1)، الجزائر، 2003، ص99.
(6) المرجع نفسه، ص26.

**و ـ القناة: (le Canal)**

هي " الأداة التي من خلالها أو بواسطتها يتم نقل الرسالة " (1)، فهي وسيلة تواصل بين الأشخاص، وتنتقل عبرها الرسالة من المتكلم إلى المخاطب مما يسمح بقيام التواصل بينهما (2)، و "تقتضي الرسالة .... اتصالا أي قناة فيزيقية وربطا نفسيا بين المرسل والمرسل إليه، يسمح لهما بإقامة التواصل والحفاظ عليه.

**2ـ موازنة للوظائف التواصلية في الكتب المدرسية المغاربية ( الأولى والثانية ابتدائي):**

عنى الباحثون بدراسة الوظائف التواصلية قديما وحديثا، ولعل أشهر اللسانيين المحدثين الذين تناولوا هذه القضية "رومان جاكبسون" الذي يرى أن اللغة هي وسيلة التواصل الإنساني، ولا يتحقق هذا التواصل إلا من خلال توافر العناصر التالية: مرسل، مرسل إليه، مرسلة لغوية، إقامة اتصال، لغة مشتركة، تقدم هذه العناصر وما ينجم عنها من وظائف في رسم بياني يكون على الشكل الآتي:




**ترسيمة رقم: 01 يوضح الوظائف التواصلية عند رومان جاكبسون**

سنحاول في هذا المستوى من التحليل التواصلي إسقاط هذه الترسيمة التواصلية على نصوص القراءة في كتب السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، باعتبار هذه النصوص تعليمية تتميز بطابع لغوي خاص، موجه إلى متعلمين في

(1)يرى أندريه مارتينيه أن الوظيفة التواصلية للغة هي الوظيفة الأساسية، بالإضافة إلى ما تؤديه من وظائف أخرى. ينظر: نعمان بوقرة، المدارس اللسانية، ص104.

حديثي الاتصال باللغة العربية ومحاملها.

**2-1-الوظيفة التعبيرية: ( la fonction expressive)**

ويطلق عليها كذلك اسم "الوظيفة الانفعالية" ( Emotive)، فهي تحدد العلاقة بين المرسل والمرسلة، وموقفه منها، فالمرسلة في صدورها تدل على طابع مرسلها، وتكشف عن حالته وعما تحمله من أفكار تتعلق بشيء ما (المرجع)، يعبر المرسل عن مشاعره حياله، وبإمكان المرسلة أن تقدم انطباعا عن انفعال معين صادق أو كاذب.(1)

فتحدد هذه الوظيفة العلاقة بين الرسالة والمرسل، مركزة على المرسل، وتشير بصورة مباشرة إلى موقفه من مختلف القضايا التي يتكلم عنه (جاكبسون)، و "تهدف إلى أن تعبر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معين صادق أو كاذب" (2)

يتضح لنا أن الانفعالات تنقسم إلى: التعبير الانفعالي الخالص عما يختلج في الذات التي كانت مصدرا للخطاب المرسل، وأخرى تجاوزت النقل المباشر للأحداث التي يبدي المرسل تجاهها موقفا مميزا يجعل الخطاب المنجز ملكا له، ولذلك لا يكون معيار الكذب والصدق بالقياس إلى القيمة الإبلاغية التي تحملها الرسالة من زاوية الالتزام بالواقع أو التخلص منه في خطاب ما.(3)

لذا، يحكم "جاكبسون" على الشعر بقوله:" الشعر هو في جميع الأحوال كذب، والشاعر الذي يقدم الكذب دون تردد بدءا من الكلمة الأولى لا قيمة له" (4).

---

(1)فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (ط1)، بيروت، لبنان، 1993م، ص66.

(2) رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ص28.

(3) الطاهر بومزير، التواصل اللساني والشعرية (مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون)، 2007م، ص35

(4) رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ص11.

إن ظهور "الوظيفة التعبيرية" في الكتب الموجهة إلى متعلمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي تبرز مقاصد المؤلفين وتوجهاتهم لتأسيس مواقف تعبيرية وانفعالية ووجدانية، تخاطب متعلما حديث العهد بالمدرسة، وبممارسة فعلي القراءة والتلقي في مرحلة عمرية محددة،وقد برزت هذه الوظيفة في كتب اللغة العربية في الجزائر وتونس والمغرب في الأدوات التعبيرية الآتية:

تجلت الوظيفة التعبيرية في نصوص القراءة في الكتب الثلاثة بنسق متشابه، وتعددت أدواتها، التي اخترنا منها:

**أ ـ الاستفهام الذي لا يخلو من التعجب:** ورد في كتاب السنة الأولى الجزائري في نص "عيد الاستقلال ص 133" **ذهب أحمد رفقة جده إلى متحف المجاهد، فرآه يبكي، فسأله: مايبكيكياجدي؟!"**(1)، فالطفل عبر عن انفعال اختلج في نفسه باستفهام جده عن سبب بكائه متعجبا لرؤية هذا المنظر.

كذلك الأمر في نص "معلمتي الفراشة ص 141" **" ثم تساءل في حيرة: ما الذي أصاب مدينتنا؟!!**، وهذا جسمي يعاني المرض، ما السبب يا ترى؟!!، فرئيس البلدية محتار من الحال الذي آلت إليه المدينة التي فقدت بريقها، وجمالها وتحولت إلى مصدر للأمراض والأوبئة بفعل التلوث الذي أثر في البيئة وغزا المدينة.، كذلك الأمر في الكتاب التونسي (2)، فقد ورد العبارة : **" ماذا لورأيت كلبها؟!"** ، من نص :""الكاف ص20"، ليعبر بها المرسل عن تساؤله الذي يسيطر عليه التعجب من منظر الكلب الذي استغرب لرؤيته ، شكله، وضخامته...، أما في الكتاب المغربي (3)، فمن بين ماورد في نصوصه: **" أسرعت أحلام إلى البقال، كي تنفذ طلب أمها: الشاي..البن.. كيف أحصل على ذلك، وليس لي نقود؟!"** من نص: " عتاب وسرور ص 123"، فالبنت تتساءل كيف لها أن تلبي طلب أمها وتقتني ما طلبته منها،وقد تصدقت ــــــــــــــ

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

بالدراهم لمن يستحقه، فالمرسل يعبر عن تساؤل مشروع لبنت في سن السادسة، فهي لا تستطيع الكذب وافتراء ما يتنافى مع الأخلاق، كذلك في العبارة: **"سيارات سباق وتسير بطيئة؟!"** من نص: "كفى من السرعة ص150"، تظهر هذه الوظيفة من خلال تساؤل الابن و تعجبه من بطء سيارة السباق التي ألف أن يرى شدة سرعتها، ويستمتع لرؤيتها، هذا ما يقوده لمعرفة أن السيارات القديمة تشبه العربية، وتعمل بمحرك البخار، لذلك سرعتها محدودة، وقد تغير شكل السيارات، وتضاعفت سرعتها، منذ أن اخترع العلماء محرك البنزين.

أما في السنة الثانية، كذلك وظف المؤلفون الاستفهام الذي لا يخلو من التعجب ، " ويظهر هذا الأسلوب حين يكون المستفهم عنه مثيرا للعجب، وقد يخرج الاستفهام في الدلالة إلى معنى التعجب، فالعلاقة بينهما علاقة وثيقة، فكل أدوات الاستفهام وصيغه تصلح لأن تستعمل في العجب وتعبر عنه، والفرق بينهما ينحصر في درجة الإبهام وفي الحالة النفسية التي ترافق الموقف.(1)

ورد في الكتاب الجزائري (2) هذا الأسلوب في نصوص القراءة ومنها: **" ماذا حدث يا أبي؟!** من نص:" نظافة الحي ص 95**" ما أكثر الناس في الحي! ماذا يحدث يا أبي؟ "،** فالولد اندهش من رؤية منظ ر أهل الحي في الشارع مجتمعون، والضجيج يملأ الفضاء، فالمرسل يعبر عن سياق اجتماعي وهو التعاون لتنظيف الحي، ولم يألف الطفل رؤيته من قبل.

أما في الكتاب التونسي (3)، فنجد أداة الاستفهام الذي لا يخلو من التعجب في مواضع مختلفة منها: **"تساءلت البنت في نفسها: كيف يمكن أن أسافر بأقل كلفة؟!"** من نص: " رحلة عبـر النـات(2) ص8"،هذا الموقف التواصلي الذي وردت فيه الجملة حول من النمط

---

(1)عبد الكريم محمود يوسف، أسلوب الاستفهام في القرآن الكريم غرضه وإعرابه، مطبعة الشام، (ط1)، 1421هـ ، 2000، ص18.

(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(3) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

الاستفهامي إلى النمط التعجبي لتناسب السياق الذي وردت فيه، وهو سياق الحيرة والاستغراب، وغيرها من الشواهد مثل: **" ابني العزيز، أين أنت؟ لماذا تخاطبني من خلال هذه الآلة؟! هيا ادخل من الباب."** من نص:" جدتي والأنترنات ص 50"، **"قطعة أرض؟! هذا مستحيل، لن نفرط في شبر واحد من أرضنا"** من نص:" وجدان تتنكر ص51"، **" هذا يعني أننا لن نشتري كبشا هذه السنة؟!"** من نص:" هذه أضحيتنا يا هيام ص96"

في حين، عثرنا على هذه الأداة التعبيرية " الاستفهام الذي لا يخلو من التعجب" في الكتاب المغربي (1)، في مواضع متنوعة منها: **" ما هذا؟ الأرض تتكلم!"** من نص: "الفلاحوالأرض ص65"، إن طبيعة النص الحواري سمح لمؤلفي الكتاب للتعبير عن قيمة الأرض وفوائدها بلسانها، ما يثير الدهشة والاستغراب، فالسياق التواصلي والمقام يبعثان إلى الاستفهام الذي يحمل معنى الدهشة، وثمة أمثلة أخرى في النصوص منها: **" يا صديقتي الخنيفساء، أنت مليحة بلونك، فلماذا تبحثين عن لون الفراشة؟!** من نص:" لون الفراشة ص 69".

**ب ـ أسلوب التعجب:** يقول ابن يعيش ( 643هـ): " واعلم أن التعجب معنى يحصل عند المتعجب عند مشاهدة ما يجهل سببه ويقل في العادة وجود مثله، وذلك المعنى كالدهش والحيرة، مثال ذلك أنا لو رأينا طائرا يطير لم نتعجب منه لجري العادة بذلك، ولو طار غير ذي جناح لوقع التعجب منه لأنه خرج عن العادة وخفي سبب الطيران، ولهذا المعنى لا يصح التعجب من القديم سبحانه وتعالى لأنه عالم لا يخفى عليه شيء" (2)

إن الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية تركز على انفعالات المتكلم ومواقفه بإزاء ما يتحدث عنه، وتمثل صيغ التعجب في اللغة الطبقة الانفعالية الخالصة (3)، وقد وردت في كتاب_____

(1)كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(2) أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش بن أبي السرايا، موفق الدين الأسدي، شرح المفصل، تقديم: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، (ط1)، بيروت، لبنان، 2001، ص411

(3) يوسف إسكندر، الشعرية الحديثة، الأصول والمقولات، دار الكتب العلمية، (د ط)، بيروت، لبنان، (دت)، ص59.

**اللغةالعربية الجزائري** للسنة الأولى ابتدائي(1) في مواضع مختلفة منها: ورد في نص "عيد الأضحى ص 130،131": **" أسرع أحمد إلى المطبخ وقال: أممم... ما أطيب هذه الرائحة! ، ما أحلى يوم العيد!، " ما أجمل تلك الملابس!"**، فالطفل (أحمد) تعجب من رائحة الطعام، وحلاوة العيد لما لهما من أثر في نفسيته، فرائحة الشواء المتصاعدة ، وأجواء العيد البهيجة دفعته لأن يعبر بأسلوب يحمل معاني التعجب والدهشة عن انفعال انتابه لانبهاره بطبيعة هذا اليوم الديني (عيد الأضحى)، وقد جاء التعجب بصيغة (ما أفعل)، وهي " صيغة التعجب القياسية الأساسية التي يكثر دورانها في العربية" (2)، وهي صيغة متكونة من : " **ما**" وتسمى ما التعجبية، نكرة تامة بمعنى شيء يفيد الإبهام، والإبهام سبب من أسباب التعجب، وباعث من بواعثه، فلا تعجب بدون إبهام. (3) فكأن "ما" صوت العاطفة و "أفعل" صوت العقل، أو كأن "ما" هي اللغز و "أفعل" هي حله، فالأداء النغمي الذي يبلغ ذروته في مطلع الجملة وينخفض قليلا حتى ينتهي ويزول، وهو إنما يرتفع وينخفض تبعا لمدى اندفاع العاطفة وانجذابها، أو لامتدادها وانحصارها، فكأنها اللجة التي يكون لها قمة وقاع وظهر وبطن وقوة النغمة في الجملة التعجبية تتناسب طرديا مع مدى الإبهام لتتمثل في "ما" التي هي روح الجملة التعجبية وقلبها الخافق، أما "أفعل" فهي بيانها ولسانها الناطق.(4)

كذلك الأمر في **الكتاب التونسي**(5)،فقد جاء في نص: "الباء اللام الميم الراء ص 12" " ما أجمل رسمك يا أميرة!" صيغة التعجب نفسها فانفعال البنت لما رأت الرسم كان مرتفعا يحمل شعور الإعجاب والانبهار.

كما جاء التعجب في نص الباء، اللام، الميم، الراء" ص 12" ضمنيا معتمدا على الطريقة التصويرية للمشهد وتوضيحه **" نظر أحمد إلى فناء منزل الجدة نادرة بإعجاب. الفنـاء كبيـر**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2) شوقي ضيف، تيسيرات لغوية، دار المعارف، (د ط)، القاهرة، ص30.

(3) جميل علوش، التعجب صيغه وأبنيته، أزمنة للنشر والتوزيع، (ط 1)، عمان، الأردن، 2000، ص18.

(4) المرجع نفسه، ص22.

(5) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

**في وسطه شجرة ليمون، وفي كل ركن منه شجيرة ورد، وبكل شباك أصيص قرنفل!** "" **المطر يهطل والماء يغمر أنحاء الحي!"** من نص الهمزة ص40"

أما **الكتاب المغربي**(1)، فقد كثر استخدام هذه الآلية التعبيرية (التعجب)، وكثر استخدامها خلافا لسابقيه، وذلك لطبيعة بعض النصوص السردية والحوارية المفعمة بالانفعالات وردود الأفعال ومن ذلك: **ما أجمل يوم العيد!"** من نص: "في يوم العيد ص 133"، **"ما أجمل حفل الختان!"** من نص: "مناسبة عائلية ص 137"، كذلك عبر المرسل بواسطة النداء التعجبي في نص:" ضيف سمير ص 94" **" يالها من وجبة شهية! كسكس ومرق، لحم وخضروات"**

في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كان أسلوب التعجب حاضرا في المدونات الثلاثة، فنجده في الكتاب الجزائري (2) في نص: "ننظف بيتنا ص 38""**ما أروع بيتكم!"** اندهش الولد من جمال بيت صديقه، ونظامه، فعبر عن هذا الانفعال والإحساس بالإعجاب باستعمال صيغة (ما أفعل)، كذلك في نص: :" نظافة الحي ص95 " **ما أكثر الناس في الشارع!".**

وقد جاء أسلوب التعجب في **الكتاب التونسي** (3)،**" ما أوسع هذه الصحاري المترامية!"** من نص:"لا أرضى بغير وطني بديلا ص 17"، فقد عبر الطفل عن إعجابه بمنظر الصحاري المترامية في كل مكان، معبرا عن دهشته لهذا المنظر الطبيعي الأخاذ الذي لم يسبق له أن رآه، فكان إحساسه بالدهشة والتعجب سبب تلفظه بهذا الأسلوب التعجبي، و في نص:":" هذا كله من أجلك ص 61" ورد ت الجملة : **" يالله من خبز شهي!"** ظهرت الوظيفة التعبيرية بظهور انفعال الإعجاب وتلذذه بأكل الخبز.

**أما الكتاب المغربي** (4)، فتنوعت فيه أساليب التعجب وتوزعت عبر صفحات الكتاب الموجه لتلاميذ السنة الثانية، فجاء منها: **" ما أجمل وجهه! ما أجمل يديه!"** من نص:"

---

(1)كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب، مرجع سابق.

(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(3) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

مولود جديد ص 17"، **" ما أجمل هذا الصباح!"** من نص:" خيوط حريرية ص 68"، فظهرت في المثالين صيغة التعجب ( ما أفعل) وتكررت في مواقع مختلفة من النصوص ما خدم الوظيفة التعبيرية لتبرز مواقف المرسل ومواقفه من الأحداث والقيم الموجهة للمتعلمين.

كما ورد التعجب بصيغ ته التواصلية الضمنية في المثال: **" لقد استبدلوا الناقوس القديم بجرس جديد!"** من نص:" العودة إلى المدرسة ص 21"، فالانفعال الضمني لذي لم يظهر خطيا باستعمال إحدى أدوات التعجب، بينه الموقف والسياق الذي قيل فيه، ليبرز تعجب الطفل وفرحته في الوقت نفسه من رؤية الجرس الجديد بدل الناقوس القديم.

**ج ـ أسلوب الشرط:** قال الفاكهي في تعريف الشرط:" هو تعليق حصول مضمون جملة هي جملة جواب الشرط بحصول مضمون جملة أخرى هي جملة الشرط" (1)

لم نجد لأسلوب الشرط أثر في الكتاب الموجه لتلاميذ السنة الأولى في الجزائروفي المغرب، غير أن الكتاب التونسي (2) وظفه في مثال واحد، فجاء في نص:"الأسد والنملة ص 94" **" اسمع أيها الأسد إذا اعترفت أمام الجميع بأن مخزوننا لنا سأشكرك وأنصرف"**، فبالنظر في استعمال أسلوب الشرط نجده أسلوبا تخاطبيا تواصليا، أي أنه لا يجرى إلا بافتراض متكلم وسامع، وعلى ذلك يمكن القول: إن أسلوب الشرط أسلوبا تداوليا يتجاوز شكله اللساني المجرد المتمثل في شكله التركيبي (أداة شرط+فعل الشرط+ جواب الشرط )، فاللغة في أسلوب الشرط لغة استعمالية تداولية، لا تحدد قيمته إلا في سياقه، يقودنا ذلك إلى القول بأن أسلوب الشرط مقدرة تواصلية في الاستعمال، وتوظيفه في نصوص القراءة الموجهة إلى متعلمي المرحلة الابتدائية أمر لا مناص منه، بل هو ضرورة لسانية لتنمية الكفاية التواصلية لديهم.

كذلك الأمر في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فقد ورد "أسلوب الشرط " في الكتاب

---

(1)عبد الله الفاكهي، عبد القادر بن أحمد بن علي الفاكهي ( 982هـ)، شرح الحدود النحوية، تحقيق: زكي فهمي الألوسي، دار الكتب للطباعة والنشر، (د ط)، 1988، ص132.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

التونسي (1)، في نص:"اقتراح صائب ص 72" **"لو تركتني في هذا الحقل لأنتجت لك في سنة واحدة مائة حبة"**، ونورد مثالا مما جاء في الكتاب المغربي (2)،**"إذا كنت قد غنيت في الصيف، فارقص الآن في الشتاء"** من نص:"في قاعة الأنشطة ص37"

إن الأساليب الشرطية تتضمن معان ومقاصد وإفادات لا تتحقق إلا بالنظر في البعد التواصلي في أسلوب الشرط مثل غيره من الأساليب العربية المختلفة التي تعتمد في الغالب على دلالات حروف المعاني، ومنها أدوات الشرط، فنجد المتكلم في المثالين السابقين واعيا بما يقوله عند استعماله أسلوب الشرط ، وبما يقصد من كلامه،والمقصدية في أسلوب الشرط تكون بما يقصده المتكلم من معان ضمنية غير مباشرة، فهو عندما يستعمل الشرط يختلف عنده المعنى الأول عن المعنى الثاني الذي هو القصد الحقيقي للمتكلم، ففي المثال الأول الذي ورد في الكتاب التونسي أراد المتكلم أن يعبر عن حاجة حبة القمح إلى التراب لتنمو وتنتج حبات كثيرات، أما في المثال الثاني الذي جاء في الكتاب المغربي، فالسياق يحيل إلى الدلالة التواصلية لأسلوب الشرط فنفهم أن الكسل لا يورث إلا الفقر والجوع، أما الاجتهاد والادخار فإنهما ينجيان صاحبهما من الهلاك ، فوظيفته التعبيرية تبرز لدى المرسل وتؤثر في المتلقي عبر هذا الأسلوب التركيبي ونقصد"أسلوب الشرط".

نلحظ أن مؤلفي الكتب الموجهة إلى متعلمي السنتين الأولى والثانية من العليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب قد جاؤوا بأساليب متعددة للتعبير، منحت النصوص سمة تعبيرية، وقدرات تأثيرية، فغدت النصوص متماسكة تلاحم فيها الشكل والمضمون على وفق المواضيع المقترحة، خصوصا في الكتابين التونسيين والمغربيين، وبدرجة أقل في الكتابين الجزائريين، خاصة عند توظيفهم بعض الأساليب كالاستفهام الذي لا يخلو من التعجب، وأسلوب التعجب، ، وأسلوب الشرط.

**د ـ الانفعالات الوجدانية** :برزت هذه الانفعالات التي تتمحور حول المرسل،أوذات التلفظ،أو الذات المتحدثة، حيث يعبر فيها مؤلفو الكتاب عن مواقفهم تجاه المواضيع المتحدث عنها،

---

(1) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

محاولين أن يرسلوا للمتعلمين انطباعات انفعالية معينة مثل: (الافتخار، والاعتزاز،والفرح والسرور، والحزن والأسى، والحسرة...

وظهرت هذه الانفعالات في كتبالسنة الأولى باستخدام الأدوات التعبيرية الآتية:

إن للتعبير اللفظي (المنطوق) أو (الخطي) الكتابي صورا عدة في المدونات الثلاثة، ومن شواهدها في نصوص القراءة ما يلي:

**ـ الافتخار والاعتزاز:** ورد في الكتاب الجزائري (1) في نص:" بلادنا الجميلة ص 77": **" ارتدى أحمد ثيابا بألوان العلم الثلاثة، رفع ذراعه إلى الأعلى وقال: أنا الجزائر "**، فيظهر أن المرسل يعبر عن افتخاره بانتمائه إلى وطنه (الجزائر) وحبه لها، وهي دعوة صريحة إلى المتعلم للتعلق بوطنه والاقتداء بالطفل (أحمد)، لأن تنشئة المتعلم منذ عامه الأول في المدرسة على حب الوطن من أهم مقومات التنشئة الاجتماعية الناجحة.

أما في الكتاب التونسي (2)، فقد جاء في نص:" الجيم والشين والعين والخاء ص 60" **"هذا قليل مما أبدعته الأيادي التونسية"**، فنرى المتحدث (الطفل) يعبر عن اعتزازه بتراث وطنه وبأبنائه الذين يبدعون في العمل ويتقنونه، ويحافظون على الموروث الثقافي لتونس.

**ـ الفرح والسرور:** وردت العبارة الآتية في الكتاب الجزائري (3)، فينص: **""**عودة أبي من السفر ص113":**" تسابقنا إليه وبادرناه بالتحية، وقلنا له: الحمد لله على السلامة".**

باستخدام أسلوب خبري مباشر عبر الأبناء عن فرحتهم بقدوم أبيهم من السفر بعد غياب زاد من شوقهم إليه، فوظف صاحب النص الفعلين: "تسابقنا" للدلالة على حبهم لأبيهم، وكل واحد منهم يسعى لأن يصل إليه أولا، والفعل "بادرناه" لشدة احترامهم له، ورسالة واضحة إلى المتعلم تظهر له مظهرا من مظاهر علاقة الأبناء بأبيهم، وتعلقهم به.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) المرجع السابق.

أما في الكتاب التونسي (1)، فقد ورد هذا الانفعال في نص حرف الراء ص 10": **"ردد كل التلاميذ الأنشودة في سرور"**، فالتعلم فيه متعة ودافعية يبعثان إلى السرور والبهجة.

أما في الكتاب المغربي (2)، فقد جاء في نص: حفل الحصاد ص 142**:" محاصيل هذه السنة وفيرة، والفلاحون في فرح كبير!"** ، فالعمل لا ينتج إلا خيرا، لذا وظف مؤلف النص انفعالا بين أثر وفرة المحصول على نفسية الفلاحين الذين جنوا ثمرة جهودهم خلال السنة.

**ـ الخوف:** ورد في الكتاب الجزائري (3)**" كان الضفدع يخاف من الضب والضجيج، ولكنه كان يصطاد الحشرات الضارة، فيضربها بلسانه الطويل، ويضعها في فمه...وفي يوم رأى الضفدع ضبا فهرب واختبأ في جحر ضيق لا ضوء فيه"**"قصة حرف الضاد (ض)"

في حين ورد في الكتاب التونسي (4)، في نص:"الكاف ص 20**"" خفت من ديك جدتي!"**، **وفي الكتاب المغربي**(5)**: " خاف توتو أن يدخل معها إلى حجرة الدرس، فهو يحتاط دائما من الأطفال الذين لا يعرفهم!"** "سلمى في المدرسة ص28"

كما برزت انفعالات وجدانية أخرى وتجلت في الكتاب الجزائري (6)، مثل: الحزن والأسى: **" تذكرت يا بني رفاقي الشهداء الذين ضحوا بأنفسهم لتحيا الجزائر"** "عيد الاستقلال ص 133، والحسرة وخيبة الأمل: **" كانت مدينة السعادة جميلة، وحدائقها خضراء وسماؤها الجميلة التي تحولت إلى مدينة بائسة".**"معلمتي الفراشة ص141"

وفي الكتاب التونسي (7)، برزت تعبيرات انفعالية متنوعة منها: الدهشة والاستغراب: **" قالت مستغربة: أمي في غرفة ثامر حيوانات"** "الثاء ص 76"، والغرور: **" أنا أجمل الحيوانات، وعلى جميع الطيور أن تقدم لي الطعام!"** " الريش الجميل ص94".

---

(1) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(4)أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(5)كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(6)كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(7) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

كذلك الوعيد، والنصح والإرشاد: **" أكلها الماكر! سينال جزاءه، انتظروني سأعود سريعا"** فأر حذر ص100"، **" أحب أن تكون في قفصي، لا يا صغيري العصافير تحب أن تعيش حرة طليقة""** الصاد ص65"

لقد وظف مؤلفو الكتاب المغربي (1) ، كذلك انفعالات تعبيرية أخرى كثيرة، وذلك لكثافة النصوص وأنماطها التي تولد مثل هذه التعابير نذكر منها ، **التحذير: "احذر أن تسقط! إنك ما زلت صغيرا، لا تعرف الطيران"** "صديق جديد ص 10"، **والشكر**: **"خذي يا ابنتي هذا الفطير، لن أنسى جميلك أبدا!"** " أحلام والعجوز ص117"

أما في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، فقد كانت النصوص القرائية حبلى بالانفعالات الوجدانية التي خدمت الوظيفة التعبيرية للمرسل قصد التعبير عن مواقفه تجاه موضوعات متنوعة، ومما جاء منها في الكتاب الجزائري (2)، **الافتخار والاعتزاز ،"خرجنا إلى الشوارع رجالا ونساء نهتف بصوت واحد: تحيا الجزائر، تحيا الجزائر"** :" عائلتي تحتفل بالاستقلال ص44"، و **الدهشة، " فاندهشت لما رأيته، واحة ساحرة!"** :" واحة ساحرة ص107"، كذلك **التحذير**:**"احذر أن تسقط! إنك ما زلت صغيرا، لا تعرف الطيران"** "صديق جديد ص 10"، و **الشكر"خذي يا ابنتي هذا الفطير، لن أنسى جميلك أبدا!"** " أحلام والعجوز ص117".

على المنوال نفسه جرت نصوص القراءة في الكتاب التونسي (3)، وبتعابير انفعاليه أكثر ثراء منها: **الخوف، " أرجوك لا تؤذيني، أنا ما فعلت شيئا!"** :"الطفل والشجرة ص 67"، والتحذير، **"مهلا، يا صديقي، هل تأمن أن ينصب لكم هؤلاء فخاخا؟!"** "دواء عجيب ص40"، والشكر، **" شكرا لوسائل الإعلام!"** :" شكرا لوسائل الإعلام ص 46"، والدهشة، **" نفايات ملقاة في الوادي!"** "مشروع أبي ص 21 "، **والمدح والثناء، " إنه بارع في كل شيء يا سيدي! حاذق بالدراسة حذقه بالنحت على الأخشاب"**:" النحات الصغير ص80".

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(2)كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(3) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

وظهر انفعال **السخرية، " خاف دحدوح! غابت شجاعتك!"** :" دحدوح والبرتقال ص65"، و**الضجر" لقد سئمت الحياة في مدينة الأحجار!"** "مدينة العصافير ص 73. و**الغضب، " لكن السنديانة نهرته قائلة:" اذهب عني! أنا أحب الهدوء، أخاف إن احتضنتك أن تقلق راحتي"**:" أحمر الجناحين (01) ص82"، و**التهكم، " تقول هذا الكلام لأنك لا تملك كبشا!، أثر هذا الكلام في نفسي لكني اخترت الصمت."** "هذه أضحيتنا يا هيام ص 96"، و**النصح، "لقد حان وقت النوم يا بنيتي!"** "بالعمل أبقى ص 104"، و**الاعتذار، "آسف، لقد أدركت خطئي، امنحيني فرصة أخرى!"** :" الطفل والشجرة ص67"، و**الشجاعة، "ليس أقدر على حمايتك من شجرة السنديان فإنها عظيمة لا تهاب غضب الطبيعة!"** :" أحمر الجناحين (01) ص82".

الكتاب المغربي (1) كذلك وظف تعابير انفعالية مختلفة نذكر شاهدين منها: **الدهشة والاستغراب، "ياللمفاجأة! بالحقيبة موسوعة من الحيوانات المصورة!"** :" أنشأنا مكتبة ص29"، و**النصح، "لا تنس مطريتك، فاليوم ممطر!"** :"يوم لا أنساه ص33"

كل هذه الصور من الانفعالات والصور الوجدانية خدمت الوظيفة التعبيرية في نصوص القراءة الموجهة لمتعلمي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وما يزيد من أثرها في إرساء هذه الوظيفة التنغيم أو النبر بما أن التلوين الصوتي يولد اختلاف المعنى إلى درجة أن كلمة واحدة يمكن أن تؤدي إلى حالات تعبيرية مختلفة، كما أنها تحدد العلاقة بين المرسل والرسالة التي تعبرعن مرسلها، وتعكس حالته، إضافة إلى ما تحمله من أفكار تتعلق بشيء ما (المرجع) الذي يعبر المرسل عن مشاعره تجاهه، ما يلزم الأستاذ أثناء قراءته للنصوص، أو عند تدريبه للمتعلمين أن يتمثل هذه الانفعالات ويجسدها من خلال ملامح وجهه، أو نبرة صوته، ارتفاعا وانخفاضا، وشدة ولينا.

(1)كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

### 2-2-الوظيفة الانتباهية: (la fonction phatique)

يمتلك المتكلم أنماطا لغوية مهامها تزويد المتلقي بقيم إخبارية من جهة، والمحافظة على سلامة جهاز الاتصال، والتأكد من مرور سلسلة الرسائل الموجهة إليه على الوجه الذي أرسلت إليه من جهة أخرى، لذا يقر "جاكبسون" أن معظم الرسائل توظف في الجوهر لإقامة التواصل، وتمديده، أو فصمه، وتوظف لإثارة المخاطب والتأكد من أن انتباهه لم يرتخ" (1)

بهذا، فإن وظيفة قيام الاتصال تهدف إلى تأكيد وتثبيت أو توقيف التواصل، فهي تحافظ على سلامة جهاز الاتصال والتأكد من استمرار مرور سلسلة الرسائل الموجهة للمتلقي على الوجه الذي أرسلت به .

ويضيف "جاكبسون" ويوضح قائلا: " إن الوظيفةالانتباهية للغة هي الوظيفة الوحيدة التي تشترك فيها الطيور الناطقة مع الكائنات الإنسانية، وهي أيضا الوظيفة اللفظية الأولى التي يكتسبها الأطفال، إن النزوع إلى التواصل عند الأطفال يسبق طاقة إصدار الرسائل الحاملة للأخبار" (2)

تتمحور هذه الوظيفة حول الآخر الذي يتلقى الخطاب، وبواسطتها تأخذ الرسالة قيمتها التداولية، كما يتجلى ذلك في الاستفهام والنداء، والنهي، والأمر، وغيرها من الأساليب الإنشائية، كما توجد هذه الوظيفة في الجمل التي ينادي بها المرسل المتلقي لإثارة انتباهه، ولذلك سميت أيضا بالوظيفة الندائية (Conative).

وقد تعددت أدوات هذه الوظيفة في كتب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، وحققت أثرها التواصلي، هذا ما سنفصل فيه بالتركيز على أسلوب الاستفهام، وأسلوب النداء، وأسلوب النهي، وأسلوب الأمر، كذلك (ها) التنبيهية لما لها من وظيفة تنبيهية داخل النصوص القرائية.

---

(1) رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، مرجع سابق، ص11.

(2) المرجع نفسه، ص30،31.

**أ ـ الاستفهام:**

**ـ في اللغة:** جاء في " القاموس الوسيط"فهمه فهما: أحسن تصوره وجاء استعداده للاستنباط ويقال: فهمت عن فلان، وفهمت منه، فهو فاهم وفهم وفهيم .(1)،فالاستفهام مشتق من الفهم ومعناه العلم والمعرفة بالقلب، يقال: " فهمت الشيء أفهمه، بكسر العين وفتحها في المضارع فهما وفهما و فهامة "(2)

**ـ في الاصطلاح** : لم يختلف مفهوم الاستفهام في اصطلاح النحاة والبلاغيين عن معناه اللغوي، فقد عرفه "ابن هشام 218هـ" فقال:" حقيقة طلب الفهم" (3)، وعرفه "السكاكي626هـ" بقوله:" الاستفهام لطلب حصول في الذهن والمطلوب حصوله في الذهن إما أن يكون حكيما بشيء على شيء أو لا يكون والأول هو التصديق، والثاني هو التصور"(4).

يفهم مما تقدم أن كلا التعريفين اللغوي والاصطلاحي، لم يخرجا عن معنى طلب الفهم أو معرفة شيء لم يكن حاصلا في الذهن، أي لم متحققا للمستفهم من قبل، ومن أبرز ما يميز أسلوب الاستفهام هو قدرته العالية على تنبيه النفس وإثارة الذهن واستمالة المخاطب للنظر والتأمل، ولعل منشأ ذلك أن الاستفهام يصدر عن نفس ثائرة راغبة حريصة في طلب الفهم والمعرفة، فيخرج الاستفهام ليثير الوجدان وينبه الأذهان، فهو يهيئ النفس لتتلقى من السياق ما يجيش به من خواطر ومشاعر و صور هي التي جاشت في نفس ملقيه" (5)

---

(1) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، (ط 4)، دار المعارف، 2004، مادة (فهم)، ص704.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، (مادة: فهم)،ج12، ص459.

(3) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج1، ص13.

(4) يوسف بن أبي بكر السكاكي، مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987، ص131.

(5) محمد أبو موسى، دلالات التراكيب، مكتبة وهبة، (ط2)، القاهرة، 1408هـ، ص244.

لقد ورد الاستفهام في كتاب السنة الأولى الجزائري (1) ، ست عشرة موضع مرة: منها: **" متى تصل الطائرة؟"** من نص: عودة أبي من السفر ص 113،**"ما يبكيك يا جدي؟ "** من نص: عيد الاستقلال ص 133.**"أرأيت كيف يبنون السكنات والمصانع في الحدائق والمزارع؟"** من نص: معلمتي الفراشة ص 143. أما في الكتاب التونسي (2)، فقد وظف المؤلفون أسلوب الاستفهام إحدى وعشرين مرة، نذكر منها: " **هل رتبت غرفتك يا حاتم؟"** من نص: حرف التاء ص 30، **" ترى، ماذا في حقيبة الممرضة؟** " من نص: حرف الحاء، ص35، **" نعم، إنه النقاش أتحب أن يعلمك النقش؟"** من نص: "الشين ص54.

أما في الكتاب المغربي (3)، فقد ظهر أسلوب الاستفهام في ست وعشرين موضع، نذكر منها:**" لماذا يرافق الآباء أبناءهم؟"** من نص: سلمى تعمل بنصيحة أمه ص18، **"**من نص: الأطفال يرسمون ص84، **" سألت الصرار: هل سنحصدها؟"** من نص: رغيف المتعاونين ص128.

ظهر أسلوب الاستفهام في الكتاب المغربي بدرجة أكبر مما جاء في الكتابين الجزائري والتونسي، ما يفسر أن الاستفهام من المنبهات الأسلوبية في بنية النص، فالتنوع الحاصل بين أدوات الاستفهام (ماذا، لماذا، متى، كيف، من...) يضاعف من تحفيز المتلقي تجاه النص ويدفع إلى متابعة دواله ومدلولاته.

و" إن الاستفهام في النصوص لا يجعل القارئ أمام جمل لفظية استفهامية وإنما أمام أنماط من الأفعال الكلامية التي تتيح لنا إنجاز مختلف أفعال الاتصال، وهذه وظيفة مهمة من وظائف البراغماتية اللغوية التي تشكل الرسالة اللغوية وأهدافها" (4)

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2)أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3)كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4) روبرت بركلي، مقدمة إلى علم الدلالة الألسني، ترجمة: قاسم المقداد، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، (ط1)، دمشق،1990، ص111.

لذلك أفاد مؤلفو الكتاب من آلية الحوار أو المحاورة لإقناع المتلقي (المتعلم).

**ب ـ النداء:**

**ـ في اللغة**: " النداء والنداء: الصوت، مثل الدعاء والرغاء، وقد ناداه ونادى به، وناداه مناداة ونداء أي صاح به...والنداء، ممدود: الدعاء بأرفع الصوت، وقد ناديته نداء"(1)

**ـ في الاصطلاح:** "تنبيه المخاطب وحمله على الالتفات والاستجابة ليقبل عليك بحروف مخصوصة" (2)

ورد أسلوب النداء في كتب السنة الأولى من التعليم الابتدائي بتوزيع متباين، فنجد في الكتاب التونسي (3) توظيفا لسبع عشرة جملة ندائية، **"مرحبا بك في نادينا يا أريج!"** من نص:" الجيم ص 52"، أما الكتاب المغربي (4) فقل عن سابقه بخمس جمل **:" يا رفاق، رحبوا بتوتوورفاقه"** من نص: الحي يحتفل ص 50"، إلا أننا لم نجد إلا خمس جمل في الكتاب الجزائري(5)،**"هاهي بطاقتك يا أحمد!"** من نص: ما أعجب الحاسوب!

يرى الدكتور خالد ميلاد أن النداء يفيد تخصيص المخاطب بالكلام الذي يأتي بعد التنبيه لجعله معنيا به دون غيره، فضلا عن إفادته تكون المخاطب في حال علم المخاطب أنه المعني بالكلام ولكن في مناداته زيادة توكيد وتنبيه وإثارة، أو أن ذلك أمر يعود للمنادي في إقناع المخاطب.(6)

فالنداء في الاسم المعرفة وظيفته التعيين، وفي النكرة المقصودة وظيفته التعريف، فمن وظائف النداء التواصلية في الأسماء المناداة تخليص المنادى من حالة التنكير وإدخاله في حيز التعريف، وتخصيصه من بين جملة الحاضرين أثناء العملية التواصلية.

---

(1)ابن منظور، لسان العرب، ج15،ص315، مادة: (ندي)

(2) ابن يعيش، شرح المفصل، ج8،ص120.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4)أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(5) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى، الجزائر.

(6) خالد ميلاد، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة، دراسة نحوية دلالية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس،2002،ص123.

إن للنداء وظيفة تواصلية، إذ أكدت بعض الدراسات أن نجاح العملية التواصلية تتوقف على معرفة المخاطب وتعيينه، لأنه لا يمكن معرفة كنه الكلام على نحو صحيح ودقيق إلا بعد التعرف على من وجه إليه الخطاب، والنداء هو أحد الوسائل التي يتم به تعيين المخاطب وتعريفه حتى يوجه إليه الخطاب.(1)

إن غنى الكتاب التونسي (2)، بأسلوب النداء يساهم في إرساء الأبعاد التداولية والوظائف التواصلية لهذا الأسلوب، فيفهمها المتعلم عن طريق ما تحمله النصوص من مقاصد يبتغيها المؤلف، فنجدها تراعي أحوال المخاطب (المتعلم)، والسياق والظروف المحيطة بالنداء.

كما كان لأدوات النداء مدخلا عذبا، ورنينا موسيقيا يجذب الأذهان، ويلفت الانتباه، وقد تحلت معظم الجمل الندائية في نصوص الكتب الثلاثة بالأداة (يا) لأنها جزء من الحوار الخارجي المألوف بين طرفين كلاهما معروف الاسم.

كذلك الأمر في كتب السنة الثانية، فقد تضمنته نصوص القراءة في الكتب الثلاثة، ومن أمثلة مما جاء في الكتاب الجزائري (3)**:" تعال يا سمير إلى الخيمة لنرتاح، وسنذهب غدا إلى الطاسيلي"** من نص: "واحة ساحرة، ص 107"، وفي الكتاب التونسي ( 4):**" كانوا يحبونها وينادونها:يا بديعة تعالي نلعب سويا"** من نص: "بديعة،ص90"، كذلك في الكتاب المغربي(5)**:" بلى يا حسام، ولكنها الحافلة"** من نص: في المستشفى،ص89.

**ـ النداء بلفظ التصغير:** ورد هذا الأسلوب في كتاب اللغة العربية الجزائري للسنة الأولى (6) مرة واحدة: **"لقد تذكرت يا بني رفاقي الشهداء الذين ضحوا بأنفسهم لتحيا الجزائر"** من نص: عيد الاستقلال،ص 113، وفيه تنبيه للولد لأثر شهادة رفاق الجد أثناء حرب التحرير،وفقدانه لهم، ولفت انتباهه للثمن الذي دفعوه لتحيا الجزائر، ويعيشهو وأمثاله في حرية ــــــــــ

(1) صائل رشيد شريد، عناصر تحقيق الدلالة في العربية، دراسة لسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، (ط1)، الأردن، 2004، ص14.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(4) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(6) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

واطمئنان، أما في الكتاب التونسي (1)، **"لا يا صغيري، العصافير تحب أن تعيش حرة"** من نص: الصاد،ص65" ففي هذا الأسلوب ينبه الأب صغيره إلى أن الحرية ليست للإنسان دون سواه، فالطيور كذلك تهوى الحرية وترفض القيود وتمقتها، وفي الكتاب المغربي (2):**"يا ابنتي أنا مريضة"** من نص: أحلام والعجوز،ص 116، تنادي العجوز البنية بأسلوب رقيق، وصوت خافت، لتبين لها حالتها، وتنبهها إلى أنها مريضة ولا تقوى على الحركة.

أما في السنة الثانية، فمن أمثلة ما جاء في الكتاب الجزائري (3):" تعال يا بني، هيا نشارك في حملة التنظيف" من نص: نظافة الحي،ص 95، فالأب ينبه ابنه ويدعوه برفق إلى الاستجابة لطلبه، والمشاركة مع أفراد الحي في حملة التنظيف ويبين له هذه القيمة الاجتماعية الحضارية و أثرها على الإنسان والمحيط، كذلك في الكتاب التونسي (4) جاء في نص: جدتي والأنترنيت،ص 50" **قالت الجدة: يا بني! متى تشتري لي حاسوبا أكلم من خلاله أخاك فوزي"**، ظهرت الوظيفة التنبيهية في هذا الأسلوب من خلال طلب الجدة من ابنها توفير وسيلة اتصال لتخاطب ابنها الثاني، وتنبهه إلى أنها مشتاقة إليه لتذكره بعاطفة الأمومة، و ارتباطها الوثيق بأبنائها، أما في الكتاب المغربي (5)، فورد هذا النمط الأسلوبي من النداء في:" قال: لا يا بنيتي، كلي ما شئت، ولكن ضعي القشور في سلة المهملات"، ففيه تنبيه واضح للبنت من أثر رميها للقشور على الأرض ما يزيد من أتعاب عامل النظافة، فيوجهها للحفاظ على البيئة والتوازن الطبيعي.

نجد أن المنادى في هذه الجمل الندائية السابقة بلفظ التصغير، والذي يفيد التحبب والود،

---

(1) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(4) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

والعطف الأبوي، فيمثل خطاب الإشفاق من الأب على ابنه، أو الأم على ابنتها، وهذا النداء فيه تنبيه للاستماع إلى الخطاب وتهيئة للامتثال للطلب وتنفيذه برقة، وعطف، ولين.

**ـ النداء من الأعلى إلى الأدنى:** وذلك لأن خطاب لخطاب الأب مع ابنه، أو الأم مع ابنتها عرفا اجتماعيا يعكس ثقافة المجتمع ورؤيته للعلاقة بين الآباء والأبناء الذي يظهر فيه طبيعة ذلك الخطاب المتبادل بين الطرفين، والذي يعكس أساليب خاصة ومتعارفة اجتماعيا، ومن أمثلة ما جاء في كتاب السنة الأولى في الجزائر (1):**" هاهي بطاقتك يا أحمد"** من نص: ما أعجب الحاسوب،ص113، ففيه لفت انتباه للطفل إلى بطاقته التي حضرت في بضع ثوان بفضل الطابعة والتقدم التكنولوجي، وفي الكتاب التونسي (2)**:" تعالي يا مريم، اليوم نشرع في جني زهر الليمون"** من نص: الباء،ص 66، ففي هذا الأسلوب الندائي، تستدعي الأم ابنتها بلطف، وتنبهها إلى أن وقت الجني قد حضر، ولا بد أن تستعد لذلك، وتتهيأ للعمل ففيه توجيه ودعوة للامتثال لغرض النداء، أما في الكتاب المغربي (3)، فنورد المثال الآتي:**"سلمى! سيري على الرصيف"** من نص: الأم تنصح سلمى،ص14، فنداء الأم لابنتها فيه تنبيه لها من أخطار الطريق، وتوجيه لها لأخذ الحيطة والحذر للذهاب والعودة بأمان.

وقد ظهر هذا النمط من النداء في كتب السنة الثانية كذلك، فجاء في الكتاب الجزائري في نص: واحةساحرة،ص 207:" تعال يا سميإلى الخيمة لنرتاح،وسندهب غدا إلى الطاسيلي"(4)، وفي الكتاب التونسي**" الأمر هين يا تسنيم، لا بد أن تجدي الطريقة المناسبة التي تمكنك من السفر إلى أي مكان تريدينه بأقل كلفة"** من نص: رحلة عبر النات،ص 8، وجاء في الكتاب المغربي (5):**"أنسيت يا أبي نجار حينا، السيد مسمارا؟"** من نص: سنشتري مكتبا وخزانة،ص52".

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

**ـ تكرار النداء:** إن تكرار أسلوب النداء دليل على قصدية المرسل في لإثارة انتباه المتلقي لتبليغه رسالة تحمل الإفادة التي يجنيها من الخطاب، وهي فائدة تواصلية ذات أبعاد تداولية تربط بين المرسل والمتلقي، ومن أمثلة ما جاء في كتب السنة الأولى **:"الأم: خديجة..أحمد...غدا سيعود أبوكما من السفر"** من نص:عودة أبي من السفر ص113، (1)، **ففي هذا الشاهد تكرار لنداء الأم، وذلك لتنبيه الولدين إلى ما ستقوله من خبر يفرحهما، وينتظرانه بشوق وهو عودة أبيهما من السفر في الغد،** كذلك في الكتاب التونسي (2)، **تكرر النداء في نص: الزاي، ص 45" يا أبي، يا أصدقائي، هذه خبزات ساخنة من دقيق القمح التونسي"**، نجد الولد يكرر نداءه ليلفت انتباه أبيه وأصدقائه إلى نوعية الخبز ومصدره، وفي حديثه افتخار واعتزاز بذلك، ما ييسر عملية التواصل بينهم، ويقويها، الأمر نفسه في الكتاب المغربي(3)، والشاهد: " **سمير...هشام! الغذاء جاهز"** من نص: ضيف سمير،ص 94، فتكرار النداء فيه دعوة وتنبيه إلى أن وقت الغذاء قد حضر ولا بد لهما تناوله.

أما في السنة الثانية، فلم يرد في هذا النمط من أسلوب النداء في الكتاب الجزائري، ولا في الكتاب المغربي بينما ورد في الكتاب التونسي (4)**:"أمي!أمي! أين أنت...؟** من نص: الطفل والشجرة،ص66، ففي هذا التكرار لنداء الابن لأمه دعوة لها لسماعة والاستجابة لندائه، وتنبيهها إلى أن النبأ الذي سيخبرها به ضروري وفي حاجة إلى رأيها.

يظهر لنا أن لتكرار النداء حضوره التواصلي، ففي النداء الأول تمت عملية الجذب وهيأت للمتلقي ذهنه، وتكراره يؤكد على أهمية ما سيقوله المرسل، وكذا لتشويق المستمع لفحوى الرسالة.

**ـ حذف أداة النداء:** إن حذف أداة النداء يكون دائما للدلالة على قرب المدعو إلى الذات أو قريبا في المكان، فيخرج النداء لبعد نفسي، كالعلاقات الاجتماعية الحميمية، كأفراد الأسرة مثلا، ومن أمثلة ما جاء في كتب السنة الأولى:**"خديجة..أحمد..غدا سيعود أبوكما من السفـر"**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

من نص: عودة أبي من السفر،ص 113، (1)، حذفت الأداة للدلالة على القرب المعنوي للمنادى، فالأم تنادي ابنيها، فهما فلذتي كبدها،ولا تحتاج إلى أداة لتنبيههما، أو تبليغهما رسالة محددة، وقد دل الحذف في المثال الذي ورد في الكتاب التونسي (2) على القرب في المكان ما يجيز حذفها: **"فردوس!هل أقطف قرنفلة؟"** من نص: القاف،ص 33،أما في الكتاب المغربي(3)، فحذفت أداة النداء في المثال **:"سمير! هشام! الغذاء جاهز"** من نص: ضيف سمير،ص94. للقرب المعنوي والمكاني فالولدين غير بعيدين عن أمهما وتنبيهها ودعوتهما من خلل الرسالة لا يحتاج إلى أداة نداء.

أما في السنة الثانية، فالشاهد من الكتاب الجزائري (4):**" علي..أسرع إن الفطور جاهز"** من نص: فطور الصباح،ص116، وورد في الكتاب التونسي(5)**:" أمي!أمي!أين أنت؟"** من نص: الطفل والشجرة،ص 66"، وفي الكتاب المغربي (6)**:" بدر!بدر! إنهم رفاقي يتبادلون التحيات تحت السقيفة"** من نص:" العودة إلى المدرسة،ص21.

إن أسلوب النداء جاء في نصوص القراءة الموجهة للمتعلمين في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي ليؤدي وظيفة تداولية، وتواصلية تتمثل في تنبيه المتلقي (المتعلم)، وإقناعه، وهذا مؤداه نجاح العملية التواصلية التي كان الغرض منها إبلاغ الرسالة.

**ج ـ أسلوب النهي:**

**ـ في اللغة:** تكاد معظم المعجمات العربية تتفق على أن النهي هو الكف،" نهاه ينهاه نهيا فانتهى وتناهى:كف"(7)

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(5) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(6) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(7) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نهي).

**ـ في الاصطلاح:** هو" استدعاء الترك بالقول على وجه الاستعلاء، بصيغة مخصوصة هي المضارع المقرون بلا الناهية" (1)

إن عنصرا تحقق أسلوب النهي هما العلو والاستعلاء لما لهما من أهمية في التفرقة بين دلالات التحريم والدعاء والالتماس.(2)، وإذا توافرت هذه العناصر لأسلوب النهي يجعل هذا الأخير على حقيقته، وفي حين يعد الخروج عن هذه العناصر تحويلا دلاليا، ومن هنا "تبرز أهمية فكرة ربط المعاني التحويلية للصيغة بغياب مكونات دلالية بعينها من المكونات التي تمثل شروطا لإجرائها على حقيقتها، ذلك أن من شأن هذه الفكرة أن تقودنا إلى التنبؤ بدلالات مجازية يمكن أن تؤديها الصيغة، وإن كانت غير مستعملة لأدائها.(3)

ونلخص الأم المعاني التي خلص إليها النهي في الكتب المقررة على متعلمي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، فجاء في السنة الأولى ما يلي:

**ـ النصح والإرشاد: "لا تكثرا من أكل الحلويات"** من نص: أحافظ على أسناني،ص 101،(4) فالأم تنهى الولدين عن الإكثار من الحلويات، في موقف تواصلي خاص، يحمل معنى النصح والإرشاد يصدر من ذات بصيرة وخبرة بالأمور إلى من هم في حاجة إليه، كذلك الأمر "لا تهمل ترتيب ملابسك في الصوان" من نص:سمير ينسى النصائح،ص66. ، " "الدخان يلوث الهواء، لا تهملوا صيانة المدخنات"،" الحريق يهدد النخيل، لا تشعلوا النار في الغابة،" الأوساخ تلوث الماء، لا تلوثوا ماء الشرب" من نص: الأطفال يرسمون، ص85. (5)

أما في السنة الثانية، فقد نزح النهي للدلالة على النصح وفق ما يقتضيه المقام التواصلي،

---

(1)عبد المؤمن عبد الحق الحنبلي (ت 739هـ)، تيسير الوصول إلى قواعد الأصول، شرح: عبد الفوزان، دار ابن حزم، (ط1)، بيروت، 2001،ج1،ص378.

(2) حسام أحمد قاسم، تحويلات الطلب ومحددات الدلالة، مدخل إلى تحليل الخطاب النبوي الشريف، دار الأفاق العربية للطباعة والنشر والتوزيع،(ط1)، عمان، الأردن،2006،ص83.

(3) محمد بدري عبد الجليل، تصور المقام في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعيةالأزرابطة، (د ط)، مصر، 2005،ص74،75.

(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

فالمرسل يعلم الأطفال ويمدهم من خبرته، ومعرفته ويدعوهم إلى عدم تبذير الماء والاقتصاد في استخدامه والشاهد:" لا تتركوا الحنفية مفتوحة بعد الاستعمال، فالماء ثروة يجب المحافظة عليه" من نص:" لا أبذر الماء،ص101"(1)

**ـ التطمين:** " لا تخف أيها الثعلب الشجاع! ثامر يعد تمثيلية مع صديقه غيث" من نص:الثاء،ص76.(2)، فالنهي في هذا السياق يحمل دلالة التطمين التهدئة بعد الخوف ممن هو أكبر سنا ودراية وهي (الأم) إلى الصغير الذي ينصاع لكلام أمه ويطمئن إليه، ما يجعل المتلقي يستجيب وتنفذ إليه الطمأنينة والراحة، " لا تخافي، لقد تعلمت كيف أطير، وكيف أغني في الحديقة!" من نص:صديق جديد،ص10.(3)

**ـ الالتماس:** ورد في كتاب السنة الثانية المغربي (4):"حليمة: لا تكلف نفسك كثيرا، الستائر القديمة صالحة" من نص: أثاث المنزل،ص 8، فالأم في هذا الموقف التواصلي تخاطب الأب، وهو شخص يساويها ويكافئها، فتلتمس منهألا يكلف نفسه ويحتفظ بالموجود.

**د ـ أسلوب الأمر:**

**ـ في اللغة:** الأمر لغة هو:" الشأن وجمعه: أمور، ومصدر أمرته، إذا كلفته أن يفعل شيئا، وهو لفظ عام للأفعال والأقوالكلها.(5).

**ـ في الاصطلاح:** "هو طلب الفعل من المخاطب على وجه الاستعلاء والإلزام" (6).

فالاستعلاء هو كون الآمر أعلى منزلة من المأمور، وقد عرفه الزمخشري:" هو طلب الفعل ممن هو دونك وبعثه عليه وبه تسمى الأمر الذي هو واحد الأمور" (7).

---

(1)كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(5) أبو القاسم الحسن بن محمد المعروف الراغب الأصفهاني (ت 502هـ)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: سيد كيلاني، دار المعرفة، 1324هـ، ج24، مادة:(أمر)
(6) عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار الآفاق العربية، الشركة الدولية للطباعة، (د ط)، القاهرة، 2003، ص63.
(7) أبو القاسم محمود بن همر الزمخشري ( 538هـ)، الكشاف، تحقيق: عادل أحمد، علي محمد، مكتبة العبيكان، (ط1)، الرياض، 1998، ص247.

وقد يخرج أسلوب الأمر إلى دلالات أخرى تؤدي وظائف تداولية تواصلية، ويخدم الوظيفة الانتباهية، وتنظيم هذا التداول يقتضي وجود قواعد منظمة، ومن هذه القواعد المنظمة لتداول الأمر ضرورة توفر مستعملها على سلطة الأمر وحصول العلم بتلك السلطة لدى المخاطب.

ومن هذه الدلالات التواصلية التي تبين الوظيفة الانتباهية في نصوص القراءة في كتب اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية ابتدائي:

جاء في نص: " أدواتي المدرسية،ص 37" (1):**" أخرجوا أدواتكم يا أولادي"** ففي جملة الأمر تنبيه من المعلمة لمتعلميها وإبلاغ لهم بأن وقت العمل قد حل، فدعتهم إلى إخراج أدواتهم، كذلك الأمر في نص: طفل مهمل،ص. 59.(2) **" أم سمير لا ترتاح لتصرفاته، فكانت دائما تنبهه. انتبه يا سمير! معطفك خارج الصوان"**فدلالة التنبيه في أسلوب الأمر في هذا السياق توجيه إلى الامتثال لقواعد النظام، وتمثلها، وفي الكتاب التونسي (3)،**"البسي معطفك يا سناء، لقد بدأ السحاب يتبدد"** من نص: الهمزة،ص40.

أما في كتب السنة الثانية، فتجلت الوظيفة الانتباهيةبأسلوب الأمر في المواضع الآتية:

**"اقرأوا ذلك الشعار:" تراثنا أمانة، يجب المحافظة عليه"** من نص:زيارة المتحف،ص158.(4)، فالمرسل في هذا المقام يوجه خطابا لأبنائه ينبههم فيه إلى رمزية الشعار المكتوب على جدار المتحف، وفيه دعوة لتبني التراث والمحافظة على الإرث الحضاري للوطن.

وفي الكتاب التونسي (5) ورد التنبيه في نص: حتى تعود،ص 92،**" تمهل يا سليم، ولازم الرصيف عند السير لأن المعبد مخصص للسيارات "**، فالأم تنبه أمها وتوجهه إلى طريقة السير الآمن في الشارع حفاظا على أمنه وسلامته.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(5) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

أما في الكتاب المغربي (1)، فورد الوظيفة التنبيهية بأسلوب الأمر، والشاهد **:" ابتعدوا ارفعوا أيديكم عن العجينة"** من نص: ليلة العيد،ص136.

إن بروز الوظيفة الانتباهية في أساليب الأمر المتضمنة في النصوص، والني خرجت إلى أغراض دلالية تواصلية مختلفة، أدت وظيفة تصوير الأمر في صور تدل على القصد إلى المسارعة في تحصيل الأمر، ففيها كان المطلوب قريبا وواجب الوقوع.

**هـ ـ (ها) الانتباهية:**

عمد العرب في استعمالاتهم اللغوية إلى التنبيه بـ (ها)، لتحقيق غاية أو فائدة متوخاة في الكلام، وقد عرفها النحاة بأنها هاء تركبت مع الألف المفخمة ليكون من مجموعهما كلمة تنبيه للمخاطب، ينبه بها على ما يساق إليه من الكلام، وهي ثابتة لفظا، فنقول (هاؤلاء) بثبوت الألف، و(هؤلاء) بحذفها، وكأنه لكثرة اقترانها بأسماء الإشارة صار معها كالكلمة الواحدة، ونزلت منزلة الحرف من الكلمة، لذلك خففوه بحذف الألف.(2)

لقد كثر استعمال (ها التنبيهية) في المدونات ـ قيد الدراسة ـ وذلك لطبيعة المتعلم الموجه إليه، وخصائصه النمائية المختلفة والتي تميزه عن متعلمي المراحل العمرية الأخرى، كذلك إلى طبيعة النصوص وأنماطها المدرجة في كتب القراءة، ومن الشواهد الواردة في كتب السنة الأولى ابتدائي:**" هذا جسمي يعاني المرض، ما السبب يا ترى؟!** من نص:المعلمة الفراشة، ص 141(3)**" هذا قسمنا، سنقضي فيه عاما دراسيا، علينا أن نزينه ليكون جميلا، رفع أمين يده وقال: هذه باقة من الأزهار أحضرتها لك يا سيدتي"** من نص:في القسم،ص23.(4) وجاء في نص: (الفاء،التاء، القاف، الحاء)،ص 36:" قالت لصديقتها: هذه باقة جميلة من الصور، هذا موعد التلقيح في قسمنا، وهذه حملة النظافة في مدينتنا، وهذه أنا في الحديقة أسقي القرنفل"(5).

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(2) ابن يعيش، شرح المفصل، ج3،ص136.

(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(5) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

**" هذا نتيجة حرصي على ممارسة الرياضة بانتظام، وتنوع تغذيتي"** من نص: الفحص الطبي،ص30، **"هذه هديتي أقدمها عربون صداقة وأخوة"** من نص:" شكرا لوسائل الإعلام،ص46.(1)

**"خذي يا ابنتي هذا الفطير! لن أنسى جميلك!** "من نص: مفاجأة أحلام، ص117.(2)

**" هذه الدراجة لي"** من نص: أثاث المنزل،ص 9، **"هذا ما أفكر في شرائه"** من نص: نشتري مكتبا وخزانة،ص6" (3)

لقد اقترنت (ها) التنبيهية في هذه الشواهد بأسماء الإشارة لما تحتويه من رنين انفعالي لافت للمخاطب، ولأن المخاطب يحتاج إلى تنبيه على الاسم الذي يشير إليه، إذ للإشارة قرائن حال يحتاج إلى إن ينظر إليها، فالمتكلم كأنه أمر له بالالتفات إلى المشار إليه أو منبه له.(4)

قال ابن يعيش:" إنما كثر التنبيه في (هذا) ونحوه من حيث كان يصلح لكل حاضر والمراد واحد بعينه فقوي بالتنبيه لتحريك النفس على طابه بعينه إذا لم تكن علامة تعريف في لفظه" (5).

فضلا عن ذلك، أن العرب إذا أرادوا تعظيم الأمر والمبالغة في إيضاح المقصود جمعوا بين التنبيه والإشارة، وقالوا: هذا، وهذه، وهاته، وهاتاه، وهاتيه.(6)

وإن استعمال (هاء التنبيهية) مع أسماء الإشارة في المواقف التواصلية تجعل المرسل حريصا على أن يحفظ عرى التواصل، حتى يجلب أقصى ما يمكن من المنفعة، فيشد انتباه المتلقي (المتعلم)، ليفهم مقصوده على الوجه الصحيح.

### 2 - 3-الوظيفة المرجعية: (la fonction Référentielle)

ويطلق عليها كذلك اسم "المعرفية" ( Cognitive)،والإحالة (Démotive)، وتقوم بتحديد العلاقات بين المرسلة أو الشيء أو الغرض الذي ترجع إليه، لذا عدت أكثر وظائف اللغة أهمية في عملية التواصل ذاتها، بالمقارنة مع الوظائف الأخرى، وتتعلق هذه الوظيفة بالسياق الذي تنجز خلاله الرسالة أو الخطاب.

---

(1) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(4) أبو القاسم عبد الرحمن عبد الله السهيلي (ت 571هـ)، نتائج الفكر في النحو، حققه وعلق عليه: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض، دار الكتب العلمية، (ط1)، بيروت،لبنان،1992،ص175.
(5) ابن يعيش النحوي، شرح المفصل،ج7،ص116.
(6) المرجع نفسه، ج3،ص136.

وهي قاعدة كل تواصل، فتظهر في الرسائل ذات المحتوى، وتتناول موضوعات وأحداث معينة، وتشكل هذه الوظيفة التبرير الأساسي لعملية التواصل (1)، إذ تقوم بتحديد العلاقة القائمة بين الرسالة والموضوع الذي ترجع إليه، فنفهم من ذلك أن الوظيفة المرجعية مؤدية للإخبار، باعتبار أن اللغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات تتحدث عنها، وتقوم اللغة بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة.(2)

تتجه هذه الوظيفة نحو المرجع المشترك بين طرفي التواصل الأساسين، أي ما هو مشترك ومتفق عليه من قبل المرسل والمرسل إليه، وهو المبرر لعملية التواصل، ذلك لأننا نتكلم بهدف الإشارة إلى محتوى معين نرغب بإيصاله إلى الآخرين.(3)

وإذا كان من المسلم به أن للسياق أثرا بارزا في دلالة العبارات فغالبا ما تحدد الدلالة المتبادلة بناء على هذا السياق الذي وردت فيه، فتتولد عنه الوظيفة المرجعية التي تؤدي إلى التواصل.(4)

ويعد السياق" إطارا عاما تنتظم فيه عناصر النص ووحداته اللغوية، وبيئته لغوية تداولية تنسجم فيها مجموعة العناصر الاجتماعية والمعرفية التي يقدمها النص" (5)، ويعتبر المعنى هو الحصيلة المرجوة لكل نص، وهو لا يتحقق إلا من خلال ظروف الحدث الكلامي فهو أحد المرتكزات التي تستند عليها اللسانيات التداولية في دراستها أثناء الاستعمال، فيظهر مقاصد وغايات المتكلم، ويوضح ما يريده من وراء اللغة" من خلال فضاءات معرفية كثيرة، منها ما هو مرتبط بالمتكلم والمتلقي، وشروط الإنتاج اللغوي، والزمان والمكان" (6)

---

(1) رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ص11.

(2) المرجع نفسه، ص30،31.

(3) رضوان القضماني وأسامة العكش، نظرية التواصل المفهوم والمصطلح، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، بيروت، 2007،مجلد:29، العدد: 01، ص144.

(4) محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد، دار الانتشار العربي، (ط1)، بيروت، لبنان،2006،ص302.

(5) عبد الرحمن بودرع، أثر السياق في فهم النص القرآني، مجلة الإحياء، العدد الخامس والعشرون، المغرب،2008،ص73

(6) علي آيتأوشان، السياق والنص الشعري من النسبة إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000،ص16.

**أ- السياق اللغوي: (إستراتيجية الكشف عن مقاصد المتكلم):**

هو طريقة تنسيق الكلمة المفردة داخل الجملة، وتنسيق الجملة مع الجملة مع الجملة الأخرى، وتنسيق هذه الجمل داخل الإطار الكلي للنص، وفي الحقيقة هو البيئة اللغوية المحيطة بالفونيمأوالمورفيم، أو الكلمة أو الجملة والمتعلم يفهم معنى الكلمة من الكلمات السابقة واللاحقة لها في الجملة.(1)

وقد ظهرت الوظيفة المرجعية من خلال السياق اللغوي في كتب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب من خلال:

**- التقديم والتأخير:** يعرفه"السكاكي" بأنه:" تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحا ذكره"(2)

جاء في كتاب السنة الأولى في الجزائر(3)**:" لقد كثرت فيها الأمراض الصدرية والباطنية والعقلية، بعدما تلوث هواء شوارعها."** من نص: معلمتي الفراشة،ص 141، فقدم الجار والمجرور (فيها) على الفاعل (الأمراض.) وذلك للتخصيص والتأكيد ولفت انتباه المتلقي إلى المكان وخطره (المدين)، فيفهم معنى الرسالة من خلال هذا التقديم.

كذلك في الكتاب التونسي (4)، جاء في نص:النحلة والفراشة، ص80**:" مرت بالفراشة نحلة، فسلمت عليها، فلما رأتها دنت بالقرب منها وضمدت جرحها وسقتها قليلا من العسل"**، فتقديم الجار والمجرور(بالفراشة) على الفاعل (نحلة) نبه المتلقي إلى المتقدم لإبراز الاهتمام به كونه يحتاج إلى الرعاية والعلاج.

أما الكتاب المغربي(5)، فجاء في نص:في ملعب كرة القدم **:" أرجو له الفوز على الفريق الزائر"** تقدم الجار والمجرور (له) لإبراز الاهتمام والرغبة في فوز فري الطفل المفضل.

---

(1) محمد إسماعيل بصل وفاطمة بلة، ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث، فصلية دراسات اللغة العربية وآدابها، العدد الثامن والعشرون،2014،ص2.
(2) السكاكي، مفتاح العلوم، مرجع سابق،ص161.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(4) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

كان السياق اللغوي في كتبة السنة الثانية من أهم الأدوات التواصلية التي وظفها مؤلفو النصوص لإبراز الوظيفة المرجعية، فكان التقديم والأخير في الكتاب الجزائري (1) في مواضع متفرقة نذكر منها ما جاء في نص: بين المدينة والريف،ص 54:**" في المدينة مسارح وسينما، وحدائق عمومية ومحلات كبرى ومستشفيات ومصانع"**تقدمالخبرالجاروالمجرور( في المدينة) على المبتدأ (مصانع) للتخصيص، ولفت انتباه المتعلم إلى المرافق الموجودة غي المدينة لما لها من أثر على الحياة الاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع.

الأمر ذاته في الكتاب التونسي (2) وردت العبارة **:" طال مكوث ضياء أمام جهازه، فقد استهوته لعبة وشدته إليه"** من نص:لهذا اشتريته،ص 44، فقد تتقدم المفعول به (الهاء) الضمير المتصل، وتأخر الفاعل (لعبة)، زيادة في التخصيص ولفت انتباه المتلقي إلى أن اللعب والمكوث طويلا أما جهاز الحاسوب مضيعة للوقت وإهدارا للصحة.

وفي الكتاب المغربي (3)،**" قبلت أمي وقلت لها مسرورا: "بالحقيبة موسوعة الحيوانات المصورة"** من نص: أنشأنا مكتبة،ص 29، تقدم الخبر الجار والمجرور(بالحقيبة) على المبتدأ (موسوعة) لتبيان الاهتمام، ولفت انتباه المتعلم إلى الحقيبة التي تحمل شيئا مفيدا تروق له النفوس والعقول.

**ـ التكرار:** هو شكل من أشكال التماسك المعجمي الذي يتطلب إعادة عنصر معجمي، أو وجود مرادف له أو يشبه مرادفه، ويتمثل في تكرار اللفظ أو عدد من الألفاظ في بداية كل جملة من النص قصد التأكيد.(4)

وتظهر قيمته التواصلية وأثره في توضيح الوظيفة المرجعية في أمثلة متعددة في الكتب المدرسية ـ قيد الدراسة ـ ففي السنة الأولى نورد الأمثلة الآتية:

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(2) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(4) أحمد عفيفي ، نحوالنص، اتجاه في الدرس النحوي، مكتبة زهراء دمشق، (ط 1)، القاهرة، مصر،2001،ص106.

"هب الأطفال، لكن الفأر اختفى بسرعة، نصب الأطفال للفأر مصيدة ووضعوا فيها قطعة من الجبن وخرجوا من المطبخ" من نص: فأر حذر،ص 104،(1)**."وجدتها! وجدتها! هذا هو طريق الحل"** من نص: لهذا اشتريته،ص 44.(2)،**" يضحك القنفذ ويقول: أنت قوي قوي، ولكني أقوى منك"** من نص: الأسد والقنفذ،ص81(3).

فكل هذه التكرارات جاءت لتأكيد مقصد الرسالة وتتثبيتها لدى المتلقي ليتيسر عليه الفهم والتفاعل معها.

**ب ـ السياق الاجتماعي:**

لم تعد اللغة مجرد أداة لتحقيق التفاهم والتواصل، بل هي أيضا حلقة في سلسلة النشاطات المنتظمة تتسم بالمرونة والاستجابة لكل ما يحدث في المجتمع من تغيرات، فهي أداة اتصال تتكيف مع حاجات أولئك الذين يستعملونها،" فالاهتمام باللغة نابع من أنها من بين الظواهر الاجتماعية" (4)

إن قيمة السياق لاجتماعي تكمن في قدرته على إيضاح وإدراك الحقائق اللغوية التي بمقدورها توسيع فهم المجتمعات، وخصائصها ووهي كثيرة في كتب السنتين الأولى والثانية ومن أمثلة ما جاء في كتب السنة الأولى ورد في الكتاب الجزائري :(5)**" عدت إلى البيت، فوجدت فوق الطاولة كسكسا باللحم وسلاطة وفواكه متنوعة، فعرفت أن خالي سيزورنا"** من نص: الغذاء الصحي،ص 97، فالسياق اللغوي في هذه العبارة يحيلنا إلى فهم رسالة المؤلف التي تحيل من خلال الأطعمة التي على الطاولة أن الخال يصل رحمه، والأم تكرم ضيفها بألذ الأطعمة و أطيبها، أما في الكتاب التونسي( 6) فقد وردت العبارة**:"سأعود إليكم، في مدينتا أطفال في حاجة إلى الدفء"** من نص:الهمزة،الطاء، الزاي، الواو،ص48.

---

(1) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

(2) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(4) رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص129.

(5) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

(6) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.

فالرسالة اللغوية تحيل إلى التضامن الاجتماعي مع الأطفال الفقراء لأن التكافل يجعل المجتمع راقيا، ومتحد الأواصر.

أما في الكتاب المغربي (1)، فقد وردت الجملة الآتية **:"جاءت الطيور، فكونا مجموعات جمعنا الأزبال، وسقينا الأشجار، وجلسنا نكتب لافتات، ندعو الجميع للمحافظة على نظافة الحي"** من نص: سلمى والأسرة والأصدقاء،ص 54.، فمبتغى الرسالة، هو التعاون والعمل معا ، فلا يمكن الاختلاف على أن التعاون يرفع المجتمعات ويسمو بها إلى النجاح.

في السنة الثانية من التعليم الابتدائي ازدحمت النصوص بالرسائل التي تحيل إلى المقاصد الاجتماعية ليكتسبها المتعلم ويفهمها ويدرك مآلاتها، ومن الشواهد:في الكتاب الجزائري (2)**"تعرفت ياسمين على صديقة جديدة، كتبت لها رسالة إلكترونية"** من نص:هوايتي المفضلة،ص80، فتشير الرسالة إلى العلاقة الإنسانية بين المتعلمين المتمثلة في الصداقة، وأثر التراسل الإلكتروني الذي قرب المسافات والأزمنة، فهذه القيمة الاجتماعية تتعزز لدى المتعلم من خلال مرجعية السياق اللغوي الذي جاءت فيه لتعززه وتحيل إلى أهميته.

وفي الكتاب التونسي (3)**:"أحضر عمر إناء ماء بارد ومنديلا مبللا، ووضعه فوق جبين أمه ليخفف عنها آلام الحمى، ثم مكث حذوها يراقبها ويلبي حاجاتها إلى أن حضر الطبيب"** من نص: أحسنت يا عمر،ص 33،أما في الكتاب المغربي (4)، فقد وردت العبارة التالية **:" ساعدت أمي في غسل الأواني، وكنس البيت، وترتيب الأثاث، ونظمنا الملابس في الخزانة، أما أختي الكبرى، فأخرجت الأفرشة والزرابي إلى الشرفة"** من نص: اليوم ننظف بيتنا،ص38. تشير الرسالة إلى علاقة الابن البار بأمه والسهر على راحته لمحاولة رد القليل مما بذلته من أجل أبنائها، فالرسالة تحمل قيمة اجتماعية وأخلاقية مهمة في تنشئة الأطفال عليها منذ الصغر.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.

(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

(3) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

**ج ـ السياق التاريخي:**

تحيل اللغة إلى سياقات تاريخية مختلفة تحملها الرسائل الموجهة إلى المتعلمين، فتكون مرجعا مهما لبناء شخصياتهم وربطهم بتاريخهم، ومن أمثلة ذلك ما ورد في كتب السنة الأولى، ففي الكتاب الجزائري (1) وردت العبارة الآتية **:" الجدة: لقد تذكرت يا بني رفاقي الشهداء الذين ضحوا بأنفسهم لتحيا الجزائر"** من نص: عيد الاستقلال،ص 133، فتاريخ الجزائر حافل بالأحداث الكبرى ومنها عيد الاستقلال الذي نفض فيه الشعب عن كاهله عباءة المستعمر التي طال أمدها ولم يفلح في البقاء، فدفع الأحرار أرواحهم فداء لهذا الوطن لنعيش اليوم ننعم بخيراته وهو حر طليق.

وفي الكتاب التونسي(2)، بلغ المؤلفون رسالة تحمل عبرات تاريخية فيها ذوق رفيع، **"قال أحمد: منزل جدتي عتيق، في وسط الفناء نافورة من المرمر، وفي ركن منه قنديل معلق"** من نص:الهمزة،الطاء، الزاي، الواو،ص48.

أما في السنة الثانية، جاء في نص: زيارة المتحف،ص 158، من الكتاب الجزائري (3) **"تراثنا أمانة يجب أن نحافظ عليه"** يبعث المؤلفون برسالة تحيل إلى التراث الجزائري الذي توارثه الأجيال عبر حقب تاريخية مختلفة، كما في الكتاب المغربي (4)**"قالت سلمى: إذن ذلك هو اليوم الذي استرجعت فيه بلادنا حريتها واستقلالها"** من نص: صور بلادي،ص117.

**د ـ السياق النفسي العاطفي:**

هو درجة الانفعال المصاحبة للأداء الفعلي للكلام، أي ما إذا كان ينبغي أن تؤخذ الكلمة على أنها تغير موضوعي، أو أنها قصد بها التعبير عن العواطف والأحاسيس والانفعالات.

إن اللغة أداة عقلية تواصلية وهي ظاهرة اجتماعية وحادثة نفسية، أو حاجة نفسية(5)،

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(4) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(5) ستيفينأولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، مكتبة الشباب، المنيرة القاهرة، مصر،1975،ص73.

ولها تأثير نفسي على المتلقي،" والعناصر العاطفية والانفعالية جزء لا يتجزأ من النظام اللغوي" (1)، والمعجم وحده لا يمكن أن يقدم لنا تأثيرا إذا كان بعيدا عن السياق، فاللغة إذن مشحونة بالعواطف تستطيع الكلمات " أن تعبر عن طريق العواطف والانفعالات بفضل المضمون العاطفي الذي تكتسبه بعض المواقف المعنية" (2)

وبرز اللغة في سياقها النفسي والعاطفي في كتب السنة الأولى من خلال الأمثلة الآتية:

في الكتاب الجزائري (3)، من نص:قصة حرف الضاد (ض)، ص 135" **وعندما أراد الرجوع ضاع عن البحيرة فجعل ينق حتى سمعته رفقيته ذات الضفيرة، فأمسكته وأرجعته إلى البحيرة بسلام"** ، وفي الكتاب التونسي (4):" **رأى الطفلان قطيطات مبللة تئن، أرادت فاطمة أن تغطيها بمطريتها، فحملت الريح المطرية لكن طارقا أمسك بها"** من نص: الطاء،ص43، وفي الكتاب المغربي(5)،"**أحلام بنت عطوف، التقت في طريقها برجل فقير، نحيف الجسم، حنت أحلام على الفقير فقدمت له رغيفا، لذيذ المذاق، دعا لها الرجل بالخير"** من نص: أحلام والرجل الفقير،ص123.

أما في كتب السنة الثانية، فقد توزعت هذه الرسائل عبر سطور النصوص، ومنها: ورد في الكتاب الجزائري: ( 6)" **سمعت الأم بكاءها فأسرعت إليها"** من نص: صحتي في غذائي،ص122، وفي الكتاب التونسي (7)، الشاهد من نص:لا أرضى بغير وطني بديلا،ص19" **لقد غمرتني بحبك، اخترت لي من الأماكن أحسنها، ومن الماء أصفاه** "، كذلك في الكتاب المغربي (8) وردت العبارة:"اشتقت إليكم" من نص: في ساحة المدرسة،ص18.

---

(1) أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، (ط5)، مصر،1988،ص20.
(2) جون لاينز، علم الدلالة، ترجمة: عبد الحليم المناشطة وآخرون، منشورات كلية الآداب، جامعة البصرة، مطبعة جامعة البصرة، العراق،1988، ص70.
(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(4) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(5) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(6) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(7) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس، مرجع سابق.
(8) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

### 2-4-الوظيفةالشعرية: (La Fonction Poétique)

ويطلق عليها كذلك "الجمالية"، ويحددها "جاكبسون" بأنها إحدى الوظائف الأساسية للغة، وموجودة في كل أنواع الكلام، فمن دون الوظيفة الشعرية تصبح اللغة ميتة أو سكونية تماما، فالوظيفة الشعرية تدخل دينامية في حياة اللغة، وهي لا تميز الشعر فقط، بل كل الفنون التي تهيمن فيها الوظيفة الجمالية كالرسم والموسيقى.(1)

وتتمحور هذه الوظيفة على المرسلة من حيث هي نظام قائم بذاته، وهي وظيفة أساسية للغة لما تضفيه من ديناميكية وحيوية على اللغة نفسها، وبدونها تصبح المرسلة اللغوية جسم ميت لا حراك له.

تنوعت نصوص القراءة في كتب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في وتونس والمغرب خاصة،وفي وضعيات قليلة في الكتابين الجزائريين ، فيظهر أن هذه النصوص خطابات لغوية تواصلية برزت فيها الوظيفة الشعرية من دون غياب الوظيفة الإبلاغية الأساسية للغة، وهذا الظهور لا يعني أبدا إهمال باقي الوظائف، فهيمنة الوظيفة المرجعية لا تلغي الإحالة إنما تجعلها متوارية خلف الوظيفة المهيمنة، مما يؤدي إلى غموض ينجم عن مفارقة الدوال، وعن تفاعل عناصر اللغة العضوي الذي تبتعد بموجبه الألفاظ عن الدلالة الوضعية الأولى (الدلالة التصريحية) لتقترب من الدلالة الثانية (الدلالة الإيمائية).(2)

إن الإيضاح والبيان من مقومات شعرية النص، إذ يعطيك المعنى المجرد بصورة حسية، ويلبس المعنى الغامض ثوبا جميلا، فيجعله جذابا آسرا، ومن أدوات البيان التي تقيم الوظيفة الشعرية في النصوص:

**أ ـ التشبيه:** يقول قدامة بن جعفر (ت 337هـ) في أحسن التشبيه" هو ما أوقع بين الشيئين اشتراكهما في الصفات أكثر من انفرادهما فيها، حتى يدني بهما إلى حال الاتحاد" (3)

---

(1) فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومانجاكبسون، دراسة ونصوص، ص75.

(2) رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، مرجع سابق،ص51.

(3) أبو الفرج قدامة بن جعفر (ت 337هـ)، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم الخفاجي، دار الكتب العلمية، بيرو، لبنان، (دت)،ص124.

في كتب السنة الأولى من التعليم الابتدائي ورد التشبيه في الكتاب الجزائري (1)**:" ومنذ ذلك اليوم صاروا يسمون الفراشة معلمة الرشاقة والجمال، والنحلة معلمة الاجتهاد والإتقان، والنملة معلمة العمل والإسكان"** من نص: معلمتي الفراشة،ص143، وفي الكتاب التونسي (2) ، ورد في نص:فأر حذر،ص 102**:" دخل زياد وبين يديه قطة صغير براقة العينين ناعمة كالقطن"** فقد استخدم المؤلف أداة التشبيه (الكاف) المألوفة والقريبة من السليقة، والتي لا تحتاج إلى تكلف، كما أنها تتضمن الإشارة إلى صدق التشبيه، ويليها المشبه به عادة.(3)

أما في كتب السنة الثانية، فجاء في الكتاب الجزائري (4) في نص: بين المدينة والريف،ص53**:" أحب منظر الخرفان وهي في المرعى، أسمع ثغاءها وكأنها ترحب بكل زائر"**، فقد شكل التشبيه بواسطة الأداة (كأن) ميدانا واسعا في توليد الصورة التشبيهية وزادها جمالا، فتسبح بذهن المتلقي وتحيله إلى صور شعرية تحرك خياله،" وغالبا ما تدخل المتلقي في أجواء تأملية، فالأداة (كأن) وصفت بأنها حرف مشبه بالفعل يفيد التوكيد والتشبيه والظن والتقريب.(5)

وفي الكتاب التونسي (6)، ورد التشبيه بالكاف في نص: لا أرضى بغير وطني بديلا،ص17**"واصلت ماريا جولتها وهي منبهرة بالكثبان الرملية التي تبدو كهضاب عالية"**، أما الكتاب المغربي (7)، فكان أكثر المدونات توظيفا للتشبيه ومما جاء فيه **:" غذاؤك يشبه ما أوصانا به الطبيب في المدرسة"** من نص: غذاء جدتي،ص93، وجاء كذلك في نص: صورة بلادي، ص119**:" بدأ الطفل ينزل كقطيط صغير"**

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) أبو الحسن محمد أحمد بن طباطبا العلوي (ت 322)، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز بن ناصح المانع، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005،ص25،26.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(5) إياد عبد الودود، عثمان الحمداني، التصوير المجازي، أنماطه ودلالته في مشاهد القيامة في القرآن، دار الشؤون الثقافية العامة، (ط1)، بغداد،2004،ص37.
(6) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(7) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

**ب الكناية:** تعمل الكناية على ترسيم الصور البيانية وتمنح الكلام جمالا وبهاء ورونقا، وتجعل المعاني تبقى راسخة في الذاكرة، لأن "كل تستر هو ميزة فنية، طالما أن كل تصريح أو وضوح هو ميزة علمية" (1)

لم ترد الكنايات في كتب السنة الأولى وذلك لطبيعة المتعلم في هذه السن، ومستوى نموه العقلي واللغوي، أما في السنة الثانية، فقل قل وروده في النصوص، ومن أمثلة ما ورد في الكتاب الجزائري (2)**:" وقد رسمت لوحة عن جمال بلادي، هذا رمز محبتي"** من نص:هوايتي المفضلة،ص81.

أما في الكتاب التونسي (3)، "حقا، إنه منزل يطيب فيه العيش" فهي كناية عن جمال البيت وترتيبه، ونظافته، ففيه يحلو العيش وترتاح النفس.

كما أن **لوصف الشيء** ظهور في نصوص القراءة، فالأشياء من عناصر العالم الخارجي عن الإنسان، إذ يستطيع التعامل مع أي منها بحسب ما تتطلبه ظروف حياته اليومية، ويسعى الوصف عادة إلى الكشف عن الأشياء ومكوناتها"(4)

في كتب السنة الأولى وردت الفقرة الآتية في الكتاب الجزائري (5)**:"كانت مدينة السعادة جميلة، حدائقها خضراء وسماؤها زرقاء، مياهها رقراقةوهواءها نقي..."** من نص: معلمتي الفراشة، ص 141، وفي الكتاب التونسي (6)، **"وفجأة ظهر الفأر فوق رخامة المطبخ، فوثبت القطة لتقبض عليه، لكن المسكينة وقعت في المصيدة التي نصبها الأطفال، فبقيت تئن وتتخبط، وظل الفأر يرقص بعيدا عنها"** من نص:فأر حذر،ص102.

أما في كتب السنة الثانية، فقد ورد الوصف وهو يحمل وظيفة جمالية فنية في الكتاب التونسي(7)، **" حقا! إن المدينة الجميلة هي التي تحافظ على طبيعتها فتكون أشجارها**

---

(1) بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت،1988،ص167.
(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.
(3) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(4) محمد زغلول سلام، دراسات في النصية العربية الحديثة، أصولها اتجاهاتها ، أعلامها، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر،1987، ص80.
(5) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(6) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(7) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

**عالية وزهورها زاهية، وهكذا ابتنت العصافير أعشاشها بين فروع الأشجار وغنت ونامت الليل مرتاحة البال"** من نص: مدينة العصافير،ص74.

أما في الكتاب المغربي (1)، فورد الوصف بلغة شعرية تروق لها الأذهان، وتطرب لها الأنفس، فينشد إليها المتلقي، ويجول بخاطره في أفق يحمل صورا متنوعة ومن هذه الأوصاف:**" استعدت العروسة للزفاف، فلم تلبس فساتين ولا قفاطين، ولم تعلق عقودا ولا جواهر، ولم تضع مساحيق على وجهها، ولا كحلا على عينيها، لم تمسها يد مشاطة. تمرغت الغزالة فوق الندى،اغتسلت في الغدير، فبدت كأجمل ما تكون الغزلان تبهر الناظرين"** من نص: على صهوة حصان،ص141.

إن الوصف في هذه الفقرة يقوم بعمل تزييني، فهو يأتي مستقل يعمل على منح" أبعاد جمالية وشمولية للشيء الموصوف، وذلك من أجل أن تتخذ شكلا أروع وصورة أبدع في ذهن المتلقي"(2)، إذ أن هذه الوظيفة تهدف إلى إشباع حاجة جمالية لدى المتعلم.

**2-5-الوظيفة الميتا لسانية:(Meta-linguistique)**

تقوم هذه الوظيفة بدور أساسي في اللغة، ففي كل مرة يرى المتكلم والمخاطب أنه من الضروري التحقق من أنهما يستعملان تنظيم الرموز بصورة جيدة، وقد شرح "جاكبسون" هذه الوظيفة بقوله:" لقد تم التمييز في علم المنطق الحديث بين مستويين من اللغة: اللغة الموضوع التي تتحدث عن الأشياء، وما فوق اللغة الذي يصف اللغة ذاتها، وتظهر وظيفة تعدي اللغة في الرسائل التي تتمحور حول اللغة نفسها، فتتناول بالوصف اللغة ذاتها، وتشمل تسمية عناصر منظومة اللغة وتعريف المفردات" (3)

وتبرز هذه الوظيفة في نصوص القراءة التي تكون فيها اللغة مادة الدراسة، فتعمل على وصف اللغة ذاتها من خلال ذكر عناصرها والتعريف عن ذاتها، فقد عولجت موضوعات النصوص بلغة فنية، وعرضها المؤلفون بأسلوب أدبي جميل، والذي تقوم به اللغة من

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.

(2) سيزا قاسم، بناء الرواية في ثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتب، القاهرة، 1984،ص80.

(3) رومان جاكبسون، قضايا الشعرية، ص30.

توضيح وتفسير ما غمض من المفردات هو الذي يبقي جسر التواصل ممتدا بين مرسل الخطاب ومتلقيه فتكون الرسالة واضحة في ذهن الطرف الآخر، فيسهل عليه بذلك فك شفراتها، وفهم مقاصد مرسلها، ومن أمثلة ما ورد في المدونات ـ قيد الدراسة ـ ما جاء في في كتب السنة الأولى في تفصيل ما هو مجمل من اللغة، ففي الكتاب الجزائري (1) كان الشاهد: في تفسير الجهاز السمعي البصري **:" أحكي لكم قصصا، وأظهر لكم صورا، وأسمعكم أجمل الأصوات، إلي يجري الأطفال مساء، لمشاهدة الرسوم المتحركة، لا تتركوني أشغلكم عن الدراسة، وأمنعكم من اللعب والتسلية وممارسة الرياضة. ه ل عرفتموني؟ أنا جهاز سمعي بصري** «من نص: من أنا؟،ص118، وفي الكتاب التونسي (2) تفصيل لفناء الجدة نادرة **:" نظر أحمد إلى فناء منزل الجدة نادرة بإعجاب. الفناء كبير، في وسطه شجرة ليمون، وفي كل ركن منه شجيرة ورد، وبكل شباك أصيص قرنفل"** من نص: النون، ص22.

فصل "المرسل" ما أثار إعجابه من فناء منزل الجدة نادرة، فيسر على المتلقي الفهم، وفسر اللغة بأسلوب أدبي يناسب مستوى المتلقي، مازاد في جماله الوصف المركز باستخدام حرفي الجر "في"،و"الباء"

أما الكتاب المغربي (3)، فالشاهد فيه**:" وفي نهاية العرض، سألت الأستاذة التلاميذ: كيف الحياة في القرية؟ الحياة في القرية ممتعة، وحيوانات القرية كثيرة، الفلاحون يحرثون الأرض بالجرار، أو بمحراث يجره ثوران"** من نص: الحياة في القرية،ص81.

وفي السنة الثانية، نورد شواهد من التي وردت في المدونات الثلاثة، ففي الكتاب الجزائري(4) جاء المثال **:" ساحة المدرسة مكتظة بالتلاميذ، الحركة في كل مكان، هذا يسلم على رفاقه، وذاك يقص حكايات العطلة الصيفية، وآخر يبحث عن أصدقائه"** من نص: في ساحة المدرسة، ص17.

---

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.
(2) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

أما الكتاب التونسي (1)، فقد كان أكثرها توظيفا للوظيفة "الميتا لسانية"، ونذكر الشاهد الآتي:**" دخلت تسنيم مخبر الإعلامية وأخذت لوحة رقمية وأبحرت عبر الأنترنات تتصفح الموسوعات وتزور المواقع. وجمعت معلومات ضافية عن مسرح الجم وآثار دقة وقرطاج وصورا عن جامع عقبة ومتحف باردو.."** من نص: رحلة عبر النات،ص8.

فصل "المرسل" في كلمة" الأنترنات" وبين منافعها في اكتشاف العالم، وأثرها على المتعلم في التحصيل العلمي، والتواصل مع العالم الافتراضي.

وفي الكتاب المغربي (2)، نذكر المثال الآتي الذي تفسر ألفاظه وتفصل وتوضح معنى صناعة النجارة، من نص: نجار الحي،ص 53،**" هذه مشربية صنعتها بيدي، أتعرفون كم وقتا قضيت؟ وكم قطعة خرطت وركبت؟ هل أعجبتكم؟ وهذا الصندوق، هل راقتكم نقوشه وصدفاته؟ إنه تحفة! بهذه الآلات، فوق هذا البساط أصفف القطع، وأنشر أطرافها بالمنشار، وأجمعها باللصاق، وأملس ظهرها بالمسحج لتصير براقة لماعة"**

**6-2 ـ وظيفة إقامة الاتصال: (la fonction Phatique)**

تهدف هذه الوظيفة إلى تحقيق عملية التواصل بين المتكلم والمخاطب وتؤدي إلى التبادلات التي تؤكد على مواصلة التواصل، وتظهر هذه الوظيفة في الرسائل التي توظف اللغة لإقامة اتصال وتمديده وفصله، وتعتمد على كلمات تتيح للمرسل إقامة الاتصال أو قطعه، من مثل: (ألو! أتسمعني؟ استمع إلي!)، وقد توجد حوارات تامة هدفها الوحيد تمديد الاتصال والحفاظ عليه والتأكد من أن المرسل إليه ما يزال مصغيا مقبلا على التواصل، كما تؤدي مهمة بارزة في كافة أشكال الاتصال المتجسدة في المجتمع من وجود شخص المرسل وانتماؤه إلى مجموعة طرفي الاتصال الأساسيين، والمرجع هو الاتصال ذاته.(3)

في كتب السنة الأولى، نجد هذه الوظيفة في الكتاب الجزائري (4)**" أسرع أحمد إلى** المطبخ **وقال: أممم... ما أطيب هذه الرائحة!سأل الأبناء أمهم: متى يحضر الطعام يـا أمي؟**

---

(1) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب.
(3) نور الدين رايص، اللسانيات المعاصرة في ضوء نظرية التواصل، عالم الكتب الحديث، (ط1)، أربد، الأردن،2014،ص38.
(4) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر.

ورد هذا الشاهد في نص: عيد الأضحى،ص129.

في الكتاب التونسي (1)، فكان للجمل الانفعالية دور في إقامة الاتصال بين المؤلف والمتعلم،**" قال زياد: " أكلها الماكر! سينال جزاءه! انتظروني، سأعود سريعا"** من نص:فأر حذر،ص101.

أما في الكتاب المغربي (2)، فالاتصال بقي متواصلا في نص:سمير يطلب النجدة،ص 73، **" سمعت الأم صراخ ابنها، فأقبلت خائفة. وجدت الأم سميرا وهو يصيح: آي! آي! لا أستطيع الوقوف! أسرعت الأم إلى الهاتف، واتصلت بالطبيب"**

في السنة الثانية من التعليم الابتدائي فكانت "وظيفة إقامة الاتصال أكثر وضوحا في الكتاب المغربي(3)، وبرزت من خلال محاولة المحافظة على التواصل من خلال الحوار الآتي من نص: حوار في الهاتف، ص88.

**ـ آلو....من أنت؟**

**ـ أنا صديقك حسام، كيف حالك؟**

**ـ بخير، شكرا لك، لماذا تخلفت عن الرحلة؟**

**ـ كنت أزور صديقنا أحمد.**

**ـ أحمد؟! ماذا حدث له؟**

**ـ إنه في المستشفى منذ يومين.**

**لقد أجريت له عملية لاستئصال اللوزتين.**

**ـ وكم يوما سيبقى في المصحة؟**

**ـ خمسة أيام.هل نزوره غدا؟**

**ـ نعم بكل سرور. انتظرني في المستشفى: على الساعة السادسة مساء.**

**ـ إلى اللقاء.**

---

(1) أنيسي، كتابي في القراءة

كذلك الأمر في نص: دعوة لحفلة،ص132.

**ـ من التي أرسلت الدعوة؟ هل تعرفها؟**

**ـ نعم يا أمي، إنها أم حاتم، وسفيان.**

**ـ آه... التوأمان اللذان معك في المدرسة.**

**ـ في أي يوم؟ وفي أية ساعة؟**

**ـ وفي أي عنوان؟**

**ـ الدعوة أمامك يا أمي اقرئيها.**

نرى الأم تحافظ على قناة الاتصال مع ابنها من خلال حوار تام بكل تفاصيله، ونجحت في ذلك،ما أظهر وظيفة" إقامة الاتصال" في النص.

أما الكتاب التونسي (1)، فقد وردت الوظيفة عبر أسئلة متكررة لإقامة الاتصال بين المرسل والمرسل إليه، ومن الأمثلة **:" ما هذا؟ نفايات ملقاة بالوادي؟ مصبات لمياه مستعملة! روائح كريهة!! مظاهر تلوث البيئة، تجعل المكان وكرا للبعوض** " من نص: مشروع ناجح،ص 77. فقد يسرت الجمل الاستفهامية والتعجبية من لفت انتباه الحاضرين، وبقوا متصلين مع المرسل لسماع ما سيقوله بعد انفعالاته الشعورية.

وفي الكتاب الجزائري (2)، ظهرت الوظيفة في عبارات التحية مثل **:" دخلت المعلمة إلى القسم بمئزرها الأبيض الناصع مبتسمة وقالت: السلام عليكم. رد التلاميذ: وعليكم السلام. المعلمة: هذا قسمنا، سنقضي فيه عاما دراسيا، علينا أن نزينه ليكون جميلا.** من نص: في القسم،ص23.

فعبارات التحية التي بادرت بها المعلمة، ربطت الاتصال بينها وبين متعلميها، وشدت انتباههم لتخبرهم أن قسمهم يحتاج إلى تزيين، ليكون مريحا، وفضاء خصبا للتعلم.

---

(1) مساراتي، كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي، تونس.

(2) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر.

**ثالثا: دراسة موازنة لأدوات التواصل اللغوي الشفوي والكتابي في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.**

إن التواصل اللغوي هو العمليةالتي يتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر بصورة تحقق الأهداف المنشودة من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة، فهو عملية هادفة قوامها تبادل المعلومات والأفكار بين أفراد أي مجتمع، وتنبع من حاجة الفرد إلى الاستماع والتكلم والكتابة والتفاعل مع الآخرين.

فالتواصل " ليس نقلا للرسائل من طرف إلى آخر ـ كما يتصور البعض ـ لكنه عملية مشاركة وتفاهم، وهذه العملية تثير استجابات معينة عند المستقبل، ينتج عن تولد خبرة جديدة لديه، ودليل نجاح هذه العملية هو ازدياد القدر المشترك في هذه الخبرة من مبدئها وهو ـ المصدر ـ ومتلقيها وهو ـ المستقبل ـ حتى تصبح مشاعا بينهما، وعليه فالاتصال عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة أو مفهوم، أو فكرة، أو رأي، أو مبدأ، أو مهارة، أو قيمة، أو اتجاه إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما"(1)

**1- التواصل اللغوي الشفوي:**

يعد التواصل الشفوي مظهرا من مظاهر الإبداعية لدى المتعلم، وتحقق الكفاية التواصلية وإتقانها اليوم يستدعي التدرب والتمرن في فضاءات مختلفة، للتعبير عن الحاجات والمواقف والأفكار والاقتراحات والاقتناع بها. فهو عملية ذات اتجاهين بين المتحدث والمستمع، وتشمل مهارات التحدث الاستقبالية، فكل من المتحدث والمستمع له وظيفة إيجابية، فالمتحدث يقوم بالتعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة ملائمة في شكل رسالة، بينما يقوم المستمع على فهم الرسالة المنطوقة مثل النبر، والتنغيم الذي يصاحب الحديث، ويشكل جزءا منه، بالإضافة إلى تعبيرات الوجه وحركات اليدين.

ويستند مدخل التواصل اللغوي على أسس أهمها: التأكيد على وظيفة اللغة، والتركيز على مهاراتها بشكل متوازن ومتكامل، والاهتمام بالأنشطة التفاعلية مما يؤدي إلى تنمية القدرة

---

(1)كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، (ط2)، القاهرة،2005، ص399.

اللغوية وإتقان مهارات أدائها وتنمية كفاءة التواصل، وتعليم الاستعمال السليم للغة، والممارسة أساس تعلم اللغة، والمتعلم هو مركز الاهتمام أثناء تعليم اللغة.(1)

يشمل التواصل اللغوي معنى لدى المستقبل يشبه ولا يتطابق مع ذلك الذي يكون في عقل المرسل، والتواصل يشمل تبادل المعلومات بواسطة رموز متفق عليها قد تكون لفظية، أو غير لفظية، أو بهما معا، وهو يشمل آلاف المثيرات المحتملة بحيث يصبح كل منبه رسالة عندما يعطيه شخص معنى محددا.(2)

ويتضمن التواصل اللغوي الشفوي عناصر هي:(3)

**ـ الصوت:** فلا اتصال شفوي بدون صوت وإلا صارت العملية إشارات للتفاهم وليست كلاما.

**ـ اللغة:** فالصوت يكون حروفا، وكلمات وجملا، أي أن المتكلم ينطق لغة وليس مجرد أصوات.

**ـ التفكير:** فالاتصال الشفوي بلا تفكير يسبقه، ويكون أثناءه،يصبح غوغائية وأصواتا لا معنى لها.

**د- الأداء:** وهو أساسي في الاتصال الشفوي، ويسهم في التأثير والإقناع، وتوصيل المعنى، ويتضمن الأداء تعبيرات الوجه، وحركات الرأس واليدين، وتنغيم الصوت.

**1-1- الاستماع والتعبير الشفوي في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي.**

يبتدئ اكتساب اللغة في السياق الطبيعي من الاستعمال الشفوي، كما يقتضي إيلاء الأهمية اللازمة للاستماع والتحدث باللغة العربية الفصيحة، باعتبارهما مدخلين أساسيين لتعلم اللغة، وبناء على ذلك تحظى الممارسة الشفهية في المدرسة الابتدائية بنصيب من زمن التعليم والتعلم.

---

(1)علي أحمد مدكور،وأحمد حمدي، وأحمد محمد مبارك، وصابر عبد المنعم محمد، مهارات الأداء اللغوي الشفوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، أكتوبر 2016،ج3،ص6.

(2) محمود نجيب الصرايرة، العلاقات العامة الأسس والمبادئ، الرائد العلمية،عمان،2001،ص33،34.

(3) محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998،ص49.

ويتطلب الأمر الاهتمام بالتواصل الشفهي (استماعا وتحدثا) باعتباره هدفا في حد ذاته، ومكونا مستقلا على مستوى الحصص والمواضيع المدروسة والتخطيط الديداكتيكي المتبع في تدريسه، كما يجب الاهتمام به أيضا لكونه، من جهة، أداة لسانية تخدم تعليم وتعلم مختلف مكونات اللغة العربية، وباعتباره من جهة أخرى، كفاية مستعرضة تستثمر في تعليم وتعلم أغلب المواد الدراسية الأخرى، إذ من خلاله يتم التواصل بين الأستاذ وبين المتعلمين، وبين المتعلمين والتواصل فيما بينهم لاكتساب المعارف والمفاهيم والقيم والمواقف والمهارات المختلفة في تلك المواد، التي تسهم بدورها في إنماء القدرات والمهارات الشفهية.

**أ- في الجزائر:**

اهتم مؤلفو منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي بميدان" فهم المنطوق" فجاء فيه :" يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي" (1)، بيد أنه لم يرد في الكتاب ما يشير إلى مهارة الاستماع، رغم أن دليل الأستاذ أكد على أهميتها ، أما في كتاب السنة الثانية، فاكتفى المؤلفون بأيقونة سموها:" فهم المنطوق" تليها عبارة:" أستمع إلى ما يلقى علي كيف أفهم وأعبر"، هذا الفصل بين النصوص المنطوقة وكتاب القراءة يعطيها بعدا تعليميا خالصا وهو تدريب المتعلمين على مهارات الاستماع الجيد، والتركيز على ما يسمع من رسائل منطوقة فتترك الحرية للأستاذ في إيصال المقاصد المعرفية والتربوية والقيم والمشاعر باستخدام النبر والتنغيم، وحركات اليدين، وتعبيرات الوجه، وغيرها ، فلا يتصل المتعلم بالنص ولا يراه ، هذا ما نراه يساعد على إنماء مهارة الاستماع، وفهم المسموع.

(1) منهاج اللغة العربية، الجزائر، ص12..

وقد ورد في دليل الأستاذ: " لقد عني المنهاج بهذا الجانب"المسموع" فأفرد له ميدانا قائما بذاته (ميدان فهم المنطوق)، والذي يتجلى في الكتاب المدرسي من خلال العنوان "فهم المنطوق"، والذي يعتمد على نص يلقيه الأستاذ على المتعلمين بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع، ويتوخى الأستاذ أثناء الإلقاء جهارة الصوت، وإبداء الانفعال مع مختلف المواقف المتضمنة في النص، والتفاعل يكون بتنغيم الصوت والإشارات والحركات، والغرض من ذلك إثارة المتعلمين واستمالتهم بجملة من المواقف والمعاني"(1)

فالاهتمام بالنص المنطوق وتهيئة الظروف التي تساعد على الاستماع الجيد ينتج عنه فهم جيد ودقيق، والفهم بدوره يوصلنا إلى الإنتاج السليم للغة" فعملية فهم الكلام تعد المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات، فالاستماع الجيد يتطلب من المستمع القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الرئيسة، ويأتي هذا بعد انتباه المستمع أولا للمعنى العام ككل"(2)

أما **" التعبير الشفوي "** فقد ظهر جليا الاهتمام بهذا المكون اللغوي الذي يترجم مقاصد تدريس هذا الميدان، فقد خطط للمتعلم أن " يتحاور ويناقش، يقدم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال، مستعملا بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة"(3)

بعد تجاوز المتعلم لمرحلة فهم المنطوق وتفسيره والتفاعل معه، تأتي المرحلة الثانية، والتي على إثرها تظهر كفاءة المتعلم الأدائية، فنحكم على كفاءته بعد توظيف واستثمار ما استمع إليه وفهمه في إنتاجه للغة شفاهة.

وتوزعت محطات تدريب المتعلم على التعبير الشفوي في كتاب السنة الأولى كما يلي:

---

(1) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2016،ص29..

(2) وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية الجزائر،ص10.

(3) فتحي يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي طعيمة، تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، مطابع الطويجي، القاهرة، (د ت)، ص68.

- **ألاحظ وأعبر:** انطلاقا من دعامة سيمائية يعبر المتعلم عن مشهد أو صورة معبرة، مرتبطة غالبا بمفهوم النص المنطوق، يتمكن المتعلم من خلاله عن طريق والملاحظة والتأمل من التعبير الشفوي حسب مستواه المعرفي القبلي.
- **أعبر وأبني:** وفيها يتم بناء النص المقصود من التعبير وترديده ليتمكن المتعلم من نطقه والاحتفاظ به في ذاكرته، ويستخدمه في المواقف التواصلية التي تصادفه.
- **أستعمل:** يتم التركيز في هذه المحطة على استعمالات الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة، وما يخدم نجاح هذه الوقفة هو الأسئلة الحوارية التي يطرحها الأستاذ ليعين المتعلمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النص (أعبر وأبني)، وتمكينهم من إدراك (الصيغة) واستخدامها استخداما صحيحا ومتنوعا في وضعيات مختلفة، ما يزيد من رصيده اللغوي وينمي كفايته التواصلية.

ومن أهم الصيغ المضمنة في الكتاب:" أنا، أهلا بك، مرحبا بك، كبير، صغير، هذا، هذه، صباحا، مساء، الآن، عندي، لي، كثير، قليل، وراء، أمام.."

في السنة الثانية، كان للتعبير الشفوي الأهمية نفسها وتوزعت المحطات كما في كتاب السنة الأولى، مدعما بمحطة أخرى مهمة وهي **"أنتج شفويا"** ، خدمة لتنمية الكفاية

التواصلية للمتعلم بعد سنة من التمدرس، وهي محطة" تتوج المحطات التعلمية التي سبقتها، ومن ثم فهي وضعية لتعلم الإدماج، إذ يجند فيها المتعلم الموارد بشكل مدمج من أجل التعبير عن الأحداث التي تتضمنها المشاهد المرتبة، أو يستثمرها لإعادة بناء النص المنطوق"(1)

نظرا لأهمية النشاط وجدواه في تنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم، يشترط عدم تقييد المتعلمين أو إلزامهم بإنتاجات شفوية جاهزة، وإنما تركهم يسترسلون ويعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم ومواقفهم بحرية، والتركيز على تنمية كفاية المشافهة والتواصل.

(1) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمنهاج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2016،ص30.

إن الإنتاج الشفوي المقترح في كتاب السنة الثانية يركز على التعبير عن سلسلة من الصور التي تمثل أحداث قصة من دون أن تصاحبها أي كلمات، ليطلق المتعلم العنان لخياله للتعبير

من خلال النظر إلى الصور والرسومات، فتزداد قوة تأثير الصورة في نمو وعي الطفل البصري في هذه المرحلة، لأنها تساعده على قدرة المشاهدة والتعبير البصري.

وهذا النشاط القصصي المصور له أثر بالغ في بناء شخصية المتعلم، وتعلمه كثيرا من المفاهيم الاجتماعية والثقافية، فيجذبه، ويجعله يحب النظر فيها، والتطلع إليها، فتعينه على تكوين مفاهيم جديدة، وتمده بصور ذهنية قد لا تعبر عنها الكلمة، ومن ثم، يسترسل في التعبير باختيار ما يناسب أحداث القصة من معجمه الذهني وكفايته اللسانية التي تساعده في عملية التواصل.

**ب ـ في المغرب:**

تظهر أهمية الاستماع والتعبير الشفوي في كتابي اللغة العربية كونهما من أدوات الاتصال السريعة بين المتعلم وغيره، والنجاح فيهما يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، فاهتم كتاب السنة الأولى بمهارة الاستماع مقترنة بمهارة التعبيرالشفوي فوردت بعنوان" **أستمع وّأعبر**" باعتبارهما من ركائز التواصل اللغوي، فعمد المؤلفون إلى إدراج نص مكتوب مرفق بصورة لمشهد يعبر عن مقاصد المرسل (الكاتب) والأفكار التي يود تبليغها للمتلقي (المتعلم) مستخدما بنيات لسانية تثري المعجم الذهني للمتعلم، وتزيد من ثروته اللغوية، وحصيلته المعرفية خلافا للكتاب الجزائري الذي فصل النص المنطوق عن الكتاب المدرسي وأدرجه في دليل الأستاذ.

لكن، يبدو أن مهارة الاستماع في الكتاب تشير إلى القراءة الجهرية للأستاذ، ولقراءة المتعلم أمام أقرانه في فترة متقدمة من البرنامج، ما يقلل من وتيرة التدريب على مهارة الاستماع وآلياته.

غير أن هذه النصوص بنيت على بعدين متلازمين لا يتحقق بناء التعبير الشفوي بدونهما معا:

**ـ البعد اللفظي:** ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب التي يختارها المتحدث بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بذات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى المتعلم.

**ـ البعد المعنوي أو المعرفي:** وهو تلك المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها المتعلم عن طريق قراءته الواعية.

كما إن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا، لأن علاقة اللغة بالفكر علاقة متلاحمة، لذلك نرى بعض علماء النفس يلح على أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة.(1)

ولا يعني تكامل المهارات اللغوية مجرد ضم مهارة لأخرى، بل هو في صميم الموقف الاتصالي نفسه الذي غالبا ما يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في موقف واحد، فالتكامل هنا يعني تشابك المهارات بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة –السياق) على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة المتعلم.(2)

---

(1)حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، ط 2، عمان، الأردن، 2009،ص46.

(2) رشدي طعيمة ومحمود الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص49.

في السنة الثانية، انتقل مؤلفو الكتاب إلى التكامل بين مهارتي الاستماع والقراءة، فعنونوا للأيقونة بـ**" أستمع وأقرأ"** في كل النصوص، فاعتمدوا على دعامة لسانية تمثلت في النص الذي كتب باستحضار أسس ومرتكزات وموجهات أدب الطفل وثقافته من جهة، والخصائص العقلية والوجدانية والنفس حركية المميزة للمرحلة النمائية التي ينتمي إليها أطفال السنة

الثانية، أما التعبير الشفوي، فاستند المؤلفون إلى دعامات سيميائيةتمثلت في المشهد التعبيري الخاص بالنص المكتوب، والرسوم والصور الخاصة بالوضعية التواصلية.

وترتبط الصور والرسوم في الكتب المقررة مع الكلمات في بناء فكرة الموضوع الذي يشتمل على الترابط بين الكلمات التي تصنع الصور في الأذهان، والصور التي تصنع الصور في الأذهان، فهي تحمل خطابا مباشرا للمتعلم، فضلا عن أنها ذات تأثير في جذبه من حيث الطاقة التعبيرية الكامنة للصورة، مع ارتباطها بخواصه النفسية والفيزيولوجية، إذ إن الصورة والحروف الأبجدية تنقل المعنى من خلال تصميمها في رسالة المصمم لتخدم حاجات المتلقي، فثمة علاقة بين النص المكتوب والصور سواء أكانت عناوين، أم نصوصا، وهذه العلاقة متبادلة التأثير والتوجيه للمتلقي.

يجدر بنا أن نذكر بأنه تم التركيز في الوضعيات التواصلية في كتب السنتين الأولى والثانية في الجزائر والمغرب على استثمار وضعيات ومواقف تعبيرية ومقامات تواصلية، وأفعال كلامية متنوعة وملائمة لمستوى المتعلمين، ذات صلة بواقعهم السوسيو ـ ثقافي، توظف ضمنيا الأساليب والظواهر اللغوية، وتروج الرصيد المعجمي الوظيفي المرتبط بالجانب المضموني المدروس، وبذلك يحصل التكامل بين أغراض التعبير من جهة، وأغراض التواصل من جهة ثانية، حيث لم يفصل بينهما في هذين المستويين الدراسيين، وإن كانت نصوص فهم المنطوق في الكتابين الجزائريين غير مضمنة في كتابي اللغة العربية، إلا أن امتدادها إلى التعبير الشفوي يظهر في الوضعيات التواصلية، ولم يتم تقسيمهما إلى مكونين لغويين مستقلين عن بعضهما البعض، وذلك نظرا للتقاطع البيداغوجي والديداكتيكي الوثيق بين الاستماع والتعبير الشفوي، وأغراض ليتواصل باستعمال الأفعال الكلامية ليعبر المتكلم عن غرضه من التواصل.

**ج ـ في تونس:** لم يرد في كتاب القراءة ما يشير إلى مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي.

**2- التواصل اللغوي الكتابي:**

إن الكتابة نشاط تواصلي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وهي عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع، وهي عملية تركيب للرموز، بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا.(1)

والكتابة صناعة تحتاج إلى دربة ومهارة في تعلمها، ويستعان بها للتعبير عما في النفس من معان باطنها، وتترجم هذه المعاني من خلال خطها على الورق في صورة ألفاظ وتراكيب تعبر عنها، فهي بذلك اشكال خطية ترتبط ببعضها يقابل كل شكل منها صوتا لغويا يدل عليه، وذلك لغرض نقل آراء الكاتب وأفكاره إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال.(2)

**2-1- القراءة:**

القراءة عملية تفكير مركبة، تشتمل قراءة الرموز المكتوبة (الكلمات والجمل)، وفهم معانيها، وتتجلى مهاراتها في فهم المعاني الصريحة والمعاني الضمنية للمقروء والاستنتاج، والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، واستثمار المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

---

(1) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006،ص190.

(2) عبد الباري ماهر شعبان، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات والمهارات والأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان،2010،ص35.

فهي مفتاح لتعلم العلوم والمعرفة التي يتطلبها مجتمع المعرفة، وهي أساس للنجاح الدراسي، وتحديد نوعية المستقبل التعليمي للأطفال.

أخذت مهارات التدريب على القراءة نصيبا هاما في كتابي اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية في الجزائر والمغرب من خلال محطات تواصلية ووضعيات تعلمية متنوعة، خلافا للكتابين التونسيين، فقد وظف مؤلفوهما هذه التدريبات في كتابين آخرين مرافقين لكتابي القراءة.

**2-1-1- في الجزائر** : توزعت محطات التدريب على مفاتيح القراءة في كتاب السنة الأولى على النحو الآتي:

**ـ أكتشف:** وفيها يتم تجريد الحرف المقصود انطلاقا من جملة وتقطيعه لاكتشاف الحرف المقصود، وقراءته في وضعيات مختلفة.

**ـ أقرأ الكلمات التي فيها حرف الميم مثلا:** وذلك بتوظيف صور ومسمياتها قصد إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وتمييزه للحرف المقصود من التعلم.

**ـ أقرأ وأثبت:** يقرأ المتعلم أصواتا وكلمات مختلفة بغية تثبيتها في ذهنه، وتمييزها عن غيرها، فيتدرب على آلية القراءة ليستخدمها في المواقف التواصلية المختلفة. (1)

(1)وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، الجزائر،ص9،10.

أما في السنة الثانية، فالقراءة في الكتاب المدرسي " محطة لإرساء موارد فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة، وللقراءة أهميتها في تحقيق الملامح الشاملة للتعليم، من حيث هي أداة للتعلم في الحياة المدرسية، وهي بحق مفتاح التعلم"(1)

وتوزعت أنشطة تعلم القراءة في الكتاب كما يلي:

**ـ أفهم النص:** وهي محطة ملازمة لنشاط القراءة، وقد اقترح الكتاب مجموعة من الأسئلة من شأنها أن تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته: المعنى الظاهر، المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها، وتقسيم المضمون.(2)

أَقْـــرَأُ

الْيَوْمَ نَعُودُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ

فِـي هَـذَا الصَّبَـاحِ ،
أَيْقَظَتْنِـي أُمِّي بَاكِـرًا حَتَّى
لاَ أَتَأَخَّرَ عَنْ مَوْعِدِ الدُّخُولِ
إِلَى الْمَدْرَسَةِ .
غَيَّـرْتُ مَلاَبِسِـي ،
وَارْتَدَيْـتُ مِئْـزَرِي ، ثُمَّ
أَخَـذْتُ مِحْفَظَتِـي الْجَـدِيـدَةَ ، وَخَـرَجْتُ مُسْرِعَةً .

الْأُمُّ : حَذَارِ مِنْ أَخْطَارِ الطَّرِيقِ يَا لَيْلَى ، إِمْشِي عَلَى الرَّصِيفِ ، وَلَا تَلْعَبِي فِي الطَّرِيقِ .

كَانَـتْ صَدِيقَتِي مُنَى تَنْتَظِرُنِي أَمَامَ الْبَيْتِ ، إِنْطَلَقْتُ مَعَهَا وَسَـطَ جَمَاعَاتٍ مِنَ التَّلاَمِيذِ ، كُلُّنَا فَرِحٌ بِعَوْدَتِنَا إِلَى الْمَدْرَسَةِ الَّتِي اشْتَقْنَا إِلَيْهَا كَثِيرًا .

أَفْهَـمُ النَّـصَّ

- أَذْكُـرِ الْأَعْمَـالَ الَّتِـي قَامَتْ بِهَا لَيْلَـى قَبْلَ أَنْ تَذْهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ .

مَعَانِي الْمُفْرَدَاتِ

* اشْتَقْنَا : اِشْتَاقَ : حَنَّ
اِشْتَاقَ الْغَرِيبُ إِلَى وَطَنِهِ

**ـ أكتشف وأميز** : هي " استكمال لمعايير القراءة الجيدة، ذلك لأن النطق السليم للأصوات يعتبر مؤشرا من مؤشرات القراءة الجيدة"

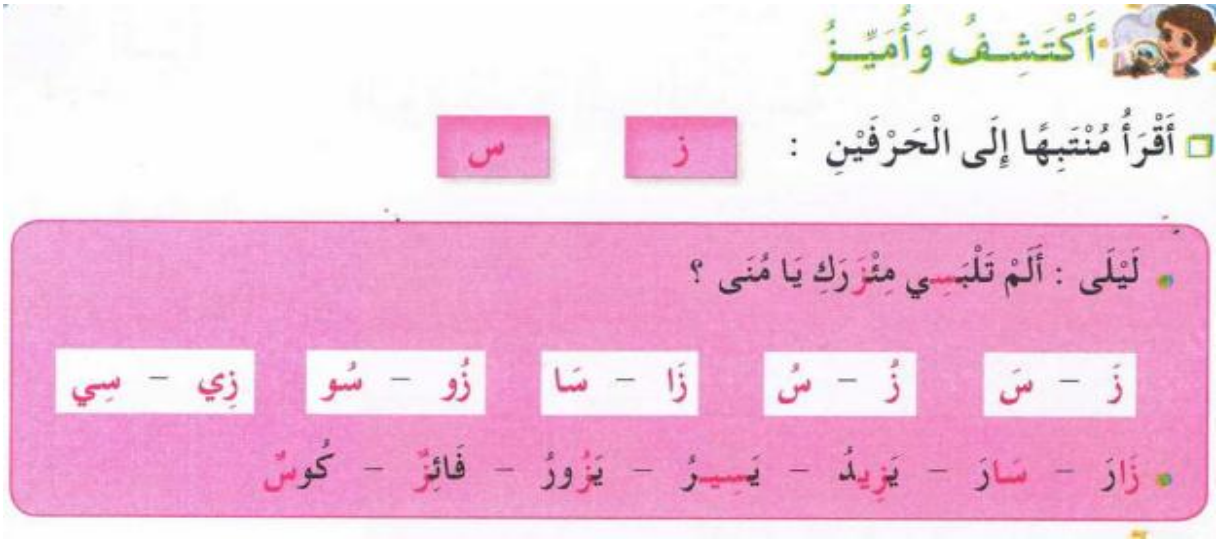
---

(1) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، الجزائر،ص30.

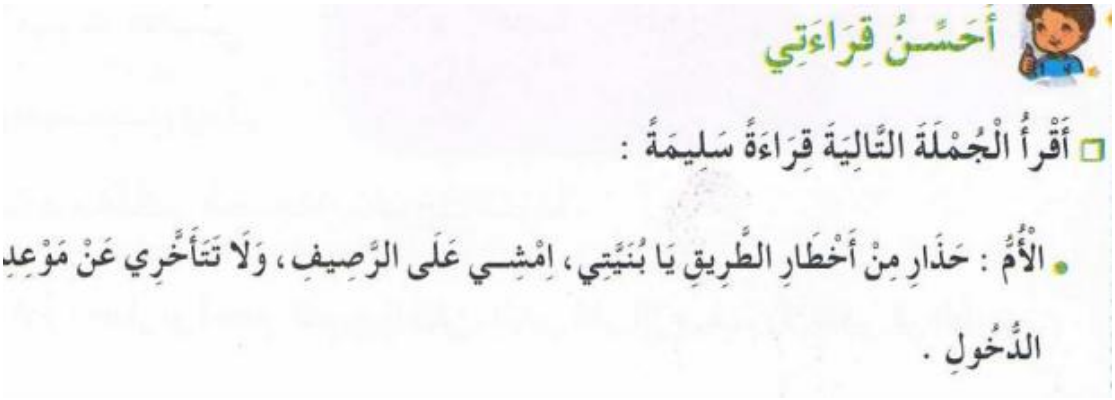
(2) المرجع نفسه،ص31.

ويظهر لنا ما جاء في دليل الكتاب في الوضعيات التي تهدف إلى أن يميز المتعلمون بين الأصوات المتقاربة المخارج (س، ز)، (ط، ت).

كما خدمت هذه الوقفة المتعلم بتفعيل مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها قصد معالجة الصعوبات التعلمية لدي المتعلم الذي لم يتمكن من الحروف في السنة الأولى.



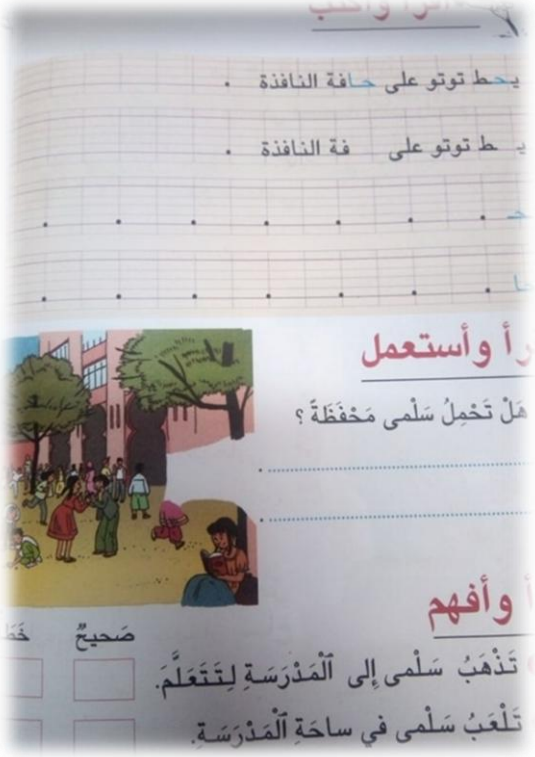

**ـ أحسن قراءتي:** إن هذه المحطة التعلمية من الكتاب المدرسي تعنى بجميع الموارد الأدائية التي " تمكن المتعلمين من تنمية مهارة القراءة الجيدة، كما يمكن أن نعتبرها محطة لتعلم الإدماج لأنه وبالإضافة إلى المورد الجديد الذي يرسمه المتعلم خلال كل حصة، فإنه يدمج الموارد السابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد (1)




(1) المرجع سابق، ص31.

**2-1-2ـ في المغرب:** اقترنت أنشطة القراءة في كتاب السنة الأولى بمهارات التعبيروالكتابة، فآثر المؤلفون دعوة المتعلم إلى القراءة أولا ثم ينجز المطلوب، ومن ذلك: أقرأ و أتعرف، أقرأ وأكتب، أقرأ وأركب، أقرأ وأكتشف، أقرأ وأجيب.

يتم خلال الوحدة التعليمية تقديم حرفين اثنين، ومحطة لتقويم ودعم الحرفين، وخلال القراءة الفعلية تتوزع نصوص قرائية بسيطة، ودروس لتصفية الصعوبات القرائية،



في السنة الثانية كذلك، اقترن نشاط القراءة بالمهارات الأخرى لتدريب المتعلم على التمييز الصوتي، للوصول إلى الطلاقة، فاستغلت الوحدة الأولى لتقديم نص قرائي تبنى عليه دروس تصفية الصعوبات القرائية، أما الوحدات المتبقية، تقدم فيها نصوصا قرائية متعددة نثرية وشعرية.

يظهر جليا أن الكتابين المغربيين أكثر توظيفا لأنشطة القراءة باعتمادهما على مبدأ التكامل بين المهارات، كون القراءة مفتاح كل تعلم، والبدء بها فيه ضمان لمعالجات قرائية متتالية، بتكرار الرجوع إلى هذه المهارة اللغوية، وفي التكرار إنماء للمهارة نفسها، وتعميق للمعالجة اللغوية.

كما يفهم هذا التلاحم بين القراءة والتعبير والكتابة في الربط الوثيق بين ألوان التدريبات، مما ينعكس أثره على أداء المتعلم، وثقافته، وتشكيل وعيه، وإن التدرب على القراءة بهذا التلاصق بغيرها من المهارات ينمي الاستخدام اللغوي الصحيح لـدى المتعلـم، ويحيـن أداءه السليم إرسالا واستقبالا، ممارسة وتطبيقا، ويمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم للغة، وهذا التوجه يقود حتما إلى مخرجات تعليمية قادرة على توظيف المهارات اللغوية توظيفا صحيحا يحقق وظائفها التواصلية.

أما في تونس، فالكتاب يركز على مهارة القراءة فحسب كونه كتاب للقراءة وليس للغة العربية عامة.

ظهر في كتب السنة الأولى في الجزائر وتونس والمغرباهتمام المؤلفين بالوعي الصوتي ومهاراته لأنه في أدبيات تعلم اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها لا يتوقف عند حدود الحروف وتعلمها، فهو مكون لغوي له دوره في فهم اللغة وتحليلها وصلتها بعموم الاستعمال العربي.

وتعود كثير من مشكلات تعليم العربية خاصة في مراحل التعليم الأولى إلى الوعي الصوتي وما يترتب عنه، فبه يتم إنماء مهارات القراءة والكتابة الصحيحة، وقد أشارت العديد من الدراسات المعنية بتشخيص الضعف القرائي وتتبع صعوبات القراءة إلى ضعف الوعي الصوتي بالكلمات والحروف بأصواتها وأوضاعها المختلفة.(1)

إن هذا الاهتمام بالوعي الصوتي في الكتب المقررة على متعلمي السنة الأولى برز من خلال بناء "الإدراك الفونيمي والوعي الفونولوجي"، وذلك بفهم أحرف الأبجدية، بمعرفة أن الكلمات مؤلفة من حروف، وتحليل العلاقات بين الصوت الملفوظ والحرف المطبوع، وعلى الرغم من أنه لا توجد طريقة تدريس أو تعلم واحدة، هي الأفضل، إلا أن معظم المقاربات تبني خطة واضحة لتدريس الأصوات وبناء الوعي الصوتي.(2)

---

(1)محمد العشيري، الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية، مجلة التواصل اللساني، 2017، المجلد 18، العدد1،ص33.

(2) المرجع نفسه،ص34.

**كتاب أنيسي في القراءة (تونس)  كتاب اللغة العربية (المغرب)  كتاب اللغة العربية (الجزائر)**

**2-2- الخط والإملاء:**

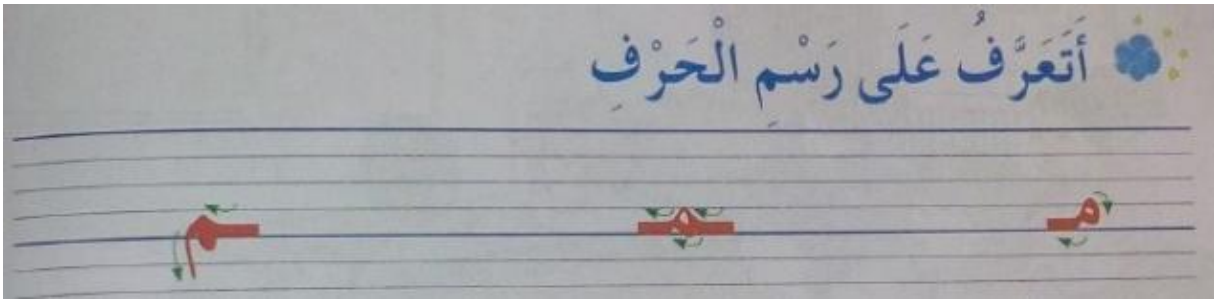
**2-2-1- الخط:** هو "فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الجمالية عليها وهو وسيلة الاتصال الكتابية الأولى، وإحدى وسائل توطيد التواصل بين الكاتب والقارئ، وبالخط يكون الاستقبال من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب" (1)، وهو أيضا " كتابة الحروف العربية المفردة أو المركبة بصورة حسنة وجميلة وفق الأصول والقواعد التي وضعها أصحاب هذا الفن"(2)، فالحرف وسيلة التعبير الصامتة، ويساعد على تذوق جمال اللغة.(3)

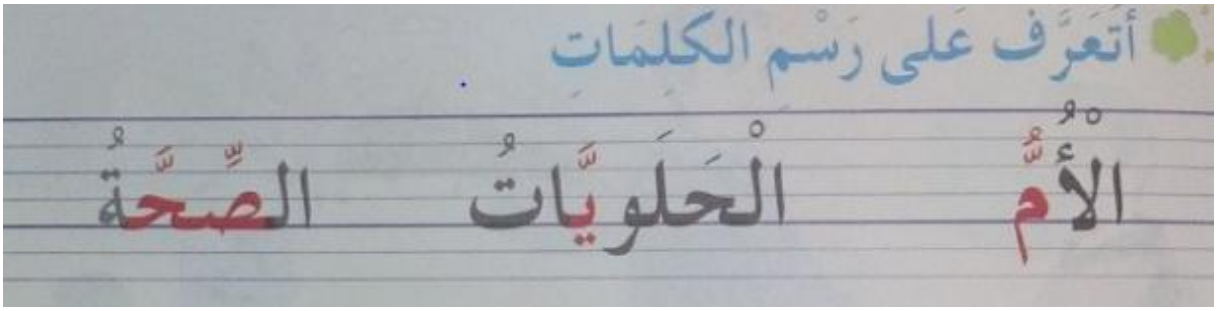
في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي يتدرب المتعلم على مهارة الخط من خلال نماذج تقوم على تدريب منهجي مرن يقوم على مساعدة المتعلم على حصر صورة الحرف، وتفكيكها إلى أجزائها، وضبط شكل كل منها وبعده باعتماد وحدة القيس (البعد بين سطري المحمل المتجاورين)، واتجاه رسمه، ثم إعادة تركيب الأجزاء وفق ترتيب صارم.

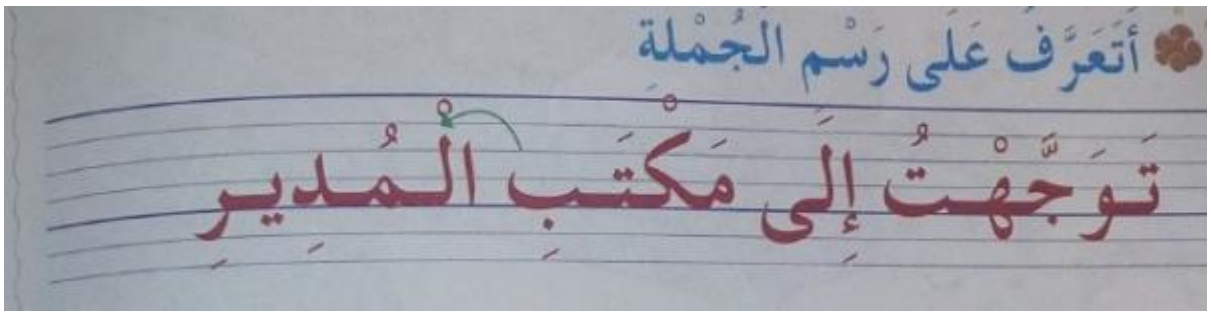
---

(1) طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، الأردن، 2005، ص49.
(2) زهدي عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الضاد، (ط1)، الأردن،2011، ص120.
(3) سميح أبو مغلي وجمال عابدين، الموجز في تدريس أساليب اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان، الأردن، 1997، ص42.

لقد كان لمهارة الخط في كتاب السنة الأولى في الجزائر (1)، حضور شمل جميع الحروف في مواضع مختلفة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها في مرحلة أولى ، وفي مرحلة أخرى متقدمة يسهم الكتاب في التعرف على طريقة رسم الأصوات والكلمات (2)، ثم الجمل(3).

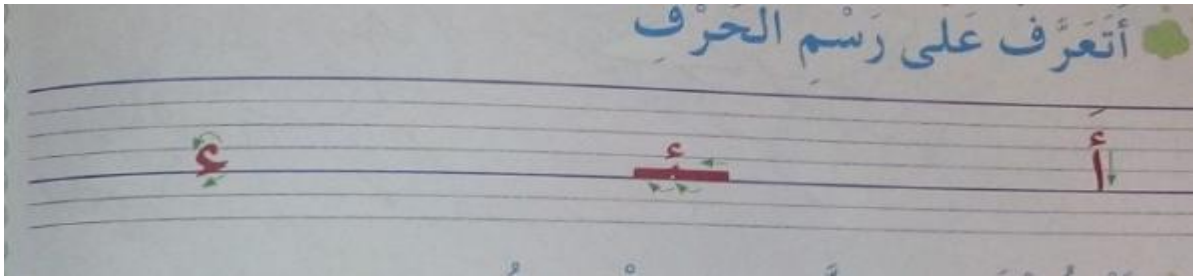


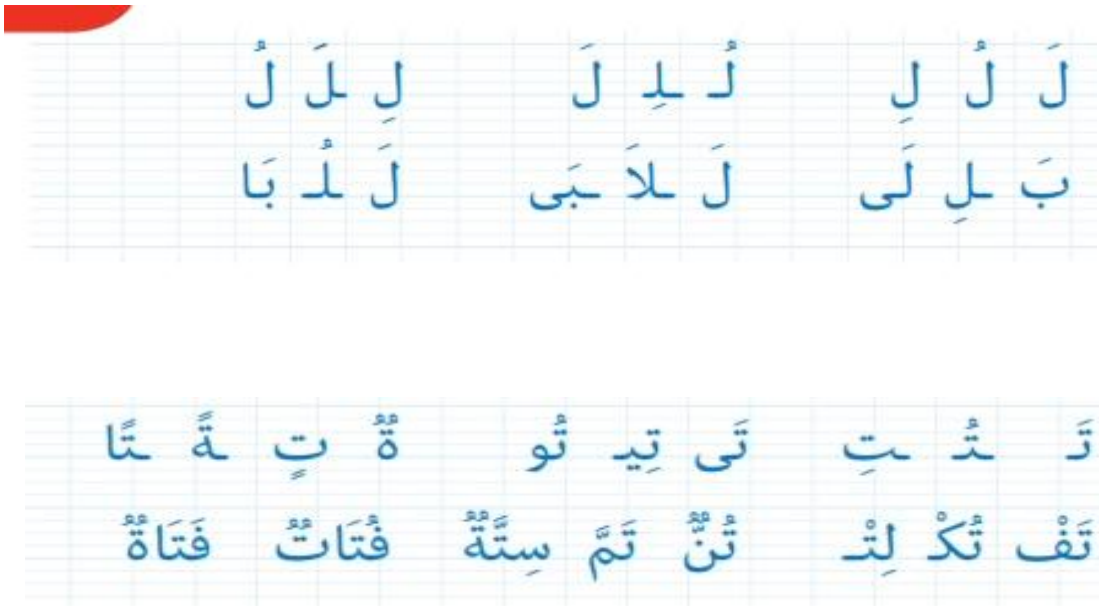

(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الأولى ابتدائي، الجزائر، ص30.
(2) المرجع نفسه، ص103.
(3) المرجع نفسه، ص110.

غير أن الأنموذج المقترح لطريقة تصوير "الهمزة" سار على خطى الحروف الأخرى رغم أن لهذا الحرف شكل خطي واحد ( ء)، إلا أن كرسيه (الألف والواو والنبرة والسطر) يتغير تبعا لموقعه بالنسبة إلى مقاطع الكلمة ولجواره الحركي (الحركة التي تسبقه أو تلحقه). أما إذا تلته فتحة طويلة ممثلة بألف المد فإنه يرسم ( آ) كما في مرآة) ما لم تسبقه فتحة طويلة كما في (قراءات).




في السنة الثانية لم يرد في الكتاب ما يشير إلى مهارة الخط.

أما في الكتاب التونسي، فاكتفى المؤلفون بوضع نماذج للحروف منفردة، وبأصواتها، وكلمات متنوعة في كل وحدة تعلمية والشاهد (1)



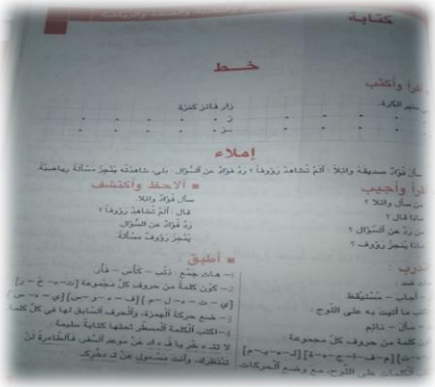

(1) أنيسي، كتابي في القراءة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، تونس، ص7.

في السنة الثانية كما في نظيره الجزائري، لم يشر المؤلفون إلى مهارة الخط كون الكتاب للقراءة.

بينما تنوعت نماذج الخط في الكتاب المغربي في السنتين الأولى والثانية، فكانا ثريين بالوضعيات التي وردت فيها الحروف والأصوات والكلمات والجمل، غير أن مراحل التجزيء واتجاهات الأجزاء غابت ما يعيق على المتعلم تتبع الكتابة الصحيحة، فيرجع التوجيه إلى الأستاذ واجتهاده.

ومن شواهد ما ورد في كتاب السنة الأولى (1):

والشاهد من كتاب السنة الثانية:(2)



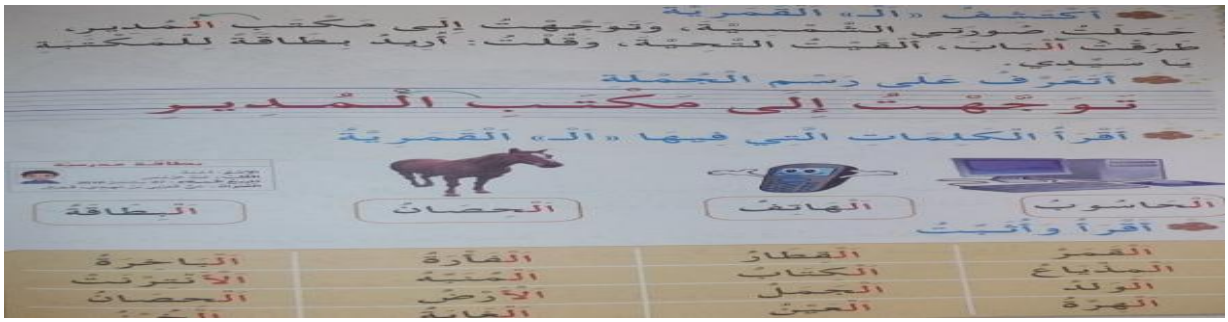

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى الابتدائية، المغرب، ص30
(2) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب، ص42

يظهر لنا أن الكتابين المغربيين أكانا أكثر توظيفا لمهارات الخط، وتوزيعها عبر الصفحات للتدريب عليها ودفع المتعلمين على إتقانها بالتكرار والممارسة، هذا ما يسهم في إنماء كفاياتهم الكتابية ليستخدموها في المواقف والوضعيات التواصلية الأخرى التي قد تعترضهم في حياتهم المدرسية أو الاجتماعية.

**2-2-2- الإملاء**: يعد الإملاء نشاط لغوي مهم وتكمن أهميته في "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد" (1).

وهو أيضا "نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب وصلها، والمد بأنواعه، والتنوين بأنواعه، واللام الشمسية والقمرية، والتاء بأنواعها" (2)، والهدف الأسمى من تعلم نشاط الإملاء هو تمكين التلاميذ من الكتابة بطريقة صحيحة، دون ارتكاب أخطاء، لأن الأخطاء الإملائية تشوه جمال الأشياء، وتشوه جمال الكتابة، وبما أن لكل علم قواعد ثابتة يجب التقيد بها، وكل خروج عنها يشوهه، ويجعله مدعاة لسوء الاستعمال والفوضى.

إن التدريب على الإملاء في كتاب السنة الأولى في الجزائر انحصر في دروس نذكرها هي: اللام القمرية، اللام الشمسية، التنوين، علامات الوقف، فخص منها المؤلفون الفاصلة والنقطة، علامة التعجب، وعلامة الاستفهام، مركزين على مقاربة الاكتشاف والقراءة والخط،بتكامل المهارات فيما بينها. بينما غابت دروس الإملاء في كتاب السنة الثانية ما نراه يحد من وتيرة التعلم والاكتساب في مرحلة متقدمة من التعليم.

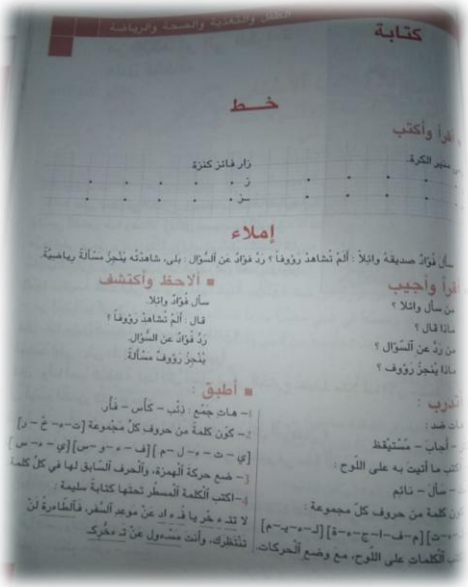



(1)فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، (ط 1)، عمان، الأردن، 2004،ص55.

(2) محمد تاوتي وعطا الله عويسي، سلسلة أتعلم وأتحرر، دليل المنشط، الرغاية، الجزائر، 2005، ج2، ص23،24.

أما في المغرب فقد كان للتدريب على الإملاء في كتاب السنة الثانية (1) اهتمام يظهر في الأنشطة التعلمية التي تساير التعلمات اللغوية الأخرى، فتنوعت فيه الظواهر الإملائية وتنوعت عملياتها، فاتبع المؤلفون مراحل منتظمة تنطلق من الإملاء المنظور تليه أسئلة لتقييم الفهم، فالتدرب على المهارة من خلال وضعيات ديداكتيكية متنوعة، يليها تطبيق لتقويم التعلم والتمكن من المهارة، وختاما، نشاط للإملاء المسموع.

وقد تنوعت الظواهر الإملائية في الكتاب وشملت: همزتا الوصل والقطع، التاء المفتوحة، والتاء المربوطة، الهمزة على الألف وعلى الواو وعلى الياء، الألف المقصورة والألف الممدودة.


كتابة

خـــط

إملاء

الاحظ وأكتشف

أطبق :

من أمثلة أنشطة الإملاء في الكتاب (2):

**أ- اكتب الهمزة على الحرف المناسب، مع وضع الحركة.**

- د..بالأصدقا.. على الجلوس حول الموا...د.
- وزع عبد الر..وف ك..وس الشاي.
- أنبـ.. أحمد أصدقا..ه بنزهة إلى الشاط...

---

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب، ص42

(2) المرجع نفسه، ص131.

**ب ـ أصل وأقرأ**

جز

يلج ء

عب

ملجـ

شي أ

نب

**ج ـ أكتب ما يملى علي.**

إن هذا التنوع الثري في الوضعيات التعلمية والتدريبات المتكررة على الظواهر الإملائية تنمي لدى المتعلم مهارة الكتابة الصحية الخالية من الأخطاء، فتصبح عادة لديه تمكنه من الإنتاج الكتابي السليم، فيتعود على دقة الملاحظة، والاستماع الجيد والانتباه، ومن ثمة يبني رصيده اللغوي من خلال الألفاظ الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة التي تضمنتها القطعة الإملائية والتدريبات التقويمية، فتنمو كفاياته اللسانية التي يمارسها للتواصل مع غيره في المواقف التواصلية التي تعترضه، فلا يجد مانعا لتبليغ أفكاره وأراءه ومشاعره بواسطة الكتابة.

**2-2-3ـ الإنتاج الكتابي:** إن أحد أهم أهداف تدريس اللغة العربية تطوير قدرة المتعلم على التواصل من خلال المكتوب، بكتابة نصوص وظيفية وإبداعية يعبر فيها عن مختلف حاجاته وعن مشاعره وأحاسيسه، فكفاية الإنتاج الكتابي لا تتوقف على امتلاك القدرة على تحويل المنطوق إلى مكتوب، وإنما هي مجموعة من القدرات المختلفة والعمليات العقلية المتنوعة التي يمتلكها المتعلم، ويطورها في إطار حضاري ثقافي اجتماعي معين.

ويرتبط نشاط الإنتاج الكتابي ببقية أنشطة اللغة العربية ارتباطا وثيقا، بل إنه يعد منتهى الغايات التي ترمي إليها تعليمية اللغات، وهي إقدار المتعلم على استعمال اللغة المكتوبة، لذلك يخترق الإنتاج الكتابي أنشطة لغوية مختلفة كالقراءة مثلا.

وفي السنة الأولى لا يطلب من المتعلم امتلاك كل ما تقدم من قدرات والقيام بكل العمليات المتصلة بها، وإنما يدرب على إنتاج نصوص ميسرة من خلال تدريبات مركزة تناسب مستواه النمائي العقلي واللغوي.

**أ ـ في الجزائر:** يلتحق المتعلم بالمدرسة وهو على استعداد لتعلم الكتابة، فهو قد قضى وقتا طويلا قبل المدرسة يرسم ويلون ويستمع إلى القصص ويحكيها، وإن الهدف الرئيسي من الكتابة هو التواصل، لذا وجب إيلاء العناية الكافية للجانب التواصلي من اللغة، وذلك عند تنفيذ التدريبات وتعويد المتعلم على الربط بين الكتابة ووظائفها التواصلية.

وقد تطور تعليم الكتابة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي تطورا ملحوظا، استنادا إلى طبيعة عملية الكتابة واتساع مفهومها ومهاراتها ومجالاتها، إضافة إلى ظهور احتياجات تتعلق بالمتعلم واعتباره محور التعلم، واستجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة في ضرورة تزويده بمهارات التعلم الذاتي اللازمة في الكتابة، بحيث تعينه على حل ما يصادف من مشكلات في حياته أو دراسته وتعلمه.

في كتاب السنة الأولى الجزائري لم نجد للإنتاج الكتابي أثرا، بينما أخذ التدريب عليه في كتاب السنة الثانية منحى متدرجا بدءا من ترتيب كلمات الجملة الواحدة إلى ترتيب نص مشوش، ثم بناء حوار بسيط بين شخصين، فالتعبير عن صور تمثل مشاهد مثيرة لاهتمامات المتعلمين.

ومن أمثلة ما جاء في التدريبات:

ـ أرتب الكلمات المشوشة، وأكتب جملة مفيدة. (القسم، الجرس، دق، فدخلنا) (1)

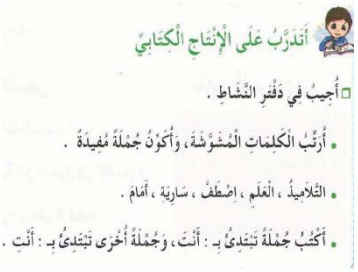
ـ أنقل على دفتر الأنشطة، ثم أربط بين السؤال وجوابه.(2)

ـ أختار الكلمات، لأكمل بناء النص في دفتر الأنشطة.(3)

أَتَدَرَّبُ عَلَى الْإِنْتَاجِ الْكِتَابِيِّ

أُجِيبُ فِي دَفْتَرِ النَّشَاطِ .

- أُرَتِّبُ الْكَلِمَاتِ الْمُشَوَّشَةَ، وَأُكَوِّنُ جُمْلَةً مُفِيدَةً .
- التِّلْمِيذُ ، الْعَلَمِ ، اِصْطَفَّ ، سَارِيَةِ ، أَمَامَ .
- أَكْتُبُ جُمْلَةً تَبْتَدِئُ بِـ : أَنْتَ ، وَجُمْلَةً أُخْرَى تَبْتَدِئُ بِـ : أَنْتِ .


أَتَدَرَّبُ عَلَى الْإِنْتَاجِ الْكِتَابِيِّ

أُجِيبُ فِي دَفْتَرِ النَّشَاطِ .

- أُرَتِّبُ الْكَلِمَاتِ الْمُشَوَّشَةَ، وَأُكَوِّنُ جُمْلَةً مُفِيدَةً .
- التِّلْمِيذُ ، الْعَلَمِ ، اِصْطَفَّ ، سَارِيَةِ ، أَمَامَ .
- أَكْتُبُ جُمْلَةً تَبْتَدِئُ بِـ : أَنْتَ ، وَجُمْلَةً أُخْرَى تَبْتَدِئُ بِـ : أَنْتِ .

أَتَدَرَّبُ عَلَى الْإِنْتَاجِ الْكِتَابِيِّ

أُجِيبُ فِي دَفْتَرِ النَّشَاطِ .

- أُرَتِّبُ الْكَلِمَاتِ الْمُشَوَّشَةَ، وَأُكَوِّنُ جُمْلَةً مُفِيدَةً .
- التِّلْمِيذُ ، الْعَلَمِ ، اِصْطَفَّ ، سَارِيَةِ ، أَمَامَ .
- أَكْتُبُ جُمْلَةً تَبْتَدِئُ بِـ : أَنْتَ ، وَجُمْلَةً أُخْرَى تَبْتَدِئُ بِـ : أَنْتِ .

---

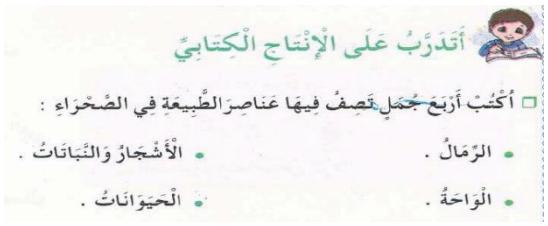
(1) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر، ص18.

(2) المرجع نفسه،ص33

(3) المرجع نفسه،ص39

وقد حظي التعبير الإبداعي في الكتاب بمكان في التدريبات المتضمنة في الكتاب، وخص المؤلفون "الوصف" باعتباره مجال كتابي إبداعي، يتناول وصف ظاهرة، رآها الإنسان، أو سمع بها، أو أحس بها، ويحتاج إلى أن ينقلها إلى غيره، وذلك لمدى تأثيرها في نفسه، والمتعلم يلجأ في وصفه إلى الحوادث الوجدانية، ومظاهر الطبيعة المثيرة، والأحداث ذات الصور الواضحة، كالرحلات، والاجتماعات، والبرامج المدرسية وغيرها.(1)

والشاهد التوضيحي من الكتاب:




أما التعبير الوظيفي، فقد أخذ كفايته من الوضعيات التواصلية المختلفة في كتاب السنة الثانية، لأنها الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة كوسيلة للفهم والإفهام والتواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي، ولذلك فهي عملية نفعية. (2)

ويظهر اهتمام المؤلفين بالكتابة الوظيفية وتدريب المتعلمين عليها قد تعويدهم على التواصل الكتابي النفعي والذي هو من اهتماماته اليومية، وأداة اتصالية مع أقرانه ومع مجتمعه، ومن المواضيع المقترحة في الكتاب: مراحل تنظيف الأسنان (3)،مراحل كتابة رسالة (4)، كتابة تقرير حول حصة الأحوال الجوية (5)، كتابة مراحل كتابة بحث.(6).

---

(1) عبد الله عبد الرحمن الكندري، تنمية مهارات التعبير الإبداعي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت،1995،ص99.

(2) وليد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،19912،ص203.

(3) كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية التربية المدنية، السنة الثانية ابتدائي، الجزائر، ص129.

(4) المرجع نفسه، ص138.

(5) المرجع نفسه، ص144.

(6) المرجع نفسه، ص150.

كما احتوى كتابا السنة الأولى والثانية على نوع آخر من الإنتاج الكتابي الوظيفي متمثلا في " المشروع" والذي جاء بتسمية **"أنجز مشروعي"**، ويأتي هذا النشاط في آخر كل مقطع تعلمي، ويروم إلى:

ـ تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس، والسعي إلى إبداع منتوج ما يتسم بالأصالة.

ـ المشاريع توطد الصلة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية، إذ يكتشف المتعلم جدوى الموارد التعلمية وأن لها ترجمة في الواقع المعيش.

ـ إحداث التفاعل بين مختلف الأنشطة لأن إنجاز المشروع قد يستدعي تجنيد موارد أخرى خاصة باعتماد الكتاب الموحد، كما أن إنجاز المشروع يعتبر حلا تدريجيا وجزئيا للوضعية الانطلاقية، فبعد إتمام المشروع يكون المتعلم أدى العديد من مهمات الوضعية الانطلاقية.(1) في ما يلي حصر للمشاريع الموجودة في كتابي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.

---

(1) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، الجزائر، ص32.

| المحور | السنة الأولى | المحور | السنة الثانية |
|---|---|---|---|
| العائلة | أرسم منزلنا وأصفه | الحياة المدرسية | أنجز مطوية لمدرستي |
| المدرسة | أنجز محفظتي | العائلة | أرسم شجرة عائلتي |
| الحي والقرية | أنجز أشجارا | الحي والقرية | أقضي يوما مع الفلاح |
| الرياضة والتسلية | أنجز كرة | الرياضة والتسلية | دليل لعبة رياضية |
| البيئة والطبيعة | أنجز حاملة أقلامي | البيئة والطبيعة | إنجاز لافتات توجيهية وإرشادية |
| التغذية والصحة | أنجز فواكه مختلفة | التغذية والصحة | أتعرف على الأغذية وأصنفها |
| التواصل | أنجز قطارا | التواصل | أنجز بطاقة تهنئة |
| الموروث الحضاري | أنجز بطاقة تهنئة | الموروث الحضاري | أصنف تراث بلادي |

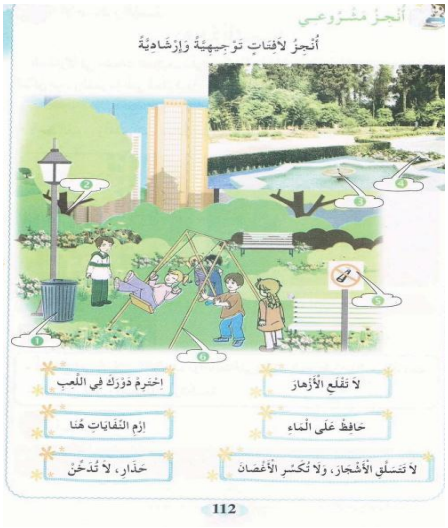
**جدول رقم: 82 يوضح عناوين المشاريع في كتبي السنتين الأولى والثانية**

إن إنجاز هذه المشاريع البيداغوجية مناسبة ثمينة تتاح للمتعلم حتى يتعود التعويل على نفسه في بناء تعلمه، وبناء ذاته، هي طريقة في التعلم مختلفة عن بقية الطرائق، يألف فيها المتعلم تحويل الفكرة إلى فعل، ويتعود استعمال الوسائل المناسبة، فهو نشاط إدماجي بامتياز، يقتضي استنفار مختلف المعارف والموارد المنهجية والسلوكية التي اكتسبها من المقطع التعلمي، ما يساعده على بناء كفايته التواصلية الشفوية والكتابية داخل المدرسة وخارجها.

يبدو من الجدول أن المتعلم الجزائري يأخذ كفايته من التعبير الوظيفي بتنوع مجالاته ويمارس اللغة كتابة وتواصلا مع غيره.

من أمثلة ما ورد في كتاب السنة الأولى أنجز بطاقة تهنئة (ص 139)، أصنف تراث بلادي.(ص123)

أما في السنة الثانية، فقد كان للمشاريع الكتابية الوظيفية حيزا من التدريب موزعة على مجالات مختلفة من حياة المتعلم منها: إنجاز دليل (ص 91)، إنجاز لافتة (ص 112)، إنجاز بطاقة تهنئة (ص154) التصنيف (ص175).



**ب ـ في المغرب:** شمل التدريب على التعبير الكتابي في السنة الأولى على وضعيات تواصلية لتمرين المتعلم على تكوين جمل، وفي مرحلة متقدمة تكوين نص، وذلك عن طريق:

**ـ الترتيب:**

**رتب الكلمات لتكون جملة:**(1)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| بيت | بباب | سلمى | سمسم | قطها | |

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانيةالابتدائية،المغرب،ص21.

**ـ الاختيار:**

**اختر من كل بطاقة كلمة لتكون جملة:**(1)

| | | | |
|---|---|---|---|
| تغني<br>ترسم | سلمى<br>الطيور | أناشيد<br>رسوما | ملونة<br>جميلة |

**ـ الترتيب لتكوين نص:** (2)

**رقم من 1 إلى 4 لتكون نصا:**

| | |
|---|---|
| قدمت الأم لهما لمجة المساء | فتوجها إلى مكان النزهة |
| سمع سمير وهشام نداء الأب | فأكلاها بشهية |

في السنة الثانية، فالتعبير الكتابي جاء في شكل تدريبات كثيرة منها: التصنيف، والإكمال، وملء الفراغ بما يناسب، وتكوين جمل، ومن أمثلة ما جاء في الكتاب:

ـ التصنيف:

أكتشف طيورا وزهورا وحيوانات أليفة، وأكتبها في جدول. (3)

**ـ الإكمال:**

أكمل الجمل بما يناسب: (4)

..... التلاميذ التحيات.

..... الرفاق في المدرسة.

**ـ السؤال والجواب:**

أسأل مرة وأجيب مرة:(5)

---

(1) المرجع السابق، ص39.
(2) المرجع نفسه، ص 109.
(3) المرجع نفسه، ص 34.
(4) المرجع نفسه، ص18
(5) المرجع نفسه، ص90

ألم تعرف وقت الزيارة؟ .....

.....؟ ذهب إلى المستشفى لزيارة صديقه.

أما التعبير الوظيفي، فلم يتضمن الكتاب إلا تدريب واحد على غير ما جاء في الكتاب الجزائري الذي ظهر أكثر وظيفية منه:

**- أبحث:** (1)

قامت والدتك بإعداد " كعب الغزال" بمناسبة حفل العقيقة.

اذكر المواد التي استعملتها والدتك في إعدادها.

كيف حضرت أمك هذا النوع من الحلوى؟

**3- التقويم في كتب السنتين الأولى والثانية:**

إن تقويم الأهداف (سابقا) هو تقويم متقطع معزول عن السياق، يتم بواسطة أسئلة لا رابط فيما بينها، أما تقويم الكفاية يعني أن نطلب من التلميذ تحقيق إنتاج معقد ،ويتم بـ:

- وضع التلميذ أمام عائلة من وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية، والتي تحدد الكفاية.
- تتبعه كيف يتصرف أمام هذه الوضعية.
- تحليل ما ينتجه بالنسبة لهذه الوضعية المشكلة.

والحكم على نوعية الأداء أثناء التقويم التكويني، يتم بواسطة معايير التقويم، والتي يمكن أن تضبط وتناقش مع المتعلمين، مما يساعدهم على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاية المطلوبة، وينير لهم المسعى التعليمي.

**3-1- في الجزائر:** اعتمد مؤلفو كتبي اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي في الجزائر على وقفة تقييمية بعد نهاية كل مقطع تعلمي سموها " **أدمج**"تعنى بدمج التعلماتالمكتسبة ووضعها في مواقف تواصلية مترابطة باعتبار "نشاطات اللغة العربية عديدة، لكنها تمارس في تكامل وانسجام، لا منعزلة عن بعضها بعض، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل" (2)

---

(1) المرجع السابق، ص19.

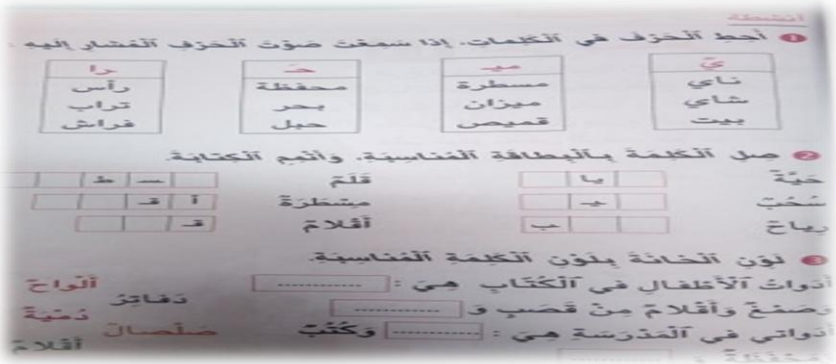
(2) وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، الجزائر،ص9.

ويأتي النشاط الإدماجي في الكتابين عند نهاية التعلمات المكونة للمقطع التعلمي التي تشكل كلا دالا، وذلك لترسيخ الكفاية اللغوية والتواصلية للمتعلم .

والشاهد من كتاب السنة الأولى:

أما في السنة الثانية، فقد غابت هذه الوقفة رغم أهميتها، وأحدثت قطيعة مع منهجية كتاب السنة الأولى، ما يكون له أثر سابي على وتيرة تقويم التعلمات لدى المتعلم، ويحد من فاعلية الإدماج الجزئي المكون للكفايات المرحلية المقصودة من التعلمات في هذه السنة.

**3-2- في المغرب:** آثر مؤلفو كتاب السنة الأولى (1) إدراج أنشطة تعلمية عند نهاية كل وحدة تتضمن تمارينا لتقييم التعلمات ومعالجتها، لكنها جاءت منفصلة وغير مدمجة خلافا لما جاء في الكتاب الجزائري، فتنوعت الوضعيات وشملت المهارات اللغوية الأربعة، إلا أن تفككها لا يخدم نماء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين المغاربة.



(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولىالابتدائية، المغرب ، ص27.

أما في السنة الثانية(1)، فمنهجية التقويم وردت في الكتاب أكثر دقة وأدت وظيفتها اللسانية والتواصلية، فتنوعت الوضعيات والأنشطة، إضافة إلى استخدام مصطلح "استثمار" والذي يقصد به توظيف المتعلم للموارد المعرفية والمنهجية واللسانية والتواصلية التي اكتسبها خلال الوحدة وتدرب عليها عموديا، في إنجاز التطبيقات المقترحة في هذه الوقفة الثرية بأنماط لغوية وتواصلية تزيد من كفاية المتعلم وتجعله يمارس اللغة إجرائيا لتقييم كفاياته ومعالجتها ثم دعمها.

استثمار

تعبير

أتدرب

أطبق

(1) كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية الابتدائية، المغرب،ص27.

تميّز القرن العشرين بتطور سريع للعلوم والفنون، والأدوات التكنولوجية ووسائل الاتصال، والتجـريب العلمي، مما أثر إيجابا على التربية والتعليم، فأخذت المنظومات التربوية تستفيد من النتائج التي أحدثته ـا الثورة العلمية فـ ـي المجال التكنولوجي،وأخذت تعي ـد النظر في الوسائل والطرائق والتقويم، وذلك من أجل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة الخالي والبعيد عن المنفعة .

ـ ركز المنهاج الجزائري علـى البنائية الاجتماعية خلافـا لنظيريه المغربي والتونسي اللذين اعتمدا على البنائية.

ـ تجلى اهتمام المنظومة التربوية الجزائرية باللغة الوطنية فأعطتها قدرا زمنيا أسبوعيا يفوق ما جاء في الـمناهـج والبرامـج الرسمية التونسية والمغربية.

ـ تأسس م نهـاج اللغة العربية في الجزائر على ركيزة مهمة لبناء الكفايات اللسانية والكفايات التواصلية لدى المتعلمين خلافا للشقيقتين تونس والمغـرب .

ـ تميز منهاج اللغـة العربية المغ ـربي باع تماده على مبدأ "الانغماس اللغوي"، ال ـذي يقتضـي استعمال اللغة العربية الفصيحة، في التواصـل المدرسـي اليومي، وفـ ـي جميع الأنشطـة التعليميـة التعلميـة، بما في ذلك الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والترفيهية الأخرى.باعتبارها هدفا في ذاته، ومادة أداة بالنسبة لمواد دراسية أخرى.

ـ تنظر المناهج الثلاثة إلى اللغة باعتبارها نسقا تاما ومنسجما وليس مكونات لغوية مجزأة ومستقلة.

ـ تأسست مناهج اللغـة العربية الثلاثة عـلى بناء القيم وترسيخها باعتبارها رافدا رئيسا يحدد مستقبل أي مجتمع.

ـ انفرد منهاج اللغة العربية الجزائري بإيلائه أهمية بالغة لمهارة فهم المنطوق واعتبارها جزءا مهيكلا للكفاءة الشامـلة المستهدفة في مرحلة التعليـم الابتدائي.

ـ خلافا للمنهاج الجزائري والمنهاج المغربي ركزت البرامج الرسمية التونسية على المهارات الحياتية الواجب إنمائها لدى متعلمي المرحلة الابتدائية .

ـ غلب النمط الحواري على النصوص في كتاب السنة الأولى في الجزائر، أما في السنة الثانية فقد راج النمط التوجيهي (الإرشادي)، وشمل أغـلب النصوص في الكتاب.

ـ نجد في الكتابين المغربيين، تنوعا في توزيع الأنماط على النصوص ما يسهم في مجالات التعامل معها، والتدرب على توظيفها باستخدام عناصرها.

ـ وظفت الصور التوضيحية في أنشطة كتب اللغة العربية الجزائرية والتونسية والمغربية بدرجة متفاوتة، بما في ذلك الاستماع، والتعبير، والقراءة، والكتابة، وحتى في صفحة إنجاز المشاريع.

ـ كان لكتابي اللغة العربية في الجزائر تنوع في توزيع الصور على أنشطة المهارات اللغوية ، كذلك الكتابان المغربيان بدرجة أقل، أما الكتابان التونسيان، فقد وظفت الصور مرافقة للقراءة فقط.

ـ وظفت الصورة في اكتساب اللغة العربية في مستوياتها المعجمية والتركيبية والدلالية، في الكتب الجزائرية و المغربية، واقتصر توظيفها في الكتابين التونسيين على المستوى المعجمي فحسب.

ـ تنوعت المضامين الثقافية، المعرفية والقيم المختلفة في الكتب المقررة على متعلمي السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، وشملت مجالات عديدة من حياة المتعلم، ومن واقعه الذي يعيشه.

ـ إن تواتر الأفعال والأسماء بأبنيتها المختلفة في هذه المقررات محل الدراسة وتكرارها باستمرار يسهم بدرجة عالية في نماء الملكة اللسانية لدى المتعلم المغاربي، والنموذج التونسي أكثر قربا من إثرائها يليه المغربي فالجزائري، لأن اللغة ملكة تكتسب بالتعليم والمران والدربة.

ـ كان للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات في الكتب المقررة على المتعلمين في السنتين الأولى والثانية في الجزائر وتونس والمغرب وجودا لافتا، ما يساعدهم ـ حتما ـ على إثراء الرصيد اللغوي لديهم، واستعماله في مجالات الحياة اليومية.

ـ من خلال إحصاء الرصيد الإفرادي المعبر عن الحياة الاجتماعية، فإن كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية في المغرب كانا أكثر توظيفا لمفردات المحور، وأحسن توزيعا.

ـ كان لمحور الصحة والعلاج، في الكتابين المغربيين حظ أوفر من مفردات المجالات الأخرى .

ـ لم يرد في كتب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب شرحا للمفردات، كذلك الأمر في كتاب السنة الثانية في تونس .

ـ يعتبر المعجم الذي يعقب النصوص المختارة في الكتابين الجزائري والمغربي من أهم السبل التي تذلل النص، وتقلل من صعوبة فهمه.

ـ توزعت آليات تدريب المتعلم على شرح المفردات عبر صفحات الكتاب المغربي وتنوعت ما يسمح بسهولة التعامل مع القاموس اللغوي المخطط له واستيعابه.

ـ لم يورد مؤلفو الكتاب الجزائري (كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية)، تدريبات لشرح المفردات الصعبة، واكتفوا بشرح المفردات من السياق .

ـ تعددت الصور التي تشرح المفردات في كتب السنة الأولى فقط في الكتب الثلاثة ، وذلك لطبيعة المتعلم في سن السادسة، الذي يحتاج إلى تعلم المفردة باستخدام الصور لتبيان العلاقة بين الدال والمدلول.

ـ ورد ت الكلمات المترادفة في نصوص كتب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الكتب الثلاثة في (الجزائر وتونس والمغرب) متباعدة في توزيع ها إلا نادرا ، أما في كتب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، تنوعت المترادفات في الكتب الثلاثة وازداد توظيفها داخل النصوص.

ـ ورد التضاد في كتب السنة الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب في ثنايا النصوص.

ـ كان للدخيل والمعـرب مكانا في نصوص كتب اللغة العربية للسنتي ـن الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.

ـ كان لفهم المنطوق والتعبير الشفوي في كتاب السنة الثانية الجزائري الأهمية نفسها وتوزعت المحطات كما في كتاب السنة الأولى، مدعما بمحطة أخرى مهمة وهي **"أنتج شفـويا"**، خدمة لتنمية الكفاية التواصلية للمتعلم بعد سنة من التمدرس .

ـ تم التركيز في الوضعيات التواصلية في كتب السنتين الأولى والثانية في الجزائر والمغرب على استثمار وضعيات ومواقف تعبيرية ومقامات تواصلية، وأفعال كلامية متنوعة وملائمة لمستوى المتعلمين.

ـ يظهر أن الكتابين المغربيين كانا أكثر توظيفا لمهارات الخط، وتوزيعها عبر الصفحات للتدريب عليها ودفع المتعلمين على إتقانها بالتكرار والممارسة.

ـ أخذ التدريب على الإملاء في كتاب السنة الثانية المغربي اهتماما يظهر في الأنشطة التعلمية التي تساير التعلمات اللغوية الأخرى.

ـ لم نجد في كتاب السنة الأولى الجزائري أثرا للإنتاج الكتابي ، بينما أخذ التدريب عليه في كتاب السنة الثانية منحى متدرجا.

ـ أخذ التعبير الوظيفي كفايته من الوضعيات التواصلية المختلفة في كتاب السنة الثانية الجزائري.

ـ اعتمد مؤلفو كتب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي في الجزائر على وقفة تقييمية بعد نهاية كل مقطع تعلمي، أما في السنة الثانية، فقد غابت هذه الوقفة رغم أهميتها.

ـ آثر مؤلفو كتاب السنة الأولى المغربي إدراج أنشطة تعلمية عند نهاية كل وحدة تتضمن تمارينا لتقييم التعلمات ومعالجتها، لكنها جاءت منفصلة وغير مدمجة خلافا لما جاء في الكتاب الجزائري.

ـ في السنة الثانية، وردت منهجية التقويم في الكتاب أكثر دقة وأدت وظيفتها اللسانية والتواصلية.

ـ في الختام، ندعو الدارسين إلى توسيع البحث إلى المستويات التعليمية الأخرى، في التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي.

ـ ندعو واضعي المناهج والكتب الجزائرية إلى الاستفادة من نتائج البحث الذي بين أيدينا و غيره من الدراسات المتخصصة خاصة في بناء الكفايات المعجمية وأساليب تنميتها عبر الكتاب المدرسي.

ـ نقترح إجراء بحوث ميدانية إجرائية تتناول استراتيجيات تعليم الكفايات اللسانية والتواصلية في كل مرحلة دراسية، واستثمار نتائجها.

ـ لا بد من إدراج معجم مصور لأهم المفردات الشائعة نهاية كل مقطع تعليمي، حتى نوفر للمتعلم معرفة معجمية وحصيلة مفرداتية تعينه على التعبير عن الأغراض التواصلية.

ـ تنويع آليات التقويم والتركيز على استثمار الموارد المعرفية والمهارية والمنهجية في حل وضعيات تواصلية ذات دلاله بالنسبة للمتعلم.

*القرآن الكريم ، برواية ورش عن نافع، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المملكة العربية السعودية، 1430 هـ، 2009م.

## * المراجع باللغة العربية*

* إبراهيم أنيس:

(1) دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، (ط2)، القاهرة، 1980.

(2) من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، (ط4)، القاهرة، (د ت).

* إبراهيم السامرائي:

(3) من سعة اللغة الهربية، دار الجيل، (ط1)، بيروت، 1994

*أحمد أوزري:

(4) المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (ط1)، المغرب، 2006.

أحمد بن فارس (ت 395هـ):

(5) الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسيح، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1997.

(6) مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار إحياء الكتب العربية، (ط 1)، القاهرة، 1366هـ.

*أحمد حساني:

(7) المكون الدلالي للفعل في اللسان العربي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1993.

* أحمد حسن كحيل:

(8) التبيان في تصريف الأسماء، دار أصداء المجتمع، (ط8)، القصيم، السعودية، 1414هـ.

*أحمد عبده عوض:

(9) مداخل تعليم العربية، دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، 2000.

## المراجع:


*أحمد عفيفي:

(10) نحو النص، اتجاه في الدرس النحوي، مكتبة زهراء دمشق، (ط1)، القاهرة، مصر، 2001.

**أحمد المتوكل:**

(11) اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، دار الكتب الجديدة المتحدة، (ط2)، بيروت، 2010.

(12) مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، دار الكتب الجديدة، (ط1)، 2009.

(13) قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من النص إلى الجملة، دار الكتب الجديدة المتحدة، (ط1)، 2009.

*أحمد مختار عمر:

(14) علم الدلالة، عالم الكتب، (ط5)، مصر، 1988.

(15) لغتنا العربية في معرفة الحياة، قضايا فكرية للنشر، القاهرة، 1998.

*إدريس بلمليح:

(16) المختارات الشعرية وأجهزة تلقيها عند العرب، منشورات كلية الآداب، الرباط، المغرب، 1995.

*أشواق محمد النجار:

(17) دلالة اللواصق التصريفية، دار المعارف، (ط1)، 1973.

*الأنباري، أبو بكر القاسم بن محمد:

(18) كتاب الأضداد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، 1418هـ ، 1998م.

*أيمن أمين عبد الغني:

(19) علم الصرف، مراجعة: عبده الراجحي، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، 2010.

*عبد الباري ماهر شعبان:

(20) الكتابة الوظيفية الإبداعية، المجالات والمهارات والأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، 2010.

*بطرس البستاني:

(21) محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1988

*أبو البقاء العكبيري:

(22) التبيين عن مذاهب البصريين والكوفيين، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، (ط1)، بيروت، 1406 هـ.

*بليغ حمدي إسماعيل:

(23) استراتيجية تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج للنشر والتوزيع، (ط1)، الأردن، 1423هـ، ، 2011م.

*توفيق أحمد المرعي:

(24) المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها، أسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط3)، عمان، الأردن، 2000.

*توفيق شاهين:

(25) المشترك اللغوي، نظرية وتطبيقا، مكتبة وهبة، (ط1)، القاهرة، 1980.

*الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر:

(26) البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، (ط1)، بيروت، لبنان، 1967.

(27) الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، (ط3)، بيروت، 1969.

*عبد الجبار توامة:

(28) زمن الفعل في اللغة العربية، قراءته وحكايته، الساحة المركزية، الجزائر، 1994.

*الجرجاني عبد القاهر:

(29) أسرار البلاغة في علم البيان، تحقيق: محمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (د ت)

*عبد الجليل مرتاض:

(30) اللغة والتواصل، اقترابات التواصلين الشفهي والكتابي، دار هومة للطباعة، (ط 1)، الرباط، المغرب، 1995

**جمعة سيد يوسف:**

(31) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والعلوم والأدب، الكويت، 1990.

***جميل علوش**:

(32) التعجب صيغه وأبنيته، أزمنة للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، الأردن، 2000.

***ابن جني، أبو الفتح عثمان:**

(33) الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1990.

***الجياني**: **أبو عبد الله محمد جمال الدين،**

(34) الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة، تحقيق: محمد حسن عواد، دار الجيل، عمان، 1991.

***حاتم صالح الضامن:**

(35) علم اللغة الحديث، بيت الحكمة، (د ط)، بغداد، (د ت).

***حامد عبد السلام زهران وآخرون:**

(36) المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر، (ط2)، عمان، الأردن، 2009.

***حبيب عبد العليم شعيب**:

(37) مرجع المعلم في طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، دار الكتب العلمية، بيروت، (د ت).

***حسام أحمد قاسم:**

(38) تحويلات الطلب ومحددات الدلالة، مدخل إلى تحليل الخطاب النبوي الشريف، دار الآفاق العربية للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، الأردن، 2006.

***حسن بدوح:**

(39) المحاورة، مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، (ط1)، أربد، الأردن، 2012.

***حسن حسين لبصيص**:

(40) تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011.

*حسن زيتون:

(41) استراتيجيات التدريس، رؤية جديدة لطرق التعليم والتعلم، الكتاب الرابع، مطابع عالم الكتب، (ط1)، القاهرة، 2002.

*حسن زيتون وكمال زيتون:

(42) التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

*حسن شحاتة:

(43) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.

**حسن شحاتة** وزينب النجار،

(44) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

*الحسن اللحية:

(45) دليل المدرس (ة)، التكوين المهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، (ط 1)، القنيطرة، المغرب، 2008.

(46) نهاية المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، 2005.

*حسن مصدق:

(47) النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، (ط1)، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

*حسني عبد الباري عصر:

(48) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الأسكندرية للكتاب، الأسكندرية، 2005.

(49) الفهم عن القراءة، طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، مركز الأسكندرية للكتاب، الأسكندرية، 2005.

*حسين سليمان قورة:

(50) الأصول التربوية، دار المعارف، (ط6)، القاهرة، 1979.

*حلمي خليل:

(51) مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، (ط1)، الأسكندرية، 2003.

*الحملاوي أحمد ابن محمد:

(52) شذا العرف في فن الصرف، دار الفكر، بيروت، 1991.

*عبد الحميد نشواتي وتوفيق مرعي:

(53) علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، 1984.

*الحنبلي، عبد المؤمن عبد الحق:

(54) تيسير الوصول إلى قواعد الأصول، شرح: عبد الفوزان، دار ابن حزن، (ط 1)، بيروت، 2001. خالدة نيسان:

(55) سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط، دار أسامة، (ط1)، عمان، الأردن، 2009.

*خالد ميلاد:

(56) الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة، دراسة نحوية دلالية، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 2002.

*خليفة عبد الكريم:

(57) عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2003.

*خليل أحمد أبو أصبع:

(58) العلاقات العامة والاتصال الإنساني، دار الشروق، (ط1)، 1984.

*خليل عبد الفتاح حماد وخليل محمود نصار:

(59) فن التعبير الوظيفي، الرسالة، التقرير، الاستدعاء، مطبعة ومكتبة منصور، (ط1)، 2002.

*خير الدين سيد:

(60) علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتدريسية، دار العالم العربي، القاهرة، 1973.

*راتب قاسم عاشور:

(61) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، (ط1)، عمان، 2003.

*الرازي، محمد بن عبد القادر:

(62) مختار الصحاح، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان، بيروت، 1995.

*راشد بن حسين العبد الكريم:

(63) النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2011.

*رجاء وحيد دويدري:

(64) البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، (ط 1)، بيروت، لبنان، 2000.

*الرشدان عبد الله:

(65) علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1991

. رشدي أحمد طعيمة:

(66) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية وإعدادها، وتطويرها، وتقويمها، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، (ط1)، القاهرة، 1998.

(67) المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

*رشدي أحمد طعيمة ومحمد الشعيبي:

(68) تعليم القراءة والأدب، استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 2006.

*رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة:

(69) تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، 2006.

*رمضان عبد التواب:

(70) المدخل إلى علم اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د ت).

*الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر:

(71) الكشاف، تحقيق: عادل أحمد وعلي محمد، مكتبة العبيكان، (ط1)، الرياض، 1998.

(72) المفصل في علم العربية، دار الجيل الجديد للنشر، (ط2)، بيروت، (د ت).

*ساني عياد حنا، حسن الناصر:

(73) كيف أعلم القراءة للمبتدئين، دار الحكمة للنشر، البحرين، 1993.

*السجستاني، أبو حاتم بن سهل:

(74) الأضداد، تحقيق: محمد عبد القادرأحمد، (د ط)، القاهرة، (د ت).

*ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل النحوي البغدادي:

(75) الأصول، تحقيق: عبد الحسن الفتلي، مؤسسة الرسالة، (ط3)، بيروت، 1996.

*سعد حسن عليوي:

(76) النحو الوسيط، دار صفاء للنشر والتوزيع، (ط1)، عمان، 2012.

*سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري:

(77) مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، (ط1)، الأردن، 2007.

*السكاكي، يوسف ابن أبي بكر:

(78) مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1987.

*عبد السلام المسدي:

(79) الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، (ط3)، طرابلس، ليبيا، (د ت).

*عبد السلام مصطفى عبد السلام:

(80) الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2009.

*ابن سنان الخفاجي:

(81) سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، (ط1)، لبنان، 1982.

*سهيلة الفتلاوي:

(82) كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، (ط1)، 2003.

*السهيلي عبد الله:

(83) نتائج الفكر في النحو، حققه وعلق عليه: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد عوض، دار الكتب العلمية، (ط1)، بيروت، لبنان، 1992.

*سيد أحمد عجاج:

(84) علم النفس النمو، جامعة الملك فيصل، جمعية الأرفي، مركز التنمية البشرية، دبلوم الإرشاد الأسري، اللإحساء،2008.

*السيوطي جلال الدين:

(85) همع الهوامع في شرح الجوامع، تحقيق: عبد العالم سالم مكرم، بيروت، 1975.

(86) المزهر، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، (د ت).

*شوقي ضيف:

(87) تيسيرات لغوية، دار المعارف، (ط1)، القاهرة، (د ت).

*صائل رشيد شريد:

(88) عناصر تحقيق الدلالة في العربية، دراسة لسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، (ط 1)، الأردن، 2004.

*الطاهر بومزير:

(89) التواصل اللساني والشعرية، مقاربة تحليلية لنظرية جاكبسون، الدار العربية للمعلوم، ناشرون، (ط1)، بيروت، 2009.

*طه عبد الرحمن:

(90) التواصل والحجاج، مطبعة المعارف الجديدة، (ط1)، الرباط، المغرب، 1994.

(91) في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، (ط 2)، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

(92) تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، (ط 1)، الدار البيضاء، المغرب، 1992.

*الطيب البكوش:

(93) التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المكتبة الأسكندرية، 1992.

*عابد توفيق الهاشمي:

(94) الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، (ط1)، بيروت، 1983.

*العابد عبد المجيد:

(95) مباحث في السيميائيات، دار القرويين، (ط1)، 2008.

*عباس حسن:

(96) النحو الوافي، دار المعارف، (ط3)، مصر، 1974.

*عبد العزيز شرف:

(97) الإعلام ولغة الحضارة، دار المعارف القاهرة، (د ت).

*عبد العزيز عتيق:

(98) علم المعاني، دار الآفاق العربية، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، 2003.

*ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن:

(99) شرح الزجاجي، تحقيق: صاحب جناح، دار العلوم، الموصل، 1402هـ.

*ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله:

(100) شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، (ط 20)، القاهرة، 1981.

*علي أحمد شعبان:

(101) قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع، الرياض، 1995.

*علي أحمد مدكور:

(102) تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

*علي أوحيدة:

(103) الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي، (ط2)، الجزائر، 1995.

*علي آيت أوشان:

(104) السياق والنص الشعري من النسبة إلى القراءة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

*عبد العليم إبراهيم:

(104) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، (ط4)، القاهرة، (د ت).

(105) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، (ط17)، القاهرة، 2002.

*علي مصطفى عبد الله:

(106) مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2002.

*عواطف كلوش المصطفى:

(107) الدلالة السياقية عند اللغويين، دار السسياب، (ط1)، لندن، 2007.

*عيد عبد الغني وآخرون:

(108) التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1994.

*فاخر عاقل:

(109) التعلم ونظرياته، دار النهضة العربية، (ط1)، بيروت، 2003.

*الفاسي الفهري عبد القادر:

(110) المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، (ط2)، المغرب، 1999.

*فاطمة الطبال بركة:

(111) النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات، (ط1)، 1993.

*عبد الفتاح دويدار:

(112) سيكولوجية النمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعيةة، (ط1)، 1996.

*فتحي علي يونس:

(113) اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1974.

(114) تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته، شركة عامر للطباعة والنشر، المنصورة، 1987.

(115) استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، 2001.

(116) أساليب تعلم اللغة العربية، التربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

***أبو الفتوح رضوان وآخرون**:

(117) الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، ، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962.

***الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد**:

(118) معاني القرآن، علق على فهارسه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، (ط 1)، بيروت، 2002.

***الفراهيدي، الخليل بن أحمد:**

(119) العين، تحقيق: مهدي المخزومي وآخرون، دار مكتبة الهلال، (د ت).

***الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب بن السراج**:

(120) القاموس المحيط، تقديم: محمد مسعود أحمد، المكتبة العصرية، (ط 12)، صيدا، بيروت، 2003.

***الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ:**

(121) المصباح المنير، مطبعة الأميرية، (ط1)، القاهرة، 1929.

***ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم**:

(122) أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، (ط2)، بيروت، 1405 هـ.

***القضباني رضوان**:

(123) مدخل إلى اللسانيات، منشورات جامعة البعث، (د ت).

***قورة حسين سليمان**:

(124) تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقه، دار المعارف، (ط3)، القاهرة، 1977.

*عبد الكريم محمود يوسف:

(125) أسلوب الاستفهام في القرآن الكريم، غرضه وإعرابه، كطبعة الشام، (ط1)، 2000.

*كريمان بدير:

(126) الأسس النفسية للطفل، دار الميرة، (ط2)، عمان، الأردن، 2010.

*كمال بشر:

(127) دراسات في علم اللغة، دار المعارف، (ط1)، 1973.

*كمال عبد الحميد زيتون:

(128) التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، (ط2)، القاهرة، 2005.

*لطيفة هباشي:

(129) استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2008.

*اللقاني أحمد حسن:

(130) المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

*ماجد أبو جابر:

(131) تقدير الحاجات، المفهوم والفوائد والإجراءات، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة الملك قابوس، (د ت).

*مازن المبارك:

(132) نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د ت).

*ماهر شعبان عبد الباري:

(133) الكتابة الوظيفية الإبداعية، المجلات، المهارات، الأنشطة والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط1)، عمان، الأردن، 2010.

*محمد أحمد السيد:

(134) في قضايا اللغة التربوية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1988.

(135) اللغة العربية تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، الرياض، 1988.

*محمد بدري عبد الجليل:

(136) تطور المقام في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزرابطة، مصر، 2005.

*محمد حسن عبد العزيز:

(137) التعريب في القديم والحديث مع معاجم الألفاظ المعربة، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ت).

*محمد الحناش:

(138) البنيوية في اللسانيات، دار الرشاد الحديثة، (ط1)، المغرب، 1988.

*محمد الدريج:

(139) تحليل العملية التعليمية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.

*محمد رجب فضل الله:

(140) الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

*محمد رضا مبارك:

(141) استقبال النص عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (ط1)، بيروت، 1999.

*محمد زغلول سلام:

(142) دراسات في النصية العربية الحديثة، أصولها، اتجاهاتها، أعلامها، منشأة المعارف، الأسكندرية، مصر، 1987.

*محمد شحادة زقوت:

(143) المرشد في تدريس اللغة العربية، الأمل للطباعة والنشر، (ط2)، غزة، 199.

*محمد شرفي:

(144) مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعليم التفكير، دراسة سوسيو بيداغوجية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2010.

*محمد الصالح حثروبي:

(145) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012.

(146) نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1997.

*محمد صالح سمك:

(147) فن التدريس للتربية اللغوية، انطباعاتها المسلكية وأنماطها اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

*محمد الطاهر وعلي:

(148) الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر، (ط2)، الجزائر، 2010.

محمد عبد الخالق عتيمة:

(149) المغني في تصريف الأفعال، دار الحديث، (ط2)، القاهرة، 1990

محمد عطية خميس:

(150) تطور تكنولوجيا التعلم، مكتبة دار قباء، القاهرة، 2003

*محمد عماد الدين إسماعيل:

(151) الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والعلوم والأدب، الكويت، 1989.

*محمد كامل الناقة:

(152) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أسسه، مداخله، طريقة تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

*محمد كريك الكواز:

(153) البلاغة والنقد، دار الإنشاء العربي، (ط1)، بيروت، لبنان، 2006.

*محمد محمد يونس علي:

(154) وصف اللغة العربية دلاليا في ضوء مفهوم الدلالة المركزية، دراسة حول المعنى وخلال المعنى، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، 1983.

*محمد مفتاح:

(155) مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 1997.

*محمد موسى:

(156) دلالات التراكيب، مكتبة وهبة، (ط1)، القاهرة، 1408 هـ.

*محمد نجيب الصرايرة:

(157) العلاقات العامة، الأسس والمبادئ، الرائد العلمية، عمان، 2001.

*محمد الواسطي:

(158) قضايا في الخطاب النقدي والبلاغي، مطبعة آنفو، فلس، المغرب، (د ت).

*محمود رشدي خاطر وآخرون:

(159) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1989.

*محمود سليمان ياقوت:

(160) الصرف التعليمي التطبيقي في القرآن الكريم، مكتبة المنار الإسلامية، 1999.

*مريم سليم:

(161) علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، (ط1)، بيروت، لبنان، 2003.

*ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم:

(162) لسان العرب، قدم له: عبد الله العلايلي، أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة: يوسف خياط، دار الجيل، (ط1)، بيروت،1988.

*ميشال زكريا:

(163) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (ط1)، بيروت، 1984.

(164) الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1983

. *مي العبد الله:

(165) نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، (ط1)، بيروت، لبنان، 2006.

*نايف محمود معروف:

(166) خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، (ط6)، 2008.

*نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وعبد الكريم بسندي:

(167) مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003.

*نعمان بوقرة:

(168) المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، (ط1)، الجزائر، 2003.

*نهاد الموسى:

(169) الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، (د ت).

*نواري سعودي أبو زيد:

(170) محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، (ط1)، الجزائر، 2012.

*نور الدين رايص:

(171) نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس، (ط1)، المغرب، 2007.

*عبد الهادي فضلى:

(172) مختصر الصرف، دار القلم، بيروت، لبنان، (د ت).

*هارون عبد الرزاق:

(173) عنوان الظرف في علم الصرف، مكتبة ومطبعة الباني، (د ت).

*ابن هشام الأنصاري، عبد الله بن يوسف:

(174) شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة المصرية، (ط1)، صيدا، لبنان، 1991.

(175) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله وسعيد الأفغاني، دار الفكر، (ط5)، بيروت، 1979.

*أبو هشام السيد محمد:

(176) سيكولوجية المهارات، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002.

*وطفة علي أسعد:

(177) علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، (ط2)، الكويت، 1988.

*يحي الرخاوي:

(178) لغتنا العربية في معركة الحياة، سلسلة قضايا فكرية للنشر، القاهرة، 1979.

*ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي:

(179) شرح المفصل، صححه وعلق عليه: جماعة من العلماء، إدارة الطباعة الأميرية، مصر، (د ت)

***المراجع المترجمة:***

*باسل حاتم وإياد ميسون:

(180) الخطاب والمترجم، ترجمة: ناصر بن عبد الله غالي وصالح بن ناصر بن الشويرخ، إدارة النشر العلمي، والمطابع، الرياض، 2007.

*بيير ديشي:

(181) تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، (ط1)، الدار البيضاء، 2003.

*جاك ريشاردز، تيودور روجرز:

(182) مذاهب وطرائق في تعليم اللغة، وصف وتحليل، ترجمة: إسماعيل صيني وآخران، دار عالم الكتب، الرياض، 1990.

*جاك ريشاردز:

(183) تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر بن الشويرخ، إدارة النشر العلمي، والمطابع، الرياض، 2007.

*جون ليونز:

(184) نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، (ط 1)، الأسكندرية، 1985.

*فليب برنو:

(185) الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، (ط 1)، الدار البيضاء، 2004.

## *المراجع باللغة الأجنبية

***Desoutel Jacques:**

(186)Trempe Péerre_ Learn, Qu'est que la didactique? In Didactique En sciences ex_ périmentales.

***Garo falo:**

(187) Typographie Cues as aid to Learning from text books، visible language, 1988,p273,298.

***G.Mialaret :**

(188) Les sciences de L'education، Que suis _ je ?P.U.F.Paris,1991,P 30.

**GILLET , P:**

(189) L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution Education permanent, Nr : 85 , octobre 1986 , p :17-37

**Hartley, Planing**:

(190) The typographic al structure of instructional text ,Educational psychologist ,1986 ,p 325 .

**Jean Dubois:**

(191) Jean Dubois- Dictionnaire de linguistique – libraire Larousse– p97.

**Paul Robert:˙.**

(192) Le **Petit Robert**, Paris, éd, 1992, p : 378 Jean Dubois193

## *المجلات والدوريات:

*أحرشاو الغالي والزاهير أحمد:

(193) التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، سيكولوجية الطفل، مقاربة معرفية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

*حامد عبد القادر:

(194) بين العربية والفارسية، مجلة المجمع العلمي، دمشق، 1960.

*الحشيشة عبد اللطيف:

(195) دور الصورة في الكتاب المدرسي، المجلة التونسية لعلوم التربية، تونس، 1994.

*عبد الرحمان حاج صالح:

(196) التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مجلة المبرز، الجزائر، 1995.

*سعاد بسناسي:

(197) إشكالية التواصل بين تقنيات التحليل واحتمالات التأويل، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، 2007.

*علي عبد الله اليافعي:

(198) الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، المغرب، أكتوبر، 2000.

*محمد الدريج:

(199) عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، المغرب، 2011.

(200) ما هو الديداكتيك؟ مجلة التدريس، المغرب، 1984.

(201) الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، المغرب، 2000.

*محمد السعيد باشموس:

(202) الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية، 1990.

*محمد السيد:

(203) المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة اللغة العربية، دمشق، نيسان، 2009.

*محمد لطفي محمد جاد:

(204) برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، أفريل، 2005.

*محمد يحياتن:

(205) تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1997.

*مجاور محمد صلاح:

(206) تدريس التعبير والقصص، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للثقافة والعلوم، قطر، 1982.

*المعتوق أحمد محمد:

(207) الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، مجلة المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996.

*مقداد الزبير:

(208) من الدرس العلمي إلى التعبير الاجتماعي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010.

*منال مرسي وكندة أنطوان مشهور:

(209) مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، جامعة الفتح، ديالي، العراق، 2012.

*الناقة محمود كامل:

(210) اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقدم العلمي والتكنولوجي، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، 1995.

*نايف خرما:

(211) اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.

*هداية هداية إبراهيم:

(212) استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2012.

*** المطبوعات المدرسية ***

(213) وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

(214) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

(215) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيةة، مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.

(216) وزارة التربية والتكوين، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، البرامج الرسمية للدرجة الأولى من التعليم الأساسي، تونس، 2016.

(217) وزارة التربية والتكوين، دليل المتعلم في تعليم اللغة العربية بالسنة الأولى من الدرجة الأولى من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، (د ت).

(218) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، المنهاج الدراسي المنقع للسنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي، المغرب، يونيو، 2015.

# فهرس المحتويات


| المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| إهداء | |
| شكر وتقدير | |
| مقدّمة. | أ ـ |
| **الفصل الأول: اللغة العربية بين نظريات التعلم ومداخل تعليمها.** | 01 |
| **أولا: مفاهيم نظرية في الديداكتيك** | 02 |
| 1 -مفهوم البيداغوجيا<br>2- التعليمية. | 02<br>03 |
| 2-1- الفصل بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة. | 05 |
| 2-2-التعليمية وتعليم اللغات | 07 |
| **ثانيا: التعليمية ونظريات التعلم.** | 08 |
| 1-النظرية السلوكية. | 09 |
| 2-النظرية البنائية. | 12 |
| 3-البنائية الاجتماعية. | 15 |
| **ثالثا: مداخل تعليم اللغة العربية ومهاراتها.** | 17 |
| **1-مداخل تعليم اللغة العربية.** | 17 |
| 1-1 -المدخل التكاملي. | 20 |
| 1-2 -المدخل المهاري. | 22 |
| 1-3-المدخل الوظيفي. | 24 |
| 1-4- المدخل الاتصالي التواصلي. | 26 |
| ـ ركائز المدخل الاتصالي في تعليم اللغة. | 29 |
| **2-مهارات اللغة العربية.** | 31 |
| 2-1-مهارة الاستماع. | 32 |
| 2-2-مهارة الكلام (التحدث والتعبير الشفهي) | 36 |
| ـ التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية. | 37 |
| 2-3-مهارة القراءة. | 39 |
| أـ القراءة والفهم القرائي. | 41 |
| ب ـ مستويات الفهم القرائي ومهاراته. | 41 |
| ج ـ طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي. | 43 |
| 2-4 ـ الكتابة. | 44 |
| ـ الكتابة بين الوظيفية والإبداعية. | 45 |
| **3-المقاربة بالكفايات من منظور التعليمية.** | 46 |
| 3-1- مصطلح الكفاية في حقل التعليمية. | 47 |

| | |
|---|---|
| 3-2- مفهوم بيداغوجيا الكفايات. | 49 |
| 3-3-المقاربة النصية في حقل التعليمية. | 51 |
| 3-4-النص التعليمي ومعايير اختياره. | 52 |
| **دراسة موازنة لمناهج اللغة العربية المغاربية وكتبها الدراسية** | 60 |
| **أولا: مناهج اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.** | 61 |
| **1-المنهاج الجزائري.** | 62 |
| أ- المبادئ المؤسسة للمنهاج الجزائري. | 62 |
| ب - ملامح التخرج من أطوار التعليم الابتدائي (في اللغة العربية) | 63 |
| ج - التقويم. | 65 |
| **2-البرامج الرسمية التونسية.** | 65 |
| أ- المقاصد التربوية من تدريس اللغة العربية. | 66 |
| ب - ملامح التخرج من مرحلة التعليم الابتدائي. | 66 |
| ج - المقاربة بالكفايات. | 67 |
| د- المهارات الحياتية. | 67 |
| ه - التقييم. | 68 |
| **3-المنهاج المغربي.** | 68 |
| 3-1-مبادئ واعتبارات عامة | 68 |
| 3-2-الأهداف العامة لبرنامج اللغة العربية في المدرسة المغربية. | 70 |
| 3-3-كفايات مادة اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية الابتدائيين. | 71 |
| 3-4- التقويم والدعم. | 72 |
| **ثانيا: دراسة موازنة للمناهج المغاربية.** | 72 |
| أ - تنظيم المسار الدراسي للتعليم الأساسي في المنظومات الثلاث.: | 73 |
| ب - المقاربة بالكفايات في المناهج التربوية الثلاثة. | 74 |
| ج - الرصيد الزمني لتدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي. | 76 |
| د- المقاربة النصية. | 78 |
| هـ مبدأ الانغماس اللغوي. | 78 |
| و - نسقية اللغة. | 78 |
| ي - القيم. | 78 |
| ز - فهم المنطوق من اللغة. | 79 |
| ح - المهارات الحياتية. | 79 |
| **ثالثا: دراسة ديداكتيكية موازنة لكتب اللغة العربية في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.** | 79 |
| **1-الكتاب المدرسي.** | 80 |
| 1-1-وظائف الكتاب المدرسي. | 81 |

| | |
|---|---|
| 2-1-معايير جودة الكتاب المدرسي. | 82 |
| 3-1-مواصفات كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. | 84 |
| **2-كتب اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية الابتدائيين في الجزائر وتونس والمغرب.** | 85 |
| 2-1-البيانات العامة. | 85 |
| 2-2-الإخراج الفني | 89 |
| 2-3-المقدمة (كلمة المؤلفين) | 92 |
| 2-4-الفهرس. | 93 |
| **3-محتويات المدونات الثلاث.** | 93 |
| أ ـ المدونة الجزائرية. | 93 |
| ب ـ المدونة التونسية. | 96 |
| ج ـ المدونة المغربية. | 100 |
| 3-1-أنواع النصوص وأنماطها. | 102 |
| 3-2-الصور التوضيحية. | 106 |
| 3-3-المضامين الثقافية. | 118 |
| **الفصل الثالث: الكفايات اللسانية في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي.** | 126 |
| **أولا: الكفايات الصرفية في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي.** | 128 |
| 1-الصرف لغة واصطلاحا. | 129 |
| 2- الأفعال. | 132 |
| 2-1- الزمن | 132 |
| 2-2-الصحة والاعتلال. | 134 |
| 2-3-التجرد والزيادة. | 139 |
| 2-4-الجمود والتصرف. | 141 |
| 3-في الأسماء. | 145 |
| 3-1-التجرد والزيادة. | 145 |
| 3-2-الجمود والاشتقاق. | 147 |
| 3-3-الصحة والاعتلال. | 151 |
| 3-4-التذكير والتأنيث. | 152 |
| 3-5-التثنية والجمع. | 154 |
| 3-6-التصغير والنسب. | 155 |
| **ثانيا: الكفايات النحوية والتركيبية.** | 158 |
| 1-الجملة. | 158 |
| 2-التركيب. | 161 |
| 3-المرفوعات في كتب اللغة العربية في الجزائر وتونس والمغرب. | 161 |
| 3-1-السنة الأولى. | 162 |

| | |
|---|---|
| 3-2-السنة الثانية. | 163 |
| 4-المنصوبات. | 164 |
| 4-1-السنة الأولى. | 166 |
| 4-2-السنة الثانية. | 167 |
| 5-المجرورات | 168 |
| **ثالثا: الكفايات المعجمية.** | 170 |
| 1-مفهومها. | 170 |
| 2-كفاية المفردات. | 172 |
| 3-الرصيد اللغوي في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي قي الجزائر وتونس والمغرب. | 173 |
| 3-1-الرصيد اللغوي في كتب السنة الأولى ابتدائي. | 173 |
| 3-2-الرصيد اللغوي في كتب السنة الثانية ابتدائي. | 195 |
| 3-3-الموازنة والتعليق | 219 |
| 3-3-1-الانتقال من المحسوس إلى المجرد | 221 |
| 3-3-2- شرح المفردات | 222 |
| 3-3-3-التضاد. | 229 |
| 3-3-4-الدخيل والمعرب | 232 |
| أ ـ الدخيل. | 232 |
| ب ـ المعرب. | |
| **الفصل الرابع: الكفايات التواصلية في مقررات اللغة العربية للصفين الأول والثاني ابتدائي.** | 236 |
| **أولا: الكفايات التواصلية.** | 237 |
| 1-التواصل والاتصال لغة واصطلاحا. | 237 |
| 2- مفهوم التواصل في التراث اللغوي العربي. | 240 |
| 3-التواصل عند العرب المحدثين. | 243 |
| 4-التواصل عند اللسانيين الغربيين. | 248 |
| **ثانيا: دراسة موازنة للوظائف التواصلية في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.** | 250 |
| 1- أركان التواصل اللساني عند "رومان جاكبسون" | 252 |
| 2-موازنة للوظائف التواصلية في الكتب المدرسية المغاربية (الأولى والثانية ابتدائي) | 255 |
| 2-1- الوظيفة التعبيرية. | 256 |
| 2-2-الوظيفة الانتباهية | 268 |
| 2 ـ 3-الوظيفة المرجعية | 281 |
| 2-4-الوظيفة الشعرية | 289 |

| | |
|---|---|
| 2-5-الوظيفة الميتا لسانية | 292 |
| 2-6 ـ وظيفة إقامة الاتصال | 294 |
| **ثالثا: دراسة موازنة لأدوات التواصل اللغوي الشفوي والكتابي في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب.** | 297 |
| 1- التواصل اللغوي الشفوي. | 297 |
| 1-1- الاستماع والتعبير الشفوي في كتب السنتين الأولى والثانية ابتدائي. | 298 |
| | |
| أ- في الجزائر. | 299 |
| ب ـ في المغرب. | 303 |
| ج ـ في تونس | 306 |
| 2- التواصل اللغوي الكتابي | 306 |
| 2-1- القراءة. | 306 |
| 2-1-1- في الجزائر | 307 |
| 2-1-2- في المغرب | 310 |
| 2-2- الخط والإملاء: | 313 |
| 3- التقويم في كتب السنتين الأولى والثانية. | 326 |
| **خاتمة.** | 330 |
| قائمة المراجع. | 334 |
| فهرس المحتويات. | 357 |
| الملخص باللغتين العربية والأجنبية. | |

**الملخص:**

تنظر هذه الأطروحة إلى الكتاب المدرسي في الطور الاول من التعليم الابتدائي على أنه المصدر الأساسي بالنسبة اللمتعلم، ومرجعا رئيسا يعتمد عليه.

إن هذه الدراسة بـ: " **الكفايات اللسانية والتواصلية في منهاج اللغة العربية للصفين الابتدائيين ، الأول و الثاني، دراسة لسانية موازنة بين المقررات المغاربية " الجزائر و تونس والمغرب".**

تولي أهمية للكتاب المدرسي وذلك من خلال معاينته في مرحلة دراسية م حددة، وفي كتلب بيداغوجي مقصود بالدراسة هوكتاب اللغة العربية ،في ثلاثة بلدان عربية ومغاربية متجاورة هي الجزائر وتونس والمغرب.

وإن الموازنة بين كتب اللغة العربية للسنتين الاولى والثانية ابتدائي في الدول المغاربية (الجزائر وتونس والمغرب)، سمحت لنا بالوقوف على مدى توافر الكفايات اللسانية والتواصلية في هذه المقررات، وآليات توظيفها بما يناسب النمو اللغوي والعقلي للمتعلم في هذه المرحلة التعليمية من التعليم الابتدائي من خلالتحليل ومقارنة المحتوى الصرفي في مقررات اللغة العربية في التعليم الابتدائي، انطلاقا من النصوص المبرمجة على المتعلمين وأثرها في إثراء رصيدهم اللغوي، كون الكتاب المدرسي تعليميا لا يعتني أكثر من تزويد فئة مخصوصة من المتعلمين بالقدر الضروري من المهارات الصرفية الأساسية في ضوء مفردات مختارة تراعي السهولة وتبتعد عن التفصيلات.

وشملت الدراسة الموازنة إحصاء للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات المتضمنة في نصوص القراءة في الكتب الجزائرية والتونسية والمغربية للصفين الأول والثاني ابتدائي لمعرفة مدى شيوعها ومساهمتها في إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلم .

تطرقت إلى مجموعة من المرتكزات اللغوية وكيف تناولتها المقررات الدراسية في البلدان الشقيقة، مركزا على الحقول المعجمية في نصوص القراءة، كذلك الترادف والتضاد ،و على معيار اختيار المفردات وطريقة توزيعها في نصوص القراءة قي المدونتين باعتباره شاهدا على صوابية عملية الانتقاء، باحثا عن النظام المعتمد في إدراج الكلمات الجديدة في كل وحدة تعلمية، وطريقة التسلسل بينها في الوحدات التعلمية المختلفة.

كما بحثت عن آليات توظيف كفايات التواصل الشفوي وكفاية قراءة النصوص وكفاية إنتاجها كفايات متضافرة تكمل بعضها بعضا، لا تقف عند محتوى واحد، فالكفاية الواحدة تبدو مستقلة عن غيرها ولكنها لا تكتسب إلا وهي في علاقة مع غيرها مندمجة فيها، وإن كفاية التواصل مع الآخرين هي كفاية مركزية، بينما تعتبر بقية الكفايات روافد لها وتساعد على تحقيقها، لدلك وقع التركيز في تصنيف كفايات المجال اللغوي على ما في اللغة من طاقات تواصلية هي بدورها ثمرة تقاطعات كفاية القراءة وكفاية الكتابة وكفاية التعبير الشفوي.

وقد خلصت الدراسة إى نتائج مهمة تبرز تميز كل مقرر عن غيره من حيث بناء المناهج، وتوزيع الكفايات اللسانية والتواصلية عبر نصوص القراءة والتدريبات التي تذيلها.

The People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of August 20, 1955 - Skikda -
College of Letters and Languages
Department of ArabicLanguage and Literature

# Linguistic and communication competencies in the Arabic language curriculum for the primary, first and second grades, a balanced linguistic study between the Maghreb courses "Algeria, Tunisia and Morocco"

**Department of Arabic Language and Literature**

**Thesis submitted for obtaining a PhD in Arabic language and literature**

**Specialty: Linguistics and Literary Text**

**Prepared by the student: TarekLARABI**

**Thesisdirector: Rashid Halim. Rank: Professor of Higher Education**

**Institution: University of Chadli Bin Jadid el-Taref**

**Discussion Committee:**

| Name and Surname | Rank | The university | Adjective |
|---|---|---|---|
| Boueninba Sofiane | M.C.A | 20 Août 1955 University Skikda | Chairman |
| Halim Rachid | Professor | Chadli Bendjedid el tarf | Supervisor |
| GerdirAbdeslem | M.C.A | 20 Août 1955 University Skikda | Examiner |
| HamioudaAboud | M.C.A | 20 Août 1955 University Skikda | Examiner |
| Laabidi Farida | M.C.A | Chadli Bendjedid el tarf | Examiner |
| Mancer Youcef | M.C.A | Badji mockrar UniversityAnnaba | Examiner |

**Undergraduate Year: 2020-2021**