واقع الأنشطة اللغوية بمناهج تدريس الأدب والنّصوص: دراسة في التّنظير والإجراء.

سارة برج[1] محمد صاري[2]

1- كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد الشريف مساعدية– سوق أهراس، bordjsara@gmail.com

2- كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد الشريف مساعدية– سوق أهراس، Mohamed_sarri@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2019/07/07 **تاريخ المراجعة:** 2020/06/04 **تاريخ القبول:** 2020/06/11

ملخص

عرف الفكر التربوي تغييرات جوهرية تبنتها المنظومة التربوية مؤخرا، إذ تبلورت هذه التغييرات في اعتماد المقاربة بالكفاءات أساسا لتعليم المواد، وترتب عنها تبني مصطلحات جديدة وعديدة؛ فبعدما كان الاهتمام منصبا على مصطلح "البرنامج" في المقاربة بالمضامين تحول في المقاربة بالكفاءات نحو مصطلح" المنهاج"، ولعلّ أبرز التّحديثات المصطلحية في مجال تعليم اللغة العربية: مصطلح "النّشاط اللّغوي" الذي لم يشهد تحديثا في مفهومه فحسب بل شهد كذلك تحديثا في أسسه النّظرية وممارساته العملية.

الكلمات المفاتيح: أنشطة لغوية، مناهج، تدريس، أدب، نصوص.

The Reality of Linguistic Activities in the Curricula of Teaching Literature and Texts: Theorization and Procedures

Abstract

The pedagogic system recently knew fundamental changes which are adopted from educational stuff and leads to the adoptation of "Competency Approach" as a principal point in teaching subjects. The reliance of this approach is accompanied by new and several terms. After focusing on the term" program" in the approach of the content. A new turning point emerged and adopted the term"curriculum" in the competency approach. The prominent idiomatic modernization in the field of teaching Arabic language is a " linguistic activity", which has witnessed not only an update of its concept but also its theoretical bases and its practical practices.

Key words: Linguistic activities, curricula, teaching, literature, texts.

La réalité des activités linguistiques dans les programmes d'enseignement de la littérature et des textes : Théorisation et Pratique

Résumé :

La pensée éducative a connu des changements fondamentaux qui sont adoptés récemment par le système éducatif. Ces changements sont cristallisés dans l'adoption de l'approche de compétences pour l'enseignement des matières De nouveaux et nombreux termes ont été forgés. Des que l'accent a été mis sur le terme "programme" dans l'approche des contenus, un nouveau tournant a émergé et a adopté le terme "curriculum" dans l'approche des compétences. La mise à jour terminologique la plus importante dans le domaine de l'enseignement de la langue arabe est le terme "activité linguistique" qui a non seulement été une mise à jour conceptuelle mais aussi une mise à jour de ses fondements théoriques et ses pratiques.

Mots-clés: Activités linguistiques, curriculums, enseignement, littérature, textes

المؤلف المرسل: سارة برج، bordjsara@gmail.com

مقدمـــة

يشهد العالم اليوم ثورة علمية وثقافية متسارعة تُترجمها التّحولات، والتّغييرات المستمرة والممتدة لجميع مجالات الحياة، وجلّ القطاعات السّياسية منها، والاجتماعية، والاقتصادية، والتّكنولوجية، وتُعدّ التّربية إحدى أبرز هذه القطاعات؛ فهي تسعى إلى مواكبة التّطورات الحاصلة في مناهجها، وطرائق تدريسها، ووسائلها التّعليمية، وأساليب تقويمها. وتبعا لهذه التّحولات شهد الفكر التّربوي نقلة نوعية في مجال التّعليم عامة، وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص؛ فبعدما كان التركيز على تلقين المتعلم قواعد لغوية جافة سرعان ما تسير إلى التّقادم وتُنسى، تحول التّركيز نحو تعليم اللغة كوظائف تسمح له بالتّواصل الفعال في مواقف طبيعية مختلفة وبتلقائية، إذ يتوقف تحقيق هذا المطلب على مدى ممارسة المتعلم لتلك اللغة، ومدى مشاركته في أنشطة لغوية حيّة ومتنوعة تثير تفكيره وتحفزه للبحث والاكتشاف والتّعلم الذاتي، وتُساعده على تنمية مهاراته اللغوية المختلفة (استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة).

هذه التّطورات التي لحقت تعليم اللغة العربية جرّاء خط الإصلاح المنهجي والتّربوي الذي تبنته المنظومة التّربوية انعكس بوضوح على مستوى الأنشطة اللغوية التّي لم تشهد تحديثا في محتوياتها وطرائق تدريسها فحسب، بل شملت كذلك تحديثا في المصطلحات من قبيل: دراسة سند، المعارف، المعارف الفعلية، موارد المتعلم، الوضعية المستهدفة ...الخ، وضمن هذه التّحديثات المستمرة التّي تميزت بالجّدة في شكلها، وأهمية النّشاط اللغوي مصطلحا وممارسة داخل الصف تأتي أهمية هذه الورقة البحثية الموسومة ب"واقع الأنشطة اللغوية في مناهج تدريس الأدب والنّصوص– دراسة في التنظير والإجراء– لتُجيب عن التساؤلات الآتية: **ما واقع الأنشطة اللغوية في مناهج تدريس الأدب والنّصوص؟ هل تغيير مصطلحات الأنشطة اللغوية انجرّ عنه فعلا تغيير في محتواها؟ وإن كان كذلك هل تغير محتوى الأنشطة اللغوية رافقه تغيّر في طريقة إجرائها داخل الصّف؟ وما نتائجها؟** للإجابة عن هذه التّساؤلات، وبلوغ أهداف هذا البحث الذي يرمي إلى: كشف واقع الأنشطة اللّغوية في مناهج تدريس الأدب والنّصوص بالإضافة إلى تقييمها وتقويمها، وتتبع مجريات تطور مصطلح النّشاط اللّغوي شكلا ومضمونا، وما رافقه من تطور على الصعيد الإجرائي، اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يتضح من خلال تتبع محتويات الأنشطة اللغوية، وتصنيفها، وتحليلها، وإحصائِها باستخدام أداة بحث تمثلت في توزيع استبيان على سبعين أستاذا وأستاذة يدّرسون اللّغة العربية، موزعين توزيعا عشوائيا على ثانويات عديدة من ثلاث ولايات: الطارف، وعنابة، وسوق أهراس، وبعد عملية التّوزيع والجمع تحصلنا على ثلاث وستين استبانة.

1- النّشاط اللّغوي: المصطلح والمفهوم

يقتضي منّا تحديد "النّشاط اللغوي" تحديدا دقيقا، وتتبع مجريات تطوره مصطلحا ومفهوما أن نشير بصورة موجزة إلى كيفية تطور الفكر التربوي، وذلك لرصد انعكاسات هذا التطور على صعيد تبني مصطلح "النشاط" في المقاربة بالكفاءات، والاستغناء عن مصطلحات مقابلة له اُعتمدت في المقاربات السابقة.

مرّت المنظومة التّربوية بثلاث مقاربات، منطلقها الأول"المقاربة بالمضامين" التي تعود مبادئها إلى "نظرية الملكات" القائمة على مفهوم تكون العقل من ملكات كالذاكرة والتّفكير، ولتدريب كلّ ملكة على انفراد لا بد من توفر المادة الدراسية المناسبة لكلّ منها[1]، وعليه كان عماد التعليم آنذاك، وحسب ما أشارت إليه البرامج المُطبقة في تلك الفترة هو: "**المواد الدراسية**"[2]، حيث قدمت ثلاث مواد تعليمية هي: المواد العلمية والمواد الاجتماعية لتُختتم هذه المواد بنشاطات ثقافية، وفنّية، ورياضية[3]. أمّا عن المواد اللغوية[4] فقد احتلت الصدارة في تلك

البرامج متضمنة: المحادثة والتّعبير والقراءة والقواعد(نحوا، وصرفا) والإملاء والخطّ والمفردات وتركيب الجمل والمحفوظات. فكان تعليم اللغة العربية يرتكز على عرض ما تحتويه هذه المواد، ويتأسس على فكرة مفادها أنّ اللغة مجموعة من الحقائق، يتعيّن على المتعلم معرفتها وحفظها، وعلى قدر ذلك الحفظ يُعدّ متمكنا من اللّغة. وانطلاقا من هذا الأساس صيغت لكلّ مادة لغوية أهداف خاصة بها؛ فمادة المحادثة مثلا ترمي إلى تمكين المتعلم من التّخاطب بتحفيظه قوائم من المفردات المنفصلة، ولكن عندما أُثبت عدم جدوى تحفيظ المفردات في ممارسة اللغة وتعلّمها تم الانتقال إلى تعليم الصيغ والقوالب اللغوية، فاللغة ليست قائمة من المفردات فقط وإنّما هي "مجموع معارف لغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة أو مستعملها، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما وكتابة"[5]. في ضوء ما سبق أمكننا القول إنّ أحسن ما قدمته المقاربة بالمضامين في تعليم اللغة هو: اكتشاف وامتلاك المعارف، إلاّ أنّ هذه الميزة عرَّضتها لعدّة انتقادات دفعت إلى ظهور"المقاربة بالأهداف" القائمة على أفكار وأسس مستمدة من مبادئ النّزعة السّلوكية التي تعتقد أن مفتاح الشّخصية يتمثل في دراسة السّلوك لأنّه قابل للملاحظة والقياس، وعلى هذا الأساس ركّز التّعليم على الأهداف التي يتعين على المتعلمين بلوغها على اعتبار أنّها سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. واللّغة بهذا المنظور شكل من أشكال هذا السلوك، وتبعا لهذه النّظرة لم يَعُد تعلّمها مقتصرا على تزويد المتعلّم بمجموعة من الحقائق والأحكام، وإنّما أصبح يُنظر إلى تعلّمها نظرة مماثلة لتعلّم عادات ومهارات الحياة[6] كتعلم مهارة السّباحة، ومهارة قيادة السّيارة...، وبما أنّ هذه المهارات لا يُمكن أن يتعلّمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته ويحفظ قواعده كان من الواجب ممارستها عمليا وباستمرار[7] وشأن تعلّم اللّغة شأن غيرها من هذه المهارات يتم تعلّمها بممارسة مهاراتها المختلفة. من هنا بدأ الحديث عن مصطلح "**المهارات اللّغوية**" مقابلا لمصطلح" المواد اللغوية" المعتمد في المقاربة بالمضامين، فما هي هذه المهارات اللّغوية؟ وكيف يتم تعلّمها؟ وحتى يتّمكن المتّعلم من تعلّم اللغة العربية ويقدر على التّواصل بها، عليه تعلّم مهاراتها الأربعة من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، حيث يتولى المعلم تفريع الهدف العام المتمثل في تعلم اللغة العربية، والقدرة على التواصل بها إلى أهداف خاصة وصولا إلى الأهداف الإجرائية التي تمارس في حصص متعدّدة، وتمتد على مختلف فترات السّنة الدراسية. هذا التفريع في مهارات اللغة واشتقاق لكل واحدة منها أهداف عامة ثم أهداف خاصة ثم أهداف إجرائية أدى إلى الإفراط في تجزئة الأهداف[8] كما عقّد عملية تعليمها، أضف إلى ذلك انعكاسه سلبا على السّلوك المراد تعلّمه، إذْ أصبح المتعلّم يتعلم قطعا مجزأة دون أن يفقه معناها أو يتفطّن لعلاقتها بحياته اليّومية؛ فقدرة المتعلم على معرفة الحروف ونطقها أو كتابتها وقدرته على قراءة نصّ لا تعني قدرته على إنتاج النصوص المختلفة، ولا تعني قدرته على تجنيدها واستثمارها في وضعيات لها علاقة بحياته اليومية. نتيجة للانتقادات التي تعرضت لها هذه المقاربة بدعوى النّظرة التّجزيئيّة للأهداف، عرفت المنظومة التربوية مقاربة جديدة سميت ب: "المقاربة بالكفاءات" إذ حاولت هذه المقاربة تجاوز نقائص سابقتها، وسدّ ثغراتها بتركيزها على المتعلم، وما يقوم به من أنشطة تُحفزه على التّعلّم، وتُساعده على بناء خبراته بنفسه، وحلّ المشكلات التي تواجهه. من هنا ظهر مصطلح "النّشاط" الذي تداولته أول مرة المدرسة التّجريبية[9]ومنه النّشاط اللغوي، فما مفهومه؟

يُعرّف **النّشاط اللغوي** بأنّه: "جميع الممارسات اللغوية العملية التّي تُنظمها المدرسة، ويشرف عليها معلمو اللغة العربية، ويمارسها التّلاميذ أنفسهم في غير حصص الدراسة أو داخلها، وتُستخدم فيه اللغة العربية استخداما موجها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة"[10]. ويُعرّف كذلك بأنّه: "ألوان منوعة من الممارسة العملية للغة يقوم بها

الطّلاب يستخدمون فيها اللغة استخداما موجها ناجحا في المواقف الحيوية الطبيعية التّي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة"[11]. كما وصفه **حسن شحاتة** في إطار حديثه عن أهدافه بأنّه: بمثابة المَعامل التّي يتدّرب فيها الطّالب على تطبيق ما تعلّمه سابقا في حجرات الدراسة وذلك باستخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة العملية، وما تتطلبه هذه المواقف من فنون التّعبير الوظيفي والإبداعي...[12] مما تقدم من تعريفات عن مفهوم النّشاط اللّغوي استخلصنا خصائص تّمييزية ينفرد بها هي:

أ- النّشاط اللّغوي ممارسة فعلية دائمة للغة: فهو تطبيق وتدريب للمعارف النّظرية التي تلقاها المُتعلم في وضعيات حقيقية معيشة فعلا.

ب- النّشاط اللّغوي مُوَجَه: يرتكز النّشاط اللّغوي على المُتعلم باعتباره محور العملية التّعليمية، وعنصرا نشيطا فيها لا مستهلكا ومتلقيا للمعرفة فقط، وهو بهذا يُسهم في بناء معارفه بنفسه، وما على المعلم إلا تهيئة المواقف اللّغوية التي تُعطي للمتعلم الفرصة لاستعمال اللّغة.

ج- **النّشاط اللّغوي مُحفِز:** فلا يُمكن تصور تعلّيم لغة ما دون تحفيز، وما يُوفر هذا العامل النّفسي المُهم في أي تعليم هو"النّشاط اللّغوي" الذي يجذب انتباه المتعلم، ويفتح المجال واسعا للمناقشة والحوار، فيُصبح التّعلم أكثر فعالية، وميدانا ثريا للتّنافس الإيجابي.

د- النّشاط اللّغوي هادف:يهدف النّشاط اللّغوي إلى تمكين المتعلم من التّواصل وفق ما يقتضيه كلّ موقف عن طريق تزويده بألوان متنوعة من الممارسات العملية للغة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة.

هـ- النّشاط اللّغوي مُتنوع :يتضمن النّشاط اللغوي الأسئلة والتّمارين اللّغوية المختلفة والمشاريع والوضعيات.

ي- النّشاط اللّغوي بالغ الأهمية في اكتساب الكفاءة التّواصلية: إنّ تطور الدراسات اللّغوية والتّربوية في ميدان تعليم اللّغات وتعلّمها أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة ترى أنّ "تعليم اللّغة لا يتم إلاّ من خلال مواقف لغوية طبيعية حياتية اتصالية يُمارس المتعلم من خلالها اللغة ممارسة طبيعية"[13]، وممّا يُساعد على هذه الممارسة الطبيعية للغة "النّشاط اللّغوي" الذي حظي باهتمام كبير من طرف مصممي مناهج تعليم اللّغة العربية، وكذا منفذيها داخل الصّف، وذلك لأهميته في تحقيق أسمى أهداف تلك المناهج المتمثلة في إكساب المتعلّم كفاءات منهجية ومعرفية ثقافية واجتماعية، ولعلّ أهم كفاءة هي الكفاءة التّواصلية؛ فبممارسته المُتكرّرة للغة في الأنشطة اللغوية يتمكن من تثبيت العادات اللّغوية السليمة ثم يستخدمها في مواقف الحياة المختلفة، وما يزيد من أهمية النّشاط اللّغوي في إكساب المتعلم الكفاءة التّواصلية هو: الجوّ التّفاعلي والتّواصلي الذي توفره للمتعلم وزملائه والمعلم، حيث يتميز هذا الجو بمشابهته لمواقف الحياة، إذ أثبتت الدراسات أنّ الثروة اللّغوية للمتعلّم تزيد عندما يتشارك مع زملائه في إنجاز الأنشطة عكس المتعلم الذي لا يحتك بزملائه الآخرين ولا يُشاركهم أنشطتهم، فيغلب عليه الخجل و تقلّ لديه الرغبة في الحديث والتّعبير، ولا يعني هذا أنّ ثروته اللّغوية ناقصة وإنّما تعني عدم قدرته على استخدام الكلمات والمصطلحات في أماكنها المناسبة، وعدم قدرته على الرّبط بين المعاني للوصول إلى المفهوم المُراد[14]. إنّ اكتساب المتعلّم كفاءة تواصلية بواسطة النّشاط اللّغوي لا يتحقق إذا رّكز المعلم على إجراء نشاط واحد فقط وأهمل بقية الأنشطة، فقد بينت نتائج إجابة الأساتذة عن السؤال الرابع[15] في الاستبيان انقسامهم إلى ثلاث فئات؛ ففئة منهم تُركز على نشاطي التّعبير الشفوي والكتّابي إذ بلغت19.04%، والفئة الأخرى ركزت على الأنشطة الرّافدة بنسبة تفوق النّصف تقريبا 50.79% أمّا النّسبة المتبقية والأخيرة والتي تتمثل في 30.15% فتركز على كلّ الأنشطة اللّغوية، أمّا فيما يخصّ نشاط النّصوص بنوعيه الأدبي والتواصلي ونشاط المطالعة فإنّ

نسبتهما منعدمة. هذا التفاوت بين النّسب مرّده التّصورات التّي يحملها المعلم –منّفذ النشاط– عن اللّغة واكتسابها، فاللّغة في نظرهم قواعد وقوانين تُحفظ، واكتسابها يتم بتّعلم تلك القواعد، فانحصرت بذلك أنشطة اللّغة في تقديم قواعد عن اللّغة علما أنّ الدراسات في مجال تعليمية اللّغات أثبتت أنّ إجادة قواعد اللّغة ليست شرطا لتّحسين الأداء في القراءة أو الكتابة أو التّعبير "لأنّه يُوجد من يحفظ كتب النّحو عن ظهر قلب ولكنّه يعجز عن إنتاج نصّ نثري سليم التّعبير"[16]. أمّا النّسبة التّي تُركز على نشاطي التّعبير الشّفوي والكتابي فإنّ المتعلّم لا يُمكن أن يصل إلى التّعبير بنّوعيه إذا لم يتلق موارد مختلفة(معارف وسلوكات...) من نشاط النص الأدبي والتواصلي ونشاط المطالعة والأنشطة الرافدة أمّا النّسبة المتبقية فتبين أنّ الكفاءة التّواصلية تساهم في بنائها كلّ الأنشطة اللّغوية لأنّ كلّ نشاط يُمدّ المتعلّم بشكل معين من ممارسة اللّغة حتى يتحصل في الأخير على كلّ الأشكال التي يستثمرها في تواصله.

2- تحديثات مصطلحية تربوية للأنشطة اللّغوية في مناهج تدريس الأدب والنّصوص:

تبرز معالم التّجديد والإصلاح في التّعليم عامة وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص في عدّة جوانب أبرزها: المصطلحات التّربوية التّي شهدت تحديثات دورية تماشيا مع الخلفيات العلمية والتّربوية واللّسانية التّي قامت عليها المقاربات البيداغوجية، ولعلّ أبرز المصطلحات التّي تميزت بحركيتها الدائمة والمستمرة مصطلح "النّشاط اللّغوي" وما تضمنه من أنشطة، مثل: أثري رصيدي اللّغوي، إحكام موارد المتعلم وضبطها، دراسة سند وغيرها من الأنشطة التّي تميزت بتغيُرها مصطلحا ومفهوما.

2-1- أثري رصيدي اللّغوي:

هو نشاط مقابل ل"شرح المفردات" المعتمد في المقاربات السّابقة. يهدف إلى تمكين المتعلم من فهم معنى النّصوص وذلك بفهم لغتها انطلاقا من تعيين المفردات والتراكيب المكونة للغة النّص، والتّي تتطلب الشّرح، ودراستها على أساس ثلاثة مستويات مُتدرجة؛ فالمستوى الأول "في معاني الألفاظ" يتضمن شرحا لغويا للكلمات من القاموس مثل: فنّ التّاريخ: علم التّاريخ، ثم المستوى الثّاني"في الحقل المعجمي" يبحث المتعلم في المعجم عن معنى أو معاني الكلمات مُتتبعا أصل الكلمة مثل: ابحث عن معنى "تاريخ" وأتتبع أصل هذه الكلمة مقارنا إياها بما كان يُعرف من نشاط العرب الثّقافي قديما كعلم الأنساب والأخبار وأيام العرب. يبحث المتعلم في المستوى الثالث الأخير –"في الحقل الدلالي"– عن مجموعة الكلمات التّي تنتمي إلى مجال معيّن مثل: استخرج من النّص المصطلحات التّي وظفها ابن خلدون ذات العلاقة بمنهج كتابة التّاريخ. فبحث المتعلم في هذه المستويات الثّلاثة بالتّدريج له تأثير كبير على لغته، حيث يكوّن رصيدا من الألفاظ إضافة إلى ذلك يفهم قواعد اللّغة نحوا وصرفا عن طريق التّرادف والتّضاد وظاهرة الاشتقاق، كما أنّ كثرة الكلمات المدروسة في الحقل الدلالي والمعاني المتعدّدة التّي تحملها كلمة واحدة في الحقل المعجمي تُكسب المتعلم قدرة على التّمييز بين معانيها، وتُمكنه من اختيار المعنى المناسب للسياق الذي وظفت فيه.

2-2- إحكام موارد المتعلم وضبطها:

هو نشاط يرمي إلى تمكين المتعلم من توظيف مجموعة الموارد التي تحصل عليها من الأنشطة اللغوية الرّافدة في وضعية معينة توظيفا حسنا، فيبرهن بذلك على مدى تثبيت أحكام المعارف في ذهنه ومدى تحكمه في الكفاءة المُسّطرة. يضم هذا النّشاط كما كبيرا من التّمارين لذلك اُستعمل بديلا لمصطلح الأعمال التّطبيقية، إلاّ أنّ هذه المقابلة لا تعني أنّهما مُتماثلان خاصة من حيث بناء كل منهما؛ فبناء نشاط "إحكام موارد المتعلّم وضبطها" قائم

على أساس أنواع الموارد التّي تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي: المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السّلوكية، ومن ثمة تم تقسيم إحكام موارد المتعلم وضبطها إلى ثلاثة مجالات هي:

أ- مجال المعارف:

هو أدنى رتب التّفكير، يضّم مجموعة من التّمارين التّي تهدف إلى اختبار المتعلم معرفيا من خلال قياس مدى قدرته على استرجاع المعلومات والمعارف التّي سبق له أن تعلّمها.

ب- مجال المعارف الفعلية:

هو ثاني مجال، يدفع المتعلّم إلى إبراز مهاراته المختلفة في استغلال مكتسباته من أجل مواجهة وضعيات تتصف بالصعوبة، لذلك تتوجه أسئلته وتمارينه إلى التّحقق من مهارتي الفهم والاستعمال معا.

ج- مجال إدماج أحكام الدّرس:

يوظف المتعلم في هذا المجال الإنتاجي والأخير مهارة الفهم والتّركيب معا لإنتاج فقرة تتضمن أحكام الدّرس التّي اكتسبها.

2-3- الوضعيات:

إنّ تعليم اللغة العربية بمرحلة التّعليم الثّانوي بواسطة الأنشطة اللّغوية المقدّمة يهدف إلى الاستجابة لأهم متطلبات الحياة المتمثل في تكوين متعلم كفءٍ تواصلياً قادر على التّعبير عن أغراضه المختلفة والتّواصل مع أي متحدث وفي أيّ موضوع، واستجابة لهذا المطلب الحياتي حضّر معدّو مناهج تعليم اللّغة العربية جملة من الوضعيات الفعلية المستمدة من واقع المتعلّم، وبمدى قدرته على حلّها تتكون كفاءته، حيث تبرز كفاءة المتعلم التّواصلية فعلا عندما يتمكن من مواجهة وضعيات فعلية في حياته اليّومية. من هنا أُدرج "نشاط بناء وضعية مستهدفة" ضمن الأنشطة اللّغوية، وقد أُطلق مصطلح "وضعية مستهدفة" نظرا لما تستهدفه؛ إذ إنّها تستهدف إمّا إدماج المتعلّم لمكتسباته أو تستهدف حلّ مشكلة، وهي بهذا الاستهداف الإدماجي أو حلّ مشكلات فرّقت بين نوعين من الوضعيات هما: الوضعية الإدماجية، والوضعية المشكلة التّعليمية.

2-4- دراسة سند:

هو نشاط يُقدّم ضمن "إحكام موارد المتعلم وتفعيلها"، ويُقابله "دراسة نصّ" في المقاربات السّابقة، وهو نموذج مخالف لما كان متداولا في السنتين الأولى والثانية من التّعليم الثّانوي، فبعدما كانت التّمارين والوضعيات أنشطة منفصلة عن النّصوص المُتناولة تم تقديمها على شكل اختبار يُنطلق فيه من نص نثري أو شعري ثم يُذيل هذا النّص بأسئلة وتمارين ووضعيات مُقسمة على النّحو الآتي: **البناء الفكري، والبناء اللغوي، والوضعية الإدماجية؛** إذ يتضمن البناء الفكري أسئلة مرتبطة ارتباطا وثيقا بمضمون النّص، حيث تُمكن المتعلم من استخراج المعطيات الواردة فيه ليُبرهن على مدى فهمه مثل: بم استهل الشاعر النّص؟ ...كما يتضمن البناء اللّغوي أيضا أسئلة حول الظواهر اللّغوية التّي تتوفر في النّص موضوع الدراسة نحو: دراسة ظواهر نحوية وعلاقتها بمضمون النّص، ودراسة ظواهر بلاغية لتبيان قيمتها الجمالية وتحديد وظيفتها البلاغية، ودراسة ظواهر عروضية في السند الشعري، وفي الأخير يختم السّند بوضعية إدماجية يُرَّكز فيها على إدماج المكتسبات اللّغوية، ووضعية نقدية لعرض معارف عن الأدب، وخصائص الشعر. يعود اعتماد مثل هذا النّموذج المشابه للاختبار إلى سببين أحدهما نفسي والآخر تربوي؛ فالمتعلم في السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي سيجتاز امتحانا مصيريا -امتحان شهادة البكالوريا- وبهذا النّموذج سيتعود على طبيعة الاختبار النّهائي، وعلى نوعية الأسئلة المرفقة، هذا فيما يخص

السبب النّفسي، أمّا السبب التربوي فيتمثل في المُقاربة النّصية المُطبقة التّي يُعرّف النّص في إطارها بأنّه بنية يحكمها نظام، ولإقدار المتعلّم على الإلمام بقواعد هذا النّظام يجب أن يتمكن من نوعين من القدرات أثناء دراسته لتلك السّندات هما: قدرة تعرّف خطاطة المحتوى، وقدرة تعرّف الخطاطة النّصية[17]، فبمجرد امتلاك المتعلم هاتين القدرتين في فهم محتويات النّصوص وإدراك الآليات التي تحكم بنيتها وقواعد صياغتها يتمكن من إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتّماسك.

2- واقع الأنشطة اللّغوية في مناهج تدريس الأدب والنّصوص بمرحلة التّعليم الثّانوي: تحليل ونقد تتضمن مناهج تدريس الأدب والنّصوص بمرحلة التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي مجموعة من الأنشطة المُهمة التّي تنطلق عادة من **نشاط الأدب والنّصوص:** إذ يتضمن هذا النّشاط نصيّن؛ نصا أدبيا وآخر تواصليا وهما محورا الانطلاق والركيزة التّي تقوم عليها بقية الأنشطة اللّغوية الموالية لهما، ففيما يخص النّص الأدبي الذّي يُعدّ مفتاح النّشاطات التي تعقبه وموجهها، تُقدم فيه نصوص شعرية مرتبة حسب العصور الأدبية، يتم تناولها على مدار ثلاث سنوات متتالية. يهدف هذا النّشاط إلى تمكين المتعلم من التّعرف على المظاهر الفكرية والأدبية التّي تُميز كل عصر وتطبعه من خلال الاعتماد على أسلوب البحث والاكتشاف والاستنتاج والاستثمار. أمّا النّص التّواصلي فيُقدم نصوصا نثرية لها صلة وثيقة بالمظاهر التي تمّ تقديمها في النّصوص الأدبية. ومن منطلق اعتماد مبدأ المقاربة النّصية في التّعليم التّي تقوم على جعل النّص بؤرة تنطلق منه كلّ الأنشطة اللّغوية، وتدور في فلكه أصبح النّص الأدبي والتّواصلي منبعا لأنشطة أخرى يُطلق عليها "**الأنشطة الرافدة**"[18] بما فيها قواعد اللغة "نحوا، وصرفا، وبلاغة" وعروضا، ونقدا أدبيا حيثُ تُستمد الظواهر المدروسة في هذه الأنشطة من النّص فتخدمه مبنى ومعنى. هذا فيما يخصّ نشاط الأدب والنّصوص وروافده أمّا **نشاط المطالعة الموجهة** فتُقدم فيه نصوص متنوعة ومتعدّدة؛ حيث يكمن تنوعها في نوعية النّصوص المختارة: مقالات، قصص، ... ويتجلى تعدّدها في القضايا الثّقافية والدينية... التّي تُعالجها تلك النّصوص. يهدف هذا النّشاط إلى توسيع معارف المتعلم، وتنمية ثروته اللغوية. إضافة إلى هذه الأنشطة نجد **نشاط التّعبير بنوعيه** شفوي وكتابي؛ الذي يستمد موضوعاته من المواضيع التّي تمت دراستها في نشاط المُطالعة المُوجهة، غايته الأساسية تمكين المتعلم من إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة، وذلك بمراعاة قواعد الكتابة، وسلامة اللّغة، وصواب التّعبير، وحسن التّفكير. وفي الأخير تختم الأنشطة السّالفة الذكر **بأنشطة تقييميه**، تتضمن نشاط إحكام موارد المتعلم، ونشاط المشروع. بناء على ما تقدم من أنشطة لغوية مقرّرة في مرحلة التّعليم الثّانوي طرحنا سؤالا[19] على الأساتذة بهدف معرفة مدى حضور الأنشطة اللّغوية في منهاج اللّغة العربية، وقد بينت نتائج الإجابة عن هذا السؤال إجماعا شبه كلّي للأساتذة على تحول محتويات اللّغة العربية إلى أنشطة ووضعيات فعلا، حيث قُدرت نسبتهم ب93.65%. تدّل هذه النسبة على تغيّر النّظرة إلى تعليم اللغة العربية، التي منطلقها أنّ المعرفة تُبنى ولا تُلقن، والمعرفة تنتج عن نشاط، كما تدلّ كذلك على إدراك القائمين على وضع المناهج الدراسية لأهمية الأنشطة، ودورها في تحقيق الأهداف المنشودة والكفاءات المرصودة، لكن التّساؤل المطروح هاهنا هو: هل تحويل المحتويات إلى أنشطة في المناهج الدراسية ظهر كذلك على مستوى الممارسة الصّفية؟ لكي نتمكن من الإجابة عن هذا التّساؤل، وبناء نظرة شاملة عن مدى حضور الأنشطة اللّغوية نظريا في المناهج الدراسية، وعمليا على مستوى إجرائها داخل الصّف، طرحنا سؤالا آخر[20] مرتبطا ارتباطا وثيقا بالسؤال الأول لغرض الكشف عن مدى إجراء المعلم للأنشطة اللغوية في الممارسات الصّفية، وقد رصدنا الإجابات الآتية: نسبة 50.84% من الأساتذة يمارسون النّشاط من بداية الدّرس

إلى نهايته، وهذا عائد إلى إدراكهم ووعيهم بالفوائد التّي يجنونها من خلال ملازمة النّشاط لسيرورة كلّ عمليات التّعلّم والتّعليم، والمتمثلة في جعل المتعلم يقظا في كلّ مرحلة من مراحل تقديم الدّرس، إضافة إلى أنّه يُضفي نوعا من الحيوية على أجواء القسم، فيخرج المتعلم بذلك من الركود والجمود والملل، ويجعله يُقبل على التّفاعل مع ما يُقدمه معلّمه، والمشاركة مع زملائه، ثم إنّ تقديم الأنشطة من بداية الدرس إلى نهايته يعكس مدى مراعاة هؤلاء الأساتذة لأسس المقاربة بالكفاءات، والمتمثلة في جعل المتعلم يتعلم بنفسه عن طريق تحفيزه وتوجيهه لاكتشاف أحكام المادة التّعليمية. هذا فيما يخص النّسبة الكبيرة من الأساتذة التي تمارس النّشاط من بداية الدرس إلى نهايته، أمّا عن النّسبة المتبقية، فقد انقسمت بين من يُمارس النّشاط في بداية الدّرس، وبين من يُمارسه في نهايته، فكانت النّسب كالآتي: نسبة 45.76% من الأساتذة يمارسون النّشاط اللغوي في بداية الدرس، وهذه النسبة كبيرة جدّا مقارنة بنسبة 3.17% التي تمارسه في نهاية الدرس، حيث يُركز فيها المعلم على المحتوى المعرفي؛ فيشرح الدرس، والمتعلم يتلقى فقط ليصل به في الأخير إلى التّطبيق، ومن الملاحظ أنّ هذه الممارسة لم يلحقها أي تطوير إذ إنّها تتفق مع الممارسات التّقليدية التي يتقابل فيها النّشاط مع التّطبيق الذي يُنجز في نهاية درس ما، أمّا نسبة الممارسة الأولى فتقتصر ممارسة النّشاط فيها على المرحلة الأولى من تقديم الدّرس، حيث تُقدم فيها وضعية تُمهد للموضوع، وتُحفز المتعلم وتهيئه لكي يُقبل على بناء تعلمات جديدة ، هذا النوع من ممارسة النشاط اللغوي في المرحلة الأولى من تقديم الدرس مهم جدا في نجاح المرحلتين اللاحقتين، ولكنّه غير كاف لأنّ المتعلم ينتقل من المرحلة الأولى التي تُمارس فيها الأنشطة إلى مرحلتين في غاية الأهمية حيث يكتسب فيهما تعلمات جديدة ثم يستثمرها، ويُوظفها في حل مشكلات، فالبناء في المرحلة الثانية، والاستثمار في المرحلة الثالثة والأخيرة لا يتحقق من دون ممارسة سلسلة من الأنشطة اللغوية.

أولا- من ناحية الشّكل:

1- تصنيفها: إنّ المتصفح للأنشطة اللغوية المقدمة سالفا، والمقرّرة في منهاج تدريس الأدب والنّصوص بمرحلة التّعليم الثّانوي والبالغ عددها ستّة أنشطة يُدرك أنّها تنقسم إلى قسمين؛ أنشطة تلقٍّ وأنشطة إنتاجٍ.

1-1- أنشطة التّلقي:

أطلقنا هذا المصطلح -أنشطة التّلقي- على مجموعة الأنشطة التي يكتسب منها المتعلم جملة من المعارف، والمهارات التّي تقتضيها كفاءة ما، وقد تمثّلت أنشطة هذا القسم في: نشاط الأدب والنّصوص والأنشطة الرّافدة إضافة إلى نشاط المُطالعة المُوجهة؛ فمن خلال نشاط النصوص الأدبية يتلقى المتعلم ظاهرة أدبية معينة من زاوية محدّدة ثم يتوسع فيما تلقاه من دراسته لتلك الظاهرة مع النّصوص التّواصلية، فنصوص المطالعة الموجهة، كما يتلقى ظواهر لغوية مُستقاة من الأنشطة السابقة. ومجمل القول إنّ المتعلّم في هذا النّوع من الأنشطة يكتسب معارف أدبية متعلقة بخصائص الأدب العربي في فترة من الفترات وأخرى لغوية؛ متعلقة بالنّحو والصّرف والعروض والنّقد، هذه المعارف يتوصل إليها المتعلم من خلال: الاكتشاف والمناقشة.

1-2- أنشطة الإنتاج:

يضم هذا النّوع من الأنشطة: نشاط التّعبير بنوعيه ونشاط بناء وضعية مستهدفة ونشاط المشروع، حيث تسعى هذه الأنشطة إلى إنتاج المتعلم نصوصا ذات أنماط مختلفة، أو إعداد معرض... باستثمار المعارف والمهارات المكتسبة من أنشطة التّلقي وتوظيفها، ومن الملاحظ وجود علاقة وطيدة تربط بين النّوعين؛ فأنشطة التّلقي بمثابة المصدر الذي يستقي منه المتعلم ما يحتاج إليه لإنجاز ما كُلّف به في نشاط الإنتاج. وللكشف عن نظرة المُعلّم

لدور النّشاط اللّغوي هل ما يزال دوره تقليديا ويقتصر على تلقين المعارف أم أنّه جارى النّظريات الحديثة في تعليم اللّغة طرحنا سؤالا[21] فتبين لنا بعد تحليل إجاباته انقسام النسب كالآتي: 19.04 % ترى أنّ النّشاط وسيلة لتلقين المعارف، ونسبة 44.44% ترى أنّ النّشاط اللغوي وسيلة لتحفيز المتعلم وممارسة المكتسبات اللغوية التّي تعلمها ممارسة فعلية، أمّا النّسبة المُتبقية الممثلة ب36.50% فتراه وسيلة لتقويم مدى تمكن المتعلم من كفاءة ما، وعلى أساس هذه النّسب المُتوصل إليها خلصنا إلى نتيجة مفادها أنّ أغلبية الأساتذة لديهم دراية كافية بالأدوار النّفسية والتّربوية واللّغوية التي يؤديها النّشاط اللّغوي في النّظريات الحديثة، ورغم درايتهم بهذه الأدوار، فإنّ منهم من لا يزال يحصر دوره في تلقين المعارف والمعلومات كما كان متداولا في المقاربات التقليدية.

2- توزيعها:

تُقدّم الأنشطة بقسميها "تلق" و"إنتاج" في إطار الوحدات التّعليمية، والمقدر عددها بست وثلاثين وحدة موزّعة بالتّساوي على ثلاثة مستويات، أي ما يُعادل اثنتي عشرة وحدة للمستوى الواحد، حيث تُدرس أنشطة الوحدة الواحدة على مدار أسبوعين موزعة كما يلي:

الأسبـــــوع الأول			الأسبـــــوع الثاني		
الأدب والنصوص + الروافد	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي	الأدب والنّصوص +الروافد	التعبير الشفوي	التعبير الكتابي

يتبين لنا من هذا الجدول الذي يُوضح توزيع الأنشطة اللّغوية أنّها مُرتبة بطريقة متسلسلة مبنية على فكرة منهجية أساسها الأصل والفرع؛ فنشاط النّصوص أصل يُدرج في بداية الأسبوع وتنبثق عنه أنشطة أخرى فرعية تتمثل في نشاط التّعبير يُدرج في نهاية الأسبوع ؛ ومن خلال المعارف المتنوعة التّي يتلقاها المتعلم حول معاني النّص، ومشاعر الأديب، والتّعابير المستعملة، والأساليب الإقناعية الموظفة، والقضايا الأدبية والفكرية والاجتماعية والسّياسية واللغوية التّي تضمنتها النصوص سيتمكن من إنتاج مشافهة وكتابة نصوصٍ تُحاكي في لغتها وتراكيبها وموضوعاتها ما تم دراسته في الأنشطة المُدرجة في بداية الأسبوع.

3- زمنها:

إنّ تحديد المدّة الزّمنية التّي يستغرقها أي نشاط لغوي واللاّزمة لإجرائه مهمة جدا في تحقيق فهم المتعلّم لمحتوى تلك الأنشطة وترسيخها، ونظرا لأهمية هذا العامل الزمني في تحقيق أهداف الأنشطة اللّغوية طرحنا سؤالا على الأساتذة لنتبين مدى كفاية الوقت لتنفيذها[22] وقد انقسمت إجابتهم عن هذا السؤال، فمنهم من يرى كفاية الوقت، ومنهم من يرى عدم كفايته، حيث مثّلت نسبة الإجابة الأولى 39.68%، ومن بين الأنشطة التي يكفي الوقت لعرضها وتنفيذها: نشاط المطالعة الموجهة، ونشاط التّعبير الكتابي والشّفوي؛ لأنّ نشاط المطالعة يُحضره المتعلّم خارج القسم، بعدها تأتي مرحلة مراقبة التّحضير داخل الصّف، ونشاط التّعبير الكتابي تقسم مراحل كتابته إلى ثلاث حصص لكلّ حصّة ساعة واحدة على مدار ثلاثة أسابيع، أمّا النسبة المتبقية التّي تُمثل 60.31% من الأساتذة الذين يرون أنّ الوقت المخصّص لتنفيذ الأنشطة اللّغوية غير كاف، فهي نسبة تتعدى النّصف، ومن بين هذه الأنشطة التّي يُعاني فيها المعلّم ضيق الوقت: نشاط الأدب والنّصوص وروافده، ونشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، والسّبب الكامن وراء عدم كفاية الوقت المخصص هو كمية المراحل المنتهجة أثناء تقديمه، والأسلوب المعتمد؛ حيث بلغ العدد الإجمالي للمراحل ثماني مراحل[23]، وتضمنت كلّ مرحلة واحدا

وأربعين سؤالا بمختلف أنواعها (تحليلي، تفسيري، استنتاجي، تركيبي، تقويمي). ثم إنّ الأسلوب الذي تقتضيه دراسة أي نص لا يُمكن أن يكون إلقائيا، لذلك يستعمل المعلّم أسلوبا فعّالا هو: أسلوب المناقشة والحوار، فإذا تقيّد المعلّم بالوقت المُخصص لتقديم كل مراحل نشاط الأدب والنّصوص، وتناول كلّ الأسئلة بالحوار والمناقشة، فإنّه بالتّأكيد سيتجاوز الوقت المخصصّ. هذا فيما يتعلق بأول نشاط أمّا عن الروافد المرافقة له فهي ثلاثة تُقدّم في ساعتين مقسّمة كالتّالي: ساعة لقواعد اللّغة نحوا أو صرفا، وساعة للعروض والنّقد، حيث يمرّ المتعلم في السّاعة الأولى المُخصصة لقواعد اللّغة بخمس مراحل بداية من العودة إلى النّص، واستخراج الظاهرة اللّغوية إلى غاية مرحلة التّدريب التّي تُقدم في إطار ثلاثة مجالات –كما أسلفنا الذّكر– يحتوي كلّ مجال عددا معتبرا من التّمارين؛ فالمجال الأول يضم تمرينا واحدا أمّا المجال الثّاني فيضّم ثلاثة تمارين فما فوق، وفيما يخص المجال الثالث والأخير فيُطلب فيه من المتعلّم كتابة فقرة بتوظيف المكتسبات القبلية، ومن خلال المعاينة الميدانية لاحظنا أنّ المعلّم يستغرق نصف ساعة فأكثر للوصول إلى استخلاص أحكام القاعدة، ويتبقى نصف الوقت أو أقل في آخر الحصّة لتثبيت محتوى النّشاط من خلال إجراء جملة التّمارين، وبالنظر إلى كمية التّمارين الواجب إنجازها، وما يُطلب من المتعلّم القيام به في هذه التّمارين كالاستخراج، والشرح، والتّركيب... نلاحظ أنّ الوقت الباقي غير كاف، فهل يمكن للمتعلم إنجاز ذلك الكم من التّمارين، وكتابة فقرة دالة ومنهجية بتوظيف جميع الموارد في أقل من نصف ساعة؟! وعليه قُدرّت نسبة إنجاز التّمارين في هذا النّشاط ب 4/2، وفي بعض الأحيان 4/1 من الحصة كاملة، ولمّا كانت هذه الأعمال التّرسيخية مهمة جدّا في عملية اكتساب اللّغة وإتقانها أكدّ الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح "أنّ قسطها من الدّراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصّة العرض والإيصال، ومهما كان فإنّه يجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة ..."[24]. بالإضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص لنشاط الأدب والنّصوص وروافده نجد كذلك نشاط إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها الذي يُقدم في ساعة واحدة، يَدرس فيها المتعلم نصا شعريا أو نثريا –كما أسلفنا الذكر– من خلال أسئلة في البناءين الفكري واللّغوي ووضعيتين إدماجيتين؛ ففي النّموذج المختار[25] للتّحليل يطلب من المتعلّم انطلاقا من السند كتابة مقالة يُبين فيها كيفية التّوفيق بين الثّقافات المُتصارعة في المجتمع بحيث يحافظ على الأصالة ويتطلع إلى المعاصرة موظفا ما درسه في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسه في النّحو من حروف المعاني معتمدا على النّمط الحجاجي. وفي الوضعية الثانية يُطلب من المتعلّم فيها كتابة فقرة تفسيرية يُبين فيها مفهوم الوسطية والاعتدال، وهل هما مرتبطان بالأخلاق فقط أو يمسان أيضا مجال الفنّ. فإذا تمكن المتعلم من دراسة هذا السند وفهمه وإنجاز كلّ أسئلته، وإنجاز ما طُلب منه في الوضعية الإدماجية الأولى في ساعة واحدة، فإنّه بالتّأكيد سيصطدم بعدم كفاية الوقت لإنجاز الوضعية الثانية، وذلك بسبب كمية التعليمات المطلوب توظيفها، فالوضعية الثّانية سيكتب المتعلم فيها فقرة تفسيرية تتضمن الأفكار الآتية: مفهوم الوسطية والاعتدال، علاقتها بالأخلاق، علاقتها بمجال الفنّ والأدب، فإذا أنجز المتعلم أسئلة البناءين الفكري واللغوي في نصف ساعة، وبقي نصف ساعة لإنجاز الوضعية الأولى، فإنّ الوضعية الثّانية سيتطلب إنجازها وقتا إضافيا على الوقت المُخصص لإنجاز هذا النّشاط[26]، وبحجة عدم كفاية الوقت[27] وجدنا من يستغني عن نشاط المطالعة الموجهة، ويعوض حصته بنشاط آخر ليستكمل ما تبقى منه، رغم أنّ هذا النّشاط المُستغنى عنه له أهمية بالغة في إثراء لغة المتعلم، وتعميق فهمه، وتنمية كفاءته التّواصلية، وممّا يؤكد ضرورة كلّ الأنشطة اللّغوية، وعدم الاستغناء عن أيّ منها ما أفرزته نتائج السؤالين

الخامس والسادس[28]؛ حيث أجمع كلّ الأساتذة بنسبة 100% على عدم الاستغناء عن أيّ نشاط لغوي أو تعويضه بنشاط آخر وذلك لدور كلّ نشاط، وأهميته.

3- وسائلها:

يتوقف نجاح النّشاط اللّغوي على مجموعة من المقومات من بينها: توظيف الوسائل التّعليمية المناسبة، وحسن استخدامها' إذ تتميز هذه الوسائل بالتّنوع فمنها: الكتاب المدرسي المترجم للمنهاج، ووسائل أخرى كالوسائل البصرية، والتّسجيلات الصوتية، والوسائل البصرية المتحرّكة التي تهدف إلى مساعدة المتعلم على فهم المعلومات المعروضة عليه، وتثبيتها لفترة طويلة، ومن ثمة سهولة استرجاعها كلّما استدعت الحاجة إليها. ونظرا لأهمية الوسائل التّعليمية في إنجاح الأنشطة اللغوية طرحنا سؤالا[29] على الأساتذة لنكشف من خلاله نوعية الوسائل التي يُوظفونها، وقد تمحورت إجاباتهم عن هذا السؤال حول اختيارين فقط من أصل خمسة اختيارات هي: الكتاب المدرسي، ووسائط أخرى غير الصور، والتّسجيلات الصوتية، والوسائل السمعية البّصرية، وعليه بلغت نسبة توظيف الأساتذة للكتاب المدرسي 92.06% أمّا النّسبة المتبقية البالغة 7.93% فإنّها تُوظف وسائل أخرى كالعاكس الضوئي الذي يُستعمل بكثرة في نشاط قواعد اللّغة، ولعلّ توظيف المعلّم للكتاب المدرسي بكثرة في الأنشطة اللّغوية ناتج عمّا يتميز به؛ فهو أكثر الوسائل الديداكتيكية شيوعا واستعمالا[30]، غير أنّ هذه المميزات التّي يحظى بها الكتاب المدرسي لا تُقلّل من أهمية توظيف وسائل أخرى كالصّور، والتّسجيلات الصوتية، والوسائل السّمعية البّصرية، خاصة في ظلّ ما أثبتته الدراسات العلمية كون المتعلّم يستوعب10 % ممّا يسمع،30 %ممّا يرى، و50% ممّا يسمع ويرى...[31]. ورغم أهمية هذه الوسائل، وما أثبتته الدراسات علميا لم يُوظفها الأساتذة إمّا لغياب الوعي لديهم بأهميتها، وفوائدها أو لجهلهم بطريقة استعمالها، وكيفية توظيفها بما يخدم النّشاط اللّغوي، وكلّ هذه الأسباب مرّدها نوعية التّكوين الذي تلقوه، وفي هذا الشأن طرحنا سؤالين[32] في الاستبيان لنتبين من خلالهما إمكانية تلقي الأساتذة لتكوين حول الأنشطة اللّغوية، ونُحدّد نوعية التّكوين الذي تلقوه، وبإجابتهم عن السؤالين رصدنا النّسب الآتية: نسبة 33.33%من الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في موضوع الأنشطة اللّغوية؛ وهذا ما يُفسّر جهلهم بأهمية توظيف الوسائل التّعليمية أثناء تقديم الأنشطة اللّغوية، أمّا النّسبة المتبقية ممثلة ب 66.66% من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا حول موضوع الأنشطة اللّغوية فقد أجمعوا على أنّ التّكوين انصب على إلقاء محاضرات تتناول موضوع توضيح مفاهيم نظرية كمفهوم النّشاط اللّغوي، وأهميته، وأنواع الأنشطة اللّغوية المقرّرة في مرحلة التّعليم الثّانوي، وتوقيتها الزمني، ومحاورها. من هنا أمكننا القول إنّ إعداد المعلّم نظريا مهم جدا، ولكن من الأهم أيضا إعداده عمليا خاصة فيما يتعلق بموضوع الأنشطة اللّغوية التّي تقتضي الممارسة والعمل والتّطبيق أكثر من التّنظير.

4- طرق إنجازها:

نعني بطريقة إنجاز الأنشطة اللّغوية هل يُنجزها المتعلّم جماعيا أم فرديا، فمن خلال المعاينة الميدانية ونتائج الاستبيان[33] تبين لنا أنّ طرق الإنجاز تتنوع تبعا لتنوع الأنشطة، فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ الأنشطة اللّغوية تُنجز جماعيا 57.14% أمّا نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ طريقة إنجاز الأنشطة اللغوية تتم بطريقة فردية فهي:36.50%، والنسبة المتبقية من الأساتذة الذين زاوجوا بين الطريقتين– الفردية والجماعية– مثلت 6.34%؛ فهناك أنشطة تُنجز جماعيا من بينها: نشاط الأدب والنّصوص، ونشاط المطالعة الموجهة حيث يكثر في هذه الأنشطة الجماعية المناقشة الجماعية والتّحاور، كما نجد كذلك الوضعية المشكلة التّعليمية تتم عن

طريق الأفواج أو جماعة. أمّا الأنشطة التّي تنجز فرديا فتشمل الأنشطة الكتابية كالتّعبير الكتابي، والوضعية الإدماجية، وتمارين الأنشطة الرافدة على أن يتم تصحيحها بعد الإنجاز فرديا أمّا النّشاط الذي جاوز بين الطريقتين أثناء إنجازه فهو نشاط التّعبير الشفوي.

ثانيا- من ناحية المضمون:

1- محتواها:

اشتملت الأنشطة اللغوية على محتويات متنوعة منها: الأسئلة والتّمارين والوضعيات التّعليمية ودراسة سندات وإعداد مشاريع.

1-1- الأسئلة:

هي عماد كلّ الأنشطة اللّغوية بمراحلها المختلفة دون استثناء وذلك للدور الذي تؤديه في تمكين المتعلم من الفهم والاكتشاف والاستيعاب وترسيخ المعلومات، إضافة إلى تحفيزه على التّفكير المنهجي وإثارة حيوتيه وتنشيطه للمشاركة الإيجابية التّي تُشعره بأهميته في بناء أحكام الدرس. ونظرا لأهمية الأسئلة في بناء الأنشطة اللّغوية فإنّ هذه الأهمية تفرض الاستناد إلى معايير معينة عند صياغة السؤال، ومهارة محكمة أثناء طرحه حتى يتّصف بالجودة والفاعلية[34] ومن بين هذه المعايير:أن تكون الأسئلة ذات صلة وثيقة بمضمون المادة...[35]، هذا الشرط تمت مراعاته في كلّ الأنشطة اللّغوية، فارتبطت كلّ الأسئلة بالموضوع المُحدّد، لكن ملمح بعض الشروط لم يكن باديا في بعض أسئلة الأنشطة خاصة نشاط النّص الأدبي؛ ففي النّص الأدبي "من حكم المتنبي" الموجه للسنّة الثانية من التّعليم الثّانوي، والوارد في المناقشة يقول نصّ السّؤال: بم يُوحي الفعل "صحب" في مطلع القصيدة؟ يهدف المعلم من طرحه لهذا السؤال إلى: تحديد دلالة الفعل "صحب" كونه فعل من الأفعال الماضية الذي تكمن دلالته في السّرد واستمرارية الحدث إلاّ أنّ صياغته بهذه الكيفية لا تساعد المتعلّم على الوصول إلى الإجابة المطلوبة، كما تفتح المجال واسعا أمامه للتّأويل فهل يُراد منه معنى الفعل صحب أي بمعنى رافق؟ لذلك كان بالإمكان طرحه بدقة أكثر من النّاحية اللّغوية نحو: وردت في النّص أفعال ماضية ومضارعة، استخرج الأفعال الماضية وحدّد دلالتها؟ هذا فيما يخص معيار الدّقة في صياغة الأسئلة وطرحها أمّا عن معيار التّدرج وتمثّله في بنائها فهو كذلك غير باد، ودليل ذلك في مرحلة "أحدّد بناء النّص" يطرح المعلم جملة من الأسئلة الجزئية التّي يهتدي المتعلم من خلال الإجابة عنها إلى كشف نمط النّص، وإبراز خصائصه مثال ذلك الأسئلة التّالية: ما نمط النّص؟ وما خصائصه؟ علّل، النّص يكاد يخلو من العواطف؟ علّل، ما المُخاطب في هذا النّص: العقل أم القلب؟، يتجلى تأثر المتنبي بالمنطق،وضّح. تميزت هذه الأسئلة بغياب معيار التّدرج، وذلك لأنّها أُستهلت بسؤال استنتاجي يتوصل المتعلم إلى الإجابة عنه بمفرده انطلاقا من أسئلة تمهيدية تسبقه وتخدمه، فكان بالإمكان إعادة ترتيب هذه الأسئلة وفق تدرج منطقي يمر فيه المتعلّم بمراحل متدرجة كالتّحليل والتّركيب وصولا إلى الاستنتاج نحو: هل الشاعر يُخاطب العقل أم الوجدان؟ على ماذا يدّل توظيف الحكم؟ وهل تلمس أساليب إقناع أخرى؟ فعن طريق الإجابة عن هذه الأسئلة بالتّدريج الممثلة في كون النّص يُخاطب العقل لا الوجدان، ولغة العقل أبعد من ذاتية القلب، وأساليب الإقناع الموظفة هي الحجج والبراهين والأمثلة من الواقع، واعتماد الروابط المنطقية يتعرّف المتعلم على النّمط الغالب على النّص، ويستنتج خصائصه. إضافة إلى ذلك تميزت تعليمات بعض الأسئلة عن بعدها عن الهدف المُراد تحقيقه فمثلا في نصّ السؤال الوارد في مناقشة معطيات النّص، والموجه للسنة الأولى من التّعليم الثانوي محتواه: يقول الشّاعر: "عش عزيزا أو مت وأنت كريم"أيّ الأبيات يتجلى فيها هذا المعنى؟ إنّ

الهدف من طرح هذا السؤال هو: تعرّف المتعلّم على محسّن بديعي لفظي "التّضمين"، وتحديد سرّ بلاغته، إلاّ أنّ إجابة المتعلم على هذا السؤال بتلك الصياغة ستحول دون تحقيق الهدف، وستقتصر على استخراج البيت الذي يتجلى فيه معنى البيت المُقدم دون إدراك الظاهرة البلاغية الموظفة وتحديد سرّ بلاغتها، لذلك نقترح الصياغة الآتية: أين ورد نظير هذا البيت "عش عزيزا أو مت وأنت كريم"؟ ماذا تُسمي هذه الظاهرة البلاغية؟ وما هو سرّ بلاغتها؟ وفيما يخصّ كذلك أسئلة "أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص" فعادة ما ترد صياغتها كالآتي: على من يعود الضمير...في النّص؟ ما الذي يربط البيت ...بالبيت...؟ ترمي هذه الأسئلة إلى أن يتعرّف المتعلّم على الأدوات المُشكلّة لتماسك النّصوص، وآليات تناسقها وترابطها، والتّحكم في هذه الآليات بغية إنتاج نصّ مترابط ومتناسق ومنسجم يُحاكي في بنائه بناء النّص الذي درسه، وأكثر ما ميّز هذه الأسئلة الخلط الواضح بين المظهرين –الاتساق والانسجام– وما انجرّ عن هذا الخلط هو عدم التّمييز بينهما خاصة أنّ مظاهر الاتساق تختلف عن مظاهر الانسجام؛ ففي مظاهر الاتساق نجد الضمائر، التّعريف...أمّا مظاهر الانسجام فهي الترابط، توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات... وعدم الإشارة إلى هذه المظاهر في الأسئلة سيجعل المتعلم يُجيب عنها دون إدراك لما تحدثه من اتساق وانسجام في النّص، مثال ذلك السؤال الآتي:على من يعود الضمير هنّ في النّص؟ فإجابة المتعلم على هذا السؤال لا يُمكن أن تبرز له كيفية تحقيق هذا الضمير اتّساق النّص، وعليه نقترح أن يدّعم المعلّم هذا السؤال بتمرين الاستبدال أو التّحويل ليكتشف المتعلم أنّ الضمير "هنّ" مظهر من مظاهر اتساق النّص الذي يدرسه، وإذا استبدله بضمير آخر فإنه سيحدث خللا في المعنى.

2-1- التّمارين:

هي أبرز محتويات أنشطة اللغة العربية خاصة في الأنشطة الرّافدة نحوا وصرفا وعروضا وبلاغة، إذ احتوت هذه الأنشطة على كمية معتبرة من التّمارين المتنوعة والمتّدرجة من حيث السهولة والصعوبة، حيث يبرز تدرجها في تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي مجال المعارف ومجال المعارف الفعلية ومجال إدماج أحكام الدرس، علما أنّ هذه التّمارين موجهة إلى السّنتين الأولى والثّانية فقط، أمّا السّنة الثالثة فإنّ المعلّم يُعدّ تمرينا واحدا فقط، ينحصر في مجال المعارف؛ كتّمرين الإعراب في نشاط قواعد اللّغة، وتمرين الاستخراج في البلاغة، والتّقطيع في العروض. هذه التّمارين هي نفسها الموجهة للسنتين الأولى والثّانية في المجال الأول، وقد تميزت تمارين هذا المجال– **مجال المعارف**– بالسّهولة؛ فالمتعلم يستطيع الإجابة عنها دون عناء أو بذل أي جهد في البحث عن المعلومة لأنّه يعود للقاعدة التّي أمامه، ويستخرج المطلوب. نجد كذلك تمرين الإعراب الموجه للسنة الثّالثة فإنّ الجمل أو المفردات التي يُطلب إعرابها تُماثل وتُطابق المفردات التّي تلقاها في الدّرس إضافة إلى أنّها تمارين نمطية ترد على هيئة واحدة شكلا وصياغة وبحثا عن المطلوب، ولولا المواضيع والظواهر اللّغوية التّي تتناولها لكانت تمرينا واحدا يتلقاه المتعلّم طيلة ثلاث سنوات وبهذا الخصوص يُمكن القضاء على النّمطية التّي تميز هذه التّمارين وتنويعها شكلا وصياغة من خلال استثمار أنواع أخرى مثل توظيف تمرين الاختيار من متعدّد في تمارين الإعراب الذي عادة ما ترد على شكل واحد:أعرب الجملة بين قوسين أو الكلمة التي تحتها خطّ. كما يُمكن توظيف وسيلة أخرى في تمارين المجال المعرفي للقضاء على النّمطية كالخرائط المفاهيمية أو الرسوم البيانية التي تشغل ذهن المتعلّم بالبحث والاستحضار، وتجذب انتباهه، وتجدّد نشاطه. هذا فيما يخصّ تمارين المجال الأول، وما امتازت به، أمّا تمارين ثاني مجال – **مجال المعارف الفعلية**– فقد امتازت بالتّنوع فمنها: تمرين الاستعمال أو الاستخدام وتمرين التّكملة أو التّتمة وتمرين التّحويل ...

أ- تمرين الاستعمال أو الاستخدام:

هو تمرين يتصدّر مجال المعارف الفعلية كما أنّه أكثر الأنواع توظيفا في هذا المجال، فبواسطته يتمكن المتعلّم من توظيف المعارف اللّغوية، وترسيخ استعمالاتها الصحيحة وبالتالي يمكن للمعلّم من خلاله الحكم على مدى إدراك المتعلّم للظواهر اللّغوية المدروسة، وفهمه لها كما نجد أنّ هذا التّمرين يرد بصياغات متعدّدة؛ فقد تكون صياغة المطلوب مباشرة مثل: استخدم أسلوب الشرط في التّعبير عن المعاني الآتية..، كما يمكن أن تكون الصياغة ضمنية فيُوضع المتعلّم في موقف تعليمي ويُطلب منه الاستعمال نحو: تعجب من الأفعال التّالية:احمرّت الوردة.

ب- تمرين التّكملة أو التّتمة:

هو تمرين ملء الفراغ، يُطلب فيه من المتعلم أن يُكمل العبارة بكلمة واحدة أو عدّة كلمات حسب ما ورد في السؤال، وتكون التّكملة أو ملء الفراغ إمّا بوضع اختيارات، وما على المتعلم سوى اختيار الكلمة، ووضعها في الفراغ المناسب أو عدم وضع اختيارات فتُحدد نوعية الكلمة المحذوفة، والمراد وضعها على حسب السيّاق العام للجملة. لذلك يحتاج المتعلم في هذا النوع من التمارين إلى امتلاك رصيد لغوي يُمكنه من اختيار الكلمات المناسبة لمقتضى المقام مثال: أكمل العبارات الآتية بمبتدأ مناسب أو خبر: من شيم الفارس...، وخير جليس في الأنام... يُساعد هذا التّمرين المتعلّم على فهم التّراكيب اللّغوية الصحيحة، ويُمكنه من صياغة عبارات دالة كما يزيد من ثروته اللّغوية.

ج- تمرين التّركيب:

هو تمرين تقليدي مُوظف في المقاربات السّابقة حيث يُطلب فيه من المتعلّم إنشاء جمل أو فقرة موظفا في ذلك الظواهر النّحوية أو الصرفية التّي درسها، مثل: رّكب جملة من إنشائك بتوظيف أي.

د- تمرين الأسئلة الموجهة:

تُقدم في هذا التّمرين مجموعة من الأسئلة، ويُطلب فيها من المتعلّم الإجابة عنها بتوظيف الظواهر اللّغوية مثل: أجب عن الأسئلة الآتية، وضمن إجابتك عن كلّ سؤال منها مفعولا لأجله: لماذا تُحبّ المطالعة؟ لماذا تُحسن إلى الوالدين؟...فالتّوظيف المُتّكرر للظاهرة اللغوية واستعمالها كلّ مرة يجعلها تترسخ أكثر في ذهن المتعلّم، ومن الملاحظ على هذا النّوع من التّمارين أنّه قليل الاستعمال مقارنة بالتّمارين الأخرى ثم إنّ الأسلوب المُتبع في طرح الأسئلة عادة ما يكون على هيئة واحدة؛ فالمعلّم يسأل والمتعلم يُجيب، وهنا نطرح التّساؤل ألا يُمكن التنويع في أساليب طرح الأسئلة؟ يمكن التنويع في هذه الأساليب كأن يسأل متعلّم وآخر يجيب أو يسأل متعلّم جميع الأسئلة، وفي كلّ مرّة يجيب متعلم مختلف، فقد أكدّ محمد علي الخولي على وجود اختيارات في قوله: "ليس طبيعيا أن يكون السائل والمجيب هو الشّخص ذاته، إذ من المعروف إنّ السؤال يسأله شخص ما فيُجيب آخر، ويجب أن نحرص في تعليم اللغة على أن تكون الأمور أقرب إلى استخدام طبيعي للغة لأنّ ذلك أدعى إلى التّشويق والاستيعاب معا."[36] كما يُمكن التّنويع في طريقة طرحه كأن يُعطي المعلّم إجابات، ويطلب من المتعلّم البحث عن تساؤلات لتلك الإجابات حتى يُضفي نوعا من التّغيير في نمط السؤال، ويُساعد المتعلّم على التّعرّف على صيغة السؤال فصيغة السؤال عن المفعول لأجله: لماذا؟ والحال صيغته: كيف؟

هـ- تمرين التّحويل أو إعادة الصياغة:

هو تدريب يُطلب فيه من المتعلم إعادة صياغة كلمات أو جمل مُحدّدة بحسب المطلوب مثل: حوّل الأفعال المجرّدة إلى أفعال مزيدة بحيث تستوفي كلّ صيغ الفعل الثلاثي المزيد بحرف ثم ضعها في جمل: كتب-قام-عظُم... في هذا النّوع من التّمارين يتمكن المتعلّم من رصد التّغييرات التّي لحقت الكلمات أو الجمل، ومعرفة الاختلافات بينها قبل التحويل وبعده.

و- تمرين التّمثيل:

المثال وسيلة مهمة في توضيح المعارف، وبنائها، وتثبيتها كما أنّه أداة إجرائية يُمكن اعتمادها لقياس مدى فهم المتعلّم لتلك المعارف، ومدى تمثله إياها. وتمرين التمثيل أو إنشاء أمثلة ليس الغرض منه هنا استخلاص أحكام القاعدة النّحوية أو الصّرفية، وإنّما غرضه تطبيق التّعلّمات، ومعرفة مدى فهم المتعلم لها وتحكمه فيها، وفي هذا النّوع من التّمارين يُطلب من المتعلّم إنشاء أمثلة تُحاكي في تركيبها أو أساليبها أو بنية كلماتها أمثلة الّدرس أو ما ورد في القاعدة النّحوية أو الصّرفية أو البلاغية من أحكام مثل: هات مثالين من إنشائك للجناس التّام. كما نجد كذلك تمريني الاستبدال والضبط بالشّكل . كانت هذه أبرز التّمارين التّي احتوى عليها هذا المجال، وبمقارنتها بتمارين المجال الأول نكتشف النّقلة النّوعية والكميّة التّي ميّزتها؛ إذ يتضمن هذا المجال أنواعا كثيرة من التّمارين المتميّزة بالعمق في البحث عن المطلوب في حين أنّ تمارين المجال الأوّل تميزت بالبساطة لتركيزها على الجانب المعرفي فقط دون استعمال أو توظيف، ولا يفوتنا في تمارين المجالين السابقين غياب أهم تمرين ترفيهي تعليمي هو: الألعاب اللّغوية التّي يُمكن توظيفها في أثري رصيدي اللّغوي كاقتراح "لعبة الكلمات المتقاطعة" في البحث عن بعض الكلمات.

1-3- الوضعيتان:

هما الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة؛ حيث تقدم الوضعية الإدماجية في مجال إدماج أحكام الدرس بعد الانتهاء من إنجاز تمارين في مجال المعارف، وفي مجال المعارف الفعلية، وتنطلق من سياق مستمد من حياة المتعلّم اليّومية أو من اهتماماته، وتضعه في موقف تواصلي حقيقي يستدعي توظيف مكتسباته وإدماجها نحو: استمعت إلى خطاب...، زرت مكتبة... ومن خلال السّياق تطرح الإشكالية التي تُشغل تفكير المتعلّم وتُحرّك معلوماته، وقد امتازت هذه الوضعيات بالتّنوع والوظيفية؛ فهناك وضعيات تتنوع فيها شروط الإنجاز كأن يُوظف المتعلّم أشكال الحال في كتابته نصا نثريا يتحدث عن مشاعره إزاء أمه، أو أن يُوظف التّشبيه بأنواعه الثلاثة أثناء وصفه لمقابلة شاهدها في كرة القدم، هذا التنوع على مستوى توظيف الظواهر اللغوية كان على مستوى آخر هو: التّنوع في أنماط كتابة النّصوص النثرية؛ فهناك وضعيات يُطلب فيها من المتعلم كتابة نصّ نثري ذي نمط وصفي أو حجاجي...مثل: "قمت برحلة سياحية، وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك. أخبره بما شاهدت من مناظر نالت إعجابك مستخدما المجاز اللّغوي في تعبيرك". هذا التّنوع الذي امتازت به الوضعيات الإدماجية يُساعد المتعلّم على ممارسة أشكال متعدّدة من التّعبير، كما أنّه يُفعّل المكتسبات التّي تلقاها، أمّا الوظيفية التّي تمتاز بها هذه الوضعية فتظهر في المواقف التّواصلية التي تضع فيها المتّعلم، ومن الممكن أن يتعرض لها فعلا في حياته كأن يشرح استعمال تعليمة دواء... فما يُطلب في الوضعيات الإدماجية يُفيد المتعلّم كثيرا في حياته، إلاّ أنّنا نجد بعض الوضعيات يُطلب فيها من المتعلّم كتابة تقرير أو مقال علمي،

علما أنّه لم يتعرف مسبقا على أسس كتابة تقرير أو خصائص المقال العلمي. تتشابه الوضعية الإدماجية والوضعية

المستهدفة في انطلاقهما من سياق، وطرحهما إشكالية، وإدماج مكتسبات قبلية إلاّ أنّ هذا الإدماج في الوضعية الأولى جزئي إذ يُوظف فيه ظاهرة واحدة، ويتم في نهاية وحدة دراسية. أما الإدماج في الوضعية الثّانية فيتم بتوظيف كلّ الظواهر التي تمت دراستها في المحور، ومن الملاحظ أنّ الوضعية المستهدفة هدفها الأساسي بلوغ الكفاءات المسطرة في المحور، إلاّ أنّ بعضها لا يتماشى مع تلك الكفاءات مثلا في بناء وضعية مستهدفة في الإشادة بالصلح والسلام، يُطلب من المتعلّم تبيين الأسلوب المنتهج للصلح بين زميلين نشب بينهما خلاف بسبب تضييع كتاب، هذا المطلوب لا يتوافق مع الكفاءة المستهدفة من المحور المسطرة كالآتي: يتعلم مزايا الحياة في ظلّ السّلم والسّلام، يتعرّف على ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان حيث سيركز المتعلم في بناء وضعيته على الأسلوب المنتهج، ولا يستفيد من المعلومات التّي اكتسبها حول الصّلح وأهميته وآثار الخلاف وأثر السّلم، ثم إنّ طريقة تنشيط الوضعيتين جافة حيث يُطلب من المتّعلّم تحرير الموضوع مباشرة بعد قراءته لنّص الوضعية من الكتاب أو من السبورة، وهنا نطرح التّساؤل الآتي: ألا يحتاج المتعلم إلى أنشطة تذكر واسترجاع وتقويم تُساعده في بناء هذه الوضعيات وتقييم ذاته؟! لهذا يمكننا اقتراح طريقة عملية في تقديم الوضعيات مثال عن بناء وضعية مستهدفة حول "القيم الروحية والقيم الاجتماعية في الإسلام"، نصّها كالآتي: "ألّمت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النّجدة والمساعدة، فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التّكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية. وضّح الأسلوب الذّي تتبعه في الحثّ على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ما يُناسب من المفعول المطلق، ومن الاستعارة والكناية." أولا يبدأ المعلّم بتقديم أسئلة متدرجة تُمكن المتعلّم من فهم المعطيات ومناقشتها، منها: ما النّكبة التّي تعرض لها جيرانك؟ ما أثر هذه النّكبة على أفراد العائلة؟ ماذا طلبوا؟ كيف ساعدتهم؟ هل تكفي مساعدتك بمفردك؟ ما دور بقية الجيران في المساعدة؟ اذكر آية قرآنية عن الأخوة. ما واجب المؤمن نحو أخيه المؤمن؟ اذكر حديثا شريفا حول ترابط المؤمنين وتماسكهم؟ ما واجب المؤمن نحو أخيه المؤمن؟ ما أثر مساعدة الجيران للعائلة المنكوبة ؟ من خلال هذه الأسئلة يُحدّد المعلّم المهام التّي ينبغي على المتعلّم إنجازها؛ ففي السؤال الأول والثّاني سيصف المتعلّم حالة الجيران المنكوبين باعتماد النّمط الوصفي، وما يتطلبه هذا النمط من توظيف للاستعارة والكناية، ومن أسئلته الفرعية: اختر النّكبة التّي ألمت بالجيران: أ-مرض أحد أفرادها، ب-ضياع أحد أفرادها، ج-تعرّض منزلهم للسقوط. ثم يُتبع هذا السؤال بسؤال آخر هو: صف لنا حالة العائلة قبل وبعدها باستعمال جدول، حيث يُكلّف المتعلم بأن يضع أمام كلّ صفة قبل الحادث ما يُقابلها من صفة بعد الحادث مثل:

صفات العائلة قبل النّكبة	صفات العائلة بعد النّكبة
سعيـدة	.....
.....	فقيرة
متماسكة	.....

بعدها يَطلب المعلم من المتعلم قراءة هذه الصفات باستعمال "كان أو إحدى أخواتها" مثل: كانت سعيدة فأصبحت تعيسة، وعندما يصل إلى العبارة التّالية: كانت متماسكة كأصابع اليّد، يطلب منه تبيين نوع الصورة البيانية الواردة فيها؟ وتحويلها إلى استعارة ليصل بالمتعلّم من خلال هذه الإجابات إلى تركّيب أول فقرة، تتبعها أسئلة أخرى يُخبر فيها المتعلّم ماذا حدث للعائلة؟ ماذا طلبوا؟ فيكون فقرة ثانية، بعدها أسئلة الحثّ على التّكافل ويطلب منه الإتيان بجمل من إنشائه يحث فيها الجيران على المساعدة؟ وانطلاقا من الحديث النّبوي الشريف:"مَثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" يطلب المعلّم من المتعلّم إتمام الجدول بما يُناسب من مشبه ومشبه به:

مشبه	مشبه به	أداة الشبه	وجه الشبه
المؤمنين			

وانطلاقا من الحديث النّبوي الشريف يطرح المعلّم السؤال الآتي: بما وصُف المؤمنون؟ وما واجباتهم تجاه بعضهم البعض موظفا المفعول المطلق؟ فيُنشِئُ المتعلّم فقرة أخرى على الحثّ عن التّكافل انطلاقا من إجابات الأسئلة المقدّمة، وأخيرا يُكون المتعلّم الفقرة الأخيرة عن أثر المساعدة انطلاقا من الأسئلة الآتية: ما أثر مساعدة الجيران للعائلة المنكوبة؟ ويمكن هنا استثمار تمرين ملء الفراغ لاستخلاص أثر المساعدة على العائلة المنكوبة، وعلى أفراد المجتمع مثل: الجملة الأولى:..... ساعدناها.....، كما يُذكرهم بالحديث النّبوي الشريف: "المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ومن كان في حاجة أخيه كان اللّه في حاجته..." بعدها يركب الفقرات المقدمة باستخدام أدوات الاتساق والانسجام، ولا يُمكن أن يُدرك المتعلّم دقة الوضعية التي بناها وسلامتها إلاّ إذا قيّم نفسه، لهذا يُمكن اقتراح بطاقة تقييم ذاتي يُوزعها المُعلّم على كلّ تلميذ[37] تتضمن هذه البطاقة ما يلي: ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة:

أفكار الوضعية	شروط الإنجاز	نعم	لا	الأسباب
هل وصفت النّكبة التّي ألّمت بجيرانك؟	توظيف النمط الوصفي			
هل تحدّثت عن حالتهم جرّاء النّكبة التّي ألمت بهم؟	توظيف النّمط الإخباري			
هل دعوت بقية الجيران للمساعدة؟	توظيف النّمط الحجاجي			
هل بينت أثر المساعدة؟	توظيف النّمط التّفسيري			
هل وظفت الموارد اللغوية؟	توظيف المفعول المطلق،الكناية، الاستعارة			
هل ركبت فقرات الوضعية؟	توظيف أدوات الاتساق والانسجام			

4-1- دراسة سند:

إنّ طريقة بناء السّندات تنطلق من نصوص شعرية أو نثرية ذات لغة واضحة قريبة من لغة النّص الأدبي والتّواصلي الذي تم تدريسه، يعقبها طرح أسئلة في البناءين الفكري واللّغوي متنوعة في صياغتها مثل: استخرج، أورد، فسّر، قدّم أمثلة... ولكن ما يُلاحظ على محتوى بعض هذه الأسئلة، عدم وجود رابط بين السّؤال والسّند مثال ذلك: ورد في دراسة سند بعنوان"مولد الثّورة الجزائرية" لعلي الحلّي[38] في أسئلة البناء اللّغوي السؤال الآتي: ما هي أوجه التّشابه وأوجه الاختلاف بين الحال والتّمييز؟ لقد تلقى المتعلّم الإجابة عن هذا السؤال النّظري بالتّفصيل في نشاط قواعد اللّغة "أحكام الحال والتّمييز وما بينهما من فروق"، وعليه ستتم إجابة المتعلم على هذا السؤال بالتّذكر والاسترجاع، فمعرفته لمظاهر الاختلاف والتّشابه بين الحال والتّمييز نظريا لا تعني بالضرورة قدرته على استثمار تلك المعرفة في استخراج أمثلة عن الحال، أو استخراج أمثلة عن التّمييز انطلاقا من السّند المقدم، ثم إنّ هذا السؤال النّظري لم يتم استثمار إجابته في دراسة السّند، حيث قُدّم مفصولا عن بقية الأسئلة، وعن النّص كذلك، خاصة أنّ هذا النّشاط يتطلب الممارسة والتّطبيق أكثر من التّنظير والاسترجاع، لذلك نقترح تفعيل هذا السّؤال في دراسة السّند المُعطى وصياغته كالآتي: النّص حافل بالحال والتّمييز، استخرجهما؟ ثم يُعلّل المتعلّم سبب تصنيف تلك المفردة (حال)، وسبب تصنيفها (تمييز)، وبهذه الصياغة يضع موارده المعرفية النّظرية موضع الممارسة الفعلية. إضافة إلى ذلك توجد بعض الأسئلة لم يدرسها المتعلّم، وتحتاج إلى شرح معمق خارج حصّة هذا النّشاط كأن يطلب المعلّم من المتعلّم تبيين كيفية مساهمة الصور الشّعرية في بناء الموقف الأدبي في مقطع ما من مقاطع القصيدة، أو أن يُوازن بين بناء فقرة ما في مقطع من مقاطع القصيدة ونظيرها في مقطع آخر من حيث الصورة الشعرية أو الموسيقى الشعرية أو الموقف الشّعري علما أنّ مصطلحي الموسيقى الشعرية والموقف الشعري يحتاجان إلى شرح معمق يتم في فترات خارج الدروس لأنّ موسيقى الشعر تتطلب أن يتعرّف المتعلّم على الأصوات ومخارجها ومميزاتها وعلاقتها بتحليل الخطاب. هذا فيما يخص الأسئلة أمّا في الوضعية الإدماجية فغالبا ما يُطلب من المتعلّم توظيف مكتسباته اللّغوية والنّقدية علما أنّ الوضعية الإدماجية في دراسة سند يُقابلها التّقويم النّقدي في اختبار شهادة التّعليم الثّانوي . مجمل القول إنّ نشاط دراسة سند يختلف شكلا ومضمونا عما كان عليه في المقاربات السّابقة؛ فقد كانت دراسة النصوص آنذاك تنقسم إلى نقد واستنباط: أ- الأفكار، ب-العاطفة، ج-الأسلوب، د-الأحكام والقيم كما يتضمن تمارين عن قواعد اللغة[39] فكانت دراسة النّصوص تقوم على الحفظ، وإسقاط الأحكام أكثر من التّحليل والتّركيب والنّقد؛ فعاطفة الشعراء في كلّ النّصوص رغم اختلافها جيّاشة وقوية وأسلوبهم واضح وأفكارهم متسلسلة.

2- مجالاتها:

للأنشطة اللّغوية مجالان، وكلّ مجال ينقسم بدوره إلى كفاءتين؛ فالمجال الأول: شفوي يتضمن كفاءتين هما فهم المنطوق، وتعبير شفوي، أمّا المجال الثّاني: فكتابي يشتمل كفاءتين هما فهم المكتوب وتعبير كتابي. يتم عرض هذين المجالين انطلاقا من وضعيات تواصلية؛ ففي المجال الشفوي تنص الكفاءة على أن يُنتج المتعلم نصوصا في وضعيات تواصلية ذات دلالات متنوعة للتّلخيص أو التّحليل أو التّعليق، فمثلا الوضعية الآتية: بمناسبة اليوم الوطني للمعلّم ألقى بثانويتك خبير في شؤون التّربية محاضرة موضوعها "لا تنهض الأمة إلا بنهضة العلم" وعند رجوعك إلى القسم طُلب منك استخلاص الحجج التّي قدّمها المُحاضر للنّهضة بالعلم والتّعليق عليها ،قدّم ملخصا شفويا يفي بالمطلوب مع توظيف المفعول المطلق، والاستعارة المكنية أو التّصريحية. من خلال هذه الوضعية سيتمكن المتعلّم من تلخيص ما سمعه شفويا، أمّا المجال الثّاني: المجال الكتابي ففيه يتوصل

المتعلّم إلى كتابة نصوص بأنماط مختلفة: حجاجية، تفسيرية... انطلاقا من وضعيات فعلية أو نقد أثر أدبي يرتبط بآثار العصور المدروسة، فمثلا وضعية للنّقد: "بينما كنت في البادية إذ بك تُمتع نظرك بمشاهد طبيعية، عندئذ تذكرت قيمة الطبيعة في الشّعر العربي، وأثناء رجوعك إلى بيتك أخذت تبحث عن قصيدة تُجسّد ما شاهدته من مناظر، فعثرت على نصّ من العصر الجاهلي شفى غليلك، وعندما عرضته على أستاذك طلب منك اكتشاف معطياته ومناقشتها اُنقد هذا النّص مستوفيا طلب معلّمك". وما يلاحظ أنّ نتائج إجابات الأساتذة عن طريقة ممارسة المتعلم للأنشطة اللغوية[40] تتم شفويا حيث بلغت نسبة الممارسة الشّفوية 85.71% ومرّد هذه النسبة هو أنّ أغلب الأنشطة اللّغوية تتضمن أسئلة للاكتشاف والمناقشة يجيب عنها المتعلم شفويا أمّا النّسبة المتبقية 14.28% فإنّ ممارسة المتعلم للأنشطة اللغوية في صفوفهم تتم كتابيا حيث تتضمن التّمارين، بناء وضعية مستهدفة.

3- سلامة اللّغة:

هي خلّو الأنشطة اللّغوية من الأخطاء التّي تؤثر سلبا على لغة المتعلّم، فيكتسب منها معارف خاطئة. من أبرز الأخطاء المعرفية التّي تم رصدها والناتجة عن عدم التّمييز بين المفاهيم نذكر الخلط بين حقلين هما الحقل المعجمي والحقل الدلالي؛ فنجد أنّ أسئلة الحقل الدلالي تُدرج في الحقل المعجمي مثال ذلك: في نشاط النّص الأدبي "في مدح الرّسول صلّى الله عليه وسلّم" تضمن الحقل المعجمي السؤال الآتي: ما هي الألفاظ الدالة على الصفات الخُلُقيّة في النّص؟ الأصل في هذا السؤال إدراجه في الحقل الدلالي لأنّ المتعلّم سيبحث عن الكلمات التي تنتمي إلى مجال الصفات الخُلُقية، كما تضمن الحقل الدلالي سؤالا معجميا هو: عد إلى المُعجم وتعرّف على معاني "عصم". هذا الخلط بين مفاهيم أساسية في بناء النّصوص سيؤثر سلبا على فهم المتعلّم، وتواترها في جلّ أنشطة الأدب والنّصوص تقريبا يدلّ على الاستهانة بالفروقات الجوهرية بين الحقلين، وقد يترتب عن هذا الخلط ترسيخ مفاهيم خاطئة في ذهن المتعلم خاصة أنّ أسئلة هذين المجالين ترد في امتحان شهادة البكالوريا أضف إلى هذا الخطأ، نجد التّكرار في صياغة بعض الوضعيات الإدماجية مثل: كنت بصدد إعداد بحث، فتوجهت إلى المكتبات غير أنّك لم تجد ما يفي ببحثك.فكان لك أن قصدت صديقا لك..." فكان بالإمكان صياغتها كالآتي: فقصدت أصدقائك. وعلى العموم هذه الأخطاء مهما كانت طبيعتها أو حجمها فإنّها بالتّأكيد ستُقلل من قيمة النّشاط اللّغوي.

خاتمـــة

إنّ أبرز المصطلحات التّربوية التّي عرفت تطورا وتجدّدا في مجال تعليم اللّغة العربية مصطلح الأنشطة اللّغوية، إذ أنّ تطويره لم يأت من فراغ، وإنّما قام على مرتكزات نفسية وتربوية ولسانية؛ يتّصل بعضها بخصائص اللغة العربية وأنظمتها الصوتية والإفرادية والتّركيبية والدلالية، ويتصل بعضها الآخر بخصائص نفسية كتحفيز المتعلّم وإثارة حيويته ودفعه للمشاركة الفعالة والتّعلم الذاتي، بالإضافة إلى نتائج البحوث والدراسات في تعليمية النّصوص. ثم إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية أساس تربوي ومنهجي في تقديم الأنشطة نوّع من موضوعاتها و محتوياتها وطرق إنجازها ومجالاتها... إلاّ أنّ هذا التّطور والتّجدد في بناء الأنشطة اللّغوية شكلا ومضمونا لا يعني شيئا إذا لم يُشرف على تنفيذه معلّم كفء مُدرك لما مرّت به الأنشطة اللّغوية من تحديث مُستمر، فرَغم التحديثات النّظرية لا يزال المعلم يُنفذ النّشاط اللّغوي بطرق تقليدية جافة لا تختلف كثيرا عن طرق

ممارسة الأنشطة في المقاربات السابقة خاصة في أثري رصيدي اللّغوي، حيث يكتفي فيه المعلم بشرح معاني الكلمات كما كان متداولا سابقا، إضافة إلى الوضعيات يقرؤها ثم يطلب من المتعلّم التّحرير.

الإحالات والهوامش:

1- فاروق شوقي البوهي وأحمد فاروق محفوظ، الأنشطة المدرسية، ط 1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2001، ص 11.

2- يوحي مصطلح المادة بسلطان المعرفة، إذ يسعى المعلّم عن طريقها إلى نقل وتبليغ المحتويات المعرفية إلى ذهن المتعلم دون مراعاة أي عناصر تعليمية أخرى؛ كالمتعلّم وحاجاته وأهدافه. يُنظر محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية، د. ط، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص 132.

3- إنّ اعتماد المقاربة بالمضامين مصطلح المواد اللّغوية مقابل مصطلح الأنشطة اللغوية لا يعني غياب مصطلح النشاط، حيث ارتبط حضوره فيها "بالنّشاطات الثّقافية والفنية" التي تُمارس خارج الصّف، وبعد نهاية الوقت المّخصص للمواد، وأكثر ما ميّزه هو الطابع التّرفيهي.

4- Direction de l'organisation et de l' animation pédagogiques Programmes d' enseignement élémentaire et directives pédagogiques ,Institut pédagogique national, Alger, 1974-1975, p 4.

5- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، د.ط، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص 29.

6- أصحاب هذه النّظرة التّي ترى بأنّه لا يُوجد فرق بين تعلّم اللّغة وتعلم أيّ مهارة أخرى في الحياة مثّلها أنصار المذهب السّلوكي مثل سكينر، وبلومفيد يُنظر عبد القادر الفاسي الفهري إعداد كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، تعليم اللّغة العربية والتّعلم المُتعدّد، د. ط، ج 02، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتّعريب بالرباط ،المغرب، 2002، ص 127.

7- يُنظر رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص 06.

8- صنّف "بلوم" الأهداف إلى ثلاثة مجالات أساسية هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري؛ المجال المعرفي هو مجال متعلق بالعمليّات العقلية والمفاهيم، يعنى بما يقوم به العقل من نشاطات ذهنية وعقلية، وقد قُسّم إلى ستّة مستويات متتابعة قاعدتها المعرفة وقمّتها التّقويم. المجال الوجداني وهو مجال يتعلق بالمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيم والمعتقدات، فيُساهم بذلك في التنشئة الاجتماعية، وعلى غرار المجال المعرفي قسّم هذا المجال إلى خمسة مستويات متتابعة قاعدتها الاستقبال وقمّتها تشكيل الذّات، إضافة إلى هذين المجالين نجد المجال المهاري الحركي الذي يتعلق بالمهارات اليدوية والحركيّة، كما يشمل أيضا القدرة على القيام بأداء معيّن يتطلب التناسق الحركي والنّفسي والعصبي، مثل تعلّم بعض الحركات المرافقة لمقطوعة غنائية، ولهذا المجال سبعة مستويات تبدأ من الإدراك الحسّي وصولا إلى الإبداع.

9- تأسست المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1896 م على يد جون ديوي.

10- محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، ط 1، دار ابن الجوزي، القاهرة، 2012، ص 666

11- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، ط 1، دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، عمان، 1998، ص 303

12- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ط 3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997، ص 373.

13- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل النّاقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، د. ط، منشورات المنظمة الإسلامية للتّربية والعلوم والثّقافة إيسيسكو، 2006، ص 88.

14- يُنظر زكرياء إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، د. ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، د. ت، ص 15.

15- السؤال الرابع: ما نوع النّشاط اللغوي الذي تركزون عليه في بناء الكفاءة التّواصلية؟

16- اللّجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام التّكنولوجي اللغة العربية شعبة رياضيات وعلوم تجريبية وتسيير واقتصاد وتقني رياضي ،مارس2006، ص 31.

17-إنّ استحضار قدرة تعرّف خطاطة المحتوى أو ما يصطلح عليها في اللّسانيات النّصية بالبنية الكليّة يسمح للمتعلم باستخلاص المعنى الإجمالي للنّص، أمّا استحضار قدرة تعرف الخطاطة النّصية أو ما يُعرف بالبنية الفوقية، كالخطاطة السّردية والوصفيّة فإنّه يُساعد المتعلم على إدراك التّمفصل الداخلي للبنيات النّصيّة، والفروق والتشابه بين النّصوص. يُنظر سيدي محمد دبّاغ بوعياد وحفيظة تازورتي، لغتي الوظيفية دليل المعلّم، د.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2004 /2005، ص 10.

18- يُشير مصطلح الرافد لغة إلى ما يمدّ النّهر بالماء من قناة أو نُهير؛ فاللغة العربية تنقسم إلى عدّة فروع (نحوية وصرفية وبلاغية وعروضية)هذه الفروع هي روافد تصب في نهر النّصوص الأدبية أو التّواصلية تبنيها وتتمحور دراسته عليها.

19- السؤال الأول: هل تحولت محتويات اللّغة العربية إلى أنشطة ووضعيات فعلا؟

20- السؤال الثّاني: إذا كانت إجابتكم"نعم"، فهل تُقدم هذه الأنشطة: في بداية الدرس، أو في نهاية الدرس، أو من بداية الدرس إلى نهايته.

21- السؤال الثّالث: النّشاط اللّغوي في نظركم وسيلة ل:تلقين المعارف والمعلومات، أو تحفيز المتعلم وممارسة المكتسبات اللغوية التي تم تعلمها فعلا، أو تقويم مدى تمكن المتعلّم من كفاءة ما.

22- السّؤال العاشر: الزمن المُخصّص لتّنفيذ الأنشطة اللغوية كاف؟

23- مراحل تقديم نشاط النّص الأدبي هي: أتعرّف على صاحب النّص، تقديم موضوع النّص، أُثري رصيدي اللغوي، أكتشف معطيات النّص، أناقش معطيات النّص، أحدد بناء النّص، أتفحص الاتساق والانسجام، أجمل القول في تقدير النّص.

24- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، د. ط، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ص 237.

25- درّاجي سعيدي وسليمان بورنان وآخرون ،اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي للشعبتين آداب وفلسفة وآداب ولغات، د.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2016، ص 200.

26- قد يلجأ المعلّم في حالة عدم كفاية الوقت المخصص لإنجاز إحدى الوضعيتين إلى تكليف التّلاميذ بواجب منزلي، ولكنّه يصطدم مرّة أخرى بضيق الوقت الذّي لا يسمح له بتصحيح الأعمال، وتصويب الأخطاء، وتقديم التّغذية الراجعة اللاّزمة.

27- زيادة على عدم كفاية الوقت تشهد اغلب الأقسام اكتظاظا في عدد التّلاميذ؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين قُدّر عدد التّلاميذ في أقسامهم أكثر من ثلاثين تلميذا 58.73%، ونسبة 23.80% من الأساتذة بلغ عدد التّلاميذ في أقسامهم أكثر من أربعين تلميذا، أما النّسبة المتبقية 17.46% فبلغ عدد تلاميذها أكثر من عشرين تلميذا، وهناك نسبة منعدمة تماما هي عدد التّلاميذ أقل من عشرين تلميذا، تشهد جلّ الصفوف الدراسية اكتظاظا كبيرا في عدد التلاميذ، يحول دون تحقيق ما جاء به منهج النّشاط، وتفعيل الطرق النّشطة؛ فمن المعلوم أنّ أهم مميزات النّشاط الفعّال والنّاجح أن يكون المتعلّم مشاركا إيجابيا في بناء معارفه، يتحاور مع زملائه، يُناقش، يُفسّر وفي ظلّ هذا الاكتظاظ، وضيق الوقت سيصطدم المعلّم بهذين العاملين أثناء تنفيذه للأنشطة اللّغوية، وعليه كيف يُمكن للمعلّم أن يُنّشط فصلا دراسيا عدد التّلاميذ فيه أكثر من ثلاثين تلميذا أو أكثر من أربعين تلميذا؟! وكيف يُحقق مشاركة أكبر عدد ممكن منهم في وقت محدّد علما أنّ الطرق النّشطة تتطلب عددا محدودا من التّلاميذ؟!

28- ورد في السؤال الخامس ما يلي: هل يمكن الاستغناء عن أحد هذه الأنشطة؟ "نعم" أو "لا". كما ارتبط بهذا السؤال سؤال آخر نصّه: إذا كانت الإجابة بنعم، فما هو هذا النشاط؟ وما البديل؟

29-السؤال السابع: ما السّندات التي تُوظف في الأنشطة اللغوية: الكتاب المدرسي، أو الصور، أو التّسجيلات الصوتية، أو الوسائل السّمعية البصرية، أو وسائط أخرى.

30- الكتاب المدرسي متوفر عند كلّ متعلّم، إضافة إلى أنّه قابل للاستعمال بشكل فردي أو جماعي كما يُستعمل داخل الفصل الدراسي وخارجه، أضف إلى ذلك احتواءه على الصور رغم قلتّها في مناهج تدريس الأدب والنّصوص انظر عبد الحق منصف،رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسية ، د. ط، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2007، ص 233.

31- مديرية التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، الدليل التّربوي لأستاذ التّعليم الثّانوي، د. ط، أوت 2014، ص 21.

32- السؤال الحادي عشر: هل تلقيتُم تكوينا حول الأنشطة اللغوية؟ "نعم" أو "لا"، إذا كانت الإجابة "نعم" فما هي مواضيع التكوين التي تلقيتموها بشأن هذا الموضوع: توضيح مفاهيم نظرية(تعريفها، أهميتها، أنواعها...)، أو أسس بنائها، أو معايير اختيارها، أو دور المعلم في وضع أهدافها، أو أساليب تقويمها، أو كيفية توظيف الوسائل التّعليمية أثناء تنفيذها.

33- السؤال التاسع: الطريقة المتبعة في تنشيط حصص الأنشطة اللغوية: فردية أو جماعية.

34- جودة السؤال من حيث إعداده، وأثناء طرحه تؤدي إلى سلامة الإجابة ودقتها لغة وفكرة ومعلومة.

35-عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، القياس والتّقويم النّفسي والتّربوي بين النّظرية والتّطبيق، ط 1، مركز يزيد للخدمات الطلابية، 2004، ص 47.

36- محمد علي الخولي، تعليم اللغات حالات وتعليقات، د. ط، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1998، ص 15.

37- يُمكن تغيير طريقة التقييم، فقد يستخدم أسلوب آخر كأن يقوم بتشفير كل الأوراق بعدها يوزعها عشوائيا على التلاميذ وفي هذه الحالة سيضمن أمرين مهمين هما: سيتمكن كلّ تلميذ من قراءة وضعية زميله، واكتشاف مكمن الخلل في بناء تلك الوضعيات، ومحاولة تفادي الأخطاء نفسها أثناء بناء وضعيته.

38- انظر درّاجي سعيدي وسليمان بورنان وآخرون، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي، ص 139/138.

39- انظر محمد العكّي وساعد العلوي وآخرون، المختار في الأدب والقراءة للسنة الثانية ثانوي، المعهد التربوي الوطني الجزائري، 1985، ص 137، 138.

40- السؤال الثامن: ممارسة المتعلم للأنشطة اللغوية تتم بطريقة: شفوية أو جماعية.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أحمد محمد المعتوق، 1996، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، عالم المعرفة، د. ط، الكويت.

2- حسن شحاتة ومروان السمان، 2012، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط 1،القاهرة.

3- درّاجي سعيدي وسليمان بورنان وآخرون، 2017/2016، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثّانوي للشعبتين آداب وفلسفة وآداب ولغات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د. ط، الجزائر.

4- رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل النّاقة، 2006، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتّربية والعلوم والثّقافة إيسيسكو.

5- رشدي أحمد طعيمة، 2014، المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة.

6- زكرياء إبراهيم، د. ت، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، مصر.

7- سيدي محمد دبّاغ بوعياد وحفيظة تازورتي، 2005/2004، لغتي الوظيفية دليل المعلّم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د. ط، الجزائر.

8- عبد الحق منصف، 2007، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسية، أفريقيا الشّرق، د. ط، المغرب.

9- عبد الرحمان الحاج صالح، 2007، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، د. ط، الجزائر.

10- عبد القادر الفاسي الفهري إعداد كنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، 2002،تعليم اللّغة العربية والتّعلم المُتعدّد، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتّعريب بالرباط، ج 2، د. ط، المغرب.

11- عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، 2004، القياس والتّقويم النّفسي والتّربوي بين النّظرية والتّطبيق، مركز يزيد للخدمات الطلابية، ط 1،الكرك الأردن.

12- فاروق شوقي البوهي وأحمد فاروق محفوظ، 2001، الأنشطة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، ط 1، مصر.

13- فيصل حسين طحيمر العلي، 1998، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، ط 1، عمان.

14- اللّجنة الوطنية للمناهج، مارس 2006، منهاج السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام التّكنولوجي اللغة العربية شعبة رياضيات وعلوم تجريبية وتسيير واقتصاد وتقني رياضي.

15- محمد الصالح حثروبي، 2012، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، د. ط، الجزائر.

16- محمد العكّي وساعد العلوي وآخرون، 1985، المختار في الأدب والقراءة للسنة الثانية ثانوي، المعهد التربوي الوطني الجزائري.

17- محمد علي الخولي، 1998، تعليم اللغات حالات وتعليقات، دار الفلاح للنّشر والتّوزيع، د. ط، الأردن.

18- محمد محمود موسى،2012، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، ط 1، القاهرة .

19- مديرية التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، أوت 2014، الدليل التّربوي لأستاذ التّعليم الثّانوي، د. ط.

20- Direction de l’organisation et de l’ animation pédagogiques, 1974/1975, Programmes d’enseignement élémentaire et directives pédagogiques, Institut pédagogique national, Alger.