Route Educational and Social Science Journal ISSN: 2148-5518

Volume 5(6), April 2018

Article History		
Received/Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online / Yayınlanma
26 /4/2018	28 /4/2018	30 /4/2018

تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها: إشكالات في المنهج(الأصوات)

الباحثة . نجاة الطاهر قرفال/ تونس

الملخّص

ما يزال المشغل المنهجيّ يتصدّر الشواغل التعليميّة. واللغة العربيّة تشترك مع بقيّة اللغات الإنسانيّة في جملة من الكلّيّات ولا سيّما ما يتّصل بالمنهج الذي تبرز قيمته في تحقيق مقاصد العمليّة التعليميّة وخاصّة المتعلّقة باللغة وبصفة أخصّ اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وبشكل دقيق تعليميّة الأصوات. وهي إلى جانب ذلك تحمل في طيّات العمليّة التعليميّة خصوصيّات تُعزى إلى ما تتميّز به من خصائص صوتيّة ومعجميّة وتركيبيّة ودلاليّة. ومن غير المقبول منطقا ومنهجا أن يتوجّه الباثّ باعتماد الطريقة ذاتها إذا اختلف المتلقّي. فالمتعلّم إن كان من الناطقين بغير اللغة العربيّة، اقتضى إفهامُه اللغةَ العربيّة وفهمُه إيّاها مقوّمات منهجيّة مختلفة تتناسب مع سنّه وثقافته ومستواه التعليميّ وطبيعته النفسيّة أيضا. ومن هنا كان لا بدّ من إعادة النظر في الإشكالات المنهجيّة وتفكيكها وإعادة بنائها في ضوء ما تتطلّبه اللغة العربيّة باعتبارها مادّة درس وكذلك ما استجدّ في عالم المناهج التربويّة الحديثة القائمة على تجاوز التنظير إلى الإجراء من خلال التعرّف على صعوبات-مشكلة ومحاولة إيجاد حلول لها.

الكلمات المفاتيح: إشكالات-المنهج-اللغة العربيّة-علم الأصوات-غير الناطقين بها-تعليميّة-تعلّم.

Abstract

The systematic approach still leads educational concerns. Arabic is shared with other human languages in a number of faculties. In particular with regard to a curriculum whose value is valuable in achieving the aims of the educational process. Especially in relation to the language and, in particular, the Arabic language for non-Arabic speakers, And accurately teach sounds. In addition, the process of learning carries specificities properties attributed to the characteristics of sound and lexicon Audio, lexicon, syntactic and semantic. It is not acceptable for logic and method to go by way of adopting the same method if the recipient differed. The learner, if he is a non-Arabic speaker, needs to understand the Arabic language and understand it with different methodological factors that suit his age, culture, educational level and psychological nature. Hence, it was necessary to reconsider the methodological problems and to dismantle them and rebuild them in light of what is required by the Arabic language as a lesson material As well as what is new in the world of modern educational curricula based on transcendence theory to the procedure through the identification of difficulties - a problem and try to find solutions to them.

Key words : Problems - method - Arabic - phonology - non-native speakers - didactic - learning.

مقدّمة:

نصادر فنقول لا يُثبت التلقّي العلميّ جدواه ما لم يتمّ تقييمه علميّا وتقويمه معرفيّا وقوفا على إشكالاته وانطلاقا من خلاصة مجهودات المعلّم وكفاءته المهنيّة وغُنم المتعلّم منهما. ويختزل منظور التعليميّة[1] ذلك في تقييم المثلّث التعليميّ: المتعلّم والمعلّم[2] والمادّة التعليميّة[3]. وإنّ تقديمنا للمتعلّم على المعلّم له، باعتقادنا أكثر من مبرّر. فالمشهد التربويّ كان، مع مطلع الألفيّة الثالثة، مدار تحوّلات. وقد حدث تبادل في الأدوار التراتبيّة. فما عاد المعلّم محور العمليّة التعليميّة وإنّما بدا التركيز مكثّفا على المتعلّم. فهو الذي منه تنبثق إرادة فعل

1 **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، مرداد، سهام، ، 2015، ص 192-194. (نسخة رقميّة) "الديداكتيك : هو علم تدريس الموادّ و نقل المعرفة قصد بلوغ الأهداف المنشودة... موضوعه التدريس بصفة عامّة، أو بالتحديد تدريس التخصّصات الدراسيّة المختلفة؛ من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها؛ وكيفيّة تدريس مفاهيمها ومشاكلها وصعوبات اكتسابها".

https://drive.google.com/file/d/0B8YBxLCt_kr-SFc3VUd2eUdtZDg/view

2 المعلّم أحد مكوّنات العمليّة التعليميّة (الأهداف والمتعلّم والطريقة والمحتوى ونمط التواصل).

3 ويعرف عند علماء الديداكتيك ب triangle didactique. لمعرفة أعمق، انظر:

Le système didactique : Introduction à la didactique , Karine Robinault ,– Master Didactiques et Interactions Octobre 2006, p. 10

http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique.pdf

وانظر خاصّة **مثلّثات ميريو التعليميّة** (Triangle Didactique Meirieu)

https://www.google.tn/search?q=triangle+didactique+meirieu&sa=X&noj=1&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjxlbSX--LUAhWJQBoKHZHdAawQsAQIIg&biw=1366&bih=589

التعلّم، وهو الذي يفجّر طاقاته الإبداعيّة ويبني ذاته معرفيّا ويصوغ سلوكه التعلّميّ وفق غاياته. وللمعلّم مهمّة تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة عامّة يستوعبها المتعلّم ويستسيغها. وتُعرف عمليّة التحويل هذه، عند ذوي الاختصاص، بالنقل الديداكتيكيّ الذي "هو تحويل للمعرفة العالمة من حالتها الخامّ إلى معرفة للتدريس والتعلّم"[1].

تسعى ورقة البحث هذه إلى النظر في الإشكالات المنهجيّة الموصولة بتعليميّة[2] اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. ولما كان الموضوع متّسعٌ حيّزُه، كثيرةٌ مسائلُه، متشعّبةٌ فروعُه كان التوجّه إلى مسألة الالتباس الصوتيّ والصوريّ في حروف اللغة العربيّة. وقد أثبت الدرس التعليميّ اكتنازها بوضعيّات إشكاليّة أو وضعيّات-مشكلة على حدّ تعبير برصّو(Brousseau)[3]

إشكاليّة البحث: ما هي أهمّ السبل لتحويل المعرفة العالمة إلى معرفة عامّة تيسّر استيعاب الدرس الصوتيّ لمتعلّم اللغة العربيّة من غير الناطقين بها؟

نتوخّى خطّة نستهلّها بمدخل مفهوميّ ونثنّي بعلوم اللغة العربيّة: دواعي التعلّم ومهاراته ونثلّث بالمقطع التعليميّ وآليات الاشتغال اللغويّ فيه. ثمّ نختم باستنتاجات.

1. مدخل مفهوميّ:

إنّ لضبط المفهوم أثرا بالغا في العقد التواصليّ. لذلك ننظر في مفاهيم الألفاظ التالية: اللغة والإشكال والمنهج والوضعيّة-المشكلة.

1.1. اللغة:

- اللغة في **لسان العرب**: "اللُّغة: اللِّسْنُ، وحَدُّها أَنها أَصوات يُعبِّر بها كلّ قوم عن أَغراضِهم، وهي فُعْلةٌ من لَغَوْت أَي تكلَّمت"[4].

نحتفظ من هذا التعريف بكون اللغة أصواتا وظيفتها التعبير عن أغراض الناس. والوظيفة التعبيريّة تقتضي انتباها للمسألة الصوتيّة التي إن لم تؤخذ بعين الاعتبار وقع الالتباس في المعاني. وها هنا تنبثق بعض إشكالات المنهج.

-واللغة في **المعجم الوسيط**: "اللغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم... ويقال: سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم"[5]. وما يلاحظ هنا أنّ **المعجم الوسيط** رغم كونه حديثا نسبيّا، ورغم تطوّر الجهاز المفاهيميّ في اللغة العربيّة لم يتجاوز تكرار ما ورد في **لسان العرب**.

2.1. الإشكال:

---

[1] **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، مرداد، سهام، م. س، ص 15.

[2] والتعليميّة يقابلها تباعا في اللسانين الفرنسيّ والإنقليزيّ : Didactic- Didactique

عرّف محمّد الدريج الديداكتيك في كتابه **تحليل العمليّة التعليميّة** :"هي الدراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقليّ المعرفيّ أو الانفعاليّ الوجدانيّ أو الحسّ-حركيّ المهاريّ..."نقلا عن **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، فريق عمل: جمال الحنصالي وعلي الموسوي وسام عمار وعلي سعود حسن ومحمد الشيخ حمود، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم- مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص 100.

[3] a-didactique بتعبير برصّو (Guy Brousseau)، فرنسيّ معاصر من أعلام التعليميّة (Didactique).

4 **لسان العرب**، ابن منظور، أبو الفضل، ط 1، لبنان، دار صادر، 1300هـ، ج 15مادّة: (ل-غ-و)، صص 251-252.

5 **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربيّة، ط 4، مصر، مطبعة الشروق الدوليّة، 1425هـ-2004م، ص 831.

– الإشكال[1] في **لسان العرب**: " **أَشْكَل** الأمر: التبس... ومنه قيل للأَمر المشتَبه **مُشْكِلٌ**. وأَشْكَل عَلَيَّ الأَمرُ... وكل مُخْتَلِطٍ **مُشْكِلٌ**... وحَرْف **مُشْكِلٌ**: مُشْتَبِهٌ ملتَبِس"[2]. تشي المعاني الدائرة حول لفظ الإشكال بالوقوع في الخلط والالتباس اللذين يستوجبان معايير لتحقيق الوضوح والبيان.

– والإشكال في **المعجم الوسيط**: "الأمر يوجب التباسا في الفهم... المشكل: الملتبس"[3]. نسجّل إضافة تتمثّل في ربط الإشكال بمسألة الفهم. وها هنا نقترب بالمفهوم من الدلالة التي تتّصل بمنهجيّة تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

3.1. المنهج:

– المنهج في **لسان العرب**: " نهج: طريقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ واضِحٌ... والجمعُ نَهجاتٌ ونُهُجٌ ونُهُوجٌ... وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسبيلٌ مَنْهَجٌ: كَنَهْجٍ. ومَنْهَجُ الطريقِ: وضَحُه. والمِنهاجُ: كالمِنْهَجِ". احتفى ابن منظور بمادّة(ن–هـ–ج). فشقّق اللفظ. ولكنّه لم يخرج عن معنى الطريق الواضح. وما الطريق عندنا سوى المنهج وما الوضوح سوى النجاعة في التعاطي مع إشكالات المنهج ذاته.

– والمنهج في **المعجم الوسيط**: "نهج الطريقُ وضُح واستبان... المنهاج: الطريق الواضح... الخطّة المرسومة (محدثة) ومنها منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوها... النهج البيّن الواضح"[4]. نحتفظ من هذا التعريف ب"الخطّة المرسومة" التي تدلّ على أنّ المنهج ليس مجرّد طريق واضح وإنّما هو تخطيط له بدء ومنتهى وتتقدّم مراحله وفق نسق مخصوص وتخضع لتدرّج. فتبتدئ بالأبسط وصولا إلى المركّب...

– المنهج اصطلاحا: وممّا جاء في تعريفه أنّه "كلّ الخبرات التربويّة والثقافيّة والاجتماعيّة التي يتلقّاها التلميذ في المدرسة أو غيرها..."[5]. يمكننا القول إنّ المنهج هو جملة الإجراءات التي يوظّفها كلّ من المعلّم والمتعلّم عند التعليم والتعلّم. وهو، من هذه الزاوية عنصر من عناصر العمليّة التعليميّة جامع بين طرفيها الرئيسيّين. ويمكننا أن نسجّل استيعاب المنهج للمتعلّم أيضا. وهذا من مستحدثات مفهوم المنهج.

أفضى هذا النظر في مفهوم كلّ من اللغة والإشكال والمنهج إلى تبيان الصلة الدلاليّة بين هذه الألفاظ الثلاثة، ولاسيّما في مجال التعليم والتعلّم. إذ على المعلّم والمتعلّم إدراك جوهر عمليّة نقل اللغة من باثّ مختصّ فيها ومتلقّ يروم اكتسابها. وبين البثّ والتقبّل أو النقل والاكتساب تنجم علاقات جدليّة بين طرفي عمليّتي التعليم والتعلّم. هذه العلاقات المتعدّدة والمتنوّعة والمتجدّدة هي التي تتطلّب خطّة ما،

---

1 نشير هنا إلى أنّ الوعي بالإشكالات المنهجيّة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يعدّ من القضايا التي شغلت المختصّين في هذا المجال. ونذكر على سبيل المثال، مجموعة من المقالات التي حواها، بين دفّتيه، كتاب **اللغة العربيّة في تركيا**، تأليف مجموعة من الأكاديميّين، تحرير: محمود محمّد قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، ط1، 2016/1438. وتحديدا في المحور الثالث منه. ومن هذه المقالات نذكر: الأسود، حسين، **مُشكلاتُ تَعلُّمِ اللغةِ العربيةِ في تركيا وحُلولٌ مُقترحةٌ لها**. والخولي، كريم فاروق، **مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلّها**، وصنوبر أحمد، **أهمّ مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين= =بغيرها في تركيا :ملاحظات ميدانية**، و عبد الحميد، علي عبد الواحد، **مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:كليات الإلهيات في تركيا أنموذجا "قلب الصفّ هو الحلّ"**. وهذا يبرهن على أهمّيّة طرح إشكالات المنهج وأولويّته.

2 ابن منظور، **لسان العرب**، م. س، ج 11، صص356–357.

3 **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربيّة، م. س، ص491.

4 **المعجم الوسيط**، م. س، ص 957.

5 **أساسيّات المنهج وتنظيماته**، عبد الموجود، محمد عزّت، وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت، صص 9–10.

نطلق عليها تسميات من نوع: منهج ومنهجيّة ومنهاج. على الباثّ والمتلقّي الوعي بأنّ هذه الخطّة منتَج مشترك بينهما. يختار الباثّ منهجا يراه مناسبا لنقل المعرفة اللغويّة إلى متلقّ معلوم عنده. ويتفاعل المتلقّي مع ذلك المنهج بطريقة أو بأخرى فتنجم إشكالات ما كان الباثّ ليعلمها مسبقا وإن كان عليه أن يفترض، نظريّا، وقوعها قبل إجرائها. ونرى أنّ هذه الإشكالات يمكن أن تجد حلولا لها في الوضعيّات-المشكلة. فما الوضعيّة-المشكلة؟

4.1. الوضعيّة المشكلة: نشير أوّلا إلى أنّ مفاهيم التعليميّة كثيرة ولكن نذكر ما غلب استعماله منها[1]: العقد الديداكتيكيّ (le contrat Didactique) ومستوى صياغة المفهوم (Niveau de formulation d'un concept) والنقلة الديداكتيكية (Transposition didactique) والنموذج الديداكتيكي (Modèle didactique) والهدف- العائق (Obstacle-Objectif) والوضعيّة-المشكلة (Problème-Situation)... ونرى أنّ هذا المفهوم التعليميّ الأخير يتناسب كثيرا مع المسألة المراد، هنا، البحث فيها.

إنّ التعريف بالوضعيّة-المشكلة يستدعي النظر في مفهوم الوضعيّة وإن بصيغة الجمع: "الوضعيّات التعليميّة : وهي كلّ "مشكلة تمثّل تحدّيا بالنسبة إلى المتعلّم وتمكّنه من الدخول في سيرورة تعليميّة نشيطة وبنّاءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحلّ منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلّم إلى مستوى معرفي أفضل"[2].

وتمتاز الوضعيّة التعليميّة بكونها وضعيّة مثلّثة تجمع بين ثلاثة أقطاب: المتعلّم والمعلّم والمعرفة. وهي غير متكافئة من حيث النوع والانتظارات.

وقد ذاع صيت برصّو(Brousseau) في مجال الوضعيّات التعليميّة[3]. فهذا روبار نوارفليز (Robert Noirfalise) يقرّر:"... مساهمته في حقل الديداكتيك ... تتمثّل في نظريّة الوضعيّات التعليميّة"[4]. وقد تعدّدت الوضعيّات عنده تعدّد نعت: الوضعيّة الفعليّة والأساسيّة والخاصّة، مثلا، وتعدّدت كذلك تعدّد إضافة: وضعيّات تواصل، مثلا، وكذلك جاءت في علاقة مزجيّة: وضعيّة-مشكلة[5].

وقد عبّر عن هذه الكثرة المتكاثرة في الوضعيّات، مقارنا إيّاها بالعلوم الوسائل التي تتحكّم فيها. فقال: "إنّ الوضعيّات أكثر عددا وتعقيدا من المعارف والعلوم التي بواسطتها نراقبها..."[6]. إلى جانب هذا، لفت برصّو الانتباه إلى عمل المعلّم. ففي معرض حديثه عن الأسس النظريّة في النقطة (ج) رأى أنّ "المنهجيّة تؤدّي، طبيعيّا، إلى البحث عن أنظمة التنظيم التي "يجب" أن يتدخّل فيها فاعل بصفة

---

1 انظر للتعرّف على دلالاتها في: **موقع علوم التربية**: http://ykadri.ahlamontada.net/t362-topic

2 مرداد، سهام، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، م. س ، ص 449.

3 وكانت في أوّل نشأتها في مجال الرياضيّات. ثمّ وظّفت في مختلف المجالات التعليميّة.

4 ***L'œuvre de Guy Brousseau***, Noirfalise, Robert, APMEP, no 452, p. 310-311.

5 ***Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Mathématiques [math]***, Brousseau, Guy, Université Sciences et Technologies - Bordeaux I, 1986, p. 19-61.

6 ***La théorie des situations didactiques*** , Brousseau, Guy, Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal A paraître dans « ***Interactions didactiques*** » (Genève) , 1979, p. 6.

مسؤوليّته كمعلّم". وانشغل برصّو بدور المعلّم[1] وكذلك المأسسة[2] في المحاضرات التي كان يقدّمها"[3]. بل إنّه بشّر بعلميّة التعليميّة الممكنة حين قال: "التعليميّة تسير باتّجاه العلم"[4]. وهذا من الأهمّيّة بمكان.

ولكن، ما الوضعيّة- المشكلة؟ هي وضعيّة تعلّم، تعرض صعوبة، وعلى المتعلّم إيجاد حلّ لها: وضع المتعلّم في مشكلة تقتضي حلاّ.

ولِم الوضعيّة-المشكلة؟ تتعدّد دوافع اختيارها. ومنها نذكر: تقوّية دافعيّة التفكير عند المتعلّم وربطه بالمحيط وتمكينه من وسائل التعلّم الذاتيّ[5] ومنحه القدرة على توظيف ملكاته المادّيّة والمعرفيّة في عمليّة التعلّم. ويشترط فيها أن تكون: جديدة ومفهومة عند المتعلّم مدركة، وقابلة لأن تحلّ فرديّا أو جماعيّا ويتطلّب حلّها استثمار المكتسبات السابقة. ومن هنا يكون أثرها في المعلّم والمتعلّم بيّنا. إذ يتحوّل المعلّم من ملقّن إلى ملاحظ وموجّه. ويتحوّل المتعلّم من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها أو على الأقلّ مساهم في إنتاجها. لذلك "ينتظر المعلّمون شيئا ما من التلامذة. وينتظر التلامذة شيئا ما من المعلّم. وهذا "شيئا ما" يتناول التعليم والتعلّم. والعقد، نتيجة التفاوض الضمنيّ، يحدّد الوضعيّة التعليميّة"[6]. ومن هنا يكون بناء التعلّمات مرتبطا ببناء الوضعيّات إن لم يكن نتيجة حتميّة لها. وهذا ما دعا إلى "بناء وضعيّات-مشكلة في المسار التعليميّ"[7].

وسنحاول الاستئناس بهذا المفهوم الأخير في عملنا هذا، رغم قلّة زادنا في المفاهيم التربويّة دلالة وإجراء. وقبل تفعيل هذا المفهوم نرى من المفيد التأشير على دواعي تعلّم اللغة العربيّة ومهاراته. فذلك يفرز إشكالات كثيرة تصاغ، لحلّها، وضعيّات-مشكلة.

2. علوم اللغة العربيّة: دواعي التعلّم ومهاراته

علوم اللغة العربيّة المعلومة بالضرورة هي: الصوتيّات والمعجم والرسم والخطّ والصرف والاشتقاق والنحو والعروض والبلاغة والدلالة والأدب... ولسنا نروم استعراضها هنا وإنّما نريد تأكيد سمة التشبيك بينها. ونعني بذلك التواشج الكائن فعلا بينها، بحيث تثار إشكالات كثيرة بسبب التباس هذه العلوم في ذهن المتعلّم وخاصّة إن كان من غير الناطقين باللغة العربيّة. ولا ريب أنّ هذه الإشكالات تمسّ المنهج بدرجة أولى. لهذا وجب الوعي، عند كلّ من المعلّم والمتعلّم بدواعي تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها.

---

[1] هناك اهتمام خاصّ بكفاءة المعلّم والشروط التي ينبغي توفّرها فيه ليكون كفء. انظر: **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيقي**، رزيقة، محدب، و حمامة كريم، جامعة تيزي وزو:

http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8917/1/6.pdf

[2] institutionnalisation

[3] http://guy-brousseau.com/2376/le-role-du-maitre-et-l%E2%80%99institutionnalisation-1984/#more-2376

[4] Brousseau Guy, ***Le rôle du maitre et l'institutionnalisation*** cours de I 'Ecole d'Eté de Didactiques des Mathématiques. 1984 (PDF), p. 2.

[5] انظر أصنافها في: **التدريس نماذجه ومهاراته**، زيتون، كمال عبد الحميد، عالم الكتب، القاهرة، 2003، من ص 346-353.

[6] ***Le contrat didactique : Attentes du professeur et des élèves dans le cadre de l'enseignement***, *Karine Robinault , Cours M2 R didactiques et interactions, Novembre 2008 . (Power point)*

[7] ***Problem-Learning, Philosophical and Didactic Perspectives on Problematization***, Martian, Nicoleta, The Joural Of Didactics, V 1, N°. 1, December 2009, p. 9.

** The Journal of Didactics (JoD) مجلّة أكاديميّة رقميّة تصدرها جامعة رومانيا:

1.2. دواعي التعلّم

تُطرح إشكالات المنهج في التعليم انطلاقا من وجوب التمييز بين سؤالين اثنين مدارهما على مبرّرات االتعلّم والتعليم. ومتى تعدّدت المبرّرات تعدّدت المناهج اقتضاء. السؤالان هما: لِمَ تعلُّمُ العربيّة؟ ولم تعليمها؟ فأمّا السؤال الأوّل فزاوية النظر فيه هي المتلقّي. وحاجته إلى العربيّة هي التي تبرّر اختياره لها مادّة تعلّم. ولما كانت مبرّرات الاختيار كثير عددها شديد تنوّعها، ارتأينا الاقتصار على ثلاثة، أوّلها: المبرّر العلميّ المحض: للتكلّم بها أو لفهم من يتكلّم بها أو لقراءة ما كتب بها. تعلّم العربيّة يمثّل قيمة مضافة يمكن توظيفها عند الحاجة. وثانيها: المبرّر العلميّ الدينيّ[1]: ويكون بوجهتين: وجهة التعرّف على مبادئ الدين الإسلاميّ لغايات معرفيّة أو بحثيّة مقارنيّة أو جدليّة برهانيّة: دعما أو تفنيدا ووجهة ممارسة الإسلام عقيدة وعبادة[2] ومعاملة. وثالثها: المبرّر العلميّ المتنوّع بحسب المجالات: الاقتصاد أو الاجتماع أو السياسة أو الفنّ. ومن الفنّ ما يتّصل بتعلّم الخطّ العربيّ[3].

أمّا سؤال: لِم تعليم العربيّة؟ فزاوية النظر فيه هي الباثّ: وله هو الآخر مبرّراته في تعليم العربيّة. منها: مبرّر علميّ محض، يتمثّل في نشر اللغة العربيّة وإن علم أنّ الذي يعلّمه العربيّة خصمٌ قد يوظّفها ضدّه. ومبرّر علميّ وظيفيّ، ويتعلّق بالوظيفة التي يمارسها. فهو إذ يعلّمها غيرَه يكون ممارسا لعمل اختصّ فيه وأُنيط بعهدته تكليفا وظيفيّا. ومبرّر دعويّ يكون فيه تعليم العربيّة للغير داخل منظومة الدعوة إلى معرفة تراث العرب والمسلمين، واللغة العربيّة جزء منه، أو الإسلام ومتعلّقاته: النصّ والعلوم المتعلّقة بذلك النصّ. وقد تلتقي هذه المبرّرات في تجربة واحدة يخوضها معلّم العربيّة إزاء طرف أو أطراف معلومة وجهتها الإديولوجيّة ويكون المعلّم فيها قاصدا تبليغ رسالة ما.

إنّ تواشج علوم العربيّة يطرح إشكالات منهجيّة تساهم عمليّة التعرّف على دواعي تعلّمها في إيجاد حلول له، ويقتضي، استتباعا، جملة من المهارات التي تؤمّن عمليّة التعلّم.

2.2. مهارات التعلّم

يعرض مؤلّفو **التعلّم**[4] بعض الأسس التي تنهض عليها العمليّة التعلّميّة، كالدافعيّة(الفصل الخامس)، وتعليم المفاهيم(الفصل السادس)، والتذكّر(الفصلان السابع والثامن). وهي كما يبدو أسس عامّة. ويقترحون لقياس الدافعيّة ثلاثة أقيسة: قياس مستوى التعلّم،

1 فصلنا هذا المبرّر عن غيره من المجالات لصلة اللغة العربيّة بالمشغل الإسلاميّ دينا وحضارة. ويذهب البعض إلى أنّ هذا المبرّر مقدّم على غيره من المبرّرات عند نسبة كبيرة من المقبلين على تعلّم العربيّة من غير الناطقين بها.

2 كوجوب نطق الشهادة بصيغتها العربيّة وكذا قراءة القرآن وكذا قراءة سورة الفاتحة في الصلاة. فالترجمة لا تجزي المعنى الأصليّ.

3 لقي الخطّ العربيّ، وهو أحد علوم اللغة العربيّة، اهتماما واسعا وخاصّة في العصر الحديث. ويثمّن الرسّام الإسبانيّ بابلو بكاسّو(Picasso, Pablo-Ruiz)(1881-1973) ريادة الخطّ العربيّ في مختلف وجوه الإبداع الفنّيّ. ومن أقواله: إنّ أقصى نقطة أردت الوصول إليها في فنّ الرسم وجدتُ الخطّ العربيّ قد سبقني إليها منذ أمد بعيد". وكذا الشأن مع الشاعر الفرنسيّ بودلير (Baudelaire, Charles)(1821-1867). وفي اليابان، اليوم، احتفاء خاصّ بالخطّ العربيّ من وجهة نظر فنّيّة إبداعيّة (Honda Koichi). انظر مثلا: http://onorient.com/calligraphie-arabe-latteinte-labsolu-6147-20140724.

4 **التعلّم**، سارنوف.أ مدنيك، وهوارد. ر بوليو، وأليزابيث. ف. لوفتس، ترجمة: محمّد عماد الدين إسماعيل، مراجعة: محمّد عثمان نجاتي، ط 3، القاهرة، دار الشروق، 1989. وعنوانه الأصليّ:

Learning, Sarnoff A. Mednick, (Foundations of Modern Psychology Series · Prentice-Hall foundations of modern psychology series). with, Howard R. Pollio, Elizabeth F. Loftus. Edition, 2, illustrated. Publisher, Prentice-Hall, 1973. (Ed. 1, 1965).

ونسق التعلّم، واجتياز العقبات[1]. ويضبطون قياس الذاكرة بالاسترجاع والتعرّف ويكون بتمييز المتعلّم لِما رآه ممّا لم يره، وإعادة التعلّم[2] قصد تحيين المعلومة. وأمّا أسباب النسيان الذي هو العجز عن الاسترجاع، فتكون باندثار المعلومة بمفعول الزمن أو الالتباس أو التداخل[3].

ومن مهارات التعلّم المقترحة في العمل الإجرائيّ الفرديّ أو الفِرَقيّ أن يكون بالتوازي: تُقدَّم التعليمة الواحدة في وقت واحد لكلّ فرد أو لكلّ فرقة، أو أن يكون بالتسلسل: تُقدَّم التعليمة الواحدة أو المختلفة للأفراد أو للفرق بالتناوب.

ومن مهارات التعلّم المقترحة في استعادة العمل الإجرائيّ أو ما يطلق عليه: تقنيات التذكّر اعتماد طريقة التسميع أو التصوير. إذ للتسميع تأثير أشدّ فعاليّة من مجرّد قراءة المادّة. ويقوم بهذه المهارة المعلّم والمتعلّم كلاهما. وأمّا التصوير فيكون عرضا أو إنجازا من لدن كلّ من المعلّم والمتعلّم. وللصورة دور كبير في تحسين الذاكرة وتقوية عمليّة التذكّر. العالم اليوم هو عالم الصورة[4]. بل إنّها تتجاوز وظيفة تحسين الذاكرة وتقويتها إلى انخراطها في مختلف المحطّات التعليميّة. لذلك "من الصعب على أيّ منظومة تربويّة ألاّ توظّفها في مضامينها ومحتوياتها ومناهجها التعليميّة"[5]. ولكن وفق أيّ صيغة تقدّم المادّة المعرفيّة؟

3. المقطع التعليميّ وآليات الاشتغال اللغويّ فيه

يقتضي تحليل الوضعيّة–المشكلة[6] التركيز على المتعلّم. وذلك من خلال اعتبار شخصيّته والدفع إلى المبادرة والعمل التشاركيّ وروح النقد. ويبقى دور المعلّم مقتصرا على المشاركة في التعلّم الذاتيّ وتقويمه.

هناك ثلاث تقنيات توظّف في تحليل الوضعيّة–المشكلة. وهي المدخلات والعمليّات والمخرجات. وهي بلغة السؤال: بِم ندخل الدرس؟ وماذا ننجز فيه؟ وبِم نخرج منه؟ إنّ هذه التقنيات تنسجم مع مراحل المقطع التعليميّ(Séquence Didactique).

1.3. المقطع التعليميّ

ما المقطع التعليميّ؟ هو وَحدة تعليميّة. لها منهج ومادّة وهدف ومدى. أمّا المنهج فتنظّم وفقه الأنشطة ويبنيه المعلّم بناء افتراضيّا ليكون قابلا للتعديل كلّما اقتضت الحاجة ذلك. وأمّا المادّة فيتمّ اختيارها بناء على مخطّط تعليميّ سنويّ يضبط مسبقا. وأمّا الهدف فهو إقدار المتعلّم على تلك المادّة تفاعلا وإنتاجا، مع مراعاة خصوصيّته المطلبيّة والثقافيّة والعمريّة والنفسيّة. وأمّا المدى فلا يُحدّ بعدد الحصص

---

1 المرجع نفسه، ص 104 وما يليها.

2 م. ن، صص 144-146.

3 م. ن، ص 152.

4 وقد تفتّقت العلوم اللسانيّة الحديثة عن علم سيميائيّة الصورة. والخطّ، كما هو معلوم، صورة، فيمكن من هذه الجهة الإفادة من هذا العلم في بحث متقدّم لتمثّل الخطّ العربيّ.
انظر: السيّد، أسامة زكي، **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة"**.
/http://www.alukah.net/library/0/52673
وله أيضا: **سيميائيّة الصورة في كتب تعليم اللغة العربيّة، نحو استثمار تيبوغرافيّ أمثل في مواقف التعلّم واكتساب اللغة العربيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها**، (لم نعثر عليه بعد)
انظر كذلك: **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة،: http://platform.almanhal.com/Details/Book/22735

5**نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة**، السيّد، أسامة زكي، م. س.

6 وتعرف أيضا بالوضعيّة– المسألة.

التعليميّة وإنّما بحسب تحقيق الأهداف. فمتى تحقّقت نشأ مقطع تعليميّ جديد. ويقترح كارل روجيرز (Rogers, Carl) [1] خمس محطّات في المقطع التعليميّ. وهي: المؤْضَعَة، والإنماء (تدرّج التعلّمات)، وتطبيق الإنماء، والإدماج، والتقويم.

وفي الموضعة يكون العرض- الإثارة- الاستكشاف-التمثّل-التحفيز. وفي الإنماء يكون تحويل المعرفة العالمة إلى عامّة، اختيار الأسانيد وتنويعها والتدرّج في عرضها واعتماد وضعيّات-مشكلة. وفي التطبيق تكون الملاحظة والتحليل والتركيب ومعالجة النقائص. وفي الإدماج تكون النقلة من الفرد إلى المجموعة ومن بيئة التعلّم إلى خارجها: البيت-الشارع-السوق-المطار... وفي التقويم يكون تشخيص المكتسبات تشخيصا آنيّا وزمانيّا.

ما يلاحظ أنّ هذه المحطّات تختلف، نوعيّا، عن المراحل المألوفة أو التقليديّة التي تبتدئ بالتمثيل (تقديم الأمثلة)، ثمّ التحليل، والتعرّف على الضابط اللغويّ، ثمّ يكون التطبيق الجزئيّ فالتطبيق الكلّيّ. ويختم بالإعداد المنزليّ. غير أنّ مرحلة التكليف المنزليّ مهمّة للمتعلّم عموما ولغير الناطق بالعربيّة بصفة خاصّة. فهي تمثّل شكلا من أشكال التواصل بين المتعلّم والمعرفة، وهي تحيّن المعلومة. وتكسب عمليّة التلقّي اللغويّ سمة التسلسل والاسترسال. فالمعلّم يستشرف الدرس القادم انطلاقا من ذلك التكليف المنزليّ.

2.3. آليات الاشتغال اللغويّ:

سنكتفي هنا بالإشارة إلى الآليّات التي نراها فعّالة لحلّ إشكالات منهجيّة في التعاطي مع الأصوات العربيّة خلال العمليّة التعليميّة-التعلّميّة[2].

وقبل النظر في الآليّات الممكن اعتمادها في عمليّة الاشتغال اللغويّ الصوتيّ نشير إلى أنّ مسألة تعلّم الأصوات العربيّة لغير الناطقين باللغة العربيّة تطرح إشكالات كثيرة يتواشج فيها الصوت والصورة. ويمكن تصنيف هذه الإشكالات من خلال إجراء مقارنة بين أصوات اللغة الأمّ وأصوات اللغة العربيّة: إلى أصوات مماثلة وأصوات شبيهة وأصوات أخرى لا تتوفّر عليها تلك اللغة الأمّ. هذا نوع أوّل من التصنيف. وأمّا النوع الثاني فيتعلّق بالصوت الواحد مقارنة بأصوات أخرى شبيهة به من اللغة العربيّة. وأمّا التصنيف الثالث فيتّصل بالصوت الواحد ونطقه في حالي الانفصال والاتّصال. وأمّا التصنيف الرابع فمداره على الصوت الواحد بدخول الحركات عليه القصيرة منها والطويلة. إنّ إقدار المتعلّم على إجادة نطق أصوات اللغة العربيّة هو المدخل الأوْلى والأؤكد لتعلّم هذه اللغة الأجنبيّة بالنسبة إلى المتعلّم فإتقانها. وإنّ معرفة الألفاظ والتراكيب والقواعد لا تغني شيئا عن تعلّم الأصوات تعلّما صحيحا. إذ تظلّ جهود المتعلّم دون الأداء الصحيح لتلك اللغة في

---

1 أمريكيّ معاصر اشتهر بكتاباته في مجال التعليميّة والبيداغوجيا. من كتبه نذكر:

Liberté pour apprendre ?, Rogers,Carl, Dunod, Paris-Bruxelles-Montréal, 1972. /***Enseigner et apprendre***, Education Nationale n° 22, 1962, 12-14.

2 ارتأينا أن تكون العلاقة بين الوظيفة التعليميّة والوظيفة التعلّميّة مزجيّة أي باعتماد المطّة في كتابتهما متجاورتين لأنّهما كوجهين لقطعة نقديّة واحدة. فهما تجريان في زمن واحد، وتتفاعلان أخذا وعطاء، ولا تكون نجاعة أيّ منهما دون الأخرى.

غياب نطق سليم لأصواتها. وقد يصبح متعلّم اللغة العربيّة من غير الناطقين بها قادرا على الكتابة والقراءة، على أهمّيتهما[1] في تلك اللغة ولكنّه يبقى عاجزا عن فهم ما يسمع وغير قادر على التكلّم السلس والسليم بها.

إنّ ظفر المتعلّم بنطق سليم يمرّ حتما عبر عمليّة اكتساب لنطق أصوات قد تفتقر إليها لغته الأمّ. فلا يكون جهازه النطقيّ إذّاك مرنا ومطوّعا لنطق تلك الأصوات الأجنبيّة عن اللغة الأمّ. لذلك ينبغي أن ينصرف جهد المعلّم والمتعلّم كليهما إلى اكتساب القدرة على النطق بالأصوات الجديدة واكتساب القدرة على التمييز بين المتقارب منها صوتا أو صورة. ولكن لا ينبغي إجراء الأصوات مقتطعة لأنّ اكتشافها داخل حيّز الاستعمال أيسر تدرّبا وأفضل نتائج.

ومن آليّات الاشتغال اللغويّ[2] التي تحقّق أهداف الدرس الصوتيّ، وإن بنسبة ما، نذكر:

1. التركيب: وقيمة هذه الآليّة تكمن في أنّها تستجيب لمتطلّبات الاستعمال اللغويّ. وذلك عبر توفير جملة من الملفوظات: أصوات/ كلمات/ مركّبات... ولا يعني هذا فصل الصوت عن سياقه التركيبيّ وإنّما يؤخذ الصوت في اللفظ المستعمل لأنّ الصوت، معزولا، لا يمثّل فائدة تعليميّة بالنسبة إلى المتعلّم. ومن أشكال التركيب الصوتيّ: ربط الصوامت(الحروف) بالصوائت(الحركات). يطلق على هذه الحروف الحروف الهجائيّة المنطوقة[3]. وهي:

أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و لا ي

2.التقليب: وهو الذي جاء به الخليل بن أحمد الفراهيديّ. الغاية من هذه الآليّة النظر في الإمكانيّات الصحيحة من عدمها. ولما كان المتعلّم قليل الزاد المعجميّ لكونه من غير الناطقين بالعربيّة كان على المعلّم أن يؤكّد الاختيار أو يرفضه. من ذلك: تقليب (ح-ر-ب) الذي ينتج ما يلي: حرب-حبر-بحر-برح-ربح-رحب[4].

3.الاستبدال: وهو آليّة في صلة مباشرة بالدرس الصوتيّ العربيّ. وقد تفطّن لها أعلام ذوو باع في مجال اللغة. ويبدو أنّه لا مناص لتطوير علم الأصوات العربيّة الحديث من النظر في ما تزخر به مصنّفات اللغة العربيّة من إفادات ومقترحات تتّصل بدراسة الأصوات العربيّة. ومن ذلك مثلا علما الإبدال والإتباع. وقد صنّف فيهما أبو الطيّب اللغويّ[5](ت351هـ) كتابيه: **الإبدال** و**الإتباع**. فوضع قاعدة في الإبدال يقول فيها: "الحرف الأضعف يُقلب إلى الأقوى، ولا يُقلب الأقوى إلى الأضعف"[6]. ومن الإتباع ما يلحق اللفظ بما يناسبه صوتيّا.

1 "إنّ القراءة... هي بداية التحليل وهي تعبير عن حالة وعي معرفيّ أوّليّ بالنسق الاتّصاليّ". انظر: **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة، م. س، ص 80.

2 نذكر هنا عددا معتبرا منها قصد التعرّف على مزاياها ودون تصوّر إجرائها دفعة واحدة. وإنّما توزّع حسب الحاجة إليها على مراحل المقطع التعليميّ.

3 عددها تسعة وعشرون حرفا. وقد اعتمد نصر الدين بن عاصم الليثيّ(ت90هـ) في ترتيبها على تشابهها في الخطّ. ونَقّطها حتّى يتمّ تمييزها.

4 لا حاجة للمتعلّم في المرحلة الأولى إلى التمييز الدلاليّ. بل يكتفي بأن يكون واعيا بأنّها مختلفة من جهة المعنى.

5 وهو عبد الواحد بن علي الحلبي، له، كذلك: **مراتب النحويّين** و**شجر الدرّ** و**الأضداد** و**المثنّى**. انظر ترجمته في: **الأعلام**، الزركلي، ط15، دار العلم للملايين، بيروت 2002، ج 4، ص176.

6 **الإبدال**، اللغويّ، أبو الطيّب، تحقيق عزّ الدين التّنوخي مطبوعات المجمع العربيّ، دمشق ، 1960-1961،ج1، ص 17.

ومثاله: حيّاك وبيّاك/غضّ بضّ/هياط ومياط/ما عنده خير ولا مير[1]. إنّ هذا الطرح الصوتيّ يعدّ، بمقياس علم الأصوات اليوم، متقدّما لصفة الدقّة فيه. وأمّا الاستبدال الذي نقترح هنا فيكون باختيار بدائل صوتيّة تحدث تغييرا في الدلالة. ويمكن أن يطبّق الاستبدال أيضا في المفردات والوظائف أيضا. ومن أمثلة الاستبدال في أصوات الكلمة المحدِث للالتباس المنتج لوضعيّة-مشكلة:

- علم –ألم- قلم-... (استبدال الصوت الأوّل)

-عرم- عزم-عدم-...(استبدال الصوت الثاني)

-علف-علب-علق... (استبدال الصوت الثالث)

4.التحويل: ويكون في الجنس(مذكّر/مؤنّث) وفي العدد[2](مفرد/مثنّى/جمع). وبالتقدّم في الدرس يكون التحويل في الأعمال اللغويّة: الإثبات/ النفي-التقرير/الاستفهام-الأمر/النهي...

5.التوسعة: وتكون في الدرس الصوتيّ بتقصّي أكبر عدد من المفردات التي تراعي حضور الصوت في مواضع مختلفة(بداية الكلمة ووسطها وآخرها) وبتصويت متعدّد(حركة قصيرة وطويلة مع تنوّع الحركات). وتكون التوسعة، كذلك، في إثراء الملفوظ تركيبا كان أو جملة، بالصفات والمحدّدات الزمانيّة والمكانيّة والحاليّة أو الموصولات...

6.الوصل والفصل في النطق: اعتماد النطق المقطعيّ في تثبيت الأصوات والتمييز بين الحركات: -عَ/لَ/م – عُ/لُو/م –عَا/لِ/م – عِلْ/م. وبالتقدّم في الدرس يصبح الوصل بين الكلمات(ال الشمسيّة والقمريّة) والمركّبات(الإضافة والجرّ مثلا) والجمل(الابتداء والاستئناف والجمل العرضيّة) والنصّ(مسألة التنغيم والنبرة). وجميعها أعمال صوتيّة.

7.المرجع: البحث عن مرجع لتلك المفردة. إذ ينبغي الحرص على قيمة المفردة في الاستعمال. فالهدف هو إكساب المتعلّم مهارات اللغة العربيّة: سماعا ونطقا، قراءة وكتابة.

* في الاستعمال: في أيّ وضعيّة تُستعمل؟ ما المجالات التي يمكن أن يرد فيها هذا اللفظ؟

* المعجم: كلمات أخرى تنتمي إليها من حيث الدلالة: معجم الزمان/ المكان/الألوان/الحركة/ الطبيعة/الفقه...

*الاشتقاق[3]: كلمات أخرى تنتمي إليها من حيث الصيغة: اسم الفاعل/اسم التفضيل...أو من حيث الجذر(بحر-بحريّ-أبحر/ بحر-حبر-حرب...)

*السياق: دلالة الملفوظ بحسب السياق الذي ورد فيه (مثال جاهز): المرجع السياقيّ: علم الرياضيّات/ علم الفقه / الحياة اليوميّة... مفهوم

1 **الإتباع**، اللغويّ، أبو الطيّب، تحقيق وشرح وتقديم: عز الدين التنّوخي، مجمع اللغة العربية، دمشق،1961، الصفحات تباعا: 91/86/22/24.

2 دون إثارة مسألة الإعراب في المثنّى. فالأفضل الاشتغال في حال الابتداء أي الرفع.

3 الحرص على تقديم المادّة دون ذكر المصطلحات. والمتعلّم يدرك، بالملاحظة والمقارنة، مسألة الاشتقاق مثلا.

الجبر مثلا.

8.آليّة الكتابة والمحو: من المحو الجزئيّ إلى المحو الكلّيّ تدريجيّا. طريقة فعّالة لترسيخ الدالّ والمدلول معا في الذاكرة صوتا وصورة.

9. آليّة ملء الفراغ: تساعد هذه الآليّة في تملّك القدرة على معرفة الاختيارات الممكنة ثمّ استخلاص الاختيار الأفضل من بين تلك الاختيارات الممكنة.

وهناك آليّات أخرى تأخذ شكل الألعاب[1] وأخرى يفرضها عصر المعلوماتيّة هذا. ولعلّها أن تكون متاحة عند المتعلّم قبل المعلّم. ولكن لا تظهر قيمة هذه الآليّات في العمليّة التعليميّة إلاّ متى أُجريت في مواضع الحاجة. فلا تطبّق آليّا أو دفعة واحدة لأنّها اختيارات وتنويعات تثري الدرس اللغويّ ولا سيّما الصوتيّ منه الذي يقوم على مهارة التمييز.

1.2.3. التمييز الصوتيّ: ترتبط الأصوات بالنطق. والنطق يقتضي معرفة بمخارج الحروف وصفاتها[2]. ولكن هذا الاقتضاء لا ينبغي أن يتجاوز المعلّم صاحب الاختصاص. وما هو مطلوب في هذه المرحلة من المقطع التعليميّ أن تكون مسألة المخارج والصفات ماثلة في نطق المعلّم ظاهرة في طريقة خطابه[3]. ولا ينجح الدرس الصوتيّ ما لم يتمّ التوافق الكلّيّ بين السمعيّ والنطقيّ. فلا يطالب المتعلّم بالتمييز السمعيّ ما لم يجد تمييزا نطقيّا من المعلّم.

يجد المتعلّم نفسه في وضعيّة –مشكلة: الالتباس بين الصوت الهدف والصوت البديل. تظهر ثنائيّات صوتيّة: مثل: الهمزة/العين – الهاء/الحاء– السين/الصاد– التاء/الطاء– الكاف/القاف– الدال/الضاد– الضاد/الظاء– الخاء/الغين– الثاء/الفاء– الزاي/السين– الجيم والشين. وهذا الالتباس في النطق يجد مبرّره في مخارج الحروف. انظر الرسم التالي[4]:

1 **المناهج التربويّة الحديثة: مفاهيمها– عناصرها– أسسها– عملياتها**، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، ط 13، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2016. (تناول في الباب الخامس متعلّقات المنهج التربويّ الحديث. ومدارها فصول خمسة تناولت على التوالي: إطار المنهاج ومبدأ التعلّم بالألعاب وعلاقة الوسائل والمتعلّم والمعلّم بالمنهاج)

2 وهو علم دقيق. وقد حظي باهتمام كبير من لدن القدامى والمعاصرين لصلته المتينة بقراءة القرآن الكريم.

3 حتّى إنّ ابن الجزريّ أشار في ألفيّته إلى رياضة الفكّ. انظر: **طيبة النشر في القراءات العشر**، ابن الجزري، شهاب الدين، تحقيق: محمد تميم الزعبي، دار الهدى، جدّة، 1414هـ/1994.

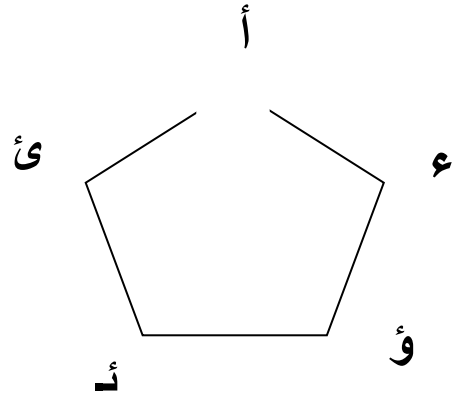
4 https://mortb.com/pics/626.png

وهناك من المعاصرين المهتمّين بتعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من يرى وجوب تدريس صوت واحد في الدرس الواحد، وألاّ يجمع المعلّم بين تعليم الصوت وشكل كتابته. وهذا باعتقادنا يجانب الصواب من جهات ثلاث. أوّلها أنّ توجيه الاهتمام في حصّة كاملة إلى صوت واحد يولّد الملل ويحوّل المتعلّمين إلى آلات تصويت. وثانيها أنّ تعلّم الصوت الهدف والصوت الملتبس به، كما هو بيّن في الثنائيّات المتقدّمة، يفيد أكثر، لأنّ المقارنة تتقدّم بالدرس بشكل أفضل. وثالثها أنّ بيان الصلة بين الصوت وشكله أفضل لتعلّم الصوت لأنّ المتعلّم يستفيد من الربط بين الدالّ ومدلوله. فيترسّخ الصوت في ذهنه منذ البدء. وكلّما نطق به أو سمعه أو رآه مكتوبا طابق بين الصوت وصورته.

2.2.3. التمييز الصوريّ: كلّ شكل تظهر فيه صور كتابة الحرف الذي بمجرّد النطق به يتحوّلا صوتا، يمثّل وضعيّة مشكلة على المتعلّم إيجاد حلّ لها. سيقع في التباسات عديدة ومتنوّعة. وهذا في حدّ ذاته مفيد في اكت ا قدرة تمييزيّة متينة وفي وقت قياسيّ.

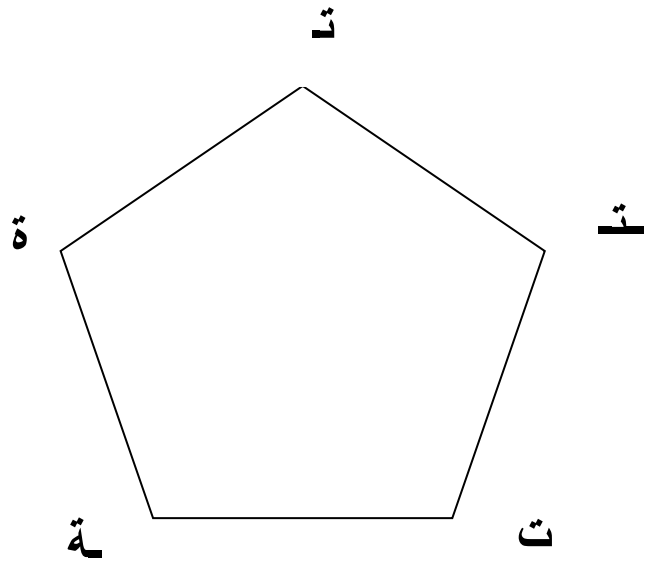
1. تنويعات الصورة في الصوت الواحد

* صور كتابة الهمزة



أحمد – ماء – لؤلؤ – بئر– لؤي

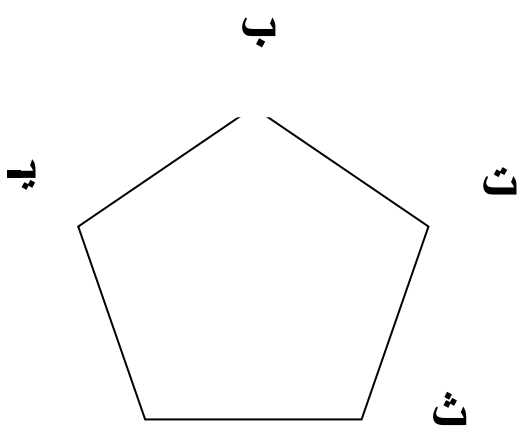
* صور كتابة التاء



تركيا – توت – بثينة – زهرة

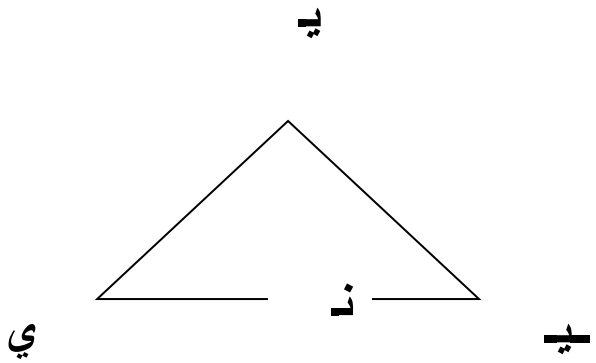
2. تنويعات الصوت في الصورة الواحدة:

* الباء وما يشاكلها

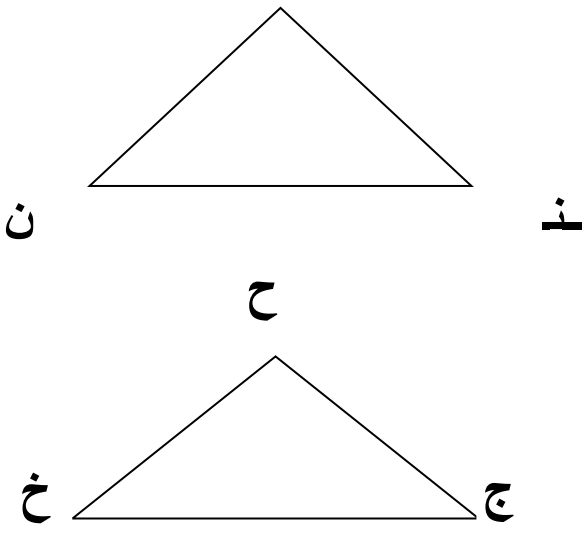


باب– بيت– تبن– بثينة – حياة– يد – يثرب – ثواب–نادر– نور

- صور كتابة الياء



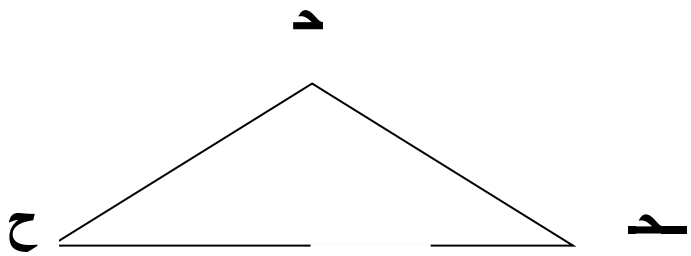
- صور كتابة النون



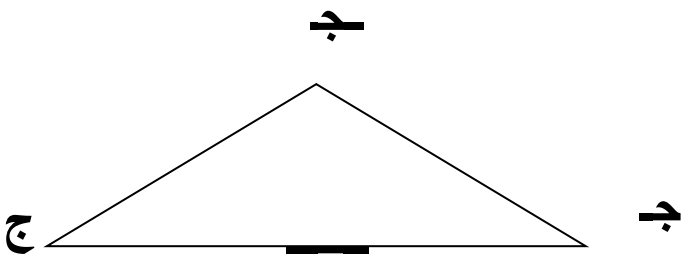
* الحاء وما يشاكلها

حبيب – جمال – حجّاج – خليل – صلاح– جلال

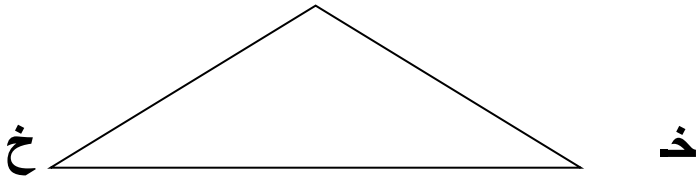
- صور كتابة الحاء



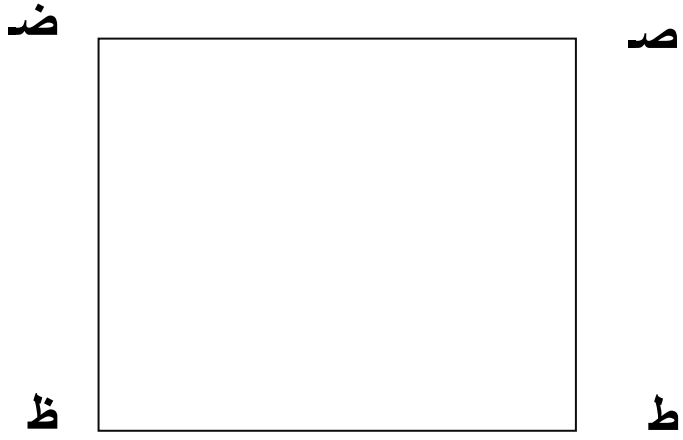
- صور كتابة الجيم



- صور كتابة الخاء

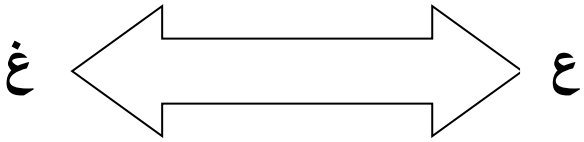


* الصاد وما يشاكلها

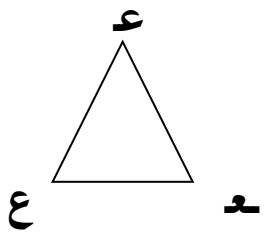


صالح – وضّاح – طارق – ظافر– طريف

* العين والغين



*صور كتابة العين



عبير – وديع – بديعة – غفران – بليغ– رغد – رعد

* الدال والذال

دلال – وديع – وداد – دريد – نذير – ذكرى

* الراء والزاي

رباب – مروة – أبرار– زينب – زكي– عزيز

* السين والشين

سمير– شيراز– نورس– نسيم– شيماء – وسام–شهرزاد

كلّ نقطة من نقاط تناول الأصوات تثير إشكالات منهجيّة في بناء الدرس وفي عرض الأصوات وفي تركيب الصوت والصورة وفي استيعاب الصوت في حيّزه اللفظيّ وفي تمثّل الصورة التي يرد عليها الصوت من خلال رتبته في اللفظ: في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها. وكلّ شكل من الأشكال المتقدّمة يطرح على المتعلّم وضعيّة–مشكلة، ويدفعه إلى إيجاد حلّ لها بشكل انفراديّ أو جماعيّ. وتلك مزيّة

الوضعيّة–المشكلة التي تنهض على جهد المتعلّم الذي يكون فيها مستهدفا بشكل مباشر: يسعى إلى البحث عن الحلّ مبادرا ومواجها المشكل ومتحمّلا المسؤوليّة، واثقا في ذاته معلّما إيّاها.

4. الخاتمة: (استنتاجات وتوصيات)

*** استنتاجات:**

1. أَشْكَلَة المعرفة: إنّ تحويل المعرفة إلى مشكلة يعدّ أهمّ إجراء لتوليد الرغبة عند المتعلّم. فهو يوقظ في المتلقّي الحيرة وينبّه ملكاته الإدراكيّة ويحدث تغييرا في سلوكه المعرفيّ ويكسبه مهارات مطلوبة بذاتها.

2.الفعل التربوي بناء: يتدرّج باتّجاه هدف مرسوم وانطلاقا من مكتسبات سابقة. إنّه فعل معقلن لأنّه يصل النتائج بأسبابها. وهو عمل مهندس لأنّه يخضع لتخطيط وتنظيم. وهو غائيّ لأنّه يضبط أهدافه قبل أن ينشأ. وليس عجيبا أن يكون موصولا بتأثيرات مختلفة (الأسرة، والمحيط ، والتقاليد الثقافيّة، وبنية المتعلّم النفسيّة).

3. المعالجة التعليميّة تنشأ زمن الدرس ولكن ينبغي النظر فيها قبله باعتبارها افتراضات ممكنة. ولذلك، يصبح من الممكن ضبط المقاربة المنهجيّة التي تتغيّى تنمية القدرات الفرديّة للمتعلّم خارج قاعة الدرس. بل يجب أن يتحوّل كلّ فضاء يجمع بين المعلّم والمتعلّم إلى فضاء تعليميّ–تعلّميّ. مع الأخذ في الاعتبار أن لكلّ لغة خصائصها الفنّيّة والثقافيّة. فبين اللغات كلّيّات تجعلها قابلة للإجراء المخبريّ. وأهمّ هذه الكلّيّات الأصوات وتشكّلاتها الصوريّة.

4. المقطع التعليميّ: له مزايا كثيرة: اعتماده يمنح المعلّم حرّيّة أكثر ومرونة أكبر في عمليّة النقل المعرفيّ. بل يجد فيه متعة التعليم. والمتعلّم هو الآخر يمكنه التفاعل الإيجابيّ بفضل تجدّد مراحل التلقّي المعرفيّ ويجد مساحة من التواصل مع المجموعة ومع المعلّم قد لا توفّرها، بالشكل الكافي، حصّة الدرس المضبوطة بِتَزمين محدّد. وأمّا القيمة المعرفيّة للمقطع التعليميّ فتتجلّى في جعل العمليّة التعليميّة مسترسلة في حلقات آخذ بعضها برقاب بعض.

5. ضرورة الربط بين الصوت والصورة التي يتشكّل وفقها. فالصورة، بما في ذلك صورة الصوت، بل أساسا هذه الصورة لكونها منطلقا تعليميّا، تخرج بالمتعلّم من فضائه الثقافيّ إلى فضاءات أخرى مختلفة وجديدة. يقول السيّد: "تعدّ الصورة أداة تربويّة ثقافيّة إنسانيّة.. بل هي أداة خصبة"[1]. إنّها بديل جيّد يغني عن الترجمة في عمليّات التواصل التعليميّ. لذلك تذهب يخلف إلى تفعيل علم الصورة: "تصلح السيمياء حاليّا لأن تكون وسيلة فعّالة لاستقصاء أنماط متنوّعة من عمليّات الاتّصال والتبليغ"[2].

---

1 **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائيّة الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة**، السيّد، أسامة زكي،. ص 3.
/http://www.alukah.net/library/0/52673

2 **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة، م. س، ص 10.

* **التوصيات:**

1. تكثيف العمل الفرقيّ داخل الدرس وخارجه وتحويل الفضاءات الخارجيّة إلى فضاءات تعليم وتعلّم.
2. التخلّي عن النماذج الجاهزة المسقطة على المتعلّم. وصناعة المتعلّم نماذجه وفق واقعه وثقافته.
3. تأهيل الأساتذة عمليّا لا تنظيريّا وتنمية كفاءاتهم باكتساب مهارات التعليم المطبّقة على عيّنات تعليميّة.
4. تحديد مقرّرات التعليم التي تراعي خاصّيّة التدرّج والخصوصيّة الثقافيّة عند المتعلّم.
5. إعداد معجم رقميّ عربيّ يجمع بين مهارات التعلّم: السماع والنطق والقراءة والكتابة(مشروع حضاريّ ينهض على تظافر جهود أهل الاختصاص في اللغة العربيّة وأهل الاختصاص في المعلوماتيّة).

هوامش البحث

1- **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، مرداد، سهام، ، 2015، ص 192-194. (نسخة رقميّة) "الديداكتيك : هو علم تدريس الموادّ و نقل المعرفة قصد بلوغ الأهداف المنشودة... موضوعه التدريس بصفة عامّة، أو بالتحديد تدريس التخصّصات الدراسيّة المختلفة؛ من خلال التفكير في بنيتها ومنطقها؛ وكيفيّة تدريس مفاهيمها ومشاكلها وصعوبات اكتسابها".

https://drive.google.com/file/d/0B8YBxLCt_kr-SFc3VUd2eUdtZDg/view

2- المعلّم أحد مكوّنات العمليّة التعليميّة (الأهداف والمتعلّم والطريقة والمحتوى ونمط التواصل).

3- ويعرف عند علماء الديداكتيك ب triangle didactique. لمعرفة أعمق، انظر:

Le système didactique : Introduction à la didactique , Karine Robinault ,– Master Didactiques et Interactions Octobre 2006, p. 10

http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique.pdf

وانظر خاصّة **مثلّثات ميريو التعليميّة** (Triangle Didactique Meirieu)

https://www.google.tn/search?q=triangle+didactique+meirieu&sa=X&noj=1&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjxlbSX--LUAhWJQBoKHZHdAawQsAQIIg&biw=1366&bih=589

4- **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، مرداد، سهام، م. س، ص 15.

5- والتعليميّة يقابلها تباعا في اللسانين الفرنسيّ والإنقليزيّ : Didactic- Didactique

عرّف محمّد الدريج الديداكتيك في كتابه "**تحليل العمليّة التعليميّة**" :"هي الدراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنيّاته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقليّ المعرفيّ أو الانفعاليّ الوجدانيّ أو الحسّ-حركيّ المهاريّ..." نقلا عن **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، فريق عمل: جمال الحنصالي وعلي الموسوي وسام عمار وعلي سعود حسن ومحمد الشيخ حمود، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم- مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص 100.

6- a-didactique بتعبير برصّو (Guy Brousseau)، فرنسيّ معاصر من أعلام التعليميّة (Didactique).

7-**لسان العرب**، ابن منظور، أبو الفضل، ط 1، لبنان، دار صادر، 1300هـ، ج 15مادّة: (ل-غ-و)، صص 251-252.

8- **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربيّة، ط 4، مصر، مطبعة الشروق الدوليّة، 1425هـ-2004م، ص 831.

9- نشير هنا إلى أنّ الوعي بالإشكالات المنهجيّة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يعدّ من القضايا التي شغلت المختصّين في هذا المجال. ونذكر على سبيل المثال، مجموعة من المقالات التي حواها، بين دفّتيه، كتاب **اللغة العربيّة في تركيا**، تأليف مجموعة من الأكاديميّن، تحرير: محمود محمّد قدوم، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، ط1، 1438/2016. وتحديدا في المحور الثالث منه. ومن هذه المقالات نذكر: الأسود، حسين، **مُشكلاتُ تَعلُّمِ اللغةِ العربيةِ في تركيا وحُلولٌ مُقترحةٌ لها**. والخولي، كريم فاروق، **مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلّها**، وصنوبر أحمد، **أهمّ مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا :ملاحظات ميدانية**، و عبد الحميد، علي عبد الواحد، **مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:كليات الإلهيات في تركيا أنموذجا"قلب الصفّ هو الحلّ"**. وهذا يبرهن على أهمّيّة طرح إشكالات المنهج وأولويّته.

10- ابن منظور، **لسان العرب**، م. س، ج 11، صص356-357.

11- **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربيّة، م. س، ص491.

12- **المعجم الوسيط**، م. س، ص 957.

13- **أساسيّات المنهج وتنظيماته**، عبد الموجود، محمد عزّت، وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت، صص 9-10.

14- انظر للتعرّف على دلالاتها في: **موقع علوم التربية**: http://ykadri.ahlamontada.net/t362-topic

15- مرداد، سهام، **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، م. س ، ص 449.

16- وكانت في أوّل نشأتها في مجال الرياضيّات. ثمّ وظّفت في مختلف المجالات التعليميّة.

17-***L'œuvre de Guy Brousseau***, Noirfalise, Robert, APMEP, no 452, p. 310-311.

18-***Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques***. ***Mathématiques [math]***, Brousseau, Guy, Université Sciences et Technologies - Bordeaux I, 1986, p. 19-61.

19-***La théorie des situations didactiques*** , Brousseau, Guy, Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal A paraître dans « ***Interactions didactiques*** » (Genève) , 1979, p. 6.

20- هناك اهتمام خاصّ بكفاءة المعلّم والشروط التي ينبغي توفّرها فيه ليكون كفءا. انظر: **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيقيّ**، رزيقة، محدب، و حمامة كريم، جامعة تيزي وزو:

http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8917/1/6.pdf

21-institutionnalisation

22-http://guy-brousseau.com/2376/le-role-du-maitre-et-l%E2%80%99institutionnalisation-1984/#more-2376

23-Brousseau Guy, ***Le rôle du maitre et l'institutionnalisation*** cours de I 'Ecole d'Eté de Didactiques des Mathématiques. 1984 (PDF), p. 2.

24- انظر أصنافها في: **التدريس نماذجه ومهاراته**، زيتون، كمال عبد الحميد، عالم الكتب، القاهرة، 2003، من ص 346-353.

25-***Le contrat didactique : Attentes du professeur et des élèves dans le cadre de l'enseignement***, *Karine Robinault , Cours M2 R didactiques et interactions, Novembre 2008 . (Power point)*

26-***Problem-Learning, Philosophical and Didactic Perspectives on Problematization***, Martian, Nicoleta, The Joural Of Didactics, V 1, N°. 1, December 2009, p. 9.

** The Journal of Didactics (JoD) مجلّة أكاديميّة رقميّة تصدرها جامعة رومانيا:

27- فصلنا هذا المبرّر عن غيره من المجالات لصلة اللغة العربيّة بالمشغل الإسلاميّ دينا وحضارة. ويذهب البعض إلى أنّ هذا المبرّر مقدّم على غيره من المبرّرات عند نسبة كبيرة من المقبلين على تعلّم العربيّة من غير الناطقين بها.

28- كوجوب نطق الشهادة بصيغتها العربيّة وكذا قراءة القرآن وكذا قراءة سورة الفاتحة في الصلاة. فالترجمة لا تجزي المعنى الأصليّ.

29- لقي الخطّ العربيّ، وهو أحد علوم اللغة العربيّة، اهتماما واسعا وخاصّة في العصر الحديث. ويثمّن الرسّام الإسبانيّ بابلو بكاسّو(Picasso, Pablo-Ruiz)(1881-1973) ريادة الخطّ العربيّ في مختلف وجوه الإبداع الفنّيّ. ومن أقواله: إنّ أقصى نقطة أردت الوصول إليها في فنّ الرسم وجدتُ الخطّ العربيّ قد سبقني إليها منذ أمد بعيد". وكذا الشأن مع الشاعر الفرنسيّ بودلير (Baudelaire, Charles)(1821-1867). وفي اليابان، اليوم، احتفاء خاصّ بالخطّ العربيّ من وجهة نظر فنّيّة إبداعيّة (Honda Koichi). انظر مثلا: http://onorient.com/calligraphie-arabe-latteinte-labsolu-6147-20140724.

30- **التعلّم**، سارنوف.أ مدنيك، وهوارد. ر بوليو، وأليزابيث. ف. لوفتس، ترجمة: محمّد عماد الدين إسماعيل، مراجعة: محمّد عثمان نجاتي، ط 3، القاهرة، دار الشروق، 1989. وعنوانه الأصليّ:

Learning, Sarnoff A. Mednick, (Foundations of Modern Psychology Series · Prentice-Hall foundations of modern psychology series). with, Howard R. Pollio, Elizabeth F. Loftus. Edition, 2, illustrated. Publisher, Prentice-Hall, 1973. (Ed. 1, 1965).

31- المرجع نفسه، ص 104 وما يليها.

32- م. ن، صص 144-146.

33- م. ن، ص 152.

34- وقد تفتّقت العلوم اللسانيّة الحديثة عن علم سيميائيّة الصورة. والخطّ، كما هو معلوم، صورة، فيمكن من هذه الجهة الإفادة من هذا العلم في بحث متقدّم لتمثّل الخطّ العربيّ. انظر: السيّد، أسامة زكي، **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة"**. http://www.alukah.net/library/0/52673/

وله أيضا: **سيميائيّة الصورة في كتب تعليم اللغة العربيّة، نحو استثمار تيبوغرافيّ أمثل في مواقف التعلّم واكتساب اللغة العربيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها**، (لم نعثر عليه بعد)

انظر كذلك: **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة،:

http://platform.almanhal.com/Details/Book/22735

35- **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة**، السيّد، أسامة زكي، م. س.

36- وتعرف أيضا بالوضعيّة- المسألة.

37- أمريكيّ معاصر اشتهر بكتاباته في مجال التعليميّة والبيداغوجيا. من كتبه نذكر:

Liberté pour apprendre ?, Rogers,Carl, Dunod, Paris-Bruxelles-Montréal, 1972.

/***Enseigner et apprendre***, Education Nationale n° 22, 1962, 12-14.

38- ارتأينا أن تكون العلاقة بين الوظيفة التعليميّة والوظيفة التعلّميّة مزجيّة أي باعتماد المطّة في كتابتهما متجاورتين لأنّهما كوجهين لقطعة نقديّة واحدة. فهما تجريان في زمن واحد، وتتفاعلان أخذا وعطاء، ولا تكون نجاعة أيّ منهما دون الأخرى.

39-"إنّ القراءة... هي بداية التحليل وهي تعبير عن حالة وعي معرفيّ أوّليّ بالنسق الاتّصاليّ". انظر: **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة، م. س، ص 80.

40- نذكر هنا عددا معتبرا منها قصد التعرّف على مزاياها ودون تصوّر إجرائها دفعة واحدة. وإنّما توزّع حسب الحاجة إليها على مراحل المقطع التعليميّ.

41- عددها تسعة وعشرون حرفا. وقد اعتمد نصر الدين بن عاصم الليثيّ(ت90هـ) في ترتيبها على تشابهها في الخطّ. ونَقَّطها حتّى يتمّ تمييزها.

42- لا حاجة للمتعلّم في المرحلة الأولى إلى التمييز الدلاليّ. بل يكتفي بأن يكون واعيا بأنّها مختلفة من جهة المعنى.

43- وهو عبد الواحد بن علي الحلبي، له، كذلك: **مراتب النحويّين** و**شجر الدرّ** و**الأضداد** و**المثنّى**. انظر ترجمته في: **الأعلام**، الزركلي، ط15، دار العلم للملايين، بيروت 2002، ج 4، ص176.

44- **الإبدال**، أبو الطيّب اللغويّ، تحقيق عزّ الدين التّنوخي مطبوعات المجمع العربيّ، دمشق ، 1960-1961،ج1، ص 17.

45- **الإتباع**، اللغويّ، أبو الطيّب، تحقيق وشرح وتقديم: عز الدين التنّوخي، مجمع اللغة العربية، دمشق،1961، الصفحات تباعا: 91/86/22/24.

46- دون إثارة مسألة الإعراب في المثّنى. فالأفضل الاشتغال في حال الابتداء أي الرفع.

47- الحرص على تقديم المادّة دون ذكر المصطلحات. والمتعلّم يدرك، بالملاحظة والمقارنة، مسألة الاشتقاق مثلا.

48- **المناهج التربويّة الحديثة: مفاهيمها- عناصرها- أسسها- عملياتها**، توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، ط 13، دار المسيرة للطباعة والنشر، 2016. (تناول في الباب الخامس متعلّقات المنهج التربويّ الحديث. ومدارها فصول خمسة تناولت على التوالي: إطار المنهاج ومبدأ التعلّم بالألعاب وعلاقة الوسائل والمتعلّم والمعلّم بالمنهاج)

49- وهو علم دقيق. وقد حظي باهتمام كبير من لدن القدامى والمعاصرين لصلته المتينة بقراءة القرآن الكريم.

50- حتّى إنّ ابن الجزريّ أشار في ألفيّته إلى رياضة الفكّ. انظر: **طيبة النشر في القراءات العشر**، ابن الجزري، شهاب الدين، تحقيق: محمد تميم الزغبي، دار الهدى، جدّة، 1414هـ/1994.

51-https://mortb.com/pics/626.png

52- **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائيّة الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة**، السيّد، أسامة زكي،. ص 3.

http://www.alukah.net/library/0/52673/

53- **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة، م. س، ص 10.

قائمة المراجع

(دون ألف ولام التعريف وابن وأبو)

1. باللسان العربيّ

1. **تحليل العمليّة التعليميّة**، الدريج، محمّد، العين، دار الكتاب الجامعيّ، 2003

موقع علوم التربية: http://ykadri.ahlamontada.net/t362-topic

2. **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيقيّ**، رزيقة، محدب، و حمامة كريم، جامعة تيزي وزو:

http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8917/1/6.pdf

3. **الأعلام**، الزركلي، ط15، دار العلم للملايين، بيروت 2002.

4. **التدريس نماذجه ومهاراته**، زيتون، كمال عبد الحميد، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

5. **نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة"**، السيّد، أسامة زكي.

/http://www.alukah.net/library/0/52673

6. **أساسيّات المنهج وتنظيماته**، عبد الموجود، محمد عزّت، وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت.

7. **كتاب اللغة العربيّة في تركيا**، قدوم، محمود محمّد، (عمل جماعيّ: مجموعة من الأكاديميّن)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، ط1، 2016/1438.

8. **الإبدال**، اللغويّ، أبو الطيّب، تحقيق عزّ الدين التّنوخي مطبوعات المجمع العربيّ، دمشق، 1960-1961.

9. **الإتباع**.....، تحقيق وشرح وتقديم: عز الدين التنّوخي، مجمع اللغة العربية، دمشق،

10. **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربيّة، ط 4، مصر، مطبعة الشروق الدوليّة، 1425هـ-2004م

11. **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، مرداد، سهام، 2015، ص 192-194. (نسخة رقميّة)

12. **لسان العرب**، ابن منظور، أبو الفضل، ط 1، لبنان، دار صادر، 1300هـ.

13. **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**، جمال الحنصالي وعلي الموسوي وسام عمار وعلي سعود حسن ومحمد الشيخ حمود، فريق عمل: المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم- مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011.

14. **سيميائيات الخطاب والصورة**، يخلف، فائزة: http://platform.almanhal.com/Details/Book/22735

2. بغير اللسان العربيّ

15. ***Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Mathématiques [math]***, Brousseau, Guy, Université Sciences et Technologies - Bordeaux I, 1986.

16. ***La théorie des situations didactiques,*** ....., Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal A paraître dans « ***Interactions didactiques*** » (Genève) , 1979.
http://guy-brousseau.com/2376/le-role-du-maitre-et-l%E2%80%99institutionnalisation-1984/#more-2376

17. ***Le système didactique : Introduction à la didactique,*** Karine Robinault,– Master Didactiques et Interactions Octobre 2006, p. 10

http://icar.univ-lyon2.fr/equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique.pdf

18. ***L'œuvre de Guy Brousseau***, Noirfalise, Robert, APMEP, n° 452.

20. ***Problem-Learning, Philosophical and Didactic Perspectives on Problematization***, Martian, Nicoleta**,** The Joural Of Didactics, V 1, N°. 1, December 2009.

https://www.google.tn/search?q=triangle+didactique+meirieu&sa=X&noj=1&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwjxlbSX--LUAhWJQBoKHZHdAawQsAQIIg&biw=1366&bih=589

22.***Liberté pour apprendre?***, Rogers,Carl, Dunod, Paris-Bruxelles-Montréal, 1972. /***Enseigner et apprendre***, Education Nationale n° 22, 1962.

23. ***Learning*** , Sarnoff A. Mednick,(Foundations of Modern Psychology Series · Prentice-Hall foundations of modern psychology series). with, Howard R. Pollio, Elizabeth F. Loftus. Edition, 2, illustrated. Publisher, Prentice-Hall, 1973. (Ed. 1, 1965).