



دليل

لـ مَدْرَسَةِ وَمَدْرَسِ اللغة الأمازيغية

دليل

مَدْرَسَةِ وَمَدْرَسِ اللغة الأمازيغية

سلك التعليم الابتدائي

سلك التعليم الابتدائي

محمد البغدادي

بنعيسى يشو

بوشري البركاني

فاطمة أكتاو

عبد السلام خلفي

علي موريف

كمال أقا

ⵉⵏⵏⵓⵎⵉ ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ

ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ

ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ

ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ ⵙⵉⵎⵓⵏⵉⵙⵉⵔ

دليل مُدرّسة ومُدرّس اللغة الأمازيغية

سلك التعليم الابتدائي



ⵎⵓⵔⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ
ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ
ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ

دليل مُدرّسة ومُدرّس اللغة الأمازيغية سلك التعليم الابتدائي

مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

طبعة منقحة

2020

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

سلسلة دلائل رقم : 6

الكتاب	:	دليل مُدرّسة ومُدّرّس اللغة الأمازيغية
إعداد	:	كمال أقا، فاطمة أكناو، بوشري البركاني، محمد البغدادي، عبد السلام خلفي، علي موريف، بنعيسى يشو
الطبعة	:	طبعة منقحة 2020
الإيداع القانوني	:	2017 MO 2637
ردمك	:	978-9954-28-250-2
المطبعة	:	منشورات عكاظ – الرباط
		حقوق الطبع محفوظة للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

فهرس المحتويات

12	مقدمة
18	الفصل الأول : مرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية
19	تمهيد
19	1. المرجعيات المؤسسة لتدريس اللغة الأمازيغية
19	1.1. الوثيقة الدستورية
20	2.1. الخطب الملكية
21	3.1. الظهير المحدث والمُنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
22	2. المرجعيات التربوية
22	1.2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين
23	2.2. منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض
25	3. المرجعيات التنظيمية
25	1.3. اتفاقية الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية
26	2.3. المذكرات التنظيمية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية
28	3.3. القرارات والمراسيم الوزارية
28	4. وظائف اللغة الأمازيغية
29	5. تهيئة اللغة الأمازيغية وتدير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية
30	1.5. تهيئة اللغة الأمازيغية
31	1.1.5. التهيئة على مستوى تدبير الحرف
34	2.1.5. التهيئة على مستوى القواعد الإملائية
38	3.1.5. التهيئة على مستوى المعجم
39	2.5. تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية

42	 خلاصة
	الفصل الثاني: منهجية تعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات:
44	 المستوى الشفوي من الكفاية التواصلية
46	 تمهيد
46	 1. مقارنة التدريس بالكفايات: تعاريف ومفاهيم
47	 1.1. مفهوم المورد
47	 2.1. مفهوم الوضعية التعليمية
47	 3.1. مفهوم الوضعية المُشكلة
48	 2. الكفاية التواصلية
53	 3. تعريف الكفاية الشفوية
54	 1.3. مستوى الفهم الشفوي
55	 ◀ التصريف البيداغوجي لمكون الفهم الشفوي
55	 • مرحلة ما قبل الاستماع
57	 • مرحلة أثناء الاستماع
61	 • مرحلة ما بعد الاستماع
65	 2.3. مستوى التعبير الشفوي
66	 ▶ التصريف البيداغوجي لمكون التعبير الشفوي
66	 • مرحلة ما قبل الإنتاج
68	 • مرحلة أثناء الإنتاج
70	 • مرحلة ما بعد الإنتاج
74	 خلاصة
	الفصل الثالث: منهجية تعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات:
76	 المستوى الكتابي
78	 تمهيد

79	1. تعريف الكفاية الكتابية
79	1.1. مستوى الفهم الكتابي
80	1.1.1. المركبات الخمس للقراءة
80	الوعي الصوتي أو الفونولوجي
81	المبدأ الأبجدي
82	الطلاقة
83	المعجم
83	الفهم
87	2.1.1. نماذج لكيفية تنمية القراءة
87	طرائق تعليم القراءة للمبتدئين
87	• الطريقة التركيبية (الجزئية)
88	• الطريقة التحليلية (الكلية)
88	• الطريقة التوليفية
89	خطوات تدريس القراءة للمبتدئين (تعلم القراءة)
84	خطوات تدريس القراءة للمتقدمين (القراءة من أجل التعلم)
103	2.1. مستوى الإنتاج الكتابي
105	1.2.1. المستوى التقني (تعلم الكتابة)
106	• الخط
109	• النقل
109	• الإملاء
110	2.2.1. المستوى التدريبي (تعلم الكتابة)
111	• تمارين ملء الفراغات
111	• تمارين ترتيب عناصر الجملة
111	• تمارين تلخيص النص

111	• تمارين توسيع النص
113	3.2.1. تطوير استراتيجيات الكتابة
113	1.3.2.1. استراتيجية التخطيط
113	2.3.2.1. استراتيجية التنظيم
114	3.3.2.1. استراتيجية الربط
114	4.3.2.1. خطوات تدبير الإنتاج الكتابي
117	2. الأنشطة الداعمة للكفاية التواصلية
117	1.2. أنشطة النحو والصرف
119	2.2. الأنشطة الترفيهية
120	1.2.2. مراحل تدبير نشاط النشيد
121	2.2.2. مراحل تدبير نشاط الحكاية
121	خلاصة
122	خاتمة عامة
126	البيولوجيا
144	الملاحق
	• ملحق رقم (1): مجزوءة البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة
148	الأمازيغية
162	• ملحق رقم (2): مجزوءة الثقافة والأدب الأمازيغيين
176	• مسرد للمصطلحات البيداغوجية

تم إدراج اللغة الأمازيغية، باعتبارها مادة دراسية في سلك التعليم الابتدائي، بالمنظومة التربوية المغربية، انسجاماً مع ما جاءت به المرجعيات المؤسسة لهذا الإدراج، بمختلف مستوياتها، والتي تنصّ في مجملها على ضرورة تظافر الجهود بين المؤسسات الوطنية المعنية قصد توفير الظروف المناسبة لهذا الإدراج، سواء تعلق الأمر بتهيئة اللغة وإنتاج المراجع الأساسية فيها، أو بوضع وإعداد العدة البيداغوجية من دعائم ديداكتيكية وحوامل بيداغوجية كفيلة بتحقيق هذه الغاية.

ويأتي هذا الدليل لترصيد المكتسبات السابقة في مجال تعليم اللغة الأمازيغية، وفي مرحلة دقيقة تم فيها ترسيم اللغة الأمازيغية في الدستور المغربي الحالي (2011). كما يندرج في سياق إصدار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030) للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي التي أولت اهتماماً كبيراً لمجال التمكن من اللغات في الرافعة الثالثة عشر منها. وعلى مستوى اللغة الأمازيغية، باعتبارها لغة رسمية، أوصت الرؤية بضرورة تطوير وضعها في المدرسة، وتوطيد المكتسبات التي تحققت في مجال تعليمها وتعلمها، من خلال مواصلة الجهود الرامية إلى تهيئتها لسنياً وبيداغوجياً، كما جاء في المشروع المدمج رقم 7 الخاص بتطوير النموذج البيداغوجي، والوارد ضمن حافظة المشاريع المندجة التي تشغل عليها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، والهادفة إلى تفعيل الرؤية الاستراتيجية للإصلاح.

ويهدف هذا الدليل العملي الموجه إلى مدرّسات ومدرّسي اللغة الأمازيغية الممارسين بسلك التعليم الابتدائي إلى تعزيز وتنمية قدراتهم المهنية للقيام بالمهام المنوطة بهم، خاصة ما يتّصل بتخطيط وتدبير وتقييم وتقويم أنشطة اللغة الأمازيغية، وتمكينهم من امتلاك الطرائق والاستراتيجيات الكفيلة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلمين والمتعلّقات في شقيها الشفوي والكتابي.

وفضلاً عن ذلك، يتوخى هذا الدليل المساهمة في التكوين الذاتي للأطر التربوية للغة الأمازيغية، ودعم وتعزيز رصيدهم المعرفي في جملة من القضايا ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وثقافتها، لذا يمزج في محتوياته بين المضامين ذات الطابع النظري والعملي الإجرائي، والمضامين المعرفية ذات الصلة بالأمازيغية في مجالات التاريخ والحضارة والأدب والثقافة.

يتكون هذا الدليل من ثلاثة فصول ومُلاحقين ومُسرّد للمصطلحات البيداغوجية، وقائمة ببيبلوغرافية لأهم الكتب والمقالات التي اعتمدت في تأليفه، وأخرى مُساعدة لتعميق معارف المُدرّس(ة) في المجالات وثيقة الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية.

يقدم الفصل الأول المرجعيات المؤسّسة والتربوية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية، كما يبرز أهم الوظائف التي تترتب عن تدريسها انطلاقاً من تلك المرجعيات، مع توضيح الكيفية التي تم بها تأهيل وتهيئة هذه اللغة لسنياً على مستويات تدبير الحرف والقواعد الإملائية والمعجم لتيسير عملية تعليمها وتعلّمها. كما يشرح ويفسّر الطريقة المتبعة بيداغوجياً لتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية.

ومن أجل تمكين المُدرّسين والمُدرّسات للغة الأمازيغية، والفاعلين عموماً، من امتلاك الطرائق والاستراتيجيات الكفيلة بتعليم وتعلّم هذه اللغة، لاسيّما تلك المرتبطة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلمين والمتعلّقات في شقيها الشفوي والكتابي، يعالج الفصلان الثاني والثالث الطرائق والاستراتيجيات الخاصة بكل شق على حدة.

يركز الفصل الثاني المخصص للشق الشفوي من الكفاية التواصلية في البداية على أهم المفاهيم ذات الصلة بمقاربة التدريس بالكفايات، من خلال التعريف بالكفاية التواصلية في شقها الشفوي، بمكوناته الفهم والتعبير من الناحية النظرية معززة بدروس نموذجية لتدبير وتقويم مهارتي الاستماع والتحدث.

ويعالج الفصل الثالث المخصص للشق الكتابي من الكفاية التواصلية بمكوناته الفهم والإنتاج أهم الجوانب النظرية لتدريس مهارتي القراءة والكتابة، إذ يركز، على مستوى تعلم القراءة للمبتدئين، على المركبات الخمس للقراءة المتعارف عليها دولياً والمتمثلة في: الوعي الصوتي، والمبدأ الأبجدي، والطلاقة، والمعجم أو «الحصيلة اللغوية»، والفهم معززة بأمثلة توضيحية. كما يقدم نماذج لكيفية تنمية استراتيجيات القراءة عند المتقدمين عبر مراحلها الثلاث، ما قبل وأثناء وما بعد القراءة بنوع من المزج بين البعدين النظري والعملي.

أما على مستوى تنمية مهارة الكتابة، يستعرض الدليل أهم الخلاصات التي توصلت إليها الأبحاث في هذا المجال. ويقدم الأنشطة البيداغوجية الكفيلة بتحقيق نماء هذه المهارة

عبر المستويات التقني والتدريبي والإنتاجي معززة بدروس نموذجية لتدبير هذه الأنشطة. كما يقدم جُملةً من الأنشطة الداعمة من نحو وصرف وأنشطة ترفيهية، بهدف تنمية الكفاية التواصلية، بشقيها الشفوي والكتابي، على مستوى المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة. ويقترح الدليل شبكات للتحقق من مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من تحقق الكفاية التواصلية.

ومن أجل مساهمة هذا الدليل في التكوين الذاتي للأطر التربوية للغة الأمازيغية، ودعم وتعزيز رصيدهم المعرفي في جملة من القضايا ذات الصلة بالبعدين الثقافي والحضاري للغة الأمازيغية، تم تذييله بملحقين الأول حول البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية، والثاني حول مجال الثقافة والأدب الأمازيغيين. ويُشكل هذان الملحقان وثيقتين مُكمّلتين من الناحية المعرفية، من شأنهما تيسير عمل المدرس(ة)؛ نظراً لما تضمّنته من مُعطيات ومعارف يحتاجها أثناء تدبير وضعيات تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

وهكذا، يكون هذا الدليل العملي أداةً مُساعدة للمدرّس(ة) في القيام بمهامه التعليمية، ومساهمة علمية في مسار تمكين عموم الممارسين والفاعلين التربويين من تملك نظرة شاملة حول مختلف المرجعيات التي أسّس عليها إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وعن أهم التدابير والإجراءات التنظيمية واللغوية والبيداغوجية المتخذة في سبيل تيسير هذا الإدراج.

والمأمول أن يُشكل هذا الدليل قيمةً مضافةً للتراكم النوعي الحاصل على مستوى تطوير الممارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية، ولاسيّما ما يرتبط منها بالشق المهني، وبتحقيق جودة التعلّيمات.

المؤلفون

◦┐◦X◦O◦Λ ◦┐Ж┐◦O◦

Σ◦◦┐%|| | %◦H┐Λ | +%+H◦>+ +◦┐◦ЖΣ┐+

الفصل الأول

مرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية

تمهيد

يستمد إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية المغربية مرجعيته من العديد من النصوص ذات البعد الاستراتيجي كالخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، كما يجد هذا الإدراج مسوغاته في العديد من الوثائق ذات البعد التربوي كما هو الحال مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) ومنهاج اللغة الأمازيغية المتضمن في الكتاب الأبيض (2002)، ووثائق أخرى ذات طابع تنظيمي، تتجلى أساساً في اتفاقية الشراكة بين المعهد ووزارة التربية الوطنية، وكذا في مختلف المذكرات والقرارات التنظيمية الصادرة عن ذات الوزارة. وقد تعزز وضع اللغة الأمازيغية بأسمى وثيقة تتمثل في دستور المملكة لسنة (2011)، الذي بوأها مكانة اللغة الرسمية للدولة إلى جانب اللغة العربية.

خولت هذه المرجعيات للغة الأمازيغية مكانة ضمن المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ومكنتها من جملة من الوظائف التي يمكن أن نستشفها من خلال استقراء تلك المرجعيات. فما هي هذه المرجعيات؟ وما هي هذه الوظائف؟ وما هي التدابير التي تم القيام بها لتأهيل اللغة الأمازيغية قصد تسهيل عملية تعليمها وتعلمها؟ وكيف تم تدوير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية؟

1. المرجعيات المؤسسة لتدريس اللغة الأمازيغية

1.1. الوثيقة الدستورية

يعد دستور 2011 أول وثيقة دستورية تمنح اللغة الأمازيغية وضع اللغة الرسمية للدولة المغربية. بمقتضى الفصل الخامس الذي ينص على ما يلي:

«تعد الأمازيغية أيضاً لغة رسمية للدولة باعتبارها رصيداً مشتركاً لجميع المغاربة بدون استثناء»
(دستور 2011، الفصل الخامس، الفقرة الثالثة)

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة الأمازيغية قد تمكنت من تبوء مكانة اللغة الرسمية للدولة المغربية بفضل تضافر عدة عوامل من بينها:

- ✓ قرار الدولة المغربية تبني منظور جديد للثقافة ولتعليم اللغات يتوافق وغاية تحقيق المشروع المجتمعي الديمقراطي المنشود القائم على تأكيد الاعتبار للشخصية الوطنية ورموزها اللغوية والثقافية والحضارية؛
- ✓ الدعم المؤسساتي القوي الذي حظيت به المسألة اللغوية في المغرب بشكل عام، وعلى نحو خاص مسألة اللغة الأمازيغية وعلى أعلى مستوى (الخطب الملكية)؛
- ✓ التراكم الأكاديمي والعلمي والبيداغوجي الحاصل على مستوى تهيئة وإعداد اللغة الأمازيغية وتنميط حرفها وتدريسها، وذلك منذ إدراجها في النظام التربوي المغربي سنة 2003.

2.1. الخطب الملكية

يعتبر خطاب العرش لـ 30 يوليوز 2001 من الخطب الملكية الأولى التي مهدت للإدراج الفعلي للغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين، ومما جاء في هذا الخطاب ما يلي:

«...إدراج الأمازيغية لأول مرة بالنسبة لتاريخ بلادنا في المنظومة التربوية الوطنية... وحرصا منا على تقوية دعائم هويتنا العريقة؛ واعتبارا منا لضرورة إعطاء دفعة جديدة لثقافتنا الأمازيغية، التي تشكل ثروة وطنية، لتمكينها من وسائل المحافظة عليها والنهوض بها وتنميتها؛ فقد قررنا أن نحدث، بجانب جلالتنا الشريفة، وفي ظل رعايتنا السامية، معهدا ملكيا للثقافة الأمازيغية، نضع على عاتقه، علاوة على النهوض بالثقافة الأمازيغية، الاضطلاع بجانب القطاعات الوزارية المعنية بمهام صياغة وإعداد ومتابعة عملية إدماج الأمازيغية في نظام التعليم».

(مقتطف من خطاب 30 يوليوز 2001)

وفي خطاب أجدير لـ 17 أكتوبر 2001 الذي وضع فيه جلالته الطابع الشريف على الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، تم التأكيد على أن الأمازيغية «مسؤولية وطنية» و«ملك لكل المغاربة بدون استثناء»، فتم ربط الحفاظ عليها والنهوض بها بالمشروع «المجتمعي الديمقراطي الحداثي» الذي ينشد المغرب تحقيقه في مختلف المجالات التربوية والاجتماعية والثقافية والإعلامية الوطنية. كما حدد فيه المهام المنوطة بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

«...وفي هذا السياق فإن قيام المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالمهام المنوطة به في الحفاظ على الأمازيغية والنهوض بها وتعزيز مكانتها في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والاعلامي الوطني من شأنه ان يعطيها دفعة جديدة كتراث وطني يعد مبعث اعتزاز لكل المغاربة».

(مقتطف من خطاب 17 أكتوبر 2001)

كما أن اللغة الأمازيغية تبوأ مركز الصدارة ضمن المرتكزات السبع التي استند عليها خطاب 09 مارس 2011، والذي مهد للتعديل الدستوري، حيث جاء فيه ما يلي:

«...أولا: التكريس الدستوري للطابع التعددي للهوية المغربية الموحدة، الغنية بتنوع روافدها، وفي صلبها الأمازيغية، كرسيد لجميع المغاربة».

(مقتطف من خطاب 09 مارس 2011)

1.3. الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

شكل إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، بمناسبة خطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001، مرجعية أساسية أخرى تتضمن الأسباب الموجبة للنهوض بهذه الثقافة. وقد نص هذا الظهير على جملة من المبادئ التي تتوخى إعادة الاعتبار للغة والثقافة الأمازيغيتين والنهوض بهما بوصفهما مكونين أساسيين من مكونات الهوية المغربية، كما حددها هذا الظهير فيما يلي :

«إعداد خطط بيداغوجية في التعليم العام وفي جزء البرامج المتعلقة بالشأن المحلي والحياة الجهوية، وكل ذلك بانسجام مع السياسة العامة التي تنهجها الدولة في ميدان التربية الوطنية».

(الفقرة الرابعة من المادة الثالثة من الظهير الشريف رقم 1-01-299 (17 أكتوبر 2001)

وهكذا تضمن الظهير القاضي بإحداث وتنظيم هذا المعهد المواد والأحكام ذات العلاقة بالمهام المسندة إليه في مجال التعليم والتكوين وإنتاج الحوامل البيداغوجية. كما نص على ضرورة الاشتغال على نحو تشاركي مع باقي المؤسسات العمومية المعنية بهذه المجالات.

المشاركة «بتعاون مع السلطات الحكومية والمؤسسات المعنية في تنفيذ السياسات التي تعتمدها جالاتنا الشريفة وتساعد على إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية».

(المادة الثانية من الظهير الشريف رقم 1-01-299 (17 أكتوبر 2001)

ولم يقتصر إدراج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية على هذه المرجعيات المؤسّسة فقط، بل اعتمد كذلك على مجموعة من المرجعيات التربوية وهي: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض، والمرجعيات التنظيمية المتمثلة في اتفاقية الشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والمذكرات الوزارية.

2. المرجعيات التربوية

نقدم في هذه الفقرة المرجعيات التربوية ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وهي الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومنهاج اللغة الأمازيغية المتضمن في الكتاب الأبيض.

1.2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الوثيقة التربوية الأولى التي تشير إلى اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية. وقد اقتضت هذه الوثيقة على تحويل اللغة الأمازيغية وظيفة الاستئناس لتعلم اللغة العربية. وقد تم تعميق التصور الوارد فيه في النصوص المؤسسة السالفة الذكر خاصة الظهير الملكي المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. ومع ذلك يمكن أن نشير إلى أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين جاء بمقاربة تربوية تتوخى:

«تأصيل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة؛ ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية».

الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000)

وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أن إصلاح نظام التربية والتكوين، لا يمكن تحقيقه دون الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المسلمات من أهمها:

«جعل المتعلم بوجه عام، والطفل بوجه خاص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية والتكوينية» وذلك من خلال مدرسة مغربية وطنية جديدة «مفعمة بالحياة... ومفتوحة على محيطها... وفضاءها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي».

الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000)

وشكلت هذه الفلسفة المنطلق الأساس الذي بني عليه منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض (يونيو 2002)، ولاسيما ما يتصل منها بتأصيل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، وكذا انفتاح المدرسة المغربية على محيطها، حيث عمل منهاج على ترجمة هذا التصور إلى غايات ومبادئ واختيارات وتوجهات عامة، والتي على أساسها سيتم إدراج اللغة الأمازيغية وثقافتها في المنظومة التعليمية المغربية.

2.2. منهاج اللغة الأمازيغية الوارد في الكتاب الأبيض

جاء الكتاب الأبيض الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (2000) لأجراً السياسة التربوية التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تشكل فيه مراجعة المناهج والكتب المدرسية من المداخل الأساسية لتنزيل الإصلاح المنشود. وقد وضع الكتاب الأبيض في تصوره العام وفق مقاربة تستهدف تحقيق الغايات الكبرى المحددة لنظام التربية والتكوين، خاصة منها ما يتعلق بالتربية على قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

من الناحية البيداغوجية، اعتمد الكتاب الأبيض على المقاربة بالكفايات باعتبارها مقاربة جديدة تمكن المتعلم والمتعلمة من الكفايات التي من شأنها مساعدتهما على حل الوضعيات المشكلة التي تواجههما في مسارهما المدرسي والحياتي، وتشمل هذه الكفايات المستويات التواصلية والثقافية والمنهجية والاستراتيجية والتكنولوجية. وقد وُضع منهاج اللغة الأمازيغية تماشياً مع التصور الوارد في الكتاب الأبيض المشار إليه أعلاه، حيث نص على المستوى التربوي على الاعتزاز بالانتماء، والتربية على قيم المواطنة، وتشجيع الابداع، والاستقلالية الفكرية، كما جاء في الفقرة المتعلقة بالغايات والمبادئ داخل منهاج اللغة الأمازيغية:

«تقوية الوعي بالذات المغربية، ومقومات الشخصية الوطنية قصد تنمية ملكات الإبداع انطلاقاً من الذات والخروج من التبعية الفكرية وترسيخ روح المواطنة المغربية».

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

ولم يقتصر المنهاج عند هذا الحد، بل حدد جملة من الغايات والمبادئ الأخرى ذات البعد الثقافي الحضاري التي يتوخى تحقيقها، في نظامنا التعليمي بمختلف أسلاكه، التي منها تطوير قدرات المتعلمين وكفاياتهم الثقافية والحضارية المغربية في بعدها الأمازيغي،

والانفتاح على الثقافات العالمية من أجل ضمان انخراطهم الفعلي في مجالات الحياة العامة، مع تمثيلهم للمستجدات التكنولوجية والعلمية. ويتبرمج المنهاج هذه الغايات والمبادئ كما يلي:

«تمكين المتعلمين من الانخراط بفعالية أكبر في مختلف مجالات الحياة والإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين، مع التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى والتعامل إيجابيا مع المستجدات العلمية والتكنولوجية».

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

وحتى يتمكن منهاج اللغة الأمازيغية من المساهمة في تحقيق هذه الغايات والمبادئ الكبرى التي أعلن عنها والمشار إليها أعلاه، اعتمد جملة من الاختيارات والتوجهات ذات البعد البيداغوجي الكفيل بتمكين المتعلم والمتعلمة من الكفاية التواصلية في شقيها الشفوي والكتابي، وكذا ذات البعد التدريبي للغة الذي يتبنى مقاربة تدرجية في بناء اللغة المعيار، باستثمار مختلف أوجه اللغة الأمازيغية، واعتماد المعجم المشترك مع إغناؤه بمعجم جديد يغطي النقص الحاصل في اللغة، كما هو مبين أسفله.

- «تمكين المتعلمين من اللغة الأمازيغية نطقا وقراءة وكتابة ؛
- وضع كتب مدرسية موحدة، يتم تكييف معجمها، كلما كان ذلك ضروريا، مع الخصوصية الجهوية للغة ؛
- الانطلاق في وضع منهاج اللغة الأمازيغية من اللهجات الأمازيغية مع العمل بالتدريج على بناء لغة معيارية موحدة.»

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

أما فيما يخص المستفيدين من تعلم اللغة الأمازيغية، فيتعلق الأمر بجميع المتدربين (ناطقين بالأمازيغية وغير ناطقين بها) في مختلف الأسلاك التعليمية وفي كافة أرجاء الوطن. وهكذا، فقد ركز المنهاج على ضرورة :

«تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لجميع المتدربين في مجموع التراب الوطني وفي مختلف الأسلاك التعليمية مع مراعاة خصوصيات المتعلمين.»

(الكتاب الأبيض، منهاج اللغة الأمازيغية 2002)

وقد تعزّز هذا الوضع بتنصيب الرؤية الإستراتيجية للإصلاح التي أعدها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على إلزامية اللغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي كافة (الرافعة 13 من الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030).

ونظراً لما يستلزمه التصور التربوي المحدد في المنهاج من تدابير وإجراءات على المستوى التنظيمي، فقد باشرت الوزارة الوصية منذ 2003 عدداً من العمليات الأساسية شكلت ما يمكن تسميته بالمرجعيات التنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية.

3. المرجعيات التنظيمية

استناداً إلى النصوص المؤسسة وإلى الغايات والمبادئ والاختيارات والتوجهات العامة المحددة في منهاج اللغة الأمازيغية، تم اتخاذ جملة من الإجراءات التديرية تمثلت على الخصوص في توقيع اتفاقية إطار للشراكة بين مؤسسة المعهد والوزارة الوصية، وكذا في إصدار ترسانة مهمة من المذكرات الوزارية بالإضافة إلى عدد من القرارات والمراسيم والإجراءات الأخرى ذات الطابع التديرى أو التربوي.

1.3. اتفاقية إطار للشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية

تم توقيع اتفاقية إطار للشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية في 26 يونيو 2003. وقد جاءت هذه الاتفاقية لكي تضع الإطار العام للتعاون والشراكة بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ولتحدد دور الأطراف المعنية في مجال تدريس اللغة الأمازيغية في مجالات وضع خطط عمل مشتركة للنهوض بتدريس اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين وبحث سبل أجرائها وتقويمها وتطويرها، كما هو وارد في المادة الأولى المخصصة لموضوع الاتفاقية:

- «إعداد الدراسات والأبحاث التربوية المتعلقة بتدريس اللغة والثقافة الأمازيغيتين، ووضعها رهن إشارة الأطر التعليمية والتربوية المعنية؛
 - إعداد المناهج والبرامج والكتب والوسائل والوسائط الديدانكية المتعلقة باللغة والثقافة الأمازيغيتين، والحرص على تحسينها؛
 - ضمان التكوين الأساسي والمستمر للأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية؛
 - تبادل الخبرات ونتائج البحوث التي يقوم بها الطرفان في مجال تطوير مناهج تعليم اللغة الأمازيغية وتيسير سبل استعمالها كل في مجال اختصاصه؛
 - تنظيم ندوات وأيام دراسية مشتركة حول القضايا المتعلقة باللغة والثقافة الأمازيغيتين.»
- (اتفاقية إطار للشراكة، الموقعة في 26 يونيو 2003)

إضافة إلى المهام المشتركة بين الطرفين والمشار إليها أعلاه، تتكلف الوزارة بحصر اللوائح الخاصة بالمدارس والمستويات الدراسية وعدد المستفيدين من الدورات التكوينية من مفتشين وأساتذة، إضافة إلى توفير الموارد اللوجستكية والمادية الكفيلة بتغطية الجوانب التنظيمية والتأطيرية. أما المعهد فيسهر على إعداد وإنتاج الأدوات والوسائل البيداغوجية والمعدات الديدانكية، وإصدار المعاجم والقواميس المتخصصة مع الإشراف على تأطير الدورات التكوينية.

2.3. المذكرات الوزارية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية

أصدرت وزارة التربية الوطنية منذ 2003 مذكرات وزارية صاحبت عملية تدريس اللغة الأمازيغية في مرحلة التعليم الابتدائي على مستويات الإدراج، والتكوين، وتدريب استعمالات الزمن والتعميم وتسريع وتيرته على المستويين الأفقي والعمودي.

في ما يلي جدول لبعض المذكرات الوزارية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية.

مذكرة رقم	تاريخها	موضوعها	مضمونها
108	01 شتنبر 2003	إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية	التنصيب على الشروع في الإدماج؛ تدبير المنهاج داخل الفصول الدراسية؛ الدعوة إلى ضمان انخراط الأساتذة المكونين في تدريس اللغة الأمازيغية؛ العمل على تكثيف وتنويع أنشطة التأطير؛ بلورة اقتراحات كفيلة بالارتقاء بتدريس الأمازيغية.
82	20 يوليوز 2004	تنظيم الدورات التكوينية في بيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية	تحسين الخريطة المدرسية المعنية بتدريس الأمازيغية؛ تحديد تواريخ وعدد دورات التكوين.
90	19 غشت 2005	تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها	التنصيب على الإدماج الفعلي والجددي للغة الأمازيغية في المنظومة التربوية؛ العمل على إدراج الثقافة الأمازيغية في المناهج التربوية للمواد الدراسية الأخرى؛ ضمان التأطير والمراقبة التربوية؛ ضمان استمرار وتوسيع الأمازيغية أفقياً وعمودياً؛ تنظيم ثلاث دورات تكوينية في السنة، مدة كل واحدة منها خمسة أيام.
130	12 شتنبر 2006	تنظيم تدريس الأمازيغية وتكوين أساتذتها	اقتراحات على ضوء نتائج تقييم وضعية تدريس الأمازيغية خلال ثلاث سنوات: وضع تنظيم جديد للزمن الدراسي في مختلف مستويات التعليم الابتدائي، وتنظيم بنوي أسبوعي لمكونات درس اللغة الأمازيغية، وتنظيم مكونات المنهاج في أسدوسي السنة الدراسية؛ تدابير إجرائية على المستويين الجهوي والإقليمي؛ إدماج اللغة الأمازيغية في برامج التكوين الأساسي لمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.
133	12 أكتوبر 2007	إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية	ترصيد مضامين المذكرة 130 في مجال: تنظيم الزمن الدراسي؛ الإجراءات المعتمدة لتوسيع شبكة تدريس الأمازيغية على مختلف المستويات (المركزي والجهوي والإقليمي والمحلي).
116	26 شتنبر 2008	تنظيم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية	إجراءات تسريع وتيرة التعميم على مختلف المستويات (المركزي والجهوي والإقليمي والمحلي)؛ تنظيم دورات تكوينية لفائدة هيئة الإدارة والخلایا الجهوية؛ الالتزام بالساعات الثلاث المخصصة للأمازيغية؛ إخضاع تعلم الأمازيغية لنظام التقويم المعتمد في باقي المواد.
12/95	9 يوليوز 2012	تسريع وتيرة تدريس اللغة الأمازيغية بسلك التعليم الابتدائي	توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية واعتماد صيغة الأستاذة (ة) المتخصصة وجعله قراراً في البنية التربوية للوزارة.

وتعزيزا لترسيخ تدريس اللغة الأمازيغية وتعميمها في المسارات الدراسية وتكوين أطرها، أصدرت الوزارة الوصية قرارا وزيريا لتنظيم امتحانات الولوج والتخرج من مراكز التكوين، ومرسومين يتعلقان بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

3.3. القرارات والمراسيم الوزارية

بالإضافة إلى إقرار التكوين المستمر لفائدة الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية، لا بد من الإشارة إلى أن الاشتغال بصيغة التكوين الأساس في اللغة الأمازيغية تم بموجب القرار الوزيري الصادر بتاريخ 26 فبراير 2007 الذي يحدد نظام الدراسة والامتحانات لنيل دبلوم مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

وتفعيلا لمقتضيات البرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية على مستوى التكوين، تم بموجب المرسوم رقم: 2.11.672 الصادر بتاريخ: 23 دجنبر 2011 بشأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين فتح التكوين المتخصص في اللغة الأمازيغية ببعض هذه المراكز، كما أنه بموجب القرار رقم: 2199.12 بتاريخ 21 ماي 2012 تم تحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي (تخصص اللغة الأمازيغية).

4. وظائف اللغة الأمازيغية

تحوّل النصوص المؤسسية والمرجعيات التربوية والتنظيمية، السالفة الذكر، قيام اللغة الأمازيغية وثقافتها بجملة من الوظائف باعتبارها لغة رسمية مدرسة كمادة لكل التلاميذ المغاربة، ويمكن إجمال هذه الوظائف في ما يلي:

❖ الوظيفة السوسيوثقافية: تهدف هذه الوظيفة إلى جعل المتعلم(ة) منغرساً في ثقافته الوطنية الموحدة بروافدها المتعددة معتزاً بها، ومتمثلاً لقيم التعايش والتسامح واحترام الآخر وقبول الاختلاف؛

❖ الوظيفة التنموية: ترمي هذه الوظيفة إلى تمكين المتعلم(ة) من توظيف اللغة الأمازيغية بوصفها لغة متداولة في الحياة اليومية بمجموع التراب الوطني من جهة، وباعتبارها لغة الإبداع الثقافي والمعاملات الاجتماعية من جهة أخرى، وذلك قصد استثمارها للمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة؛

❖ الوظيفة المواطنة: تتمثل هذه الوظيفة في ضمان حق المتعلمين والمتعلمات في تعلم اللغة الأمازيغية بما يكفل تكافؤ الفرص والمساواة في الحقوق والواجبات، ويكسبهم المعارف والمهارات ذات الصلة بهذه اللغة؛

❖ الوظيفة البيداغوجية: تتجلى هذه الوظيفة في استثمار تدريس اللغة الأمازيغية للمساهمة في تحقيق الأمن اللساني لدى المتعلمين والمتعلمات؛

❖ الوظيفة التواصلية: تنعش هذه الوظيفة جعل المتعلمين والمتعلمات قادرين على إغناء كفاياتهم التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي، وإمدادهم بالاستراتيجيات الكفيلة بضمان تصريفها وتحويلها قصد توظيفها في باقي المواد الدراسية، إضافة إلى تحقيق التفاهم بين مستعملي مختلف أوجه اللغة الأمازيغية.

استناداً إلى ما سلف، يمكن القول بأن هذه المرجعيات قد مكنت، بمختلف مستوياتها، اللغة الأمازيغية من الإدراج في المنظومة التربوية المغربية، كما حولت لها جملة من الوظائف للمساهمة في تجويد المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ومن تحقيق عدة مكتسبات على مستوى التكوين والتأطير وإعداد الحوامل البيداغوجية والوسائل الديدكائية، إضافة إلى تحقيق التراكم المعرفي على مستوى البحث الأكاديمي والتدبير البيداغوجي.

وفيما يلي، سنقدم أهم العمليات التي تم القيام بها من أجل تصريف مقتضيات المرجعيات السالفة الذكر على المستويين اللغوي والبيداغوجي. ويتعلق الأمر بتهيئة اللغة الأمازيغية وتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية.

5. تهيئة اللغة وتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية

شكلت التخصصات المرتبطة باللغة والثقافة الأمازيغيتين مجال بحث من قبل عدد كبير من الباحثين الجامعيين المغاربة والأجانب منذ أكثر من قرن. وإذا كانت هذه الأبحاث قد ساهمت بعمق في تطوير المعرفة العلمية الخاصة بالأمازيغية وثقافتها، فإن إنشاء مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قد عمل على إغنائها وتطويرها وجعلها تستجيب للحاجيات الراهنة للأمازيغية كإدراجها في منظومة التربية والتكوين. وفي هذا السياق انكب المعهد على إنجاز جملة من الأبحاث في مختلف المجالات ذات الصلة باللغة والثقافة الأمازيغيتين، ومن ضمنها مجالي معيرة اللغة الأمازيغية والديدكائيك.

وقد شكل الوضع السوسيوولسني للغة الأمازيغية، والمتسم بتعدد فروعها، إحدى التحديات التي استقطبت اهتمام الباحثين في المعهد، وذلك في أفق تدبير علمي ناجع لهذا التعدد الذي يعبر عن غنى اللغة والثقافة الأمازيغيتين. ونبين فيما يلي مختلف التدابير التي تم القيام بها لتهيئة اللغة الأمازيغية وتدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية الخاصة بها.

1.5. تهيئة اللغة الأمازيغية

يحدد السوسيوولسانيون مفهوم التهيئة اللغوية في مجموعة من التدابير والإجراءات التي تستهدف أساساً التأثير في اللغة سواء على مستوى المتن أو على مستوى الوضع؛ فالمستوى الأول يمس التدخل في بنية اللغة (الخط، المعجم... الخ) في علاقتها بالوظائف التي يمكن أن تضطلع بها هذه اللغة داخل المجتمع؛ وأما المستوى الثاني فيتحدد من خلال التدخل في الوضعية المؤسسية للغة بمنحها وضعاً قانونياً محدداً في علاقتها باللغات الأخرى التي تقسم السوق اللغوية لمنطقة جغرافية لها حدودها الوطنية والترايبية.

وإجمالاً فإن سيرورة التهيئة اللغوية تضم أربع مستويات متسلسلة يمكن إبرازها كما يلي:

- **تشخيص الوضعية اللسانية:** وذلك من خلال تحديد الإشكاليات الأولية المطروحة، ثم توقع درجة فعالية التدابير المتخذة؛
- **وضع سياسة لسانية:** وذلك من خلال صياغة الغايات الكبرى، ووضع إستراتيجية محددة لبلوغ الأهداف المسطرة؛
- **التخطيط اللساني:** وذلك عن طريق تسطير برمجة زمنية، ووضع التوقعات، وتدبير الموارد؛
- **التدابير الإجرائية:** وذلك عبر القيام بعمليات ملموسة تدرج في إطار التدخل سواء في متن اللغة أو في وضعيتها.

فيما يتعلق باللغة الأمازيغية، باشر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بعد الإعلان عن قرار إدراجها في منظومة التربية والتكوين عدة عمليات إجرائية أساسية بهدف تهيئة متن

هذه اللغة. وقد كانت هذه العمليات ضرورية من أجل الانتقال من الوظائف التقليدية لها إلى وظائف كتابية ومؤسسية جديدة، وعلى رأسها الوظيفة التعليمية-التعلّمية.

1.1.5. التهيئة على مستوى الحرف

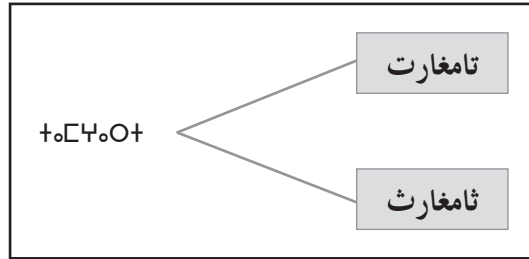
بعد الاعتراف بأبجدية تيفيناغ حرفاً رسمياً لكتابة اللغة الأمازيغية (10 فبراير 2003) قام مركز التهيئة اللغوية بتهيئة هذه الأبجدية بوضع نظام حرفي يعتمد البعد الفونولوجي وليس البعد الفونيتيكي (Ameur et al., 2003؛ اعمر وآخرون، 2010). ويتميّز هذا النظام، المتكون من 33 حرفاً، منها 27 صامتاً و 4 صوائت و 2 شبيهي صوامت، بـ"درجة عالية من الفونولوجيا الوظيفية" بحيث أنه لم يأخذ بعين الاعتبار "من بين صفات أصوات مختلف أوجه التلفظ الأمازيغية إلا تلك الصفات التي تؤثر في المعنى (كالتقابل بين كل من /k/ و /g/ بخلاف الفرق بين نطق انغلاقي للكاف /k/ ونطق حنكي احتكاكي لها /k/) " (اعمر وآخرون، 2010، 15). وقد وُضعت لذلك عدة معايير لاختيار الفونيمات التي تشكلت منها الألفبائية الأمازيغية تم تقديمها بتفصيل في (Ameur et al., 2003). ومن أجل دعم التكوين الذاتي للأساتذة في المجال اللغوي يضم الدليل الحالي في قائمة الببليوغرافيا المعتمدة في انجازه مجموعة من المراجع التي من شأنها مساعدتهم في هذا الباب. وفي ما يلي تلخيص لأهم تلك المعايير:

- **المعيار الأول: عدم التباس العلامة؛** ويتحدّد هذا المعيار في أن يكون لكل حرف تلفظ واحد ولكل صوت حرف واحد؛ ومثال ذلك أن يقابل حرف «H» صوتاً واحداً هو صوت «الفاء» ([ف]) مما «يسمح بتفادي الكتابة بحرفين»، كما نجد ذلك في الفرنسية، مثلاً، حيث إن نفس الصوت قد يُرمز له بالمقطع «ph» أو بالحرف «f»؛
- **المعيار الثاني: الامتداد الجغرافي؛** ويمكن هذا المعيار من عدم الأخذ بالخصوصيات الصيائية المحلية التي ليست لها أي دلالة مميزة يمكن من خلالها تمييز كلمة عن مثيلتها؛ ولذلك تم الاحتفاظ فقط بالتقابلات المشتركة بين الفروع اللغوية الثلاث؛
- **المعيار الثالث: المردودية الوظيفية؛** ويأخذ هذا المعيار بعين الاعتبار مدى إنتاجية الوحدة الصوتية للفونيم؛ فـ"إذا كان التقابل بين فونيمين منعزلاً وغير منتج فإنه يسقط من الاعتبار، ويُحسب على مجرد التنوع الجهوي"، ومثال ذلك أن "الجيم المفخمة (ج) وحدة مميزة قليلة المردودية وجد محدودة، كما يوضّح ذلك الزوج الأدنى: "IIo<"

"فاح" و"IIo" "نتن" التي يتحدد معناها في سياق الجملة؛ ولذلك فإن النظام الحرفي الأمازيغي لم يأخذ بعين الاعتبار، إذ لا يمكن أن يُخصَّص حرف خاص لوحدة صوتية نادرة وقليلة المردودية؛

■ **المعيار الرابع: إلغاء الاختلافات اللفظية السطحية؛** يتعلق هذا المعيار بعدم الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الصيائية السطحية نظراً لعدم تأثيرها على المعنى، ويمكن التوقف عند بعض الحالات، ومن ضمنها:

❖ **حالة الأصوات النافثة:** وذلك مثل: [ث، ذ، ي... الخ]، والتي اعتُبرت "أوجهاً جهوية حرة بما أن التناوب بين صوتٍ منغلقٍ وآخر منفرج نافث ليس له تأثيرٌ على مدلول الكلمة" (اعمر وآخرون: 2010: 23)؛ وهكذا فإن كلمات مثل: "tɔɣoɔt"، و"θoɣʌ" و"xo" ستُدون بنفس الطريقة "بقطع النظر عمّا إذا كانت تلك الأصوات تنطق انغلاقية أم احتكاكية" (اعمر وآخرون: 2010: 23)؛ وبهذا فإن الكلمة "امراة" التي تُنطق "ثامغارث" في بعض المناطق ستُكتب، استناداً إلى النظام الحرفي المعتمد كما يلي:



وعندما يتعلّق الأمر بمستوى التراكيب فإن «ث»، على مستوى التحقق الشفوي، يعود على ضمير الغائب المفرد المذكر و«ت» على ضمير الغائب المفرد المؤنث، مثلاً:

- ضمير الغائب المفرد المذكر : *Qɣɣ + θɔɣoɣ ɛɪ% – *Qɣɣ +
- ضمير الغائب المفرد المؤنث : *Qɣɣ ++ θɔɣoɣ ɛɪ% – *Qɣɣ ++

وعلى مستوى الكتابة تعود «ت» على ضمير الغائب المفرد المذكر و«ث» على ضمير الغائب المفرد المؤنث.

- ضمير الغائب المفرد المذكر : *Qɣɣ + θɔɣoɣ ɛɪ% / *Qɣɣ +
- ضمير الغائب المفرد المؤنث : *Qɣɣ ++ θɔɣoɣ ɛɪ% / *Qɣɣ ++

❖ حالة الأصوات الأسنانية : يقصد بها تلك الأصوات التي تنقلب "سيناً" كالتاء في "٥٥+٥"، والتي قد تُنطق محلياً [٥٥٥]، وكذلك الأصوات التي تنقلب "زايّاً" كالدال في مثل "٥٥٥٥" التي تنطق أحياناً [٥٥٥٥] (Boukhris F. et al. : 2008 : 20).

والمطلوب في الحالات المشار إليها أعلاه، أن يكون المدرس (ة) متفهماً لخصوصيات التلفظ اللغوية المحلية للمتعلمين والمتعلمات أثناء الأنشطة التواصلية الشفوية، مع الحرص على كتابتها بشكل يحترم المعايير السابقة.

ويوضح الجدول أسفله أبجدية تيفيناغ-إيركام المعتمدة لكتابة اللغة الأمازيغية.

أبجدية تيفيناغ | ٥٥٥٥٥٥

الترتيب	التسمية	تيفيناغ	المقابل اللاتيني	المقابل العربي	مثال
	٥٥	٥		ا	٥٥٥٥
	٥٥٥	٥٥		ب	٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥	٥٥٥٥		ج	٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥	g	ج	٥٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥		د	٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥	d	ض	٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥			٥٥٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥		ف	٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥		ك	٥٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥٥	g	ك	٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥٥		هـ	٥٥٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥٥	h	ح	٥٥٥٥٥٥٥٥٥
	٥٥٥٥٥٥	٥٥٥٥٥٥	e	ع	٥٥٥٥٥٥٥٥٥

	ᶑX	X	h	خ	+ᶑXᵒᶑ
	ᶑZ	Z	a	ق	ᵒZOᵒΘ
	ᶑᶑ	ᶑ		--	ᶑCᶑ
	ᶑI	I		ج	ᵒIΛΛᶑX
	ᶑH	H		ل	ᵒC HᵒH
	ᶑC	C		م	ᵒCᵒI
	ᶑI	I		ن	ᶑOΛI
	ᶑ%	%	e	--	%ΛC
	ᶑO	O	b	ر	%OᵒO
	ᶑQ	Q	r	ړ	ΘQQᵒ
	ᶑY	Y	y	غ	ᵒYᵒ%C
	ᶑᵒ	ᵒ	c	س	ᶑHᵒ
	ᶑᵒ	ᵒ	ş	ص	ᵒᵒCCᶑE
	ᶑC	C		ش	ᵒC L LᵒH
	ᶑ+	+	d	ت	+%ᵒᵒᵒ
	ᶑE	E	y	ط	+ᶑEE
	ᶑL	L	g	و	ᵒLᵒH
	ᶑᶑ	ᶑ	i	ي	ᵒᶑᶑᶑᵒ
	ᶑ*	*	j	ز	ᵒCᵒ*ᶑY
	ᶑ*	*	z	ژ	ᶑ**ᶑ

2.1.5. التهيئة على مستوى القواعد الإملائية

سنناول من خلال هذه الفقرة القواعد الإملائية المعتمدة في كتابة الكلمة وفي تقطيع الكلام المنطوق.

أ. قواعد كتابة الكلمة

– تحييد المماثلة: تتوخى هذه القاعدة تسهيل عملية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية من خلال معيار يأخذ بعين الاعتبار تقديم قاعدة تنطلق من جذر الاسم المذكور وإضافة علامة المؤنث [+.....+]:

مثال : [+.....+]

[.ⵙⵉⵏⵏⵓⵏ] → [+ⵙⵉⵏⵏⵓⵏ+]

[.ⵉⵏⵏⵓⵏ] → [+ⵉⵏⵏⵓⵏ+]

[.ⵗⵉⵎⵉⵏ] → [+ⵗⵉⵎⵉⵏ+]

[.ⵓⵔⵉ] → [+ⵓⵔⵉ+]

– انتشار التفخيم: إذا كان جذر الكلمة يحتوي على صوت مفخم فإن التفخيم سيتعدى إلى باقي الأصوات القابلة للتفخيم.

مثال :

ⵉⵔⵉⵏⵏⵓⵏ, ⵉⵔⵉⵏⵏⵓⵏ, ⵉⵔⵉⵏⵏⵓⵏ

ولا تتم عملية انتشار التفخيم في الحالتين التاليتين:

1. عندما لا ينتمي الصوت القابل للتفخيم إلى جذر الكلمة؛ كإلحاق هذه الكلمة بحرف الجعلية (ⵓⵓ)، لا يتأثر هذا الأخير بالتفخيم.

مثال :

ⵉⵔⵉ → ⵓⵓⵔⵉ, ⵉⵔⵉⵔⵉ

ⵉⵔ → ⵓⵓⵔⵉ, ⵉⵔⵉⵔⵉ

2. عندما تحتوي الكلمة على أحد الأصوات التالية : ⵗ, ⵓ, ⵉ, يُكتب صوت ⵓ غير مفخم.

مثال :

ⵓⵔⵉⵏⵏⵓⵏ, ⵗⵉⵎⵉⵏⵏⵓⵏ, ⵉⵔⵉⵏⵏⵓⵏ

ب. قواعد تقطيع السلسلة الكلامية

تعتمد قواعد تقطيع السلسلة الكلامية على تحديد الكلمة الكتابية. وتعتبر الكلمة الكتابية حرفاً أو متتالية من الحروف ذات معنى تقع بين بياضين عند كتابتها. وتوزع الكلمة الكتابية في اللغة الأمازيغية إلى الاسم والصفة والفعل والظرف والأدوات النحوية، (اعمر وآخرون، 2010؛ بوخريص وآخرون، 2014).

ونظراً للارتباط الوثيق للخط الممعيّر بتهيئة اللغة التي هي المدخل الأساس إلى توفير شروط تسهيل عملية تعليمها وتعلمها، فإن الإملائية المعتمدة تتوخى البساطة والوضوح. وفي ما يلي بعض الأمثلة التي توضح ذلك:

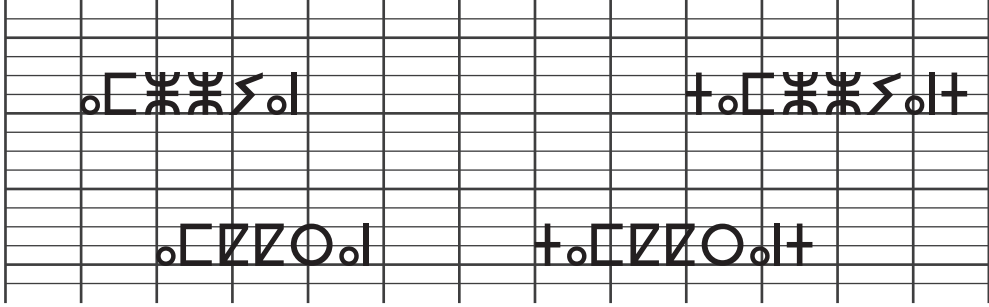
كتابة الاسم: يشكل الاسم كلمة كتابية مع علاماته الصرفية الدالة على الجنس (مذكر/ مؤنث) والعدد (مفرد/ جمع) والحالة (حالة الإرسال/ حالة تركيب)، ويُكتب مفصلاً بواسطة بياض عن كل العناصر النحوية التي تسبقه أو تليه، باستثناء أسماء القرابة التي تُشكل كلمة كتابية مع ضمائر الملكية التي تحددها، والمركبات المزججة المعجمة. (بوخريص وآخرون، 2014: 29-37).

مثال :

ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ
ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ	ⵎⵓⵏⵉⵎⵉⵙⵓⵏⵉⵎⵉⵙ

كتابة الصفة: تشكل الصفة بدورها كلمة كتابية مع علاماتها الصرفية الدالة على الجنس (مذكر/ مؤنث) والعدد (مفرد/ جمع) والحالة (حالة الإرسال/ حالة تركيب)، وتُكتب مفصولة بواسطة بياض عن كل العناصر النحوية التي تسبقها أو تليها.

مثال :



كتابة الصيغة المشبهة: تعد كلمة كتابية مع علامات اشتقاقها وجهتها وعددها.

مثال :



كتابة الفعل: يشكل الفعل كلمة كتابية مع لواصقه الضرورية، وهي: الضمائر المتصلة الدالة على الشخص، وحروف الاشتقاق (الجمعية والمشاركة والبناء للمجهول). ويُفصل الفعل، بواسطة بياض، عن كل العناصر النحوية التي قد تسبقه أو تليه والتي تُعد بدورها كلمات كتابية مستقلة مثل :

– حروف الكيف (Λο, Ηο, οΟ, οΛ, ΟοΛ)؛

– حروف الوجهة (Λ, Η) ؛

– الأدوات الجهمية (ΗΗο, Λο, οΛ, Οο, ...)

– حرف النفي (O%)؛

– أدوات الشرط (CХ, ХУ, CоИо,...)؛

– أدوات الاستفهام (Cо, CоУоО / CоХИ / CоХССХ, CоИХ, ИХ...)؛

– الضمائر المنفصلة (ИКК, КХХ, КСС,...)؛

– أدوات الربط (CоИИИХ, CоККК, CоХИХУ, CоИоИо, CоКК% / ХААУ / ...CоИИХ, ИИХХ).

كتابة الظرف: يشكل الظرف كلمة كتابية تكتب بين بياضين.

3.1.5. التهيئة على مستوى المعجم

تتوفر اللغة الأمازيغية على عدد مهم من المعاجم والقواميس المنجزة منذ بدايات القرن الماضي؛ وهي أعمال تتميز بجمع وتدوين لمتون معجمية تغطي المناطق الفرعية الكبرى للأمازيغية (الطايفي، 1991؛ أزضوض، 1996، بونفور وبومالك، 2001؛ سغوال، 2002؛ أوسيكوم، 2013؛ بنعمارة، 2013)، وكذا الرصيد المعجمي للغة الأمازيغية (شفيق، 1990، 1996، 2000)؛ كما تهدف إلى توفير مفاهيم ومصطلحات قصد توظيفها في مجالات متخصصة (بودريس، 1993). وتتجلى أهمية مختلف هذه الأعمال في كونها ساهمت في تحقيق تراكم كمي مكن من إيجاد ذخيرة مفرداتية تستجيب للمتطلبات الهادفة إلى خلق معاجم متخصصة وإغناء الملكة المعجمية الأمازيغية عن طريق الترادف والاستحداث المعجمي، وذلك لسد الفراغات المعجمية الحاصلة في اللغة الأمازيغية في بعض المجالات التخصصية كالإعلام (اعمر وآخرون، 2009، 2012) والمصطلحية اللسانية (اعمر وآخرون، 2009، 2012) وإعداد معجم مدرسي مصور (Agnaou, 2008)، ومعجم مدرسي (Agnaou et al., 2016).

ولقد ساهمت مختلف هذه الأعمال في تحقيق الأهداف الآتية :

أولا : مدّ المدرّسات والمدرّسين بالمفردات المعجمية البيداغوجية التي تساعدهم على تخطيط وتدبير وتقويم الوضعيات التعليمية التعلمية باعتماد الكتب المدرسية ودلائل الأستاذ(ة) ومختلف الحوامل الديدانكتيكية الأخرى؛

ثانياً : وضع أسس علمية لبناء اللغة الأمازيغية المشتركة، المستمدة من تنوع روافدها؛

ثالثاً : انفتاح المتعلمات والمتعلمين على مختلف السجلات المعجمية لفروع اللغة الأمازيغية والمرتبطة بالاستعمالات اليومية للناطقين بها واعتمادها في المعجم المشترك.

هكذا، إذن، أصبح للغة الأمازيغية نظامها الخطي وقواعدها الإملائية، بالإضافة إلى معجم يستجيب لضرورات التعبير عن المفاهيم الجديدة، وعلى رأسها تلك التي لها علاقة بالمفاهيم البيداغوجية؛ وبطبيعة الحال فقد أتاح هذا العمل إمكانية الاستجابة لشروط تهيئة اللغة الأمازيغية لتصبح لغة المدرسة.

2.5. تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية

توخى منهاج اللغة الأمازيغية (الكتاب الأبيض، 2002) وضع كتب أمازيغية موحدة استناداً إلى مقارنة تربوية ولسانية تأخذ بعين الاعتبار المرجعية اللغوية المحلية وتعمل بالتدريج على بناء لغة مشتركة وموحدة. ولقد تم وضع البرامج الدراسية وإعداد الكتب المدرسية ودلائل الأستاذ(ة) ومختلف الحوامل الديداكتيكية انسجاماً مع الاختيارات والتوجهات الواردة في منهاج اللغة الأمازيغية للتعليم الابتدائي، وعملاً بالتدابير الخاصة بتهيئة اللغة الأمازيغية السابق ذكرها أعلاه. وتم تصريف هذا التصور المحدد في المنهاج إجرائياً على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسي بالاستناد إلى مقارنة تدرجية تشمل ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : تمتد هذه المرحلة على مدى السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية)، وتتميز بكونها تنطلق من الفروع اللغوية الثلاث للأمازيغية؛ حيث يتم استقبال المتعلمات والمتعلمون في المدرسة بالفرع المحلي الذي يجد له امتداداً داخل الفضاء الأسري والاجتماعي والثقافي المباشر للطفل.

ويتم إرساء وبناء التعلمات ابتداء من هذه المرحلة باعتماد :

- نفس القواعد الإملائية الصادرة عن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛

الفهم (المترادفات اللفظية، والمترادفات التعبيرية) وبأنشطة لها علاقة بالنحو والصرف والكتابة.

المرحلة الثالثة : وتمتد على مدى سنتين من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة والسنة السادسة)، ويتم فيها، أولاً، ترسيخ كل الموارد اللسانية التي درسها المتعلم (ة) خلال السنوات الأربع الماضية، ثم استثمارها وتوظيفها، ثانياً، في التواصل الشفوي وفي القراءة والكتابة؛ ففي هذه المرحلة، يكون المتعلم(ة) قد راكم معرفة لسانية مهمة؛ بحيث يصبح قادراً على التواصل وفهم نصوص قرائية موحدة ومذيّلة بشرح للمفردات وبنفس الأنشطة (أنشطة الفهم، الأنشطة النحوية والصرفية، أنشطة الكتابة... إلخ) (لمزيد من المعلومات، يُراجع: 21-30: 2009a، Agnaou ؛ خلفي، 2009: 13-36).

ولقد نتج عن ذلك إعداد كتب مدرسية موحدة، تراعي الخصوصيات الجهوية، باعتماد ثلاثة ألوان تمثل الفروع الكبرى للأمازيغية (الأزرق لفرع الشمال، والأخضر لفرع الوسط، والأصفر لفرع الجنوب) إضافة إلى اللون البني الذي يحيل على الأنشطة المشتركة (دفاتر التحملات 2003-2008). كما اعتمد في تأليف الكتب المدرسية على مقارنة تقوم على توحيد بعض الظواهر النحوية والصرفية استناداً إلى معياري البساطة والانتشار الجغرافي. ويشمل هذا التوحيد جملة من المظاهر من بينها:

- **ضمير المتكلم :** تمس ضمير المتكلم تغييرات صيائية سطحية، فيُنطق الضمير حسب المناطق إما «عينا» أو «حاء» أو «خاء»، أو «غينا» فيقال مثلاً: « HHH » و « HHH » و « HHH »؛ ولقد تم غرض الطرف عن التغيرات السطحية H و X و H وتم اعتماد التمثيل الفونولوجي H معياراً كتابياً في الكتاب المدرسي؛

- **ضمير الملكية للمتكلم:** ويتعلق الأمر أيضاً بتغييرات صيائية تمس الكيفية التي يُتلفظ بها ضمير الملكية للمتكلم؛ إذ أنه يُنطق، حسب الجهات، بصيغ مختلفة، فيقال تارة HH وتارة HH وتارة HH وتارة HH ؛ ووفقاً للمقاربة البيداغوجية المعلن عنها، فإنه تم اعتماد الصيغة HH بوصفها المعيار (يراجع 109-126: 2009، Agnaou).

خلاصة

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بأهم المرجعيات المؤسسة والتربوية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية، كما أبرزنا جملة من الوظائف المستخلصة من تلك المرجعيات والتي يفترض أن يضطلع بها تدريس اللغة الأمازيغية، ووضحنا كيف تم تأهيل اللغة الأمازيغية قصد تسهيل عملية تعليمها وتعلمها وكيف تم تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج الدراسية والكتب المدرسية.

◦Γ◦XO◦Λ ΠΞΘΘ ΘΞΙ

+◦ΘOΞΛ+ | %ΘΗΓΛ Λ %ΗΓΓ%Λ | +%+Η◦>+
+◦Γ◦ϯΞΥ+ Θ +Γ>◦Λ◦Θ+ | +Θ%X◦O
◦ΘΠΞO ◦ΓΞΠ◦ | +Θ%XO+ +◦Γ>◦Π◦E+

الفصل الثاني

منهجية تعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات
المستوى الشفوي من الكفاية التواصلية

تمهيد

تم إدراج منهاج اللغة الأمازيغية ضمن الكتاب الأبيض لوزارة التربية الوطنية (2002)، الذي سعى إلى مراجعة البرامج وإعداد الكتب المدرسية وفق مقاربة التدريس بالكفايات. ونقترح في هذا الفصل منهجية لتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات بدءاً باستعراض أهم المفاهيم ذات الصلة بهذه المقاربة، مروراً بالتعريف بالكفاية التواصلية في شقها الشفوي، بمكوناته الفهم والتعبير، وانتهاءً بتقديم نماذج لتدبير هذين المكونين.

1. مقارنة التدريس بالكفايات : تعاريف ومفاهيم

ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ

سنحاول في تعريفنا لمفهوم الكفاية الوقوف عند بعض التعاريف التي نعتبرها بمثابة محطات انتقالية في سيرة بناء مفهوم الكفاية في مجال تعليم وتعلم اللغات بصفة عامة، وفي مجال تعليم اللغة الأمازيغية بصفة خاصة.

يُعرّف Legendre (1993) الكفاية بأنها مهارة مكتسبة عن طريق استيعاب معارف ملائمة وعن طريق الخبرة والتجربة التي تسمح بتحديد المشكلات الخاصة وحلها. أما Gillet فيحددّها باعتبارها "نظاماً من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنظم في خطوات إجرائية تمكن في إطار وضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" (Gillet, 1998 : 28).

ويعتبر Roegiers مفهوم الكفاية بمثابة "مفهوم مدمج، فهو بهذا المعنى يأخذ بعين الاعتبار، وفي نفس الوقت، المضامين، الأنشطة التي ينبغي إنجازها، والوضعيات التي تنجز فيها تلك الأنشطة" (Roegiers, 2001: 65)، كما تحدّد كذلك في "تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة لحل وضعية مشكلة" (Roegiers, 2001: 67). ليخلص في نهاية المطاف إلى أن الكفاية هي قدرة الشخص، بشكل مسبق ومفكر فيه، على تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة لمواجهة أي وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات (Roegiers, 2010).

يُستنتج من التعاريف السالفة الذكر بأن مفهوم الكفاية مفهوم بنائي تركيبى؛ إذ أنها تعنى، في نفس الوقت، بالمعارف، معارف الفعل، ومعارف الكينونة التي يجب التمرس عليها من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية، وكذا بالوضعيات التي تنجز داخلها تلك الأنشطة.

فما هي أهم المفاهيم المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفايات؟

1.1 مفهوم المورد ١٠٠٠ | ١٠٠٠٠

يتمثل في جملة من المعارف المدججة والمهارات والسلوكات أو المواقف التي ينبغي «أن تكون متوفرة عند المتعلم في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية» (اللحية، 2006: 27)، وقد تكون هذه الموارد معرفية أو حس حركية أو وجدانية.

2.1 مفهوم الوضعية التعليمية ١٠٠٠٠ | ١٠٠٠٠ | ١٠٠٠٠

تعرف الوضعية التعليمية بأنها السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعليمي وتحيل لفظة "الوضعية" إلى مفهوم "الوضعية - المشكلة".

3.1 مفهوم الوضعية المشكّلة ١٠٠٠٠ | ١٠٠٠٠ | ١٠٠٠٠

يُقصد بها وضعية تعليمية تعليمية تتيح انخراط المتعلم(ة) في التعلّيمات وفي بناء المعارف، إنها عامة مركبة ودالة تنبثق من سياق محدد وترمي إلى تحقيق هدف معين. وتستدعي تعبئة معارف متعددة ومختلفة. وتخلق خلافا معرفيا يشكل تحديا في متناول المتعلم، كما أن لها دلالة عند المتعلم(ة)؛ إذ ترتبط بواقعه المعيش.

بعدما تم التعريف بمقاربة التدريس بالكفايات وتقديم أهم المفاهيم المرتبطة بها، نشير إلى أن منهاج اللغة الأمازيغية يسعى، مثله مثل المناهج الدراسية الأخرى، إلى تنمية الكفايات التواصلية والثقافية والإستراتيجية والمنهجية والتكنولوجية لدى المتعلمين والتعلّيمات. وجدير بالذكر أن هذه الكفايات ذات طابع عرضاني تتم تنميتها في مختلف اللغات وباقي المواد الدراسية. وسنركز في هذا الدليل على الكفاية التواصلية، وعلى كيفية تنميتها في درس اللغة الأمازيغية مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الثقافية والإستراتيجية والمنهجية التي تقتضيها سيرورة التواصل؛ علما أن الكفاية التواصلية تتضمن وتنمي الكفايات الأخرى السالفة الذكر.

▪ $\Sigma C \mathbb{H} \circ \mathcal{I} \mid + \Sigma \mathbb{H} \Sigma + : \circ / \circ \wedge, \circ \parallel / \Sigma \parallel$

◦ $C \wedge \mathcal{I} \circ : - \circ \mathcal{O} \mathbb{X} \circ \mathcal{I} \circ \wedge, \Sigma \mathcal{O} C \parallel \mathcal{O} C \circ \mathcal{O} \Sigma \mathcal{I}.$

- $+ \Sigma \mathcal{O} \Sigma \mathcal{O} \Sigma + \circ \parallel \circ \wedge \Sigma \mathbb{X} \circ \mid + \Sigma \mathcal{O} \Sigma \mathcal{O} \Sigma + \mid \Theta \circ \Theta \circ.$

▪ $\Sigma C \mathbb{V} \Sigma C \mathcal{I} \Sigma C \mathcal{O} \mathbb{K} \circ \parallel : (\mathcal{U} \circ / \mathcal{U} \circ \wedge, + \circ / + \circ \wedge \dots).$

◦ $C \wedge \mathcal{I} \circ : \mathcal{U} \circ \wedge, \circ \wedge \mathbb{H} \Sigma \mathcal{O} \mid + C \circ \mathcal{I} \Sigma \mathcal{Y} +. + \circ \wedge, + \circ \mathbb{C} \mathbb{K} \circ \mathcal{Q} + \Sigma \mathbb{I} \circ.$

▪ $\Sigma C \mathbb{H} \circ \mathcal{I} \Sigma C \Sigma \mathbb{H} \circ \mid : (\Sigma \mathbb{I} \circ, \mathbb{H} C, \parallel \mathcal{O}, \mathbb{H} \mathcal{Y} \dots).$

◦ $C \wedge \mathcal{I} \circ : + \circ C \circ \mathcal{I} \Sigma \mathcal{O} + \mathbb{H} \mathcal{Y}, \Sigma \mathcal{O} C \parallel \mathcal{O} \mathbb{H} C \mathcal{Y} \mathcal{O} \Sigma \Theta.$

▪ $\Sigma C \mathbb{V} \Sigma C \mathcal{I} \Sigma C \Sigma \mathbb{H} \circ \mid : (\mathcal{U} \Sigma \mathbb{I} \circ / \mathcal{U} \Sigma \mathbb{H} \Sigma \mathbb{I} \circ; + \Sigma \mathbb{I} \circ / + \mathbb{H} \Sigma \mathbb{I} \circ \dots).$

◦ $C \wedge \mathcal{I} \circ : \mathcal{U} \circ \wedge, \circ \mathbb{H} \mathbb{X} \Sigma \mathbb{I} \circ \mid + \Sigma \mathcal{O} \mathcal{O} \circ \circ.$

▪ $+ \Sigma \mathbb{X} \circ \Sigma \mathcal{U} \Sigma \mathcal{I} \mid + C \mathcal{I} + \Sigma \mathbb{H} + : C \Sigma \mathcal{I} \mathcal{I} \Sigma / \Sigma \wedge \wedge \mathcal{Y} / \circ \mathbb{C} \mathbb{K} \circ.$

◦ $C \wedge \mathcal{I} \circ : \mathbb{H} \mathcal{O} \Sigma \mathcal{Y} \circ \mathbb{E} \mathbb{E} \circ \mathcal{O} \mid + C \mathbb{H} \mathcal{O} \circ, \circ \mathbb{C} \mathbb{K} \circ \Sigma \mathcal{K} \mathcal{O} C \mathbb{I} \mathcal{I} \mathcal{U} \Sigma.$

▪ $\Sigma C \mathbb{H} \circ \mathcal{I} \circ \mathcal{O} \mathbb{I} C \Sigma \mathbb{H} \mathbb{I} : C \circ \mathcal{Q} \mathcal{Q} \circ / \mathbb{V} \mathbb{Z} \circ \wedge / \circ \mathbb{K} \mathbb{K}^{\circ}.$

◦ $C \wedge \mathcal{I} \circ : \mathcal{H} \Sigma \mathcal{I} \mathcal{I} \mathcal{I} \mathbb{X} \mathbb{H} \Sigma \Sigma \mathcal{O} \mathbb{H} C \circ \wedge \mathcal{I} + \mathcal{O} \mathbb{H} C \circ \wedge \Sigma \mathcal{I} \circ C \circ \mathcal{Q} \mathcal{Q} \circ.$

✓ المستوى المرجعي، ويكمن في إدراك المتعلم للضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم، مع تقوية الاعتزاز بالذات، واحترام الآخر، والمحافظة على البيئة. ويتميز تدريس اللغة الأمازيغية، على هذا المستوى، بجعل المتعلم، في نهاية التعليم الابتدائي، قادرا على التواصل والتفاهم مع مخاطبين آخرين من فروع لغوية أمازيغية مختلفة وفق مقارنة تأخذ بعين الاعتبار مختلف التعابير اللغوية، كما يبين المثال الوارد في الجدول الآتي والمتعلق بالاستخبار حول شخص ما:

ΣΟΖΟΞΗ ΧΗ ΣΟC I %ΠΟΞΚ	ΣΟΖΟΞΗ ΧΗ %ΛΥΟ Λ ΠΟΚ%Λ I +ΗοΗΞ+ ΙΙΘ	ΣΟΖΟΞΗ ΧΗ +ΣΧΧ.ΠΞΙ ΙΙΘ	ΣΟΖΟΞΗ ΧΗ CΞΙΜΞ Ξ++Π.ΘΘΙ
أسئلة حول اسم الشخص	أسئلة حول مكان وزمان ازدياده	أسئلة حول إنجازاته	أسئلة حول الأمور والأشياء التي عرف بها
C. οΛ ΣΧο? C. οϣΛ ΣCΘ? CΞΙ ΞΗο?	C.οX% ΣΗ%Η? C.ο+%Ο ΣΗ%Ηο? CΣΗCΞ ΣΗ%Ηο? CΗCΞ ΣΗ%Η? C.οΞ ΣΗ%Η?	C. οΛ ΣΟΚΟ? C. οΛ ΣΧΧο? CΞΙ ΞΧΧο?	C. Θ Ξ++Π.ΘΘΙ? Θ CΞΙΜΞ Ξ++Π.ΘΘΙ?

وكما هو معروف، فإن بناء الكفاية التواصلية يتم عبر إرساء جملة من الموارد الملائمة على المستويين الشفوي والكتابي ذات الصلة بالمهارات الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة. وسنقتصر في هذا الفصل على الشق الشفوي من الكفاية التواصلية. يمكنه الفهم والتعبير أو الإنتاج والتعريف بهما، على أساس أن نعالج الشق الكتابي. يمكنه الفهم والتعبير أو الإنتاج في الفصل الموالي.

3. تعريف الكفاية الشفوية

تُشير الأبحاث المنجزة حول التواصل اللغوي إلى وجود ترابط بين الكفتائين الشفوية والكتابية إلى درجة يصعب معها التفريق بينهما، فتعليم إحداهما يساهم حتما في تطوير الأخرى: القراءة الجيدة تضمن الكتابة الجيدة والاستماع والإنصات الجيدين. والتحدث الجيد يعني الفهم والتعبير الجيدين للمسموع والمقروء (Cuq, 2003).

في حين أن بعض الباحثين مثل (Robert, 2008) يدافعون عن وجهة نظر خاصة تجعل الكفاية الشفوية مستقلة عن كل تدخل للكفاية الكتابية؛ إذ يقوم تعلمها على أنشطة خاصة بها كالاستماع والإنتاج بالاعتماد على نصوص شفوية أصيلة إذا أمكن.

وتُعرّف الكفاية الشفوية (Nonnon, 2000) على أنها ”تصرفات لغوية“، بمعنى جُملة من ”أنشطة الخطاب“ التي تبني العلاقة بين العالم والتجربة، إضافة إلى تجسيدها للتعلم المدرسي. وتوضح أن الكفاية الشفوية تتوفر على قنّها اللساني الخاص بها ولها مميزات اللسانية (المعارف الفنولوجية والمرفولوجية والتّركيبيّة) والتواصلية (القواعد الخطائية، السيكلولوجية، السوسولوجية والثقافية) التي تحدّد وتنظم كيفية أخذ الكلمة حسب السياقات والمقامات.

إضافة إلى هذه العناصر اللغوية ذات الطبيعة اللفظية، هناك من يتحدث عن عناصر أخرى غير لفظية يجب استحضارها عندما نكون بصدد تشريح الكفاية الشفوية، والمتمثلة أساساً في الحركات الجسدية وقسمات الوجه... إلخ، لتعتبر الكفاية الشفوية في نهاية المطاف متعددة الروافد والقنوات، ويتم فيها المزج بين العناصر اللغوية والتواصلية والحس حركية والإيمائية.

يُستخلص مما سبق أن بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، في علاقتهم مع المخاطب، رهين بالأخذ بعين الاعتبار تعدد أساليب تحقق الكفاية الشفوية بتعدد الوضعيات التواصلية وتنوع الصيغ الشفوية التي تحكمها، والتي تتداخل فيها لغة الجسد وما هو ثقافي. إضافة إلى ذلك، ينبغي استحضار تنوع تلك الأساليب باختلاف أوجه اللغة كما هو الشأن بالنسبة للغة الأمازيغية.

1.3 مستوى الفهم الشفوي

وُضعت مجموعة من النماذج للإحاطة بسيرورة الفهم على مستوى التواصل الشفوي سواء تعلق الأمر باللغات الأولى أو باللغات الأجنبية (Wolvin, 1986). وتُعتبر هذه النماذج بناء نظرياً يحاول شرح الكيفية التي يبني بها المتعلم فهمه العام للخطاب الشفوي. وسنقتصر في ما يلي على النموذج التوصيفي لصاحبه (Demyankov, 1983) والذي يبنّي على العناصر الآتية:

- اكتساب الإطار اللغوي للغة المستهدفة؛
- بناء الفرضيات والتحقق منها خلال الاستماع إلى الرسالة؛
- فهم نوايا المتحدث؛
- استيعاب مضمون الرسالة؛
- توظيف العناصر المحفزة بين المتحدث والمستمع من أجل الإبقاء على التواصل اللفظي؛
- فهم نبرة أو أسلوب الرسالة.

من إيجابيات هذا النموذج أنه يستعرض العناصر الأساسية التي تقوم عليها سيرورة الفهم، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار أثناء أنشطة الفهم الشفوي من خلال إنماء ثلاث قدرات أساسية هي:

- الإنصات؛
- التفاعل؛
- التعبير الشفوي.

◀ التصريف البيداغوجي لمكون الفهم الشفوي

تتم تنمية القدرات السالفة الذكر بشكل تفاعلي من خلال توظيف استراتيجيات الفهم لدى المتعلم(ة) بغض النظر عن مستواه ونوعية الدعامات المعتمدة عبر ثلاث مراحل إجرائية ويتعلق الأمر بـ:

- مرحلة ما قبل الاستماع؛
- مرحلة أثناء الاستماع؛
- مرحلة ما بعد الاستماع.

في ما يلي سنقدم كل مرحلة من هذه المراحل معززة بأمثلة لتدبيرها وتقويمها في وضعيات تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية.

● مرحلة ما قبل الاستماع ⚙️ | ⚙️ | ⚙️ | ⚙️

تمثل هذه المرحلة الخطوة الأولى نحو إعداد المتعلم(ة) لفهم المسموع. وخلال هذه المرحلة يقوم المدرس(ة) بجملة من الأنشطة تتمثل أساسا في:

- خلق جو ملائم ومناسب للاستماع؛
- إدراجه النشاط المستهدف في سياقه مع إشراك المتعلمين والمتعلمات؛
- محاولة المدرس(ة) الإجابة عن السؤال المشروع الذي يطرحه كل متعلم(ة): الاستماع نعم، ولكن لماذا؟ بغرض تحفيز المتعلمين على الاستماع؛
- مساعدة المتعلمين في بناء توقعاتهم بشأن محتوى السند أو الدعامات التي يمكن أن تكون إما بصرية أو سمعية أو سمعية بصرية؛
- إعادة توظيف المعجم المكتسب سلفاً بخصوص محتوى السند، أو اكتشاف معجم آخر جديد من قبل المتعلمين، كما ينبغي حثهم على الاستمرار في الاستماع حتى وإن كانوا لا يفهمون كل ما يستمعون إليه.

وفيما يلي، سنقدم نموذجا لمنهجية تدريس مرحلة ما قبل الاستماع، موضحين في

– من يتحدث؟

– متى؟

– أين؟

– لماذا؟

وبالتالي فالفرضيات التي يضعها المتعلم(ة) يتم التحقق منها وتصحيحها خلال المحطة الثانية من هذه المرحلة.

المحطة الثانية ٥٤ ٥٥ ٥٦ ٥٧

تستهدف تحقيق الفهم التفصيلي لمحتوى السند المعتمد، لذا فإنها تهتم بالعناصر الدقيقة؛ بحيث يطلب من المتعلم(ة) تحديد بعض الكلمات التي سمعها والتي تتقارب من حيث مخارج حروفها أو نطقها؛ هذا التمرين المتعلق بتمييز الأصوات يساعد المتعلم(ة) على تدريب آذانهم لاستقبال سماعي أكثر دقة؛ وفي نفس الوقت ينمي لدى المتعلم(ة) استراتيجية الاستماع التحليلي.

وسنقدم، فيما يلي، نموذجاً لمنهجية تدبير مرحلة أثناء الاستماع، منطلقين من خطوات المحطة الأولى والثانية، لنتقل بعد ذلك إلى تحديد القدرات المستهدفة وتقديم بعض الأنشطة التي من شأنها تنمية تلك القدرات لدى المتعلم(ة).

٥٨ ٥٩ ٦٠ ٦١ ٦٢

٦٣ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٦٧ ٦٨ ٦٩ ٧٠ ٧١ ٧٢

٧٣ ٧٤ ٧٥ ٧٦ ٧٧ ٧٨ ٧٩ ٨٠ ٨١ ٨٢

– ٨٣ ;

– ٨٤ ٨٥ ٨٦ ٨٧ ٨٨ ;

– ٨٩ ٩٠ ٩١ ٩٢ ٩٣ .

ተክሎጥረዎች ፣ ማሳሰቢያዎች ፣ ትንበያዎች ፣ ምረቃዎች ፣ ምረቃዎች ፣ ምረቃዎች

ምረቃዎች ፣ ማሳሰቢያዎች (ምረቃዎች ፣ ምረቃዎች)

- ምረቃዎች ፣ ምረቃዎች;
- የጥያቄዎች ምረቃዎች (የጥያቄዎች, ምረቃዎች, ምረቃዎች, የጥያቄዎች, ...);
- ምረቃዎች ምረቃዎች;
- ምረቃዎች ምረቃዎች.

■ ትንበያዎች ፣ ምረቃዎች: ምረቃዎች

■ የጥያቄዎች: ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች:

- ምረቃዎች ምረቃዎች;
- ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች;
- ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች;
- ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች.

■ ምረቃዎች ፣ ምረቃዎች: የጥያቄዎች ፣ ምረቃዎች

■ ምረቃዎች: 30 ፣ የጥያቄዎች

■ የጥያቄዎች (የጥያቄዎች 1) :

- የጥያቄዎች ምረቃዎች;
- የጥያቄዎች የጥያቄዎች;
- የጥያቄዎች የጥያቄዎች;
- የጥያቄዎች የጥያቄዎች;
- የጥያቄዎች ምረቃዎች;
- ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች ምረቃዎች: ምረቃዎች, ምረቃዎች/የጥያቄዎች, ምረቃዎች, የጥያቄዎች, የጥያቄዎች ምረቃዎች, ...

■ የጥያቄዎች: የጥያቄዎች ፣ የጥያቄዎች (ምረቃዎች), የጥያቄዎች ፣ የጥያቄዎች (የጥያቄዎች, የጥያቄዎች, ...).

- [illegible]

● مرحلة ما بعد الاستماع +ΣΗΟΚ+ | E.Q+ | %ΘΘΗΗΛ

يمكن تدبير هذه المرحلة عبر محطتين:

محطة الاستثمار والتقييم: يكون فيها المتعلم(ة)، بعد استثماره محتوى السند، مدعوا إلى التساؤل عن مدى صحة وصلاحيّة الفرضيات التي وضعها حول السند خلال مرحلة الاستماع. كما يقوم بنوع من التقييم لحصيلة استماعه لمعرفة ما ينبغي تجنبه مرة أخرى في سبيل تحسين أدائه (كأن يبقى هادئا وأن يركز أكثر في استماعه، وألا ينزعج إذا لم يفهم بعض الكلمات... إلخ).

ينبغي كذلك أن يعرف المتعلم(ة) ما هو منتظر منه بعد الاستماع، أي طبيعة المهام المطلوب منه إنجازها، حيث يتم التركيز أكثر على إعادة استثمار المكتسبات قصد تنمية إستراتيجية الاستماع الإبداعي من خلال إعادة الصياغة أو التلخيص أو التوسيع، وتنمية إستراتيجية الاستماع النقدي من خلال إبداء الرأي حول المسموع.

محطة المعالجة: يقوم فيها المدرس(ة) بتخصيص حصة لمعالجة بعض الصعوبات التي قد تعترض المتعلم(ة) أثناء المراحل السابقة استناداً إلى شبكة التقويم الواردة أسفله وتفيئها حسب المستويات الآتية على سبيل المثال لا الحصر :

المعجم؛

التراکيب؛

استراتيجيات الفهم والاستماع؛
النطق والنبرة؛
التعبير بلغة الجسد... إلخ.

وسنقدم، فيما يلي، مقترحا لمنهجية تدبير مرحلة ما بعد الاستماع، منطلقين من خطوات المحطة الأولى الخاصة بالاستثمار والمحطة الثانية الخاصة بالمعالجة.

٥.٤.٢.١ | +٢٠٤٨+ | %٢٤٨٨% | +٤٠٤+ | E.٢+ | %٢٢٨٨

E.٢+ | %٢٢٨٨ 1

- ٥٨٨٠ | +٢٠٤+;
 - ٥٢٨+ | %٢٢٨٨;
 - %٢٢٠ | +٢٨٨٨.
 - +٢٠٤+ +٢٢٨٨: ٥٨٨٠
 - +٤٢٢٢٠:
- ٥٨ ٤٢٢٠ %٢٢٨٨ ٨ +٢٢٨٨+ :
- ٥٨ ٨ ٢٢٨٨ %٢٢٨٨;
 - ٥٨ ٤٢٢٠ +٤٢٨٨٨ | ٤٢٢٢٨٨٨ ;
 - ٥٨ ٢٢٨٨ +٢٢٨٨٨٨ | ٢٢٨٨ ٤٢٢٨٨٨ ;
 - ٥٨ ٤٢٨٨ %٢٢٨٨ ٢ +٢٢٨٨٨ ٨٨٨٨.
- ٥٢٢٢ | %٢٢٨٨ : +٢٢٨٨٨ | %٢٨٨
- ٢٢٨ : ٢٢٨+ | +٤٢٢ | 20 | +٢٢٨٨٨٨
 - ٤٢٢٢٢٢ : ٤٢٨٨٨, +٢٨٨٨٨.
 - ٤٢٢٢٢ (+٢٢٢٢.2):
- ٤٢٢٨٨ ٨ ٢٢٢٨٨٨;
 - +٢٢٨٨٨ +٢٢٢٢٨٨;
 - +٢٢٨٨٨ +٢٢٢٨٨٨;
 - +٢٢٨٨٨ +٢٢٢٨٨٨;
 - ٤٢٢٨٨ | ٢٢٨٨٨;
 - ٢٢٨٨ ٤٢٨٨ ٨٨٨٨ | %٢٨٨: ٢٢٨٨٨, %٢٢٢/٢٢٢٨٨, ٢٢٢٨, +٢٢٢٨٨, ٤٢٨٨٨٨٨, ...
 - +٢٨٨ ٤٢٨٨ ٢٢٨٨ +٢٢٢٢.1: ٥٨ ٤٢٢٠ %٢٢٨٨ ٨ +٢٢٨٨٨ ٥٨ ٢٢٨٨ %٢٢٨٨.
- ٥٨ ٨ ٤٢٢٨٨٨ %٢٢٨٨ / +٢٨٨٨٨٨ +٢٢٨٨٨٨ ٢ ٤٢٢٨٨٨.
 - ٥٨ ٢٢٨٨ ٤٢٨٨٨ ٨ +٢٨٨٨٨ ٨٨٨ ٤٢٢٨٨٨.
 - +٢٨٨ ٤٢٨٨ ٢٢٨٨ ٢٢٨٨ +٢٢٢٢.2: ٥٨ ٤٢٢٠ %٢٢٨٨ ٨ +٢٨٨٨٨ ٥٨ ٤٢٢٨٨٨ +٤٢٨٨٨٨ | ٤٢٨٨٨٨٨.

بعد ما قدمنا منهجية نماء الكفاية الشفوية من خلال مكون الفهم، عبر مراحلها الثلاث، ما قبل وأثناء وما بعد الاستماع، وحددنا القدرات والاستراتيجيات والأنشطة الخاصة بكل مرحلة، ووضعنا نموذجاً لشبكة تقويم مهارة الاستماع، ننتقل، فيما يلي، إلى تقديم منهجية التصريف البيداغوجي لنماء كفاية التعبير الشفوي.

2.3 مستوى التعبير الشفوي

يقوم ديداكتيك الكفاية الشفوية على مكوني الفهم والتعبير، لذا ينبغي الاشتغال على هذين المكونين بنوع من التفاعل بينهما، على اعتبار أن الفهم والتعبير الشفويين يُثْلان وجهان لعملة واحدة، هي التواصل. فإذا كانت الممارسة البيداغوجية، كما أسلفنا، تقتضي أن يتم بناء كفاية الفهم الشفوي من خلال ثلاثة مراحل أساسية هي: قبل، أثناء وبعد الاستماع، فإن كفاية التعبير الشفوي تتدخل في مختلف هذه المراحل خاصة خلال أنشطة ما قبل الاستماع أثناء الاشتغال على بناء التوقعات والفرضيات بخصوص الأسناد الموظفة في الأنشطة التعليمية المُستهدفة، أو في مرحلة التحقق من فهم الرسالة الشفوية. ويستدعي بناء كفاية التعبير الشفوي كذلك الاشتغال على مراحل ثلاث (قبل، أثناء وبعد). وقبل تقديم هذه المراحل، لا بد من الوقوف عند مفهوم التعبير الشفوي.

حسب Hymes لا يمكن اختزال كفاية التعبير الشفوي في رسالة صوتية، بقدر ما ينبغي النظر إليها باعتبارها كلاً مُركباً، يتم تشغيله أثناء العملية التواصلية؛ إذ من أجل التواصل لا يكفي معرفة اللغة، والنسق اللغوي فقط، وإنما معرفة كيفية تشغيله حسب السياق السوسيولساني (Hymes, 1984: 34).

وهكذا، فمن أجل التمكن من كفاية التعبير الشفوي يتعين على المتعلم(ة) أن يتوفر على معجم كاف ومنسجم مع الوضعية التواصلية، كما ينبغي له أن يكون قادراً على صياغة جمل صحيحة معنىً ومبنىً وأن ينطقها بشكل سليم وببرة ملائمة. إضافة إلى هذه المعارف اللغوية، يكون لزاماً على المتعلم(ة) استعمال الحركات وقسمات الوجه مع مراعاة السياق السوسيوثقافي من أجل تسهيل عملية الفهم لدى المُخاطب.

ᐃᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ

ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑲᑦ

- ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ:
 - ✓ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ;
 - ✓ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ.
- ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ(ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ);
 - ✓ ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ;
 - ✓ ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ.
- ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ: ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ
- ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦᑦ: ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ (ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ...):
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ;
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ (ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ);
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ (ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ);
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ.
- ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ: ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ.
- ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ: 20 ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ
- ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ: ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ.
- ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ:
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ;
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ;
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ;
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ;
 - ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ;
 - ᐃᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ: ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᐃᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ/ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦᑦ, ᑦᑦᑲᑦᑲᑦᑦᑦ, ...;

ተፅዕኖአቸው ለተገኝተው የሰው ጤና ጉዳይ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡

የሥራው አይነት	የሥራው ዝርዝር	የተገኘው ሰው	የሥራው ዓላማ	የሥራው ዓላማ
የሥራው አይነት	ለ የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ለ የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ለ የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ለ የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
የሥራው ዝርዝር	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			
	ሥራው የሥራው አይነት ስራ ለሚጠቀሙት ሰው ጤና አገልግሎት አባላት ማብራራት፡			

•CΛϯ. | +ΘOΞΛ+ | %Π%ΛΛ% | +ΞOC+ | E.Q+ | %H.OO

•OOO ΠΞOO OΞI

•OC%+X Ξ +ΞH.H+:

– •Λ ΞOC%I %OHC.Λ/+•OHC.Λ+ +ΞICC.O Λ +ЖX.M | ΞHC.ΛI Λ +HC.ΛΞI (O %OCOO | +O.+O. | %ЖO.ϯ), ΞΘE% +I+ XH Πo.ΠI (+%+H.ϯ+, •OIKΛ, +%OCΞO+, •HHY., •XC.C.ϯ, ...).

– •Λ ΞXX %OHC.Λ/+•OHC.Λ+ ΞH%YC. ΞZZII •KΛ +ЖXH+ Λ +ICC.O+ Ξ+Π.XXI O Π.EE.O.

+ΞXXΞ | +ΞH.H+:

– •Λ ΞOCKH %OHC.Λ/+•OHC.Λ+ +ЖX.M Λ +ICC.O | ΞHC.ΛI Λ +HC.ΛΞI O +ΘOΞΛ+ •Λ:

- +•O+%;
- •OIKΛ | +%C.+ (•C.Π.M IΞY +%OCΞΠ+ IΞY •XC.C.ϯ);
- •OΘH.O% | +%C.+ Λ +O.OΠ. IIΘ;
- +•IKΛ. | ΞH%YC.;
- •OΘH.O% | +C.HC.ΛΞI;
- ΞXXΞ+I | ΞH%YC.;
- •ЖO.ϯ | ΞHC.ΛI Λ +HC.ΛΞI XH %H.OO IIΘI.

تجدر الإشارة إلى أن هذا التصريف البيداغوجي العام لبناء كفاية التعبير الشفوي ينبغي تكييفه حسب المستوى التعليمي للمتعلّقات والمتعلّمين، وحسب نوع النشاط (حوار، عرض، لعب أدوار، وصف، حكي... الخ)، كما أن المدرس والمدرسة مطالبان بتنويع الأنشطة والوضعيات التواصلية الدالة، وذلك لخلق الحاجة إلى التعبير الشفوي من جهة، ولتحفيز المتعلّمين على أخذ الكلمة وتشجيعهم على ذلك من جهة أخرى.

خلاصة

استهدفنا من هذا الفصل اقتراح منهجية لتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات مع التركيز على الكفاية التواصلية في شقها الشفوي وبمكوناتها الفهم والتعبير، مُنطلقين من تعريف الكفاية والمفاهيم المصاحبة لها، لنتهي في الأخير باستعراض نماذج لتدبير وضعيات تعليمية تعلمية وفق التدريس بالكفايات.

◦Γ◦XO◦Λ ΠΞ⊙⊙ RQ◦E

+◦ΘOΞΛ+ | %⊙HΓΛ Λ %HCC%Λ | +%+H◦<+
+◦Γ◦ЖΞΥ+ ⊙ +Γ<◦Λ◦⊙+ | +⊙%X◦O
◦⊙ΠΞO ◦ΓΞO◦< | +⊙%XO+ +◦Γ<◦Π◦E+

الفصل الثالث

منهجية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات
المستوى الكتابي من الكفاية التواصلية

تمهيد

بعد أن عرّفنا في الفصل الثاني بالشق الشفوي من الكفاية التواصلية بمكوناتها الفهم والتعبير، واقترحنا المنهجية التي يُمكن للمدرس (ة) الاستئناس بها من أجل تنمية هذه الكفاية لدى المتعلمين والمتلمات، ننتقل في هذا الفصل إلى التعريف بالشق الكتابي للكفاية التواصلية وبمكوناتها الفهم والإنتاج. وعلى غرار ما قمنا به في الفصل الثاني، نعرّف فيما يلي بالكفاية المستهدفة ونقترح منهجية لتنميتها على مستوى المكونين المذكورين.

1. تعريف الكفاية الكتابية

شكّلت الكفاية الكتابية موضوعا متميزا للبحث الديداكتيكي منذ ستينيات القرن الماضي، حيث اهتمت بها كل من السيكلوجيا المعرفية والسيكلولسانيات النصية التي تُعنى بدراسة السيرورات المعرفية للإنتاج والفهم الكتابيين. وبالنظر إلى العلاقات القائمة بين السيكلولوجيا المعرفية والديداكتيك خاصة في مجال فهم الاشتغال المعرفي للمتعلم، فإن هذه الأخيرة تساهم في تغيير الممارسات البيداغوجية من خلال وضع وإعداد مجموعة من الأنشطة الكفيلة بتشغيل معارف المتعلم الضرورية لفهم وإنتاج النصوص. إلا أن الحديث عن الكفاية الكتابية لا يستقيم دون استحضار لكفاية القراءة باعتبارها من مفاتيح النجاح المدرسي والاندماج الاجتماعي، الذي تلعب فيه الكفاية الكتابية دورا هاما على مستوى اكتساب ميكانيزمات التواصل اللغوي خاصة في شقها المتعلق بالفهم. كما تعتبر كفاية التعبير الكتابي إحدى الغايات الأساسية لتعليم اللغات.

ومجمل القول، فإن اكتمال الكفاية الكتابية لدى المتعلمين، رهين بتمكنهم من مهارتي القراءة والكتابة. ويمكن التمييز في الكفاية الكتابية بين مستويي الفهم الكتابي والتعبير الكتابي.

1.1 مستوى الفهم الكتابي

تري (Cossu, 1995) أن الفهم الكتابي ينسج علاقة بين نوايا الكاتب ومعارف ومواقف القارئ، وهذه العلاقة تكون متباعدة على مستوى الزمن، حيث لا توجد تفاعلات ممكنة ولا تغذية راجعة، نظرا لكون كل من الكاتب والقارئ لا يتقاسمان وضعية التلفظ (الإنتاج). وعليه، فالفهم الكتابي يبنى سيرورة فعالة للتعاون القسري مع

الكاتب. كما أن الفهم يستدعي مجالا معرفيا متقاسما يتضمن معرفة اللغة، والموضوع المتناول، والتجارب السابقة في الحياة، والمواقف والاعتقادات، والقيم والعادات. فكل المعارف السابقة تساهم وتساعد على فك شفرة النص، بما في ذلك الكفايات المكتسبة في اللغة الأولى للمتعلم.

من أجل التواصل مع القارئ، يوظف المؤلف مجموعة من العلامات والرموز الطباعية والأيقونية واللغوية، هذه العلامات والرموز يتعرف عليها القارئ في مرحلة أولى، ثم يعمل على تأويلها بعد ذلك في أفق بناء معنى النص الذي يتطلب من القارئ أو المتعلم القيام بمجهود فردي لاكتشاف الحروف ولربط الكلمات وسلسلة المراجع الموظفة في النص... إلخ.

وتعتمد مهارة فهم المقروء على خمس مركبات متعارف عليها دوليا وهي: الوعي الصوتي، والمبدأ الأبجدي، والطلاقة، والمعجم أو "الخصيلة اللغوية"، والفهم (Armbruster, Lehr, and Osborn, 2001).

فيما يلي سنعرف بكل واحدة من هذه المركبات في مرحلة أولى، بعد ذلك سنتقل لتقديم نماذج لكيفية تنمية القراءة عند كل من المبتدئين¹ والمتقدمين².

1.1.1. المركبات الخمس للقراءة

الوعي الصوتي أو الفونولوجي؛ وهو الوعي القائم على التحليل الشفهي للغة، ويعني ذلك بأن كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات. ويمكن الوعي الصوتي المتعلم من الربط بين الحرف وصوته، ويساعده على التمكن من المهارات التأسيسية للقراءة كالنطق السليم للأصوات، وسهولة هجاء الكلمة، والآلية في قراءة الكلمات، ويشمل مستويات عدة من بينها :

1. يُقصد بالمبتدئين المتعلمين والمتعلّمتين الذين هم في المراحل الأولى لتعلّم القراءة بحرف تيفيناغ (فك الشفرة).
2. يقصد بالمقدمين هنا المتعلمين والمتعلّمتين المنتقلين من فك الشفرة إلى القراءة من أجل الفهم والتعلّم (فهم المقروء).

الوعي بالكلمات المتشابهة الإيقاع :

◦H%⊙ - ◦H%Λ

%Λ⊂ - %⊙⊂

◦I%◦O - ◦I%◦Q

الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة؛ مثل:

◦H◦%⊂ (◦H - ◦%⊂)

+◦Λ◦H◦ (+◦ - Λ◦ - H◦)

دمج الأصوات لتكوين كلمة؛ مثل:

(◦ - ⊂ - ◦ - I) ◦⊂◦I

(% - H - ◦ - ⊂ - ◦ - I) %H◦⊂◦I

تحويل الكلمات إلى أصوات؛ مثل:

+%⊂H (+ - % - I - ⊂ - H)

+◦⊙H⊂◦Λ+ (+ - ◦ - - ⊙ - H - ⊂ - ◦ - Λ - +)

اللعب بالأصوات و تأليف كلمات جديدة؛ مثل:

◦O⊙◦ ⊙◦⊙◦ H◦⊙%⊙◦

◦⊙%⊙⊙ ◦⊙%⊙⊙ ◦⊙⊙⊙

H◦O⊂ ◦⊂H◦O ◦⊙⊂H◦

التعرف على النغمات الصوتية في جميع الصوامت التي تمثلها الحروف الهجائية

في جميع مواقعها في الكلمة؛ مثل

⊂◦⊙⊙◦

◦⊂◦I

%⊂◦

⊂%H%⊙

◦I%⊂%⊙⊙

%⊂%

⊂%H%I

◦⊂%⊂

◦H⊂%

+◦Λ◦H◦

+%H%

+%H%I%I%

◦⊂H%

المبدأ الأبجدي؛ ويقصد به العلاقة بين الصوت والرمز أو الحرف المكتوب وإتقان

الربط بين صوت الحرف وشكله (الرمز الصوتي والرمز الشكلي / الرمز المسموع والرمز

المرئي)، ويمكن تنميته من خلال المستويات الآتية:

التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة باللفظ؛ مثل:

○ / Q ; ⊙ / ⓪ ; ∧ / E ; + / E ; ✱ / ✱

التمييز بين الحروف المتشابهة في كتابتها؛ مثل:

Θ / ⊙ ; R / Z ; % / % ; R^u / X^u ; Q / ⓪

معرفة رسم الحروف مهما كان موقعها في الكلمة مع العلم أنه لا يتغير كما هو الشأن باللغة العربية؛ مثل:

٪H ◦H٪Λ ◦HΘ◦H٪

٪H⓪ ◦H٪H◦⓪ ٪HH٪

معرفة رسم الحرف المشدد؛ مثل:

+٪EE◦L٪I +◦ΛΛ◦O+ ◦⓪XX◦⓪

معرفة رسم بعض الحروف غير المألوفة ؛ مثل:

X^u R^u %

احترام البياض الفاصل بين الكلمات؛ مثل:

IKK, Λ ◦H◦Λ I +C◦✱٪H+.

+◦⓪H◦Λ+ ٪I%, ٪⓪C H⓪ ٪✱✱◦.

الطلاقة؛ والمقصود بها انتقال القارئ من قراءة التهجئة إلى قراءة سلسلة وسريعة، أي القدرة على قراءة الكلمات مفردة، أو داخل النص، دون جهد، وبسرعة ودقة؛ مما يجعله قادراً على تحقيق قراءة متواصلة للكلمة، ولمجموعة كلمات في جملة مفيدة.

ولتحقيق هذه القدرة عند المتعلم(ة)، يتعين على المدرس(ة) أن يستعين بالقراءة النموذجية، والقراءة الموجهة، وتنويع التمارين المتعلقة بالتعرف على الكلمات و الألعاب القرائية.

83

– ﺧﻠﻪ ﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟

■ **فهم لب الموضوع** وهو القدرة على تشكيل نظرة عامة حول النصّ، والعثور على الجملة الرئيسية بالاستعانة بالأفكار والقراءة السريعة والصامتة للنصّ، عمّ يتكلم النص (Skimming).

■ **ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ**

ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ :

- ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟
- ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ .

■ **قدرة استخلاص التفاصيل** التي يحتاجها القارئ (ة) باستخدام المسح والاستبيان من خلال القراءة المجهرية (Scanning).

■ **ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ** (ﻋﻠﻢ ; ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ; ﻋﻠﻢ...)

ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ :

- ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟
- ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟
- ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟
- ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟

■ **الفهم والتحليل**

إذ يكون القارئ (ة) قادراً على:

- تمييز النقاط الرئيسية والثانوية والحقائق والتعليقات؛
- استحضار كلّ شيء يكشفه حول النصّ؛ أنواع ومستويات اللغة الوظيفية المستعملة، أنواع معيّنة من المفردات المستعملة الخ. ، والحكم عليها؛

■ **ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ**

ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ :

- ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟
- ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ﻭﺍﻟﻤﺎﺩﻯ ﻟﻪ ﻋﻘﺪ ﻣﺎ ﻧﻪ ﻋﻠﻢ ؟

المتعلم(ة) على إتمام الكفاية التواصلية في شقيها الشفوي والكتابي. ولتحقيق ذلك يجب على المدرس(ة) أن يساعد المتعلم(ة) على التمكن من قراءة حروف تيفيناغ في المرحلة الأولى، ومن فهم النص واستعمال استراتيجيات القراءة في المرحلة الثانية؛ وللتوضيح:

– يهدف تعلم القراءة في السنة الأولى إلى تنمية الوعي الصوتي ومعرفة رسم الحرف، وتعلم وتنمية المعجم والقراءة السلسة مع مراعاة تحقيق الفهم.

– ابتداء من السنة الثانية، تعمل النصوص القرائية على تنمية استراتيجيات القراءة (توجيه القراءة، تدبير الفهم، الأخذ بعين الاعتبار وظائف اللغة).

– ابتداء من السنة الرابعة، تعمل النصوص القرائية على تنمية استراتيجيات إضافية مثل (استيعاب تناسق النص، ثم معرفة تنظيم ونوعية النص).

بعد ما تم التعرف على المركبات الخمس للقراءة وتقديم استراتيجيات الفهم، تنتقل لتقديم نماذج لتنمية هذه المهارة عند كل من المبتدئين والمتقدمين.

2.1.1. نماذج لكيفية تنمية القراءة

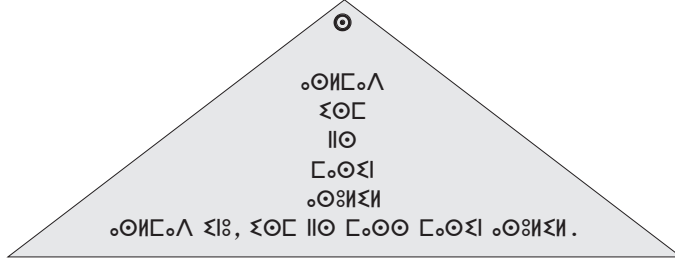
في هذه الفقرة سنعرف بداية بالطرائق المعتمدة في تدريس القراءة، قبل أن تنتقل لتقديم نماذج لدروس لكل من المبتدئين والمتقدمين.

طرائق تعليم القراءة للمبتدئين

توجد ثلاث طرائق رئيسية لتدريس القراءة للمبتدئين

■ الطريقة التركيبية (الجزئية)

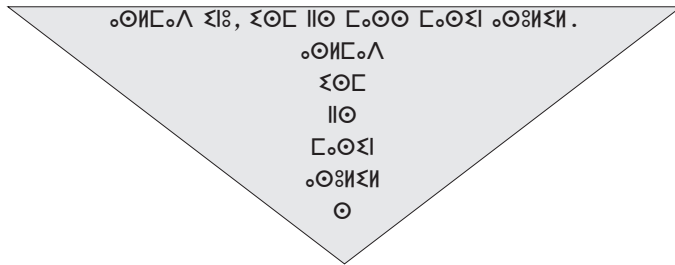
ويندرج ضمنها الطريقة الهجائية / الأبجدية والطريقة الصوتية. وهذه الطريقة قديمة تنطلق من اسم الحرف أو صوته لتعليم القراءة، وسميت بالتركيبية لأنها تعتمد على تركيب الأجزاء للحصول على الكل. ويعتمد المدافعون عن هذه الطريقة على اعتبار الحرف مكوناً أولياً لفعل القراءة، وعليه فإن اكتساب الحروف قبل اكتساب تركيبها يعتبر أمراً مفيداً من الناحية التعليمية.



■ الطريقة التحليلية (الكلية)

وتندرج ضمنها طريقة الكلمة وطريقة الجملة أو النص. وهي طريقة تسيير في خطواتها على عكس الطريقة التركيبية، فتبدأ بالكل (الكلمة أو الجملة أو النص) وتنتقل بتحليل الكل أو تفكيكه لتصل إلى الجزء (الحرف).

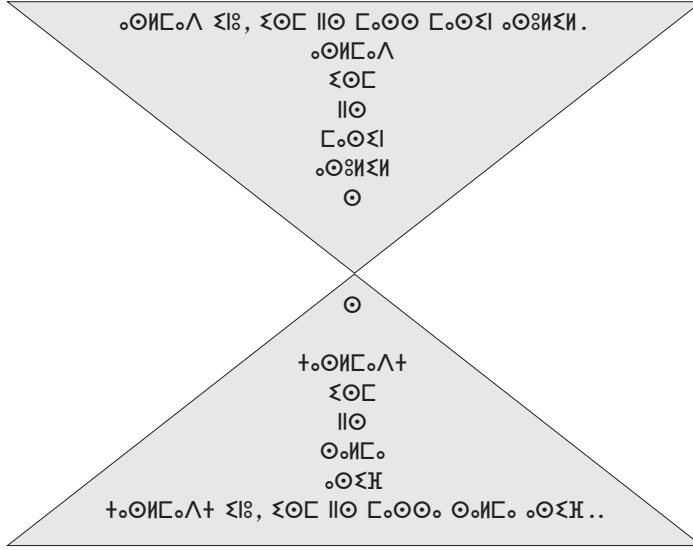
ويعتمد المدافعون عن هذه الطريقة على عدم وجود دلالة للحرف المنعزل فكل حرف يستمد وظيفته من الكلمة التي يوجد بداخلها. كما أن طبيعة الإدراك الإنساني تتجه في غالب الأحيان من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص.



■ الطريقة التوليفية

ومن أسمائها الأخرى: التحليلية التركيبية، التوفيقية، المزدوجة، الانتقائية.

وهي طريقة تقوم على المزج أو التوليف بين التركيبية والتحليلية إذ تجمع بين تعلم الحرف المعزول وتعلم الحرف في سياق الكلمة أو الجملة.



نشير إلى أن هذه الطرائق التي قدمناها مهمة لتنمية القراءة عند المتعلمات والمتعلمين المبتدئين، إذ لا توجد طريقة أفضل من أخرى، ويستحسن اعتماد الطريقة التوليفية نظرا لما تتيحه من إمكانية المزج بين الطريقتين التحليلية والتركيبية.

خطوات تدريس القراءة للمبتدئين (تعلم القراءة)

يعتبر فك الشفرة بمثابة عملية ميكانيكية تمكن القارئ المبتدئ من تحويل الرموز المكتوبة، من حروف وكلمات و تراكيب عن طريق البصر، إلى أصوات منطوقة. ويمكن إجمال خطوات بناء هذه القدرة عند المبتدئين كما يلي:

ᐃᐅᐃᐃ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ (2 ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ)

- ᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ “ᐱ” ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱ “ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ”. ᐱᐱ ᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ “ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ” (ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ, 2013)
- ᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ “ᐱᐱ” ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱ.
- ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ.

ᐃᐅᐃᐃ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ (3 ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ)

- ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ “ᐱᐱ” ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ.

ᐱᐱᐱᐱ:

ᐱ					
ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ
ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ
ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ

- ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ “ᐱᐱ” ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ (ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ, ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ);
- ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ.
- ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ “ᐱ” ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ, ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ.

ᐃᐅᐃᐃ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ (ᐱᐱ, ᐱᐱ, ᐱᐱ, ᐱᐱᐱ) (5 ᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ)

- ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ /ᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱ ᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱ “ᐱ” ᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ “ᐱ”, “ᐱ”, “ᐱ”, ᐱ “ᐱ”.

ᐱᐱᐱᐱ:

ᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ
ᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ
ᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱᐱ
ᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱᐱ
ᐱᐱᐱᐱ	ᐱᐱᐱᐱᐱᐱᐱ						

◦E◦Q	+◦Θ◦!◦+	◦Θ◦K◦!	◦X◦Θ◦◦	◦Θ◦Y◦◦	◦Φ◦K◦◦	ΣΦΣ	ΣΘKΣ
------	---------	--------	--------	--------	--------	-----	------

بعد تقديمنا لنموذج تدبير حصة تعليم وتعلم قراءة الحروف، نقترح فيما يلي نموذجاً لشبكة تقويم القراءة الخاصة بهذه المرحلة.

+◦O◦+◦O◦ | ◦O◦+◦H | +Y◦OΣ

شبكة تقويم القراءة

+ΣKΣC◦O +Y◦OΣ	Σ++L◦H◦C◦Λ	X ◦Θ◦ΣΛ ΣH◦C◦ΣΛ	ΣOΣH ◦O Σ++L◦H◦C◦Λ
◦Λ ϯ◦K◦K ΣC◦HΣ ◦O◦KΣH			
◦Λ ϯ◦K◦K ΣO◦C ◦O◦KΣH			
◦Λ ϯ◦K◦K +◦LΣH◦ ◦O◦KΣH			
◦Λ ΣY◦O ◦O◦KΣH ◦ ΣC◦HΣ Λ ϯ◦O◦!			
◦Λ ΣY◦O +ΣX◦OΣLΣI ◦ +◦O◦ΣΛ+ Λ ϯ◦O◦!			
◦Λ Λ ΣO◦OΣH◦ ◦O◦KΣH ◦X +X◦OΣLΣI			
◦Λ ΣO◦!Λϯ◦ IX◦ ΣO◦KΣH ΣC◦O◦L◦O◦!			
◦Λ ΣH◦O◦ +ΣX◦OΣLΣI X ΣH◦ ◦O◦KΣH			
◦Λ ΣY◦O +ΣLΣI◦O ◦ +◦O◦ΣΛ+ Λ ϯ◦O◦!			

◦Λ ΣY◦O +ΣX◦OΣLΣI ◦ +◦K◦K◦H◦			
◦Λ ΣY◦O +ΣLΣI◦O ◦ +◦K◦K◦H◦			
◦Λ ΣO◦C◦ C◦Q◦Q◦ CΣI ΣY◦O◦			

خطوات تدريس القراءة للمتقدمين (القراءة من أجل التعلم)

تشكل سيرورة الفهم من خلال بناء المعنى عن طريق التعامل مع النص. ويقتضي فهم النص الإجابة على عدد من التساؤلات، تتعلق بالمرحل الثلاث (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة) المتعلقة بالإستراتيجيات القرائية. وتنصب المرحلة الأولى على الاستباقات والفرضيات التي تتبادر إلى ذهن المتعلم، في حين تهدف المرحلة الثانية إلى تثبيت الفرضيات أو نفيها أو تعديلها من خلال المؤشرات الواردة في النص، بينما تناول المرحلة الثالثة

- የገጽ ቁጥር ማረጋገጥ;
- የገጽ ቁጥር ማረጋገጥ.
- ተጨማሪ መረጃ ለማግኘት ማስፈለግ ማለት፡ ለምሳሌ የጥያቄ/የሰነድ/የጥያቄ፣ ርዕስ...; የሂሳብ፣ ርዕስ፣ ርዕስ...

ጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡

ተጨማሪ መረጃ ማግኘት፡

ዘመናዊ የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት ነው።

ተጨማሪ መረጃ ማግኘት፡

ዘመናዊ የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት ነው።

ተጨማሪ መረጃ ማግኘት፡

ለምሳሌ የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት ነው።

ተጨማሪ መረጃ ማግኘት፡

ተጨማሪ መረጃ ማግኘት ማለት የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት ነው።

بعد تقديمنا لأهم خطوات تدريس القراءة للفهم والتعلم، واستعراضنا لأنواع النصوص والخطابات، ننتقل، فيما يلي، إلى تقديم نموذج لتدبير درس حصة القراءة للمتقدمين.

ጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡

ጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡

- ጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡ 60 ሰከንድ ማስፈለግ ማለት ነው።
- ተጨማሪ መረጃ ማግኘት፡
 - ✓ ለጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡ (10 ሰከንድ ማስፈለግ ማለት ነው።)
 - ✓ የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡ (30 ሰከንድ ማስፈለግ ማለት ነው።)
 - ✓ ለጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡ (20 ሰከንድ ማስፈለግ ማለት ነው።)
- የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡
 - ለጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡
 - ተጨማሪ መረጃ ማግኘት፡
 - የጥያቄ ማረጋገጥ ማስፈለግ ማለት፡

- ልዩነት ማረጋገጥ;
- ርዕሰ ጉዳዩን ማረጋገጥ፡

■ **ተጽዕኖዎች፡**

እነዚህም ማረጋገጫዎች ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ ለተጠቃሚው ሆኖ ሊገለጹት ይችላሉ፡

- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ;
- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ;
- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ ለተጠቃሚው ሆኖ ሊገለጹት ይችላሉ፡
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ፡
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
 - ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩ ጥያቄዎችን ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;

■ **ጥያቄዎች፡**

ተጠቃሚው ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ

1. ልዩነት ማረጋገጥ

■ **ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ**

ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ

- ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;
- ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ;

■ **ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ**

ልዩነት ማረጋገጥ ለጥያቄው ልዩነት ማረጋገጥ

[illegible]

	• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على السياق؟	التغلب على الصعوبات	
	• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على الصور؟		
	• هل أشرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على الترجمة؟		
	• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على معارفهم ومكتسباتهم السابقة؟		
	• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على المعجم المصاحب للنص؟		
	• هل أدفع المتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على المعاجم؟		
	• هل أدفعهم إلى القيام بأمور أخرى لمساعدتهم على اختبار تنبؤاتهم لفهم النص؟ أحدها...		
	في مدى مساعدي للمتعلمين على توظيف معارفهم للتعليق على النص وإعطائه امتدادات أخرى:	الامتداد	تقوية
	• هل بالتعبير عن رأيهم الشخصي حول النص؟		
	• هل بتعبئة مواردهم ومعارفهم لتلخيص النص؟		
	• هل بتعبئة مواردهم ومعارفهم لاقتراح امتدادات أخرى للنص؟ (نهاية، عنوان آخر...)		
	• هل بإصدارهم لحكم على محتوى النص؟		
	في مدى مساعدي للمتعلمين على معرفة بنية النصوص (خاص بمستوى السادس ابتدائي)		
	• هل يتمكنهم من التعرف على بنية النص؟		
	• هل يتمكنهم من التعرف على نوعية النص؟		

بعد أن استعرضنا أهم الأساسيات التي يقوم عليها نماء الكفاية الكتابية في شقها المتعلق بالفهم، وذلك من خلال التركيز على أهم الأنشطة المرتبطة بديداكتيك القراءة وفق المقاربة التواصلية، ننتقل فيما يلي إلى تقديم أهم الخطوات العملية لنماء تلك الكفاية في جانبها المتعلق بالإنتاج الكتابي.

2.1. مستوى الإنتاج الكتابي ٥٠٠-٥٠٠ هـ.

يتجلى الشق الثاني للكفاية الكتابية في الإنتاج الذي يُشكل أداة ديناميكية يوظفها المرسل تجاه المرسل إليه بغية التأثير فيه بواسطة اللغة. وقد تعددت تعاريف الإنتاج الكتابي بتعدد المنهجيات المعتمدة في تدريس اللغات، حيث إن ديداكتيك الإنتاج الكتابي عرفت تقدما ملحوظا مع تطور تلك المنهجيات، أو بالأحرى المكانة التي يحتلها التعبير الكتابي في كل منهجية على حدة.

من ثم، فإن الإنتاج الكتابي ليس عملية سهلة تقوم على وضع الكلمات والجمل المبنية بشكل جيد وعلى نحو تقابلي، بقدر ما هو عملية معقدة تستدعي، ليس فقط المعارف، وإنما حتى معارف الفعل.

في مجال اللغات، واستناداً إلى المقاربة التواصلية، لا ينتج المتعلمون كتاباتهم ليتمكن المدرس(ة) من تصحيح أخطائهم، وإنما لكون التعبير الكتابي نشاط له هدف ومعنى. فالمتعلمون يكتبون ليتواصلوا مع قراء آخرين. وبالتالي، فإن الأمر يتعلق بتعلم كيفية التواصل. وعليه، فالمتعلم مطالب بتشكيل وبناء أفكاره من أجل تبليغها للآخرين، والعمل على تحيين كفاية تواصلية على شكل إنتاج خطابات مكتوبة ومبنية بشكل جيد بما في ذلك حتى تنظيمها المادي، ومناسبة لوضعيات خاصة ومتنوعة.

وتتطلب هذه القدرة تدخل خمس مكونات في مستويات مختلفة من الإنتاج الكتابي وهي:

- الكفاية اللغوية: كفاية نحوية (مورفولوجيا، تركيب) وكفاية معجمية؛
- الكفاية المرجعية: معرفة مجالات التعبير وموضوعات العالم؛
- الكفاية السوسيوثقافية: معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية وضوابط التفاعل بين الأفراد وفي وضعيات مختلفة؛
- الكفاية المعرفية: أي تلك التي تُشغل سيرورات بناء المعرفة، وكذا تلك التي تتعلق باكتساب وتعلم اللغة؛
- الكفاية المقالية أو البراغمية: وهي القدرة على إنتاج نص مناسب لوضعية تواصلية مكتوبة.

ويشكل استحضار هذه الكفايات مجتمعة، لحظة الإنتاج الكتابي، الوجه المعقد والمركب لهذه المهارة. وهو ما حاولت معرفته وتدقيقه مجموعة من الدراسات والأبحاث المنجزة في هذا الصدد، وهي كلها أبحاث من رحم السيكلوجيا المعرفية التي تم تطويرها بالولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينيات القرن الماضي.

ويتم تحقيق نماء كفاية الإنتاج الكتابي من خلال مستويين أساسيين هما المستوى التقني والمستوى التدريبي.

1.2.1. المستوى التقني (تعلم الكتابة)

يروم هذا المستوى تنمية مجموعة من القدرات التقنية في الكتابة باللغة الأمازيغية، وبحرفها تيفيناغ، وبشكل تدريجي من التخطيط (+ⵧⵓⵔⵉⵎⵓ) إلى الخط (+ⵓⵎⵓⵔⵉⵎⵓ) والنقل (+ⵓⵎⵓⵔⵉⵎⵓ) فالإملاء (+ⵓⵎⵓⵔⵉⵎⵓ). ويُراعى في بنائها في اللغة الأمازيغية جعل المتعلم والمتعلمة في المستويات الأولى قادراً على:

– القيام بالتمارين الحركية المساعدة على تسهيل وضبط عملية الكتابة والتحكم من مسك القلم؛

– رسم الأشكال الهندسية حسب النماذج المقترحة؛

— معرفة رسم الحرف ومحاكاته على الهواء أو عبر تقنيات أخرى؛

— الكتابة من اليسار نحو اليمين؛

– التقييد بالكتابة على السطر مع مراعاة المقاييس المطلوبة في كتابة الحروف (بمقاس ما بين ثلاثة خطوط لجميع الحروف والحركات باستثناء حرف هـ الذي يكتب بمقاس ما بين خطين فقط)؛

		。	Σ	⋮	⋮			
		。C。I	%ΛC		。HQE%EF%			
		。𐌆。O	。⊙XX'。⊙		ΣK ⁿ I。			
		ΣHΘ。 C%CCΣΘ I H.HH。 +ΣH。II+ 。KOΘ。Σ。 II O。P.						

– نقل الحروف والكلمات والجمل بكيفية صحيحة تراعى احترام النماذج المقترحة؛

– الفصل بين الكلمات بفراغات مميزة عن تلك الفراغات التي تكون بين حروف الكلمة الواحدة.

ΣΗΘ. ΕΞΕΤΑΣΘΕ Ι ΝΟΜΟ. ΤΣΗΝΠΤ ΟΚΟΘΟΣ ΠΟΟΥ.

ΣΗ.Π ΣΧΙΙ. Θ + ΞΣΟΣ Λ Σ+Ο.Ι.

خطوات تدريس أنشطة الكتابة

الخط (+OoX+)

يعتمد تدريس الكتابة مقارنة تدرجية. فهي تبدأ من التخطيط فالخط إلى النقل لتصل إلى إنتاج نصوص قصيرة بالاعتماد على وضعيات تواصلية وأدوات لغوية وصور وغيرها. وسنقتصر في هذا الدليل على اقتراح درس يبرز أهم خطوات تدريس الخط (+OoX+).

«X» :XKXO+ | XOXO+ | XOXO+ | XOXO+ | XOXO+ | XOXO+ | XOXO+ | XOXO+

+XKXO+ | +OoX+

- +OoX+ ;
- XOXO+X X +XOXO+;
- XOXO+ | XOXO+;
- +XOXO+ X +XOXO+ ;
- +XOXO+ XH +XOXO+ ;
- +XOXO+ X XOXO+;
- XOXO+ X +XOXO+.

XOXO+X X XOXO+X

- XOXO: 40 | +XOXO+X
- XOXO+X:
 - XOXO+X XOXO+X XOXO+X XOXO+X;
 - +XOXO+X | XOXO+X | +XOXO+X;
 - +XOXO+X ;
 - +XOXO+X ;
 - XOXO+X ;
 - XOXO+X | +XOXO+X X +XOXO+X;
 - XOXO+X | +XOXO+X X +XOXO+X;
 - XOXO+X | +XOXO+X “XOXO+X XOXO+X XOXO+X”.

▪ +XOXO+X:

XOXO+X | XOXO+X, XOXO+X XOXO+X XOXO+X :

- XOXO+X XOXO+X (XOXO+X);
- XOXO+X XOXO+X | XOXO+X;
- XOXO+X XOXO+X XOXO+X XOXO+X;
- XOXO+X XOXO+X XOXO+X | XOXO+X XOXO+X XOXO+X XOXO+X XOXO+X;
- XOXO+X XOXO+X XOXO+X | XOXO+X XOXO+X XOXO+X;

– تمارين ملء الفراغات

ΣΗΨΥΓΟ. | %ΘΓΟΛ

يتخذ هذا النشاط شكل توجيه المتعلمين إلى اختيار الكلمات المناسبة لملء الفراغات ضمن جمل مبعثرة البناء والدلالة.

οΓΛϚο:

مثال :

οΛ ΘΓΛΥ οΓΘοΠοΗ Θ +X%OΣ Λ Ϛ%Θοι :

%ΛΗΞΘ – οϚ%Η – ΘΥΞΥ – ΣΓο.ΘΘι

– Γο.ΘΞι : οϚ%Η ο +ΞΗοΠ+. .

– +ΞΗοΠ+ : ο Γο.ΘΞι.

– Γο.ΘΞι : ΞΘ +ΘΥΞΛ.....ι +ΥΟΞ ?

– +ΞΗοΠ+ : ϚοΘ. Ηι. ΣΓο. ΓΚΚ/ ΡϚϚ ?

– Γο.ΘΞι : ΘΥΞΥ Ηι. Γο.Γο, ΞΖΖΞΓ ϚϚΞ ι +Γο.ϚΞΥ+. .

– تمارين ترتيب عناصر الجملة

ΣΗΨΥΓΟ. | %ΘΘ%ΛΘ | +ΠΞιΘ+

ويقوم هذا التمرين على إعادة ترتيب كلمات مبعثرة من أجل إنتاج جملة مفيدة تركيبيا وداليا.

مثال:

οΛ ΘΘ%ΛΘΥ +ΞX%OΣΠΞι , οOΞΥ +οΠΞιΘ+ :

ΘΘΞΟΞΛΥ – οΛ +ΓΥ – ΞΗο.ΘΘι Ξι% – Λο+ – ΘΘΞΟΞΛΥ – Γο+Γο – +ΞΥΓο.Θ Ξι% –

ΛΗΗΞΟ

– تمارين تلخيص النص

ΣΗΨΥΓΟ. | %ΘXЖ | %EQΞΘ

ويقوم هذا التمرين على إعادة بناء جمل يتحقق فيها عنصر اختصار الجملة عن طريق الاستغناء على عناصرها غير الضرورية.

مثال:

•Λ ΘΧΖΗΥ ΕΩΞΘ:

ΣΤΕΛΛΑ. ΣΛΞΟ, ΜΕΛ Χ +ΣΙΠΙ | ΘΙ ΘΕΕΞΕ, ΥΟ ΣΥΟΕ ΜΟΡΥΞ | ΠΟΗΣΗΣ,
ΣΗΗΙ Χ +ΘΧ. | ΕΠΙ.Ο. ΣΞΗ. || ΧΞΘ ΡΞΧ. | ΕΣΛΛΙ Λ ΣΛΛ. | ΘΧ +ΕΞΜ.Ο | ΗΕΥΟΞΘ Λ
+ΕΞΜ.Ο | ΘΩΩ. ΣΞΗ. ΛΣΗ ΜΛ ΕΕΕ.Θ | +ΕΞ+Ο | ΞΜΟΡ, ΜΕΟ.Λ.ΘΙ ΣΕΠΕ.Ο||
Λ Π.ΘΞΠΙ | ΣΜΧΞΙ Λ +ΘΞΟ+ | ΣΜΕΣ | ΜΜΣ+Ξ.

– تمرين توسيع النص ΣΗΥΕ. | ΞΘΞΟΠ | ΕΩΞΘ

ويقوم هذا التمرين على إضافة عناصر جديدة لجملة الانطلاق مع مراعاة الوضعية التواصلية، وذلك بهدف إغناء محتواها التركيبي والمعجمي والدلالي.

مثال:

•Λ ΘΞΟΣΠΥ ΕΩΞΘ Θ +ΧΟΞΠΞΙ Λ ΣΘ.:

Ο +ΥΜΜΞΗ – +Ο ΣΗ.ΘΘΙ – ΘΧΧ. – Ο +ΖΕΕ – ΜΧΟ.Ο – +ΜΧΧ“Υ+ –
+ΣΠΟ.ΥΞΙ.

+Χ. +ΘΜΕΛ+ ΠΥ Σ+ +ΕΥ.Ο+ ΕΕ +ΣΛΛΞ +ΟΕΕ.Ο+. +ΕΕΗ ΜΜ.Ο, ΣΗΗΞΙ
ΧΗ +Ο.Λ.Π+ ΠΘ. %ΛΕ ΠΘ Λ %ΠΞΗ. +ΣΕΕ.ΠΞΙ ΠΘ ΕΠΕ.Ο+.

Ο +ΗΘΘ. Σ+ +Θ.Η. Λ Σ+ +ΛΗΗ.Ο+ Λ +Θ%ΟΚΟΞΙ.

بعد أن قدمنا مختلف الأنشطة المرتبطة بالمستويين التقني والتدريبي الخاصين بإنماء كفاية الإنتاج الكتابي، والتي ينبغي على المدرس (ة) الإكثار منها وتنويعها، مع مراعاة مستوى المتعلمين والمتلمات، ننتقل إلى التعريف باستراتيجيات الإنتاج الكتابي وبكيفية تطويرها.

3.2.1. تطوير استراتيجيات الكتابة

يتعلق الأمر بثلاث استراتيجيات أساسية هي: إستراتيجية التخطيط، إستراتيجية التنظيم ثم إستراتيجية الربط.

1.3.2.1. استراتيجية التخطيط: يتعين على المدرس (ة) تطوير هذه الإستراتيجية لدى المتعلم (ة) نظرا لأهميتها في الإنتاج الكتابي عموما؛ وتتم عملية تطوير هذه الاستراتيجية من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تتعلق بـ:

– تحديد الغاية والقصدية من قبيل: لماذا نكتب هذا النص؟ للإخبار، للوصف، للتفسير، للتعبير عن رأي... إلخ، (هذه الأسئلة لها علاقة بنوع النص الذي سيتم إنتاجه).

– الأخذ بعين الاعتبار القارئ: مثل لمن نكتب هذا النص؟ هذا السؤال قد يؤثر مثلا في السجل اللغوي، ويجعلنا نأخذ بعين الاعتبار المعطيات السوسيو-ثقافية، وعليه فالأمر يتعلق مرة أخرى بكيفية الكتابة.

– تحديد المعلومات من نوع: ماذا ينبغي كتابته؟ ماذا نعرف حول الموضوع المعالج؟ يتطلب الأمر هنا استدعاء المعارف السابقة والموارد المكتسبة.

وحتى نجعل المتعلم على بينة من هذه الأسئلة وأن يستأنس بها، ينبغي على المدرس (ة) أن يدربه عليها وأن يشرح له أهميتها، وقد يتم ذلك كله من خلال أمثلة ونماذج داخل القسم. وبغية تحقيق استقلالية المتعلم (ة) يمكن للمدرس (ة) أن يقدم له شبكة للتصميم تتضمن كل المعطيات السالفة الذكر والخاصة بهذه الاستراتيجية.

2.3.2.1. استراتيجية التنظيم: تقوم هذه الاستراتيجية على تمكين المتعلم (ة) من وضع الأفكار المستخلصة كأجوبة عن الأسئلة المطروحة (خلال استراتيجية التخطيط) قبل أن ينتقل إلى تنظيمها وفق أهميتها وتسلسلها المنطقي حسب الوضعية التواصلية وبنية النص المراد إنتاجه.

ተጀመሪያ	የዐ ጀተህዘርዐለ	ጸ ፀዐጀለ ፤ ፀዘር፤ለ	ጀተህዘርዐለ
ዐሀሂዐ ፤ ፀዐተዝ ፤ ፀፀዐዐ			
ዐሀሂዐ ፤ ተፀዐጀለተ ፤ ተጀዐዐ ፤ ሀዐዐሀ ፤ ፤ፂፂፂፂ			
ዐሀሂዐ ፤ ተለጀተ፤			
ዐፀፀፀ ፤ ፤ርዐዐዘ ለ ፤፤ዐዐ			
ዐፀፀፀ ፤ ተ፤ፀፀፀሀሀ ለ ፤፤ዐዐ			
ዐፀፀፀ ፤ ጀርፋ፤ ለ ፤፤ዐዐ			
ዐፀፀፀ ፤ ተዘፋፀሀ ለ ፤፤ዐዐ			
ዐፀፀ፤ለፀ ፤ ተሀ፤ጀር፤			
ዐፀለፋ ፤ዐ ተሀ፤ዐ			
ዐፀለፋ ፤ዐ ተፀለለፋዐ፤			
ዐሀሂዐ ፤ ፤ርዐዐ			
ዐሀሂዐ ፤ ፤ፀዘርዐዐዐ			
ዐሀሂዐ ፤ ተርፋዐ፤ ፤ ተጀዐዐ			

ونقترح، فيما يلي، نموذجاً يبرز مراحل تدبير نشاط الإنتاج الكتابي، اعتماداً على الخطوات التي من شأنها تنمية القدرات الواردة في الشبكة أعلاه.

ዐርላፋ ፤ ፤ፀሀ፤ለለ፤ ፤ ተጀዐርተ ፤ ፤ፀዘርላ ለ ፤ ፤ፀዘር፤ለ ፤ ፤፤ዐዐ ዐርጀዐፋ

ተጀዘዐፀሀሀ

- ተዐተ፤;
- ዐፀዘዐ፤ ፤ ተርፀፀዐ፤;
- ዐፀዘዐ፤ ፤ ተርዘርላ፤;
- ተሀ፤ዐ፤ ተርላዐተ (ተጀዐዐ ፤ ፤ፀዘርላ ለ ተዘርላ፤);
- ዐፀዐዐፋ.

❖ استخراج القاعدة ٥٥٥٥٥٥ | ٥٥٥٥٥٥ / ٥٥٥٥٥٥

للتذكير، فإن استخراج القاعدة وصياغتها تبدأ من المستوى الرابع، إذ انطلاقاً من هذا المستوى، يتم تدريس أنشطة النحو والصرف بشكل صريح. وتتم عبر تطبيقات عملية شفوية وكتابية قصد تثبيت القاعدة وتملكها.

❖ التقويم ٥٥٥٥٥٥ / ٥٥٥٥٥٥ + ٥٥٥٥٥٥

– تقويم الإنجازات من خلال التصحيح الفردي أو الجماعي.
وللإشارة، فإن عملية التقويم لا تنحصر في هذه المحطة فقط بل تكون حاضرة في كل المراحل.

ملاحظة: من أجل إغناء الرصيد الصرف تركيبياً لمتعلم(ة) اللغة الأمازيغية، يتم أولاً تثبيت الظاهرة موضوع الدرس انطلاقاً من الوجه اللغوي القريب من المتعلم، لينفتح بعد ذلك على البنيات المماثلة للظاهرة موضوع الدرس في الفروع اللغوية الأخرى.

بعدما أبرزنا أهمية أنشطة النحو والصرف في تنمية الكفاية التواصلية، ننتقل إلى التعريف بأنشطة أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها في دعم الكفاية المشار إليها. ويتعلق الأمر بالأنشطة الترفيهية الثقافية.

2.2. الأنشطة الترفيهية ٥٥٥٥٥٥ | ٥٥٥٥٥٥

تتكون الأنشطة الترفيهية الثقافية من حكايات (٥٥٥٥٥٥٥٥) وأناشيد (٥٥٥٥٥٥٥٥) ومسرحيات (٥٥٥٥٥٥٥٥) وأغاني (٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥) وألعاب (٥٥٥٥٥٥٥٥) وألغاز (٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥٥) ... إلخ

وتهدف هذه الأنشطة إلى جعل المتعلم والمتعلمة مرتبطين بعالم الطفولة، من جهة، وتساعدتهما، من جهة أخرى، على بناء معارفهما خاصة المتعلقة منها بالكينونة والثقة بالنفس والطلاقة في التعبير وتحسين النطق، والوقوف أمام الأقران.

ومن ثم، فهي موارد أساسية لإعداد المتعلم والمتعلمة لحل وضعيات مركبة، خاصة في الإنتاج الشفوي. كما تشكل أيضاً فرصة للانفتاح على التنوع الثقافي الوطني والكوني، والتربية على القيم والتربية على الاختيار ومبادئ حقوق الإنسان والمواطنة، وتهيئتهم

لحب القراءة، وجعله يكتسب المهارات الفنية والجمالية والأسلوبية والخيالية والإبداعية للغة الأمازيغية. وللمزيد من المعلومات حول الأدب الأمازيغي وأجناسه، نذكر بأن هذا الدليل يتضمن ملحقاً حول الأدب والثقافة الأمازيغيين للباحث أحمد المنادي.

وسنقتصر فيما يلي على تقديم مراحل تدبير نشاط النشيد نظراً لما يتيح من إمكانيات لغوية ومعجمية وجمالية وإبداعية التي من شأنها دعم الكفاية التواصلية لدى المتعلم والمتعلمة.

1.2.2. مراحل تدبير نشاط النشيد

ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

1. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.
2. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.
3. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.
4. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.
5. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.
6. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ.

تجدر الإشارة إلى أن اللغة الأمازيغية تتوفر على عدد مهم من الأناشيد المسجلة في أقراص مدجة، ونذكر منها على سبيل المثال تلك التي أنجزها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والأستاذة نزهة أبا كريم، والفنانة فاطمة شاهو (تباعمرانت)، والفنان إمغران العربي، وغيرهم.

بالإضافة إلى الأناشيد المسجلة تتوفر اللغة الأمازيغية على عدد لا بأس به من الحكايات التربوية المصورة التي أنتجها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. ونظراً لأهمية هذه الحكايات على مستوى تنمية المهارات الأربع المرتبطة بالكفاية التواصلية، وإلى ما تتيحه من إمكانيات في تنمية الكفاية الإبداعية والخيالية للمتعلمين والمتعلمات، نقترح على المدرس(ة) أن يستثمرها في أنشطة الاستماع في المستويات الأولى، وفي أنشطة القراءة والكتابة في المستويات المتقدمة.

و فيما يلي نموذج لمراحل تدبير نشاط الحكاية في المستوى الابتدائي.

توَحَّى هذا الدليل اقتراح منهجية لتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية بسلوك التعليم الابتدائي وفق مقارنة التدريس بالكفايات، مع استحضار المستجدات التي تعرفها منظومة التربية والتكوين بصدور الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ولاسيما تلك التي تتعلق بالتمكن من اللغات. وعليه فإن الدروس المقترحة في هذا الدليل ما هي إلا نماذج وخيارات للعمل يمكن الاستئناس بها وتطعيمها وتطويرها. فهي ليست وصفات جاهزة مغلقة ومحصورة في برنامج أو كتاب مدرسي محدد، بل هي اقتراحات عملية مؤسّسة بيداعوجياً على التوجهات الحديثة في تعليم اللغات.

وقد توزعت محتويات هذا الدليل على ثلاثة فصول وملحقين ومسرّد، تناول كل فصل على حدة جانباً من الجوانب ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وبتعليمها وتعلّمها. وهكذا، قدّم الفصل الأول المرجعيات المؤسّسة والتربوية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية، كما أبرز جملة من الوظائف المستخلصة من تلك المرجعيات والتي يفترض أن يضطلع بها تدريس اللغة الأمازيغية، ووضّح كيف تم تأهيلها وتهيئتها قصد تسهيل عملية تعليمها وتعلّمها، وكيف تم تدبير التنوع اللغوي على مستوى البرامج والكتب المدرسية.

وسعى الفصل الثاني إلى اقتراح منهجية لتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية وفق مقارنة التدريس بالكفايات مع التركيز على الكفاية التواصلية في شقها الشفوي بمكونيه الفهم والتعبير، بالانطلاق من تعريف الكفاية والمفاهيم المصاحبة لها وانتهاء باستعراض نماذج لتدبير وضعيات تعليمية تعلمية وفق التدريس بالكفايات.

واستهدف الفصل الثالث إبراز كيفية إنماء وتطوير الكفاية الكتابية في اللغة الأمازيغية بشقيها الفهم والإنتاج من خلال مهارتي القراءة والكتابة. واستعرض أهم الجوانب النظرية لتدريس القراءة والكتابة اعتماداً على مقارنة التدريس بالكفايات، وعرّج بعد ذلك للحديث، في مستوى مهارة القراءة، عن أهم الخطوات الخاصة بتعليمها وتعلّمها للمبتدئين والمتقدمين، كما ركّز على أهمية توظيف استراتيجيات القراءة من طرف المتعلمات والمتعلمين. وخصّص هذا الفصل، على مستوى مهارة الكتابة، الحديث عن الخطوات الخاصة بنمائها عبر أنشطة تعلم الكتابة للمبتدئين والمتقدمين. كما تم تقديم كيفية تطوير الاستراتيجيات الخاصة بالتحضير للإنتاج الكتابي. وانتهى الفصل بإبراز دور أنشطة النحو والصرف والأنشطة الترفيهية، باعتبارها من الأنشطة الداعمة لتنمية الكفاية

التواصلية بشقيها الشفوي والكتابي، على مستوى المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة. وأولى هذا الدليل أهمية خاصة للجانب التقويمي، حيث اقترح شبكات للتحقق من مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة).

واعتباراً لأهمية المكوّن الثقافي في تعليم وتعلّم اللغات، تضمّن الدليل مُلحقاً حول التاريخ والحضارة؛ تناول معارف تاريخية حول الكتابة وحول الشخصيات الأمازيغية القديمة مُعزّزة بوثائق، كما تضمّن مُلحقاً حول الأدب والثقافة والفنون يقدم مُعطيات ومعارف عن بعض أوجه بنية الأدب الأمازيغي، الشفوي والمكتوب ومسار تطوره.

واحتوى الدليل مسرداً لأهم المصطلحات البيداغوجية باللغة الأمازيغية ومقابلاتها باللغتين العربية والفرنسية، وذلك من أجل تمكين الممارسين والممارسات من جهاز مفاهيمي ولغة واصفة خاصة بتعليم وتعلّم اللغة الأمازيغية. واحتوى أيضاً في ثبّت المراجع، أهم الكتب والمقالات التي تم الاستناد إليها، إضافة إلى بيبليوغرافيا مُساعدة للمُدّرّسة والمُدّرّس في إغناء رصيدهما المعرفي في المجالات ذات الصلة بتدريس اللغة الأمازيغية وثقافتها.

+◊ΘΣΘΗς∶XO◊HΣ+

بيليو غرافيا عامة

باللغة العربية

- اتفاقية إطار للشراكة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والشباب، 26 يونيو 2003.
- بوكوس أحمد (2003)، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب، مركز طارق بن زياد.
- خطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001 بمناسبة الإعلان عن الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- خطاب العرش في 30 يوليوز 2001.
- خلفي عبد السلام (2009)، معيرة اللغة الأمازيغية في ضوء بعض التجارب العالمية، مجلة أسيناك، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، عدد 3، الصفحات: 13-36.
- شفيق محمد (1993)، المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الأول، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة الفن التاسع، الدار البيضاء.
- شفيق محمد (1996)، المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الثاني، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة الهلال العربية، الرباط.
- شفيق محمد (2000)، المعجم العربي الأمازيغي، الجزء الثالث، أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- الكتاب الأبيض (يونيو 2002)، مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب، الجزء الثاني.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- اللحية الحسن (2011)، موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، منشورات جريدة حقوق الناس، الطبعة الأولى.
- اللحية الحسن (2006)، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، مجزوءة الكفايات، أفريقيا الشرق.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015.

- مجموعة من الباحثين (2010)، مدخل إلى اللغة الأمازيغية، ترجمة العبدلاوي رشيد، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- وزارة التربية الوطنية، المناهج التربوية للتعليم الابتدائي (يونيو 2002).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2008)، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2007)، دليل بيداغوجيا الإدماج الطبعة الأولى، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2009)، دليل الإدماج: المستوى الثاني من التعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية (فبراير 2006)، مصوغة المقاربة بالكفايات (بيداغوجية الإدماج، أنشطة عملية، ملف المشارك).

⊙ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⴷⵓⵔ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⴷⵓⵔ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⴷⵓⵔ

- Agnaou F. (2009a), «Vers une didactique de l'amazighe», in *Asinag*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°2, pp. 21-30.
- Agnaou F. (2009b), «Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe?» in *Asinag*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, N°3, pp. 109-126.
- Agnaou F. et al. (2016) (2ème édition), *Lexique scolaire*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.
- Alrabadi E. (2011) «Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral?», in *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 23, pp. 15-34.
- Armbruster B. B. & Lehr F. & Osborn J. (2001), *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children To Read*, Jessup, Md: National Institute for Literacy.
- Besse J.M. (Dir) (1993), *Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2*, CRDP Grenoble.
- Calvet L. J. (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF. (Coll. Que sais-je?)

- Calvet L. J. (1993), *La sociolinguistique*, PUF. (Coll. Que sais-je ?)
- Calvet L. J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- Cossu Y. (1995), *L'enseignement de l'anglais, préparation au Capes et au PLP2*, Nathan.
- Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.
- De Ketele J. M. (1989), «L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation», in *Cahiers de la Fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, N°3, pp. 73-83.
- Demyankov V. (1983), «Understanding as an interpreting activity», in *Voprosy yazykoznanie*, 32, pp. 58-67.
- Gérard F. M. et Roegiers X. (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- Gérard Ch. (Dir) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Paris.(coll.pédagogie RETZ)
- Germain C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international.
- Gillet P. (1998), «Pour une écologie du concept compétence», in *Education permanente*, N°135(2), pp. 23-33.
- Harris A. J. & Sipay E. R. (1985), *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*, New York, Longman.
- Hymes D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif. (Coll. Langues et apprentissage des langues)
- El Barkani B. (2013), *Le choix de la graphie tifnaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques*, Thèse de doctorat en Didactique des Langues-Cultures et Sciences du Langage, soutenue en décembre 2010, Université Jean Monnet, Saint-Etienne, éditeur : Atelier National de Reproduction des thèses, Lille.
- Finocchiaro M & Brumfit Ch. (1983), *The functional-notional approach*, Oxford: Oxford University Press.
- Legendre R. (2006), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, éditeur : Guérin, Canada.

- Meirieu P. (1987), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Editions ESF, Paris.
- Moirand S. (1979), *Situation d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Moreau M. L. (1997), *Sociolinguistique, les concepts de base*, éditeur : Pierre Mardaga.
- Nonnon E. (2000), « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », in *Recherches*, N°33, pp : 75-90. Consulté le 15 janvier 2017 sur le site-web: http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2016/01/R33_75-90_Nonnon.pdf
- Robert J. P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.
- Roegiers X. (2010), *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*, Bruxelles, DeBoeck supérieur.
- Roegiers X. (2006), *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par compétence et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, Vanves, Edicef.
- Roegiers X. (2004), *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, Editions DeBoeck Université.
- Roegiers X. (2001), *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- Roegiers X. et al. (2008), *Former pour changer l'école*, Organisation internationale de la francophonie, Edicef.
- Rost M. (1990), *Listening in language Learning*, New York, Longman.
- Sautot J. P. (2002), *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Wolvin A. D. (1986), «Models of the listening process», in *International Communication Processes*, Roberts C.V., Watson K.W. Barker L.L., New Orleans, Spectra.
- Yopp H. K. et Yopp R. H. (2000), «Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom», in *The Reading Teacher* 54, N° 2, pp. 130-143.

+.ΘΣΘΠς∶XO.ΗΣ+ |
+ΠΣΘΣ

بيليوغرافيا مُساعدة

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.

- ተጽዕኖታዊ ስራዎች 6 (2008), le livre de l'élève, 6^{ème} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Al Maarif Al Jadida, Rabat.
- ስራዎች ስራ ተጽዕኖታዊ 1 (2005), manuel pour l'apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Amazighe du Centre), Institut Royal de la Culture Amazighe, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.
- ስራዎች ስራ ተጽዕኖታዊ 1 (2009), manuel pour l'apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Amazighe du Sud), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.
- ስራዎች ስራ ተጽዕኖታዊ 1 (2010), manuel pour l'apprentissage de la langue amazighe aux adultes (Amazighe du Nord), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

II. ደረጃዎች ያሳያል፡፡ الدلائل البيداغوجية

- ስራዎች 1 (2003), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.
- ተጽዕኖታዊ ስራዎች 1 (2005), le livre de l'enseignant, 1^{ère} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Afrique Orient, Casablanca.
- ተጽዕኖታዊ ስራዎች 2 (2005) (1^{ère} édition), le livre de l'enseignant, 2^{ème} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad Rabat.
- ተጽዕኖታዊ ስራዎች 2 (2009) (2^{ème} édition), le livre de l'enseignant, 2^{ème} année de l'Enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en

collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Sipama, Fès.

- ተጽዕኖታዊ ፡ ተግባራዊነት 3 (2005), le livre de l'enseignant, 3^{ème} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.
- ተጽዕኖታዊ ፡ ተግባራዊነት 4 (2006), le livre de l'enseignant, 4^{ème} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Rabat.
- ተጽዕኖታዊ ፡ ተግባራዊነት 5 (2007), le livre de l'enseignant. 5^{ème} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Impr iMahd, Rabat.
- ተጽዕኖታዊ ፡ ተግባራዊነት 6 (2008), le livre de l'enseignant, 6^{ème} année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, ImpriMahd, Rabat.

III. ተግባራዊነት ተጽዕኖታዊነት ፡ አጠቃላይ ፡ አጠቃላይ አጠቃላይ

- Agnaou F. (2008), ተግባራዊነት ፡ ተግባራዊነት, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005a), ፡ አጠቃላይ ፡ አጠቃላይ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005b), ተጽዕኖታዊነት ፡ አጠቃላይ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005c), ፡ አጠቃላይ ፡ አጠቃላይ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005d), ፡ አጠቃላይ, ፡ አጠቃላይ, ፡ አጠቃላይ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Supports pédagogiques N°4).

- Agnaou F. (2005e), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005f), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005g), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Agnaou F. (2005h), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Demnati M. (2008a), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Demnati M. (2008b), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Demnati M. (2005a), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Demnati M. (2005b), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- El Khattabi M. (2013), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Khalafi A. (2012), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Khalafi A. (2008a), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Khalafi A. (2008b), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Khalafi A. (2007a), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Khalafi A. (2007b), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Laraj Y. (2005), ⵓⵏⵓⵙⵓⵏⵓⵙ ⵓⵙⵓⵔⵓⵏⵓⵙ, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

- Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (2013a), *ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⴰⴳⴷⴰⵢⵜ*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).
- Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (2013b), *ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⴰⴳⴷⴰⵢⵜ*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

IV. ⵓⵔⵓⵎⵓⵏ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ

1. ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ

- Bates O. (1970), *The Eastern Libyans*, New impression, London.
- Colin F. (1999), « Le vieux Libyque » in *Les sources égyptiennes (du Nouvel Empire à l'époque romaine) et l'histoire des peuples Libycophones dans le nord de l'Afrique*, in *B.C.T.H.*, nouv. fasc. N°25, (Série: Afrique du nord).
- Hachid M. (2000), *Les premiers Berbères: entre Méditerranée, Tassili et Nil*, Editeur : Edisud, Aix-en-Provence.
- Hammam M. et Salih A. (2005), *La résistance marocaine à travers l'histoire ou le Maroc des résistances*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires).
- Salluste (1964), *Guerre de Jugurtha*, Texte établi et traduit par: A.Ernout, «les Belles-Lettres», Paris.

- أسكان الحسين (2004)، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأطروحات).
- أسمهر المحفوظ (2010)، تاريخ الاستعمار والمقاومة بالبادية المغربية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: الندوات والمناظرات).
- أكرير عبد العزيز (2007)، تاريخ المغرب قبل الإسلام: الممالك المورية الأمازيغية قبل الاحتلال الروماني، النجاح الجديدة..
- حمام محمد (2004)، المصطلحات الأمازيغية في تاريخ المغرب وحضارته، (الجزء الأول)، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).

- حمام محمد وصالح عبد الله (2005)، المقاومة المغربية عبر التاريخ أو مغرب المقاومات، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: ندوات ومناظرات).
- حمام محمد (2006)، المصطلحات الأمازيغية في تاريخ المغرب وحضارته، (الجزء الثاني)، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).
- الركيك عبد اللطيف (2007)، الحضارة القرطاجية بين المحلي والمستورد، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- غازي- بن ميس حليلة (2002)، مملكة المغرب القديم أو بعض المسكوت عنه في تاريخ المغرب، مجلة نوافذ، العدد 17-18.
- قمش خديجة (2003)، الأساطير وتاريخ شمال إفريقيا القديم، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

2. التراث المادي واللامادي

- Ait Hamza M. et Bentaleb A. (2013), *Patrimoine architectural au Maroc*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches).
- Ait Hamza M. et Boudilab H. (2013), *Le patrimoine dans les montagnes rifaines*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches).
- Ait Hamza M. et Nouhi El. (2013), *Préservation et valorisation du patrimoine matériel de la Région souss-Massa-Draâ*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires).
- Auclair L. et Alifriqui M. (2012), *Agdal: Patrimoine socio-écologique de l'Atlas marocain*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires).

3. الأمازيغية والتكنولوجيا الحديثة

- Ait Ouguengay Y .et Boulaknadel S. (2012), *Les ressources langagières: Construction et Exploitation*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires).

Amazighe. (Série: Thèses et recherches).

- Boukhris F. (2013), *Grammaire de la phrase et Cliticisation en amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches).
- Boukhris F. et al. (2008), *La nouvelle grammaire de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Manuels).
- Boukouss A. (2012), *Revitalisation de la langue amazighe: Défis, enjeux et stratégies*, Rabat: Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Boukouss A. (2009), *Phonologie de l'amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches).
- Boumalk A. et Laabdelaoui R. (Coord.) (2013), *L'amazighe: faits de syntaxe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires).
- Cadi K. (2007), *Transivité et diathèse en tarifite*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Thèses).
- Kamel S. (2007), *Lexique amazighe de géologie*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexique et dictionnaire).
- Oussikoum B. (2013), *Dictionnaire Amazighe-Français le parler des Ayt Wirra*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Lexiques).
- Saa F. (2010), *Quelques aspects de la morphologie et de la phonologie d'un parler amazighe de Figuig*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes et recherches).
- Skounti A., Lemjdi A. et Nami M. (2003), *Tirra: des origines de l'écriture au Maroc*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Etudes).

• اعمر مفتاح وآخرون (2009 أ)، خط وإملائية الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: الترجمة).

• اعمر مفتاح وآخرون (2009 ب)، معجم الإعلام، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: معاجم).

• اعمر مفتاح وآخرون (2009 ج)، معجم اللغة الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة

الأمازيغية. (سلسلة: معاجم).

- اعمر مفتاحة وآخرون (2010)، مدخل إلى اللغة الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- بوحجر عائشة وآخرون (2012)، مصطلحية الاتصال السمعي البصري، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: معاجم).
- بوخريص فاطمة وآخرون (2014)، نحو الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: ترجمة).
- بوكوس أحمد (2011)، مسار اللغة الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: ترجمة).
- رامو حسن (2011)، المصطلحات الجغرافية الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: الندوات والمناظرات).
- شفيق محمد (2011)، أربعة و أربعون درسا، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث).

5. ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵜⴰⴷⵓⵔⵜ

- Belghazi H. (2013), *La culture amazighe. Réflexions et pratiques anthropologiques du temps colonial à nos jours*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série: Colloques et séminaires).
- Ennaji M. (2008), *La culture populaire et les défis de la mondialisation*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Colloques et séminaires).

6. ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵜⴰⴷⵓⵔⵜ

- Hamri B. (2011), *La poésie amazighe de l'Atlas central marocain*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Etudes et recherches).
- Kich A. (2004), *La littérature amazighe*, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (Série : Colloques et séminaires).

- أروض إدريس (2011 أ)، المسرح الأمازيغي في الجذور والممارسة، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: الندوات والمناظرات).
- أروض إدريس (2011 ب)، أنطولوجية الشعر الأمازيغي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: نصوص ووثائق).
- أروض إدريس (2012 أ)، الألباز الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).
- أروض إدريس (2012 ب)، ألف مثل أمازيغي ومثلان، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. (سلسلة: دراسات وأبحاث).
- دكي بوشتي والمسعودي ومحمد (2006)، الغزل في الأغنية الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).
- شرويط علي (2010)، الرمزية في الشعر الأمازيغي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).
- محمد أقضاض (2006)، تاريخ الأدب الأمازيغي مدخل نظري، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: مؤائد مستديرة).
- المنادي أحمد (2011)، الإلهام والتلقي في الشعر الأمازيغي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).
- المنادي أحمد (2012)، بيبليوغرافيا الإبداع الأدبي الأمازيغي بالمغرب، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، (سلسلة: دراسات وأبحاث).

ΣΘΕΗQI

ملاحق

تقديم عام

ارتأينا تذييل هذا الدليل بمجموعة من الملاحق التي من شأنها تمكين المستعملين له من إغناء معارفهم، والتوسع أكثر في جُملة من القضايا التي لم يتم التطرق إليها بشكل مُستفيض في هذا الدليل الذي يكتسي طابعاً عملياً.

وقد تناولت هذه الملاحق مجالات ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، غايتها المساهمة في تنشئة المتعلمين والمتعلمات، وإطلاعهم على ما خلفه أسلافهم من إرث تاريخي وحضاري، وتعريفهم بهويتهم الغنية، وجعلهم يتشبثون بما تزرع به من قيم إنسانية وثقافية وحضارية تؤهلهم للانفتاح على القيم الكونية.

تهدف هذه الملاحق كذلك، باعتبارها وثائق مُكمّلة من الناحية المعرفية، لما جاء في الكتب المدرسية وباقي الحوامل البيداغوجية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية، إلى تيسير عمل الأستاذ(ة) الممارس؛ نظراً لما تضمّنته من مُعطيات ومعارف قد يحتاجها أثناء تقديمه لمحتويات الكتب المدرسية للغة الأمازيغية. كما تناولت هذه الملاحق، الأبعاد الاستراتيجية والتنظيمية لتدريس اللغة الأمازيغية من خلال مجموعة من المرجعيات والنصوص المؤطرة له، بغاية إطلاع الأستاذ(ة) على محتوياتها، وكذا المهام والآليات التربوية والإجراءات الإدارية التي تم اتخاذها من أجل تحقيق أجرة تدريس اللغة الأمازيغية.

وفضلاً عن ذلك؛ تتوخى هذه النصوص المرجعية إلى جعل الأستاذ(ة) على بينة من مختلف المحطات التي مرّت منها عملية إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، واستيعابها، وتمثلها، في أفق استشراف آفاق تجويد تدريسها. وتتألف هذه الملاحق من :

■ ملحق (1) البعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية؛

■ ملحق (2) الثقافة والأدب الأمازيغيين.

مُلحق رقم (1)

البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية

أسمهر المحفوظ، مركز الدراسات التاريخية والبيئية
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

بصدور الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية، «تِفَاوِينْ أَمَّا زِيغْتْ»، للمستوى السادس سنة 2008، يكون إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية قد استكمل مرحلة التعليم الأساسي³. ولأهمية هذه الخطوة بالنسبة لمستقبل المدرسة المغربية، باعتبارها التجربة الأولى من نوعها في تاريخ التعليم بالمغرب⁴، نعتقد أنه لا بد من وقفة تأمل لتقويمها من جميع الجوانب، بيداعوجية كانت أم معرفية.

يهدف الكتاب، كما هو معلوم، إلى تعليم اللغة الأمازيغية لتلاميذ مستويات التعليم الأساسي. ولتنمية المهارات التواصلية للمُتعلِّم بهذه اللغة، وظَّف الكتاب دعائم ديداكتيكية ذات معطيات تاريخية، تهتم بالأساس التاريخ الأمازيغي القديم. فما طبيعة المواضيع التاريخية التي وظفها كتاب «تِفَاوِينْ أَمَّا زِيغْتْ»؟ وما دواعي التركيز على تلك التي لها علاقة بالتاريخ الأمازيغي القديم؟ وما هي الرسائل التربوية التي تحملها؟

مواضيع التاريخ الأمازيغي القديم في الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية:

يقصد بالتاريخ الأمازيغي القديم، العصور السابقة لدخول الإسلام إلى شمال إفريقيا. ومن المعلوم أن ما يصطلح عليه بالتاريخ القديم، يشكل أزيد من خمسة وتسعين بالمائة (95%) من عمر المسيرة الحضارية للإنسانية كلها، وخلالها تشكلت الكثير من العناصر الثقافية والحضارية المميزة لهوية الشعوب، وفي مقدمتها اللغة.

وبخصوص الأمازيغ القدامى، يبدو، من خلال مختلف المعطيات التاريخية، أن مجالهم الممتد من النيل إلى المحيط ومن البحر المتوسط إلى عمق الصحراء الكبرى، تعاقبت فيه حضارات ما قبل التاريخ منذ أكثر من مليون سنة. وعلى الأقل منذ حوالي 6000 سنة قبل الميلاد، يمكن الحديث عن حضارة أمازيغية في خريطة حضارات العالم القديم، بدليل أن المهتمين بتاريخ اللغات يُرجعون ظهور اللغة الأمازيغية إلى هذا التاريخ⁵.

3 نقصد التعميم العمودي أما الأفقي، أي التعميم في كل مدارس المملكة، فلا يزال بعيد المنال.

4 لا يمكن مقارنة التجربة الحالية الخاصة بإدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية مع تجربة الحماية الفرنسية. أنظر حول هذه الموضوع:

— علي بنطال، «أضواء على مؤسسات التعليم الفرنسية-الأمازيغية خلال مرحلة الحماية»، مجلة أسيناك، العدد الثاني، 2009، ص ص : 40-33.

5 Salem CHAKER, *Texte en linguistique berbère*, Ed. CNRS, Paris, 1984, p 247

يمكن توزيع مواضيع التاريخ الأمازيغي القديم في المستويات الستة للكتاب إلى محورين رئيسيين:

I. تاريخ الكتابة الأمازيغية، أي أبجدية تيفيناغ؛

II. الشخصيات الأمازيغية التي لعبت أدواراً طلائعية في تاريخ شمال إفريقيا القديم.

ولإبراز الأهداف التربوية المتوخاة من استثمار الكتاب المدرسي لهذه المواضيع، سنحاول وضعها في سياقها العام وإبراز دلالاتها الحضارية والتاريخية.

I. تاريخ الكتابة الأمازيغية:

من المعلوم أن أبجدية تيفيناغ التي اعتمدت لتعليم اللغة الأمازيغية تكاد تكون مجهولة عند غالبية المغاربة⁶ قبل إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، لذا فالسؤال حول مشروعيتها ما يزال حاضراً في النقاش العمومي، بل كان في صلب هذا الأخير مع انطلاق تأليف الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية⁷. ونعتقد أن هذا السياق أثر على مؤلفي الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية، لذا أدرجوا فيه وثائق تاريخية تبين استعمال أبجدية تيفيناغ في المغرب القديم، أي مغرب ما قبل الإسلام. وربما هذا السياق أيضاً هو الذي يفسر لماذا حرص كتاب الأمازيغية للتعليم الأساسي، بوحي أو بغير وحي، على توظيف وثائق من هذا النوع في ثلاثة من مستوياته (تيفانوين أتمازيغت رقم 2 و 3 و 5). فعملية التكرار هذه تبين أن الكتاب يريد أن يرسخ في أذهان الأجيال الصاعدة أن أبجدية تيفيناغ لها جذور تاريخية، وبالتالي وجود استمرارية بين الماضي والحاضر.

تاريخياً، يعتبر الأمازيغ من الشعوب التي ابتكرت نظاماً للكتابة الأبجدية منذ وقت مبكر من تاريخها. تعرف هذه الكتابة عند الباحثين بالكتابة الليبية (L'écriture Libyque)، نسبة إلى اسم الليبيين (Les libyens) الذي أطلقه الإغريق على الأمازيغ القدماء واشتهروا به في العصر القديم. أقدم الكتابات الأمازيغية التي وصلتنا نجدها إما منقوشة أو مرسومة على لوحات صخرية وعلى شواهد القبور، وأحياناً على قطع من الخزف، لذلك فهي عبارة عن نصوص جد قصيرة. وأطول نص - حسب ما هو معروف إلى الآن - هو الإهداء المنقوش على قبر الملك مسينسا بمدينة توكا (Thugga أو Dougga)، بتونس الحالية، والمؤرخ بسنة 138 قبل الميلاد (أنظر الوثيقة رقم 1)⁸.

أسأل أصل هذه الأبجدية الكثير من المداد. وباستقراء الدراسات التي اهتمت بالموضوع، يتبين أن هناك ثلاثة آراء تتجاذبه. ففي البداية ظل الأصل الشرقي (الفينيقي بالخصوص) يتردد أكثر من غيره في الكتابات التي تطرقت لتاريخ الكتابة الأمازيغية

6 مرد هذا الجهل، بالأساس، تهميش التاريخ الأمازيغي القديم في المقررات المدرسية المغربية، والذي ازدادت حدته في البرامج الحالية. فمقررات التاريخ المعمول بها الآن في المستوى الثانوي التأهيلي ليس بها أي درس حول تاريخ المغرب القديم. ونحن نعلم أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية التلميذ.

7 اصطلاح آنذاك على حدة النقاش العمومي حول الحرف الذي يجب أن نكتب به الأمازيغية ب «حرف الحرف».

8 Lionel GALAND, «L'alphabet libyque de Dougga», In R.O.M.M, 13-14, 1973, pp361-368.

القديمة. ولنلمس أحيانا تأثير واضح للأفكار المسبقة عند المدافعين عن هذا الأصل⁹. أما الرأيان الآخرا فير جحان أحد الأمرين: إما أن الكتابة الأمازيغية القديمة نشأت وتطورت محليا دون أي تأثير خارجي، وإما أن أساس هذه الكتابة نشأ في بيئته المحلية الأمازيغية، ولكنه عرف تطورا بعد احتكاكه باللغات المتوسطية التي تأثر بها.

وعموما، فرغم الصعوبات التي واجهت المهتمين بتاريخ هذه الكتابة الأمازيغية القديمة، مما حال دون معرفة الكثير من أسرارها، فإن البحث العلمي استطاع أن يميّط اللثام عن بعض جوانبها، نلخصها في النقاط الآتية:

- كانت هذه الكتابة منتشرة في كل مناطق المجال الأمازيغي القديم، بما فيه جزر الكناري. ففي المغرب مثلا، تم اكتشاف نقائش لها في مواقع النقوش الصخرية بالأطلس الكبير (انظر الوثيقة 3) وفي مناطق درعة، مثل نقائش موقع فَم الشَّنا. وقد أدرجت صور لبعض الكتابات المكتشفة بهذه المواقع في كتاب اللغة الأمازيغية (تيفانوين أ تَمَازِغْت رَقم 2 و3 و5).

- كتبت الأمازيغية القديمة في بداية الأمر بشكل عمودي، من الأسفل إلى الأعلى، (انظر الوثيقة رقم 2)، بينما نقائشها المتأخرة تغير فيها اتجاه الكتابة ليصبح أفقيا، أي على شاكلة اللغات المتوسطية القديمة.

- نلمس وجود أساس مشترك بين جميع الكتابات الأمازيغية القديمة سواء في شرق بلاد الأمازيغ (تونس وليبيا) أو غربه (الجزائر والمغرب وجزر الكناري) أو جنوبه (المناطق الصحراوية)، لكن هناك أيضا بعض الاختلافات الجهوية، والتي تعزى إلى شساعة المجال الأمازيغي.

- استعملت الكتابة الأمازيغية منذ فترة مبكرة، وأرجعتها أقصى التقديرات إلى حوالي القرن 12 قبل الميلاد.

- تزامن استعمال الأبجدية الأمازيغية القديمة مع تداول كتابات أجنبية في شمال

9 - عبد العزيز سعيد الصويغي، التيفيناغ: رحلة الحروف العروبية بين الكنعانيين والتوارق، منشورات اللجنة الشعبية العامة للثقافة والإعلام، بنغازي، 2006.

- عبد العزيز سعيد الصويغي، أصول اللغة الليبية القديمة، بيروت، 2003.

إفريقيا القديم، كالكتابة البونية (كتابة القرطاجيين) والكتابة اللاتينية (كتابة الرومان). وقد عثر على العديد من النصوص المزدوجة الكتابة، سواء بالأمازيغية والبنونية (أنظر الوثيقة رقم 1) أو بالأمازيغية واللاتينية، مما يبين أن من كتبوا هذه النصوص كانوا يتقنون الكتابة بالأمازيغية وبلغة ثانية.

رغم هذا التاريخ العريق للكتابة الأمازيغية، فهذه الأخيرة "اختفت" في المناطق المتوسطة من المجال الأمازيغي القديم، أي شمال إفريقيا، مع نهاية الفترة القديمة. وبالمقابل استمرت في الشطر الجنوبي من هذا المجال، أي الصحراء، حيث ظل الأمازيغ الطوارق يستعملونها إلى اليوم ويسمونهم تيفيناغ. ومع ذلك، فاحتفاظ أمازيغية شمال إفريقيا بالكلمات المرتبطة بفعل الكتابة وتعلمها¹⁰، يبين أن ساكنة هذه المنطقة لم يتعلموا الكتابة من غيرهم.

حاول الباحثون تفسير ظاهرة "اختفاء" الكتابة الأمازيغية في النصف الشمالي من بلاد الأمازيغ القديمة (المجال المتوسطي) وسر بقائها في نصفه الجنوبي، أي المناطق الصحراوية. ويبدو أن التفسير الأرجح هو الذي يربط ذلك بالمنافسة الشديدة التي تعرضت لها هذه الكتابة المحلية من طرف الكتابات الأجنبية التي استعملت في النصف الشمالي من مجالها، وعلى رأس هذه الكتابات البونية (كتابة القرطاجيين، وهم خليط من الفينيقيين والأمازيغ) واللاتينية، خاصة وأن هذه الأخيرة كانت مرتبطة بالديانة المسيحية التي كان جزء كبير من الأمازيغ يدينون بها قبل اعتناقهم للإسلام.

يبدو واضحا مما سبق أن الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية بتوظيفه لأقدم الوثائق التي تبين عراقة تاريخ أبجدية تيفيناغ، إنما يهدف إلى ترسيخ الاستمرارية بين الماضي والحاضر في ذهن التلميذ. وبالفعل فألفبائية تيفيناغ التي اعتمدها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المعروفة اختصارا بتيفيناغ إركام، لم تحدث قطيعة تامة مع الأبجدية الأمازيغية القديمة، بل حافظت على رسم بعض حروفها. غير أن أسباب كثيرة¹¹، فرضت تطوير أبجدية تيفيناغ

10 من هذه الكلمات الأمازيغية التي تدل على ممارسة قديمة للكتابة : فعل أر «Oo»، ومعناه كَتَبَ، ثم تَرَا «təoo»، وهي الكتابة، وأَكْمَاي «xεεε»، وهو التهجي، وأيضا تَكُوري «toXεεε»، وهي الكلمة. فلو أخذ الأمازيغ الكتابة من حضارة أخرى لوجدنا الكلمات المرتبطة بها دخيلة على اللغة.

11 من أهم هذه الأسباب مراعاة التطورات الصوتية التي عرفتها فروع اللغة الأمازيغية المغربية. أنظر حول هذا الموضوع :

- Aïcha BOUHJAR, «Le système graphique Tifinaghe-Ircam», In Standardisation de l'amazighe, Actes du séminaire organisé par le CAL, Rabat 8-9 décembre 2003, publications IRCAM, 2004, pp44-62.

إركام عن الأبجدية الأصلية القديمة.

II. الشخصيات التاريخية في كتاب اللغة الأمازيغية: الدلالات التاريخية والحضارية.

وظف كتاب اللغة الأمازيغية مقتطفات من السيرة الذاتية لشخصيات أمازيغية بصمت التاريخ القديم لشمال إفريقيا¹²، سواء في بعده المحلي أو الإقليمي. ولفهم الأهداف التربوية التي يريد الكتاب بلوغها من خلال هذه الشخصيات، سنحاول أن نُعرِّف بها في سياقها التاريخي العام الذي يبرز أدوارها الطلائعية. وسنتناولها تبعا لتسلسلها التاريخي، وليس تبعا لترتيبها في مستويات الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية.

– الفرعون شيشنق الأول.

خصصت له صفحتان في تيفاوين أتمازيغت الخاص بالمستوى الخامس. وتاريخ هذا الزعيم يجب فهمه في إطار العلاقات بين المصريين القدامى والأمازيغ، وخاصة في سياق مساهمة هؤلاء في بناء الحضارة الفرعونية. فإذا كانت الساكنة الأمازيغية الحالية لواحة سيوة المصرية، أقوى دليل على مساهمة الأمازيغ في بناء الحضارة المصرية عبر التاريخ، فإن الفرعون شيشنق يشكل نموذجا ساطعا في هذا الجانب.

تولى شيشنق الأول، ذو الأصل الليبي (الأمازيغي)¹³، العرش الفرعوني حوالي 950 قبل الميلاد، وبذلك تم تأسيس الأسرة الحاكمة الثانية والعشرون في تاريخ مصر القديم. ويمثل هذا الحدث مرحلة جديدة في التاريخ الفرعوني، وأيضا في المسار التاريخي للعلاقات الفرعونية الأمازيغية. فما هو معروف عن تاريخ هذه العلاقات أنه عرف اصطدامات قوية، لدرجة أن صد الخطر الليبي (الأمازيغي)، كان يشكل أحد أولويات السياسة الخارجية للفرعنة.

استطاع شيشنق الأول، الذي يعتبر أول "أجنبي" يصل إلى أعلى هرم السلطة في مصر الفرعونية، أن يعيد لبلاد النيل مجدها بعد فترة من الركود والتفكك السياسي. كما يحسب له توسيع مجال نفوذها ليشمل جزءا من أراضي القارة الآسيوية المجاورة لمصر

12 نجد في الكتاب شخصيات تاريخية أخرى، لكننا لن نهتم هنا إلا بالتي لها علاقة بتاريخ الأمازيغ القدامى.

13 الليبي هو المصطلح الذي أطلق على أمازيغ العصر القديم.

غربا. وعموما يعتبر شيشنق الأول فرعوننا نموذجيا في تاريخ مصر، جمع بين الشجاعة والدهاء السياسي والقوة العسكرية. وكان وصوله إلى منصب الفرعون بداية فعلية لمرحلة الحكم الليبي (الأمازيغي) الذي استمر لأزيد من قرنين، وهو ما يعرف في تسلسل الأسر الفرعونية الحاكمة بالأسرتين 22 و 23.

– الملكة تينهنان.

تحدث كتاب الأمازيغية للمستوى الخامس عن الملكة الأمازيغية تينهنان التي حكمت قديما بمنطقة الهكار (الجنوب الجزائري)، التي تدخل الآن ضمن مجال الطوارق الأمازيغ. المعلومات التاريخية المتوفرة حول هذه الشخصية مغلفة بطابع أسطوري. ومع ذلك، نعتقد أن ما ينبغي أن نستوحيه من تاريخها هو عدم إغفال المجالات الأمازيغية الصحراوية ومساهماتها في بناء الحضارة الأمازيغية منذ العصر القديم.

تحكي بعض الروايات أن أصل هذه الملكة هو الهوامش الصحراوية المغربية الحالية. ونود أن نشير إلى أن هناك أساطير كثيرة تتحدث عن ملكات أمازيغيات حكمن هذه المناطق قبل الإسلام. ومن هنا فأهمية تاريخ هذه الملكة أنه يرسخ في ذهن الطفل صورة المرأة الملكة إلى جانب صورة الملوك الذكور المهيمنين على تاريخ الممالك الأمازيغية القديمة التي تدرس الآن في المستوى الإعدادي.

– الملكان الأمازيغيان مسينسا ويوكرتن.

عرّف بهما كتاب اللغة الأمازيغية للمستوى الرابع والخامس والسادس. حكم هذين الملكين الأمازيغيين في فترة اشتدت فيها المنافسة والصراع للسيطرة على الحوض المتوسطي القديم. فمنذ أن تقوى نفوذ قرطاج، سياسيا واقتصاديا، دخلت في صراع مع قوى أخرى لها أطماع سياسية واقتصادية في المنطقة، خاصة الرومان. وبما أن القاعدة الخلفية للقرطاجيين توجد بالمجال الأمازيغي، فإن الأنظار اتجهت صوب الملوك الأمازيغ، خاصة المجاورين لقرطاج، قصد نيل ودهم ومساعدتهم. في البداية ظهر الملك مسينسا (-203 148 ق.م) على مسرح هذا الصراع، لما انحاز إلى صفوف القرطاجيين ضد الرومان. ولم يمض إلا وقت قصير حتى انحاز إلى صفوف الرومان. وكانت مساعداته العسكرية لهؤلاء السبب الرئيس الذي سهل على روما هزم القوة القرطاجية، ثم تدمير عاصمتها سنتين بعد

وفاة هذا الملك الذي حكم زهاء نصف قرن.

أما الملك يُوكَرْتُنْ (118 و 104 قبل الميلاد)، حفيد الملك مسينسا، فقد نهج سياسة مُغايرة لسياسة جده، ارتكزت على مقاومة روما والتصدي لأطماعها في بلاد الأمازيغ. سجل التاريخ خصال هذه الشخصية، فكان يتميز بشجاعة نادرة وبذكاء ثاقب وفصاحة بليغة ومهارات عالية في القتال والتخطيط العسكري. لقد أدرك هذا الملك خطر روما على بلاده، لذلك لما استقرت أحوال مملكته – بعد قضائه على خصومه – دخل في حرب ضروس مع القوات الرومانية. وقد كبّدها خسائر فادحة طويلة مدة مقاومته. ولعل ما يدل على شدة هذه المقاومة، أن المؤرخ الروماني سالوست (Salluste)، ألف حولها كتاباً عنوانه بـ «حرب يوكَرْتُنْ». كما يدل على شدتها أن روما لم تهزمه عسكرياً، بل لجأت إلى أسلوب الخيانة، فنصبت له مكيدة بتواطؤ مع حليفه بُوكُوسُ الأول، ملك المغرب القديم، الذي غدر به وسلّمه للرومان مقابل حصوله على صداقتهم وعلى ثلث أراضي نوميديا التابعة لِيُوكَرْتُنْ.

– يوبا الثاني الملك العلامة.

عَرَفَ به كتاب اللغة الأمازيغية أكثر من مرة. تزامنت فترة حكم هذا الملك، التي امتدت لقرابة نصف قرن (ما بين 25 قبل الميلاد و 23 ميلادية)، مع الفترة التي كان الرومان يخططون للسيطرة المباشرة على المغرب القديم. وفي عهده أيضاً بلغت مملكة المغرب القديم أقصى امتدادها، بحيث وصلت حدودها الشرقية إلى واد الأمبسাকা، أي الواد الكبير بالجزائر.

وفضلاً عن انشغاله بشؤون الحكم، اشتهر باهتماماته العلمية، لدرجة أن بعض الباحثين لقبه بـ «الملك العلامة». وعُرف عنه أنه كان مهتما ببعض القضايا المعرفية التي انشغل بها باحثو ذلك العصر، كتحديد منابع النيل. وقد حاول اكتشافها، لأن المعرفة الجغرافية القديمة كانت توطنها جنوب مملكته.

ورغم أن هذا الملك تلقى ثقافة لاتينية – لأنه تربى في روما بعد أسره لما هزم الرومان أبوه يوبا الأول سنة 46 قبل الميلاد – إلا أن الثقافة الإغريقية هي التي استهوته، بدليل أنه كان يفضل الكتابة باللغة الإغريقية. فقد اهتم بالتأليف وكتب في مواضيع شتى، لكن كتبه

ضاعت، ولم يصلنا منها إلا الاقتباسات التي نقلها عنه بعض الكُتّاب.

– أفولاي (Apulée):

خصص له كتاب اللغة الأمازيغية للمستوى الخامس فقرة في صفحته السادسة عشر. عاش تقريبا بين 125 و 170 للميلاد. وهو نموذج المثقفين الأمازيغ الذين كتبوا باللغة اللاتينية¹⁴، دون أن يثنيه ذلك عن الاعتزاز بأصله الإفريقي.

اشتهر أبولي (أفولاي)، بعمله الروائي ”الجحش الذهبي“ أو ”Les Métamorphoses“. ويعتبر أول عمل روائي ضخّم (12 كتاب) باللغة اللاتينية، فضلا عن خصائصه الأدبية العالية. كما ألّف عدة كتب أخرى، جلها ضاع ولم يصل إلينا.

خلاصة:

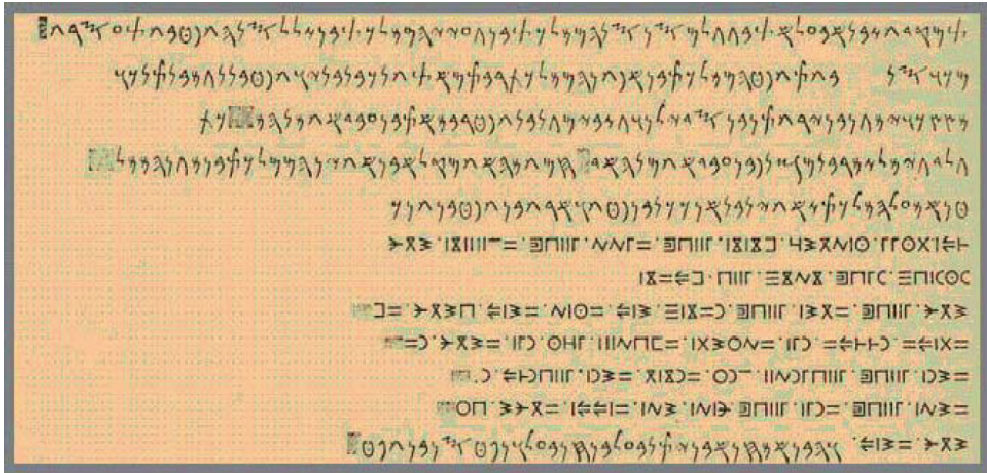
بتأمل المعرفة التاريخية التي استثمرها كتاب اللغة الأمازيغية (تيفّاوين أَمّا زيغْت)، بكل مستوياته، يتضح أن الهدف التربوي الأساسي من وراء تركيزه على التاريخ الأمازيغي القديم هو تعريف التلميذ بالعمق التاريخي والحضاري اللذين أنتجا اللغة التي يتعلمها. ولا يمكن فصل هذا الهدف عن السياق الذي ظهر فيه هذا الكتاب، والذي يتميز بحدّة النقاش حول مشروعية كتابة اللغة الأمازيغية بأبجدية تيفيناغ، ويتميز أيضا بالمكانة الهامشية التي يحتلها التاريخ الأمازيغي القديم في المقررات الدراسية.

ورغم أهمية المعرفة التاريخية التي وظفها كتاب اللغة الأمازيغية، فإنها لن تعوض الدرس التاريخي المدرسي الذي يجب عليه أن يلحق للتلميذ المغربي تاريخ بلاده، بدءا من أساسه الأمازيغي القديم إلى تاريخه الراهن. إن أهمية التاريخ في تنمية الشعور بالهوية الوطنية أمرٌ لا جدال فيه، لذلك فالمطلوب هو تلقين الأجيال مراحل تاريخنا الوطني دون تمييز أو تفضيل.

14 كما نتحدث اليوم عن الأدب المغربي بالتعبير الفرنسي، يمكن أن نتحدث في العصر القديم عن الإنتاج الفكري الإفريقي أو الأمازيغي بالتعبير الإغريقي واللاتيني.

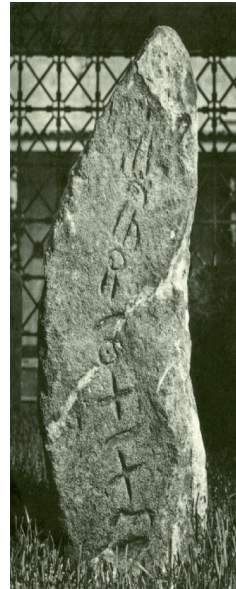
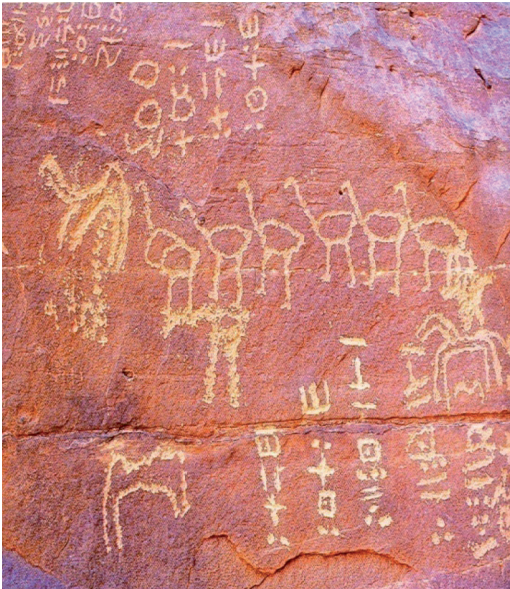
الوثيقة رقم 1 :

نص الإهداء المزدوج الكتابة (الأمازيغية والبنوية) المنقوش على قبر الملك مَسِينَسَا.



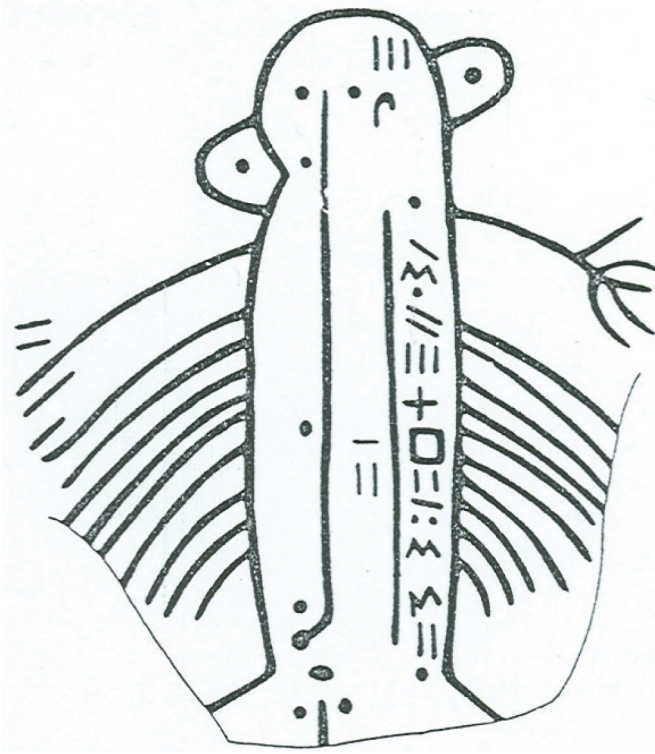
الوثيقة رقم 2 :

نموذج الكتابة الأمازيغية المنقوشة على شواهد القبور
نموذج الكتابة الأمازيغية المنقوشة على اللوحات الصخرية



الوثيقة رقم 3:

نقيشة موقع عَزِيب-نْ-إِكَيْش بالأطلس الكبير (ناحية مراکش)
من أقدم الكتابات الأمازيغية بالمغرب



بييليوغرافيا مُساعدة

- أكرير عبد العزيز (2007)، تاريخ المغرب قبل الإسلام: الممالك المورية الأمازيغية قبل الاحتلال الروماني، النجاح الجديدة.
- حليلة غازي-بن ميس (2002)، «مملكة المغرب القديم أو بعض المسكوت عنه في تاريخ المغرب»، مجلة نوافذ، العدد 17-18 غشت، ص ص: 130-146.
- خديجة قمش (2004)، الأساطير وتاريخ شمال إفريقيا القديم، أطروحة دكتواه، كلية الآداب بالرباط. (غير منشورة).
- عبد السلام بن ميس (2005)، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة، منشورات إدكل، الطبعة الأولى، الرباط.
- عبد اللطيف الركيك (2007)، الحضارة القرطاجية بين المحلي والمستورد، أطروحة دكتواه، كلية الآداب بالرباط. (غير منشورة).
- **Bates O.** (1970), *The Eastern Libyans, New impression, London.*
- **Colin F.** (1999), «Le vieux Libyque» dans *les sources égyptiennes (du Nouvel Empire à l'époque romaine)* et l'histoire des peuples Libycophones dans le nord de l'Afrique, in B.C.T.H., nouv. Série, Afrique du nord, fasc. 25, pp. 13-18.
- **Hachid M.** (2000), *Les premiers Berbères: entre Méditerranée, Tassili et Nil*, Ed.Édisud, Aix-en-Provence.
- **Salluste** (1964), *Guerre de Jugurtha, Texte établi et traduit par: A.Ernout*, «les Belles-Lettres», Paris.

مُلحق رقم (2)

الثقافة والأدب الأمازيغيين

أحمد المنادي، مركز الدراسات الفنية والتعبير الأدبية والإنتاج
السمعي البصري

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

تكتسي هذه المجزوءة أهمية قصوى بالنظر إلى ارتباطها بالجانبين الثقافي والأدبي، وما ينطويان عليه من أبعاد وقيم حضارية وإنسانية وجمالية في الثقافة الأمازيغية. فزيادة على كون الاهتمام بالقضايا الثقافية والأدبية مجالا لاستكشاف الأسس المحددة لهوية المجتمع، والرموز المؤطرة لبناه الفكرية والخيالية، فإنها أيضا تساهم بحظ وافر في بلورة مفاهيم وتصورات تصب في تصحيح علاقة المتلقي أو المتعلم بذاكرته وتاريخه، ومن ثم يستعيد القدرة النفسية والذهنية التي تحفره نحو مواجهة كل الأفكار والرؤى التي تعاكس وجوده الراهن على المستويات التاريخية والفكرية والفنية. ومن هذا المنطلق تأتي محتويات المجزوءة لتقدم مادة تُشكل مداخل أولية للثقافة والأدب الأمازيغيين، وفقا لسياقات وأزمنة تفاعل معها الأمازيغ تبعا لما تفرضه من خصوصيات. وسيتم التركيز على ثلاثة عناصر:

1. مظاهر الحضور الثقافي والأدبي في المغرب القديم؛
2. مظاهر ثقافية وأدبية أمازيغية في مغرب العصر الوسيط؛
3. الأدب الأمازيغي: القديم والجديد.

أولا: مظاهر الحضور الثقافي والأدبي في المغرب القديم

تؤكد مختلف الكتابات التاريخية التي اهتمت بشمال أفريقيا، أن الأمازيغ قديما أسهموا بشكل وافر في بناء صرح الثقافة والفكر في البلاد الأمازيغية، بل امتد تأثيرهم في هذا الباب إلى الثقافات والحضارات المتوسطة على الضفة الأخرى. تشهد بذلك مختلف الإنتاجات والمعالن والرموز المرتبطة بالأمازيغ، والتي تناولتها المصادر التاريخية وأكدتها الاكتشافات الأثرية... وإن كان ما احتفظت به هذه المصادر من حصيلة العطاء الأمازيغي مكتوب باللغة اللاتينية، باعتبار أن الاستعمار الروماني ألزم الناس أن تبدع بلغته، أي لغة المستعمر، كما ذكر ذلك القديس «أغسطينوس» قائلا: «إن الدولة الرومانية التي تعرف كيف تحكم الشعوب لم تفرض على المغلوبة منها سيطرتها السياسية فحسب، بل لغتها أيضا»¹⁵. ولعل فضل الكتابات اللاتينية القديمة بالنسبة للأمازيغ، يكمن في أنها وثقت مجموعة من المؤلفات والإشارات التي تحيل على رموز الثقافة الأمازيغية القديمة ومبدعيها. ومن أبرز تجليات الوجود الثقافي والفكري والفني للمغرب القديم ما يأتي:

15 تاريخ إفريقيا الشمالية، شارل أندري جوليان، الدار التونسية للنشر، 1985، ص 248.

● الاهتمام بمختلف العلوم والمعارف بفعل انتشار التعليم: فقد ساهم التعليم في نشر اللغة اللاتينية، «فتسابقت البلديات والأثرياء في فتح المدارس حتى في القرى. فكان على التلامذة الأفريقيين أن يتعلموا كالرومان واليونان أولا القراءة والكتابة والحساب تحت رعاية معلم، ثم إذا هم راموا مواصلة دراستهم، كان عليهم أن يتلقوا الآداب على نحو يُحفظهم عن ظهر قلب أمهات الكتب، ويشرح لهم قواعد النحو، ويدرسهم الآداب... الخ ويطلبهم بالإنشاء في اللغة اللاتينية، ويلقنهم أيضا مبادئ الموسيقى والعروض والفلسفة والرياضيات والفلك... الخ»¹⁶. وحرصت الإدارة الرمانية على استقطاب المدرسين المتميزين إلى المدارس الرسمية المخصصة لتكوين النخب، فبرزت مجموعة من المواقع بإشعاعها العلمي، وكانت «سوسة» و«طرابلس» و«لبدة» تجلب طلبة أفريقية وليبيا. أما قرطاج فكانت العاصمة الفكرية والسياسية معا. ومما مَدَح به «أبوليوس» القرطاجيين الذين كانوا يهتفون به في المسرح، قوله «إني لا أرى في مدينتكم إلا رجالا كرعوا من مناهل الثقافة، وتبحروا في جميع العلوم: أخذوا العلم صغارا، وتحلوا به شبانا، ودرّسوه شيوخا. إن قرطاج لهي المدرسة المقدسة في مقاطعتينا، وهي عروس الشعر في أفريقية»¹⁷.

● إنشاء المكتبات العامة والخاصة: من أشهر هذه المكتبات، مكتبة قرطاج ومكتبة قورينا بليبيا الحالية. (وقد عُثِر لأول مرة في «تيمكاد» على آثار إحدى تلك المكتبات العمومية التي كثيرا ما ورد ذكرها في النقوش والنصوص اللاتينية. ويرجع الفضل في تأسيسها إلى كرم مواطن ثري. وكانت هذه المكتبة عبارة عن قاعة في شكل نصف دائرة،... الخ وكانت الخزائن الكثيرة المشدودة إلى جدرانها وقاعات المستودعات الإضافية الثلاثة مشحونة بالمخطوطات... الخ)¹⁸. هذا بالإضافة إلى مكتبات الكنائس الكثيرة، ومكتبات الملوك التي من أشهرها مكتبة الملك «بمفصال» ومكتبة الملك «يوبا الثاني».

● انتشار المسارح والملاعب: فقد عُثِر على آثار للمسرح في مدن «تلابت» (Thelepte) و«القصرين» (Cillium) و«سبيطلة» (Sfetula) قرب منطقة سوسة بتونس. وتشير المصادر التاريخية إلى أن عدد المسارح في أفريقية كثير، وكان مسرح «تيمكاد» و«دكة» منحوتين في ربوة كما هو الشأن في اليونان. أما مسرح «تيبازة» فقد كان

16 م نفسه، ص 249.

17 م نفسه.

18 م نفسه، ص 245.

بالعكس مبنيا، ومن الممكن أن يتبين المرء إلى اليوم في مسرح «تيمكاد» الثَّقبُ المستطيلة الشكل التي كانت تمكن من تحريك الستار¹⁹. كما ذكر المؤرخ البكري أن (أعجب ما بقرطاجنة دار الملعب وهم يسمونها «الطياطر»)، فقد بُنيت أقواسا على سوارى، وعليها مثلها ما أحاط بالدار، وقد صُور في حيطانها جميع الحيوان وصور أصحاب جميع (الصناعات)²⁰.

• بروز نخبة من الأعلام الأمازيغ في مجالات الفكر والفلسفة والأدب... الخ، والتي أسهمت في بناء المعرفة وترسيخ أسسها. وكان لهذه النخبة الأثر الواضح في مسار الفكر الإنساني، كما تشهد على ذلك مصادر الفلسفة والعلوم والتاريخ خاصة منها القديمة. ومن أشهر هذه الأعلام، نذكر:

ترنتيوس أفر (ت159ق م): ويُعدّ من كتاب المسرح في الثقافة الأمازيغية القديمة، وكان له تأثير كبير في الأدب المسرحي استمر إلى حدود القرن السابع عشر الميلادي.

أبوليوس أو أفولاي (ت170م): من أشهر كتاب عهده وشعرائه، عُرف بآثاره الأدبية والبلاغية المتميزة التي ألفها، ومنها قصة «الحمار الذهبي» أو «التقمصات»، وديوان «الأزاهير»، و«دفاع صبراته»... الخ.

يوبا الثاني: من أبرز الملوك الأمازيغ، كان ملكا على المملكة الموريطانية. درس العلوم وأتقن اللغات اليونانية والبولونية واللاتينية، وصنّف في التاريخ والجغرافيا والفلسفة والأدب وفقه اللغة المقارن... الخ.

أرنوب أو أنوبيوس (ت327م): كان خطيبا وكاتبا وشاعرا، وألّف كتابا في الدفاع عن الدين المسيحي والرد على الوثنية بعنوان «ضدا على الوثنيين» أصدره سنة ثلاثمائة للميلاد.

ترتوليانوس (ت240م): اهتم باللغتين اللاتينية واليونانية، وتخصص في علوم الطب والقانون. وكان في مقدمة المدافعين عن الأخلاق حتى ارتبط اسمه بمذهب الدعوة إلى العفة والأخلاق الفاضلة. ومن أهم مؤلفاته كتابه «الدفاع عن المسيحية» الذي تعمّق فيه في أصل

19 م نفسه، ص 242.

20 المغرب في ذكر بلاد أفريقية والمغرب، «المسالك والممالك» نشر دوسلان، الجزائر 1857، ص 43 و44.

الخلاف بين المشركين والمسيحيين مُنْكَرًا للاضطهادات التي كانت تنال المسيحيين... الخ.

أوغيسطينوس أو أوغيسطين (ت345م): وكان من أشهر أساتذة البلاغة في نوميديا وقرطاجة وروما. بعد اعتناقه المسيحية ترقّى إلى أن صار أسقفًا وألّف كتابات لا تزال حتى اليوم مرجعا للمسيحيين، منها «مدينة الله» و«اعترافات التوبة» و«المراسلات»... الخ.

إنها نماذج من الأعلام التي طبعت التاريخ الثقافي والحضاري لحوض البحر الأبيض المتوسط، فهي شخصيات أمازيغية وإن كانت معظم أسمائها لاتينية، وإنما تسمّت بذلك لأسباب تعود إلى السيطرة الرومانية على المنطقة، وما تولّد عنها من تغيير للهويات والتسميات وغير ذلك. وهذا التأثير استمر طويلا، بل إن ساكنة أفريقية الأمازيغ بقوا (حتى أواخر القرن الأول الهجري يضربون السكة باللغة اللاتينية، ونقائش القيروان أواسط القرن الحادي عشر تشهد أن القوم كانوا قادرين إلى ذلك الوقت، على الكتابة على القبور باللغة اللاتينية المسكينة، كما أن الموتى المذكورين كانوا يحملون إلى ذلك التاريخ أسماء لاتينية) (أندري جوليان: تاريخ أفريقيا الشمالية، ص384).

● الاهتمام بالفنون المختلفة: من ذلك ما يرتبط بفنون التدين والعبادة، وما يقترن بها من طقوس تتميز في الغالب بتراتيل وأناشيد ورقص يعتمد إيقاعات معينة، إضافة إلى صناعة الدمى والتماثيل واتخاذ الأقنعة والرسوم. ومنه أيضا ما يتعلق بصناعة الفخار والحلي ونسج الزرابي وما إلى ذلك من أشكال الزينة التي هي في مجملها فنون تعبيرية غاية في الجمال بالنظر إلى سياقاتها التاريخية والحضارية. وهو ما أكدته مصادر التاريخ القديمة ونتائج الحفريات في علوم الآثار.

ثانيا: مظاهر ثقافية وأدبية أمازيغية في مغرب العصر الوسيط

أما في العصر الوسيط فقد عرف الأمازيغ حركة نشيطة من الإنتاج الفكري والأدبي، بحيث من المعلوم أن اندماجهم في الحضارة الإسلامية وخاصة في عهد الموحدين، جعل معظم الكتابات والتأليف تصب في اتجاه خدمة الدين الإسلامي سواء في المجال الفكري أم في المجال الأدبي. ومن هذا المنطلق برزت أسماء لامعة انتقل إشعاعها إلى مختلف أرجاء العالم الإسلامي، خاصة منها التي كانت تؤلف باللغة العربية، ومنها: أبو الحسن الشاذلي الغماري (ت656هـ) وأبي عبد الله الجزولي (ت870هـ) وأبو العباس بن عريف الصنهاجي (ت536هـ) في مجال التصوف. وعبد الله بن ياسين ومحمد بن تومرت وابن أبي زيد

القيرواني النفزاوي (ت386هـ) وابن عرفة الورغمي (ت803هـ) في الفقه. وعيسى بن عبد العزيز الجزولي (ت607هـ) وأبو عبد الله بن آجروم الصنهاجي (ت723هـ) في مجال النحو العربي. وأبو بكر بن علي الصنهاجي البيذق (ق5هـ) وابن عذاري وابن غازي الكتامي والإفراني في التاريخ... وغيرهم؛ ولم يقتصر التأليف على اللغة العربية وإنما شمل اللغة الأمازيغية أيضاً، بحيث يزخر تاريخ الثقافة المغربية بتأليف أمازيغية جمّة، تشهد عليها كثرة المخطوطات الأمازيغية المحفوظة في الخزانات الخاصة والعامة داخل المغرب وخارجه، وإن كان معظمها يعود إلى القرن العاشر للهجرة وما بعده، باعتبار أن ما تذكره المصادر من مؤلفات بالأمازيغية قبل القرن العاشر ضاع ولم يصلنا منه شيء. وفي هذا الصدد لمعت أسماء من قبيل: ابن تومرت وسعيد بن عبد المنعم الحاحي وعبد الله بن علي الألغي وعبد الله بن سعيد التاضيشتي الحمادي ومحمد بن إبراهيم بن علي الأوزالي والحسن التاموديتي في مجال العقيدة والفقه. أما في التاريخ فتميز العطاء الأمازيغي بتأليف منظومات وأراجيز وملاحم تتناول مختلف الأحداث الكبرى في تاريخ المغرب. ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، وإنما شمل أيضاً اللغة من خلال وضع القواميس الأمازيغية المتضمنة لترجمة الأماكن والأعلام الجغرافية والبشرية وتضاريس الأرض والحشرات والنبات. وكذلك مجال الطب بوضع مؤلفات أمازيغية، مثل «كشف الرموز في الطب» لعبد العزيز الرسموكي، ومؤلف الجشتيمي في الطب والأعشاب لأبي زيد الجشتيمي ومؤلفات أخرى كثيرة... الخ.

ثالثاً: الأدب الأمازيغي ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⴰⴷⴰⴳⴰⵏ ⴰⴷⴰⵢⵜ، القديم والجديد

من المؤكد أن الأمازيغ أبدعوا عبر تاريخهم في مختلف مناحي الحياة، إبداعاً فكرياً يرتبط بالمعرفة وهو اجسها، وإبداعاً مادياً يعكس مظاهر الحضارة والسعي لإقامة العمران، وإبداعاً تنظيمياً يتعلق بتدبير العلاقات بين الناس في ميادين شتى، وتنظيم سير الحياة بما يضمن استقرارهم وأمنهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي... وقد واكب حركة المجتمع هذه إنتاج رمزي غزير تمثل في التعابير الأدبية والأشكال الفنية والجمالية التي توارثتها الأجيال عبر قرون من الزمن. ولعل ما ميز هذا الإبداع الفني والجمالي أنه كان في معظمه شفويًا، اعتمد في تداوله على الذاكرة مما جعله عرضة للضياع، بحيث لم يبق منه في ذاكرة الحفاظ والرواة المتأخرين إلا النزر اليسير. ومما ساعد على ضياعه، تأخر عملية التدوين التي لم يُلتفت إليها إلا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع نخبة من الأجانب المهتمين بالثقافة الأمازيغية، وهي العملية التي كانت محكومة باعتبارات وتصورات أملت الظروف التاريخية والسياسية لتلك المرحلة. ولم ينخرط أبناء الثقافة الأمازيغية في عملية تدوين تراثهم الفني والأدبي إلا في زمن متأخر جداً أثناء النصف

27 +ΘΞΟ+ ٥. أما في الأطلس المتوسط فيطلق عليها +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ أو +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ التي تُنشَد بدون آلات موسيقية. في حين نجد في شمال المغرب استعمال ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ للدلالة على هذا النوع من القصائد سواء كان طويلاً أم مجرد مقطوعات قصيرة. ومن أبرز أعلام هذا النوع الشعري هناك في الجنوب المرحوم سيدي حمو، والحاج بلعيد وبوبكر أنشاد وبوبكر أزكري وجانطي... الخ، وفي الوسط المغربي نجد الشعراء حماد ولهاشم وباسو عدي وعبد الله وليدي وموحي ولحاج وموحي وبناصر، وعسو إقلي وموحي أو هتا خانجو وإدريس لألمان وحمو موعمو... الخ، أما في الشمال المغربي فيجد الشاعر شعطوف ومودروس وميمونة سلوان... الخ.

الشعر الحواري: ويصطلح عليه ب +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ المعروف في ميادين «أحواش» +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ عند الشعراء +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ و +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ في سوس والجنوب المغربي. وفي الأطلس المتوسط نجد الشعراء يطلقون على الشعر الحواري تسمية +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+، وأحياناً يستعملون لفظ +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+. ومن أشهر شعراء المحاورات الشعرية نذكر من الجنوب الشعراء: حماد أو علي نغيل وجامع نغيل، وعمر الحناني ومبارك بن زيدة ولحسن أجماع وإحيا أوزدوت والمحجوب العباسي ولحسن بوزنير. ومن الوسط الشعراء لحسين الحماوي وحسن يحيوي وعبد الله الدياني المعروف بعبد الله وليدي وغيرهم.

أنواع شعرية مأثورة مختلفة في حجمها وفي أدائها: ويندرج فيها شعر تازرار +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ و +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ بالجنوب المغربي، أو وازو +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ بالوسط، أو إزران ن ربويا +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ بالشمال، كما يمكن الإشارة إلى أنواع أخرى من قبيل +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ وشعر الألباز +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ والأذكار الصوفية... الخ.

النثر الشفوي: وهو مرتبط في معظمه بالذاكرة الجماعية للأمازيغ، ويمكن تحديد أشكاله وأنواعه المعهودة والمتداولة في:

27 أنظر المنهاج الدراسي +ⵍⵎⵔⵉⵎⵓⵙⵓⵔ+ المستوى السادس، ص 62

28 «إيزلان» مفردة «إيزلي»، يرد به «شعر مصحوب بالعزف يردده «إيردادن» بعد الشاعر المغني، أو في حلقات أحيادوس بالأطلس المتوسط. يراجع (الحسين مجاهد، معلمة المغرب الجزء الثاني ص 670).

29 عبارة عن أبيات شعرية رفيعة المستوى شكلاً ومضموناً، يصدق بها المنشد بتلقائية وبصوت مرتفع جداً يسمع على بعد أميال، فيتعرف عليها السامع من خلال وزن خاص بها، ونبرات صوتية تميزها عن ألوان أخرى. يتغنى بها الرجال أثناء تتبعهم لأحواش الخاص بالإناث، وكذلك النساء أثناء تتبعهن لرقيقة أحواش الخاصة بالرجال، وأثناء عودتهن من الحقول، وأيضاً عند الحصاد. ينظر محمد مستاوي في «معلمة المغرب»، الجزء السادس، مادة تازرار صفحة 2031.

30 ترتبط هذه الأشكال الشعرية بالطقوس الاحتفالية خاصة الزواج.

الحكاية +oH%O+ أو +oH%O+، وهي عبارة عن محكيات سردية متوارثة نقلتها الألسن وحفظتها الذاكرة الجماعية، وتشمل الحكايات الخرافية والحكايات الأسطورية والحكايات الحيوانية... إلخ، ولها وظائف متعددة اجتماعية وفنية وسياسية وتربوية... الخ، كما أن موضوعاتها ووظائفها مختلفة متنوعة كباقي أنماط الحكاية لدى شعوب العالم.

المثل +oH%O+ أو +oH%O+ ويشكل جزءا مهما من التراث الأدبي الأمازيغي لا يختلف عن المثل في اللغات الأخرى من حيث الموصفات الفنية والدلالية³¹.

الألغاز +oH%O+ واللغز بدوره من التعبيرات النثرية التي تدخل في باب التسلية والمتعة واختبار القدرة التأويلية لدى المتلقي³².

2 - الأدب الأمازيغي الحديث أو المكتوب: وترتبط نشأته بالتحويلات التي عرفها المجتمع المغربي بعد الاستقلال، وما نتج عن ذلك من عوامل ومحفزات دفعت بنخبة من المثقفين الأمازيغ إلى التفكير في الكتابة وسيلة للتعبير عن القضايا المطروحة وفي مقدمتها الهوية. ويمكن أن نميز هنا بين أنواعه وأجناسه الآتية:

الشعر الحديث +oH%O+ +oH%O+، وتتجسد في تجربة الديوان الشعري التي تعكس تصورا جديدا للإبداع الشعري الأمازيغي، من خلال إصدار دواوين شعرية كان أولها سنة 1976 بعنوان +oH%O+ من توقيع الشاعر محمد مستاوي³³. وقد تجاوز عدد الدواوين الأمازيغية التي صدرت إلى الآن العشرات من مختلف مناطق المغرب. ومن أبرز

31 ألف مثل ومثلان، تنسيق إدريس أضررض، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2012.

32 الألغاز الأمازيغية، تنسيق إدريس أضررض، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2012.

33 محمد مستاوي شاعر ولد في فاتح يناير 1943م بدوار مكرزات إداوزدوت، جماعة النحيت إقليم تارودانت. عضو اتحاد كتاب المغرب منذ سنة 1977 إلى الآن. صدرت له أعمال كثيرة ودواوين شعرية «نسكراف» سنة 1976 و«تاضدا دئطاون» سنة 1979 و«أسايس» سنة 1988 و«تاضنكيوين» سنة 1998 بالإضافة إلى مجموعة قصصية «عبوش في البرلمان» سنة 1983 ومسرحية «حجو غ البرلمان» سنة 2006. كما ساهم في تدوين وتوثيق مجموعة من أشعار بعض رموز الشعر الأمازيغي.

الشعراء الذين انخرطوا في هذه التجربة الإبداعية نذكر: الشعراء علي صدقي أزيكو³⁴، وأحمد الزباني³⁵، وعمر طاوس³⁶، ومحمد شاشا³⁷ وسعيد موساوي³⁸، ومحمد وأكرار³⁹،

34 صدقي علي أزيكو، من مواليد سنة 1942 بقرية إيكّران ن تاوينخت قيادة تافينكولت، إقليم تارودانت، أكمل دراسته الابتدائية والثانوية بمراكش، واشتغل في التعليم الابتدائي فالتعليم الثانوي بالرباط ثم التعليم الجامعي، حيث كان أستاذا للتاريخ بكلية الآداب بالرباط ابتداء من سنة 1972. كان مناضلا من أجل الثقافة الأمازيغية مما عرضه للاعتقال. وعرف بنشاطه الجمعي والأكاديمي. التحق بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية باحثا وعضواً بمجلس إدارته سنة 2001، وتوفي يوم 10 شتنبر 2004 بالرباط. صدر له ديوانان: «تيميتار» سنة 1988 و«أيزمولن» سنة 1995 بالإضافة إلى دراسات وأبحاث مهمة في تاريخ المغرب وحضارته.

35 ولد أحمد الزباني بآيت سعيد بالناظور. شاعر عصامي، نشر قصيدته الشعرية «علال» في سنة 1986م. وينتقل الأديب بين المغرب وهولندا، وهو كذلك كاتب روائي. نال جوائز تقديرية عدة تنويعا لما كتبه من نصوص شعرية متميزة. ومن دواوينه الشعرية: ديوان أذارغ ذكررو (سأكتب على الحجر)، 1993م، ديوان ثريوريوت ي مولاي (زغردة للعريس)، 1998م؛ ديوان إغيمباب يارزون خ وودوم نسان ذكودوم ن-وامان (الوجه التي تبحث عن نفسها في صفحة الماء)، 2002م. توفي يوم 13 يوليوز 2016.

36 عمر طاوس ازداد سنة 1963 بقصر أكلمين، الرشيدية، يعمل مدرسا للغة العربية واللغة الأمازيغية. من أعماله الصادرة:

ديوان شعر بعنوان «iledjigen n yigenna»، ديوان شعر للأطفال بعنوان «ut a yanzar»، أشرطة سمعية وبصرية حول المرأة والماء وأراضي الجموع. حاز على الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية، صنف الإبداع من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

37 محمد شاشا من مواليد قرية أركمان بالناظور، تلقى تعليمه الثانوي بالناظور وهاجر إلى هولندا في السبعينيات على غرار مجموعة من الشعراء الملتزمين مثل: أحمد الزباني وميمون الوليد والحسن المساوي. وقد كتب الشعر والرواية والنقد. ومن مؤلفاته: أبريد غايزران (طريق نحو الشعر) من منشورات إزوران (الجدور) طبع بهولندا سنة 2000 م، وهو كتاب نقدي يعرف بالشعر الأمازيغي بمنطقة الريف. طابو ءاد تافاغ تفوكت (امضغ الطابو ستخرج الشمس) من منشورات إزوران بهولندا، والعمل نص روائي طويل في 295 صفحة. ديوان شواي زي تيبوهليا عاد ءور تيويدي (لم يصل بعد شيء من الحق)، 1999م.

38 ولد سعيد مساوي ببني بويغفور بالناظور سنة 1958م، من خريجي مركز التكوين الإداري بالرباط سنة 1983م. حصل على جوائز تقديرية من عدة جمعيات ثقافية مثل: جمعية الانطلاقة الثقافية بالناظور 1979م، وجمعية التبادل الثقافي بالرباط 1993م، والجامعة الأوربية العربية بغرناطة 1993م. وللشاعر دراسات نقدية في بعض المجلات، كما صدر له ديوان يسفوفيد أو عقا (تبرعمت النواة) الصادر سنة 1994م.

39 محمد وأكرار ازداد سنة 1964 بأكادير، حاز على الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية صنف الترجمة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. من أعماله: ديوان شعر بعنوان «تيتيتين»، سنة 2004 منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وترجمة النداء العالمي لحقوق الإنسان إلى الأمازيغية سنة 1989.

وأجكون الحسين⁴⁰، ووليد ميمون⁴¹، ولكبير الغازي وموحي ملال وأحمد حداشي... الخ.

الرواية Җығал: وهي من الأجناس الأدبية السردية المعروفة بجانب الشعر. وقد استطاع مجموعة من المبدعين الأمازيغ خوض غمار تجربة الكتابة الروائية مستفيدين في ذلك من قراءاتهم في الأدب العالمي، ومستثمرين الإمكانيات التي يمنحها هذا النوع من الكتابة لصياغة قضايا عصرهم من منظور سردي. ومن أبرز المبدعين الذين أصدروا أعمالاً روائية أمازيغية نذكر: محمد أكوناض والحسين أزركي ومحمد شاشا ومحمد بوزكو ومايسة رشيدة المراقي وعلي إيكن... الخ.

القصة Җығал: وهي من الأنواع السردية القصيرة التي تختلف عن الرواية حجماً. وقد صدرت مجموعة من الأعمال القصصية الأمازيغية لمبدعين نذكر منهم: محمد أشيبان والسحن زهور وبوزيان موساوي ومصطفى أينيض وعائشة بوسنينة وسعيد بلعربي وآخرون.

المسرح Җығал: ويعد من الأنواع الفنية التعبيرية المتأصلة في الثقافة الأمازيغية بالنظر إلى الأشكال والممارسات التي كان يلجأ إليها الأمازيغ بحثاً عن الترفيه والتسلية... الخ. ولعل نخبة من المبدعين الأمازيغ استطاعوا أن يبدعوا مجموعة من النصوص المسرحية على غرار ما هو معهود في مجال المسرح محلياً وعالمياً. ومن أبرز هؤلاء: الصافي مومن علي وأحمد بادوج ورشيد الشيخ وعمر بومزوغ ومحمد خاجي وفؤاد أزروال وفاروق أزنابط وعبد الله أوزاد... الخ.

خلاصة

40 الحسين أجكون ازداد سنة 1950 بإيمي ن تانوت، عمل مفتشاً لتعليم اللغة الإسبانية. حائز على الجائزة الوطنية للثقافة الأمازيغية صنف الإبداع سنة 2006. من أعماله الصادرة ديوان شعر بعنوان ««يزوران ن تودرت» سنة 2006، من منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتعاون مع وزارة الثقافة. وديوان شعر بعنوان ««تيزلفين ن ءوليلي» سنة 2007 عن مطبعة الأقلام، اكادير.

41 الوليد ميمون أو وليد ميمون، هو فنان أمازيغي ولد في عام 1959 في آيت سيدال بإقليم الناظور. له عدة أشرطة غنائية وشعرية. أصدر سنة 1994 أول ديوان له تحت عنوان ««زي رادجاغ ن ءمورث غار وعرا أوجنا» (من أعماق الأرض إلى أعالي السماء). وفي سنة 1996 أصدر مجموعته القصصية تحت عنوان ثيفادجاس (حكايات ريفية قصيرة صدرت عن جمعية أبوليوس بهولندا- أوترخت).

يتّضح، من خلال ما سبق، أن تاريخ الثقافة الأمازيغية، قديمه وحديثه، غنيّ بالعطاء الفكري وبالإنتاج الفني والأدبي الذي يعكس مواكبة الإبداع الأمازيغي لسيروية المجتمع وتحولاته. وقد شكل انخراط المجتمع المدني والمؤسسات المعنية باللغة والثقافة، وتحديدًا مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في مشروع النهوض بالثقافة والأدب الأمازيغيين دفعةً قوية للإنتاج الأمازيغي جعلته في موقع لا يقل قيمةً عن التعبيرات الأخرى التي تشكل المشهد الثقافي والأدبي في المغرب الراهن. ولعل التحدي المطروح اليوم، يتعلق بمدى القدرة على استيعاب حصيلة هذا العطاء من حيث جوانبه الثقافية والجمالية والفنية، والعمل على استثمار الممكنات لتناقل هذه الثقافة بقيمتها ورموزها الإيجابية أفقياً وعمودياً في مجتمعنا المغربي.

ببليوغرافيا مُساعدة

- أسيناك (2011)، عدد مزدوج 4 و5، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- أروض إدريس (2011) (تنسيق)، أنطولوجيا الشعر الأمازيغي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- أروض إدريس (2012 أ) (تنسيق)، الألباز الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- أروض إدريس (2012 ب) (تنسيق)، ألف مثل ومثلان، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- العكاف بلعيد (2015)، دليل المبدعين: الموسيقى الأمازيغية، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- أمير عمر (1975)، الشعر المغربي الأمازيغي، ط 1، الدار البيضاء، دار الكتاب.
- أمير عمر (1985)، الشعر الأمازيغي المنسوب إلى سيدي حمو الطالب، الدار البيضاء.
- أمير عمر (2003)، رموز الشعر الأمازيغي وتأثرها بالإسلام، ط 1، الرباط، مكتبة دار السلام.
- البكري أبو عبيد (1857)، المغرب في ذكر بلاد أفريقية والمغرب، «المسالك والممالك» نشر دوسلان، الجزائر.
- بن ميس عبد السلام (2005)، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة : دراسة في تاريخ العلوم الصورية و تطبيقاتها، مطابع إدكل.
- بوكوس أحمد (2003)، الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب، مركز طارق بن زياد، الرباط.
- جوليان شارل أندري (1985)، تاريخ شمال إفريقيا، الدار التونسية للنشر.
- شفيق محمد (2000)، لمحة عن ثلاثة و ثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين، الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، الرباط.

- المجاهد الحسين (1989)، مادة امارك، معلمة المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الجزء الثاني.
 - مستاوي محمد (2007)، «الرايس الحاج بلعيد، حياته وقصائد مختارة من شعره»، مطبعة النجاح الجديدة، ط 3.
 - مستاوي محمد (1992)، معلمة المغرب، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الجزء السادس، ص 2031.
 - المنادي أحمد (2011)، دليل المبدعين بالأمازيغية: الأدب المكتوب، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
 - المنادي أحمد وأفقيير محمد (2012)، بيبليوغرافيا الإبداع الأدبي الأمازيغي بالمغرب (1968-2010م)، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- **Basset H.** (2001), *Essai sur la littérature des berbères*, préface A. Boukouss, Paris, éd Awal.
 - **Bounfour A.** (2005), *Introduction à la littérature berbère*, 2. Le récit hagiologique, Paris, éd. Peeters.
 - **Bounfour A.** (1999), *Introduction à la littérature berbère*, 1. La poésie, Paris, éd. Peeters.
 - **Bounfour A.** (1994), *Le nœud de la langue, langue, littérature et société au Maghreb*, Aix-en-Provence, Edisud.

†◻◻◻◻ | ΣΟΣΣΣΣ
 ΣΘΣΛ◻Χ∅ΙΣΙ

177

ተግባራዊ	Français	العربية
ግጥም ጽሑፍ	Texte narrative	نص سردي
ግጥም ጽሑፍ	Texte prescriptif	نص توجيهي
ግጥም ጽሑፍ	Texte explicatif	نص تفسيري
ግጥም ጽሑፍ	Texte argumentatif	نص حجاجي
ግጥም ጽሑፍ	Texte conversationnel	نص حوار
ግጥም ጽሑፍ	Texte informatif	نص استخباري
ግጥም ጽሑፍ	Texte descriptif	نص وصفي
ግጥም ጽሑፍ	Texte informatif	نص إخباري
ግጥም ጽሑፍ	Production collective	إنتاج جماعي
ግጥም ጽሑፍ	Production individuelle	إنتاج فردي
ግጥም ጽሑፍ	Production écrite	إنتاج كتابي
ግጥም ጽሑፍ	Production orale	إنتاج شفوي
ግጥም ጽሑፍ	Habilité	مهاراة
ግጥም ጽሑፍ	Narration	حكي وسرد
ግጥም ጽሑፍ	Chapitre	الفصل
ግጥም ጽሑፍ	Types de phrases	أنواع الجمل
ግጥም ጽሑፍ	Guide	دليل
ግጥም ጽሑፍ	Informer	استخبار
ግጥም ጽሑፍ	Concept	مفهوم
ግጥም ጽሑፍ	Supposition	تخمين
ግጥም ጽሑፍ	Ressource	مورد
ግጥም ጽሑፍ	Se situer	تموقع
ግጥም ጽሑፍ	Conjugaison	صرف
ግጥም ጽሑፍ	Dictée	إملاء
ግጥም ጽሑፍ	Prescription	توجيه
ግጥም ጽሑፍ	Calcul	عد وحساب
ግጥም ጽሑፍ	Exprimer ses sentiments	تعبير عن الأحاسيس
ግጥም ጽሑፍ	Expression gestuelle	تعبير إشاري
ግጥም ጽሑፍ	Préparation	تحضير
ግጥም ጽሑፍ	Remédiation	معالجة

◌◌◌◌+◌+◌	Préparation	إعداد
◌◌◌◌◌◌◌◌◌	Comparaison	مقارنة
◌◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌	Création poétique	إبداع شعري
◌◌◌◌◌◌	Définition	تعريف
◌◌◌◌◌◌◌	Dépréciation	تبخيس
◌◌◌◌◌◌	Description	وصف
◌◌◌◌◌◌	Copie	نقل
◌◌◌◌◌◌	Situation	وضعية
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌◌◌	Situation problème	وضعية مُشكلة
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌+◌◌◌◌	Situation cible	وضعية هدف
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌	Situation d'apprentissage	وضعية تعليمية
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌◌	Situation communicative	وضعية تواصلية
◌◌◌◌◌◌	Palier	محطة
◌◌◌◌◌◌	Nomination	تسمية
◌◌◌◌◌◌◌◌	Explication	شرح وتفسير
◌◌◌◌◌+◌	Appréciation	تقدير
◌◌◌◌◌◌◌	Argumentation	حجاج
◌◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌	Extraction de la règle	استخراج القاعدة
◌◌+◌◌◌ ◌◌ ◌◌◌◌◌◌	Evaluation formative	تقويم تكويني
◌◌+◌◌◌ ◌◌ +◌◌◌◌◌◌	Evaluation certificative	تقويم إسهادي
◌◌+◌◌◌/ +◌◌◌◌◌◌+	Evaluation	تقويم
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌	Niveau de l'écrit	مستوى الكتابي
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌	Niveau oral	مستوى الشفوي
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌	Niveau de la compréhension écrite	مستوى الفهم الكتابي
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌	Niveau de la compréhension orale	مستوى الفهم الشفوي
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌	Niveau de l'expression orale	مستوى التعبير الشفوي
◌◌◌◌◌◌ +◌◌◌◌◌+	Palier d'une compétence	مرحلة كفاية
◌◌◌◌◌◌◌◌	Gestion	تدبير
◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌ ◌◌◌◌◌◌◌◌◌	Expression ou production écrite	تعبير أو إنتاج كتابي

፳፬፻፳	Renoncement	لامبالاة
፳፳፬፻፳ ፳፻፳፻፳	Correction collective	تصحيح جماعي
፳፳፬፻፳ ፳፻፳፻፳	Correction individuelle	تصحيح فردي
፳ ፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	En cours d'acquisition	في طور الاكتساب
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Exercices de réduction du texte	تمارين تلخيص النص
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Exercices de complétion	تمارين ملء الفراغات
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Exercices d'enrichissement du texte	تمارين توسيع النص
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Exercices de réorganisation des éléments de la phrase	تمارين ترتيب عناصر الجملة
፳፻፳፻፳	Pronoms	ضمائر
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Pronoms possessifs	ضمائر الملكية
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Adverbes du lieu	ظروف المكان
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Adverbes du temps	ظروف الزمان
፳፻፳፻፳	Démonstratifs	إشارات
፳፻፳፻፳	Verbes	أفعال
፳፻፳፻፳	Déterminants	محددات
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Informations implicites	معلومات ضمنية
፳፻፳፻፳	Références / référentiels	مرجعيات
፳፻፳፻፳	Moyens / supports	وسائل
፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳	Alphabet tifinaghe	أبجدية تيفيناغ
፳፻፳፻፳	Ressources	موارد
፳፻፳፻፳፻፳	Acquis	مكتسب
፳፻፳፻፳፻፳	Non acquis	غير مكتسب
፳፻፳፻፳፻፳፻፳፻፳	Bibliographie	بيبلوغرافيا
፳፻፳፻፳፻፳	Méthodologie	منهجية
፳፻፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳፻፳	Méthode de gestion	منهجية تدبير
፳፻፳፻፳፻፳	Grammaire	نحو
፳፻፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳፻፳	Formes et expressions	صيغ وأساليب
፳፻፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳፻፳	Formes du conditionnel	صيغ الشرط
፳፻፳፻፳፻፳ ፳፻፳፻፳፻፳	Formes d'état	صيغ الحالة

ተጠቅላላ	Conclusion	خاتمة
ተጠቅላላ	Cours	درس
ተጠቅላላ	Approche	مقاربة
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ ፣ ተጠቅላላ	Approche de l'enseignement par compétences	مقاربة التدريس بالكفايات
ተጠቅላላ	Conte	حكاية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Présenter autrui	تقديم الآخر
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Se présenter	تقديم النفس
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Grille d'évaluation	شبكة تقويم
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Grille de correction	شبكة تصحيح
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Grille de vérification	شبكة تحقق
ተጠቅላላ	Ecriture	خط
ተጠቅላላ	Exploitation	استثمار
ተጠቅላላ	Paragraphe	فقرة
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Compétence écrite	كفاية كتابية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Compétence orale	كفاية شفهية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Compétence communicative	كفاية تواصلية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Fonction interpersonnelle	وظيفة بيشخصية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Fonction directive	وظيفة إرشادية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Fonction communicative	وظيفة تواصلية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Fonction personnelle	وظيفة ذاتية/ شخصية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Fonction référentielle	وظيفة مرجعية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Fonction créatrice	وظيفة إبداعية
ተጠቅላላ	Mise en situation	تمهيد
ተጠቅላላ	Découverte	اكتشاف
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Phrase verbale	جملة فعلية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Phrase négative	جملة منفية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Phrase impérative	جملة أمرية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Phrase déclarative	جملة خبرية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Phrase exclamative	جملة تعجبية
ተጠቅላላ ፣ ማረጋገጫ	Phrase interrogative	جملة استفهامية

ተጠቅላላ ትግሥታዊ	Phrase nominale	جملة اسمية
ተጠቅላላ ትግሥታዊ	Phrase passive	جملة مبنية للمجهول
ተግባራዊ	Introduction	مقدمة
ተግባራዊ ፣ ተግባራዊ	Réalisation de la tâche	إنتاج مهمة
ተግባራዊ	Etape	مرحلة
ተግባራዊ ፣ ለግብ ፣ ግብ	Etape de pré- production	مرحلة ما قبل الإنتاج
ተግባራዊ ፣ ለግብ ፣ ግብ	Etape de la pré-écoute	مرحلة ما قبل الاستماع
ተግባራዊ ፣ ግብ ፣ ግብ	Etape de la post production	مرحلة ما بعد الإنتاج
ተግባራዊ ፣ ግብ ፣ ግብ	Etape post écoute	مرحلة ما بعد الاستماع
ተግባራዊ ፣ ግብ	Etape de la production	مرحلة الإنتاج
ተግባራዊ ፣ ግብ	Etape de l'écoute	مرحلة أثناء الاستماع
ተግባራዊ ፣ ግብ	Erésentation des conseils	تقديم النصائح
ተግባራዊ ፣ ተግባራዊ	Donner des consignes	تقديم التعليمات
ተግባራዊ	Activités	أنشطة
ተግባራዊ ፣ ግብ	Activités ludiques	أنشطة ترفيهية
ተግባራዊ ትግሥታዊ	Atyle indirect	أسلوب غير مباشر
ተግባራዊ ትግሥታዊ	Atyle direct	أسلوب مباشر
ተግባራዊ	Ecriture	كتابة
ተግባራዊ	Lecture	قراءة
ተግባራዊ	Comptine, chant	نشيد
ተግባራዊ	Dapacités	قدرات
ተግባራዊ	Demande	طلب

Σ++ΠοXX 8ICCoM oΛ oΘΣΛoX8IΣΣ I 8OHCΛ I ++Mοσ+
 +oCoMΣY+, X 8OHCΛ oCIϰ8, X ϯoi 8ϰCϰ ΣVZII oKΛ
 ΣOY8Λ8+I I 8IoXOoΠ oIoC8O I 8OXCS Λ 8OC8++X.
 ΣOY8Λ8+I oΛ, ϰIΣI O +ΣXoΠ+ I ϯoi ΠoIoΠ oΘΣΛoX8IΣΣ
 ΣϰCOI oΛ ϯoΠO X 8OΘ8YI8 I ΣHC8ΛI ΣVZII oKΛ
 8OHCΛ Λ 8HC8Λ I ++MοσI.
 ΣOΘΣ+ΣC 8ICCoM oΛ, oΛ ϯoΠO Σ +OHCοΛΣI Λ ΣOHCοΛI
 X 8OYΣΠO Λ 8OΠ8ΛΛ8 Λ 8O+oi I +ΣIοM I ++Mοσ+
 +oCoMΣY+ O +ΘOΣΛ+ ΣOΘΣΠΣEI ΣHCοΛI Λ +HCοΛΣI
 YO 8E8H ΣY8Λoi I +O8XO+ +oCϯoΠoE+ ΣXoi
 +oCΣΠoi+ Λ +CΣOoσ+.

يندرج هذا الدليل البيداغوجي، الموجه إلى مدرسات ومدرسي اللغة
 الأمازيغية الممارسين بسلك التعليم الابتدائي، في سياق الإصلاحات
 الراهنة التي تشهدها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، الرامية إلى تطوير
 النموذج البيداغوجي القمين بتجويد التعلّيمات ذات الصلة بالتمكن من
 اللغات. ويهدف إلى تعزيز وتنمية القدرات المهنية للمدرسات والمدرسين
 من أجل القيام بالمهام المنوطة بهم، خاصة ما يتصل منها بتخطيط وتدير
 وتقييم وتقويم أنشطة اللغة الأمازيغية، وتمكينهم من امتلاك الطرائق
 والإستراتيجيات الكفيلة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلّيمات
 والمُعلّمين، في شقيها الشفوي والكتابي.