



مناهج اللغة العربية في ضوء تعليمية اللغة

Arabic language curricula under the light of didactics

مرتا ض عبد الجليل²

²Mortadabdeljalil@yahoo.com

حلاي حورية¹

halabihouria@gmail.com¹

جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان / الجزائر

تاريخ النشر: 2020/12/10

تاريخ القبول: 2020/10/20

تاريخ الاستلام: 2020/06/23

ABSTRACT:

ملخص البحث

This article highlights the interest that the educational field has in the Arabic language, due to its effectiveness in guiding both the teacher and the learner, to create for us an educator who contributes to the production of knowledge, so the compass of the educational process has been transformed from the teacher to the learner. This can only come with quality Language curricula which represent the foundation upon which all educational processes are built.

It is certain that the language does not achieve the required prosperity without the success of the educational process that lead us to a high-quality education.

Keywords: Arabic language teaching, teacher, learner, educational learning processes, curricula.

يبرز المقال أهمية حفل تعليمية اللغة العربية. لما له من فاعلية في توجيه المعلم والمتعلم، ولتصنع لنا متمدرسا يسهم في إنتاج المعرفة، فتحوّلت بوصلة العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، وهذا لا يتأتى إلا بجودة مناهج اللغة: التي تمثل الأساسات التي تنبني عليها كل العمليات التعليمية والتعلمية. فهو جزء من المشروع التربوي، ونجاح العملية التعليمية مرتبط ببناء مناهج سليمة لتدريس اللغة العربية، ولأن اللغة الأم لسان وثقافة، فلا بد من مراعاة قاعدة بناء المناهج التي تركز على مقومات الأئمة. ومن المؤكد أن اللغة لا تحقق ازدهار المطلوب إلا بنجاح العملية التعليمية وبإعتناء بالمناهج التربوية التي تقودنا إلى تعليم ذي جودة عالية. الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة العربية، المعلم، المتعلم، العمليات التعليمية، المناهج.

مجلة لغة – كلام / مخبر اللغة والتواصل / المركز الجامعي – غيليزان (الجزائر)

1. مقدمة:

اللغة هي الخصيصة المميّزة للإنسان، بها يعبر عن ذاته بكلّ مكوّناتها، وبها يفكر، ومن خلالها يتواصل مع غيره، وبواسطتها يؤثّر في غيره ويحمّله على الاستجابة له، واللغة الأمّ لسان وثقافة، متى فقدتها المرء فقد جانبها من هويّته، ولولا اللغة لما استطاع الإنسان أن يبني حضارة، أو يطور علماً، أو ينشئ أدباً وفناً. وهذا لا يتأتّى إلا بجودة التعليم.

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعلمية، فقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في كثير من جوانبها، ممّا وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربية، خاصّة ما يتصل منها بشكل مباشر بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه. وهكذا تمّ استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد هدف التربية وقيمتها وإمكاناتها وحدودها، كما تمّ استثمار معطيات سيكولوجية التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلّم. كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التعليمي داخل القسم، فصار لزاماً على الدارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثّلوا عدداً من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية على ضوء التعليميّة.

تلعب منهجية التدريس دوراً هاماً في نقل المعرفة والمهارات إلى المتعلمين. ومن الجليّ، أنّ فعالية المعارف والمهارات تعتمد اعتماداً كبيراً على المنهجيات المستخدمة في التدريس. فما التعليميّة وما علاقتها بالبيداغوجيا؟ وأيّ منهاج دراسيّ كفيل بالتهوؤ بتدريس اللغة العربيّة وفق مناخ تعليمي ملائم؟

2. ماهية التعليميّة

لم يعد الاهتمام في مجال التربية ينصبّ على شحن الأذهان بالمعلومات والمعارف فحسب، بل بدأ التركيز على كيفية تجاوز هذا الجانب إلى تمكين المتعلّم من التفكير وحلّ المشكلات، وهذا الأمر جعله شخصاً نشطاً في الفعل التربوي، من هنا بدأت القفزة النوعيّة التي عرفتها مجالات التربية، وتطوّرت المفاهيم لتصبح أكثر دقّة وعلمية، ومنها نجد مصطلح التعليميّة الذي أصبحنا لا نقرأ مقالاً عن التربية أو التعليم إلّا ونجده ضمن المفاهيم الأساسية والمتداولة.

التعليميّة تطرح مشاكل معرفيّة (ابستمولوجيّة) منها ما يرتبط بدلالة المصطلح، بينما يعود بعضها الآخر إلى المنزلّة التي تحتلّها أو التي ينبغي أن تحتلّها في حقل المعرفة التربوية. فقد عبر غاليسون عن وضعية التعليميّة بقوله (إنّ من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم، تعدّ التعليميّة الأكثر غموضاً وإثارة الجدل...).¹

1.2 مصطلح التّعليميّة في اللّغة العربيّة:

في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف فيها، وحتىّ في لغة المصطلح الأصليّة، منها مصطلح (Didactique) الذي يقابله في اللّغة العربيّة عدة ألفاظ منها: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنّباً لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات، أما مصطلح تدريسية، فهو استعمال عراقي غير شائع.²

إنّ كلمة تعليمية مصطلح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، وهو جديد بالنّظر إلى الدّلالات الّتي ما انفكّ يكتسبها حتّى وقتنا الرّاهن، فكلمة تعليمية في اللّغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي: وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره.

فالتّعليميّة شقُّ البيداغوجيا، موضوعه التّدريس، استخدمه لالاند³ كمرادف للبيداغوجيا أو للتّعليم، وهي علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجيّة لتسهيل إنجاز المشاريع، يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتمّ إلّا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسّوسولوجيا، والسّيكولوجيا، والإبستمولوجيا، فهي علم إنساني مطّبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية الّتي تتيح بلوغ الأهداف العامّة والنوعية للأنظمة التربوية.⁴

والتّعليميّة نهج أو أسلوب معيّن لتحليل الظّواهر التّعليميّة⁵، تصبّ اهتمامها على المتعلّم؛ فتتجلى نتائج التّعلم على مستوى المعارف العقلية الّتي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية وعلى المستوى الوجداني.

نستخلص من هذه التعاريف أنّ التّعليميّة تهتمّ بكلّ ما هو تعليمي تعلّمي، تدرس التّفاعل التعليمي.

ويمكننا الاستفادة بما وضعه رونيّه ريشتريش⁶ لتفسير العمليّة التعليمية إذ يرى أنّها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج. فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة. وهي كتخصّص تجعل موضوعها مقتصرًا على الجوانب المتعلقة بتبليغ مضمون معين، بينما تكون (الجوانب النفسية الاجتماعية) من اهتمام علوم التربية.⁷

3. البيداغوجيا وعلاقتها بالتعليمية

1.3 مفهوم البيداغوجية⁸ la pédagogie:

تتكوّن كلمة "بيداغوجيا" في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما Pédagogue وتعني الطفل وAgôgè وتعني القيادة والسياسة، وكذا التوجيه. وبناء على هذا، كان البيداغوجي Pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو الزهرة، والأخذ بيدهم ومصاحبهم. وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.

من الصعب تعريف "البيداغوجيا" تعريفاً جامعاً ومانعاً، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى. لذا نميز في لفظ "بيداغوجيا" بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما: أنّها حقل معرفي والآخر أنّها نشاط عملي. وهذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

2.3 مفهوم التعليمية la didactique:

مصطلح "التعليمية" الذي يعني فنّ التعليم يعود إلى سنة 1657، وكان أول من استخدم الكلمة عالم التربية التشيكي جون أموس كومينوس [Amos Comenius]. أو كامينسكي (1592-1670) الذي يُعدّ الأب الروحي للبيداغوجيا الحديثة في كتابه: "الديداكتيكا الكبرى"، للدلالة على الفنّ العامّ للتعليم في مختلف المواد التعليمية، وهي لا تعني عنده فنّ التعليم وحسب، بل تعني التربية أيضاً.⁹

تنحدر كلمة تعليمية، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didaktikos اليونانية وتعني "فلنتعلّم، أي أن يعلم بعضنا بعضاً" أو من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم، وتعني حسب قاموس Le petit robert درّس أو علّم أي enseigner، ويقصد بها اصطلاحاً، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرّف محمد الدريج التعليمية في كتابه "تحليل العملية التعليمية"¹⁰، كما يلي: (هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسّ حركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد. ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو "منهجية التدريس" (المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات)، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)، التي تهتمّ بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمّته مهما كانت المادة الملقنة).

ورغم ما يكتنف تعريف التّعليميّة من صعوبات فإنّ معظم الدّارسين المهتمّين بهذا الحقل، لجأوا إلى التّمييز في التّعليميّة، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما: العامّ والخاصّ.

3.3. الانتقال من البيداغوجيا إلى التّعليميّة:

في العقود الأخيرة من القرن الماضي عادت كلمة تعليميّة إلى الواجهة، وشاعت بأوروبا في السبعينات، ولكنّها لم تكن مفصولة عن البيداغوجيا، بل اعتبرت علما مساعدا للبيداغوجيا، وهذا ما يقودنا إلى تحديد المفاهيم وإلى تفسير الانتقال من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك¹¹، حيث يقول فرانسوا تيستو في كتابه من السيكولوجيا إلى البيداغوجيا: (إنّ الوضعية البيداغوجية، تتميّز في الواقع بخصوصية وغنى، لدرجة أنّه ينبغي، حسب بياجيه معالجتها لذاتها بأكثر تجريبية ممكنة، مستعملين ميتودولوجية السيكولوجيا. وتعبير آخر، فإن البيداغوجية التجريبية وحدها قادرة على أن تؤسس الدّيداكتيك)¹².

ويتّضح من هذا القول، أنّ البيداغوجية التجريبية هي التي كانت وراء ظهور التّعليميّة. وبناء عليه، يمكن إعادة التّصور العام لحركية العلم البيداغوجي، والقول بأن الانتقال كان في البداية أصلا، من الفلسفة إلى السيكولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى البيداغوجيا، ثم من البيداغوجيا إلى الدّيداكتيك¹³.

وفي ما كتبه بعض الدّارسين، واستعراض لنماذج من التعريفات التي جعلت التّعليميّة مجرد صفة نعتت بها النشاط التّعليمي للمدرّس حيناً، أو مجرد شقّ من البيداغوجيا أو مجرد تطبيق لها حيناً آخر، وكلّ تعريف متأثر ولا شكّ بالمنوال الذي كان سائداً، فهيربارت Herbert . F الألماني الشهير جعل نظريّته نظريّة في التّعليم بناء على اعتبار المعلّم العنصر الأهمّ في العمليّة التّعليميّة، وعلى نقيضه كان تصوّر جون ديوي [Dewey] القائم على نظريّة للتعلّم لا للتعليم¹⁴.

4. التّعليميّة والمنهاج الدراسي

1.4 ماهيّة المنهاج:

مصطلح (المنهاج) يعود لفظه إلى أصل إغريقي، ويعني سباق الخيل أو التّهج أو الطّريقة التي يسلكها الفرد. وقد وظّفه اليونان في التّربية، وكان مرتبطاً بالفنون السّبعة: النّحو، البلاغة، المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى.¹⁵

والمنهاج ترجمة للمصطلح الإنجليزي curriculum المستمدّ من اللّاتينية، وهو يعني مترجماً إلى الفرنسيّة Plan d'étude¹⁶ ولم يتجلّ الفرق واضحاً بين المنهاج والبرنامج الدّراسي أو المقرّر إلّا بعد

نهاية النصف الأول من القرن العشرين¹⁷. أمّا في مختلف المعاجم العربية فلا يخرج معناه عن الطريق الواضح، أو الوسيلة الموصلة إلى غاية معيّنة، أو مجموعة الأفكار أو المبادئ المترابطة المنظّمة.

جاء في لسان العرب لابن منظور يعرفه بقوله: (هو الطريق البينة الواضحة) وفي التنزيل يقول تعالى: (لَكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)¹⁸، أي طريقا واضحة في الدين وفي علوم التربية طريقا واضحة لتوصيل المعلومة للمتعلّم دون عناء، وفي حديث العباس -رضي الله عنه-: (لم يمت رسول الله -صلى الله عليه وسلم- حتى ترككم على طريق ناهجة): أي واضحة بينة.¹⁹ كما عرفه ابن كثير بقوله: (هو الطريق الواضح والسبيل والسنة).²⁰

يعرّفه جيلبار دي لاندشير De Landsheere (1921-2001) الخبير الشهير في البيداغوجيا التجريبية ضمن المنوال السلوكي بأنه (جملة من الأفعال التي تحفظ لاستثارة التعليم؛ فهي تشمل تحديد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقديم مواده الدراسية بما فيها الكتب المدرسية والوسائل التعليمية. كما يشمل المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمدرسين²¹. وهو يتضمّن الغايات التربوية، والكفايات المستهدفة، والأنشطة التعليمية المحقّقة للأهداف، والوسائل التعليمية، والمقاربات وكلّ ما يخصّ العملية التعليمية بجميع مكوناتها.²²

فهو (مجهود تربوي أشمل من البرنامج، لأنه يترجم المفاهيم والتوجهات... في شكل نسقي تعليمي/تعلّمي، يتكوّن من أهداف وكفايات ومضامين، وأنشطة تعليمية تعلّمية، وتقنيات للتنشيط وأساليب التقويم)²³. وعلى هذا يوفّر المنهاج رؤية شاملة مهيكلّة ومتناسقة للتوجهات البيداغوجية التي يُدار التعليم من خلالها في ضوء النتائج المتوقعة.²⁴

وخلاصة القول في أشكال التعريف بالمنهاج ما أجمله أحسينات في قوله: (إنّ مصطلح المنهاج يعبر في استعماله الفرنسي عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا، تهيئة لأعمال بيداغوجية مستقبلية. فهو إذن خطة عمل، تتضمّن الغايات والمرامي والأهداف المقصودة، والمضامين والأنشطة التعليمية، والأدوات الديداكتيكية، من طرائق التعليم وأساليب التقويم. وعلى عكس الأدبيات التربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية إلى تعريف مفهوم المنهاج، باعتباره فعلا وواقعا، يمارسه المدرّس وتلامذته في القسم (...). وهو يختلف عن المنهج الذي هو مجموع المراحل التي يقطعها الباحث في دراسة موضوع ما)²⁵، ويختلف عن المنهجية باعتبارها (تصورًا نظريًا لكيفية إنجاز فعل معيّن، أو باعتبارها خطة عمل نظرية بكلّ ما يتّصل بها من أدوات ووسائل)، ويختلف عن البرنامج الذي يعني المحتويات المقرّرة للتدريس أو المحتويات والأهداف الجزئية وبعض التوجهات التنفيذية... والذي هو جزء من المنهاج.²⁶

لقد استعرضنا نماذج مختلفة من تعريفات المنهاج ليتّضح أنّ المنهاج هو خطة مركّبة متنوعة العناصر والمكونات التي تربط بينها علاقات تحكمها الخيارات التربوية الكبرى على نحو يجعلها

متشابكة تشابكا يجعل كلا منها مؤثرا في غيره متأثرا به، الأمر الذي يقتضي أن يتّصف المنهاج بالمرونة فضلا عن الشمولية. لذلك يخضع المنهاج بانتظام إلى تعديلات ضمن المنظومة التربوية المختارة، فإذا حصل تغيير نوعي في التوجهات الكبرى والخلفيات النظرية اقتضى ذلك تغييرا من جنسه في المنهاج، ولا وجود لمنهاج نموذجي يستورد أو يبنى ذاتيا.

2.4 علاقة المنهاج بتدريس اللغة العربية:

إنّ اللغة -أوّلا- وسيلة للاتّصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته كما أنها وسيلة في التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه، فاللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره في مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الآراء في أمر حيوي للوصول إلى الحقيقة، وهذا ما نوهت به الآيات الكريمة من سورة العلق: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)²⁷ العلق: 1-5 فتشير هاته الآيات الكريمة إلى تكرار لفظ اقرأ مرتين؛ فالأولى تفيد كيفية تعلم الإنسان القراءة، أي منهج القراءة والثانية تفيد القراءة نفسها وهي مخاطبة الرسول -صلى الله عليه وسلم- للبشرية بمنهاج واضح وعلى طريق نيّة. والاتّجاه هنا بالمنهاج وربطه بتدريس اللغة العربية هو تدريب المتعلم على فنون اللغة الأربعة: (التّحدث والاستماع والكتابة والقراءة) وهذا ما يسمّى (بالمهارات اللغوية)، واستبعاد الموضوعات الجاقّة الثّقيلة التي لا تتّصل اتّصالا مباشرا بالوظائف الأساسيّة للغة.²⁸ وهذه المهارات هي أداء معنى متقن تجاه موقف لغوي معين. فاللغة ممارسة والممارسة تتطلّب جهدا من المعلّم والمتعلّم، وتتطلّب اختيار ما يناسب هاته العملية، وهذا جزء من المنهاج السليم. فمن الخطأ أن نفكر في المهارة على أساس أنّها تقديم دروس تلقينيّة وقوالب جاهزة دون أن تُبنى على تعليميّة وجيّه تنشّد حاجات المتعلم في صقل لسانه ومعرفة ما يكتب وما يقرأ وصقل سمعه في معرفة ما يسمع وما ينصت. فالمعلم الماهر يعرف ما يحتاج إليه متعلمه من اللغة؛ لأن اللغة ليست حشدا من الألفاظ والقواعد يصبها المعلّم في ذهن المتعلم، وإنما هي جرعات دواء ناجعة يتناولها بمقاديرها، كذلك من لا يمارس اللغة العربية بعلومها المختلفة لا يعرف التعامل بها، ولا يفهمها من أصلها وبالتالي يراها شبعا مخيفا. وهذا هو نتاج من ليس له منهاج يقدّم به علوم اللغة العربية فعزف الكل عن ذلك لدرجة أن أصبح مدرّسوها يعزفون عن الحديث بها ويميلون كل الميل إلى التحدّث بالعامية.

3.4 تطوير مناهج اللغة العربيّة:

يؤكد الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنّ تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لن يتمّ إلّا بالاعتماد على بحوث علمية وميدانية واسعة النّطاق وأنّ تعليم اللّغات ونجاعة التعليم لاسيما بالنسبة للغة العربية هو أمر جد خطر لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية وتكمن في عدم استجابة المناهج التّعليمية لما يتطلّبه استعمال اللغة الطّبيعي حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب

الحقيقية غير المصطنعة؛ فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحيّة هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، والغاية القصوى من استعمال اللغة هو أن يُجعل الطّالب قادراً على استعمال اللّغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية استعمالاً سليماً من كل لحن وعُجمة ولُكنة.²⁹

وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساس في بناء كل منهاج تعليمي، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها المدرّس كما يلمّ بها اللّغوي ويتربّ على ذلك مايلي:

استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريراً؛ لأن الكلام المنطوق هو الأصل، فإذا اعتمد المتعلم على لغة الكتابة فقط قل نصيبه في التعلم وبالتالي سيكسب لغة خطاب مصطنعة، وهذا يؤكّد العربية التي يتعلمها الناشئة في مدارسنا.³⁰

إضافة لما سبق ذكره فإنّ (تنظيم المنهج من حيث ترتيب المحتوى أو الموضوعات الدّراسية يؤثّر في اختيار طريقة تدريس مادّة اللّغة العربية، وكما يرى البيداغوجيون أن تنظيم المنهج على أساس مقصود يفرض على المعلّم طريقة تدريس تختلف عن طريقة التدريس التي يستخدمها إذا كان هذا المنهج منظّماً على أساس المواد الدّراسية المنفصلة، وهنا يميّزون بين التنظيم المنطقي للمنهج والتنظيم السيكلوجي، ويرون أن المناهج القديمة بنيت على التنظيم الذي يناسب العلماء الكبار دون الأخذ بالاعتبار حاجات الطفل الذي انتقل من لغة بيتيّة (الأمّ) إلى لغة مدرسية)³¹.

وحقّ تصل هيئة التدريس إلى المعوقات لابدّ من معارف منهجية تصف (كيف ينبغي العمل؟ وكيف ينبغي التعامل مع العمل؟ حيث إن هذه المعارف توفر قواعد فعل العمل وهذا ما شكّل الفرق بين معرفة كيف تجري الأمور ومعرفة كيف يمكن أن تسير. وهذا يجيب عنه معرفة كيفية تشكيل الكتاب المدرسي.³²

4.4 أسس المنهاج الدّراسي:

يعتبر المنهاج الدّراسي جزء لا يتجزأ من المشروع التّربوي العام الذي تظلّ فلسفة التربية توجّهه بشكل دائم، إلى جانب المساهمات الفعّالة لباقي علوم التربية، ومن ثمة، فإنّ هناك أسساً محدّدة، تؤطّر المنهاج، يستنبط منها تصورات ومكوناته. تتلخص فيما يلي:

1 أسس فلسفيّة: هي مجموعة من القناعات والتّصورات العامّة التي تسير وفقها العملية التّعليمية، فهي تلتقي كلّها في توجيه المنهاج الدّراسي نحو تحديد الغايات والأطر العامّة التي يجب أن ينطلق منها كل مكون من مكوناتها.³³

2 أسس اجتماعية اقتصادية: هي مجموعة من الخصائص الحضارية والمقومات الاقتصادية للمجتمع، فالمحتويات الدراسية والخبرات المراد تبليغها هي خبرات المجتمع، تعبّر بدقّة عن واقعه، وكذا عن طموحاته.

3 أسس سيكولوجية تربوية: هي مجموع المعطيات المتّصلة بالخصائص السيكولوجية للمتعلم. ضف إلى ذلك تنظيم الخبرات التعليمية وفق مستواه العمري والعقلي، مع أساليب قياس درجة التعلم التي تضمن لديه قدرا من الموضوعية والصدّق والثبات.

4 أسس معرفية علمية: تتّصل بما وصلت إليه الإنسانية من تطوّر في حقول معرفية متنوعة، يستفيد منها المنهاج الدّراسي، على بلورة خبرات ومحتويات تعليمية، تقدّم للمتعلمين وفق برنامج محدّد من جهة، ومن جهة أخرى، يستعين بها في النّظر إلى العملية التعليمية التعلمية، بكيفية تجبر هذه الأخيرة على أن تخضع إلى حقائق معرفية علمية صارمة.³⁴

خاتمة:

وخلاصة ما يمكن قوله في هذا البحث:

- ✓ أنّ حقول التّعليميات صارت تحظى في اللّغات باهتمام كبير لدى الباحثين والمراكز العلميّة، لما لها من فاعليّة في الحفاظ على الهوية الحضارية للفرد و المجتمع ؛
- ✓ للتّعليميّة قسط وافر في توجيه المعلّم و المتعلّم ، فقد تجاوزت المتمرّس المتفرّج لتصنع لنا متمرّسا يُسهم في إنتاج المعرفة؛
- ✓ من أهداف مناهج اللّغة في ضوء تعليمية اللغة العربية في ساحة البحث العلمي اليوم هو تحويل بوصلة العمليّة التّعليميّة من المعلّم الى المتعلّم؛
- ✓ إذا أردنا أن نبني مناهج سليمة لتدريس اللّغة العربية، لابدّ من مراعاة قاعدة الأصالة التي هي الخلفية التاريخية الإسلامية وإلى المراحل التي قطعها الفكر الإسلامي والعلوم الإسلامية واللغة العربية؛
- ✓ اللّغة لا تحقّق ازدهار المطلوب إلّا بنجاح العملية التعليمية وبالاعتناء بالمناهج التربوية؛ لأنّ المنهاج هو مجموع الآليات والتقنيات الضرورية التي يتوجب حسن توظيفها لإنجاح العملية التعليمية؛
- ✓ لا بدّ من عمل دؤوب مستمر بتخطيط دقيق وإدارة جيدة، يحتاج إلى مدة زمنية طويلة ويتطلّب خلالها بذل جهود جادّة ومستمرة من أجل منهاج تربويّ سليم ينهض بتعليميّة اللّغة العربيّة.

الهوامش:

- ¹ يراجع، قلّي عبد الله ، (2002)، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة ،مجلة المبرز، العدد 16، ص117؛
- ² ينظر، إيريريشير، (2007)، تعليميّة النّصوص بين النّظريّو والتّطبيقي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، ص 08؛
- ³ راجع lalande، (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط 1، ص 68؛
- ⁴ يراجع Renald Legendre(1988), « Dictionnaire actuel de l'éducation », Larousse, Paris, Montréal, p : 212
- ⁵ Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Éditions ESF.
- ⁶ يراجع René Richterich ، عبد المؤمن يعقوبي، (1996) ، ص 22؛
- ⁷ يراجع، بن الصغير عبد المجيد، لمحة عن تعليمية المواد ،مجلة همزة وصل، ص 46؛
- ⁸ تعوينات عليّ ، (2012)، التعليمية والبيداغوجيا ، قسم علم النفس، جامعة الجزائر 2،
https://www.startimes.com/f.aspx?t=30610274&fbclid=IwAR3vJYo5kVEwtzDaLXJE-8pnJzZEAm8p9cNQYStQ_S4jiCU4Dp7Xjhx1sVQ
- ⁹ أمزيان محمد، (1993) ، وضعيات الديداكتيك وارتباطها. مجلة علوم التربية. ع. 5 ؛
- ¹⁰ الدريج محمد، (1983)، تحليل العملية التعليمية. منشورات الدراسات النفسية التربوية، ص 36؛
- ¹¹ فاتحي محمد، (1992)، مسائل ديдаكتيكية. مجلة ديداكتيكا. ع 3؛
- ¹² يراجع، المير خالد وآخرون، (1994)، العملية التعليمية والديداكتيك، سلسلة التكوين التربوي، ع 3، مطبعة النجاح الجديدة ؛
- ¹³ بناني رشيد، (1991)، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي. البيضاء؛
- ¹⁴ الدريج محمد ، (1990)، الدرس الهادف. مطبعة النجاح الجديدة، ط 1؛
- ¹⁵ نبعيسى أحسينات، (2008)، حول مقارنة المنهاج في مجال التربية والتعليم، الحوار المتمدن ، ص 10؛
- ¹⁶ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (2010-2011)، تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي، مصوغة الجذع المشترك: المنهاج، الكفايات، التقويم، ص 10؛
- ¹⁷ Ministère de l'Education, du Loisir et du SPORT, Direction de le formation générale des adultes, CADRE THEORIQUE GENERALE DE BASE, (2005) , Version provisoire, p17 ينظر
- ¹⁸ المائدة: 48؛
- ¹⁹ ينظر ابن منظور، (2000)، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، مادة (ن.هـج)، 14/365؛
- ²⁰ ينظر ابن كثير (1986)، تفسير القرآن العظيم، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ط 8، 2 / 587؛
- ²¹ مقداد محمد وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ص 111 ، 112؛
- ²² التومي عبد الرحمان ، (2016)، المنهاج الدراسي وسؤال المداخل والمقاربات التربوية ، ص 3-7؛
- ²³ دليل الإيسيسكو لإدماج مفاهيم التربية الإيجابية والنوع الاجتماعي في منهاج التربية الإسلامية، (2004)، ص 23، ضمن مصوغة الجذع المشترك، ص 9؛
- ²⁴ يراجع Demeuse Marc , Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité ص 2؛
- ²⁵ المرجع نفسه، ص 4؛
- ²⁶ مصوغة الجذع المشترك: المنهاج، الكفايات، التقويم، المصدر نفسه ص 9؛
- ²⁷ العلق: 1-5؛
- ²⁸ ينظر عبد العليم ابراهيم، (1981)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 5، ص 43 ، 46 ؛
- ²⁹ ينظر الحاج صالح عبد الرحمن، (2012)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موقع للنشر، الجزائر ، ع 1، 174 ، 175 ،

³⁰ المرجع السابق، ع1، 176؛

³¹ الحلاق هشام سعيد وزميله، (2008)، كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم؟، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ص38، 39؛

³² بيرديي، ترجمة غريب عبد الكريم، (2003)، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، ص 189؛

³³ أبادوميلود، (1984)، مقوّمات المنهاج التعليمي، مجلة التدريس. ع. ، ص 49؛

³⁴ مجموعة من المؤلفين (1990)، البرامج والمناهج، سلسلة علوم التربية ، دار الخطابي للطباعة والنشر، ع4؛