

اتجاهات المنهج الدراسي لمحو الأمية في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في ضوء تعليمية اللغات

The orientations of the literacy program in Algeria a critical analytical study in language education

د / زهير بوخياري*

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)

z.boukhiar@univ-skikda.dz

تاريخ النشر: 2025/06/01

تاريخ القبول: 2025/05/19

تاريخ الاستلام: 2025/03/12

ملخص:

تقع هذه الدراسة في ميدان تعليمية اللغات، ذلك الميدان الذي يقع تحت مظلة اللسانيات التطبيقية، وقد شق طريقه أكثر من غيره نظريا وإجرائيا لفاعليته في معالجة الإشكاليات المتعلقة بالمحتويات التعليمية وطرائق تدريسها وتقويمها. ويعتبر مجال تعليم الكبار ومحو الأمية من الاستراتيجيات المستحدثة حديثا بغية تدارك تعليم الكبار ومحو أميتهم، وادماجهم اجتماعيا ومهنيا، ويمكن أيضا متابعة دراستهم إلى مستويات تعليمية أعلى، وتدافع هذه الدراسة على ضرورة استثمار ميدان تعليم اللغات والثقافات في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية، وذلك بداية من الحرص على تحليل الاحتياجات التعليمية وجعلها أمرا مركزيا في التخطيط التعليمي، بالإضافة إلى جعل المضامين التعليمية سواء كانت لغوية أو معرفية أكثر وظيفية وتساهم في ترقية المتعلمين الكبار في لغتهم ومعافهم، وذلك لا يتحقق إلا من خلال البحث الديدانكتيكي المتواصل واستثمار مخرجات اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم بناء المناهج الدراسية؛ وذلك لجعل مجال تعليم الكبار ومحو الأمية أكثر جودة معرفيا وثقافيا ولغويا، ومشروعا حضاريا استراتيجيا.

الكلمات المفتاحية: تعليم الكبار ومحو الأمية؛ تعليمية اللغات؛ المناهج الدراسية؛ علم بناء المناهج الدراسية؛ المحتوى التعليمي وتحليل الاحتياجات.

Abstract:

This study is located in the field of language education, a field that falls under applied linguistics, and has made its way more than others theoretically and procedurally for its effectiveness in solving problems related to educational content and methods of teaching and evaluation. The field of adult education and literacy is one of the newly developed strategies in order to correct adult education and literacy, integrate them socially and professionally, and their studies can also be pursued to higher educational levels, this study defends the necessity to invest the field of language and cultural education in the field of adult education and literacy, starting from the desire to analyze educational needs and make it a central element of

* د. زهير بوخياري.

educational planning, in addition to making educational contents, whether linguistic or cognitive, more functional and contribute to the promotion of adult learners in their language and their health, this can only be achieved through continuous didactic research and the investment of the results of linguistics, psychology, sociology and the science of curriculum construction; in order to make the field of adult education and literacy more qualitative, cognitively, culturally, linguistically and a strategic civilizational project.

Keywords: adult education and literacy; language education; curriculum; science of curriculum construction; educational content and needs analysis.

مقدمة:

يكتسي تعليم العربية لمحو الأمية للكبار أهمية حضارية متكاملة؛ إذ يساهم في ترقية المتعلمين معرفيا وفكريا، ويساهم في إدماجهم كأفراد فاعلين في المجتمع، بحيث يمكنهم هذا التعليم من أداء أدوارهم المهنية بكل فعالية، كما يمكنهم أيضا من تحصيل لغوي وثقافي وفكري يجعلهم يتواصلون باللغة شفويا وكتابيا في مختلف الأحوال الخطابية التي يواجهونها، ويعتبر المنهاج الدراسي للغة العربية لبنة مهمة في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية من استماع وحديث وكتابة، وفي مقابل ذلك تشكيل جانب فكري ومعرفي، ثم إن منهاج تعليم العربية لمحو الأمية يشكل صعوبة كبيرة من حيث معماريته وبنيته، من حيث الحاجة اللغوية والمعرفية للمتعلمين؛ وذلك يعود إلى عدم تجانس الفئة العمرية للمتعلمين الكبار واختلاف معارفهم السابقة، وبذلك تكون هناك صعوبة اختيار المحتوى التعليمي واحتياجاتهم اللغوية وفي تمثّل المنهاج الدراسي وفق المقاربات الحديثة، وسنحاول في هذه الدراسة تحليل ونقد المنهاج الدراسي لتعليم العربية للكبار لمحو الأمية، وذلك في ضوء المقولات النظرية لعلم بناء المناهج وتعليمية اللغات.

2. التعريف بالتعليم في إطار محو الأمية وتعليم الكبار:

يندرج التعليم لمحو الأمية في إطار أوسع هو تعليم الكبار الذين لم تتح لهم فرصة الاستفادة من تعليم لغوي ومعرفي أو مهاري أو مهني، وهو في المجتمعات العربية عموما إتاحة الفرصة للأشخاص الذين أتموا المرحلة الأساسية للحصول على احتياجاتهم التعليمية والثقافية، بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وخبراتهم، ويتيح لهم المشاركة الفعالة في تنمية مجتمعاتهم، وذلك في إطار فلسفة التعليم المستمر¹، والملاحظ على هذا التصور لمفهوم تعليم الكبار أو التعليم لمحو الأمية يشير إلى تلك الفلسفة القائمة على الارتقاء المعرفي والمهاري للمتعلمين، وذلك بغرض إدماجهم في التنمية الحضارية المتكاملة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وجعلهم أفراد فاعلين ثم إن هذا المفهوم يتميز بالعمومية، فهو لا يخص تعليم اللغة والتواصل والاستعمال اللغوي بكل أشكاله، وبذلك فإن تعليم اللغة يندرج ضمن ما اصطلح عليه بالقدرات والخبرات التعليمية والثقافية، وتشكل اللغة أداة مهمة لاكتساب المتعلمين معارف ومهارات وظيفية في التواصل، واستعمال اللغة حديثا وكتابة أوفهما للمسموع والمقروء. والهدف من تعليم العربية أو المهارات اللغوية المتمثلة في: الاستماع والفهم الحديث والقراءة والكتابة هو اكتساب الملكة اللغوية والتواصلية؛ أي بمعنى آخر المقصود من تعلم اللغة هو إكساب المتعلم ملكة استعمال اللغة أكثر من تحصيل معلومات حول اللغة²، وبذلك فإن منهاج تعليم العربية لمحو الأمية للكبار يروم جعل المتعلمين يستعملون اللغة في كل أشكالها لتحقيق التواصل الفعّال والوظيفي، ثم ينتقل تعلم اللغة من هدف إلى أداة لتحصيل المعارف والمهارات في ما يلي من المراحل التعليمية.

3. المنهاج الدراسي لتعلم العربية في إطار محور الأمية وتعليم الكبار:

درج المنشغلون بالجانب التربوي التعليمي على استعمال جملة من المصطلحات المتعلقة بالمحتوى التعليمي، فنجد من ذلك المصطلحات الآتية: المنهاج والمقرر والبرنامج، ثم إنهم يستعملونها بشكل لا يكاد غير المتخصص أن يضع فواصلًا مفهومية فيما بينها، الأمر الذي يؤدي إلى تشويه المفاهيم مما يؤثر على تفعيل وتطوير العملية التعليمية في عمومها والارتقاء بها. ويعرّف رشدي طعيمة المنهاج curriculum على أنه "خطة يتم من خلالها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة"³، فالمنهاج الدراسي إذن خطة وخطة المنهاج تتكون من الأهداف والمحتوى والطريقة والتقييم. ويعرفه أيضا حسن شحاتة على أنه "مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسيما وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا"⁴، فالمنهاج وفق هذا التصور يتسع ليتجاوز المعارف فهو يكسب المتعلمين خبرات متعددة لمواجهة الإشكاليات المختلفة، ثم إن دور المعلم ليس تلقين المعارف بل تهيئة المجال التعليمي للمتعلمين، كما أن المتعلم فاعل ومشارك، كما أن تكوين المتعلمين يكون شاملا ومتكاملا الجوانب. أما عن البرنامج مجموعة من العناصر والمواضيع التعليمية المبرمجة وفق ترتيب محدد وتوزيع زمني لفترة تعليمية محددة، وهو جزء من المنهاج.

إن المنهاج بذلك منظومة شاملة تضم كل العناصر والنشاطات التي تؤدي إلى تنمية لغة ومعارف ومهارات المتعلمين سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه وبتوجيه من المعلم، وفق إستراتيجية تعليمية محددة سلفا، ويمكن أن نحدد عناصر المنهاج عموما - سواء في إطار التعليم لمحو الأمية أو التعليم العام - في العناصر الآتية :

1.3. الأهداف les objectifs:

ويقصد بها الغايات والمرامي التي يراد الوصول غليها في نهاية كل مرحلة ؛ ففي تعليم اللغات عموما يتم تحديد الأهداف الخاصة بشكل تدريجي في كل حصة أو في كل فصل دراسي وحسب احتياجات المتعلمين وفئتهم العمرية.

2.3. المحتويات (المضامين) les contenus:

وهي المادة التعليمية التي يتم برمجتها للتعليم، وتكون قد حددت من قبل خبراء في المادة التعليمية، وفي ضوء الأهداف التعليمية المحددة سلفا؛ لأن تحديد المحتوى التعليمي مرتبط بالأهداف التعليمية، وفي هذه المرحلة يأتي عمل الخبراء في نقل المضامين العلمية من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية.

3.3. الطرائق les méthodes:

ترتكز الطرائق التعليمية للغات بناء على التصورات النظرية لطبيعة المضامين التعليمية، ففي جانب اللغة ترتبط الطريقة بالتصورات والاعتقادات النظرية حول طبيعة اللغة في حد ذاتها، وتحدد الطريقة أيضا بالأهداف والكفاءات المرجو تحقيقها من تدريس اللغة، ثم إنه ينبغي الأخذ بكل الجوانب الإيجابية في كل الطرق؛ لأن اعتماد طريقة وإغفال أخرى لا يحقق الأهداف والكفاءات المستهدفة.

4.3. التقييم l'évaluation:

وهو عبارة عن عملية إجرائية يقوم بها المعلم للتأكد من مدى تحقق الكفاءة أو الهدف للمتعلم، وهو أنواع بحسب الهدف منه: التقييم التشخيصي، والتقييم التكويني، والتقييم النهائي أو التحصيلي⁵.
وبذلك فإن عناصر المنهاج الدراسي تتفاعل فيما بينها لجعل العملية التعليمية تتم بفاعلية. ثم إن العلم الذي يكمل علم بناء المناهج هو تعليمية اللغات didactique des langues الذي يهتم باختيار محتوى اللغوي التعليمي وتنظيمه وطرائق تعليمه، وذلك وفق استثمار النظريات اللسانية ومخرجات العلوم الأخرى مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية والانثروبولوجيا.

4. تعليمية اللغات، المفهوم والاتجاهات:

تعتبر تعليمية اللغات أهم مبحث من مباحث اللسانيات التطبيقية؛ ذلك العلم الذي يستثمر المرتكزات اللسانية النظرية البنوية والوظيفية والتداولية في مقاربات تعليمية. فإذا كانت التعليمية العامة تهتم بتعليم كل المواد من حيث ماذا أعلم وكيف أعلم، فإن تعليمية اللغات تهتم بمقاربات تعليم اللغات اعتماد على المستخلصات النظرية في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع. وبذلك فإنه ينبغي التمييز بين التعليمية العامة التي تهتم بتعليمية المواد وأي فعل تعليمي يكون فيه معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي، ومن جهة أخرى تعليمية اللغات تعد تعليمية خاصة لما تمتاز به تعليمية اللغات من حيث اختيار المحتوى التعليمي اللغوي والطريقة التعليمية والتقييم، لأن تعليم اللغة يخضع لمجموعة من المحددات المرتبطة بالتصورات conception المتعلقة باللغة وطبيعة المتعلم وخصائصه وأهدافه التعليمية.

وتعني تعليمية اللغات في فرنسا إما " منهجية تعليم اللغات، أي هي اختصاص مكمل للجيل الثاني من اللسانيات التطبيقية " وإما هي " اللسانيات التطبيقية في جيلها الأول، أي هي اختصاص يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللغات، ويكون نقطة التأليف بين مختلف روابط اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم التربية⁶، ومهما تكن علاقة تعليمية اللغات باللسانيات التطبيقية إلا أن الثابت هو انشغال تعليمية اللغات بالمقاربات العلمية لتعليم اللغات من خلال استثمار المخرجات النظرية للعلوم.

وتشتغل تعليمية اللغات في اهتماماتها المركزية بالمثلث التعليمي أو العقد التعليمي (معلم، متعلم، معرفة) ثم إنها تركز على تطوير المعارف النظرية وجعلها في خدمة تعليم اللغة، من خلال تذليل وتيسير المعرفة اللغوية وجعلها في متناول المتعلم مما يحقق أهدافه وكفاءاته المستهدفة، ثم إن اخطر عملية في تحليل المحتوى اللغوي هو النقل التعليمي التحويل التعليمي؛ أي كيف نجعل المحتوى اللغوي في متناول المتعلمين من منطلق أن هناك معرفة لغوية علمية ومعرفة لغوية تعليمية .

5. النقل التعليمي: transposition didactique:

وهو عمل إجرائي ينشغل به الديدانكتيكيون وواضعوا المناهج الدراسية بغية تحويل المعرفة العالم غلى معرفة تعليمية، وجعلها تتناسب مع المتعلم وأهدافه وكفاءاته المستهدفة؛ لأن فلسفة التعليمية تقوم على أننا لا نعلم كل شيء وبمستويات مختلفة، وإنما وفق ضوابط تحدد مرجعيات متعددة بيداغوجية ومعرفية، ويعرف أيضا شيفولار chevillard النقل التعليمي بأنه "الانتقال من المعرفة العامة المرجعية إلى المعرفة التعليمية⁷، وتعد العملية التعليمية في حد ذاتها تحويلا دائما

ومستمرًا للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعي، باعتبار أن التعليم هو إختزال لأعمال العلماء والنتائج التي حققوها في الحقول المعرفية المختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحًا في مرحلة ما قبل الجامعة، فالتحويل التعليمي بغية بناء منهاج دراسي وبرنامج تعليمي يقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي⁸.

وبذلك فإن العلاقة في العملية التعليمية تتم وفق توليفة خطيّة تبدأ من المعرفة العلمية التي يتم تحويلها إلى معرفة تعليمية (قابلة للتعليم والتعليم)، وتستجيب للأهداف والكفاءات اللغوية المستهدفة لدى المتعلمين .

6. المقاربة البنوية والتواصلية في تعليمية اللغات :

لقد أثرت البحوث اللسانية على اختلاف مذاهبها واتجاهاتها في ميدان تعليمية اللغات؛ ذلك أن المدارس اللسانية على اختلاف تصوراتها للغة هي التي تتبلور في شكل مقاربات تعليمية، ذلك أن التصورات والاعتقادات الأولية للغة هي التي تحدد مركّزات المقاربات التعليمية. ولقد كان للسانيات البنوية في دراسة اللغة انعكاسات واضحة على تعليمية اللغات، إذ ظهرت محولات جادة لتطبيق مفاهيم هذا العلم والمبادئ التي تبنى عليها، وذلك لغرض تطوير الطرائق التعليمية وإعداد المحتويات التعليمية اللغوية. لقد كان الغرض من التعليم البنوي للغة هو التحكم والسيطرة على التراكيب اللغوية. إن المقاربة البنوية في الواقع طريقة واحدة تطورت خلال أربع مراحل هي :

❖ مرحلة الطريقة المباشرة (Méthode directe).

❖ مرحلة الطريقة السمعية الشفوية (M. audio-orale).

❖ مرحلة الطريقة السمعية البصرية (M. audiovisuel).

❖ مرحلة الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية⁹.

وظهرت خاصة في شكل التمارين البنوية les exercices structuraux، حيث التركيز على تمكين المتعلم من بنى الجمل ووصفها والقدرة على معرفة اكتمال الجمل من حيث الشكل النحوي، وتميز المقاربة البنوية كالتالي:

- الصرامة والتركيز على اللغة دون الاستعمال، أي أنها تركز على الكفاية اللغوية وليس على الأداء.
- الجمل المستعملة اصطلاحية وبعيدة عن الواقع.
- الاهتمام بالوصف والتفسير والتحليل على المستويات اللغوية: الصوتية والصرفية والتركيبية.
- الاهتمام بالكلمة المفردة وعدم تجاوز ذلك إلى النص والخطاب، وهذا ما مالم يمنح اللسانيات البنوية التطرق إلى الروابط النصية والقواعد الخطابية والتداولية التي تم الاهتمام بها فيما بعد، وذلك بعد انحصار تدريس اللغات على الكفاية اللغوية وإهمال الكفاية التواصلية التي تجعل المتعلم يوظف فعلا مكتسباته اللغوية ويستعملها في مواقف تواصلية حيّة.

أما عن المقاربة التواصلية compétence communicative فجاءت بعد الانتقادات التي وجهت لصرامة البنوية وانحصارها في التركيز على البنى والأشكال اللغوية دون الاستعمال اللغوي، وأصبح التركيز على الكفاءة التواصلية، ويظهر هذا المفهوم لم يعد الاقتصار على البنى اللغوية وإنما أصبح الاهتمام بالاستخدام اللغوي، ولم يعد الهدف من تعليمها تمكين المتعلم من قواعد اللغة فقط بل تمكينه من استراتيجيات استخدام هذه اللغة في كل المواقف

التواصلية التي تأخذ في الحسبان البعد الاجتماعي والثقافي للغة، وتعود مرجعياتها النظرية إلى وضع ديل هايمز Del hymes مصطلح الملكة التواصلية في مقابل ثنائية تشومسكي (الملكة والتأدية) وقد كان هايمز يسعى إلى إيجاد نظرية تواصلية" تركز على الوظائف أكثر من تركيزها على البنية... واعتبار المنطلق ليس هو السنن اللغوية بل النشاط الخطابي للمتكلم"¹⁰، وتقوم المقاربة التواصلية على مجموعة من المبادئ نوردها فيما يلي:

❖ تعتمد المقاربة التواصلية على نظريات التعلم المعرفية، والتي تؤكد على أهمية القدرات والعمليات الداخلية للمتعلم.

❖ تدعو المقاربة التواصلية إلى الاهتمام بالمتعلم مع مراعاة الفروق الفردية بينه وباقي المتعلمين، ومنح كل واحد منهم فرصة لكي يتعلم وفق قدراته وإمكاناته وتطبيق مبدأ المتعلم محورا للعملية التعليمية، حيث يعد هذا المبدأ من أهم مبادئ المقاربة التواصلية، ويصبح المتعلم مسؤولا عن تعلماته، بينما يتراجع دور المعلم ليصبح موجها للعملية التعليمية منسبطا لها فقط¹¹.

❖ لا تعرض المقاربة التواصلية المادة اللغوية على أساس التدرج اللغوي كما هو الحال مع الطريقة السمعية الشفوية والطرائق الأخرى، بل تعرضها على أساس التدرج الوظيفي، ولذلك أصبح التدرج المادة التعليمية ضرورة ملحة.

❖ عرض المادة بطريقة دائرية التي تعمل على تنمية قدرات المتعلم التواصلية وتنشيطها، وذلك على خلاف الطريقة الخطية التي تهدف إلى تلقين البنى اللغوية.

وهكذا مُنحت الأولوية في عملية التعلم لإكساب المتعلم الكفاية التواصلية، حيث تميز قواعد الاستعمال جذريا عن قواعد النظام اللغوي، وأصبحت عبارة كفاءة تواصلية بمثابة صيغة جديدة للإجابة عن السؤال: ما معنى معرفة اللغة؟، وعليه فقد أصبحت معرفة اللغة تعني معرفة قواعد التواصل وآلياته¹².

ومحصول القول حول المقاربة التواصلية أنه "لم يعد المطلوب تمكين المتعلم من معرفة القواعد اللغوية وحدها، بل كذلك القواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية"¹³، أي أن تعليم اللغة وفق هذا التصور يجعل اللغة تُستعمل بمرونة وصحيحة من حيث القواعد اللغوية وفي سياقاتها الاجتماعية والثقافية الحقيقية في مواقف تواصلية حية متعددة.

7. دراسة تحليلية لمنهاج تعليم العربية لمحو الأمية في الجزائر:

إن المناهج التعليمية مهما كان مستواها وأهدافها وفتاتها التعليمية يجب أن تستفيد من المستجدات في البحوث النظرية والتطبيقية، ومن جهة أخرى فإن المناهج الدراسية ينبغي أن تستجيب لتطلعات المتعلمين خاصة إذا تعلق الأمر بفترة تعليمية تحتاج إلى تكوين لغوي ومعرفي ووظيفي يساهم في حلول إشكالاتهم اليومية التي يواجهونها، وذلك مثل كتابة نصوص وظيفية مثل: الطلب وملا مختلف الوثائق الإدارية ومن جهة أخرى التواصل مع الآخرين بلغة فصيحة في مختلف الأحوال الخطابية، وبذلك فإن هدف أي متعلم للغة هو فهم المسموع والقراءة والكتابة والحديث، ويقع التعليم لمحو الأمية في ثلاث مستويات :

- مرحلة الأساس (المستوى الأول).
- مرحلة التدعيم (المستوى الثاني).
- مرحلة التكميل (المستوى الثالث).

يرتكز التدريس في هذه المستويات على المواد الأساسية في تكوين المتعلم، ولعل أهمها هي اللغة العربية، وسنحاول تقديم قراءة تحليلية لكتاب المستوى الثالث للغة العربية وكذلك تحليل متركزاته البيداغوجية والتوجيهية من مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، وتصدر الإشارة إلى أن الوثيقة المرفقة لمنهاج تعليم العربية مدججة مع الرياضيات، إذ لا تنفرد العربية بمنهاج مستقل.

1.7. تحليل أهداف تعليم العربية للكبار من خلال الوثيقة المرفقة: تنزل أهداف تعليم العربية في إطار فلسفة المنهاج تجاه تعليم العربية، ومن جهة أخرى بعض الأهداف الإجرائية ونجد ذلك في الصفحة رقم 07، وسنحاول التعليق عليها بحيث ننقل الهدف كما هو ونعلق عليه.

❖ **الهدف 1:** تنمية روح المواطنة لدى الدارسين من خلال تعريفهم بوطنهم وما يحتويه من مؤسسات اجتماعية واقتصادية...¹⁴.

إن الأهداف التعليمية تنقسم إلى قسمين: أهداف عامة وهي ما يسمى بفلسفة المنهاج وأهداف إجرائية خاصة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالاحتوى التعليمي، لكن الملاحظ من خلال منهاج تعليم العربية للكبار نجد أنه يدمجها معا، ثم إن تنمية روح المواطنة في تصوري لا يكون من خلال معرفة مؤسسات الوطن وإنما عن طريق المفاهيم الفكرية والثقافية أو التاريخية المرتبطة بالوطن وذلك من خلال نصوص مختارة بعناية ويفضل ان تكون لمفكرين وكتاب جزائريين، ذلك ما يجعل المتعلمين الكبار يكتسبون الخبرات والمهارات والوعي لمواجهة الواقع بمختلف مواقعه، لأن الخبرة هي وحدة بناء المنهاج.

❖ **الهدف 02:** تنمية وعي الدارسين بأن القضايا والمشكلات الفردية والاجتماعية إنما تمتد جذورها وأسبابها في أعماق النفس البشرية...¹⁵.

إن تنمية الجانب القيمي لدى المتعلمين الكبار مهم جدا خاصة إذا تم تأطيره بمرجعيات سليمة، بما يتماشى والتصور الاسلامي، والامتداد التاريخي والفكري للوطن. غير أنه ينبغي التنبيه إلى أن تعليم اللغة له أهدافه أيضا. صحيح أنه لا يمكن النظر إلى أن اللغة ليست بمعزل عن الجانب الفكري والثقافي، لأن اللغة دائما ليست بريئة ومحيدة في نقل الأفكار وتدريس المفاهيم، وبذلك فإن اختيار المحتوى اللغوي لا ينبغي أن يهمل الجانب الفكري والثقافي.

❖ **الهدف 03:** مساعدة الدارسين على فهم الظواهر العلمية...¹⁶.

إن تدريس المفاهيم والنصوص العلمية ضرورة لا بد منها، خاصة إذا كانت تتسم بالوظيفية، لكن الخبرة هي وحدة المنهاج وليس المعارف فقط؛ حيث إن "الخبرة أشمل من المعرفة، فهي تضم جوار المعرفة الجانب الوجداني والمهاري، وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة"¹⁷.

وبذلك فإن المنهاج ينبغي أن يتجاوز المعارف إلى الخبرات والمهارات اللغوية والوجدانية والاجتماعية خاصة وأن الفئة التعليمية تحتاج إلى مؤهلات وظيفية لغوية ومهارية.

❖ **الهدف 04:** تنمية مهارات الاتصال لدى الدارسين: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة...¹⁸.

يكتسي هذا الهدف أهمية كبرى، من حيث أنه يعتبر أكثر اجرائية وارتباطا بالاستعمال الفعلي للغة، ذلك أنه في الكثير من الأحيان يمضي المعلمون وقتا طويلا في تقديم معلومات عن اللغة وليس اللغة نفسها، ثم إن تحقيق

الملكتين اللغوية والتواصلية يتمظهر في هذه المهارات اللغوية ، وهي في الوقت نفسه تعتبر أدوات لتنمية الملكة اللغوية وإحيائها خاصة إذا المتعلمون يحرصون على التمرن على اللغة بالتواصل ولو في مواقف خطائية مصطنعة¹⁹.

❖ **الهدف 05:** تنمية أنماط التفكير العلمي السليم لدى الدارسين وتحليصهم من الاتكالية والسلبية ...²⁰.

يبدو أن هذا الهدف له أهمية في تكوين المتعلمين، ذلك المتعلق بتكوين التفكير العلمي، لكن ما علاقة ذلك بالاتكالية والسلبية، وبالتالي فإن هذا الهدف يحتاج إلى ضرورة صياغة وجعله في خدمة تعليم العربية في جانبها التواصلية الوظيفي .

❖ **الهدف 06:** تنمية ميل الدارسين إلى مواصلة التعليم، واكسابهم الرغبة والقدرة على تعليم أنفسهم بأنفسهم ...²¹.

إن هذا الهدف مرتبط بالمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها أنه لا نقدم المعرفة جاهزة للمتعليمين، وإنما يساعد المعلم في بناء تعلماتهم بأنفسهم، أي تعليم المتعلم كيف يتعلم، وبذلك فهذا الهدف غير مرتبط بالأهداف المتعلقة بتعليم اللغة، وإنما مرتبط بالمعلم باعتباره استراتيجية تعليمية.

❖ **الهدف 07:** إدماج الدارسين لتكييفهم مع عالم سريع ...

❖ **الهدف 08:** مساعدة الدارسين على الانفتاح على وسائل الثقافة ...

❖ **الهدف 09:** العمل على تنمية ثقة الدارس بنفسه وإحساسه بأهميته ...²².

إن الملاحظ لهذه الأهداف الثلاثة 07 و 08 و 09 يجد أنه يمكن إدماجها في هدف واحد وهو جعل المتعلم أكثر انفتاحا على عالم المعرفة وتكنولوجياها، تلك التي تساهم في إثراء ثقافته المحلية والعالمية. ثم إن هذا الهدف غير مرتبط باللغة، وإنما بالمفاهيم الفكرية والثقافية التي تقدمها النصوص التي ينبغي أن تكون وظيفية وتلبي احتياجاتهم المعرفية وتناسب مع مرجعياتهم الفكرية، ويمكنهم في الوقت نفسه من الانفتاح على الآخر .

8. تحليل المقاربة التعليمية (المقاربة بالكفاءات) المطبقة في المستوى الثالث (مرحلة التكميل):

تعتبر المقاربة بالكفاءات هي المقاربة التعليمية المعتمدة لتدريس اللغة العربية في منهاج تعليم الكبار، وجاء ذلك تنمة لاعتماد منظومة التعليم العام لهذه المقاربة بعد تبني المقاربة بالأهداف التي أصبحت فلسفة غير ناجعة؛ وذلك لأن التعليمات تبقى حبيسة قاعة الدرس، كما أنها غير وظيفية، وتحد من إبداعية المتعلم وتفاعله في واقعه، ومساهمته في بناء تعلماته، وبذلك جاءت المقاربة بالكفاءات لإعطاء الفرصة أكثر للمتعليم في بناء مكتسباته، التي ينبغي أن ترتبط بواقعه وتستجيب لحلول الاشكاليات المعرفية للمتعليم التي تواجهه في واقعه المعيش.

وبذلك يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم l'apprentissage وليس برنامجا للتعليم l'enseignement، ويروم هذا التعلم اكساب المتعلم كفاءات ومعارف وقدرات ومهارات، وليس تعليمًا لتكديس المحفوظات، بحيث تجعل المتعلم عنصرا فاعلا في بناء التعليمات والكفاءات²³، وبذلك فإن المقاربة بالكفاءات فلسفة تربوية انعكست إجراءات وبيداغوجيا في شكل مجموعة من الطرائق المتكاملة هي: المقاربة النصية، وبيداغوجيا المشروع، وإدماج المعارف والمكتسبات (الوضعية الإدماجية)، وتعتبر المقاربة النصية عنصرا مركزيا في إطار المقاربة بالكفاءات؛ لأن كل تعلمات المتعلمين تنطلق من النص في تعليم كل الأنشطة والمهارات اللغوية، فالنص يصبح المحور الرئيسي الذي تدور في فلكه النشاطات اللغوية مثل التعبير الكتابي والتعبير الشفوي وفهم المسموع والقواعد والبناء الفكري، ويعتمد منهاج تعليم العربية للكبار في مرحلة التكميل (المستوى الثالث) على الخطوات الآتية:

➤ القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.

➤ نشاط التعبير (الشفوي والكتابي)

➤ حصة التحرير.

➤ نشاط قواعد اللغة.

➤ دراسة النص.

➤ التقويم²⁴.

نلاحظ من خلال هذه العناصر المعتمدة في تدريس اللغة العربية يتم في إطار النص الواحد، لكن المنهاج لا يركز كثيراً على الاستماع والفهم، لأن نشاط التعبير الشفوي والكتابي وإنتاج اللغة لا يمكن أن يتشكل في حصة واحدة، فهو يعتمد على رصيد لغوي ثري، وذلك لا يمكن تحقيقه في حصة واحدة، ثم إن المنهاج أيضاً لا يركز على الملكة التبليغية التواصلية، لأنه ينبغي وضع المتعلمين في مواقف تواصلية تحاكي المواقف التواصلية والخطابية التي يواجهونها في واقعهم المعيش. كما أنه هناك تركيز على القواعد اللغوية التي تعتبر أداة لحماية اللغة من اللحن والخطأ بكل مستوياته، وبذلك فإنه من المهم جداً أن يميز المعلمون بين الملكة اللغوية والتواصلية الواجب تحقيقهما للمتعلمين، وقوانين هذه الملكة، فاللغة جوهرها الاستعمال وليس القواعد اللغوية²⁵.

ذلك أن تحصيل الملكة اللغوية لا يتم عن طريق القواعد النحوية وإنما بالاستماع والفهم والقراءة، وحث المتعلمين على الاستماع المكثف للغة الفصحى والقراءة الواعية المصاحبة للفهم، ثم الحرص على استعمال اللغة في مواقف تواصلية اصطناعية لتدريب المتعلمين على التواصل في المواقف الخطابية المختلفة.

9. بعض الاقتراحات بخصوص تعليم العربية للكبار في إطار محور الأمية :

إن البحوث النظرية في إطار بناء المناهج الدراسية وتطبيقاتها مهمة جداً؛ من حيث أنه تساهم في تحيين المناهج الدراسية وتعديلها بما يخدم المحتويات التعليمية التي تستجيب لمستجدات البحوث النظرية في اللسانيات وعلم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع ، وتلبي الاحتياجات التعليمية للمتعلمين، وبذلك سأحاول تقديم بعض الاقتراحات فيما يخص منهاج تعليم العربية للكبار في إطار محور الأمية :

1.9. الأهداف التعليمية:

إن تعليم اللغة يتمركز حول تحديد أهداف واضحة، فقبل أن نحدد المحتوى اللغوي ينبغي أن نجيب عن سؤال: لماذا يريد هؤلاء الكبار أن يتعلموا اللغة العربية، هل يتعلمونها للسياحة، أم للتجارة أم يتعلمونها لإتمام الدراسة أم أنهم يتعلمونها لتحقيق الاحتياجات اللغوية في تواصلاتهم اليومية شفويا أو في التعامل مع مختلف الوثائق الادارية والنصوص الوظيفية. وفي هذا الإطار فإنه ينبغي تقسيم الفصول الدراسية للمتعلمين الكبار حسب الأهداف التعليمية خاصة في المستوى الثالث التكميلي، لأن المتعلمين الكبار ينتمون إلى فئات غير متجانسة من حيث السن والفئة الاجتماعية ومعارفهم السابقة .

2.9. المحتويات التعليمية:

نشير إلى أن المحتويات التعليمية ينبغي أن تلي احتياجات المتعلمين اللغوية وميولهم المعرفية وتناسب مع الأهداف التعليمية المحددة سلفاً، فينبغي أن نقدم للمتعلمين الكبار اللغة الوظيفية التي يحتاجها فعلاً في مواقف تواصلية حقيقية، من جانب آخر فإنه يجب تنويع النصوص القرائية واختيارها بعناية، لأن الملاحظ على المنهاج للمستوى الثالث أنه يفتقد لبعض النصوص الوظيفية مثل: النصوص الإعلامية، نصوص الطلبات والطعون والوصفات الطبية ونشرات الدواء والصكوك والتقارير الإدارية والشكاوى، وغير ذلك من النصوص الوظيفية التي يحتاجها المتعلم فعلاً في واقعه اليومي، ولا شك أن مرد ذلك يعود إلى انحصار فهم مفهوم النص على أنه النص الأدبي فقط بنظرة غمطية صارمة، وربما يعود ذلك إلى النظر السلبية إلى العربية على أنها لغة أدب وعواطف فقط وليست لغة علم وتقانة وتواصل.

كما أنه لا ينبغي التركيز على القواعد اللغوية واعتبارها هدفاً تعليمياً مركزياً، لأن تعليم اللغة عموماً يمر بمرحلتين أساسيتين:

- ❖ مرحلة يتمكن فيها من اللغة الفصيحة المباشرة الخالية من الأخطاء اللغوية.
 - ❖ مرحلة يتمكن فيها المتعلم من اللغة البليغة التي يعتمد فيها على الأساليب المضمرة والتصويرية والمحسنات البديعية.
- ولا يتحقق ذلك إلا من خلال حث المتعلمين على الاستهلاك المكثف للغة من خلال الاستماع والقراءة، وعدم الاكتفاء فقط بقاعة الدرس، لأن ذلك هو ما يثري رصيدهم اللغوي أفراداً وتركيباً.

3.9. المعلم: ينبغي على معلم الكبار لمحو الأمية أن يكون ملماً بالمعرفة اللسانية الحديثة ونظريات التعلم والمقاربات التعليمية الحديثة، وأن يظل في غدو ورواح بين التنظير والتطبيق وتحيين معارفه النظرية وتطبيقاتها في العملية التعليمية بوجه عام وتعليم اللغات خاصة.

10. خاتمة:

إن تعليم اللغة للكبار في إطار محو الأمية لا ينبغي النظر إليه على أنه ميدان هامشي، وإنما هو مشروع حضاري لتنمية المجتمع وترقيته، ولذلك فإن تدريس العربية في هذا الإطار ينبغي أن يتم وفق استراتيجية علمية واضحة وذات فعالية واقعية، بحيث يجب الحرص الدائم على تحيين المنهاج بما يخدم خصوصيات الفئة التعليمية للكبار وأهدافهم وطموحاتهم، مع وضع في الحسبان المتغيرات الراهنة معرفياً وفكرياً، ثم إن ذلك لا يتأتى إلا بإسناد بناء المنهاج لمختصين في اللسانيات وعلم بناء المنهاج الدراسية، وتعليمية اللغات وعلم النفس التربوي، فصيغة مناهج التعليم في محو الأمية ينبغي أن يخضع لدراسة متخصصة من قبل أكاديميين في التعليمية وعلم بناء المنهاج الدراسية؛ بحيث يتم وضع المحتويات التعليمية اللغوية والمعرفية بناء على تحليل الاحتياجات التعليمية للفئة المستهدفة. فالمتعلمين في محو الأمية ينتمون إلى فئات عمرية وشرائح اجتماعية غير متجانسة، وذلك ما يصعب وضع محتوى تعليمي يستجيب لكل الفئات والشرائح، فمن المتعلمين من يهدف من تعلمه إلى مواصلة الدراسة في مدارس التعليم العام وهم في الغالب الفئة الأقل سناً ولا تتجاوز أعمارهم خمسة عشرة سنة، ومنهم من يتعلم بغرض حفظ وقراءة القرآن وفهم وكتابة النصوص ذات الطابع الوظيفي التي يستعملونها في حياتهم اليومية مثل الطلبات والتقارير ووثائق الحالة المدنية والصكوك والشكاوى ونشرات الدواء والإعلانات وغير ذلك من النصوص الوظيفية التي يحتاجها المتعلم فعلاً. ثم إن متعلم في محو الأمية يحوز على رصيد معرفي سابق بحكم سنه، فإنه يملك الكثير من الخبرات والمعارف، وبالتالي فإنه يملك تصورات ومفاهيم بحاجة إلى تعديلها وتوجيهها، وإعطائها شبكة من الرصيد العلاماتي الذي يؤطره لغويًا.

إن ميدان التعليم في إطار محو الأمية يجب أن يوليه المتخصصون في تعليمية اللغات وعلم الاجتماع وعلم النفس أهمية قصوى، لما يعود ذلك على تنمية المجتمع معرفيا وفكريا من خلال الاهتمام بتكوين الإنسان وبنائه، وجعله فردا إيجابيا يساهم وبفعالية في مجتمعه ووطنه، وذلك لا يتحقق إلا من خلال البحث المتواصل في الميادين المعرفية المعنية، وذلك بتحسين وتجويد المحتويات التعليمية والطرائق التعليمية والمقاربات حسب المتغيرات المعرفية والاحتياجات الإجرائية للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، فتعليم الكبار ومحو الأمية لا يعدو أن يكون مجرد تعليم أفراد وإنما هو مشروع معرفي حضاري.

11. الهوامش:

¹ نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، المجلد الرابع العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص51.

² عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 2، العدد 1، 01 جوان 2000، ص25.

³ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1998، ص28.

⁴ حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، 2003 ص ص 17-18.

⁵ نايف خرما، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط5، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، 1988، ص35.

⁶ R.galisson et D .Coste, dictionnaire de didactique des langues, édition hachette ; paris ; France, 1976, p 151.

⁷ Chevillard, y, la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, France , 1985, p22.

⁸ أحمد حساني، تعليميات اللغات والترجمة -بحث في المفاهيم والإجراءات ، مجلة الجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 1، العدد 1، الجزائر، 20 جوان 2005، ص ص 97-98.

⁹ كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية، رسالة دكتوراه مخطوطة غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2014، ص23.

¹⁰ ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّيس الأدب، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1993، ص97.

¹¹ ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1979، ص170.

¹² Pierre martinez, la didactique du langues étrangers, Que sais -je ? 3èm éd, presse universitaires de France, 2002, p73.

¹³ ميلود حبيبي، المرجع السابق، ص110.

¹⁴ وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، كتاب اللغة العربية المستوى الثالث، الجزائر، 2008، ص07.

¹⁵ وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، منهاج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، الجزائر، 2005، ص 7.

- ¹⁶ المرجع نفسه، ص7.
 - ¹⁷ حسن شحاتة، المرجع السابق، ص 18.
 - ¹⁸ وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص8.
 - ¹⁹ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006، ص ص 308-311.
 - ²⁰ وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص8.
 - ²¹ المرجع نفسه، ص8.
 - ²² المرجع نفسه، ص8.
 - ²³ فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ط1، دار الخلدونية، الجزائر، 2013، ص ص 46-47.
 - ²⁴ وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص ص 84-96.
 - ²⁵ ابن خلدون، المقدمة، ج4، ط1، دار القلم، بيروت، لبنان، 1978، ص87.
- 12. قائمة المصادر والمراجع:**
- 1.12 قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:**
- ❖ ابن خلدون، المقدمة، ج4، ط1، دار القلم، بيروت، لبنان، 1978.
 - ❖ أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة - بحث في المفاهيم والإجراءات ، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد1، العدد1، الجزائر، 20 جوان 2005.
 - ❖ حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ، مصر، 2003.
 - ❖ ديان لارسن فرومان، أساليب ومبادئ تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1979.
 - ❖ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1998.
 - ❖ عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 2، العدد1، 01 جوان 2000.
 - ❖ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006.
 - ❖ فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ط1، دار الخلدونية، الجزائر، 2013.
 - ❖ كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية، رسالة دكتوراه مخطوطة غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2014.
 - ❖ ميلود جبيي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1993.
 - ❖ نايف خرما، اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط5، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع بيروت، لبنان، 1988.
 - ❖ نور الدين عبد الجواد، الحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، المجلد الرابع العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
 - ❖ وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، الجزائر، 2005.

❖ وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، كتاب اللغة العربية المستوى الثالث، الجزائر، 2008.

2.12 قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

- ❖ Chevallard, y, la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble , France , 1985.
- ❖ Pierre martinez, la didactique du langues étrangers, Que sais-je ? 3èm éd, presse universitaires de France, 2002.
- ❖ R.galisson et D .Coste, dictionnaire de didactique des langues, édition hachette ; paris ; France, 1976.