



جامعة يحيى فارس المدية
Université Yahia FARÈS Médéa

مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes

المنصة الجزائرية للبحوث العلمية

Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



ما يجب أن تفعله الجزائر في تعليم اللغة العربية لأبنائها

Approaches to the phonetic system of Quranic pauses: applied models

فتحي بحة

fathielbahawi80@gmail.com

جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي (الجزائر)

مجلة تعليمات

ردم: 2253-0436

رقم الايداع القانوني: 2460-2012

رت م د إ: 7002-2600

المجلد 14 العدد 02 جويلية – ديسمبر 2025 الصفحة 49-28

المرجع: فتحي بحة، « ما يجب أن تفعله الجزائر في التخطيط لتعليم اللغة العربية لأبنائها»، تعليمات المجلد 14 العدد 02 جويلية – ديسمبر 2025 ، ص: 49-28

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

ما يجب أن تفعله الجزائر في التخطيط لتعليم اللغة العربية لأبنائها

Approaches to the phonetic system of Quranic pauses: applied models

فتحي بحة

mail@mail.com

جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي (الجزائر)

الاستلام: 2021 /04 / 19 القبول: 2025 /07 /28 النشر: 2025 /12 /31

ملخص:

إن غاية التخطيط اللغوي كما يراها العلماء هي ترقية اللغة وتطويرها وجعلها وسيلة مناسبة لتداول الموضوعات الجديدة وأساليب الخطاب المبتكرة، وهذا التحديث والتطوير سيشمل استعمال اللغة لأداء وظائف جديدة وللتعبير عن مفاهيم وأفكار لم تكن متداولة من قبل، بحيث سيتم توسيع دلالات التراكيب والمفردات المتاحة أو ابتكار مفردات وتراكيب جديدة من أجل الوفاء بالمتطلبات الجديدة، ومن الجدير بالذكر أن هذه العملية غير مقتصرة على لغات المجتمعات والشعوب النامية بل تحدث أيضا في لغات المجتمعات والشعوب المتقدمة، وعليه سنعكف من خلال هاته المداخلة بالوقوف على ما يجب أن تفعله الجزائر في التخطيط لتعليم اللغة العربية لأبنائها في دراسة تحليلية تقويمية، بالوقوف على الأهداف والوسائل والآليات المتبعة، وذلك لزيادة كفاية العملية التعليمية والوصول لتحقيق الغايات المنشودة منها.

الكلمات المفتاحية: التخطيط اللغوي، السياسة اللغوية، تعليم اللغة، الأهداف التعليمية، الوسائل التعليمية.

Résumé

A travers cette intervention, nous nous concentrerons sur ce que l'Algérie devrait faire dans la planification de l'enseignement de la langue arabe à ses enfants dans une étude analytique et d'évaluation, en identifiant les objectifs, les méthodes et les mécanismes utilisés, afin d'augmenter l'adéquation du processus éducatif et atteindre pour atteindre les objectifs souhaités.

Mots-clés : Planification linguistique, politique linguistique, enseignement des langues, objectifs pédagogiques, supports pédagogiques.

Abstract

Through this intervention, we will focus on what Algeria should do in planning to teach the Arabic language to its children in an analytical and evaluation study, by identifying the goals, methods and mechanisms used, in order to increase the adequacy of the educational process and reach to achieve the desired goals.

Keywords: Language planning, language policy, language teaching, educational objectives, teaching aids.

مقدمة:

إذا كان تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها يحتاج تخطيطا دقيقا تحدد أهدافه وتنتخب له برامج تناسب معه ومع حاجات المتعلمين وغاياتهم والغايات الكبرى التي ترومها الدول والمجتمعات، ويتخذ له ما يتناسب معه من الطرائق والوسائل لتسهيل عمليات التعليم للرفع من مردوديتها وفعاليتها وكفاءاتها، مع اتخاذ الوسائل الملائمة لتقويم العملية التعليمية ككل، فإن تعليم اللغات المحلية والوطنية لأبنائها هو أحوج ما يكون لمثل هاته الشاكلة من الخطط والآليات والوسائل للرفع من كفايته أيضا بما يتناسب مع حاجات الأفراد والأمم، وبما يتناسب مع التطورات الحاصلة في جميع شؤون الحياة وعلى جميع الأصعدة، ومن هنا جاءت هذه المداخلة لتبين أهمية التخطيط الجيد لتعليم اللغة لأهلها والآليات المتخذة في ذلك لزيادة كفاية العملية التعليمية والوصول لتحقيق الغايات المنشودة منها.

1. التخطيط لتعليم اللغات لأهلها.

يحدد التخطيط اللغوي بأنه تدخل على مستوى اللغة إن على مستوى متنها وقواعدها جوهرها ورسمها الخطي للتعديل فيه وتحسينه بما يتوافق مع حاجات المجتمع المستعمل لها، وإن على مستوى وضعها وموقعها الاجتماعي وقيمتها الاجتماعية بما يجعل منها أداة للفكر وحاملا له، ولتعكس توجهات المجتمع وطموحاته، تدخل بالعادة يكون مقصودا وموجها ومحدد الأبعاد تضطلع به مؤسسات محددة سياسية وعلمية كبرى، فتهيأ له أرضية فسيحة من التشريعات والقوانين التي تحمي خطواته وتعمل على متابعة تنفيذه بإجراءات تخطيطية عملية تستند على قواعد علمية صلبة.

ومن هنا يؤكد العالم "فيشمان" (Fichmen) أن التنفيذ الناجح للسياسة اللغوية من خلال التخطيط المحكم يتطلب حساسية وإدراكا لما يرغب مستعملو اللغة في تعلمه واستعماله، ومن الطبيعي أن تبذل جهود كبرى لتوجيه مستعملي اللغة وإرشادهم إلى تداول الأنماط والضروب المفضلة منها، ومن هاهنا سيستوجب الأمر أن نبين للجمهور أفضلية وجودة ما يقدم لهم من إبداعات وتحسينات في المفردات والأساليب اللغوية، وكذلك ينبغي توضيح سر الإعجاب بها وسر مثالية هذه الإبداعات والتحسينات. (روبرت ل كوبر، 2006، ص 277)

والحق أقول إن اكتساب اللغة وتعلمها يعد أحد أهم أهداف السياسة والتخطيط اللغويين، بحيث تتوجه جهود التخطيط نحو نشر اللغة وإشاعتها بين أكبر عدد ممكن من المتكلمين مما يعني بالضرورة زيادة في عدد الناطقين بها وزيادة في استعمالها، بيد أن هذا كله يعتمد بالأساس على تمهيدات ونشاطات أولية للتخطيط ممثلة أساسا في عمل المخططين لصك المصطلحات الجديدة، وإصلاح نظام التهجئة، وتبني أبجدية جديدة لرسم الكلمات، وهذا يعني أيضا أن تنفيذ الأعمال والسياسات اللغوية سيعتمد على خلق نظام لغوي جديد، أو تعديل النظام اللغوي الموجود، أو اختيار بدائل أخرى من لغة مكتوبة أو محكية، فتشمل العمليات المذكورة فيما تشمل تنمية اللغة وإصلاح اللغة ومعيرتها كما جاء عن "هوجن" (Hogan) و "جورمان" (Germain) على نحو: اختيار لغة ما من بين عدة لغات، والتأطير اللغوي، والإثراء المفصل للغة. (روبرت ل كوبر، 2006، ص 71)

فإذا ما تعلق الأمر مثلا بالتخطيط لتعليم اللغة العربية لأهلها وأبناءها الناطقين بها فإن السؤال المطروح ههنا هو: ماذا نقصد بالعربية؟ قد يبدو السؤال غريبا بعض الشيء- كما يقول عبده الراجحي- بيد أنه قد يغدو سؤالاً مشروعاً حينما نقف على ما يثار في السنوات الأخيرة من لغط حول اللغة العربية وحالها، وعن مستويين مختلفين من استعمال العربية يستعملان في مواقف مختلفة ويتخذ كل منهما لأغراض خاصة، صورة منطوقة متداولة وشعبية أو اجتماعية، وصورة مقننة ومضبوطة ومكتوبة تتخذ للتعامل الرسمي، حالة من الازدواجية اللغوية نرى فيها كثير من الباحثين العرب المنحى اللساني البنيوي بالتركيز في أبحاثهم على الجانب المنطوق من اللغة (اللغة الحية) والذي يعتمد أداة للاتصال بين مخلف فئات المجتمع، بيد أن الحقيقة خلاف ذلك فالتركيز على اللغة العربية الفصيحة يعد الضامن الرئيس في ضمان وحدة العرب، وبالرغم من أن كثيرا من الباحثين أشاروا إلى ضرورة العمل على التقريب بين المستويين المختلفين من استعمال اللغة العربية وذلك بعمل إصلاحات على حروفها وصرفها ونحوها ومعجمها لمواكبة التطورات التي

يمكن أن تمس مسيرة أي لسان في مراحل تطوره اللانهائية للقضاء على مشكلة الازدواجية ولخلق لغة وسطى مناسبة للعصر الحالي، إلا أن ظهور أفكار جديدة كتلك التي جاء بها العلم الأمريكي "نعوم تشومسكي" (N. Chomsky) من أن اللغة لا تكون طبيعية إلا إذا جسدها المتكلم المستمع المثالي في مجتمع متجانس، أي أنها تصدر عن القدرة الفطرية لصاحب اللغة، واللغة العربية الفصيحة بهذا الوصف ليست لغة طبيعية إذ لا ينسحب عليها التحديد السالف مما دعى باحثين آخرين من أمثال "عبد القاهر الفاسي الفهري" إلى اقتراح فكرة وسط تكون حلا للمشكلة السالفة وفي هذا نراه يقول: "درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة (الأم) أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى المت مدرس أو إلى توجيهات معلم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين، فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟ طبعاً لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الانجليزي ليكتسب الانجليزية... إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في مجدداها النفسية والإدراكية والذاكرية... إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والأسبانية والانجليزية، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في الفصيحة، ولذا كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا". (عبد الرأجي، 2012، ص 85، 86)

إن المتتبع لخطط تعليم اللغة العربية (بالجزائر) ليدرك أن هناك بناء هرمياً يستند إليه هذا التخطيط فيبتدئ عادة من الخطوة الأولى التي تتم على مستوى القرارات العليا والتي تنبع من السلطات السياسية في البلاد والتي تعتمد إلى اتخاذ قرارات بإحلال لغة ما بدلاً من لغة أخرى، أو ترقية لغة أو لهجة لتكون لغة عامة للبلاد ووسائل والتعليم ومختلف الشؤون الرسمية، ثم تلها الخطوة الثانية على المستوى الإداري والفني بتهيئة الظروف المناسبة لتنفيذ تلك القرارات، سواء على مستوى وضعية اللغة ومجالات استعمالها ومحطات دوراتها (الإعلام، والتعليم، والخطاب الرسمي...)، أو على مستوى متنها وقوانينها وتنظيماتها الداخلية (الرسم الكتابي، الشكل النطقي، آليات التعبير بها)، ثم الخطوة الثالثة على المستوى التنفيذي- كما جاء عن العالم "كوردنر" (Corder)- كتحديد المناطق أو الفئات التي سيمسها التغيير، ودرجة التغيير نفسه، والوقت

المخصص له، والاعتمادات البشرية والمادية المخصصة لإنجاح التغيير... وهلم جرا.(عبده الراجحي، 2012، ص 91)

2. آليات التخطيط لتعليم اللغة لأهلها.

1.2. تحديد الأهداف والحاجات.

توصف الأهداف في العملية التعليمية بأنها: الغايات النهائية للتعلم ونواتجه المتوقعة موصوفة في عبارات دقيقة محددة وموجزة.

ولتحقيق الأهداف المرجوة فنحن في الحقيقة بحاجة إلى تخطيط استراتيجي فعال، لا يتكئ على رصد التوقعات المستقبلية فحسب، بل يتجاوزها إلى الاقتناع بأن صورة المستقبل يمكن التأثير عليها وتغييرها، وذلك بوضع غايات وأهداف واضحة والعمل على تحقيقها في نطاق زمني محدد.(عبد العزيز بن عبد الرحمان العسكر وآخرون، 1431هـ، ص 9)

والحق إن تعليم اللغة لمختلف الفئات من الناطقين بها يحتاج طبعاً لتحديد دقيق لماهية الأهداف التربوية العامة والتعليمية الخاصة لتتخذ على إثر ذلك جملة من الخطوات تتمثل طبعاً في اختيار التوجه العام للسياسة اللغوية العامة للبلاد على نحو اختيار اللغة المناسبة للخطاب الرسمي وللإعلام والتي سنعمل فيما بعد على تعليمها والفئات التي سيمسها البرنامج التعليمي وغايات التعليم نفسه وسن كل الإجراءات والقوانين التي تسهم في تيسير العملية التعليمية وضمان سيرها الحسن، كما تتضمن أيضاً الخطوات الإجرائية الخاصة بالعملية التعليمية كتحديد أهداف المقرر ونوع المواد التعليمية ومستواها وطرائق تدريسها وآليات تقويمها، وعليه سيستلزم الأمر تحديد واضحاً ودقيقاً لأهداف التخطيط كيما نصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة، ويوجز بعض الباحثين أغراض تحديد الأهداف التعليمية في النقاط الآتية:(عادل أبو العز سلامة ، 2008، ص 124)

- هي أساس لاختبار المواد والمقررات والطرائق التعليمية في البرنامج الدراسي.
- تقويم مدى نجاح البرنامج التعليمي وتحديد المستوى الذي سيصل إليه المتعلم.
- تزويد المتعلم بنطاق يساعده على تقويم ذاته أثناء سيره في العملية التعليمية.
- ويتأثر تحديد الأهداف واختيارها عادة بعدة عوامل من أهمها:(عادل أبو العز سلامة ، 2008، ص 125)

- التوجه السياسي والاقتصادي للبلاد.
 - العوامل الجغرافية والاعتبارات الجيوسياسية.
 - التصور الفلسفي العام للبلاد (التوجه الديني والعقائدي).
 - التصور الفلسفي للغرض من العملية التربوية للمجتمع.
 - الغرض من البرنامج التعليمي في ضوء الحاجة إليه.
 - متطلبات سوق العمل أو الطبيعة أو الدراسة المستقبلية التي يقترن المتعلم بها.
 - طبيعة المجال الدراسي الذي يتناوله البرنامج التعليمي.
 - الجوانب التي يتطلبها النمو الإنساني المتكامل.
 - الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة.
 - كيف يمكن للمنظومة أن تتوحد لتصب جميعا في التحديد الأمثل للهدف المنشود؟
- إن الحقيقة التي يجب ألا تعزب علينا هي أنه ليس من بين صنوف المعرفة المقررة للتدريس في مختلف الصفوف التعليمية أكثر صعوبة من تدريس اللغة القومية لأهلها، وفي ضبط وتحديد الغايات المباشرة من تعليمها، ذلك أن كل مدرس لها سيسعى جاهدا لتحقيق عدد متداخل من الأهداف، فاللغة مهارة وفن وشعور وتعبير، وفيها تجتمع خلاصة التجارب البشرية للتعبير عن ذواتنا والترفيه عنها وثقيف عقولنا.
- ولعل صعوبة تحديد الأهداف المباشرة للغة القومية ينبع من جهة عدها مهارة أو فنا يمكن قياسه أو ملاحظته، أما من جهة وصفها بالشعور والتعبير فأمر يصعب إخضاعه للقياس أو تحديده، ومن هنا ستستسم أهداف تعليم اللغات القومية لأهلها في الغالب بكثير من التعميم والتجريد والتكرار والغموض، ومع هذا كله فإن الأهداف هي نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمناهج التعليمية، وهي ذات صلة وثيقة باختيار المحتوى الدراسي وأسلوب تنظيمه ومستواه، كما هي ذات مباشرة ببقية العناصر الأخر للمناهج من طرائق ووسائل تعليمية... وهلم جرا. (إبراهيم محمد عطا، 2006، ص 53)

تحدد أهداف التعليم انطلاقاً من غايات التخطيط المسبق، وعليه فإننا سنعمد في هذا الجانب من البحث لتحديد أهداف وغايات تعليم اللغات لأهلها الناطقين بها، وسنقسم الغايات والمرامي إلى:

- غايات بعيدة المدى: وتتحقق بمرور زمن طويل، وهي غايات كبرى ترومها الأنظمة السياسية والحكومات والمجتمعات على نحو: النهوض بالمجتمع وترقيته، ترقية استعمال اللغة الوطنية ونشرها بين أكبر عدد من الناطقين، الحفاظ على ملامح الهوية الوطنية، مواكبة العصرية والتطور العلمي والمعرفي بالاستفادة من كل ما يقدمه العلم الحديث، والارتقاء في سلم الحضارة...
- غايات قصيرة المدى: وتتحقق في فترات زمنية قصيرة ومحددة جداً على نحو: القدرة على قراءة نص مكتوب، القدرة على إنشاء حوار جاد ومثمر، القدرة الجيدة على التواصل مع الآخرين وتبادل الأفكار، القدرة على التعبير بدقة ووضوح شفاهة وكتابة، وهي غايات وكفايات لغوية يمكن تحقيقها من خلال الحصول على دورات تكوينية ودروس تعليمية خلال فترات زمنية محددة بدقة.
- غايات إجرائية عملية: وهي غايات أكثر دقة وتخصصية، وترتبط عادة بالغايات الخاصة بالإجراءات التعليمية في حد ذاتها، كاختيار المستوى اللغوي المطلوب للتعلم، فتساعد في تفصيل عملية التعليم بحيث يدرك المتعلم ما يطلب منه بمساعدة المعلم، ويعد هذا النوع من الأهداف معايير يحتكم إليها في اختيار أساليب التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية.

والحق أن تحديد أهداف تعليم اللغات الوطنية لأهلها وتعلمها هو أحد أسس النجاح في التخطيط كيما يكون هذا الأخير مؤسساً ومبنياً على مرجعيات ثابتة وملائم وغايات محددة. (سوزان م جاس، ولاري سلينكر، 2008، ص 6)

إن جملة القرارات والقوانين الصادرة عن الدول والأنظمة السياسية فيما يسمونه (السياسة اللغوية) هي التي تحدد النطاق العام للتخطيط اللغوي وغاياته وطرائق سيره وأدواته وغاياته النهائية، ففي عام 1981 صدر القانون رقم (139) بالجمهورية المصرية ليحدد النطاق العام لتعليم اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية، وقد أصر في المادة السادسة منه على أن التعليم الأساسي (يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر

الضروري من القيم والسلوكيات، والمعارف، والمهارات العلمية، والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة حتى يمكن عن طريقها لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، وأن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً صالحاً في بيئته ومجتمعه). (إبراهيم محمد عطا، 2006، ص 54)

ويبدو من خلال النص أن مهمة المدرسة في جملة هاته الأطوار الأساسية ستغدو إعداد تلاميذها إعداداً جيداً يتجاوز حدود الإعداد البدني إلى الإعداد والتكوين العقلي والسلوكي المناسب بما يتوافق مع حاجاتهم أولاً، وبما يتوافق مع حاجات مجتمعهم وأمتهم في مراحل تالية، وانطلاقاً من هاته الغايات فقد عكفت السلطات المختصة على تقسيم المراحل التعليمية إلى ثلاث مستويات رئيسية: (إبراهيم محمد عطا، 2006، ص 54، 57)

- المستوى الأول: ويضم الصفوف الثلاثة الأولى الأول والثاني والثالث.

- المستوى الثاني: ويضم الصفوف التالية الرابع والخامس.

- المستوى الثالث: ويضم الصفوف الأربعة التالية وهي: الأول والثاني والثالث والرابع المتوسط.

وقد وضعت خطة دراسية لتعليم اللغة العربية بحيث تكفل تحقيق أهداف تلك المرحلة، وحددت الأهداف بحيث تتضمن الجوانب الآتية:

- الجانب المعرفي: ويتضمن الأهداف التي تؤكد على النتائج العقلية المتوقعة من التعليم.

- الجانب المهاري (النفسحركي): ويتضمن الأهداف التي تؤكد على المهارات الحركية العملية والذهنية، أي ما يتعلق بجانب الأداء الحركي والذهني في مختلف المواقف.

- الجانب الوجداني: ويتضمن الأهداف التي تؤكد على الإحساس والمشاعر الإنسانية النبيلة.

ولينتقل المتعلم إلى مرحلة ثانية من التعليم تسمى (التعليم الثانوي) وهي مرحلة ذات أهداف مختلفة ويتوقع من المتعلمين بلوغها وتحقيقها خلال فترات زمنية محددة ومن خلال المرور على خبرات تعليمية محددة أيضاً، إذ يؤكد القانون السالف الذكر في المادة الثانية والعشرين منه على أن التعليم الثانوي "يهدف إلى إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية". (إبراهيم محمد عطا، 2006، ص 57)

والحق أن التجربة المصرية في تعليم اللغة العربية قد لاقت رواجاً كبيراً في كثير من البلدان العربية والجزائر من بينها، فقد عكفت منذ استقلالها عام (1962) عن فرنسا إلى تبني سياسة لغوية تهدف إلى التخلص من التراكبات الاستعمارية والممثلة أساساً في اللغة الفرنسية بتبني قانون تعريب المنظومة التعليمية تدريجياً بدءاً بالمرحلة الابتدائية وصولاً للمرحلة الجامعية بأهداف تضارع إلى حد كبير تلك التي أوردناها في النموذج المصري. (حفيظة تازروت، 2003، 89)

2.2. اختيار المحتويات والأنماط اللغوية.

يعد اختيار المحتوى مرحلة مهمة وجوهرية في مراحل تعليم اللغة لأهلها من الناطقين بها أو لغيرهم ممن يرومون تعلمها كلغة أجنبية، ومن المفيد في هذا السياق البحثي أن نشير إلى أن ثمة عوامل رئيسة تؤثر في عملية الاختيار، بعضها عوامل خارجية على نحو: الأهداف، ومستوى المقرر نفسه، والوقت المحدد له، وعوامل أخرى خاصة بالمتعلم ذاته، كالعمر، والاستعداد لتعلم اللغة، ودافعية التعلم، وعوامل أخرى أيضاً كنوع المدرسة التي تتم فيها عملية التعليم، والظروف الفيزيائية المحيطة بعملية التعليم، ومن المفيد أيضاً أن ندرك في هذا السياق البحثي أن هناك معايير محددة يحتكم إليها أثناء عملية الاختيار على نحو: الشيوع والتوزيع والتدرج وقابلية التعلم والتعليم.

وإذا كانت طبيعة العملية التربوية تهدف أساساً إلى تشكيل أو إعادة تشكيل هذا الفرد الإنساني في زمان ومكان معينين؛ أي أنه محور العملية التعليمية، فإن فهمنا لهاته العملية مرتبط بفهمنا للطبيعة الإنسانية التي على أساسها يمكننا تسطير الأهداف، واتخاذ الوسائل والمناهج التربوية، وإعداد البرامج المناسبة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

يمكننا إذن أن نتصور أن الهدف العام لمنهج اللغة العربية هو تمكين المتعلم من أن يكون إنساناً صالحاً قادراً على الإسهام بإيجابية وفاعلية في ترقية الحياة الإنسانية، ولن يتجسد ذلك إلا إذا كان بناء البرامج المعدة لتعليم الصغار أو الكبار من المتعلمين ذا مرجعيات معينة ثقافية ودينية ونفسية واجتماعية... في الوقت ذاته لا بد أن يكون البرنامج متماشياً مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والفكرية.

وتأسيساً لهذا التصور فإن منهج اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو (المحور) ويدور حول الفنون اللغوية المختلفة ومهاراتها الأساسية اللازمة لتكوين الإنسان المتميز، والشق الثاني يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة.

أ- الأساس الاجتماعي: ينطلق الأساس الاجتماعي للبرنامج من اعتبار التربية أساسا لإعداد المتعلمين للتكيف مع مجتمعاتهم، ولذلك يراعى في وضعه تراث الأمة ومعاييرها وقيمها ومشكلات المجتمع وآماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلية، فيدرس المتعلمون شيئا من تاريخ وطنهم ومميزاته، وشيئا من تاريخ أمتهم وحضارتها ويتخذون ذلك مرجعا لمواجهة التطورات الآتية في جميع المستويات، إضافة إلى ما سبق ذكره فإنه ينتظر من البرامج التربوية أن تواكب التطورات الحاصلة، وتغير الحياة لسد حاجات المواطنين، وإشباع رغباتهم الاقتصادية والاجتماعية. (وزارة التربية، 1973، ص 48، رشدي أحمد طعيمة، 2001، ص 73، نعمان بوقرة، 2001، ص 60، 61)

ب- الأساس النفسي: يقصد بالأسس النفسية لبناء المنهاج مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها، إذ يفترض أن يراعى البرنامج التربوي المعد الجوانب النفسية للمتعلم، سواء تعلق الأمر بالميل والدوافع أو القدرات العقلية والفكرية والفروق الفردية، ويفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تستحث المتعلم على تعلم اللغة لتحقيق هدف معين هما: الدوافع الغرضية (الذرائعية) ، والدوافع التكاملية، وبمثل ما تلعب الدوافع والاتجاهات دورا في تعلم اللغة، فإن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية المتعلم ذات تأثير بالغ في تحسين قدرته على الاستجابة لعملية التعلم، من ذلك نوع الطالب (جنسه)، والفروق الفردية وصفاته الشخصية، إذ يؤكد عدد من الباحثين أن الإناث وخاصة في مراحل التعلم الأولى من عمر الإنسان هن أكثر استعدادا لتعلم اللغة، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فروق في الوقت ذاته يطلب إلى البرامج التربوية أن تقتزن بواقع المتعلم كيما يجد دافعية أكبر في تعلمها وتكون أقرب إلى ذهنه. (رشدي أحمد طعيمة، 2001، ص 68، 70، عبد الحق منصوري، 1995، ص 17، وزارة التربية، 1973، ص 48)

ج- الأساس الثقافي: إن نسبة قليلة من الكم الهائل من المعلومات وباقي الأنشطة التربوية المقدمة للمتعلمين يمكن عدها مفيدة في بناء تكوين سليم للمتعلم، وذلك بالنظر إلى افتقار كثير من هاته البرامج إلى الواقعية وبعدها عن الواقع الاجتماعي والثقافي المعاش، لذا يفترض على واضع البرامج التربوية أن يكون مدركا لحقيقة مجتمعه واعيا بتراث الأمة، وثقافتها العامة والخاصة، وهو ما يستلزم من البرنامج مراعاة خصائص الثقافة المحلية والعامة حتى يكون أقرب إلى الأذهان وأمكن في توصيل الرسائل المختلفة من وراء بناء البرنامج. (عبد الحق منصوري، 2000، ص 125)

د- الأساس البيئي: معنى ذلك أن يكون البرنامج عاما وشاملا لجميع المتعلمين بمختلف بيئاتهم ومجتمعاتهم على مستوى الوطن الواحد، وذلك بغية تحقيق التماسك الاجتماعي من طريق توحيد الثقافة والخبرات من خلال أن هذا البرنامج سنفذ في بيئات مختلفة جغرافيا واجتماعيا وثقافيا، ونتيجة هذا الاختلاف يفترض أن تكون البرامج من المرونة بحيث تستوعب تلك الفروق جميعا، وأن تسمح للمدرس أن يكيفها وفق ما تقتضيه ظروف عمله. (وزارة التربية، 1973، ص 49، محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 26، نعمان بوقرة، 2001، ص 60، 61)

ويوصف المحتوى التعليمي بأنه: "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك الدارس بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (علي أحمد مدكور، 2007، ص 187)، وهو "مجموعة الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات، التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بغية تحقيق النمو الشامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهج" (رشدي أحمد طعيمة، 2001، ص 59)، ومما لا ريب فيه أن أهم عنصر يقوم عليه تعليم اللغة، ويؤثر في مجمل العناصر اللاحقة، ويشكل الثمرة النهائية هو اختيار محتوى المقرر الدراسي، فالاختيار مبدأ جوهري من أجله ندرك ضرورة المقارنة داخل اللغة أو خارجها، ولا يفعل الناس ذلك كيما تكون نتيجة الاختيار عشوائية أو ضريبا من ضروب المصادفة، وإنما كي يحكم اختيارهم معايير علمية وموضوعية.

وقد قدم الخبراء مجموعة من المعايير التي يمكن الاحتكام إليها في اختيار محتوى المنهج يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- 1- معيار الصدق: ويعد المحتوى صادقا حينما يكون واقعا وأصيلا وعلميا، ناهيك عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية، وأن يكون متسقا مع التصور العقيدى والتصور الاجتماعي للأفراد المتعلمين.
- 2- معيار الأهمية: ويعد المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم مع شموليته للجوانب المختلفة لميادين المعرفة والمهارات، مهتما بتنمية المهارات العقلية والأساليب التي تنظم المعرفة وتجعلها متاحة للمتعلم.
- 3- معيار الميل والاهتمامات: ويكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات المتعلمين عندما يختار على أساس الانشغالات الحقيقية والوظيفية وميولهم المختلفة، وأن يكون وثيق الصلة

بمعطيات الزمان والمكان ، وأن ينمي قدرتهم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر ، بما يضمن لهذا المتعلم الانفتاح على العالم الخارجي.

4- معيار القابلية للتعلم: ويكون المحتوى قابلاً للتعلم حينما يراعي قدرات المتعلمين ، متماشياً مع الفروق الفردية بينهم ، مراعيًا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

5- معيار العالمية: يكون المحتوى جيداً عندما يشمل أنماطاً من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر. (رشدي أحمد طعيمة، 2001، ص 59، علي أحمد مذكور، 2007، ص 189، 195، عبده الراجحي، 2012، ص 93)

وأما عن معايير الاختيار المحتوى فتجملها في الآتي:

أولاً/ الاختيار: وهو أول عنصر ينبني عليه تعلم اللغة ، ويؤثر في بقية العناصر اللاحقة ، فالاختيار يقتضي المقارنة داخل عناصر اللغة والاطلاع والمعرفة المسبقة لاختيار المقرر الدراسي الذي يكون عادة متأثراً بعوامل ومعايير منها وهو داخلي ومنها ما هو خارجي: (عبده الراجحي، 2012، ص 65، 75)

1. المعايير الخارجية:

أ/ الأهداف: ويقصد به الهدف المراد تحقيقه في الصف وهو الذي يدفع المعلم للاختيار الأحسن والأنسب لتلاميذه.

ب/ مستوى المقرر: ويقصد به أن يراعي المعلم القدرات العقلية والمعرفية لصفة والبيئة اللغوية العامة ، والمواد المصاحبة، وأن يتأكد من عدم صعوبة المقرر.

ج/ عامل الوقت: على المعلم أن يراعي وقت درسه بما يتناسب مع الأهداف ، على أن المعلم ليس وحده المتحكم في توزيع الوقت، فقدرات التلميذ قد تكون عاملاً مؤثراً في ذلك.

د/ نوع المدرسة: كأن تكون خاصة أو عامة ، وعليه لا يحق للمعلم أن يوسع دائرة الاختيار لأنه مرهون بسياسة الإدارة.

2. المعايير الداخلية: ونعني به أن يكون الاختيار منسجماً مع المستويات الثلاثة الآتية:

أ/ مستوى المفردات: وفيه يفترض الالتزام بمراعاة عدة مستويات للكلام: الشيع ، والتوزيع ، والاستدعاء ، والعامل النفسي.

ب/ مستوى النحو (التركيب): وهو يشترط أن تكون هناك صلة بين درس النحو والنشاطات اللغوية الأخرى، وأن تكون العبارات المختارة مما يألفه المتعلم ويتعامل به.

ج/ مستوى النصوص: ويشترط فيها البساطة والشمولية، أي شمولية الثقافة وإفادتها للمتعلم ومناسبتها له من حيث الأفكار والأساليب.

ثانيا/ التخطيط: وهو العملية التي يتم فيه تصنيف ما اختاره المعلم من مصادر متعددة وتركيبه من أجل تصميم الخبرات التي تفيد المتعلم وتعينه على تحقيق أهداف المحتوى ، وحتى يكون التخطيط ناجحا لابد من مراعاة المعايير المذكورة في عنصر الاختيار، يضاف عليها الصعوبات المتوقعة، وكذا الأسئلة المحتملة، والشرط الرئيس في عنصر الاختيار أن يكون قابلا للتقويم.(عبد المجيد عيساني، 2010، ص 132، 133)

ومن الاقتراحات التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط نذكر:(محمد عطية الأبراشي، 1431هـ، ص 244، محمد إبراهيم مجدي عزيز، 200، ص 148)

- التدرج والترابط العلمي بين موضوعات المنهج ككل وبين ما يسبقه وما يليه من مناهج بمختلف المراحل والصفوف التعليمية.

- إبراز ما يتضمنه المنهج من مفاهيم وقواعد وتركيبات ومهارات.

- إبراز الصلة بين فروع المنهج المختلفة، ومختلف مهارات اللغة.

- الربط بين فروع المناهج المختلفة (اللغة، الدين، العلوم، الاجتماعيات...).

- تضمين بعض الجوانب الترويحية كالألعاب التربوية المسلية التي تثير اهتمام المتعلم.

- تضمين تدريبات وتمارين حية من واقع الحياة.

- وجود أنشطة مناسبة ومصاحبة للموضوعات العلمية.

- أن يتضمن المنهج أدوات التقويم وأساليبه.

- تقديم خبرات المنهج في شاكلة مشكلات تتطلب حلا.

- أن يستمد المنهاج أسسه من المنطلقات والأسس الإسلامية والاجتماعية والنفسية والمعرفية للمتعلم.

- ربط الخبرات المقدمة في المدرسة بالخبرات الاجتماعية.

- الالتزام باستعمال اللغة الهدف مع الاستعانة في أحيان قليلة باللغة الأم.

ثالثاً/ العرض: وهو تقنية ذات أهمية في تقديم المعلومات، أو هو الطريق في البحث وعملية لإيصال المحتوى إلى أذهان المتعلمين مستعملاً في ذلك كل مهاراته المعرفية والعاطفية والحركية، بحيث يقول الدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح" في هذا الصدد إن أول ما يجب أن نعني به تعليم اللغة إدراك المتعلم للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها، وإدراك كل من المسموع والمنطوق، ثم القدرة على التعبير بين الشفاهي والكتابي (صالح بلعيد، 2000، ص 96، 97)، وللعرض عدة شروط نوردتها: (صالح بلعيد، 2000، ص 97)

- سلامة الطريقة: وهي ما يمتاز به المعلم من خصائص نفسية ومعرفية.

- سلامة اللغة المستخدمة: وهو المستوى الفصيح أو العامي.

- مناقشة التلاميذ في المادة المعروضة.

- عملية التقويم للعرض والمواد المقدمة.

رابعاً/ التدرج: ونعني به كيفية عرض المادة التعليمية، بحيث نضمن لها الإفادة، للإشارة فإن العوامل المؤثرة في التدرج هي ذاتها المؤثرة في الاختيار نحو أهداف المقرر وزمن الحصة ونوع المدرسة، ويمكن أن نقسم التدرج بحسب طريقة عرض المادة وبحسب نوعية المادة، فالشرط الأول يقوم على كفاءة المعلم، بينما يقوم الشرط الثاني على قدرة المتعلم الاستيعابية. (عبد الرأجي، 2012، ص 77، 80)

خامساً/ الترسيع: وهو عملية المحافظة على المعلومات وتثبيتها في ذهن المتعلم لاسترجاعها عند الحاجة، ونجاحها موقوف على مدى ما حاكاه المتعلم من نماذج لغوية، ولما كانت الممارسة للغة مهمة ونجاح العملية التعليمية متوقف عليها، فإن الزمن المستغرق في كل ترسيخ فيها يفترض أن يكون أكثر من زمن العرض، وأساس الترسيع هو التكرار في مختلف الدروس ومواقف التعلم، وإجراء التدريبات اللغوية المختلفة التي يستهدف ترسيخ المادة المتعلمة.

ويستدعي ترسيخ المادة أن يكون المعلم على دراية تامة بمنهجية التعلم، بحيث يستطيع أداء مهمته التعليمية خير تأدية وبصورة فاعلة، يستند فيها على مرجعيات لسانية ونفسية، وعلى ترتيب وطريقة منهجية في تقديم تلك المادة مما يساعد التلميذ على تحقيق شخصيته. (صالح بلعيد، 2000، ص 98، 99، رشدي أحمد طعيمة، 2000، ص 38)

سادسا/ التمرينات: تخصص الساعات الكثيرة للتمرينات بجميع أنواعها وفي جميع الصفوف التعليمية، ذلك أنها مادة ضرورية من المراكز البيداغوجية، بحيث تكون للفرد معرفة وقدرة على ممارسة اللغة وتقوية ملكته اللغوية، وتعد التمرينات وسيلة مناسبة لعملية التقويم التي هي ضرورة من ضرورات المنهج، باعتبارها الوسيلة الرئيسة التي يعرف من خلالها مدى نجاح الأهداف المرجو تحقيقها من خلال المنهج.

وبالتالي فإن التمرينات تختلف بحسب الفئات التي توجه إليها، وعليه فقد كثرت طرائق بنائها بما يحقق أنجع الطرق لترقية التمرين بما يحقق أهدافه البيداغوجية حتى يتناسب مع المادة والمتعلم. (ميشال زكريا، 1985، ص 16)

ج- اتخاذ الطرائق والوسائل وآليات التقويم.

بعد أن كنا سلفا قد حددنا أهداف تدريس المواد والمعارف التي نروم تدريسها للمتعلمين وفق خطة سنوية أو فصلية أو شهرية أو أسبوعية أو يومية، وبعد أن ضمنا تلك الأهداف في نطاق منهج دراسي متقن بعناية وكفاية تامة بما يضمن تحقيقا تاما لتلك الأهداف على اختلافها معرفية كانت أو وجدانية أو مهارية، سيستلزم الأمر بعدئذ انتقاء الطرائق والأساليب والآليات المناسبة لتنفيذ تلك الأهداف، ويورد الباحثون في مجال التربية وتعليم اللغات أن الطرائق والأساليب التدريسية تتنوع بتنوع الموضوعات والمواد وتنوع أيضا تبعا لاختلاف الأهداف المرجوة منها، فتتخذ من الإلقاء، والاستقصاء، والاستقراء، وحل المشكلات، والمناقشة، واستخدام الأحداث الجارية، والأسئلة الصفية، وربط تدريس الموضوعات بما يناسبها من موضوعات آخر أساليب في معالجة مختلف المواد التعليمية، ناهيك عن الاستخدام الفاعل لوسائل التعليم وتقنياته بما يتناسب مع طبيعة الموضوعات وأهداف تدريسها على نحو: استخدام الخرائط، والأطالس، والمجسمات، والصور، والأفلام، والتمثيلات الحقيقية، والمسرح، ناهيك عن الاستعانة بالوسائل الحديثة كالحواسيب، والبرامج الرقمية، والشبكات العالمية للمعلومات، وكل ما يمكن أن يتاح في نطاق المؤسسة التعليمية من وسائل تسهم بشكل ما في جعل العملية التعليمية أكثر متعة وأعلى فائدة.

يضاف إلى كل ما أسلفنا فإن نجاح العملية التعليمية منوط بحسن اختيار الآليات المناسبة والمتنوعة للتقويم بما تتناسب مع طبيعة أهداف تدريس تلك المواد، كما يفترض أن تغطي فترات زمنية متفرقة للحكم على مدى تحقيق أهداف تدريس المادة للطلبة المتعلمين. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2010، ص 193، 194، عفت مصطفى الطناوي، 2013، ص 81، 106)

ويورد الباحثون في هذا السياق أنه على الرغم من أهمية التخطيط (اليومي أو الشهري أو السنوي) للمعلم أثناء التدريس وضرورة وضع خطط محددة يسير على هديها، إلا أن هذا كله لا يعني بحال من الأحوال وضع مجموعة من القواعد والقيود الصارمة التي يلتزم المعلم بها حرفياً مما يعطل عمل الإبداع لديه، بل هي مجرد دليل عملي يتضمن حمل النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المعلم وطلبته من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، وعلى هذا يؤكد الباحثون أن عملية التخطيط للتدريس اليومية تكمن في عدة أهداف منها:

- تساعد المعلم على اكتساب مزيد من الثقة بنفسه وثقة طلبته به، وعلى تجاوز الشعور بالقلق خلال الأداء التعليمي.

- إن التخطيط اليومي للدروس يتيح للمعلم فرصة السير وفق خطوات إجراءات وفعاليات مخطط لها، مما يسهل عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة من جهة، ومما يحمي المعلم من الارتجال والعشوائية في المواقف التعليمية من جهة ثانية.

- تعين المعلم في التعرف على الطرائق والأساليب ووسائل التعليم وتقنياته المؤدية إلى الاقتصاد في الجهد والوقت والتقليل من المحاولات الخاطئة.

- تعد سجلاً مكتوباً يرجع المعلم إليه مرة ومرة لتذكر النقاط التي يجب تغطيتها والمراحل التي يجب أن يقطعها، وتقويم ما تم تغطيته.

- تعد معبناً للمعلم في تنمية روح النقد لديه لمراجعة خطته التدريسية بعد تنفيذها في الصف، ومن هذا المنطلق سيعكف المعلم على مراجعة ما تم انجازه فعلياً، وفيما إذا كانت هناك عوائق ومشكلات تستحق العلاج والتصحيح. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2010، ص 198، 199، عفت مصطفى الطناوي، 2013، ص 35، 36)

ومما سبق ذكره فإن المعلم ملزم بالاعتماد على خطط دقيقة ومدرسة يومية كانت أو أسبوعية أو شهرية أو سنوية، فالخطة اليومية للدرس مثلاً ستتطلب لا محالة انتقاء الطرائق

والأساليب التدريسية التي ستستخدم لمعالجة الموضوع بدقة وإيجاز بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة، وهو بالتالي سيشير سلفا إلى الطرائق والوسائل التي يتوقع أن يستخدمها في أثناء سير الدروس وأن يحدد أيضا الأنشطة وآليات التقويم، فكل ذلك يشكل منظومة متداخلة ومتكاملة.

ومن المهم في هذا السياق البحثي أن نشير إلى أن المعلم في سعيه لبلوغ أهداف التعليمية لا يسلك مسلكا واحدا ولا يتخذ طريقة وأسلوبا واحدا، بل إنه يلجأ إلى أساليب وطرائق تدريسية مختلفة بما يتلاءم مع طبيعة الأهداف والمعرفة ومستوى المتعلمين والظروف المحيطة بالعملية التعليمية (كنوع المدرسة وطبيعة البرامج والوقت المخصص للدرس وعدد المتعلمين ومدى توفر الإمكانيات المساعدة ووسائل التعليم...)، ومنه سيستوجب الأمر من المعلم وهو يختار طرائقه وأساليبه أن يراعي عددا من الأمور المهمة منها:

- طبيعة الدروس: وفيما إذا كان المحتوى يقبل الجدل والمناقشات والحوار وإبداء الرأي ليعمد المعلم حينها لاستخدام الطرائق الحوارية والأسئلة المثيرة للتفكير، أما إن كان الدرس مشكلة تتطلب حلا فلا أجدى من استخدام طريقة حل المشكلات، وإن كان الدرس يتطلب تقديم مجموعة من الحقائق والمعلومات فلا ضير في استخدام الإلقاء والتلقين والشرح.

- طبيعة الأهداف: فهي كثيرا ما تحدد اختيار أنماط التعلم وطرائقه ووسائله بما يضمن تحققها جيدا وتاما لها: (مفاهيم ونظريات يجب أن تستوعب، واتجاهات وميول وقيم ومهارات ينبغي أن تنمي)، ومن ههنا ستختلف الطرائق بحسب الأهداف المنشودة على نحو: (المناقشة، وحل المشكلات، الاستقصاء، المحاضرة، كتابة التقارير، توجيه الأسئلة الصفية، تشجيع التعلم الذاتي للطلبة، الربط بالقضايا المعاصرة، الأعمال الميدانية...) وغيرها من الأنشطة والمواقف التعليمية التي تهيئ فرصا للتعلم والنمو الشامل للمتعلمين.

- مدى توافر الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، مما يضيف على العملية التعليمية نشاطا وحيوية.

- طبيعة البرامج والمحتويات ذاتها من حيث سعة التفاصيل لموضوعاتها ومدى تناسبها مع الوقت المخصص لها من جهة، ومدى توافقها مع الأحداث الاجتماعية وطبيعة المجتمع نفسه وواقع المتعلم والمشكلات المحيطة به من جهة ثانية.

- كفايات المعلم نفسه في استخدام الطرائق والوسائل المختلفة للتعليم، وقدراته في تكييف الطرائق والوسائل بحسب المستجدات والظروف والمواقف التعليمية. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2010، ص 205، 208)

ومن المهم في كل ما سبق أن تستتبع عمليات التعليم بعمليات التقويم العام والمتخصص من البداية إلى النهاية، تقويم أولي (تشخيصي) يحدد المستويات الحقيقية للمتعلمين، كيما تتخذ الطرائق والوسائل ومستويات التعليم المناسبة لهم بما يحقق بلوغ الأهداف العامة والنوعية، وتقويم تكويني بنائي مستمر يواكب العملية التعليمية في جميع مراحلها لبناء التعلمات وتفكيك العملية التعليمية إلى جزئيات يتم استيعابها تدريجياً، وتقويم ختامي يقيس درجة استيعاب المتعلم ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة سلفاً، واتخاذ الإجراءات المناسب في حقه.

3. إصلاح اللغة من أولويات التخطيط.

قد يكون استعمال مصطلح الإصلاح في مجال اللغة أمراً غير مألوف بالنظر إلى أننا تعودنا ربما سماعه في حقول معرفية أخراة تقنية وهندسية وهلم جرا، لكن استعماله ههنا هو استعمال من سبيل الاستعارة للتشابه الحاصل الذي يحدث في محاولتنا لمعالجة مختلف المشكلات التي تعترض اللغة في سبيل تحقيق غاياتها من التعلم والتعليم وأداء المهمات المنوطة بها والأدوار التي يفترض أن تؤديها بشكل فاعل ويسير في قضاء حوائج الناس وتيسير أمور حياتهم.

وقد كنا في معرض سالف قد حددنا التخطيط اللغوي بأنه: تدخل مقصود من قبل جهات معينة (رسمية وغير رسمية) على مستوى اللغة للتعديل في بنائها (الصوتية، أو الصرفية، أو التركيبية، أو المعجمية أو الأسلوبية) بما يتلاءم مع الأوضاع والحاجات والمستجدات الحاصلة في جميع مناحي الحياة، كما قد يكون تدخلا هادفا للتغيير في الوضعية الاجتماعية للغة وذلك باختيار لغة محددة من اللغات العالمية أو اللغات المحلية لتكون اللغة الرسمية للبلاد، فيكون بها الخطاب الرسمي وتكتب بها الصحف والمجلات وتقدم بها الأخبار وتتم بها عمليات التعلم والتعليم، أما خلافها فتبقى مستعملة في نطاق محدد فحسب.

وكما جاء عن "روبن" (Rubin) فإن التخطيط اللغوي: "تغيير متعمد في اللغة، أي أنه تغيير في بنية اللغة وأصواتها أو في وظائفها أو في كليهما، وذلك كما تقترح منظمات تم إنشاؤها لهذا الغرض، وبالتالي فالتخطيط اللغوي يتمحور حول إيجاد حلول للمشكلات اللغوية ويتصف

بصياغة وتقييم البدائل لحل مشكلات اللغة وتوفير أفضل الخيارات المحتملة وأكثرها فاعلية". (روبيرت ل كوبر، 2006، ص 69)

بيد أن تلك اللغة التي تختار بالعادة لتكون لغة وطنية ورسمية كثيرا ما تكون في حاجة إلى كثير أو قليل من التعديلات والإصلاح كيما تواكب مستحدثات الأمور وكيما تواءم الوضع الجديد لها، وتوكل مثل هاته المهمات بالعادة للمجامع اللغوية واللجان المتخصصة بتطوير اللغة ومعييرتها وتنميتها وتقديم كافة المقترحات المتعلقة بإصلاح اللغة وضبط معاييرها. (روبيرت ل كوبر، 2006، ص 68)

والحق أن تغاير الأحداث العالمية سياسية كانت أو اقتصادية أو علمية وثقافية فرضت على اللغات ضرورة السعي وراء هذا التغير كيلا يفوتها الركب وتغدو في عداد اللغات الميتة وأشباهها، ويورد "روبيرت ل كوبر" في هذا السياق أن المصطلح الجديد المستعمل في هذا الصدد هو (تحديث اللغة وترقيتها)، ويشير إلى أن هذا المصطلح واحد من المعايير التي اقترحها "فرجسون" لترقية اللغة وتطويرها وجعلها وسيلة مناسبة لتداول الموضوعات الجديدة وأساليب الخطاب المبتكرة، وهو يرى أن التحديث والتطوير سيشمل "استعمال اللغة لأداء وظائف جديدة وللتعبير عن مفاهيم وأفكار لم تكن متداولة من قبل، يتم توسيع دلالات التراكيب والمفردات المتاحة أو ابتكار مفردات وتراكيب جديدة من أجل الوفاء بالمتطلبات الجديدة، ومن الجدير بالذكر أن هذه العملية غير مقتصرة على لغات المجتمعات والشعوب النامية بل تحدث أيضا في لغات المجتمعات والشعوب المتقدمة". (روبيرت ل كوبر، 2006، ص 167، 168)

إن التخطيط لتعليم اللغات لأهلها أو لغيرهم ممن يرومون تعلمها كلفة أجنبية في الحقيقة هو بحاجة ماسة إلى الإفادة من كل ما تتيحه الأبحاث والدراسات العلمية في سبيل تيسير التعليم لبلوغ الأهداف المنشودة بكفاءة تامة.

إصلاحات اللغة تشمل التحسين في طرائق رسمها وكتابتها بالتخلص من كل ألوان اللبس والشذوذ في القواعد الإملائية بالوصول إلى قواعد موحدة وثابتة نسبيا، وإصلاحات على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي بضبط القواعد والقوانين التي يحتكم إليها أثناء النطق والتركيب والاستعمال والتداول في السياقات والاستعمالات المختلفة مع توحيد المصطلحات وضبطها واختيار الأسهل والأنسب منها، يضاف إلى كل ما أسلفنا الحرص الجيد أثناء عمليات التعلم والتعليم على الاختيار الأمثل للأنماط اللغوية المناسبة والملائمة للأهداف المسطرة، ولا ضير

في الاستفادة من كل ما تتيحه النظريات اللسانية والنفسية والتربوية في ذلك كمنظريّة تحديد المستوى التي قدمها العالم الإنجليزي "هنري سويت" (Henry Sweet).

إننا في الحقيقة وانطلاقاً من التحديد الذي أورده "كوردر" للسانيات التطبيقية من كونها: "استخدام ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل علي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه" (عبده الراجحي، 2012، ص 17، 18)، فإننا في مسيس الحاجة إلى إعادة النظر في كثير من شؤون اللغة من أجل تحسين كفاية برامج وأساليب تدريسها للمتعلّمين من أهلها أو ممن يرومون تعلمها كلغة أجنبية للوصول إلى أعلى الكفايات بأحسن السبل وأيسرها.

خاتمة: في ختام الموضوع يمكن أن نقف على النقاط الآتية:

- إن التخطيط هو تدخل مقصود من جهات محددة على مستوى اللغة للتغيير في متنها أو للتغيير في وضعها لتضطلع بأدوات جديدة توافقاً مع تغيرات الظروف.
- يسبق التخطيط اللغوي جملة من القرارات السياسية الجادة التي تحميه وتضمن تطبيقه.
- يسبق التخطيط اللغوي عادة بتحديد دقيق للأهداف والحاجات.
- يستتبع التخطيط اللغوي باختيار جيد للمحتويات والأنماط اللغوية المناسبة للتعليم.
- عمدت الجزائر كغيرها من الدول الحديثة الاستقلال على تبني سياسات لغوية هادفة للتغيير في الوضع اللغوي السائد وتحسين مستوى التعليم مرة فمرة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.
- إن النظام التربوي والتعليمي للدول بحاجة إلى تقويم دائم لتحسين كفاءاته وإصلاح ثغراته.

المراجع:

1. الكتب
- أبو العز عادل سلامة، 2008، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- بلعيد صالح، 2000، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر.
- تازروتي حفيظة، 2003، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، الجزائر.

- جاس سوزان م، لاري سلينكر، 2008، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، نشر مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، ط1.
- حثروبي محمد الصالح، 2002، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2002.
- الراجحي عبده، 2012، اللغة وعلوم المجتمع، دار الصحابة للتراث للنشر والتوزيع، طنطا، مصر.
- رشدي أحمد طعيمة، 2000، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ط2.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد عبد الحميد مناع، 2001، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة.
- روبرت ل كوبر، 2006، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة أبو بكر الأسود، الناشر مجلس الثقافة العام، سرت، ليبيا.
- زكريا ميشال، 1985، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للنشر والدراسات، بيروت.
- الطناوي عفت مصطفى، 2013، التدريس الفعال، تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته - تقويمه، دار المسيرة، الأردن، ط3.
- عزيز إبراهيم مجدي، 2000، تطوير التعليم في عصر العولمة، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- العسكر عبد العزيز بن عبد الرحمان وآخرون، 1431هـ، التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة، الإدارة العامة للتخطيط والسياسات، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- عطا محمد إبراهيم، 2006، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، ط2.
- عيساني عبد المجيد، 2010، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1.
- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، 2010، المدخل إلى التدريس، مكتبة الشروق، عمان، الأردن.

- محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، 1413هـ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مذكور علي أحمد، 2007، تعليم الكبار والتعليم المستمر "النظرية والتطبيق"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1.
- منصور عبد الحق، 2000، أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- منصور عبد الحق، 1995، قراءات في المناهج التربوية، مطبعة عمارقرفي باتنة الجزائر، ط 1.
- وزارة التربية الوطنية : دروس في التربية وعلم النفس، 1973-1974، المطبعة الشعبية للجيش، الجزائر.
- 2. المجلات والدوريات:
- نعمان بوقرة، 2001، "إشكالية تدريس مادة المدارس اللسانية"، مجلة التواصل، العدد 8، جوان 2001، جامعة عنابة، الجزائر.