المناهج التّربويّة في تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقتها باللّسانيات

Educational curricula in arabic language didactics And its relationship to linguistics

أنفال أم السّعد زغاد* عزالدين هبيرة

مؤسسة الانتماء (الجزائر) مؤسسة الانتماء (الجزائر)

fullaan8@gmail.com habira2010@gmail.com

مخبر الدّراسات التّراثيّة

تاريخ الإرسال: 2023/04/28	تاريخ التقييم: 2023/07/21	تاريخ القبول: 2023/12/30

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة مفهوم المنهاج القديم والحديث والوقوف على الفرق بينهما كما يسعى للكشف عن علاقة منهاج اللغة العربية باللسانيّات.

توصّلت هذه الورقة البحثيّة إلى أنّ المنهاج هو كلّ ما تتضمنه التّربيّة، ولكي يحقّق كفاءته الختاميّة على المدى القريب أو البعيد، ينبغي أن يرتكز على أسس اجتماعيّة ونفسيّة ودينيّة وتربويّة...،كما استثمر مصمّمو مناهج اللّغة العربيّة نتائج النّظريات اللّسانيّة وطبّقوها في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ من حيث المقرّر والطرائق والأنشطة الدّيداكتيكيّة وقد أطلق على هذا العلم البينيّ اللّسانيّات التّعليميّة.

كلمات مفتاحية: المنهاج التّربويّ.، التّعليميّة.، المقرّر.، البرنامج.،اللّسانيّات.

Abstract

This research aims to determine the concept of the ancient and modern curricula and identify the difference between them, and seeking to reveal the relationship of the curriculum Arabic language with linguistics.

The current research paper concluded that the curriculum is all what education contains, and to achieve its final effectiveness on both the medium term and the long-term, it has to be based on social, psychological, religious and

educational foundations... As the designers of the curricula of Arabic language have invested the results of the linguistic theories and applied them in the learning process, in terms of courses, methods and didactical activities. This relationship led to the emergence of a new interdisciplinary science, called Educational Linguistics.

Keywords: **EducationalCurriculum; Didactics; Course; Program; Linguistics.**

*المؤلف المراسل:

1. مقدمة:

يعدّ تطوّر الميدان التّربويّ لأمّة من الأمم الدّعامة الأساسيّة لتحسين وتعضيد مختلف ميادينها السّياسّة ، والاقتصاديّة ، والاجتماعيّة...، لأنّ التّربيّة سنام الأمم إمّا أن ترقى أو تهوي بها. حيث تسعى المنظومة التّربويّة إلى تحقيق أهدافها العامّة والخاصّة؛ إعداد ناشئة إعدادا علميّا تفيد مجتمعها وتنهض به، ولا يتحقّق ذلك إلّا بالاستناد على أسس تربويّة، ونفسيّة، واجتماعيّة.

وكون المنهاج الرّكيزة الّتي يقوم عليه النّظام التّربويّ، وهو مرآة عاكسة لثقافة وجوهر المجتمع، بات لزاما على القائمين بشؤون التّربيّة تقويمه للإسفار عن ثغراته والقيام بالإصلاحات التّربويّة حتّى يتمّ إخضاعه للمستجدّات، وليواكب التّطوّر التّكنولوجي.

جاءت هذه الورقة البحثيّة للإجابة عن الإشكالية الآتيّة:

- ما علاقة مناهج اللّغة العربيّة باللّسانيّات؟

وتندرج مجموعة من الأسئلة الفرعية تحت هذا التساؤل الجوهري نحصرها في:

- ما هو المنهاج التربوي ؟
- ما هي أسس المنهاج الحديث ومكوّناته؟

وبالنّسبة لفرضيّات البحث نصيغها فيما يلي:

- منهاج اللغة العربية في الطور الابتدائي يستند على معارف لسانية

- تحقيق الأهداف التربوية يتوقّف على مراعاة مجموعة من الأسس عند بناء المناهج.
- مساهمة اللسانيات في تطوير تعليمية اللّغات

يسعى البحث للتّعريف بالمنهاج التّربويّ ، وإعطاء صورة له انطلاقا من إبراز أوجه التّشابه والاختلاف بين مفهومه القديم والحديث، والأسباب الّتي أدّت إلى تشييد منهج جديد وحديث، كما يهدف لمعرفة فحوى المنهاج ، وما يرتكز عليه ويؤخذ بمحمل الجديّة أثناء معماريّته، وكذا الوقوف على التّوأمة بين اللّسانيّات والتّعليميّة من حيث الجانب الإجرائيّ لإعداد مناهج الطّور الابتدائي.

2. مفهوم المنهاج:

عرّف ابن منظور (ت711) في كتابه لسان العرب المنهاج تحت الجذر الاشتقاقيّ (ن.ه .ج) بمعنى " طَرِيقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ وَاضِحٌ، وَهُوَ النَّهْجُ (...) وَمَنْهَجُ الطَّرِيقِ: وَضَحُهُ. وَالمِنْهَاجُ: كَالمَنْهَجِ. (...)وَالمِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الوَاضِحُ.وَالنَّهْجُ: الطَّرِيقُ المُسْتَقِيمُ (ابن منظور، د.ت، الصفحات 4554-4555)وقد جاء بالمعنى نفسه في معجم الوسيط" نَهَجَ الطَّرِيقَ: بَيَّنَهُ. وَ-سَلَكَهُ . أَنْهَجَ الطَّرِيقَ: وَضُحَ وَاسْتَبَانَ(...) وَالمِنْهَاجُ: الطَّرِيقُ الوَاضِحُ؛ وَفِي التَّنْزِيلِ العَزِيزِ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾سورة المائدة الآية 48"(مجمع اللغة العربية، 2008، صفحة 957).اتّفقت التّعريفات اللّغويّة السّابقة على أنّ المنهاج؛ هو المسلك والطّريق الواضح والبيّن.

وفي المجال الاصطلاحيّ، عُرّف المنهاج من زوايا مختلفة إذ اعتبر مجموعة المواد الدّراسة الّتي تُقرّر لتدريس صفّ ما (ينظر:أبو عمشة، 2015)، وهناك اتّجاه آخر وقف على أنّه الأهداف المراد تحقيقها في نهاية عملية التعلم والتعليم"يتألّف فقط من مجموعة من نواتج التّعلم" (المرجع نفسه، 2015) ، وقد حدّد البعض الآخر من التربويين أ نّ المنهاج نظام فرعيّ يعني كلّ ما تتضمّنه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من محتوى وطرائق التّدريس، والتّقويم (ينظر: سليماني، 2011، الصفحات 22-23).

يفسّر التباين في دلالة المصطلح في التّعريفات السابقة بتطوره نتيجة تحيينه من فترة إلى أخرى ليساير العصر، وذلك بعد إجراء عمليّات التّقويم التربويّ.

3. مفهوم التربيّة:

إن الأصل في كلمة التربية المشتقة من الفعل: ربا، يربو الزّيادة والنّمو (ينظر:نمر أبو شهاب، 2017) وعرّفت في معجم الوسيط تحت الفعل ربّ بمعنى " رَبَّ الوَلَدُ- ربّا: وَلِيَه وَتَعَهَّدَهُ بِمَا يُغَذِّيهِ وَيُنَمِّيهِ وَيُؤَدِّبُه" (مجمع اللغة العربية، 2008).

تشترك التعريفات اللّغويّة في أنّ التربية هي تنمية الطفل، إلّا أنّ التعريف الثاني أسفر على كيفيّة تحقيقها؛ وذلك بالتّكفّل به من نواحي عديدة المأكل، والمشرب، وتقديم الرّعاية الصّحيّة، ويتعدّى ذلك إلى غرس القيّم الأخلاقيّة فيه.

أمّا اصطلاحا يعرّفها عبد الواحد علواني " عملية شاملة تتناول الإنسان جسمه،ونفسه، وعقله، وعاطفته، وسلوكه، وشخصيته، مواقعه، ومفاهيمه" (كتفي، 2021)،ويرى دوركايم أنّ التربية " تكوين الطّفل تكوينا اجتماعيا"(المرجع نفسه).

التربية ظاهرة اجتماعية لا تخرج عن نطاق المجتمع، وهي إعداد الفرد وتكوينه تكوينا جسميا، وعقليّا، وانفعاليا، وترسيخ فيه مجموعة من الخبرات والعادات.

وفي الميدان الدّيداكتيكيّ "بمعناها العام تتضمن المهنة التي يقوم بها المربي لتنشئة الصغار، وتنميتهم بالزّيادة والتّطوير والتحسين، وبمعناها الخاص تتضمّن جهود المعلّمين في التّعليم وجهود المتعلّمين في التّعلّم" (الحاوري محمد عبد الله، 2016، صفحة 13) حُصرت في الفعل التّعليميّ في جهدين أوّلهما كلّ ما يبذله المعلّم في العمليّة التّعليميّة تقديم المعارف،والخبرات لتطوير مهارات المتعلّمين، وتحسين مستواهم،وثانيهما تتمثّل في جهود المتعلّمين أثناء عمليّة التّعلّم كالبحث، والتّحضير لتنمية قدراتهم.

4. مفهوم المنهاج التّربويّ:

1.4. المنهاج التّربويّ التقليدي:

تعدّدت المفاهيم المسندة إلى المنهاج بمفهومه الكلاسيكيّ؛ إذ اعتبر" كل الخبرات المخطّطة الّتي تقدّمها المدرسة من خلال عمليّة التّدريس" (بوديبة، الكتاب السنوي 2000،

2000، صفحة 207)بمعنيقتصر في الفعل التّعليميّ على تقديم المعرفة لا غير، وبمفهوم آخر" مجموعة المواد الدّراسّية أو المقرّرات الّتي يدرسها التلاميذ" (المرجع نفسه ، صفحة 207)كان يُنظر للمنهاج في القديم على أنّه مجموعة المحتويات، والمواد الدّراسيّة المقرّرة لصفّ ما.إذن المنهاج التّقليديّ هو البرنامج أو المقرّر، والملاحظ ممّا سبق أنّ الّتعريف الثّانيّ أقرب إلى المعنى المرجو من المنهاج.وقد تعرّض المنهاج التّقليدي إلى انتقادات أهمّها:

- عدم تطبيق مبدأ البيداغوجية الفارقيّة " لا تراعى الفروق الفرديّة لأنّ المواد الدّراسيّة تطبق على الجميع"(داود، 2016، صفحة 18)
- المنهاج القديم لا يحقّق التّنميّة الشّاملة للمتعلّم،يقف على الجانب المعرفي فقط وإهماله " للجوانب النّفسيّة، والوجدانيّة، والفكريّة، بمعناها الشّامل"(يوسف، 2012، صفحة 14)
- المدرسة ليست لها صلة بالحياة الاجتماعيّة للمتعلّمين(ينظر: المرجع نفسه، صفحة 15)

وقد وردت سلبيّات أخرى للمنهاج التّقليدي تبلورت في بحوث المربّين (الكسباني، 2010، صفحة 30)

1. المعلم والكتاب المدرسي هما المصدران الرّئيسيان للتّعلّم
2. كثرة عدد المواد الدّراسية وتضخّم حجمها

تركيز وظيفة المادّة الدّراسيّة من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ على النجاح في الامتحانات.

2.4. المنهاج التربوي الحديث:

تخلّى أبناء القطاع التّربويّ عن المنهاج الكلاسيكيّ بعد التّطبيق الميدانيّ له وتقويمه وتمحيصه، نظرا للنّقائص والفجوات التي يشهدها من جهة، ولعوامل أخرى من جهة ثانيّة؛ كالتّطوّر التّكنولوجيّ،وبروز نظريّات التّعلّم وشيوعها؛إذ إنّ مصطلح التّعلم أضحى منوطا بالجانب السّيكولوجي كالنّمو الجسميّ والعقليّ والانفعاليّ للمتعلم (ينظر:شحاتة، 2003، صفحة 17).وهذه الدّواعي والإصلاحات التّربويّة قادت لبروز منهاج حديث يقصد به" مجموعة الخبرات التّربويّة الثقافيّة الاجتماعيّة، الرّياضيّة والفنيّة، الّتي تهيئها المدرسة

للتّلميذ داخل حدودها أو خارجها قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي،وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التّربويّة" (بوديبة، المرجع السابق، صفحة 207)فالمنهاج هو مجوعة الخبرات والمعارف الّتي تسهر على تقديمها المدرسة من أجل تحقيق أهدافها المسطّرة المتمثّلة؛ في نموّ المتعلّم من مختلف النّواحي المعرفيّة والنّفسيّة والوجدانيّة، والحسّ- حركيّة....

وقد ذهب صلاح عبد الحميد إلى أنّه" بناء نظامي يتكوّن من عناصر، وله مدخلات وتتممن خلاله عمليات تنتهي إلى مخرجات تتمثّل في المتعلّمين الذّين نعدهم بمستوى معين لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، والتكيّف مع واقع الحياة ومستجدّاتها المتنوعة" (مصطفى، 2000، صفحة 11)؛ يمكننا اعتبار المنهاج منزلا ذا عدّة طوابق، كلّ طابق يوحي إلى مكوّن من مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، هذا الأخير هدفه الحصول على مخرجات تكون في خدمة ذاتهم ومجتمعهم.

إنّ مفهوم المنهاج اصطلاحا لم يختلف عن معناه اللّغويّ؛ فهو الطّريق الّذي يُسلك لتحقيق الأهداف المتوخاة، وهذا المضمار لم يعد ينضوي على تقديم وتلقين المعرفة بالإجبار للمتعلم، ويطلب منه إعادة البضاعة وقت الحاجة، ل يوسّع دائرته ليشمل الجوانب النفسيّة،والاجتماعيّة،لأنّها من العوامل الّتي تدفع بالمتعلم إلى اكتساب الخبرات، وتطبيقها في الواقع، وعليه فإنّ المنهاج الحديث منهج تطبيقيّ لا تنظيريّ. ورغم الإصلاحات الكبرى الّتي شهدها المنهاج لا يزال أثر المنهاج التّقليدي متمظهرا فيه كحشو المقرّرات، وكثرة المواد التعليميّة، والاعتماد على طريقة التلقين التقليديّة.

واكب المنهاج المدرسي تطوّرات كثيرة جعلت المنهاج التربوي الحديث يشهد تحوّلا يتمثّل في تسليطه للضّوء على المتعلّم بدلا من المعرفة، إذ يهدف إلى جعله قطب الرّحى؛محور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، وهذا الاهتمام لا يثنيه عن بقيّة عناصره، إذ يهدف أيضا إلى اضطلاع المعلّم بمسؤولياته اتّجاه المتعلّمين؛ بالسّهر على المراقبة والإرشاد، وإلى تبسيط المعارف وإقرارها بحسب مستوى وقدرات المتعلّمين، أظف إلى ذلك "تشجيع

إندماج المفاهيم والأدوات المعرفيّة الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف"(مديرية التعليم، 2003، صفحة 5).

وتتبلور أهميّة المنهاج التّربويّ الحديث في كونه يجعل المعلّم على دراية بالأهداف المرتجاة على المدى القريب والبعيد، ويساعده على اختيار الطّرائق والوسائل المناسبة لكلّ صفّ دراسيّ، كما يعمل على تنميّة مهارات وميولات المتعلّمين وغرس مجموعة من القيّم الاجتماعيّة والأخلاقيّة فيهم للنهوض بمجتمعهم (ينظر:سلامة، 2017، صفحة 9)وممّا لا يفوتنا ذكره أنّ المجتمعات الرّائدة تسعى لتطوير مناهجها بطريقة ديناميكيّة، ليكون لها السّبق في مختلف المجالات السياسية، والاقتصادية...

5. أسس بناء المنهاج الحديث:

تبنى مناهج اللّغة العربيّة للنّاطقين بها وفق مرتكزات عديدة تعدّ المنطلق لبناء أيّ منهج كان، وهيّ:

1.5 الأساس الفلسفيّ والمعرفيّ:

ترتبط الفلسفة بالميدان الدّيداكتيكيّ ارتباطا وثيقا، فهي تعدّ مرجعا لتحديد أهداف المناهج بمكوّناته، نظرا لكون فلسفة الإنسان وتصوّراته، وأفكاره، بعدا نظريّا يتجسّد في الميدان التّربويّ (ينظر:عبابة، 2017، صفحة 17)كما وجب أن توضع وتصمّم الخبرات والمفاهيم، والمعارف بطريقة مناسبة للفئة العمريّة وقدرات المتعلّمين،وتراعي الهوّة بينهم حتّى تحقّق الأهداف المرجوّة. وذلك عن طريق التّنوع في تقديم الخبرات والمعلومات، وطرائق التّقويم(ينظر:محمود، 2008، صفحة 42)

2.5 الأساس الاجتماعي والديني:

ينبغي في هذا الأساس أن يُراعي الخبراء العادات والتّقاليد،والمبادئ والقيّم الّتي تسود المجتمع الّذي صمّمنا لأجله المنهاج (المرجع نفسه، صفحة 43)وكذا القيّم الأخلاقيّة الّتي قام عليها؛من غير المعقول أنّ المجتمع مسلم، والّنصوص المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة تتحدّث عن الخمر ومنافعه؛ هذا يعدّ مخالفا لثقافة ودين المجتمع.

والملاحظ أنّ محتويات اللّغة العربيّة لا تخرج عن إطار ما يعيشه المتعلّم في مجتمعه (وضعيّات دالّة)، أضف إلى ذلك تعدّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة بما تحمله من موارد بشريّة الّتي يمكن اعتبارها مادّة خام لقيام المجتمع.

3.5 الأساس النّفسي:

استمدّ منهاج اللّغة العربيّة مبادئه وقضاياه من علم النّفس عموما، والنّظريّات اللّسانيّة على وجه أخص،ويقصد بالأساس النّفسيّ؛ المرتكزات الّتي تأخذ بالاعتبار ميولات،وحاجات المتعلمين ،واستعدادهم للتّعلّم (ينظر:المرسي، 2011)هذا ما أكّده"ثورندايكThorndike"في نظريته المحاولة والخطأ، حيث توصّل إلى قانون الاستعداد الّذي يرمي إلى أنّ العلاقة بين المثير والاستجابة تقوى باستعداد المتعلّم ودافعيته نحو التّعلّم.

6. مكوّنات المنهاج الحديث:

يعدّ المنهاج الأداة التي تستند عليه التربية في تحقيق أهدافها، وهو لا يقلّ أهميّة عن الأقطاب الثّلاثة للدّيداكتيك بل يؤثر فيها تأثيرا مباشرا من خلال الدور الذي يؤديه؛ تطوير كفايات المعلّمين، وتحسين أداء المتعلّمين، وتكييف المعرفة وفق ما يخدم عمليّة التعلّم،ويشمل المنهاج الحديث عناصر أخرى نحدّدها في:

1.6 الأهداف:

إنّ الهدف هو ما نريد الوصول إليه، وصياغته ترتبط بالمتعلّم من مختلف جوانبه المعرفيّة والوجدانيّة والحسّيّة الحركيّة،وهو وصف للسّلوك الّذي نريد أن يكون قابلا للملاحظة والقيّاس في الفعل التّعليميّ (ينظر:طعيمة، 2004، صفحة 29)إنّ أوّل ما يخمّن فيه مصمّمو المناهج قبل بنائها تسطيرهم للهدف التّربويّ، وعادة تصاغ من الأسس الفلسفيّة والدّينيّة، والنّفسيّة والاجتماعيّة، والمعرفيّة، كما تجدر بنا الإشارة إلى أنّ الأهداف هي منطلق بقيّة مكوّنات المنهاج؛ بمعنى يحدّد الهدف في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة أثناء اختيار محتوى مادة معرفيّة ما، وإتباع طريقة معيّنة دون الأخرى، وعند

انتقاء هذا النّشاط بدلا من غيره. وهي أنواع منها الغايات، والمرامي، والأهداف العامّة والخاصّة والإجرائيّة.

2.6 المحتوى:

بعد تحديد الأهداف يباشر الخبراء في اختيار المحتوى وتنظيمه؛ ويقصد بالمحتوى مجموعة من المعلومات المقرّرة لصفّ ما، يشرف على تقديمها المعلّم لتحقيق النّمو الشّامل للمتعلّم(ينظر:المرجع نفسه، صفحة 31) وينبغي أن يكون المحتوى متسلسلا بطريقة منطقيّة، ومتكاملا بحيث كلّ معلومة تكمّل الأخرى حتّى يسهل على المتعلّم استيعابها.

3.6 الطرائق:

تعدّ الطّريقة ذلك الأسلوب الّذي ينتهجه المعلّم لإيصال المعارف لدى المتعلّمين"وقد تختلف من معلّم إلى معلم وتختلف تبعا للمادّة الدّراسيّة وطبيعة المتعلّم وبيئة التّعلّم ذاتها وكذلك التّجهيزات والإمكانيّات المتاحة" (الهادي، 2012، صفحة 163)؛ إنّ طريقة التّدريس تختلف من معلّم إلى آخر بحسب طبيعة وبيئة التّعلّم؛ فهناك معارف تجعل المعلّم يتّبع طريقة دون غيرها،فإذا كانت طبيعة المعرفة تقوم على الاستنتاج يلجأ إلى طريقة حلّ المشكلات مثلا، وإذا كان الوسط التّربويّ مجهزا يساعد المتعلّم على اختيار طرائق حديثة كالتّعلّم التّعاونيّ، في حين إذا كان يفتقر للإمكانيّات يجد المعلّم نفسه يعتمد على الطّرائق التّقليديّة كالتّلقين.

4.6 الوسائل التّعليميّة:

هي عبارة عن أدوات ديداكتيكيّة تساعد المعلّم على توصيل الخبرات والمفاهيم بيسر،وتمكّن المتعلّم من الفهم والإدراك. وقد صنّفها إدجار ديل "Edgar Dale"في مخروطه الخبرة حسب فعاليتها في توصيل المعرفة؛فجعل قاعدة الهرم للوسائل المحسوسة الّتي تعتمد على الحواس في التّعليم، ثم خصّص وسط الهرم للوسائل الشّبه المحسوسة كالسّينما،والوسائل السّمعيّة المتحرّكة، وقمّة الهرم أطلق عليها بالوسائل المجرّدة وهي

الصّور والرّموز؛يتبادر مدلولها في ذهن المتعلّم بعدما يكون قد اكتسب خبرات عديدة(ينظر:المركز الوطني للوثائق التربوية، 1999، صفحة 61)ويشترط أن تتناسب هذه الوسائل مع مستوى المتعلّمين، كما يجب أن تكون هادفة؛ لها علاقة بالمحتوى المعرفيّ الّذي بصدد تقديمه.

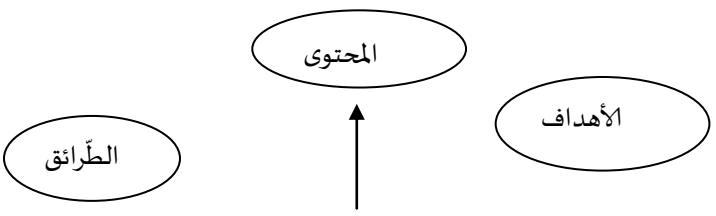
5.6 التّقويم:

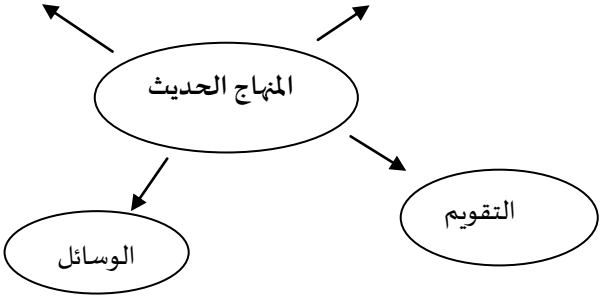
يعدّ التّقويم التّربويّ عنصرا أساسيّا وجزءا لا يتجزّأ من العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة،يستند عليه التّربويّون لتقويم المنهاج وعناصره من أجل الكشف عن مواطن الضّعف لعلاجها، ومواطن القوّة لتعزيزها. والتّقويم هو عمليّة إصدار الحكم واتّخاذ قرار بشأن المنهج ومدخلاته أو مخرجاته البشريّة، والماديّة، والبيداغوجيّة (ينظر:خميس السر، 2016، صفحة 113).

تكمن أهميّة تقويم منهاج اللّغة العربيّة في:

- الكشف عن الصّعوبات الّتي تنبري المتعلّم وتذليلها.
- إعادة النّظر في الطّرائق والوسائل التّربويّة المستخدمة في الفعل التّعليميّ في حالة لم تحقّق الأهداف المسطّرة.
- يربط المؤسّسة بالأسرة؛ يُعلم أولياء الأمور بنتائج أبنائهم ومستواهم الدّراسيّ، ومن ثمّ التّعاون على بلوغ الهدف التّربويّ(ينظر: زاير علي وآخرون، 2014، صفحة 345).
- الكشف عن نقائص المنهج بغية تعديله وتطويره. وتّقويم المنهج يساير الفعل التّعليميّ ويسير معه جنبا إلى جنب؛ بحيث ينجز في بداية، ووسط، ونهاية الفعل التّعليميّ للوصول إلى نتائج ، ومعطيات حقيقيّة يمكن إصدار الحكم على ضوئها.

الشّكل 1: مكوّنات المنهاج الحديث





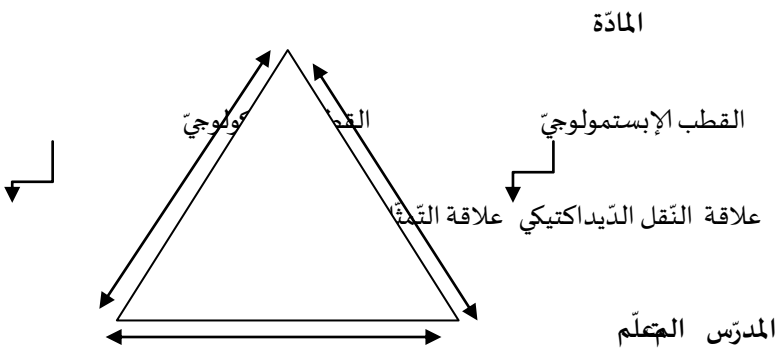
وهذه العناصر لها علاقة ترابطيّة فيما بينها كما أنهاّ تؤثّر وتتأثر ببعضها البعض

7. منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة وعلاقته باللّسانيّات:

1.7 التّعليميّة:

تعدّ التّعليميّة فرعا من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة، وتعني في القديم كلّ ما يوح ى إلى التّثقيف وتبادل المعلومات، وقد تطوّر مفهومها في ق 19ليدلّ على طرائق وتقنيّات التّدريس،كما توسّعت دلالتها لتشمل تهيئة الصّف بتوفير الجوّ الملائم بغية تحقيق الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والحسيّة- الحركيّة (ينظر:التونسي و وشوشة، 2018).والحديث عن التّعليميّة يقودنا الإشارة إلى المثلّث الدّيداكتيكيّ والعلاقة بين عناصره،إذ يعدّ معلما يهتدي به من له علاقة بالميدان التّربويّ. وال شّكل الموالي يوضّح ذلك(طيب، 2018)

الشّكل 2 : العلاقة بين عناصر الفعل الدّيداكتيكيّ



القطب البيداغوجيّ

علاقة التّعاقد الدّيداكتيكيّ

يتكوّن المثّلث الديداكتيكيّ من ثلاثة أقطاب رئيسيّة المتمثّلة في المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة والملاحظ أنّ هذه العناصر تكمّل بعضها البعض نظرا للعلاقات التّفاعليّة الّتي تنتج بينها.

2.7 علاقة منهاج اللّغة العربيّة باللّسانيّات:

استفاد حقل تعليميّة اللّغات من النّتائج الّتي توصّلت إليها المدارس والنّظريّات اللّسانيّة وقد ارتبط بعلم اللّغة التّطبيقي–على وجه التّدقيق-ارتباطا وثيقا، هذا الترابط والتّداخل بين التّخصّصين دفع بالدّارسين اعتبارهما مترادفين أمثال "ماكاي mackey" الّذي قدّم مصطلحا بديلا لعلم اللّغة التّطبيقي يتمثّل في علم تعليم اللّغة (ينظر:الراجحي، 1995، صفحة 10)ويرجع ذلك لوجود نقاط اشتراك بينهما-تمّ استخلاصها-؛اللّسانيّات التّطبيقيّة تسعى للتّوصل إلى حلول المشكلات اللّغويّة كعلم النّفس والاجتماع... وكذلك الدّيداكتيك لا تستقلّ بنفسها عن المجال النّفسي، والاجتماعي كاهتمامها بسلوك المتعلّمين، ومدى اندماجهم، وتكيّفهم اجتماعيا مع أقرانهم. فضلا على أنّ كلهما يجيبان على التّساؤلات العلميّة، والبيداغوجيّة الّتي تواجه معلّم اللّغة؛ماذا نعلّم ؟ وكيف نعلّم؟(ينظر:حساني أحمد، 2009، صفحة 141).

نلتمس في مناهج الجيل الثّاني للطّور الابتدائي أثرا بالغا للمفاهيم اللّسانيّة؛ تقديم الجانب المنطوق عن المكتوب (المرجع نفسه، صفحة 131)؛ هذه الطّفرة الّتي أحدثها دي سوسير (F.desaussure) في منهجه الوصفي كمنحى جديدا، وردا على المنهج التّاريخي المقارن الّذي أولى اهتماما للجانب المكتوب، ولقد عرّف سوسير اللّغة وفق منظور صوتي واعتبرها نظاما من العلامات الصّوتيّة،كما كان لعلمائنا العرب السبق في طرح القضيّة ذاتها في القرن 2هـ أمثال "ابن جني 392هـ" الّذي عرّف اللّغة من منظور صوتيّ،وحصر وظيفتها في التّواصل.

إنّ الأنشطة اللّغويّة المقرّرة في الطّور الأوّل شفويّة بالدّرجة الأولى بهدف جعل المتعلّم متحكّما في النّظام الصّوتيّ للغته، كونه اللّبنة الأولى لتطوير الكفايات اللّغويّة الأخرى، ولقد حصر دليل المعلّم الخاص بالطّور الأوّل هذه الأنشطة في (مديرية التعليم الأساسي، 2016، صفحة 12):

- فهم المنطوق؛ يتعلّق بالاستماع والفهم
- التّعبير الشّفويّ؛ يتعلّق بالملاحظة والتّعبير الشفوي
- التّعبير الشّفوي (المنوّط بالصيّغ)؛ يتعرّف على الصيغ المستهدفة ويوظّفها في وضعيّات تواصليّة دالّة
- ميدان فهم المكتوب؛ يتعلّق بالقراءة

ليأتي التّعبير الكتابي كآخر نشاط يرمي إلى جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوّعة.بعدما يكون قد تعلّم المتعلّم الآليّات، والمهارات النّطقيّة، والسّمعيّة للظّاهرة المبرمجة.

ولو تصفّحنا المحتوى المعرفي للتّراكيب في المرحلة ذاتها، لنجد أنّه لم يتم اختياره اعتباطيا،بل وضع بطريقة محنّكة لتحقيق الأهداف المرتجاة، فأوّل ما يسعى لاكتسابه المتعلم الرّكن الإسنادي بنوعيه (ف+فا) أو (مبتدأ+ خبر)، ثمّ الانتقال إلى المعارف الثانوية أو ما يسمّى بالفضلة، وهي بمثابة المادّة الخام في إيصال الرّسالة التّواصليّة.

والملاحظ –كوننا مطبّقين- يشهد المحتوى المعرفي تدرّجا من الخاص إلى العام،ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل؛ ففي المراحل الأولى من التّعلّم ترتكز على العناصر الأوّليّة والّتي تمثّل أصغر وحدة في النظام اللّغوي(الأصوات) ،لتتدرّج المحتويات إلى المستوى الصّرفي (تكوين كلمات)،ثمّ التّدرّب على كيفية نسج هذه الكلمات لتكوين جمل (المستوى النّحوي)، وصولا إلى أكبر وحدة وهي الفهم (المستوى الدّلالي والمعجمي). الأمر المستوحاة من جهود سوسير أثناء دراسته للّغة، إذ عرّفت اللّسانيّات ذلك العلم الّذي يدرس اللّغة بشكل متكامل وبطريقة تدريجيّة انطلاقا من المستوى الصوتي وصولا إلى الدّلالي مرورا بالمستويين الصرفي والنحوي (بن زروق، 2011، صفحة 7) . وإنّ المنهج الّذي سلكه سوسير في دراسته اللّسانيّة، اتّبعته تعليميّة اللّغات في جمع المعلومات المتعلّقة بالمادّة اللّغويّة(هواري، 2019).

نجد أيضا تعليميّة اللّغات تستند على علم العلامات في مواقف التّعليم والتّعلّم يقول أحمد حسّاني"وعضلات الوجه والجسم تتدخّل أثناء الخطاب لتعزيز الدّلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام" (حساني، صفحة 132)؛اللّجوء إلى الإشارات والإيماءات أثناء شرح المعلّم للتّبسيط، وتوصيل المعلومة للعامّة خاصّة وجود الهوّة بين المتعلّمين.

دأب الخبراء على إصلاح مناهج النّظام التّربوي متأثّرين بذلك ومستندين على تطوّر نظريات علم النفس المنوّطة بتعلّم اللّغة واكتسابها،ولقد تبنّوا المقاربة بالأهداف الّتي تأسّست على النّظريّة السّلوكّية، هذه الأخيرة كان لها باع في بروز مفاهيم ومرتكزات بيداغوجيّة، ومن تطبيقاتها التّربويّة(راهم و وملاوي، 2011):

- أجرأة الأهداف التّعليميّة
- الإشراط باعتباره عمليّة مقرونة بالمثير والاستجابة
- التّعلّم عن طريق المحاولة والخطأ
- التعزيز الإيجابي أو السّلبي تبعا للسّلوك الملاحظ

كما أضحى الهدف التّعلّمي المرجو من عمليّة التعلّم يصبو إلى قياس سوك المتعلّمين، لأنّ التّعلّم حسب هذه النّظرية يركز على سلوك المتعلم وتعديله عن طريق التّعزيز بعيدا عن قدراته العقلية.(ينظر: المرجع نفسه، صفحة 293)

ونظرا للانتقادات والنّقائص الّتي شهدتها النّظريّة السّلوكيّة قامت مدرسة أخرى كرد فعل عنها تتمثّل في الفلسفة البنائيّة الّتي انبثق من أسسها المقاربة بالكفاءات وهي امتدادا للمقاربة بالأهداف، وهذه المعارف لابدّ أن ينتفع منها المتعلّم وتترجم إلى أفعال ملاحظة في الواقع، أي أنّها " استمدّت أصولها من المذهب النّفعي الّذي من روّاده المربّي والفيلسوف جون دوي الّذي يرى أنّ قيمة المعرفة تحدّد بمقدار ما تحقّقه من فائدة ونفع"(بوختالة، 2022). كما تأثّرت تعليميّة اللّغات بنظريّة "تشومسكيchomsky" من حيث اعتمادها على منهج تحليل الأخطاء في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وأصبح الخطأ جزءا من بناء المعرفة لا يعاقب عليه.

انتهجت وزارة التربية الوطنية طرائق جديدة لتطوير مهارة القراءة والكتابة في المراحل الأولى من التعلّم، وذلك بعدما شهدت صعوبات ومستوى متدنيّا للممتحنين في

ذات المجالين،وتوصّلت إلى طريقة تقوم على خلفيّة لسانيّة تدعى بالوعي الصّوتي – الخطّي؛ وهي مزيج بين الطريقة التّحليليّة والتّركيبيّة تولي اهتماما بالغا للمستوى الصّوتي بحيث تنطلق من أكبر وحدة ذات دلالة تحلّلها إلى أصغر وحدة مجرّدة من المعنى بعدما تكون قد درست علاقة الصّوت برمزه ثمّ عزله عن الحرف (ينظر:حداد، 2018، صفحة 5)أي أنّها تطبّق الحصيلة المعرفيّة للمدرسة الوظيفيّة، فالتّحليل مستمد من التّقطيع المزدوج "لأندري مارتيني andré martinet" بمستوييه، وممّا لا يفوتنا ذكره أثناء الممارسة الفعليّة لها يعتمد المطبّق على مجموعة من المهارات منها الاستبدال؛ استبدال فونيم بفونيم آخر، أو ما يسمّى بالسّمة التّمييزيّة للفونيم الوظيفي، وهو من أهم مبادئ علم وظائف الأصوات " تروبيتزكوي Trubetskoy"

ومن بين أشكال التأثّر أيضا تبنّى مجال الدّيداكتيك مصطلحات لسانيّة؛ كالأداء والكفاية الّتي جاء بها تشومسكي في كتابه البنى التّركيبيّة، وطوّرها "دال هايمس dell hymes"من خلال أبحاثه حول الكفاية التّواصليّة،وتداولت على ألسن التّربويين؛حيث أصبح المعلّم يحدّد في تخطيطه مؤشّر الكفاءة المراد تحقيقها، ويبحث عن مدى تطوّر الأداء اللّغويّ لدى المتعلّم.

8. خاتمة:

يعدّ المنهاج وثيقة تربويّة تسهم عناصره الّتي تشكّل نظاما علائقيّا في نجاعة النّظام التّربويّ، والتّحسين من مردوديّته. وانطلاقا من الطّرح السّابق نستنتج:

- إنّ تحقيق أهداف منهاج اللّغة العربيّة يتطلّب أن يقوم على مبادئ دينيّة، واجتماعيّة، ونفسيّة ومعرفيّة.
- إنّفاعليّة المنهاج واتّسامه بالجدّة يتوقّف على التّخطيط السّليم، واختيار محتويات تراعي الأسس السّالفة الذّكر،والاعتماد على الطّرائق الحديثة، وكذا الوسائل المتطوّرة.
- كان ينظر للمنهاج التّقليدي على أنّه مجموعة مقرّرات دراسيّة، وبعد الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التّربويّة تطوّر مفهومه ليصبح شاملا لكل ما تتضمنه العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة لتحقيق النّمو الشامل للمتعلّم

- يعدّ منهاج اللّغة العربيّة للجيل الثّاني في الطّور الابتدائي جانبا تطبيقيّا للأبعاد النّظريّة والحوصلة المعرفيّة للّسانيّات العامّة والتّطبيقيّة.

- تسهم جودة المناهج التربويّة في الحصول على نتاج ومخرجات ذات نوعيّة.

ومن الاقتراحات الّتي ارتأينا أن نطرحها لإلباس المدرسة الجزائريّة بثوب جديد:

- العمل التّشاركيّ بين اللّسانيّ، والنّفسيّ، والاجتماعيّ، والتّربويّ في تصميم المناهج التّربويّة.

- تطوير المناهج وجعلها مواكبة للعولمة والحداثة بهدف خلق موارد بشريّة قادرة على التّعلم الذّاتي والبحث.

- انتقاء أساتذة مختصّين في اللّسانيّات لأنّهم على دراية بقضايا اللّغة العربيّة خاصّة في الطّور الابتدائي؛ لأنّ هذه المرحلة الأستاذ يدرّس جميع المواد، إذا كان متخرّجا من كليّة الرّياضيات أو العلوم البيولوجيّة فكيف يحلّل الظاهرة اللّغويّة للمتعلّم وهو لايملك تصوّرا حول مفهوم اللّغة؟.

- توظيف تطبيقات النّظريّات اللّسانيّة في التّعليميّة، يكون في كتاب خاصّ أو يدمج مع دليل المعلّم للاستفادة والعمل بها، وسهر السّادة المفتّشين على المراقبة البيداغوجيّة، وعلى إجراء ندوات وتكوينات حول آليّاتها ميدانيّا.

قائمة المراجع

1. طعيمة،أحمد رشدي، (2004)، *تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقييمها*، دار الفكر العربي، مصر.
2. مديرية التعليم الأساسي، (2003)، *مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*، : الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
3. ابن منظور، (د.ت)،*لسان العرب*،دار المعارف، مصر.
4. الربيعي محمد داود، (2016)،*المناهج التربويّة المعاصرة*. دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
5. حداد،أمال وآخرون، (2018)،*المنهج الصوتي- الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي*، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، الجزائر.

6. شحاتة، حسن، (2003)،*المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*، مكتبة الدار العربية للكتاب،مصر.
7. سلامة، حمدي أحمد حسين، (2017). *المنهج المدرسي ماله وما عليه*، جامعة أسيوط، مصر.
8. أبو عمشة، خالد، (2015، 4،7). *شبكة الألوكة* . تم الاسترداد من https://www.alukah.net/social/0/88813/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC-..-%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85%D9%87-%D9%88%D8%A3%D8%B3%D8%B3%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%D8%A9/.
9. خميس السر، خالد، (2016). *المنهج التربوي*، جامعة الأقصى، فلسطين.
10. نمر أبو شهاب، سناء، (2017)،*مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وأثارهما المترتبة على إنماء المجتمع*، دار المعتز للنّشر والتوزيع، عمان.
11. سليماني، صباح، (2011)، إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية - منهج التربية المدنية أنموذجا 2011 2003-. 22-23، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
12. مصطفى، صلاح عبد الحميد، (2000)،*المناهج الدراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*، دار المريخ للنّشر، المملكة العربية السّعوديّة.
13. محمود، عبد الرحمن، (2008)،*أسس بناء المنهج وعناصره*، جامعة الفيوم، مصر.
14. الراجحي، عبده، (1995)،*علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*،: دار المعرفة العربية، مصر.
15. التونسي، فايزة، وشوشة، مسعود، (2018)، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها،*مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار الثليجي الأغواط*،مج *12*،(العدد2)، 175-188.
16. قاسم، محمد سرحان علي، الحاوري، محمد عبد الله، (2016)، تأليف *مقدمة في علم المناهج التربوية*،المكتبة الوسطية للنشر التوزيع، اليمن.
17. مجمع اللغة العربية، (2008)،*معجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدولية، لبنان.
18. بودیبة، محمد، (2000)،*الكتاب السنوي 2000*، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر.
19. راهم، محمد، وملاويو الأمين، (2011)، أثر نظريتي التّعلم السلوكية والبنائية في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبسة*، مج *14* ، (العدد2)، 290-308.
20. الهادي، محمد طاهر محمد، (2012)،*أسس المناهج المعاصرة*، دار المسيرة للنشر والتوزيع،الأردن.

21. الكسباني، محمد علي، (2010)،*المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق*، : مؤسسة حورس الدولية، مصر.

22. مديرية التعليم الأساسي، (2016)،*دليل كتاب السنة أول ابتدائي*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

23. بوختالة، مصطفى، (2022)، التعلم من النظرية البنائية إلى المقاربة بالكفاءات، *دراسات إنسانية اجتماعية، جامعة وهران 2، مج 11* ، (العدد3)، 605-618.

24. يوسف، منى، (2012)،*المنهج التربوي أسسه وتحليله*، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

25. بن زروق، نصر الدين، (2011)،*محاضرات في اللسانيات العامة*، مؤسسة كنوز الحكمة،الجزائر.

26. طيب ، هشام، (2018)، دور المثلث التعليمي في التربية، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،مج 10* ، (العدد34)، 49-56.

27. المرسي، وجيه، (22 نوفمبر, 2011). *الموقع التربوي للدكتور وجيه المرسي فكر تربوي متجدد*. تم الاسترداد من https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/474609.

28. كتفي، ياسمينة،(2021)، أساليب تربية الطفل في الأسرة من منظور الإسلام. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد أمين دباغين سطيف 2، مج18* (العدد 1)، 84-97.

29. زاير علي وآخرون. (2014). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*. دار الصفاء، الأردن.

30. المركز الوطني للوثائق التربوية، (1999)،*الكتاب السنوي 1999* ، مطبعة هومه، الجزائر.

31. حساني أحمد، (2009)،*دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

32. هواري، شهرزاد، (2019)، إسهامات اللّسانيات في تعليمية اللغات، *مجلة إحالات، المركز الجامعي مغنية،مج 4*، (العدد4)، 123-131.

33. عبابة، فاطمة، (2017)، آليات بناء مناهج اللغة العربية في الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية -دراسة وصفية تحليلية-. قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،الجزائر.