أسس صناعة المناهج التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية -مقاربة نقدية-

الأستاذ الدكتور رضا جوامع
كلية الآداب واللغات، جامعة تبسة،الجزائر

ملخص

إن نظامنا التربوي في شموليته، شأنه شأن كل نظام اجتماعي، فهو جزء من كل، وهو الجسم المجتمعي الأكبر، يصح بصحته ويعتل بسقمه، وهو في تناهيه أضحى يشهد تشظيا يهدد مستقبل ذواتنا العارفة. وفي خصوصيته أصبح في مهب الأسئلة، بل وصار رغما عنه في مواجهة مستحدثات ثقافية وفكرية وحضارية عليه أن يتعامل معها تحت ظرف الحتمية، وإلا تحوّل من نظام تعليمي حي وفعال إلى بقايا أنثروبولوجية هامشية. والحقيقة أن مشكلات الكيف لا تزال تنيخ بكلاكلها إلى حدّ اليوم على منظومتنا التربوية، وتؤدي إلى تقليص مردودها وإضعاف مخرجاتها الإيجابية. وبناء عليه، نسعى على امتداد هذه الدراسة إلى الجوس في بعض مسارب إشكاليات كثيرة تتعلق ببناء المناهج التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مقاربة أسس هذا البناء.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية، المنظومة التربوية، أسس صناعة المناهج، التقويم التربوي، المحتوى التعليمي، المقرر الدراسي، طرائق التدريس، الأهداف التربوية...

Abstract

Indeed our educational regime in comprehensive his، want him all social regime want، so he part from all، and he the body social big his health be true in and sickens because of satisfactory his، and he in his end became fission witnesses future our threatens of pupils. Fulfilled special his windward of the questions became in، yet and mast necessarily in facing of something modern، cultural and intellectualism and civilized. On him to deals with her under definite

مجلة منتدى الأستاذ: المدرسة العليا للأساتذة في الآداب و العلوم الإنسانية ،سطح المنصورة،25000،
قسنطينة، الجزائر
الهاتف /الفاكس:98 29 62 31 (0) 213 00
e-mail :bouhrourh@yahoo.fr / bouhrourh@gmail.com

circumstance، otherwise live conversion from regime instructional and effective to marginal remainders .The truth that problematic the kind not ends limit burdens to today on arranged our educational، and contraction her driven back and weakness her of exits of the positivity afflict to.

Constructive on him، extension seek on this zealous student to solving of many problems engineering of the methods hangs in instructional in the educational arranged the Algerian through convergence of bases this building.

توطئة:

لا مراء في أن المناهج التعليمية التي نشهدها، مناهج منفتحة ليس برغبة منها، بل لأن قدرتها على الانكفاء قد شلها التضخم الاصطلاحي والتخمة المفاهيمية التي ساوقته. وكذا إقليمية الفكر وظرفيته، وتراكمية المعرفة وتطورها السريع على محور الزمن. فالمعلومة الطازجة التي أمكننا الاستفادة منها في أول النهار تضحى بالية في آخره. هذا بالنسبة للمعلومة الواحدة بله المناهج التعليمية اللامتناهية في كم معلوماتها. والحقيقة أنه في ضوء صراع الانفتاح والانغلاق لا تزال مناهجنا التربوية في مهب الأسئلة، وفي مواجهة مستحدثات لسانية وثقافية وفكرية واجتماعية... عليها أن تتعامل معها تحت ظرف الحتمية والإجبار، وإلا تحوّلت من مناهج تعليمية حيّة وفعالة إلى بقايا أنثوبولوجية هامشية. وفي ضوء هذه الضرورة أيضا، لا يزال القائمون على بناء هذه المناهج، والمشرفون على التأليف المدرسي، والمعلمون في الغرف الصفية، يقفون على الأطلال في عمليات البناء والتقويم والتطوير. إذ اعتنقوا الاتجاه القديم الذي أثبتت الدراسات اللغوية والتربوية قصوره في جلّ أبعاده. فأصبحت مناهجنا التربوية —بناء على هذا– تصارع أزمة اختناق. ولما كانت المنطلقات الأساسية لصناعة المناهج بمثابة البوصلة التي توجهها (المناهج التربوية) نحو الجودة أو الرداءة، رأينا تناول هذه المداميك بالدراسة والنقد.

1-الأساس الاجتماعي:

ينبني الأساس الاجتماعي على دعامات متعدّدة ومتنوعة، تتصدرها العادات، والتقاليد والأعراف، والمثل، والقيم، والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات التي يسعى إلى سدّها، والمشكلات التي يطمح إلى حلّها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها ... كل هذه الدعامات تُشكِّل ملامح الفلسفة الاجتماعية، أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع. تتحدد في ضوئها فلسفة التربية والتعليم التي تُرسى من خلالها ركائز تصميم المنهاج الدّراسي وبنائه وتنفيذه وتقويمه وتطويره، سواء كان ذلك على مستوى صياغة الأهداف، أو اختيار المحتوى وتنظيمه، أو تحديد استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه، أو اعتماد أنشطة ووسائل معينة تتظافر كلّها باتساق، لتحقيق الأهداف الاجتماعية المرغوبة.

وعليه فإنّ للمنهاج دورا أساسا في هذا الجانب لا يتعدى عكس مقومات الفلسفة الاجتماعية، وتحويلها إلى سلوك يمارسه الطلبة، شريطة أن يكون قابلا للملاحظة والقياس، ويتفق مع متطلبات الحياة الاجتماعية بجوانبها المختلفة[1].

إنّ هذا الجزم بالموائمة بين توجهات المجتمع، وتوجهات المنهاج التربوي الذي هو جزء منه يُفضي إلى تعالق مزدوج المسار. فهو من جهة يُخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع الذي يحويها، من حيث الفلسفة والثقافة والإيديولوجيا ...الخ، مما يصيّر إلى القول بأنّ المناهج الدّراسية ما هي إلا محصِّلة مجموعة من القوى والمؤثرات الاجتماعية السائدة. ولما كانت تلك القوى والمؤثرات مختلفة بين مجتمع وآخر، وحتى في المجتمع الواحد في أزمنة متفاوتة، اتّسمت هذه المناهج على الدوام بالتغيير والدينامية[2]. ومن جهة أخرى فإنّ هذه المستويات هي التي "تمدُّ المجتمع بالجديد من المعارف، وبالصالح من المثل الخلقية، وبالجميل من القيم الفنية" [3].

ولما كانت المدرسة مؤسّسة اجتماعية[4]، انبثقت عن الإطار الاجتماعي لحاجة شعر بها المجتمع، خصوصا لما عجز على مسايرة سرعة المستحدثات وكثرة التراكمات المعرفية والثقافية، فأقام بناء على ذلك هذه المدرسة لحل المشكلات وبلوغ الأهداف، كان من الطبيعي أن تتأثر به وبظروفه المحيطة. ومعنى ذلك "أنّ القوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما، إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى" [5].

فالمدرسة من هذا المنطلق مَطيَّة القائمين على بناء المنهاج والمؤلفين و المدرّسين في تحويل الدّعامات الاجتماعية السابق ذكرها إلى سلوكات مرغوبة لدى متعلّمينا. ولن يتأتى —في رأيي– ذلك إلا إذا كانت هذه المطيَّة مرنة بقدر تغيّر المجتمع وتطوره[6].

وبيان ذلك أنّ المجتمع الجزائري مثلا يعيش اليوم زمن الثورة الرقمية والمعلوماتية، ويشهد استحداث كمّ هائل من المصطلحات والمفاهيم، ويعايش أحداثا ومستجدات سياسية وثقافية وعقائدية ... متنوعة أنتجت في بعدها اللغوي والأدبي مصطلحات ومفاهيم جديدة، وأعمالا روائية ومسرحية وشعرية، وخطابات ونصوصا حديثة تعبّر عن مواقف أصحابها بمختلف إنتماءاتهم ومرجعياتهم الثقافية واللغوية والعلمية تجاه هذه المستجدات، عرضا ووصفا وتحليلا ونقدا وتأييدا وشجبا ...

ومع ذلك بقيت المدرسة الجزائرية غريبة في المجتمع، لا سيما ما تعلّق بالمقرّر البلاغي والنحوي الذي أغرق في النهل من التراث، وغالى في اقتطاف النصوص القديمة، مع أنّ ما مرّت به بلادنا من أحداث منذ سنوات الثمانينات وإلى حدّ يومنا هذا، وما أُنتج على إثر ذلك من خطابات، أَوْلى بالدّراسة[*]. ولما كان الجانب اللغوي في كلّ هذا هو مبلغ همّنا، فإنّ على المنظومة التربوية الجزائرية أن تقدّم إلى بؤرة اهتمامها اللغة العربية، وقضاياها الراهنة، لأسباب عديدة نذكر أهمها:

- ✓ جدلية التعالق بين المجتمع واللغة.
- ✓ شخصية المجتمع الجزائري وثقافته تستلزم منه رفع قيمة اللغة العربية ومكانتها بين الأمم ، لاقتناعنا بثرائها من الناحية الشرعية واللسانية والتراثية والأدبية والفلسفية[7].
- ✓ اضطلاع العربية بمهمة سامية، كونها لغة النزول، كما أنّ لغة القرآن هاته وأسلوبه يُطْلِعَان الباحث على مستوى رفيع من حيث المبنى وغزارة المادة اللغوية، ومن حيث قدرة ألفاظها على الإعراب عن دقائق المعنى وخواطر الفكر.
- ✓ هي لغة التعليم الأولى في جلّ المراحل التعليمية — ماعدا بعض التخصصات في الجامعة الجزائرية– ووسيلة المناهج الدّراسية وغايتها.
- ✓ هي وسيلة القائمين على بناء المنهاج لتحقيق الأهداف التي سنّوها، خاصة ما تعلق منها بالتذوق الفني والإدراك الجمالي.

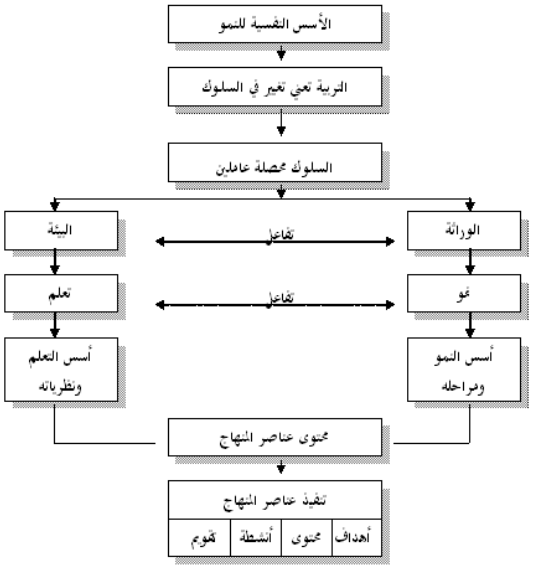
بالإضافة إلى ذلك فإنّ على مناهجنا الدّراسية أن تأخذ في الاعتبار مسألة الازدواجية أو التعدّدية اللغوية. فالمتعلّم لا يستعمل الفصحى إلا في قاعات التدريس(**)، أمّا خطابه اليومي المباشر الذي يستند إليه في تصريف شؤونه اليومية فبالعامية[8]، وعليه كان لزاما على المناهج الدّراسية أن تُكيّف اللغة الفصحى وفق متطلبات المتعلّم التخاطبية، سواء الشفوية أو الكتابية.

وليست هذه دعوة إلي تدريج الفصحى والحطّ من رفعتها، وإنّما إلى عدم الإفراط في اختيار المصطلحات والأساليب الصعبة والفضفاضة، والشواذ اللغوية الموغلة في القِدم. فذلك من شأنه أن يشجّع الرداءة في التحصيل، حيث يُعتمد هنا على الحفظ لعدم الفهم. فالمتعلم في حاجة إلى هذا الحفظ، لكنّه أحوج إلى التعبير عن حاجته بلغة بسيطة وسليمة وواضحة. وتلك هي الوظيفة الأساسية للغة[9] .

2- الأساس النفسي:

لا يخالجنا شك أنّ ثمة إجماعا أن المتعلم اليوم هو محور العملية التعليمية، وعليه كُرِّسَتْ جهود الباحثين في مجال التعليم، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي ... وكذا جهود القائمين على بناء المناهج الدّراسية، والمؤلفين، والمعلمين إلى تنمية قدراته المعرفية والانفعالية والحسية الحركية، وتحضيره لإنشاء الرغبة التعليمية ثم إشباعها، وتكييف ميوله وتهذيبه، وتلبية احتياجاته التربوية، وتعديل سلوكاته ... فوظيفة أي منهاج دراسي من هذا المنطلق هي تحقيق هذه الأفعال، كما أنّ نجاحه وَقْفٌ على مدى تحقيقه لها.

ولما كان السلوك المرغوب إحداثه لدى المتعلّم هو نتاج تفاعل الوراثة ونواتجها الإنمائية (من النمو) مع البيئة ونواتجها التعليمية، كان لزاما على صنّاع المناهج الدراسية مراعاة طبيعة المتعلم وقدراته واستعداداته وميوله، من منطلق أنّ الإحاطة بهذه الخصائص الفزيولوجية والانفعالية من شأنها أن تسهم بالقدر الكبير في تصميم المنهاج وتنفيذه[10]، ويوضح المخطط الموالي تعالق الخصائص السيكولوجية والأسس التعليمية،وتأثير ذلك في عملية تصميم المنهاج وتنفيذه[11].



مخطط (1): أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه.

إنّ المتعلمين المعنيين بالحديث هنا، هم تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي العام، أي مراهقون يقعون بين طفولة يعتمدون فيها على غيرهم، ورجولة يتمتّعون فيها بقدر وافر من المسؤولية والاستقلال الاقتصادي والاجتماعي، ويتمتّعون بخصائص فيزيولوجية ووجدانية وجثمانية في أوجّ نشاطها، نحو الدافعية[12]، والحافز، والاستعداد، والنضج العقلي والانفعالي والمهاري، ممّا يمكّنهم من بلوغ الأهداف التربوية المنشودة، إن نحن استثمرنا هذه الخصائص بصورة عقلانية.

فالتعلم القائم على أساس استعدادات واهتمامات الأفراد يكون أكثر صلة بهم(***)، وبالتالي على مرتبة عالية من الدافعية، الأمر الذي يُصيّر إلى نتائج مرغوبة[13]. فالأوْلى إذن، أن يُستثمر هذا الفيض من الميول المتنوعة في هذه المرحلة العمرية الحسّاسة، نحو الميل إلى العاطفة والقوة والمحاكاة..

والحقيقة أنّه يمكن استثمار جوانب عديدة من شخصية المراهق، خاصة ما تعلق بشدة الانفعال، وقوة المشاركة الوجدانية لديه، وسعة خياله، إذ لا يكفي –هنا–

مناقشة الجانب الإدراكي في البلاغة مثلا، بل وجب تحسّس خوالج المتعلمين بعد قراءتهم للشاهد وفهمه من خلال المناقشة، من حزن ، أو فرح، أو متعة بجمال اللون والتصوير، وبيان مواطن الجمال والقبح فيه، ثم محاولة تقديم أسباب ما يحسّون به من وجدان.

فالبلاغة يغلب عليها الطابع الفني الوجداني، لا التصور العقلي والقياس المنطقي. وعليه نرى –بناء على ذلك– أنّ عرض الشاهد، ومناقشة اللون البلاغي الذي يتضمّنه، وجب أن يتخذا منحى أدبيا، تمارس من خلاله القراءة والتأويل والتحليل وإعمال الفكر وتذوق الجمال، استنباط التعريفات والاشتغال بالتقسيمات والاصطلاحات[14].

فمتعلم هذه المرحلة تجرّد من عوائق الواقع، فكثرت لديه أحلام اليقظة التي هي في الحقيقة مجال تنفيس بالنسبة إليه، وميدان للتجربة والإنتاج الخيالي الذي قد يقود إلى الحقيقة يوما ما[15]، وعليه نرى أنه من الضروري مراعاة هذا التجرّد، وتلك الحرية.

أمّا فيما يختص بالعامل اللغوي الذي هو جوهر بحثنا، فإنّ المختصين يرون أن لمقدرة المراهق اللغوية تأثيرا كبيرا في حياته الفكرية والانفعالية، وتحصيله التربوي، وسلوكه المدرسي. ولقد تبيّن أن المتعلمين القادمين من طبقات اجتماعية فقيرة من المؤثرات التربوية، لا يملكون المقدرة اللغوية نفسها التي لوحظت لدى أبناء الطبقات الوسطى فما فوق. فالفئة الأولى غالبا ما تتعرض لمشكلات صعبة المراس، بخلاف الفئة الثانية[16]. وعليه كان لزاما مراعاة هذا الفارق(****) في أي تصوّر لتدريس اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية، عن طريق تفهّم المشكلة اللغوية هذه، إلى جانب المشكلات الوجدانية والاجتماعية الناتجة عنها، وأخذ بيئة كل فئة في الاعتبار عند صياغة الأهداف، واختيار المحتوى البلاغي والنحوي نصوصا وشواهد وأمثلة ومناقشة وتدريسا، وتنظيما وترتيبا مواده، وتعيين مناشط التلاميذ الشفوية والكتابية. وانتقاء الوسائل والمعينات المناسبة...

3–الأساس المعرفي :

إذا كان الأساس النفسي يعكس خصائص النمو والتفكير التي تميّز المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، ومدى نضج المقدرات البيولوجية والعقلية والوجدانية لهؤلاء، وحدود ميولهم واستعدادهم لتقبّل المواد الدّراسية المقدّمة، والفروق الفردية بينهم، فإنّ

الأساس المعرفي يُسهم بدوره في عمليات التخطيط للتصوّر المنهاجي، وكذا إجراءات البناء والتنفيذ والتقويم والتطوير، من حيث إنه يمدّنا بمعلومات كافية عن طبيعة المعرفة الكائنة في وسط المتعلم، وصلاحيتها التعليمية، واختيار المناسب منها، بحسب طبيعة هذا المتعلم، ومستواه الدّراسي، وكذا ترتيب مواد وموضوعات المعرفة وتنظيمها.

وبناء على هذا الأساس رأينا حتمية مراعاة الجانب المعرفي للمتعلم آن وضع التصور، لِمَا للمعرفة من سعة في هذا الوضع، حيث يكفينا عناء البحث عن الأدلة، دحضُ الكثير من المناهج التقليدية، بسبب النظرة القاصرة إلى المعرفة.

وبيان ذلك أن المنهاج المدرسي كان يعني جملة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي تُدرَّس للمتعلمين على شكل مواد دراسية ، يُصطلح على تسميتها في المفهوم التقليدي بالمقررات المدرسية[17]. والحقيقة أنّ هذا التصور للمفهوم الكلاسيكي للمنهاج، إنما هو نتاج النظرة العقيمة لوظيفة المدرسة، حيث كان يُعتقد أنها لا تتعدى (الوظيفة) التلقين ، والحشو الذهني، ثم التأكد من مدى استيعاب التلاميذ لهذه المشمولات، بتوسّل الاختبارات والتسميع اللفظي[18].

ولعل السبب الرئيسي في حصول هذه النظرة الضيّقة هو تقديس المعرفة[19]، باعتبارها حصيلة خبرات الأسلاف وتجاربهم، وزبدة أبحاثهم ودراساتهم، ومحصول تراثنا الثقافي واللغوي والعلمي ... الممنوع إغفاله، والمحضور علينا النهل من غيره[*****].

وأصبح المنهاج يرادف في مفهومه المقررات الدّراسية التي يدخل في تكوينها المعارف والمعلومات والمعطيات والحقائق ... والتي تنتظم بدورها بصورة مواد دراسية تتوزع على المراحل التعليمية المختلفة. وقد ساعد عمل الكتب المدرسية على "تحديد ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة، تحديدا واضحا. وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم" [20].

أما اليوم فقد أصبحت المناهج منفتحة رغما عنها، في مواجهة مستحدثات ثقافية وعلمية ولغوية... وثورة في الفكر والعرف والاتصال وغيرها، تفرض عليها الانصياع لحتمية التطور، وإلا داهمتها حتمية التخلف والفناء ... فلم تعد المعلومات تقبل الحصر في كتب أو مكتبات، ولم تعد ثابتة لفترة من الزمن، وأضحى من الصعب الاستفادة منها مرارا وتكرارا. لقد أصبحت المعلومات الدّاخلة في تكوين المعرفة متفجرة، تفوق الإدراك، لا يتسنى الحكم في أي نقطة آنية بحدودها وسعتها وحجمها، كما أنها باتت غير مستقرة لحظيا. فالذي أصبح منها مفيدا توظيفه

واستثماره في أول النهار، يمسي قديما باليا في آخره. هذا ونحن لا نزال نقف إلى حدّ اليوم في اختيار المحتوى البلاغي والنحوي على الأطلال، وغيرها ممّا يجهله المتعلم.

وبالموازاة صار من اليسير تبادل الآراء والدخول في منتديات وحوارات افتراضية مع اختلاف الاتجاهات والقيم والأفكار واللغات، وصار أيسر استقبال الملفات ووصلات الصوت والصورة، وخزنها، والاحتفاظ بها، ومعالجتها ... وعليه أصبحت التربية اليوم بحاجة إلى نظام تربوي حديث يستوعب هذه التقنيات، ويطوّعها لصالح العملية التربوية الجديدة. وهذا ما لزم على م مصممي المناهج التربوية مراعاته.

مسألة أخرى نقرّ بأهميتها في وضع التصور، وهي استثمار العلاقة الجامعة بين المنهاج الدّراسي وخصائص المجال المعرفي التي تتصدرها حصيلة المعلومات، والطريقة المتخصصة في البحث واكتساب المعرفة. وجدير بالإشارة أنّنا نرى أفضلية الاستفادة –في هذا الجانب– من المستويات الأربعة لحصيلة المعلومات التي حدّدها "هالاك" "hallak" آن هندسة المناهج كما يلي[21]:

أ– الحقائق النوعية: وهي جملة الحقائق البسيطة التي لا تتطلب الإحاطة بها مهارات عالية، وتعتبر هذه الحقائق معرفة ميّتة، لأنّ إتقانها لا يفيد العقل شيئا، ومع ذلك فهي مادة خام تنمو بواسطتها أفكار المتعلم وتُشتق التعميمات. وعليه وجب أن تُختار التفاصيل المعنيّة بالتدريس بعناية آن وضع المنهاج.

ب– الأفكار الأساسية: تمثل هذه الأفكار الحقائقَ العامةَ التي إذ فهمها المتعلم تسنى له تفسير ظواهر كثيرة، وتنظيم العلاقات بين هذه الحقائق. فهي على هذا الأساس نافذة المتعلم على الفهم والتحليل والتفسير. وكونها كذلك وجب على المنهاج أن يجعلها محور اهتمامه، بحيث يتعلّمها كل تلميذ في كلّ المستويات التعليمية .

جـ– المفاهيم: وهي الأسناق المعقدة التي تحتاج إلى إعمال الفكر. نحو المكوّنات الشفوية التي يوظّفها المنتج في عمله الأدبي، والماوراء الكامن في الخطابات وغيرها. فالمنهاج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها الطالب، بحيث تنمو هذه المفاهيم شيئا فشيئا. فمثلا تُلقى عليه أولا مسألة التشبيه، ويتدرج بعد ذلك ليدرس الاستعارة، ثم التجاوز الدّلالي (الانزياح)، كلما انتقلنا إلى مستوى دراسي أعلى.

د– الأنساق الفكرية: وهي المواد الدّراسية التي تمثل أنظمة فكرية تتكوّن من مفاهيم تنظم عملية التفكير، وتحدّد الأسئلة التي نطرحها، والإجابات التي نتوخى الحصول عليها، والأساليب التي نعتمدها لتحصيل المعرفة. فعلى المنهاج أن يُبنى بصورة يؤدي

من خلالها التعلم إلى التفكير المنظَّم لدى المتعلم، وإلى تنمية الأسناق الفكرية عنده عن طريق التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس.

وجماع القول إنّنا في مجابهة الانفتاح الإلزامي للمناهج الدراسية وتراكمية المعرفة، لذا نرى إنه من الأجدى الإستناد إلى الأساس المعرفي لوضع المناهج، لأنه الوحيد الذي يكفل الإجابة عن أسئلة جوهرية نراها عماد كلّ الأنظمة التربوية، والتي منها بطبيعة الحال: ما طبيعة المعرفة التي نقدمها للمتعلم اليوم، وفي هذه المرحلة التعليمية ؟ وماهو حجمها ؟ ثم كيف نبلّغها في ضوء هذا الركام من النظريات والبحوث والدراسات في شتى المجالات اللسانية والتربوية والديداكتيكية والسيكولوجية وغيرها ؟

إنّ تحصيل آليات اللغة بعامة، والبلاغة والنحو بخاصة، مرتبط بالظروف الاجتماعية والنفسية والمعرفية، ومرتبط أيضا بما يحمله القائمون على بناء المنهاج الدّراسي من تصورات لمفهوم اللغة وفنونها وقواعدها وتقسيماتها، وطرائق تبليغ موضوعاتها داخل الغرف الصفيّة، ومنهجيات ترسيخها، وأساليب تقويم تحصيلها ...

فالحركة البنائية لمنهاج الدّراسة في جميع أبعادها مرهونة بمثل هذه التصورات والمدركات إلى حدّ أنّ "ماكي" (W.F. Mackey)أخضع تعليم اللغات لمدى إدراكنا للمنظومة اللغوية، حيث تتعالق النظريات اللغوية ومنهجية تعليم اللغات تعالقا يعكسه قصرُ أيّ طريقة لتعليم اللغات على مدى إحاطتنا باللغة، وما يحمله عنها من أفكار. فلا يمكن مثلا أن تماثل طريقة تَمَّ تبنّيها على أساس أن اللغة قائمة من الكلمات طريقةً تأسّست على فكرة أن اللغة منظومة[22]. وكذا هو الحال بالنسبة إلى المناهج الدّراسية.

فالمنهاج الذي يرى أن اللغة جملة من القواعد والتفريعات، لا يتسنى فهمُ فنونها وتقاسيمها إلا من خلال الإحاطة بهذه القواعد والتفريعات، غير المنهاج الذي يعني بالجانب التداولي[23] آن اشتغاله بضبط مفاهيم لغوية لمتعلمي أية مرحلة، حيث ينطلق (المنهاج ذو البعد التداولي) من احتياجات المتعلم التخاطبية والفنية والمهارية، فيأخذ البلاغة مثلا على أنها مراعاة الكلام لمقتضى حال المخاطَب. لأن المطمح ليس

تكوين بلغاء، وإنما تلاميذ بمقدورهم الاستعمال الفعلي السليم للغة في المقامات التخاطبية المختلفة، تحقيقا للتواصل، وتلبية لحاجياتهم التعبيرية التي يشعرون بها.

ويختلف المنهاج الذي يرى أن البلاغة تحلٍّ لفظي، من منطلق أنّ اللفظ كساء المعنى يجمّلُهُ أو يقبِّحُهُ، نقول يختلف عن المنهاج الذي يعتقد أن البلاغة تتجلى في المعنى، وأنّ اللفظ خادم لهذا المعنى وتابع له.

وقد أثّرت مثل هذه التصورات في اختيار المحتوى البلاغي في المرحلة الثانوية وتنظيمه شواهد وأمثلة ونصوصا تأثيرا سلبيا، لإغفاله لعدّة حقائق موضوعية، وانكفائه بمعزل عمّا تمّ التوصل إليه من نتائج في مجال لسانيات النّص والأسلوبيات والسيميائيات وتحليل الخطاب ...

وفي تقديري أنّ أهم هذه الحقائق اللسانية التربوية ممّا لا يجب إغفاله أثناء بناء المناهج هو عدم الإيغال في التكلّف، والعدول عن التعبير الإجلالي، سواء كان ذلك على مستوى اختيار ألفاظ الشواهد وتركيبها، أو على صعيد تأديتها الفعلية بوسيلة الكلام، تأثرا بالقدامى الذين درسوها لذاتها، لا من حيث هي خوادم لتدريس اللغة، و إيمانا بأنّ اختيار هذه الألفاظ والتراكيب الفضفاضة والمهجورة في أغلب الأحيان هو من صميم البلاغة، ودونها (الألفاظ والتراكيب) غير فصيح، يسيء إلى الاستعمال اللغوي[24] . وعليه وجب مراعاة –في وضع أي تصور– التعبيرَ الإسترسالي الفصيح غير المتكلف الذي لا يعنى بزخرف الألفاظ وسمو الأساليب، وإنّما يهتم باكتساب المتعلم القدرةَ على التعبير عن حاجاته التخاطبية في مختلف المقامات بلغة سليمة وبسيطة. أمّا الشواذ والاستعمالات اللغوية الخاصة فترجى إلى المرحلة الجامعية، وبتحديد أدق مرحلة التخصص.

حقيقة أخرى نراها لصيقة بمسألة التعبير، و نقدّر سعتها وحضورها في تصوّرنا. وهي أنّ البلاغة سليقيّة في كلامنا. إذ نستعمل في كل يوم ألوانا بلاغية طائلة في خطابنا اليومي المباشر. وهي على هذه الصورة في العفوية والبساطة نبلّغ من خلالها أفكارنا وأحاسيسنا؛ بمعنى أنّنا نحقق تواصلنا مع غيرنا. فلسنا بحاجة إلى لغة أدبية خاصة ذات جذور موغلة في القدم لكي نستعمل هذه الصور، كما أننا لسنا في حاجة إلى معرفة كل هذه القواعد وجوازاتها من أجل أن نتواصل (******).

يضاف إلى ما سبق معطى لساني تربوي آخر أغفله القائمون على بناء المنهاج الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي العام، ونرى إلزامية حضوره، وهو الاستفادة من العلاقة التكاملية الجامعة بين النحو والبلاغة، ولا سيما علم المعاني.

فالموائمة بين الحقيقة الثابتة المتمثلة في الوصول إلى الإقناع من حيث هو الغرض البلاغي الأول والمتلقي المتغير ضرورة لسانية وجب مراعاتها في بناء المنهاج تنظيرا و تطبيقيا. والتفريق بين فرع كالإعراب الذي يهتم به النحو المألوف وفرع كالمعاني النفسية الذي يهتم به النحو الجمالي. فالحقيقة الثابتة في نحو الإعراب تبقى كذلك على الدّوام، وما على الأجيال إلا تعليمها وتعلمها، نحو رفعك الفاعل، ونصبك المفعول. ففي هذا سلامة وصواب لا فنّ وجمال. بخلاف الحقيقة المتغيرة بتغيير الأجيال، نحو إحلال التقديم محل التأخير، والتنكير محلَّ التعريف. ومع أنّ النحو يسمح بكلا الاستعمالين، إلا أنّ في الحقيقة المتغيرة —هنا– عاملا المقصدية والاختيار اللذان يقودان إلى الإقناع الجمالي(25).

إنّ الشيء الذي لا مراء فيه، هو أنّ مناهجنا الدراسية لا تزال تعتمد إلى حدّ اليوم على الاتجاه القديم في التصميم والبناء والتطبيق والتقويم، على الرّغم من التحسينات والتعديلات التي أقرّ بها القائمون على بناء المنهاج. وبيان ذلك أنّ هذا الإجراء لا يزال يعالق علم النفس وعلوم التربية، ولايستجيب لما تتطلبه حصيلة البحوث العلمية في ميدان تعليم اللغات، ولا يستفيد من النظريات المتوصَّل إليها في هذا الميدان، وكذا من كيفيات استغلالها عمليًّا في التعليم .

يرى "د/عبد الرحمان الحاج صالح" أنّ التعليم اللغوي في بلادنا يمكنه أن يستفيد أيّما استفادة من هذه البحوث، ولا سيما في بعدها اللساني التربوي. حيث يشير إلى أنّ هذه البحوث العلمية في ميداننا تنقسم إلى مجالين اثنين من النشاط العلمي: أمّا الأول فيخص اللغة العربية في ذاتها، وأمّا الثاني فيتعلق بطريقة تعليم اللغة لغرض معين.

ويعيب الباحث الفصل بين هذين المضمارين في البحث، لعدم وجود روابط وثيقة بين اللغويين من جهة، والمربين من جهة أخرى. ونتج من ذلك أن تكوّنت فرق من الباحثين اللغويّين في أوربا وأمريكا، فأنشأوا بمبادرة منهم ما يسمى عندهم بـ "الديداكتيك اللغوي" وهذا لم يمنعهم من الاعتراف بضرورة التعاون في البحث مع الاختصاصيين في علوم التربية وعلم النفس.

أمّا البحث في اللغة في ما يمكن أن يستفيد منه المتخصص في تعليم اللغة العربية، فهو ناتج أساسا ممّا أُكتشف في تحليل النظريات اللغوية القديمة لم يتفطن إليها الكثير من المتأخرين والمحدثين، مع المقارنة بينها وبين ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة.

فمن هذه الأصول يذكر الباحث التمييز بين ما يرجع إلى وضع اللغة وبناها، وما يخص كيفية استعمال هذا الوضع وهذه البنى ، والتخليط بينهما، أو الاقتصار على أحدهما دون الآخر، هو الشيء السائد عند واضعي البرامج والكتب اللغوية المدرسية في وقتنا هذا. وقد اتبعوا في ذلك المتأخرين من علماء اللغة العربية.

فالتمييز بينها ضرورة لأن كل واحد من هذين الجانبين هو قسم قائم برأسه، له قوانينه الخاصة به. فالقوانين الخاصة ببنى اللغة العربية، وكيفية تفرّع الفروع من أصولها كبنى، غير القوانين التي يخضع لها الاستعمال، لأن الاستعمال للبنى؛ أي صيغ الكلم والجمل يرمي دائما إلى تحقيق غرض معيّن من قِبَلِ المتكلم، والبنى في ذاتها وإن كانت دالة على المعاني الموضوعة لها. فليست هذه المعاني هي الأغراض، وليست البنى مرتبطة بالأغراض في الوضع إطلاقا. فالجانب البنوي للغة غير الجانب الإستعمالي.

أمّا الأصل اللساني التربوي الثاني الذي رأينا حتمية مراعاته في التصوّر المنهاجي، والذي قال به "د/عبد الرحمان الحاج صالح" فهو أن يراعى في الاستعمال الفعلي للغة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية. ولا يقتصر على أحوال معيّنة تخص الخطاب الأدبي. وهذا يقتضي أن يكون تعادل بين عدد النصوص الأدبية والشواهد والأمثلة التي تشكّل مرجعيّات تدريس اللغة، وما يرجع إلى الحياة اليومية.

خاتمة:

جماع القول إن مناهجنا التعليمية تُغفل تداولية الفعل البيداغوجي تنظيرا وتطبيقا. فطَبعت بذلك الماضويةُ خطابَنا التربوي، وخالفت لغتُه اللغةَ التي يستعملها متعلّم هذه المرحلة في مواقفه التخاطبية المختلفة خارج الغرف الصفيّة. فمارس على هذا الأساس سُلطةً على تلاميذنا بكلّ الأبعاد الفكرية والمعرفية والذوقية، إذ أنّ المفروضَ ذواتا لم تشهد زمنَ تجارة القوافل، والحروب بين القبائل، والخِيَم، وطقوس الأفراح والأحزان على صورتها في العصور الخالية؛ وإنما تشهد واقعا لسانيا واجتماعيا واقتصاديا وحضاريا مخالفا لمِا كان اختلافا بيِّنا.

لقد طالت آلة التغيير كلّ مناحي الحياة، ولاسيما في ذلك اللغة التي هي مبلغ اهتمامنا. والقول بخضوع اللغة إلى التغيير، لا يُصيِّر إلى الاعتقاد بأنّ هذا التبدّل قد مسَّ جوهرها. وإنما الذي تبدّل، هي العناصر المعبَّر عنها باللغة، نحو السيارة والطائرة والباخرة، بدلا عن الفرس والناقة، والرؤوس النوويّة والقنابل المحضورة دوليا، عِوَضا عن السّيف والرمح. ومثل هذه العناصر كثير. وحتى دلالات السياقات الاجتماعية المتفق عليها في ذلك الزّمن، لم تستقر على حالتها، بل أصبحت نكرةً بالنسبة لمجتمعنا اليوم بعامة، وتلاميذنا بخاصة.

الهوامش والإحالات:

(1)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2000، ص 151.

(2)- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر،ط4، 1995، ص 101- 102.

(3)- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، 1963،ج1، ص 75.

(4)- هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تضاهي المدرسة في الوظيفة والسعة، وتشترك معها في المسؤوليات التي تضطلع بها المدرسة، إلا أن لهذه الأخيرة دور يميّزها عن باقي المؤسسات الأخرى. فقد يكون للمسجد والنادي ووسائل الإعلام والاتصال والأسرة وغيرها دور في هذا المجال، إلا أنه غير متخصص. وعليه فإنّ جلّ ما يحدث من اكتساب في إطارها هو من النّوع غير المقصود. بينما المدرسة بوازع وظيفتها ومسؤوليتها مكلّفة بترجمة الدعامات الاجتماعية المذكورة سالفا إلى أفعال وسلوكات لدى المتعلمين، بصورة تجعلهم أقدر على التكيّف مع الحياة خارج جدران الصف، وأقدر على العمل الاجتماعي. راجع: أحمد حسين اللقاني، المرجع السابق، ص 122.

(5)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص ن.

(6)- يقول محمد الدّريج في هذا السياق: " إنّه وفي عصر التكنولوجيا لابد وأن يتأثر التعليم بطبيعة الحال بالتطور التكنولوجي، وبالتبدلات التي حصلت في أنماط الإنتاجين الزراعي والصناعي. كما لابد وأن يتأثر بما رافق هذه التبدلات والتحولات من تقدم العلوم، وهيمنة التكنولوجيا، وانتشار وسائل الاتصال الجماهيري، وخوْسبة جميع مرافق الحياة. لقد عملت هذه التحولات على تغيير المفاهيم التربوية، وإحداث انقلاب في القيم وفي أهداف التربية ووسائلها وفي مناظيرها ونماذجها. ولقد أصبح التدريس نشاطا تكنولوجيا بالدرجة

الأولى يستند على نتائج العلوم، كما يتمثل المقاربة التكنولوجية". محمد الدّريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، 2000، ص 67- 68.

(*)- قمنا بدراسة مسحية لجميع الشواهد والنصوص التي تكتنفها الكتب المدرسية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي العام، ولم نسجل شاهدا أو نصا واحدا ينتمي إلى الفترة الممتدة بين سنوات الثمانينات واللحظة الراهنة. ولكأني بالجزائر لم تشهد أحداثا في هذه الفترة، ولم تُنتج فيها خطابات ونصوص صالحة للدراسة أو التدريس.

(7)- عبد المجيد عمراني، فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 4، 2001، ص 195.

(**)- حتى في هذه القاعات، فإنها لا تُتداول بشكل مطلق، بل نسبي. وقد يغلب في أغلب الأحيان استعمال العامية على الفصحى بحسب ما لاحظنا أثناء المعاينة الميدانية.

(8)- يرى د/محمد صاري أنّه يمكن إجراء دراسة تقابلية بين الفصحى والعاميات لتقصي أوجه التشابه والمظاهر العارضة بينهما على جميع المستويات الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية، لتفادي التأثير السلبي للهجات عند تعليم اللغة العربية الفصحى. راجع: محمد صاري، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات، رسالة دكتوراه مخطوطة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، 2003/2002، ص 252.

(9)-يقول" ماكي" في هذا السياق:

"Même si le mot est actuellement à la mode، la notion de communication n'est pourtant pas neuve en didactique des langues. Elle est depuis longtemps، la finalité que se donnent les concepteurs de méthode et les enseignants. Il ya presque vingt ans، les auteurs des méthodes écrivaient dans leur préface: nous avons cherché à enseigner dés le début la langue comme un moyen d'expression et de communication". W.F.Mackey: Principes de didactique analytique، analyse scientifique de l'enseignement des langues، traduite et mise à jour par Lorne Laforge، Didier، France، 1972، P 102.

(10)- يقول د/ اللقاني في هذا السياق: "المعنيون ببناء المناهج وكذا المعنيون بتنفيذها لا بد لهم من معرفة شاملة بأبعاد هذه الناحية؛ أي أنهم يجب أن يكونوا مدركين لطبيعة المتعلم. وأفضل الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى تعلّم ما نرجو تعلّمه وأفضل السبل اللازمة لذلك". أحمد حسين اللقاني، المرجع السابق، ص 139.

(11)- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 146.

(12)-وجدنا أنّ كثيرا من التربويين يستعملون مصطلح الحافز (Incentive) بمعنى الدّافع(Drive) . وفي هذا خطأ اصطلاحي ومفهومي حاد. فالأول يمثل الهدف الذي يوجّه الكائن الحي استجابتَه نحوه، والثاني يشكِّل السبب الذي يقود النمط السلوكي الصادر

عن الفرد تجاهه. فالجوع دافع، والطعام حافز. والإحساس بالبرد دافع أيضا، واللباس هو الحافز... راجع: علي محمد جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 1999، ص 262 وما بعدها.

(***)- لاحظنا أثناء المعاينة الميدانية أنّ المتعلمين يتفاعلون مع الأمثلة الحديثة أكثر من تفاعلهم مع الأمثلة القديمة، حتى وإن تعلّق النوعان بالموضوع نفسه، كما يتفاعلون مع أدباء وشعراء معيّنين دون غيرهم. وبيان ذلك أنّنا لاحظنا أنّ هذا التفاعل يبلغ أوجّه إذا طُرح للمناقشة مقطع من قصيدة "أبي القاسم الشّابي"، أو"نزار قبّاني". ويأخذ هذا التفاعل في الانطفاء إذا أُنتقل إلى شاهد "امرئ القيس"، وإن كان الشاهدان ينتميان إلى غرض الغزل.

(13)- حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص 39

(14)- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط10، 1961، ص 311 .

(15)- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، المرجع السابق، ص 118.

(16)- حنا غالب، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، لبنان، 1966، ص 99.

(****)- وقد نجد أيضا الفروف الفردية بين أفراد الطبقة الواحدة، بسبب اختلافهم في القدرات الإدراكية والتصوّرية، ودرجات الذكاء، والتحصيل القبلي (المعارف السابقة)، ومدى رسوخ المعلومات في ذهن كل واحد منهم. (17)_ أما المنهاج بمفهومه الأشمل الذي هو في جوهره ثمرة اشتغال حديث بقضاياه وملابساته، فلم يُتفطن إلى نعته إلا حديثا، حيث أفردت له بعض البلدان التي يُعتد لها بالتميّز في هذا المجال تخصصا مستقلا. راجع: محمد صاري، المرجع السابق، الهامش رقم (1)، ص 251.

(18)_ يقول "د/فكري حسن ريان" عن التسميع اللفظي من حيث هو طريقة كلاسيكية في اكتساب المعرفة: "كان التذكر اللفظي الهدف الرئيسي لما يدور من نشاط في حجرة الدراسة خلال القرن التاسع عشر، ولذا فقد كان التسميع اللفظي يترك أثرا قويا في نفس المعلم، كما يؤخذ عادة كدليل على تعلم المعنى، ومكّنَت القدرة على التسميع اللفظي لصاحبها من الحصول على مركز خاص. وفي القرن العشرين بدأ الاهتمام يتزايد بالقدرة على تطبيق المعرفة بدلا من مجرد حفظ المعلومات". فكري حسن ريان، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1999، ص 27.

(19)-راجع: توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 19.

(*****)-على الرغم من أنّ هذه النظرة تقليدية تظهر بإشراق في المناهج الدراسية الحديثة التي دحضت ما قبلها وقامت على أنقاضه، فإننا نزال نلاحظ سيادة هذه النظرة في اختيار الشواهد والأمثلة والنصوص في مقررات اللغة العربية بعامة، والبلاغة والنحو بخاصة، حيث إن الغلبة المطلقة كانت دوما للقديم على حساب الحديث الذي يكاد لا يقرأ في الكتب المدرسية المقررة. ولكأني في المعرفة التي يشتمل عليها التراث الخيرَ كلّه. وبخلاف ذلك بالنسبة للمعرفة الحديثة.

(20)- توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 20.

(21)- المرجع نفسه، ص130-131.

(22)- W.F. Mackey ،- Ibid، P 27.

(23)- يرى "د/عبد الرحمان الحاج صالح" أنّ مناهجنا التعليمية تغفل هذا الجانب في جميع إجراءات التصميم والبناء والتنفيذ والتقويم والتطوير. ويقدّم على هذا الأساس علاجا لهذه المشكلة في ضوء حقائق عديدة نذكر أهمها:

أ- اللسان نظام من الأدلة الموجودة لغرض التواصل، وهو في الآن ذاته تأدية فعلية لهذا النظام في الواقع الخطابي. وعليه لا يجب إغفال أحدهما في أيّ مرحلة من مراحل بناء المنهاج.

ب- أسبقية المنطوق على المكتوب.

جـ- محدودية الوحدات اللسانية المستعملة من اللغة.

د- وجوب تنزيل كلّ من النحو والبلاغة المكانة نفسها في المنهاج الدّراسي .

- راجع: عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، قسم

(24)- راجع: المرجع نفسه، ص 113.

(******)- ليس هذا ترويجا إلى إغفال القواعد، ولا إلى هجر الفصحى، وإنّما إلى توخي الوسطية. ويمكن أن نوظف هذه الاستعمالات في استهلال الدروس، وفي أثناء الشرح والمناقشة لترسيخ الألوان المعنيّة بالتدريس، كأن نجيء بمثال من الخطاب اليومي المباشر، ولنستعين به في شرح شاهد فصيح. ذلك أنّ الأول أقرب إلى المتعلم من الثاني.

(25)- راجع: أحمد درويش، النص البلاغي في التراث العربي والأوربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998، ص9.

- ثبت المصادر والمراجع:

- المصادر والمراجع العربية:

1- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط10، 1961 .

2- جادو، علي محمد، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 1999.

3- درويش، أحمد، النص البلاغي في التراث العربي والأوربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1998.

4- الدّريج، محمد، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، 2000.

5- ريان، فكري حسن، التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط4، 1999.

6- شحاته، حسن،المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1998 .

7- صاري، محمد، محاولات تيسير تعليم النحو قديما وحديثا، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات، رسالة دكتوراه مخطوطة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، 2003/2002.

8- صالح الحاج، عبد الرحمان، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر، العدد 3، 2000.

9- عبد العزيز، صالح، وعبد المجيد، عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط7، 1963،ج1.

10- عمراني، عبد المجيد، فلسفة العولمة والمنظومة التربوية في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 4، 2001.

11- غالب، حنا، مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، بيروت، لبنان، 1966.

12- اللقاني، أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر،ط4، 1995.

والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2000.

– المراجع الأجنبية:

1- *W.F.Mackey: Principes de didactique analytique، analyse scientifique de l'enseignement des langues، traduite et mise à jour par Lorne Laforge، Didier، France، 1972.*

ث