

## Cognitive Culture Interface in the Structure of the Educational Curriculum

Dr. Abdelhaq Boutayeb<sup>1</sup>

Faculty of Letters and Human Sciences,  
Moulay Ismail University, Meknes, Morocco

---

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 8

**To cite this article:** Boutayeb, A. (2025). Cognitive Culture Interface in the Structure of the Educational Curriculum. Science Step Journal, 3(8).390-408. ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15115943>

---

### Abstract

In this research, we propose a new dimension in curriculum design by drawing on linguistic research in language learning and teaching. This cognitive dimension explores the relationships among the components of the curriculum, with a particular focus on the Arabic language curriculum, including its cognitive, cultural, psychological, and social elements. The objective is to make the curriculum both an end and a means that frames educational practice, making it actionable and measurable. To achieve this, we approach the curriculum from a cognitive perspective, finding its theoretical framework within cognitive linguistics, and a perspective based on the sociocultural theory, which Vygotsky used to restore balance to the teaching and learning process after it had become fragmented by behaviorist theory. We adopt an integrative approach, assuming that the curriculum should interact with cognitive, cultural, psychological, and social dimensions based on the interaction of knowledge, skills, and competencies. This research draws on the works of Jean Piaget (1968), Christian Purin (1988), Vygotsky (1986), and Schmidt (2022).

### Keywords:

Cognitive interface; Educational curriculum; Socioconstructivism; Integrative principle; Diversity

---

<sup>1</sup> Doctorate in Arabic Language and Literature, specializing in Linguistics, Moulay Ismail University, Meknes.  
Email: [Abd.boutayeb@edu.umi.ac.ma](mailto:Abd.boutayeb@edu.umi.ac.ma)

## وجهاء معرفة - ثقافة في بنية المنهاج التعليمي - دراسة سوسيوبنائية في منهاج اللغة العربية -

د. عبد الحق بوطيب

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة المولى إسماعيل،  
مكناس - المغرب

### ملخص

نقترح في هذا البحث بعدا جديدا في هندسة المنهاج التعليمي على أساس الاستفادة من الأبحاث اللسانية في مجال تعلم وتعليم اللغات؛ وهو البعد الوجيه الذي يحاول البحث في العلاقات القائمة بين العناصر المكونة للمنهاج التعليمي خاصة منهاج اللغة العربية سواء عناصره المعرفية أو الثقافية أو النفسية أو الاجتماعية، وذلك بغرض جعل المنهاج غاية ووسيلة تؤطر العمل التربوي وتجعله قابلا للأجراة والقياس. على هذا الأساس سنقارب المنهاج التعليمي من زاوية نظر معرفية تجد إطارها النظري ضمن اللسانيات المعرفية وأخرى تستند للنظرية السوسيوبنائية التي حاولت مع فيغوتسكي إعادة التوازن لفعل التعلم والتعليم بعدما أصبح مفككا مع النظرية السلوكية، ومن أجل بلوغ هذا المطمح نعتد المنهج التكاملي مفترضين أن بنية المنهاج التعليمي ينبغي أن تتفاعل فيها الأبعاد المعرفية والثقافية والنفسية والاجتماعية على أساس تفاعل المعارف والمهارات والكفايات. ويستفيد البحث في هذا الإطار من أعمال جان بياجيه (1968، Piager)، وكريستيان بورين (1988، Purin)، وفيغوتسكي (86) Vygotski، شملت (2022، Schmidt).

### الكلمات المفتاحية

الوجهاء المعرفي، المنهاج التعليمي، السوسيوبنائية، مبدأ التكامل، التنوع

## المقدمة:

تتميز المعرفة بالتطور المطرد والتنوع، وتحاول النظريات المعرفية مسامرة ما وصلت إليه الأبحاث في جميع التخصصات بحثاً عن إجابات للإشكالات التي يطرحها البحث المعرفي؛ ذلك أن مجموعة من العلوم والمعارف تعيش حالة إبستمولوجية معقدة خاصة في وضوح التصور وإيجاد الأدبيات الناظمة للمعارف. والبحث المعرفي اليوم انتقل من فلسفة العلوم إلى فلسفة تعدد التخصصات قصد تجسير المعرفة، واستفادة التجارب العلمية من بعضها البعض. ولا تختلف الوضعية الابستمولوجية للديداكتيك عن هذا الواقع فهي وضعية مركبة؛ إذ إنه من جهة يرتبط بالميتودولوجيا والمقاربات والتقنيات، ومن جهة أخرى يرتبط بمجموعة من العلوم مثل علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا واللسانيات؛ لذلك فهو ذو طبيعة مزدوجة التعقيد والمرونة؛ التعقيد في كونه صعب التحديد والفهم، والمرونة باعتبار قابليته للانسجام مع مجموعة من العلوم والمعارف والاستفادة منها.

بناء على ما تقدم، يفرض التقدم المعرفي على الخطاب الديداكتيكي في اللغات البحث المستمر في آليات نقل المعرفة وجعلها في متناول المتعلم، وإيجاد مقاربات تضمن تواصل بناء بين المتعلم والمعارف المقدمة له، ونحاول في هذا البحث ملامسة واقع بناء المنهاج التعليمي للغات وخاصة منهاج اللغة العربية بالسلك التعليم الثانوي التأهيلي محاولين اقتراح رؤية جديدة في بناء المنهاج بالاستفادة من الأبحاث المعرفية الجديدة، ووفق منهج تكاملي يحل من جهة مشكل التعقيد والفردانية في الاقتراح، ويقترح من جهة أخرى بعداً إجرائياً للتطبيق في محاولة للابتعاد عن الصدفة في الملاءمة بين التنظير والتطبيق وسبل تحقق المقاربات والنظريات في بنية المنهاج التعليمية.

### 1. حركة مناهج تعليم اللغات وتعلمها

#### 1.1. مناهج تعليم اللغات

إن أهم مسألة ينبغي الانتباه إليها أثناء الحديث عن تطور المنهاج هو عدم الاعتقاد بأن هذا التطور محكوم بقطيعة زمنية وأنه لا يبتدئ منهج في الظهور إلا بعد انقضاء ونهاية منهج سابق. ففي وقت تكون فيه بلدان قد جددت في مناهجها التدريسية هناك بلدان أخرى لازالت تتبنى منهجاً آخر تم تجاوزه؛ فمثلاً في الوقت الذي كانت فيه فرنسا تجدد في مناهجها التدريسية وتنتقل من منهج مباشر إلى آخر نشط كانت الولايات المتحدة الأمريكية ما تزال رهينة منهج واحد تقليدي لم تغير فيه. فتطور المنهاج في الولايات المتحدة ليس هو نفسه في النظام التعليمي بفرنسا الذي خصص له.<sup>2</sup>

ولا يختلف اثنان حول كون المنهج التقليدي *Méthodologie Traditionnel* (أو ما يسمى بمنهج النحو و الترجمة) أول منهج يعتمد في تدريس اللغات في أوروبا منذ عصر النهضة وتحديدًا من النصف الثاني للقرن التاسع عشر حتى حدود القرن العشرين الذي سيظهر بعده منهج جديد يعارض بل يقوض جميع أسس و مركّزات النحو و الترجمة، إنه المنهج المباشر *Directe* الذي جاء ردة فعل عنيفة

<sup>2</sup> Purin,C (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p : 15

ضد المنهج التقليدي بعد هزيمة 1870 ضد الألمان. ويأتي بعده المنهج النشط Active ليخلق نوعاً من التوازن، وينحت لنفسه حيزاً وسطاً بين هذين المنهجين المتعارضين. ثم يظهر بعد ذلك المنهج السمعي البصري Audio-Visuelle استمرارية للمنهج المباشر.

هذا فيما يخص فرنسا، أما فيما يخص الولايات المتحدة الأمريكية فإن أول تجديد في المنهج لم تعرفه إلا في الخمسينيات، تحديداً مع المنهج السمعي الشفوي Audio-Orale الذي يمكن اعتباره بمثابة المنهج المباشر الفرنسي (لكن متقدماً بنصف قرن من الزمن). حيث إن كلاهما يمثل كلاً ردة فعل ضد المنهج التقليدي المهيمن.

وبعد كل هذه المناهج تبرز المقاربة التواصلية إلى الوجود، لكن سرعان ما ستعد متجاوزة أمام ظهور آخر ما توصل إليه البحث الديدانكتيكي ألا وهو المنظور الحركي.<sup>3</sup>

## 2.1. حركة تطور منهجية تعليم اللغة العربية

مرت المنظومة التربوية التعليمية في المغرب بثلاث مراحل منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، والتي أدت بشكل أو بآخر إلى تغيير النظرة حول عدة أمور وبناء منظومة تربوية ملائمة وقادرة على تيسير التعلم وتنمية الكفايات. وهذه المراحل تم تبنيها باعتبارها مداخل أساسية في بناء المناهج التعليمية بالمدرسة المغربية مسلمة بأن مبدأ المنهاج هو تحويل المعارف إلى كفايات، ونعرض هذه المداخل في العناصر الآتية:

### 1.2.1. مدخل المضامين/ المحتويات

نموذج تقليدي استمر حتى يومنا هذا على الرغم من محاولات تجاوزه منذ ثمانينات القرن الماضي في الخطاب التربوي الرسمي، ويتميز بعدة خصائص هي:<sup>4</sup>

- أ. التركيز على المحتوى التعليمي، وجعل المدرس محور العملية التعليمية، بمعنى التركيز على الإجابة عن سؤال ماذا نعلم؟
- ب. التركيز على القواعد اللغوية باعتبارها مدخلا لفهم العالم والتفاعل معه.
- ت. الاعتماد في عملية التقويم على الحفظ والاسترجاع والتذكر من خلال الاشتغال على نصوص لغوية مجردة من أي سياق. وقد تم توجيه عدة انتقادات لهذا المدخل يمكن إجمالها في الآتي:
  - أ. الميل إلى اكتساب المعرفة اللغوية خارج سياق استعمالها.
  - ب. تعلم المعرفة اللغوية دون ضمان القدرة على توظيفها في سياقات محددة أو مختلفة.

<sup>3</sup> Puren,C (2009), l'approche communicative à la perspective actionnelle

<sup>4</sup> المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2000)، لجان مراجعة المناهج التربوية: الاختيارات والتوجهات العامة.

ت. إهمال المهارات اللغوية والقدرة التواصلية للمتعلم، وذلك بسبب التركيز على القواعد اللغوية وإهمال الطلاقة اللغوية.

ث. تهميش الأسس النفسية والاجتماعية في وضع عناصر تعليم اللغة.  
ج. اعتماد نظام تقويحي يقوم بالأساس على التذكر وإعادة المعارف المكتسبة.

#### 2.2.1. مدخل الأهداف

اعتمد النظرية السلوكية أساسا لبناء المنهاج؛ إذ يقوم واضعو المناهج والبرامج باختيار محاور يعتبرونها أساسية تبعا لثقافتهم ورؤيتهم التربوية ويحددون بعد ذلك الأهداف التربوية المؤطرة لمختلف المراحل والعمليات الخاصة باكتساب المعارف المتعلقة بكل محور تبعا لبنيتها من جهة، وبالنظر إلى الفروقات الفردية بين المتعلمين من جهة ثانية مثل الاستعداد للتعليم وسيوررات التفكير وإيقاع التعلم...، ونجمل أهم مقومات هذه المقاربة في الآتي:<sup>5</sup>

- أ. هندسة المدرس للأهداف التعليمية؛ وذلك من خلال العمل على تخطيطها في شكل سلوكيات مجزأة قابلة للملاحظة والقياس بعيدا عن اهتمامات المتعلم.
- ب. تحقق التعلم؛ وذلك عن طريق الإثارة والتقليد.
- ت. عدم قدرة المتعلم على توظيف المعارف المكتسبة بشكل متصل وفق نظرة شمولية منسجمة في سياق وضعيات تواصلية مركبة.
- ث. الاهتمام بقياس تحقق التعلم بناء على مؤشرات ومعايير تم تحديدها مسبقا، واعتمادا على تطبيقات لا تحتاج غالبا سوى قدرات معرفية بسيطة ومجزأة دون الاهتمام بتحقيق النمو الكامل لشخصية المتعلم (العقلية، الوجدانية، الحس-حركية).
- ج. اختيار العدة البيداغوجية وفق ما يراه المدرس مناسبا لتحقيق الأهداف المسطرة دون التفكير في عدة منفتحة منسجمة تتيح للمتعلم تنمية شخصيته.
- ح. بناء إجراءات قبلية/ توقعية لدعم نتائج التقويم وفق مبدأ التعزيز السلوكي (ترسيخ التعلم، تصحيحه بكل الطرق، تعديله..).

<sup>5</sup> المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2000)، لجان مراجعة المناهج التربوية: الاختيارات والتوجهات العامة.

### 3.2.1. مدخل المقاربة بالكفايات

إن اعتماد مدخل الكفايات في النظام التعليمي يعني التعامل مع شخصية المتعلم من منظور شمولي باعتباره بنية أو وحدة متكاملة؛ ذلك أن الكفاية تتطلب الاهتمام بكل مكونات هذه الشخصية، سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحس/حركي.

المقاربة بالكفايات، مقاربة بيداغوجية معاصرة تهتم بمسار التعلم وسيورته لكي تضمن للمتعلم انخراطا فعالا في بناء تعلماته مع القدرة على توظيفها في وضعيات جديدة. وذلك بتحريكها من منظور بيرنو Pernnoud أو بتحويلها حسب مندلسون Mendilson أو بإدماجها كما رأى روجيرس Rogiers عن طريق الاشتغال بوضعيات تعليمية تحفز على الانخراط الفعلي في التعلم من طرف المتعلم. وتعد المقاربة بالكفايات اختيارا استراتيجيا لتطوير مناهج وبرامج التربية والتكوين؛ وذلك بغرض تحسين مردودية التعليم، وتيسير عملية التعلم.

وقد تبنت المدرسة المغربية عام (2000) مدخل الكفايات بديلا لمدخل الأهداف الذي كان سائدا بغية الارتقاء بوضعية المناهج ومنه تحسين أداء المتعلم معرفيا ووجدانيا وثقافيا؛ إذ إن المقاربة بالكفايات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والسلوكات المنظمة التي تتيح للمتعلم القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها الوضعيات المشكلة التي ينبغي عليه فعل التعلم وفق هذه المقاربة التي ركزت على دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ومركزيته في بناء التعلم. ويمكن أن نجرد أهم خصائص ومرتكزات هذه المقاربة في الآتي:<sup>6</sup>

- أنها تنهل من علم الإدراك المتعدد التخصصات (الفلسفة، علم النفس، علم الاجتماع، علم الإحياء، العلوم...)
- تتيح إمكانية تجاوز الطابع التجزيئي الخطي الذي فرضته المقاربة السلوكية وتبنائه مدخل الأهداف.
- التركيز على الكفايات المتعلقة بتنمية الفرد.
- جعل المتعلم محور الاهتمام والتفكير في الفعل التربوي.
- الاستجابة لانتظارات المتعلم، السيكولوجية والمعرفية والاجتماعية...
- جعل المدرسة مفعمة بالحياة، متفاعلة، ومنفتحة على محيطها، قائمة على نهج تربوي نشيط المتجاوز للتلقين السلبي، والطامح إلى تنمية روح التعاون والتشارك والعمل الجماعي قصد الإسهام في تكوين شخصية متوازنة للمتعلم.
- انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والبيئي، بشكل يسمح بتمكين المتعلم من تكوين نظرة عن الواقع تساعد على بناء تصور للعالم.
- التخطيط للفعل التربوي باعتماد استراتيجيات مستنبطة من توجهات واختيارات تربوية مستحدثة،
- جعل التقويم التربوي في خدمة التعلم الناجح والفعال،

<sup>6</sup> وزارة التربية الوطنية (2009)، دليل المقاربة بالكفايات، ص: 13.

- اعتبار المدرس وسيطا بين مصادر المعرفة ومراكز اهتمام المتعلم وليس مالكا وموزعا لها،
- اعتبار الإنجاز الشخصي للمتعلم الدليل والمعيار الذي يستدل به على وجود كفاية من الكفايات المستهدفة، وذلك بالنظر إلى الكفايات استراتيجية معرفية تؤطر الإنجاز والأنشطة والمهام، في حين تبقى القدرات حلقة وسطى بين الكفايات والإنجاز،
- قابلية الكفايات في مجملها للنمو والاعتناء والتطوير من خلال ما يراكمه الطفل ضمن خبراته وتجاربه العامة، من مهارات وقدرات معرفية ووجدانية وحسية حركية.

عموما، تعمل المقاربة بالكفايات وفق رؤية كلية لعناصر بناء المعرفة وطرق التلقي والإنتاج بشكل يجعل المتعلم قادرا على بناء تصور متكامل للمعرفة والعالم على حد سواء، وذلك بالملامحة بين المحتوى المعرفي باعتباره أساسا نظريا في بناء الشخصية، وطرق العمل والتفكير التي تساعد على حل الوضعيات المشككة. وهذا التصور هو ما تبناه الإطار الأوروبي المشترك لتعليم واللغة ونظام أكتفل أيضا بوضع معايير محددة تيسر عملية تعليم اللغات وتعلمها.

## 2. تشرح المكونات المعرفية والثقافية في منهاج تعليم اللغة العربية

### 1.2. المعرفة بمكونات اللغة

تفرض منهجية تدريس اللغة إيجاد تقسيم جديد لمكونات اللغة التي تحدد لسانيا في مستويات محددة هي المستوى الصوتي، والتركيب، والمعجمي، والدلالي، والذريعي وهي مستويات تختص بمعالجة اللغة في مستوى من مستويات التحقق وتكامل تبعاً للضرورة التي تفرضها حيوية وإبداعية اللغة، لذلك فإن مكونات اللغة في المنهاج تتم وفق:

- أ. الأجزاء الأساسية: وهي البنى الصغرى التي تتشكل منها اللغة ويمثل لها المستويات الصرفي والصوتي.
- ب. مكونات اللغة/القواعد: وهي البنى الأساسية التي يشكلها المستوى الصرفي والصوتي وتتولد عنها المفردات وقواعد استعمالها ومعانيها وهي ما يدرسه المستوى التركيبي والمعجمي والدلالي والذريعي.
- ت. مهارات اللغة: من مكونات اللغة وعناصرها تتشكل المهارات الأربع للغة وهي: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمحادثة.

فمن الأجزاء الأساسية تتكون القواعد والمكونات ومن المكونات تتشكل المهارات، وإذا كانت الأجزاء الأساسية للغة ممكنة الحصر فإن مكوناتها صعبة الحصر أما المهارات فيصعب إدراجها في عدد محدود من النصوص.<sup>7</sup>

وبموجب هذا التصور، تصبح اللسانيات معنية بالبحث في تفسير ما يجري في مستوى تعلم اللغات وتعليمها؛ فإذا كانت اللسانيات تدرس كل مظاهر اللغة من أصوات وتركيب ومعنى وقيود ذريعية ودلالية وخطابية تتحكم في استعمال اللغة، فإن الاختلاف في سيرورات

<sup>7</sup> عمرو، سيد ماضي (2024)، خطوة نحو علمية تعليم اللغات، ص: 163

إنتاج اللغة يدفعنا إلى الانتباه إلى الفروق والاختلافات في المعاني التي يعبر عنها تركيبيا. فالخلفية الثقافية تتغير حسب البيئات وقد تتغير معها المسميات والأسماء. وهذا ما ينبغي أن ينتبه إليه المعلم ويعيه المتعلم، فما يهمنا في القسم أساسا هو أن نقوم بوصف مفصل وتام للغة أو اللغات المتعلمة، وأن نصف هذه اللغة أو اللغات في شموليتها وفي خصائصها العامة. وما نعنيه باللغة هنا هو كل ما نحتاج إليه عندما نكون بصدد تعلم لغة ثانية. بالنسبة للمتعليم العربي، مثلا: ماذا ينبغي أن يتعلم ليتقن الفرنسية أو الإنجليزية أو الإسبانية؟ وبالنسبة للمتعليم الأجنبي ماذا ينبغي أن يتعلم ليتقن اللغة العربية؟<sup>8</sup>

وتبدو اللغة في مستوياتها سلما يضعنا أمام خطوات محددة للتمكن من أجزاءها ثم قواعدها فمهاراتها، لذلك يجب كي نجتاز مرحلة معينة أن نكون قادرين على توظيف اللغة فيها بالشكل الذي نستطيع أن نبني عليه باقي عمليات التعلم حتى نتمكن من الاكتساب الذي يجعلنا قادرين على استعمال اللغة وتفكيك عناصرها، وعلى المنهج أن يدرك هذه الخاصية الكلية للغة.

ويفرض التمكن من اللغة وبلوغ مستوى إتقانها معرفة مستوياتها معرفة دقيقة تجمع بين تمثل عناصرها وأبعادها الذريعية، بمعنى أننا في حاجة إلى الملاءمة اللسانية التي تقيم علاقة وجاهية بين المعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية. لذلك يحتاج تعليم اللغة العربية وضع معايير تمكن من قياس الكفاية اللغوية والثقافية في البرنامج الدراسي المقرر وذلك لمعرفة الاحتياجات اللغوية والثقافية للمتعليمين قصد الحكم على تمكنهم من المطلوب أو العكس من خلال طرح سؤال: ما الذي نريده من المتعلم في منهاج الثانوي التأهيلي مثلا؟

## 2.2. وجاه معرفة ثقافة

وضع منهاج اللغة العربية لسلك التعليم الثانوي التأهيلي بوضوح المقاربة بالكفايات أساسا نظريا لبناء عناصره واعتماده في الممارسة الصفية، لكنه لم يضع معايير واضحة في بنية مفردات هذا المنهج؛ إذ يبدو أن صياغة عناصره قد خضعت لاجتهاد فردي ثم بعده لتوافق جماعي، وبناء المناهج بهذه الكيفية في الغالب يورث غموضا في التصور ويفرض إشكالات في التنزيل. وقبل تشريح عناصر هذا المنهج وعرض مكوناته المعرفية والثقافية سيكون من المفيد الوقوف عند بعض العناصر النظرية المتعلقة بمفهوم الكفاية والكفاية الثقافية على الخصوص.

---

العمري نادية (2018)، أسئلة العربية في التركيب والمعجمة والدلالة، ص: 17-18.<sup>8</sup>

## 1.2.2. مفهوم الكفاية

يعتبر ظهور مفهوم الكفاية في مجال التعليم والتكوين المهني حدثا بارزا في الخطابات التربوية منذ عقدين من الزمن. ويرتبط هذا المفهوم بالأعمال التحويلية لبرامج التكوين وإجراءات التقويم من أجل استجابة أفضل لمتطلبات المجتمع، فإنجاز مرجعيات التكوين والعمل فيما يخص الكفايات من شأنه أن يحمل اتساقا تصاعديا لسيرورة إعادة المعرفة وإدماج خصائص مهنية.

وتتموقع تيارات إعادة كتابة المخططات الدراسية في نفس هذا المنحى، لكن أصلها في أوروبا الفرانكفونية إلى الأفكار التي كانت تنتقد بيداغوجيا الأهداف وإلى محاولات خلق مفاهيم جديدة حول التعليم والتقييم.<sup>9</sup>

نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات عددا لمعاني الكفاية يقول بيرينو perrenoud في هذا الصدد: "لا أحد ينكر أنه لا يوجد اليوم تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة واه ويختلف من مؤلف لآخر"<sup>10</sup>، وقد تم تحديد الكفاية في القدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات؛ فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، فلمواجهة وضعية معينة يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنها المعارف؛ أي كل التصورات التي يشكلها الفرد ويخزنها بفضل التجربة والتكوين.

ويعرف مركز الدراسات والأبحاث البيداغوجية للتجريب والنصح الكفاية بأنها نظام من المعارف، التصورية والإجرائية، المنتظمة في خطوات عملية والتي تمكن – داخل فئة من الوضعيات- التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بطريقة فعالة. ويعرفها بيرينو باعتبارها مجموعة من المعارف والمهارات التي تبرهن على استعداد الفرد على إنجاز مهمة ما، أو حل مشكلة من المشاكل، وتشكل قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات.<sup>11</sup>

ويعرف روجيرز rogers الكفاية بأنها "إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية-مشكلة تنتهي إلى فصيلة وضعيات معينة. إذ نقول عن شخص ما إنه كفء، ليس فقط عند امتلاكه للمعارف والمهارات والإجراءات والمواقف، ولكن عند تمكنه من إدماج وتعبئة هذه المعارف والمهارات لحل وضعية مشكلة بطريقة ملموسة، وبمعنى أدق تتمثل الكفاية في إمكانية الفرد من القيام بتعبئة مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حل وضعية مشكلة تنتهي إلى فئة من الوضعيات."<sup>12</sup>

إن هذه التعريفات حسب "ليندا علال" تشترك في ثلاث مسائل، هي:

<sup>9</sup> Allal linda, Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, p, 80

<sup>10</sup> Perrenoud phillipe (2000) , l'école saisie par les compétence ; in bosman ; Bruxelles .De Boeck..p21.42 :

<sup>11</sup> م ن ص: 12.

<sup>12</sup> Roegiers xavier(2000) ; une pedagogie de l'intégration ; compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de boeck.

- أن الكفاية تشمل جملة من المعارف المترابطة فيما بينها.
- أنها تطبق على فئة من الوضعيات.
- أنها موجهة صوب تحقيق غاية.

كما تبين هذه التعريفات أن الكفايات لا تتعارض ولا تستبدل بالمعارف المكتسبة للمتعلم، وإنما تشير إلى تنظيم هذه المعارف في نظام وظيفي.<sup>13</sup>

وعموماً، فإن الكفاية حسب "بوشوك" مجموعة من المعارف والمهارات التي تبرز على استعداد الفرد على إنجاز مهمة ما، أو حل مشكلة من المشاكل، وشكل قدرة التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة منها المعارف.<sup>14</sup>

تكمّن الكفاية، إذن، في قدرة الذات على تعبئة موارد ملائمة، معرفية ووجدانية، لمعالجة وضعية ما بنجاح؛ إنها نظام من المعارف الذهنية والمهارية التي تنتظم في عناصر إجرائية تمكن من التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بفعالية. وترتبط الكفاية بالمعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم ويطورها أثناء عملية التعلم، من أجل تطويرها داخل فئة من الوضعيات، ولا يمكن حل أي وضعية مشكلة إلا بالعودة إلى كفاية المتعلم ومهاراته ومكتسباته السابقة التي تساعد على حل الوضعيات التعليمية التي تواجهه؛ لذلك فالكفاية تتضمن مكونات مختلفة تجمع بين المعرفي والوجداني والثقافي والحسي الحركي.

وقد لخصت ليندا علال تعريف الكفاية ومكوناتها في الآتي:

| الكفاية                                                                                                                                                                                 | مكونات الكفاية                                                                                                                                           | أمثلتها                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -شبكة مدمجة ووظيفية،<br>-مركبة من مكونات معرفية، وجدانية،<br>مجتمعية، حس-حركية،<br>-قابلة للتوظيف داخل فئة من<br>الوضعيات،<br>-تركز على امتلاك أشكال التفاعل<br>والأدوات السوسيوثقافية. | -معرفية عقلية (معارف تقريرية،<br>إجرائية، سياقية، ميتامعارف...)<br>-وجدانية: مواقف ومحفزات.<br>-اجتماعية: خلق نقاش مجتمعي،<br>-حس-حركية: التنسيق الحركي. | -القراءة لأجل هدف تواصل،<br>-القراءة لأجل الفهم والتحليل والتفسير<br>والنقد،<br>-المشاركة الفعالة داخل مجموعة<br>الفصل حسب استراتيجية معينة (اللعب<br>مثلاً)،<br>-تكوين تفكير ناقد. |

<sup>13</sup> ليندا علال، مرجع سابق.

<sup>14</sup> نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، كلية علوم التربية، الرباط، ص: 107.

## 2.2.2. الكفاية الثقافية

يفرض تعريف الكفاية الثقافية الوقوف عند مجموعة من التصورات المقدمة لهذا المفهوم ومحاولة المقارنة بينها للخروج بتصور تقريبي له، وفي هذا السياق نقف عند ما قدمه بورشر (PORCHER 1994) بالقول "إن الكفاية الثقافية هي القدرة على فهم النظام الذي يقوم عليه المجتمع، والتي تتيح القدرة على توقع المواقف والأفعال".<sup>15</sup>

وعلى هذا الأساس، تستجيب الكفاية الثقافية للعناصر التي تتحكم في معرفة اللغة من خلال دراسة اللغة والثقافة في الآن نفسه بغية تعزيز التفاعل والتواصل بين المتعلمين؛ إذ إن معرفة ثقافة اللغة الهدف تمكن المتعلم من القدرة على توقع المواقف لتمكنه من رموز الثقافة، والرموز هنا هي مجموع المعارف والعادات التي يتميز بها المجتمع في ثقافته العالمية أو الشعبية.

ويعرف رونودو (2014) الكفاية الثقافية بكونها محاولة لتبني السلوك المناسب تجاه ثقافة معينة لتمثل لغتها، وبالتالي فإن الهدف الأساس من الكفاية الثقافية هو القدرة على التواصل وتفسير الخطاب حسب سياقه، إذن، تشمل الكفاية الثقافية جميع معارف وعادات المجتمع بما يعزز عنصر التفاعل بين اللغة والثقافة عبر التنوع الثقافي والتعدد الثقافي وصولاً إلى كفاية متعددة اللغات والثقافات. إن هذه الكفاية بمثابة أداة للتمكن من اللغة انطلاقاً من التفاعل مع العالم.<sup>16</sup>

تأسس على ما سبق، تشتمل الكفاية الثقافية على شق رمزي يرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساسه وتصورات ورؤيته للعالم والحضارة في تناغم مع تفتح شخصيته، وترسيخ هويته، وشق موسوعي مرتبط بالمعرفة؛ فالمتعلم في المرحلة الثانوية يتعرف أنماط متنوعة من النصوص، وينفتح على قراءات إبداعية ونقدية في مكون المؤلفات تساعد على تعزيز قدراته اللغوية والثقافية ما ينعكس على بناء شخصية قوية متميزة إذا تم حسن استغلال ذلك. وهي موجودة بتوظيف غير دقيق في بنية منهاج تعليم اللغة العربية؛ إذ تمت الإشارة إليها بإيجاز شديد لا يتماشى وأهميتها التربوية والديداكتيكية في بناء شخصية المتعلم.

## 3. نحو تصميم معايير مرنة في بناء منهاج تعليم اللغة العربية

## 1.3. التعلم في النظرية السوسيوثقافية

ينطلق تصور فيكوتسكي للتعلم من مفهوم أساس هو مفهوم الأداة. فالأداة تساعد الإنسان على السيطرة على العالم الخارجي، واللغة أداة لسيطرة الإنسان على سلوكه الداخلي. علاوة على الوظيفة التواصلية للغة فإنها تؤدي وظيفة معرفية، فعبرها وبها تستدخل

<sup>15</sup> Procher.I (1994), L'enseignement de la civilisation, p : 11.

<sup>16</sup> Rondeau H, De Janon torres(2014), Compétences Culturelles et Interculturelles, p : 34

المعارف لتصبح رموزا عقلية. وهذا المعنى يصبح ميكانيزم النمو مرتبطا بالجانبين الاجتماعي والثقافي. بناء على ذلك يميز فيكوتسكي بين مستويين للنمو:

- مستوى النمو الفعلي؛ ويعبر عن الأداء العقلي الحالي.
- مستوى النمو الممكن؛ والذي يتحقق عبر مساعدة الآخرين.

ليست المزية في النمو الأول لأنه ذو طابع آني؛ بل لمستوى النمو الممكن الذي يستقى من خبرات وتجارب الآخرين، كبارا أو أقرانا. وذلك لا يتم بمعزل عن اللغة نظرا لكونها تخدم الوظائف العقلية الأخرى ( التفكير، الانتباه، التفاعل الاجتماعي...) لتجاوزها الآنية إلى بعد الماضي المثقل بالمعارف السابقة للمجتمع والثقافة.<sup>17</sup>

بخلاف بياجي يولي فيكوتسكي أهمية كبرى لما كان يسميها الأول بمرحلة ما قبل العمليات. يحصرها بياجي في كون الطفل لا يرى العالم إلا من منظار نفسه، فليس باستطاعته تصور رأي الآخرين؛ لزعته الطبيعية في التمرکز على ذاته في هذه المرحلة العمرية (2-7 سنوات). عند فيكوتسكي هذه المرحلة هي الفصيل في الانتقال من الحسي إلى المجرد. فخلالها يطور الطفل لغته الذاتية لتصبح فكرا مستبطنا من المحيط. ومثال ذلك حسب التصور السوسيوينائي تجربة الرسم؛ فالطفل تحفز للرسم، ثم فجأة يكتشف غياب المستلزمات التي يحتاجه في ذلك. بهذا الطارئ (الإعاقة المفتعلة) الذي يواجه نشاطه الحر يصبح الطفل أمام مشكلة. في هذ المواقف كانت نسبة الكلام المتمركز حول الذات مقارنة بالكلام ككل تتضاعف تقريبا لدى الأطفال فيما بين 5-7 سنوات فقد حاول الأطفال حل مشاكلهم بالحديث إلى أنفسهم. توضح هذه الدراسة إذن، أن الكلام المتمركز حول الذات يخدم وظيفة حل المشكلات لدى الأطفال.

وقد استدل على ذلك بتجربة أخرى رصد فيها طفلا أعطاه عصا ليحرك جسما فوق ذولاب في هذه المرحلة ينتقل الطفل من كلمات واصفة لما يفعل مخاطبا ذاته بها، إلى مرحلة ثانية ينتقل فيها فعل التفكير إلى لغة ذاتية يمارس من خلالها الطفل الميتماعرفة باتخاذها مسافة عنها لتحليلها والتخطيط لها. المرحلة الأولى يتعلم فيها الطفل دون أن يدرك تعلمه، ثم يستدخل عمليات التفكير لتتطور معارفه تبعا لذلك.

التعلم ينبغي أن يسبق النمو، هكذا يرى فيكوتسكي. فعلى المؤسسات الاجتماعية أن تنتج رجالا لا أطفالا. بهذا التصور يعارض ما قدمه جان جاك روسو في تصوره للتعليم المرتبط بفكرة عدم التدخل (التربية السلبية<sup>18</sup>). حري بالتعلم إذن أن يسبق النمو والمناهج ينبغي أن تبنى وفق هذا المبدأ، وفي هذا الصدد ينتقد فيكوتسكي مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة، التي عوض أن تطور نموهم المعرفي تبقى بهم رهيبي مستوى التفكير الحسي البسيط.

<sup>17</sup> Hausfather, s.j. (1996), p : 6.

<sup>18</sup> جان جاك روسو 1958، إميل، ص: 34.

إجمالاً يمكن القول إن التصور السوسيوإنساني مميز باعتباره التعلم نشاطاً بنائياً للمعارف يتعاون فيه الأفراد في سياق اجتماعي معين. مبدأ تسييق المعرفة سيجد صداه عند السوسيوإنسانيين الجدد الذين سيجعلون التعلم في الطابع العلائقي بين المتعلم والمدرس في إطار طرق التدريس التي تعتمد بمفاهيم تربوية كبرى مثل: الدعم والمرافقة والمصاحبة. فالمعارف علاقات متنوعة بين المتعلمين والمدرس داخل جماعة القسم. والكفايات عندهم تبنى من طرف المتعلم تبعاً لوضعيات مختلفة، وإيلاء هذه الأهمية للوضعيات التعليمية نابع من كون المتعلم في إطارها يعدل ويدحض معارفه. ليقصر دور المدرس في بناء وضعيات ذات معنى، في تواشج مع باقي المواد المدرسة وبالانفتاح على محيط المدرسة وفق ما يعرف بالكفايات المستعرضة.

بناء على ما تقدم، نزع أن ما قدمته النظرية السوسيوإنسانية من تصور في عملية التعلم مفيد في عملية بناء المناهج التعليمية عامة ومناهج تدريس اللغات خاصة، وذلك انطلاقاً من تجربة أكتفل في قياس الكفاءة اللغوية في تعليم اللغات وتعلمها.

### 2.3. المنهاج الدراسي في إطار المقاربة بالكفايات

بينت المنظمات الدولية (البنك الدولي و OCDE واليونسيف وبرنامج الأمم المتحدة PNUD...) في الكثير من أعمالها، أن تركيز الأنظمة التربوية على المردودية الكمية، كانت له عواقب وخيمة على فعل التعلم؛ لذا يجب إلى جانب ذلك استهداف مردودية كمية؛ بمعنى المزاوجة بين الكم والكيف. ولهذا السبب برزت فكرة منهاج ينبنى على تعلم مجموعة من الكفايات الأساسية المرتبطة بحياة المواطن والتي تؤهل الشخص للعيش في مجتمع يغلب عليه التطور الدائم وتنتفي فيه الحدود الجغرافية الفكرية والثقافية. ووفق هذه الرؤية تم القيام ببناء منهاج دراسي في إطار المقاربة بالكفايات وفق الأسس الآتية:

- أ. التربية على الاختيار: إذ يوفر المنهاج إمكانات ومقاربات سيكولوجية، وبيداغوجية، وديداكتيكية متنوعة تصلح لتحقيق التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والبعد المهاري من جهة، وبين البعد التجريبي التجريدي من جهة أخرى.
- ب. خصوصية المرحلة التعليمية: حيث يهتم المنهاج في مرحلة دراسية معينة بجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم (النمو الجسدي والعاطفي والاجتماعي والعقلي والحركي واللغوي)، ويعتني بالفوارق الفردية والجماعية بين المتعلمين والمتعلمات. إذ إنه يتوخى مساعدة كل متعلم على النمو بالقدر الذي تسمح به قدراته واستعداداته، ويربط تعلم المادة الدراسية بميول المتعلم واهتماماته، وبالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة في محيطه بهدف أن تكون للمادة الدراسية معنى وقيمة وفائدة وظيفية في مسار التعلم والاكتساب عند المتعلم.
- ت. الكفايات المكتسبة: يتيح المنهاج في إطار هذه المقاربة الفرص للمتعلم للتمرس على أنماط السلوك المرغوب فيها، وعلى طرائق التفكير وأساليب حل المشكلات، ويشجع على الابتكار. لأن قيمة المرء ليست في ما يحفظ من معلومات، تكون قيمته فيما يبذل، وقدرته على التفكير الناقد والابتكار وقوة الإرادة. فالمتعلم يجب أن يكتسب في نفس الوقت المعلومات وطرائق العمل؛ لأن المحتوى وحده غير كاف ولا قيمة له بدون معرفة نظم التفكير التي ساعدت على الوصول إلى هذا المحتوى، كما أن اكتساب طرائق التفكير

وحدها بدون ربطها بالمحتوى ليس له معنى أو دلالة؛ لأنه عن طريق المعلومات يمكن إدراك أهمية طرائق التفكير المستخدمة ومدى ملائمتها للوضعيات التي استخدمت فيها.

ث. تعلم القواعد والأفكار الرئيسية: والتي تشكل بنية المادة المدرسة، وعن طريقها يمكن معرفة الكثير من المعلومات وتفسير الكثير من الظواهر، وتعطي للعقل قدرة على مواجهة المواقف الجديدة والوصول إلى حلول للمشكلات.

ج. إشراك المتعلم في تخطيط أنشطة التعلم.

ح. دمج التقويم في العمل اليومي: وذلك من خلال وضع المتعلم في وضعيات تربوية تتيح للمدرس ملاحظة وتتبع أنماط اشتغال كل متعلم.

### 3.3. المعايير المقترحة

نزعم أن أكتفل تبنت مخرجات النظرية السوسيوبنائية ونظريات أخرى بعيدة عن التصور السلوكي لذلك فالمعايير التي وضعناها لقياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغات ستفيدنا في اقتراح معايير دقيقة لبناء منهاج تعليم اللغة العربية. وتنقسم معايير أكتفل للكفاءة اللغوية 2012، نظريا، إلى خمسة مستويات رئيسة هي المبتدئ والمتوسط، والمتقدم، والمتفوق، والتميز. وتنقسم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة فرعية في كل مستوى رئيس؛ أي هناك: المبتدئ الأدنى والأوسط الأعلى، والمتوسط الأدنى والأوسط الأعلى، والمتقدم الأدنى والأوسط الأعلى. ولكن على المستوى العملي التطبيقي فإن المستوى المتميز هو مستوى لا قياس له على أرض الواقع في اختبارات أكتفل، ولا يمكن أن يحصل عليه أحد من المتعلمين في أي مهارة حتى حدود نونبر 2023.<sup>19</sup>

وقبل عرض المعايير المقترحة سيكون من المفيد الإشارة إلى المنهجية التي اعتمدها النظام التربوي المغربي في بناء منهاج تعليم اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي (2007)؛ إذ جاء في التوجيهات الخاصة بهذا السلك الآتي: "تستحضر المقاربة الجديدة لمراجعة منهاج المرحلة الثانوية التأهيلية في عمقها حاجيات وانشغالات وتطلعات ومتطلبات التنمية المستدامة للمجتمع المغربي، في ظرفية عالمية سريعة التطور، تبلورت آثارها في تشكيل مجتمع المعرفة والعلم والتقنية. يخترن السياق الاجتماعي لهذه المقاربة الجديدة في ثناياها مختلفة العناصر والمتغيرات التي تشتق منها المواد الدراسية وظيفتها التكوينية والمجتمعية في بناء مواطن مستوعب لمختلف قضايا مجتمعه، متمكن من الكفايات الثقافية والمنهجية والتكنولوجية والتواصلية التي تؤهله للاندماج والمشاركة، والإنتاج والإبداع، والمساهمة في بناء صرح التنمية الشاملة والمستدامة للبلاد."<sup>20</sup>

هذا التصور العام يحمل في جانبه رؤية نسقية متكاملة وأساسا فلسفيا يرتهن إليه المنهاج، لكن في جانب آخر فإنه لا يحدد معايير دقيقة تؤجّر هذه الرؤية وتجعلها قابلة للتمثل والقياس، فعوض التعلم بشكل عناصر متراكمة عامة وجب العمل وفق رؤية تضمن بناء المنهاج وفق مستويات تتضمن كفايات قابلة للأجراً والقياس. وعليه فإن بيئة المنهاج جاءت في إطار هذه المراجعة وفق تصور نسقي للفعل التعليمي التعليمي كما في مختلف الأدبيات التربوية كما تزعم، وقد جاء المنهاج وفق التصور الآتي:<sup>21</sup>

<sup>19</sup> عمرو، ماضي 2024، خطوة نحو علمية تعلم اللغات، ص: 164.

<sup>20</sup> وزارة التربية الوطنية 2007، التوجيهات والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 4.

<sup>21</sup> م، ن، ص: 6.

| العناصر                 | محتوياتها                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المدخل                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التعريف بالمادة ووظيفتها التربوية والاجتماعية والتكوينية</li> <li>- التعريف بالسلك والمسالك وهندستها: المدخلات، المواد والحصص الأسبوعية والمخرجات...</li> </ul>                    |
| كفايات المادة           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- اعتبار منطق التدرج في عرض وتصنيف الكفايات ومراحل اكتسابها</li> </ul>                                                                                                               |
| المضامين                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تحديد مفردات البرنامج</li> <li>- توزيع المضامين حسب الغلاف الزمني المناسب لكل مادة</li> </ul>                                                                                      |
| أشكال العمل الديداكتيكي | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تحديد طرائق التدبير الديداكتيكي.</li> <li>- التعريف بأهم الوسائل والدعامات الديداكتيكية.</li> <li>- الإشارة إلى مختلف تقنيات التنشيط وأهميتها في تنشيط التعلم.</li> </ul>          |
| التقويم                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التعريف بمختلف أساليب التقويم وأدواته وأنواعه:</li> <li>- الامتحانات والمراقبة المستمرة،</li> <li>- أسس بناء الاختبارات والفروض،</li> <li>- خطط وأساليب الدعم والتثبيت.</li> </ul> |

تضعنا هذه البنية أمام خطابين متعارضين، الأول نظري يقول إنه تبنى مدخل الكفايات في بناء المنهاج التربوي، وخطاب آخر نعتبره غير حاضر في بنية هذا المنهاج وهو الجانب التطبيقي؛ إذ عند استقراء مفردات المنهاج لا نجد تعالقا نسقيا بين بنيته النظرية وعناصره التطبيقية في العملية التعليمية التعلمية، وفي إطار ما تتيحه العلوم المعرفية اليوم نقترح بنية المنهاج وفق تفاعل المعرفي والثقافي بشكل نسقي ومتكامل يستحضر الأسس النظرية لبناء المنهاج (الفلسفية...).

ينبغي البعد الجديد الذي نقترحه على البحث في العلاقات القائمة بين العناصر المكونة للمنهاج التعليمي خاصة منهاج اللغة العربية سواء عناصره المعرفية أو الثقافية أو النفسية أو الاجتماعية، ونورد ذلك في الآتي:

| المعايير            | عناصرها/محتوياتها                                                                                                                                         |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| النظريات والمقاربات | - البنائية، السوسيوبنائية، المقاربة الديدانكتيكية، المقاربة التواصلية، المنظور الحركي....                                                                 |
| الكلية              | - مستويات اللغة نسق كلي يحدد كل مستوى المستوى الذي يليه، ولا يصل التعلم أبعاده الذريعية إلا بتفاعل هذه المستويات.                                         |
| الملاءمة            | - استحضار العناصر الثقافية إلى جانب مكونات اللغة                                                                                                          |
| الخرق               | - كل عناصر اللغة قابلة للخرق، لكن بشكل نسقي. وتعمل نظريات التعلم على تصحيح مسار التعلم والحفاظ على التفاعلات المعرفية والثقافية في عمليات الفهم والإنتاج. |
| التوازي             | - مراعاة التشابه والتماثل البنيوي في تعليم اللغة يخلق جمالية بنائية واستعدادا وجدانيا للتعلم.                                                             |

تفرض معايير بناء المناهج التربوية الحديثة الانفتاح على أبحاث العلوم المعرفية والاستفادة منها؛ إذ إن معايير بناء المناهج اليوم خاصة المتعلقة منها بتعليم وتعلم اللغات تفرض استحضار المكون الثقافي إلى جانب المكون المعرفي قصد بلوغ غايات المنهاج وجعل العملية التعليمية التعليمية مرنة ومسايرة للتقدم العلمي وحاجات المتعلم الأنوية والمستقبلية، ولعل المعايير التي اقترحناها تشكل بداية نقاش حول أهمية الدقة في تصميم المناهج التعليمية ومراعاتها الخصائص المعرفية والنفسية والثقافية لبناء متعلم قادر على التحليل والتأويل والتفسير، وجعل الكفايات في مستويات نستطيع تمثيلها وقياسها.

## خاتمة

عالجنا في هذا البحث واقع بناء المنهاج التعليمي للغة العربية في الخطاب التربوي المغربي، وقد قمنا برصد حركية مناهج تعليم اللغات، ومنهجية تعليم اللغة العربية على الخصوص لتعرف الأدبيات النظرية المعرفية التي اعتمدت في بناء المنهاج التعليمي على مدى العقود السابقة، وقد اقترحنا تقسيما جديدا للبعد المعرفي في بنية المنهاج التعليمي للغة العربية في الجانب المتعلق بعناصر اللغة ومستويات تحقيقها راصدين وضع المكون الثقافي في بنية المنهاج التعليمي للغة العربية؛ إذ لم نجد رؤية واضحة تربط المعرفي بالثقافي في إطار بعد وجاهي تقترحه فلسفة العلوم اليوم.

وقد بين البحث دور المقاربة السوسيوبنائية الرائدة في مسألة إعادة التوازن لفعل التعلم والتعليم بتقديم تصور جديد لمفهوم التعلم أساسا الأداة وسيلة للإجراء الديدانكتيكي في العملية التعليمية التعليمية، وقد وجدنا بأن تطبيق المقاربة بالكفايات في بنية المنهاج

التعليمي بشكل فعلي وفهم صحيح حل لديمومة ومرونة المناهج التعليمية بإعداد المتعلم للحياة قادرا على التحليل والنقد وحل المشكلات.

وفي الأخير قدم البحث تصورا لمعايير مقترحة لبناء مناهج تعليم اللغات وفق تصور وجد إطاره النظري في فلسفة تعدد التخصصات التي تقترح تفاعل العلوم والمعارف لحل مشكلات المعرفة ومقتضيات تنزيلها ومن ضمن ذلك حل مشاكل الديدأكتيك وعلوم التربية.

## لائحة المراجع

### المراجع باللغة العربية

- جان بياجيه (بدون تاريخ)، سيكولوجية الذكاء، تر يولاند إيمانويل، عوידات للطباعة والنشر، بيروت.
- جان جاك روسو (1958)، إميل، تر نظلي لوقا، ط1، الشركة العامة للطباعة والنشر، بيروت.
- عمرو، سيد ماضي (2024)، خطوة نحو علمية تعلم اللغات، مجلة تعليم العربية لغة ثانية، ع12، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، السعودية.
- العمري، نادية (2018)، أسئلة العربية في المعجم والتركيب والدلالة، كلية علوم التربية، الرباط.
- مجلس أوروبا (2016)، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، عبد الناصر عثمان صبير، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية والكفايات، كلية علوم التربية، الرباط.
- اليونيسكو (1980)، مستقبل التربية ع3، ملف خاص التربية في أوروبا، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

### الوثائق الرسمية

- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2000)، لجان مراجعة المناهج التربوية: الاختيارات والتوجهات العامة.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2007)، البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بسلك الثانوي التأهيلي، مادة اللغة العربية، المغرب.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2009)، دليل المقاربة بالكفايات، المغرب.

### المراجع الأجنبية

- ACTFL. (2012), ACTFL Proficiency guidelines 2012. ACTFL.
- Allal linda, Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, Université de Genève.
- Christian Puren (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langue, Paris ,nathan- cle internationale
- Diego Marconi (1997 ), Lexical competence, Language, speech, and communication. MIT Press, 401/43.

- Hausfather, S.J. (1996), Vygotsky and schooling : Creating a school a social Context for Learning. Action in teacher Education, (18), 1-10.
- Krashen, S. (2009). Principles and practice in second language acquisition. First Internet Edition.
- Perrenoud philippe (2000) , l'école saisie par les compétence ; in bosman ; Bruxelles .De Boeck..
- Porcher L (1994), L'enseignement de la civilisation, Revue Française de Pédagogie, Vol, 108, n°1. Pp : 5-12.
- Purin,C (1988), Histoïr des méthodologies de l'enseignement des langues, Edition originale papier : Paris, Nathan-CLE international, 1988, 448p. Présente édition numérisée au format pdf, Décembre 2012.
- Roegiers xavier(2000) ; une pedagogie de l'intégration ; compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de boeck.