منهاج اللغة العربية وآدابها
للسنة الأولى من التعليم الثانوي الجزائري
دراسة تحليلية لتصوره للمادة والمقاربة التعليمية والأهداف

د. الطاهر لوصيف
كلية الآداب واللغات
جامعة الجزائر 2

1-مدخل

قد يكون التذكير بمكونات المنهاج التعليمي لمادة تعليمية ما من فضول القول؛ وذلك لأنه يتأسس بالضرورة في أدنى محتوياته على معطيات يعود بعضها إلى السياق الحضاري العام الذي يكتنف حياة المتعلم؛ مثلما يعود بعضها الآخر إلى التوجه الفكري والمعرفي للمتعلم باعتباره الإنجاز المستقبلي لمشروع المواطن المنشود.

ومن المعروف كذلك أن ذلك المشروع المستقبلي تشكله المعطيات الحضارية التي صاغها ماضي الأمة ويصنعها حاضرها ومستقبلها؛ وتلك في الأغلب معطيات تكون مبثوثة في مضامين المواثيق والتشريعات التي تكوِّن في مجملها المنظومة السياسية والأخلاقية للبلد؛ وهي مضامين تصاغ في ضوئها المناهج التعليمية التي تستوحي منها أدبياتها وتوجهاتها الأساسية.

وإذا ما كانت المناهج التعليمية تلتقي في عمومها حول ذلك القاسم المشترك من المضامين الحضارية والثقافية والاجتماعية وحتى السياسية، أو لنقل الإيديولوجية، فإنَّما تتمايز المناهج وتتفرد فيما يُسمى بالمضامين التعليمية الخاصة بكل مادة، وكذلك في المقاربات التعليمية التي تخصها.

وترتيبًا على ما سلف ذكره، فمن المتوقع ألاّ يشذ منهاج تعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الجزائري عن ذلك؛ وهذا ما سيعالجه هذا المقال من

حيث تصور المنهاج لمادة اللغة العربية وأدبها؛ وتصوره للمقاربة التعليمية المتبناة، وكذا تصوره للأهداف التعليمية المتوخاة.

2-التعريف بالمنهاج:

بادئ ذي بدء يتوجب القول إن منهاج تعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي قد صدر عن: اللجنة الوطنية للمناهج (C.N.P)[1] التابعة لمديريتيْ التعليميْن الثانوي والتقني العاميْن [2] بوزارة التربية الوطنية في مارس 2005؛ وقد طبعه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وأصدره ضمن مطبوعة مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لكل من الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والجذع المشترك آداب؛ وذلك بالنسبة لكل من اللغات الأربع: العربية والأمازيغية والفرنسية والإنكليزية.

ولقد امتدت مساحة محتوى منهاج اللغة العربية لتغطي 43 صفحة من تلك المطبوعة[3].

3-محتوى المنهاج:

3-1-مبررات التجديد:

جاء في مفتتح المنهاج، في فقرة تسمى:"تقديم المنهاج" توطئة استرسلت في ذكر عدد من التبريرات التي دعت إلى تحديث المناهج، يمكن عرضها على نحو موجز فيما يلي:

1 -ما يشهده العالم في السنوات الأخيرة من حركات نشيطة وديناميكية في مراجعة المناهج وتحديثها في مختلف المراحل الدراسية كحركة حتمية للتغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان.

2 -التفجر المعرفي في مختلف المجالات وبشكل خاص في تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

3 -حتمية التطور الاجتماعي القاضية بإعداد المناهج الملائمة لسياق ذلك المجتمع بأبعاده الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية.

4 –صقل مواهب الأبناء وتنمية ملكاتهم وحسهم المدني وقيم المواطنة والحرية والمسؤولية والتضامن والعدل والمساواة والإنصاف وتطوير قدرات الفرد الجزائري على التعلم الذاتي المستدام والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة.

5 –تجاوز المقاربة بالأهداف التي عرفت بعض السلبيات والنقائص المسجلة في تطبيقها، إذ كانت تروم إكساب التلاميذ سلوكات متعددة من خلال محاولة الضبط الدقيق للأهداف والتعامل معها تعاملاً موحدًا رغم تعددها وأهميتها، ورغم أن تحقيقها لا يفترض بالضرورة أنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم[4].

والملاحظ على المبررات المقدمة أنها جاءت استجابة في معظمها للحتمية التي فرضتها التطورات الحاصلة في المحيط العالمي، كحركة تحديث المناهج والتفجر المعرفي والتطور الاجتماعي المتجدد؛ في حين أن ما يتعلق ببناء الموهبة وتنمية الملكة وغرس القيم النبيلة: (المواطنة، المسؤولية، التضامن، الحرية، العدل، الإنصاف، المساواة) فهي، على ما يظهر، لم تكن مطلبا محتومًا مادام أنها كانت ضمن محتويات المناهج السابقة؛ ولذلك فبالإمكان اعتبارها مطالب معهودة.

أما فيما يخص مبرر اختيار المقاربة الجديدة فقد أورد المنهاج بشأنها ما يلي: ..التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعلّم والتعليم واعتمادها في بناء المناهج والتدرس مستقبلا. إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي؛ وتسمى هذه المقاربة الجديدة: "المقاربة بالكفاءات".[5]؛ وهي مقاربة يؤكد المنهاج على أنها: "..تهتم توظيف المكتسبات لحل المشاكل في وضعيات جديدة وإنتاج خطاب ذو[6] دلالة."[7]

وعلى العموم فالمقاربة بالكفاءات هي مقاربة شاملة لجميع المواد التعليمية ذلك أنها لا تخص تعليم اللغة العربية وحدها؛ وتكمن أهميتها في تحويل المعرفة إلى كفاءة مهارية يتدرب المتعلم على توظيفها فيما يصادفه من مواقف وأوضاع؛ الأمر الذي يجعل ما يتعلمه المتعلم مهمًا وعمليًا لديه؛ وهو ما تُعبّر عنه أدبيات هذه المقاربة بعبارة:"ذو دلالة لدى المتعلم".

وعليه، فما يمكن الخروج من هذا الاستنطاق للعبارات، أن تعليم مادة ما، والعربية إحداها، يجب أن يكون وظيفيًا وعمليًا فيستفيد منه المتعلم في جميع ما ذهب إليه المنهاج من المبررات التي عرضها.

غير أنه تجب الإشارة منذ البدء إلى أنه لم يسبق أن بادرت المؤسسات التعليمية الوصية في الجزائر إلى إجراء دراسات تقييمية لمحتويات اللغة العربية ولا لطرائق تعليمها والمقاربات المطبقة فيها، على نمط البحوث التتبعية المسحية التي تتبع في العادة تطبيق تجربة ما أو استغلال منهجية أو مقاربة ما في التعليم؛ ولذلك يرجح القول بأن داعي التجديد قد أملته في العموم ضرورات مرحلية غير متعلقة بتعليم العربية خصوصا، وهي ضرورات يبدو أغلبُها طارئا ولم يكن وليد تفكير عميق أو محصلة دراسات وأبحاث تقييمية تتبعت عملية التدريس وآلياتها ووقفت على أهم إيجابياتها وسلبياتها، فبادرت إلى التنقيح والتجديد على النحو الذي تعودت مراكز البحث التربوي في الدول المتقدمة على تزويد مؤسساتها التعليمية به، بل إنها هي التي توعز لها بأوان التجديد ومحتوياته وكيفياته وآليات متابعته وترشيده لضمان أقصى حدود النجاعة فيه.

وعلى العموم؛ فإن ما يمكن الخروج به من خلال استعراض مبررات تجديد المناهج الآنفة الذكر، أنها مبررات لا تتوجه تحديدًا إلى تجديد المحتوى التعليمي أو الأنشطة التعليمية الخاصة باللغة العربية؛ وذلك ما سيتضح من خلال التصور الذي أولاه المنهاج للمادة وللأهداف التعليمية.

3-2-أهداف تعليم اللغة العربية:

3-2-1-أهداف تقديم المادة:

جاء في فقرة "تقديم المادة" التي استهل بها المنهاج عرضه ما يلي:

"إن اللغة هي جوهر التفكير، لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتم بدون اللغة، وقد أثبتت الأبحاث والتجارب أن التمكن من اللغة له ارتباط وثيق بالقدرات العقلية وبالقدرة على الفهم والإفهام وبالتحصيل في كل نواحي المعرفة والثقافة."[8]

لقد قدم المنهاج في هذا العرض تصوره للغة البشرية معتبرًا إياها وسيلة النمو العقلي والمعرفي ووسيلة التواصل والتحصيل العلمي؛ وهذا في الحقيقة ما حاول المنهاج التعبير عنه في التصوير الذي قدمه للغة العربية، مباشرة بعد الفقرة السابقة: "ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية من حيث هي قوام الفعل التعليمي – التعلُّمي في منظومتنا التربوية عامة وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية خاصة."(9)

إذ نلاحظ أن المنهاج ينظر إلى العربية من حيث هي مادة تعليمية أساسية في كل مراحل التعليم الجزائري ولكل الشعب،كما أنها وسيلة نمو معرفي إذ يتوسل من خلالها تعلم الأدب؛ وبناء على ذلك يمكن الخروج بجملة من الملاحظات التي تميز تصور المنهاج للمادة التعليمية: اللغة العربية وآدابها، لهذه المرحلة من التعليم؛ ويتمثل ذلك أساسًا في:

أولا: أشار التصور باقتضاب واضح إلى المنزلة التعليمية (Statut didactique) للغة العربية حيث رأى أنها:

-قوام النهوض بفكر المتعلم.

-قوام الفعل التعليمي التعلّمي.

وذلك يعني أن الإجراء التعليمي يقتضي التعامل معها باعتبارها:

1 -لغة وسيطة، أي حاملة للمعارف: (Langue véhiculaire de savoirs)؛ فهي التي تدرس بها بقية المواد المعرفية والعلمية.

2 -**لغة هدفا** : (Langue cible) أي يهدف إلى تعليمها لذاتها والتمكن من قواعدها وأساليبها،وامتلاك كفاءة التواصل بها مشافهة وتحريرًا وقراءة وكتابة.

ثانيا : يقتضي ما سبق أن يتفرع تعليم اللغة العربية وأدبها في هذا المستوى إلى فرعين أساسيين يتوجب التعامل معهما الاثنين في منهجية تعليمها:

1 -تعليم اللغة العربية كأداة للاستعمال في التواصل وذلك من خلال ترسيخ ملكاتها الأربع (الإنشاء والفهم، القراءة والكتابة).

وكاختصاص؛ وذلك بتعلّم نظريتها النحوية بالمفهوم العام لقواعدها (نحوًا وصرفًا وبلاغةً).

2 -تعليم الفنون الإبداعية للغة العربية؛ ويتمثل ذلك في أدبها شعره ونثره والتراث الفكري والحضاري المتعلق بذلك، إلى جانب العلوم المرتبطة بذلك من بلاغة وعروض ونقد، ونظريات أدبية وما إلى ذلك.

غير أن التساؤل المشروع طرحه، في هذا السياق، يتمثل في الآتي:

- هل وفرت الأهداف التعليمية والمحتويات التي طرحها المنهاج هذا التصور التعليمي وما يقتضيه من الاختيارات المنهجية والممارسات التعليمية الملائمة؟

وعلى كل حال فإن معالجات المقال فيما يأتي كفيلة بالإجابة عن كثير من جوانب هذا التساؤل.

هذا، والجدير بالذكر في هذا السياق أن المنهاج قدم من خلال أربع مراحل أنماطًا متنوعة من الأهداف حيث قدم في باب "تقديم المادة" الأهداف التي يسعى إليها تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة؛ ثم قدّم في باب ملمح الخروج عددًا من الأهداف لكل من الشعبتيْن الأدبية والعلمية؛ ثم قدّم بعد ذلك الهدف الختامي المدمج للشعبتين المذكورتين في المجالين الشفوي والكتابي، ليقدم بعدها مباشرة ما سمّاه بالأهداف الوسيطية المدمجة لعدد من الأنشطة التعليمية.

وتشكل جملة الأنماط من الأهداف السابقة شبكة عامة لها بداية ونهاية ووسط؛ فأما بدايتها أو مدخلها فهي أهداف تقديم المادة أما المنتهى فهي أهداف ملمح الخروج والهدف الختامي المدمج، في حين تشكل الأهداف الوسيطية المدمجة المرحلة الوسطى وهي مرحلة تحقيق لأهداف ملمح الخروج أو الهدف الختامي المدمج. ومن المغري في هذا المقام بالطبع أن تتحقق الأمنية التي ترغب في أن تتوجه البحوث إلى فحص الانسجام التعليمي للمادة ضمن هذه الأنواع من الأهداف وتقييم مستوى اكتمالها وتماسكها ونجاعتها ووظيفتها ومطابقتها للاختبارات المنهجية والتعليمية والتربوية.

ونشرع فيما يلي في فحص الأنماط السابقة من الأهداف في ضوء المبادئ التعليمية اللغوية.

لقد حدد المنهاج الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في:

1 –جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف؛

2 –اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل؛

3 –القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات؛

4 –امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء، وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته؛

5 –القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع[10].

ويتبين من خلال القراءة التعليمية لهذه الأهداف أنها:

أولا: عرضت أهداف الشعبتيْن مدمجة في سياق واحد؛ إذ جمعت التعليمين الثانوي العام والتكنولوجي في أهداف مشتركة رغم الاختلاف الجوهري بينهما بحكم التخصص الذي يفرض محتوى خاصًا وأهدافا نوعية خاصة فيما بينهما.

ثانيا : الجمع بين الأهداف، ولو في سياق الذكر أو العرض، دون الرجوع إليها والتفصيل فيها بناء على اختلاف الشعبة، رغم ما ذكر في باب الأهداف الوسيطية، وهو تفصيل غير كاف على النحو المطلوب؛ يوحي منذ البدء بالخلط في بناء المحتوى وإعداده، وكذا في تمييز الأهداف الخاصة في كل شعبة حتى ولو نظر إليهما نظرة الجذع المشترك، لأنه يصعب تبرير جمع أهداف كل من الشعبتيْن الأدب والعلوم والتكنولوجيا ضمن أهداف الجذع الواحد.

ثالثا : بناء على ما سلف ذكره، يصعب تصور جذع مشترك بين الشعبة الأدبية والشعبة العلمية والتكنولوجية، والحجة في ذلك دائما هي الاختلاف الكبير بين الأهداف اللغوية والتخصصية التي تتطلبها الشعبة الأدبية في مقابل تلك التي تتطلبها الشعبة العلمية والتكنولوجية التي تقتصر في الغالب على ترسيخ ملكات التعبير والفهم تحريرًا ومشافهة.

رابعا : الاختلاف في الأهداف يفترض الاختلاف في المحتوى والطريقة والنصاب الساعي: (الوقت المخصص للحصة وللنشاط).

فتلك إذن هي أهم الملاحظات المنهجية التي تظهر من خلال القراءة السريعة لجملة الأهداف المذكورة في هذا الباب،؛ والتي يمكن في الجملة تصنيف ما ذكرته من المهارات من وجهة نظر تعليمية صرفة في الجوانب الآتية:

1 -**مهارات لغوية – تواصلية؛ وجاء ذلك في:**

-امتلاك التعبير السليم والقدرة على التواصل.

-القدرة على اكتساب المهارات الأساسية المفضية إلى التعلم واكتساب المعارف.

2 -**مهارات إبداعية وفنية؛ وجاء ذلك في:**

-امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب.

3 -**مهارات منهجية لغوية وفكرية؛ وجاء ذلك في:**

-القدرة على المناقشة والإقناع والتفكير والعمل.

-التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم.

4 -مهارات لغوية وجدانية ونفسية؛ وجاء ذلك في:

-القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية.

-إدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

ومثلما يظهر؛ فإن تصنيف مطالب الأهداف في هذه الأقسام من أنواع المهارات إنما جاء من خلال إعادة تفكيك وتحليل محتوى الأهداف المذكورة الذي جاء بها مدمجًا على نحو لا يمكن –في نظرنا– من تبيّن المحتوى اللغوي الذي يتوجَّبُه.

ولا الطريقة التعليمية المناسبة؛ وكما يظهر يصعب جدًا التميز بوضوح بين تلك الأهداف على النحو الذي جاءت عليه في المنهاج؛ حيث ألحقت فقرات، بكيفية جزافية، ببعض الأهداف التي لا تنسجم معها من حيث المحتوى وذلك شأن:

-"...والمنهجية في التفكير والعمل" التي ألحقت بـ(1)

-"..إدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه.." التي ألحقت بـ(4)

-"..التواصل مع الآخرين والإقناع" التي ألحقت بـ(5). وهكذا.

غير أنه من اللافت للانتباه حقا هنا مسألتان:

الأولى: لم يخصص المنهاج هدفا واضحًا لتعليم الأدب وما يتعلق به من الأنشطة العلمية، اللهم إلاّ ما جاء في الأهداف الوسيطية المدمجة، والذي اقتصر على تعليم النص الأدبي، لا الأدب في مفهومه الموسع والقراءة من حيث هي عملية تحليل وفهم للأثر الإبداعي.

الثانية: لم يخصص هدفا يشير إلى استثمار المقاربات التعليمية الجديدة في تعليم الأدب؛ وهي هنا المقاربة النصية؛ وذلك لأنه من شأن هذا الهدف أن يفرض تصورًا معينًا لكل من المادة التعليمية سواء أكانت اللغة العربية أم الأدب العربي، ولطريقة التدريس المناسبة لذلك.

ويجب التنويه، في هذا السياق، بغياب مفهوم المقاربة النصية في العرض الذي قدمه المنهاج، إذ أنه لم يرد المفهوم المذكور في الصفحات الثلاث والأربعين إلاّ في ثلاثة أسطر، في صفحته (23) على نحو غير واضح وذلك على النحو الآتي:

"وإنما الدراسة تكون بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق."[11]

فيلاحظ بيسر هنا أن الحديث عن المقاربة النصية لم يتعد التوصية بتبنيها كمجرد أسلوب تربوي يقتصر على الدرس الأدبي فقط؛ لينصرف المنهاج بعد ذلك إلى الحديث عن استغلال مقتضى المقاربة بالكفاءات الذي يدعو إلى تحويل المتعلم من منطق التلقي والتلقين إلى منطق الإدماج والتفاعل.

3-2-2-الأهداف الختامية:

حدد المنهاج الأهداف الختامية للشعبتين كالآتي:

أولاً: في المجال الشفوي: - إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق.

ثانيًا: 1-**في المجال الكتابي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا):**

-كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة[12].

2- **في المجال الكتابي (جذع مشترك – آداب):**

- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدرسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة[13].

والملاحظ بدءًا هو الاشتراك في مجال الكفاءة الشفوية بينما كان الاختلاف البسيط في مجال الكفاءة الكتابية حيث انحصر الأمر في توظيف مصطلحات النقد المناسبة(!).

كما يتوجب التنويه في هذا السياق بأن التركيز الذي أبداه المنهاج على إنتاج النصوص (في الهدف الختامي وكذلك في ملمح الخروج): إنما كان بفعل الدعوات المنادية بوجوب توظيف المقاربة النصية، تلك الدعوات التي تلاشت في زخم الاحتفاء بالمقاربة بالكفاءات؛ باعتبار أن توظيف المقاربة النصية يفرض تعليم وتعلم آليات إنشاء النصوص للتغلب على مظاهر الضعف اللغوي التي كانت وراء تبني هذه المقاربة واستغلالها من خلال استثمار مقضيات المقاربة بالكفاءات؛ الأمر الذي يستوجب تقديم الفرضيات الآتية:

1 -تخصيص كثير من الأهداف التعليمية لاستغلال مقتضيات المقاربة النصية سواء في تعليم اللغة (الاستعمال أداء وكتابة) أو في تعليم الأدب العربي وفنونه (نصوص شعرية ونثرية) في باب الأهداف التعليمية على اختلاف أنواعها.

2 -تخصيص محتويات تعليمية سواء كانت على مستوى أنماط النصوص المتخذة للتعليم أو على مستوى النشاطات التعليمية (القواعد على اختلافها).

3 -اختيار النصوص الأدبية الإبداعية الممثلة لمقتضيات المقاربة النصية واستغلالها، بعد ذلك، في استثمار المقاربة النصية.

4 -توظيف معطيات الاتجاهات النقدية الحديثة التي لها علاقة بنظرية القراءة والتأويل، وبمبادئ علم النص وتحليله لاستغلال معطيات المقاربة النصية.

وتلك هي الفرضيات التي رأى هذا المقال معالجة الموضوع في ضوئها.

3-2-3-أهداف ملمح الخروج:

أما الأهداف التي ينتظر أن تحقق في المتخرج من السنة الأولى في الجذع المشترك آداب [13] ، فقد تعددت وعرضها المنهاج دون تصنيف [14] ، وقد آثر هذا البحث عرضها مصنفة على المجالات الآتية:

أولا: مجال التقييم الفني وإصدار الأحكام:

1 -إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.

2 -إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.

3 -التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها معانيه [15]؛ وما فيها من جمال وقوة تأثيرها في النفس.

4 -إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه [16] باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.

5 -تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه [17] من أثر في النفس مع التعليل.

ثانيا: المجال المنهجي:

6 -البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.

ثالثا: المجال الاستعمالي الأدائي والكتابي:

7 -تخليص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

8 -كتابة نصوص محاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.

9 -الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

10 - توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام [18] وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.

ويظهر من خلال فحص هذه الأفكار (المنتظرة) أنها تتوزع على جملة من المعارف والملكات التي تهدف إلى ترسيخها لدى المتعلم وهي كالآتي:

1 -إحكام المعارف النظرية والمهارات العملية؛ التي تتمثل في:

-إحكام المهارات اللغوية الاستعمالية فهما وأداء وكتابة؛ وذلك في:

(7 –8، 9 –10)

– أحكام المعارف الفنية والنقدية الأدبية؛ وذلك في: (1 .2. 3.5).

2– **إحكام الآليات اللغوية المفضية إلى المناقشة والمحاججة والإقناع**؛ ذلك في (4).

3– **إحكام المعارف والمهارات المنهجية؛ وتمثل ذلك في:**

– البحث المنهجي واستخدام المراجع ومصادر التوثيق وذلك في (6).

وهذه جملة من المعارف التي، على الرغم من مجيئها في المنهاج متداخلة ومشتتة، تستجيب للأهداف التي سبق للمنهاج أن طرحها في الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في باب "تقديم المادة" [19] ، وجرى تصنيفها في هذا البحث أعلاه إلى مجموعة من المهارات؛ وهي في عمومها لا تطرح جديدًا يميزها عن جملة الأهداف التي كان يركز عليها تعليم اللغة العربية في المرحلة التي سبقت الإصلاح اللهم إلاّ فيما يخص الهدفين 8 و9 اللذين نصا على استغلال أنماط مختلفة من النصوص وربطها بمقامات تواصل دالة؛ وهو ما يفسر هنا على أنه يشير إلى استغلال المقاربة النصية ومقتضياتها ولا سيما قرائن الاتساق والانسجام وتوظيف نحو النص في أداء اللغة وفهمها؛ غير أن تلك الإشارة جاءت مقتضبة جدًا إذ لم تتوسع في الإشارة الصريحة كما يقتضيه الحال، إلى استغلال تلك المقتضيات والقرائن على نحو يؤدي إلى ترجمتها في أهداف واضحة وصريحة تترجم بدورها إلى محتويات لغوية وأنشطة تعليمية مناسبة لمتطلبات تلك المقاربة.

هذا إلى جانب غياب ما يوحي إلى استغلال معطيات تلك المقاربة في دراسة الأدب العربي والتمكن من إحكام المعارف النقدية؛ ولذلك فبالامكان الادعاء في هذا المقام بأن الفرضية الأولى القائلة بوجوب تخصيص شبكة منتظمة من الأهداف التعليمية لاستغلال المقاربة النصية في كل من تعليم اللغة وتعليم الأدب، تعاني من عوز كبير في توفر شبكة الأهداف تلك؛ الأمر الذي يفرض طرح التساؤل الآتي:

–ما مصير تعليم اللغة العربية وآدابها في ضوء هذا التصور المجتزء للمقاربة النصية وفي ظل استمرار النظرة القديمة (من خلال استمرارية أكثر الأهداف

السابقة بالمنطق نفسه؟ وكيف يتسنى –إذن– لمؤلف الكتاب المدرسي أن يتصرف في سياق هذا الواقع. (؟!)[20]

3-2-4-<u>الأهداف الوسيطية المندمجة</u>:

عرض المنهاج نموذجًا آخر من الأهداف التي جاءت تحت مسمى:"الأهداف الوسيطية المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"؛ وتناولت عددًا من النشاطات التعليمية التي تمثلت حصرًا في: ①–الأدب والنصوص و ②–المطالعة الموجهة و ③–التعبير الشفوي و ④–التعبير الكتابي؛ دون التطرق، كما هو ملاحظ، إلى الأنشطة الأخرى كالقواعد والبلاغة التي يتوقف عليها بناء النص وتكوينه، في سياق تبني المقاربة النصية التي استمدت مبررات استثمارها، في تعليم اللغة، من ذلك قبل أي شيء آخر[21].

وفي سياق هذا العرض، نقتصر على معالجة الأهداف الوسيطية المندمجة الخاصة بنشاط الأدب والنصوص لعلاقتها الوثقى بتعليم المادة وبتصورها، حيث استعرض المنهاج أهداف الأدب والنصوص من خلال خمسة أهداف وسيطية مندمجة انحل كل منها إلى جملة من الأهداف التعليمية،وذلك على النحو المختصر[22] الآتي:

1 -يكتشف معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها؛ وذلك من خلال "الأهداف التعلّمية" الآتية:

–يكتشف المعنى العام للنص، يعين التعابير الغامضة..، يحدد الأفكار الرئيسية، يحدد التعابير الحقيقية والمجاز، يميز مقومات الشعر عن النثر، يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية، يستنتج الأحكام الأدبية، يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب، ينتقد الأساليب والتراكيب، يوضح أثر العصر ويكتشف مناسبة النص، يعيّن الرمز ويفسر مدلوله، يوازن بين عملين أدبيين..

2 -يحدد بناء النص؛ وذلك من خلال الأهداف التعلّمية الآتية:

–يطلع على توثيق متنوع من النصوص ليحدد النمط الغالب..، يعرض أقسام النص (مقدمة وأحداث وزمان وموضوع وموقف وخاتمة)؛ يكتشف أهمية انتقاء الكلمات ويربط بين الكلمة والجو النفسي.

3 -يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: وذلك من خلال الأهداف التعلّمية الآتية:

-يحدد عوامل الانسجام..، يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى..، يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة..، يتبيّن معاني النص اعتمادًا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية، يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.

4 -يشرح شرحًا معجميًا ويبنى المعنى؛ وذلك من خلال الأهداف التعلّمية الآتية:

-يكتشف معنى الكلمات اعتمادًا على المعجم، يفهم معنى الكلمات بتوظيف علاقات الجناس والطباق والترادف، يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد السياق.

5 -يتحكم في المفاهيم لفهم النصوص واستثمارها؛ وذلك من خلال الأهداف التعلّمية الآتية:

-يتعرف على النقد انطلاقا من النصوص ويستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي ويستنتج أن البلاغة من روافد النقد، يتبيّن وظيفة الأدب في الحياة ويطلع على تقنيات التعبير عند الأدباء، يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي[23].

وبالرجوع إلى مجموعة تلك الأهداف الوسيطية المدمجة والتعلّمية يمكن بيسر استخلاص مجموعة من الملاحظات التي تخص تصور المادة التعلّمية وذلك انطلاقا من الأهداف الوسيطية رقم ① و② و③ و④ [24] :

أولاً: غياب الإشارة إلى قرائن الاتساق من حيث هي القرائن الشكلية التي يقوم عليها بناء النص وتشكيله من جهة، ومن حيث هي أحد المعطيات المساعدة على تشكيل الانسجام؛ وقد فهم الاتساق والانسجام على أنه علاقات تقوم بين فقرات النص التي تشكل على نحو جمعي معناه.

ثانيا: غياب مفهوم نحو النص؛ وهو ما يؤكد قصور مفهوم الاتساق والانسجام لدى المنهاج الذي واصل العمل بمحتوى القواعد النحوية والصرفية المبني على مفهوم

الجملة، ويؤكد ذلك ما جاء في المحتوى الذي عرض في باب تقديم النشاط الخاص بالنحو والصرف الذي سيعرض البحث مقاطع منه في العنصر الموالي.

ثالثا: فصل محتوى البلاغة عن هدف اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية وعن هدف بناء النص وكذلك اكتشاف الاتساق والانسجام، واعتبار نشاط البلاغة من روافد النقد ومن خصائص الأسلوب وفن القول [25]؛ في حين أن الكثير من موضوعات علم المعاني وعلم البيان مثلاً تدخل في صميم موضوعات نحو النص، غير أن التصنيف المتوفر للنحو العربي، القائم على وصف الجملة لا يوفر ذلك، الأمر الذي جعل عملية التعليم تستمر في استثمار قواعد العربية (نحوًا وصرفًا وبلاغة) ولكن تحت غطاء ممارسة المقاربة النصية!

رابعا: استمرار التصور السابق لطريقة تحليل النصوص ودراستها وهي الطريقة القائمة على تقطيع أوصال النص إلى فقرات وإلى مقدمات وخواتم وأفكار رئيسية وعامة. وهي نظرة تخالف مبدأ الانسجام المقوم الأساسي في المقاربة النصية التي تقتضي مخالفة تلك النظرية التجزيئية واستبدالها بنظرة شمولية للنص لأن المعنى لا يحصل وفق عمل خطي تجميعي بحيث تجمع أجزاء المعنى جزءًا جزءًا مسايرة لقراءة النص جزءًا جزءًا؛ وإنما يحصل المعنى من خلال عملية ذهاب وإياب في النص ومن خلال فرضيات تشكل وتسهم عملية التأويل في بنائه على نحو منسجم لدى كل قارئ على حدة.

3-3-تصور المنهاج للمادة:

عمد المنهاج إلى إحالة نشاطي القواعد والبلاغة على فقرة "تقديم النشاطات"[26] دون أن يحظى كل منهما بأهداف وسيطية وأهداف تعلمية محددة كما جرى حصرًا مع النصوص والأدب والتعبيريْن الشفوي والكتابي والمطالعة؛ الأمر الذي يؤكد بقاء الممارسة التعليمية السابقة مستمرة؛ ويكفي للتدليل على ذلك الرجوع إلى ما ورد بشأن قواعد النحو والصرف لنستخلص منه خصائص التصور الذي أولاه للمادة:

"يستمر تدريس قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة (..) بغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم (...) ولذلك

ينبغي ألاّ ندرس منها إلاّ القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض. وهذا يعني النظر إلى هذا النشاط من منظور عملي تماشيًا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات (...) وتجسيدًا لوظيفة هذا النشاط فإنه يدرس من خلال دراسة النص الأدبي، بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص (...) وعلى العموم، يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى"[27]

فالملاحظ هو استمرار التصور السابق للمادة ولأهدافها والتأكيد على أن يكتفي منها بالقدر المعين على تقويم الألسنة والأقلام بحجة مقتضى المقاربة بالكفاءات التي يركز فيها على المفيد لبناء الكفاءة اللغوية. ورغم أن المنهاج قد أوصى بربط نشاط القواعد بالنص الأدبي لأنه أحد روافده، ولكي لا يشعر المتعلم بانفصال الأحكام النحوية عن دراسة النص إلاّ أن المحتوى الذي قدم لنشاط النحو والصرف يؤكد استمرار الممارسة التعليمية السابقة التي تتناول أبواب الجملة الفعلية والعناصر الصرفية بعيدًا عن مفهوم "نحو النص" الذي يفرضه تبني المقاربة النصية. وفيما يلي نموذج عن محتوى نشاطي القواعد والبلاغة.

أ- **قواعد النحو:**

1- **باب المرفوعات:**
- المبتدأ والخبر وأنواعها.
-كان وأخواتها.
-.....الخ

2- **في الفعل:**
-رفع الفعل ونصبه
-جزم الفعل المضارع.
-...الخ

3- **في المنصوبات:**
-المفعول به.
-المفعول المطلق
-...الخ

4-**في التوابع:**
-النعت
-البدل
-...الخ

ب- **قواعد الصرف:** -الفعل ودلالته الزمنية.

-الفعل المجرد والمزيد ومعاني الحروف.

-...الخ[28]

وبالنسبة لنشاط البلاغة نجد:

أ-**في علم البلاغة:** - التشبيه.

-المجاز اللغوي

-...الخ

ب-**في علم المعاني:** -الجملة الخبرية

جـ-في علم البديع: -الجناس

-...الخ[29]

فالظاهر إذن أن محتوى النشاطين قد استمر مثلما كان في سابق عهده؛ وقد برمجت الدروس التي أخذت من المراجع النحوية والبلاغية المعروفة بغض النظرعما يمكن أن تطرحه النصوص الأدبية من مظاهر وقرائن، وبغض النظر عن اعتبار النشاطين المذكورين من روافد دراسة النص الأدبي؛ وخصوصًا إذا ما علمنا أن النصوص الأدبية بدأت بالشعر منذ العصر الجاهلي مرورًا بصدر الإسلام ووصولاً إلى العصر الأموي وامتدت لتشغل عشر وحدات تعليمية من اثنتي عشرة وحدة؛ فضلا عن فصل البلاغة عن النص الأدبي وإلحاقه بما سمي بالنص التواصلي كما سلف القول.

وعليه فإنه من الصعب في ضوء ما سبق، الجزم بتحقق الفرضيات السابق ذكرها، التي تنص على وجوب تخصيص المحتويات التعليمية المناسبة كأنماط النصوص الممثلة للأنشطة التعليمية التي تقتضيها متطلبات المقاربة النصية،وكذلك اختيار النصوص الأدبية المناسبة لمقتضيات تلك المقاربة، وكتوظيف النظريات التي تستثمر النصوص الإبداعية وفقا لمقتضى الانسجام وكذلك استغلال معطيات الاتجاهات النقدية الحديثة التي لها علاقة بمبادئ علم النص؛ كما يصعب، ترتيبًا على ذلك، الإدعاء بأن المقاربة النصية تشكل فرصة للتطبيق والاستغلال في تعليم

اللغة العربية وأدبها لتجاوز النقائص المسجلة في ذلك؛ ومن الصعوبة أيضا انتظار تحقيق النتائج المرغوب فيها في هذا الميدان.

4-الخاتمة:

في خاتمة ما تقدم من العرض يتوجب التأكد على أن التعليم الذي يستثمر المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات لا يتوافق البتة مع الأساليب والممارسات التعليمية وكذا التصورات السابقة؛ تلك التصورات والأساليب التي تنظر إلى تعلم اللغة العربية كأنشطة متفرقة المحتويات بنيت من منطلق نظري.

إن تبني المقاربة النصية يقلب بالضرورة التصور التعليمي السابق للغة العربية رأسًا على عقب، فبعد أن كان تعليم اللغة يجري من خلال دروس النحو والصرف والبلاغة من خلال منطق الجملتين الفعلية والاسمية والمنصوبات والمرفوعات وما إلى ذلك، يصير من الضروري التحول إلى منطق النص ونحوه الذي أنتجه، الأمر الذي يتنافى مطلقا، في سياق تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، أن تبرمج دروس القواعد بمعزل عما أنتجه النص من الظواهر النحوية والتركيبية والصرفية والبلاغية، بل إن نحو النص بالمعنى الذي جاءت به النظرية اللسانية النصية، ولا تزال تحاول استكمال صياغته، يطرح مفهومًا جديدًا للنحو يقوم على آليات الانسجام والاتساق التي تشتغل على ذلك من منظور نظريات جديدة.

إن المبرر الذي يجعل الشك يتسلل إلى النفوس بشأن نجاح التجربة التعليمية القائمة على تبني المقاربة النصية تحديدًا، هو غياب "نحو نص خاص باللغة العربية"، لأن النحو العربي الموجود إنما هو نحو جملي، كما أن كثيرًا من الموضوعات ذات البعد النصي فيه موجودة ضمن ما يعرف بالموضوعات البلاغية والأسلوبية؛ الأمر الذي يحتم فتح مشروع للبحث والتأليف يتبنى إعادة توصيف القواعد اللغوية العربية من منطلق الدراسات اللسانية النصية ونحو النص؛ قصد توفير المحتوى التعليمي الذي لا يجده المختصون في تعليمية اللغة العربية ومؤلفو الكتب المدرسية حاليا تحت أيديهم فيضطرون إلى مواصلة استخدام القواعد المؤلفة على النمط السابق.

هذا علمًا أن المتعلم في هذه المرحلة التعليمية يظل محتاجًا، بغرض التخصص العلمي النظري، إلى دراسة نظرية النحو العربي وفقا للنمط الجملي المأخوذ من المؤلفات المعتادة، وذلك لمعرفة أبواب النحو والصرف العربييْن والاطلاع على شروحاتها، فذلك كله لا يضر التلميذ في هذه المرحلة أن يتعاطى، إلى جانب ذلك، المعارف النصية التي يوفرها له نحو النص وقرائن الاتساق والانسجام وخصوصًا في تعامله مع النصوص الأدبية ونصوص القراءة والمطالعة. ويبقى مع ذلك في الإمكان توظيف معارفه النحوية والصرفية والبلاغية وحتى العروضية في استغلال معطيات تلك النصوص، لأن نحو النص نفسه هو مستوى من الوصف يتجاوز مستوى الوصف الذي درست به الجملة، ويستغل تبعًا لذلك علاقات تركيبية أوسع وأعمق ظلت تعاني منها الدراسة الجملية المعهودة دون أن يلغي نحو الجملة؛ وإنما يتأسس عليها ويتجاوز قصورها الذي صرحت به النظريات اللسانية النصية.

وعلى العموم، فإنه لا يمكن أن ننهي المقال دون الإشارة إلى بعض النتائج التي نقتصر منها على الآتي:

1 -مبررات التجديد للمنهاج كانت كلها مبررات غير نابعة من نتائج دراسات تقييمية وكانت مبررات طارئة قد أملتها حتمية الانخراط المتسرع في حركة الإصلاح الجديدة.

2 -لم يكن التجديد في تعليم اللغة العربية في هذا المستوى وليد تفكير ولا وليد محصلة دراسات وأبحاث تقييمية رصدت أهم السلبيات وحدت لها مواضيع التجديد والتنقيح ومحتوياته وكيفياته وآليات تطبيقه.

3 -لم تتوجه مبررات التجديد إلى تحديث المحتويات والأنشطة وفقا لمقتضيات المقاربة النصية، على وجه التحديد، الأمر الذي أفسد التصور للمادة وللمقاربة وللأهداف وكذلك للمحتويات؛ وأدى إلى الاستمرار في الممارسة التعليمية السابقة.

4 -نتيجة لما سبق، فقد وضع تعليم اللغة العربية، وآدابها كذلك، في مواجهة إشكالية تعليمية خطيرة تتمثل في تبني مقاربة لها إطارها النظري وإجراءاتها

التطبيقية الخاصة بها وكذا مقوماتها ومقتضياتها،بينما انصرف التطبيق إلى تبني المحتوى التعليمي القواعدي والأدبي، بمواصفاته السابقة، تلك المواصفات التي لا علاقة لها بمنطق المقاربة النصية ومقتضياتها.

5 -رجحان فرضية السقوط في سلبيات المقاربة التعليمية التي كانت مطبقة في فترة ما قبل الإصلاح.

(انتهى)

الهوامش:

1-المسماة:"Commission Nationale des Programmes"

2-إذ أن كل مديرية قائمة بذاتها وكل منهما وضعت اسمها على غلاف المطبوعة.

3-تجدر الإشارة إلى أن ما يعرفه المختصون باسم المنهاج:" Curriculum" قد تضمن في العينة المدروسة هنا ما يسميه هؤلاء البرنامج:"Programme"

4-المنهاج؛ ص: 4، 5؛ بتصرف.

5-المرجع نفسه؛ ص: 05.

6-خطأ والصحيح: ذي، لأنه يقع موقع الصفة لخطا.

7–المنهاج؛ ص:05.

8–المرجع نفسه؛ ص: 07.

9–المرجع نفسه؛ الصفحة نفسها.

10–المرجع نفسه؛ الصفحة نفسها.

11–المرجع نفسه؛ ص: 23.

12–المرجع نفسه؛ الصفحة نفسها.

13–نقتصر هنا على أهداف الجذع المشترك –آداب– تجنبًا للتطويل.

14–انظر المنهاج؛ ص: 11.

15–وردت العبارة في المنهاج خاطئة على النحو الآتي:"..التي يلبس الأديب بها الأديب معانيه.."؛ ص:11.

16–وردت العبارة في المنهاج خاطئة على النحو الآتي:"...المطروحة عليه؛ عليه باعتماد.."؛ ص:11.

17–وردت العبارة في المنهاج خاطئة على النحو الآتي:"..وما يترك يتركه من أثر.."؛ ص:11.

18–وردت العبارة في المنهاج خاطئة على النحو الآتي:"..بلاغة الكلام الكلام وجودة (...) والقوة والقوة والجمال"؛ ص:11.

19–المنهاج؛ ص:07.

20–في الواقع كان هاجس هذا التساؤل هو السبب الرئيسي في طرح إشكالية هذا الملتقى وذلك الملتقى الذي خصص لمعالجة الكتاب المدرسي.

21–حيث أشارت نتائج كثيرة من الدراسات والبحوث الأكاديمية الجامعية الخاصة بتقييم تعليم اللغة العربية إلى تكاثر أخطاء المتعلمين المتعلقة ببناء النصوص والتحكم في قرائن اتساقها وانسجامها.

22–تجنبًا للتطويل، ويمكن الرجوع إليها في المنهاج؛ ص: 13–14.

23–المنهاج؛ ص:13–14؛ بتصرف.

24–لأنها الأكثر تعلقا بالمقاربة النصية ومبررات تبنيها في هذا الإصلاح التعليمي اللغوي.

25–وخصوصًا إذا علمنا أن المنهاج قد ربط نشاط البلاغة بالنص التواصلي الذي هو في الأغلب نص توثيقي وأبعده عن النص الأدبي الذي يزعم أنه رافد من روافد تحليله!

26–انظر المنهاج؛ ص:21–28.

27–المنهاج؛ ص:26–27.

المرجع نفسه؛ ص:33–34

29–المرجع نفسه؛ ص:34.