

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية والفنون

قسم علوم اللسان

مناهج تعليم اللغة العربية في المغرب العربي

الجزائر و تونس و المغرب أنموذجاً

دراسة تحليلية مقارنة

Curricula for Teaching Arabic in the Maghreb

Algeria, Tunisia, and Morocco as Case Studies

A Comparative Analytical Study

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة:

إشراف الأستاذ الدكتور:

الطاهر لوصيف

أسماء براهيمي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د حفصة فيقاو	أستاذة التعليم العالي	رئيسا	جامعة الجزائر 2
أ.د الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	المجمع الجزائري للغة العربية
د. سهام العايب	أستاذة محاضرة أ	عضوا	جامعة الجزائر 2
د. فهيمة قالون	أستاذة محاضرة أ	عضوا	جامعة الجزائر 2
د. حبيبة بودلعة	مدير بحث	عضوا	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة
د. كريمة أوشيش	مدير بحث	عضوا	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة

السنة الجامعية: 2024-2025

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره على أن وفقني لإنجاز هذا العمل وإتمامه على هذه الصورة
كما أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف الطاهر لوصيف لاهتمامه البالغ بهذا العمل منذ أن
كان فكرة ومتابعته طوال فترة إنجازه بكثير من الصبر والتفهم، ولا يسعني إلا أن أبدي امتناني
الكبير لما أخذني من الدعم المستمر سواء بنصائحه القيّمة أو بالمراجعات المتعددة طوال هذا
البحث.

كما أتوجه بالشكر إلى كل من قدّم لي يد العون من قريب أو بعيد.

الإهداء

إلى روح والدي الكريمة
إلى نبع الحلم والصبر والدي الكريمة
إلى رفيقي وسندي في الحياة زوجي الغالي أحمد
إلى ركنيتي في الحياة أختي أمينة وأخي محمد الحبيب
إلى من توافق اسمها مع اسمي فتوافق قلبها مع قلبي إلى من كانت أختا قبل أن تكون زوجة أخ
إليك أسماء الحبيبة
إلى الأمل، حاملي الشعلة أبنائي وقرّة عيني الأعزاء، إلياس و علي ومحمد الرحيم وسرين ومحمد الله
نفع الله بهم وجعلهم الله ذخرا للإسلام والمسلمين
إلى عائلتي المحبة
إلى كل من تحمس لهذا البحث وانتظره
أهدي هذا العمل

المقدمة

يشهد العالم بأسره تقدماً بوتيرة متسارعة خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا وأصبح من سمات عالمنا المعاصر التغير السريع في شتى مناحي الحياة حيث نشهد كل يوم ظهور معلومات وحقائق واكتشافات، كما يتميز عالمنا اليوم بالانفتاح الإعلامي والتبادل الحضاري بين الأمم والشعوب والتواصل الثقافي فيما بينها، ولقد أدى هذا التقدم المتسارع إلى تغيير العديد من المفاهيم والمعتقدات من بينها تكنولوجيا المعلومات التي سوف تساعد الأطفال على بدء تعليمهم في سن مبكرة ولن ينتظروا بلوغ السن السادسة، كما أن وسائل التعليم عن بعد، وعن طريق الجهود الفردية، سوف تتزايد وربما تصبح هي الأفضل والأسرع؛ وفي خضم هذه التغييرات بدأت الأنظمة التربوية تتصدع وتتداعى أمام هذا الانفجار المعرفي وما ينطوي عليه من خصائص التقدم والتنوع والتسارع، ولعل هذا يبرر سعي بلدان العالم وبطرق مختلفة إلى مراجعة أنظمتها التربوية مراجعة شاملة وجذرية من أجل إعداد مواطنيها للغد، وأصبح المعتقد الذي يسود الفكر التربوي لكل المجتمعات، مركزاً على ما يتلقاه الإنسان من تعليم جيد، الأمر الذي يساهم في تحقيق دوره ومكانته، ليس على مستوى مجتمعه فحسب بل على مستوى العالم كله.

و ليس التعليم العربي منعزلاً عن هذه المتغيرات، بل هو مطالب بتطوير فلسفته وأهدافه وفكره التربوي و غاياته و أساليبه و طرائقه بما يتناسب و متطلبات هذا العصر .
يواجه التعليم العربي الكثير من التحديات بعضها قديم والبعض الآخر أفرزته التطورات الحديثة في عصر اختلف عن كل العصور، إذ أن تعليمنا اليوم لم يعد يواجه تلك المشكلات التعليمية التي اعتدناها مثل تخلف النظام التعليمي وغلبة البيروقراطية الإدارية وعدم كفاية مخرجاته وقلة الإنفاق على التعليم وتخلف النظرة الاجتماعية للمؤسسة التربوية وغيرها من المشكلات التي اعتادت عليها نظم التعليم في البلاد العربية، بل إن التحدي الذي يواجهه أكبر من ذلك، فرغم الإنجازات التي حققها التعليم في البلاد العربية في مجال الكم فإنه

تخلف بشكل كبير في مجال النوعية، أي الجودة التي تعتبر تحدياً بالنسبة لمشاريع التطوير والإصلاح.

لقد أجمعت الكثير من الدراسات على تدهور نوعية التعليم العربي الذي ينطبع بثلاثة سمات أساسية هي تدني التحصيل المعرفي وضعف القدرات التحليلية وكذلك ضعف القدرات الابتكارية في جميع مراحل التعليم، ما دفع بالكثير من الدول العربية إلى إطلاق مبادرات وانتهاج سياسات تأمل من خلالها إصلاح نظمها التعليمية ابتداءً من إصلاح وتغيير مناهجها وإعادة صياغتها لجبر الكثير من النقائص التي لا تسمح بتطوير قدرات الناشئة ولا تساعد على تشكيل العقل النقدي القادر على المبادرة والابتكار والإبداع.

يمكن اعتبار الإصلاح التربوي منظومةً من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمتته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمراريةً وتوازناً في أداء وظيفته بصورة منتظمة، أي أنه تغيير شامل في بنية النظام التعليمي ومجموع التعديلات في السياسة التعليمية، لذلك فإن أي مبادرة جادة للإصلاح ينبغي أن تنطلق من المنهاج لكونه الممثل للسياسة التعليمية فهو الوثيقة التي تتضمن أسس التعليم ومنطلقاته وأهدافه العامة، ويتم في ضوئها توجيه سائر العملية التعليمية وما يصاحبها من أنشطة وممارسات في الميدان التربوي.

تعتبر فرصة الإصلاح والتجديد التي انتهجتها دول المغرب العربي لا سيما الجزائر و تونس والمغرب بادرة ثمينة الأمر الذي حفزنا على الاطلاع عليها والوقوف على ما جاءت به من تحديث وتجديد للمناهج التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية، والوقوف على مدى تجاوز الأطر التقليدية المتوارثة، إذ أن المناهج لا تزال تقوم على أساس النظرة الجزئية للمعرفة التي ظهرت على شكل المنهاج ومحتواه عامة، بالإضافة إلى النظرة القاصرة لمفهوم المنهاج فهي من وجهة نظر الكثيرين لا تعني أكثر من مجرد المقررات الدراسية وما يتصل بها من كتب قادرة على تنفيذ المنهاج، ونتيجة لذلك فإن محاولات التطوير تنحصر في إطار

ضيق لأنه ينصب أساساً على المقررات وما تحتويه من موضوعات مختلفة وذلك عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التأخير أو التقويم، دون إطار مرجعي علمي. وينطوي هذا الأسلوب على افتراض مُؤداه أن مجرد التغيير على نحو أو آخر في محتوى الكتاب المدرسي كفيل بإحداث المنتج التعليمي المرغوب فيه، و من الواضح أن هذا الأسلوب يغفل عن تلك العلاقات المتداخلة والتكاملية بين مقومات العملية التعليمية، من أهداف تربوية و تعليمية و محتوى و استراتيجيات تدريسية و وسائل تعليمية و أنشطة وأساليب تقييمية وكفاءات مهنية لدى المعلم وكذلك النظم الإدارية و الإمكانيات المادية وغيرها مما يؤثر على نحو مباشر في مجرى العملية التعليمية، ومن هنا كانت محاولات التطوير مجرد تصورات عفوية لإجراءات جزئية تفتقر للنظرة الكلية والخطة الشاملة المدروسة لدواعي الإصلاح وإجراءاته.

- ومن هذا المنطلق، تمثلت إشكالية البحث في التساؤل الرئيسي الآتي:
- ما هي الأسس التي قامت عليها الإصلاحات التربوية بهذه الدول وما طبيعة العلاقة بين أهدافها ومقاصدها من جهة، ومكونات المنهاج المحققة لها من جهة ثانية، والواقع المجسد لها من جهة ثالثة؟ و هل هيأت هذه الدول الظروف اللازمة ووفرت الموارد البشرية والمادية لتنفيذ هذه الإصلاحات وتطبيقها ؟
- ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات نذكر منها:
- هل انطلقت الإصلاحات التربوية من سياسة تعليمية متسمة بالعلمية والواقعية والقابلية للإنجاز، تهدف إلى بناء إستراتيجية فعالة للتجديد و الإصلاح؟
- هل وُفقت الدول الثلاثة في اغتنام فرصة الإصلاح بوضع أسس لتغيير جوهري حقيقي أم انتهت الإصلاحات إلى نفس النقطة التي انطلقت منها دون أن تحقق الأهداف المرسومة لها؟

- هل وفق واضعو المنهاج في تجاوز المفهوم التقليدي للمناهج وتجاوز النظرة القاصرة الجزئية إلى نظرة كلية وشاملة؟ وما هي الأسس والمعايير التي استندوا إليها لبناء المنهاج وصياغتها؟

- هل تعتبر المقاربات التي اختارتها المناهج لتعليم اللغة العربية وآدابها مناسبة وتحقق الأهداف المرجوة من الإصلاح والتجديد؟ وما هي المبررات التي خولت لواضعي المناهج تبني هذه المقاربات دون غيرها؟ و هل استطاعت أن تفي بشروط هذه المقاربات ومقتضياتها؟ وهل تمكنت من التوفيق بينها وبين الأهداف المتوخاة؟
و يمكن أن نقدم مجموعة من الفرضيات التي نعالج في ضوءها التساؤلات السابقة نستعرضها فيما يلي:

- صناعة المناهج صناعة متخصصة و ليست مجرد اختيار موضوعات معينة وترتيبها في نسق ما بين دفتي غلاف وإنما هي عملية لها أصولها ومعاييرها وثوابتها الأساسية التي يجب أن تراعى عند تخطيطها وبنائها و تتلخص في الأسس الفلسفية الإيديولوجية و الأسس الاجتماعية الثقافية والأسس التربوية النفسية والأسس المعرفية ولذلك لا يصح أن يترك أمر المناهج التربوية للعفوية والارتجالية.

- يستند بناء المناهج التربوية إلى التخطيط السليم القائم على الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان متطلبات البحث العلمي من دراسة المجتمع و ثقافته التي يلتزم بها ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه، والتي تنعكس على أهداف المنهاج ومحتواه وتحديد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية وهذا ما يسمح لواضعي المناهج بامتلاك النظرة التكاملية والشاملة.

- يستند بناء المناهج ووضعها إلى تضافر الجهود وتكاتفها فهي عملية جماعية إذ لا ينفرد شخص بتصميم منهاج والتخطيط له ولا يمكن الاعتماد على المتخصصين في التربية فقط أو بعض المتخصصين في المواد العلمية على المستوى الجامعي، ولكن

لا بد من فريق يجمع بين خبراء التقويم وتكنولوجيا التعليم وخبراء المادة الدراسية وخبراء الميدان سواء كانوا معلّمين أو موجّهين وغيرهم ممن له علاقة بعملية التربية، أي يقتضي تضافر ومشاركة جميع المعنيين بالعمل التربوي و المتأثرين بنتائجه.

لقد اختار البحث ثلاثة دول عربية مغربية لدراسة منظوماتها التربوية والوقوف على سياسة الإصلاح التي انتهجتها هي: الجزائر و تونس و المغرب لكونها تشترك في الكثير من العوامل وبجمع بينها تقارب شديد، فهي دول تعتبر اللغة العربية لغة دين وعلم وحضارة ولغة رسمية ووطنية، وتتقاسم المنطقة الجغرافية نفسها التي تتميز بالتداخل اللغوي (نظرا لانتشار لغة الأمازيغ السّكان الأصليين بالإضافة للآثار اللّغوية للاستعمار الفرنسي) ناهيك عن الدين والتّاريخ والمصير المشترك، ما يعني تقارب البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والحضارية.

كما مرت هذه الدول بتجربة الإصلاح والتغيير وحاولت تجديد منظوماتها التربوية التي تجسّدت أساسا في المناهج التعليمية والكتب المدرسية بالإضافة لتحسين الظروف وتوفير الموارد البشرية والمادية، وهذا ما سنقف عليه من خلال دراسة التّصوّر النظري والإجراءات التطبيقية للطريقة التعليمية لكل بلد.

وبذلك تشكّلت مدوّنة البحث من ثلاثة مناهج تعليمية لمادة اللغة العربية مع كتبها المدرسية المجسّدة لها للسّنة الأولى من التّعليم الثانوي آداب¹ و سيركز البحث على دراستها دراسة تحليلية ونقدية ثم مقارنة ليبين أوجه التّقارب بين اختيارات وتوجّهات هذه الدول وكذلك أوجه التّمايز فيما بينها لنخلص في النهاية إلى واقع تعليم اللغة العربية بهذه الدول، وعليه فقد اعتمد البحث على المنهج التحليلي المقارن المناسب لهذا الموضوع وأهدافه.

إن اختيار موضوع المناهج التّعليمية جاء وليدا لعدد من الأسباب والدواعي نذكر منها:

¹ تجدر الإشارة الى أن في بداية العمل على هذا الموضوع ونظرا لاتساع توجّهاته وتداخلها ومحاولة من الباحثة صياغة عنوان مناسب وشامل غفلت عن تحديد السنة الدراسية في العنوان، وبحكم طول الإجراءات الادارية وصعوبتها تحاول الباحثة التدارك في هذا الموضوع والتنبيه الى أن السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب هي عينة الدراسة

-الاطّلاع على تجارب وخبرات النظم التعليمية لدول شقيقة مجاورة تتشارك الانتماء الحضاري والثقافي والديني والتاريخي نفسه قد نستفيد منها.

- المساهمة في الكشف عن واقع التّعليم في البلاد العربية وإبراز أهم المشكلات التي يواجهها.

- الاطّلاع على صور التحديث والتجديد التي فرضتها عملية الإصلاح، وعلى التّصور المقترح لتعليم اللغة العربية في الجزائر ومقارنته بالدول المجاورة.

- الاطّلاع على وجهات مختلفة للإصلاح وكيفية تعامل كل بلد معه، والاستفادة منها.

- الاطّلاع على واقع مناهج اللغة العربية ومدى المسايرة الحاصلة بين الطرح النظري والممارسة التعليمية.

- الرغبة في التحقق من مدى نجاح السياسة التعليمية في استثمار فرصة الإصلاح والتجديد والقدرة على التطوير.

- المساهمة في إعداد تربوي حديث قائم على المعطيات اللغوية والأدبية ووفقا للمقاربات التعليمية الحديثة والتطبيقات التربوية المتبناة.

تقوم خطة هذا البحث على مقدمة وخمس فصول وخاتمة، تتناول الفصل التمهيدي بعض المسائل المتعلقة بالمناهج كتحديد مفهوما و مكوّناتها و أسّسها و بنائها وتصميمها وكذلك سبل إصلاحها وتطويرها.

أما الفصل الأول فقد تناول دراسة الإصلاح والتجديد الذي مسّ تعليم اللغة العربية في الجزائر من خلال دراسة المنهاج الجزائري ثم الكتاب المدرسي "المشوق".

واختص الفصل الثاني بدراسة الإصلاح و التجديد الذي مسّ تعليم اللغة العربية في المغرب من خلال دراسته للمنهاج المغربي ثم الكتاب المدرسي " المنير".

وتكفل الفصل الثالث بدراسة الإصلاح والتجديد الذي مسّ تعليم اللغة العربية بتونس من خلال دراسته للمنهاج التونسي ثم الكتاب المدرسي "آفاق أدبية".

أما الفصل الرابع فهو عبارة عن مقارنة، حيث تم جمع كل اختيارات الدول سواء في مناهجها وكذلك كتبها ومقارنتها من خلال إظهار أوجه التقارب و التمايز، كما قام البحث بتقديم عدد من الأفكار في صورة بديل يهدف إلى تجاوز التعثرات المسجلة.

أما الخاتمة فعرضت أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث وكذلك الاقتراحات وينفتح البحث في الأخير على عدة إشكاليات تمخّضت من الدراسة يقدمها في صيغة مواضيع لدراسات وبحوث مستقبلية إن شاء الله.

أثناء العمل على هذا الموضوع اعتمد البحث على دراسات سابقة خاصة فيما يتعلق بتحديد المفاهيم النظرية مثل مفهوم المنهاج التعليمي وأساسه ومكوناته وتصميمه وكيفية تجسيده و تعديله وقد ارتكز أساسا على أعمال فرقة بحث (ORE) المتحصلة على مرتبة كرسي اليونسكو المتخصص في تطوير المناهج وهندستها منذ 2009 وقد تم جمع أبحاثهم وتجاربهم في مؤلفات عديدة استقى البحث منها أهم المفاهيم نذكر منها:

- Jonnaert;Eltayebi lafortune, observer les reformes en éducation, Presses de l'université de Québec 2006.
- ,Jonnaert M'batika , les reformes curriculaires Un Regard croisés,press de l'université du Québec ,2005
- Jonnaert Ettayebi ;Opertti, Logique de Compétence et développement curriculaire :débats,perspectives pour les systèmes éducatifs,L'Harmattan,2008
- Jonaert , Moussadak , Defise ; curriculum et compétence un cadre operationnel. De Boeck 2009
- Jonnaert , Depover, Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique :des politiques au curriculum, de boeck2014
- Jonnaert Philipe , Indicateur pour une évaluation globale d'un curriculum, UNESCO 2015
- Jonnaert Depover,Malu, Curriculum et situation :un cadre méthodologique pour le développement des programmes éducatif. De book 2020

وكأي بحث، واجهت صعوبات عديدة أثناء انجازه وكانت أشد الصعوبات العثور على الوثائق التربوية اللازمة والمناسبة للبلدين الشقيقين تونس والمغرب ومعرفة السنوات والشعب والتخصصات المكافئة للجزائر لضمان صحة نتائج المقارنة ومصادقيتها.

-الظروف الإجتماعية وعلى رأسها كثرة المسؤوليات سواء المهنية أو الشخصية والانشغال الدائم التي تعيق تقدم البحث واتمام انجازه في أجله المحدد.

إنّ موضوع المناهج التعليمية عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، موضوع ضخم وواسع ومتعدّد الجوانب و متشعب ومعقد يمتح من كل العلوم فهو ينتمي إلى العلوم الاجتماعية والنفسية والتاريخية والثقافية والسياسية وحتى الاقتصادية وعلوم التسيير والإدارة ناهيك عن العلوم التربوية والتعليمية .

لذا فإن البحث في هذا الموضوع يتطلّب تضافر الجهود وتكاتفها وتشكيل فرق للبحث تجمع المتخصّصين والخبراء في عدد من العلوم، لأن الموضوع يتعلق بتعليم وتربية الأجيال على اختلاف متطلباتها و تعدد متغيّراتها، بل بكل جوانبها المتعدّدة والمتداخلة والمركّبة، التي تتطلب أن ينظر إليها في صورتها الشاملة .

لذلك فلا عجب أن يعتبر هذا البحث مجرد محاولة أولى، ويكفيه شرف المشاركة وبذل الجهد ورجاء التوفيق والسداد، والله من وراء القصد وله الحمد في الأوّل والآخر .

الفصل التمهيدي

المبحث الأول

المناهج التعليمية: مفهومها و مكوناتها،
وأسس بنائها وتصميمها.

1-1- تحديد مفهوم المنهاج التعليمي

على الرغم من أنّ التساؤلات حول قضايا المناهج قديمة قدم التعليم إلا أن مصطلح **المنهاج** لا يزال غامضاً و يطرح العديد من الاختلافات، إذ يقابل المصطلح العديد من المعاني، فقد جمع " رول Rule" مئة وتسعة عشر (119) تعريفاً له من خلال الإطلاع على المؤلفات الأنجلوساكسونية⁽²⁾، أما " بورتلي Portelli" فقد عدّ مئة وعشرين (120) تعريفاً للمصطلح في " التوثيق المهني للمؤلفين " يقول: "إن مفهوم المناهج هو مفهوم معقد إذ تم إرفاق معاني مختلفة به..."⁽³⁾ و يؤكد " كراهاي Crahay" قائلاً: " توجد عدّة تعريفات للمنهاج، ومن المستحيل أن نتمكن من التحديد و التدقيق ،ورغم انه يمكن في بعض الأحيان الجمع بين بعضها إلا أنه تظهر مع ذلك فروق واختلافات فيما بينها " .⁽⁴⁾ ولعل ذلك راجع لاختلاف وجهات النظر وزوايا التركيز لكل باحث، بين من يذهب إلى تحديده حسب مداخله أو مكوناته أو بنيته أو جعله مجرد برنامج وموضوعات وخطط متعلّقة بما يجب تعليمه للتلاميذ؛ وبين من يرى أنه المسؤول عن التوجّه السياسي والثقافي والتاريخي والاجتماعي للنظام ككل ولذلك فهو دستور التعليم.

فمن الواضح إذن أن هناك الكثير من الجدل حول تحديد مفهوم المنهاج، لذلك لن نركّز على جمع الأقوال كلها بل سنكتفي بتقديم أهم المناقشات والتساؤلات حول الموضوع، وتوضيح الاختلافات فيما بينها مع محاولة الجمع أو التقريب.

في البدء تجب العودة إلى البحث في أصل كلمة "المنهاج" وتكوينها، إذ يمكن أن نستوضح بعض النقاط المتعلقة بمفهوم "المنهاج"، فأصل المصطلح متأّت عن الكلمة

² – voir : Joel Lebeaume, Précision sur la forme curriculaire et distinction entre pratique constitutives et savoir contribut, revue : Education didactique (13-1), 2019.

³ – Pierre Yves- Roux, Quelques documents pour préciser la notion du curriculum, Document : 07,cap-vert ;mars2011, www.ciep.fr

⁴ – Philipe Jonnaert et autre, Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs Editions L'Harmattan, 2008 , P : 32

اللاتينية **Curriculum** ومعناها حرفيا: "الأرض أو مضمار السباق أو ميدان سباق الخيل أو السباق نفسه، ومع بداية القرن العشرين أصبح المصطلح يدل على **Curriculum Vita** أي السيرة الذاتية يوحي بطريقة مجازية لمسار الحياة".⁽⁵⁾ وبهذا أصبح المنهاج "المحدد والموجه للمسار التعليمي للتلميذ، فهو خطة لتكوين وتنظيم العملية التعليمية، التي تتطور تدريجيا وباستمرار، طوال مدة التمدرس من الروضة إلى الجامعة".⁽⁶⁾ وفي الستينات ظهرت تفريقات واضحة بين مفهوم المنهاج و البرنامج انطلاقا من أعمال " تايلر Tayler"⁽⁷⁾ (1949) حيث قدّم أربعة أسئلة أساسية لكل نظرية في تطوير المناهج وهي:

- 1- ما هي الأهداف التربوية للتعليم؟ (لماذا نعلّم؟)
- 2- ما هي الخبرات التربوية التي تمكّن من تحقيق هذه الأهداف؟ (المحتويات)
- 3- كيف ننمّي و نطوّر هذه الخبرات؟ (الطريقة)
- 4- كيف نتأكد من تحقّق النتائج المتوقعة؟ (التقييم)

وهكذا تطور مفهوم المنهاج تدريجيا وبدأ يتميز عن مفهوم البرنامج الذي أصبح يمثل حصريا المواد التعليمية، ثم تقلّص مفهوم البرامج التعليمية إلى قائمة الموضوعات التي سيتم تدريسها في مستويات مختلفة من التعليم مع تحديد الوقت الأسبوعي المخصّص لها، وهذا ما يوضحه " لندجير Legendre"⁽⁸⁾ إذ يذكر أن ظهور مصطلح المناهج التعليمية في أدبيات التعليم في القرن 17 وحتى منتصف القرن 20 كان يعني عند الأنجلوساكسون برنامج التعليم، و تسلسل الأهداف، والمحتويات، ومجموع الوسائل التعليمية لنظام تعليمي أو مؤسسة تعليمية أو حتى مستوى تعليمي؛ يقابله في العالم الفرونكوفوني مصطلح برنامج أو طريقة وهما الأكثر استعمالا ولهما نفس معنى المنهاج .

⁵ – Philippe Jonnaert et autre, Logique de Compétence et développement curriculaire, P : 32.

⁶ – Pierre Yves- Roux, Quelques documents pour préciser la notion du curriculum, Document : 07

⁷ – voir : Moussadak, Jonaert, curriculum et compétence, Un cadre opérationnel P : 18. De Boeck

⁸ – voir : Philippe Jonaert et autre, Logique de Compétence et développement curriculaire, P : 32.

ذلك ما دفع بالباحثين خاصة الأنجلوساكسون ابتداء من " ديوي Dewey " إلى تبني مصطلح المنهاج، فتوسّع مفهوم المنهاج ليصبح "مجموع مبني مهيكّل ومنظّم لتجارب التعليم والتعلّم، مقدّمة تحت إشراف إدارة مؤسسة تعليمية من أجل تحقيق أهداف تعليمية و غايات تربوية، محددة سلفاً " (9).

وعليه ظهر في موضوع تحديد مفهوم المنهاج وتمييزه تياران أساسيان هما: التيار الأنجلوساكسوني والتيار الفرنكوفوني وقد تطوّر مفهوم المنهاج في المجال المعرفي لكل منهما.

أ-التيار الانجلوساكسوني

يمنح نظرة واسعة، وعامة مقارنة بالتيار الفرنكوفوني، حيث يحدّد المنهاج على أنه مقارنة كلية شاملة تتجاوز البرنامج التعليمي، من خلال منح مكانة أساسية للتساؤل حول الأهداف والغايات التعليمية أي لماذا نعلم ؟

إن هذا التيار يستند في تحديد أهداف التعليم إلى الجانب الاجتماعي باعتبار المنهاج وسيلة تسمح بتكييف وملائمة النظام التعليمي مع حاجات المجتمع، في مدّة معيّنة من تاريخه، لذا فإن المنهاج متجذّر في الواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي والإيديولوجي بصفة عامة لبلد ما، ويعتبر هو الموجه والمسير للنظام التعليمي انطلاقاً من الواقع المعيش، الذي على أساسه تحدّد الأهداف والغايات التعليمية، ويصبح بذلك هو المسؤول عن نقل المعارف للأجيال القادمة، من خلال خطة عمل تربوية تركز على التنمية البشرية والاندماج الاجتماعي للمتعلمين وتمسكهم بالقيم والمعايير الاجتماعية.

ومن هنا تبرز أهمية ميزة الشمولية المتأصلة في المنهاج، فهو يحتضن رؤيا شاملة وكاملة لمجمل الظاهرة التربوية أي: المقاصد والأهداف والمحتويات والتنظيم والأساليب والموارد البشرية والمادية و الوسائل التعليمية ووضعيّات التعليم والتعلّم، بالإضافة إلى التقييم وتكوين الأساتذة .

⁹ – Philippe Jonnaert et autre, Logique de Compétence et développement curriculaire, P : 32.

لذلك نجد أن أغلب تعريفات هذا التيار تنبثق إما من كونه خطة عمل تربوية تعتمد على النظرة الشاملة والعامة أو كونه أداة تسمح للنظام التربوي بالتلاؤم مع الحاجات الاجتماعية و عليه فهو ناقل للمعارف والتراث، بل ناقل للسياسات التربوية وموجهها. وسنعرض فيما يلي بعض تعاريف هذا التيار للتوضيح :

يعرفه "ديمز" و "سراور" **Demeuse and Strawar** بقولهما: " المنهاج هو خطة عمل مستوحى من القيم التي يرغب المجتمع في تعزيزها ،أي يستلهم قيم المجتمع التي يريد تقديمها وإبرازها، تتجسد هذه القيم وتظهر من خلال الغايات والأهداف العامة الموجهة للنظام التربوي " .⁽¹⁰⁾ يمنح المنهاج إذن نظرة كلية وشاملة لمجموع مخطط مبني و مهيكّل منسجم مع التوجيهات التربوية، و وفقا لها يتم تنظيم وإدارة التعليم، حسب النتائج المتوقعة والمنتظرة أي أن المنهاج يوضح غايات التعليم، والبرمجة البيداغوجية، والتخطيط التربوي.

أما " براسلافسكي Braslavsky" فلديها رؤية موسّعة في هذا الموضوع فهي ترى أن مفهوم المنهاج قد تطوّر واكتسب أهمية كبيرة لكونه اكتسب بطابع العالمية والشمولية في كلا المجالين التربوي والاجتماعي ، وهو يشير في الغالب " للاتفاق القائم بين المجتمع والدولة ومحتوى التربية والتعليم و التجارب التعليمية التي يمرّ بها المتعلمون في فترة معينة من حياتهم، بالنسبة لمعظم المؤلفين والممارسين التربويين، يحدّد المنهاج: لماذا؟/ ماذا؟/ متى؟/ أين؟/ كيف؟/ بماذا؟/ مع من؟.⁽¹¹⁾"

وفي السياق نفسه يعرفه "ميريدي Miridi " بقوله: " المنهاج هو الدّعمة الأساسية التي يعتمد عليها المشروع التربوي التعليمي، فهو يمثل التّصوّر الكلي والشامل للبرامج التعليمية والموجه الرئيسي لكل النّظام التربوي، بالإضافة لكونه المحدّد لكل من الكتب

¹⁰ – La Fortune, Moussadak, Jonnaert, Un Regard sur les reformes en éducation ; P : 18.,2007, De Boeck.

¹¹ – Braslavsky, Cicilia, le curriculum, Document : 01 P : 03,

المدرسية، الوثائق التوجيهية، التكوين الأولي والمتواصل وكذا التقييم الداخلي والخارجي للمعلمين، إنه يترجم توقعات المجتمع ويحدّد السياسة التربوية للدولة " (12).

ب -التيار الفرنكوفوني:

يقدم التيار الفرنكوفوني رؤية مغايرة لمفهوم المنهاج التعليمي إذ يقصد به البرمجة التعليمية وهي عملية التخطيط الزمني للمحتويات التعليمية للمادة الواحدة، تتطابق مع النظام التعليمي وتشكل أحد السمات المهمة للهيكل التعليمي الذي يكشف تدريجيا عن المحتويات التعليمية في الطور التعليمي.

فبما أن المنهاج يحدّد على أنه " مجموع البرامج التعليمية لكل مادة، فهذا يعني أنه يحدد برمجة المحتويات التعليمية طوال مدة التّمدّس لجميع المراحل التعليمية " (13).

إن هذا القول يُلخّص نظرة التيار الفرنكوفوني، الذي يعدّ المنهاج مجموع برامج قائم على أسس تربوية، وبذلك اختزل مفهوم المنهاج في مفهوم البرنامج وجعله مرادفا له، وغالبا ما يتم الخلط بين هذين المفهومين وتختلط وظائفهما أيضا.

ولعل ذلك راجع لرغبة أصحاب هذا التيار في الفصل بين التوجيهات الرئيسية لنظام ثقافي وسياسي وتربوي والدعوة لطرح أسئلة جوهرية حول ما يجب تدريسه وكيفية التدريس، وأسس اختيار و تفضيل محتوى على غيره، ويركّزون على البرنامج ونقل المحتويات للمواد التعليمية أي ماذا نعلّم؟ و لذلك نجد "دانفر" " Danvers " يعرف المنهاج بقوله: " هو محتويات تعليمية، مرتبطة بأهداف تعليمية منقولة بطريقة منهجية " (14).

بينما يذهب " هيرت" Paul Hirst "إلى القول: " المنهاج هو برمجة واعية ومقصودة ومنظمة ومنهجية، تستند على أهداف محددة بوضوح وتعطي تقييمات دقيقة " (15).

¹² – Meridie, Le Système des objets autour du manuel scolaire (outils et instruments didactique dans la class) éducation, South- Varly Project . Blog.

¹³ – Philipe Jonnaert , curriculum et compétence, P : 29.

¹⁴ – Philipe Jonnaert et autre, Logique de Compétence et développement curriculaire, P : 34.

¹⁵ – Ciamy, Andger, Dolz, Document : 09.

ولكن المنهاج أوسع من البرامج التعليمية ويتضمنها لأن البرنامج غالبا ما يقتصر على مجال واحد من التعليم أي يركّز على مادة معيّنة، ويقسم حسب خصوصيات المادة بعد ذاتها أي حسب منطقها الخاص، وبالتالي سيشكل عنصرا فقط من بين عناصر أخرى داخل المنهاج، فإذا كان المنهاج يحدّد التوجيهات الرئيسية لنظام تعليمي، فإن البرامج ليست سوى وسيلة واحدة من بين وسائل أخرى لضمان تفعيل خطة عمل تعليمية تهدف إلى تنفيذ هذه التوجيهات وهذه الأهداف .

"إن الرؤية الأوسع للمنهاج التي تميّزه بشكل متزايد عن الخطط والبرامج التعليمية، تفرض نفسها وتكتسب تدريجيا أرضية في جميع أنحاء العالم " (16).

ومع ذلك فبدلا من معارضة هذين المنظورين أو قيام أحدهما على أنقاض الآخر، يبدو أنه من المفيد التقريب بينهما والسعي إلى بحث سبل التكامل بينهما، إذ من المؤكد أن أحدهما لا يستبعد الآخر، ويمكن الجمع بينهما من خلال إرساء علاقة احتواء هرمية، فإذا كان المنهاج يوجّه العمل التربوي في النظام التعليمي، فإن البرنامج يحدّد المحتويات التعليمية، لذا فإن المنهاج يحتوي ويتضمن ويوجّه البرامج وليس العكس، وعليه تربطهما علاقة احتواء هرمية ووظيفية توجيهية ابتداء بالبرامج التي تنتمي إليه وتعتبر أحد مكوناته وهذا ما سيسمح بالانسجام بين عناصره. وهذا ما يبين أنّ هذين المفهومين ضروريان، و لا يمكن الاستغناء عن أحدهما أو استبداله بغيره، إذ هما متكاملان ومتغايران، يمكن التفريق بينهما بوضوح، فلا يمكن حذف أحدهما أو استبداله بالآخر، بل غياب أحدهما سيرتك فراغا ويؤد خلا وارتباكاً وعدم انسجام، فالمنهاج هو الموجه للبرامج وهو محتويها ، وليس العكس وهذا ما يضمن انسجام البرامج وفعاليتها وعدم تفردّها .

إن التفريق بين المناهج التعليمية والبرامج التعليمية يعني التفريق بين الغايات والوسائل، فإذا كان المنهاج " يحدّد التوجيهات الرئيسية لنظام تعليمي فإن البرامج ليست

¹⁶ – Philippe Jonnaert et autre, Logique de Compétence et développement curriculaire, P : 34.

سوى وسيلة واحدة من بين وسائل أخرى لضمان تفعيل خطة عمل تعليمية تهدف إلى تنفيذ هذه التوجيهات وهذه الأهداف⁽¹⁷⁾

والحقيقة أنه لا يمكن التركيز على " لماذا ندرس؟ " دون الأخذ بعين الاعتبار للخصائص المعرفية للمادة المتعلمة والعكس لا يمكن التعليم وبرمجة محتوى التعلم دون الأخذ بعين الاعتبار "لماذا نعلم؟" ودون المساءلة عن أهداف التعليم وعلاقاتهم بها وبين التخصصات، لذلك يتوجب التأكد والحفاظ على العلاقة بين الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي والحفاظ على المنظور المتدرج والشمولي للقضايا التعليمية المتعلقة ببناء وهندسة البرنامج (أي المحتوى التعليمي في خدمة المنهاج)" لأن عناصر المنهاج أو مكوناته، هي التي توجه محتوى البرامج التعليمية وكيفية تنظيمها "⁽¹⁸⁾

وهذا ما يدفعنا للتساؤل الآتي :ما هي العناصر التي يتشكل منها المنهاج؟

1-2 - مكونات المنهاج التعليمي

يحدد الكثير من الباحثين مفهوم المنهاج بناء على مكوناته ويعرفونه في ضوءها، وهذا ما أدى إلى الكثير من الاختلاف والتباين بخصوص تحديد مكوناته أو عناصره التي ينبنى عليها، فمنهم من يركز على عنصرين أو ثلاثة (الأهداف، المحتويات، الطرائق أو الوسائل ...) ومنهم من يوسع ويضيف كل متعلقات العملية التعليمية، انطلاقاً من الرؤية الشاملة للمنهاج وكونه الموجه وأن وظيفته هي التوضيح والإجابة على جميع الأسئلة المتعلقة بالعملية التعليمية ككل. فتكثر العناصر وتقريعاتها وتنشعب وهذا ما أشار إليه "فان دين أكير" **Van den Akker** في قوله: "إن التحدي الرئيسي الذي يواجه بناء المنهاج

¹⁷ – voir : Philippe Jonnaert , curriculum et compétence, P P : 29–34.

Aussi : Philippe Jonnaert et autre, Logique de Compétence et développement curriculaire, PP : 30–35.

Et aussi : Joel Lebeaume, Précision sur la reforme curriculaire et distinction entre pratique constitutives et savoir contribution, revue : éducation didactique (13–1), 2019

¹⁸ – Bezeau, Musard, Deriaz, Analyse didactique des curriculums officielles, D'éducation physique en France, en suisse et romande au Québec, P : 23. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>

يتمثل أساسا في تحديد مكوناته والجوانب الثلاثة للتخطيط وهي الأهداف والمحتويات وتنظيم التعلم " (19).

وللتوضيح سنقدم مجموعة من الآراء:

يرى كل من " ريشار وروجر " (Richard/ Rogers) (1986) ⁽²⁰⁾ ، أن المنهاج المتكامل والسوي هو المنهاج الواضح والصريح والمحدد خاصة فيما يتعلق بالعناصر الآتية:

- تحديد الأهداف.
 - اختيار المحتويات وتنظيمها.
 - المهام والأنشطة الموصى بها.
 - تحديد دور المعلمين.
 - تحديد الوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق النقاط السابقة .
- أما بالنسبة لـ: فوركان (Paul Hirst Forquin) (1989) ⁽²¹⁾ فإن المنهاج يحتضن رؤية شاملة وكاملة لمجمل الظاهرة التربوية أي المقاصد و المحتويات والتنظيم والأساليب والطرائق، والمحيط البشري والمادي و الوسائل (بما في ذلك الكتب المدرسية) مواقف ووضعيات التعليم والتعلم بالإضافة إلى التقييم وتكوين المعلمين ...الخ و في الواقع يهدف المنهاج لتقديم إجابات محددة وملموسة ورسمية للأسئلة الآتية والتي تعتبر مكوناته الأساسية هي:

- ما هي الغايات ؟ وحسب أي قيم ؟
- ما هو المحتوى المعرفي ؟ وكيف يقدم (التدرج حسب المادة) ؟
- ما هي الأهداف ؟

¹⁹ – Bureau international d'éducation : Outil de formation pour le développement du curriculum : Élaboration et Mise en OEuvre de Cadres de Référence Curriculaire , P : 87, 2017.

²⁰ –voir : Felix Nunez, Evaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangers, dialnet.unirioja.es 2004.

²¹ – voir : Pierre Martinez, de quelques réticences sur l'utilisation du concept du curriculum en FLE, Document : 08 ; P : 22.

- #### -4 تنظيم التعلّّمات:

19

أ- التدرّج.

ب- تخطيط الأنشطة التعليمية.

ت- التوقيت.

5- الطرائق:

أ- تحديد المساعدات والموارد البشرية

ب- تحديد الأنشطة التعليمية

ت- الوسائل التعليمية (كتب، دليل، خرائط...).

6- التقييم:

أ- وصف لنظام التقييم

ب- تقديم معايير النجاح

اما بالنسبة "لأكير Van den Akker " (2003) فقد جعل مكّونات المنهاج

على شكل قائمة ذات عشرة مكّونات ويكون المكوّن الأول منها هو المبرّر أو السبب، محورا

لباقى المكونات، نذكرها في هذا الجدول:

المكوّن	الموضوع
المبرّر أو السبب	لماذا يتعلّمون ؟
الغايات والأهداف	ما هي أهداف التعليم ؟
المحتويات	ماذا يتعلمون ؟
أنشطة التعلّم	كيف يتعلّمون ؟
دور المعلمين	كيف يستطيع المعلم تسهيل وتسيير عملية التعلّم؟
وسائل التعليم	لماذا يتعلّمون ؟
تنظيم الأفواج	مع من يتعلّمون ؟
المكان	أين يتعلّمون ؟
الوقت	متى يتعلّمون ؟

التقييم	إلى أي مدى يتحقق هذا التعليم ؟

المكونات العشر للمناهج " فان دان أكير Van den Akker " (24)

كما قدم عرضاً آخر لهذه المكونات على شكل شبكة عنكبوتية حتى يبين ترابط كل مكون وعلاقته بالآخر وأن ضعف أي واحد سيضعف البقية والعكس.

وفي مقاربة أكثر حداثة يقدم Akker بالتعاون مع thijs (2009) مكونات المنهج نفسها ولكن أكثر دقة تبناها المكتب الدولي للتربية نوردها في الجدول الآتي:

مكونات المنهج و الأسئلة المتعلقة بها: (25)

	مكونات المنهج	الأسئلة ذات الصلة
1	وجهة المنهج وأساسه	لماذا يجب على التلاميذ تعلم ما نقدمه لهم ونعلمهم إياه ؟
2	أهداف المنهج	ماهي الأهداف والمقاصد وراء ما يتعلمه التلاميذ ؟
3	محتوى المنهج والدروس	ماذا يتعلم التلاميذ ؟ (مهارات، كفاءات، معارف، قدرات ..)
4	وسائل وموارد التعليم	ما الذي يستخدمه التلاميذ ويعتمدون عليه في التعليم ؟ (مثلاً: موارد ورقية أو رقمية أجهزة مرجعية...)
5	أنشطة التعلم	كيف يتعلم التلاميذ ؟ (محاكاة، مناقشة، تطوير، تصميم، بناء...)
6	مدة التعلم	متى؟ وماهي المدة المقررة لدراسة المحتوى المحدد ؟ لغاية متى ؟

²⁴ – Ibid, P : 24.

²⁵ – Bureau international d'éducation: outil de formation pour le développement du curriculum/ Banque de ressources, P : 87 cité de :Thijs et Van den Akker(2009)

7	دور المعلمين	كيف يوجه ويسهل الأساتذة تعلّم التلاميذ ؟
8	تجمع التلاميذ أو التفويج	مع من يتعلّم التلاميذ (مثلا: حسب العمر أو المستوى أو أشكال أخرى لتأسيس مجموعة أو فوج ؟
9	المكان	أين يتعلم التلاميذ ؟(في قاعات، عبر الإنترنت، تكوين مهني.....)
10	التقييم	كيف يتم تقييم التعلّّات ؟

يضيف (2014) " Lenoir (26) "عنصرًا أو مكونًا مهما، يعتبره شرطًا محددًا لعناصر المنهاج وضروريًا لانسجامه، بل لانسجام النظام التربوي ككل وهو الانسجام بين مكونات المنهاج من خلال تحديد العلاقات التي تربط بينها(27)

وهذا ما يفسر قول " لاندشير " (1992) (Landsheer): " إن استخدام مصطلح المناهج يشير إلى الرغبة في ربط مكونات التعليم وظيفيا (أي بينها علاقات وظيفية)، المقاصد، المحتوى، والتنظيم والطرائق والأساليب والموارد البشرية والمادية، الوسائل التعليمية، والتقييم، والترتيبات الخاصة بتكوين المعلمين ..."(28) إن هذا الربط يهدف إلى تحقيق الانسجام والتناسق بين عمليات التعليمات وبين المحتويات وأساليب التقييم وكذا بين الأهداف وهذه الأساليب؛والى هذا الرأي يذهب صاحب الدليل المنهجي يقول: " هو بناء مترابط ومتماسك ومنسجم لمجموع من العناصر المنتظمة على أساس علاقات واضحة ومحددة متكاملة فيما بينها، لذلك يجب أن يستند أي منهاج يتم بناءه بالضرورة إلى منطق يربط الأهداف المحددة

²⁶ – voir : Bezeau, Musard, Deriaz, Analyse didactique des curriculums officielles, D'éducation physique en France, en suisse romande et au Québec, P : 07.

²⁷ – إن فكرة الترابط موضحة عند Akker عد تقديمه للشبكة العنكبوتية لكن " Lenoir " يصرّ على جعلها عنصرًا من مكونات المنهاج أي هو المسؤول على توضيح هذا الترابط والعلاقات بين عناصره.

²⁸ – Crahay, Audigier, Dolz, Qu' est 'un curriculum, Document : 09, P : 207 بتصرف

لكن عند التخطيط لبناء المناهج وتحديد مكوناتها، ما الذي يجب أن نركز عليه ؟
 بمعنى ما هو المعيار الذي نستند إليه عند تحديد ما الذي يجب أن نعلمه ؟ أي المحتوى
 التعليمي وعلى أي أساس ننتقيه ؟ ثم كيف يجب أن نعلم ؟ وكيف يجب أن نقيّم ؟ ثم مرة
 أخرى ما الذي يدفعنا إلى تفضيل مجموعة من الأهداف التعليمية واختيارها بدلا من أهداف
 أخرى ؟ أي على أي أساس يكون انتقاء الأهداف وتحديدّها ؟

مما لا شك فيه أن أساس تحديد المقاصد والأهداف يكون راجعا لمتطلبات المجتمع
 واحتياجاته وكذلك انتقاء المحتويات التعليمية التي تكون خادمة لهذه المتطلبات وهذه
 المقاصد ثم تحدّد الطريقة المناسبة والوسائل اللازمة لتجسيدها وتحقيقها لذلك ستختلف حسب
 كل مجتمع وحاجاته ورغباته وأهدافه.

ذلك ما يجعل من المنهاج الأداة التي تُجلب الوظائف إلى وكّلت بها المدرسة، فهي
 تهدف إلى فهم آليات وأنماط التفكير التي يتم من خلالها تنشئة الأفراد ، لذا يتضمن المنهاج
 مشروعا إنسانيا اجتماعيا، يسترشد هذا المشروع بالقيم والمبادئ المضمّنة في كل المعارف
 المقدّمة والمنظّمة في المناهج التعليمية وعليه فإن المعارف التي يتم اختيارها وتقديمها ويتم
 تخطيطها وتنظيمها وفقا للرأي القائل إن المجتمع يصوغ التعليم ويحدّد الدور الذي يجب على
 الفرد أن يؤديه فيه؛ وبطبيعة الحال فإن ترجمة ذلك لن يكون خارج صياغة المنهاج "لأن
 المنهاج مصمّم كأداة تعمل على تكوين الفرد بطريقة متكاملة ولا يكتفي بتعليم المهارات،
 ولكن على المدى البعيد سيقدم الطريقة التي يتعلّم بها الأفراد بناء واقعهم والتصرّف بناء
 عليه".⁽³²⁾

ولهذا يعتبر المنهاج أداة تنظّم المعارف وتبنيها على حسب أهميتها في نظر المجتمع، لذلك
 يذكر " جوناير " (Jonnaert).⁽³³⁾ أنه من أجل بناء منهاج تعليمي يجب البحث عن
 التوجّهات التي يعترزم صنّاع القرار السياسي ومنظمات المجتمع المدني إعطاءها لنظام

³² – Esquivel roca , Modèle D'analyse des savoirs grammaticaux prescrits par le curriculum d'enseignement-
 apprentissage au primaire au chilli ;doctorat ; PP : 32-33. 2018

³³ – voir : Philippe Jonnaert , Un Regard sur les reformes en éducation .

التّعليم، هذا يعني أن واضع البرامج التعليمية مطالب باحترام اختيارات المنهاج التعليمي من أجل بناء برامج تتوافق مع هذه التوجيهات، وتعكس بذلك اختيارات اجتماعية وسياسية، إنها تحدد أهداف التعليم ومقاصده والمحتويات التعليمية التي يجب أن تنتقى وفقها، لأنها تمثل خيارات السياسة التربوية فالمنهاج يوجّه النظام التربوي نحو تلبية احتياجات اجتماعية، فهو ينتمي إذن لواقع اجتماعي وسياسي ووطني ولا يمكن أن يكون عالميا، ولا يصلح نقله من منطقة لأخرى لأنه يستجيب بالضرورة للتّوقعات والاحتياجات التّعليمية لمجتمع معيّن في وقت محدّد للغاية وهذا ما يحتمّ منح المنهاج الكثير من المرونة وجعله طيّعا ليستطيع تعزيز وترسيخ التلاؤم بين النظام التربوي وتطوّرات المجتمع.

فإذن لا يمكن أن يكون المنهاج ثابتا جامدا، بل مرنا و نشطا و متحرّكا طيّعا ومنفتحا، وقابلا للتكيف لأن من مهامه أن يساعد على ملائمة النّظام التّعليمي مع تطوّر حاجات ومتطلبات المجتمع وتغيّرها، فهو موجه للنّظام التّعليمي للتجديد المطلوب، خلاف المنهاج المغلق المنطوي على قيم ومعارف غير ملائمة لاحتياجات المجتمع، فسيكون عاملا غير مساعد على توافق المدرسة مع توجهات المجتمع الحالي.

فلا يكون المنهاج أبداً مغلقاً بل يفتح دائما على التطوّرات الحاصلة للمجتمع فالعالم في تحرّك مستمر والنّظام التّعليمي يحضّر ويهيئ الأشخاص والأفراد من أجل التلاؤم مع هذه الحركية. " إن المدرسة ليست متحفاً للقيم المفقودة إنها بالأحرى باب يقود للمستقبل، إن الكثير من التخصصات تُستحدث (التجارب العلمية والتكنولوجية الحديثة) ،كما تطرح الابتكارات الجريئة في العلوم التقنية -والتي وصلت إلى أقصى الحدود اليوم- مشاكلا أخلاقية لم يكن للقيم التقليدية التي تنقلها المدرسة أن تفكرّ حتى فيها، على أن تستشرفها ...". (34) ولذلك تظل الأمم حريصة على أن تستشعر مسارات التغيّر والتطور من خلال لجان تتصّب لذلك عملها المتابعة اليقظة للتطورات على الدوام من خلال آليات بحثية متطورة كالفحوص والاستبيانات والدراسات التنبئية المختلفة، بدل **الانكفاء** على المناهج

34 – Ibid, P : 22.

القديمة واللاطمئنان إليها، لأن ذلك النوع من الجمود يقود إلى التقهقر والتخلف إن المنهاج الثابت، الجامد، الذي يهتم فقط بقيم تعود للماضي و معارف تقليدية، هدفه الوحيد الحفاظ عليها وضمان استمراريتها هو منهاج منقرض منته، لم يعد يؤدي كل وظائفه لذلك "يرتبط مفهوم المنهاج بالضرورة بمفهوم التطور والتكيف والإصلاح والتجديد والتغيير والتداخل والتركيب والتلاؤم، وهذا ما يقودنا لمفهوم **المنهاج في تطور مستمر** (35) (36) أي أنه دائم البحث عن الأهداف والأدوات والتوجيهات والوسائل اللازمة ليتمكن النظام التعليمي من مواكبة حركات المجتمع الذي ينتمي إليه .

1-4- بناء المناهج وتصميمها

يتطلب بناء المناهج وتصميمها، إدارة محكمة وتسييرا ذا جودة يعتمد على التخطيط والمتابعة والتقييم، " و توكل مهمة بناء المناهج لمجموعة من الخبراء، تقوم على أساس المشروع والمشاركة لأطراف متكاملة، كالمعلمين والمفتشين و الخبراء و المدراء و الباحثين وممثلي الهيئات التعليمية " (37). كما ترجع عادة، مسؤولية وضع البرامج التعليمية للمواد التعليمية المختلفة لأستاذة جامعيين متخصصين في كل مادة، أو مؤسسات تعليمية أو تنظيمات تنشط في المجال التعليمي، كما يمكن أن نستدعي أطراف آخرين ، كخبراء علم النفس، المعلمين والأولياء وغيرهم "لأنه يتوجب أن يكون المنهاج نتيجة لعملية حوار اجتماعي وتطوير جماعي يتشارك فيه مختلف الفاعلين" (38) باعتبار أن العملية تفرض تشارك كفاءات وخبرات متعددة لا بد منها ،ولكن ذلك التشارك والتعاون يفترض أن يكون

³⁵ - وضع هذا المفهوم أصحاب المؤلف " **Le Curriculum en développement** " تمت ترجمته في تطور مستمر أو " المنهاج قيد التطور " أنظر كذلك : Curriculum et compétence

³⁶ - Philippe Jonnaert , Un Regard sur les reformes en éducation, P: 23.

³⁷ - Miled, Un Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétences., Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. P P :52 Algérie ; 2005.,

³⁸ - Bureau International d'éducation, PP : 131

المناهج بعيدا عن العشوائية أو الركامية فالمناهج هو قبل كل شيء " نظام، أي بنية متماسكة تخضع لقواعد تصميم محدّدة جيّداً، وليس كومة من الأجزاء المتباينة" (39)

و تتركز عملية بناء ووضع مناهج تعليمي على ثلاثة مراحل أساسية:

- الدراسة الأولى: من أجل تحديد الاحتياجات والمتطلبات الاجتماعية وبالتالي تحديد المقاصد والأهداف التعليمية.

- عملية البناء نفسها: أي تصميم المناهج وتحديد مكوناته وإنتاجه.

- تجسيد المناهج على أرض الواقع ابتداء تجريبي ثم نهائي.

يرى " لوي Lewy" (40) أنه يتوجب على المخطّطين التربويين، الذين يؤلفون داخل مراكز تطوير المناهج التعليمية والتي من المفترض أن تمتلكها جميع البلدان، الاعتماد على ستة خطوات:

1- اتخاذ قرارات حول الأهداف العامة.

2- تطوير الموارد التعليمية (الأخذ بعين الاعتبار التحديد الفعلي للأهداف و اختيار المواضيع التعليمية، تصوّر مواقف تعليمية، صياغة الكتب التعليمية، و تصور للوسائل التعليمية).

3- التجارب الميدانية الأولى (المرحلة التجريبية).

4- تجسيدها في الواقع وتنفيذها فعلا وليس أوليّا.

5- توسيع نطاقها ونشرها بما في ذلك تكوين الأساتذة والمشرفين.

6- مراقبة الجودة .

4-1-1- خصائص تصميم المناهج

39 – Chaoued, enseignement scientifique a l'école de Base, Revue : la recherche en éducation, P : 43

40_ يقدم لوي من خلال كتابه "أسلوب تطوير المناهج" خطة علمية صارمة يرى أنها التكنولوجيا العلمية لتخطيط و تصميم المناهج، لمزيد من

التفصيل انظر :

تعتبر مرحلة تصميم المناهج جوهر عملية وضع وإخراج المناهج التعليمية، بل هي عملية البناء نفسها لذا تستلزم الكثير من الموارد البشرية والمالية والتقنية وغيرها، ويمكن أن نذكر أهم مواصفاتها⁽⁴¹⁾ وخصائصها كالآتي :

- تصميم المناهج يتضمّن عدة مراحل وخطوات يمكن أن يُنظر لتصميم المناهج على أنها طريقة منهجية لتخطيط التّعليم، على الرّغم من أنها ليست مجموعة صارمة من الخطوات التي يجب إتباعها بترتيب معيّن، كما ترتبط قرارات المناهج التي يتم اتخاذها في إطار مرحلة معيّنة بالقرارات التي يتم اتخاذها في المراحل الأخرى، لذلك فإن تصميم المناهج بشكل عام هو عملية تكرارية تتكوّن من عدة خطوات يمكن الرجوع إليها من أجل إعادة النظر فيها وإجراء التغيّرات، كذلك من المهم التعرّف على المهام ومختلف المشاكل والمعوقات لكل خطوة من أجل ضمان صيرورة العملية ووظيفتها بشكل جيد.

- لا يتعلّق تصميم المناهج بتحديد خطة فقط ، بل يستجيب لهدف رئيسي يتمثّل أساسا في تحسين التّعليم والحرص على الرفع من جودة تعلّقات التلاميذ، لذلك سواء أكانت الأهداف متناسقة أم متنافرة صريحة أم ضمنية، آنية أم بعيدة المدى، سياسية أم تقنية، يتطلب من مصممي المناهج السعي لتحديد الأهداف الحقيقية بطريقة واضحة و متماسكة.

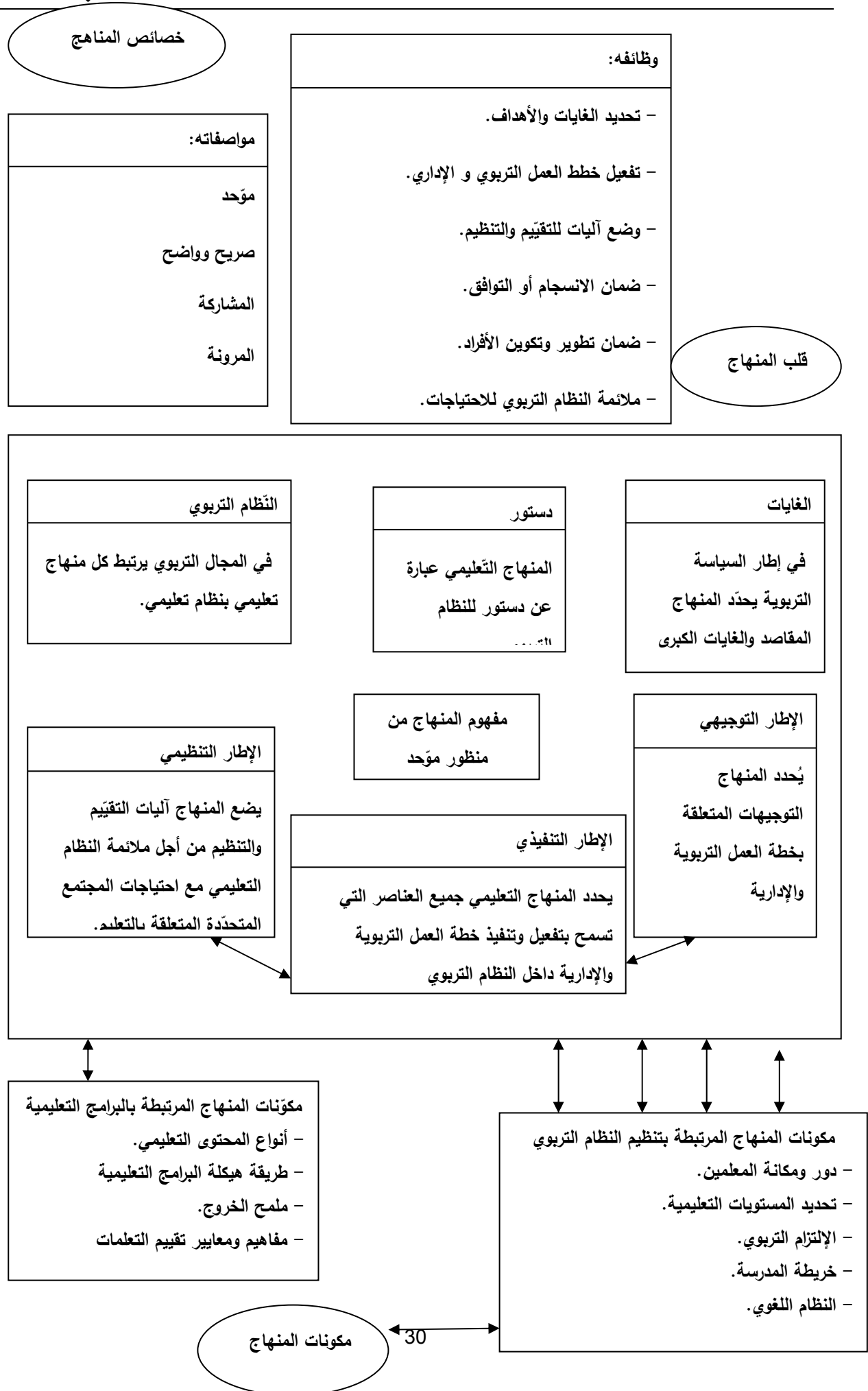
- تصميم المناهج عملية واقعية ملموسة و تطبيقية، لكي يكون تصميم المناهج فعّالا يتطلب أن يكون جهد التخطيط الواعي، إنها ليست عملية عشوائية أو ملخصا لتغيّرات المناهج المختلفة على مدار الأسابيع والأشهر والسنوات، بل إنه عملية دقيقة، واضحة و صريحة لتحديد ما يجب القيام به ومتى وكيف ومن يقوم به.

- تصميم المناهج عملية إبداعية: إنها عملية ليست محدّدة بوضوح لكن تنفيذها يكون من خلال سلسلة من الخطوات الصارمة، كل خطوة توفّر فرصة لتقديم طرق مبتكرة للتفكير واستخدامها في المهارات الإبداعية، يتوجب أن تكون عملية تصميم المناهج الجيدة منهجية وخلق.

⁴¹لمزيد من التفصيل انظر bureau international d'éducation - :

- تهتم عملية تصميم المناهج بعدة مستويات تعليمية، فالقرارات المتعلقة بمستوى معين يتوجب أن تكون متوافقة مع تلك المتعلقة بالمستويات الأخرى، لأن تصميم مناهج للطور المتوسط غير متوافق مع الطور الابتدائي والثانوي، سوف يقوّض اثنتي عشر عاما من التعليم، لذا يتوجب ربط المستويات المختلفة ببعضها بطريقة متماسكة ومتناسقة ومتناغمة.

بعد أن فصلنا في الجوانب المختلفة للمناهج التعليمي وبيننا أوجه التداخل والتباين والتشعب والتعقيد لكل جزئياته التي تُشكّل كلها في النهاية إطاره المفاهيمي وتشارك في إرساء مفهوم كلي شامل وعام للمناهج ولكل ما يمثّله، سنورد خريطة ذهنية تلخص كل النقاشات التي أثّرت نعرضها كالآتي:



المبحث الثاني

إصلاح المناهج التعليمية وتطويرها

إصلاح المناهج التعليمية وتطويرها

اعتمادا على التوجيه الأكاديمي والأبحاث الميدانية التي أجريت في السنوات الأخيرة، نلاحظ تغييرا مفاهيميا لنظرتنا للمعرفة وللتعليم وعناصره، ويعني هذا التغيير "أنه على المستوى العالمي يتم تداول خطابات جديدة، تؤثر على طريقة تصميم المناهج التعليمية لكون المناهج مفتاح تحقيقها". (42)

غالبا ما تعتمد الإصلاحات التعليمية بشكل متزايد على إصلاح المناهج التعليمية، يمكن النظر إلى الإصلاح على أنه عملية مستمرة لمواءمة محتوى المنهاج وبنيته وطرقه مع التحديات السياسية والثقافية والاجتماعية القائمة، وهذا ما يوجب على المنهاج أن يأخذ في الاعتبار التوقعات والاحتياجات العالمية والإقليمية والوطنية والمحلية من أجل أن يعكس بشكل مناسب توقعات ومطالب المجتمع.

مصطلح الإصلاح هو: " مصطلح شامل ينطوي على مجموعة من المفاهيم مثل: التجديد والتطوير والتبني" (43) إذ عندما نتحدث عن التغييرات المخطط لها في المناهج فإننا نشير إلى إصلاح أو إعادة بناء لكل أو لجزء من نظام التعليم في بلد ما وكذلك التجديد على مستوى الأقسام والمدارس، إذ يمكن فهم التجديد على أنه عملية يتم فيها إدخال أهداف ووسائل مختلفة في الأقسام الدراسية والمدارس ونظام التعليم لتحسين فعالية جميع الأطراف المشاركة.

-2-1- مبررات الإصلاح

يكتسح تيار الإصلاح والتجديد التربويين الكثير من البلدان، بل القارات بثقافات متعددة وتقاليد تربوية مختلفة، إذ تجد العديد من أنظمة التعليم نفسها عند نقطة تحول هائلة في تاريخها، تتطلب في معظم الحالات إصلاحا شاملا لمنهجها، ولكن ما هي دوافع هذا الإصلاح ؟

42 - bureau international d'éducation, P : 65.

43 - Ibid, P : 61.

يمكن أن نذكر باختصار مبررات الإصلاح⁽⁴⁴⁾ كالآتي:

- تحسين ورفع جودة التعلم من الأسباب الرئيسية التي تدفع إلى تجديد المناهج
- التطور العلمي للمادة التعليمية وكذلك النماذج التعليمية، يبرّر ضرورة تجديد المناهج من خلال تعديلها وتحديثها وفقا لهذه التطورات التي يجب ترجمتها وفقا لعملية النقل التعليمي.
- نتائج تقييم النظام التعليمي خاصة فيما يتعلّق بالبرامج والمكتسبات التعليمية تدفع إلى صياغة منهاج يأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والنقائص الملاحظة.
- تطور النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحوّلات في تنظيمات العمل ومواصفات المهن، تملي ضرورة استيعاب وتبني هذا التطور من قبل المدرسة، وبالتالي التعديل في مهمّتها ورسالتها وتغيير الأهداف وما يرافقها من محتويات تعليمية.
- تغيير الاحتياجات باستمرار أدى إلى تحوّل اهتمام المدرسة من تقديم المعارف ونقلها للأجيال إلى الاهتمام بكيفية استخدام هذه المعارف في الوقت المناسب.

2-2- الأسس التي يقوم عليها الإصلاح

2-2-1- مراعاة متطلبات المجتمع التعليمية

إن تنفيذ الإصلاح التربوي وتجسيده وتوجيه التجديد والتغيير يتطلب تبني مقاربة بيداغوجية فعالة و موثوقة ولن تكون كذلك إلا إذا كانت ضمن السياق الحالي أي راسخة في البلاد التي تنتمي إليه، "ففي نهاية المطاف إن إصلاح المنظومة التربوية ابتداء بالمناهج ما هو إلا محاولة لمواءمة النظام التربوي مع الحاجات والمتطلبات التربوية والتعليمية للمجتمع وتحسين ظروف العملية التعليمية، بالإضافة إلى تعديل التخصصات حسب متطلبات الشغل " (45).

وهذا ما يؤكد أهمية أن يكون المنهاج مرنا، يسمح بالتعديلات والتحسينات دون الحاجة لمراجعة كاملة، بالاعتماد على خلايا مراقبة مستمرة قادرة على تحديد احتياجات التجديد، أي

44 - للمزيد من التفصيل والتعداد للمبررات يمكن الرجوع إلى: bureau international d'éducation:

Miled, Un Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum

45 - Philippe Jonnaert, regard sur les réformes curriculaire, P : 03.

إرساء نظام هدفه **جس النبض** باستمرار وانتظام لحاجات المجتمع المتغيرة والمتطورة من أجل ضبط النظام التعليمي وتحديد غاياته وأهدافه الكبرى .

2-2-2- تحديد الأهداف حسب هذه المتطلبات

تعتبر الأسئلة المتعلقة بالأهداف أساسية ويتم مناقشتها في بداية إصلاح المناهج لكونها توضح التوجهات التي سيقود الإصلاح نظام التعليم نحوها، ما يجعل من خطوة تحديد أهداف التعليم خطوة ليست ضرورية فحسب بل أولوية، فهي إرساء للأسس التي ستبنى عليها المناهج، "ما يستوجب إجراء دراسات واعتماد نتائجها قبل بدأ عملية الإصلاح وصياغة المناهج، بهدف دراسة احتياجات ومتطلبات المجتمع التعليمية".⁽⁴⁶⁾ وعلى أساسها يمكن تحديد جزء من الأهداف وإعطاء التوجيهات لمكونات المنهاج المختلفة بما فيها البرامج التعليمية، هذه الدراسات هي آليات تسمح للمنهاج أن يكون مرناً، طيماً وقادراً على مواكبة متطلبات المجتمع المتغيرة .

إن التساؤل الرئيسي الذي يتوجب طرحه قبل أي إصلاح تربوي والذي ستسمح الإجابة عنه تحديد المقاصد الكبرى والغايات والأهداف العامة لكل النظام التربوي هو كالاتي: للعيش بأفضل طريقة في مجتمعنا، ماهي مجالات المعرفة والتجربة التي يجب أن يتعامل معها الفرد أثناء تكوينه؟

2-2-3- تصميم ووضع إطار توجيه المناهج

تتطلب الملائمة الفعالة للمنهاج مع الواقع التعليمي والقدرة على تجسيده صياغة واضحة للسياسات وفهم شامل للمتطلبات الجديدة كما تستلزم أيضاً تصميم إطار منهجي وطني يوجه تطوير المناهج، لكن ما المقصود بإطار المناهج ؟

⁴⁶ - Philippe Jonnaert, Curriculum et competences ,p 22

أعطى المؤلفون مثالين للدراسات الميدانية ما قبل الإصلاح، مثال عن: النيجر التي قدمت (43) ملتقا ناقشت متطلبات المجتمع اعتمدت على نتائجها لصياغة مناهجها التعليمية أما كيبياك اعتمدت على نتائج أبحاث " الحالة العامة حول التربية 1996 " MEQ الذي سمح بإدلاء المجتمع المدني لمتطلباته تم تبنيها لاحقاً في صياغة مناهجها، وتم تبني المقاربة بالكفاءات للإطلاع على التفاصيل أنظر :

وثائق إطار توجيه المناهج أو إطار المناهج⁽⁴⁷⁾ هي الوثائق التي تترجم السياسات التعليمية إلى مبادئ توجيهية وتضمن انسجام جميع أنشطة المناهج التعليمية، وهي مهمة وضرورية لأن تزويد أنظمة التعليم بإطار مرجعي للمناهج والتحقق من صحته وتطبيقه، يتيح للدول إجراء التغييرات التي تراها مناسبة لتحسين أنظمتها التعليمية.

تبدأ جميع أعمال المناهج بتحليل السياسات التعليمية وفك تشفيرها من أجل إنتاج وثائق إطار توجيه المناهج التعليمية، يُتيح هذا الجزء الأول من العمل إمكانية تحديد المراحل القادمة من تطوير المنهاج بطريقة متناغمة ومتماسكة.

عند تصميم أو تطوير المناهج التعليمية، يجمع المتخصصون في وزارات التربية بين النصوص السياسية، وعناصر القانون الإطاري لنظام التعليم، وخطب المقاصد والغايات والمراسيم، والدراسات حول أبعاد معينة لنظام التعليم مثلاً أجزاء من دستور البلاد تتعلق بالتعليم، يحللونها ويقارنونها، ويلتقون بالقادة السياسيين الحاليين لنظام التعليم ويجمعون ويوضحون السياسات فيما بينهم لبناء نص إطار متماسك ومنسجم والذي سيُعد بمثابة مرجع لبناء المناهج التعليمية وتطويرها للنظام التربوي، بمعنى أن الوثائق الإطار تقدم تخطيطاً يعتمد عليه العمل المنهجي لوضع خطط عمل تعليمية وإدارية، من أجل تجسيد هذه السياسات وتنفيذها على أرض الواقع أي في الأقسام.

عادة ما تحدّد أطر المناهج وتوضح الأهداف التعليمية للدولة والمعايير الأساسية للمحتوى والتقييم بالإضافة لمؤهلات المعلمين وموارد التدريس والمواد التعليمية وإدارة المدارس وطرائق التقييم، تتم الموافقة على مثل هذه الأطر من قبل سلطة مختصة متمكنة ، وتكون بمثابة أساس للعمل على عملية تطوير المناهج، لذلك " تحدّد أطر المناهج المبادئ التوجيهية لمختصّي تطوير المناهج لمجالات تعليمية محدّدة، و تؤطّر بطريقة إلزامية لسياسات تطوير المناهج وكذلك سياسات تكوين وتأهيل المعلمين، كما تعتبر كذلك إطاراً

⁴⁷ - Cadre d'orientation curriculaire ou cadre curriculaire COC/CC. ويطلق عليه أيضاً الإطار المرجعي للمناهج.

Philippe Jonnaert, Indicateur pour une évaluation globale d'un curriculum انظر : لمزيد من التفصيل

وأيضاً، UNESCO 2015

مرجعياً لوضع وتطوير الكتب المدرسية والوسائل التعليمية المختلفة".⁽⁴⁸⁾ وهذا يعني أنه بإمكاننا النظر إلى إطار المناهج على أنه:

- وثيقة أو مستند متفق عليها اجتماعياً تحدّد وتوضح الأولويات التربوية الوطنية والتطلّعات المرجوة لمستقبل التعليم.

- أداة أو وسيلة تحدّد المناهج المقرّرة ومعايير تطوير وثائق منهاجية أخرى كالبرامج التعليمية.

- تتناول أطر المناهج مواضيع رئيسية⁽⁴⁹⁾ مثل:

- تحديد الواقع الحالي من خلال تقديم نتائج الدراسة التحليلية للواقع، يصف من خلالها البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي تتم بها العملية التعليمية.

- تحديد السياسات التعليمية من خلال وصف أهداف الحكومة التعليمية مثل: محو الأمية، مهارات الحساب، مكانة اللغات، تنمية المهارات... الخ.

- التحديد العام لأهداف التعليم ومخرجاته ومعايير كل مستوى أو طور تعليمي، ويصف ما يتعلّمه التلاميذ والكفاءات التي يتوقع امتلاكها، وقدراتهم عند انتهاء الدراسة، وتكون النتائج محدّدة حسب كل مادة ومستوى بالإضافة إلى تحديد المعرفة و الفهم، المهارات و القيم والمواقف.

- تحديد تصميم أو بناء للنظام التعليمي إذ يصف النظام المدرسي ، ويحدّد عدد السنوات التعليمية، المراحل والأطوار ومدّتها الزمنية، عدد الأسابيع في السنة الدراسية وعدد الساعات أو فترات التدريس في الأسبوع.

- بناء المحتويات المنهاجية ومجالات التعليم والمواد التعليمية كما يصف المحتويات وطريقة تنظيمها.

48 - Philippe Jonnaert, Indicateur pour une évaluation globale d'un curriculum, UNESCO 2015 P : 90 بتصرّف

49 : لمزيد من التفصيل انظر Bureau International de L'éducation

- تشكيل المواد أو مجالات التعلّم المراد تدريسها لكل مستوى وطور تعليمي (تحديد المواد الأساسية والثانوية).
- وصف موجز لكل موضوع أو مجال للتعلّم مع الإشارة إلى الأساس المنطقي لإدراجه وكيف يساهم في تحقيق نتائج التعلّم.
- عدد الساعات المخصصة لكل مادة أو مجال تعلّم لكل مستوى أو طور.
- يحدد المعايير المتعلقة بالموارد والوسائل التعليمية اللازمة للتنفيذ فيصف معايير:
- المعلمين: مؤهلاتهم، مسؤولياتهم.
- التلاميذ: عددهم داخل القسم حسب كل مادة.
- الوسائل التعليمية: كتب مدرسية، أجهزة الكمبيوتر، معدات أخرى و تجهيزات مختلفة، قاعات التدريس، ملحقات، أثاث...الخ.
- تحديد الطرائق التعليمية: إذ يقدّم مجموعة من المقاربات التعليمية الممكن الاعتماد عليها أثناء التنفيذ.
- تقييم نجاح التلاميذ: فهو يصف أهمية تقييم مدى نجاح التلاميذ في تحقيق النتائج المتوقعة في كل موضوع، ويوصي أو يفرض إستراتيجيات تقييم معيّنة (مثل: عرض المهارات الكتابية والشفوية والعلمية والقدرات العملية).

2-3- معوقات الإصلاح التعليمي

يعتمد تطوير المنهاج وتنفيذه على عناصر أساسية مثل تكوين المعلمين والإشراف عليهم و الموارد المتاحة و البيئة التعليمية، ويمكن أن تؤثر الروابط بين إدارة التعليم وحكومته، وكذلك جودة أنظمة التعليم على جودة المناهج المطوّرة ومدى نجاح تجسيدها؛ لكن ما هي العوامل و الأسباب التي قد تعرقل تجسيد الإصلاح وتنفيذه وقد تؤدي به إلى الفشل؟

يمكن أن نذكر بعض الأسباب الرئيسية كالاتي:

- النظام المركزي

لا تزال العديد من أنظمة التعليم حول العالم قائمة على أساس هرمي، أي نظام يتخذ فيه القرارات قليل من الأشخاص منزلتهم في أعلى التسلسل الهرمي، حيث تتدفق القرارات والتوجيهات بشكل أساسي من أعلى إلى أسفل، هذا النظام العمودي (رأسي)، جامد وجاف وصارم خاصة عند التعامل مع نظام شديد المركزية نظرا أن القرارات المتعلقة بالمناهج تمش مجالا واسعا، إنه البلاد بأكملها "إنه من الواضح أن هذا النوع من النظام غير محبذ ولا ملائم لاتخاذ قرارات سريعة أو تعديلات مستمرة تفرضها طبيعة المناهج الحديثة خاصة"⁽⁵⁰⁾.

تتوجه الأنظمة اللامركزية والمرنة إلى تبني مقاربة تصاعدية (عكس السابقة تنازلية)، لأنها تسمح بإشراك الأشخاص المسؤولين و القائمين حقا على تطبيق وتجسيد المناهج على أرض الواقع لذلك ستحصل على تأييدهم ودعمهم لهذا الإصلاح والتغيير.

كما يذكر العديد من الباحثين أن المدرسة بيئة مقاومة للتغيير والتجديد وأي تعديل في أدائها يؤدي إلى تنشيط العديد من مصادر المعارضة وغالبا ما يتم تقديم النهج التصاعدي كوسيلة للحد من هذه المعارضة عكس النظام التنازلي الذي يتسبب بها ويؤججها، والحقيقة أن المقاربة التصاعدية بقدر ما تشرك الأطراف الحقيقيين بشكل مباشر فهي ستساهم في قبول المجتمع لهذه التغييرات والتجديدات التي ستكون مهمة للجميع، إن المشاركة المتزايدة للمجتمع المدني في القرارات المتعلقة بالمجال التربوي سيشكل القبول الاجتماعي للتغيير والتجديد والتجسيد ويعتبر بعدا مهماً لإنجاح الإصلاح، لأن إهمال العامل البشري كالمعلمين والمحيط المدرسي أي الأطراف المعنية بتطبيق المنهاج سيقوض الإصلاح، " لأنه في الواقع ومن الناحية العملية، عادة ما يتركز تطوير المناهج بشكل حصري تقريبا على الوثائق المنهاجية، ولا يشمل مشاركة المعلمين ومديري المدارس و التلاميذ".⁽⁵¹⁾

⁵⁰ – Philippe Jonnaert et autre, Compétence et situation, PP : 29

⁵¹ – Bureau International de l'éducation, P: 65

إن مناقشة أهداف الإصلاح المختلفة على مختلف المستويات والأصعدة، يتطلب مشاركة أطراف آخرين معنيين غير المتخصصين في المناهج خاصة فيما يتعلق بإعادة تجديد المحتويات التعليمية ومجالات المعرفة، باعتبار أن التغييرات ستؤثر على عملهم اليومي، إن التشاور مع هؤلاء المعنيين سيضمن مشاركتهم والتزامهم مما سيسمح بنجاح تنفيذ وتجسيد الإصلاحات المخطط لها واستمرارها.

-عدم الأخذ بعين الاعتبار لمتطلبات تجسيد الإصلاح

إن عدم الاهتمام الكافي بالمحيط أو بالواقع التعليمي وخصائصه والعادات المهنية للمعلمين والوسط التعليمي ككل وعدم التفكير في كيفية دمج الإصلاح و ملائحته معه سيسبب الرفض والمقاومة لأن من أهم مميزات وخصائص أنظمة التعليم هي الطابع المحافظ، إذ تسعى إلى الحفاظ على الوضع الراهن وتبني موقفا دفاعيا لمواجهة أي محاولة للتغيير، أو الموافقة على القبول السطحي له، أو في أفضل الحالات تختار التبني المحدود وقصير الآجال، لذلك غالبا ما تكون مقاومة التغيير أمرا لا مفر منه، و يمكن أن يرجع هذا الرفض إلى الأساليب المستخدمة لتجديد المعلمين وعملية التنشئة الاجتماعية التي وضعتها المدارس، فضلاً عن المعايير النسبية التي تحكم نظام التعليم، "غالبا ما يشعر المعلمون بالقلق والخوف وعدم الثقة في مواجهة الإصلاحات المنفذة والتغييرات التي تنطوي عليها هذه الإصلاحات " .⁽⁵²⁾ ولا عجب في ذلك لأن التجديد يعني تغيير العادات المألوفة ومواجهة غير المعروف وبالتالي الدخول في مخاطر المجهول، كما أن التجديد يحمل في طياته عند الكثير من المعلمين الإجبار والرفض وهذا مالا يقبله الكثير، ولن يستسيغه أحد، خاصة عندما يتعلق الموضوع بفرض مبادئ أو أساليب للعمل ولا يرى جدوى من تغيير أساليبه المعتاد عليها، كما يعتقد المعلمون أنهم "الأعرف بحاجات التلاميذ وقدراتهم أفضل من واضعي المناهج أو الباحثين الجامعيين، فبالرجوع إلى تجاربهم الطويلة، وبالاعتماد على خبراتهم، يجمعون على أن البرامج المقدمة والتوقعات المنتظرة غير واقعية، ولا قابلة للتنفيذ،

⁵² - Ibid, PP : 72

وغير مناسبة لمستوى التلاميذ ونتيجة لذلك لن يكون التعليم حسب توجيهات المنهاج المقرر، بل حسب ما يرتئيه المعلم مناسباً " (53).

كما توصل من كل من هارفي وهوبرمان Harve و Huberman أن الأسباب الرئيسية لرفض التغيير والتجديد في الوسط التعليمي ترجع في أغلبها إلى العامل البشري مثل:

- إقصاء الوسط التعليمي أو نقص المشاركة الفاعلة خاصة عندما يكون التغيير نابعا من الخارج (نظام تنازلي هرمي).
- عدم الاقتناع بفوائد التغيير وإيجابياته على التلميذ والمنفعة المرجوة منه.
- زيادة الأعباء على المعلم.
- عدم وجود دعم من السلطات التعليمية والإدارية يسبب تردد المعلمين في الالتزام بالمشروع.

- عدم اتفاق الأساتذة و إجماعهم على قبول الإصلاح.

- رفض المجتمع للتجديد المقترح

وفي هذا السياق يقول **Gentaz** : "أن صانعي القرار غالبا ما يهتمون عاملا حاسماً وهو التزام الفاعلين في الوسط التعليمي أي المعلمون و المدرء و المنفذون الفعليون لمشاريع التجديد والتغيير والمستخدمون الحقيقيون والمستقبلون له " (54). ولهذا فإن العديد من المناهج رغم أنها مرت بعملية تجديد صارمة، لم يتم تنفيذها فعليا، أو نفذت بوتيرة بطيئة ومتأخرة جداً، لأنه لم تدرس فعليا وبطريقة معمقة وجادة كيفية دمجها في النظام التعليمي. ويوافق **Bryk** (55) الرأي إذ يرى أن الأفكار الجيدة التي تتم بسرعة كبيرة دون الأخذ بعين

53 - Stéphanie Demers, marc- André Ethier, Rapprochement entre curriculum, savoirs savante et pratique, Revue : éducation et didactique, (7-2), 2013.

54 - Roland Coigoux, Associer chercheurs et praticiens a la conception d'outils didactique ou dispositif innovants pour améliorer l'enseignement, Revue : éducation et didactique
<http://doi.org/10400/educationdidctique.2872>.

55 - voir : Philippe Jonnaert, Curriculum et situation

الاعتبار كيفية إدماجها وتنفيذها في الوسط التعليمي ستبوء بالفشل (كما حصل في فرنسا 2013) لذا يعتمد الإدماج الناجح والصحيح للمناهج الجديد على فهم معمق للعلاقات بين المناهج والهيكل أو البنية المدرسية التي سينتمي إليها.

وهذا ما يؤكد ضرورة انتباه مطوري المناهج وأعضاء الفريق المسؤولين على قيادة الإصلاح التربوي للمعلمين ومديري المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور وغيرهم من الأطراف المعنيين حيث يمكن لهذه الجهات أن تحدّد مصير الإصلاح إذ باستطاعتهم أن يجعلوا منه نجاحاً أو فشلاً " (56).

وهذا ما يستدعي تكوين الأطراف المشاركة خاصة المعلمين قبل تنفيذ الإصلاحات من أجل تزويد المعلمين والمديرين وغيرهم من المعنيين بالمعرفة و الكفاءات التربوية والمقاربات البيداغوجية، على حسب المستوى التعليمي الذي يعملون به والتلاميذ المستهدفين بالإصلاح. إن المعلم المكوّن تكويناً مناسباً قادر على ملائمة وتكييف وتذليل العقبات والمشاكل التي تعترضه وكذا تسخير الوسائل التعليمية وكل ما يستلزم لتوجيه تعلّات التلاميذ حسب توجيهات الإصلاح والتجديد.

إن إتباع النظام التصاعدي يكون بطبيعته أكثر مراعاة لمتطلبات المعنيين مما يحدّ بل يجنب الرفض والمعارضة، كما يسمح بتقاسم وتبادل التجارب و الطرائق والتطبيقات والتصورات والنماذج.

يقترح **Goigaux** تصوراً عميقاً ومغايراً لتجاوز هذه المشاكل والمعوقات يهدف للمساهمة في التجسيد الفعلي و الصحيح للإصلاح، قائم على دعوته لعقد شراكة منظمة ومدعمة بين الباحثين والممارسين المطبقين على أرض الواقع لتصميم وسائل تعليمية أو أجهزة مبتكرة لتطوير وتحسين التعليم، ويدعو إلى:

1- بناء شراكة منظمة ومستدامة بين الممارسين والباحثين، فمن الضروري اعتبار كل الفاعلين سواء الممارسين أو الباحثين مالكي المعرفة متساوي الأهمية والقيمة، حتى لو

كانا مختلفي الطبيعة، في نموذج الشراكة هذا يتوجب على الباحثين بذل الجهد لمعرفة حقائق التطبيق والواقع، بقدر ما يتوجب على الممارسين تحديد متطلبات البحث، وينظر إلى الصعوبات على أنها مشاكل يجب مشاركتها وحلّها معاً، وستتيح المشاريع التعاونية لكل مجموعة الفرصة لفهم توقعات وموارد وقيود المجموعة الأخرى بشكل أفضل.

2- الانطلاق من اهتمامات الممارسين وانشغالاتهم لتحديد قضايا البحث وإشكالياته، وهذا يعني تعديل المنطق السائد عند فرق البحث التي تقرر بمفردها المشاكل التي يجب معالجتها بناء على تطوّر المعرفة العلمية في مجالها، ما سيسمح بتعزيز المناهج التصاعدية، وطرح أسئلة بحثية جديدة مصدرها المشاكل المهنية التي يواجهها المعلمون أو أعضاء آخرون في المجتمع المدرسي.

3- الدراسة بعناية لكيفية إجراء أو تنفيذ التجديد والتعامل مع المتغيرات الاختلافات في التجسيد كمصدر رئيسي للمعلومات، إذ من الضروري عند نشر تجربة أو تعميمها معرفة جوانب النظام الجديد التي يسهل أو يصعب تنفيذها، والتي يتم تبنيها بسرعة أو ببطء أو بشكل تدريجي من قبل المعلمين، وربما قد يحتاجون إلى دعم أو مرافقة من قبل المستشارين التربويين، كما يمكن تطوير هذه الجوانب بشكل مستقل داخل كل مدرسة أو مؤسسة يقبلها أو يرفضها المعلمون ولأي أسباب، بهذه الطريقة نستوضح حدود هذه المقاربات الحديثة ونقائصها وصعوباتها أو نتجه إلى التجديد ككل.

لهذا يحتاج صانعو القرار إلى معرفة مصادر تنوّع الانعكاسات والتأثيرات المختلفة والمتعددة للإصلاحات، غالباً ما تتولد انعكاسات متغيرة ومتباينة على حسب السياقات الاجتماعية والجغرافية ونظام المدرسة ومستوى التلاميذ والمرافقة التربوية للاستشاريين والمكوّنين التربويين، وكذا مشاركة المعلمين في عملية الإصلاح والتجديد ودعمهم والتزامهم.

من خلال دراسة هذه الحالات المتعدّدة والتأثيرات المختلفة، يمكن أن نتوصّل إلى معرفة شروط نجاح التجديد أو فشله وعوامله و معرفة كيفية تجسيده حسب الظروف والسياقات، ويفترض اعتبار هذه التأثيرات مصدراً لإنتاج المعرفة العلمية، فلا يمكن اعتبار

الانحرافات عن النماذج الأصلية أخطاء يجب تصحيحها، بل وسيلة لتطوير الأجهزة التي تم اختيارها، يجب أن تكون عملية التصميم عملية مستمرة وجماعية وهذا ما يعرف بالتصميم المستدام قيد الاستعمال.

4- تجسيد نتائج الأبحاث العلمية على أرض الواقع إذ تعتمد جودة التدريس أساساً على المعلمين والأدوات المتاحة لهم، وهذا ما يؤكد ضرورة الحرص على تكوينهم وتطويرهم وتزويدهم بالمعرفة اللازمة من خلال تحويل المعرفة الناتجة عن البحث إلى معرفة للعمل والتطبيق، فلا يمكن للباحثين تفويض هذه المهمة بالكامل للمعلمين بل يجب عليهم تنفيذها معهم.

يوفر الفهم الشامل والمعمق للسياق التعليمي والسياقات الأخرى ذات الصلة مفاتيح ومؤشرات رئيسية لتوجيه عملية تطوير المناهج، إذ يمكن أن تعتبر هذه المؤشرات نقطة انطلاق لتحديد المعايير التي يمكن أن تساعد في ضمان جودة تطوير المناهج وعمليات التنفيذ.

2-4- عملية تطوير المناهج

نقصد من خلال **عملية تطوير المناهج** محتوى المقولة التي ترى أنها: " شبكة القرارات التي يتم اتخاذها، من قبل أطراف مختلفين للغاية، وعلى مستويات مختلفة جداً، السياسيون والفنيون والمعلمون والأولياء....على المستوى الوطني والإقليمي والإداري والمدرسي، وبشكل متزايد أيضاً على المستوى الدولي...".⁽⁵⁷⁾

و لذلك يُعدُّ تطوير المناهج المعاصرة في معظمه، عملية ديناميكية يشارك فيها العديد من الأفراد غالباً مع أولويات واحتياجات واهتمامات مختلفة. عادة ما يتم التعبير عن الرغبة أو الحاجة إلى التغيير من قبل الأولياء أو أصحاب العمل أو المجتمعات، أو أعضاء الحكومة أو المتخصصين في التعليم والباحثين، ومهما كان مصدر هذه الرغبة أو الحاجة، يجب أن تكون أسباباً أو طلبات واضحة للأطراف المعنية، لضمان ذلك يمكن تنظيم سلسلة

من الاجتماعات التشاورية والنقاشات مع مختلف الأطراف المشاركة والمعنية للحد من مخاطر الرّفص والمقاومة.

و سيكون من الضروري في هذا السياق الإجابة بوضوح على العديد من الأسئلة مثل: لماذا التغييرات ضرورية؟ ما هي المبررات؟ ما هي أنواع التغييرات التي يجب وضعها في مكانها الصحيح؟ ما هي الاستراتيجيات المناسبة للتغيير والتي يجب وضعها في مكانها الصحيح أيضا؟ من هو الجمهور المستهدف؟ ابتداء من متى تصبح هذه التغييرات ضرورية ولازمة؟ من هو المسؤول عن تمويلها وكيف نحصل على الموارد اللازمة ومن أين؟ هل نحن قادرون على إجراء هذه التغييرات؟ هل نحن مستعدون لها؟ هل الممارسون في الميدان مهيوّن لتجسيدها وتصنيفها؟

تذهب بعض الدراسات⁽⁵⁸⁾ في سياق الإجابة عما سبق من الأسئلة إلى أن كل بلد أو نظام طريقته الخاصة التي يطوّرها منهاجه، إذ تتأثر عملية التطوير في كل بلد بسلسلة من العوامل السياقية، ورغم ذلك يفترض أن تكون عملية تطوير المناهج وإصلاحها عملية قائمة على التعاون والمشاركة.

في بعض الحالات تكون عملية تطوير المناهج من أعلى إلى أسفل (نظام تنازلي هرمي) في هذه الحالة يمكن تحديد عمليات تطوير المناهج من خلال أربع مراحل:

- 1- منهاج مقدّم للمعلّمين.
- 2- منهاج يحقّقه المعلّمون.
- 3- منهاج مجرّب من قبل المتعلّمين.
- 4- منهاج مقيّم.

أغلب البلدان المركزية، لديها هذا النوع من عملية تطوير المناهج التعليمية.

⁵⁸ – Voir :- Braslavsky, Cicilia, la curriculum.

–Bureau international de l'éducation.

– Philippe Jonnaert t, un regard sur les reformes

في حالات أخرى تكون عملية تطوير المناهج من أسفل إلى أعلى (نظام تصاعدي) في هذه الحالة يمكن تحديد أربع مراحل أيضا لتطوير المناهج:

- 1- طلبات المجتمع وأولياء الأمور.
- 2- الردود التي قدّمها المعلمون في المدارس.
- 3- جمع هذه الاستجابات والجهود المبذولة لتحديد بعض الجوانب المشتركة.
- 4- تطوير المعايير وتقييمها.

شهدت معظم البلدان اللامركزية هذا النوع من عملية تطوير المناهج، أو العمليات المنفذة في المدارس بالتنسيق مع مجتمعها، إن الاتجاه الحالي يميل إلى تعزيز عملية تطوير المناهج بدمج العمليتين أي من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، أي وضع السلطات السياسية في وسط وقلب دينامية تطوير المناهج وليس على القمة.

وهكذا تصبح هذه السلطات السياسية ميسرة للتفاعلات المتعددة، بين المؤسسات التعليمية والمجمع المدني والتي تحدّد معاً المتطلبات و الاحتياجات وتعيد بناء التصوّرات المتعلقة بحقيقة وواقع النظام التربوي، لذلك تلعب الحكومات أدواراً مختلفة في عملية تطوير المناهج المعاصرة على الرغم من أنها المسؤولة في النهاية على نجاحها، دور الحكومة هو إما القيادة أو الاستماع، أو تنظيم السلطات التعليمية، وبالتالي أصبحت بشكل متزايد هيئات تحفز وتعزّز التفاعلات المتعددة بين الأطراف المعنية والمشاركة .

و على الإجمال فإن الراهن يشهد تطورا في التوجهات المتعلقة بمفهوم المناهج وشروط إصلاحها يمكن عرضها فيما يلي :

- 1- إعادة تحديد مفهوم المناهج التعليمي وضبطه وتفريقه وتمييزه عن مفهوم البرامج التعليمية.

2- التنوع في طرائق توليد وتطوير المناهج التعليمية.

3- إدخال تعديلات على محتويات وطرائق التعلم.

4- إدخال تعديلات على هيكلية وتحديد الأطوار التعليمية.

أما فيما يتعلق بإصلاح المنهاج فنلاحظ أربعة نقاط تقارب، تتطور حول العالم هي:

- 1- الأخذ بعين الاعتبار الهيكلية المرنة للمناهج.
- 2- توجه نحو تطوير الكفاءات.
- 3- اجتباب التجزئة و التوجه نحو التخصصات المتكاملة.
- 4- استرجاع بيداغوجيا المشاريع .

وسنقدم فيما يلي الجدول التوضيحي الموالي :

التوجهات العالمية لاصلاح المناهج التعليمية

الانتقال من	إلى
التعليم	التعلم.
تخزين المعلومات	التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم للمعلومات.
نقل الحقائق	بناء المعارف من طرف التلميذ نفسه.
التركيز على المعرفة	تطوير المعرفة والكفاءات والقيم والمهارات.
التقييم النهائي للأداء المدرسي	تقييم الكفاءات الحقيقية والتكوينية.
التعلم عن طريق الحفظ	التعلم عن طريق التطبيق والمواقف التعليمية(الوضعيات)
المعرفة المصنفة (المواد التعليمية)	المعرفة المتكاملة/ مجالات التعليم الموسعة
التمدرس	التعلم مدى الحياة
التركيز على المدخلات	التركيز على النتائج والعمليات
التعليم التربوي	مقاربات تعاونية(تساهمية) مركزة على الأنشطة والطرائق التفاعلية
الافتراض بتواجد أسلوب واحد فقط للتعليم	الاعتراف بتواجد عدة أساليب وأنماط للتعليم متفاضلة

يبين هذا الجدول الانتقال والتحول و المفاهيمي لنظرة الدول للمعرفة والتعليم والعملية التعليمية ككل.

-2-5- مراحل التخطيط لإصلاح المنهاج

تمر عملية إصلاح المناهج بمراحل وخطوات كثيرة ابتداء من تخطيطه لغاية تطبيقه، يمكن أن نورد الرئيسية منها باختصار فيما يلي:

1- تحديد الغايات والتّوجّهات الكبرى للنظام التربوي وترجمتها إلى وثيقة محدّدة لإطار توجيه المناهج تحظى بقبول سياسي واجتماعي .

2- إنشاء هياكل إدارية وتربوية ووضع آليات للمراقبة بهدف إرساء مخطط تنظيمي وزاري يسمح بضمان تجسيد ومتابعة وتنظيم الإصلاح.

3- تنظيم وتنسيق إعادة صياغة البرامج التعليمية وذلك من خلال إعداد الوسائل المناسبة وتحديد المستويات التعليمية، بالإضافة إلى تنظيم الفرق وعملية إعادة صياغة البرامج ثم نشر وتوزيع البرامج التعليمية الجديدة .

4- تطوير الوسائل التعليمية والكتب المدرسية لتتوافق مع التوجيهات الجديدة للمنهاج.

5- تفعيل التكوين المستمر و الأولي للمعلمين يتوافق مع التوجيهات الجديدة التي حددها المنهاج وذلك من خلال ملائمة برامج التكوين وتعديلها على حسب التوجيهات ثم تكوين المعلمين وفقها .

6- التواصل مع كل الشركاء التربويين بما فيهم الأولياء والتلاميذ وإعلامهم وتحسينهم بطريقة فعالة بالجوانب الأساسية للإصلاح وآثارها المختلفة.

7- تطبيق و تجسيد الإصلاح من خلال تنظيم مرحلة تجريبية لاختبار الإصلاح بعدها يجسد فعليا على أرض الواقع ليخضع للتقييم ثم التعديل.

8- تفعيل سياسة تقييم وتنظيم النظام التعليمي من خلال تقييم المنهاج في حد ذاته وأيضا تقييم مكتسبات التلاميذ ومستوى تكوين المعلمين.

في نهاية هذا الفصل التمهيدي، بعد أن بيّنا التوجّهات العالمية الحديثة للإصلاح التربوي المتمثل أساسا في إصلاح المناهج التعليمية، لا يسعنا سوى التساؤل عن موقف الدول العربية ودورها في هذا التيار العالمي، ونظرتها لهذا

التحوّل المعرفي ومدى سعيها لإصلاح أنظمتها التعليمية والرفع من جودة تعليمها وتحسينه خاصة فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية وآدابها.

وهذا ما سيبينه البحث من خلال دراسة ثلاثة نماذج لمناهج تعليم اللغة العربية هي لبلدان المغرب العربي: الجزائر، تونس والمغرب.

الفصل الأول

الإصلاح التربوي في الجزائر
تعليم اللغة العربية وآدابها
- أنموذجًا -

المبحث الأول

دراسة منهاج اللغة العربية وآدابها

السنة الأولى من التعليم الثانوي

- جذع مشترك آداب -

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا -

مع مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج

مدخل

يواجه التعليم العربي الكثير من التّحديات، إذ أجمعت الدراسات على تدهور نوعية التعليم العربي الذي ينطبع بثلاثة سمات أساسية هي تدني التّحصيل المعرفي وضعف القدرات التّحليلية وكذا ضعف القدرات الإبتكارية في جميع مراحل التعليم، ما دفع بالكثير من الدّول العربية إلى إطلاق مبادرات وانتهاج سياسات تأمل من خلالها إصلاح نظمها التّعليمية ابتداء من إصلاح مناهجها وإعادة صياغتها لجبر الكثير من النقائص التي لا تسمح بتطوير قدرات الناشئة، ولا تساعد على تشكيل العقل النقدي القادر على المبادرة والابتكار والإبداع. ولم تكن دول المغرب العربي بمنأى عن كل هذه التغيّرات، بل شهدت موجة من الإصلاحات والتّجديدات مسّت أنظمتها التّربوية إذ حصلت تغيّرات شاملة وجذرية للنّظام التّعليمي والسياسات التّعليمية ترتب عنها تغيّير في المناهج التّعليمية، وقد شمل ذلك تعليم اللغة العربية وعلومها وآدابها.

تشكل المناهج التّعليمية العنصر الرئيسي في جهاز الإصلاح لأن نوعية إعدادها وصياغتها هي التي تحدّد نوعية كل العمليات التي ينبغي أن يحملها التغيّير المستهدف بالإصلاح، مع اقتراح أساليب جديدة للتّفكير ومقاربات جديدة للتنفيذ، فهو الممثل للسياسة التّعليمية والوثيقة التي تتضمن أسس التّعليم ومنطلقاته وأهدافه العامة وتتم في ضوئها توجيه سائر العملية التّعليمية وما يصاحبها من أنشطة وممارسات في الميدان التّربوي.

في هذا السياق ارتأى البحث أن يقوم بدراسة المناهج التّعليمية وتحليلها والوقوف على مكوّناتها والإطلاع على توجيهاتها واختياراتها لهذا الإصلاح والتّجديد، بهدف التعرّف على التّصوّر المقترح لتعليم اللغة العربية وآدابها في الجزائر⁵⁹ ومقارنتها بالبلدان الشقيقة

وهي: تونس⁶⁰ والمغرب⁶¹، انطلاقا من وصف هذه المناهج وتحليلها وتحديد مكوّناتها والعلاقة التي تربط بينها ثم إبراز أوجه الشبه والاختلاف لتتضح خصائص كل منهاج

⁵⁹ ابتداء من 2003-2004

⁶⁰ ابتداء من 2002-2003

وتوجّهاته التّعليمية لنخلص لرؤية شاملة بخصوص تصوّر كل دولة من هذه الدول لمفهوم تعليم اللغة العربية وآدابها خاصة ولمفهوم التعليم و العملية التّعليمية ككل.

وبحكم أن الكتب المدرسية وسيلة من الوسائل المجسّدة للمنهاج والمطبّقة لتصوراته والمنفّذة لها، ومن أجل الإطلاع على مدى المسايرة الحاصلة بين الطرح النظري والممارسة التّعليمية، كان لزاما أن تطالها الدراسة كذلك، محاولة من البحث أن يُلمّ ما استطاع بجوانب الموضوع وينظر من كل زواياه، لتكون الرؤية كاملة وشاملة والنتائج أكثر دقة ووضوحاً وواقعية.

ويبقى الجانب الثالث من الموضوع المتمثل في دراسة التجسيد الحقيقي للمنهاج وتفعيله على أرض الواقع، ثم تقيّمه والوقوف على مدى نجاحه أو فشله في بلوغ الأهداف المنشودة والمحدّدة، فهو جانب ضخم يتطلب دراسة مستقلة، يتعرّس على البحث إدراجها وتناولها خاصة في البلدان الشقيقة.

إلا أن البحث قد اعتمد على نتائج أبحاث أجريت ميدانيا في هذا الصّدّد، لكل من البلدان الثلاثة، نورها للاستشهاد وتعزيز النتائج المتوصل إليها بنتائج دراسات ميدانية لأصحاب البلدان وأهلها، وبهذا تشكلت مدوّنة هذا البحث المتكوّنة من منهاج تعليم اللغة العربية وآدابها لكل بلد مع كتابه المدرسي، وهذا ما سيتكفل به كل فصل على حدى.

ويسعى البحث من خلال دراسته لهذه المدوّنة إلى الإجابة على مجموعة من الأسئلة الرئيسة والجوهرية نذكر أهمها فيما يلي:

- هل انطلقت الإصلاحات التّربوية من سياسة تعليمية متّسمة بالعلمية والواقعية والقابلية للإنجاز، تهدف إلى بناء إستراتيجية فعالة للتجديد والإصلاح ؟
- هل وفّقت هذه الدول المغاربية في تجاوز المفهوم التقليدي للمناهج وتجاوز النظرة القاصرة الجزئية إلى نظرة كلية شاملة قادرة على توجيه النّظام التّربوي ككل ؟

- هل سعت هذه الدول للاعتماد على ما جاءت به الدراسات العلمية والبحوث الحديثة من أسس عملية متينة لبناء مناهج اللغة العربية وتطويرها بطريقة صحيحة، تسمح بالنهوض بتعليم اللغة العربية وآدابها وتحسين جودته ؟
 - هل استطاعت هذه المناهج أن تقي بالمطلب الأساسي والجوهري من الإصلاح وهو الرفع من جودة تعليم اللغة العربية وتحسينه ؟
 - ما هي الاختيارات والتوجهات التي تبنتها الدول المغاربية الثلاثة لإصلاح المناهج وتطويرها ؟ وما مدى ملاءمتها لاحتياجات المجتمع ومتطلباته التعليمية ؟
 - ما هي الغايات الكبرى، والأهداف المنشودة، لتعليم اللغة العربية المحددة في المناهج التعليمية الثلاثة.
 - ما هي التوجيهات الخاصة لكل مكون من مكونات المنهاج (أهداف، محتويات، برامج، طرائق، مقاربات، وسائل، تقييم) ؟ وما هي العلاقة التي تجمع هذه العناصر وكيف تتربط فيما بينها ؟
 - ما هي المقاربات التعليمية التي اختارتها هذه الدول لتعليم اللغة العربية ؟ وهل هي مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من الإصلاح والتجديد ؟
 - على أيّ أساس تم اختيار هذه المقاربات ؟ وهل استطاعت هذه الدول أن تقي بشروط ومتطلبات هذه المقاربات ؟
 - هل استطاعت مناهج اللغة العربية وآدابها لهذه الدول أن تحدّد طريقة تعليمية بمحتوياتها ومقارباتها وطرائق تدريسها ووسائلها، تناسب الأهداف التي حدّدتها وتكفل تحقيقها ؟
 - هل وفقت هذه الدول الثلاثة في اغتنام فرصة الإصلاح بوضع أسس لتغيير جوهري حقيقي أم انتهت الإصلاحات في نفس النقطة التي انطلقت منها دون أن تحقق الأهداف المرسومة لها ؟ و باختصار هل وفقت هذه الدول في إنجاح إصلاحها التربوي ؟
- هذه الأسئلة وغيرها ستجد الإجابة عنها في طيّات هذا البحث.

1-1 عرض محتوى منهاج اللغة العربية الجزائري ودراسته

اشتمل منهاج اللغة العربية وآدابها ⁽⁶²⁾ للشعبة الأدبية في السنة الأولى من التعليم الثانوي على سبع مكونات أساسية هي:

1- تقديم تصوّر عن مادة اللغة العربية وآدابها والأهداف الأساسية من تدريسها (ص: 07).

2- تحديد أهم الكفاءات المستعرضة (ص: 08).

3- اقتراح التوزيع الزمني الأسبوعي للمادة (ص 08-10).

4- ضبط ملمح الدخول إلى هذه المرحلة التعليمية والخروج منها والهدف الختامي لها والأهداف الوسيطة لكل نشاط تعليمي (ص: 10-17).

5- تقديم محتوى المادة وأنشطتها المكوّنة لها (ص: 32-36).

6- تقديم طريقة للتدريس وأسسها المعرفية والتربوية وطريقة تقديم النشاطات (ص: 17-30).

7- تحديد مكونات الطريقة التعليمية ومحتوياتها من الوسائل وشروط ذلك ومواصفاته (ص: 38-39).

8- طرق التقييم وأهدافه وأنواعه (ص: 41-43).

وسنتناول بالدراسة هذه المكونات الأساسية.

استهل منهاج بمدخل عنوانه: **تقديم المنهاج**⁽⁶³⁾ تضمن المبررات الداعية إلى تحديث المنهاج يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ما شهده العالم من مراجعة المناهج وتحديثها في مختلف المراحل الدراسية، حركة حتمية للتغيرات التي مسّت مختلف نواحي حياة الإنسان.

⁶²- صدر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي ضمن مجموعة مطبوعة " **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**" لكل من الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ، وذلك بالنسبة للغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، وقد صدر عن اللجنة الوطنية للبرامج مديرية التعليم الثانوي ومديرية التعليم التقني العام لوزارة التربية الوطنية (الجزائر) مارس 2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جاء منهاج اللغة العربية وآدابها في 43 صفحة من حجم مطبوعات المناهج.

⁶³ " **منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي** "، ص: 04.

- التفجر المعرفي خاصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
 - حتمية التطور الاجتماعي القاضية بإعداد المناهج الملائمة لسياق ذلك المجتمع بأبعاده الخلقية والعقلية والدينية.
 - صقل مواهب الأبناء وتنمية ملكاتهم وحسّهم المدني وقيم المواطنة والحرية والمسؤولية والتضامن والعدل والإنصاف والمساواة، وتطوير قدرات الفرد الجزائري على التعلّم الذاتي والمستدام والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة.
 - تجاوز المقاربة بالأهداف التي عرفت بعض السلبيات إلى المقاربة البيداغوجية، القائمة على إدماج المعارف وتوظيف المكتسبات لحل المشاكل في وضعيات جديدة وإنتاج خطاب ذي دلالة وهي المقاربة بالكفاءات.
- من الواضح إذن أن المنهاج قد أسند مبررات التحديث بصفة أساسية إلى التطورات الحاصلة في المحيط العالمي ومن ثمة حتمية التجديد، أما فيما يتعلق ببناء الموهبة وتنمية الملكة وغرس القيم من ناحية وكذا تبني المقاربة التعليمية الجديدة **المقاربة بالكفاءات** من جهة أخرى، فقد كانت مجرد مبررات ثانوية أما **المقاربة النصية** فلم يتم التطرق إليها إطلاقاً كمبرر يستوجب تحديث المنهاج فيما يتعلق بتعليم اللّغات ما يدفع إلى التساؤل حول المدى الذي يجب أن يبلغه التجديد على مستوى التّصوّر في تعليمية اللّغة العربية والممارسة التّعليمية لها، وما إذا كان ذلك التجديد يذهب إلى التّغيير العميق للمحتوى ولطرق تعليمه أم سيكتفي بتقديم **القديم** في ثوب شكلي جديد؟
- من خلال هذه المبررات يتضح أن المنهاج قد جمع بين المبادئ التّربوية (بناء الملكات، تنمية المواهب، غرس القيم...) وجعلها إحدى المنطلقات الأساسية للمنهاج وبين المقاربة الجديدة لتعليم جميع المواد، ألا وهي المقاربة بالكفاءات، مع تبني المقاربة النصية الخاصة بالتّعليم اللّغوي والأدبي؛ لكن إلى أي مدى استطاع المنهاج أن يوفّق بين ما تتطلّبه ضرورات الاستجابة إلى مطالب المقاربة النصية من جهة أولى ومقتضيات التّعليم اللّغوي والأدبي من جهة ثانية والمبادئ التّربوية من جهة ثالثة ؟ وإلى أي مدى انعكس هذا

التصور على مقاييس اختيار المحتوى الذي يخص تعلم أنشطة اللغة العربية وعلومها من جهة وتعليم الأدب العربي من جهة ثانية في ظل المقاربة النصية؟

ينتقل المنهاج إلى عرض التصور الذي ينطلق منه تعليم مادة اللغة العربية وآدابها وأهداف تعليمها والمقاربات الكفيلة بتحقيق ذلك في مكوّن من مكوناته عنوانه:

1-1-1- تقديم المادة⁽⁶⁴⁾

وذلك من خلال التركيز على أربع نقاط هي:

- 0 محاولة تقديم تعريف أو تصور للغة البشرية.
- 0 الأهمية التعليمية والتعلمية للغة العربية.
- 0 أهداف تدريس اللغة العربية في هذا المستوى.
- 0 توجيه طريقة لتعليم اللغة وذلك من خلال اعتماده على المعلم في رسم خطة للعمل على نقل الفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم وكذلك تبنيه (المنهاج) للمقاربة بالكفاءات ومراعاة خاصية الإدماج.

حدد المنهاج المنزلة التعليمية للغة العربية، حيث رأى أنها لغة ناقلة للمعرفة من جهة ولغة هدف للتعلم من جهة أخرى، وبهذا جعلها تجمع بين كونها وسيلة للإطلاع والتنقيف وتحصيل المعارف وهدفا لتعلمها، الأمر الذي يطرح تساؤلا حول ما إذا كان من الجائز في هذه المرحلة التعليمية أن ننظر إلى تعليم اللغة العربية بنظرة جزئية مقتصرًا فقط على اكتساب آلياتها وترسيخ تراكيبها والتمكّن من ملكاتها الشفهية والكتابية دون الالتفات كذلك إلى تعلّم علومها النظرية بغرض التخصص فيها من ناحية أولى وتعلم أجناسها الأدبية والإطلاع عليها وعلى تاريخها ومباشرة موضوعاتها النقدية وآليات تحليل تلك الآثار الأدبية من ناحية ثانية.

⁶⁴ - "المنهاج"، ص: 07.

بالإضافة إلى أن عناية التصور بالتعبيرين الشفاهي والكتابي على حساب ملكات أخرى تعتبر ضرورية، ومنها ملكة القراءة والفهم التي تعد أساسية في استكشاف النصوص الأدبية واستنتاجها من خلال آليات محدّدة يتوسّلها القارئ للوصول إلى المعنى.

أما أهداف تدريس اللغة في هذا المستوى فقد حدّدها المنهاج ⁽⁶⁵⁾ كآلاتي:

- جعل المتعلّم يكتسب مهارات أساسية للتعلّم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.

- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع.

نلاحظ أن أربعة أهداف من أصل خمسة تركّز على القدرة على التعبير السليم سواء على الخواطر النفسية والمشاعر أو شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته وكذلك من خلال مناقشتها مع الآخرين وإقناعهم، أي التواصل مع الغير في مختلف المجالات.

لذلك من الواضح أن الهدف الرئيسي لتدريس اللغة في هذه السنة ينحصر في تمكين التلميذ من القدرة على التواصل بلغة سليمة وفي مختلف المجالات، ولبلوغ ذلك يفترض البحث أن المنهاج سيتبنّى المقاربة التواصلية مع كل ما تقتضيه، وسيولي أهمية كبيرة لنشاط التعبير بنوعيه وكذا المطالعة بالإضافة إلى انفتاحه على تعليم الأدب، الأمر الذي سيساعد على امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء، أي التركيز على التعبير بمستوياته: اللغوي السليم والإبداعي الأدبي

اكتفى المنهاج بالتركيز على المقاربة بالكفاءات فقط ولم يشر إطلاقاً إلى المقاربة النصية ومقتضياتها من حيث هي اختيار منهجي وتعليمي يتعلّق مباشرة بتعليم اللغات وآدابها بخلاف المقاربة بالكفاءات التي تشمل تعليمية جميع المواد بما في ذلك اللغة والأدب. إن هذا التقديم يعد أحد المكونات الأساسية للمنهاج وإغفال التعرّض للمقاربة النصية فيه، لا يمكن تبريره إلا بما يلي:

- المقاربة النصية لا تشكل اختياراً عميقاً من شأنه أن يعيد النظر كلياً في تعديل طريقة التّعليم، بل ابتداء إعادة النظر في بناء المحتوى التعليمي المقرّر لأن تبني المقاربة النصية يملّي تلقائياً اتخاذ تدابير واختيارات معينة يترتب عليها اختيار المحتوى من جهة وبناءه من جهة ثانية وتبني الطريقة التعليمية المناسبة لذلك من جهة ثالثة، ولذلك يفترض البحث أن المحتوى التعليمي المقرّر سيحتفظ بكل المحتويات بل والتصورات والمنطلقات السابقة بخصوص اللغة العربية وآدابها رغم إعلان تبني المقاربة النصية.

- إن المقاربة النصية قد سقطت من التصور خصوصاً أنه جاء مقتضياً بخلاف المطلوب الذي يستوجب البسط والعرض والإلمام لاسيما عندما يتعلق الأمر بتعليمية اللغة العربية وآدابها ولن يزيد دورها عن إضفاء تجديد شكلي خارجي على تعليمية اللغة العربية وآدابها التي ستظل ممارستها هي نفسها الممارسة السابقة.

- الانصراف نحو الاشتغال بالتفاصيل الخاصة بالمقاربة بالكفاءات واستعراض آلياتها ومقتضياتها وتحولها من وسيلة مساعدة على نجاعة التعليم إلى غاية على حساب مبادئ المقاربة النصية التي لها علاقة عضوية بنجاح تعليم اللغة العربية وآدابها.

ثم ينتقل المنهاج إلى عنصر آخر هو:

1-1-2- الكفاءات المستعرضة

عرض تحت هذا العنوان الكفاءات والأهداف من خلال تناول المنهاج للكفاءات المستعرضة ⁽⁶⁶⁾ وكذلك التوزيع الزمني وملحي دخول المتعلم إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي وخروجه منها ⁽⁶⁷⁾ والهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي ⁽⁶⁸⁾ والأهداف الوسيطة للسنة التعليمية نفسها ⁽⁶⁹⁾، وهذا ما سنعرضه كآتي:

1-الكفاءات المستعرضة: يبلغ عددها في المنهاج اثنتي عشرة كفاءة تنحصر في معظمها في فعالية التواصل اللغوي ووضوحه وسلامته من جهة الكفاءة المنهجية والالتزام بالنظام والموضوعية والإطلاع من جهة ثانية وكذلك الاستمتاع الجمالي وتعاطي آليات المعرفة النقدية ومواصفاتها من جهة ثالثة ⁽⁷⁰⁾ وسنذكرها كآتي:

- ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة اليومية.

- الاستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات، والتدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.

- البحث في المراجع والمصادر.

- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.

- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.

- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.

- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة.

- إجراء الموازنة والمقارنة بين الظواهر والمظاهر.

- تطبيق تقنيات وفق حقل الاختصاص.

⁶⁶- "المنهاج"، ص: 08.

⁶⁷- المرجع نفسه، ص: 10-11.

⁶⁸- المرجع نفسه، ص: 12.

⁶⁹- المرجع نفسه، ص: 13-17.

⁷⁰- أنظر: التفصيل في المرجع نفسه، ص: 08.

- إصدار أحكام نقدية معقدة.

- الاستقلال بالرأي تدريجيا.

2-التوزيع الزمني

تقرّر تحديد ست ساعات إجمالاً موزعة بين:

- (04) ساعات (ساعتان + ساعة + ساعة) لنشاط الأدب والنصوص أي: دراسة

النص وروافده كالنحو والصرف و البلاغة والعروض والنقد.

- ساعة واحدة بالتداول بين نشاطين هما: التعبير الشفاهي والمطالعة.

- ساعة واحدة للتعبير الكتابي (71).

الملاحظ من هذا التوزيع تقليص الحجم الساعي لمادة التعبير الشفوي والمطالعة إذ منحت لهما ساعة واحدة وبالتداول وهذا قليل لا يفي حق المادتين لأهميتهما في تعليمية اللغة العربية خاصة فيما يتعلّق بإكساب الملكة التواصلية وتنميتها، وهذا خلاف المفترض أو ليس من الأهداف الرئيسية للمنهاج:

- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية.

- امتلاك التعبير الإبداعي.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع؟

هل تكون العناية بالتعبير الشفاهي من خلال تقليص حجمه الساعي ؟ أولا تعتبر المطالعة من أكبر الفرص وأفضل المجالات لممارسة التعبير الشفاهي من خلال مناقشة النص المطالع وإبداء الآراء وإثارة القضايا، وتلخيص النص أو تصوّر نهاية مغايرة؟
أو لَمْ يحدّد المنهاج كفاءة التواصل اللغوي ووضوحه وسلامته وجعلها من أوائل الكفاءات المستعرضة ؟ ستة كفاءات من أصل (12) كفاءة كلها متعلقة بالتواصل ؟

⁷¹ - " المنهاج"، ص ص: 08-09.

أولاً تعتبر المطالعة فرصة للاطلاع على نصوص متنوعة وخاصة المطولة في مختلف المواضيع تسمح بتنمية ملكة القراءة والفهم العميق، والتفكير النقدي والأسلوب الإبداعي، بالإضافة للملكة اللسانية من خلال إطلاعه على كيفية استعمال اللغة لإنتاج النصوص (اللغة في الاستعمال) واكتساب آليات انتظامها وكيفية بناءها متسقة منسجمة وهذا ما يتوافق مع المقاربة النصية؟

3-ملح الدخول: إلى السنة الأولى ثانوي فهو صنف من كفاءات المتعلم المنتسب إلى السنة الأولى وهي كفاءات يفترض تواجدها لديه، وقد ذكر المنهاج ستة كفاءات تتمحور في مجملها حول كفاءات القراءة السليمة والصحة النحوية والسلامة المعنوية من جهة وكفاءات الفهم وإصدار الأحكام النقدية المبررة من جهة أخرى (72).

4-ملح الخروج: من السنة الأولى من التعليم الثانوي فقد حدّد المنهاج كفاءات خاصة بالجذع الأدبي المشترك، وتشكل هذه الكفاءات الملمح الذي ينهي عليه المتعلم السنة الدراسية، وقد تكوّن رصيده عندئذ.

وذكر المنهاج عشر كفاءات تخص في مجملها: كفاءات إحكام الآليات اللغوية والقدرة على توظيف المكتسبات بالكتابة في مختلف الأنماط خاصة الحجاجية والتفسيرية وكذلك كفاءات الملكة النقدية والتذوقية بالإضافة إلى كفاءات الرأي المبرر وبناء التفكير المنهجي وأحكام ممارسته (73).

5-الهدف الختامي المندمج: لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي عرضه المنهاج على شكل خطاطة تضمنت الإشارة إلى الكفاءة الشفوية والكفاءة الكتابية لكل من الجذعين المشتركين الأدبي والعلمي، وقد حدّد في قدرة المتعلم على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير وذلك في مقام تواصل دال (74).

72-أنظر: التفصيل في المرجع نفسه، ص: 10.

73-أنظر: التفصيل في المرجع نفسه، ص: 11.

74-أنظر: التفصيل في المرجع نفسه، ص: 12.

لقد ميّز المنهاج الجذع المشترك آداب عن غيره لانفراده بتوظيف المصطلحات النقدية المناسبة، وأما الهدف التعليمي للغة العربية وآدابها في نهاية السنة فقد حصره المنهاج في امتلاك كفائتين أساسيتين هما الكفاءة الشفوية والكفاءة الكتابية المتمثلتين في إنتاج الكلام شفاهيا وكتابيا.

إن هذا العرض يثير عدد من التساؤلات لعل أبرزها:

- لم حُصِرَ التركيز على ملكتي إنتاج الكلام شفاهيا وكتابيا فقط ؟ وهل تمثلان فعلا الهدف الحقيقي والوحيد لتعليم اللغة العربية وآدابها في هذا المستوى ؟ ما هو الاعتبار إذن الذي أولى لتعليم الأدب العربي في هذه الطريقة ؟ وما موقعه بالنسبة للمكتنين اللتين تمّ التركيز عليهما ؟

- هل يمكن تحقيق الكفاءة الشفاهية بعد تقليص الحجم الساعي لنشاطي التعبير الشفاهي والمطالعة ؟

- هل يعتبر توظيف المصطلحات النقدية هو الميزة الفارقة بين الاختصاصيين الأدبي والعلمي ، وهل يقتصر حظ تعليم الأدب العربي على قدرة المتعلم على توظيف مصطلحاته.

6-الأهداف الوسيطة المندمجة: تتمثل في مجموعة الأهداف الكبرى المتعلقة

بنشاطات النصوص والأدب والمطالعة الموجهة والتعبير الشفاهي والكتابي.

واستثنى من ذلك نشاطات النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد، ويقابل كل

هدف وسيط مجموعة من الأهداف التعليمية الجزئية التي من شأنها أن تحققه.

1- الأدب والنصوص⁽⁷⁵⁾:

الأهداف الوسيطة المندمجة	الأهداف التعليمية
يكتشف معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها	- يكتشف المعنى العام للنص. - يعين التعابير الغامضة ويحلل مواطن غموضها. - يحدد الأفكار الرئيسة. - يحدد التعابير الحقيقية والمجازية. - يميز مقومات الشعر عن النثر. - يستنبط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص. - يحلل لمظاهر القوة في التعبير الأدبي. - يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية. - يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل. - ينقد الأساليب والعبارات نقدًا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير. - يوضح أثر العصر في حياة الأديب. - يكتشف مناسبة النص من المضمون. - يتعرف على عصر الأديب وما يتميز به من مؤثرات. - يعين الرمز ويفسر مدلوله. - يوازن بين عمليين أدبيين من نوع واحد.

⁷⁵ - "المنهاج"، ص ص: 13-14.

- يطلع على توثيق متنوع لتحديد النمطية الغالبة على النص: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية. - يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعملها بإبراز خصائصها. - يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة. - يكتشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار. - يربط بين الكلمة والجو النفسي.	يحدد بناء النص
- يحدّد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها. - يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيد. - يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة. - يتبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية. - يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.	يكتشف الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص
- يكتشف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة. - إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب. - يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها (الجناس، الطباق، الترادف). - يبين معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألف	يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى

منها. - يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى.	
- التمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقا من دراسة النصوص. - يستنتج أن البلاغة رافد من روافد النقد. - يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها. - يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء. - يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية الناقد الأدبي. - يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص	يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها

إن هذه الأهداف المقررة تدعو إلى التساؤل عن كيفية التوفيق بين تحقيق مطالب المقاربة النصية ومقتضياتها وخصائص الأدب العربي والأهداف التعليمية المحددة لهذه المرحلة التعليمية؟ على أي أساس تمت عملية الاختيار للموضوعات الدراسية، وكيف سيتم التوفيق بين إجبارية تدريس الموضوعات الدراسية المقررة في المنهاج (قواعد، بلاغة وعروض، نقد) وبين محتويات النصوص الأدبية المقررة؟ يفترض التصور أن يتضمن مقرر النصوص والأدب توثيقا متنوعا من النصوص وذلك على مستوى كل من الأجناس (قصة ورواية، مقامة، شعر، نثر...) والأنواع (سرد، وصف، حجاج، حوار، تفسير...) فأى نوع من النصوص إذن سيكفل أفضل من غيره تحقيق المقاربة النصية؟

كيف تتجلى العلاقة بين الأسس التي تقوم عليها الدراسة النصية وبنية النص (الاتساق والانسجام، نمو الموضوع...) وبين الطريقة التي تمّ من خلالها تدريس النصّ الأدبي، لاسيما آليات قراءته وفهمه إن لم نقل تأويله ؟

2- المطالعة الموجهة: (76)

الأهداف الوسيطة المندمجة	الأهداف التعليمية
يطالع نصوصا متنوعة ويتقصى معطياتها.	- يتدرب على القراءة الدقيقة الواعية. - يتعرف على حقائق ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى. - يستقي المعلومات من مختلف المصادر. - يشرح معاني المقروء ومراميه. - يحدّد المعنى الضمني ويستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إichاءات. - يعمق فهمه للمقروء. - يحدد المقومات الأدبية للمقروء. - يناقش المقروء بإظهار تأييده أو معارضته ويحرص على دعم رأيه بما يناسب من أوجه الإقناع. - يكتشف شخصية الأديب من خلال منتوجه الفكري. - يبدي تفضيله لأسلوب معين في الكتابة ويعلل اختياره. - ينقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب.

من الواضح أن المنهاج اقتصر على هدف واحد عام وفضفاض فما معنى: " يطالع نصوصاً متنوعة"، من خلال نشاط المطالعة ، هل الهدف الوحيد للمطالعة هو المطالعة ! هذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن مدى اهتمام المنهاج بنشاط المطالعة؟ وهل سيحظى نشاط المطالعة بالأهمية اللازمة من التخطيط والدراسة كتحديد المحاور واقتناء الموضوعات واختيار النصوص الملائمة وتبيان لطريقة تدريسه، خاصة مع تقليص حجمه الساعي ؟

إن التكامل بين فروع اللغة العربية وعلومها هو أحد الأسس الأصلية في تعليم اللغة العربية، وهذا ما تدعوا له المقاربة النصية و كذلك خاصية الإدماج في المقاربة بالكفاءات، لذلك يمكن استغلال نشاط المطالعة في تنمية كفاءات مستعرضة، يعرفها المنهاج على أنها: " كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة والتي يمكن تحقيقها عن طريق إدماج نواتج تعلمات معينة لبعض المواد أو لبعض المجالات " (77). لذلك يقترح البحث أهدافاً أخرى نذكر منها :

- تنمية مهارة التعبير الشفاهي من خلال المناقشات.
- تنمية الملكة اللغوية بحيث يمارس ويوظف ما اكتسبه من خلال الأنشطة كالنحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد كما تكون فرصة لتصويب أخطائه بمساعدة المعلم.
- تنمية شخصية المتعلم من خلال مشاركته في سير الدرس كالنقاش وإبداء الرأي، لأن الأداء الشفاهي والتواصل المباشر معبرا عن مكنوناته سيولد لديه مشاعر الثقة بالنفس ويمنحه الشجاعة والجرأة ويذهب عنه الخجل.
- تنمية مهارات التأدية مثل مهارة العرض الجيد والإلقاء وتوظيف لغة الجسد، الإشارات والإيماءات.
- تنمية الملكة النصية من خلال الإطلاع على خصائص البنية النصية خاصة النص الطويل والتمرس على قراءة النصوص متنوعة الأنماط وفهمها وتأويلها وتحليلها.

3-التعبير الشفوي⁽⁷⁸⁾

الأهداف الوسيطة المندمجة	الأهداف التعليمية
تواصل بلغة سليمة ويعبر عن مشاعره وأفكاره وآرائه	- يعتمد على ثراء لغته وخصوصية أفكاره في المحادثة والمناقشة. - يتناول الكلمة في وضعية ذات دلالة. - يقدر على ضبط نفسه في محادثة الآخرين مع مراعاة شعور من يحدثهم ويميز الكلام الذي يوجهه إليهم وفقا لمقامهم ومنزلتهم. - يستعين في تعبيره بما يصلح من معلومات. - يضرب أمثلة لتوضيح أقواله. - يلتزم التسلسل والترابط في سرد الحوادث. - يراعي التلاؤم بين الأفكار ويعبر عنها بالكلمات المناسبة. - يركز على الإيجاز والاختصار في المواقف المناسبة. - يحسن الربط بين المقام والمقال في الإفصاح عن موقفه. - يقدر على عرض أفكاره منظمة متسلسلة. - يستمع إلى آراء الآخرين ويعبر عن مساندته أو معارضته لها. - يدير الحديث عن موضوع يتمحور حول قضية ذات دلالة بالنسبة إليه مستعينا بأساليب الاستدلال.

⁷⁸- "المنهاج"، ص: 16. تجدر الإشارة إلى أن المنهاج يعتمد مصطلح "الشفوي" بدل "الشفاهي".

يمكن أن نعدّد أهدافاً أخرى منها:

- تنمية مهارة التواصل من خلال الحوار والعرض و النقاش موظفا لغة الجسد.
- تنمية شخصية المتعلم وغرس الثقة بالنفس.
- مراعاة آداب الحوار.
- تنمية التفكير المنطقي والمنهجي لديه وكذلك النقدي.

4- التعبير الكتابي⁽⁷⁹⁾

الأهداف الوسيطة المندمجة	الأهداف التعليمية
ينتج نصوصاً يبرز من خلالها قدرته على حسن التفكير وصواب التعبير	- يراعي قواعد الكتابة من حيث وضوح الأفكار وسلامة اللغة. - يوظف المفردات والتراكيب البليغة في تحريره. - يستخدم لغة سليمة واضحة ومناسبة للوضعية التواصلية. - يعبر عن خلجات نفسه إزاء المظاهر والظواهر بعبارة سليمة ولغة صحيحة. - يحلل النصوص الأدبية بشرحها ونقدها. - يُعد موضوعاً يؤيد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلة والشواهد. - يحرص على انسجام الأفكار وتسلسلها بالكلمات والعبارات. - يشرح أبياتاً شعرية ويناقشها ثم يعلق عليها. - يعدّ خطبة لإلقائها في مناسبة معينة. - يلخص القصص والموضوعات المقروءة.

⁷⁹ - "المنهاج"، ص: 17.

- يكمل قصة قصيرة ناقصة. - يكتب قصة يعالج فيها مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه. - يحلل مختلف النصوص ويبرز خصائصها ومميزاتها.	

من خلال الهدف الذي عرضه المنهاج يبدو أن المنهاج لا يقيم اعتبارا للمقاربة النصية لأن التركيز كان منصبا على تنمية القدرات الفكرية وسلامة اللغة.

تهدف المقاربة النصية إلى تمكين التلميذ على إنتاج نصوص لغوية متسقة ومنسجمة في مختلف الأنماط النصية أي امتلاك التلميذ لملكة نصية تمكنه من إنتاج نصوص ذات بنية سليمة في مختلف الأنماط.

لذلك يقترح البحث إضافة الأهداف الآتية:

- تنمية ملكته النصية من خلال:

- تنمية قدرته على إنتاج نصوص مماثلة لما تلقاه من حيث النمط والموضوع.

- تنمية قدرته على إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة مراعيًا البنية النصية لكل نمط وخصائصه ومؤشراته.

- تنمية قدرات التلميذ على توظيف مكتسباته القبلية وإدماجها في نصه باعتبار أن التعبير الكتابي نشاط إدماجي.

ينتقل المنهاج لعنصر جديد هو:

1-1-3- طرائق التدريس

تبنى المنهاج طريقة التدريس بالوضعية المشكلة ويلخص مواصفاتها في أنها تركز على معطيات معقدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض يتطلب تحقيقها " إجهاد فكر ومعاونة

بإثارة الحوار والنقاش الجدّي " (80) ويشترط التعليم بالوضعية الانسجام مع النمو العقلي ومع المبرر الدال للهدف التعليمي (81).

حدّد المنهاج أربعة مراحل للتعليم (82) عن طريق الوضعية المشكلة:

1-مرحلة عرض المشكلة.

2-مرحلة التهيئة.

3-مرحلة الدراسة والتعلّم.

4-مرحلة تقييم التعلّم.

وقد أرجع المنهاج تبنيه التدريس بالوضعية المشكلة لمقتضيات اختياره للمقاربة بالكفاءات كأنسب طريقة لبناء معارف المتعلم، ولذلك تتحوّل طريقة التدريس عن الطريقة القديمة إلى منطق جديد هو منطق الكفاءة، وهذا يستدعي ضرورة توسيع التصوّر التعليمي بدءاً بالأهداف التعليمية وانتهاءً بمكونات المحتوى التعليمي.

إن اختيار المنهاج لمبدأ التدريس بالوضعية المشكلة يعتبر اختياراً أساسياً انطلق منه في رسم طريقة التدريس للغة العربية وآدابها في هذه المرحلة.

ويقتضي هذا الاختيار انتظام المحتوى التعليمي أي أن مجموع مقرراته تتربط فيما بينها ترابطاً عضوياً تمكّن المتعلم، وفقاً للأهداف التعليمية المرسومة من تحقيق أو إنجاز مهمات ذات دلالة وظيفية (إنجاز المشاريع وحل المشكلات).

ومن الواضح أن الانطلاق في تعلم اللغة العربية وآدابها من النص ، من خلال تبني المقاربة النصية، يشكل إنجازاً مهماً من شأنه أن يوفر للعملية التعليمية سبل الانسجام والتوافق بين المقاربة النصية و المقاربة بالكفاءات باعتبار أن النص يقوم على الانتظام والإدماج (بمعنى الكلية)، فهو ملتقى عدد من الأنشطة التعليمية (قواعد، بلاغة، عروض ونقد...) و " مستتبّتها " الذي اندمجت فيه وانتظمت مشكّلة النص اللغوي.

80-المنهاج، ص: 18.

81- المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

82-أنظر: التفصيل في المرجع نفسه، ص ص: 18-19.

حدّد المنهاج أن التدريس بالوضعية المشكلة ينطلق من مبدأ يقتضي ضرورة أن يكون الموضوع المتعلّم ذا أهمية بالنسبة للمتعلم، ممّا يُولد لديه اندفاعا للمعرفة والتعلم فيواجه المشكلة التي يعرضها المعلّم عليه (المحتوى) ، لينتقل إلى فهم معطياتها واستيعابها وبناء فرضيات لحلها بتوسل المعارف (الكفاءات) المحصلة ومعالجتها اعتمادا على آليات تجميع تلك المعلومات وتنظيمها لمواجهة التساؤل المطروح أي المشكلة التي يجب حلها⁽⁸³⁾

فيجب الأخذ بعين الاعتبار الانفعالات الحقيقية للقراء (التلاميذ) وطبيعة احتياجاتهم ورغباتهم وأوضاعهم الاجتماعية والثقافية للتركيز على دور القارئ التلميذ في علاقته مع النص باعتباره العنصر الناشط والفعال في بناء المعنى والوصول إليه⁽⁸⁴⁾

لكن التركيز على الاندفاع والحيرة وحاجات المتعلمين يدعو إلى التساؤل عن مدى ارتباط المحتوى الأدبي التعليمي وما تعلّق به من نشاطات تعليمية بالحاجات الملحة للمتعلمين وإشباع ميولهم واهتماماتهم " دون تركها فريسة للفوضى والضياع " كما صرّح المنهاج ؟ وهل قامت دراسات لضبط حاجات المتعلمين واهتماماتهم في هذه المرحلة ؟

باعتبار أن النصوص الأدبية منتج خاص بتاريخ معين ولظروف معينة (شعر فترة الجاهلية وفترة الإسلام) كيف يتم إذن ربطها بالواقع المعيش من جهة واستغلاله في الدراسة النصية من جهة ثانية ؟ كيف نتمكن من إشباع حاجات المتعلمين رغم الفارق الزمني بين تاريخ النصوص المقررة وحاضر المتعلمين ؟

ما هي النشاطات والتطبيقات التي تضمنتها تعليمية المادة الأدبية لتوفير الممارسة أو العمل التفاعلي الهادف الباني للكفاءات المحصّلة للخبرات والنتائج ؟

يعرّج المنهاج على انتقاد طريقة التعليم السابقة للنصوص الأدبية التي يرى أنها: " لا تكاد تخرج عموما عن إطار استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية مع شرحها

⁸³-المرجع السابق، ص: 37، بتصرف.

⁸⁴-Amor Séoud: pour une didactique de la littérature ;credif,Hatier,1997 ,PP :88-89. .

شرحاً مبتدلاً في أغلب الأحيان ثم مناقشة معاني النص مع الإشارة إلى نوع العاطفة ودراسة الأسلوب وتكرار هذه العناصر أثناء دراسة كل نص أدبي... " (85).

ويضيف: " أصبحت " (الطريقة) قرينة التكرار وسماع الأحكام المعروفة المألوفة " (86) ويرى المنهاج أن هذه الطريقة: " قد همّشت فكره (التلميذ) وجمّدت إبداعه وعودته آلية الإجابة الجاهزة " (87) ويضيف في موقع آخر " بل إن إخضاع الدراسة الأدبية لقواعد ثابتة يستعين بها الدارس لا يعدو أن يكون ضرباً من الطريقة الجافة العقيمة التي تعنى كل شيء إلا أن تكون مفتاحاً لفهم النص الأدبي " (88). ويواصل المنهاج انتقاداته لهذه الطريقة وفي خضمها يعرض تصورات المنهجية الجديدة في دراسة النص الأدبي وتحليله حيث يرى أن: " دراسة النص إبداع والإبداع يتعالى عن الضوابط والقواعد، ولو كانت ثمة قواعد ثابتة يستعين بها دارس النص الأدبي، لما كانت الحاجة إلى أستاذ، فكان من السهل على كل قارئ أن يأخذ تلك القواعد ويطبق عليها ما تقرأه " (89).

ويرى المنهاج توفر علاقة عضوية بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية فيما يخص دراسة النص الأدبي والنهوض بتجديد الطريقة التعليمية لذلك يخلص المنهاج إلى طرح السؤال التالي: " فما المسلك يا ترى الذي يسلكه دارس النص الأدبي في ظل المقاربة بالكفاءات ليتمكن من اكتشاف ما في مجاهله من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظريات والقيم النظريات ويجعل التلميذ أكثر تعلقاً بالنص وامتنالاً لقيمته؟ " (90)، ويجب المنهاج قائلاً: " في سياق الإجابة عن مثل هذا السؤال وجب القول بأنه لا يجوز الاستعداد لدراسة نص بأحكام نقدية جاهزة وإنما على الدارس أن يحدّد أولاً

85- " المنهاج "، ص: 22.

86- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

87- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

88- المرجع السابق، ص: 22.

89- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

90- المرجع نفسه، ص: 23.

الظاهرة المسيطرة على النص فكرية كانت أو فنية، باعتبار النص (مضمون وصورة، مبنى ومعنى) ثم ينطلق في دراسته بدلالة هذه الظاهرة المسيطرة عليه" (91).

وقد حدّد الطريقة قائلا: " إنما تكون الدراسة بتبني المقاربة النصية كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي " (92) وهذه أول مرة ذكر المنهاج فيها المقاربة النصية عاطفا على هذا القول بـ: " وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البيّنة والفكر الطليق " (93) لكن المنهاج لم يقدم أيّ شرح لها، أو تعريف بها، اللهم إلا ما تضمنه على نحو غير مباشر محتوى الأهداف وكذا ملمح الخروج من السنة الأولى من التعليم الثانوي (94) فهو لم يزد على بضع كلمات اعتبرها عرضا للمقاربة النصية وشرحا لها في كل صفحات منهاج اللغة العربية التي تجاوزت الأربعين صفحة، بخلاف المقاربة بالكفاءات التي عني بها عناية واضحة أوحى بأن الإصلاح والتجديد في تعليمية اللغة العربية وآدابها إنما انحصر في العمل بمقتضيات هذه المقاربة ومبادئها.

لم يجب المنهاج على التساؤل الذي طرحه سابقا حول مسلك دراسة النص وتركه معلّقا وإنما أتى بعبارات فضفاضة تضمنت كلمات توالى بكيفية عشوائية، تنثر كثيرا من التساؤلات ليس حول المقصود منها فحسب ولكن بخصوص ما إذا كان هناك التزام من المنهاج بمقاييس صياغة المنهاج وبنائه وإلا فما معنى أن يقول: " ليتمكن (المتعلم) من اكتشاف ما في مجاهله (النص الأدبي) من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والقيم والنظريات، ويجعل التلميذ أكثر تعلقا بالنص وامتنالا لقيمه " (95).

فما الداعي إلى استعمال كلمات مثل مجاهل، العلم المعقد، كوامن المعاني وما الرابط بين المعاني والأفكار والقيم والنظريات؟ وقد ضنّ المنهاج بشرح المقاربة النصية مسلك

91- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

92- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

93- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

94- أنظر: المرجع السابق، ص: 11-15.

95- المرجع نفس، ص: 23.

الدراسة الأدبية وفق مقتضياتها ومبادئها، إن هذا الشكل من التعبير يطرح تساؤلا أساسيا بخصوص التصور الذي يملكه المنهاج حول المقاربة النصية ذاتها (96) وبالتالي لم يعرض المنهاج خطوات الطريقة الدراسية للنص خاصة وللأدب عامة واكتفى في آخر عرضه ببعض الإشارات السطحية إلى طريقة دراسة النص تمثلت حصرا في المقاطع الآتية:

"ومهمة المدرس أن يعمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمق في دراسة النص دراسة إبداعية بنزعة عقلية وتفكير منطقي يجعل التلميذ يتعلّق باللغة وآدابها مادامت تسمو بفكره وترتقي بعقله وتمتّع مشاعره " (97).

".. وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمت وفق المقاربة بالكفاءات يعني وفق منطق الإدماج أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة..... أن لا طريقة في دراسة النص الأدبي هي الطريقة..." (98)

والخلاصة أن دراسة النص الحقّة تأبى الدخول إلى النص بأحكام مسبقة إنها تبدأ بالفهم وبالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف والتحليل لا يخضع بقدر ما يتم عبر مناقشات موجهة تطرح فيها أسئلة هادفة تلتزم حدود النص حيناً وتتخطاه أحياناً لتطل على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم (99).

ويظهر من خلال هذه المقاطع أن المنهاج قد عهد بطريقة التدريس إلى المبادرات التي تبقى موقوفة على جهود المدرسين وإمكاناتهم الذاتية من خلال إذكاء روح التفكير والدراسة الإبداعية بنزعة عقلية وتفكير منطقي...

كما أن دراسة النص تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف عبر مناقشات تطرح فيها الأسئلة الهادفة الملزمة بحدود النص حيناً والمتخطية لها حيناً آخر

96- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2008 ص:

105.

97- " المنهاج"، ص: 23.

98- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

99- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

للتصل بواقع المتعلمين وباهتماماتهم، دون الانطلاق إلى دراسة النص بأحكام مسبقة أو بالنمطية، وذلك لأن المنهاج يرى أن لا طريقة في ذلك هي الطريقة.

وفي مقابل هذا يقصر المنهاج نجاح الدراسة على تقييدها بمبادئ المقاربة بالكفاءات أي تقييدها بمنطق الإدماج، الذي يقضي بإدماج مكتسبات المتعلمين النحوية والصرفية والبلاغية النقدية وما إلى ذلك مما سمّاه المنهاج: " الروافد ".

إن ما ذكره المنهاج من: " أن لا طريقة هي الطريقة " لا يمكن اتخاذه مذهباً صحيحاً إلا لما يتعلق الأمر بما يقع خارج الممارسة التعليمية المدرسية إن التزم المنهاج الدراسي في التحليل والدراسة من ضروريات الدراسة النقدية للأثر الأدبي ولذلك يصير من الصعب فهم العبارة السابقة.

كما أنه لا يمكن فهم المقصود بعبارة المنهاج إنكاء روح التفكير والتعمق في دراسة النص دراسة إبداعية، بنزعة عقلية وتفكير منطقي، يجعل التلميذ يتعلق باللغة وآدابها خصوصاً عند اقترانها بالعبارة السابقة، بل إن الداعي ليقوى إلى التساؤل ما جدوى تبني المقاربة النصية إذن ؟

- هل تمكن المنهاج بالفعل من التخلص من آثار الطريقة التعليمية السابقة للنصوص الأدبية بأحكامها الجاهزة في تعامله مع المحتوى التعليمي الجديد ؟

- هل تخلص المنهاج من منطق التلقين والنظر إلى المتعلم على أنه متلق يجب ملء دماغه بالمعلومات والتحول إلى التعليم بمقتضى المقاربة بالكفاءات فعلاً؟.

- ما هي النظرة الجديدة التي نظر بها المنهاج إلى الأدب وإلى منهج دراسته ؟

- وما هو مفهوم الدراسة الأدبية أي دراسة النص من جهة ودراسة الأدب من جهة ثانية لدى المنهاج؟.

- كيف استثمر المنهاج العلاقة بين النص الأدبي وأنشطته التي اعتبرها روافداً له في سياق تبنيه للمقاربة النصية؟.

صنف المنهاج أساليب التدريس الناجعة ⁽¹⁰⁰⁾ إلى ثلاثة أصناف هي:

1- الطريقة أو السلوك الذي يقوم به المدرس كنشاط تعليمي.

2- وضع المتعلم في وضعة " حل - مشكل " .

3- بيداغوجيا المشروع.

وينصّ المنهاج على أنه ليس هناك طريقة معينة وأسلوب معيّن في التدريس لأن ذلك أمر يتنافى مع المقاربة بالكفاءات التي من مبادئها: " يكتفّ الأستاذ درسه ليوافق ظروف الموقف التعليمي الذي يواجهه بما فيه من عوامل ⁽¹⁰¹⁾ ومؤثرات.

ينتقل المنهاج إلى عنصر جديد عنوانه:

1-1-4- تقديم النشاطات وعرض لمحتوياتها: ⁽¹⁰²⁾

يعرض المنهاج النشاطات المكوّنة لمحتوى مادة اللغة العربية وآدابها، معرّفا لكل نشاط مذكرا بالهدف من تعليمه وكذلك بطريقة تدريسه وذاكرا لمحتواه وتتمثّل الأنشطة التعليمية التي قررها المنهاج في: " النصوص الأدبية والنصوص التواصلية والمطالعة الموجهة والتعبيرين الشفاهي والكتابي وقواعد النحو والصرف والبلاغة العروض والنقد الأدبي والأعمال التطبيقية التي أصبحت تسمى نشاط إحكام موارد المتعلم وضبطها ⁽¹⁰³⁾.

ينتقل بعد ذلك لعنصر جديد هو المحتويات أي محتويات الأنشطة اللغوية ولارتباط هذين العنصرين " النشاطات ومحتوياتها "، سنعرض هذه الأنشطة ومحتوياتها معا في نفس العنصر.

1- الأدب والنصوص:

يتناول نشاط الأدب والنصوص دراسة نصوص أدبية و نصوص تواصلية.

أ- النصوص الأدبية:

¹⁰⁰ - " المنهاج "، ص: 19.

¹⁰¹ - المرجع نفسه، صفحة نفسها.

¹⁰² - المرجع نفسه، ص: 21.

¹⁰³ - المرجع نفسه، ص ص: 21-29.

إذا ما تساؤلنا حول المبدأ الذي سيتم وفقه اختيار النصوص الأدبية والكيفية التي سيتم بها تدريسها، فإن المنهاج يجيب بالعبارة التالية: " نقدم النصوص الأدبية في إطار الأعراس الأدبية المتعاقبة " (104)، وذكر ستة شروط يجب توافرها في النصوص الأدبية وهي:

- 1- موافقة للظواهر المحددة بالنسبة إلى العصر الأدبي.
 - 2- مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي.
 - 3- مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية الوافية للنصوص المختارة.
 - 4- مطابقة لأهداف المنهاج.
 - 5- مشكولة شكلا تاما إذا كانت كلماتها وعباراتها غير متداولة وجزئيا إذا كانت معروفة مألوفة.
 - 6- تحتوي نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات وذلك ضمن عمليات التقييم (105).
- من خلال المبدأ الذي تمّ وفقه اختيار النصوص الأدبية والشروط الواجب توافرها نلاحظ التركيز على البعد التاريخي في التدريس، وكذا الجانب الفكري والتربوي الأخلاقي على حساب المعطيات الفنية والأدبية التي تفرضها تعليمية الأدب من جهة والمعطيات اللغوية التي تفرضها تعليمية النصوص من جهة أخرى.
- إن تعليمية النصوص ترتكز أساسا على بنية النص وسبل تكوينه لاسيما فيما يتعلق بمظاهر الاتساق والانسجام ومسارات انشغاله وتعلق ذلك كله بأداء المعاني وتوليد الدلالات فيه من جهة وقراءة النص وتفسيره وآليات تأويله من جهة أخرى.
- أما تعليمية الأدب فهي تفرض تناولا يتجاوز المظاهر النصية إلى الدلائل التي تميز النص الأدبي عن غيره من النصوص اللغوية الأخرى، أي محاولة استجلاء الخصيصة

104- " المنهاج"، ص: 21.

105- المرجع نفسه، ص: 38.

المميزة للنص الأدبي عن غيره ألا وهي " الأدبية "، وهذا ما يجعل تعليمه الأدب في مواجهة أكبر الصعوبات المسجلة في ميدان التعليمية بفعل هذه الخاصية التي تجعل من الأدب مفهوما مثيرا للغموض لدى الكثير من المتطرقين والدارسين له خصوصا عندما يتصدّرون للتمييز بين الأدبي وغير الأدبي، ذلك ما يدفع للتساؤل حول ما ذا كان المنهاج قد أسس تصوره بوعي على المبررات التي يبني عليها اختياره لتدريس الأدب العربي في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة، ودور البعد التاريخي في تدريسه وعلاقة كل ذلك بالناحيتين الأدبية والنصية، والأبعاد التي تطالها الدراسة النقدية للأثر الأدبي من حيث هو إنتاج إبداعي وإشكاليات قراءة الأثر وآليات تأويل الدلالات وتوليدها، والمناهج المتوسّلة لذلك ؟ أم أن الأمر نُظر إليه ببساطة لا تتعدى مواصلة تدريس نماذج من الأدب العربي القديم في سياق العرض التاريخي له بدء من العصر الجاهلي وانتهاء بالعصر الحديث، مع محاولة استغلال البعد النصي من خلال تلك النماذج الأدبية المحقّبة تاريخيا ؟

إن اختيار هذه الفترة المعروفة بطغيان النص الشعري يدفع للتساؤل: هل أسس المنهاج تعليمية النصوص والنصوص الأدبية خاصة على النص الشعري أم النثري وما مبررات ذلك ؟ هل بالإمكان توفير محتوى نصي أدبي متنوع يكفي لتنفيذ المقاربة النصية ؟ واصل المنهاج في سرد أهمية النص الأدبي ودوره في تكوين الفرد وتعلم الحياة وتوجيه السلوك (106) ولكنه لم يذكر مطلقا ما يشير إلى اكتشاف المتعلم لبنية النص الأدبي وخصوصياته أو مميزاته الفنية، ناهيك عن الأجناس الأدبية وأنواع النصوص مما يؤدي إلى التساؤل عن فائدة تبني المقاربة النصية إذن ؟

فلو أن المنهاج اكتفى بعرضه المسهب لمبادئ التعليم بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج واعتمد ما اعتمده من اختياراته للنصوص والأدب دون أدنى إشارة إلى المقاربة النصية

106- أنظر: التفصيل في " المنهاج "، ص: 21.

لكان ربما أسوغ له وأيسر لاسيما وأن بقية النشاطات التعليمية الموافقة للنص لم تستغل بالكيفية التي تقتضيها تلك المقاربة التعليمية المتبناة (107).

ب- النصوص التواصلية :

يعرفها المنهاج بكونها نصوصا نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية ورافدة لها في الفهم والاستيعاب. كما ارتبطت بها أنشطة تعليمية كالنحو والصرف والبلاغة والنقد واشترط لها ثمانية شروط تكاد تكون مطابقة لشروط النصوص الأدبية؛ ولكن ما مبررات تسميتها بالتواصلية بل ما المبررات التعليمية لتواجدها أصلا ؟ وإلى أي حد يمكن استغلالها؟ هل ستدور مضامينها حول الظواهر الأدبية والنقدية الفنية التي تتضمنها النصوص الأدبية ؟ أم هل ستشكل بدورها نصوصا لمواضيع النشاطات التعليمية ؟ هل ستعامل كالنصوص الأدبية يشترط فيها مستوى معين من المقاييس الفنية أي الأدبية باعتبار أن الموضوع يتعلّق بتعليم مادة أدبية وفقا للمقاربة النصية ؟ وكيف يجب أن ينظر إليها وإذا كانت غير ذلك لاسيما من حيث منزلتها التعليمية باعتبارها نصوصا داعمة ؟ كيف بإمكان المنهاج التوفيق بين بعض الشروط في اختياره تلك النصوص مثل كون النصوص داعمة للظاهرة الأدبية ومثيرة لمعارف المتعلم حولها ومثيرة لفضوله وفي الوقت نفسه موضوعا لتدريس عدد من النشاطات التعليمية كالنحو والصرف والبلاغة؟ هل بالإمكان إسباغ منزلتين متباينتين على نص واحد في الوقت نفسه ؟ خصوصا من الناحية التعليمية ؟ إن هذه التساؤلات والتي أثارها البحث أعلاه ستجد إجاباتها عند عرض محتوى النصوص الأدبية و التواصلية.

- عرض محتوى النصوص الأدبية و التواصلية:

لقد حدد المنهاج محتوى مادة الأدب والنصوص من منطلق تاريخي تحقيقي، يبدأ بفترة الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الميلاد) ويمتد خلال الفترة الثانية أدب صدر الإسلام

107- الطاهر لوصيف، " تعليمية النصوص والأدب"، ص: 119.

(من ظهور الإسلام إلى 41 هـ) ثم الفترة الثالثة: الأدب الأموي التي تمتد من سنة 41 هـ إلى غاية سنة 132 هـ، وهي مرحلة تمتد نحو 03 قرون.

وفيما يلي عرض لمحتوى هذا النشاط التعليمي (108):

1- الأدب الجاهلي (150 سنة قبل الإسلام).

محور النص الأدبي	محور النص التواصل
- التقاليد الأخلاق و المثل العليا.	- الصلح والسلم بين القبائل في العصر الجاهلي
- الفروسية.	- آداب الفروسية والبطولة.
- وصف الطبيعة.	- الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي.
- الحكم والأمثال.	- ترجمة الحكم والأمثال لعقلية الشعوب والأمم.

2- أدب صدر (الإسلام ظهور الإسلام 41 هـ).

محور النص الأدبي	محور النص التواصل
- القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام.	- قيم روحية، قيم اجتماعية واكبت ظهور الإسلام.
- النضال والصراع.	- وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية.
- شعر الفتوحات الإسلامية.	- شعر الفتوح وآثاره النفسية على الفرد والأسرة.
- تأثير الإسلام في الشعر والشعراء.	- من آثار الإسلام على الفكر واللغة.

3- الأدب الأموي (41 هـ - 132 هـ).

محور النص الأدبي	محور النص التواصل
- الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر.	- الأحزاب السياسية في عهد بني أمية.
- المواقف الوجدانية.	- التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد

الأموي.	
- مظاهر التقليد والتجديد في الشعر الأموي.	- التقليد والتجديد.
- وضع النثر في العصر الأموي.	- نهضة الفنون النثرية.

إن أول ما يلاحظ على هذا المحتوى هو تضمنه لمحورين من النصوص الأدبية والتواصلية والظاهر من محتوى النصوص التواصلية المعروض موازنة مع محاور النصوص الأدبية أنها تشكل امتدادها الطبيعي في كل محور منها خصوصا وأنها جاءت نثرية في مقابل النصوص الشعرية وقد اتخذها المنهاج نصوصا مواضيع لنشاطات تعليمية كالنحو والصرف والبلاغة والنقد الأدبي مما يعني أن المنهاج قد عاملها معاملة النص الأدبي الذي يتميز بمستوى أدبي يؤهله لذلك، وهي بمثابة السندات الداعمة للنص الأدبي الموسعة لما جاء به من أفكار وأراء وقيم ومظاهر فنية وأدبية فتشكل نصوصا لتعميق الفهم وتأطير التعليم.

أما محتوى النصوص الأدبية المقررة غلب عليها الشعر، مما يعني أن التصور قائم على تعليم النص الأدبي الشعري لاسيما ما جرت عليه عادة التأريخ لعصور الأدب العربي هو الانطلاق من الشعر الجاهلي مما جعل عددا من الأنشطة التعليمية التي يجب أن تستغل في الكشف عن بنية النصوص من اتساقها انسجامها لن يتمكن من استغلالها حسب ما تقتضيه مبادئ المقاربة النصية وأسسها وذلك لسبب بسيط هو استثنائية البناء في النص الشعري وخصوصيته، ولن توفر النصوص الشعرية الممارسة والفعل التعليمي الهادف الذي أسس عليه المنهاج مبرره و نادى به في تبنيه للمقاربة بالكفاءات والتعليم بالوضعية المشكلة وخاصية الإدماج، وذلك لأن تعليم النص الأدبي يقتضي طريقة خاصة في تحليله واستغلاله على ضوء المقاربة النصية وخصوصا في التعامل مع الأنشطة التعليمية المرتبطة به من نحو وصرف وبلاغة وإيقاع وعروض ودورها في تشكيله وبناء معناه، وبالتالي قراءته وتأويله.

وقد كانت النصوص الأدبية المختارة شعرية في أغلبها، فإن كان مقبولا و ممكنا بالنسبة للنص الأدبي، فكيف جاز ذلك بالنسبة للنصوص التواصلية التي ليست جميعها نصوص أدبية وإنما خليط من النصوص النقدية **العالمية** ذات بنية دلالية مباشرة، العارية عن توّسل الصور البيانية المفضية إلى تعدد المعاني النصية القائمة على تحليل بنية النص التركيبية والدلالية من حيث هو نص أدبي خصوصا ومع ذلك ارتبطت بها تعليمية أنشطة النحو والصرف والبلاغة وعليه فليس أمام المنهاج في هذه الحالة إلا تعليم تلك الأنشطة منفصلة عن النص وهذا أمر يمس بالمقاربة النصية ومبادئ المقاربة بالكفاءات (خاصية الإدماج) ويسقط في فخ التدريس بالطريقة التقليدية السابقة التي كان من أجلها الإصلاح والتجديد، ما يعني أن المنهاج لمّا اختار مضمونا أدبيا شعريا ذا بعد تاريخي وقرنه بمدونة نثرية أدبية و نقدية متجاوزة للبعد التاريخي اتخذهما مجالا للممارسة التعليمية التي استوعبت مختلف الأنشطة التعليمية قد أحدث ارتباكاً في المنوال المنهجي الذي يؤسس عليه لتعليمية الأدب وذلك لا يرجع إلى الاختلاف الحاصل بين نمط الشعر والنثر ولا إلى الاختلاف بين نمط قديم ونمط جديد فحسب ولكن كذلك بالنظر إلى طبيعة كل نوع من المدونتين الأولى أدبية والثانية فكرية، خصوصا وأن المنهاج لم يشر إلى المبرر الذي أوجد هذا الاختيار بالإضافة إلى اعتماد المنهاج لآليات الدراسة والتطبيق نفسها من خلال محتويات تعليمية نحوية وصرفية وبلاغية ونقدية مطبّقة على المدونتين معا رغم نقاط الاختلاف والتباين الجوهرية بينهما، فضلا عن صعوبة بناء الجهاز النقدي والتحليلي للأثر الأدبي المميز في جنسه وتاريخه (شعر قديم) في المدونة الأولى ونثري نقدي فكري في المدونة الثانية، بل استحالة تأسيس معرفة أدبية تذوقية وجمالية للأدب العربي بحسب تطوّره التاريخي.

ولعل المنهاج قد أقدم على هذا التأسيس محاولا الاستجابة لمطالب المقاربة النصية مع الحفاظ على عادة الانطلاق من تدريس الشعر الجاهلي وابتدع ما أسماه بالنصوص التواصلية النثرية التي رأى فيها الاستجابة لمقتضيات المقاربة النصية من تعليم أنواع النصوص وإثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تتناولها النصوص الأدبية وذلك

استندراكا لكثير من المظاهر اللغوية والنصية الأدبية التي لا يمكن للنص الشعري من حيث هو بناء فني استثنائي أن يظهرها بخلاف النص الأدبي النثري الذي هو بناء فني كذلك ولكنه غير مقيد بقيود الإيقاع والعروض وعادة الشعراء في القول آنذاك، فضلا عما يمكن أن يوفره النص النثري من فرص الاستجابة إلى مطلب الممارسة الفعلية التي نادى بها المنهاج من خلال تبنيه للمقاربة بالكفاءات، وهذا هو الحل الذي تصوره المنهاج للخروج من المأزق. وعليه فإن المنهاج لم ينتبه إلى ما وقع فيه من خلل واضطراب مسا بشكل أساسي تصوراته لمنهجية التعليم ومبادئها من جهة وتصوراته كذلك حول المادة التعليمية نفسها الأدب العربي فضلا عما لحق من قصور في حق مبادئ المقاربة النصية ومقتضياتها على مستوى اختياراته لنشاط النصوص والأدب.

2- المطالعة الموجهة⁽¹⁰⁹⁾:

يوضح المنهاج أهمية المطالعة ويلخصها في كونها " مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة " ⁽¹¹⁰⁾ ويؤكد على ضرورة تقديم هذا النشاط بطريقة هادفة قائمة على عمليات الفهم والتلخيص والتقييم وذلك من خلال توجيه المعلم المستمر وتحفيز التلاميذ المطالعين بإضافة علامات، وهذا لتحقيق أهداف تركز في مجملها على تنمية قدرات التلاميذ على الفهم العميق والنقدي والاعتماد على النفس عند تحليل النص وسبر أغواه.

كما يضع المنهاج على عاتق المعلم أن يختار الطريقة المناسبة لتنشيط الدرس، على حسب الأجواء التي يتفاعل معها ، كما أن المعلم هو المسؤول على اختيار نصوص المطالعة " إن مقرر المطالعة موزع بين مطالعة ذات نصوص متعددة ومطالعة ذات موضوع واحد وللمدرس مراعاة القدرات العقلية للمتعلمين في توزيع مادة المطالعة عليهم "⁽¹¹¹⁾. ولكن هل

¹⁰⁹ - يتساءل البحث حول المبرر الذي جعل المنهاج يؤخر عرض نشاط النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي ويقدم المطالعة رغم اعتبار المنهاج هذه الأنشطة روافد للنص الأدبي والتواصلية ومتراصة بهما فكان الأولى أن يبتدأ بها، لتكون النظرة واضحة وشاملة ومنهجية أم أن المنهاج لا يرى أنها أنشطة متصلة بالنص، بل منفصلة عنه مستقلة، لذلك لم يُعَرَّ أهمية لترتيب فهي كلها أنشطة قائمة بذاتها لا رابط بينها بالنسبة إليه.

¹¹⁰ - " المنهاج"، ص ص: 24-25.

¹¹¹ - " المنهاج"، ص: 25.

تحديد قدرات التلاميذ تعتبر من مهام المعلم ؟ أليس من المفترض تواجد دراسة تحدّد قدرات المتعلمين حسب كل مستوى عند انتقاء المحتوى؟ ألا يفترض تواجد دراسة للمتطلبات التعليمية واحتياجاتهم وما يوافق ميولاتهم قبل انتقاء واختيار المحتوى ؟

وإذا ما تساءل البحث حول محتوى نشاط المطالعة، نجد أن المنهاج لم يحدّد مقررًا ولا محاورًا، وجعل المجال مفتوحًا لأي مواضيع تحقق الهدف الختامي، والأمر نفسه بالنسبة لمواضيع التعبير الشفاهي " ينظر إلى اختيار مواضيع المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي من منطلق تحقيق الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة وكذا الكفاءات المحددة ،وعلى العموم ينبغي أن تعالج هذه المواضيع وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلمين سواء أتمحورت هذه المواضيع حول قضايا اجتماعية، فكرية، أخلاقية أو تاريخية " (112).

نلاحظ أن المنهاج قد ترك المجال واسعًا أمام الكتاب المدرسي وبعده المعلم ليحدّد نصوص المطالعة وينتقيها، وهذا يوحي بعدم الاهتمام بنشاط المطالعة وعدم وعي بأهميته خاصة عند استعماله لمفردات غير دقيقة توحى بالاعتباطية والعمومية مثل: وعلى العموم مهما يكن، ينبغي، سواءً، مواضيع حول قضايا اجتماعية، فكرية، أخلاقية أو تاريخية.

يمكن أن ينظر إلى نشاط المطالعة كنشاط إدماجي فهو فرصة لدمج كل المكتسبات القبلية للأنشطة التعليمية وممارستها، وهذا ما تدعو له المقاربة النصية، إذ ينبغي تناول الأنشطة التعليمية كوحدة واحدة وأن لا يفصل بينها، وأن يتخذ النص محورًا تدور حوله الأنشطة المختلفة، وهذا ما يؤكد أن اللغة وحدة واحدة وكل متكامل وتعليمها يكون على هذا الأساس وهذا ما يسمح به نشاط المطالعة.

فهو يسمح بالتمرس على القراءة، وفهم النص وبناء معنى خاص بالتلميذ والتفاعل معه، ولكن هذا لن يحصل إلا بتفاعل ثلاثة جوانب هي:

القارئ وما يملكه من معارف ضرورية لفهم النصّ المعد للقراءة وهذا ما اكتسبه التلميذ أثناء الوحدة التعليمية (معارف سابقة من دروسه خاصة إذا كان النص المطالع في نفس موضع المحور) **النص** في حدّ ذاته (ملاءمته للمتعلّم)، **السياق** النفسي والاجتماعي والمادي ودرجة مساهمته في فهم النص.

كما يسمح نص المطالعة بإدراك الجمال وصور التأثير وتنمية الذوق الرفيع والحس الدقيق بالنصوص الأدبية، والتلميذ عند تحليل هذه النصوص ومناقشتها يتمرّس هذه الفنون بعفوية في مواقف الاستعمال المجازية والحقيقية.

إن نشاط المطالعة يسمح بممارسة المهارات التي تلقاها في دروسه كالنحو والصرف والمعجم والبلاغة ويكتسبها، إذ أن النصّ يوفر إمكانية التوّغل في مناحي اللغة كلها ما يسمح للتلميذ بإدراك طريقة التوظيف والكتابة والتعبير عن الأفكار، إن النصّ يسمح للتلميذ بإدراك الفروق بين العلوم التي تلقاها تقنيا بالنشاطات التعليمية وبين اللغة في الاستعمال أي طريقة اشتغال اللغة الحية الحقيقية وكيفية انتظامها لبناء هذا النصّ ونسجه وهذا ما سيسمح للتلميذ بتحصيل ملكة لغوية غير مجزأة العناصر.

إن المطالعة نشاط يمارس فيه التلميذ اللغة الفصحى من خلال المناقشات التي تتّوّد من دراسة النص المطالع مما يثير دوافع التلاميذ وحاجتهم للكلام، فتوظّف اللغة بكل أنشطتها وتمارس، ويمكن أن يعتبر هذا كممارسة للتعبير الشفاهي.

هذا بالإضافة إلى أن المطالعة تسمح بفتح أفق معارف المتعلمين وتنقيفهم وتوسيع مداركهم تدعيا لنجاحهم العلمي، وتنمية لقدراتهم على قراءة النصوص وفهمها وسبر أغوارها وهذا ما سيسمح لنا بالانتقال من متعلّم يحسن القراءة إلى متعلّم يحسن التفكير.

وبالاجمال إن نشاط المطالعة نقطة التقاء جميع الأنشطة اللغوية، لذلك يستحق الكثير من الاهتمام من قبل المنهاج وكل المحيط التربوي، ما يؤكد ضرورة منحه المزيد من الوقت وتوسيع حجمه الساعي خاصة وأنه نشاط قائم على القراءة الجهرية لنصوص طويلة، وعلى

الحوار والمناقشة، ما يسمح للمعلم بإثراء النقاش وتصويب الأخطاء، ومنح الفرصة لكل التلاميذ بأريحية ودون التفكير بضيق الوقت وضرورة مراعاته.

3- التعبير الشفاهي:

حسب المنهاج، يستمد التعبير الشفاهي أهميته لكونه رافداً للتعبير الكتابي، الأمر الذي يستوجب الاستعداد له بكل ما يستحق من العناية والرعاية (113) هذا يدفع إلى التساؤل: أليس التعبير الشفهي مهما لذاته ؟ أليس هو أساس التواصل ؟ أليست اللغة الشفاهية هي الأصل قبل اللغة المكتوبة ؟

أو ليس الهدف من التعليم هو تمكين التلميذ على التواصل في مختلف المقامات والوضعيات التواصلية لتأتي بعدها الكتابة كمرحلة ثانية ؟

يرجع المنهاج ضعف التلاميذ في التعبير بنوعيه لاهتمامهم بالملاهي الترفيهية (تلفزة، أشرطة، فيديوهات...)، وإهمال المطالعة وكأنه لا توجد أسباب رئيسية أساسية كضعف التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، وفقر معجمهم اللغوي، وعدم قدرتهم على التواصل بلغة سليمة عربية فصيحة لعدم اكتسابهم المهارات اللازمة، لكون التعليم قائم على تعليم القواعد وليس على تعليم اللغة الذي يبني ملكتهم التواصلية و يمنحهم المهارات التواصلية اللازمة وتفضيل المكتوب على الشفاهي، و أن هذا الوضع يعتبر من الأسباب التي دفعت للإصلاح الحالي؟ أو ليس هذا ما أثبتته نتائج الدراسات لواقع التعليم التقليدي الذي دفع إلى الإصلاح وتبني المقاربة التواصلية والنصية؟ ألم تبين الأبحاث والدراسات الميدانية، أن التلميذ لا يملك مهارة التواصل ولم يبين ملكته التواصلية لأنه لا يتواصل باللغة العربية الفصيحة، ولا يمارسها وهذا ما يوجب توفير المجال في المدارس سواء، من خلال المناقشات، الحوارات، المحاضرات بل في كل الممارسات التعليمية اليومية.

إن المطالعة عنصر مهم، ولكنه غير رئيسي، مساعد على تدريب التلاميذ على التعبير الشفاهي عند مناقشة النص والتعبير عن رأيه وليس لمجرد القراءة الحرة، وهذا راجع

للنظرة التقليدية التي يكرسها المنهاج من أن حشو رأس التلميذ بالمعارف و الإكثار من قراءة بالنصوص، يمكنه من القدرة على التعبير بنوعيه، وهذا يعني قصور الوعي بخصوصية نظام التواصل الذي يقتضي إكساب المهارة وكذلك عدم التفريق بين خصائص الشفاهي والكتابي.

يوصل المنهاج في التأكيد على ارتباط التعبير الشفاهي بالمطالعة إذ يحدّد أن مواضيع التعبير الشفاهي تستمد من حصص المطالعة مثلا: تلخيص قصة أو تغيير نهايتها تحديد الشخصيات وتحليلها، نقد موقف الكاتب وإبداء رأي التلميذ...

وبالتالي أصبح درس التعبير الشفاهي حصة للمطالعة: قراءة الموضوع، دراسته وتحليله ثم مناقشته، أليس هذا ما نقوم به في حصة المطالعة ؟ هل نقوم باختزال نشاط بغاية الأهمية والذي يعتبر سببا رئيسيا من أسباب الإصلاح والتجديد، بل هو النشاط الذي يسمح بتحقيق الكفاءة الختامية وهي الكفاءة التواصلية ليختزل ويدمج في حصة المطالعة ولعل هذا ما يفسّر قرار المنهاج بجعل حصص التعبير والمطالعة بالتداول، لأنه في الواقع أدغم حصة التعبير في حصة المطالعة وأضافه إليها، وألغيت حصة التعبير الشفاهي ولم يبق سوى الاسم.

إن درس المطالعة فرصة للتعبير الشفاهي وإضافة ثمينة لوقت ممارسة اللغة والتواصل بها، ولكن هذا لا يعتبر مسوّغا لإلغاء حصة التعبير أو الإنقاص من حجمه الزمني وجعله حصة بالتداول ، بل هو نشاط يتطلب ممارسة على أرض الواقع فلا يقتصر على حصة واحدة فقط ،وعلى مادة اللغة العربية فحسب بل يُفترض أن يتعداها ويمارس في كل الحصص وفي كل المواد ، وهذا من أجل تكوين التلميذ وإقداره على التواصل باللغة في جميع المجالات الحياتية و في مختلف الوضعيات.

يُفترض أن ننظر إلى نشاط التعبير على أنه نشاط له أهميته وأهدافه يستدعي التركيز عليه والعناية به ونسخر كل طاقاتنا لبلوغ الكفاءة التواصلية المستهدفة .بالإضافة

إلى أنّه لم تحدّد محتوياته ولا موضوعاته، وإنما جعلت تبعا لنشاط المطالعة، والتي لم تحدّد هي أصلا.

إن إهمال نشاطين مهمين كالتعبير الشفاهي والمطالعة باعتبارهما نشاطان تطبيقيان يسمحان بممارسة المكتسبات التي تلقاها التلميذ من خلال الأنشطة اللغوية وترسيخها، الأمر الذي سيسمح باكتساب الكفاءات المستهدفة وتحقيقها، يدفعنا إلى التساؤل حول مدى تجاوز المنهاج للممارسة التقليدية ؟ وما مدى تصوّره لمتطلبات التجديد والإصلاح ومقتضياته ؟ وما مدى قدرته على الإيفاء بها ؟

يمكن أن نتجاوز مشاكل التعبير الشفاهي لدى المتعلمين من خلال تجديد تصوّر التعليمي والانتقال من تعليم مهارة التّعبير إلى ترسيخ الكفاءة التواصلية أي الانتقال من التّعبير الشفاهي إلى التواصل الشفاهي.

إن الكفاءة التواصلية هي قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء التواصل، حسب مقام وأدوار محددة ، أي القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى، من خلال الجمع بين معرفة القواعد اللغوية والقواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين المتكلمين، هذا يعني أنها كفاءة فهم وإنتاج خطاب لغوي في وضعيات تواصلية مختلفة.

من الواضح أن المقاربة التواصلية مناسبة لاختيارات المنهاج ومتطلبات المقاربتين اللتين تبناهما سواء النصية أو الكفاءات إذ يتم بناء قدرة المتعلم على التواصل ومهاراته ومواقفه بدفعه إلى التّعبير في سياق وضعيات مركبة في حدود مستواه التّعليمي موظفا موارده المختلفة (معارف، مهارات، قيم...) تناسب ضرورات السياق وحاجات التواصل والمبادلات اللغوية الدالة على الواقع أو القربة من واقع وحياة المتعلّم.

إن الكفاءة التواصلية شاملة للمهارات اللغوية تهدف إلى تمكين المتعلّم من فهم وإنتاج خطاب لغوي متماسك، ملائم للمقام من خلال اعتماد تخطيط يستحضر عدد من المعطيات الضرورية تساعد التلميذ على بناء مقام تواصلي أو وضعية تواصلية.

- ويمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات لتدريس التواصل الشفاهي نذكرها فيما يلي:
- تحديد الكفاءة التواصلية إما الكفاءة الأساس أو كفاءة المرحلة أي تحديد القدرة المستهدفة.
- تحديد الأهداف التعليمية وصياغة القدرة التواصلية على شكل أفعال الكلام كأن يقدم نفسه، يعتذر، يسرد وقائع، يعرض...
- صياغة وضعيات مشكلة تعليمية من محيط المعلم تضعه في سياق تواصل لغوي
- مراعاة الفروق الفردية في التعبير والتواصل.
- قبول إنتاج كل متعلم والعمل على تطويره.
- الإكثار من الأنشطة المندمجة التي تكون مناسبة لإنماء كفاءة التواصل الشفاهي مثل: الأنشطة المسرحية، الخطابة، الألعاب اللغوية، المناظرة، العروض، الإلقاء، الإذاعة.... الخ
- توظيف ما أمكن من تقنيات التنشيط والتواصل مثل: الحوار، النقاش، المشاريع، لعب الأدوار.
- توظيف الممكن من الوسائل السمعية والبصرية ، وملائمة الوسائل لمستوى المتعلم.
- التنويع في صيغ العمل كأن يكون تعبير فردي، أو تواصل ثنائي، عمل مجموعات أي تنويع الوضعيات والسياقات حسب مقام التواصل.
- عدم إغفال أنشطة التقويم والدعم والمعالجة لأهميتها في بناء القدرات التواصلية، التركيز على التقويم التكويني وخلق وضعيات تقويمية إدماجية، مع جرد التعثرات والصعوبات والبحث في الأسباب لتقديم حلول علاجية حسب الأهمية والتردد مع مراعاة خصوصيات الشفاهي في التقويم.
- تحديد عدد من القدرات الذهنية والنفسية التي تساهم في بناء كفاءة التواصل، مثل: القدرة على استخدام عبارات الاحترام والقدرة على العرض المنطقي للأفكار والقدرة على

الدفاع عن الرأي، القدرة على الإنتاج اللغوي من جملة متكوّنة من كلمتين إلى عدد من الجمل لإنتاج نصوص وخطابات.

- تنظيم أنشطة للتواصل: كتنظيم مواقف تواصلية للتدريس على فهم المطلوب، وتنظيم الأفكار والصيغ اللغوية المناسبة للمقام وتوظيف الإشارات، بغاية الإقناع والتأثير مثلا.

- تنظيم أنشطة تطبيقية لها معنى عند المتعلم تستهدف تقوية مهارات بعينها وأفعال كلامية مخصصة.

- الإكثار من التوجيهات حول آداب وأخلاقيات التواصل كالإصغاء النظر إلى المتكلم، احترام المشاعر... الخ

- الاعتماد على وظائف دورة التخابط التي يستند إليها الخطاب اللساني واستثمارها في العملية التعليمية بتنويع الأنشطة، فمثلا مواقف التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والانفعالات يكون بالتركيز على الوظيفة التعبيرية التي تساهم في بناء الأهداف الوجدانية والمواقف وتوازن البناء النفسي للمتعلم.

ويمكن الاعتماد على الوظيفة التأثيرية من خلال توجيه النشاط الشفاهي نحو المرسل إليه بغاية التأثير، موظفًا أساليب وأفعال كلامية خاصة بالموقف كأساليب الإنشاء من أمر، ونهي وطلب...توظف للإقناع اللغوي والمنطقي والاهتمام والتأثير بمتلقي الرسالة

أما الوظيفة الشعرية فتكون من خلال توجيه المتعلم إلى لغة الرسالة نفسها فيتدرب منذ سنوات تعلمه الأولى على تذوق اللغة وإنماء الحس الفني واستخدام الصور والمجازات في التواصل.

أما الوظيفة المرجعية للغة فهي أساسية في بناء خطاب شفاهي إبلاغي، إذ تفرض بعض السياقات التواصلية إبلاغ المتلقي بمعطيات العالم الخارجي، باستعمال جمل خبرية تحليل على المرجع الواقعي للغة وتعزز هذه الوظيفة في السياقات الوصفية وكل موقف يطلب فيه التبليغ والإخبار عن شيء ونقل وقائع وحقائق.

إن اللغة وسيلة للتواصل والوسيلة إذا لم توظف أصبحت قاصرة، يقول الجاحظ: " واللسان إذا أكثر تحريكه رقّ و لان، وإذا أقلتّ ثقلية وأطلت إمساكه حبس وغلظ " (114)

-4- التعبير الكتابي:

يرى المنهاج أن التعبير الكتابي هو: " ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته القبلية، من وجهة نظر المقاربة بالكفاءة " (115).

ويتساءل عن التغيير الذي طرأ على التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات ويجيب بأن: " الفرق يظهر في صوغ الموضوع " (116) إذ يُصاغ حاليا بدلالة استغلال المكتسبات القبلية للتلميذ عكس المقاربة التلقينية التي كانت تصوغه بدلالة التعبير عن المطلوب والإيفاء به بالإضافة إلى الوضعية المشكلة وموقف الإدماج ويضرب لذلك مثالا للتوضيح.

أي أن الفرق في صياغة السؤال المسمى حاليا بـ **السند** وهو عبارة عن تصوّر، وتخيّل لوضعية ثم يكتب حولها موظفا ما تعلّمه في الوحدة. هذا يعني أن الفرق لا يعدو عن صياغة مغايرة لسؤال وتوظيف ما اكتسب رغم أن التوظيف كان متواجدا في الممارسة التلقينية، الأمر الذي يدفعنا للتساؤل حول هذا التغيير هل هو فعلي وحقيقي ؟ وما مدى عمق هذا التغيير ؟

الفرق يكمن في طريقة نظرتنا للتعبير في ظل تبني المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات وما يتطلبه من تغيير في التصوّر فبعدما كان التعبير مجرد تدريب للتلميذ على منهجية الكتابة بلغة سليمة وأفكار منطقية منظمة ومرتبطة أصبح ينظر إلى التعبير الكتابي على أنه نشاط إدماجي، توظف وتدمج فيه كل المكتسبات القبلية من جميع الأنشطة بهدف إنتاج نص لغوي سليم البنية أي متسق ومنسجم.

114- صابري بوبكر الصديق، نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية، توظيف اللغة وآلية اكتسابها، محرك البحث " لقيتك ".

115- " المنهاج"، ص: 26.

116- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فالهدف إذن هو إقدار التلميذ على إنتاج نصوص لغوية سليمة في مختلف الأنماط النصية وفي مختلف الوضعيات .

تقوم المقاربة النصية على فلسفة تعليم اللغة وتعلّمها من منظور جديد، حيث يكون النص هو المنطلق الأول لجميع التعلّيمات، إذ يقتضي إنجاز النشاطات التعليمية النص نفسه وبذلك ينتقل التلميذ من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج، ومن أجل تمكن التلاميذ من تناول النصوص المختلفة، يشير جون ميشال آدم إلى أنه لابد للمتكلمين (التلاميذ) من التمتع بالملكة النصية هذه الملكة تؤهلهم وتكسبهم قدرة على إدراك الأحداث الكلامية النصية، وإنتاجها وهذا من شأنه أن يبرّر ضرورة توسيع نطاق الملكة اللغوية لتشتمل على القدرات التبليغية التي تجعل منا متكلمين فعليين وتنقسم الملكة النصية إلى:

- الملكة النصية العامة: تمكن الفرد من إدراك النصوص متّسقة ومترابطة وإنتاجها أيضا.

- الملكة النصية الخاصة: تمكّنه من إدراك مقاطع نصية معينة ومحددة سردية أو وصفية أو حجاجية أو إنتاج مقاطع نصية أخرى على منوالها.

وعليه تُعدّ المقاربة النصية أرضية خصبة لتفعيل مهارة الكتابة وإتقانها، فالمتعلّم يكتسب ملكة نصية من خلال تعرفه على عدد من النصوص المكتوبة ولتكن مثلا النصوص النموذجية المقترحة على المتعلم في نشاط القراءة، فهي تزوّده بأنماط لغوية يقوم بمحاكاتها أولا ثم الإنتاج على منوالها تدريجيا، وهذا من شأنه أن يولد ملكة نصية يتفاعل من خلالها مع النص أولا ثم الكتابة ثانيا.

يقتضي التعليم على أساس المقاربة النصية وكذلك المقاربة بالكفاءات إشراك التلميذ في عملية الاكتساب اللغوي من خلال العمل على تكوين كفاءاته اللغوية وجعله قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها، بدلا من الاكتفاء بالاستقبال إذ بقدر ما يتفاعل المتعلم مع النشاط في الموقف التعليمي، تكون النتائج التعليمية مؤثّرة وفعالة، وبذلك يتحوّل من متلق سلبي إلى متعلم فاعل أي ينتقل من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج.

إذ يعمل المتعلم على تجنيد معارفه وخبراته مستنداً إلى البنيات المعرفية التي يمتلكها وتحكم فيها وصار بإمكانه تحويلها عند الضرورة والحاجة وفق ميولاته وتوقعاته ومعارفه وأهدافه، فتنمو لديه القدرات الإبداعية والفكرية، التي يستعملها في اتخاذ القرارات وبناء معارف لم تتوفر لديه من قبل.

إن القدرة على الكتابة بكفاءة حسب المقاربة النصية لا تقتصر على مراعاة سلامة اللغة واحترام قواعدها النحوية بل تتعدى إلى إنتاج نص ذو بنية لغوية، فما نعنيه بالنص لا يتعلق بكونه متتالية من الجمل المتجاورة الواحدة إلى جانب الأخرى دون صلة بينهما، وإنما هو المنتج المنسّق والمنسجم، ذو صلة ببناء مزدوج، يتحدد الأول بالبناء اللساني بينما يتحدد الثاني بالفعل الخطابي أي الجانب التداولي.

يتعلق الانسجام بالجانب الباطني للنص، أي لا يظهر على سطحه، بل يتطلب من الإجراءات ما ينشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، ويتدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم، فتؤكد أهمية الانسجام في تنشيط ذاكرة المتعلم وتحسين قدرته على نسج ملفوظات، غير مفككة، والوعي بالرسائل الغامضة ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره، كما يفيد الانسجام المتعلم في التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه والتعرف على العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده، ما يسمح للمتعلم بإنتاج نص متسق ومنسجم وعليه باتت مسؤولية المعلمين في تعليم النصوص العمل على رصد مظاهر الاتساق والانسجام فيها (النصوص) وتدريب المتعلمين على ذلك ابتداء ثم العمل على اكتشاف أنماط النصوص المختلفة والتمييز بينها، وذلك لإقدار المتعلم على الكتابة في الأنماط المختلفة وما يناسب الموقف أو الوضعية التعليمية.

كما لا يخفى أن التعبير الكتابي عبارة عن محصلة لكل ما اكتسبه التلميذ من معارف وفرصة للتقييم المستمر لهذه المكتسبات، والتي في ضوئها يتمكن المعلم من تقييم العملية

التعليمية ككل، إنه المنبه والمؤشر بل والدليل على المستوى التحصيلي للتلاميذ إنه الملموس المادي الذي نستطيع القياس عليه والتقييم على أساسه.

لا يزال المنهاج يتحدث عن المطالعة وأهميتها في اكتساب الطلاقة اللغوية وبناء الفقرات وترتيبها وعمقها وهذا ما يؤكد أن المنهاج لم يخرج عن التفكير التقليدي والمقاربة التقليدية كما يسميها.

يعود المنهاج ويثقل كاهل المعلم ثانية ويحمله مسؤولية إقبال التلاميذ على الكتابة واستثارة الدوافع إليها، وجعله المسؤول عن اختيار المواضيع الملائمة لانشغالات وخبرات المتعلمين، ودفعهم إلى التردد على المكتبات والمطالعة لإغناء خبراتهم.

يذكر المنهاج أن للتعبير الكتابي ثلاثة أشكال وقد حدد محتوياتها كالآتي:

أ- التعبير التدريبي:

- تلخيص نصوص متنوعة.
- شرح نصوص متنوعة.
- إتمام قصة قصيرة.

ب- التعبير الفكري:

- الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال.
- أثر العمل في حياة الأمة والفرد.
- الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع.
- الدقة في المحافظة على المواعيد.
- رسالة المعلم وأثرها في رقي الأمم وازدهارها.
- مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورفيها.
- أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم.

ج- التعبير الأدبي:

- زهير بن أبي سلمى شاعر السلم والسلام.

- الخطابة في عصرها الذهبي (الأسباب والخصائص).

- مظاهرها لتجديد في شعر شعراء المدينة.

- خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي.

5- نشاط القواعد النحوية والصرفية:

أوضح المنهاج أن الغرض من تعليم قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو: عصمة السنة التلاميذ وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم (117). ويرى أن النحو وسيلة يكتفي فيها بالقدر الذي يحقق هذا الغرض " فهي تدرّس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية ولذلك ينبغي ألا يدرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض (118).

لكن هل من الصواب الاستمرار بعد مرحلتَي التعليم الابتدائي والمتوسط في تدريس النحو باعتباره وسيلة فقط ؟ أولا يفترض أن يتم تدريس النحو في المرحلة الثانوية للغرضين جميعا: الغرض العملي المدعم للملكة اللغوية، والغرض النظري المعرف للمتعلم بأبواب النحو العربي وبعض أبعاده النظرية التي تفتح أمامه باب التخصص أو على الأقل الإطلاع إذا ما توفرت له فرصة الدراسات العليا الجامعية، حتى لولم يلتحق بالدراسات اللغوية العربية؟

أما عن الكيفية التي سيتم بها عرض نشاط النحو والصرف فقد حددها المنهاج بقوله: " يدرس من خلال النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص " (119).

وبضيف قائلا: " يتناول نشاط قواعد النحو والصرف كغيره من النشاطات الرافدة في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى " (120) أي ربط نشاط القواعد بالنص

117- المرجع السابق، ص: 26.

118- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

119- المرجع نفسه، ص: 27.

120- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الذي يحتضنه، وهذا استدعي تأسيس اختيار النصوص على مقياس توفرها على تلك المعطيات النحوية والصرفية المقرر تدريسها وهذا يوجب إجراء تخطيط مسبق لانتقاء هذه النصوص، ولكن هل سيوفق المنهاج في اختيارها، خاصة وأن النصوص الأدبية كانت في معظمها شعرية ؟ ولا تخفى مشقة المهمة التي تواجه مؤلف المحتوى في تحقيق ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهاج لم يذكر طبيعة المحتوى النحوي الذي يتوجب تدريسه في ظل هذه المقاربة الجديدة " المقاربة النصية " هل سيظل محتوى جمليا أم سيتغير إلى " نحو النص " خاصة وأن الأمر يتعلق بفهم النص وبناء المعنى وهذا يستعصي على نحو الجملة من جهة وتشرذم قواعد اللغة تحت أصناف شتى لنحو و الصرف والبلاغة والعروض من جهة أخرى.

حدد المنهاج لطلبة الجذع المشترك آداب مقررا للقواعد النحوية والصرفية جاءت على

النحو التالي:

أ- قواعد النحو:

1- في المرفوعات:

- المبتدأ والخبر وأنواعهما.

- كان وأخواتها.

- كاد وأخواتها.

- الأحرف المشبهة بالفعل.

- " لا " النافية للجنس.

2- في الفعل:

- رفع الفعل المضارع ونصبه.

- جزم الفعل المضارع.

3- في المنصوبات:

- المفعول به.

- المفعول المطلق.

- المفعول لأجله.

- الحال.

- التمييز.

- المنادى.

(4)- في التوابع:

- النعت.

- البدل.

- التوكيد.

(ب)- قواعد الصرف:

- الفعل ودلالاته الزمنية.

- الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.

- اسم الفاعل وصيغ المبالغة.

- اسم المفعول.

- الصفة المشبهة.

- اسما الزمان والمكان واسم الآلة.

- الممنوع من الصرف.

- العدد الأصلي والعدد الترتيبي (121).

يلاحظ على هذا المقرر أنه يتكون من القسمين المشهورين في المؤلفات النحوية والتعليمية المتوارثة: النحو الصرف. ورغم اعتبار المنهاج للنحو كرافد أساسي لدراسة النص الأدبي وركّز على شرح بعض أدبيات المقاربة النصية التي تتأسس على أن النحو بمعناه العام مكون أساسي للنص وأحد الأسس التي يقوم عليها انسجامه وبنية معناه وتطور

موضوعه، إلا أننا نجد مكونات محتوى هذا النشاط قائم على نمط جملي تحكمه نظرية العامل وفقرته التجربة التعليمية النحوية العربية منذ قرون عدة، الأمر الذي يستدعي التساؤل حول ما إذا كان خيار تبني المقاربة النصية لا يستدعي بدوره خيار تبني تأليف نحوي تعليمي آخر مناسب لها و هو " نحو النص "؟.

إن مسار تعليم النحو العربي واللغة العربية تعترضه عقبة كؤود وهي عدم توفر تأليف نحوي نصي يمتاح منه لبرامجه التعليمية، ولهذا لا يجد مؤلف الطريقة التعليمية اللغوية هذه المحتويات في متناوله ويكون في هذه الحال أمام مهمتين:

إعداد الطريقة وتحضير المحتوى النحوي المناسب أو لنقل إعادة التأليف النحوي للعربية من خلال إعادة وصف نظامها على منطق نصي هي مهمة منوطة بالمختصين في النحو و في علم اللسان غير موقوفة على المختصين في تعليم اللغات ومعدّي الطرائق التعليمية اللغوية (122).

إن هذه الاختيارات التعليمية المتبناة تؤدي إلى إجراء تعليمي تلفيقي نشاز يتمثل في اختيار محتوى نحوي جملي لا علاقة له أصلا بالمقاربة النصية المتبناة (123) وهذا ما يوحي بأن المنهاج لا يملك مفهوم للمقاربة النصية وإنما ينظر إليها على أنها مجرد الانطلاق من المثال اللغوي الأدبي سواء أكان النص أدبيا أم تواصليا (كما سماه المنهاج) أو حتى مثالا أدبيا ما لتقديم المعلومة النحوية والصرفية أو غيرهما من الأنشطة وبالتالي فإن المنهاج قد وقع في انزلاق خطير، لما أبقى على محتوى نحوي جملي رام من خلاله تحقيق هدف نصي لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفير محتوى نصي نحوي.

122- الطاهر لوصيف، " تعليمية الأدب والنصوص"، ص: 148.

123- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

-6- البلاغة:

ربط المنهاج بين البلاغة والأدب في قوله: " من غير المعقول أن ننظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي، وهذا المبرر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعا لدرس النصوص الأدبية " (124).

حدّد المنهاج ستة أهداف لتدريس البلاغة وهي تصب جميعها على الجانب الفني والأسلوبي للنص الأدبي والوقع النفسي والوجداني على المتلقي، ولكنه لم يتناول إدراك قواعد الجمال ومقاييسه من حيث هي قواعد ومواصفات نقدية وليست اجتهادات نقدية.

كما أنه لم يذكر طبيعة العلاقة بين البلاغة والقواعد في محاولة فهم النص وبناء المعنى، مما يوحي بانزواء كل نشاط في سياق خاص به عند مباشرة تعليم المحتوى المقرر وألا تخرج العملية التعليمية عن الممارسة السابقة ويدرس كل نشاط مفصول عن الآخر رغم أنه ينكر هذه الممارسة يقول: " والطريقة الحالية تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري، وزيادة على ما في هذا الفصل من أخطاء تربوية فإنه يشعر " المتعلم " بأن درس البلاغة شيء متكلف ... " (125).

يمكن للمادة البلاغية أن تكون بعيدة عن العرض النظري الذي يتمسك بالتحديدات والتعاريف النظرية المهددة للطاقة وللوقت، كما ذكر المنهاج رغم أنه يمكن القول باقتراح محتوى نظري يفتح باب التخصص المبكر على متعلمي هذه المرحلة، وهو أمر قد يكون ضروريا ولا بأس أن يقرن ببعد تطبيقي عملي يتوسل من خلاله تحليل الآثار الأدبية ونقدها. ضبط المنهاج برنامجا لمحتوى نشاط البلاغة من خلال علومها الثلاثة المتعارف عليها لطلبة الجذع المشترك الأدبي، وهي كالتالي:

(أ) - في علم البيان:

- التشبيه (أركانه، أقسامه، أغراضه).

124 - " المنهاج "، ص: 27.

125 - المرجع نفسه، ص ص: 27-28.

- المجاز اللغوي.

- المجاز المرسل.

- المجاز العقلي.

- الاستعارة التصريحية والمكنية.

- الكناية وأقسامها.

(ب)- في علم المعاني:

- الجملة الخبرية والجملة الإنشائية.

- أضرب الجملة الخبرية.

- أنواع الجملة الإنشائية.

(ج)- في علم البديع:

- الجناس.

- الطباق.

- المقابلة (126).

أول ما يلاحظ على هذا المحتوى انفصاله عن نشاط النحو والصرف خاصة أن المنهاج لم يشر إلى العلاقة التي تربطهما خصوصا في تناولها للنص الأدبي بالدراسة والتحليل على النحو الذي تقتضيه المقاربة النصية.

وقد جاء محتوى نشاط البلاغة على النحو المتعارف عليه سابقا في عمليات التعليم ما يطرح تساؤلا حول ما إذا كانت تلك المواضيع البلاغية هي فعلا المواضيع التي يستدعيها تحليل النصوص الأدبية الشعرية المقررة أو أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد برمجة مواضيع جرت العادة منذ القديم على تدريسها ؟ وما العمل مع الظواهر البلاغية التي ربما اقتضاها تحليل النص وتطلبها فهم معناه واكتشاف بنيته ولم تتم برمجتها ؟ من الضروري أن تكون المادة البلاغية متعلقة بمكونات النص الأدبي المقرر جنسا ونوعا، تخدم متطلبات

تحليل النص وتقف على خصائص اتساقه وانسجامه على وجه التحديد مبرزة لمميزاته الأدبية أو الشعرية على الخصوص موضحة لجماليات التعبير الأدبي والتصور الفني فيه.

أما هذا المحتوى فإنه ينتمي إلى التأليف البلاغي المأثور، شأنه في ذلك المحتوى النحوي والصرفي كلها مؤسسة على منطق تحليلي للجملة ومكوناتها في حين يقتضي التحول الذي حصل في مسار تطور الدراسات اللغوية واللسانية الحديثة الانتقال إلى منطق تحليل النص ومكوناته و هو الأمر الذي يقتضي توفير معطيات بلاغية نصية جديدة تكون هي المنطلق في عملية التعليم التي تم تبنيها حاليا.

إن مضمون البلاغة العربية وكذلك مضمون النحو الصرف العربيين يحتويان عددا معتبرا من الظواهر والمعطيات التي تتصف بالبعد النصي رغم قيامها على مبدأ التحليل الجملي وهي لا شك ظواهر غير كافية لتشكيل قاعدة المعطيات المرجوة ومع ذلك لم يلتفت إليها المنهاج ولم يبرمجها ومن ذلك على سبيل المثال ظواهر: الضمائر وعلاقتها الإيحالية الفصل والوصل وأدوات ذلك وعلاقاتها، العطف وأدواته الرابطة بين مكونات النص، ظواهر التوكيد والتكرار المعبرة عن مختلف العلاقات الدلالية بين الجمل وإن لم تظهر الروابط الشكلية اللفظية. بالإضافة إلى ظواهر أخرى منها تلك المعطيات المصنفة في علوم البلاغة ومع ذلك فإن لها بعدا نحويا تركيبيا متميزا كما توجد المعطيات النحوية التي لها بعد بلاغي، لكن جرت عادة التدريس أن يفصل بينهما وبقي الحال على ذلك، رغم تبني المقاربة النصية ومن تلك الظواهر مثلا: أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، وأنواع التركيب العطف وأدواته، وأحكامه النحوية والتركيبية، الاستفهام والتعجب والنفي والنهي والاستدراك وما في حكم ذلك من المعاني التي لها أدواتها الخاصة بها فتلك كلها موضوعات يمكن وصفها وسائل تحليل للنص الأدبي، قبل أن تدرس من حيث مبدأ تصنيفها إلى مواضيع نحوية أو بلاغية.

إن الاختيار الحاصل لموضوعات بعينها في ظل المقاربة النصية وضمن الجنس الأدبي الشعري ليدعو إلى التساؤل عن السبب الرئيسي لانتقائها وعمّا إذا كانت من

الموضوعات التي تمكّن من تحليل النصوص المقررة وتوضح المعايير والأحكام ومناط الجمال فيها مثلما طمح إليها المنهاج ؟

إن توسيع مفهوم البلاغة بعلومها الثلاثة (البيان والمعاني والبديع) من المفهوم المدرسي التقليدي القائم على وصف المفردات والألفاظ أكثر من وصف التركيب ومعطيات اللفظ، من شأنه (التوسيع) إذا أخذ به المنهاج أن يدفعه إلى مراعاة بعض مبررات الاختيار التي سيعتمدها في برمجة مضمون هذا النشاط.

إذا ما جئنا إلى محتوى علم البيان بموضوعاته الستة المقررة فإنه يبدو أن الرابط النصي الحقيقي بينها هو العلاقة الاسنادية التي تتأسس عليها التراكيب اللغوية المتضمنة لتلك الموضوعات البيانية (ماعد الكناية التي تحيل إلى الرمز)، مما يفتح المجال واسعا أمام المقرر الدراسي لاستغلال تلك المقررات البلاغية في تحليل النص الأدبي، لاسيما التحليل الجمالي التدقيقي للآثار الأدبية المقررة وفي ذلك فرصة لاجتماع النحو والتراكيب مع أبواب البلاغة وهو مقتضى من مقتضيات المقاربة النصية ومتطلباتها، شريطة أن يتجه المنهاج إلى استثمار تلك العلاقة الاسنادية ومركباتها المعبرة عن التركيب اللغوي القائم بين المكونات النصية سواء على مستوى ما يعرف بالجمال أو على مستوى المفهوم الموسع أي النص.

إن أبواب علم البيان كلها أبواب مجالها العلاقة التركيبية الاسنادية التي تتأسس عليها العبارة اللغوية سواء أكانت جملة أو نصا، ولعلم البيان اتصال واضح من خلال ذلك بعلم المعاني.

أما فيما يتعلق بعلم المعاني، فلقد أولاه علماء العربية مكانة رفيعة قرنوه بعلم النحو وأداء المعاني اللغوية تكمن أهميته القصوى في أداء المعاني المرادة مع الاحتراز من الأخطاء، يقول أحمد مصطفى المراعي: " علم المعاني هو قواعد يعرف بها كيفية مطابقة الكلام لمقتضى الحال حتى يكون وفق الغرض الذي سيق له، فيه تحترز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، فنعرف السبب الذي يدعو إلى التقديم والتأخير والحذف حيناً والإطناب

حيناً آخر والفصل والوصل إلى غير ذلك⁽¹²⁷⁾. فعلم البلاغة بعلومه الثلاثة هو بناء الكلام وحصول الإفادة وليس جمال التعبير أو تزويق اللفظ، فالكلام ينشأ بالعودة إلى الوحدة المعجمية المتوفرة في القاموس وإجرائها وفق قواعد النحو (الصرف والتركيب) للتعبير بها عما يتطلبه المقام أي الظروف المحيطة لعملية التلفظ، وحتى بعض موضوعات علم البيان كالمجاز بأنواعه فهي متعلقة بالإسناد والتركيب مما يؤكد دور البلاغة في كشف اتساق النص وانسجامه جنباً إلى جنب مع علم النحو والتركيب، فهما (الاتساق والانسجام) وسيلة للكشف عن بنية النص وتشكيله اللغوي المؤدي للأغراض بحسب أحوال الخطاب ومقتضيات المقامات فينشأ عن ذلك اختلاف المدلولات وإن اتفقت التراكيب في الوصف.

من أهم مشمولات علم المعاني: الخبر والإنشاء بجميع مكوناته مثل النداء والاستفهام والتمني والأمر والنهي كذلك الذكر والحذف وأحوال المسند والمسند إليه، وكذا التقديم والتأخير فيهما، والتعريف التنكير والتقييد بالمفاعيل وبالتوابع وبالشرط وبضمير الفصل وكذلك القصر والفصل والوصل والإيجاز والإطناب والمساواة، وتلك الموضوعات كلها تتعلق مباشرة بدراسة النص وتحليله والكشف عن استمرار بنيته ودور كل ذلك في أداء المعنى فيه وإلى فهم النص وقراءته، لأنها تشكل آلة ذلك ووسيلة.

أما علم البديع، فقد حدد المنهاج موضوعاته في الجناس والطباق والمقابلة ومحسنات البديع في عمومها إنما كانت لأداء المعاني والأغراض وتبليغ المقاصد التي وإن ظهرت في عمومها متعلقة بوصف المفردات لا التراكيب غير أنها على مستوى الدراسة النصية تتعلق أساساً بالبنية المعنوية العامة للنص القائمة على الرابط المعنوي المؤسس لمبدأ الاتساق والانسجام النصي كله وأداء الوظيفة الإخبارية من خلال تطور موضوعه ومن الطبيعي أن تلك البنية العامة تتأسس بدورها على كل من علوم البلاغة وعلم النحو.

¹²⁷ - الطاهر لوصيف، "تعليمية النصوص والأدب"، ص: 160.

7- العروض (128):

بدأ المنهاج بتعريف العروض والغاية منه وبعض الأهداف التعليمية له ليصل إلى التأكيد على الطريقة التعليمية والمنزلة التي يجب أن يحتلها نشاط العروض في الطريقة التعليمية الجديدة، وما يتوجب على المدرّس القيام به لإنجاح عملية تعليم العروض، وقد أُلْجِلَ كل ما يتعلق بموقع العروض بالنسبة لتحليل النص الأدبي ودراسته خصوصا النص الشعري، الذي غلب على محتوى المادة الأدبية المقررة، إلا أنه لم يربط بين هذا النشاط وبقية الأنشطة ومطالب المقاربة النصية.

اعتبر المنهاج نشاط العروض لصيقا بالنص الأدبي وأكد أن الاستفادة العملية الوظيفية له، لن تبلغ مداها إلا إذا تمّ تعليمه في حضان النص الأدبي، كما ذكر أن الهدف من قواعد العروض هو محاولة جعلها في المقام نفسه لقواعد النحو والصرف التي يميّز بها صحيح الكلام من سقيمه.

حدّد المنهاج طريقة تدريس العروض بقوله: " تتوجه طريقة تدريس العروض نحو تيسير الصعوبات التي تعترض المتعلم في هذا العلم بالاقتصاد على تدريس الأبحر الشائعة كثيرة التداول القريبة من مستوى المتعلمين العقلي وذلك إثباتا للجانب النفعي من هذا العلم في ذهن التلميذ وتجسيد لما تقرّه المقاربة بالكفاءات " (129)

وهذا يعني أن طريقة التدريس تتجه نحو التيسير والنّفعية تجسيدا لمطلب المقاربة بالكفاءات ولذلك فإن تواجد النص الأدبي لن يكون مبرره أكثر من ضمان هذين الغرضين ويكون الحديث عن المقاربة النصية ومقتضياتها ضربا من فضول القول بدليل خلو المنهاج من أية إشارة إلى علاقة العروض بالأنشطة الأخرى (النحو والصرف والبلاغة والنقد) ولا بالنص الأدبي تحليلا أو تكوينا ولا لفكرة الإدماج وتوسل الأنشطة لتحليله فأين استغلال المعطيات العروضية من حيث هي قواعد للنظم الشعري أو قواعد بنية اللغة الشعرية في فهم

128 - " المنهاج "، ص: 28.

129 - المرجع السابق، الصفحة نفسها.

النّص وتحليل بنيته ؟ وأين توّسل البحر والإيقاع والقافية لتحليل النّص وفهم معناه والتدليل على آليات بنائه وأوجه انسجامه واتساقه وربط كل ذلك بقواعد البلاغة والنحو والصرف ؟ رغم الانتقاد الذي وجّهه للطريقة السابقة وإقراره أن تدريس هذا العلم بفاعلية " لا يتم إلا بإتباع طريقة تربوية صحيحة تحبّبه إلى التلاميذ ويكون هذا من خلال اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم، متواصل في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرر بقدر توافره على المبتغى⁽¹³⁰⁾. وهذا يوضّح مدى الاضطراب والتناقض في المنهج الذي بنى عليه المنهاج تصوّره لهذا النشاط ولطريقة تدريسه.

برمج المنهاج مضمونا عروضيا خاصا بتلاميذ الجذع المشترك آداب تضمنّ قسمين هما: الكتابة العروضية والقافية وبعض متعلقات ذلك ممّا لا بدّ للمتعلم المبتدئ أن يعرفه ويطلّع عليه ويتدرب كذلك، وقسم ثاني تضمن عرض خمسة بحور شعرية من بحور الشعر العربي الستة عشر المعروفة وذلك على النحو التالي:

- الكتابة العروضية.

- القافية وحروفها.

- الحروف التي تصلح أن تكون رويّا.

- القافية المقيدة والمطلقة.

- عيوب القافية.

- الجوازات الشعرية.

*- البحور الشعرية:

- بحر الطويل؛

- بحر الكامل؛

- بحر البسيط؛

- بحر الوافر؛

¹³⁰ - المرجع نفسه، ص: 28.

- بحر الخفيف⁽¹³¹⁾.

يلاحظ أن القسم الأول يتجّه المبرمج إلى معرفة تقنية، تخصّ كفايات التقطيع وأقسام البيت ومكوناته، أمّا القسم الثاني فيبدو هاما من حيث دوره المرتقب في تحليل النّص الشعري وقراءته خصوصا من خلال البحور الخمسة المختارة، ولقد اقتصر اختيار المنهاج على هذا العدد من البحور بحسب ما تسمح به سعة البرنامج الدراسي السنوي بهذا المستوى دون أن يذكر مبررات ذلك اللهم إلا ما يتّضح من كون النصوص الأدبية المختارة شعرية في معظمها وهذا ما يدفع إلى مساءلة المنهاج عن الأسس المبرّرة لاختيار تلك البحور الشعرية الخمسة التي قرّرها: أيرجع ذلك إلى أصول تفعيلاتها أو لنظام تجاور أسبابها وأوتادها ونسب ذلك، أم لمبررات أخرى تتعالى عن المستوى التقني والهيكل للميزان العروضي ؟ وعن علاقة ذلك الاختيار بمقتضيات المقاربة النّصية التي تبناها المنهاج التعليمي في هذا المستوى ؟ كيف تصوّر المنهاج دور العروض في بناء النص الأدبي والشعري وكيف اتضح ذلك في اتساقه وانسجامه ؟

إن المقاربة النّصية طريقة تتوجّه إلى إحداث تغيير جذري في المنزلة التعليمية للعروض حتى وإن كانت تحتضن البعد التقني دائما ذلك أن إمكانية توسّل البحور الشعرية المبرمجة في تحليل النص وقراءته إلى جانب وسيلتي النحو والبلاغة أمر تفرضه المقاربة الجديدة والممارسة النقدية الأدبية الرّاهنة ولذلك فإن عملية تدريس النّص الأدبي وتحليله وكشف مكوّناته الدلالية تقتضي تدبيرا تعليميا جديدا يأخذ في الحسبان تلقين أوليات هذا العلم ومبادئه من جهة وتوسّل الدراسة الإيقاعية والعروضية في استقراء مظاهر الأدبية في الكلام من خلال رصد بعض سماتها النوعية كالإيقاع الذي له علاقة وثقى بالبناء العام للنّص ذلك البناء الذي يرجع إلى أمشاج متعددة نحوية وتركيبية ومعجمية وبلاغية وأسلوبية وعروضية... لذلك صار العروض أكثر من ضرورة شأنه شأن البلاغة والنحو في تحليل النّص الأدبي وقراءته.

¹³¹ - " المنهاج "، ص: 35.

وإذا ما نظرنا إلى العلاقة التي تربط بين الشعر أو الميزان العروضي وحالات الانفعال النفسي، تتأكد أهميته في تقريب المعنى، إذ أن للميزان الشعري والإيقاع و الأثر الموسيقي الناتج خصوصاً من تكرار التفاعيل والوزن واطراد القافية دور في إشاعة الجو النفسي الذي يثيره المعنى العام للنص الشعري، ورأى بعض الباحثين ارتباط الوزن بالمعنى في علاقة احتواء تقوم على التناسب فأصبح لكل وزن من الأوزان مجال يختص به وغرض لا يفارقه، فالمديد والرمل مثلاً أليق الأوزان بالرتاء وأنسب لإظهار الشجو والاكتئاب لما فيها من اللين، أما الطويل والبسيط فيصلحان لمقاصد الجدّ كالفرح ونحوه... وعليه يرجع المعنى المشكّل في التجربة الشعرية إلى الإيقاع المتفرّد لكل قصيدة من حيث هي بناء قوي متكامل له تجربة مركبة. فتحليل أي نص شعري وقراءته يستدعي معاملته من ناحية بنيته الإيقاعية، ضمن العلاقات اللغوية المكونة له في تعقدها وفي تنوعها، فالإيقاع هو: "... حركة أشمل تعكس النظام الدلالي للقصيدة في تنوع علاقتها وتعقدها " (132).

هذا البعد التحليلي للنص الأدبي يجد ضالته التعليمية في مقتضيات المقاربة النصية التي تبناها المنهاج الجديد لاسيما عندما تتضافر الأنشطة التعليمية الأخرى كالنحو والبلاغة في تحليل النص الأدبي ودراسته.

8- النقد الأدبي:

أفرد المنهاج نشاط النقد الأدبي (133) لطلبة الجذع المشترك آداب دون غيره، وقد ارتأى إضافة النقد الأدبي لدراسة النص الأدبي إلى جانب كل من قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض وذلك بنية جعل المتعلمين يتوفرون على أدوات الدراسة الأدبية بصورة كاملة " بالإضافة إلى ربط درس النص الأدبي بقواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض فقد ارتأى منهاج اللغة العربية إضافة النقد الأدبي وذلك بنية جعل المتعلمين يتوفرون على أدوات الدراسة الأدبية بصورة كاملة " (134).

132- الطاهر لوصيف، " تعليمية النصوص والأدب "، نقلا عن: جابر عصفور، " مفهوم الشعر دراسة في التراث النقدي ط، ص: 169.

133- " المنهاج "، ص: 29.

134- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إن تصريح المنهاج بقوله: " ربط درس النص الأدبي " ينم عن نظرته إلى النص الأدبي على أنه مجرد درس منفصل شأنه في ذلك شأن درس: دراسة النص المعروف سابقا، فالنص الأدبي في تصوّر المنهاج، ليس محوّرًا حاضنا لمجموع المكونات أو الأنشطة اللغوية التعليمية ومنطلقا لها وإنّما هو نشاط قائم بذاته كبقية الأنشطة الأخرى.

لقد عامل المنهاج النقد الأدبي معاملة الموضوع القائم بنفسه عندما ميّزه عن قواعد النحو والصرف والبلاغة والعروض انطلاقا من الطبيعة المميزة لكل موضوع ولم يوضح العلاقة القائمة بين النقد وبقية الأنشطة، في حين أنه كان يتوجب في إطار المقاربة النصية التي احتج بها المنهاج أن يتوسع موضوع النقد الأدبي ليشمل المعطيات النحوية والصرفية البلاغية والعروضية فهو محصول مجمل تلك الأنشطة، ويتخذها وسيلة لتحليل بنية النص الأدبي وكشف تركيبه وأوجه الإبداع فيه، ومن ثمّ آليات التعبير ووسائله الفنية التي تصنع تميّزه وتقيم أدبيته هذا من جهة وتوصل كل المعطيات بما فيها المواصفات النقدية لتأويل النص الأدبي وتذوقه ومحاولة تفسيره من جهة ثانية، ومن ثمّ تقيّمه والحكم عليه من جهة ثالثة. إن هذا ما يرجّح النظرة التفتيتية لمكونات النص الأدبي اللغوي، و استمرارية الطريقة التعليمية القديمة في التعاطي مع النص الأدبي.

يقتضي تبني المقاربة النصية قلب الذي جاء به المنهاج رأسا على عقب بحيث ينزل النص عامة والنص الأدبي خاصة منزلة تعليمية أخرى، وتنزل مكوناته التي عبّر عنها بالأنشطة التعليمية (النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد) منزلة تعليمية أخرى للدخول فيه واكتشاف بنيته وفهمه وتذوقه ولا تصبح كما قال المنهاج: " تلتحم بالنص الأدبي وتتداخل معه لدراسة- في سياقه- موضوع معيّن " ولكن تعتبر هي مكون بنية ذلك النص وأمشاجه التي يتخلّق منها وشتان بين النظرتين و التصوّرين.

يعد محتوى النقد الأدبي موضوعا تعليميا جديدا بادر المنهاج به في فرصة الإصلاح ويتّضح أهمية هذا النشاط من خلال علاقته الوثقى بالنص الأدبي و الوقوف على مميّزاته ومواصفاته التي تجعل من عمل ما عملا أدبيا على حد تعبير " ياكبسن " واستكشاف بنيته

الفنية والتعبيرية من خلال استغلال عدد من المناهج التي وفرتها مختلف العلوم الإنسانية لدراسة الظاهرة الأدبية.

لقد اقترح المنهاج المواضيع النقدية الآتية:

- 1/- تعريف النقد الأدبي.
- 2/- وظيفة النقد الأدبي.
- 3/- النقد بين الموضوعية والذاتية.
- 4/- عناصر الأدب.
- 5/- الصورة الأدبية.
- 6/- الشعر وأقسامه.
- 7/- التذوق الجمالي للنص.
- 8/- الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.
- 9/- التجربة الشعرية.
- 10/- اللفظ والمعنى.
- 11- الطبع والصناعة (135).

برمج إحدى عشر موضوعا ما يعني كل موضوع نقدي يقابل نص، ماعدا النص الأخير المبرمج للمراجعة، مما يعني المواضيع النقدية الستة الأولى لا علاقة لها بالنصوص الأدبية المدروسة تماما، على النحو الذي حصل مع موضوعات العروض، في حين توافقت الموضوعات الخمسة المتبقية مع خمسة نصوص أدبية وأعفى النص الأخير من الدراسة النقدية المتلاحمة. فهل النقد الأدبي يتوجه بالفعل إلى تشريح النص الأدبي بهذه الطريقة؟. إن هذا الصنيع يرجح استقلالية النشاط التعليمي " النقد الأدبي "، عن بقية الأنشطة ويقوم كمادة قائمة بذاتها القصد منها تمكين المتعلم من بعض المعارف النقدية التي ليست من الضروري ارتباطها بالنص الأدبي المدروس.

إن كثيرا من الموضوعات النقدية المقررة تشي بوضوح تام بعلاقتها بمذاهب واتجاهات نقدية كانت قد سادت خلال المسيرة التاريخية للنقد الأدبي كالكلاسيكية والرومانسية والنقد الموضوعي والانطباعية. ولذلك فإن الجهاز النقدي الذي يحاول المنهاج توفيره لا علاقة له بالمضمون الأدبي المقرر من جهة ولا بالمقاربة النصية المتبناة من جهة

أخرى، إن مواضيع نقدية كالعاطفة والخيال اللتان تضمنها " عناصر الأدب " لها علاقة وطيدة بالاتجاه الرومانسي الذي قام على أنقاض المذهب الكلاسيكي.

كما أن موضوع " الموضوعية والذاتية " الذي عرفه النقد الأدبي الغربي في القرن 19 عصر التطور العلمي ساد فيه الفلسفة الوضعية واشتهر الناقد " تين ".

ومن جهة أخرى فإن موضوعا كاللفظ والمعنى يعيدنا إلى الصراع السائد بين أنصار المعنى وأنصار اللفظ في التراث الأدبي العربي ومصطلحات الطبع والصناعة والوحدة الموضوعية والوحدة العضوية والتجربة الشعرية كلها موضوعات أثراها النقد العربي القديم، الأمر الذي يطرح تساؤلات حول المرجعيات التي يستقي منها المنهاج مادته النقدية للتكفل، بالنصوص الأدبية المقررة في سياق مقارنة لا تمت بصلة إلى تلك المرجعيات النقدية. إن اختيار المنهاج للمقارنة النصية وهي مقارنة حديثة قد حدّد له مجال تحرّكه الذي يندرج بالضرورة في المجهودات التي انطلقت من أعمال الشكلايين الروس واللّسانية البنيوية وحمله إلى سياق منهجي محدّد له نظرته إلى الظاهرة الأدبية ونظرته إلى النص من حيث هو بناء متميّز، وله نظرته الخاصة إلى المناهج الدراسية التي تدرس كلاً من الأدب كظاهرة والنص كبنية، لذلك كان يلزم المنهاج أن يتوسّل لها المقارنة النصية من الأنشطة التعليمية نحواً وصرفاً وعروضاً ونقداً، وكذلك بعض المعارف الأخرى ذات البعد التداولي والأسلوبي والسيميائي، كالشعرية الأدبية، ما يكفل لدراسة الأدب العربي البعد الحداثي المناسب فيكون ذلك مدعاة لإطلاع المتعلمين وفتح أعينهم على مناهج دراسية حديثة ملائمة للعصر الذي يعيشون فيه ومسايرة لتطوّر الدراسات الأدبية واللّغوية والنقدية في زماننا.

9- إحكام موارد المتعلّم وضبطها⁽¹³⁶⁾:

يوضّح المنهاج أن هذه التسمية هي بديل لما كان يعرف بالأعمال التطبيقية وهي تقيّم لمعارف المتعلم ومكتسباته، عقب كل نشاط رافد للنص، بهدف إحكامها لدى المتعلّم

وضبطها وتهدف عموماً إلى تثبيت إحكام المعارف في ذهن التلميذ وإقداره على ضبطها والتمكن منها من خلال تدريبهم على ممارسة هذه المعارف فعليا. يؤكد المنهاج أن نشاطات إحكام موارد المتعلم وضبطها تتجزئ ضمن حصص نشاط الأدب والنصوص.

بعد الانتهاء من عرض النشاطات اللغوية ومحتوياتها ينتقل المنهاج لمكوّن آخر هو:

1-1-5- وضعيات التعلم:

تتحدّد وضعيات التعلم حسب المنهاج من مبدأ النظر إلى المتعلم "باعتباره المحور الرئيس الذي تدور حوله العملية التعليمية تنطلق من ميولاته واهتماماته وعلى المعلم أن يشكل الظروف تشكيلا يسمح لتلك الميول والاهتمام بأن تبرز تتفتح، دون تركها فريسة للغموض والضياع " (137).

وقدّم المنهاج سبعة أسس تتبني عليها وضعيات التعلم تصب في مجملها حول المعلم ودوره في تحفيز المتعلمين وإثارة حب المعرفة والتفكير العلمي والمناقشة والبحث والاستكشاف والتفكير الحر والحكم المستقل.

بالإضافة إلى حرص المعلم على ربط المكتسبات القبلية بالجديدة وتوفيره للوسائل والروافد التي تساعد على الفهم والاستيعاب.

ولكن هل المعلم قادر على بناء وضعيات تعليمية متنوعة ومناسبة؟ هل يملك الوسائل المساعدة لذلك؟ هل حظي المعلم بتكوين يؤهله لهذه المهمة؟ هل الظروف تسمح لتجسيدها إذا ما أخذنا عاملا واحدا فقط وهو اكتظاظ الأقسام؟

1-1-6- الوسائل:

يحصّر المنهاج الوسائل التعليمية في الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ:

1- كتاب التلميذ: "إنّ هذا الكتاب يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات

بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتلميذ، وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة

في بناء فكر المتعلم ونسجيه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهات وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية. والكتاب يشتمل على نصوص أدبية وتواصلية⁽¹³⁸⁾ ونصوص للمطالعة الموجهة وذكر الشروط الواجب توافرها لكل النصوص.

2- دليل الأستاذ: " إن دليل الأستاذ مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة الأستاذ على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد وتفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة " (139).

كما ذكر أهم المعطيات التي يجب أن يتوافر عليها الدليل مثل شرح المقاربة المعتمدة وطريقة تفعيلها ثم تقديم نموذج وأخيرًا التقييم وأساليب تطبيقه.

من الواضح أن الوسائل التعليمية محدودة وتحتاج لدعم الوسائل السمعية البصرية المهمة بالنسبة للمقاربة التواصلية، المعاجم المتخصصة والقواميس، الوسائل المساعدة على بناء وضعية تعليمية، الوسائل التكنولوجية الحديثة، أقراص مضغوطة، كتب خارجية وغيرها.

1-1-7- التقييم:

يستهل المنهاج بالتفريق بين مفهوم التقييم والتقويم، ويرى أن: " التقويم أعم وأشمل من التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابد من إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه " (140)، لهذا فإن صيغته أنسب لمجال المقاربة بالكفاءات ويذكر خصائص التقويم المتمثلة في:

- ينصب على تمييز أداء المتعلم وعلى الجودة والإتقان.
- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يقدر المتعلم على إنجازه.
- يحتل التقويم التكويني مجالا موسعا بحيث لا يرتبط بالمحيط المدرسي ويتعداه إلى محيط التكوين.

¹³⁸ - " المنهاج"، ص: 41.

¹³⁹ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

¹⁴⁰ - " المنهاج"، ص: 42.

- يستهدف تقويم الكفاءة ويتدرج من المستوى الأدنى إلى الأقصى وهي كفاءات تتحقق بصفة متواصلة غير منقطعة من خلال الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والعام الدراسي إلى المرحلة الدراسية، كما لَمَّح إلى الكفاءة المستعرضة التي تشترك في تكوينها بعض المواد تتحقق عن طريق إدماج نواتج تعلمات معينة لبعض المواد أو المجالات.

- يقوم المتعلمون بدلالة العمل المطلوب إنجازه وما تم إنجازه فعلا.

- لابد من توفير سجلات الكفاءات المحققة لكل تلميذ.

ينتقل المنهاج لتوضيح أشكال التقييم وخصائصها وهي تخضع من حيث الإعداد والصياغة والشكل إلى الأهداف المراد تحقيقها من المرحلة التعليمية أو الوحدة التعليمية أو الدرس، ويبين المنهاج ثلاثة أنواع هي:

- **التقييم التشخيصي:** هو تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد التلميذ عند بداية السنة، ويذكر المنهاج أهمية هذا التشخيص كونه يهدف إلى إدراك إمكانات تعلم التلميذ.

- **التقييم التكويني:** يوصي المنهاج بضرورة تكثيف هذا النوع من التقييم لكونه يكشف مواطن الضعف وإستراتيجيات التصحيح يسمح بتصحيح مسار التعليم والتعلم، لذلك فهو مهم بالنسبة للتلميذ من حيث معرفة نوع الصعوبات وتقييم المجهودات وتنظيم عمله وترشيده وكذلك بالنسبة للمعلم إذ يمكّنه من فحص جودة العملية التعليمية ووسائله، معرفة مدى تفاعل التلاميذ والفروق الفردية بينهم والتحكم في عملية تدرج الحصص.

- **التقييم الإجمالي أو التحصيلي** (141):

يعتبر التقييم الإجمالي أساسا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة للمنهاج التربوي ووسائله، فهو إجراء عملي يأتي في نهاية المرحلة التعليمية من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية التدريس فقد تحققت فعلا وهو بذلك يتيح للمدرس تحديد النتائج الفعلية للتعلم وحصيلة مجهودات التلاميذ ومقارنتها بالنتائج المتوخاة، وهو يجيب على سؤال

جوهري: هل هناك علاقات بين هذه الملامح والكفاءات المنشودة ؟ وهل يمكن نقل المتعلم إلى مستوى أعلى ؟

يذكر المنهاج تسعة شروط لبناء الاختبار وثلاثة معايير لوضعية التقييم. أما معايير التصحيح بالنسبة للغة العربية فحدّدها المنهاج في الملائمة، سلامة اللغة، سلامة الرسم والطرافة وثراء اللغة.

الخلاصة:

مست الإصلاحات الأخيرة مختلف جوانب الفعل التربوي انطلاقاً من المناهج التعليمية والمقاربات التعليمية و الطرائق والأساليب التعليمية حتى الكتب التعليمية، بهدف تحديث وتجديد مكونات العمل التربوي والرقى بمنظومتنا التربوية.

وفي هذا السياق جاء هذا البحث، إذ تهدف الدراسة إلى الوقوف والإطلاع على مدى عمق هذا التجديد والتغيير المتجسّد أساساً في المنهاج التعليمي، ومدى قدرته على الإيفاء بمتطلبات هذا الإصلاح ومدى قدرته على إنجاحه، وتوصلنا من خلال تحليل المنهاج الجزائري ودراسة مكوناته والعلاقة التي تربط بين عناصره إلى ما يلي:

لم يستطع المنهاج تحديد طريقة تعليمية بمحتوياتها ومقارباتها وطرائق تدريسها ووسائلها، تتناسب الأهداف التي حدّدها وتكفل تحقيقها، إذ حدّد أهدافاً ولم يبيّن كيفية بلوغها تبني مقاربات ولم يستغلها، قرّر محتويات لبعض الأنشطة اللغوية وحرّم أخرى، وما قرّره تقليدي متوارث بعيد عن الإصلاح والتجديد، كما أنه لم يوضّح طريقة للتدريس ولا كفاءتها، وارتأى: " أن لا طريقة هي الطريقة " ، والقليل الذي حدّده مناقض لما تبناه من مقاربات، أما الوسائل فحصرها في الكتاب المدرسي والدليل وسنوضح ذلك من خلال:

- لم يوضّح المنهاج المقاييس التعليمية التي جرى بموجبها اختيار المحتويات، وبناء مضمون الوحدات، وتعليم تلك المضامين وفقاً للتجديد الحاصل.

- لم يؤسس المنهاج تصوّره على المبررات التي ينبني عليها اختياره لتدريس الأدب العربي، في إطار العصور الأدبية المتعاقبة ودور البعد التاريخي في تدريسه، وعلاقة كل ذلك بالناحيتين الأدبية والنّصية، إذ نُظر للأمر ببساطة لا تتعدى مواصلة تدريس نماذج من الأدب العربي القديم، في سياق العرض التاريخي له، بدء من العصر الجاهلي وانتهاء بالعصر الحديث، مع محاولة استغلال البعد النصي من خلال تلك النماذج الأدبية المحققة تاريخيا.

- مقررّ النصوص والأدب كان تقليديا قائم على تحقيق العصور التاريخية، لذلك أسّس المنهاج تعليمية النصوص والأدب على النص الشعري، ما يعني عدم توفيره لمحتوى نصي أدبي متنوّع يسمح بتنفيذ المقاربة النّصية، بالإضافة إلى عدم قدرته على ربطها بالواقع المعيش للتلميذ، وبالتالي ابتعادها على اهتماماته وميولاته وإشباع حاجاته، فقد حصر المنهاج نفسه في شعر فترة الجاهلية والإسلام.

- بقيت المحتويات التعليمية المنتقاة لكل من النحو والصرف والبلاغة والعروض تقليدية قائمة على نمط جملي، أي أن المنهاج لم يستغل البعد النّصي في اختيار مضامين الأنشطة وقامت جميعها على منطق تحليلي للجملة ومكوناتها أما بالنسبة لمحتويات النقد الأدبي، فلا علاقة لها بالمضمون الأدبي المقرر ولا بالمقاربة النّصية بل ارتبطت بمذاهب نقدية قديمة تقليدية.

- لم يبيّن المنهاج طبيعة العلاقة بين النحو والبلاغة والعروض والنقد في فهم وبناء المعنى وتشكيل النص وبناءه، مما أدى إلى انعزال كل نشاط بنفسه، ودُرّس بشكل منفصل، في حصة مستقلة وبطريقة جافة، مما جعل المنهاج يقع فيما حدّر منه .

- لم يحظ نشاط المطالعة والتعبير الشفاهي والكتابي بالاهتمام الكافي واللازم، إذ لم يحدّد المنهاج المقرّرات المناسبة ولا طريقة تدريسها، بل اكتفى بتقليص حجمها الزمّني، كما لم تستغل معطيات المقاربة التواصلية والنّصية، رغم تصريح المنهاج أن الهدف الختامي

النهائي المندمج هو: " في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير "

- لم يبين المنهاج أهمية الأنشطة اللغوية وكيفية تحقيقها للأهداف المحددة، لذلك لم يبرر الاختيارات والإجراءات التعليمية المتبعة بدءاً بانتقاء المحتويات وأسس انتقائها وعلاقتها بالأهداف المقررة أي كيفية تحقيق هذه المحتويات للأهداف وكذلك طريقة التدريس وخطواتها، وكيفية تحقيقها للكفاءات المحددة المرتبطة بالأهداف التعليمية.

- لم يتمكن المنهاج من التخلص من آثار الطريقة التعليمية السابقة، ولم يتجاوز منطق التلقين وملء دماغ التلميذ، والتحول إلى التعليم بمقتضى المقاربة بالكفاءات فعلا.

- لم يتمكن المنهاج من استغلال المقاربات التي تبناها لبلوغ الأهداف المقررة، ولعل السبب الجهل بأهم التصورات والأسس التي تقوم عليها هذه المقاربات المتبناة.

- لا تشكل المقاربة النصية اختياراً عميقاً وحقيقياً، في تصوّر المنهاج للإصلاح، إذ لم يبد أي اهتمام بها فلم يقدم لا التعريفات ولا الشروحات اللازمة ولم يوضح أهميتها وسبب تبنيها أو وظيفتها أو أهدافها أو مقتضياتها ومتطلباتها ولا آليات اشتغالها أو كيفية تطبيقها واكتفى ببضع جمل اعتبرها عرضاً وشرحاً لها.

من خلال ما تقدم نستنتج ما يلي:

- يفتقد المنهاج للانسجام الداخلي أي بين مكوناته إذا لم يوضح العلاقة التي تربط بينها بل عرضها منفصلة مستقلة كلاً على حدى دون أي رابط ولا توضيح، جاءت مجرد عناصر مبنوثة، كما أنّ هذه المكونات أو العناصر لم تحض بنفس الاهتمام إذ كان اهتمام المنهاج مركزاً على عرض الأهداف العامة و الوسيطة والكفاءات المستعرضة والهدف الختامي بطريقة وافية مقارنة بالعناصر الأخرى التي نلاحظ فيها الإقلال والاختصار وتختتم كلها بتحميل المعلم المسؤولية، ولم يوضح طرائق أو كيفية الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف أو المحتويات التي تكفل ذلك.

- لذلك لا نرى روابط صريحة توضح العلاقة الوطيدة للأهداف والمحتويات، فما علاقتهما على أي أساس اختيرت المحتويات فإذا كانت خدمة للأهداف التعليمية، فلماذا لا نجد أي توضيح أو تبرير أو تحديد للعلاقة، بالإضافة للكفاءات هل المحتوى يسمح بتحقيق واكتساب هذه الكفاءات، ونفس الأمر بالنسبة لعنصر التقييم والوسائل التعليمية.

- أما البرنامج التعليمي فمحذوف لم يذكر وعوض بمجرد قائمة لمحتويات فقط، لم يذكر التدرج الموضوعي (التعلمات) ولا الزمني أي لا كيف ولا متى ؟!

- يُفترض من المنهاج تزويد الوسائل والآليات التي تمكننا من تحديد أو قياس تطور المكتسبات وتدرجها وكذلك التقييم، وذلك من خلال الربط بين الكفاءات المستهدفة والمحتويات والتدرج الموضوعي والتقييم، فلا يمكن تحميل المعلم أو الجهاز التربوي مسؤولية تحديد العلاقة ووضع الروابط وتوضيحها الأمر الذي سيؤدي إلى فتح المجال واسعا للارتجال والاعتباطية والاختلاف.

- لم يكن المنهاج واضحا في توجيهاته وتعليماته التي كانت قليلة يشوبها الاضطراب والقصور بل حتى التناقض أحيانا يفتقر للدقة والضبط العلمي اللذان يتطلبهما بناء المناهج وصياغتها.

إنّ هذا القصور وعدم الانسجام سيؤديان إلى قصور وعدم انسجام في المنظومة التربوية بصفة عامة وعملية تعليم اللغة العربية وآدابها بصفة خاصة وهذا ما ينبئ بقصور الإصلاح وفشله.

ونتفق مع " حسني " حين يقول: " إنّ النصوص التوضيحية لا تقدّم كل التفاصيل والتوضيحات اللازمة، لذلك نحن متخوفون من هذا النقص وهذا القصور الذي سيضع المعلمين في صعوبات ومواقف مستعصية (غموض، اضطراب، مأزق)، بما أنّهم غير موجّهون ليس لديهم أي معلومات أو تعليمات حول تحديد المحتويات أو نماذج التعليم أو تطوّر التعلّّات أو التقييم ... إنّ هذا الإصلاح والتجديد الحاصل، قاصر وغير مكتمل إذ

هل نستطيع اعتبار منهاج لا يعلم ولا يوضح ولا يشرح إلا القليل من المكونات سيكون وسيلة فعالة وناجعة وأداة قوية في يد المعلمين ؟⁽¹⁴²⁾

نظرا للقصور في التوجيه والإيجاز الذي مسّ مفاهيم رئيسية كالمقاربة النصية وعناصر أساسية كطريقة التدريس وخطواتها، ومحاولة لتدارك الوضع صدر مشروع "الوثيقة المرافقة للمنهاج " ولأهمية هذه الوثيقة ولتنزلها مقام المنهاج بل مكمل له لكونها تحمل توجيهات لعملية تعليم اللغة العربية وآدابها، كما أن الكتاب المدرسي ملزم بتجسيد توجيهاتها أيضا فهي تعتبر إذن وثيقة منهجية، توجب على البحث إذن إرفاقها بالمنهاج وتناولها بالدراسة قبل أن ينتقل إلى دراسة الكتاب المدرسي.

¹⁴²– Bezeau, Mathilde, Musard, Daniel Deriaz, Analyse Didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France en suisse romande et au Québec .

<https://doi.org/10.4000/ejrieps> 5931.

1-2- عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ودراساتها:

1-2-1- عرض التصوّرات النظرية لمكونات مشروع الوثيقة المرافقة:

صدر مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج عن المجموعة المتخصصة في إعداد المحتوى الدراسي لمادة اللغة العربية المنضوية تحت اللجنة الوطنية للمناهج، المشكلة لدى وزارة التربية الوطنية في إطار الإصلاح التربوي الجديد.

جاء المشروع ضمن مسعى " مساعدة الأساتذة على التعامل مع منهاج اللغة العربية والأسلوب الذي يمكنهم من فهمه والاجتهاد في تطبيقه " (143) أي أن المشروع جاء بالشرح والتبسيط للمساعدة على استغلال ما اقترحه المنهاج وقدمه من تصورات ومبادئ واختيارات. تضمّن محتوى المشروع عرضاً تقديمياً لثلاثة عناصر أساسية رأى أنها تتطلب الشرح هي المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية من جهة وتقديم نماذج لتدريس أنشطة اللغة العربية، وفقاً للمقاربتين المذكورتين من جهة ثانية.

1-2-1-1- المقاربة بالكفاءات:

يشير المشروع إلى أن المقاربة بالكفاءات هي مقاربة بيداغوجية اعتمدت على مرحلتين الابتدائي والمتوسط وبدلتهما سيتم بناء مناهج التعليم الثانوي. كما ذكر ثمانية مبررات لاعتماد هذه المقاربة.

تتحقق الكفاءة في المجال التربوي بأن يتوفّر المتعلّم على مكتسبات تتمثل في مجموعة الموارد والقدرات التي يستقيها من مخزون مادته التعليمية في المدرسة ويقدر على تسخيرها وتجنيدّها لمعالجة وضعية مشكلة معينة شريطة أن تكون تلك الوضعيات ذات مستوى متقارب من حيث الصعوبة.

ويقصد بالوضعية المشكلة إيجاد وضعية بيداغوجية تسمح بالتعلّم تنطلق من معطيات وسياق لتحقيق هدف محدد وتتجز من خلال جملة من النشاطات والطرائق

¹⁴³ - مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج، السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك تكنولوجيا، جانفي 2005،

والعمليات فهي تقدم للمتعلم إشكالا معرفيا وتضعه أمام تحد في تناوله قابل للإنجاز دون أن يشترط بالضرورة الوصول إلى حلّه، كما يمكن أن تغطي الوضعية المشكلة هدفا واحدا أو عدة أهداف من المنهاج وهي تدعو التلميذ إلى تفعيل مكتسباته التي لها علاقة بواقعه المدرسي، وذلك من خلال تحديد سياق الوضعية والغرض الذي تحققه وإيجاد الوسائل الكفيلة بتخطي الصعوبة مما يدفع بالمتعلم إلى إجراء بحث معرفي ثري ومتنوع للوصول إلى الحل، فهي إذن تجعل المتعلم في محور العملية التعليمية من خلال إنجاز العمل اعتمادا على معارفه الخاصة وذكائه⁽¹⁴⁴⁾.

ويواصل المشروع في تفصيلات تتعلق بالفروق بين الوضعية التعليمية المشكلة الوضعية المستهدفة ومفهوم التلميذ الكفاء ومركبات الكفاءة ومفهوم الدلالة ووضعية التعلم من منظور المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال معطيات نظرية وجداول مقارنة شملت بدورها مقارنة بين بيداغوجيا الكفاءات والبيداغوجيا السابقة في تبليغ المحتويات وكذلك التكوين بالأهداف الذي جرى العمل به سابقا والتكوين بالكفاءات الجاري العمل به حاليا⁽¹⁴⁵⁾.

1-2-1-2- المقاربة النصية:

يعتبر "المشروع" المقاربة النصية مقاربة تعليمية تهتم بدراسة تتخطى مستوى الجملة إلى مستوى بنية النص ونظامه، ومن ثمّ العناية بظاهرتي الاتساق والانسجام اللتان تجعلان من النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى⁽¹⁴⁶⁾.

كما يعرف "المشروع" النص على أنه: "منتوج مترابط متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ والجمل والأفعال الكلامية وكل نص له نسيج يميّز عما هو غير نص، وينتج النسيج عن العلاقة بين عنصر وآخر الأمر الذي يفتح المجال حول الكلام عن الروابط، ويقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما، فالنص

¹⁴⁴ - مشروع الوثيقة المرافقة، ص: 06-07، بتصرف.

¹⁴⁵ - المرجع نفسه، ص: 07-10، بتصرف واسع.

¹⁴⁶ - المرجع نفسه، ص: 15.

كلية تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية والتركيبية التي تسوده، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة وضروب العائد والروابط المختلفة⁽¹⁴⁷⁾. ويذكر المشروع أن: " مفهوم الاتساق دلالي إذ أنه يحيل العلاقات المعنوية القائمة داخل النص لكن دون أن نتوقف عند المحتوى الدلالي (المعاني) فحسب، بل يتم الاتساق كذلك على المستوى المعجمي النحوي (الأشكال) والصوت والكتابة (التعبير)⁽¹⁴⁸⁾ .

أما بخصوص الانسجام فيذكر "المشروع" أنه لا يتم انسجام نص ما إلا إذا كان متّسقا بآليات التشكيل مثل: القواعد النحوية التي تجعل النصّ متسقا ومنسجما والاتساق شرط ضروري للانسجام الذي هو نظرة شاملة تضع في الحسبان مقارنة نص في بنيته الدلالية والشكلية⁽¹⁴⁹⁾. وبهذا يظهر أن المشروع قد خصص مساحة معتبرة لتقديم المقاربة النصّية وعرض بعض أسسها بخلاف المنهاج الذي أغفل ذلك بشكل واضح. إن هذا الاستدراك الذي قام به المشروع على المنهاج بخصوص عرض المقاربة النصّية وأسسها يوقع في ارتباك نتيجة لاختلاف تصوّر بين كل من المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له، فالمنهاج انطلق من تصوّر معين للأنشطة التعليمية ومضامينها وطرق تدريسها بينما الذي جاء به مشروع الوثيقة من المفاهيم والأسس (النص، الاتساق، الانسجام) كان يقتضي بالضرورة تعديل تصوّر المنهاج، ولهذا فإن مشروع الوثيقة المرافقة لم يكن شارحا للمنهاج ومبيّنا له فقط ولكنه مستدرك عنه بل مناقض له.

قام المشروع بتحديد بعض مظاهر الاتساق والانسجام وهي:

1- من مظاهر الاتساق:

- الضمير وعوده على سياق قبلي.
- التعريف والانتقال بين المعرفة والنكرة.
- الاعتماد على موجود لغوي للوصول إلى غير موجود .

¹⁴⁷ - المرجع السابق، الصفحة نفسها، بتصرف.

¹⁴⁸ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها، بتصرف.

¹⁴⁹ - المرجع نفسه، ص: 16، بتصرف.

ومن أدواته: حروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، والظروف والضمائر وأسماء الشرط وأدوات التشبيه، لكن إذن وبما أن... إلخ (150).

2- من مظاهر الانسجام:

- الترابط بالرباط أو بدونه.
- توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات.
- الشخص المتحدث عنه في طرفي الجملة هو نفسه.
- الترتيب الزمني.
- إرتباط المعنى اللاحق بالسابق إرتباطا منطقيًا (151).

إن هذه المظاهر المتعلقة بالاتساق والانسجام هي من صميم المقاربة النصية لم يجدها البحث إطلاقا في المنهاج الذي بقي محافظا على طابعه التقليدي مما يدفعنا للتساؤل عن الكيفية التي سيتعامل بها الكتاب " المشوق " مع التّصوّرين ؟ كيف سيجمع بين المضامين التقليدية الماثورة التي قررها المنهاج وبين تصوّر الوثيقة المرافقة للمنهاج للمقاربة النصية ولمقتضياتها التي تشكل بدورها مضامين جاءت في شكل مظاهر للاتساق والانسجام، هل يدرس كل تصوّر على حدة أم سيجمع بينهما.

كيف سيجمع بين مطلب تدريس النصوص ومطلب الأدب ؟ لأنه ببساطة سيجد الكتاب نفسه أمام معضلة تعليمية " غريبة " تعليمية النصوص وتعليمية الأدب من الجهة الأولى وتعليم أنشطة ماثورة ومتعارف عليها، قررها المنهاج وتعليم واستغلال معطيات نصية، قررتها الوثيقة المرافقة للمنهاج من الجهة الثانية.

يتناول المشروع أنواع النصوص فيقول: " ويتم التركيز في منهاج السنة الأولى الثانوية على النصّ الحجاجي والتفسيري، لما لهما من صلة بالنمو الفكري للمتعلم في هذا المستوى ولكن دون إهمال لأصناف النصوص الأخرى " (152) لأن هذا يسمح للتلميذ

150-المرجع السابق، ص: 17.

151-المرجع نفسه، الصفحة نفسها

152-المرجع نفسه، ص: 18.

بالإطلاع على خصائص كل نمط من النصوص ومميزاته، فيكتسب الاستعمالات اللغوية وتقنيات التعبير وأنواع البناء الخاصة بكل نمط " (153).

1-2-2- عرض تصورات التطبيق لنماذج خاصة بتدريس أنشطة اللغة

العربية:

1-2-2-1 الوحدات التعليمية وتوزيع أنشطتها:

يعرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج أنشطة اللغة العربية المنتظمة في اثني عشرة وحدة تعليمية، يستمر تدريس كل وحدة تعليمية أسبوعين وفق الجدول الآتي:

الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الحصص
أدب ونصوص (نص أدبي)/ قواعد اللغة/عروض/ نقد أدبي/ تطبيقات)	أدب ونصوص (نص أدبي)/ قواعد اللغة/عروض/ نقد أدبي/ تطبيقات)	الأولى
مطالعة موجهة	تعبير شفوي	الثانية
تعبير كتابي	تعبير كتابي (154).	الثالثة

يلاحظ ارتباط بعض الموضوعات سواء النحوية أو الصرفية ببعض النصوص الأدبية مع نشاط البلاغة وفي مقابل ذلك حرمت النصوص التواصلية من نشاطي العروض والنقد الأدبي.

إن الدراسة النصية وفق المقاربة النصية المتبناة من قبل المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له، تقتضي على الأقل أن تدور كل الأنشطة حول النص وأن تتعاضد جميعا في الكشف عن بنية النص ومحاولة النفاذ إلى معانيه من خلال القراءات المتعددة والمتتالية، لا أن توزع بعض الأنشطة على نص دون آخر.

153- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

154- الطاهر لوصيف، " تعليمية النصوص والأدب"، : 193.

-1-2-2-2 طريقة تدريس الحصة:

أورد المشروع الخطّة الموضّحة لطريقة تدريس الحصة وذلك من خلال تسع خطوات ابتداء من انطلاق الأستاذ من النّص سواء أكان أدبيا أو تواصليا ويمر على جميع الأنشطة الرافدة للنّص والدائرة في فلكه، من كون النّص احتماليا، متعدّدًا مفتوحًا على قراءات متعددة تسهم في إثرائه وذلك وفق المراحل الآتية: (155)

- 1- التعريف بصاحب النّص، حياته وعصره وماله علاقة بالنّص.
- 2- تقديم موضوع النّص بالقراءة السليمة الصحيحة الممثلة للمعنى وبمراعاة جودة النّطق وحسن الأداء.
- 3- قراءة فردية من قبل التلاميذ حيث يقرأ كل واحد منهم جزءا من النّص ويتدّخل الأستاذ بالتصويت.
- 4- إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين من خلال شرح بعض المفردات والتراكيب الجديرة بذلك.
- 5- اكتشاف معطيات النّص أي ما يتوافر عليه النّص من المعاني والأفكار ومن المشاعر والانفعالات والعواطف ومن التعبيرات الحقيقية والمجازية ومن أساليب الإقناع والتأثير ومن موقف الأديب وغرضه من إنشاء النّص، بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها.
- 6- مناقشة معطيات النّص: يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته وتسليط ملكاته النّقديّة على النّص، على أن يكون النّقْد إبداعيا يعتمد تعيين الظاهرة ثم يقيم مختلف أبعادها الفكرية والفنّية في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلّم.
- 7- تحديد بناء النّص: أي النوع المهيمن على النّص: الوصف أو الحجاج أو السرد.

8- تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص: وذلك بتفحص مختلف العلاقات الشكلية والدلالية والمعرفية المحققة للاتساق والانسجام، فيتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لهذا النص.

9- إجمال القول في تقدير النص: في ختام دراسة النص يتوصل الأستاذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره وكذا طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها وتعكس رؤيته الجمالية وتفردته.

يوصي مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج (بعد ذكره لهذه المراحل) بضرورة لجوء الأستاذ إلى تنشيط درسه بالأسئلة وذلك لأن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه... هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعدّ عماد الفعل التربوي الناجع والفعال... حيث ستمثل هذه الأسئلة إستراتيجية نجاح الدرس والتدريس " (156).

وختم المشروع بتأكيد على وجوب مراعاة مطالب المقاربة بالكفاءات في ذلك، وكذا مراعاة الأهداف المتوخاة من جهة ثانية والمستوى العقلي والفكري للمتعلمين من جهة ثالثة (157).

تلك إذن مواصفات طريقة تدريس النص الأدبي و مراحلها، أما بقية الأنشطة المسماة بالروافد من قبل المنهاج والمشروع، فهي في نظرهما حصة أخرى قائمة بمفردها لها طريقة خاصة بها في التدريس، وهذا ما ذكره المشروع بقوله: " هذه هي المراحل التي يتوجب على الأستاذ إتباعها في دراسة النص الأدبي قبل أن يتطرق إلى النشاطات الروافد المرتبطة به مثل: قواعد اللغة والبلاغة والعروض والنقد الأدبي...." (158).

156-المرجع السابق، ص: 23.

157-المرجع نفسه، الصفحة نفسها، بتصرف.

158-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

إن أقل ما يقال عن هذا التصوّر المقدم لطريقة ومراحل التدريس أنه غريب إن لم نقل إنه متناقض، ذلك لأن مشروع الوثيقة يوصي المعلم بتناول النصّ الأدبي أو التواصل مع بداية كل أسبوع والانطلاق منه في دراسة الأنشطة الرافدة له والدائرة في محوره من ناحية فإنه سرعان ما ينسى ذلك لينطلق في حيز النصّ داخل المراحل المذكورة بعد ذلك مباشرة من ناحية أخرى، مؤكداً على أنها طريقة خاصة بتدريس النصّ الأدبي قبل التطرّق إلى النشاطات الرافدة .

إن مشروع الوثيقة، ومن خلال ذلك المنهاج نفسه، يقدمان تصوّراً متناقضاً لطريقة التدريس وفق المقاربة النصّية، إذ يعتبر نظرياً أنهما يلتزمان بمقتضياتها إلا أنه عندما يحين التطبيق ينخرطان بشكل تلفيقي في ممارسة تعليمية تقليدية مؤسسة على مبدأ الحواجز القائمة بين كل نشاط والنشاط الذي يليه، فكل درس مراحله الخاصة وقواعده المعيّنة.

وإذا افترضنا جدلاً أن الخطوات التسعة السابقة، الخاصة بحصة النصّ الأدبي هي الخطوات الطبيعية والكافية للإحاطة بتدريس النصّ الأدبي، وكشف بنيته اللغوية والأسلوبية والبلاغية والجمالية والأدبية والإيقاعية.... وعليه النفاذ إلى بناء دلالاته ومقاربة معانيه ومقاصده، فما الحاجة بعد ذلك إلى القول بأن بقية النشاطات " رافدة له تدور في فلكه "، فما معنى هذا القول بمقياس المقاربة النصّية ؟ إن ذلك يعني أن المنهاج فهم من التدريس بمقتضى المقاربة على أنها تعني انطلاق تصميم دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد وبناء أمثلتها من النصّ ما أمكن واستغلال مضامينها ما أمكن والاستقلال بعد ذلك، لتصبح دروساً قائمة بنفسها على منوال الطريقة السابقة والعادة المعروفة، وفي هذا التصرف التعليمي اختلاف جوهري عن مقتضى المقاربة النصّية وخصوصاً عند تدريس النصّ الأدبي الذي يتطلب توسل البنية النحوية والصرفية والإيقاعية والبلاغية والأسلوبية والدلالية والمعطيات السميائية للكشف عن خصائص تركيب النصّ وبناءه وطرق توظيف اللغة ومساعي الأديب في تشكيل دلالاته ومعانيه وصوره.

إن ما يؤكد هذا التحليل اعتبار الطريقة التعليمية للخطوتين السابعة والثامنة مبررا كافيا لحل مشكلة تبني المقاربة النصية واختصرتها في ذلك، بل إن مقصود المنهاج من مفهوم الاتساق والانسجام هو مجموعة الروابط الشكلية والمعنوية القائمة بنفسها أي التي لا علاقة لها في نظر المنهاج بالنشاطات التعليمية المقررة التي تلتبس في كل نص من خلال الخطوة السابعة والثامنة فتلك المجموعة من الروابط تختبر اتساق النص وانسجامه ويسري الأمر في جميع النصوص على ذلك النحو، وعليه يصير من الجائز أن يدعي المنهاج تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وآدابها، في هذه المرحلة التعليمية.

إن هذا التصور أدى إلى الفصل بين النص من حيث هو نشاط متميز قائم بنفسه كبقية الأنشطة التي صار كل منها قائما بنفسه كذلك له خطواته ومراحلته وبإمكانه أن يستغني عن النص دون أدنى ضرر بل إنه تيسر لكل نشاط منها الاستغناء عن النشاط الآخر، وأضحى بالإمكان تقديم أي درس في أي نشاط أو تأخيرته دون أدنى ضرر على بنية النشاطات ومحتوياتها موازاة مع بنية النصوص الأدبية وغير الأدبية المقررة التي تجتمع معها في وحدة تعليمية واحدة.

وإذا ما رجعنا إلى خطوات تدريس النص ما عدا السابعة والثامنة فإنه يظهر أنها الخطوات التدريسية المعهودة في دراسة النصوص الأدبية حتى وإن اختلفت طريقة تناول والتسميات ومحاولة التجديد في الألفاظ، حيث يشرع عند البدء في التعريف بالأديب من خلال تقديم نبذة عن حياته لاسيما ما يتصل منها بأثره الأدبي، وكذا تقديم ماله علاقة بعصره وبيئته المحيطة به في أبعادها الاجتماعية والسياسية الثقافية وحتى الطبيعية، إذا كان لذلك أثر في إنتاجه الإبداعي ثم يشرع بعد ذلك في الدخول إلى عالم النص من خلال عملية القراءة التي تبدأ بقراءة نموذجية يمهّد لها الأستاذ بقراءات فردية من قبل المتعلمين بتعدها بالتصحيح والتنبيه ما أمكن، وتتمثل الخطوة الرابعة في شرح بعض المفردات والتراكيب الصعبة التي يعتقد أنها ستشكل عقبة أمام فهم النص.

أمّا الخطوتان الخامسة والسادسة فمضمونهما معهود معروف لأنه يدور حول معرفة أفكار النص وما يحمله من المعاني، وما يعبر عنه من العواطف وهذا ما كان يسمى " بتحديد الأفكار الجزئية والفكرة العامة للنص ". ومهما فعل المعلم والمتعلمون فهم يقومون بالفعل التربوي نفسه في هذه الخطوة التي تتأسس عليها الخطوة التالية إذ يدعى المتعلم إلى إبداء رأيه في النص فكريا وفنيا في ضوء الرصيد القبلي له، أي بتسخير مكتسباته ليبدى رأيه حول الكاتب وكيف تجلّى أسلوبه وكيف جاءت ألفاظه وعباراته.

إن اشتراط المشروع أن يكون النقد إبداعيا يدعو إلى التساؤل: أئى للمتعلّم أن يبدع في النقد وأن يأتي بما لم يأت به الأوائل وألاّ يكرر ما سبق إليه وحتى إن جاز ذلك فمعناه أنّ صور الإبداع سيتعدّد بتعدد أفراد المتعلمين والأساتذة والمعلمين في كل قسم. إن هذا المبدأ " الإبداعية " و " التفرد في التحليل " يعارض مبدأ النمذجة والاستمرارية الذي تفرضه التقييمات الرسمية والامتحانات في آخر كل مرحلة تعليمية فلو أنّه كان لكل متعلّم أو جماعة منهم طريقة خاصة لما أمكن تقييم الجميع بعد ذلك وفق نموذج رسمي موحد بل إنه من المتوجّب أن يمتلك المتعلّم جملة من المفاهيم الأساسية والآليات التي تمكّن من تحليل النماذج الأدبية ودراستها (159).

نتوصل من خلال هذا العرض السابق لطريقة التدريس والخطوات المتبعة أنّ التّصور المدروس يعاني عددا من النقائص من أهمها: جعله لتدريس النص الأدبي والنص غير الأدبي طريقة واحدة، على الرغم من الفروق القائمة بين النص الأدبي وغير الأدبي سواء من حيث طبيعتهما ووسائلهما وأهدافهما ما يستلزم معاملة كل منهما بطريقة مختلفة وتصوّره أن الانطلاق من النص هو مناط تحقيق المقاربة النصية كما عاد إلى الممارسة التعليمية القديمة من خلال استقلالية كل نشاط تعليمي في خطواته ومراحل تدريسه واقتصاد العلاقة بينه وبين ما جاء في وحدة تعليمية معه على الجوار ليس إلا، رغم انتقاده للطريقة التعليمية السابقة بخطواتها المعروفة والتشجيع عليها إلا أنه عاد إليها ولكن بتعبيرات مغايرة فقط،

159- Habib Melah, « comment enseigner la littérature », P: 07.

بالإضافة إلى عجزه عن استيعاب مفاهيم لسانيات النص ونظرية القراءة والتأويل بل قصر بعض المفاهيم كالاتساق والانسجام على مجرد خطوتين من خطوات دراسة النص لا علاقة لها بالأنشطة التعليمية المتعلقة بها كالقواعد والبلاغة والإيقاع وغيرها، كما أبعد نشاط القراءة في بعده التحليلي التدوّقي عن دراسة النص الأدبي خاصة.

يوصل مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج عرضه إذ يقدم نموذجاً توضيحياً لكيفية تدريس نص أدبي وقد جرى تدريس النص ثم النحو والصرف ثم العروض ثم النقد الأدبي بوصفها أنشطة يتوزّع كل منها على حصة قائمة بذاتها وبمضمون خاص بها.

ولقد اختار المشروع نصاً أدبياً شعرياً للأخطل يمدح فيه الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان⁽¹⁶⁰⁾، ثم يعرض نموذجاً لتدريس قواعد اللغة وهو درس اسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول⁽¹⁶¹⁾ ثم نموذجاً لتدريس علم العروض وهو درس بحر البسيط والخفيف⁽¹⁶²⁾ ثم نموذجاً لتدريس النقد الأدبي موضوعه الطبع والصنعة⁽¹⁶³⁾.

إن برمجة تدريس الأدب في المرحلة الثانوية وما يتعلق به من عروض وعلوم بلاغية من جهة وتدريس اللغة وعلومها من جهة ثانية وتبني المقاربة النصية من جهة ثالثة قد أوقع التّصوّر التعليمي في معضلة كبرى يمكن حلّها من خلال الفصل بين هذه الأطراف الثلاثة إذ يتم تدريس الأدب من خلال مدخلي الأجناس والأنواع وبتوسل معطيات نظرية الأدب والنقد الأدبي الحديث، ونظرية القراءة والتأويل في أحدث صورها وتلعب علوم البلاغة والأسلوبية والإيقاع والعروض مداخل للتحليل والمعالجة والتدليل على مؤشرات الأدبية في الأثر الأدبي المدروس والتّفاد إلى جماليته ومن ثمّ اتخاذ نصوصه مجالا للدراسات النصية في الوقت نفسه من خلال توسل المعطيات النصية لعلوم النحو والصرف والبلاغة والإيقاع.

¹⁶⁰ - للتفصيل أنظر " المشروع " ، ص: 25.

¹⁶¹ - المرجع نفسه، ص: 30-31.

¹⁶² - المرجع نفسه، ص: 32.

¹⁶³ - المرجع نفسه، ص: 33-34.

أما بخصوص تدريس العلوم اللغوية التي تعتبر هدفا تعليميا رئيسيا للمرحلة التعليمية الثانوية فمن الواجب الاتجاه إلى المعطيات النظرية لهذه العلوم، وذلك قصد توفير مقاربة نظرية صورية لهذه العلوم من جهة وقرن ذلك بمقاربة عملية وظيفية يتم من خلالها معالجة النصوص المدروسة وتحليلها من جهة ثانية، لاسيما من خلال توفير البعد النصي في علوم النحو والصرف والبلاغة وربط النحوين الجملي بالنصي لأن الثاني امتداد للأول.

وإذا ما توفرت المعطيات النصية في المؤلفات النحوية و البلاغية الحالية ودعمها للعلوم المستحدثة كعلوم الأسلوب والسميائية والتداولية فإنه يصبح بالإمكان استغلالها في تحليل النصوص، بل وفي تدريس النصوص من ذلك المنظور لأنها تصير الأمثلة التي يتم التطبيق عليها والتمثيل من خلالها على تلك المعطيات النصية.

كما أنه بالإمكان أن يستغل درس القواعد ودرس البلاغة بمضمونهما النظري الصوري المبرمج لهذه المرحلة التعليمية، في حين تحظى عملية تدريس النصوص باستغلال مجمل القواعد النحوية والصرفية والبلاغية والأسلوبية والمعطيات التداولية والسميائية...التي تستوجبها تدريس النص وتحليله.

وبذلك تصبح عملية تدريس الأدب والنصوص عملية تعليمية قائمة بذاتها، لأن الهدف التعليمي لهذا النشاط هو اكتساب المتعلمين مهارة إنشاء النصوص مشافهة وتحريراً، دعماً لاكتسابهم اللغة بجانبها الشفاهي و التحريري فضلا عن إكسابهم آليات التحليل والدراسة والأداة المنهجية لذلك. وبذلك الصنيع يصبح أمام المتعلم إمكانية الاستفادة من دروس القواعد ودروس البلاغة النظرية وكذلك آليات دراسة النصوص وتحليلها ومجمل العلوم المتوسلة في ذلك من خلال تقاطع معارفها الأمر الذي يشكل زادا متناميا للمتعلمين

المبحث الثاني:

دراسة الكتاب المدرسي

"المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" السنة

الأولى من التعليم الثانوي

جذع مشترك آداب

2-1- عرض الكتاب التعليمي ودراسة محتوياته

2-1-1- التعريف بالكتاب:

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الحلقات المكوّنة للطريقة التعليمية تأتي دراسته بعد كل من المنهاج ومشروع الوثيقة المرافقة له، لأنه المسؤول عن عملية تنفيذ التصورات التي تضمنها كل منهما وموضع الاختبار العملي لها، ويمكن أن نعرّف بالكتاب من خلال معطياته الشكلية والمضمونية.

2-1-1-1- المعطيات الشكلية:

- عنوان الكتاب: " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة " .
 - موجّه لتلاميذ: " السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب- .
 - طبع وإصدار: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية لسنة 2005-2006.
 - الجهة الوصية: وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
 - لجنة التأليف مكونة من الأساتذة:
 - حسن شلوف: مفتش التربية والتكوين: مشرفا ومؤلفا.
 - أحسن تليلاني: أستاذ التعليم الثانوي: مؤلفا.
 - محمد القزوي: أستاذ التعليم الثانوي: مؤلفا.
 - قياسات الكتاب: 23 سم طولا، 6 سم عرضا، 1 سم سماكة.
 - عدد الصفحات: 224 صفحة.
 - محتوى الغلاف: صورة فنية للحضارة العربية الإسلامية.
- تجدر الإشارة إلى أن الغلاف الذي جاء على " شكل لوحة فنية، يصوّر مقطعا عرضيا حضاريا للحضارة العربية الإسلامية وتوزع محتوى اللوحة بين موضوعات جزئية متوازية تمثلت في حلقات للعلم ومجالس للغناء ومشافي للتطبيب إنتظمتها خلفية معمارية يشير إلى باحة قصر من القصور أو صحن من صحن المساجد، هي كلّها مكونات للوحة ذات دلالات زمنية ومكانية وموضوعاتية وقيمية ترمي إلى عناصر الحضارة والتمدن

المتتمثلة في الأدب والفن والعلم والمعمار هذا فضلا عن مكونات أخرى تشكل حمولة دلالية للوحة غنية بالإحياء من حيث الألوان والأشكال والديكور المتميز.

كما تجدر الإشارة إلى أن مكونات عنوان الكتاب قد كتبت على وجه الغلاف فوق اللوحة الصورة- المذكورة أعلاه -بثلاثة أشكال من الخطوط بثلاثة ألوان كذلك هي: الأصفر، الأخضر والأبيض وقد أضيفت كلمة المشوق إحياء دلاليا مميزا على العنوان (164).

-2-1-1-2- المعطيات المضمونية:

استهل الكتاب في الصفحة الثالثة والرابعة بتقديم تَضَمَّن التعريف بالمقاربة بالكفاءات ومجموعة الأسس التي تقوم عليها ذاكرة أن النشاطات التعليمية المقررة بهذا المستوى قد تمّ تناولها على أساس الإدماج. ولم يذكر أي شيء بخصوص المقاربة النصية ولم تحظ بالاهتمام الواجب مثلما حصل في المنهاج إن الميل والاهتمام بالمقاربة بالكفاءات على حساب مبادئ المقاربة النصية ومقتضياتها اعتبره التقديم فتحا جديدا في تحليل النصوص.

يتوجه التقديم إلى عرض بعض خصائص الدراسة الأدبية التي تنبأها المنهاج وينفذها الكتاب، كما تحدث عن الاختيار الذي تنبأه في تجديد الدراسة الأدبية ذاكرة أنه جرى التخلي عن المقدمات التقليدية، وتقديم مظاهر العصر الأدبي مكتفيا في ذلك بالاختصار على بعض المعطيات الضرورية المخبرة ليكتشف المتعلم بنفسه بقية المعطيات من خلال استثمار مبادئ المقاربة بالكفاءات والتي من بينها دفع التلميذ إلى بناء معارفه بنفسه.

لكن هذا الاختيار يدعو للحيرة إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال فهم النص من خلال الانغلاق عليه فالظروف المحيطة بإنتاج الأثر الأدبي هي التي تساعد على فهم النص وتحليله فالمشكلة ليست في كثرة المعلومات ولكن في إيراد المعلومات التي لا علاقة لها بالنص الأدبي ولا تساهم في الاقتراب من فهم معناه.

ينتقل التقديم إلى الحديث عن نمط النصوص المبرمجة للتعليم في هذه المرحلة، وقد حصر ذلك في نمطين النص الحجاجي والنص التفسيري، ثم يتوجه التقديم في النهاية إلى الأستاذ ويحثه على التحضير الجيد والجاد وختم بالآية القرآنية " وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ " الأمر الذي يترك لدى الدارس انطبعا بالتركيز على الاجتهاد الخاص أكثر من الالتزام بآليات تربوية محدّدة أو بمنهجية تعليمية مضبوط ومدرّسة لها أهدافها المرسومة سلفا.

بعد أن خلص التقديم إلى هذه الخاتمة شرع في عرض محتوى من أربع صفحات (5-8) تضمنت خطوات دراسة النص الأدبي، دون أن يقدم بينها وبين التقديم رابط ما بل ألحق به فقط، وهي خطوات أخذها عن المنهاج وعن مشروع الوثيقة المرافقة له وهي كالآتي:

- 1- أتعرف على صاحب النص.
- 2- تقديم موضوع النص.
- 3- أثري رصيدي اللغوي.
- 4- أكتشف معطيات النص.
- 5- أناقش معطيات النص
- 6- أحدد بناء النص.
- 7- أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.
- 8- أجمل القول في تقدير النص.

عرض الكتاب هذه الخطوات الثمانية بوصفها المراحل الضرورية لدراسة النص الأدبي وفقا للمقاربة بالكفاءات ولمقتضى المقاربة النصية والملاحظ أن الخطوات الواردة في المشروع عددها تسعة، حيث شكلت الخطوة الخاصة بقراءة النص من قبل الأستاذ وبعض التلاميذ الخطوة الفارقة.

يتبين من خلال عرض هذه الخطوات أن:

الخطوة الأولى جعلت للتعرف بصاحب النص، أما **الخطوة الثانية** وهي: تقديم موضوع النص فقد وردت في مشروع الوثيقة بمحتوى يتجه أساسا إلى التعريف بمحتوى النص الأدبي وبمناسبته وفكرته الأساسية، في حين أن محتوى هذه الخطوة نفسها جاء على خلاف ذلك في الكتاب يقول: " تقديم موضوع النص وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى " (165).

وهذه إحدى المخالفات حيث لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعتبر التقديم مرادفا للقراءة فكل منها يشكل مرحلة مستقلة بنفسها وضرورية، لكن الكتاب أقدم على هذا الحذف والخلط دون إشارة أو تبرير وهذا ما يطرح تساؤلا حول الانسجام بين المنهاج والوثيقة المرافقة له والكتاب المطبّق إذ كيف يعقل ألا يُتَّفَق على خطوات الدراسة النصية.

أما **الخطوة الثالثة**: أثري رصيدي اللغوي: يجتهد الأستاذ في تحديد المفردات والتراكيب الجديرة بالشرح لحاجة الدارس إليها في التحليل اللغوي. " ذلك أن دراسة النص عندما تتطلق من أدواته المشكلة لنظامه فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص " (166) لكن ألا يشكل هذا تناقضا مع ما ذهب إليه المنهاج أن " للنص قراءات متعددة بتعدد القراء "، " والنص الأدبي معين لا ينضب فهو يتجدد من خلال كل قراءة " (167) بالإضافة إلى ما أكّده الدراسات الأدبية التأويلية من استحالة الوصول إلى الشرح الصحيح للنص .

وابتداء من **الخطوة الرابعة إلى الخطوة الثامنة** تتحول الدراسة الأدبية إلى مفهوم الدراسة الأدبية النقدية، حيث تركز حول تبني طريقة خاصة بتدريس النصوص الأدبية وتمكين المتعلمين من جهاز نقدي يمكنهم من ذلك.

ومن الواضح أن الهدف من تدريس النص الأدبي مزدوج، فهو يتوجه من جهة إلى تدريس النص الأدبي، من خلاله تحليله والوقوف على جميع الظروف المحيطة به بإنتاجه والبصر بمميزاته الفنية والجمالية من حيث هو أثر إبداعي متميز في جنسه ونوعه،

165- " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة " . ص: 05.

166- المرجع السابق، ص: 04.

167- " المنهاج "، ص: 23.

كما يتوجه من ناحية أخرى إلى التمكن من آليات نقدية وتحليلية تشكل مجموعة المقاييس والمواضعات النقدية التي بوسعها تحليل ذلك الأثر الأدبي، لكن الأمر سيختلف عند تعليم النص غير الأدبي، لأنه حينها لن يتعلق الأمر بتطبيق جهاز نقدي حول عمل إبداعي، وإنما سيكون الهدف هو تحليل بنية نص من وجهة نظر لسانية دلالية وليس وجهة نظر فنية إبداعية، تتأسس على التدوق وجمالية التلقي وتبدأ الخطوة الرابعة مسار الدراسة النقدية الأدبية بينما تعني الخطوة الخامسة بالمناقشة والدراسة النقدية المتفحصة التي تطبق الجهاز النقدي موضوع التعلم.

أما الخطوة السادسة: أحدد بناء النص فهي خطوة وليدة التجديد الدراسي الحاصل الذي نادى به المنهاج، المتمثل في تبني المقاربة النصية، حيث تتكفل هذه الخطوة بتحديد البنية المحددة لنوع النص، وخصائص هذا النوع من خلال بنيته وتصنيف النص يعتمد على الصفة الغالبة في بنية النص: "هناك علامات نصية وبنائية ونوعية، تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص فإذا كان عنصر السرد هو الغالب المهمين فإن البنية الحجاجية مثلا تكون في خدمة البنية السردية " (168).

وتعتبر مهمة تحديد البنية النصية مهمة تعليمية جديدة لا عهد للمعلمين ولا المتعلمين بها، لاسيما بالنسبة لهذه المرحلة التعليمية التي لم يسبق لمتعلميها أن تعاطوا مع المعارف اللسانية النصية الجديدة. لكن الكتاب وقبله المنهاج لم يقدم نماذج دراسية أو شروح مفصلة أو تفاسير مفصلة وموفرة لتمرين التدريب والممارسة و لم يعرض أنواع النصوص ومميزات كل منها، وإنما جاء تكرر ما ذكر حرفيا في الوثيقة المرافقة للمنهاج واكتفى بدعوة المعلم لمساعدة تلامذته على تحديد النمط الغالب وتدريبهم على إنتاج تلك الأنماط من النصوص، بكيفية تتم عن دعوة للمعلمين إلى الاجتهاد والمبادرات الفردية غير المقيدة بالضوابط التعليمية الضرورية المحددة للمسار والطريقة و لكيفيات التقييم بعد ذلك (169).

168- " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة " . ص: 05.

169- أنظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص: 06.

أما **الخطوة السابعة**: أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وهي الخطوة الثانية المتعلقة بالدراسة النصية الجديدة، لذلك ذكر في هذه الخطوة التعريف بكل من الاتساق والانسجام وضرورة توفرهما في النص، ولكن بطريقة غامضة ومختصرة يغلب عليها التعميم و الإجمال مع غياب التمثيل بالنمذجة الكفيلة بتحديد الظاهرة والتدليل عليها وتعليل الأحكام والضوابط الصادرة بشأنها واكتفى للمرة الثانية بدعوة الأستاذ إلى التعريف بهما لتلاميذه.

وتأتي الخطوة الثامنة الأخيرة: أجمل القول في تقدير النص كخاتمة محوصلة لإصدار حكم تقييم عام على النص بعد الخطوات الدراسية السابقة، وهي خطوة نقدية في حقيقتها، لأنها "تهتم أصلاً بتلخيص أهم الخصائص الفنية والفكرية للنص، مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره وعلى الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى تفرد عن غيره " (170).

تعتبر هذه الوقفة النقدية جديدة في طريقة التعليم إلا أنها بقيت جزئية تتعامل مع كل نص بوصفها إحدى الخطوات التعليمية الجزئية، دون أن تكون مستوعبة لمجمل معطيات الخطوات وتصدر أحكامها النقدية بناء على معطيات تلك الخطوات، لقد كان بالإمكان من منظور طريقة الإصلاح الجديدة وفي سياق المقاربة النصية أن تشكل هذه الخطوة النقدية وقفة إجمالية تستمد معطياتها في إصدار أحكامها النقدية من مختلف معطيات الخطوات التعليمية التي ترافقها وتكون هي الأخيرة فتبنى أحكامها على معطيات الدراسة النحوية والصرفية والبلاغية والأسلوبية والعروضية وغيرها، بالإضافة إلى توسلها علوما حديثة كنظرية الأدب والنقد الحديث ونظريات القراءة والتأويل للنصوص الأدبية لكن نلاحظ خلو هذه الخطوة من كل هذا مما يؤثر حتما في التقدير النقدي الصحيح للنص الأدبي.

إن الرغبة التعليمية الملحة في الوصول إلى بناء الملكة النقدية لدى المتعلمين مطمح مشروع تلقت حوله أغلب مكونات الدراسة الأدبية لكن الوسيلة المبتغاة إلى ذلك تنقصها كثير من التقديم والتوجيه الذي يجب أن يتأسس على معطيات الدراسة الأدبية واللسانية النصية النقدية الحديثة فالأدوات الإجرائية المسخرة للدراسة اليوم متوفرة ومتعددة تمتد من معطيات الدراسات التداولية واللسانية والسميائية والنظريات القرائية التأويلية إلى غاية معطيات الدراسات النقدية ودراسات نظرية الأدب ودراسات التلقي للأثر الأدبي وما إلى ذلك. وهي مساحة واسعة من شأنها أن تمكن المتعلمين شيئا فشيئا من خلال منهجية تعليمية مدروسة من امتلاك تلك الأدوات الدراسية الإجرائية ومن القدرة على التعاطي مع المادة الأدبية في مختلف عصورها من منظور الدراسات النقدية الحديثة، تماشيا مع سمات العصر الحديث.

2-1-2- عرض محتوى المادة المدروسة في المشوق:

تماشيا مع توجه المنهاج إلى تعليم الأدب العربي من خلال نصوصه الإبداعية المشهورة وكذا تبنيه لمنطق العصور الأدبية المتوارثة فقد توجه البحث إلى البدء بمدخل العصور الأدبية ومضامينها الإبداعية ليتبع بمدخل الأجناس الأدبية المقررة ثم مدخل الوحدات التعليمية.

2-1-2- عرض المحتوى بحسب العصور الأدبية العربية:

تضمن المحتوى المقرر ثلاثة عصور أدبية من العصور المعهودة في دراسة الأدب العربي فتناول: العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام ثم العصر الأموي.

1- أ- أدب العصر الجاهلي:

امتد من الصفحة السابعة إلى الصفحة السابعة والثمانين، وقد مهد لهذا العصر بعرض خريطة لمواقع القبائل العربية قبل الإسلام، وافتتح التمهيد بعرض تناول معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي (مصطلحات أسماء القبائل، أسماء الحروب، النظام القبلي الاجتماعي...).

وهذا مدخل تاريخي مهم لكونه يضع المتعلّم في عدد من السياقات الاجتماعية الثقافية والتاريخية التي اقتطفت منها المادة الإبداعية فيكون على دراية بجوانبها الفكرية والقيمية الأخلاقية وعناصر الذوق الإبداعي والمواصفات النقدية الذوقية التي توجّه متلقي الإبداع الأدبي، وكذلك الإطلاع على مستوى الاستعمال اللغوي الجاري آنذاك مفردات وتراكيب وأساليب.

-2- أدب صدر الإسلام:

يمتد هذا العصر من ظهور الإسلام إلى غاية سنة 41 هـ وقد امتدت مادة هذا العصر من الصفحة الثامنة والثمانين إلى الصفحة السابعة والأربعين بعد المائة، وافتتح هذا القسم بتمهيد أيضا تناول التغيير الذي أحدثه مجيء الإسلام في وجدان المسلمين الجدد وعقليتهم الفكرية، وكذا تأثيره في الأدب العربي نثرًا وشعرًا وذلك في صفتين كاملتين (88-89) بينما جاءت المادة الأدبية فيما بقي من الصفحات وعلى امتداد أربع وحدات تعليمية كذلك، مثلها في ذلك مثل المادة الممثلة للعصر الجاهلي.

-3- أدب العصر الأموي:

يمتد هذا العصر من سنة 41 هـ إلى سنة 132 هـ تاريخ سقوط الدولة الأموية وبداية سلطان الدولة العباسية وقد توقف البرنامج الأدبي المقرّر في هذا العصر (الأموي) وامتد هذا البرنامج من الصفحة الثامنة والأربعين بعد المائة إلى الصفحة السادسة عشر بعد المائتين ليلها بعد ذلك فهرس المشوق (217-222).

افتتح هذا العصر بدوره بمقدّمة تعريفية شملت ما يقارب صفتين تناولت التحول السياسي الذي حصل في النظام السياسي الإسلامي وما نشأ عنه من عصبية، وكذلك حال آداب اللغة العربية في ظل الدولة الأموية التي أخذ السياق الاجتماعي والثقافي يتحوّل متأثرا بالسياق السياسي الجديد وقد جاءت المادة الأدبية على امتداد أربع وحدات كذلك.

2-2-1-2- عرض المحتوى بحسب الأجناس الأدبية:

تقررّ تدريس اثني عشر نصًّا أدبيا، تمثل كل أربعة نصوص عصرا منها، وسنّطلع على الأجناس الأدبية المقرّرة التي تمثل الأدب العربي في هذه العصور الممتدة على نحو 03 قرون، وسنستعرضها من خلال مدخلي الشعر والنثر.

1- الشعر:

لقد تضمّن المحتوى الأدبي المدروس نصوصا أدبية في الغالب الأعم حيث جاءت تلك النصوص في شكل أجزاء من المعلقات والقصائد التي توزّعت على العصور الثلاثة السابقة. فمن بين الوحدات التعليمية الاثني عشرة المقرّرة تضمّنت عشر وحدات نصوصا شعرية في حين تضمّنت الودعتان التعليميتان الرابعة والثانية عشرة محتوى نثريا.

1- العصر الجاهلي:

- من معلقة زهير بن أبي سلمى، 12 بيتا في الوحدة التعليمية الأولى.
- من معلقة عنتر بن شداد، 13 بيتا في الوحدة التعليمية الثانية.
- من معلقة عبيد بن الأبرص، 09 أبيات في الوحدة التعليمية الثالثة.

2- عصر صدر الإسلام

- من شعر عبدة بن الطيّب، 12 بيتا في الوحدة التعليمية الخامسة.
- من شعر كعب بن مالك، 12 بيتا في الوحدة التعليمية السادسة.
- من شعر حسان بن ثابت، 14 بيتا في الوحدة التعليمية السابعة.
- من شعر النابغة الجدي، 11 بيتا في الوحدة التعليمية الثامنة.

3- العصر الأموي

- من شعر الكميت بن زيد، 12 بيتا في الوحدة التعليمية التاسعة.
- من شعر جميل بن معمر، 11 بيتا في الوحدة التعليمية العاشرة.
- من شعر الأخطل، 10 بيتا في الوحدة التعليمية الحادية عشرة.

-2- النشر :

وردت النصوص النثرية منفصلة مستقطعة حيث وردت في وحدتين: الرابعة بالصفحة 67 من المشوّق والثانية عشرة بالصفحة 205 منه.

وجاء محتوى كل وحدة كالآتي:

- **الوحدة الرابعة:** تضمّنت محتوى عنوانه: " الأمثال والحكم "، وقد عرضه المشوّق بوصفه نصّا أدبيا، واتبع في تحليله نفس الخطوات المتّبعة في تحليل النّصوص الأدبية الأخرى، وقد تضمّن المحتوى عشرة أمثال وثمانية حكم تمثّل منتجا نثريا للعصر الجاهلي في نظر المشوّق.

- **الوحدة الثانية عشرة :** كان محتواها عبارة عن " توجيهات الكتاب " لعبد الحميد الكاتب، وقد عُرض هذا النّص بوصفه نصّا أدبيا، طبّقت عليه طريقة تدريس النّص الأدبي وخطوات معالجته كذلك، وهو نص نثري أنتج في عصر بني أمية. فمن الواضح أن نسبة المحتوى النثري تُعد ضئيلة جدّا بالمقارنة بالمحتوى الشعري، الأمر الذي يثير تساؤلا حول المبرّر العلمي الذي أوجب الغلبة للنمط الشعري على حساب النمط النثري الذي يُعدّ القول الأكثر قربا من واقع استعمال اللغة في مقابل الشعر الذي هو استعمال فني خاص أو استثنائي لها.

2-1-2-3- عرض المحتوى بحسب مضامين الوحدات التعليمية:

- الحجم الزمني للوحدة التعليمية:

توزّعت الاثني عشرة وحدة تعليمية على الجدول الزمني الدراسي السنوي الذي امتد على مساحة ثلاثين أسبوعا بحجم ساعي أسبوعي قدره ستة ساعات. كما تمتد الوحدة التعليمية طول خمسة عشرة يوما موزّعة على السنة الدراسية بحجم ساعي سنوي إجمالي قدره 144 ساعة. وفيما يلي عرض لجدول زمني يوضّح التوزيع الساعي الأسبوعي لنشاطات

اللغة العربية التي تتضمنها كل وحدة تعليمية (171).

الزمن الأسابيع	04 أسابيع				01	01	06
	النص الأدبي	قواعد اللغة	عرض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عرض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

يلاحظ أن حصة الأدب والنصوص تشمل نشاطات القواعد والعروض والنقد الأدبي والبلاغة في حين تستقل حصة التعبير بين الكتابي والشفاهي، فتتناوب حصة المطالعة الموجهة مع التعبير الشفاهي، بينما تؤخر حصة التعبير الكتابي لآخر الأسبوع لاستغلالها في إنجاز المشاريع أو علاج وضعيات التعبير المقترحة واستغلال المكتسبات القبلية، كما يقتصر نشاط العروض والنقد الأدبي على النص الأدبي بخلاف نشاط البلاغة الذي يقتصر بدوره على النص التواصلي.

إن توزيع مادة الأدب العربي ونشاطات اللغة موازنة مع بقية المواد التعليمية الأخرى أسبوعياً يُعدّ مقبولا بالنظر إلى الحجم الزمني المشغول أسبوعياً بالنسبة لتلميذ هذا المستوى التعليمي، غير أنه عند تأمل حجم المادة الأدبية الشعرية المدرّسة التي لا تتعدى ما نسبته أقل من بيت شعري لكل ساعة زمنية فإن الأمر " يدعو إلى إعادة التفكير في توزيع المادة الأدبية واختيارها بدءاً بالتفكير في جدوى ما سماه المنهاج بالنصوص التواصلية التي زاحمت المادّة الأدبية وسلبتها علاقتها الطبيعية ببعض الأنشطة التعليمية الضرورية كالبلاغة مثلا " (172).

171- قدّم هذا الجدول في أدلة الكتب المدرسية للسنة الأولى ثانوي للغة العربية، مارس 2006، (قرص مدمج)، ص: 14، نقلا عن الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنصوص.

172- الطاهر لوصيف، " تعليمية النصوص والأدب "، ص: 248-249، بنصرف.

بناء الوحدة التعليمية والأنشطة المكونة لها:

تضمّنت الوحدات التعليمية الاثني عشرة عددًا من الأنشطة التعليمية التي توالى كل

منها في تركيبة تعليمية زمنية خاصة يستمرّ مدّة أسبوعين وهذا عرض لبنيتها:

- النّص الأدبي أو النّص التواصلّي الذي يعلّم في ساعة زمنية واحدة، إذ تتجز كل خطواته الدراسية الثمانية.

- نشاط قواعد اللغة نحوًا أو صرفًا يدرّس في ساعة واحدة.

- نشاط العروض المرتبط بالنّص الأدبي شأنه شأن النقد الأدبي مدّة كل منهما ساعة واحدة.

- نشاط البلاغة المرتبط بالنّص التواصلّي، مدته ساعتين كاملتين في الأسبوع الثاني المبرمج للوحدة التعليمية، مما يدفع للتساؤل عن المبررات التي تجعل البلاغة مميّزة بهذا الحجم الساعي على حساب أنشطة تعليمية أخرى لا تقل شأنًا عنها ؟

- نشاط المطالعة الموجهة التي تتناوب مع نشاط التعبير الشفاهي فالمدّة الزمنية هي ساعة واحدة وهو الحجم الزمني نفسه الذي يشغل نشاط التعبير الكتابي، وتتوالى المطالعة مع النّص الأدبي، وأما التعبير الشفاهي فيتوالى مع النّص التواصلّي، أما التعبير الكتابي فيتكرّر في نهاية كل أسبوع مع كل من النّصين الأدبي والتواصلّي. وفيما يلي نموذج لتركيب الأنشطة في الوحدة التعليمية (173).

تعبير كتابي	مطالعة موجهة	نقد أدبي	عروض	قواعد اللغة	النص الأدبي
صوغ موضوع حول النزعة السلمية عند زهير بن أبي سُلمى وخصائصها (مناقشة الموضوع)	إيماني بالمستقبل (بيتراند راسل)	في تعريف النقد الأدبي	الكتابة العروضية	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب (زهير بن أبي سُلمى)

واستخراج عناصره)	تعبير كتابي	تعبير شفوي	بلاغة	قواعد اللغة	النص التواصل
تحرير التلاميذ للموضوع السابق داخل القسم	استغلال موضوع المطالعة الموجهة السابق لإبراز الأبعاد التي يستهدفها الكاتب من خلال حديثه عن الحرب	التشبيه وأركانه	رفع الفعل المضارع ونصبه	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي (د/ أحمد محمود الحوفي)	

والجدير بالذكر أن كل وحدتين تعليميتين تستهلكان أربعة أسابيع فيأتي في الأسبوع الخامس ما يسمى بالمشروع، وهذا النشاط الذي يتكرر ستّ مرات في السنة الدراسية أي ما مجموعه ستة مشاريع وبذلك تغطي الوحدات التعليمية لاثنتي عشرة أربع وعشرين أسبوعا وتكمل المشاريع الأسابيع الستة المتبقية لتكمل المدّة: ثلاثين أسبوعا كاملا. كما يجب التنويه بأن حصة التعبير الكتابي الأخيرة في كل وحدة تعليمية أي كل حصّة رابعة من حصص التعبير الكتابي تستغل لإنجاز نشاط المشروع، يكون الأسبوع الخامس عندئذ مُناسبة لتقييم التعلّّات من خلال نشاط الإدماج وبناء الوضعيات المستهدفة، " تمكّن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتعرّف على مستوى الكفاءة الذي حقّقه " (174).

2-1-3- عرض محتوى الأنشطة التعليمية في المشوّق (175) :

2-1-3-1- محتوى نشاط النصوص الأدبية وخطوات تدريسه:

تُمثّل النصوص المبرمجة لاثني عشرة نماذج لدراسة الأدب العربي في عصوره الثلاثة التي قرّرت لهذه المرحلة، حيث شملت نماذج من الفترة الجاهلية مقطوعات من

174- المرجع نفسه، ص: 28.

175- سيعرض البحث لاحقا محتوى كل نشاط تعليمي كما ورد في المشوّق.

معلقات كل من: زهير بن أبي سلمى، و عنتر بن شداد العبسي، عبيد بن الأبرص ومجموعة من الأمثال والحكم. أما نماذج فترة صدر الإسلام فهي مأخوذة من شعر عبدة بن الطيب و كعب بن مالك، حسان بن ثابت، نابغة الجعدي.

أما نماذج العصر الأموي فمثلتها نماذج من الشعر: الكميت بن زيد، جميل بن معمر الأخطل ومجموعة توجيهات نثرية للكتاب من عبد الحميد الكاتب

- النصوص الأدبية:

مجموعة النصوص الأدبية المبرمجة في أغلبها شعرية وتنطلق منطلقا تاريخيا كما أن عناوينها المختارة تعليميا لا تستند إلى مبادئ المقاربة النصية المتبناة، وإنما جاءت كلها بعيدة عن ذلك، فراحت موزعة بين مقاصد شتى بحسب الأغراض أحيانا كما في " الغزل العفيف " لجميل بن معمر، والمدح في نص الكميت بن زيد: " في مدح الهاشميين " وبحسب الأخلاق والسلوك كما في نص عبد الحميد الكاتب ونص " تقوى الله والإحسان إلى الآخرين " لعبدة بن الطيب. وبحسب الغرض السياسي كما في شعر النضال والصراع لكعب بن مالك وكالفخر في نموذج عنتر " الفروسية "، وكذلك يتجه المنزع التعليمي أحيانا توجهها فنيا كما جاء في نص: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء للنابغة الجعدي ؟ ووصف الطبيعة كما في: وصف البرق والمطر، لعبيد بن البرص، وكذا البعد التاريخي كما جاء في " فتح مكة " لحسان بن ثابت. ولذلك فإن أولى الملاحظات أنه لا يقف وراء هذا الاختيار بعد تعليمي واضح يمكن رده إلى المقاربة المتبناة، وإنما جرى الأمر بشكل تقليدي بعيد كل البعد عن المقصد التعليمي الجديد.

وإذا ما تجاوزنا مسألة تواضع المادة الأدبية المبرمجة لهذا المستوى وقلتها، فإنه يلاحظ كذلك، انحصار أغلبها في نطاق الشعر فقط، وجرى إهمال النصوص النثرية التي كان بالإمكان الإطلاع من خلالها على أشكال قولية أخرى كالخطابة مثلا وسجع الكهان ومأثور الأقوال الفصيحة لفصحاء العرب آنذاك (قس بن ساعدة، وأكثم بن صيفي وغيرهما)

والحديث النبوي الشريف وما يعرف بالرسائل والتوقيعات في العهد الإسلامي (176). غير أن أهم ما يمكن ملاحظته هو أن تلك النصوص الأدبية المبرمجة لا تسمح باستعراض أنواع منها لاسيما النص الحجاجي والنص التفسيري اللذين أكد المقرر (177) أنه يركز عليهما، وذلك لانحصار الاختيار الذي تبناه المنهاج في النصوص الأدبية الشعرية كما رأينا، وهو ما يشكل بدوره، عقبة أمام تطبيق طريقة تدريس النصوص الأدبية مثلما سنقف عليه فيما يلي:

- عرض طريقة تدريس النصوص الأدبية وخطواتها:

خصّ المشوّق النصوص الأدبية بطريقة تدريسية لها خطوات محدّدة بخلاف النصوص التواصلية التي جعل لها طريقة خاصة بها. يستهل تدريس النصّ الأدبي بعد تقديم عنوان الموضوع وهو عنوان ليس بالضرورة أن يكون أدبيا أو جماليا فنيا يوحى إلى الدّراسة الأدبية، ثم يذكر أهم الأهداف التعليمية لمجمل الوحدة التعليمية التي يشكل النصّ الأدبي منطلقها، ويتحوّل بعد ذلك إلى تقديم صاحب النص، ثم التعريف بموضوع النص، ليشرع في عرض النصّ الأدبي، ويستتبع النصّ عادة بخطوة تعليمية وهي إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين تليها خطوة تعليمية تتمثل في اكتشاف معطيات النصّ ومناقشتها ليتم التوصل إلى تحديد بناء النصّ والخلوص بعد ذلك إلى تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص، وتختتم المراحل التدريسية بخطوة " أجمل القول في تقدير النص " وفيما يلي عرض لمحتوى خطوات التدريس:

1- التعريف بصاحب النص: تتعلّق هذه الخطوة بتقديم نبذة مختصرة حول صاحب النصّ المقدّم: " عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص " (178) وهذا ما يعين المتعلمين على ممارسة عملية التأويل وتقديم فهم ممكن انطلاقا من الظروف التي أحاطت

176- أنظر: على سبيل المثال، حنا الفاخورين " تاريخ الأدب العربي "، ص ص: 201 و 315 وما يليهما.

177- أنظر مثلاً، " المشوّق "، ص: 03- المقدمة-

178- " مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج "، ص: 20.

بالعمل وبإبداعه من بين العدد اللامتناهي للمعاني التي يمكن أن يخرج إليها العمل الإبداعي.

2- تقديم موضوع النص: اتفق كل من مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج (179)

والمشوق (180) على محتوى هذه الخطوة " تقديم الموضوع وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثل المعنى ". وتكمن أهمية هذا التقديم لتضمّنه كل ما له علاقة بمحتوى النص الأدبي المدرّس وبالشكل الذي انتظم في بنية هذا النص والسمات الأدبية فيه، لاسيما أن المعرفة بموضوع النص تساعد لا محالة على تفكيك العمل الأدبي وتثريه. ولكن هذه الخطوة غير ثابتة التواجد في جميع الدروس ذلك أنها حذفت من الدرس الثاني والثالث والرابع والسادس... وهذا مطعن في طريقة تدريس النص الأدبي لأنه ليس من الطبيعي أن تتعثر الخطوات من حين لآخر فتثبت مرّة وتسقط أخرى من دون أن تؤثر على مسار الدراسة الأدبية، إذ أن حذف خطوة سيمس لا محالة بفهم معطيات النص. والمتفحص لمحتوى التقديم لموضوع النص في المشوق، يلاحظ أن مضمونها لا يغيّر البنية في الدراسة النصية أو الدراسة الإبداعية للأثر الإبداعي المقدم لأنه مجرد معلومات سطحية تشي بغياب التصوّر التعليمي النصي أو الأدبي الحديث، بل إنها تؤكد على أن التمسك بالموروثات التعليمية القديمة مستمر رغم تبني التجديد، بالإضافة إلى أن حصر التقديم في القراءة السليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثل المعنى يبعد كل البعد عن السبل الكفيلة بتحقيق الدراسة الأدبية المرجوة لأن القراءة المطلوبة في نظر المنهاج هي مجرد فك للرسوم الإملائية وتحقيق لأصواتها، وليست القراءة بمعناها المقرّر في نظرية القراءة الحديثة.

3- عرض النص الأدبي ذاته: كان عرض النصوص وفقا للخطة التدريسية التي

حدّدها المنهاج ونقّدها المشوق، وهي خطوة ظلّت مستمرة في جميع الدروس .

179- أنظر: طاهر لوصيف، فقد عرض نموذجين وضّح من خلالها قصور هذه التعريفات في ربط سيرة هذا المبدع بإبداعه، "

180- " مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج "، ص ص: 17-20.

4- أثري رصيدي اللغوي: اتفق كل من المشروع (181) والمشوق (182) في تحديد

مضمون هذه الخطوة: " من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح، إذ أن من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في شرح النص أن معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته، واللغة مفردات وتراكيب وعليه فمهارة الدارس في التحليل اللغوي تؤدي دورًا هامًا في اكتشاف المعنى الخفي من خلال التركيب الظاهر، ذلك أن دراسة النص عندما تتطرق من أدواته المشكّلة لنظمه فإنها تصل بالدارس إلى الشرح الصحيح للنص " (183).

إن هذه الخطوة تهتم في الأصل ببناء الرصيد اللغوي للمتعلم من خلال تعامله مع النصوص غير أن الطريقة هنا تصوّرت أن المتعلم يتوسل رصيده المعجمي للتوصل إلى شرح النص ممّا يوحي بأن فهم النص وإدراك معانيه متوقف فقط على فهم الألفاظ المشكّلة له فإذا أدركت معانيها حصل العلم بمجموع الدلالة التي ينطوي عليها النص وبعبارة أخرى فإن معنى النص هو حاصل معاني المفردات والعبارات التي تكوّنه.

إنّ هذا الفهم قد تجاوزه معطيات نظرية القراءة ونظريات التأويل حاليا في دراسة الآثار الأدبية، لأن القراءة بمفهومها الحديث تتجاوز هذا المستوى من الفهم للنصوص خصوصا عندما نجد التصوّر يعتبر الرصيد اللغوي المعجمي يصل بالدارس إلى: " الشرح الصحيح للنص " و " ... بما يجده كافيا لإدراك المتعلم المعنى.... "

إن المطلوب في قراءة الأثر الأدبي هو القراءة التفسيرية التي يتم فيها الوصول إلى معنى النص، ليس بالاعتماد على الدلالات اللغوية المعجمية والسياقية للمفردات والعبارات والتراكيب الواردة فيه فحسب، ولكن من خلال تجميع مجموعة الشواهد والأدلة الاجتماعية والتاريخية واللغوية وغيرها لنتمكن من الحديث عن شرح النص أو الاقتراب من بعض مقاصده المتعددة، فمن المستحيل الحديث عن شرح يوصف بالصحة أو عن دلالة توصف

181- أنظر: " مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج "، ص: 20.

182- " المشوق "، ص: 05.

183- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

باليقين وإلا لما كانت هناك قراءات متعددة ومتجددة للنص، ولما كان هناك من داع لتعدد التفسير والشروح والدلالات والمقاصد في النص الأدبي خاصة.

إن القراءة بمفهومها الجديد هي القراءة المفتشة عن المعنى أو المعاني المقصودة انطلاقاً من معارف وخبرات وتجارب وآفاق لدى قارئ النص، فالقراءة من حيث هي " فعل تتحقق في الحاضر بكل ما تعنيه الكلمة من وجود ثقافي تاريخي إيديولوجي، ومن أفق معرفي وخبرة محددين ومعنى ذلك أن أي قراءة لا تبدأ من فراغ، بل هي قراءة تبدأ من طرح أسئلة تبحث لها عن إجابات " (184). ولذلك فالقراءة هي عملية تفاعل معرفي متعددة مستوياتها وأنواعها بحسب الهدف منها وعندها يصير من المتعذر تحصيل معنى واحد صحيح.

5- أكتشف معطيات النص: تشكل هذه الخطوة هدفاً وسيطياً مدمجاً في المنهاج وخطوة تعليمية رابعة لدراسة النص الأدبي و يرى أن المراد بالمعطيات ما يتوافر عليه النص من المعاني والأفكار من المشاعر والانفعالات العواطف من التعابير الحقيقية و المجازية من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير من موقف الأديب و غرضه من إنشاء النص، وعلى العموم من كل ما ورد في النص من وسائل استعان بها الأديب لنقل أفكاره ومشاعره إلى الآخرين بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى والفكرة سند لها أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجياً على الأدوات الجمالية.

اهتمت هذه الطريقة التعليمية ببنية النص على حساب القارئ (المتلقي) بهذا النص إذ أغفلت نشاط القراءة من حيث هي فعل يهدف إلى الفهم ويتوسل له آليات متعددة تشغل بدعم من الموسوعة المعرفية للقارئ لتيسر عملية التفسير للنص الأدبي بعد ذلك، وحسب " أمبرتو إيكو " يوجد نوعان من التفسير: تفسير معنوي وتفسير نقدي يعتبر الأول حاصل الآلية التي تخول للقارئ المواجهة للظاهرة الخطية للنص من استخلاص معنى له وبالمقابل فإن الثاني يتخذ وسيلة لشرح المبررات ذات الطابع البنوي التي تمكن النص من أن ينتج هذا

184- نصر حامد أبو زيد، " إشكاليات القراءة وآليات التفسير "، ص: 06.

التفسير المعنوي أو ذاك، وعليه فإن التفسير يترتب على عملية القراءة التي يجب أن يمارسها المتعلم وفقا لقواعد وآليات خاصة يفرضها جنس العمل الأدبي المقروء نفسه، باعتباره مواضعة خاصة تستدعي لدى القارئ بعض الانتظارات، التي تعودها عن ذلك السنن الذي يعتبر جزءا من الذخيرة التي يمتلكها القارئ وهذا في الحقيقة ما لم تستطع هذه الطريقة التعليمية أن تهيئه بدءا من التصورات التي انطلقت منها وهذا ما حال دون توسل تطبيقات وممارسة تعليمية قائمة على الأسس التعليمية الأدبية أو حتى النصية المطلوبة ولذلك يكون من الصعب تحقيق مجموعة من الأهداف التي رسمها كل من المنهاج والمشوق والتي تتنوع بين ما يستوجب التفسير المعنوي وبين ما يستوجب التفسير النقدي لكن دون توفر الطريقة التعليمية للآليات و الكيفيات القرائية المؤدية لذلك، مما يجعل تحقيق الكثير من الأهداف معلقا، فإذا كان بإمكان القارئ أن يصل إلى معنى " معنى عام " للنص وبعض المعاني والأفكار والمشاعر والانفعالات وبعض التعبيرات الحقيقية والمجازية ويحدد الأفكار الرئيسية ويستنبط بعض القيم الفكرية والاجتماعية الظاهرة من ظاهر النص فإنه من الصعب جدا، إن لم يكن من المستحيل أن يصل إلى أعماق معاني النص ومراميها الدلالية البعيدة وتفسير مدلولات رموزه وانتقاد الأساليب مبينا أوجه الركاكة في التعبير، إنه من الصعب أن يحل القارئ المتسلح بتلك القراءة السطحية التي تقترحها هذه الطريقة المعتمدة، محل الناقد المتمرس البصير بأساليب التعبير القادر على اكتشاف الأخطاء، فالقارئ المتعلم المبتدئ لم يمتلك بعد الذخيرة المعرفية والعلمية التي تمكنه من تمحيص ونقد القول الشعري الجاهلي والإسلامي الأول اعتمادا على معارف متعددة ومتنوعة في اللغة والأدب والعروض والإيقاع والبلاغة والنحو والصرف... إلخ مما لا يملكه المتعلم في هذا المستوى. وما يلاحظ من قول المشوق: " بمنطق أن العاطفة هي الغاية الأولى، والفكرة سند لها " (185) واستمراره في منطق الدراسة الأدبية المعهودة منذ عقود فهو لا يزال وفيما للتصور الذي يجعل العاطفة هي الغاية من الدراسة الأدبية " صادقة أم كاذبة "، ويفصل بينها وبين الفكرة، فإذا كانت الدراسة الأدبية

الحديثة تركز على أدبية النصّ الأدبي، باعتبارها الباعث على إحداث التأثير في المتلقي ولكونها الفارق الأساسي بين النصّ الأدبي وغيره، متجاوزة منطق العاطفة، فالطريقة الحالية في المشوّق تدّعي توسل الدراسات الأدبية الحديثة لكنّ بتصور متوارث

6- أناقش معطيات النصّ: " المناقشة أهم مراحل الدراسة الأدبية إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلّم في وضعية تسخير مكتسباته ليسلّط ملكته النّقدية على المعطيات الواردة في النصّ سواء أتلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللّغة.. " (186). تشير هذه الفقرة بوضوح إلى ممارسة القراءة العميقة، للأثر الأدبي: القراءة المفسرة والمؤولة، لا القراءة السطحية المستتقة للمكتوب ولكن كما ذكرنا سابقا لم توفر هذه الطريقة مجموعة الآليات والوسائل اللازمة التي يجب أن يتسلح بها عند مباشرة القراءة.

7- أحدّد بناء النصّ: تعتبر هذه الخطوة التعليمية من صميم الدراسة النصية التي تهتم ببنية النصّ بغض النظر عمّا إذا كان أدبيا أو غير ذلك وهذا يحيل مباشرة للقسم الثاني لهذه الطريقة التعليمية التي تجمع بين تعليمية الأدب وتعليمية النصوص، وإذا كانت الخطوات السابقة تصنّف (في نظر البحث) على أنها خاصة بتعليمية الأدب فإنّ الخطوتين الحالية و الموالية لها ترتبطان أكثر بتعليمية النصوص عامة. هذه الخطوة كغيرها من الخطوات السابقة قد اختلف حولها المنهاج والمثوّق إذ أن ما قرره المنهاج وأثبتته بخصوصها قد أهمل كثير منه في المشوّق، فقد جاء في المنهاج (187) ما يلي :

1/- يطلّع على توثيق متنوّع لتحديد النمطية الغالبة على النصّ: سردية، وصفية، تفسيرية، حجاجية أو حوارية.

2/- يكشف الظاهرة الغالبة على النص ويعللها بأبرز خصائصها.

3/- يعرض أقسام النص من مقدمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة

186- " المشوّق "، ص: 06.

187- " المنهاج "، ص: 13.

4/- يكشف أهمية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.

5/- يربط بين الكلمة والجو النفسي.

أمّا في المشوّق فقد دار محتوى هذه الخطوة حول السّمة الغالبة على النصّ الحجاج أم السرد أم الوصف أم التفسير وعلاقتها بغيرها فيه، ويظهر جليا من هذه المقاطع أنّ أي نص لا يظهر باعتباره نصا حجاجيا أو سرديا أو وصفيا أو تفسيريا .. إلخ ظهورا انتمائيا محضا حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية و غيرها تتخلل النصّ السردى والعكس، لكن رغم ذلك فإن نوعا يهيمن على الأنواع الأخرى وهو ما يسح بنعت نص بأنه سردي أو حجاجي أو وصفي... إلخ فإذا كان عنصر السرد هو الغالب المهيمن فإذا البنية الحجاجية مثلا تكون في خدمة البنية السردية (188).

وهذا ما يوضح أن اهتمام المشوق قد اقتصر على النقطتين الأولى والثانية وأهمل النقاط الثلاثة الباقية (الثالثة والرابعة والخامسة) ومع هذا تبقى النقطتان الأولى والثانية مجرد توصية وجهها المشوّق للمعلّمين للعمل بها ذلك أن النصوص المقررة في أغلبها جاءت شعرية وبالتالي فقد وجّه دعوة للمعلمين لمساعدة تلامذتهم على تحديد النمط الغالب على النص واكتشاف خصائصه، ثم تدريبهم مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من النمط المدروس ولم يقدم أي إجراء يحتذى به المعلم والمتعلم في تعيين السمات المهيمنة على النص والعمل على تعلمها وإبراز خصائصها.

وبهذا فإن النقاط الثلاثة المتبقية لم تجد طريقها إلى التنفيذ في المشوّق رغم أن النقطة الثالثة تتعلق ببعض أهم الإجراءات المتبعة في تعليمية النصوص ألا وهي تشريح النص إلى مكوناته، بدءا من إنتاجه وعرض الأحداث والأشخاص والبيئة والموضوع وتطوّره لغاية الخاتمة، غير أن هذا لم يحصل لاسيما أنه يصعب تطبيق ذلك على المحتويات الإبداعية الشعرية، أما النقطتين الرابعة والخامسة فقد أغفلهما المشوّق بكيفية مطلقة ولم تستغل مطالبهما في طريقة التدريس ولا في مضامين بعض المواد التي لها علاقة بذلك كالبلاغة

والإيقاع المرتبطة بمادة العروض والنقد الأدبي الذي يفترض أنه أولى المتكفلين بذلك، لو قدم محتواه وطريقة تدريسه على ما تملّيه التطوّرات الحاصلة في نظرية الأدب والنقد الأدبي الحديث. والحقيقة أن تناقض المنهاج فيما بين مكوّناته نفسها فضلا عن تناقض المشوّق بين ما يدّعيه ويوصي به وبين ما قرّره وما يبرمجه من إجراءات التدريس وممارسات التعليم قد أحدث مشكلة منهجية، إذ ما يصرّحان به من تصورات ومبادئ لتعليمية النصوص والأدب على قلّتها- وما يدّعيانه من أنها الأساس الذي تجري عليه عملية التعليم غير موجود في تلك الممارسة التعليمية بل لا يوجد سوى محتوى تعليمي متوارث، يستثمر بكيفية تعليمية هي الأخرى متوارثة، تحمل في ثناياها صورا من التناقض التي سجّلتها كثير من البحوث والدراسات التي تناولتها بالنقد والتقييم، الأمر الذي يدفع إلى تساؤل جوهري هو: هل يبقى من الضروري دائما الاستمرار في تقييم هذه الطريقة التعليمية للنصوص والأدب من منطلق الدراسة النصّية والأدبية ؟ بعد أن تبين ما يشوب تصوّرات الطريقة من الغموض والقصور وأنّ أكثر مكوّناتها(المنهاج، مشروع الوثيقة المرافقة له، المشوّق، الدليل)، يعمّها الاضطراب والتناقض فيما بينها بل حتى فيما بين مكوّنات كل منها ؟

9- أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النصّ: تأتي هذه الخطوة تكملة

للخطوة التي سبقتها، إذ تتكفل باستثمار معطيات الدراسات اللسانية المتعلقة بالنصّ ولاسيما نحو النصّ في فحص النصوص موضوع التعلّم حيث يتم تجاوز معطيات الدراسة الجمالية إلى ما هو أعلى من ذلك أي مختلف العلاقات والروابط التي تربط بين الجمل وذلك ما يقوم به كل من الاتساق والانسجام بحسب ما توفّره المحتويات النحوية والصرفية والبلاغية والأسلوبية وكذا الإيقاعية والعروضية التي توافق تعليم النصوص.

ولذلك فإن الدراسة النصّية تقتضي توفير محتويات ملائمة يستمد منها المتعلّم عدّته لتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النصّ و الكشف عن مظاهر البناء فيه ومميزاته وكيفياته وأدوات ذلك ووسائله وذلك كله بغرض الإسهام في بناء الملكة النصّية وترسيخها لدى المتعلّم.

لقد تكرر المحتوى الذي تضمنته هذه الخطوة التعليمية في كل من المشوّق والمشروع على نحو متطابق. وقد تناول بالتعريف والعرض مفهوم كل من النّص وشروط بناءه وكذا الاتساق والانسجام وعلاقة كل منهما بالآخر وضرورتهما لبناء النّصوص وتشكيلها، ليعرّج في الأخير إلى دعوة الأستاذ لإطلاع تلاميذه على الأدوات المشكلة لبنية النّص وتماسكها وتدريبهم عليها.

والجدير بالذكر أن المنهاج قد حدّد أهدافا تعليمية لهذه الخطوة التعليمية تمثلت في:

-يحدّد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها

-يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيد.

-يعيّن الأفعال و الأحداث وما بينهما من علاقة.

-يستعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات⁽¹⁸⁹⁾.

جاءت هذه الأهداف واضحة بيّنة وليس على المشوّق باعتباره الوسيلة المنفّذة لمطالب المنهاج تلك إلا أن يحيلها إلى مضامين دراسية وإجراءات تعليمية وممارسة تدريسه، إلا أنه غابت في المشوّق بصفة مطلقة ولم يتحقق منها شيء، لا على مستوى اختيار النصوص الأدبية ولا على مستوى الدروس النحوية والصرفية البلاغية والعروضية و لا حتى على مستوى الممارسة التعليمية من خلال كفايات استغلال المعلومات وتبليغها للمتعلمين بحسب ما طلبه المنهاج. كتحديد عوامل الانسجام وتعيين الأفعال والأحداث واستغلال الأحكام النحوية والصرفية والبلاغية وما إلى ذلك في التدليل على الاتساق والانسجام، كما أن الطريقة التعليمية المتجلية من خلال مشروع الوثيقة و المشوّق لم تلتزم إطلاقا بالتصوّر الذي قدّم للنّص على النحو المعروض سابقا إذ أن التعريف يتضمن أغلب الخصائص والشروط المطلوبة لبناء النّص، وقد ذكره كل من مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج و المشوّق فإن المستغرب ألا يعمل به في عملية التعليم جملة وتفصيلا بدء بالمضامين التي قرّرها المنهاج وانتهاء بكيفية الاستغلال والتنفيذ التي اتخذها المشوّق، وهذا ما يؤكد ما سجله

البحث من أنّ المقاربة النصّية لا تشكل اختياراً عميقاً من شأنه أن يعيد النظر كلياً في تعديل طريقة التعليم أو في المحتوى التعليمي.

9- أجمل القول في تقدير النصّ: تشكل هذه الخطوة التعليمية آخر خطوات الطريقة

التعليمية المقررة لتعليمية النصوص والأدب بصفة خاصة، وقد تکرّر محتواها في كل من مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج و المشوّق على نحو حرفي، وقد جاء فيهما ما يلي: " وفي ختام النصّ يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره وكذا طريقته في الإفصاح عن معانيه وعلى الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعملها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفردّه عن غيره " (190). فالظاهر إذن أنّ هذه الخطوة متعلقة فقط بالنصّ الأدبي دون النصّ التواصلّي ذلك أنها تتحدّث عن نصّ إبداعي وعن أديب يعبر عن أفكاره ومعانيه ويوظف وسائل أسلوبية تعكس رؤيته الجمالية وكذا اهتمامها بالجوانب الفنية والفكرية وبخصوصيات التوظيف اللغوي وبالوسائل الأسلوبية وبالرؤية الجمالية وعليه فلا مجال لأي نظرة نصّية أو بعد نصّي في التحليل والتناول لتلك النصوص، فما تعلق ببنية النصّ واتساقه وانسجامه من حيث هي جوانب " نصية " لا أثر لها هنا في هذه الخطوة التعليمية الموالية للخطوتين السابقتين ولكن اقتصر الأمر على إصدار تقدير تذوّقي للنصّ الأدبي ينطلق أساساً من المعطيات البلاغية ولهذا لا يمكن الحديث عن " تقدير " يستند على مبادئ تعليمية الأدب ومعطيات نظرية الأدب والنقد الحديث في محتوى هذه الخطوة التعليمية.

إن هذه الخطوة التعليمية تتأسس من الناحية التعليمية على كل ما سبقها من خطوات لتعليمية النصوص والأدب ومن أبرزها ما تتكشف عنه قراءة النصّ ومحاولة فهمه، ولذلك فإنّ " التقدير " الذي يخلص إليه الأستاذ مع تلامذته يجب أن يكون محصّلة لجميع التعلّيمات التي تأتت عن الخطوات السابقة، غير أنّ ما توّصل إليه البحث من النقائص على مستوى

190- مشروع الوثيقة، ص: 23، و " المشوّق "، ص: 07.

تلك الخطوات من جهة ولاسيما غياب القراءة بمفهومها الحديث و ما لمسه من النقص على مستوى المضامين والأنشطة من جهة ثانية وعلاقتها فيما بينها من جهة ثالثة يجعل من المستحيل الوصول إلى " تقدير " رصين جدير بالاهتمام بخصوص النصوص الأدبية المدروسة.

-2-1-3-2 عرض محتوى نشاط النصوص التواصلية وخطوات تدريسه:

تشكل النصوص التواصلية القسم الثاني لمجموعة النصوص الواردة في المشوق بناء على ما قرره المنهاج، ويبلغ عددها اثني عشر نصا كل منها رافق النص الأدبي داخل الوحدة التعليمية التي شملته.

قرر المنهاج عددا من المحاور التي يجب أن تتناولها النصوص التواصلية، بحسب الحقب الأدبية والتاريخية الثلاثة المبرمجة، حيث جرى الحرص على التناسب بينها وبين محاور النصوص الأدبية، وفيما يلي عرض لمحاور النصوص التواصلية مقترنة بعناوين النصوص التي اختارها " المشوق " تنفيذاً لمطلب المنهاج على النحو التالي:

عنوان النص التواصلية المقترح (المشوق)	محور النص التواصلية (المنهاج)
1- ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي (د/ أحمد محمد الحوفي) ص: 29-30.	1- الصلح والسلم بين القبائل في العصر الجاهلي.
2- الفتوة والفروسية عند العرب (عمر الدسوقي)، ص: 49-50.	2- آداب الفروسية والبطولة.
3- الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (نخبة من الأساتذة)، ص: 65-66.	3- الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي.
4- معلم الأمثال (حسين مروة)، ص: 78-79.	4- ترجمة الحكم والأمثال لعقلية الشعوب.
5- قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام (د/ شوقي)	5- قيم روحية، قيم اجتماعية واكبت ظهور الإسلام
6- وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية.	6- وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلامية.
7- شعر الفتوح وآثاره النفسية على الفرد.	7- شعر الفتوح وآثاره النفسية على الفرد.

8- من آثار الإسلام على الفكر واللغة.	ضعيف)، ص ص: 96-98.
9- الأحزاب السياسية في عهد بني أمية.	6- الشعر في صدر الإسلام (د/ حسن إبراهيم حسن)، ص ص: 112-113.
10- التعبير الوجداني في شعر الغزل في العهد الأموي.	7- شعر الفتوح وآثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)، ص ص: 126-127.
11- مظاهر التقليد والتجديد في الشعر الأموي.	8- من آثار الإسلام على الفكر واللغة (د/زكريا عبد الرحمان صيام)، ص ص: 139-140.
12- وضع النثر في العصر الأموي	9- نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (د/ أحمد الشايب)، ص ص: 163-164.
	10- الغزل العذري في عصر بني أمية (د/زكي مبارك)، ص ص: 179-180.
	11- التجديد في المديح والهجاء (د/شوقي ضيف)، ص ص: 198-199.
	12- الكتابة في العصر الأموي (د/شوقي ضيف)، ص ص: 209-210.

يتبين من خلال الجدول أن عناوين النصوص التواصلية تكاد تكون متطابقة مع عناوين المحاور التي أقرّها المنهاج للنصوص الأدبية وذلك الهدف المنشود منها وهو دعم النصوص الأدبية وتعميق الفهم لظواهر، لذلك لا يمكن من منظور تعليمي بحث، اعتبار هذه النصوص موضوعا للتعلم من زاوية المقاربة النصية بحيث تطبق عليها خطوات التعليم الخاصة بتعليم النص الأدبي مثل أي نص آخر من أي جنس أدبي.

كما لا يمكن اعتبارها نصوصا تعالج من زاوية النوع فتعلم من حيث هي نصوص سردية أو حجاجية أو وصفية أو غير. لذلك فإن منزلة أو وضع هذه النصوص هو وضع خاص ولا يمكن معاملتها مثل النصوص الأدبية واستغلال مادتها اللغوية والأدبية في التدريس من خلال العلوم الرافدة لها: القواعد النحوية والصرفية والبلاغية والعرض والنقد

لأنها ببساطة جاءت لهدف، وإذا ما سلّمنا بكونها نصوص داعمة للنصوص الأدبية ومعقّدة لفهم ظواهرها مما يعني الوصول إلى فهم النصّ الأدبي أو لنقل لقراءته بالمعنى الحديث، لن تتأتى بالشكل التام إلا إذا اطّلع المتعلم على هذا النصّ و تعاطى معه، وهو في الواقع يجعل خطوة تعليمية مثل: " أجمل القول في تقدير النص " التي ختمت بها خطوات تدريس النصّ أدبي، وكذلك الخطوتين: " أكتشف معطيات النصّ " و " أناقش معطيات النصّ "، موضع تساؤلات جادة من الناحية التعليمية، فهل يستطيع المتعلم أن يدرك أهم معاني النصّ وأبعاده ولاسيما الظاهرة التي يعالجها دون أن يكون قد أطلع على المادة التي حواها النصّ التواصل؟ ما المقصود إذن بالدعم والإثراء والتعميق و الإغناء والزيادة في المعرفة والمرجعية وما إلى ذلك مما برّر به المنهاج برمجته لهذا النوع من النصوص ؟ هل سيكون للمتعلم الرأي والتقدير نفسه للنص بعد أن يكون قد اطّلع على النصّ التواصل المتعلق بالمحور ؟ ألم يجدر بالمنهاج أولا وبالمشوّق لاحقا أن يتدبّر طريقة تعليمية من خلال التصورات التي برمجت لتعليمية النصوص الأدبية، لا تجعل اكتشاف معطيات النصّ الأدبي ومناقشتها وإصدار حكم عليه قبل أن توسع معرفة المتعلم بفعل النصّ التواصل وكذا نصوص المطالعة الموجهة ؟ ألا تشكل هذه النصوص مسلكا من مسالك القراءة التي غابت كتصوّر وممارسة تعليمية في كل من المنهاج والمشوّق ؟

- عرض طريقة تدريس النصوص التواصلية:

لم يحدّد المنهاج طريقة خاصة لتدريس النصّ التواصل أو استثماره لذلك كانت الطريقة من اختيار المشوّق الذي شرع في البدء بخطوة: " تقديم النصّ " عرض فيها الفكرة العامة التي يتناولها صاحب النصّ، ثم تأتي خطوة ثابتة هي " عرض النصّ نفسه " الذي كان يمتد أحيانا إلى الصفحتين، ثم يتبع ذلك ثلاثة خطوات ثابتة هي على التوالي:

(أ)- اكتشف معطيات النصّ.

(ب)- أناقش معطيات النصّ.

(ت)- استخلص وأسجّل.

ولئن حافظ المشوّق على تقديم محتوى كل من " تقديم النص " و " النصوص ذاتها " فإنه اكتفى في عدد من النصوص بعرض خطاطة فقط للخطوات الثلاثة المتبقية دون مادّتها أوكل أمرها للمعلمين بل حتى ما ارتبط وجوده من درسي القواعد والبلاغة بالنّص التواصلي وقد حصل ذلك بأربعة نصوص هي:

(أ)- النص التواصلي الثالث: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي.

(ب)- النص التواصلي الخامس: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام.

(ج)- النص التواصلي السابع: شعر الفتوح وآثاره النفسية.

(د)- النص التواصلي التاسع: نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية.

أما فيما يتعلق بمحتوى الخطوات الثلاثة فهي كالتالي:

أ/- **اكتشف معطيات النص:** وهي عبارة عن عشرة أسئلة تدور في أغلبها حول

تعميق الفهم حول الظاهرة التي عالجها النص الأدبي مع توسيع المعطيات إلى شخصيات أخرى لها علاقة بالفترة التاريخية التي ينتمي إليها فن القول.

ب/- **أناقش معطيات النص:** تضمنت إحدى عشرة سؤالاً تتوجه عموماً إلى المناقشة

الفكرية وإبداء الرأي حول المعطيات التي تضمّنها النص التواصلي.

ج/- **أستخلص وأسجل:** تضمنت خمسة أسئلة يمكن اعتبارها مواصلة لسياق الأسئلة

السابقة في الخطوتين (أ) و (ب).

يتأكد من خلال هذا العرض لخطوات النص التواصلي البعد التعليمي الذي جاء من

أجله النص التواصلي الذي يتمثل في تعميق فهم الظاهرة التي عالجها النص الأدبي نفسه،

لأسيما من ناحية البناء الفني، مما يجعل إرفاق هذا النوع من النصوص بـ " العلوم الروافد "

كالنحو الصرف والبلاغة والنقد خاصة إجراء تعليميا غير مبرر على الإطلاق.

2-1-3-3- عرض محتوى نشاط القواعد وخطوات تدريسه:

نزولا عند مطالب المنهاج الذي حدّد عناوين المحتويات النحوية الصرفية المقرّرة فقد تضمن " المشوق " محتويات تلك المواضيع والتطبيقات التي تخصّها. وقد بلغ مجموعها أربعة وعشرين درسا مما يجعل درس القواعد يقترن وروده من كل من النص الأدبي والنص التواصلّي ضمن الوحدة التعليمية التي تضمنتهما، ويعتبر نشاط القواعد من النشاطات الروافد المرتبطة به كالبلاغة والعروض والنقد الأدبي، حيث تتوسل تلك الأنشطة لمعالجة النص الأدبي وتحليله مثلما تقتضي مطالب المقاربة النصّية المتبناة، غير أن المنهاج يرى أن تدريس قواعد النحو والصرف في هذه المرحلة من التعليم الثانوي " الغرض منه عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ... وبالتالي فهي تدرّس على أساس أنها وسيلة فقط وليست غاية ... " (191). وقد بيّنا سابقا قصور هذا التصور (192) إذ لا يمكن أن يدرّس النصّ الأدبي في سياق المقاربة النصّية وتعليمية الأدب ومقتضياتهما بحسب ما تقتضيه ذلك من الأنشطة الروافد وما يستدعيه كل نص من العلوم التي تتخذ كوسائل لذلك من جهة، وتدرس القواعد مثلا بمحتويات صورية بهدف التخصص من جهة أخرى.

والمتفحص للكيفية التي جرت بها صياغة القواعد نحوا وصرفا وكذا المضامين التي تمثلها، يظهر جليا أنها لا تتعلق إطلاقا بما يستدعيه تحليل النصوص الأدبية المقرّرة ودراساتها عملا بمطالب المقاربة النصّية، فالمضمون النحوي والصرفي يتّسم بالتصميم النظري المتوارث منذ أمد بعيد في تعليم هذه المادة وأمثلتها مستمدة من نصوص متعارف عليها من آيات القرآن الكريم وليس من حاجة بالمتعلم في أن يرتبط في تعلم هذا النشاط أو أن يتعلق بأي من النصوص المرافقة (الأدبي والتواصلّي والمطالعة الموجهة) وإنّما يكفيه أن يحفظ القاعدة كالعادة عن ظهر القلب، بالإضافة إلى أنه محتوى جملي لا اعتبار فيه للبعد النصّي (193).

191- " المنهاج "، ص: 26 .

192- أنظر: الدراسة النقدية للمنهاج والوثيقة المرافقة له في المبحث الأول لهذا الفصل

193- لقد تناول البحث هذه النقاط بالتفصيل في موضعها في المبحث الأول لهذا الفصل.

عرض طريقة تدريس النشاط النحوي والصرفي:

يجري التعليم من خلال خطوات متواترة تتمثل في خمس مراحل هي:

1- عد إلى النص ولاحظ...

2- تعلمت....

3- اكتشف أحكام القاعدة....

4- أبني أحكام القاعدة....

5- إحكام موارد المتعلم وضبطها.

يمكن أن نلاحظ التغيير السطحي في تسمية الخطوات حيث تحولت إلى كلمات توحى ببعد نفسي معرفي: ألاحظ وتعلمت وأكتشف وابني وأحكم... وهي في الواقع لا تختلف من حيث مضامينها، عما جرت عليه العادة، رغم التحول الملاحظ إلى طرح الأسئلة أكثر من تقديم المعلومات، والمحاورة التي كانت جارية قصد إحداث نوع من النشاط على الطريقة التعليمية.

إن ما أقدم عليه المشوق " هو في الواقع مجرد قلب لتسميات الأنشطة والخطوات التعليمية، وعلى وجه الإجمال، فإن محتوى القواعد المقدم لم يلتفت فيه إطلاقا إلى مطالب المقاربة النصية ومقتضياتها، بل ظل محتوى متوارثا في مفاهيمه وتصنيفاته وتطبيقاته وكذلك في علاقته بالأنشطة التي اجتمعت معه في وحدة تعليمية واحدة، إذ ينفرد كل نشاط بنفسه بعيدا عن استغلال أي من العلاقات التي يمكن أن تقوم فيما بين أنشطة الوحدة.

3-4- محتوى نشاط البلاغة وخطوات تدريسه:

2-1-3-4- عرض محتوى نشاط البلاغة:

إن المحتويات البلاغية المقررة شأنها شأن القواعد بدء من المنهاج وانتهاء بالمشوق جاءت كلها نظرية متمسكة بالممارسات التعليمية السابقة ورهينة للتصور المتوارث، تقدم للمتعلم قاعدة فيلقنها على وجهها النظري و كان من الأولى إمداده بأداة تحليلية تذوقية للنصوص الأدبية المعلمة فالمنهاج صرح مثلما مر أن الهدف من تعليم البلاغة هو:

" توضيح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي (194)، وكذلك قوله: "... فالواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح به قواعد وإنما يجب أن تتعلم في حصص الأدب " (195).
لكن الشكل الذي قَدّم به المحتوى كقاعدة نظرية مكتفية بنفسها لا علاقة لها بما جاء في النص الأدبي، وهذا ما يؤكد ما توصل إليه البحث أن المحتوى البلاغي المقرّر لن يخدم المقاربة المتبناة أو تعليمية الأدب بمفهومها الحديث مما يعني قصور الطريقة وفشلها.

- خطوات تدريس نشاط البلاغة:

لا يصعب أن نستشعر مآل تدريس نشاط البلاغة في هذه الطريقة التعليمية بعد أن لوحظ منذ عرض محتويات المنهاج ومطالبه وعرض مضامين المشوق وخطوات تعليمها ذلك الاضطراب والقصور والتناقض فيما بين مكونات هذه الطريقة، سواء على مستوى التصور أو على مستوى التطبيق .

من خلال فحص مجمل دروس البلاغة الواردة في " المشوق " إن الخطوات التعليمية لحصة البلاغة تمثلت في عدد من الخطوات التي لم تحترم فيها وحدة التعلّات ونمطيتها، وإنما كانت تتغير في التسمية والترتيب والثبات وهو أمر غير مقبول في المبادئ التعليمية للمادة، ومن خلال معاينة الخطوات يظهر أنها في العموم أربع خطوات هي:

1- عد إلى النص ولاحظ.

2- أكتشف أحكام الخلاصة.

3- استنتج أحكام الخلاصة.

4- إحكام موارد المتعلم وضبطها.

لكن الاضطراب والخلل قد لحق هذه الخطوات إذ نلاحظ سقوط كلمات أو استبدال كلمات أو سقوط خطوة كاملة والاكتفاء بثلاث خطوات فقط، أو يستغنى عن الخطوات جميعا

194- " المنهاج "، ص: 27.

195- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتستبدل بخطاطة وفي بعض الحصص كالرابعة مثلا أستعين بخطوات تدريس القواعد، وفي أحيان أخرى تذكر اسم الخطوة ويكون محتواها محتوى الخطوة التالية.

يلاحظ من خلال تتبع خطوات الدرس البلاغي أنه ينطلق من أمثلة لغوية قد تكون موجودة في النص التواصلية أو يؤتى بها دون الرجوع إليه أصلا وذلك قصد ملاحظتها و الإجابة عن الأسئلة التي تطرح بعدها لاستخلاص القاعدة التي بدورها تثبت في خطوة خاصة بها على وجهها النظري الذي شتّع عليه المنهاج واعتبره من المطاعن التربوية.

والملاحظ أن الأسئلة المطروحة لا تشفع بإجابات لا في المشوق ولا في الدليل المرافق ليكون عوناً للمعلم والمتعلم وموفرة للقدر الكافي من المعلومات التي يجب ألا يخرج عنها المتعلم أو المعلم ولا يفرط فيها، أما أن تترك الأسئلة دون إجابات ليعول فيها على اجتهادات المعلمين والمتعلمين مثلما حصل في تدريس القواعد، فإن ذلك لا يعد من المقتضيات التعليمية الواجب توفرها في كل وسيلة تعليمية.

هذا فضلا عن الملاحظات التي وجهها البحث إلى المواضيع البلاغية التي قررها المنهاج عندما تعرض لدراسة ذلك من بقاء المقرر حسب التصورات المتوارثة وأن وجوده ضمن الوحدة التعليمية لم يكن ليتعدى الوجود بالمجاورة وأنه لم يكن ليؤثر لو تغير مكانه أو محتواه بالإضافة إلى انعدام العلاقة التعليمية بين الدرس البلاغي والنص الأدبي المدرّس.

-2-1-3-5- عرض محتوى نشاط العروض وخطوات تدريسه:

تولى المشوق بناء محتوى نشاط العروض، نزولا عند رغبة المنهاج الذي قرّر عددا من الموضوعات في العروض والقافية، وأرفق المشوق هذا النشاط بالنص الأدبي المدروس، خاصة أنه في معظمه نص شعري. يذكر المنهاج: "العروض علم يمس أجمل فنون الأدب العربي وهو فن الشعر إلا أن تدريسه بطريقة عقيمة يفصله عن النص الأدبي، وإبرهاق المتعلمين بسيل من المصطلحات الغريبة والبحور الشعرية بدا للمتعلمين وكأنه طلاس أو الغاز " (196).

باعتبار أن هذا النشاط يدرس لأول مرة، فقد افتتح النشاط بالكتابة العروضية والقافية حروفها وعيوبها الجوازات الشعرية ليمر بعد ذلك إلى خمسة بحور شعرية، وقد استأثرت الدّروس الستة الأولى بمسألة الكتابة العروضية القافية وما إلى ذلك بينما بدء في تدريس البحور الشعرية في الوحدة التعليمية السابقة، مما يعني أن أكثر من نصف النصوص الأدبية المقررة لم يكن لها حظ في دراسة إيقاعها وعروضها ومعرفة أوزانها. بل لقد اقترن موضوع القافية المقيّدة والمطلقة، مع مادة نثرية (الأمثال والحكم: وحدة 04)، وكذلك المراجعة التي اقترنت مع الدرس الثاني عشر الذي تضمن نصا نثريا ألا وهو " توجيهات الكتاب " .

لذلك فقد درّست البحور ضمن خمس وحدات تعليمية فقط، حيث كان الوافر في الوحدة السابعة والكامل في الثامنة والطويل في التاسعة والعاشر والبسيط والخفيف معا في الحادية عشرة، أي تمّ تدريس الطويل في الـوحدتين التاسعة والعاشر وتدرس بحرين معا في الوحدة الحادية عشرة. وبالتالي فإن محتويات العروض سبعة فقط لأن أربعة دروس قدّمت عناوينها فقط ضمن خطاطات والدّرس الثاني عشر خصّص للمراجعة والبسيط والخفيف درّسا في وحدة تعليمية واحدة هي إحدى عشرة، وعليه فإن نشاط العروض مثله مثل باقي الأنشطة لا يرتبط بالنص الأدبي المدروس ولا يتعدى المجاورة في الوحدة التعليمية الواحدة. بل إنّ بعض الدروس الأدبية كان نثريا وبعضها ضمّ إليه بحران دون الأخذ في الاعتبار وزن النص الشعري المبرمج، فالنصوص الشعرية التي وردت في الوحدات التعليمية الستة الأولى لم يتعرض إطلاقا إلى تقطيع أبياتها قصد معرفة بحورها وأوزانها وأثر ذلك على تدوّقها وفهمها و أدبيتها ولذلك فإن التقطيع العروضي وتحديد الوزن لم تستفد منه سوى خمسة نصوص شعرية لم تتعدّ فيها الدراسة العروضية معرفة الميزان والانصراف بعد ذلك إلى تلقين معارف تخص البحر في حدّ ذاته دون أي التفات إلى النص الشعري.

هذا نشاط آخر لم يتم استغلاله في تعليم الأدب ولم يعرض وفق المقاربة النصية ما

يؤكد قصور واضطراب هذه الطريقة.

عرض خطوات تدريس العروض:

جاء تدريس العروض في ثلاثة خطوات أساسية هي:

1- ألاحظ.

2- استنتج الخلاصة.

3- اختبر معرفتي، وهذه الخطوة سقطت من درسين هما: درس القافية المقيدة

والقافية المطلقة (وحدة تعليمية 04) وبحر البسيط (الوحدة التعليمية: 11).

إن طريقة تدريس العروض طريقة متوارثة حيث يتم الانطلاق من النموذج الشعري أولاً، دون أن يكون بالضرورة النص الأدبي الشعري المبرمج لتستخرج الخلاصة من ذلك ويتم التطبيق وهي طريقة تتوجه أساساً إلى تدريس علم العروض بغض النظر إلى علاقته بالنص الشعري المبرمج في الوحدة التعليمية، مما يجعل دعوة المنهاج المذكورة أعلاه إلى ربط المادة العروضية بالنص الأدبي مجرد زعم نقضه المشوق.

إن أهم ما ظلت تعاني منه هذه الطريقة وسبب لها متاعب كبرى هو اضطراب تصوّرها للمقاربة التي يبدو أنها فهمت في مجال التعليم على أنها الانطلاق لتدريس أي نشاط من النموذج اللغوي ما جعل التصوّر لا يخرج عن دائرة الممارسة التعليمية المتوارثة رغم استعمال عدد من المصطلحات والمفاهيم المقترنة بهذه المقاربة.

2-1-3-6- عرض محتوى النقد الأدبي وخطوات تدريسه:

لقد تولى المشوق صياغة مضامين النقد الأدبي التي وضع المنهاج موضوعاتها عبر عناوين قرّرها، وقد بلغت إحدى عشر موضوعاً وخصّصت الوحدة التعليمية الثانية عشر للمراجعة، وارتبطت هذه الموضوعات بالنص الأدبي.

جاء ترتيب الموضوعات وتوزيعها على الوحدات التعليمية في المشوق وفقاً للترتيب الذي عرضه المنهاج للعناوين، الأمر الذي يدعو إلى التساؤل عما إذا كان ترتيب الوحدات ومضامين نصوصها الشعرية يقتضي ذلك بالفعل؟ إذ أن ورود تلك المضامين النقدية على ذلك النحو من الترتيب يطعن في العلاقة التعليمية القائمة بين النص الأدبي الوارد في

الوحدة والموضوع النقدي الموازي لها، لاسيما أن المحتوى النقدي العام شأنه شأن المحتوى البلاغي والقواعدي والعروضي، لم يكن مما تستدعيه النصوص الأدبية الإبداعية الشعرية كما أن الخطوة التعليمية الأخيرة في دراسة النص الإبداعي "أجل القول في تقدير النص " استقلت في مضمونها عن أي معطى نقدي يمكن أن يستمد مادته من هذه المحتويات رغم اقتصارها على موضوعات نقدية تقليدية تجاوزتها النظرية النقدية الأدبية الحديثة، وفيما يلي الترتيب التعليمي بحسب توزعها على الوحدات التعليمية:

1 - في تعريف النقد الأدبي.

2- وظيفة النقد.

3- النقد بين الموضوعية والذاتية.

4- عناصر الأدب

5- الصورة الأدبية.

6- الشعر وأقسامه.

7- التذوق الجمالي للنص.

8- الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.

9- التجربة الشعرية.

10- اللفظ والمعنى.

11- الطبع والصناعة.

إنّ هذا المحتوى توجّه إلى التعريف بهذا العلم وأهدافه وبعض خصائص منهجيته، وهو أمر يختلف عن المحتوى الذي يتم بموجبه تقييم العمل الأدبي بدراسته من خلال توسل كل المكونات البنوية والمعنوية والأسلوبية للأثر الأدبي مما يجعل هذه الطريقة بعيدة كل البعد عن استغلال أحدث النتائج والمعطيات في مجال نظرية الأدب والنقد الأدبي الحديث في دراسة الآثار الأدبية، خصوصا أن أجناسا أدبية قد أخذت في الظهور، كما أن القديم منها قد أخذ في التطوّر، بل إن بعض الموضوعات قد تجاوزها الزمن كالوحدة العضوية

والموضوعية ، الطبع والصيغة ، اللفظ والمعنى ، مما يحتم تطور آليات الدراسة والتقييم فقد تطورت الأجهزة الوصفية القديمة الى أجهزة حديثة تستوعب ما حصل من تطوير والغريب أنّ المنهاج قد عاب هذه الموضوعات ووصفها بأنها خاضعة لقواعد نقدية جاهزة تمّيع المقصود وتتحرف عن الغرض وتدفع التلميذ إلى الشعور بالرتابة والابتذال لكنه بعد هذا كله يعود على ما انتقده واعتبره مطعنا في طريقة تدريس الأدب ويقرر برمجته ويوصي به.

إن عدداً من الدروس النقدية قدمت عناوينها فقط دون محتويات في هيئة خطاطات كالدرس الثالث: النقد بين الموضوعية والذاتية والدرس الخامس: الصورة الأدبية والدرس السابع: التدنق الجمالي، ولا يخفى ما لهذا الدرس من علاقة بنظريتي التلقي والقراءة للآثار الأدبية، غير أنها عوملت بكيفية تقليدية.

أما بقية المحتويات فقد جاءت في قالب نظري لا علاقة لها من حيث مضمونها بالنص الشعري المرافق لها، كما أنه لم يستغل بعض المواضيع التي لها علاقة بالبعد النصي كموضوع الوحدة الموضوعية والوحدة العضوية الذي يتأسس على مبدأ الانسجام والاتساق والتطور أو النمو الموضوعي للنص أضف إلى أن هذا الموضوع لم يتم تطبيقه في نقد النص الشعري ولو بالطريقة التقليدية المتعارف عليها فيظهر التحام أجزاء النص وترابطها على نحو يمهّد لأفكار الانسجام والاتساق مثلاً ذلك أن الاختيار الذي مارسه المشوّق في انتقاء أجزاء ومقطوعات من القصائد الشعرية دون توضيح المبررات النصية لتلك النصوص الشعرية من جهة ودون الالتفات إلى الخرق الذي لحق مبدأ " النص الأدبي " القائم على انتظام مكوّناته وانسجامه واتساقه وتطور موضوعه كوحدة لا يمكن اجتزاء بعضها إلا بالطعن في مفهوم النص وتصوّره ،ومن جهة أخرى قد أحدث شرخاً عميقاً في التصور التعليمي للمادة وفقاً للمقاربة التي تمّ تبنيها.

لقد كان أخرى بهذه الطريقة التعليمية طرح تصوّر لنشاط النقد الأدبي يتم من خلاله الكشف عن مكونات النص من مختلف الأمشاج التي أخرجته إلى الوجود كالجانب النحوي والبلاغي والأسلوبي والعروضي والسميائي والتداولي...

طريقة تدريس النقد الأدبي وخطواته:

جاءت خطوات تدريس المحتوى النقدي في خطوتين أساسيتين هما:
اكتشف معلم النص واستنتج، ماعدا الدرس الرابع الذي جاء في ثلاثة خطوات وهي
تعلمت، اكتشف معلم النص واستنتج.

جاءت طريقة تدريس المحتوى النقدي في سياق نظري تعريفي لموضوعات نقدية لا
علاقة لها بالنص الأدبي المدروس ولا بشعريته وأدبيته ولا حتى بنصيته بما أنه ليس هناك
ما يمنع من تقديم درس منها أو تأخيرها، ولا حتى فصله تماما عن الدروس الأدبية الموازية
له، لأنه يركز أساسا على معرفة اصطلاحية نظرية تصاغ بشكل قاعدة تستوجب الاهتمام
بها وحفظها دون شك.

كما يجب الإشارة إلى أن الأسئلة المطروحة في خطوة اكتشاف معلم الدرس لم تقترن
بإجابات تكون معلما يسترشد به المتعلم أو المعلم لا في المشوق ولا في الدليل المرافق له
تماما مثلما حصل في القواعد والبلاغة والعروض. وهذا صنيع انفردت به هذه الطريقة
التعليمية التي نحت نحو الاختصار والاجتزاء والراجع أنها فعلت كذلك لاعتقادها أن الاكتفاء
بالأسئلة وتجديد تسمية التعليمات إلى عبارات مثل: أكتشف وأبني وأستنتج.... هو مطلب
المقاربة بالكفاءات غير أنها لم تزد على ذلك وتوهمت أنها حققت بذلك العمل التطبيق
الكامل لتلك المقاربة و منه التطبيق الكامل للإصلاح.

2-1-3-7- عرض نشاط المطالعة الموجهة والتعبير الشفاهي:

نظرا لربط المنهاج بين نشاط التعبير الشفاهي و المطالعة من حيث المواضيع وكذلك
تداول الحصص، ارتأى البحث عرضهما معًا.

يبلغ عدد نصوص المطالعة اثني عشرة نصًا، إذ برمج لكل وحدة تعليمية نص واحد،
وسنعرض في هذا الجدول عناوين النصوص ومؤلفيها ومصدرها، وعدد صفحاتها.

عنوان النص	صاحب النص	مصدر النص	عدد صفاته
ايماني بالمستقبل	بير تراند رسل	"مجلة الكتاب" مترجم	صفحتين.

الرجولة الحقّة	أحمد أمين	كتاب "فيض الخاطر"	صفحتين.
أرضنا الجميلة	وزارة الإعلام	كتاب "الجزائر ماضٍ وحاضر"	صفحتين.
ثقافة ومتقفون	طه حسين	غير مذكور	صفحتين.
الأخلاق والديمقراطية	عباس محمود العقاد	كتاب الديمقراطية في الاسلام	صفحتين ونصف.
الفيل يا ملك الزمان	سعد الله ونوس	مسرحية الفيل يا ملك الزمان	4 صفحات
الإنسان بين الحقوق والواجبات	أحمد أمين	كتاب "الى ولدي"	صفحتين.
المواجهة	جميلة زنير	غير مذكور (قصة)	صفحتين.
انتظار	أبو العيد دودو	مجموعة قصصية " بحيرة الزيتون"	3 صفحات و نصف
مشهد من مسرحية مجنون ليلي	أحمد شوقي	مسرحية مجنون ليلي	4 صفحات و نصف
تلوث البيئة	محمد الرميحي	غير مذكور	صفحة و نصف
الأدب والحرية	عباس الجزائري	كتاب الحرية و الأدب	صفحتين.

من الواضح أن النصوص المنتقاة هي نصوص قصيرة أغلبها نصوص مقتطفة من

كتب سوى مشهدين مسرحيين و جزء من قصتين.

هذا ما يدفعنا للتساؤل عن المبرر من عدم تواجد نصوص طويلة، أو على الأقل اغتنام فرصة برمجة المسرحيتين أو القصتين وعرض مقاطع أطول منها، تمهيداً لإقدار التلميذ على قراءة مؤلفات كاملة، و الانفتاح عليها، وتمكينه من التعرف على الفروق بين النص القصير والنص الطويل سواء من ناحية القراءة أو الفهم أو التحليل أو البنية أو

المواضيع أو الحكم و الرؤية الشاملة وغيرها إذ لا يخفى أهمية الانتقال بالتلميذ من مستوى التعامل مع النصوص القصيرة المنتقاة بالدرس إلى مستوى الدراسة الشاملة والموسّعة خاصة فيما يتعلّق بتنمية كفاءة القراءة والفهم العميق من خلال التحليل والتعمق في مكّونات عمل أدبي متكامل، ما سيؤهل التلميذ إلى الانتقال من القراءة الخطية المدرسية إلى القراءة النقدية الفاحصة، معتمداً على توظيف مكتسباته القبلية وتوسيعها على النصوص الطويلة والقدرة على الحكم على النصّ في كليته بالإضافة إلى تعويد التلاميذ القراءة المسترسلة، وتنمية النفس الطويل، والتحفيز على الاستمرار في القراءة من خلال اكتشاف لذة النصّ والهيّام داخل أعماقه.

كما لا ننسى اكتساب التلميذ للآليات المنهجية للقراءة الذاتية والتعود على التعلّم الذاتي والبحث والمطالعة واتخاذها نهج حياتي كما يمكن اغتنام هذه النصوص الطويلة أو المؤلفات الكاملة (ولتكن صغيرة ابتداء) في إثراء الجانب المفاهيمي والفكري والثقافي والنقدي للتلميذ، خاصة إذا تم انتقاؤها وربطها بموضوع التدريس. ومراعية لرغبات التلاميذ ومستواهم وواقعهم.

يدور محتوى النصوص المقرّرة حول مواضيع فكرية سياسية، تاريخية كالحقوق والواجبات والديمقراطية والاستبداد والحرية، النضال، وكذلك قضايا اجتماعية وبيئية، وهي مواضيع قريبة من محيط التلميذ، لكونها قضايا معاصرة يتعامل معها يوميا خاصة في ظل العولمة وهذا ما سيسمح بتوسيع مداركه لهذه القضايا، لكن للأسف النصوص كانت قصيرة ومجتزئة ومختصرة، كما تم تناول هذه المواضيع بطريقة جافة، غير محفزة ولا جذابة لاهتمام التلميذ، كما أنها بعيدة عن محتوى الوحدة وموضوعها.

إن هذا الاختزال والإهمال من قبل المشوّق كان متوقعا لأن المنهاج لم يولي أهمية لنشاط المطالعة، إذ لم يحدد محتوياتها ولا طريقة تدريسها ولا حتى محاور لمواضيع، واكتفى بتحميل الأستاذ كل المسؤولية، ثمّ جعل من التعبير الشفاهي مزاحما لها وبذلك قلّص حجمها الساعي.

وقد كرّس هذه الممارسة المشوّق، إذ يبدو واضحا عدم اهتمامه بالمطالعة، فمن خلال ملاحظة الأهداف المسطرة لكل وحدة تعليمية عند بداية النص الأدبي نجد أن المشوّق قد حدّد لكل نشاط أهدافا، بداية من النص الأدبي وروافده كالنحو والبلاغة والعروض وحتى النقد، إلا أن هدف نشاط المطالعة معدوم، وكأن المشوّق يجرئ هذا النشاط من الوحدة ويفصله عنها فصلاً تاماً أو يصرّح بأنه لا يتوقع منه بناء هدف، مجرد قراءة حرّة، وهذا ما يشعر المعلم وكذا التلميذ بعدم أهمية هذا النشاط وأن لا طائل منه، " لذلك نجد الكثير من المعلمين من يقفزون فوقه دون أدنى اهتمام ويلغون الحصة مباشرة بحجة ضيق الوقت وعدم الأهمية " (197).

" إن نشاط المطالعة نشاط إدماجي بامتياز تلتقي فيه الكفاءات المستهدفة من تعليم اللغة وهي نشاط جامع لشتات ما تفرّق من مواد اللغة بفرض توزيع البرامج، لذلك فهي نشاط تكويني، يحث على إشراك المتعلمين في بناء المعنى " (198). بالإضافة إلى أن المشوّق لم يتناولها في مقدمة كتابه، لا بالشرح ولا بتحديد خطوات الدراسة، وكأنها غير متواجدة في الكتاب ولا من محتواه، مثلها مثل التعبير الكتابي والشفهي، لم يتحدث عنها الكتاب إطلاقاً واكتفى بتحديد خطوات دراسة النص الأدبي، وختم بمخطط للهدف الختامي والغريب في الأمر أن الهدف الختامي قائم على المجال الشفاهي والكتابي أي القدرة على التواصل والقدرة على إنتاج النصوص وكأن دراسة النص الأدبي وحده هو الكفيل بتحقيق هذا الهدف، أما الأنشطة المتعلقة بصفة مباشرة بالهدف وهي التعبير الشفهي والكتابي والمطالعة لكونها أنشطة إدماجية وتطبيقية قائمة على الممارسة وترسيخ المكتسبات ومنه اكتساب الكفاءات المستهدفة، لا تحظى بالاهتمام اللازم والمطلوب، ولعلّ التفسير البديهي هو عدم وعي المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج والمشوّق لأهمية هذه الأنشطة ولدورها في تحقيق الأهداف المرسومة.

197- نورية قادري، تعليمية المطالعة الموجهة المرحلة الثانوية الأهداف وطرائق التدريس، محرك البحث " لقيتك ".

198- فتحي فارس، شرح النص، محرك البحث " لقيتك ".

أما التعبير الشفاهي فهو " نشاط شبح " في هذا الكتاب إذ لم يذكر لا في مقدمة الكتاب ولا في الفهرس ولا في أي موضع، وما نعلمه من المنهاج أنه سيكون بالتداول مع نشاط المطالعة وموضوعاته مستقاة منها كذلك، فهو تابع إذن لها، ومصيره على مسؤوليته المعلم ووفق هواه فمن ارتأى أهميته يدرّسه، ومن ارتأى إلغائه فليفعل، فهو في الأخير لا أثر له.

- طريقة تدريس نشاط المطالعة وخطواته:

تتمثل الخطوة الأولى لتدريس نشاط المطالعة في تقديم النص وهو عرض وجيز لمؤلف النص وموضوع نصه، ثم يعرض النص لتأتي الخطوة الثانية أكتشف معطيات النص وهي عبارة عن مجموعة أسئلة موجهة لفهم النص، ليكون بعدها الخطوة الثالثة أناقش المعطيات وهي مثل سابقتها مجموعة أسئلة لكن تدفع لمناقشة المعاني ومطالبة التلميذ بإبداء رأيه وتعليقه. أما الخطوة الأخيرة أستمّر المعطيات هي مطالب للانجاز توجه التلميذ للبحث أغلبها مسائل لغوية مثل البحث في قاموس عن معنى لمفردات أو تصريف فعل أو إعراب، وكذلك تشكيل فقرة واحترام علامات الوقف والتنقيط، كما يطالب في آخر توجيه إلى كتابة فقرة في الموضوع أو تلخيص النص وبالطبع تختلف هذه الأسئلة والتوجيهات حسب النص، كما تطول ويقصر حجمها كذلك، ويجدر التنويه إلى أن النصين الأخيرين أي نص " تلوث البيئة " ل: محمد الرميحي من الوحدة إحدى عشر والنص " الأدب والحرية " ل: عباس الجزيري من الوحدة اثنا عشرة قد حُرما من خطوات التدريس هذه واكتُفي بمجرد مخطط.

من خلال الدراسة الميدانية التي أجرتها " سورية قادري " (199) تذكر أن التطبيق الفعلي لهذه الخطوات يختلف من مدرّس لآخر، فإذا ما جننا إلى تطبيق هذه الطريقة في الواقع لا نجد لها أثراً، ولكل أستاذ طريقته في تطبيق هذا النشاط، أغلبها تختزل في أسئلة بسيطة أو مجرد تلخيص يقوم به التلاميذ في البيت، وتجمع الأعمال لتصحّح على أساس المراقبة

199- سورية قادري، تعليمية المطالعة في المرحلة الثانوية، محرّك البحث " لقيتكم ".

المستمرة فقط. فضلا عن الأساتذة الذين يلغون الحصة مباشرة بحجة ضيق الوقت وعدم الأهمية.

2-1-3-8- عرض محتوى نشاط التعبير الكتابي:

نشاط التعبير الكتابي مثله مثل المطالعة والتعبير الشفاهي لم يحظ باهتمام المشوّق الذي لم يذكره لا في مقدمة الكتاب ولا في فهرسه ولا في أي موضع، وما نعرفه من الدليل أن حصة التعبير الكتابي تؤخر لآخر الأسبوع، لاستغلالها في إنجاز وضعيات التعبير المقترحة واستغلال المكتسبات القبلية، فيتكرّر في نهاية كل أسبوع مع كل من النّصين الأدبي والتواصلي، غير أن حصة التعبير الكتابي الأخيرة من كل وحدة تعليمية أي كل رابع حصة تستغل لإنجاز المشروع ويكون الأسبوع الخامس عندئذ مناسبة لتقييم التعلّيمات من خلال نشاط الإدماج وبناء الوضعيات المستهدفة و تمكين التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتعرّف على مستوى الكفاءة الذي حققه. ونجد هذا مشاراً إليه في فهرس المشوّق من خلال تخصيصه لكل خامس أسبوع نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة ولعل هذا ما يتقاطع مع التعبير الكتابي، إذ نجد مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة حول موضوع ما، له علاقة بموضوع المحور، يبلغ عدد الوضعيات المستهدفة في المشوّق ستة وضعيات تعرض دون شرح أو تفصيل أو مخطط مجرد نماذج أو أمثلة يبدو أنها موجهة للأستاذ.

يمكن أن نعرّف الوضعية المستهدفة(*) بكونها انعكاس الكفاءة التي نريد من المتعلّم التحكم فيها، ومن خلالها يمكن أن نقوم المتعلم... نلجأ إلى هذه الوضعيات خصوصا عند نهاية التعلّم أو بالأحرى عند نهاية مجموعة التعلّيمات كتنويع لها، فهي في الآن ذاته مناسبة لتعليم التلميذ وإدماج مجموعة من المكتسبات وكذلك تقويم قدرته على مَفْصَلة مكتسبات عدة " (200). ومع ذلك لم يذكر المنهاج شيئا عن الوضعية المستهدفة وتحدث عن وضعيات

*- استعملت هذه التسمية في السنة الأولى والثانية ثانوي لتصبح الوضعية الإدماجية في السنة الثالثة ثانوي.

200- كمال مجيدي، بناء الوضعيات المستهدفة تقييما في التعليم الثانوي: السؤال، والمعاناة، مجلة تعليمات، العدد الثالث، 2013، ص: 07.

- بتصرف-

التعلّم بصفة عامة وربطها بالمقاربة بالكفاءات وكذلك المشوّق فلا نجد تفصيلاً عن تقنية بناء الوضعيات المستهدفة، ولا المراجع المستقاة منها المادة المعرفية، وهذا ما لا يساعد على تملك أدوات إجرائية من خلالها يكون الأستاذ قادراً على بناء وضعيات مستهدفة بنفسه "وبهذا يصبح الأستاذ لا مفر مقلداً من حيث الشكل والمضمون تلك الوضعيات التي بنيت في الكتاب " المشوّق " استثناساً فقط، لا ترتقي أن تكون نماذجاً يحتذى بها " (201).

حدّد هذا النشاط بساعة واحدة يقترح الأستاذ الوضعية التي يراها مناسبة، ثم يناقشها مع التلاميذ على أن ينجز العمل في الحصة نفسها، و " غالباً ما يكون عمل التلميذ المنتظر هو إنتاج كتابي، ويغيب الإنتاج الشفاهي .

بعد أن يقدّم التلميذ عمله المنتظر، وهو إنتاج كتابي يشرع الأستاذ في تقييم هذا العمل، عن طريق استماعه لمجموعة من التلاميذ الذين يعيّنهم لقراءة هذا المنتج الكتابي ثم يقيّمهم عن طريق ملاحظات عامة تخص الشكل والمضمون وطريقة الطرح ومدى استثمار المكتسبات القبلية وكيفية استثمارها في بناء المعرفة من جديد، و " الدافع إلى هذه الطريقة التقييمية هو غياب إستراتيجية موحدة لتقييم هذا النشاط، كما أن الحصة مدتها قصيرة لا يمكن للمعلم أن يستمع للتلاميذ جميعهم، ولا تقييمهم بشكل دقيق يتم من خلاله إدراك مدى تحكم التلميذ في الكفاءة المراد تقييمها " (202).

وهذا نشاط آخر من الأنشطة التي تعاني الإهمال والتقصير من قبل المنهاج والوثيقة والمشوّق، رغم أهميته و اعتباره من دعائم المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج وهذا ما يؤكد عدم معرفتهم بمتطلبات المقاربات المتبناة وبطريقة تجسيدها.

الخلاصة:

- لم يستطع المشوّق أن يتجاوز النقائص المتواجدة في المنهاج بل قام بتجسيدها.

201- المرجع السابق، ص: 06.

202- المرجع السابق، ص: 12- بتصرف-.

- قدّم المشوّق محتوى تعليميا متوارثا، واستثمره بطريقة تعليمية متوارثة أيضا، تحمل الكثير من القصور والتناقض، وهذا متوقع فالمنهاج متناقض مع مكّوناته ومع الوثيقة المرافقة له، والكتاب يحاول التوفيق بينهما، ويقع في التناقض والقصور والاضطراب.
- تتناقض المشوّق بين ما يوصي به وبين ما يبرمجه من إجراءات التدريس وممارسات التعليم.
- لم يحترم المشوّق توجيهات المنهاج، خاصة فيما يتعلق بالأهداف الوسيطة التي حدّدها المنهاج لتحليل النصوص الأدبية وللأسف كانت " أغلبها متعلقة بالبنية النصية، صلب المقاربة النصية المتبناة و كانت فرصة لتجاوز بعض النقائص.
- لم يوفّق المشوّق في تحديد الخطوات التعليمية المناسبة التي تسمح باستغلال الأنشطة اللغوية وعلاقاتها فيما بينها في تحليل النصوص الأدبية، لذلك درّست بطريقة منعزلة ومستقلة وجافة رغم اعتبارها روافداً للنّص.
- فهم المشوّق المقاربة النصية على أنها الانطلاق من النص لاقتباس أمثلة منه، ومع ذلك لم يستطع أن يفي بهذا المطلب واضطر إلى اعتماد أمثلة خارج النص عند كل درس.
- اعتبر المشوّق وسيلة تعليمية مساعدة لكل من الأستاذ والتلميذ يعتمدان عليها، لكن الكتاب يشعر وكأنك أمام مسرد للنصوص، لا يقدم توجيهات أو شروحا أو تفصيلات ولا معلومات، أو حلولاً لمساندة المعلّم والتلميذ وإنما مجرد أسئلة بدون أجوبة ، بل قد يستعاض عنها وتستبدل بمجرد مخططات دون مادتها بل حتى ما ارتبط وجوده من دروس القواعد والبلاغة والعروض والنقد، وكان ذلك في أربعة وحدات (3-5-7-9) .
- بالإضافة إلى ذلك لم يقدم شروح مفصلة أو نماذج دراسية أو تمارين للممارسة لبعض المفاهيم الحديثة والمهمّات التعليمية الجديدة، التي لم يسبق أن تعامل معها كل من المعلم والتلميذ، كمفاهيم بنية النص، الاتساق والانسجام، الأنماط وخصائصها، هذا دون الحديث عن الأمثلة التطبيقية التي قدّمها لبناء وضعية مستهدفة دون أي إشارة أو تلميح.

- ناهيك عن نشاطي التعبير الشفاهي والكتابي الذين لا أثر لهما في الكتاب.
- إن المنهاج ومعه المشوّق قد ألقيا كل المسؤولية والعبء على عاتق المعلم.

ونحن في نهاية هذا الفصل، بعد دراسة منهاج اللغة العربية، وآدابها والوثيقة المرافقة للمنهاج، و " المشوّق " الكتاب المدرسي، توّصل البحث إلى أن نظرة وتصور واضعي السياسة التربوية خاصة فيما يتعلّق بتعليم اللغة العربية وآدابها، يغلب عليها طابع القصور والاضطراب، فالممارسة التعليمية المتبناة، ممارسة تقليدية متوارثة تصوّراً واختياراً وتأليفاً وتطبيقاً، لبست ثوب التجديد والإصلاح، ولكنها في الحقيقة لم تستفد من هذه الفرصة الثمينة، وبهذا حرمت تعليمية اللغة العربية من التطوير والتجديد، والسؤال البديهي: لماذا ؟ لعل هذا راجع لأسباب عديدة تتمثل أساساً في عدم تهيئة الظروف والأوضاع لإنجاح هذا الإصلاح وعدم اتخاذ إجراءات مناسبة لذلك نذكر منها :

- عدم إسناد صياغة المناهج وإعداد المحتويات ووضع الطرائق التعليمية لأصحاب الاختصاص الذين هم على دراية بالمعارف الحديثة ومستجدات العلوم اللسانية والأدبية من جهة، وفي مجال التعليمية من جهة ثانية، وفي نظرية المناهج وهندستها من جهة ثالثة.
- عدم إجراء دراسات ميدانية وأبحاث دقيقة حول المتطلبات والاحتياجات التعليمية للمجتمع.

- عدم إخضاع المناهج للتجربة الأولية وتقييمه قبل تنفيذه وتطبيقه النهائي.
- عدم إشراك المجتمع المدني والتربوي في صياغة المناهج.
- عدم تكوين المعلمين خاصة في المقاربات الجديدة المتبناة.
- عدم مساندة المعلمين بمرافقين تربويين.
- عدم تحضير الوسائل التعليمية والتجهيزات اللازمة لمساعدة الأساتذة، خاصة فيما يتعلّق بتطبيق المقاربات.

- عدم تجهيز المؤسسات التربوية بالمعدات التربوية الحديثة التي تتطلبها المقاربات الحديثة كالوسائل السمعية البصرية الأجهزة الإلكترونية، الحواسيب، المختبرات... الخ
 - اكتظاظ الأقسام وضيق الوقت لا يسمحان بتطبيق المقاربات المتبناة.
 - عدم خضوع المنهاج لتقييم مستمر أي لا يرافق تطبيق المنهاج مراقبة تهدف إلى الوقوف على مدى تنفيذ توجيهات المنهاج وكيفية ذلك والعقبات المعيقة.
- يقول في هذا السياق **لكحل حمدي**: "والحقيقة أن مسألة الإصلاح حتى تكون ناجعة وناجحة، لابد أن تكون نابعة من ذات المجتمع وقيمه، وعاكسة لشخصية أبنائه، ولذلك فإن الإصلاحات الفوقية التي انتهجتها الدولة الجزائرية، لم تجد صداها على مستوى القاعدة، بالإضافة إلى التسرع في إجراء الإصلاحات، وعدم تهيئة المعلمين وكل الفاعلين المعنيين بتنفيذها، وعدم توضيح كيفية إجراء هذا التنفيذ..." (203).

أما **بن غدقة شريفة** فمن خلال دراستها الميدانية حول تكوين المعلمين ورأيهم تجاه الإصلاح فتوصلت إلى ما يلي: "

"مجمل القول إن المعلمين ورغم رغبتهم الكبيرة في معرفة الجديد والتي كانت حافزاً لخوضهم تجربة التكوين في برامج الإصلاح التربوي إلا أنهم مستاءون من عدم إشراك الأسرة التربوية على حد قولهم، في وضع أسس سليمة للبرنامج قبل تطبيقه، كما لا تتوفر الدراسات العلمية المعمّقة.... وكذا عدم الاستفادة من الخبرة الطويلة للمعلمين القدامى وعدم الاهتمام الفعلي بالتلميذ كوحدة متكاملة والذي يبقى شكلياً والدليل هو ارتفاع نسبة النجاح وتدني مستوى الفهم والدافعية للإنجاز أي تدني التحصيل المعرفي.... وفي الأخير فإن طبيعة البشر هي مقاومة كل تغيير لم يتم الاستعداد له... فمن المؤكد أنه سيرفض ويقاوم بشتى السبل، فكان لابد من المزج بين خبرة المعلم والتجديد، حتى لا يكن جديداً في حلة قديمة من حيث شح الوسائل، أو يبقى قديماً في حلة جديدة من حيث طرق التدريس، إذ

203- لكحل حمدي، الإصلاحات التربوية في الجزائر، سنة 2003، بين الواقع والمأمول، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية، العدد 33، مارس 2018، محرّك البحث "لقيتك".

يصرّ المعلم على تطبيق خبرته في الميدان، ولو كانت على حساب أهداف النظام التربوي الحديث، وهذا ما صرّح به المعلمون ذوي الخبرة خاصة الأكثر من عشرين سنة والتي تمثل 38% " (204).

أما وسيلة حرقاس فتذكر في خاتمة بحثها المتجاوز لأربعة مئة صفحة: " توصل البحث إلى أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة اكتسبت جزئياً، بمعنى أقل من 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءات، وعليه فإن هذا البحث بداية لعدد كبير من البحوث العلمية التي تقوم بدراسة وتشخيص كل الأسباب التي أدت إلى القصور في تحقيق أهداف الإصلاحات ومنه وضع الحلول واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين مردود التعليم وعلاج صعوبات التعليم والتعلم " (205).

204- بن غدقة شريفة، تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي، جامعة سطيف، محرك البحث " لقيتك " .

أنظر أيضاً: نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح ؟ محرك البحث " لقيتك " .

205- قرابرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، دكتوراه، 2010 - قسنطينة-.

الفصل الثاني

الإصلاح التربوي في المغرب

تعليم اللغة العربية وآدابها

- أنموذجًا -

2-1- عرض منهاج اللغة العربية وآدابها المغربي ودراسته

يمكن أن نستهل دراستنا بهذا التقرير الذي يصف الوضع التعليمي المغربي الذي كان سائدا واستوجب الإصلاح والتجديد كما يبين الإجراءات التي اتخذت والأسس التي بُني عليها مشروع إصلاح المنظومة التربوية المغربية، وهو كالاتي:

" فرض واقع التأزم الذي طبع النظام التعليمي في المغرب منذ منتصف الثمانينات أو أكثر، التفكير الجدي في إصلاح جذري في النظام التعليمي والتربوي المغربي، وكذا دعم السبل الكفيلة برفع جودة التربية والتكوين، فكان بذلك ظهور " الميثاق الوطني للتربية والتكوين في أكتوبر من سنة 1999م ... وقد نص الميثاق على مجموعة من الإجراءات التي تم العمل على تنفيذها في أفق الدخول المدرسي لستمبر 2000م وباعتبار ذلك الميثاق مشروعاً إصلاحياً يشمل نظم التربية والتكوين بشكل كلي، فقد خصّ مجموعة من المجالات، وأسس دعائم عدة من شأنها تحقيق التغيير والمعالجة والإصلاح التام في النظام التعليمي.... ويُعد المجال الثالث الذي يهدف إلى الرفع من جودة التربية والتكوين من أهم المجالات التي تصب في صلب الإصلاح، والتي استهدفها الميثاق الوطني وخصّها بالمعالجة التامة، تأسست على دعامة أساسية هي: مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية باعتبار أن هذا المجال هو عماد المنظومة التعليمية وبناء عليه يمكن تقويم النتائج المتوصل إليها " (206).

وهذا ما سيتناوله البحث بالدراسة والتحليل من خلال الإطلاع على منهاج اللغة العربية وآدابها في السلك الثانوي التأهيلي بالإضافة للكتاب المدرسي.

206 - إيتسام بلفضة، قراءة في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، كلية علوم التربية المغرب، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، ديسمبر 2020، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية.

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادّة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (207):

جاءت هذه التوجيهات في سياق التجديد والإصلاح والمراجعة التي شهدتها مناهج اللغة العربية ويتضمن محتوى هذه التوجيهات المقاربة الجديدة المعتمدة في إصلاح نظام التربية والتكوين ومداخلها ومرتكزاتها وأجرائها وتجسيدها في مختلف عناصر المنهاج، لذلك تكوّنت هذه التوجيهات من المدخل العام لمراجعة منهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي لينقسم بعدها إلى (03) أقسام: قسم منهاج اللغة العربية للجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية (من ص: 15-25).

قسم منهاج اللغة العربية للجذع المشترك (علوم وتكنولوجيات (26-29).

قسم منهاج اللغة العربية بسلك البكالوريا لينقسم بدوره لفصلين: فصل لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى سلك البكالوريا (30-43).

وفصل لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا (48-62).

أما مسلك العلوم والتكنولوجيا فقد تفرّد بالبرنامج فقط ولم يحدد منهاجا خاصا به فهو نفس منهاج اللغة العربية للآداب والعلوم الإنسانية وبهذا جاء المنهاج في اثنين وستين صفحة (62)، ويقدر عدد صفحات منهاج اللغة العربية بالجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية بالإضافة للمدخل العام بـ خمس وعشرين (25) صفحة (المدخل العام 10 صفحات والمنهاج 15 صفحة) وهذا هو الجزء الذي يعيننا بالدراسة وسنعرضه كآتي:

-1-1-2- المدخل العام لمراجعة منهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي:

يتكوّن من خمسة عناصر هي:

207 - " المنهاج المغربي " جاء تحت هذا العنوان أو بالأحرى جزءًا من هذه التوجيهات وهي عبارة عن مجموعة مناهج لكل من جذع مشترك آداب وتكنولوجيا ثم السنة الأولى والثانية من سلك البكالوريا.

2-1-1-1-تمهيد:

يوضح التمهيد أن مراجعة منهاج المرحلة الثانوية التأهيلية، يندرج في سياق إصلاح نظام التربية والتكوين بتبني مقاربة جديدة تنتقل من مفهوم البرنامج التقليدي إلى مفهوم المنهاج التربوي، وي طرح الإشكاليات التالية: " ما سياق هذه المقاربة الجديدة ؟ وما مداخلها ومرتكزاتها ؟ وأين يتجسد مضمونها البيداغوجي والديداكتيكي في مختلف عناصر المنهاج التربوي ؟ (208).

2-1-1-2- السياق العام (209):

جاءت المراجعة التربوية للمنهاج نتيجة للرغبة في تشكيل مجتمع المعرفة والعلم والتقانية، فهي تنبثق من تصور فلسفي يؤسس لمشروع مجتمعي تربوي يهدف إلى بناء مواطن مستوعب لمختلف قضايا مجتمعه متمكن من الكفايات الثقافية والمهنية والتكنولوجية والتواصلية التي تؤهله للاندماج والمشاركة والإنتاج والإبداع والمساهمة في بناء صرح التنمية الشاملة والمستدامة للبلاد.

2-1-1-3- المداخل والمرتكزات:

2-1-1-1-2- مواصفات متعلم السلك من التعليم الثانوي التأهيلي (210):

يخصّص الجذع المشترك في السلك التأهيلي لاستكمال الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، وتعطى بعد ذلك الأولوية للكفاءات الإستراتيجية والتكنولوجية. وعليه فإن تحديد مواصفات المتخرج حسب كل مسلك يتم بالاعتماد على ترتيب الكفايات حسب الأولوية الخاصة بالسلك:

- القدرة على إستدماج القيم وعلى اكتساب مختلف الكفايات.

- قدرة المتعلم على إعداد مشروعه الشخصي للولوج للتعليم العالي والاندماج

في المجتمع.

208 - " التوجيهات التربوية "، ص: 03.

209 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها بتصرّف واسع.

210 - " التوجيهات التربوية "، ص: 03-04، بتصرّف.

2-1-1-3-2 مدخل الكفايات (211):

يهدف اعتماد مدخل الكفايات إلى الانتقال من تقديم المعارف الجاهزة للمتعلّم، إلى الاهتمام بتمهيده لبناء المعرفة بنفسه، وقدرته على استثمار مكتسباته، في وضعيات وسياقات جديدة، وقد تم تحديد الكفايات في: كفايات إستراتيجية، كفايات منهجية، كفايات ثقافية وكفايات تكنولوجية وكفايات تواصلية وهي تستهدف التمكن من إتقان مختلف أنواع التواصل والخطاب وإتقان اللغات (212):

2-1-1-3-3 مدخل القيم:

تعتبر المدرسة رافداً أساسياً لإنتاج القيم واستثمارها، ولهذا ترتكز المنظومة التربوية على تعزيز قيم العقيدة الإسلامية مع ترسيخ للهوية المغربية وقيم المعاصرة والحدثة وحقوق الإنسان، ترسيخ قيم البحث والاستكشاف العلمي والتذوق الجمالي والفني، أما فيما يتعلق بحاجات المتعلمين فقد حددت القيم التالية (213):

- إعمال العقل واعتماد التفكير النقدي والاستقلالية تفكيراً وممارسة.
- المبادرة والإبداع والتنافسية الإيجابية والإنتاجية.
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة والحياة.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي والبيئة الطبيعية والموروث الثقافي والحضاري

2-1-1-3-4 مرتكزات الأجرة:

تستند أجرة المنهاج التربوي لهذه المرحلة التعليمية على المرتكزات التالية:

- جعل المتعلم قطب الرحى في العملية التعليمية التعلمية، مع مراعاة خصائصه المعرفية والنفسية والثقافية.

- اعتبار المرحلة المعنية محطة لترسيخ مكتسبات الابتدائي والإعدادي.

211 - المرجع نفسه، ص: 04، بنصرّف.

212 - تم تقديم هذه الكفايات على شكل جدول مع شرح بسيط لها، أنظر: ص: 04.

213 - المرجع السابق، ص: 05.

- اعتماد منطق المواد الدراسية، لأن لكل مادة مرجعيتها المعرفية والمنهجية.
 - ربط الجسور بين مختلف المواد لتمكين المتعلم من الكفايات والقيم معرفيا وأدائيا
- (214).

2-1-1-4- بنية المنهاج وعناصره:

تعتقد الوثيقة أنه رغم تعدد تعاريف المنهاج إلا أنها تتبثق من تصوّر نسقي للفعل التعليمي التعلّمي انطلاقا من تفاعل مجموعة عناصر هي (215).

العناصر	محتوياتها
المدخل	- التعريف بالمادة ووظيفتها التربوية والاجتماعية والتكوينية. - التعريف بالسلك والمسالك وهندستها: المدخلات، المواد، الحصص الأسبوعية المخرجات...
كفاية المادة	- اعتبار منطق التدرج في عرض وتصنيف الكفايات ومراحل اكتسابها.
المضامين	- تحديد مفردات البرنامج - توزيع المضامين حسب الغلاف الزمني المناسب لكل مادة.
أشكال العمل الديداكتيكي	- تحديد طرائق التدبير الديداكتيكي - التعريف بأهم الوسائل والدعامات الديداكتيكية. - الإشارة الى مختلف تقنيات التنشيط وأهميتها في تنشيط التعلم
التقويم	- التعريف بمختلف أساليب التقويم وأدواته وأنواعه. - الامتحانات والمراقبة المستمرة. - أسس بناء الاختبارات والفروض. - خطط وأساليب الدعم والتثبيت.

214 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها بتصرّف.

215 - المرجع نفسه، الصفحة رقم: 06.

بمجرد القراءة السريعة لهذا الجدول المحدد لبنية المنهاج وعناصره، يتساءل البحث عن سبب غياب عنصر الأهداف التعليمية سواء العامة أم الخاصة رغم أنها الأساس الذي تقوم عليه بقية العناصر ؟

بالإضافة إلى غياب تحديد المقاربة المتبناة سواء التربوية أو اللسانية و هذا يوحي بأن المنهاج لم يتبين ما الذي يجب تغييره ولأجل ماذا، ما هي الأهداف التي نسعى لتحقيقها، فتوجب علينا اختيارات محددة للمضامين وأشكال العمل ابتداء من تحديد المقاربات المتبناة والتي في ظلها وعلى أساسها سيكون العمل الديداكتيكي ثم نحدد الوسائل والدعامات المساعدة على تحقيق هذه الأهداف، ثم نقيم لنتأكد من مدى تحقق هذه الأهداف المرسومة لذلك نختار آليات التقويم حسب الأهداف كذلك، فعلى أي أساس كان الإصلاح، ولأجل أي أهداف نصلح ؟ أم هو ضرورة أملاها ضعف المستوى التعليمي بصفة عامة، ومواكبة العصر

إن البحث يفترض ابتداء أن المنهاج سيشوبه القصور، وسيأتي في صورة ضبابية، عامة ومضطربة.

2-1-1-5- الإجراءات التعليمية والتقويمية لتنفيذ المنهاج:

2-1-1-5-1- طرق وأشكال العمل الديداكتيكي (216):

يذكر المنهاج أنه رغم تعدد الطرق واختلافها، إلا أنه يجب :

- التركيز على المتعلم ومنحه فرصة للتفكير فيما يتعلم، وكيف يتعلم، ولماذا يتعلم، وتجنب الإلقاء المباشر والإملاء الحرفي والاسترجاع دون فهم ودون القدرة على التطبيق والتحويل.

- التركيز على الأنشطة التي تهدف إلى تمكين المتعلمين من مهارات التحليل والنقد وحل المشكلات تماشياً مع تبني التدريس بالكفايات باعتباره المدخل الأساس لمنظومتنا التربوية. وهذه أول مرة يذكر فيها المنهاج المقاربة بالكفايات.

- اعتماد طرق البحث والاستقصاء واعتماد التكنولوجيا والمعلومات وتوظيفها.

- ترسيخ مبدأ التعلم بواسطة المشاريع التربوية.

- استثمار البيداغوجيا الفارقية في أشكال العمل الديداكتيكي.

2-1-1-2- الاشتغال بالكتاب المدرسي في صبغته الجديدة (217):

باعتبار متطلبات الإصلاح التربوي المتكامل والمتناسق، تمّ الاتجاه نحو تحرير الكتاب المدرسي، تأليفاً وإخراجاً من جهة وإمكانية استعمال أكثر من كتاب واحد في المؤسسات التعليمية من جهة ثانية، وشكلت هذه التعددية نهاية للكتاب الوحيد الذي سيطر لمدة طويلة على المجال البيداغوجي، وعمل على تهميط سيرورة التعليم / التعلم).

وهنا يجب التمييز بين الكتاب المدرسي والمنهاج، لأن المنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنياً، أما مضامين الكتاب المدرسي وترتيب موادها والمقاربات البيداغوجية التي نقترحها، فلأستاذ حرية التصرف فيها بتكييفها وملاءمتها مع مقتضيات منهاج المادة الدراسية.

ويرتبط استعمال الكتاب المدرسي الجديد بمطلب الرفع من جودة التربية والتكوين، لذلك ينبغي توظيفه في ضوء المبادئ التالية:

- توظيف المبادئ والتصورات والطرائق الديداكتيكية، التي تيسر استيعاب التعلم.

- التشجيع على تطوير الكفايات الذهنية العليا لدى المتعلم، وعلى اتخاذ القرار

ومواقف الانفتاح على التغيير.

- تنمية ردود أفعال ديمقراطية.

- المساهمة في تطوير الانفتاح على العالم.

- تشجيع التعلم والتقويم الذاتيين.
- من المفترض إذن أن يساهم استعمال الكتاب المدرسي الجديد في:
- تنظيم وضعيات إستشكالية (الوضعية- المسألة).
- توفير دعائم بيداغوجية متنوعة
- جعل المعلم نشيطا ومتفاعلا كلما أمكن ذلك.
- تشجيع المتعلم على التفكير والتأمل في المهام والأنشطة التي يقوم بها.
- استهداف بناء مكتسبات جديدة من طرف المتعلم نفسه.
- جعل المتعلم يدمج معارفه ومكتسباته الشخصية.
- استهداف البحث عن المعنى في جميع التعلم.
- 2-1-1-3-5-1-2-تقييم التعلم (218):**

تقوم الممارسة التقويمية على قياس وتقويم مدى تحكم التلاميذ في الكفايات من جهة، ومدى تمكن المدرس من تطوير الأنشطة التعليمية والتعلمية المختلفة، للكشف عن مدى فاعلية المناهج والكتب المدرسية وأساليب التدريس

-أسس الممارسة التقويمية والمرتكزات في سياق التدريس بالكفايات (219)

- يجب على المدرس الربط بين محتويات التدريس وأشكال تبليغها وتقويمها، باستحضار التوجيهات التي تؤطرها وأهمها:
- المرجعيات المؤطرة للمناهج.
 - إعداد مخطط لتحديد الكفايات التي ينبغي أن تغطيها الاختبارات.
 - إعداد اختبارات وفق الأطر المرجعية.
 - الحرص على تلاؤم الأسئلة مع المحتويات المقررة.
 - تنويع أساليب التقويم.

218 - المرجع السابق، ص: 08.

219 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- تحديد مستويات الأداء وفق معايير دقيقة.
- استثمار النتائج لتنمية خبرات المتعلمين وكفاياتهم.
- التركيز على الكفايات في بعدها العقلي والوجداني في بناء الأسئلة التقويمية.

مقتضيات التقويم (220):

يهدف التقويم باعتباره أحد المكونات الجوهرية لإستراتيجية التعلم إلى:

- تقويم كفايات المتعلم (المعارف، المهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم) للإطلاع على مدى تحققها.

- رصد صعوبات التعلم.

- مساعدة المتعلمين على التقدم في التحصيل وتطوير وتثريته وفق منهجية تربوية تقويمية مستمرة ومتواصلة.

- تدعيم الممارسات التعليمية الصحيحة، وتعزيز المواقف الإيجابية وعليه يجب استخدام أدوات قياس متنوعة وملائمة، تتسم بالثبات والصدق وسهولة الاستخدام، وتكون قادرة على قياس مخرجات التعلم كما وكيفا.

نلاحظ أن المنهاج قد بدأ يحمل المسؤولية كاملة للأستاذ ويلقي عليه عبء إعداد المخططات، تحديد الكفايات، وضع معايير دقيقة، أليس من مهمة المنهاج أن يحدد أدوات القياس وآلياتها وطرائقها ومميزاتها، وكيفياتها، لتكون فعالة ودقيقة وسهلة الاستخدام ؟

- مستلزمات تقويم الكفايات (221):

- تكوين المدرسين وفق المستجدات المعرفية التربوية والبيداغوجية.

- توفير الأطر المرجعية للاختبارات لتوحيد معايير التقويم.

بناء عليه يستدعي مدخل التدريس بالكفايات، تجديدا في أساليب التقويم وأنواعه وكيفية تنفيذها وفق ما يلي:

- أنواع التقويم:

- لتقويم التشخيصي القبلي: يستهدف معرفة مكتسبات المتعلم السابقة.

- التقويم التكويني والمراقبة المستمرة، يتخلل التقويم التكويني مراحل الدرس، ويمكن المتعلمين من المشاركة في البناء التدريجي للمعلومات والمفاهيم وتكوين التصورات، وتعديل

220 - المرجع السابق، ص: 08-09 بتصرف.

221 - المرجع السابق، ص: 09 بتصرف.

الاتجاهات وتصحيح أو تعزيز القيم.. لذلك يجب التركيز على المقاربة المستمرة التي تؤلف بين الأبعاد الثلاثة للتقويم: التشخيص، التكوين، الجزاء.

- التقويم الإجمالي: الغاية منه معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة ومراجعة وتعديل إستراتيجية التعليم والتعلم والأنشطة المقترحة في ضوء نتائج التغذية الراجعة ونتائج التعلم.

- أنشطة الدعم (222):

يمكن اعتماد أنشطة الدعم لتجاوز مظاهر التعثر معرفية كانت أو مهارية أو وجدانية ... الخ من خلال:

- اعتماد الحقيبة التربوية لتقويم التعلّيمات والتمكن من الكفايات.
- تنويع الأنشطة التقويمية بحيث تتعدى الفروض والاختبارات والامتحانات إلى:
- تكليف التلاميذ بجمع معطيات معرفية حول مواضيع ذات صلة بالمقررات، وإعداد عروض مصغرة تعرض في القسم.
- تكوين ملفات تتناول قضايا محددة بجمع وثائق أو إنتاج وسائط تعليمية (بيانات، صور، أشرطة..) واستثمارها في الدرس.
- استغلال طاقات المتعلمين وإمكاناتهم ومساهماتهم وإبداعاتهم ومساعدتهم على نشرها في مجلة المؤسسة أو في وسائل الإعلام المحلية.
- بناء الاختبارات:

- يعتمد بناء الاختبارات على أسس وقواعد تتمثل في:
- تحديد أهداف الاختبار.
- وضع لائحة المعارف والمهارات المستهدف قياسها وتقويمها.
- وضع معايير تحكم دقة: تحدد عتبة التمكن من أداء المعارف والمهارات وتتضمن الحد الأعلى، والحد الأدنى، والحد المتوسط للأداء، وفق معايير كمية ومعايير كيفية.

تنتقل التوجيهات التربوية إلى القسم الأول⁽²²³⁾ وهو:

2-1-2-1-2- مواصفات المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي الإعدادي:

تحدد إجمالاً في التشبع بالقيم الدينية والثقافية والوطنية والتفتح على العصرنة، أما فيما يتعلق باللغة:

- متذوقاً للفنون.
 - متمكناً من منهجية التفكير على مستوى التحليل والبرهنة والحُجج.
 - قادراً على استعمال التكنولوجيا الحديثة في مجال دراسته.
 - قادراً على التجريد وحل المشاكل.
 - متمكناً من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية.
 - متمكناً من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد.
- ## 2-1-2-1-2-3- مواصفات المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (225):

- مكتسباً لقدرات تواصلية وثقافية ومنهجية، تمكنه من التواصل باللغة العربية شفهيًا وكتابيًا.

- متمكناً من رصيد في اللغة والأدب وقادراً على توظيف الأدوات اللغوية قراءة وإنتاجاً.

- متشبعاً بحب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف والتعلم الذاتي.
- قادراً على المشاركة الإيجابية في شؤون وطنية.

2-1-2-1-2-4- مميزات السلك التأهيلي (226):

- اعتماد نظام الجذع المشترك وهو مرحلة تثبيت مكتسبات المرحلة الثانوية الإعدادية واستكمال مكونات الكفايات التواصلية و المنهجية والثقافية ليختار المتعلم في نهاية المرحلة التوجه الملائم لقدراته و ميولاته، مما يجعل منها دعامة أساس للدراسة في سلك البكالوريا.

225 - " المنهاج "، ص: 12.

226 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- اعتماد نظام الدورات أو المجزوءات، باعتبارها رؤية جديدة، تحقق وحدة المجزوءة بدل الدروس المفككة، كما أنها تستجيب لحاجات المتعلم وتقوم على مبدأ التكيف ومواءمة وتيرة التعليم.

نلاحظ أن منطلقات بناء المنهاج التي حددتها التوجيهات التربوية تخلو من الأهداف التعليمية، ما يعني أن منهاج اللغة بُني من دون أهداف محددة يسعى لبلوغها، بل مجرد منطلقات عامة، قائمة على علاقة المدرسة بالمجتمع من خلال ترسيخ القيم وتنمية الملكات واعتمادها كمدخل لبنائه من أجل تحقيق مواصفات المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي وهي في مجملها إعداد إنسان مغربي متزن متشبع بقيم المواطنة والانفتاح على الغير ويساهم في تنمية وطنه، وذلك من خلال اعتماد نظام الجذع المشترك ونظام المجزوءات.

إن هذا التصور يوحى بأن التوجيهات التربوية لم تستطع تحديد ما الذي يجب أن يصلح ولا لماذا يصلح ولا طريق الإصلاح وكيفية بلوغه ولا الجدوى من بناء منهاج جديد أصلا.

إن عدم انطلاق المنهاج من أهداف محددة ودقيقة يسعى لبلوغها قد توقعه في مآزق الضبابية والغموض ولن يتمكن من تقديم توجيهات واضحة ومضبوطة للمنظومة التربوية ما قد يؤثر على فعالية الجهود المبذولة لانجاح الإصلاح التربوي .

2-2-1-2- الأسس الـديداكتيكية (227):

2-2-1-2-1- الأسس الاجتماعية: تتمثل عموما في:

- التشبث بالعقيدة الإسلامية.
- الارتباط بالتاريخ الوطني والعادات والأعراف.
- تلاحم الأسرة المغربية وتفاعلها مع المجتمعات الأخرى إيجابيا.
- تميّز المجمع المغربي بالتنوع والغنى والتلاحم.

حصرها المنهاج في "مضامين ذات صلة بالتراث الأدبي"، أليست اللغة حاملة للفكر؟، أليست اللغة وسيلة لاكتساب المعارف؟، إن التوجيهات التربوية، قد أهملت أهمية اللغة ودورها في بناء الفرد والمجتمع والحضارة، و لم تسع إلى توظيفها أو استثمار معطياتها في إرساء قوام الأمة و الذات.

1-2-2-2-أسس اختيار مضامين برنامج الجذع المشترك للأدب

و مبادئه²³¹:

اختيرت مضامين الجذع المشترك انطلاقا من مكتسبات المتعلمين عند نهاية التعليم الثانوي الإعدادي حيث روعي الآتي:

- _ امتلاك المتعلمين القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا سليما.
- _ اكتساب مهارات متنوعة في التعبير و الإنشاء تساعد على تعميق المهارات المقررة في الجذع المشترك .
- _ ربط المكتسبات السابقة بالمضامين المقررة في الجذع المشترك.
- _ ربط القراءة المسترسلة بدراسة المؤلفات وتعويد التلاميذ قراءة أعمال كاملة.
- _ انتقال من الوحدة إلى المجزوءة .
- أما المبادئ التي يقوم عليها المنهاج فهي:
- _ الاستجابة الفعلية لحاجات المتعلمين المتباينة .
- _ تحفيز المتعلم على التعلم الذاتي و المبادرة الشخصية.
- اعتبار الأنشطة التعليمية التعلمية وصيغ تقويمها وسائل لتطوير كفايات المتعلمين⁽²³²⁾.

- نلاحظ أن الأساس الذي اعتمد عليه المنهاج في تحديد مضامين البرنامج هو الانطلاق من مكتسبات المتعلمين عند نهاية التعليم الثانوي الإعدادي، وهذا راجع لعدم

²³¹ - المرجع السابق ص13.

²³² - المرجع السابق، ص: 14.

امتلاك المنهاج لأهداف محددة، ويختار المحتويات المناسبة لتحقيقها، بل نظر للأمر على أنه مجرد تتابع للدراسة، " نبدأ من حيث توقفنا ".

إن التدرج في التعلم والاعتماد على المكتسبات القبلية والتوفيق بين التعلم السابقة والجديدة (الانسجام الأفقي والعمودي للمحتوى التعليمي) مطلب لا بد منه لكنه لا يعتبر أساس اختبار المحتويات، بل في ظل أهداف تعليمية محددة نسعى لتحقيقها مراعين في ذلك الانسجام في تنظيم المحتويات. ثم يردف المنهاج بالجملة التالية:

" كما يتوخى المنهاج تحقيق الأهداف التالية:

- تأهيل المتعلم لمتابعة الدراسة بمسلك الآداب والعلوم الإنسانية.
- تنمية القيم والكفايات المنشودة.
- القدرة على توظيف المعارف المكتسبة في وضعيات مختلفة ومجالات متعددة.
- تكوين شخصية مستقلة ومتفاعلة مع المحيط " (233).

وأخيرا يذكر المنهاج الأهداف في جملة بلا عنوان أو ترقيم واضح حيث حصرها في أربعة نقاط. وهي أهداف عامة لا نعرف مقصدية المنهاج من خلال عرضها بعد المبادئ التي يقوم عليها. إن هذه النقاط التي أوردها تناولها منذ بداية المنهاج تحت مسميات وعناوين مغايرة، أحيانا كمنطقاته أو مداخل بنائه أو أسس ديداكتيكية أو مواصفات المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي، نجدها نفسها مبنوثة في كل عناصر المنهاج، لذا فهي مجرد نقاط عامة ، أنزلها المنهاج صفات متعددة وألبسها الآن صفة الأهداف.

2-1-2-3- الكفايات المستهدفة (234):

2-1-2-3-1- الكفايات التواصلية:

- توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية.

233 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

234 - المرجع السابق، ص: 15.

- القدرة على التواصل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة من أنماط وموضوعات متنوعة.
- القدرة على التواصل مع الآخر والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج وتقنيات التعبير المكتسبة.
- القدرة على التواصل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه.

2-1-2-3-2-الكفايات المنهجية (235):

- التمكن من منهجية في التحليل تقوم على توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة.
- القدرة على تشغيل مختلف المقاربات المنهجية لوصف الظاهرة الأدبية وتأويل النصوص الأدبية.

- التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط.
- القدرة على الاستدلال والبرهنة.
- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.
- القدرة على تمييز أنواع الخطاب انطلاقا من مقولات أجناسية وبنائية.

2-1-2-3-1-الكفايات الثقافية:

- تعرف أنماط الكتابة النثرية والشعرية وخصائصها البنائية.
- تعرف بعض مكونات الخطاب ووظائفه.
- التمكن من رصد في اللغة والبلاغة، يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها، ويعمق ثقافته في المجالين معا.

- التعرف على تقنيات إنتاج نصوص حسب مهارات محددة.
- عند الإطلاع على هذه الكفايات التي أوردها المنهاج تحت مسمى " الكفايات الثقافية يدفع البحث الى التساؤل حول مبرر ذلك إذ أن التعرف على أنماط الكتابة وخصائصها البنائية ومكونات الخطاب ووظائفه، وتقنيات إنتاج النصوص وكذلك فهم النصوص وتحليلها بتوسل معارفه اللغوية والبلاغية، يُعدّ من صلب الدراسة النصية والأدبية أي دراسة النصوص وتحليلها واستظهار بنيتها، بالاعتماد على المنهج البنوي ومعطيات لسانيات النص وتحليل الخطاب، وهذا من أحدث ما توصلت إليه الدراسات اللسانية والأدبية في تحليل النصوص وليس مجرد ثقافة، هل يقصد المنهاج بالتعرف بمعنى الإطلاع وتوسيع مدارك المتعلم؟ لكن هذه معطيات معرفية من صلب العلم اللغوي المتخصص أي كفايات لغوية معرفية وليست

ثقافة هل نهتم باللغة لمجرد أنها جزء من الثقافة أو ليست اللغة العربية لغة علم ومعرفة ووسيلة لتعليم العلوم وتعلّمها؟ .

2-1-2-3-4- الكفايات الاستراتيجية: تتمثل أساسا في:

- تعزيز الثقة بالنفس والانتماء الوطني والانفتاح على الآخر.
يفترض التدريس وفق المقاربة بالكفايات أن يصمم الأستاذ درسته تبعا لسيرورة تتدرج عبر المراحل التالية:

- حين يواجه المتعلم مشكلا ذا طبيعة تركيبية، يستوجب استحضار مجموعة من التعلّات السابقة.

- سيرورة التعلم حيث يكتسب المتعلم تعلّات جديدة، ستمكنه من اكتساب الكفاية في ضوء المشكل المطروح.

- الانتاج حيث يوضع المتعلم في وضعية يقوم فيها باستخدام تعلّاته بكيفية مندمجة بحل المشكل المطروح.

2-1-2-3-2-تقويم الكفاية:

يستحسن أن يستحضر الأستاذ عند تقويمه للكفايات الآتي:

- تهيئة المتعلم من خلال أنشطة التقويم التكويني للتدريب على الأداءات المركبة.
- التركيز على اختبار مدى قدرة المتعلم على استخدام خبراته المندمجة لإنجاز مهام محددة.

- تنظيم أسئلة الاختبار في سياق (وضعية- مشكل) جديدة، يستدعي حلّها توظيف المتعلم لتعلّاته السابقة.

- تحديد بعض المعايير لتمحيص تحقق الكفاية درجة الإتقان.

- توجيه التصحيح تبعا للمعايير المحددة، واقتراح أنشطة الدعم الفردية والجماعية.
نلاحظ أن المنهاج يعود ويلقى بالعبء على عائق المعلم فهو المحدد للمعايير وهو المقترح للأنشطة وهو المدرّب وهو المختبر وهو المحدد للوضيعات، دون أي مساعدة أو توجيه أو

توضيح من قبل المنهاج، فهو مثلا لم يشرح أو يعرّف الوضعيات ولا أنواعها ولا كيفية بنائها، ولا أسس بنائها، وأي الوضعيات يستهدف ومتى هل هي الوضعية المشكلة، المستهدفة، المندمجة.. إن المنهاج يترك الأستاذ يتخبط في الغموض دون مساعدة أو توجيه، وهذا ما سيؤدي إلى الارتجال والاعتباطية وتجاهل المنهاج والنفور منه لعدم استشعار الأستاذ لأهميته ودوره الموجه والداعم.

2-1-2-4- المقاربات البيداغوجية والمنهجيات المعتمدة في تدريس مكونات اللغة العربية، بالجذع المشترك للآداب والانسانيات (236):

تأسست برامج مكونات مادة اللغة العربية للجذع المشترك الأدبي على مفهوم المجزوءة، وضعت برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءة انطلاقا من التعليم الثانوي لتنويع الاختيارات المتاحة وتمكين المتعلم من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها (الميثاق بند 1060، ص: 148) (237)، كما تم تبني المقاربات البيداغوجية والمنهجيات المناسبة لكل مكون من مكونات المادة، وعليه:

- اعتبار القراءة المنهجية أداة أساسية في مقارنة النصوص.
- التركيز على البعد الوظيفي والتداولي لعلوم اللغة.
- جعل التعبير والإنشاء وسيلة للإنتاج وتحقيق التواصل في وضعيات محددة.
- الانفتاح على المناهج النقدية واللسانية في مقارنة النصوص والمؤلفات المقررة (238).

236 - المرجع السابق، ص: 16.

237 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

238 - المرجع السابق، ص: 16.

2-1-2-1-4-1- درس النصوص⁽²³⁹⁾:

يؤكد المنهاج أن للقراءة المنهجية، عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها اعتمادا على معطياتها الداخلية والخارجية، آخذين بعين الاعتبار التوفيق بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات (خصائص)، ما يسمح لعملية القراءة بالتنوّع والتكامل في المقاربات والأدوات، دون أن نهمل قدرات المتعلم ومؤهلاته من خلال اعتماد مبدأ التدرّج الذي يؤسس أدواته وأنشطته على المؤهلات والمكتسبات الحقيقية للمتعلمين اعتمادا على تشخيص شافٍ وضبط رصين لحاجاتهم التعليمية المختلفة.

نلاحظ أن المنهاج قد اعتمد " القراءة المنهجية " كأساس لتحليل النصوص ودراساتها، ولكن الغريب أن المنهاج لا يقدّم أي توضيح أو تفسير أو شرح لها، رغم كونها من المفاهيم الحديثة المتعلقة بنظرية القراءة والتأويل ونظرية التلقي.

كما أنها جديدة في الممارسة التربوية سواء على المعلم أو المتعلم فما هي القراءة المنهجية ؟ وما مفهومها ؟ و تأسيسها ؟ وأصولها ؟ ومراحلها ؟ و شروطها ؟ و كيف ندرس في ضوءها ؟ وما يقدّمه المنهاج سوى ألفاظ عامة فضفاضة جاءت بصيغة التكرار والجمع لفتح الباب واسعا للغموض والارتباك، فما هي "عمليات" و"مراحل وخطوات وأنشطة"، " معطياتها الداخلية والخارجية"

بالإضافة إلى نظام المجزوءات الذي يُبنى لأول مرة، وتتأسس عليه مكونات المادة التعليمية، دون تحديد لمفهومها أو طريقة التدريس على أساسها أو خصائصها ومميّزاتها أو مبررات تبنيها وكيفية تسيير مكونات اللغة في ضوءها وعلاقتها ببعضها.

ثمّ من المسؤول على تشخيص حاجات المتعلمين ضبطاً شافياً- رصيناً ؟ هل هو المعلم ؟ هل نعتمد على مواصفات المتعلمين ؟ هل أجريت دراسات مسبقة لضبط مكتسبات وحاجات المتعلمين ؟ كيف نتوصل إلى الضبط الشافي والرصين ؟ يقع المنهاج مرة أخرى في الغموض والاضطراب.

يوصل المنهاج محدّدًا المبادئ التربوية التي تقوم عليها مقارنة النصوص النظرية والشعرية بالجذع المشترك وهي (240):

- التعلّم الذاتي: حيث يوجه المدرس تلاميذه إلى البحث والدراسة عبر أسئلة مركزة وهادفة، ومتصلة بتخطيطه لكل درس جديد.

- اعتماد القراءة البيداغوجية التي تكسب المتعلّم مهارات قرائية متعددة، تمكنه بشكل متدرج من الانفتاح على نصوص متنوّعة، يتطلب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة ترتبط في مجملها بالكفاءة القرائية، ومن ثم فإن المنهجية المقترحة لمقارنة النصوص في المرحلة التأهيلية تهدف بصورة عامة إلى تطوير هذه الكفاءة لدعم المتعلّم.

نلاحظ أن المنهاج قد أورد مصطلحا آخر وهو القراءة البيداغوجية دون أن يوضّح ما هي وما وظيفتها وما الفرق بينها وبين القراءة المنهجية وما نوع العلاقة بينهما؟ أم هي مرادفة لها ؟ وأيهما تعتمد القراءة البيداغوجية أم المنهجية ؟

كما يواصل المنهاج عرضه في عبارات يشوبها الغموض ،فما معنى **يتطلب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة ترتبط في مجملها بالكفاءة القرائية** ماهي القدرات والمهارات المعنية وكيف ترتبط بالكفاءة القرائية ؟ ماهي هذه المنهجية المقترحة ؟ ماهي المهارات القرائية المتعددة ؟ بالإضافة إلى أنه لم يحدد معنى الكفاءة القرائية ولا مقصودها.

فالمنهاج قد حدّد الكفايات التواصلية و الاستراتيجية والكفايات المنهجية والكفايات التكنولوجية والثقافية ولم يتناول كفاءات قرائية ثم لماذا استعمل المنهاج مصطلح الكفاءة بدل الكفاية وهو المصطلح الذي جرى تبنيه منذ بداية المنهاج فهل هما مترادفان و ما الفرق بينهما حسب المنهاج ؟ أي ما هو المبرر من تغيير المصطلح؟

يعود المنهاج إلى استعمال مصطلح القراءة المنهجية ويقرّر أنها تتأسس على المرتكزات التالية (241):

240 - المرجع السابق، ص: 16.

241 - المرجع السابق، ص: 16

- التفاعل: فالمدرس يدرك أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ (المتعلم) لذلك فهو يشجعه على القراءة النشيطة التي تُعدّ بدورها قراءة، حيث يقترح المتعلم فرضيات عن المعنى انطلاقاً من مؤشرات معينة مثل: عتبات النص وبدايته ونهايته، للوقوف على العناصر التي قد تساعد على اكتشاف المعنى.
- المقاربة الكلية التي يتجنب المتعلم بمقتضاها القراءة الخطية.
- دينامية المتعلم، إذ يتحول المتعلم إلى قارئ نشيط بعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، و يغنيه بإضافاته واقتراحاته و لا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.
- وفيما يلي خطوات واصفة للقراءة المنهجية في الجذع المشترك (242).

الحصص	مراحل	الأهداف	الأنشطة الديداكتيكية	متطلبات الإنجاز
الحصة الأولى	الملاحظة	- تنمية مهارات الملاحظة البصرية: - استدعاء مكتسبات المتعلمين وخبرتهم - حفزهم على ولوج عوالم النص. - تشخيص المكتسبات وتقويمها... إلخ	- يختار المدرس المناسب منها: - محيط النص: الكاتب - العنوان (قراءته) زمن الكتابة (البينة والزمن) الصورة (الإحياءات - الوصف - التأويل). - هندسة النص وبنائه (التوزيع الطباعي - نوع الخط - تقطيع النص - عنوان المقاطع - حجم الفقرات - الألفاظ المفتاح - البداية والنهاية - مؤشرات ذات طابع إيقاعي أو صوتي) ... إلخ	- يستحسن قبول إجابات التلاميذ دون تقويمها. - حفز المتعلمين ومساعدتهم على التذكر واستدعاء المكتسبات - تجتنب الأحكام الجاهزة وأحكام القيمة تجاه مكتسبات التلاميذ. - استثمار هذه المؤشرات في صياغة تساؤلات أولية حول رهان النص، والسؤال المركزي الذي يبدو أن الكاتب يسعى إلى الإجابة عنه.
	الفهم	- ترسيخ وإغناء أنشطة التوقع والتأويل الأولى. - اقتراح إجابات مؤقتة. - تمكين المتعلم من مسايرة الدرس من أجل تمحيص فرضياته، والسعي إلى الدفاع عنها (الاستراتيجية الحجاجية) - إدراك المتعلمين معاني النص: - تواصل المتعلم مع النص - التقاط المؤشرات. - الوصول إلى المعاني الكلية. - تقويم مكتسبات المتعلم السابقة والفحص الأولى للفرضيات... إلخ.	- أسئلة استكشافية متدرجة لفهم القضايا الكلية للنص: أفكاره - أطروحاته - براهينه - أحداثه ووقائعه - يختار المدرس المناسب من الأنشطة التالية: تلخيص النص - تحويل الغرض - تحويل المضمون، تقديم معاني مناقضة - تغيير في الحدث - تغيير في وظائف الشخصيات - تقسيم النص إلى وحدات معنوية - اقتراح عناوين - تحويل النص إلى خطابات تفسيرية ...	- قبول مختلف الفرضيات التي تلتزم بمعايير الصياغة. - إشراك أكثر ما يمكن من المتعلمين في صياغتها. - تجتنب الأحكام المعيارية والاهتمام بحفز المتعلمين على تبرير فرضياتهم وتبريرها.
الحصة الثانية	التحليل	- تفكيك النص إلى عناصر، وإدراك العلاقات القائمة بينها. - إدراك بناء النص ونظامه	- <u>الوضعية التواصلية / التلطف</u>: من يتكلم؟ مع من؟ أين؟ متى؟ هل يختار الكاتب أن يتدخل بوضوح في نصه؟ هل يختار الخيار؟ بأي ضمير يحكي؟ بضمير المتكلم أم بضمير الغائب؟ من أي زاوية نظر يصف المكان أو يسرد الأحداث؟ أين يتموقع الراوي بالنسبة للشخصيات؟ (أي تبنير يتبنى؟) ... إلخ - <u>طبيعة المعجم</u>: هل هو موضوعي أو ذاتي؟ مجرد أو محسوس؟ غامض أو واضح؟ عام أو خاص؟ تقريرية أو إيحائي؟ هل يرتبط بالوصف أو بالتحليل؟ هل المعجم بسيط أو متكلف؟ منزاح؟ عامي؟ مألوف؟ أي حقول معجمية تنتظم داخلها الألفاظ؟ هل هناك حقول معجمية خاصة؟ ما هي العلاقات بين الحقول؟ أمي علاقة تكامل أم تعارض؟ - <u>الصور الفنية</u>: رصدها، تفكيكها - إحياءاتها ودلالاتها - جمالياتها... - بناء النص وتركيبه: - ملاحظات الجمل: قصيرة، طويلة، مكثفة، متباعدة، تامة، منبثقة، منقطعة، متسلسلة... إلخ. - ملاحظات أنواع الجمل: التقريرية الإثباتية؟ تقريرية ناقية؟ استفهامية؟ أمرية؟ تعجبية؟ في أي موقع من النص تتركز؟ أي إحساس أو وقع تثير؟ - ملاحظته بناء الجمل: اسمية، فعلية، أشباه جمل، بسيطة، مركبة... - الوظيفة التي تؤديها بنية الضمان وأدوات الربط	- التدرج في إكساب مهارات التحليل للمتعلمين. - التركيز على القيم (هذا الترتيب نغمته بالنسبة للنصوص ذات الطبيعة الخطابية) (الفكرية والحجاجية)، والنصوص الشعرية أما النصوص السردية والوصفية فنعمد فيها ترتيبا يلائمها: الخطاطة السردية، الشخصيات، الزمان والمكان، الصيغة، والصوت).
	التركيب	- تمهيد المتعلم في: - تمحيص فرضياته عبر تركيب معطيات النص تركيبا متلاحم الأجزاء. - الإنتاج وإعادة الإنتاج لتوظيف المهارات المكتسبة في درس التعبير والإنشاء	- تركيب نتائج القراءة في نص يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة - يصدر المتعلم أحكاما ويعبر عن مواقف ... إلخ	- إيلاء الأهمية القصوى للتركيب والتقويم بمتابعة إنجاز المتعلمين وتقييمها، واستثمار التقويم لتجاوز الاختلالات والصعوبات.

جاءت هذه الخطاظة موضحة وشارحة لمراحل سير درس النصوص وفق مقتضيات القراءة المنهجية، وقد جاءت في أربعة مراحل هي الملاحظة- الفهم- التحليل - التركيب على مدى حصتين.

حدد لكل مرحلة أهدافا تتحقق من خلال الأنشطة الديدانكتيكية يختار منها المعلم المناسب ثم متطلبات الإنجاز وهي اقتراحات موجهة لدورالأستاذ وكيفية توجيه وتفعيل الدرس.

والملاحظ عن هذه الخطوات كونها جزئية، متفرعة، كثيرة، ومتعددة في كل جزء مع اختيارات، خاصة فيما يتعلق بمرحلة التحليل لا يجد التلميذ النمط العام الذي يتبعه، أو الخيط الذي يقوده أثناء تحليل النص دون أن يتوه، فالتلميذ متعلم في مرحلة بناء الكفاءة، وليس أدبيا شاعرا أو ناقدًا متمرسًا بإمكانه سبر أغوار النصوص باختلافها، ويمتلك آليات اختراقها، وخلفية معرفية بمختلف التيارات النقدية واللغوية والبلاغية، الأدبية ليستطيع الاستجابة لكل هذه الخطوات الفرعية ويستجمع كل جوانب التحليل مع تنوع النصوص حسب كل نمط ودرس.

تبلور مفهوم القراءة المنهجية من أمشاج النظريات اللسانية والأدبية الحديثة، كنظرية القراءة والتأويل ونظرية التلقي المؤكدة على دور المتلقي في توجيه النص وإضفاء المعنى عليه، فهي نظريات فلسفية أساسا، عميقة وغنية وكثيرة التوجهات زبئية، صعبة المراس على تلميذ، وتبنيها تعليميا يقتضي أن تمر بمرحلة نقل تعليمي من مستواها النظري الفلسفي العلمي إلى المستوى التعليمي البسيط والمناسب لكل مرحلة تعليمية، أي يتوجب أن يكون النقل التعليمي دقيق ومناسب يأخذ بعين الاعتبار التلميذ وقدراته العقلية والنفسية والمعرفية والتعليمية، وقدرته على الإنجاز، كما يتوجب أن يراعي النقل التعليمي خصائص النظرية ومفاهيمها الأساسية، وأن يتم نقلها بطريقة أصيلة تحافظ على خصائصها، بدون تبسيطها وتلخيصها وتجزئتها حتى إفراغها من مضمونها وجوهرها مثل الأسئلة الجزئية المباشرة ذات إجابات بسيطة مختصرة لا ترتقي لعمق تشريح النص وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره

و لا كيفية إنبائه وسيّر نظامه، فمعرفة الجملة قصيرة أم طويلة تقريرية أم منفية أو مثبتة أو اسمية أو فعلية أو إحصاء لعدد الضمائر والروابط، لن يبلغنا معرفة الصورة الكلية والشاملة لمفهوم النص وكيفية نسجه وتركيبه وتشكيله وتحميله المعنى، دون الحديث عن أدبيته وجماليته.

2-1-2-4-2- منهجية تدريس علوم اللغة (243):

يؤكد المنهاج أن الهدف من تدريس اللغة ليس لذاتها بل من أجل استغلالها في قراءة النصوص وتحليلها لغويا والوقوف على مدى مساهمتها في بناء النصوص " لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة، واستثمار التفاعل القائم بينهما " أي اللغة في الاستعمال، من أجل تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى التلاميذ وصقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة.

و " تجدر الإشارة إلى أن مفاهيم علوم اللغة ينبغي أن لا تظل معزولة عن أنساقها الخاصة، فهي لا تفهم إلا من خلال استحضارها لذلك، كان من المفيد الاعتماد على النصوص كلها تأتي ذلك لإدراك الظاهرة اللغوية في بعدها النظري و التطبيقي توخيا لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة واستثمار التفاعل القائم بينهما " (244).

و بناء على هذه المقاصد العامة فإن منهجية علوم اللغة تعتمد على المقومات التالية (245):

- أساليبها: ينطلق عمل الأستاذ في درس علوم اللغة من مصادر مساعدة هي النص الرئيسي الذي درسه التلاميذ باعتباره منطلقا لعملية الوصف ومرجعا قد يعود إليه الأستاذ بعد الانتهاء من دراسة الظاهرة المدروسة التي لم ترد في النص الرئيسي، وهي نصوص مرتبطة بموضوع الدرس.

- خطواتها: تركز منهجية علوم اللغة على أربع خطوات هي:

243 - المرجع السابق، ص: 18.

244 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

245 - المرجع السابق، ص: 18.

- قراءة النص الرئيسي أو المساعد أو اللغوي قراءة فاحصة.
- وصف الظاهرة اللغوية المدروسة وتحليلها لاستنباط المبادئ أو القواعد أو النتائج أو الإشكاليات عن طريق الاستقراء والمقارنة.
- إنجاز تطبيقات على الظاهرة المدروسة قصد ترسيخها والوقوف على حدودها، وتوظيفها في إنتاجات شخصية.
- استثمار معطيات درس علوم اللغة أثناء القراءة المنهجية وفي درس التعبير والإنشاء.

من الواضح من خلال هذا الطرح أن المنهاج يعي أهمية التكامل بين فروع اللغة وعلومها وضرورة عدم الفصل بينها، بل تدريسها وفق نظرة شمولية تعزز الروابط بينها، وتبرز كيفية اشتغالها معاً، لكن من خلال ما تقدم من عرض لخطوات تدريس النصوص لا نجد أثراً لهذا الربط، و لا أثر لمكوّن اللغة، اللهم إلا ما كان في عنصر التحليل من أسئلة جزئية مثل أنواع الجمل والروابط واستخراج الصور الفنية، فهل هذا يعني انه ستبرمج الدروس اللغوية حسب النصوص وبالتالي تتحوّر الأسئلة حسب الدروس المبرمجة. إنّ هذا الطرح يقتضي ترتيبات مغايرة واختيارات محددة ابتداء من انتقاء محتوى مدروس، وبرمجة دقيقة للحصص والدروس وترتيب ممنهج ومضبوط فهل سيؤفّق الكتاب المدرسي في الإيفاء بهذه المتطلبات ؟ هذا ما سنستبيّنه عند دراسة الكتاب المدرسي. كما أن مجرّد استغلال النصوص لانتقاء الأمثلة لا يكفي ولا يفي بحقيقة التكامل بين فروع اللغة وعلومها.

2-1-2-3-4- منهجية تدريس التعبير والإنشاء⁽²⁴⁶⁾..

يعتبر منهاج اللغة العربية درس التعبير والإنشاء مكوّنًا أساسيًا لاكتساب التلميذ مختلف المهارات المستهدفة من درس التعبير والإنشاء حسب الأنشطة التالية:

2-1-2-3-4-1- أنشطة الاكتساب:

هي أنشطة موجهة لتعلم الذاتي ينجزها التلاميذ فرادى وجماعات في ضوء توجيهات الأستاذ، إذ يرشدهم إلى كيفية استثمارها حسب ما تقتضيه مجزوءات المقرر، ومن المستحسن أن توزع أنشطة الاكتساب المقترحة على مجموعات عمل تتجز كل مجموعة جانباً منها.

يعود المنهاج لعموميته وغموضه الذي لا يسمح بفهم أو تصوّر المطلوب فما هو هذا النشاط؟ درس أم تطبيق؟ ما هي هذه الأنشطة الموجهة للتعليم الذاتي هل هو إنشاء أو بحث أم مشروع؟ ما الذي يوجه إليه الأستاذ واستثماراً لماذا ولفعل ماذا؟

نتساءل كيف سيجسد الكتاب هذا النشاط وكيف سيحدد هذه الأنشطة؟

2-1-2-3-4-2- أنشطة التطبيق:

تخصص للتعليمات الصفية، مما أنجزه التلاميذ من أنشطة الاكتساب، ويتكفل الأستاذ بإعداد هذه الأنشطة متبعا الخطوات التالية:

- تشخيص أنشطة الاكتساب: حيث يقوم في بداية الحصة بتقويم إنجاز المتعلم الذاتي للوقوف على ما اكتسبه من معطيات منهجية.

- إنجاز نشاط التطبيق: يقوم فيه الأستاذ بتتبع خطوات منهجية، لإنجاز الأنشطة المقترحة لتحقيق المهارة المدروسة، انطلاقاً من موضوع إنشائي أو نص مساعد مع الحرص على توجيه التلاميذ إلى عناصر المنهجية، وأساليب التحكم في المهارة المستهدفة، وتناول كل عنصر من عناصرها بالتحليل والمناقشة، ودعم أدائهم بالاستشهادات والأدلة " (247).

لم يسلم هذا العنصر كذلك من الغموض، إذ أن نشاط التطبيق هو نشاط صفّي أي في الأقسام لكن يعتمد على ما أنجزه التلاميذ من نشاط الاكتساب، فهل هو تصحيح لهذه الأنشطة وتقويم لها؟ ثم يتكفل كل أستاذ بإعداد هذه الأنشطة أي أنشطة التطبيق فكيف

يعدّها فهي معدّة من قبل التلاميذ ؟ ثم يقترح المنهاج خطوات يتبعها الأستاذ لتحديد أنشطة التطبيق المرتبطة بأنشطة الاكتساب التي أعدها التلاميذ ويقول:

- ابتداء يقوم الأستاذ بتشخيص وتقويم إنجاز المتعلمين ثم ينجز نشاط التطبيق من خلال اتباعه لخطوات منهجية لإنجاز الأنشطة المقترحة لكن لم يوضح المنهاج هذه الخطوات ولم يذكر أي شرح لهذه الأنشطة أو كيفية إعدادها؛ الأستاذ هو الوحيد المتكفل بها، لكن ذكر أنه يتوجب الانطلاق من موضوع إنشائي أو نص مساعد، فهل هو عمل التلاميذ من أنشطة الاكتساب أم من اختيار الأستاذ ؟

فإذا كان كذلك فما الحاجة إلى أنشطة الاكتساب ؟ وما علاقة أنشطة التطبيق بأنشطة الاكتساب، مادامت مستقلة عنها بنص مساعد أو موضوع إنشائي ؟ " مع الحرص على توجيه التلاميذ إلى عناصر المنهجية لكن أي منهجية كتابة موضوع، إنشاء، تلخيص، تحوير، نثر... " وأساليب التحكم في المهارة المستهدفة وتناول كل عنصر من عناصرها بالتحليل والمناقشة "

2-1-2-3-4-3-3- أنشطة الإنتاج:

" هي أنشطة تتجز عند نهاية كل مجزوءة باعتبارها نتاجاً لأنشطة الاكتساب والتطبيق يطالب المتعلمون فيها بإنجاز المهارة المدروسة انطلاقاً من موضوع أو نص: فحسب الأساليب والتقنيات المكتسبة، بما يضمن في النهاية إنجازاً ذاتياً من قبل التلميذ يعزز مكتسباته في هذا الدرس " (248). بمعنى هو تطبيق آخر لكن عند نهاية المجزوءة يقوم به التلميذ بمفرده دون مساعدة وتوجيه من الأستاذ على أساس أنه قد تمكّن واقتدر على الإنجاز من خلال ما اكتسبه من الحصتين السابقتين فهو بمثابة تقييم لمكتسباته.

كما نلاحظ في نهاية هذا الطرح التركيز على الإنشاء أي المكتوب، فكل الأنشطة قائمة على المكتوب وغياب كلي للتعبير الشفاهي، إذ لا نجد أي توصيات أو توجيهات بشأنه وهذا ما يجعل البحث يتنبأ أن نشاط التعبير الشفاهي سيتعرض للتهميش والإهمال .

2-1-2-4-3-4- أنشطة التقويم:

" وهي تمكّن من الوقوف على ثغرات التعلّم وتقدير قيمة الجهد المبذول، وتصحيح مسار التعلّم نحو التحكم في المهارات المقرّرة " (249). لم يوضح المنهاج ما هي هذه الأنشطة فهل هي تطبيقات أخرى إضافية تقوّم أم هي أنشطة الإنتاج؟ وما هي معايير التقويم وكيف تكون طريقته؟ كما أنه لم يقدّم أي توجيهات للمعلّم لكيفية استغلال هذا التقويم لتصحيح مسار التعلم وتمكين المتعلم من التحكم بالمهارات المقرّرة، التي لا ندري ما هي إذ لم يقدّم المنهاج بتحديد ما بعد، ولعله أرجأها لحين تحديد المحتوى التعليمي ، وهذا ما سيؤكد منه البحث لاحقاً.

2-1-2-4-4- منهجية تدريس المؤلفات:

لم يذكر المنهاج مفهوم المؤلفات ولا أهمية هذه المؤلفات ولا المبرر الذي أدى إلى اعتبارها كمكوّن من مكوّنات اللغة الأساسية ولا الهدف من تدريسها، والظاهر أنها مجموعة منتقاة لكتب أو مؤلفات كاملة تقدم للتلاميذ لقراءتها كاملة، من أجل التعرف على الفروق بين: قراءة مؤلفات كاملة عن نص مجتزئ. ويبتدئ المنهاج عرضه مباشرة بـ: "يراعى في تدريس المؤلفات العمل بما يلي": (250)

- اعتبار المتعلم مركز العملية التربوية لذلك يجب دفعه إلى التعلم الذاتي وقراءة المؤلف قراءة استكشافية، والإعداد لحصص التعلم الصفي.
- تجنب تدريس المؤلف من خلال كتب التأليف الموازي أو ملخصات جاهزة تحد من مبادرة المتعلم ومن فرص البحث والتقصي وبذل المجهود.
- إخضاع تدريس المؤلف لتخطيط دقيق يقوم على إحصاء الحصص الدورية وتوزيع المؤلف عليها، مع مراعاة حصة التقديم وحصتي التركيب والتقويم النهائيين.

249 - المرجع السابق، ص: 19.

250 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- اعتماد طرائق وتقنيات تنشيط المجموعات في تقديم درس المؤلفات وخاصة المرحلتين التحليلية والتركيبية.

ولمساعدة المدرّس يقترح المنهاج خطة عامة توضح مراحل إنجاز هذا الدرس، ويؤكد أن هذا لا يعني إلغاء اجتهد الأساتذة ومقترحاتهم لتطوير درس المؤلفات، بل مجرد إطار عام للدعم فقط.

تنقسم هذه الخطة العامة إلى ثلاثة مراحل أساسية هي:

1- مرحلة القراءة التوجيهية⁽²⁵¹⁾: يسترشد التلميذ أثناء قراءته للمؤلف:

- الأهداف المتوخاة من تدريس المؤلف.
- تقديم المؤلف (نوعه الأدبي، صاحبه، ظروفه، دواعي كتابته).
- صياغة المشكلة التي يثيرها الموضوع ووضع فرضيات ثم وضع تصميم متماسك لتناوله.

- إعداد عرض مجمل للمؤلف (أحداث، شخصيات، مواقف، انتقالات سردية أو حوارية...)، ويطلب كل تلميذ بإعداد مجمله لاعتباره بمثابة تقويم في هذه المرحلة، ويقدم المنهاج ثلاثة خطوات لإنجاز المجمل.

2- مرحلة القراءة التحليلية⁽²⁵²⁾: يقوم محتواها المنهجي على خطوتين متكاملتين،

تتعلق أولاهما بتحليل الجزء دون إغفال علاقته بما سبقه وبما يليه وببنية المؤلف عامة، أما الخطوة الثانية فهي قراءة عمودية لكل محور من محاور المؤلف، بإعداد بطاقة عن كل محور من المحاور التالية: الحدث، القوى الفاعلة، البعد النفسي في المؤلف، البعد الاجتماعي، استخلاص البنية والأسلوب.

3- مرحلة القراءة التركيبية⁽²⁵³⁾: تركز على توظيف مهارتي التركيب والتقويم

للنظر إلى مكونات المؤلف وقيمه الأدبية وإصدار الحكم النقدي لها وعليه.

251 - المرجع السابق، ص: 19 بتصرف.

252 - المرجع نفسه، ص: 20 بتصرف.

253 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2-1-2-5- المضامين والأنشطة والوسائل والمعينات الديداكتيكية وتنظيم

الدراسة:

2-1-2-1-5- المضامين (254):

" يتكون منهاج اللغة العربية في الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية من مجزوءات مكّونات درس النصوص والدرس اللغوي ودرس التعبير والإنشاء، ودراسة المؤلفات، وهي مجزوءات تنتظمها مبادئ شمولية منهاج ووحدته وترابط مكّوناته وتدرج مكّوناته " (255).

من الواضح أن منهاج يستعمل مصطلح منهاج ويقصد به برنامج، لعل هذا يعني تبني المغرب لوجهة التيار الفرنسي لمفهوم منهاج المرادف للبرنامج (256) أي التيار المركز على ماذا نعلم ؟ أي المحتويات أو كما يسميها المضامين ولعل هذا ما يوضح إهماله لماذا نعلم ؟ أي الأهداف، ولقد بيّن البحث أن هذا التيار قد تراجع أمام التوجه العالمي والنظرة الشمولية والكلية التي تطبع وتميّز منهاج.

2-1-2-1-5- درس النصوص (257): نتوخى أنشطة النصوص تعريف

المتعلم أنماط النصوص، وذلك عبر تعرّف المكّونات البنائية للخطابين النثري والشعري ووظائفهما.

2-1-2-1-5- دراسة المؤلفات (258):

يسعى هذا الدرس إلى تمكين المتعلمين من قراءة المؤلفات الكاملة، واكتساب الآليات المنهجية للقراءة الذاتية التي تتجاوز الانطباعات العامة، لتبلغ مستوى القراءة النقدية المسائلة.

254 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

255 - المرجع السابق، ص: 20.

256 - أنظر الفصل الأول من هذا البحث به التفصيل.

257 - " التوجيهات التربوية "، ص: 20.

258 - " التوجيهات التربوية "، ص: 20.

2-1-5-2-1-3- مهارات التعبير والإنشاء (259):

أما مهارات التعبير والإنشاء، فقد روعي في اختيارها شروط وهي: انتظام هذه المهارات في إطار المفاهيم المنظمة للمجزوءات (الحكي، والحجاج في الدورة الأولى والشعر العمودي وشعر التفعيلة في الدورة الثانية) وارتباطا بأنشطة النصوص ومساهمتها في تنمية الكفايات المستهدفة، على أن يتم الاهتمام بتقنيات التعبير الوظيفي في أوضاع تواصلية متنوعة، وهذا يوضح الاهتمام بالتعبير الكتابي في مقابل إهمال الشفوي فمتى سيهتم به وبتقنياته وفي أي مادة أو مكون ومن قبل من ؟ المعلم ؟ بأي توجيهات ؟ بأي طريقة بأي محتوى ؟

2-1-5-2-1-4- الدرس اللغوي:

تتخذ مضامين هذا الدرس بعداً وظيفياً يخدم النصوص الأدبية بصفة عامة، وتعرف خصائص اللغة الواصفة وقدرتها الإجرائية على توظيف العلاقات التركيبية داخل النص.

1/- جدول لتوزيع المكونات حسب الدورتين الدراسيتين.

توزيع المكونات حسب الدورتين الدراسيتين	
الدورة الأولى	1. مكون درس النصوص
	المجزوءة الأولى: الحكي (نموذجان لكل نمط)
	1 - السرد
	2 - الوصف
	3 - الحوار
	المجزوءة الثانية: الحجاج (نموذجان لكل نمط)
	1 - الإخبار
	2 - التفسير
	3 - الإقناع
	2. دراسة المؤلفات: يتم اختيار أحد المؤلفات الروائية المقترحة
الدورة الثانية	3. التعبير والإنشاء:
	- المهارة الأولى: إنتاج نص حكاوي
	- المهارة الثانية: إنتاج نص حجاجي
	4. علوم اللغة: (أنظر الجدول رقم 2 في الصفحة الموالية)
	1. مكون درس النصوص
	المجزوءة الأولى: الشعر العمودي (نموذجان لكل غرض)
	1 - شعر المدح
	2 - شعر الوصف
	3 - شعر الغزل
	المجزوءة الثانية: شعر التفعيلة (نموذجان لكل موضوع)
	1 - شعر المدينة
	2 - شعر الاغتراب
	3 - شعر النضال والمقاومة
	2. دراسة المؤلفات: يتم اختيار أحد المؤلفات المسرحية المقترحة
	3. التعبير والإنشاء:
	- المهارة الأولى: تحويل نص شعري
	- المهارة الثانية: توسيع مقطع شعري

2/- جدول مجزوءات علوم اللغة.

المجزوءة الأولى	المجزوءة الأولى	المجزوءة الثانية
1 - بلاغة الإمتاع 2 - بلاغة الإقناع 3 - الخبر والإنشاء 4 - أغراض الخبر 5 - خروج الخبر عن مقتضى الظاهر	1 - التشبيه: تعريفه وأركانه 2 - أقسام التشبيه: مجمل - مفصل - مرسل - مؤكد - بليغ 3 - الحقيقة والمجاز 4 - الاستعارة: تعريفها وأركانها	
المجزوءة الأولى	المجزوءة الثانية	
1 - الجناس 2 - السجع 3 - الاقتباس 4 - الطباق والمقابلة	1 - الكتابة العروضية 2 - الزحافات والعلل 3 - بحر الطويل 4 - بحر البسيط	
الدورة الأولى	الدورة الثانية	
فن الرواية	فن المسرح	
- المباءة: محمد عز الدين التازي - عين الفرس: الميلودي شغموم - الحي اللاتيني: سهيل إدريس	- أبو حيان التوحيدي: الطيب الصديقي - ابن الرومي في مدن الصفيح: عبد الكريم برشيد - سهرة مع أبي خليل القباني: سعد الله ونوس	

يمثل هذان الجدولان مضامين المكوّنات اللغوية، و قد جاءت مقسمة ضمن دورتين تحتوي كل دورة على مجزوءتين تتكوّن كل مجزوءة من مكوّن درس النصوص ومكوّن التعبير والإنشاء ومكوّن المؤلفات ومكوّن علوم اللغة وهي تتوزع كالتالي:

1- الدورة الأولى:

1-1- المجزوءة الأولى: الحكى:

1-1-1- مكوّن درس النصوص:

نموذجان نصيان لكل نمط (السرد والوصف والحوار) أي ستة نصوص.

1-1-2- مكوّن التعبير والإنشاء: مهارة إنتاج نص حكاوي.

1-1-3- مكوّن علوم اللغة: خمسة مواضيع بلاغية.

2-1- المجزوءة الثانية: الحجاج:

2-1-1- مكوّن درس النصوص:

نموذجان نصيان لكل نمط (الإخبار، التفسير والإقناع) أي ستة نصوص.

1-2-2- مكّون التعبير والإنشاء: مهارة إنتاج نص حجاجي.

1-2-3- مكّون علوم اللغة: أربعة مواضيع بلاغية.

1-2-4- مكّون المؤلفات: هو مكّون يتم على طول الدورة أي ينقسم على

المجزوءتين، يتم اختيار مؤلف روائي من أصل (03) مؤلفات مقترحة وبذلك يتكوّن لدينا في الدورة الأولى: (12) نصًا و (09) مواضيع بلاغية. ومهارتين تعبيريتين ومؤلف روائي مدروس.

2- الدورة الثانية:

1-2-1- المجزوءة الأولى: الشعر العمودي.

2-1-1- مكّون النصوص: نموذجان لكل غرض (المدرج الوصف، الغزل) أي ستة

نصوص.

2-1-2- مكّون التعبير والإنشاء: مهارة تحويل نص شعري.

2-1-3- مكّون علوم اللغة: أربعة مواضيع بلاغية (البدیع).

2-1-4- المؤلفات: اختيار مؤلف مسرحي من أصل (03) اقتراحات.

2-1-1- المجزوءة الثانية: شعر التفعيلة

2-1-1- مكّون النصوص: نموذجان لكل غرض (شعر المدينة، الاغتراب، النضال

والمقاومة) أي ستة نصوص.

2-1-2- مكّون التعبير والإنشاء: مهارة توسيع مقطع شعري..

2-1-3- مكّون علوم اللغة: أربعة مواضيع لعلم العروض.

2-1-4- المؤلفات: مواصلة دراسة المؤلف المسرحي المختار وبذلك يتكون لدينا في

الدورة الثانية: (12) نصًا و (04) مواضيع بلاغية و(04) مواضيع عروضية ومهارتين تعبيريتين ومؤلف مسرحي.

لنتحصل من الدورتين في نهاية السنة:

(24) نصًا لغويًا، (13) موضوع بلاغي و (04) مواضيع عروضية مع أربعة مهارات تعبيرية ومؤلفان كاملان.

ما يلاحظ على هذه المضامين وبرمجتها غياب قواعد اللغة العربية إذ لا نجد مواضيع نحوية إطلاقًا وهذا يعني حرمان تلاميذ السنة الأولى ثانوي الجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية من دراسة النحو العربي.

وهذا حقا غريب إذ نتساءل عن سبب إهمال أساس من أسس علوم اللغة هل لعدم أهمية النحو في نظر المنهاج أم لعدم وظيفيته كما ذكر سابقا "يجب على علوم اللغة أن تكون وظيفية"، فهل يعتبر المنهاج النحو غير وظيفي ؟ أم أن تلميذ الثانوي كفاء و مؤهل في مادة النحو وقد ألم بها في الإعدادي فهو الآن في غنى عنها ؟ وهذا مستبعد جدًا ؟ .
لقد أقدمت السياسة التربوية على خطوة خطيرة ستؤثر لا محالة على المستوى اللغوي للتلاميذ وعلى تعليمية اللغة العربية في المغرب.

أما فيما يتعلق بباقي مواضيع علوم اللغة فنلاحظ عدم توازن بين التركيز على المواضيع البلاغية التي بلغت (13) موضوعا وإهمال العروض الذي حظي بأربعة مواضيع فقط.

فيما يتعلق بعلوم البلاغة فنلاحظ غياب المعارف التمهيدية الرابطة بين الدروس إذ لم يتم الاهتمام بتقديم تمهيد مناسب حول علوم البلاغة وماهيتها وأنواعها وأقسامها وموقع علم المعاني ضمن هذه العلوم، ثم أهمية دروس الخبر والإنشاء مثلا في بلاغية الإقناع والإمتاع، فضلا عن ضرورة التنبيه إلى قيمة هذه الأساليب التعبيرية والتواصلية، وذلك ما نجده عندما نعود إلى المعرفة العالمية حول الخبر.

فالباحث في كتب البلاغة العربية القديمة يستمتع بتفصيلهم في بلاغة هذه الأساليب وفي أبعادها ووظائفها الحجاجية والنصية والتخييلية، يقول **عبد العزيز عتيق**: " فمباحث علم المعاني، من شأنها أن تبين لنا وجوب مطابقة الكلام لحال السامعين والمواطن التي يقال

فيها، كما ترينا أن القول لا يكون بليغاً. كيفما كانت صورته، حتى يلائم المقام الذي قيل فيه، ويناسب حال السّامع الذي ألقى عليه " (260).

وهذا ما يوضح اهتمام علم البلاغة (خاصة المعاني) بعلاقة المتكلم مع المتلقي السّامع مع مقامهما وظروف تواجدهما وحديثهما وهذا من صميم الدراسات التداولية والمقاربات التواصلية، وبهذا يضمن المنهاج الربط بين دروس مكّون النصوص وعلوم البلاغة والتعبير والإنشاء، فقد صرّح بضرورة التكامل بين مكّونات اللغة وأن تكون علوم اللغة في خدمة مكّون النصوص وكذلك مكّون التعبير وأن تكون الموضوعات وظيفية و تداولية، وذلك من خلال " التركيز على البعد الوظيفي والتداولي لعلوم اللغة وكذا جعل التعبير والإنشاء وسيلة لإنتاج وتحقيق التواصل في وضعيات محددة " وذكر هذا في مواطن متعددة ومتكررة من المنهاج (261)، وهذا مالا نجده في هذا العرض ، و لعل الكتاب يتدارك هذا النقص وهذا سنستبينه عند دراسة الكتاب.

كما أن درسا مهما في البلاغة لم يبرمج وهو درس الكناية واكتفى بالتشبيه والاستعارة. أما فيما يتعلق بعلم العروض لم يحظ بالاهتمام اللازم إذ لم يعرّف علم العروض وماهيته وأهميته وبرمجت أربعة مواضيع موضوعين للكتابة العروضية والزحافات والعلل، أما الموضوعان المتبقيان فهما للبحر الطويل والبحر البسيط فقط من أصل ستة عشر بحراً وكان من الأولى اغتنام فرصة برمجة النصوص الشعرية الستة واستغلالها في برمجة ستة بحور شعرية هي نفس بحور النصوص المبرمجة وهذا ما يربط بين مكّون النصوص ومكّون علوم اللغة كما صرّح المنهاج، لكن لا نجد لذلك أثراً، بل نجد توزيعاً للمواضيع اللغوية بطريقة عشوائية ربط مع المكّونات اللغوية الأخرى خاصة النصوص، وهذا ما يقودنا للحديث عن برمجة هذه المواضيع وترتيبها، إذ نجد مثلاً أن دروس العروض مبرمجة في المجزوءة الثانية وهي شعر التفعيلة، وكان من الأنسب إدراجها ضمن المجزوءة الأولى وهي الشعر

260 - عبد العزيز عتيق، علم المعاني، البيان، البيدع، ص: 33.

261 - أنظر: مثلاً: " التوجيهات التربوية "، ص: 16 بالتمهيد وقد ذكرها البحث كذلك.

العمودي لأنها تتيح الفرصة للمتعلمين للتعرف على الخصائص العروضية والبحور لهذا الشعر العمودي الذي تنتمي إليه وحدة البحر، في مقابل وحدة التفعيلة لشعر التفعيلة، لذلك إذا لم يتدارك الكتاب المدرسي هذه الحالة سيجد نفسه مضطرا إلى إيراد أمثلة إضافية لأنه لم يعتمد على نصوص الشعر العمودي، ولم يستغلها في درس العروض.

أما فيما يتعلق بدروس البلاغة فقد كان من الأولى تأخير درس بلاغة الإقناع إلى مجزوءة الحجاج لأن الانطلاق من نص حجاجي سيكون معينا على فهم هذا الدرس وإدراك وظائفه، ويمكن استثماره في تحليل هذا النوع من النصوص، وعوض البدء ببلاغة الإمتاع التي لم تراعى مستوى التلاميذ الذين هم في حاجة إلى التعرف أولا على بعض الأساليب البيانية كالتشبيه وذلك ما سيبسّر مهمة المدرّس في نقل المعرفة المتعلقة ببلاغة الإمتاع. فالأولى تأخيرها إلى ما بعد دروس علم البيان أي المجزوءة الثانية.

لذلك من الواضح أنه لا يوجد أي ترابط أو تكامل بين دروس النصوص ودروس علوم اللغة وكذلك دروس التعبير والإنشاء وهذا ما يناهض ما صرح به المنهاج نفسه من ضرورة التكامل بين مكونات اللغة وضرورة اعتماد البعد الوظيفي والتداولي في التدريس وهذا ما يوقع المنهاج في تناقض صريح بين ما دعى إليه وبين ما يقدمه، وسيبقى الكتاب المدرسي هو الأمل الوحيد لتدارك هذا النقص والتناقض.

2-1-2-6- الطرائق والوسائل والتقويم:

2-1-2-6-1- الطرائق (262):

يبين المنهاج أنه يتوجب اعتماد الطرائق الحوارية في الإنجاز، مع مختلف مكونات مادة اللغة، ولذلك ينبغي تأكيد ما يلي:

- اعتبار القراءة المنهجية أداة أساسية في مقارنة النصوص.
- التركيز على البعد الوظيفي والتداولي لعلوم اللغة.

2-1-2-6-2- الواسائل و المعينات الديدانككية:

بعد الحديث عن أهمية الواسائل التعليمية وخاصة الحديثة منها، وضرورة توافرها في التعليم مع الحرص على استعمالها وفق ضوابط منهجية دقيقة تمّ ذكر وسيلتين فقط دون توضيح لطريقة استعمالهما واستغلالهما وفق الضوابط والمنهجية الدقيقة التي دعى إليها فلا نجد توجيهها ولا حتى تلميح وهي: " الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة تنظّم أنشطته التعليمية والتعلّمية أما الوسيلة الثانية فهي: الأدوات السمعية البصرية والمعلومات (أقراص مدمجة، برمجيات).

2-1-2-6-3- التقويم (263):

بعد ذكر أهمية التقويم بالنسبة للمعلّم والمتعلّم حدد ثلاثة أنواع للتقويم هي: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم الإجمالي مع تقديم بسيط ومختصر .
ولعل ذلك راجع لكونه قد تناول هذه الأنواع فيما سبق في الجزء الأول منه .

2-1-2-7- جدول للتوزيع الدوري لمضامين جذع الآداب والعلوم الإنسانية

(264):

الأسابيع	النصوص	المؤلفات	التعبير	علوم اللغة
1	تقويم تشخيصي			
2	النص السردى نموذج (1)	دراسة المؤلف الروائي	مهاره إنتاج نص حكاى	بلاغة الإمتاع
3	النص السردى نموذج (2)			بلاغة الإقناع
4	النص الوصفى نموذج (1)			الخبر والإشياء
5	النص الوصفى نموذج (2)			أغراض الخبر
6	النص الحوارى نموذج (1)			خروج الخبر عن مقتضى الظاهر
7	النص الحوارى نموذج (2)			تطبيق
8	دعم			
9	تقويم			
10	النص الإخبارى نموذج (1)	دراسة المؤلف الروائي	مهاره إنتاج نص حجاجى	التشبيه: تعريفه وأركانه
11	النص الإخبارى نموذج (2)			أقسام التشبيه
12	النص التفسيري نموذج (1)			تطبيق
13	النص التفسيري نموذج (2)			الحقيقة والمجاز
14	النص الإقناعى نموذج (1)			الاستعارة
15	النص الإقناعى نموذج (2)			تطبيق
16	دعم			
17	تقويم			

263 - المرجع السابق، ص: 23.

264 - المرجع نفسه، ص ص: 24-25.

يوضح الجدول ترتيب الدروس وبرمجتها وفق الأسابيع، فجاءت مدة كل مجزوءة ثمانية أسابيع ستة أسابيع حصص للدروس وأسبوعان حصتان للدعم والتقويم عدا المجزوءة الأولى فمدتها تسعة أسابيع نتيجة لكون الحصة الأولى هي تقويم تشخيصي ليكون بعدها ستة أسابيع دراسة ثم حصتي الدعم والتقويم، أما المجزوءة الأخيرة، فقد أضيف لها حصة ترتيبات آخر السنة، ليكون الإجمالي أربعة وثلاثين حصة تعليمية في أربعة وثلاثين أسبوعا. ما محصلته أربعة وعشرون أسبوعا حصص للدروس مع تسعة أسابيع حصص تقويم ودعم وحصة ترتيبات آخر السنة.

كما نلاحظ غياب التوزيع الزمني لمكونات اللغة العربية فهل مدة حصة النصوص مثلا ساعتين أقل أو أكثر في الأسبوع، وكذلك بالنسبة لباقي المكونات، فما هو التوقيت الزمني لحصة التعبير والإنشاء وكذلك دراسة المؤلف أو دروس علوم اللغة ؟

وبهذا الجدول ينتهي منهاج اللغة للجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية؛ ومع نهايته نلاحظ الغياب الكامل للمقاربة بالكفاءات إذ لم يتناولها المنهاج بالتعريف أو شرح أو التوضيح أو طريقة التدريس في ضوءها أو متطلباتها ومستلزماتها و ما يترتب عليه تبنيها من تجديد وتغيير في الأسس والمنطلقات والاختيارات، والمحتويات والمقاربات والطرائق والوسائل والتقييمات، ولا نجد سوى بعض الإشارات أو التلميحات مثل: "...اعتماد مدخل الكفايات في صياغة المناهج"، أو: "... على كون الاشتغال ببيداغوجيا الكفايات أصبح اختيارا إستراتيجيا في عملية المناهج وتدقيق صياغتها" أو " يستدعي مدخل التدريس بالكفايات تجديدا في أساليب التقويم وأنواعه؛ و لكن بعد تتبعها و مواصلة التفصيل نجد المنهاج لا يعتمد عليها ولا يشرحها ولا أثر لتبنيها ويكتفي ببضع عبارات مبنوثة. كما يدعو المنهاج إلى تنمية الكفايات وتطويرها ولكنه لا يبيّن على أي أساس تُطوّر وتُثَمّى ولا كيفية ذلك، فلا نجد أثرا لبيداغوجيا الإدماج، أو الوضعيات، أو بيداغوجيا المشروع رغم إعلانه عن تبني مبدأ التعليم بواسطة المشاريع التربوية والتي لم يوضح ماهيتها ولم يقدم نماذج وطرائق ولا مطالبة بإنجاز مشاريع، بل إنه لم يحدد كفاءات واضحة ودقيقة تستهدف ماعدا

ما ذكره من كفاءات عامة محصورة في "كفايات إستراتيجية، كفايات منهجية، كفايات ثقافية، كفايات تكنولوجية، كفايات تواصلية " .

وهذا يشي بعدم وعي المنهاج لأهمية هذه المقاربة وبكيفية اشتغالها والعمل بمقتضاها وهذا ما يدفعنا للتساؤل عن سبب تبنيها أصلا ؟

الخلاصة:

بعد دراستنا لمنهاج اللغة العربية المغربي، توصلنا لمجموعة من النتائج نذكرها كالآتي:

- لم يستطع المنهاج تحديد طريقة تعليمية بمحتوياتها ومقارباتها وطرق تدريسها ووسائلها، إذ لم ينطلق من أهداف واضحة ولم يحددها أصلا كمكوّن من مكوّنات المنهاج ، وادّعى تبني المقاربة بالكفايات كمدخل وإستراتيجية ومع ذلك لا نجد لها أثرا سواء على مستوى الطريقة التعليمية أو المحتويات التعليمية، واعتمد على أربعة مكوّنات لغوية اعتبرها أنشطة لتعليم اللغة العربية لم يف بمتطلباتها، ولم يحدد طريقة لتدريسها وما ذكر يشوبه أحيانا القصور والتناقض، أما الوسائل التعليمية فهي الكتاب المدرسي الذي أكد المنهاج أنه لا يُعدّ مرجعا.

- جاءت بنية المنهاج مختلفة، إذ تمت صياغته دون أهداف عامة أو غايات كبرى، أو أهداف خاصة بتعليمية اللغة العربية وهذا سقط للمكوّن الرئيسي والأساسي في بناء المنهاج.

- قدمت التوجيهات التربوية، عناصر بناء المنهاج ومحتوياتها، لكنها لم تلتزم بأغلبها مثل: **كفايات المادّة:** إذ لا نجد منطق التدرج في عرض وتصنيف الكفايات ومراحل اكتسابها.

المضامين: لا نجد توزيعها حسب الغلاف الزمني المناسب لكل مادّة.

أشكال العمل اليداكتيكي ذكرت بعض النقاط اعتبرت كتحديد لطرائق التدبير اليداكتيكي. فلا نجد توضيح لطريقة التدريس، ولا للبيداغوجيات الواجب الاعتماد عليها بالإضافة لغياب

التعريف بأهم الوسائل والدعامات الـديداكتيكية أو مختلف تقنيات التنشيط وأهميتها في تنشيط التعلّم

التقويم: تم التّطرق لبعض متعلّقات التقويم لكن بطريقة عامة وسطحية غير دقيقة لذلك يرى البحث أن المنهاج غير واضح ولم يحدّد الكثير من العناصر المهمة والأساسية، يغلب عليه طابع العمومية و الاضطراب -أهمّل المنهاج الأساس اللّغوي عند تعدادة للأسس الـديداكتيكية التي إنبنى عليها، وهذا يبيّن عدم أهميته بالنسبة للمنهاج.

- جهل المنهاج بالمقاربة المتنبئة وبكيفية توظيفها واستغلالها وهذا ما أدى إلى غيابها التام في المنهاج، إذ تبنى مدخل الكفايات لكن لا نجد أثرا للمقاربة بالكفايات، لا بالتوضيح أو الشرح ولا تغييرا في تصوراتّه ومناهجه جزاء تبنيها (الأهداف، الطرائق، الاختيار لسانی، بعض ملامحها الطفيفة في التقويم).

- جاءت نظرة المنهاج للإصلاح والتجديد محصورة في نقاط أربعة هي:

- اعتماد القراءة المنهجية في مقارنة النصوص.

- توسّل التعبير والإنشاء لتحقيق التواصل.

- التركيز على البعد الوظيفي والتداولي في علم اللغة.

- الانفتاح على المناهج النقدية واللسانية لمقاربة النصوص والمؤلفات.

ظنا منه أن هذه المبادئ ستفي بإرساء الإصلاح والتجديد، وعلى الرّغم من ذلك فإن المنهاج لم يستطع أن يفي بمتطلبات هذه العناصر ووقع في مأزق التناقض والارتباك، ويفترض البحث أنها لن تحقق النتائج المرغوبة.

- لم يوضّح المنهاج القراءة المنهجية التي اعتمدها لمقاربة النصوص ولم يبيّن أهم

تصوراتها وآلياتها، ولم يعطها حقها من الشرح والتأسيس.

- لم يفرق المنهاج بين الدراسة اللسانية والدراسة الأدبية، ونظر إليهما من زاوية

ضيقة مجرد نصوص فحسب.

- أقدم المنهاج على خطوة خطيرة مسّت ركنا من أركان اللغة العربية، حيث تم إلغاء تعليم النحو في هذه السّنة.

- التركيز على الإنتاج الكتابي، وغياب التعبير الشفاهي كليا، رغم تحديده " للكفاية التواصلية التي تستهدف التمكن من إتقان مختلف أنواع التواصل والخطاب وإتقان اللغات " كنوع من الكفايات المراد تتميتها وكذلك " جعل التعبير والإنشاء وسيلة للإنتاج وتحقيق التواصل في وضعيات محدّدة " .

- لم يبيّن المنهاج العلاقة بين مكوّنات اللغة ولا كيفية اشتغالها معا وتكاملها لبيّن اللغة الواسفة والموصوفة واستثمار التفاعل القائم بينهما كما ادّعى.

- لم يبرّر المنهاج الاختيارات والإجراءات التعليمية المتخذة بدءاً من انتقاء المحتويات وأسس انتقائها، وكيفية تحقيق هذه المحتويات للكفايات المحددة، وكذلك المقاييس التعليمية التي جرى بموجبها بناء المجزوءات ومضامينها وطريقة تعليم تلك المضامين، وفقا للتجديد الحاصل.

- صرّح المنهاج أنه المرجع الوحيد والأصلي المعتمد، وهذا يوجب التحديد والتدقيق والشرح والتوضيح والتفصيل والتبيان والضبط والشمولية وليس ترك كل الحرية والاحتمالات مفتوحة، كل حسب تصوّره وتحميل الأستاذ كل الثقل، وهذا ما سيؤدي إلى فتح باب الارتجال والمحاولة على مصراعيه.

- أكّد المنهاج أن الكتاب لا يُعدّ مرجعا ورغم ذلك اعتبره وسيلة تعليمية أساسية وتقريبا الوحيدة، لكون الوسائل السمعية والبصرية والمعلوماتية غير مضمونة، ولا ندرى مدى توافرها في المؤسسات التعليمية.

- عدم ضبط المصطلحات : إذ نلاحظ استعمال مصطلح الكفاءة والكفاية دون توضيح لموقفه، فهل يرى أنهما هما مترادفان أم مغايران، أيهما يتبنى وما هو مبرّر استعمالهما معا . كما نلاحظ عدم تفريقه بين مصطلحي المنهاج والبرنامج ومفهومها فمرة يستعملها بمفهوم المنهاج عند الأنجلوساكسون ومرة عند الفرونكوفون بمعنى المقرر

والمحتوى، وهذا ما أوقعه في الاضطراب، إذ أهمل تحديد الأهداف، وركز على كفايات عامة، و برمج مضامين أودت به في السقوط في النظرة القاصرة والجزئية.

- يفتقد المنهاج للانسجام الداخلي: إذ أن غياب الأهداف أوقع المنهاج في عدم القدرة على الربط بين مكوناته وعدم استطاعته إنشاء علاقات بينها ولا توضيحها، إذ لم توضح المحتويات أو المضامين، بل جعلت آخر عنصر في المنهاج على شكل جداول، ولم تذكر علاقتها بطرائق التعليم أو كيفية تحقيقها للكفايات المرجوة، ولا بالمقاربة المتبناة ولا بأساليب التقويم أو الوسائل التعليمية.. وجاءت كل مكوناته منفصلة مستقلة بشروح غامضة ومختصرة، لا رابط يجمعها تحت إطار البنية المحددة والميكانيزمات الموظفة من قبل المنهاج من أجل الإصلاح والتجديد، رغم إدعائه: " إن منهاج اللغة العربية يتأسس على مقاربة شمولية تراعي مبادئ التدرج والتكامل والتداخل بين مكونات المنهاج في تصور إستراتيجية تنمية الكفايات المنشودة، والتربية على القيم " وهذا ما لم نجد له أثراً.

- من خلال كل ما سبق يتأكد تناقض المنهاج بين ما يدّعيه ويوصي به وبين ما قرّره وما برمجه من مضامين وطرائق، ما يدفع البحث لتنبؤ بفشل مساعي الإصلاح والتجديد.

المبحث الثاني:

دراسة الكتاب المدرسي المغربي

" المنير في اللغة العربية "

جذع التعليم الأصل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية

سلك التعليم الثانوي التأهيلي

2-2- عرض الكتاب التعليمي المغربي ودراسة محتوياته:

2-2-1- التعريف بالكتاب:

يمكن أن نعرّف بالكتاب من خلال معطياته الشكلية والمضمونية:

2-2-1-1- المعطيات الشكلية:

- عنوان الكتاب: المنير في اللغة العربية.
- موجه لتلاميذ: بسلك التعليم الثانوي التأهيلي - جذع التعليم الأصيل (265) و جذع الآداب والعلوم الإنسانية (266).
- طبع وإصدار: الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية، مطبعة سوماكرا.
- الجهة الوصية: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي و البحث العلمي المملكة المغربية.
- لجنة التأليف:
- رشيد نظيف: أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي منسق الفريق.
- مصطفى حجي: مفتش التعليم الثانوي التأهيلي.
- خالد ضعيف: أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي.
- حسن كولحس: أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي.
- عدد الصفحات: 303 صفحة.
- محتوى الغلاف: صورة الساعة الشمسية لمسجد القرويين بفاس.

265 - المقابل عندنا بالعلوم الشرعية.

266 - الجذع المشترك الثانوي التأهيلي هو المقابل عندنا للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك، يذكر القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي: " تشمل المرحلة الأولى من التعليم الثانوي على مرحلتين الأولى واحدة بالنسبة لجميع الفروع تدوم سنة واحدة وغايتها الأصلية تعيين اتجاه التلاميذ والكشف عن المواهب والمؤهلة له لأحد الفروع المذكورة والثانية تدوم سنتين ويكون التعليم فيها تعليمًا ثانويًا أساسيًا عما يختلف باختلاف الفروع الاختيارية ويتلاءم معها ".
أنظر: القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي القانون عدد 80-2002، بتاريخ: 2002/07/23م، وزارة التربية والتكوين، سبتمبر 2002، الفصل 16، الصفحة: 60.

وإذا ما حاولنا قراءة الإحياءات الدلالية لغلaf الكتاب ابتداء من العنصر الأبرز وهو الساعة الشمسية لمسجد القرويين بفاس، كما يذكر عبد الهادي التازي: " جامع القرويين هو تجسيد للشخصية الثقافية المغربية في بعدها العربي الإسلامي الحضاري، ⁽²⁶⁷⁾توحي ساعة المسجد بالتطور العلمي والفكري والحضاري والثقافي والتراثي الإسلامي العربي الذي كان يتمتع به المغرب، والذي يسعى لاسترداده من خلال هذا الإصلاح التربوي؛ إذ وضّح المنهاج أنه يعتبر المدرسة مجالا لتكوين فرد متمسك بالعقيدة الإسلامية، متشبع بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها، متفتحاً على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها مساهماً في تحقيق نهضة وطنية واقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته ⁽²⁶⁸⁾، مثلما كانت الجامعة منبراً منيراً لكل هذه المقاصد ومجسدة لها.

وقد يكون اختيار الساعة رمزا للجامع لإيحائها بالوقت وأهميته وهي قيمة يسعى المنهاج لترسيخها في هذا الجيل يقول: " الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة والحياة " ⁽²⁶⁹⁾.

وبالإجمال، جاء غلاف الكتاب باللون البنفسجي الفاتح يزداد لونه قتامة عند الجانب الأيمن طبعت عليه زخرفة بنية مزركشة بالأزهار الصفراء مع أوراق حمراء، وأخرى بنفسجية، ينعكس ظلها على صفحة الغلاف وبجانبيها على جهة اليسار الساعة الشمسية تتوسط بين الزخرفة وانعكاسها، ولعل الزخرفة العربية وانعكاسها يوحي بالحوار الحضاري بين الأجيال عبر هذه الساعة الموحية بالزمن الغابر الذي كان مجيداً مكرّماً، لقد كان عصرًا ذهبيًا، يسعى المغرب من خلال التعليم أن يحافظ عليه وينقله للأجيال الحاضرة المستقبلية.

أما مكونات العنوان فقد كتبت على وجه الغلاف باللونين الأسود والأحمر، إذ كتب عبارة " المنير في " بخط متوسط بالأسود، أما " اللغة العربية " فكتبت بخط كبير وبالأحمر.

267 - أنظر: مزولة جامع القرويين www.hespress.com

268 - أنظر: " المنهاج "، ص: 10-11 بتصرف.

269 - " المنهاج "، ص: 05.

والعنوان من خلال توظيفه لمفردة " المنير " التي توحى معناها ب: مرسل النور، المضيء، الموضّح، المبين، المشرق للدلالة على أن الكتاب يضيء وينير الطريق للمتعلم ليتمكن من اكتساب اللغة العربية وسيكون الموضح والمبين والمبسّط لكل ما غمض منها واستعصى ولذلك لن يظل التلميذ طريقه لتعلم اللغة العربية مادام مستتيरा بهذا الكتاب.

كما ذكر في آخر صفحة الغلاف أن الكتاب مصادق عليه من قبل الوزارة الوطنية للتربية والتكوين، كما أنه كتاب التلميذ والتلميذة.

2-2-1-2- المعطيات المضمونية:

يستهل الكتاب بمقدمة موجهة للتلاميذ مباشرة بقوله:

" عزيزتي التلميذة..... عزيزي التلميذ " (270). وهذا يحيل إلى اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية وهو المسؤول عن بناء تعلّماته وهو المستعمل لهذا الكتاب، بالإضافة إلى نضج التلاميذ ووعيهم في هذه المرحلة الثانوية، وينم عن ثقة بالمتعلم وتهيئته للمسؤولية، وهذا ما سيعود بالإيجابية على التلميذ خاصة زرع الثقة بنفسيته.

ويذكر الكتاب مخاطبا التلميذ وموظفا صيغة المخاطب أنه يسعى إلى استكمال مسيرة التلميذ المعرفية والتكوينية، والهدف الأساس تمكينه من أدوات القراءة المنهجية، وتنمية قدراته الخطابية والتواصلية، بواسطة علوم اللغة، وتنمية ذوقه الجمالي والفني والراقي بمهاراته التعبيرية والإنشائية، كما أنه تم تبسيط المفاهيم والتدرج في عرضها، لمساعدته على تعليم نفسه بنفسه.

وقد قسّم الكتاب إلى بابين: باب النصوص والتعبير والإنشاء وباب علوم اللغة.

الباب الأول: النصوص و التعبير و الإنشاء

أ- درس النصوص:

يتضمن الكتاب نصوصا أدبية في الحكي والحجاج والشعر، هي متممة لمكتسبات التلميذ القبلية للمرحلة الثانوية الإعدادية، ويدعو التلميذ ليتمثل قيمها الفنية والوطنية والايجابية ويتبناها.

كما يجب على التلميذ أن يحرص على قراءة هذه النصوص كاملة خارج حصص الدرس، لأنها المنطلق والمنتهى لكل الأنشطة.

وقد استهلكت هذه النصوص بمدخل وإضاءات معرفية مركزة، للمساعدة في مرحلة الإعداد القبلي وتأهيل التلميذ لفهم النصوص وتحليلها بالإضافة إلى إضاءات معجمية لتدليل الصعوبات اللغوية: " ويظل الهدف الأساس. وأنت في بداية المرحلة الثانوية التأهيلي تمكينك من أدوات القراءة المنهجية، حتى يتسنى لك قراءة النصوص على اختلاف أنماطها وأشكالها وتذوقها، بمنهجية واضحة بعيدة عن الانطباعات الذاتية والأحكام القبلية المسبقة وغير المعللة " (271).

وقد اقترحت مجموعة من الأنشطة هي الملاحظة، الفهم و التحليل، التركيب والتقويم كما يجب الحرص على إنجازها لتعميق المكتسبات القبلية في إطار التعلم الذاتي. كما شفعت النصوص الرئيسية بنصوص تطبيقية لدعم تعلمات التلميذ وتثبيتها ، وختمت كل مجزوة بتقويم إجمالي ومعايير للتمكن تتلوها خطاطات للدعم في آخر المجزوة.

ب- درس التعبير والإنشاء:

يقدم درس التعبير والإنشاء مجموعة من المهارات المتنوعة: إنتاج نص حكاوي، إنتاج نص حجاجي، تحويل نص شعري، توسيع مقطع شعري، وقد تم تقديم كل مهارة ضمن

مجموعة من الأنشطة: هي أنشطة الاكتساب، أنشطة التطبيق، أنشطة الإنتاج، أنشطة التقويم.

الباب الثاني: علوم اللغة

لم يقدم المنير تفصيلاً أو توضيحاً سوى هذه الجملة: " سعيًا لتقوية جهازك المفاهيمي، وأدواتك الإجرائية، عملت دروس علوم اللغة على تمكينك من إنجاز مجموعة من الأنشطة، تستنتج منها قواعد جزئية أو كلية، تسعفك في قراءة النصوص قراءة منهجية ". نلاحظ الاقتضاب والغموض وكأن المنهج ومعه الآن المنير يجسدان وظيفية علوم اللغة بإهمالها وتهميشها وبخسها حقها.

وتختتم المقدمة بهذه العبارة: " إن كتابك المدرسي وسيلة لتعزيز مهارتك، وتعميق كفاياتك، وترسيخ قيم المواطنة لديك والله ولي التوفيق "(272).

وبذلك جاءت المقدمة في الصفحتين الثالثة والرابعة يليهما في الصفحة الخامسة مخطط لكيفية استثمار منهجية مكونات الكتاب لدرس النصوص وجاء في الصفحة السادسة مخطط لاستثمار منهجية مكونات الكتاب لدرس التعبير والإنشاء وعلوم اللغة؛ وتبتدئ المجزوءة الأولى بالصفحة السابعة.

نلاحظ أن المقدمة قد قُدمت للكتاب لكن لم تكن بطريقة مستفيضة وشارحة بل مختصرة ومقتصرة على تقسيمات الكتاب وأجزائه وأهم الأنشطة المكونة له وتوجيه بسيط لكيفية التعامل معها، كما استعانت ببعض المخططات.

2-2-2- عرض محتوى الكتاب "المنير":

جاء في مقدمة الكتاب أنه ينقسم لبابين: باب النصوص والتعبير والإنشاء وينقسم بدوره لقسمين نصوص ثم تعبير وإنشاء، والباب الثاني هو: علوم اللغة، لكن يفضل البحث تقسيمه إلى جزء المجزوءات لأن كل من مكون النصوص ومكون التعبير والإنشاء ينضويان داخل المجزوءات على خلاف جزء علوم اللغة الذي جاء مستقلاً عنهما.

جاء القسم الأول من الكتاب في مائتين وستة عشرة صفحة (216) وهو جزء مخصص للمجزوءات وعددها أربعة مجزوءات، وجاء توزيع دروس مكّون النصوص ومكّون التعبير والإنشاء ضمنها، إذ تحتوي كل مجزوءة على ثلاثة أنماط نصية و بُرّج نموذجان نصيان لكل نمط بالإضافة إلى نموذجين تطبيقيين أي أربعة نصوص لكل نمط، ممّا يعني اثني عشر نصا في كل مجزوءة أي مجموع نصوص الدروس مع نصوص التطبيق.

وبعد الانتهاء من عرض كل الأنماط تأتي دروس مكّون التعبير والإنشاء ، المتمثلة في أنشطة الاكتساب ثم أنشطة الإنتاج، ثم أنشطة التقويم لتختتم المجزوءة بتقويم إجمالي هو عبارة عن نص موجه للدراسة والتحليل.

جاءت كل المجزوءات متماثلة أي ثلاثة أنماط و أربعة نصوص ، مع خطوات الدراسة نفسها، ثم التعبير والإنشاء بأنشطته ثم التقويم الإجمالي.

وتجدر الإشارة إلى أن نصوص التطبيق جاءت بمبادرة من الكتاب إذ لم يتم برمجتها من قبل المنهاج الذي أوضح أن عدد النصوص هو اثنين لكل نمط، ويذكر الكتاب في مقدمته أنها موجهة للتلميذ للتعلم الذاتي خارج المدرسة للممارسة وترسيخ المكتسبات " ولقد شفعت النصوص الرئيسية بنصوص تطبيقية لتدعم وتثبت تعلماتك " (273).

أما القسم الثاني فهو لعلوم اللغة ابتداء من صفحة مائتين وسبعة عشر (217) إلى نهاية الكتاب أي مائتين وثمانية وتسعون، وهو مكّون من اثنين وثلاثين درسا يجمع بين علوم البلاغة والنحو والعروض، مع العلم أن جذع الآداب والعلوم الإنسانية محروم من دروس النحو ويقتصر فقط على دروس البلاغة والعروض، بينما يحظى الجذع الأصيل بكل محتوى علوم اللغة أي النحو والبلاغة والعروض، وهذا راجع لضرورة التزام الكتاب بتوجيهات المنهاج التي ألغت تعليم النحو لجذع الآداب والعلوم الإنسانية.

جاءت دروس مكّون علوم اللغة منعزلة في الجزء الأخير من الكتاب مستقلة عن المجزوءة أي أنه خلافا لمكّون النصوص والتعبير والإنشاء اللذان ينتميان لمجزوءة واحدة

بترتيب يوحى بالانتماء والتلاحم، فإن علوم اللغة جاءت مفصولة بآخر الكتاب ، وكان من الأولى إدراجها معهما ضمن المجزوءة الواحدة التي تجمع جميع مكونات اللغة أي أربع مجزوءات جامعة للمكونات الثلاثة؛ ويتساءل البحث عن مبرر هذا الفصل على الرغم من أن المنهاج قد صرح بضرورة تبني مبدأ التكامل في التدريس بين جميع المكونات، إذ يمكن أن تنطلق دروس علوم اللغة من النصوص الرئيسية وترجع إليها في التطبيق وكذلك توظف دروس علوم اللغة في تحليل النصوص ودراساتها، وبهذا تشتغل كل المكونات معا ليقف التلميذ على التفاعل القائم بين اللغة الواصفة واللغة الموصوفة (274).

كما أن الكتاب لما رتب المضامين في الفهرس جعل المكونات الثلاثة تتصوي تحت مجزوءة واحدة.

برمجت دروس علوم اللغة بطريقة عشوائية، إذ نجد المنير صنفها فحسب دون أي رابط لأنه وزع الدروس حسب المجزوءات وبالتالي لا علاقة لها بموضعها أو برقم صفحاتها في الكتاب فهناك دروس قدمت وأخرى أجلت حسب المجزوءة التي تنتمي إليها.

فعند الاطلاع على متن الكتاب نجد المنير قد استهل بدروس النحو (ثمانية دروس) ليردف بعدها دروس البلاغة (ثمانية دروس) ثم يأتي بالعروض (سبعة دروس) ليرجع بعدها لدروس البلاغة (سبعة دروس أخرى) يختم بها الكتاب ويعتبر درس الطباق والمقابلة آخر درس في المتن رغم كونه مبرمج في المجزوءة الثالثة.

لقد تنبأ البحث عند تحليله للمنهاج وخاصة عندما عرض جداول المضامين وبرمجة الدروس أنه لن يكون هناك تكامل بين مكونات اللغة العربية، وأن مكون علوم اللغة سيتعرض للإهمال والتهميش، وأن الكتاب سيقع في مأزق إن التزم بهذه المضامين على هذا النحو وبهذا الترتيب ،و قد أمل البحث أن يتدارك الكتاب هذا التناقض لكن للأسف من

274- أنظر: التوجيهات التربوية، المقاربات البيداغوجية المنهجيات المعتمدة في تدريس مكونات اللغة العربية بالجذع المشترك للأدب والانسانيات، ص: 16 وما بعدها.

الواضح من مقدمة الكتاب وطريقة عرضه للمحتويات أنه سينحو منحى المنهاج ويجسّد تعليماته ، وسيتعرّض مكوّن علوم اللغة للإهمال والتهميش أيضا من قبل الكتاب.

2-2-2-1- عرض المحتوى حسب المجزوءات:

بما أن توزيع الدروس جاء حسب المجزوءات فإن البحث سيعرض محتوى المكونات الثلاثة⁽²⁷⁵⁾: نصوص، تعبير وإنشاء، علوم اللغة حسب المجزوءات كالآتي:

2-2-2-1-1- مكوّن النصوص:

المجزوءات	النمط	عناوين النصوص الرئيسية ومؤلفيها	عناوين النصوص التطبيقية ومؤلفيها
السرّد	السرّد	أكلة الجن لمحمد أنقار	صمود لعبد المجيد بن جلون
	الوصف	بيت في الغابة لليلي أبو زيد	ما وراءك يا عصام ؟ للميداني
	الوصف	الطريق إلى القدس - عبد الرحيم مودن	المرأة واللوحة - عبد الله العروي
الحوار	الحوار	العودة.... غسان كنفاني	مجلس القهوة - نجيب محفوظ
	الحوار	النمور في اليوم العاشر - زكريا تامر	صيّاد - إبراهيم بوعلو
	الحوار	في مطعم - محمد الصباغ	نجوى المترمة - عبد الرحمن منيف
	الحوار	إبراهيم	إبراهيم
الإخبار	الإخبار	القوة والحيلة - ابن المقفع	رؤيا - عبد الرحمن الجوزي
	الإخبار	مذهب الزنابير مصطفى صادق الرافعي	وقف على الشعراء ابن حبوس
التفسير	التفسير	الطفلة الخالدة - أحمد بوزفور	المال - أحمد شوقي
	التفسير	الحرية - علال الفاسي	مستقبل اللغة العربية جبران خليل جبران

²⁷⁵ - لا يحتوي الكتاب على مكوّن المؤلفات ولعل ذلك لكونها مؤلفات مستقلة تقدم كل على حدى ولا نجد طريقة أو كيفية تحليلها غير ما قدمه المنهاج، لعلها ذكرت في وثيقة أخرى أو تركت على عاتق الأستاذ.

	الإقناع	دعاء ضلالة- علي بن أبي طالب أكلة ومونة- الجاحظ	النثر والشعر- أبو حيان التوحيدي دفاعا عن الأدباء الأمازيغ - عبد الله كنون
الشعر العمودي	المدح	دعوه... مبدراً المتنبّي أجود من خليج- المسيّب بن علس	سرّطينة آدم- عبد العزيز الفشتال جلّت صفاتك- أبو الربيع الموحّدي
	الوصف	مرحى بوجهك- محمد الحلوي لم تول ولم تلد- بشار بن برد	مهبط الوحي...مهبط الأزرء- إيليا أبو ماضي زمن الشيبية أبو علي اليوسي
	الغزل	عصفور بلّله القطر- أبو صخر الهذلي إذا مت... لا تعجبي- شاكر الحمراء	عليك السلام- ابن زيدون وببيضة خدر- امرؤ القيس
شعر النفعيلة	شعر المدينة	مدينة عارية- عبد الوهاب البياتي مراكش الحمراء- عبد الرفيع جواهري	مدينة سرّية- عبد الكريم الطبال أنا...والمدينة أحمد عبد المعطي حجازي
	شعر الاغتراب	الحزن- صلاح عبد الصبور الخيول- أمل دنقل	رثاء النوارس- محمد الميموني عن الحلم والفرح- عبد السلام مصباح
	شعر النضال والمقاومة	سبّنة- أحمد المجاطي عودة بوليسيز- سميح القاسم	الأرض- محمود درويش أعراس الحجارة- أحمد مفدي

من خلال قراءتنا لهذا الجدول نلاحظ أن الكتاب قد زواج بين النثر والشعر في انتقاء النصوص إذ برمج الدورة الأولى للنثر بينما أجّل الشعر للدورة الثانية، كما أن النصوص المنتقاة ومؤلفيها تخدم موضوع المجزوءة وأنماطها أي أن أساس الانتقاء لم يكن قائماً على

التحقيب الزمني وتعاقب العصور، وهذا ما سيسمح بالتدرّج في تقديم التعلّمات ومراعاة مستوى التلاميذ، إذ استهل بالنثر استكمالاً لمكتسباتهم السابقة وانطلاقاً من المؤلف و البسيط، ومنح التلاميذ الفرصة للاعتياد على الدراسة الأدبية وأدوات القراءة المنهجية لينتقل بعدها لتقديم الشعر بأغراضه الأصيلة والأساسية كالمدح والوصف والغزل وهي أغراض مشوّقة ومحبة للتلميذ لما تحمله من عاطفة وخيال وتشحن تجربته الشعرية وكذا الفكرية. ورغم ذلك لم يتقيّد بالعصر بل بالغرض لذلك نجد تنوعاً بين الشعراء العباسيين وهم الأغلبية بالإضافة إلى الشعراء المعاصرين مراعاة لمستوى التلاميذ ونقص خبرتهم وجدتهم في التعامل مع النصوص الشعرية، لذلك لم يتحرّج الكتاب من الالتجاء إلى الشعر الجاهلي، لأنه راعى التدرّج في تقديم المواضيع وكذا مستوى التلاميذ واهتماماتهم بالإضافة إلى التنوّع في الأغراض والعصور.

كما أنه اعتمد على الشعر التفعيلي، وهو حديث معاصر، يناسب الأجيال الحديثة، خاصة ما يتميز به من الرّمز والإيحاء المستثير لعاطفة التلاميذ وخيالهم والمحفز والدافع لهم لإعمال فكرهم، ما يجعل من هذه المواضيع ذات دلالة ومعنى عند التلاميذ مرغبة ومحبة لديهم بالإضافة للمواضيع المعالجة التي تعتبر مواضيع معاصرة قريبة من محيط التلميذ وواقعه خاصة في ظل العولمة، تساهم في بناء فكره وثقافته وموقعه في هذا العالم.

كما نلاحظ أنه تمّ المزاجية بين إنتاج المؤلفين المغربيين ومؤلفين عرب فمن أصل ثمانية وأربعين نصاً مبرمجاً، ثلاثة وعشرون منها لمؤلفين مغربيين والخمسة والعشرون الباقية لمؤلفين عرب أغلبهم معاصرون. كما اعتمد الكتاب نصوصاً لبعض الجاهليين والأمويين والعباسيين.

وقد تم اختيارهم بعناية إذ نلاحظ أن الكتاب قد حرص على انتقاء الأعلام في كل نمط سواء من المؤلفين العرب أو المغربيين الذين يعتبرون أدباء ومفكرين و باحثين، وأكاديميين ومتخصصين، ومنهم من تقلّد مناصب سياسية ووزارية، ويرى البحث أن الكتاب يهدف إلى تعريف الأجيال المتعلّمة بأدبائها ومفكرها وتراثها الأدبي.

أما المؤلفون العرب فهم أعلام معروفون، وسنوضح ذلك حسب كل مجزوءة، ففي مجال **الحكي** نجد أغلبهم روائيين أو مسرحيين أو متخصصين في مجال القصة ولديهم انتاجات كثيرة ومعروفة وقد تم برمجة سبعة مؤلفين مغربيين وخمسة مؤلفين عرب. أما في مجال **الحجاج**، فنجد خمسة مغربيين وسبعة عرب فقد كان معيار الاختيار قائماً على الأنسب والأحسن لمضمون المجزوءة ، فمن أفضل في تمثيل الحجاج من علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- والجاحظ، وابن المقفع ،بالإضافة للتوحيدي وابن الجوزي والمعاصر الزّافعي، أو أحمد شوقي وجبران خليل جبران في التفسير.

أما **الشعر العمودي** فقد كان لزاما التعرّف على القصيدة الجاهلية وعلى أهم وأشهر أغراضها كالمدح مثلاً، فكان شعر **المسيّب بن علس**، و في الغزل امرؤ القيس وأبو صخر **الهنلي**، بالإضافة على **بشار بن برد** **المخضرم** (أموي- عباسي) و **المتنبي** **العباسي** و ابن زيدون الأندلسي، أما من المعاصرين فنجد الشاعر الرومانسي **إيليا أبو ماضي** في الوصف، وعلى هذا الأساس بُرِمت أربعة نصوص مؤلفين مغربيين وثمانية مؤلفين عرب.

أما **شعر التفعيلة** فاعتمدت نصوص لشعراء معاصرين كون قصيدة التفعيلة قصيدة حديثة معاصرة، وقد اختير **محمد درويش** و **سميح القاسم** لتمثيل شعر المقاومة والنضال، وصلاح عبد الصبور و **أمل دنقل** لشعر الاغتراب و **عبد الوهاب البياتي** لشعر المدينة، وبهذا اعتمدت نصوص سبعة مغربيين وخمسة عرب.

كما نلاحظ اهتمام الكتاب وحرصه على المزاجية ببيان الأصالة والمعاصرة من خلال انتقاء نصوص من عيون الأدب العباسي وكذلك انتقاء نصوص لأدباء معاصرين، ليقف التلميذ على أصالة الإبداع الأدبي ويشهد تطوره لغاية عصره، بالإضافة لخصائص النصوص المعاصرة كونها واضحة طيّعة، قريبة من واقع التلميذ واهتماماته تخاطبه بما يدرك عقله ويحتوي فكره بلغة قريبة من لغته.

لذلك يمكننا أن نستشف المعايير التي اعتمدها الكتاب في اقتناء النصوص ومؤلفيها وبرمجتها كالاتي:

- 238

المجزوءات	موضوع التعبير والإنشاء
الجزء الأول	مهاره إنتاج نص حجاجي
	أنشطة الاكتساب والتطبيق
	إنتاج خبر لمسلّمة
	إنتاج نص إقناعي
	أنشطة الإنتاج
	أنشطة التقويم
الجزء الثاني	مهاره توسيع مقطع شعري
	أنشطة الاكتساب والتطبيق
	توسيع بالشرح والتحليل
	توسيع بالمناقشة
	أنشطة الإنتاج
	أنشطة التقويم
الشعر العمودي	مهاره تحويل نص
	أنشطة الاكتساب والتطبيق
	تحويل المدح إلى الهجاء
	تحويل نص وصفي من الشعر إلى النثر
	أنشطة الإنتاج
	أنشطة التطبيق

239

الحكي: إنتاج نص سردي أو وصفي.

الشعر العمودي: تحويل المدح إلى الهجاء، ونثر نص وصفي.

لتأتي بعدها أنشطة الإنتاج ثم أنشطة التقويم.

الطباق والمقابلة	تتبع التفعيلة
الكتابة العروضية	
الزحافات والعلل	
البحر الطويل	
البحر البسيط	

نلاحظ أن الكتاب قد تقيّد بالبرمجة والترتيب الذي حدّده المنهاج، ولم يجر تعديلا أو تداركا للترتيب الغير منطقي للدروس، إذ كان من الأولى تأخير بلاغة الإمتاع والإقناع إلى مجزوءة الحجاج لأن الأولى تحتاج إلى التعرّف على الانزياح والخروج عن المألوف في اللفظ والتركيب والبنية والمعنى ليتحقق الإمتاع.

وهذا سيكون أسهل للفهم والاستيعاب خاصة بعد أن يتناول دروس التشبيه والاستعارة والمجاز. كما أن بلاغة الإقناع لها علاقة مباشرة بالنص الحجاجي ولغته لذلك توجب برمجتها في مجزوءة الحجاج، كما لا نفهم الدافع وراء برمجتها كدرسين أوليين أو ليس من الأولى برمجة تعريف علم البلاغة مثلا وأصوله وأقسامه وأهميته وعلاقته بالعلوم الأخرى.

كما كان من الأفضل تقديم درس الاستعارة على المجاز وإلحاقه بالتشبيه للعلاقة المنطقية التي تجمعهما فالاستعارة هي تشبيه حذف أحد طرفيه فبعدما يطّلع التلميذ على التشبيه وأركانه ثم أقسامه سيسهل عليه استيعاب موضوع الاستعارة.

كما أنه سيتعذر تدريس المجاز اللغوي قبل الاستعارة إذ كيف سنشرح للتلميذ المجاز غير المرسل وهو الاستعارة وهو لم يطلع عليها بعد.

إن الإطلاع على كل هذه الأساليب البلاغية ستسمح للتلميذ بعدها بفهم واستيعاب بلاغة الإمتاع. كما لا يخفى أنه من البديهي برمجة دروس العروض مع الشعر العمودي ولن يضر تأخير علوم البديع لأنها لا تقتصر على الشعر فحسب بل هي متواجدة في النثر والشعر التفعيلي أيضا.

بعد عرض محتويات المكونات الثلاثة وبرمجتها نستشعر استقلال كل مكون بنفسه وانبثائه بطريقة تجعله قائما بذاته مستغن عن المكونات الآخرين فلا تربط بينها رابط أو علاقات وكأنها مواد منفصلة، وليس مكونات للغة العربية، وبذلك يتنبأ البحث بأن تدريسها سيكون منفصلا وجزئيا ولن يكون هناك تكاملا بين هذه العلوم .

-2-2-2-2- عرض محتوى المجزوءات وطريقة تدريسها:

تتدرج النصوص ضمن أنماط لتتدرج بدورها ضمن مجزوءات . وتتكون كل مجزوءة من درس النصوص الذي ينقسم بدوره لثلاثة أنماط يحتوي كل نمط على نموذجين نصيين ونصين تطبيقيين ما يعادل اثني عشرة نصا في كل مجزوءة. وبعد الفراغ منها ينتقل لدرس التعبير والإنشاء بأنشطته الثلاثة لتنتهي المجزوءة بتقويم إجمالي عبارة عن نص للتحليل.

وعليه تتكون كل مجزوءة من درس النصوص مع درس التعبير والإنشاء مع التقويم الإجمالي. والأمر نفسه بالنسبة لكل المجزوءات.

-2-2-2-1- عرض محتوى مكون النصوص وخطوات تدريسه:

يبدأ عرض درس النصوص بتقديمات تتفرد كل صفحة مستقلة بتقديم وهذه التقديمات هي على التوالي:

- تقديم للمجزوءة.
- تقديم للأنماط الثلاثة المبرمجة في المجزوءة.
- تقديم للنمط الأول.
- - تقديم للنص وصاحبه.

ليأتي بعدها:

- عرض للنموذج النصي الأول مع خطوات تدريسه.
- عرض للنص التطبيقي مع أنشطة التطبيق.
- عرض للنموذج النصي الثاني مع خطوات تدريسه.

- ## 2-2-2-2-1-1- تقديم المجزوءة:

4- الكفايات المستهدفة: تحديد للكفاءات المرتقبة وقد حصرت في أربع كفاءات هي:

تواصلية، منهجية، ثقافية، استراتيجية.

5- معجميات: عبارة عن تحديد لغوي معجمي للمفردة الرئيسية لموضوع المجزوءة كتحديد مفهوم الحكاية، ما احتكي، حكي، في المجزوءة الأولى ومفهوم الحج، التّحاج، الحجاج، في المجزوءة الثانية، ومفهوم عمَدَ الشيء في المجزوءة الثالثة، أما الرابعة فهي تحديد لمفهوم شعر التفعيلة.

6- إمتدادات هي لمحة توجيهية لمجال تطبيق المكتسبات، ولفت انتباه التلاميذ إليها أي امتداد أثر الدروس إلى واقع وحياة المتعلم، مثل ما طلب منهم في مجزوءة الحجاج: متابعة جلسة علنية برلمانية ورصد الطابع الحجاجي في تدخل السادة النواب.

7- مصادر ومراجع: وهي قائمة من العناوين يستطيع المتعلم الاعتماد عليها والرجوع إليها.

2-2-2-1-2-1-2-2- تقديم الأنماط الثلاثة المبرمجة في المجزوءة:

يُستهل دائما "بأنماط وخصائص" ثم "إضاءات نقدية" وعددها يتراوح ما بين ثلاثة إلى أربع إضاءات في المجزوءة الأولى والثانية، أما الثالثة فتحتوي على إضاءة اصطلاحية وأخرى نقدية واكتفت المجزوءة الرابعة بإضاءة نقدية واحدة.

1- أنماط وخصائص: عبارة شرح موجز ومبسط توضيحا وتقديما للأنماط التي سوف تدرس من خلال دعوة التلاميذ إلى استحضار المعارف السابقة من المرحلة الإعدادية وتذكرها والبناء عليها ما سيستجد في المجزوءة المدرّسة.

2-إضاءات نقدية: تتمثل في مختارات لأدباء وباحثين حول موضوع المجزوءة المدرسة، مع تقديم المرجع، لكن دون شرح لها.

2-2-2-2-1-1-3- تقديم النمط المدرّس:

بما أن كل مجزوءة تحتوي على ثلاثة أنماط فإنه سيتم تقديم النمط الأول المبرمج، مع معجميات ثم معلومات سابقة وتختّم بإضاءات نقدية؛ ليتم بعدها تقديم للنص وصاحبه والنموذج الأول والتطبيق ثم النموذج الثاني والتطبيق؛ لينتقل بعدها لتقديم النمط الثاني

المبرمج مع الخطوات نفسها والمراحل السابقة ذاتها، ويتكرر الأمر مع النمط الثالث، وهكذا دواليك مع كل المجزوءات.

1- تقديم النمط: شرح وتوضيح للمفهوم المدرس كالسرد مثلا في مجزوءة الحكي والاختبار في مجزوءة الحجاج، ويتفاوت التقديم من حيث الطول والقصر والتفصيل والإيجاز.

2- معجميات: تحديد للمعنى اللغوي للنمط المدرس.

3- معلومات سابقة: استحضار نماذج مكتسبة للنمط المدرس في المرحلة الثانوية الإعدادية، والتذكير بأهم النقاط الأساسية.

4- إضاءات نقدية: تتراوح ما بين إضاءة أو اثنتين قد تتأخر في بعض الدروس إلى غاية تقديم النص وصاحبه، وهي مختارات حول النمط المدرس.

-2-2-2-1-1-4- تقديم النص وصاحبه:

يستهل الكتاب بتحديد النمط المدرس ثم النموذج الأول أو الثاني ثم عنوان للنص مع مؤلفه، مثلا: السرد- النموذج الأول: أكلة الجن- محمد أنقار.
و الوصف - النموذج الثاني: العودة...- غسان كنفاني.
وهكذا دواليك مع كل الأنماط وكل المجزوءات.

ليواصل بعدها بتحديد الأهداف، صاحب النص، إنتاجه، مصدر النص، إضاءات نقدية وأخيرا أنشطة البحث.

1- الأهداف: تتمثل في الأهداف المسطرة لكل نص تختلف من نص لآخر ولها علاقة بالنمط المدرس تتمثل أساسا في قدرة التلميذ على وضع فرضية للقراءة، مثلا أن يرصد، يبرر، يحدد، يبين، يستخرج، يصنف، يركب وتجمع أغلبها في الأخير على قدرة التلميذ على توظيف ما اكتسبه من أدوات القراءة المنهجية في تحليل نص التقويم وهو آخر هدف في كل مرة.

2- صاحب النص: عبارة عن تعريف موجز بصاحب النص ولمحة عن حياته.

3- إنتاجه: ذكر لأهم أعمال المؤلف وإصداراته.

4- **مصدر النص:** تحديد لمصدر النص المقتبس منه بمعنى المرجع.

5- **إضاءات نقدية:** هي المقتطفات المتأخرة من تقديم النمط المدرس و له علاقة بالنص المبرمج أو بخصائصه.

6- **أنشطة البحث:** عبارة عن توجيهات للتلاميذ تدفعهم للبحث مثل: عرّف، ابحث، لخص، لماذا، حدّد..

ثم بصفحة جديدة يعرض النص مع عنوانه، وبهذه الخطوة تبدأ دراسة النص وتحليله من خلال خطوات نذكرها لاحقاً.

تجدر الإشارة إلى أن طريقة عرض هذه العناصر بداية من تقديم المجزوءة مروراً بتقديم الأنماط الثلاثة ثم تقديم النمط الواحد ثم تقديم النص وصاحبه وبكل محتوياتها وعناصرها جاءت على شكل "أركان" (Des Rubriques) وكأنها مقال لجريدة، كل عنصر يحدّد داخل إطار ويوزّع على صفحة الكتاب يختلف كل إطار من حيث الشكل والحجم وقد كان إطار المعجميات والاضاءات النقدية كلها يلون باللون الأزرق.

يُقدّم الكتاب ثراء معرفياً خصباً للتلميذ قبل ولوجه للنص بطريقة وظيفية، حيث يقدّم له معلومات مختصرة ومركزة وشارحة وموضّحة لما هو مقبل عليه متعلقة بتعلماته، كما أنه يربط بينها وبين المكتسبات السابقة كما يوجهه لكيفية استغلال تعلماته في واقعه اليومي وكيفية تطبيقها والتمرن عليها، بالإضافة إلى حثه على البحث وإثراء رصيده العلمي وتعويده على التعلّم الذاتي.

إنّ هذه المعلومات تمنح التلميذ ثراء معرفياً وغنى علمياً ورصيداً أدبياً معتبراً بطريقة يسيرة دون عناء أو ملل من قبل التلميذ، فلن يضطر إلى التعامل مع دروس إضافية متعلقة بمفاهيم المجزوءات وتطور الأنماط والظروف والمحطات...أو الإطلاع على عدة كتب لمحاولة رصد كل ما يتعلق بالنمط أو النص، بل قدّمه الكتاب على شكل ركن موجز ومفيد، ما سيساهم حتماً في بناء عتبات النص (أو النص الموازي) يتسلح به قبل إقباله على النص وهذا ما سيمنح التلميذ خلفية معرفية مهمة تساعد على فهم النص، وولوج أعماقه وبناء

معناه، من خلال بناء فرضيات للقراءة والتي سيختبرها من خلال قراءته للنص الذي سيعرض لاحقا، وسيدخله التلميذ وهو مستعد بعدة متينة.

كما أن مخاطبة التلميذ بتلك الإضاءات وهي مقتطفات لباحثين وناقدين بالإضافة إلى قائمة المراجع والمصادر الموجهة له، ستمنحه ثقة وجرأة على البحث وقراءة كتب علمية معرفية ونقدية متخصصة، إذ أن التلميذ بهذه السن يتوجه لقراءة القصص وعلى الأكثر رواية، ، ولن يكون على دراية بهذه المراجع، لذلك تزويد التلاميذ بها وتنبيههم عليها مهم جدا، فبهذا الصنيع يعتاد على فكرة قراءة الأعمال الجادة ويستوعب مفهوم الدراسات والأبحاث العلمية والأكاديمية، تمهيدا للتخصص الجامعي.

أما بالنسبة للأهداف (276) التي أوردها الكتاب في كل نموذج نصي، فهي تهم كل من الأستاذ والتلميذ معاً، إذ تساعد الأستاذ على توجيه درسه والتركيز على الكيفية التي تسمح بتحقيق هذه الأهداف، كما تظهر جدوى النص وقيّمته ومن خلاله الدرس، خاصة إذا تحققت الأهداف ويستطيع الأستاذ ومعه التلميذ أن يعاين نتائجها وبذلك يستشعران قيمة الجهد الذي بذلاه في كل درس، وهذا محفز جدا على الاستمرار والاجتهاد، كما تساعد الأستاذ على تعديل مسار التعليم وتوجيهه من خلال التقييم والتقويم على أساسها.

2-2-2-1-1-5- عرض للنموذج النصي الأول وخطوات تدريسه:

يعرض النص المقدم مع عنوانه الذي يكون مسطراً باللون الأحمر، أما النص فيكون داخل إطار مكتوب باللون الأزرق و يردف بإضاءات معجمية و تمهيد و ملاحظة النص وكلها داخل إطار مع عناوينها الملونة بالأخضر.

1- إضاءات معجمية: هي شرح للمفردات الصعبة في النص.

2- تمهيد: موجه للتلميذ حيث يطالب بوضع تمهيد للنص من خلال استغلال

المعلومات المقدمة: كالتعريف بصاحب النص وإنتاجاته والإضاءات النقدية والمختارات.

276- لعلّ الكتاب أوردها تداركا للمناهج الذي ألغاه كلياً أو ربما نظراً لكونها أهدافاً خاصة جاءت لتبصير التلميذ بالأهمية التي سيقققها من خلال دراسته في سياق جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية ودفعه إلى بناء تعلماته بنفسه.

3-ملاحظة النص: عبارة عن إشارات وإيحاءات تأتي في بعض الأحيان على شكل تساؤلات تثير انتباه التلميذ تهدف إلى توجيهه في القراءة.

بعد هذه الخطوات تأتي مرحلة الدراسة والتحليل مع العلم أن الكتاب لم يشر إليها ولم يذكر شيئاً مجرد الانتقال إلى عنصر آخر وهو الفهم مكتوب داخل إطار باللون الأخضر لكن محتواه غير مؤطر وهذا الفرق الوحيد بين هذه الخطوة والخطوات القادمة وبين التي سبقت من حيث شكل العرض فقط ولو لم يشر الكتاب في المقدمة أن مراحل الدراسة تكون بالخطوات الأربعة ابتداءً بالفهم ثم التحليل والتركيب فالتقويم أي المراحل القادمة، لاعتقدنا أن كل الخطوات السابقة هي خطوات لتحليله ودراسته، لذلك يتساءل البحث عن سبب إقصائها فهي تدرج كلها ضمن دراسة النص وتحليله لأنه لن يستقيم التحليل ولن يكتمل إذا لم نأخذ بعين الاعتبار ظروف النص ومؤلفه وكذلك فهم مفرداته الصعبة وتصور فرضيات للقراءة والاستعانة بملاحظات النص الموجهة وهي التي ستبني أولى مؤشرات الفهم، ولعل هذا ما دفع الكتاب إلى عدم الإشارة إلى بدايتها بعنوان أو فصل واكتفى بمواصلة الانتقال بين العناصر وحسب.

-خطوات الدراسة:

1- الفهم: هو عبارة عن أسئلة موجهة للقراءة ومساعدة على الفهم من خلال دفع التلميذ إلى الرجوع إلى النص في كل مرة والإجابة، يتراوح عددها ما بين ستة إلى عشرة أسئلة، يبتدئ دائماً بعبارة " اقرأ النص قراءة فاحصة وأنجز ما يلي " وهي أسئلة من قبيل: عيّن، كيف، لماذا، صف، وضّح، علل استخرج، وفي أغلب الأحيان يكون سؤال على شكل جدول يملؤه التلميذ. وينتهي عنصر الفهم بتقويم وهو سؤال يطالب فيه التلميذ بانجازات مختلفة حسب النص المقدم لتقييم فهم التلميذ من قبيل:

استعرض من النص....

حدّد خصائص.....

تلخيص النص.....

تمحيص فرضية.

تحديد أبعاد ودلالة عبارة أو لفظة.

تقسيم النص إلى وحدات.

كثيرا ما يعتمد على جدول يملأ من خلال الاستخراج من النص.

وتكون صياغة المطلوب دائما على هذا النحو: " بعد إنجازك لأنشطة الفهم استخرج

أو حدد أو... إلخ "ويلون التقويم ومطلوبه باللون الأصفر.

2-التحليل: يقوم على التعرف على خصائص النمط المدروس وكيفية توظيف هذه

الخصائص من قبل صاحب النص ودورها في إيصال فكره ومقصدية وتصوير انفعالاته،

وذلك من خلال طرح أسئلة تدفع التلميذ إلى الرجوع إلى النص واستبيان هذه الخصائص

ليتعرف إليها ليفدّمها له الكتاب بعد ذلك على شكل قاعدة أو خاصية داخل إطار ملوّنة

باللون الأزرق، وهكذا دواليك حتى يستجمع التلميذ كل خصائص النمط .وفي بعض الحالات

يحصل العكس أي يقدّم الكتاب الخاصة ثم يطلب من التلميذ الاستخراج، إعادة الترتيب،

تحديد، رصد، تعيين، إسناد، تأمل... إلخ

كما أن التحليل يكون على شكل مقاطع مرتبة ترتيباً أبجدياً، مثل: ا، ب، ج، ويختلف

حجم المقاطع وعددها حسب النصوص والأنماط، يتقرّد كل مقطع بخاصية، وبذلك فإن تقديم

معلومات الدرس يكون استنتاجيا من خلال دفع التلميذ على التركيز والاستنباط ليتوصل إلى

أهم خصائص النمط وكيفية توظيفها، مثلا: درس السرد كان التحليل قائما على التعرف على

تعالق السابق باللاحق، ثم تحديد الرؤية السردية بأنواعها الثلاثة من خلف، مع، خارج، بعدها

تحديد زمن السرد وأنواعه، لينتقل لأهمية المكان من حيث تحرك الشخصيات داخله ثم في

علاقته بالشخصيات.

وفي الغالب ينتهي التحليل بتقويم يطالب من خلاله التلميذ بإنجاز، ككتابة موضوع،

أو تجليات من النص... إلخ وبذلك يقدّم الكتاب المفاهيم النقدية وتأسيسها النظري بطريقة

وظيفية عملية بعيدة عن مآهات التنظير والتفريع والشروح. واعتمد على طريقة المعلومة

المختصرة المركزة الدقيقة و المحددة المستهدفة للخاصية الواحدة تكتب داخل إطار وتلون، لتلفت انتباه التلميذ وترسخ المعلومات، كما أن الأسئلة موجهة للتلميذ مخاطبة إياه باستعمال ضمير المخاطب وفعل الأمر، تدفع بالتلميذ إلى الإنجاز وهذا ما يسمح له ببناء تعلماته وجعله المسؤول عنها، خاصة عند تقديم القاعدة ومطالبة التلميذ بالرجوع إلى النص، واستبيانها، ما يسمح للتلميذ بالفهم من خلال التطبيق أي من خلال العمل على النص وبهذه الطريقة يجسد تعلماته على الفور وبعينها.

لكن الكتاب يكفي بسؤال واحد أو اثنين لكل خاصية ثم يقدم المعلومة المختصرة وينتقل للعنصر الموالي ما يدفع البحث للتساؤل عن مدى قدرة التلميذ على الاستيعاب والترسيخ إذ مع كثرة الخصائص وتراكمها مع قلة التطبيق وعدم التأكيد عليها بالشروحات والتفسيرات والأمثلة، قد يؤدي إلى نسيانها أو اختلاطها أم أن تشابه الأنماط وخصائصها وانطوائها كلها تحت مجزوءة ثم الإكثار من النصوص وتطبيقاتها بالإضافة إلى عنصر التركيب والتقويم في النص، سيسمح بالإكثار من الممارسة والمران وبذلك يتدارك الوضع؟ كما نلاحظ أن الكتاب لم يتبنّ شبكة للتحليل موحدة، بل اختلفت الأسئلة وتتنوع طريقة طرحها وعرضها من نص لآخر، تبعا لنوع النص ونمطه والموضوع المعالج والخاصية المركز عليها، وهذا ما يضيف حيوية في التحليل ويلغي النمطية⁽²⁷⁷⁾ كما يتبين التلميذ مختلف البنيات النصية ومتغيراتها من نمط لآخر و قدرة المؤلف على توظيفها وتغييرها وتداخل خصائصها واختلافها و التفريق بينها، ما سيساعده على امتلاك ملكة نصية تمكّنه من إنتاج نصوص مماثلة، كما سيتبيّن له اختلاف القراءات و الرؤى وتأويل المعنى كلما واجه نصّا.

لكن كثرة هذه الأسئلة والتفريعات واختلافها دون أساس واضح أو معيار يبني عليه التلميذ تحليله قد يوقعه في الضبابية والغموض وسيأتيه في كل هذا الاتساع فعلى أي أساس

²⁷⁷ - الحقيقة بأسف البحث أنه لم يستطع التوصل إلى أبحاث ميدانية مغربية في هذا المجال للوقوف على هذه الإشكالية واستبيان نجاعة هذه الطريقة وأثرها على اكتساب التلاميذ.

يحلل في حالة ما لم يوجه بالأسئلة، ففي النهاية التلميذ مجرد مجيب ولكن لا يدري كيف يطرح الأسئلة ولا كيف يبدأ التحليل، هل يعتمد كما يذكر الكتاب على أدوات القراءة المنهجية، لكن ماهي هذه الأدوات فهو لم يوضحها ولم يبيّنها⁽²⁷⁸⁾، هل يقصد خصائص أنماط النصوص المستخلصة من الدروس ؟ ماهي خطوات القراءة المنهجية حسب الكتاب هل هي الخطوات الأربعة ؟ هل هي التحليل فقط ؟ هل تعتبر كل التقديمات السابقة للنص ابتداء بالمجزوءة مع كل ما يسبق النص من تحديدات وتعريفات وإضاءات وشروحات... أدوات من أدوات القراءة كونها من عتبات النص ومساهمة في بناء معناه ؟ هل تعتبر خطوة من خطوات القراءة المنهجية؟ في الأخير ماهي القراءة المنهجية؟ ماهي خطواتها ؟ ماهي أدواتها ؟ كيف نحلل في ضوءها؟ إلى أي مدى تمتد هذه القراءة المنهجية هل تركز على البعد اللساني أم النقدي أو الأدبي أم عليهم جميعا ؟ حسب الكتاب المدرسي⁽²⁷⁹⁾.

كما أننا نلاحظ غياب الجانب اللغوي في التحليل من نحو وبلاغة وأسلوب وعروض والتركيز على الجانب النقدي من استخراج وتوضيح لخصائص النمط و قدرة الكاتب على توظيفها وكيفية توليدها وعرضها وبالتالي فهم أفكاره أي التركيز على النمط والمؤلف وعلاقتها معا من حيث لغته الموظفة؛ الأمر الذي أدى إلى غياب تام للجانب اللغوي خاصة في المجزوءتين الأولى والثانية أي الدورة الأولى.

هذا يعني أن الكتاب لم يتبع توجيهات المنهاج المتعلقة بالأنشطة اليداكتيكية المتعلقة بمرحلة التحليل فيما يتعلق بطبيعة المعجم الموظف وكذا رصد الصور الفنية وتفكيكها وفهم إحياءاتها ودلالاتها وجمالها، ثم بناء النص وتركيبه من حيث ملاحظات أنواع الجمل وبنائها والوظيفة التي تؤديها بنية الضمائر وأدوات الربط⁽²⁸⁰⁾.

²⁷⁸ - وقبله المنهاج أيضا.

²⁷⁹ - وقبله المنهاج أيضا.

²⁸⁰ - "التوجيهات التربوية"، ص: 17 بتصرف.

أما المجزوءة الثالثة والرابعة أي الدورة الثانية فنجد بعض التوجيه للجانب اللغوي البلاغي خاصة ، لكنه انحصر في حيثية واحدة أو اثنتين ولم تطال كل النصوص ، كالتشبيه والاستعارة دون المجاز كما أن الكناية غير مبرمجة أيضا .

كما كان هذا التوجيه مجرد مطالبة باستخراج وملء جدول سواء بأركان التشبيه أو بأنواع الاستعارة بطريقة جافة دون الإحالة إلى جمالياتها وبلاغتها ودورها في الانزياح وإضفاء الأدبية على النص بل يطالب التلميذ بإبراز دلالتها على نفسية الشاعر ولم يكن الأمر راسخا ومعما في كل النصوص ، أما فيما يتعلق ببناء النص وتركيبه نشهد في بعض الأحيان سؤالا وجيزا حول الجمل وأنواعها وبنائها والتركيز يكون على إحدى هذه العناصر، إما على الطول والقصر أو اسمية أو فعلية أو أنواعها ولا تحلل الجمل على ضوء كل هذه العناصر .

أما فيما يتعلق بوظيفة الضمائر وبنية الربط فقد تم التركيز في بعض النصوص على حروف العطف خاصة " الواو " فقط، وأثر استعمال ضمير المخاطب أو الغائب .

لم تكن هذه الجوانب اللغوية ثابتة في كل النصوص بل في بعضها فقط ما يعني أنها عناصر ثانوية وليست أساسية في التحليل جاءت مبنوثة فحسب، وفي المقابل نجد أن الكتاب قد اضطر إلى اللجوء إلى أساليب لغوية غير مبرمجة أو تأخرت برمجتها بمجزوءات لاحقة ما أدى إلى وقوع الكتاب في مأزق وارتباك بين مطالبة التلميذ بالاستخراج والتفسير والتعليل لأساليب لم يتعرف عليها التلميذ بعد لكن فرضتها طبيعة النصوص المنتقاة مثل: أسلوب التوكيد، القسم، الاستفهام، الشرط، التكرار وهي كلها أساليب اضطر الكتاب إلى تناولها في تحليله ، وللخروج من هذا المأزق اضطر الكتاب إلى تقديم درس من دروس علوم اللغة وسط تحليل النص وذلك من خلال شرح بسيط وموجز للظاهرة ثم مطالبة التلميذ بالاستخراج أو التوظيف... وتجدر الإشارة إلى أن مواضيع كثيرة كصيغة المبالغة، الطباق، الجناس، الاشتقاق والمتساوية صرفا لم تحظ بالشرح، بل عولمت كأنها مكتسبات سابقة وهذا مستبعد؛ بل إن ما يوضح اعتباطية البرمجة وعدم اعتماد معيار الوظيفة والتكامل دروس

علم العروض إذ نجد أن الكتاب قد اضطر إلى تقديم دروس في علم العروض وتدرّس بحور غير مبرمجة إطلاقاً فرضها نمط النص مثل شعر التفعيلة الذي يعتمد على وحدة التفعيلة ومن أجل التعرف على التفعيلة ونوعها اضطر إلى تقديم درس الكتابة العروضية وسط تحليل النص المدرس كما برمج بحر الكامل، الوافر، المتقارب والرمز لأن نصوص الشعر التفعيلي اعتمدت عليها والأدهى أنه لم تستغل معطيات علم العروض في المجزوءة الثالثة أي الشعر العمودي ولم يتطرق التحليل إلى بنية القصيدة العربية ولا إلى خصائصها ولم يقدّم بتقطيع أي بيت إذ حرمت كل نصوص مجزوءة الشعر العمودي من التحليل العروضي الذي يعتبر أصلاً من أصول تحليل النصوص الشعرية وعولمت معاملة النثر مجرد خصائص وأغراض، ولعل هذا راجع لعدم قدرة الكتاب على الإيفاء بمتطلبات التحليل التي تفرضها النصوص المنتقاة مع البرمجة التي حدّدها المنهاج لدروس علوم اللغة التي لا تفي بمتطلبات المحتوى التعليمي ما دفع بالكتاب إلى تقديم حلول ترقيعية.

ولقد تتبأ البحث بوقوع الكتاب في مأزق نظراً لإهمال علوم اللغة بدعوى الوظيفية وكذلك استقلال كل مكّون بذاته بعيداً عن التكامل المرجو.

كما أننا لا نجد في التحليل أثراً للجانب الجمالي والأدبي للنص أو لعلاقة الكاتب باللغة كطريقة استعمالها والانزياح بها وبراعته في توظيفها لتوليد أفكاره وإضفاء معاني النص الأمر الذي ترتّب عنه إلغاء الجانب التذوقي الجمالي للأدب، وهذا ما يضيف على التحليل نوع من الجمود والرتابة وكان من المفترض أن يساهم التحليل في الاستمتاع بقراءة النص والعمل عليه ويحفز على دراسته والإقبال عليه وعلى غيره.

وقد تتبأ البحث بهذه الأمور نتيجة لنظرة المنهاج المساوية بين النص الأدبي وغير أدبي ، واعتبرها مجرد نصوص تعتمد على القراءة المنهجية.

3- التركيب: الهدف منه جمع وتلخيص كل ما مرّ بالدرس لكن التلميذ هو المطالب بهذا العمل وكانت صياغة التركيب موحدة لمعظم النصوص على النحو التالي:

" أكتب تحليلاً أدبياً متكاملًا ومركّزاً ، تبرز فيه أهم العناصر الدلالية والمعجمية والتركيبية

والتصويرية والصوتية التي إعتدها..... يذكر صاحب النص مع نمطه مثلا: التي اعتمدها بشار بن برد في وصفه للسفن"

4- **التقويم:** عبارة عن نص قصير في حدود فقرة يطالب التلميذ بتحليله، وجاءت صياغة المطلوب كالآتي: " حل النص تحليلا أدبيا متكاملا، مسترشدا بأهم ما اكتسبته من عناصر القراءة المنهجية..."

تجدر الإشارة إلى أن كل الأسئلة سواء في الفهم أو التحليل أو المطالب كالتركيب والتقويم غير مدعمة بإجابات من قبل الكتاب أي أن التلميذ وكذلك الأستاذ لا يملكان إجابات نموذجية سواء للنص المدرّس أو نص التركيب أو التقويم، رغم أن الكتاب يعتبر وسيلة تعليمية داعمة يعتمد عليها.

2-2-2-1-1-6- عرض النص التطبيقي الأول:

يستهل النص التطبيقي بتقديم لعنوان النص ثم تقديم لصاحب النص ويعدها يعرض النص لتأتي بعده الإضاءات المعجمية ثم أنشطة التطبيق وهي عبارة عن أسئلة موجهة للتلميذ للقراءة وللتحليل لذلك فهي مزيج من أسئلة الفهم مع أسئلة التحليل: يطالب التلميذ من خلالها: بالتحديد والتفسير والتصنيف والتعليل والاستخراج والاقتراح.... ويتراوح عددها ما بين ستة أسئلة إلى اثني عشر سؤالاً، وهي كسابقاتها لا تشفع بأجوبة .

وعند هذه النقطة تنتهي خطوات تدريس مكوّن النصوص، لأن ما تبقى جاء مطابقا للمراحل والخطوات نفسها ابتداء من عرض النموذج النصي الثاني بكل مراحله ثم عرض النص التطبيقي الثاني بكل خطواته لينتهي النمط الأول وينتقل للنمط الثاني بالمراحل والخطوات نفسها حتى تنتهي المجزوءة الأولى وينتقل للمجزوءة الثانية بالمراحل والخطوات والترتيب نفسه لغاية المجزوءة الأخيرة.

ومن خلال هذا العرض يمكن أن نستخلص بعض النتائج هي كالآتي:

- يعتمد الكتاب المنهج النفسي في تحليل النصوص أي دراسة ظروف المؤلف وحالته النفسية وأثرها في توليد معنى النص، من خلال تحليل مقصدية المؤلف وكيفية

توظيف الأنماط وخصائصها لتوليد أفكاره والتعبير عن خلجات نفسه، وبالتالي فإن الدراسة قائمة على العلاقة بين المؤلف ونصه.

لذلك نجد التركيز التام في الدورة الأولى على خصائص الأنماط وكيفية توظيفها في بناء النص والأمر نفسه في الدورة الثانية بالمرحل والخطوات نفسها رغم الانتقال إلى الشعر، وبذلك لم يقف الكتاب على خصائص الشعر ومميزاته خاصة من حيث لغته وبنيته، إذ لم يتطرق قط إلى بنية القصيدة العربية وأهم خصائصها كوحدة البحر، بل لم يلتفت لعلم العروض ومفاهيمه أصلاً، وبقي التركيز على بعض الإشارات حول البلاغة وبعض مفاهيمها، وفي الكثير من الأحيان لم يطلع عليها التلميذ بعد فاضطر الكتاب إلى الشرح أحيانا وتحديد المفاهيم أحيانا أخرى وبالتالي تحوّل مجال تحليل النص إلى درس كما تناول بعض الجوانب اللغوية الطفيفة كال تكرار والضمائر وحروف العطف، والجمل وأنواعها، ولكن من أجل كشف دلالتها على نفسية الشاعر وليس لدراسة اللغة الموظفة وأثرها في أدبية النص.

والأمر نفسه بالنسبة لشعر التفعيلة إذ تم التركيز على طريقة عرض المؤلفين لمشاعرهم ونظرتهم إزاء موضوعهم وصياغته، كما ركّز على مزوجة الشعراء بين اللغتين الإيحائية التصويرية والتقريرية وغلبة الرّمز والتشبيهات والاستعارات التي تجمع بين المفارقات والمتناقضات وتتصف بتجدد الإيحاءات والدلالات للتعبير عن الحالة الشعورية الداخلية وتحقيق الكفاءة الدلالية أي للتعبير عن الرؤية الشعرية وهذا ما يؤكّد أن هدف توظيف الجانب اللغوي للدلالة على مشاعر المؤلف وكيفية توظيف اللغة وأثرها في التبليغ عن مكنوناته وأحاسيسه وبهذا أقصى الجانب اللغوي اللساني بكل مكنوناته وعلومه والجانب الأدبي كذلك.

ولعل صنيع الكتاب جاء وليدا لمحاولته الاستجابة لتوجيهات المنهاج بخصوص درس النصوص، حيث يذكر: " تتوخى أنشطة النصوص تعريف المتعلّم أنماط النصوص، وذلك عبر تعرّف المكونات البنائية للخطابين النثري والشعري ووظائفهما" لكن ما لم يستطع تنفيذه

الكتاب هو تعريف المتعلم بخصائص البنية الشعرية ووظيفتها، وما عرضه في الشعر التفعيلي راجع لكون اختيار التفعيلات وعددها راجع لنفسية المؤلف وانفعالاته.

بالإضافة إلى أن المنهاج قد دعى إلى ضرورة: " الانفتاح على المناهج النقدية واللسانية في مقارنة النصوص "(281). لا الاقتصار على منهج واحد، كما حدد المنهاج الكفايات المنهجية " بالقدرة على تشغيل مختلف المقاربات المنهجية لوصف الظواهر الأدبية وتأويل النصوص الأدبية "(282) لكننا لا نحد أثرا لهذه الكفاية.

إنّ انحصار الطريقة في المنهج النفسي واقتصارها على تحديد خصائص الأنماط النصية، وربط أدبية النص بمقصدية المؤلف دون الانفتاح على المناهج النقدية واللسانية والأدبية الأخرى والسعي إلى طريقة تقوم على رؤيا تكاملية، جعلها محدودة ، تفتقر للشمولية والإحاطة بجميع الجوانب النصية المشكلة للنص المدروس.

2-2-2-2- عرض محتوى مكوّن التعبير والإنشاء وخطوات تدريسه:

لقد تعرّض محتوى مكوّن التعبير والإنشاء للكثير من الغموض و الإبهام من قبل المنهاج، وقد عيّّن ثلاثة أنشطة هي: **الاكتساب و الإنتاج و التقويم** ، لكن الكتاب قد تصوّر تجسيده من خلال نص للانطلاق واستخلاص مراحل المهارة منه.

إذ اعتبر **أنشطة الاكتساب** درسا حول المهارة المبرمجة، وذلك بتحديد مفهومها، ثم تقديم نص للانطلاق يعتمد عليه في شرح هذه المهارة واستخلاص مفاهيمها وخصائصها ومراحل بنائها، وذلك من خلال دراسة وتحليل هذا النص لينتهي الدرس بقاعدة أو خلاصة لمراحل بناء المهارة تكون ملوّنة ومؤطرة، لتشفع بأنشطة التطبيق وهي عبارة عن مطلوب للإنجاز في موضوع الدرس نفسه.

281- "التوجيهات التربوية"، ص: 20.

282- المرجع نفسه، ص: 16.

وتجدر الإشارة إلى أن لكل مهارة نموذجين للدرس حسب الأنماط الموظفة في المجزوءة، مثلا: مهارة إنتاج نص حكاوي برمج نموذجين: نموذج للسرد ونموذج للوصف، أما مهارة إنتاج نص حجاجي: برمج نموذجين: نموذج للإخبار ونموذج للإقناع.

أما أنشطة الإنتاج فهي عبارة عن مواضيع للإنجاز على الخيار تتراوح من ثلاثة إلى أربعة مواضيع، تكون أحيانا بمطلوب مباشر مثل: اكتب موضوعا أو يُقدم الكتاب فقرة يعتمد عليها في كتابة الموضوع.

أما أنشطة التقويم فهي عبارة عن تصحيح للإنجاز معتمدا على معايير للإنجاز هي أخطاء مهارية و معرفية و لغوية، متعلقة بشكل النص، وبعد الإطلاع على نماذج لزملائه وبناء على التصحيح والمعايير يدعى التلميذ إلى تدارك تعثراته.

هذا يعني أن درس التعبير والإنشاء وأنشطته الثلاثة عبارة عن درس لمراحل بناء المهارة، وفق نمطين نصيين، ثم التطبيق حيث يطالب التلميذ بالإنجاز الفردي، ليُقيم مع إنجازات زملائه ويحاول تصحيح وتقويم إنجازهم.

وعليه فقد حدد الكتاب مراحل وخطوات لتدريس مكوّن التعبير والإنشاء تختلف حسب كل نشاط، نذكرها فيما يلي:

مراحل وخطوات تدريس مكوّن التعبير والإنشاء:

1- أنشطة الاكتساب:

يستهل درس التعبير والإنشاء بتقديم اسم المهارة ونمطها على شكل عنوان الدرس مثل: مهارة إنتاج نص حجاجي: أ- الإخبار، لينتقل إلى:

- تقديم المهارة: وهي عبارة عن تحديد بسيط وموجز لمفهوم المهارة المبرمجة

- الأهداف: وهي الأهداف المحددة والمرجوة لهذا الدرس.

لينتقل إلى عنصر:

أنشطة الاكتساب يردف بنص الانطلاق مع عنوانه.

وتجدر الإشارة إلى أن كل هذه العناصر جاءت داخل إطار ملوّن بالأزرق وعناوينها مكتوبة باللون الأحمر، لينتقل بعدها إلى خطوات تحليل النصّ المقدم وهي غير مؤطرة و لا ملوّنة ومكتوبة بالشكل العادي.

وهنا يتساءل البحث عن الدافع من إيراد نص للانطلاق جديد ومغاير عن النص المدرّس في مكوّن النصوص، لماذا لم يتمّ توظيف النص لتقديم الدرس خاصة وأنه من نفس النمط وحامل للمهارة، بل إن النصّ بني على خطوات هذه المهارة وهو الأصل إذ تمّ الاعتماد عليه لشرح النمط كله وخصائصه ومهارته وما درس التعبير والإنشاء سوى تركيز على هذه المهارة وخطوات بنائها وكيفية انتظامها داخل النصّ وتبصير المتعلم بها، ولكانت فرصة للوقوف على كنه بناء النصّ وتكوّن أمشاجه والنظر في كيفية اشتغال اللغة أو كما سماها المنهاج التفاعل بين اللغة الواصفة و الموصوفة، ولتجسّد التكامل بين فروع اللغة ومكوّناتها، وإلا فما الفائدة من تبني نظام المجزوءات، وانتظام مكوّن النصوص مع مكون التعبير، هل المبرر هو مجرد تناول نفس موضوع النمط ؟ أي المجزوءة في الحكي وبالتالي إنتاج نص حكاوي وفي الحجاج نص حجاجي والشعر العمودي نغير الأغراض وشعر التفعيلة توسيع المقاطع، إن الأمر يتجاوز بكثير مجرد هذا الرّبط السطحي والبسيط.

ينتقل الكتاب للعنصر الأول من التحليل وهو:

1- مراحل الإعداد: الملاحظ أن الكتاب يقدم هذا العنصر دون ترقيم وكأنه لا يعدّه من خطوات الدراسة بل يبدأ الترقيم من العنصر الثاني وهو " مراحل التصميم " وكأنّ مراحل الإعداد للمهارة متعلقة بفهم النصّ وتحليله و لا علاقة لها بالمهارة، أما مراحل التصميم فهي متعلقة بتصميم المهارة، لكن هذا لا يستقيم إذ لن تُصمّم المهارة دون الإعداد لها من خلال فهم النصّ وتحليله وإلا فما الفائدة من إيراد النصّ أو ليس من أجل الاستعانة به لاستخلاص خصائص المهارة وإن كان غير ذلك فما الجدوى من إيراده ودراسته ألم يكن من الأيسر البدء بتصميم المهارة ؟ وتتكوّن مراحل الإعداد من قراءتين للنص أي القراءة الأولى والقراءة الثانية، وقد حددهما الكتاب كالآتي:

- القراءة الأولى: عبارة عن فهم للنص من خلال:

- قراءة عتبات النص.

- رصد الصعوبات المعجمية والعبارات الغامضة.

- معرفة المعطى ومراحله من خلال ملء جدول يقدم بالأسئلة التوجيهية ثم الهدف

منها ثم المحتوى.

-القراءة الثانية: عبارة عن رصد لكيفية اشتغال نص الانطلاق لبناء المهارة من خلال

خطوات مثل: استخراج، رصد، تحديد، تعبير... أغلبها حول استخلاص مؤشرات المهارة وخصائصها. ثم يقدم الكتاب نقطتين تجمعان أهم ما يجب معرفته وفهمه وتذكره.

2- مراحل التصميم: هي عبارة عن جدول يجمع خصائص المهارة من خلال

استخراجها من النص مثل أحداث النص والشخصيات والمكان والزمان في مهارة إنتاج نص حكاوي السرد، أما الوصف فكان الجدول حول الوصف الداخلي للدار العجبية (موضوع النص) والوصف الخارجي للدار. أما إنتاج نص حجاجي الإخبار فكان الجدول بأحداث الخبر وعناصر المسئلة وكلها استخلاص من النص واستخراج منه.

2- بناء النص: نلاحظ أن هذا العنوان "بناء النص" قد ورد بهذه الصياغة في الدرس

الأول فقط أي السرد ثم تغيرت الصياغة وأصبحت "بناء الفقرات" لباقي الدروس مع العلم أن محتواه لم يتغير وهو موحد في كل الدروس و جاء على هذا النحو : " لإنجاز تصميم النص يمكن إتباع الخطوات التالية " ، لذلك لا يرى البحث سببا للتغيير أو دافعا له بما أنه يُردف العنوان كل مرة بتصميم النص ثم يقدم نقاط تتراوح ما بين ثلاثة إلى أربعة نقاط هي خطوات لبناء المهارة المبرمجة ، ثم يطالب التلميذ بالنظر إلى "بناء النص" المبرمج من خلال تقديم جدول حامل للخصائص المستخرجة من النص يركز على خاصية أو اثنتين مثلا في الحكى جدول لتتابع الأحداث مع المحتوى المناسب للنص، أما الإقناع فكان جدول بخانات هي: عنوان الفقرة ، الروابط المستعملة، نوع الحجة، رتبته.

ليختم الدرس بقاعدة أو استنتاج ملون داخل إطار معنون بخطوات بناء المهارة تستهل ب استنتاج مما سبق أو مما تقدّم....

ينتقل بعدها الكتاب إلى أنشطة التطبيق وهي عبارة مطلوب للإنجاز في الموضوع المقدم.

نلاحظ من خلال هذا العرض أن مراحل الإعداد بقراءتيه مشابه للفهم والتحليل لمكوّن النصوص إذ تكون القراءة الأولى محاولة للفهم من خلال رصد لعبات النص والمعجميات وإجابة عن أسئلة لفهم النص أما القراءة الثانية فهي استخراج واستظهار لملامح المهارة من خلال تحليل النص والعمل عليه لكن المتغيّر أن الكتاب يقدم بعض الإجابات ويملأ الجداول بطريقة لتقديم شرح للدرس ومعلومات عن المهارة وتوضيحها، من خلال تجسيدها بواسطة النص، وبهذا فهو يعتمد الطريقة الموجزة والمختصرة و الاستنتاجية.

كما أن صياغة الأسئلة غير موجهة أو مخاطبة للتلميذ، بل جاءت على العموم لكونها اعتبرت مراحلًا وخطوات يمرّ بها التلميذ ليصل إلى خصائص المهارة.

أما مراحل التصميم وبناء النص أو الفقرات فمحتواهما متقارب ويصب في منحى واحد وهو استخراج خصائص المهارة من النص، والتركيز على خاصية أو اثنين في كل مرحلة تارة من خلال تحديد خطوات يتبعها التلميذ وتارة من خلال تصنيفها في جدول بالاعتماد على نص الانطلاق بمعنى آخر استخراج من النص ليستشف خطوات لبناء المهارة ثم توظيف هذه الخطوات وتجسيدها ومحاولة تطبيقها من خلال العمل على النص وتحديد موقعها فيه من جديد أي استخراج و استنتاج ثم تطبيق من وإلى النص. وهذا يشبه ما تدعو إليه المقاربة النصية من تفكيك النص إلى أمشاجه التي تكوّنه وتبنيه ثم إعادة جمعه والوقوف على كيفية بناءه لكن الكتاب ركز على عناصر بناء المهارة فحسب فاستخرج خطوات المهارة البانية للنص واستشف تصميمه ثم يعيد جمعه واستخلاص خصائص وخطوات هذه المهارة وكيفية توظيفها من قبل المؤلف لبناء نصه.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الطريقة وبهذه المراحل مرحلة الإعداد و مراحل التصميم و بناء الفقرات قد اقتصرت على ثلاثة مجزوءات فقط هي المجزوءة الأولى والثانية

مع الزّابعة، أما المجزوءة الثالثة: الشعر العمودي فقد تبنى الكتاب خطوات مغايرة نظراً لطبيعة المهارة ذلك أنها قائمة على التحويل أي تحويل شكل نص وصفي من الشعر إلى النثر وكذلك تحويل المدح إلى الهجاء وبذلك كان العمل على النص من أجل استخراج خصائص المدح مثلاً تم تحويلها إلى الهجاء وبذلك جاءت خطوات الدرس كآتي:

1- قراءة النص وتحديد نوعه: تحديد نمط النص وغرضه.

2- رصد القيم وتحويلها: في جدول استخراج كل القيم الإيجابية للممدوح بها وحولها إلى القيم السلبية المهجو بها.

3- رصد أهم الصور الشعرية وتحويلها: في جدول استخراج كل الصور الإيجابية وحولها إلى صور سلبية.

4- مرحلة الصياغة النهائية: وذلك من خلال استحضار المعجم المشروح والقيم السلبية والصور السلبية وتجميعها في صياغة واحدة ثم يقدم الكتاب نص محول إلى غرض الهجاء كنموذج.

ليختم بخطوات بناء المهارة وأنشطة التطبيق.

أما فيما يتعلق بمهارة تحويل نص شعري إلى نثر فقد استعان الكتاب بجدول قائم على خطوات تحويل شكل النص قسمه إلى المراحل والأنشطة والمحتويات، ليختم بخطوات بناء المهارة وأنشطة التطبيق.

2- أنشطة الإنتاج:

هي عبارة عن مطلوب للإنجاز، إذ يقدم الكتاب أربعة مواضيع يطالب التلميذ بالكتابة في أحدها على الخيار ويركز كل موضوع على نمط معين أو خاصية معينة، وتكون صياغة المطلوب إما مباشرة أي أكتب نصاً... أو من خلال تقديم نص ثم المطالبة بالكتابة في ضوءه.

3 - أنشطة التقويم:

هي عبارة عن تقويم للأعمال المنجزة من قبل التلاميذ وقد وضع الكتاب مراحل هي:

1- أذكر أجزاء المهارة: وذلك من خلال تقديم جدول بمراحل وخطوات المهارة المدروسة بنمطيهما المبرمجين.

2- أعدد دوافع اختياري لموضوع دون غيره: وذلك بالاعتماد على الدوافع الذاتية المتصلة بالقضايا والقيم التي يثيرها المطلوب أو دوافع موضوعية متصلة بعناصر المهارة، وتأثيرها في المتلقي.

3- أصحح إنجازي وإنجاز زملائي بناء على معايير الإنجاز التالية:

- - أخطاء مهارة متصلة بمهارة.
- - أخطاء معرفية مرتبطة بمعارف علمية.
- - أخطاء لغوية: النحو، الصرف، الإملاء...
- - أخطاء متعلقة بشكل النص: علامات الترقيم، تنظيم الفقرات....

4- أستمع لنماذج من إنتاج زملائي.

5- أدم وأثبت إنتاجي: بناء على التصحيح ومعاييره، والنماذج المقترحة أحاول تدارك تعثراتي .

وبهذا النشاط ينتهي مكوّن التعبير والإنشاء وتنتهي معه المجزوءة.

كما يجب أن نذكر أن كل مجزوءة تنتهي بتقويم إجمالي وهو عبارة عن نص للتحليل والدراسة من خلال أنشطة التطبيق وهي عبارة عن اثني عشر إلى خمسة عشر سؤالاً توجيهياً يجب عنها التلميذ ويحلل في ضوءها.

وجاءت عناوين التّصوص للتقويم الإجمالي كالاتي:

المجزوءة الأولى: سفر على بساط الريح ل: حليم بركات.

المجزوءة الثانية: شعراء أم فقراء ل: تقي الدين الحموي.

المجزوءة الثالثة: بانث سعاد ل: كعب بن زهير.

المجزوءة الرابعة: النهر ماضي ل: فدوى طوقان.

كما دُعِمَت كل دورة بجدول لمعايير التمكن من الدورة من خلال تقديم مجموعة أسئلة مع إجابات محتملة يقيّم التلميذ نفسه من خلالها بالإضافة إلى خطاطة مساعدة للدعم والتعزيز وهي خطاطة ملخّصة للمجزوءتين مع خصائص ومميزات كل نمط.

كما ننوّه إلى أن الدورة الأولى قد استغلت مئة صفحة تقريبا من الكتاب (102 ص) نظرا أن المجزوءة الأولى جاءت في ستين صفحة، أما الثانية جاءت في اثنين وأربعين صفحة (42 ص).

أما الدورة الثانية فقد استغلت كذلك مئة صفحة تقريبا من الكتاب (107 ص) نظرا لعدد صفحات المجزوءة الثالثة المقدّر بثلاثة وخمسين صفحة (53) أما المجزوءة الرابعة فهي أربع وخمسين صفحة (54 ص). وبهذا فإن المجزوءات الأربعة قد استغلت أكثر من مئتين صفحة من الكتاب حوالي (216 ص) مع الأخذ بعين الاعتبار للمخطوطات والدعامات والصور الإيحائية قبل كل مجزوءة، ومقدّمة الكتاب، لبيتداً مكوّن علوم اللغة من صفحة 217 وهو الجزء الأخير من الكتاب، ما يعادل واحد وثمانون صفحة، أي لغاية (298 ص) ليختم الكتاب بكشاف المصطلحات ثم المراجع والفهرس ما يجعلها (303 صفحة)

2-2-2-2-3- مكّون علوم اللغة:

ذكر البحث سابقا أن مكّون علوم اللغة يتكون من علم النحو والبلاغة والعروض، وأن الجذع المشترك في الآداب والإنسانيات قد حُرِم من علم النحو وبذلك فإننا لن نتطرّق لدروسه، وسنركز على علم البلاغة والعروض. وقد جاءت هذه الدروس غير مصنفة على حسب العلوم التي تنتمي إليها بل جاءت متداخلة إذا ابتدأ مكّون علوم اللغة بدروس النحو لتردّف بعدها ستة دروس من علم البلاغة ثم تدرج دروس علم العروض لتعاد برمجة دروس البلاغة.

كما تمت برمجة الدرسين الأولين للبلاغة هما "فصاحة اللفظ وفصاحة التركيب" و"الفصاحة والبلاغة والأسلوب" لكنهما غير موجّهين للجذع المشترك آداب بل للجذع

الأصيل، وبذلك حرم الجذع من درسين تمهيديين مهمين لعلم البلاغة ومساعدتين على الفهم والاستيعاب، و بدل ذلك كان أول درس: بلاغة الإمتاع، الذي يعتمد بقوة على الدرسين السابقين لذلك يتساءل البحث عن سبب هذا الحذف ؟

2-2-2-2-3-1- دروس علم البلاغة وخطوات تدريسها:

برمج أول درس تحت عنوان "بلاغة الإمتاع" ثم "بلاغة الإقناع" تليهما دروس في الخبر والإنشاء ثم أغراض الخبر وفي الأخير أضرب الخبر ليفصل بينها وبين بقية الدروس بدروس علم العروض ثم تبرمج ثانية بقية دروس البلاغة وهي دروس في علم البيان ابتداءً بالتشبيه وأركانه ثم التشبيه وأقسامه ثم الحقيقة والمجاز والاستعارة تتلوها دروس علم البديع وهي الجناس و السجع و الاقتباس و الطباق والمقابلة.

تعرض دروس علوم البلاغة بتقديم العنوان ثم عناصر الدرس و الأهداف . لينتقل بعدها إلى العنصر الأول:

1-اقرأ الأمثلة التالية : يقدم الكتاب أمثلة عن الظاهرة المدروسة وتكون الأمثلة إما نصًا أو أمثلة جزئية كجمل أو أبيات شعرية أو أقوال.

2- ألاحظ وأحلل: وهي عبارة عن شرح وتوضيح لهذه الأمثلة وعلاقتها بالعنصر المتناول.

3- الاستنتاج (1): هو القاعدة المستخلصة من الأمثلة بعد الملاحظة والتحليل للعنصر المتناول.

4- التقويم: هو مطلوب ينجزه التلاميذ للمران حول العنصر المدّرس من قبل: اكتب، حاول، حوّل، البحث، استخرج، ضع، بيّن....

لتكرّر هذه الخطوات نفسها وبهذا الترتيب حسب عدد العناصر المتناولة للدرس المبرمج أي: اقرأ الأمثلة التالية، ألاحظ وأحلل، الاستنتاج (2). التقويم، لغاية تناول كل الظاهرة المدروسة بكل العناصر المبرمجة.

5- الخلاصة: هي مجموع كل الاستنتاجات جامعة لكل عناصر الدرس أي القاعدة العامة.

6- أنشطة التطبيق: تمارين للإنجاز من قبل التلميذ مثل: ركب، ميّز، وجّه...
تجدر الإشارة إلى أن الأمثلة تكتب داخل إطار وكذلك الاستنتاجات والخلاصة وامتازت الخلاصة أنها تلّون باللون الأزرق.

جاءت الدروس بسيطة، مختصرة بشروح طفيفة وبدون توضيح أو تفصيل، وكأنها مجرد رؤوس أقلام موجزة لدرس أو فكرة عامة حول مواضيع بلاغية بهدف الاستئناس، تقتصر لجوهر البلاغة وروحها، قدّمت بطريقة جافة وآلية، ذات قوالب مؤطرة، تكتفي بمثال أو اثنين على الأكثر حول العنصر المدرس، ويُشرح باختصار وبساطة وبطريقة آلية على هذا النحو: لاحظت العنصر (أ) في المثال (1)....إنه...لعلك أدركت أنك أمام...ثم استنتاج وتُقدم الخلاصة المختصرة والموجزة بما تحمله من مصطلحات يطلع عليها التلميذ لأول مرة غير معروفة ولا مألوفة، ولا يدرك مفاهيمها ولا كنهها أو بُعدها بدون توضيح أو بيان أو شرح، فنتحصّل على ركام من المصطلحات فارغة من محتواها، ومستعصية على إدراك التلاميذ ودون وعي بأهميتها وجوهرها، وجماليتها و أدبيتها، ودورها في إضفاء المعنى وتجسيد عمقه، وإيصاله للمتلقى وقدرتها على تصوير العواطف الجياشة وتشخيص الأفكار والمشاعر وإبراز قوتها وشدتها وتأثيرها في المتلقي دون نسيان مهارة الأديب وقدرته على توليدها وكيفية توظيفها في الإبانة عن مكنونات صدره وتضمينها نصه وتأثيرها في قارئه.

بالإضافة إلى أن دروس البلاغة لا ترتبط إطلاقا بمكوّن النصوص، إذ لم تستغل معطياتها في تحليل النصوص أو التطبيق عليها؛ و ينطبق الأمر ذاته على النصوص المقدّمة إذ لم تستغل كنصوص انطلاق لدرس البلاغة ولم تستق الأمثلة منها وما كان سوى مجرد استخراج لجملة أو بيت لمرات محدودة أو إشارة إلى عنوان النص في عنصر "أحلل و ألاحظ" مثل: "تبين لك أثناء دراستك نص... أن المؤلف حاول... مستعينا ببعض الصور

البلاغية". أما فيما يتعلق بالتطبيق فهو شبه منعدم إذ لا يتعدى المطالبة باستخراج ظاهرتين بلاغيتين على الأكثر سواء في التقويم أو مكوّن التعبير والإنشاء .

وقد كان بالإمكان استغلال دروس البلاغة في التعرف على خطوات اكتساب المهارة؛ فالحكي والحجاج والشعر بنوعيه أنماط لا تخلو من البلاغة، بل تعتمد عليها خاصة فيما يتعلق بالسرد والوصف والإقناع أو توسيع مقطع دون إغفال الأساليب الإنشائية والخبرية أو البديع، كما كان بالإمكان مطالبة التلاميذ في أنشطة التطبيق والإنتاج بكتابة مواضيعهم موظفين ما تعلموه من الأساليب والصور، كما يمكن إضافة معيار من معايير التقويم وهو معيار الإبداع أو الأدبية وهو قدرة التلميذ على توظيف ما تعلّمه من علم البلاغة في إنتاجه وبهذا يحصل التكامل والترابط بين مكوّنات اللغة.

2-2-2-2-3-2- علم العروض:

برمج المنهاج أربعة دروس فقط لعلم العروض وهي الكتابة العروضية الزحافات والعلل و البحر الطويل والبحر البسيط، وبهذا حرم الجذع المشترك آداب من دروس إضافية بُرّمت للجذع الأصيل وهي: أقسام البيت الشعري، التفاصيل وأقسامها، القافية، بحر المديد وهي دروس أساسية كونها تمهيدية وشارحة ويعتمد عليها لبناء الدروس اللاحقة، وهذا ما سيسبب خلا في فهم التلاميذ لأن الكتاب عندما يتحدث عن الصدر و العجز، أو عن السبب والوتد ، أو القافية وأنواعها وحروفها، فإنه لن يرجع لشرحها كل مرة في الدروس بل هي مكتسبات متعلّمة وبذلك فإن التلميذ في الجذع المشترك آداب الذي لم يطلّع عليها قبلا سيصعب عليه فهم الدروس المبرمجة، مع كثرة مصطلحاتها وتفرعاتها وجزئياتها، ما يجعل هذا الحذف خلا لأسس بناء وبرمجة الدروس لأنه سيجعلها مفككة وغير منسجمة.

إن طريقة عرض دروس العروض مشابهة لعلم البلاغة أي تحديد لعنوان الدرس ثم عناصر الدرس، وأهدافه، لينتقل إلى:

1- أقرأ البيت التالي: وهو عبارة عن مثال يعتمد عليه في الشرح.

2- ألاحظ وأحلل: يُقدم الشروحات والتوضيحات.

3-الاستنتاج (1): النتيجة أو القاعدة.

4-تقويم: تمرين حول أحد عناصر الظاهرة المدروسة. وتكرّر هذه الخطوات حتى

نهاية الدرس وتناول جميع العناصر ليختم بـ:

5- الخلاصة: الجامعة لكل الحثيات المتناولة.

6- أنشطة التطبيق: مطلوب للإنجاز من قبل التلميذ.

جاءت دروس العروض كثيرة العناصر والتفريعات ، ملّمة بكل ما يتعلّق بالظاهرة المدروسة حتى الظواهر الفرعية والثانوية، بطريقة مختصرة ، كثيرة المفاهيم والمصطلحات مع الاعتماد على شروحات بسيطة ومركزة انطلاقاً من مثال واحد، مثلاً: تعرّض الكتاب لكل ما يطرأ من تقسيمات وتغييرات على البحر من زحافات وعلل وأنواع كالزحاف المفرد بتفصيلاته الثمانية ثم ذكر التغيير ثم وصفه ثم نوعه، والأمر نفسه في الزحاف المزدوج ثم العلة بالزيادة والعلّة بالنقص ما يعادل أربعة وعشرون تفعية بتغييرها ووصفها ونوعها. أما البحر الطويل فقد تعرّض لكل تغييراته في الحشو والعروض والضرب فنجد زحاف القبض، علة القبض، علة الحذف، صحيح. والأمر نفسه بالنسبة للبسيط: العروض مخبوبة والضرب مقطوع، مخبُون. مثال: "أما المجزوء في العروض صحيحة والضرب مقطوع، صحيح، مذيّل..." وهذا ما دفع الكتاب إلى الاعتماد على الكثير من الجداول والمخططات.

لذلك يتساءل البحث عن قدرة التلميذ على فهم واستيعاب كل هذه المفاهيم والمصطلحات، وهل يعتبر كل هذا التفريع والتفصيل وظيفياً ؟ ما الذي سيستفيد التلميذ من كل هذا المحتوى النظري وفيما سيوظفه؟.

فمستوى هذا المحتوى التعليمي هو مستوى التخصص، إذ لم يراع التدرّج في الصعوبة وقدرة التلميذ على الفهم والاستيعاب، فلا نشعر بالتحول من المستوى العلمي إلى المستوى التعليمي. بالإضافة إلى أن دروس علم العروض لا ترتبط بدروس النصوص إذ لم توظف في تحليل النصوص الشعرية بالشعر العمودي الذي يعتبر منبته الأصلي ولم تذكر بنية القصيدة العربية القائمة على وحدة البحر. كما لم توظف النصوص أو أبيات منها

لتدريس الظواهر العروضية ولا التطبيق عليها وهذا راجع إلى أن المنهاج لم يبرمج سوى بحرين و ركّز الدرسان الباقيان على الزحافات والعلل. فهي مجرد أربع دروس نظرية عولمت بطريقة منفصلة، ويتساءل البحث عن الدافع من برمجتها ، كان بالإمكان الاستغناء عنها وحذفها كما فعل مع النحو دون الشعور بعدم تواجدها، خاصة وأن الكتاب قد اضطر إلى تناولها في مكّون النصوص.

نلاحظ من خلال عرض طريقة تدريس علوم البلاغة والعروض أنها قد تعرّضت للإهمال ولم تحظ بالاهتمام الكافي، و عولمت بطريقة غير مضبوطة، بين الشرح البسيط والإيجاز، والإكثار من التفصيل والتفريع والإلمام بالجزئيات، قدمت بطريقة آلية وجافة، ونُسيَ جوهر هذه العلوم ودورها في إيصال المعنى والتأثير في المتلقي وإضفاء الأدبية على النص.

كما أنها عولمت كلها كمواضيع لعلوم اللغة مختلطة الترتيب وكأنها مادة واحدة أو فروع متماثلة، وليست علوما قائمة بذاتها لها أسسها وأصولها وتقسيماتها، ولئن انتمت كلها لعلوم اللغة، بل هي المكوّن لهذه العلوم. لكن بهذه الطريقة التي يعتبرها الكتاب وظيفية، لن يتمكن التلميذ من التعرّف على هذه العلوم، ولا التفرقة بينها وسيحدث خلط وعدم فقه لجوهر هذه العلوم ودورها وأهميتها في بناء اللغة وتكوينها، وهذه المعرفة ضرورية لتلميذ الجذع المشترك أدبي لكون الجذع يهيئه للتخصص، فلا يمكن تصوّر تلميذ يتخصص في الآداب، ولا يحسن التفريق بين النحو وعلومه، والبلاغة وعلومها والعروض كذلك، بل ويجهل تواجدها أصلا، إذ سيظن أنها مواضيع لمادة اسمها: علوم اللغة

إن الاختصار على الجانب الوظيفي لعلوم اللغة لا يعني على الإطلاق إفراغ هذه العلوم من جوهرها وأصالتها التي تمثل أهميتها المستوجبة لتواجدها.

الخلاصة:

بعد دراسة الكتاب المغربي "المنير في اللغة"، توصل البحث لمجموعة من النتائج نوردتها كآلاتي:

-تتصف طريقة الكتاب بالمنهجية والعلمية والدقة، صارمة في توجيهاتها وواضحة ومحددة، كما نستشعر الاهتمام بالتلميذ، والتركيز على تكوينه المعرفي إذ نلاحظ حشد الكثير من المعلومات والتوجيهات، ودفع التلميذ إلى البحث والتعلم الذاتي، كالإكثار من التقويمات والتطبيقات وتزويده بقائمة من المراجع، وكشاف للمصطلحات، مع محاولة تبسيط وتسهيل هذا التكوين ومساعدة التلميذ على بناء تعلّماته من خلال الجداول والمخططات والاستنتاجات و الخلاصات وتلوينها وشبكات الدعم ومعايير التمكن.

- تميّز الكتاب في عرض مكوّناته بالاعتماد على التأطير والتسطير و الإكثار من التلوين كالأزرق والأخضر والأصفر والأحمر ، وكذلك اعتماده على الجداول والمخططات والشبكات الداعمة والملخصة، ما جعله كتابا حيويًا وملفًا للانتباه ومساعدًا على الترسخ والاكتساب.

- ثراء الكتاب وغناه بالمعرفة والمعلومات الموضحة كالتقديمات والتوضيحات والإيضاعات والمختارات و المعجميات و الامتدادات و المصادر والمراجع، بالإضافة للطريقة الوظيفية والشيقة في عرضها وتلوينها، لفتا للانتباه وترسيخًا لها.

-استطاع الكتاب أن يجسّد توجيهات المنهاج، إلا فيما يتعلّق بالربط بين مكّونات اللغة والتعامل معها بمنطق التكامل والشمولية، إذ عُرِضت المكوّنات بطريقة مستقلة وقائمة بذاتها، منفصلة بعضها عن بعضها، ولم نجد أثرًا لتوظيف علوم اللغة في تحليل النصوص أو التعبير والإنشاء، وكذلك لم يعتمد مكوّن اللغة على هذه النصوص والحقيقة فإن الكتاب ما كان ليستطيع الاستجابة لهذه الحيثية، لأن المنهاج قد حدّد البرمجة والترتيب لمحتوى المجزوءات ومكوّنات اللغة الثلاثة وهو المسؤول عن استقلالية كل مكوّن وانفصاله، وقد بيّن البحث تناقض المنهاج في هذه النقطة. وما يعاب على الكتاب إمكانية تداركه

للنقص، ولو جزئياً بحكم كونه المسؤول عن انتقاء المضمون التعليمي للمجزوءات بما فيها مضمون النصوص والتعبير والإنشاء، وهو المسؤول عن تحديد طريقة تدريسها وأنشطتها، وكان بإمكانه توظيف معطياتها واستغلال ما تسمح له برمجة علوم اللغة في الرّبط بينها وإرساء علاقة التكامل بين هذه المكونات.

- وفق الكتاب في اختيار المحتوى التعليمي لمكوّن النصوص، إذ استطاع اقتناء نصوص تراعي اهتمامات المتعلّم واحتياجاته التعليمية، قريبة من واقعه ومن مستواه النفسي والمعرفي، كما راعى مبدأ التدرج في بناء التعلمات.

- وفق الكتاب في الجمع والتنويع بين النثر والشعر، القديم والحديث الأصيل والمعاصر وكذلك الأنماط و الأغراض والموضوعات.

- اعتمد الكتاب المنهج النفسي لتحليل النصوص، وذلك بالتركيز على المؤلف وكيفية بنائه لنصه وتضمينه لمشاعره وأحاسيسه، فكانت الدراسة قائمة على خصائص الأنماط النصية، وكيفية انبناء النص والأمر نفسه بالنسبة لمكوّن التعبير والإنشاء الذي ركز على خطوات بناء المهارة وخصائصها وكيفية بنائها للنص وكذا إنتاج نص في ضوءها.

- لذلك فإن القراءة المنهجية وأدواتها وفقاً للكتاب قد اقتصرت على الأنماط النصية وكيفية توظيف المؤلف لها، هذا ما أدى إلى تجاهل الجانب اللغوي المتمثل في النحو والبلاغة والعروض وكذلك الجانب الأدبي الجمالي الإبداعي للنصوص والقليل الذي وظف خدمة لمشاعر المؤلف والدلالة على نفسيته.

- اجتهد الكتاب دون توجيه من المنهاج في إضافة نصوص تطبيقية لكل نموذج نصّي بالإضافة إلى نصوص التقويم التكويني لكل درس.

- انتقاء النظرة الكلية والشاملة للطريقة المعتمدة وقصورها نظراً لاقتصارها على منهج واحد في التحليل وإقصاء بقية المناهج اللسانية التقديّة والأدبية.

- كان تركيز الكتاب على نظام المجزئات واعتنى بمكوّن النصوص والتعبير والإنشاء، في مقابل إهماله لعلوم اللغة، وهذا راجع كذلك لنقائص المنهاج التي لم يستطع الكتاب تداركها.

- لقد تعرّض مكوّن علوم اللغة للإهمال والتهميش من قبل الكتاب إذ لم يحظ بالاهتمام المطلوب، و لم يتعامل معه الكتاب بالمنهجية والعلمية والدقة والحرص نفسه الذي شهدناه في مكوّن النصوص والتعبير والإنشاء، إذ تعرّض علم البلاغة إلى التبسيط المخل والمجحف لحقيقته، أما علم العروض فقد كان مكبًا لكل الجزئيات والتقسيمات والتفريعات والمصطلحات، دون اعتماد للوظيفية المزعومة، أو بذل جهد في محاولة جادة لنقل تعليمي مناسب لكلا العلمين يحفظ لهما جوهرهما وأهميتهما ودورهما في بناء اللغة. هذا دون الحديث عن نكبة النحو وإلغاء تعليمه من قبل المنهاج ولن يستطيع الكتاب الخروج عن توجيهاته أو معارضته.

- لا نجد أثرًا للتواصل الشفاهي ولا للوضعيات التواصلية بل اقتصر التركيز على إنتاج النصوص في ضوء المهارة المبرمجة.

- لا نجد أثرًا للمقاربة بالكفاءات في الكتاب إلا إذا ما اعتبرنا مخاطبة المتعلّم بدل المعلّم والأسئلة التوجيهية، ومع ذلك تبقى مجرد ملامح طفيفة، وقد كان هذا أمرًا متوقعًا نظرًا لتجاهل المنهاج لهذه المقاربة إذ لم يتناولها بالشرح والتوضيح، بل اقتصر على بعض الإشارات خاصة فيما يتعلّق بالتقويم الذي أوكل أمره للمعلمين.

و في نهاية هذا الفصل، وبعد دراسة المنهاج المغربي للغة العربية والكتاب المدرسي "المنير في اللغة" توّصل البحث إلى أن السياسة التربوية المغربية لا تحمل تصوّرًا واضحًا شاملاً وكاملاً للإصلاح، بل كان مجرد محاولات للإصلاح قائمة على حلول تليفقية وجزئية بدليل افتقار المنهاج لأهداف مرسومة ومحددة، وانطلق من مشاكل واقعه كضعف المستوى التعليمي وإهمال القراءة وعدم تمكّن التلاميذ من التواصل شفاهيا وكتابيا، فتمّ التركيز على دراسة النصوص والمؤلفات والتعبير والإنشاء.

وبقي التواصل الشفاهي متجاهلاً وحُمِلَتْ علوم اللغة مسؤولية ضعف المستوى وتعثر التعلم، فف النحو و نودي للوظيفية التي عنت الإهمال والتهميش، ولم يوفق الكتاب في تجاوز وتدارك بعض النقائص فجسّد هذه التوجيهات، فركّز على مكّون النصوص والتعبير والإنشاء ووفق في ذلك. ومع هذا فإن الطريقة التعليمية المتبناة بقيت قاصرة وجزئية إذ أقصت الجانب اللساني والأدبي، كما جسّد الكتاب الإهمال والتهميش لعلوم اللغة.

لذلك يعتقد البحث أن الإصلاح لم يبين على أسس علمية و منهجية دقيقة ومدرسة، بل مجرد محاولات ارتجالية تلفيقية وليدة أزمة خانقة، أعتمد عليها لرأب الصدع وملء الثغرات. وهذا ما جعل البحث يتنبأ بفشل الإصلاح ابتداء، بغض النظر عن باقي العوامل كالجانب التنفيذي أي تجهيز الأرضية لتجسيد الإصلاح وما يتطلبه من اهتمام بالمحيط والواقع التعليمي والاجتماعي كتكوين المعلمين والإشراف عليهم وإصلاح المدارس، وتوفير الموارد والوسائل البشرية والمادية، أي متطلبات المجتمع المدني والتربوي بصفة عامة.

ولقد لجأ البحث إلى الأبحاث والدراسات المغربية المتعلقة بقضايا الإصلاح ليدعم هذه النتائج، وتوصل إلى دراسات كثيرة ومتعددة تصب كلها وتجمع على النتائج نفسها التي اهتدى إليها البحث، وتمثّلت أساساً في فشل الإصلاح المغربي و للأسباب نفسها التي ذكرها البحث أهمها: قصور نظرة المنهاج وجزئيته، خلوه من الأهداف الموجّهة، وعدم تجهيز الظروف الملائمة لتنفيذ وتجسيد الإصلاح وإهمال الجانب البشري.

وفي ذلك السياق يذكر "توفل الشرقاوي" : "يجمع المختصون على ضعف البرامج الإصلاحية التي اعتمدها المغرب على مدى عقود موضحين العلل الكثيرة التي تتخللها تلك الإصلاحات."²⁸³

كما كشفت تقارير المجلس الأعلى للتعليم²⁸⁴ الصادرة سنتي 2008 و 2015 عن التدني الكبير وعن القصور الشديد في مستوى المتعلم في اللغة العربية ويتجلى هذا القصور

²⁸³توفل الشرقاوي، ضعف النظام التعليمي المغربي رغم توالي الإصلاحات، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية،-www.madjalate-almayadine.com

²⁸⁴أنظر: رشيد جرموني، المنظومة التعليمية بالمغرب مؤشرات الإفلاس، مجلة علوم التربية، العدد 42، 2010 .

في عدم إجادة المتعلم لمهارة التواصل وعدم تمكنه من التعبير والكتابة باللغة العربية مما جعل المتدخلين في الشأن التربوي يصفون المتعلم المغربي بأنه متعلم دون لغة تغيب عنه المهارات التي يحتاجها في الممارسة الصفية للأنشطة اللغوية وغير متحكم في الكفاية التواصلية ويتعذر عليه القراءة والكتابة باللغة العربية .

وتعتقد لطيفة الوارثي²⁸⁵ أن أسباب تدني المستوى اللغوي هي:

- رؤية منهجية غير متكاملة.
 - تعدد الكتب وتنوع المضامين.
 - كثرة الأنشطة وعدم الربط بينها.
 - الضعف اللغوي والمعرفي باللغة العربية للمعلمين والمدرسين
- وتستذكر "لطيفة المخولفي"⁽²⁸⁶⁾ وتذكر أن مناهج اللغة العربية لا تواكب العصر والعملية التعليمية للطالب فكيف يمكن أن يطالب المتعلم بفهم المنهج البنوي في النقد الأدبي وهو لا يعرف حتى ألف باء النقد الأدبي والنتيجة طلاب نجد معهم الصعوبة حتى في أبجديات الإسلام التي تلقوها في المستوى الابتدائي وتضيف دراسة البنك الدولي أن 67 % من الأطفال لا يستطيعون الإجابة بشكل صحيح على سؤال واحد من أسئلة فهم المقروء
- أما "عبد الرحيم حكي" فيصف الواقع المتأزم للمغرب والحلول الترقية التي زادت الطين بلة فيقول : " مع صدمة التراجع المكوكي والتدني المهين لدى تلاميذ المدرسة المغربية و المستوى الثانوي على الخصوص والذي صدعت به مجموعة من التقارير ونظرا لعقم كل الإصلاحات المتتالية وتتابع النقابات والإخفاقات تترى لكل الإجراءات الإستعجالية والعلاجية ولمعظم الموانئ الصادرة لإنقاذ المنظومة التعليمية، أمام هذا كله صار مبدأ الارتجال والتخبط في الحلول الترقية غير المدروسة والمتهورة أحيانا هو القشة التي تتمسك

²⁸⁵ لطيفة الوارثي، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم وأفاق التغيير، المحجة العدد: 446

²⁸⁶ - لطيفة المخولفي المنجز اللغوي لتلاميذ المدرسة المغربية: دراسة ميدانية للتغذات، منشورات كلية اللغة العربية، مراكش، 2015.

بها الجهات المعنية محاولة الجنوح بسفينة التعليم إلى شط الأمان⁽²⁸⁷⁾. ويركز على المستوى القرائي ويرى أن "القراءة المنهجية" قد برزت لتجاوز عوائق التقدم القرائي وعراقيل الفهم والإبداع الأدبي غير أن "القراءة المنهجية" لم تلمس مناهج النقد الحديثة كالقراءة والتلقي إلا ادعاءً مما سبب تعليماً هزلياً ونقداً ساذجاً للنص، وبقاءاً للمقاربات التقليدية ورجوعاً من الخلف إلى تفسير النص وشرحه أو اجتراراً لمقصديّة الكاتب ونهلاً من معرفة مسطرة ومحددة سلفاً، وذلك في مفارقة سافرة لما يشهّر لها من مرتكزات نظرية ويُسوّق لها من مبادئ حديثة و أهداف تربوية واعدة وهنا نتساءل لماذا هذا الصدع بين التنظير وأجراً التطبيق ؟

و الجواب واضح أمام المستوى التعليمي والمعرفي للتلميذ فهو عاجز عن تقمص دور القارئ المبدع، لذا يعدل الأستاذ وبالأحرى المنهاج على ترك النص في مواجهة مفتوحة مع متعلم أعزل⁽²⁸⁸⁾.

أما "جميل حمداوي" فيرجع أسباب فشل الإصلاحات لأسباب عدة ويركز أساساً على عدم توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة ، وعدم تحديد أهداف واضحة يصرح قائلاً: " لقد شهد المغرب منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات التربوية و التعليمية إلا أن جل هذه الإصلاحات كانت فاشلة بسبب قلة الموارد المالية والمادية والبشرية و عدم قدرة المسؤولين عن القطاع التربوي على تفعيل بنود الإصلاح ميدانياً والعجز عن تطبيقها واقعياً وبالتالي تراجع في كثير من الأحيان عن تنفيذ توصيات الإصلاح وأجراً قراراته عملياً، وانعدام الانخراط الجماعي والمجتمعي لتمثل الإصلاحات واستيعابها تطبيقاً وممارسة وتجريباً. ولا ننسى أيضاً الوضع المتدهور للفضاءات التربوية والتعليمية على مستوى البنيات والتجهيزات فالقاعات غير الصالحة تفوق تسعة آلاف قاعة كما أن 60 % من المدارس

²⁸⁷ - عبد الرحيم حكي، ديالكيتك اللغة العربية، القراءة المنهجية في المستوى الثانوي: دراسة تحليلية نقدية، مجلة الميادين، المجلد الثاني، العدد الرابع، 2020، ص: 205.

1-المرجع السابق، ص: 207 بتصرف.

الموجودة بالأرياف غير مرتبطة بشبكة الكهرباء وأكثر من 75 % من هذه المؤسسات لا ماء لها، في حين أن 80 % ليس لها دورات المياه²⁸⁹.

أما فيما يتعلق بالأهداف فيقول: "والأغرب من هذا كله أن المسؤولين عن قطاع التعليم يفتقدون التصور الشامل الناجع لإصلاح التعليم أي ليست لديهم أية رؤية واضحة وحقيقية عن مقاصد التعليم وغاياته وأغراضه(*)"، يقول "أحمد أخشيشن" وزير التربية 2009: "فالذي اشتغلنا عليه نحن الآن هو إرساء تصور مغربي متأصل وحديث ليقدم إجابة عن سؤال ماذا تريد من التعليم ؟ وما هي الصورة التي نريد أن نرى عليها أبنائنا مستقبلا ؟ هل امتلاك مهارات أم تعود على أجواء المدرسة أم تعلم القراءة والكتابة ؟ عندما نجيب عن هذا السؤال بدقة سيصبح هو الضابط الذي على أساسه سيصبح أي شخص يريد أن يقدم مشروعا في هذا الإطار يشتغل فيه"⁽²⁹⁰⁾.

ويشير "عبد الوهاب السحيمي" إلى أن ضعف الإصلاحات التعليمية في المغرب يتجلى في التغيب الكلي للعنصر البشري، إذ أن كل الإصلاحات التي اعتمدتها الحكومات المتعاقبة في فترات مختلفة تم فرضها من فوق، ولم تأخذ نهائيا في الاعتبار ظروف اشتغال نساء ورجال التعليم، وكذلك ظروفهم الاجتماعية والمادية و يرى أنه لن يمكن أن يستقيم أي إصلاح مهما كان موقفا وبراقا على الورق من دون انخراط الفاعل الميداني للمنظومة ألا وهو الأستاذ ، فهي بالإضافة لكونها لم تشركه في بلورة الإصلاح لم تهتم لأوضاعه وظروفه، والوضع نفسه بالنسبة للتلميذ، لذا يقول : "وقفت الإصلاحات عند باب المدرسة ولم تدخلها"²⁹¹.

2- جميل حمداوي، المخطط الاستعجالي المغربي في مجال التربية والتعليم، ص: 11-12 بتصرف واسع مجلة علوم التربية، العدد 42، يناير 2010.

*- استغرب البحث أيضا إنعدام الأهداف وقد كانت أول نقطة اثارها عند دراسة المنهاج وعلى أساسها تنبأ بفشل الإصلاح.

²⁹⁰ - جميل حمداوي، المخطط الاستعجالي المغربي في مجال التربية والتعليم، ص: 20 بتصرف، مجلة علوم التربية، العدد 42، يناير 2010.

²⁹¹ عبد الوهاب السحيمي، تجديد المنهاج في ديداكتيك اللغة العربية ، مجلة علوم التربية ، العدد 57.

في ظل هذا الوضع المزري تم تبني مخطط استعجالي 2009-2012 ثم مخطط استشرافي 2015-2030 كمحاولة لتدارك الوضع تسمى الرؤية الإستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية أفق 2030.

ويفسّر "خالد البورقادي" فشل كل محاولات الإصلاح المتكررة قائلا: " إن القاسم المشترك بين هذه الإصلاحات، ومحاولة الإصلاح، وإصلاح الإصلاح، وإعادة الإصلاح، هو غياب رؤية إستراتيجية واضحة المعالم، فبالرغم من التجارب والإصلاحات السابقة واللاحقة مازال تعليمنا بعيدا عما يجب بالإضافة لغياب الدراسات التقييمية العلمية للمشروع الإصلاحي قبل الانطلاق في مشروع آخر وكذا عدم الاستناد في التخطيط للمشروع الإصلاحي إلى البحوث الميدانية، وكذا المقاربة التجزئية للمشاريع الإصلاحية فنظام التعليم في كثير من الأحيان يكون موضع معالجة فردية ومعزولة عن السياقات المجتمعية والسياسية والثقافية والاقتصادية وكذا غياب مشاركة المعنيين المباشرين بالإصلاح ما يؤدي إلى لا مبالاة أو تحفظ أو مقاومة (292).

و لذلك فإنه مهما تكررت الإصلاحات أو المخططات الاستعجالية، لن تجدي نفعا إلا إذا كانت مبنية على أسس متينة من دراسات علمية واستراتيجيات عميقة في ظل نظرة كلية شاملة عامة تتعلق بكل عمليات التصميم و التنفيذ للإصلاح وما يتطلبه من تجهيزات بشرية ومالية يدعمه مشروع مجتمعي يؤمن بضرورة تحسين جودة التعليم بصفة عامة و تعليم اللغة العربية بصفة خاصة؛ نرجو لهم ولنا التوفيق والسداد.

²⁹² - خالد البورقادي، المنظومة التربوية المغربية بين مسلسل الإصلاحات وإشكالية الجودة، منار الإسلام للأبحاث والدراسات ISLAMANAR.COM

الفصل الثالث:

الإصلاح التربوي في تونس
تعليم اللغة العربية وآدابها
- أنموذجًا -

المبحث الأول:

دراسة منهاج اللغة العربية

التونسي .

مدخل :

لم يكن من السهل العثور على المنهاج التعليمي التونسي²⁹³ ذلك أن المنظومة التونسية لا تملك وثيقة واحدة شاملة تتمثل في المنهاج التونسي، بل نجد بعض المكونات المنهجية موزعة على وثيقتين رسميتين هما: "برنامج البرامج" و"برنامج اللغة العربية في المرحلة الثانوية"

تتناول الوثيقة الأولى التوجه العام للتعليم في تونس ولإصلاح بصفة عامة لكل المستويات التعليمية، وذلك بالتركيز على التجديد الذي سيطر عليها من خلال تبني المقاربة بالكفاءات، وما يقتضيه ذلك من تحديد للكفاءات ولأنواعها في جميع المستويات التعليمية وبجميع المجالات كذلك، وبالتالي أصبحت هذه الوثيقة بمثابة مرجعية إذ يتم من خلالها برمجة جميع البرامج لكل سنة ولكل مادة في ضوء هذه التوجيهات وتحقيقاً لهذه الكفايات المحددة وهذا ما يسمح بتنظيم التعليم وانسجامة والترابط بين كل المستويات والتعاليق بينها ما يجعلها في خدمة بعضها من خلال كونها أساساً لكل مستوى ومنطلقاً وخدمة للمستوى الآخر، وهذا ما يربط المكتسبات السابقة باللاحقة ويضفي عليها الانسجام الداخلي الأفقي والعمودي أي بين البرامج المقررة كل سنة واحدة ثم بين كل السنوات المتلاحقة، وهذا ما يضمن الرؤية الكلية والشمولية والعامة لكل العملية التعليمية، ويساعد على توجيه مسار كل المنظومة التربوية.

²⁹³ تجدر الإشارة إلى صعوبة الوصول للوثائق الخاصة بتونس و تعذر إيجادها على الانترنت في مختلف المواقع سواء الوزارية أو التعليمية أو المكتبية أو المنتديات وحتى مراكز الطبع والنشر كإدارة البرامج والكتب المدرسية أو المركز الوطني للبيداغوجي بل تخلو من الإشارة إليها، كما أن مصطلح مناهج التعليم التونسية يستعمل بمعنى المقرر أو الكتاب المدرسي ما حتم ضرورة السفر والانتقال إلى تونس والتوجه إلى الوزارة ، وقد طلبت الباحثة وأصررت على ضرورة تقديم كل الوثائق المتعلقة بالمنظومة التونسية وخاصة كل ما يتعلق بالإصلاح التربوي بل و كل ما له علاقة بالموضوع ، واستلمت الباحثة من الوزارة ما يلي :

- القانون التوجيهي للتربية و التعليم المدرسي جويلية 2002.- التنفيذية لمدرسة الغد 2002 / 2007.

- برنامج البرامج 2002 برامج اللغة العربية في المرحلة الثانوية 2008.- السنة التحضيرية ،الوثيقة الإطارية 2001.

لذلك نلاحظ من خلال العناوين اختلاف المصطلحات ومفاهيمها وصعوبة التكهن بها وبمحتوياتها ولقد ركز البحث على الوثيقتين " برامج البرامج " و" برامج اللغة العربية " نظرا لاحتوائها على عناصر من مكونات المنهاج . وعلى الرغم من الحصول على العناوين الدقيقة فقد تعذر الحصول عليها من الانترنت ولا نجد لها أثرا .

أما الوثيقة الثانية فتتناول أهداف تعليم اللغة العربية لكل سنة من السنوات الأربعة للتعليم الثانوي مع البرنامج التعليمي أي المقرر لكل نشاط لغوي (أدب، تواصل شفوي، لغة، بلاغة، الإنتاج الكتابي) وعلى الرغم من تركيز الوثيقتين على المقاصد الكبرى للتعليم والأهداف العامة وتوضيح للمقاربة المتبناة وتحديد للمحتوى التعليمي، إلا أننا نستغرب خلوها من تحديد الطريقة التعليمية والوسائل التعليمية، والتقييم والجدول الزمني والتوزيع الساعي.

نلاحظ استعمال تونس لمصطلح "البرامج" بدل المنهاج (المقابل الفرنسي)، لكن من خلال الاطلاع على محتوياته تبين أنها تقصد من خلال البرنامج المنهاج (بالمفهوم الأنجلوساكسوني) لتركيزها على "لماذا ندرس" أكثر من "ماذا ندرس" فهي تركز بطريقة واضحة ودقيقة وبطريقة مفصلة ومسهبة وشارحة على الأهداف سواء الغايات الكبرى للتعليم والإصلاح أو الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية، ثم التركيز على الأهداف الخاصة لكل نشاط تعليمي ثم الأهداف المميزة لكل محور تعليمي بالإضافة لتحديد الكفايات لكل المستويات والمجالات، وسيقدم البحث التوضيح والتفصيل لهذه النقاط ويبينها في ثنايا هذا الفصل.

دراسة منهاج اللغة العربية التونسي المتمثل في: "برنامج البرامج" و"برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية"

3-1-1 برنامج البرامج²⁹⁴:

جاءت وثيقة "برنامج البرامج" في جزأين أساسيين يتعلق الجزء الأول بالجانب التأسيسي المنطلق منه و يتناول قضايا رئيسية كوظائف المدرسة ومبررات الإصلاح والمقاربة المتبناة وملاحم المتخرج وتحديد للكفايات الأفقية، لذلك جاء في ستة وثلاثين صفحة تتكون من سبعة عناصر هي كآآتي:

²⁹⁴برنامج البرامج، سبتمبر 2002، وزارة التربية والتكوين، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الجمهورية التونسية

- 1- في رسالة التربية مقتطفات من القانون التوجيهي.
- 2- في وظائف المدرسة.
- 3- مدرستنا أمام رهانات جديدة.
- 4- المقاربة بالكفايات : الأسس والمفاهيم.
- 5- دور كل الأطراف في تحقيق المقاربة بالكفايات.
- 6- ملامح المتخرج من التعليم المدرسي ودرجات تحققها في مختلف مراحل التعليم.
- 7- الكفايات الأفقية.

أما الجزء الثاني من الوثيقة فيتعلق بمجال الكفايات؛ أي تحديد للكفايات حسب كل مجال وهي ثلاثة مجالات : مجال اللغات، مجال العلوم، مجال الاجتماعيات، انطلاقاً مما تمّ تحديده في الجزء الأول من الوثيقة المنطلق وخصائص كل مجال ثم صياغة جملة من الكفايات الخاصة لكل مجال وسيركز البحث على كفايات مجال اللغات فقط، الذي استغل ثلاثاً وعشرين صفحة (37-60)، ويتناول البحث هذين الجزأين بالدراسة.

3-1-1-1- الجزء الأول:

3-1-1-1-1 في رسالة التربية²⁹⁵:

يقدم المنهاج مقتطفات من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي فيتحدث عن أهمية التربية والتعليم وكونهما أولوية وطنية مطلقة وحق أساسي مضمون لكل التونسيين. كما أن التلميذ يعد محور العملية التعليمية ينشأ على الوفاء لتونس، والولاء لها وعلى حب الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهوية الوطنية والانتماء الحضاري بأبعاده الوطنية والمغربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطة والتفتح على الحضارة الإنسانية كما تغرس فيه القيم كتممين العمل والعلم والتضامن والتسامح والاعتدال.

²⁹⁵برنامج البرامج ، ص 02

3-1-1-2-1-3 وظائف المدرسة²⁹⁶:

تضطلع المدرسة بوظائف التربية والتعليم والتأهيل.

3-1-1-2-1-3 الوظيفة التربوية :

بالتعاون مع الأولياء تسعى المدرسة إلى تربية الناشئة على الأخلاق الحميدة والسلوك

القيم وروح المسؤولية والمبادرة من خلال:

- تنمية الحس المدني .
- تنمية شخصية الفرد بكل أبعادها الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية.
- التربية على الاجتهاد وحب العمل والطموح إلى التفوق .
- التربية على احترام القيم الاجتماعية وقواعد العيش معا.

3-1-1-2-2-1-3 الوظيفة التعليمية:

تسعى المدرسة إلى ضمان تعليم جيد للجميع يجمع بين المعارف النظرية والتطبيقية

والثقافة العامة ويدفع إلى التعليم الذاتي والانتماء إلى مجتمع المعرفة بالتركيز على:

- تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية بصفقتها اللغة الوطنية.
- تمكين المتعلمين من حذق لغتين أجنبيتين على الأقل.
- تطوير ملكات التواصل وتوظيف كل أنواع التعبير اللغوي والفني والرمزي والجسماني.
- تطوير وتنمية مختلف أشكال الذكاء الفكري والحسي والعملي.
- تمكين المتعلمين من حذق استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصال واكتساب القدرة على توظيفها في سائر المجالات.
- تهيئة الناشئة لمواجهة المستقبل وإعدادهم لمسايرة المتغيرات والإسهام فيها ايجابيا.

²⁹⁶المرجع نفسه ص 03 - 04

3-1-1-1-3- الوظيفية التأهيلية:

تسعى المدرسة إلى تنمية كفايات ومهارات لدى خريجها، حسب سنّ التلميذ والمرحلة التعليمية وتتولى مؤسسات التكوين المهني والتعليم العالي تطويرها لاحقاً، لهذا تركز المدرسة على إكساب التلاميذ القدرة على:

- استثمار المعارف والمهارات المكتسبة لتدبر البدائل والخيارات في حل المسائل التي تعرض لهم.

- التكيف مع المتغيرات.

- المبادرة والابتكار.

- العمل الجماعي.

- التعلم مدى الحياة.

- 3-1-1-1-3- مدرستنا أمام رهانات جديدة²⁹⁷:

يستهل المنهاج هذا الجانب بتقديم مبررات ودوافع التجديد والتغيير وضرورة الإصلاح والتحديث الذي استدعته الثورة العلمية المتواصلة وانفجار المعارف وظهور تكنولوجيات المعلومات والاتصال وتطور خريطة المهن وظهور أنماط إنتاج جديدة، تستند إلى كفايات ومؤهلات لم تعد أنماط التكوين التقليدية كافية أو قادرة على تحقيقها، الأمر الذي ألزم المدرسة بإعادة النظر في مهامها وأهدافها والمسالك التي توفرها للمتعلمين وكذا المعارف والكفايات التي كانت إلى وقت قريب تستجيب لحاجياتهم ولحاجيات المجتمع، ذلك أن المدرسة اليوم لم يعد دورها مقصوراً على ضمان استمرارية قيم المجتمع وتهيئة الأجيال للاندماج فيه بل صارت ملزمة بـ:

- " إكساب المتعلمين كفايات مستديمة وفضائل التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة بعيداً عن التلقين

²⁹⁷ المرجع السابق ص: 05-07

- مراجعة الوسائل التعليمية والمناهج البيداغوجية التي درجت عليها وتنويعها وإرساء علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم والمعرفة.

- إعادة النظر في مرجعية المؤهلات والكفايات التي اعتادت تنشئة المتعلمين عليها حتى تعدّهم لزمان غير زماننا فيواكبوا متغيراته ومستحدثاته، ويستعدّوا لتجدّد المهن".²⁹⁸

وبالنظر إلى نتائج التقييمات التي كشفت عن مشاكل جوهرية تعاني منها المدرسة التونسية على رأسها: استمرارية ظاهرة الانقطاع المدرسي في سن مبكرة دون الحصول على المؤهلات الكافية وكذا تواضع مكتسبات التلاميذ الناجحين إذ يفتقرون إلى مؤهلات وكفايات يعتمد عليها في تحصيل مكّون لاحق، أو عندما يواجهون وضعيات لم يألّفوها، ما يعني محدودية الأداء الكمي والنوعي للمدرسة، صار لزاما التفكير في ملامح مدرسة المستقبل ابتداء بتناول "مسألة البرامج تناولا جديدا يتماشى ومتطلبات عالم اليوم الذي تدير المدرسة بمقتضاه إلى الاضطلاع على الوجه الأفضل بالوظائف الرئيسية التي حدّدها القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي فتضمن للمتخرجين منها وجاهة التعلّات وجودة المكتسبات واتساع قاعدة التكوين".²⁹⁹

هذا يعني أنه من أجل تجاوز كل المعوقات والعوامل السابقة وإرساء مدرسة المستقبل استوجب الإصلاح والتجديد ابتداءً بإعادة النظر في البرامج بمفهوم المناهج وليس المقرّر لأن المناهج هو المسؤول على توجيه المدرسة أو بالأحرى المنظومة التربوية وهو المسؤول عن تحديد ملامحها التربوية وهو المسؤول عن تحديد ملامحها ووظائفها وتعيّن أهدافها معتمدا على القانون التوجيهي للتربية والتعليم.

²⁹⁸المرجع نفسه ص: 05

²⁹⁹المرجع السابق، ص : 07

3-1-1-1-4- المقاربة بالكفايات: الأسس والمفاهيم

يرى البرنامج أن المقاربة بالكفايات هي المقاربة المناسبة التي تضمن تجاوز المشاكل والعقبات السابقة وإرساء مدرسة المستقبل لكونها تتماشى ومتطلبات عالم اليوم والأكثر راهنية، اعتمدته العديد من البلدان المتقدمة لتحقيق غرضين اثنين: أولهما هو مواجهة إشكاليات الإخفاق المدرسي وتدني جودة مكتسبات التلاميذ، وثانيهما هو تمكين المتعلمين من قاعدة تكوين مرنة، ومن مؤهلات عريضة تضمن شروط تشغيلهم الدائمة في ظل تجدد المعارف وتطور المهن³⁰⁰

كما يعتبر أن المقاربة بالكفايات تستند إلى مرجعيات عديدة على رأسها المرجعية البنائية، التي تمنح دوراً أساسياً للمتعلّم وجعله المسؤول عن بناء تعلّماته وأن دور المعلم هو الوسيط المساعد، وبذلك فهي "تؤسس لممارسات بيداغوجية جديدة تختلف عن النموذج التعليمي التقليدي والتراكمي، وترسي قواعد نموذج تعليمي يضع التلميذ في قلب العملية التعليمية وتجعل التقييم في خدمة التعليم، إنّ السبيل إلى تحقيق هذا التصرّ التعليمي هو بناء البرامج الجديدة على أساس مفهوم الكفايات ..."³⁰¹.

ويبيّن المنهاج أن في هذه المقاربة تتزّل المعارف منزلة الموارد من أجل بناء كفايات خاصة، لأن التلميذ يلجأ للموارد لتخطي صعوبة أو فهم وضعية أو حل مشكلة، ومن ثمة بناء كفاية .

غير أن الكفايات تختلف باختلاف مدى اتساعها، فبعضها ينطبق على مجال محدود من الوضعيات لارتباطها بحقل مخصوص من حقول المعرفة، في حين يتسع بعضها الآخر للعديد من الوضعيات ويرتبط بأكثر من حقل واحد من حقول المعرفة، لذلك تنقسم الكفايات إلى قسمين كفايات المواد وكفايات أفقية .

³⁰⁰ المرجع نفسه ، ص : 08

³⁰¹ المرجع السابق ص 09

ينتقل المنهاج للحديث عن التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات وتعتبر وظيفته الأولى إسناد عملية التعلم وتوجيه تدخلات المدرس فلا معنى للتقييم من هذه الزاوية إلا متى كان جزءا من عملية التعلم لا فصل فيها بين مقامين مقام للتعلم ومقام للتقييم .

إن هذا النوع من التقييم لا يتعلق بما اكتسبه التلميذ من المعارف أو ما لم يحصله منها وإنما يتعلق بمسار اكتساب المعرفة ذاته، لذلك يتخذ هذا النوع من التقييم أشكالا متنوعة لتعديل التعلمات. " إنه التقييم المدمج في العمل اليومي للتلميذ، التقييم الذي يتمثل أساسا في المتابعة واستخلاص عدد من المؤشرات تخبر عن مدى تقدم المتعلم في تملك الكفايات وتثير المدرس في عمله وتلهمه أشكال التدخل والعلاج المناسبة وعلى هذا النحو يكون التقييم في خدمة التعليم والتعلم معا " 302

3-1-1-1-5- دور مختلف الأطراف في تحقيق المقاربة بالكفايات :

3-1-1-1-5-1- دور المدرس في العملية التربوية :

لا يؤخذ التعليم على أنه نقل للمعارف وتركيب للمعلومات وإنما يؤخذ على أنه انفتاح على بيداغوجيات تبني عملية اكتساب المعرفة على ما يبذله المتعلم نفسه من جهد، على أن يضطلع المدرس في هذا جميعه بدور المرشد والموجه والمشجع والمبصر والمنظم والمحفز والمتابع والمساعد والمرافق وهذه الخصال لا تتأتى للمدرس إلا إذا تحلى بصفة الاحترافية التي تعني من بين ما تعنيه :

- امتلاك مقومات الصناعة و الوعي بأسسها المعرفية والمنهجية.
- عدم أخذ التدريس على أنه عمل تقني بطريقة آلية بل مبادرات فردية تدل على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب.
- توخي تمشيات تعليمية تراعي الفروق بين المتعلمين.
- امتلاك هوية مهنية تعكس استقلاليته ووجهة نظره في التدريس.

3-1-1-1-2- دور التلميذ في العملية التربوية :

"يعتبر المتعلم الطرف الرئيسي في بناء تعلّماته، الأمر الذي يعني أن التعليم لن يؤخذ على أنه مجرد نقل للمعارف من المدرّسين إلى المتعلمين، وإنما يؤخذ على أنه انخراط كامل من كل متعلم في تمش تعليمي هو ابرز مصطنعيه"³⁰³

إن فكرة المشروع التي يبنّي عليها أساس التعلّم حسب المقاربة بالكفايات تمنح المتعلم دورا نشيطا وحيويا يساعده على المشاركة الفعالة في بناء المعرفة وتنمية مهاراته وتحقيق التواصل الاجتماعي مع بقية أطراف القسم، كما تتيح له هذه المقاربة إطارا متعدّد الاختصاصات، يسهل لديه إدماج عدة أنشطة فيتسع أفقه وتغتنّي تجربته.

وللمدرس أن يكلف التلميذ بإنجاز أعمال شخصية دعما لتعلّماته تقتضي منه توظيف معارفه العلمية والمنهجية وتسهم في تنمية مهارة البحث لديه.

3-1-1-1-3- دور الولي في العملية التعليمية:

"يعدّ الأولياء من شركاء المدرسة، لأن لهم علاقة بأبنائهم و يمارسون عليهم تأثيرا نافذا في كثير من الأحيان، لذلك يعتبرون الجسر الناقل لمختلف المكونات التاريخية والثقافية المتّصلة بالوسط العائلي فبهذا الزاد المعنوي والثقافي والأخلاقي، يمكن للأولياء أن يساعدوا أبنائهم على انجاز مشاريعهم ومراقبة مسيراتهم التعليمية في كنف التعاون والانسجام مع المدرسة"³⁰⁴.

3-1-1-1-6- ملامح المتخرج من التعليم المدرسي:

"يمثل القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي المرجع الأساسي لتحديد ملامح المتخرج من كل مرحلة من مراحل التعليم"³⁰⁵ وقد قسّم التعليم المدرسي إلى وحدتين متميزتين هما:

³⁰³المرجع نفسه ص 14

³⁰⁴المرجع السابق ص 15

³⁰⁵المرجع نفسه ص 17

- **التعليم الأساسي:** ويمثل حلقة قائمة بذاتها، وكلا متماسكا فهو الحد المستوجب من المعارف والكفايات الذي يتعين ضمانه للجميع وهو القاعدة التي عليها ينبني التعلم مدى الحياة وتتأسس قابلية التكوين والتشغيل.

- **التعليم الثانوي:** "تشكل المرحلة الثانوية نقطة تحوّل في تحديد ملامح المشروع المستقبلي لكل شاب حسب مؤهلاته وتطلعاته فهذا يهدف إلى جانب دعم الثقافة العامة للتلميذ إلى توفير تكوين معمق في أحد حقول المعرفة أو تكوين متخصص في أحد فروعها، بما يمكن من الارتقاء إلى التعليم الجامعي أو الالتحاق بالتكوين المهني أو الانخراط في الحياة العملية"³⁰⁶.

"إن الغاية القصوى التي تسعى إليها المدرسة هي تكوين الإنسان التونسي في كليته، وفق متطلبات العصر، ويمكن توزيع ملامحه في الأبعاد الآتية:

- الأبعاد الشخصية: وتتعلق بمقومات شخصية الفرد الإنسان.
- الأبعاد المدنية: وتعنى بالتنشئة الاجتماعية وبتكوين المواطن.
- الأبعاد المعرفية والثقافية: وتستهدف التكوين الفكري والمعرفي والثقافي بما يتطلبه من كفايات.

- الأبعاد العملية: وترمي إلى تأهيل المتعلم وإعداده للحياة العملية.

ولكل بعدٍ من هذه الأبعاد المتكاملة مكونات أساسية تشكل ملامح المتخرج وما ينبغي أن يكون عليه من مؤهلات وقدرات ومهارات ويبين الجدول الموالي الملامح المنتظرة ودرجات تحقّقها في نهاية كل مرحلة تعليمية لدى المتخرج"³⁰⁷.

³⁰⁶ المرجع السابق ص 18.

³⁰⁷ المرجع نفسه ص نفسها بتصرف.

ملاح المتخرج و درجات تحقّقها في مختلف مراحل التعليم

الملاح	مدى تحقّقها في نهاية التعليم الأساسي	مدى تحقّقها في نهاية التعليم الثانوي
1- الأبعاد الشخصية و تتجلى في أن يكون المتخرج : • معتزاً بانتمائه إلى تونس.	- ينشأ على حب الوطن والتعلق به ومعرفته والوعي بموقعه في العالم.	- يرتقي إلى الإيمان بمصير الوطن والانخراط الفعال في تنميته والمساهمة في تحقيق مناعته.
• معتزاً بذاته.	- الشعور بالذات في تميّزها واختلافها عن الذوات الأخرى. - التميّيز بين الاعتزاز بالذات والغرور.	- بناء الذات في مختلف أبعادها. - الوعي والقبول بأن تحقيق الذات يتم بالتفاعل مع الذوات الأخرى.
• حريصاً على الحفاظ على ذاته و صيانتها.	- التعرف على الحاجيات المادية و النفسية وكل مقومات الحياة الكريمة. - التميّيز بين الضروري و الكمالي.	- الوعي بأن الحفاظ على الذات لا يكون على حساب الآخرين. - التعرف على مقومات الكرامة الإنسانية.
• قادراً على التفاعل الإيجابي	- الوعي بالمحيط الاجتماعي (العائلة،	- القدرة على بناء علاقات اجتماعية.

- التصرف الإيجابي إزاء البيئة والمحيط. - الوعي بالبعد الكوني والمصير البشري المشترك. - التفتح على العالم.	- الحي،المجتمع....). - الوعي بالمحيط الطبيعي والبيئة. - التعرف إلى أسس العلاقات الاجتماعية. - التفتح على الآخر.	مع محيطه القريب و البعيد.
- الوعي بضرورة التجاوز المستمر لإمكانياته. - دائم الاستعداد للمبادرة.	- تقدير الإمكانيات الذاتية الحقيقية والتصرف وفقا. - الوعي بأنه قادر على ما هو أفضل.	• وثقا من نفسه.
- تصور حلول بديلة واعتمادها. - إنشاء مشروع يقتنع بوجهته الآخرون ويتحمسون له.	- التعويل على الذات. - القدرة على أن يضبط لنفسه أهدافا وأن يتخير تمشيات لبلوغها.	• مستقلا فكرا وممارسة.
- إقناع الآخرين بوجهة أرائه ومواقفه. - تطوير مواقفه وتغيير سلوكه.	- التعبير عن قناعاته والدفاع عن مواقفه. - التميز بين الشجاعة والتهور.	• جريئا في سلوكه ومواقفه

• تَوَاقًا إلى التفوق و الامتياز	- الوعي بضرورة المثابرة وبذل المجهود	- التضحية من أجل بلوغ الغاية.
• قادرا على الاجتهاد ومتحفزا للتجديد.	- الإقرار بأن لا أحد في مأمن من الأخطاء.	- التحرر من قيود التقليد. - الإيمان بسنة التطور.
2- الأبعاد المدنية وتتمثل في أن يكون المتخرج: • متجذرا في هويته.	- التدرج في الشعور بالانتماء من الوسط العائلي إلى الوطن - التعرف إلى مكونات الهوية : اللغة \ الثقافة \ العقيدة \ الحضارة.	- التعمق في التعرف إلى مقومات الهوية . - توسيع آفاق الانتماء إلى البعد الإنساني . - فهم الهوية كمعطى تاريخي متطور.
• قادرا على العيش مع الآخرين.	- إدراك معنى الحياة الجماعية وما تفترضه من علاقات. - التعاون مع الآخرين. - كبح النزعة الأنانية.	- الوعي بالانتماء الجماعي وبالقيم المشتركة. - الوعي بحدود الحرية الفردية في التعامل مع الآخرين. - البحث عن التفاهم والنزوع إلى الحلول السلمية.

• محترما لغيره.	- تفهم أخطاء غيره. - الإحجام عن إصدار أحكام غيرية.	- تحديد موقعه في ضوء مكانة الآخر. - مراعاة المقام في التخاطب مع غيره.
• متسامحا فكريا و سلوكيا.	- الوعي بالاختلاف. - احترام الآخر في تميزه. - القدرة على الإنصات إلى الآخر.	- الوعي بنسبية القيم والحقيقة. - بناء الأحكام على أسس موضوعية. - وضع الذات مكان الآخر. - اجتناب التعصب و الانغلاق.
• متضامنا	- الوعي بحاجة الفرد إلى الجماعة. - التسليم بأن الأنانية تفسد العلاقات مع الآخرين. - تقديس الحق في الحياة. - الاستعداد لمؤازرة الآخرين.	- الوعي بالتماسك الاجتماعي وأن التضامن ركن من أركانه الأساسية. - الارتقاء من ضرورة التضامن بين الأفراد إلى التضامن بين الشعوب.
• محترما للقانون.	- الوعي بضرورة وضع قواعد تنظيم الحياة	- يتعرف إلى مقومات العقد الاجتماعي.

- التبنّي الواعي للقواعد والقوانين المنظمة للحياة الجماعية. - يتمثل المعايير الدولية للعلاقات بين الشعوب والأمم.	الجماعية (العائلة -المدرسة-المجتمع). - يتبنّى العلاقة بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة.	
- الوعي بأن العمل يكسب الإنسان إنسانيته - يعتبر العمل قيمة أخلاقية. - يجعل من العمل أساس الكرامة.	- الوعي بضرورة العمل في الحياة. - التدريب على إتقان العمل (الأعمال المدرسية- النشاطات الموازية....).	• مقدسا للعمل وحريصا على إتقان ما يقوم به.
- عقلنة مواقفه. - تحقيق التوافق بين فكره وتجربته وخطابه. - تقبل نتائج تصرفاته.	- مغالبة المزاج والأهواء. - التنبيه إلى نقائصه والسعي إلى تجاوزها.	• نزيها.
- الإيفاء بالتزاماته إزاء الآخرين. - الوعي بأن حريته رهن اعترافه بالضغوطات التي يحددها المجتمع الذي ينتمي إليه.	- الوعي بأن اكتساب الحق يقف على أداء الواجب. - الوعي بواجباته و تقديرها.	• متحملا بروح المسؤولية.

	- تقييم موضوعي لأدائه والسعي إلى تطويره.	
• رحب الصدر قابلا للنقد.	- الوعي بأن النقد لا يستهدف الذات وأنه يهدف إلى تطوير الأداء. - التسليم بأن النقد في أصله تثمين للأداء.	- تمييز النقد من الأحكام القيمية. - الوعي بأن كل أداء يصدر عنه يعطي لغيره حق نقده.
3- الأبعاد المعرفية والثقافية وتتجلى في أن يكون المتخرج: • قادرا على التواصل.	- التمكن من أدوات التواصل اللغوي وأشكال التعبير الأخرى وتوظيفها في وضعيات مختلفة في حياته الدراسية وفي الحياة اليومية.	- التمكن من التعبير، كتابة ومشافهة، باللغة العربية ولغات أخرى في وضعيات متنوعة (التعبير عن المشاعر والأفكار والحجاج والبرهنة ...). - التمكن من أشكال التعبير الفني.
• معبرا بأشكال متعددة.	- يطور ملكته اللغوية. - التدرب على أشكال التعبير الفني والجسدي.	- التعبير السليم، كتابة ونطقا، في اللغة العربية ولغتين أجنبيتين. - تطوير المواهب في أشكال التعبير الفني كل حسب ميولاته.
• مؤهلا للتعلم مدى الحياة.	- يملك كفايات أساسية مستديمة (القراءة، الكتابة، الحساب) تقي الارتداد إلى الأمية	- القدرة على بناء المعارف والتعلم الذاتي. - التعرف إلى منطق العلوم والمعارف.

- التعرف إلى مصادر المعرفة واستغلالها.	وتشكل قاعدة لتعلمات لاحقة.	
- وضع الثقافة الوطنية في إطار التاريخ الثقافي للبشرية. - معرفة مساهمات مختلف الثقافات في الموروث الثقافي العالمي.	- التعرف، انطلاقا من مكونات الثقافة الوطنية، إلى ثقافات وحضارات أخرى.	• متفتحاً على الثقافات الأخرى.
- الوعي بتعددية الآراء والمواقف وبنسبيتها . - ممارسة الشك. - مقارنة الآراء. - الاحتجاج لآرائه وإقامة الحجة على الآخرين. - التخلص من الأحكام المسبقة. - التخلي عن الأفكار الجاهزة.	- بناء مواقف شخصية والاحتجاج لها. - مناقشة الآراء المخالفة. - الاستعداد للنقد الذاتي.	• قادراً على النقد و الحجاج والبرهنة.
- الإحجام عن تقييم الأداء بمعايير مألوفة. - استرجاع توازن الذات بالإبداع والابتكار.	- الاستعداد لتقبل ردود فعل الآخرين عند الإقدام على إنجاز غير مألوف.	• خصب الخيال.

	- التحرر من المألوفات والبحث عن الطرافة.	
- اكتساب ثقافة فنية. - يكتشف مواهبه وملكاته الفنية.	- التعرف إلى أشكال التعبير الفني و تذوقها.	• ذا حس فني و جمالي.
- القدرة على الربط بين المعارف وإدماجها في وضعيات التعلم وحل المشاكل مهما كان نوعها. - اعتماد مناهج في العمل ناجعة ومرنة حسب المشكل المطروح.	- القدرة على توظيف مكتسباته(معارف، مهارات) في أعماله المدرسية وفي واقع الحياة.	4- الأبعاد العملية وتتمثل في أن يكون المتخرج: • قادرا على توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة.
- دعم قابلية التعلم المستمر. - التمكن من الأسس المعرفية للتكوين. - التعلم الذاتي.	- اكتساب القدرة على التأقلم مع وضعيات مختلفة.	• متكيفا مع المتغيرات.

- إبداء مواقف وسلوكات طريفة. - الاقتصاد في التعبير.	- الإحساس بالمشاكل الظواهر. - إعطاء الأدوات المتوفرة وظائف جديدة. - الاستعداد لمواكبة التغيرات.	• مبتكرا

يبين الجدول ملامح المتخرج على المستويين الأساسي والمستوى الثانوي³⁰⁸، ويمكن أن تستكشف إذا مواصفات خروج التلاميذ من التعليم الأساسي وبالتالي تحديد ملامح أو مواصفات الدخول للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

سيركز البحث على الأبعاد المعرفية والثقافية وهي كالاتي:

- قادرا على التواصل ومعبّرًا بأشكال متعدّدة وذلك من خلال:
- *التمكن من أدوات التواصل اللغوي وأشكال التعبير الأخرى والقدرة على توظيفها في وضعيات مختلفة في حياته الدراسية وفي الحياة اليومية.
- *يطور ملكته اللغوية ويتدرّب على أشكال التعبير الفني والجسدي.
- ذو حس فني وجمالي من خلال التعرف على أشكال التعبير الفني وتذوقها، ويسعى برنامج البرامج إلى الارتقاء بهذه المواصفات وتطويرها في مرحلة التعليم الثانوي لينتقل التلميذ في نهاية المرحلة ويصبح قادرا على:

- التمكن من التعبير كتابة ومشافهة باللغة العربية ولغات أخرى، في وضعيات متنوعة (التعبير عن المشاعر والأفكار والحجاج والبرهنة...).
- التمكن من أشكال التعبير الفني، وتطوير مواهبه كلّ حسب ميولاته.
- القدرة على التعبير السليم، كتابة ونطقا، في اللغة العربية ولغتين أجنبيتين.
- اكتساب ثقافة فنية.
- يكتشف مواهبه وملكاته الفنية.

³⁰⁸ يقدم مواصفات تخرج التلميذ حسب المرحلة وليس السنة التعليمية وبذلك نحن نجهل مواصفات دخول وخروج تلميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

3-1-1-7- الكفايات الأفقية :

يستهل "برنامج البرامج" بالتمهيد والشرح للأسس والمنطلقات التي تعتمد عليها المقاربة بالكفايات وأنواع الكفايات وأهمية بل ضرورة تبني هذه المقاربة من ذلك قوله: "لعل أبرز ما صار يتّسم به تطور المعارف اليوم توجهها نحو مفهوم لم يعد يكرس انتسابها، تحصيلاً لها وإنما تحصيلاً لمبدئها، وسيطرة على نسق تجددتها وقدرة على مواكبة تغييرها وعلى التكيف مع ما تتطلبه تلك المواكبة من مواقف التعلم، وإدراك سياقاته وتمثل رهاناته وإحكام تصريف وسائله... إن دور المدرسة اليوم لم يعد إكساب المعلوم وإنما إكساب القدرة على تحصيله وعلى تحصيل كل تجدداته... إن خطة التعليم اليوم لم تعد قابلة بأن تصاغ ضمن المعجم التقليدي الذي يحدده البرنامج نقاطاً معرفية يمثل استيفائها دليلاً على استكمال التحصيل، فالمطلوب من التعليم هو البرهنة في الوضعية على امتلاكه للمعنى لا على امتلاكه للمادة، ولذلك باتت المقاربة بالكفايات كفاية مشتركة لكل نظام تربوي ينبغي أن يظل في السباق وجيها وراهنًا"³⁰⁹.

وتتطلب صياغة مرجعية البرامج وفق منطق الكفايات والتمييز بين مستويين اثنين:

- مستوى المنطق الداخلي للكفاية الذي يفرع الكفاية إلى:

1- الكفاية الأفقية العامة.

2- الكفاية المجالية.

3- الكفاية الخصوصية أو كفاية المادة.

- مستوى المنطق الزمني للكفاية يدرج الكفاية إلى:

1- الكفاية الأفقية النهائية.

2- الكفاية الأفقية المرحلية.

3- الكفاية الأفقية حسب الدرجة.

³⁰⁹ برنامج البرامج ص 26 - 27 بتصرف.

ينتقل برنامج البرامج إلى الإشارة إلى مفهوم الكفاية الأفقية ومنهجية صياغة الكفايات الأفقية³¹⁰، ويرى أن الكفاية الأفقية هي مجموع العمليات والإنجازات والسلوكات والاستجابات والقرارات والبرمجيات والاستراتيجيات ... التي يتواتر منطقتها وترتيبها وتتواتر عناصرها أو ثوابتها الهيكلية لدى المتعلم في وضعيات قد تكون مع ذلك مختلفة من حيث المعطيات والمضمون والسياق والبنية، لذلك لا تقوم الكفاية على تعلم وحيد أو اختصاص بعينه وإنما هي نتيجة تضافر تعلّيمات كثيرة يبلغ المتعلم من تحصيلها، في كل مرة ومرحلة مستوى من إدراك معناها وفائدتها ووجاهتها يمكنه من تصريفها تصريفاً مناسباً ومطواعاً ومتكيفاً، ومن هذه الناحية فإن الكفايات الأفقية تمثل مستوى قابلاً للقياس في حدود "القدرة على"، ويمكن أن تعتبر مؤشراً دالاً على مستوى وأهلية.

أما فيما يتعلق بمنهجية صياغة الكفايات الأفقية فهي تتم وفق التمشي الآتي:

- صياغة رأس الكفاية.

- صياغة وصف الكفاية.

- صياغة مكونات الكفاية.

"وتبقى مهمة صياغة الكفايات الخصوصية أو كفايات المواد لوضعي البرامج الخصوصية لكل مادة من المواد، باعتبار أن تحديد هذه الكفايات يتطلب تقدير التفصلات والمقادير والتدرجات والكيفيات والوجهات التي يمكن بالنظر إليها لكل مادة من المواد أن تتخرط ضمن كفاية أو كفايات أفقية وبذلك تتحدّد مهمة واضعي البرامج في تسديد المعرفة المختصة التي يصدر عنها، أي معارف مادة اختصاصهم نحو تحقيق الكفايات الأفقية التي تحدّدت ضمن عمل لجنة مرجعية البرامج، على أن يكون عمل لجان وضع البرامج الخصوصية محل نظر مشترك مع لجنة مرجعية البرامج للتأكد من مدى مطابقته للمرجعيات العامة التي ضبطتها هذه الأخيرة"³¹¹.

³¹⁰ المرجع السابق ص 27-28- بتصرف.

³¹¹ برنامج البرامج ص 28

وهذا ما يبرّر اقتصار هذه الوثيقة على الكفايات الأفقية العامة وإرجاء الكفايات الخصوصية أو كفايات المواد إلى البرامج الخاصة بكل مادة أي ما يقابل عندنا ويعتبر منهاج كل مادة وبذلك سيتكفل منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي بتحديد كفايات مادة اللغة العربية التي يفترض أن نعثر عليها في الوثيقة الثانية وهي "برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية" وسيؤكد البحث من خلال الإطلاع على الوثيقة ودراستها لاحقاً.

ينتقل منهاج إلى تقديم جدول للكفايات الأفقية العامة من خلال عرض لرأس الكفاية ثم وصف للكفاية ومكوناتها وأخيراً التعلّيمات المعنية، وسيركز البحث على الكفايات اللغوية فقط وهي:

الفصل الثالث:

الإصلاح التربوي في تونس

رأس الكفاية	وصف الكفاية	مكونات الكفاية
يعبر بالطرائق الملائمة من أجل التواصل	_ يدرك المتعلم أن التواصل فهم و إفهام، وأن نجاعته تقتضي السيطرة على الأداة اللغوية وفهم آلياتها وبنائها وإمكانياتها التعبيرية في مختلف المقامات والأوضاع. _ يتقن المتعلم اللغة العربية ويستحسن استعمالها في مختلف المقاصد بما في ذلك المقاصد العلمية و التقنية التي يدرك خصوصية معاجمها ويقدر على الإفهام والبرهنة فيها. _ يدرك المتعلم أصناف التعبيرات العلامية ويميز بينها ويتعامل مع خصوصيتها. _ يتقن المتعلم أصناف التعبير باللغات الأجنبية ويعي بالفوارق بينها وبين اللغة العربية. _ يعبر المتعلم عن أفكاره بدقة باللغة العربية وباللغات الأجنبية الأخرى، وذلك في مختلف صيغ الأفكار والمقاصد. _ يستعمل اللغات في فهم الآخر وتمثل اختلافه، وفهم وجوه تكامله معه ثقافيا وحضاريا. كما يستعملها في إفهام الآخر خصوصياته الثقافية بغير تعصب ولا انغلاق. _ يدرك أهمية فهم الآخر في الاغتناء الثقافي. _ يستعمل التعبير اللغوي للسيطرة على العنف، وفتح جسور التسامح والحوار. _ يفهم وجوه الإبداع في العبارة اللغوية، ويتجاوب مع مظاهرها الجمالية. _ يعبر عن تلك المظاهر لغيره ويفهمها له. _ يقدر على التفريق بين اللطائف والتعبير عن ذلك.	- يتقن المتعلم التعبير في مختلف المجالات اللغوية والاجتماعية. - يستعمل اللغات الأخرى مع الآخر في وضعية ويوظفها للاغتناء الثقافي - يراعي المقامات والمستويات اللغوية واستعماله طرائق التعبير. - يميز بين مختلف أوجه العلامية. - يدرك أهمية الأشكال في التعبير عن الفكر والتجارب مع الآخر في المختلفة.

3-1-1-2- الجزء الثاني: كفايات المجالات.

3-1-1-1-3- كفايات مجال اللغات³¹²:

تبدأ الوثيقة " بمقدمة توضيحية " تبين المنطلقات المعتمدة من قبل لجنة مجال اللغات لصوغ الكفايات الخاصة وهي كالآتي³¹³:

1- اللغة أداة أساسية لصوغ الفكر وبناء الشخصية والتواصل والاندماج اللغوي والتعليم، كما أن كل نشاط لغوي قائم على الفهم والتعبير (التقبل والإنتاج) في مجالي الشفاهي والكتابي وأن الكفايات المتصلة بمجال اللغات والتي تم انتقاؤها من الكفايات النهائية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي هي الكفايات التي ستسهم فعليا في تنمية بقية الكفايات إذا ما اكتسبها التلاميذ أثناء التعلّيمات المختلفة، وتبعا لهذا قسمت الكفايات إلى ما هو منتم إلى المجال الشفاهي وما هو منتم إلى المجال الكتابي وما هو مشترك بين المجالين.

2- جميع الكفايات متضافرة يكمل بعضها بعضا ومتطورة لا تقف عند محتوى واحد، فالكفاية الواحدة وإن بدت مستقلة عن غيرها في النوع والتسمية، فإنها لا تكتسب إلا وهي في علاقة بغيرها مندمجة فيها، فالتعبير الشفوي متصل بالكتابي وكلاهما في علاقة بالتواصل، وتكون متطورة بحكم تدرج مستويات التعليم وتعدد وضعيات التواصل وتنوعها، لذلك تبدأ بسيطة في المرحلة الابتدائية ثم تنمو وتتعرّز في مرحلته الإعدادية وفي مرحلة التعليم الثانوي

3- كفاية التواصل مع الآخرين من أجل العمل والعيش معهم تعتبر كفاية مركزية، وتعتبر بقية الكفايات روافدا لها وتساعد على تحقيقها لذلك تم التركيز في تصنيف كفايات اللغة على الطاقات التواصلية والأبعاد الثقافية التي تعتبر بدورها ثمرة تقاطعات كفاية القراءة كفاية الكتابة وكفاية التواصل الشفاهي.

³¹² برنامج البرامج ص 39.

³¹³ تم التركيز على ما يهم البحث فقط أما بقية البنود فلم نتعرض لها بالتفصيل ما بين ص 39 إلى ص 41

4- تفاوت مواقيت تدريس اللغات واكتساب الكفايات المتصلة باللغات حسب منزلة اللغة والغايات من تعليمها.

5- عدم إهمال الجانب الثقافي للغات.

ينتقل بعدها "برنامج البرامج" إلى تقديم كفايات مجال اللغات من خلال جدول يعرض فيه رأس الكفاية ومكونات الكفاية التي تنقسم بدورها إلى المشترك بين الكتابي والشفوي، المجال الكتابي، المجال الشفوي وسنعرضها كآتي:

رأس الكفاية	مكونات الكفاية
المجال الشفوي	المجال الكتابي
الكفاية رقم 01م: يعبر بالطرائق الملائمة من أجل التواصل	المشترك بين الكتابي و الشفوي * يتواصل باللغة لإيداع مقاصده إلى الآخرين في مختلف الوضعيات المتعلقة بالمجالات الحياتية والمعرفية والثقافية والاجتماعية. * يوظف ما يسمع من رسائل شفوية وسمعية، بصرية ومكتوبة في مختلف المقاصد مثل التعرف والاستخبار والتفسير وبناء المواقف وإصدار الأحكام. * يستثمر التحاور مع الآخرين في مواضيع متنوعة لبناء فكره ووجدانه. * يحرّر نصوصا متنوعة بتتوع مقامات التواصل الاجتماعي و تتوع المتقبلين لها مثل العائلة والأصدقاء والقراء الآخرين سواء كانوا واقعين أم متخيلين. * ينتج نصوصا في مختلف الأغراض (الإعلام، القص، الشرح، الحجاج، المراسلة...) محترما أنماط الكتابة * يوظف وسائل التعبير غير اللغوية لتعزيز رسائله وإثبات مقاصده وتيسير التفاهم مع الآخرين. * ينصت إلى الآخرين باهتمام. * يتفاعل مع ما يسمعه من الآخرين ويتجاوب مع ما يعتمدونه من طرائق في التعبير.

* يستعمل ما تستوجهه وضعية التواصل من آداب ومعارف ومواقف (مراعاة المقامات المختلفة، مراعاة المستويات اللغوية المناسبة...). * يقيم استراتيجياته في التعبير والتفاعل مع الآخرين قصد تطويرها والرفع من نجاعتها. * يبني المعاني الصريحة والضمنية لمختلف أشكال المكتوب ويتمثل مقاصد أصحابها مستعينا برصيده المعرفي وتجاربه وثقافته اللغوية * يدرك أهمية الأشكال التعبيرية والفنية المختلفة في التعبير عن الفكر والوجدان.	والخصائص الشكلية والجمالية لكل نمط. * يستعمل التكنولوجيات الحديثة لإنجاز أعمال ذات صلة بالتواصل عبر الكتابة * يعتمد في معالجة مختلف أشكال المكتوب مقاربات تتلاءم مع خصائص جنس المكتوب ووظيفته (نثر، شعر، وصف، سرد، حجاج، رسم تشكيلي...)	* يقيم مقارباته في القراءة قصد تطويرها.

مكونات الكفاية			رأس الكفاية
المجال الشفوي	المجال الكتابي	المشترك بين الكتابي والشفوي	الكفاية رقم 01م: يعبر بالطرائق الملائمة من أجل التواصل
		* يوظف في حياته الأسرية والمدرسية والاجتماعية ما يقرأه من أشكال المكتوب في مختلف المقاصد مثل الإخبار والاستخبار وبناء المواقف والتعبير عن الرأي. * يستثمر مختلف الأشكال التعبيرية ليقارن قيمه ومعتقداتهم و ليوسع من نظرتهم إلى العالم ويرسخ وعيه باختياراته. * ينقد أشكال التعبير المختلفة في أبعادها المضمونية والشكلية وينزلها في سياقاتها الاجتماعية والفكرية. * ينمي حسه الجمالي والفني من أجل التواصل.	

مكونات الكفاية			رأس الكفاية
المجال الشفوي	المجال الكتابي	المشترك بين الكتابي والشفوي	الكفاية رقم 02 م: يستثمر المعطيات.
		* يقدر على البحث عن المعلومة والمراجع الأدبية والفكرية في الوسائط الإعلامية وفي أنشطته الكتابية والشفوية فيحقق بذلك حاجات شخصية ومدرسية واجتماعية. * ينتخب المعلومات الناجعة وينظمها ويحللها ويؤلف بينها. * يوظف المعطيات اللازمة لإنجاز نشاط كتابي أو شفوي. * ينقل المعطيات من مختلف المجالات (المجال المعرفي، مجال الحياة اليومية ...) إلى مجال اللغات	

		ويوظفها لإنجاز عمل ما يتناغم ومقام الإنجاز والمقاصد.

مكونات الكفاية			رأس الكفاية
المجال الشفوي	المجال الكتابي	المشترك بين الكتابي والشفوي	الكفاية رقم 03 م: يتوخى منهجية عمل ناجعة.
		* يبرهن عن دقة فهمه للتعليمات. * يختار المنهجية الملائمة لاعتمادها في إنجاز العمل المطلوب. * يحسن استغلال وسائل العمل المتوفرة في تعلّمه للغات. * ينظم وقت العمل حتى ينجز الأنشطة اللغوية المطلوبة في آجالها. * يقوم نجاعة خياراته المنهجية قصد تعديلها عند الاقتضاء. * يصف استراتيجياته في تعلمه للغات. * يتبع طريقة ذات منطق وانسجام في عرض أفكاره مثل التقديم والتفسير والتحليل والبرهنة والتأليف، فيستعمل لذلك أشكال اللغة المختلفة، وبحسب مقتضيات المقام.	

		* يحدّد الإشكالية في موضوع مطروح للمعالجة ويفكّكها إلى عناصرها الكبرى والصغرى.	
رأس الكفاية	مكونات الكفاية		
الكفاية رقم 04 م:	المشترك بين الكتابي والشفوي	المجال الكتابي	المجال الشفوي

يوظف التكنولوجيات الحديثة.	* يقدر على استغلال التكنولوجيات الحديثة كمورد إضافي للمعلومات لإثراء معارفه اللغوية والثقافية. * يحسن استغلال البرمجيات الخاصة بمعالجة النصوص. * يوظف التكنولوجيات الحديثة للتعلم الذاتي في مجال اللغات. * يوظف التكنولوجيات الحديثة للتواصل مع الغير عبر البريد الإلكتروني قصد تنويع مصادر المعرفة في دراسته للغات. * يعتمد على التكنولوجيات الحديثة كرافد يدعم اعتماده على نفسه في تعلمه للغات، ويمكنه من أخذ المبادرات الشخصية في البحث عن المعلومات تنمية لمدارك.		
رأس الكفاية	مكونات الكفاية		
الكفاية رقم 05 م:	المشترك بين الكتابي والشفوي	المجال الكتابي	المجال الشفوي

* يقدم عرضا حول المشروع وأهدافه ومراحل إنجازه وفقا لمقام العرض.	* يوثق مراحل المشروع تمهيدا لصياغته النهائية.	ينجز مشروعا. * يقتبس/يستوحي مشروعا مما يقرأ أو يسمع أو يشاهد أو يعايش. * ينجز مشروعا شخصيا له صلة بتعلم اللغات وذلك ب : - التصوّر - التخطيط - الإعداد - الإنجاز - التقويم * يساهم في مشروع القسم أو المدرسة موظفا قدراته اللغوية في إنجاز المشروع.

مكونات الكفاية			رأس الكفاية
المجال الشفوي	المجال الكتابي	المشترك بين الكتابي و الشفوي	الكفاية رقم 06 م: يحل المسائل.
		* يقدر على تحديد معطيات المشكل المطروح وسياقه وعلى ضبط المطلوب المراد تحقيقه. * يفهم التعليم ويحدد المشكل ويضعه في سياقه فيفهمه على وجهه المطلوب. * يقدر على تحليل المعطيات وتبويبها وتصنيفها وترتيبها والتأليف بينها حسب الاقتضاء. * يختار الطريقة المناسبة لحل المشكل المطروح. * يقدر على تصور حل أو حلول عدة للمشكل المطروح. * يقدر على التعبير بوضوح وإقناع، عما اهتدى إليه من حلول للمشكل المطروح. * يتصور خطة لمعالجة المشكل المطروح أساسها تقويم التمشي والتبويب والتصنيف والترتيب والتنظيم والتأليف.	

			* يجند كفاياته المختلفة لحل المشكل المطروح.
رأس الكفاية	مكونات الكفاية		
	المجال الشفوي	المجال الكتابي	المشترك بين الكتابي و الشفوي
الكفاية رقم 07 م: يوظف التواصل للعيش مع الآخرين و العمل معهم.	* يتوخى طرائق خاصة به في التواصل تكون مناسبة للمقام الذي هو فيه فيحقق حاجاته الشخصية. * ينصت إلى الآخر إنصاتاً يتعلم بواسطته كيفية اكتشاف موضوع أو بناء تفكير أو تدقيق طريقة في العرض. * يعرض وجهة نظره بطريقة متناسقة في وضعيات	* يحرر نصوصاً متنوعة الأنماط للتعبير عن حاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية. * يتعاون مع الآخر في تذليل الصعوبات التي تعترضه في إنتاج النصوص فيدرك من خلال ذلك	* يبادر إلى ربط الصلة مع الآخرين ومشاركتهم في إنجاز مشروع أو في التفاوض و التعارف وتبادل المعلومات. * يحترم آراء الآخرين ومواقفهم. * يبدي استعداداً لقبول المواقف والثقافات المغايرة دون تعصب أو تمييز. * يقبل على العمل مع الآخرين فرادى أو جماعات لاقتناعه بأن في ذلك إغناء لمعارفه اللغوية وتجاربه الحياتية. * يتحاور مع الآخر باستعمال لغات عدة فيكتشف من خلال ذلك أن جميع الثقافات متكافئة وأن الاختلاف بين الحضارات عامل ثراء للإنسانية.

	* يعرف بتراث وطنه ويعبر عن تفتحته على الآفاق الثقافية المتصلة باللغات الأجنبية.	قيمة التعاون و العمل الجماعي.	اجتماعية من الحياة اليومية فتفهم مقاصده على وجهها. * يعيد صوغ أفكاره أو أفكار غيره من أجل الفهم والإفهام.
رأس الكفاية	مكونات الكفاية		
الكفاية رقم 08 م: يمارس الفكر النقدي.	المشترك بين الكتابي و الشفوي		
	* يعمل الرأي في كل المعلومات التي يستقيها من المصادر المكتوبة أو المسموعة. * يتمثل المسكوت عنه في الأفكار والمواقف والآراء حتى يجيد دحضها إذا ما رفضها أو الدفاع عنها إذا ما تبناها. * يقوم مدى وجاهة الآراء والأفكار والمواقف. * يمارس الفكر النقدي حتى يتبين مقاصد الخطاب وخلفياته. * يعتمد مقاييس موضوعية لاتخاذ مواقف بالتأييد أو النقص.	* يحسن التعبير كتابة عن مواقفه إزاء أفكار الآخرين و آرائهم مبديا والقدرة على حسن القدرة على الإقناع وحسن العرض. * يبني خطابا حجاجيا يتوخى فيه	* يحسن التعبير عن مواقفه إزاء أفكار الآخرين و آرائهم مبديا والقدرة على حسن القدرة على الإقناع وحسن العرض مشافهة حتى يقنع بوجاهة مواقفه.

	مقومات الحجاج الضرورية يعبر به عن قدرته على النقد.	* يعمل الرأي في المحتوى الثقافي لما يقرؤه أو يسمعه قصد اتخاذ موقف ملائم إزاءه.	

توزيع الكفايات على التعليم الأساسي و الثانوي

في نهاية المرحلة الثانوية	في نهاية مرحلة التعليم الأساسي		الشفاهي
	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	
يستكشف مواضيع ويتعاون في ذلك مع زملائه. يعبر عن أفكاره بوضوح ودقة ونجاعة في سياقات مختلفة. يستعمل سجلات لغوية مناسبة. يبرهن عن فهمه بدقة. يقارن بين أفكاره وأفكار غيره. يحترم قواعد التواصل وآداب الحوار.	يحسن المتعلم التخاطب مع أقرانه شفويا ويحترم قواعد التواصل والحوار في وضعيات دالة. يبدى ردود فعل تدل على حسن الإصغاء. يشارك في حوار شفاهي ويحسن بناء تفكيره والتعبير عن وجدانه. ينطق الكلام بوضوح وتنغيم مناسب. يستعمل سجلات لغوية متنوعة حسب المقام التواصل. يوظف وسائل التعبير غير اللغوية لتعزيز رسائله وإثبات مقاصده وتيسير التفاهم مع الآخرين. يعبر عن تذوقه للنصوص التي يسمعها.	يشارك التلميذ في مختلف الحوارات الشفاهية حول مواضيع متنوعة. يصوغ التلميذ أسئلة للثبوت من فهمه أو يعيق هذا الفهم. يتدخل في المناقشات في الوقت المناسب وبالطرائق الملائمة. يعرب عن تفكيره وأحاسيسه ووجدانه بطريقة منسجمة وواضحة ودقيقة. يستعمل السجلات اللغوية الملائمة والدقيقة لاختيار ما يوافق الدلالات في المقامات. ينطق الكلام واضحا منغما منبرا.	

الكتاب	- يقرأ نصوصا يسيرة المحتوى والبناء. - يستخرج الأفكار من النصوص وفق استراتيجيات ميسورة. - يرد الفعل إزاء نصوص تمس واقعه المعيش. - ينتج نصوصا متماسكة تستجيب لخصوصية نمط الكتابة المقصود. - ينتج نصوصا تعكس حياته اليومية وتعبر عن حاجاته الشخصية. - يستعمل زادا لغويا يعبر به عن واقعه المعيش وتجاربه الشخصية. - يكتب بخط مقروء. - يستعمل الوسائط الإعلامية المناسبة. - يعبر عن تذوقه للنصوص التي يقرأها أو ينتجها.	- يقرأ نصوصا متنوعة ويعبر عن فهمه لمحتوياتها ويعلل ذلك. - يربط بين محتويات النصوص وتجاربه الشخصية. - يلجأ إلى القراءة لإنجاز مشاريع ذات دلالة. - ينتج النصوص بانتظام في سياقات مختلفة. - ينظم أفكاره بطريقة منطقية وفي فقرات محكمة الترابط. - يستعمل تكنولوجيات الاتصال بنجاعة. - يعلل تذوقه للنصوص التي يقرأها و ينتجها.	- يقرأ النصوص بطريقة ناجعة. - يستخرج الأفكار من النصوص سواء أكانت صريحة أم ضمنية. - يقارن النصوص بعضها ببعض ويصنفها. - يحسن تفسير النصوص وتأويلها. - يعبر بطريقة واضحة ومنسجمة ويحرر النصوص بما يضمن نجاعة تبليغها. - يبنى أفكاره بمنهجية ويتقن طرائق تميمتها. - يعتمد طرائق ناجعة في التحرير والمراجعة والتصويب. - يستعمل التكنولوجيات الملائمة.

نستشف من خلال هذه الكفاءات المحددة التركيز على كفاءة التواصل لذلك تمثلت **الكفاءة الأولى:** "يعبر بالطرائق الملائمة من أجل التواصل وقد تم تحديد مكونات هذه

الكفاءة حسب المجال الشفوي والكتابي والمشارك بينهما وتصب في مجملها حول:

- قدرة التلميذ على التواصل مع الآخرين في مختلف الوضعيات والمقامات والمواقف ويحسن استثمارها في الفهم والإفهام.

- التركيز على الجانب التداولي بكل مكوناته.

- التفاعل مع النصوص والاعتماد على خصائص أنماطها في التحليل آخذين بعين الاعتبار جانبها التداولي.

- القدرة على إنتاج نصوص في مختلف الأنماط.

- القدرة على إنتاج نصوص مختلفة ومتعددة حسب تنوع مقام التواصل وكذلك حسب اختلاف متلقيها.

- القدرة على إدماج وتوظيف مكتسباته في حياته اليومية بكل مجالاتها.

وجاءت **الكفاءة السابعة** في السياق نفسه إذ تمثلت في: " يوظف التواصل للعيش مع الآخرين والعمل معهم"، وهي في مجملها تركز على الجانب التداولي سواء من حيث مراعاة المقام في الفهم أو الإفهام والتقيد بآداب الحوار ومستلزماته والقدرة على عقد صلات مع الآخرين قائمة على الاحترام والتعاون والعمل الجماعي والتفاعل والالتزان بين التمسك بالتراث والتعريف به والانفتاح على الغير.

تتعلق **الكفاءة الثامنة** " بممارسة الفكر النقدي " أي القدرة على التعبير عن مواقفه والدفاع عنها من خلال:

- يعمل التفكير في كل ما يتلقاه من آراء وأفكار وقيّمها معتمداً مقاييس موضوعية تمكّنه من اتخاذ مواقف إما التأييد أو الرفض.

-كما يُجسّد كل هذا على المستوى الكتابي من خلال القدرة على التعبير كتابيا عن مواقفه والدفاع عنها بطريقة مقنعة وعرض جيد، و ينتج نصوصا حجاجية يبرز من خلالها قدرته على النقد.

-أما بقية الكفايات فهي كفايات معرفية (انجاز مشروع، حل المسائل، توظيف التكنولوجيات الحديثة)، أي كفايات منهجية وإستراتيجية لم يركز البحث عليها.

يختم " برنامج البرامج " كفايات مجال اللغات بجدول لتوزيع الكفايات على التعليم الأساسي والثانوي، ويوضح أن الكفايات المستهدفة لمرحلة التعليم الثانوي هي كالآتي:

-**في المجال الشفاهي:** تمكّن التلميذ من مناقشة مواضيع في مجالات مختلفة مبيّنا رأيه ومدافعا عنه ومحترما لآراء غيره، موظفا لغة مناسبة، و فكرا نقديا دقيقا، محترما لأسس وقواعد التواصل وآداب الحوار.

-**في المجال الكتابي:** يحسن قراءة النصوص وتلقيها وفهمها وتأويلها وتحليلها وتصنيفها. يحسن إنتاج النصوص في مختلف الأنماط مراعيًا لاتساقها وانسجامها وتدرّج موضوعها بطريقة منهجية تعتمد على التكنولوجيات الحديثة.

إنّ لهذه الكفايات أهمية كبيرة وجوهرية في حياة المتعلم وتعتبر من الأهداف الأساسية التي تتوخاها المنظومات التعليمية لتعليم اللغات.

نلاحظ من خلال قراءة هذه الكفايات المحدّدة أن المنظومة التونسية قد تخطت إلى ضرورة الانفتاح على الدراسات اللسانية الحديثة والاعتماد على مستجداتها خاصة فيما يتعلق بالتواصل وكذلك تلقي النصوص وإنتاجها.

فمن خلال الإشارات والإحالات الكثيرة نعتقد أنها تعتمد على أسس ومنطلقات الفكر التواصلية دون تبني المقاربة التواصلية، فهي تركز على الجانب التواصلية بكل جوانبه ومقتضياته، كمراعاة المقام بكل مكوناته والتأكيد على المجال الشفاهي وأهمية تمكين التلميذ على ممارسته والتّمكن منه من خلال توظيف المستوى التداولي للغة ومراعاته في

التواصل أي في عملية الفهم والإفهام و بالتالي نلاحظ الانتقال من تعليم اللغة إلى تعليم مهارة التواصل باللغة.

أمّا فيما يتعلق بتلقي النصوص فهي تركز على أهمية التفاعل مع النص وإمكانية فهم أفكاره الصريحة والضمنية، والتنبه لإستراتيجية المؤلف لتضمين أفكاره ومعانيه وطريقة بناءه للنص ومن ثمة القدرة على تفسير النص وتأويله، وهذا يشير إلى الاعتماد على مستجدات نظرية التلقي والقراءة والتأويل.

أمّا إنتاج النصوص فهي تعتمد على أهم ما جاءت به لسانيات النص وخاصة نحو النص من ضرورة إقدار التلميذ وتمكينه من إنتاج نصوص متنسقة ومنسجمة في مختلف المواضيع والأنماط النصية.

وهذا ما يدفع البحث إلى التساؤل عن الطريقة التعليمية التي سنتبناها "البرامج" فهل ستكون حديثة تعتمد على ما استجد من الدراسات اللسانية الحديثة خاصة النصية استجابة لما يستلزمه تجسيد هذه الكفايات ، وهل ستوفّق في تجاوز الموروث التقليدي الذي يعتبر غير قادر على تحقيقها؟ لأن هذه الكفايات تستوجب محتويات نصية تتجاوز المحتويات القائمة على لسانيات الجملة، فما هو المحتوى التعليمي الذي سيسمح بتكريسها؟ ثم ما هي المقاربات والطرائق والاستراتيجيات، والوسائل التعليمية التي ستساعد في تحقيقها؟ ثم كيف سنقيّم مدى اكتساب هذه الكفايات؟

إن "برنامج البرامج" لا يجيب على هذه التساؤلات ولا يقدّم توجيهاً أو توضيحاً ولعله تركها "لبرنامج اللغة العربية" لكل سنة تعليمية، وهذا ما سنطّلع عليه من خلال دراستنا لوثيقة "برامج اللغة العربية".

لذلك يفترض البحث أن تتبنى "البرامج" طريقة تعليمية حديثة متفتحة على ما استجد في السّاحة اللغوية والتعليمية، تتجاوز بذلك النظرة التقليدية القاصرة الجزئية إلى كلية وشاملة. بعد تقديم هذه الجداول يقدم "برنامج البرامج" توضيحاً و ضبطاً لكفاية الكتابي في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، ثم في المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي، ثم

في مرحلة التعليم الثانوي لينتقل بعدها إلى كفاية الشفاهي بالمراحل نفسها لذلك فهي مجرد إعادة صياغة لهذه الكفايات (دون جدول).

كفاية الكتابي في مرحلة التعليم الثانوي:

" في هذه المرحلة يتطور تعامل التلميذ مع النصوص تطورا نوعيا، ففي هذا الدور يمتلك امتلاكا واعيا مميّزات الخطاب المكتوب التي تميّزه من الخطاب الشفاهي ويستعمل بصفة واعية المفاهيم التي تتصل باللغة المكتوبة ويحسن إدماجها في النصوص التي ينتجها بفضل أنشطة الملاحظة والتصنيف المتعلقة بمشاريع الكتابة.

في هذه المرحلة أيضا يحزر المتعلم نصوصا يحقق بها غايات مختلفة وفي مقامات تواصل متنوعة يستجيب فيها لشروط الكتابة بأنماطها وخصائصها الشكلية والجمالية ويتبع فيها منهجية ناجعة تعكس المنطق في تمشيّاته و التماسك والانسجام في خطابه.

في هذه المرحلة كذلك يحسن المتعلم توظيف موارده المعرفية والمنهجية في ما يحزره من نصوص وينتقي بنجاعة ما يصلح للمقام التواصل الذي هو فيه ويقوم عمله تقويما ذاتيا وفق إستراتيجية مضبوطة.

يستعمل في هذه المرحلة التكنولوجيات الحديثة في النصوص و التواصل مع الآخر عبر المكتوب³¹⁴.

كفاية الشفاهي في مرحلة التعليم الثانوي

"تعتبر هذه المرحلة منعرجا مهما في دراسة التلميذ ففيها تتدعم كفاية التواصل الشفاهي وتتاح لها فرص الظهور ناضجة في عدة وضعيات تواصلية، يأخذ فيها المتعلم اللغة الشفاهية أداة تعبير عن مقاصده وبناء تفكيره بناء منهجيا وإصدار الأحكام واتخاذ المواقف وهو يستعمل في كل ذلك اللغة المناسبة يبرهن على امتلاكه للسجلات اللغوية الملائمة للموضوع المطروق يسندها جميعا بأشكال تعبيرية غير لغوية مع حذق لآداب الحوار كالإصغاء الجيد إلى الآخر واحترام الرأي المخالف وإمهال الطرف المقابل عند التعبير عن

رأيه وتمثل المواقف المقابلة وعدم العجلة في المقارنات بينها لكي ينتهي إلى مواقف موضوعية تعكس نظرته إلى العالم و الأشياء ومدى وعيه باختياراته و قيمه.

في هذه المرحلة أيضا يوظف المتعلم أكثر فأكثر موارده اللغوية والأدبية والثقافية والاجتماعية في ما يخوضه من نقاشات تجري في المجموعات الواسعة أو المجموعات الضيقة و يتبع في ذلك استراتيجيات تواصلية ناجعة لتحقيق الفهم أو الإقناع أو التأثير أو التعديل في مواقف غيره أو مواقفه الشخصية في كنف الموضوعية وروح المسؤولية.

وفي هذه المرحلة كذلك يعبر المتعلم عن وجهة نظر ناضجة إزاء الواقع المعيش ويبدى اعتزازا بتجاربه الشخصية ويحسن الإحالة على المراجع التي يستند إليها ويوظف كل ما يقرأه من أشكال المكتوب في التعبير عن مقاصده في سياقات مختلفة.³¹⁵

نلاحظ عند نهاية كفايات مجال اللغات خلو الكفايات المتعلقة بالجانب الأدبي والجمالي للغة إذ تم التركيز على الجانب اللغوي للتواصل الشفهي والكتابي دون الأدبي فهل يعتبر المستوى الأدبي مستوى ثاني لاحق أجل لمستويات لاحقة؟ هل هذا يعني أن تعليم الأدب في هذه السنة لا يعتبر هدفا في حد ذاته؟

وبهذه الكفاية يختم "برنامج البرامج" كفايات مجال اللغات لينتقل لمجال العلوم ثم الاجتماعيات، وبهذا فإنه قد وضّح أهم الأسس والمفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفايات بصفة عامة لكنه لم يدقق ويفصّل لمستلزماتها ومقتضياتها وطريقة التدريس في ضوءها، ولم يذكر مثلا: البيداغوجيات أو الوضعيات أو التطبيقات أو التقيّيمات خاصة وأن المفهوم الجديد للتقيّيم في المقاربة بالكفاءات مهم وأساسي.

و كان من الأولى التوضيح و الشرح والتفصيل لهذه الأسس فهي التي ستحدد طريقة التدريس و المحتويات و بناء الدروس ومضمونها والتطبيقات، بل كل العملية التعليمية، خاصة الوسائل التعليمية التي تتطلبها المقاربة بالكفاءات، كالوسائل السمعية و البصرية

والتكنولوجيات الحديثة، و مستلزمات المشاريع دون الحديث عن الكتاب المدرسي... باختصار تحدد العملية التعليمية على حسب المقاربة المتبناة .

إن طريقة تطبيق المقاربة بالكفايات وأسسها سيكون عاما ومماثلا لكل المستويات ولكن تتخصّص وتتدرّج وتتغيّر الوضعيات والبيداغوجيات حسب المستوى التعليمي أو السنوات، لعل هذا ما يبرر توجه " برنامج البرامج " إلى التوضيح العام ولعله ترك التدقيق والتفصيل للوثيقة الثانية " برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية " وهذا ما سنقف عليه.

3-1-2- برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية³¹⁶:

تتكون الوثيقة المسماة " برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية " من مجموع برامج السنوات الأربعة للتعليم الثانوي لكل من مسلك³¹⁷ الآداب ومسالك العلوم، والتكنولوجيا، والإعلامية والاقتصاد، والخدمات وتجدر الإشارة إلى أن السنة الأولى من التعليم الثانوي لا تنقسم إلى مسالك، لذلك فهي جذع مشترك رغم أن البرنامج لا يشير إلى ذلك، واكتفى بذكر: "برنامج السنة الأولى من التعليم الثانوي" أما الثانية فقد انقسمت بدورها إلى مسلكين: الأول مسلك الآداب والثاني "مسالك العلوم، تكنولوجيا الإعلامية والاقتصاد والخدمات" أما السنتان الثالثة والرابعة فقد انقسمتا إلى شعب: الأولى شعبة الآداب أما الثانية فهي شعب: العلوم التجريبية والرياضيات والاقتصاد والتصرف.

و يبلغ عدد صفحات الوثيقة " سبع وثمانون صفحة" وسيقوم البحث بدراسة الجزء الأول المتعلق ببرامج السنة الأولى من التعليم الثانوي المتكوّن من العناصر الآتية:

- الأهداف العامة.
- الأدب.
- التواصل الشفوي.
- المحفوظات.

³¹⁶ برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية سبتمبر 2008، إدارة البرامج و الكتب المدرسية، وزارة التربية والتكوين، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية.

³¹⁷ يقصد من "مسلك": الشعبة

- المسائل الحضارية.
- المطالعة.
- اللغة.
- البلاغة.
- الإنتاج الكتابي. وجاء هذا الجزء في سبع عشرة صفحة.

3-1-2-1- الأهداف العامة:

يستهل البرامج بتقديم يبيّن أهمية اللغة ودورها الرئيسي في ترسيخ الهوية الوطنية التونسية العربية الإسلامية، لذلك تعتبر اللغة العربية هي اللغة الوطنية، وباعتبار اللغة أداة للتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر وكل الحاجات المختلفة والمتعددة، يتجه البرنامج إلى دعم مهارات القراءة والكتابة والتواصل الشفاهي ويركز على ذلك، وعلى هذا الأساس قام بتحديد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية التي نوجزها كالآتي³¹⁸:

- الاعتزاز باللغة العربية واعتبارها لغة علم و حضارة.
- تنمية الملكة اللغوية بهدف تمكين التلاميذ من التواصل شفاهيا وكتابيا.
- غرس الروح الوطنية في التلاميذ مع الانفتاح على الآخر واتخاذ موقف معتدل إزاءه دون انحلال أو تعصب أي بناء شخصية وطنية متزنة.
- تنمية الذوق الأدبي والحسي والفني والجمالي والإبداعي عند التلاميذ.
- إكساب التلميذ الملكة النقدية.
- دفع التلميذ إلى التعلم الذاتي وتوسيع مداركه المعرفية من خلال البحث والتعرف على آداب اللغة العربية وثقافتها.
- الاطلاع على الأجناس الأدبية المختلفة وأنماطها المتعددة قديما وحديثا ودراسة النصوص الأدبية الرفيعة وتحليلها والوقوف على جمالياتها وسر أدبيتها وكيفية انبنائها والإنتاج على منوالها مشافهة وكتابة.

³¹⁸ للإطلاع على الأهداف بالتفصيل انظر : "برامج اللغة " ص 05 .

3-1-2-2-2- الأنشطة التعليمية:

- فصل " البرنامج " في كل نشاط من خلال تحديده للأهداف الخاصة لتعليم كل نشاط، ثم قدم برنامج كل نشاط أي المقرر وهذا ما سنوضحه كالاتي :

326

3-1-2-2-1-الأدب:

3-1-2-2-1-الأهداف:

تهدف دراسة الأدب العربي من خلال النصوص في السنة الأولى إلى:

- 1- إغناء زاد المتعلم المعرفي بـ :
 - تنمية الرصيد اللغوي وتوظيف المعارف النحوية والصرفية والبلاغية.
 - الإطلاع على الأدب في أهم أشكاله وأغراضه وأعلامه وآثاره.
 - تبيين خصائص الأدب العربي الفنية والإحاطة بأهم أساليبه وأشكاله التعبيرية.
- 2- جعله يكتسب القدرات الآتية:
 - أ) أداء النص أداء سليما، بـ:
 - قراءة النصوص قراءة سليمة نحواً وصرفاً.
 - تنعيم القراءة وفق مقتضيات المقام.
 - إسناد القراءة بالوسائل غير اللغوية (حركة، إشارة، قسمات الوجه).
 - ب) بناء معنى النص بـ:
 - ربط النص بسياقه.
 - ضبط معنى النص الإجمالي.
 - تبيين بناء النص والخصائص الفنية للنمط أو الجنس الذي ينتمي إليه.
 - استخلاص معاني النص الصريحة والضمنية من أبنيته اللغوية والفنية.
 - التأليف بين أهم الاستنتاجات سواء أثناء التحليل أو إثره.
 - التعرف إلى استراتيجيات الكاتب أو الشاعر ومقاصده مما كتب.
 - ج) التقييم بـ:
 - اتخاذ موقف من مباني النص ومعانيه اعتماداً على قرائن وأدلة مناسبة.
 - تقييم النص خارجياً وتوظيف الموارد المناسبة لذلك.
 - تذوق النص وتعليل ذلك.

- تقيّم التمشي في القراءة بالوقوف على سلامة الأداء ودقة الفهم ووجاهة الموقف المتخذ من المقروء.

تتناول الأهداف هدفين رئيسيين هما إغناء زاد المتعلم المعرفي وإكسابه قدرات متعلقة بأداء النص وتحليله وتقييمه.

إنّ أداء النص متعلق بالقسم وبالأستاذ لذلك لا يمكن الوقوف على مدى تحقق هذه الأهداف إلا من خلال دراسات ميدانية؛ كما نلاحظ الإشارة إلى الاعتماد على المقاربة التواصلية وذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار للمقام والاعتماد على الوسائل غير اللغوية المؤثرة في أداء النص وتحقيق معناه.

أما فيما يتعلق ببناء النص وتقييمه فسنتبين ذلك من خلال الاطلاع على طريقة تدريس نشاط النصوص ومراحلها وخطواتها في البرنامج ثم كيفية تجسيدها في الكتاب.

3-1-2-2-1-2-البرنامج:

جاء محتوى البرنامج في جدول يتكون من أربعة محاور متضمنا الأهداف المميزة لكل محور ثم محتوى كل محور والتوجيهات المتعلقة بتدريسها (للمعلمين).

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
شعر الغزل في القرن الأول الهجري	*تبين الخصائص الفنية لشعر الغزل. *تمييز الغزل البدوي من الغزل الحضري. *استجلاء صورة كل من المحب والحبيب.	مختارات من شعر: -جميل بن معمر. -عمر بن أبي ربيعة. -قيس بن الملوح	*يبني المدرسون وضعيات تمكن التلميذ من تنزيل النص في سياقه التاريخي والحضاري والأدبي والفكري. *يشرح النص بالاعتماد على كفاءات القول ومضامينه ومقاصد صاحبه منه.
من أشكال القص القديم: الحكاية المثلية	*تبين الخصائص الفنية للحكاية المثلية. *تحليل الأبعاد الحجاجية. *استخلاص القيم.	مختارات من "كليلة ودمنة" لابن المقفع.	*يحرص المدرسون على ألا يجعلوا التلاميذ يتصورون الأدب مرآة تعكس الواقع على نحو ساذج.

الشعر العربي المعاصر: الشعر الوطني.	*تبين الخصائص الفنية للشعر الوطني. *استجلاء معاني الوطنية (صورة الوطن، التعلق به، الدفاع عنه، الولاء له...). *تحليل الأبعاد الحجاجية.	مختارات لشعراء من المشرق العربي والمغرب العربي بالتركيز خاصة على: - أحمد شوقي. - أبي القاسم الشابي.	*يمكن إغناء حصص الشرح بعروض أو بحوث ينجزها التلاميذ. *يحسن استثمار المعيش والخبرات الشخصية في بناء التعلم
من أشكال القصص العربي المعاصر: الأقصوصة.	*تبين الخصائص الفنية المميزة للأقصوصة. *استجلاء الأبعاد الاجتماعية و الإنسانية.	مختارات من مجموعات قصصية لأدباء من المشرق العربي والمغرب العربي بالتركيز خاصة على: - محمود تيمور. -علي الدوعاجي.	

نلاحظ أن البرنامج قائم على استجلاء الخصائص الفنية لكل من الشعر والنثر أي استجلاء الخصائص الفنية للشعر من خلال دراسة شعر الغزل والشعر الوطني، ثم تبين الخصائص الفنية للنثر من خلال دراسة الحكاية المثلية والأقصوصة، والتركيز على الأبعاد الحجاجية في كل من المحور الثاني والثالث، أما الأول والرابع فقد ركز على الأبعاد الاجتماعية والإنسانية.

و قد تم اختيار محتوى تعليمي يتلاءم مع مواضيع المحاور المحددة و لمؤلفين أعلام كالاعتماد على مختارات من شعر جميل بن معمر و عمر بن أبي ربيعة و قيس بن الملوح في شعر الغزل، أما في الحكاية المثلية، فلن نجد أفضل من ابن المقفع في كليله ودمنة.

وقد تمت المزوجة بين مؤلفين من المشرق العربي والمغرب العربي في الشعر الوطني وكذلك في الأقصوصة، وذلك من خلال التركيز على أعمال أحمد شوقي وأبو القاسم الشابي ومحمود تيمور وعلى الدوعاجي، أما التوجيهات فهي عموما دعوة للمعلمين لبناء وضعيات تسمح بتنزيل النص في سياقه التاريخي والحضاري والأدبي والفكري ويعتمد في الشرح على دراسة مضمون النص وطريقة توليده ومقاصد صاحبه، كما يدعى الأستاذ إلى استثمار الواقع والتجارب اليومية للتلميذ لبناء تعلماته، كما يمكنه انجاز بحوث وعروض تغني الحصص التعليمية.

وبذلك فإن البرنامج قد زواج بين الشعر والنثر وبين القديم والحديث بين الأدباء المشاركة والمغاربة، فهو إذن يتصف بالانتران والتنوع.

3-1-2-2-2-1-3-2-التواصل الشفوي:

3-1-2-2-2-1-3-1-المحفوظات:

3-1-2-2-2-1-3-أهداف تدريسها:

تهدف المحفوظات إلى جعل المتعلم يكتسب القدرة على:

- عرض المحفوظ وفق مقتضيات العرض.
- تقوية شخصية المتعلم بتدريبه على مواجهة الآخرين.
- إغناء مخزونه الأدبي واللغوي.
- إطلاق لسانه باللغة وتقويمه.
- تقوية ذاكرته.

نلاحظ استغلال المحفوظات في تدريب المتعلمين في وضعيات تواصلية مختلفة على الأداء الشفوي وما يتطلبه من مهارات تواصلية ومقامية متنوعة، كما تغتم الفرصة في تقوية شخصية المتعلم وإكسابه الثقة بنفسه وإغناء رصيده الأدبي واللغوي وممارسة اللغة بكثرة وطلاقة.

3-1-2-2-2-1-2- البرنامج:

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
المحفوظات	*الحفظ الجيد. *النطق بالأصوات نطقا سليما. *أداء الأعمال اللغوية أداء مناسباً. *تلوين نسق التلفظ. *تنويع طبقة الصوت. *دعم الأداء بالوسائل غير اللغوية.	مقطوعات منتخبة من برامج الأدب.	*يراعي في انتخاب المقطوعة عدم طولها و قوة دلالتها فنيا ومضمونيا. *يمكن اعتبار تشخيص موقف أو أداء حوار قصصي في حصة المطالعة من نشاط المحفوظات.

3-1-2-2-2-2-المسائل الحضارية:

يهدف تدريس المسائل الحضارية في السنة الأولى من التعليم الثانوي إلى جعل المتعلم يكتسب القدرة على:

- المشاركة ايجابية في وضعيات تواصل متنوعة بالتدخل لطرح فكرة أو التعليق على رأي أو تعميق النظر فيه.

- تصور خطة تواصل ناجعة بفهم مكوّنات الوضعية التواصلية وحسن الإصغاء إلى الآخر والتخطيط للتدخل والبرهنة على الفهم وابداء ردود الفعل الدالة على التفاعل.

- **توظيف الموارد الأدبية والثقافية والاجتماعية والشخصية في التواصل.**

- التعبير باستعمال لغة سليمة في صيغها وتركيبها واعتماد السجلات اللغوية المناسبة وتنظيم الخطاب حسب مقتضيات المقام ومراعاة خصائص الخطاب الشفوي.

- اعتماد رؤية موضوعية أثناء التواصل مع الآخرين فيتحرى في إصدار الأحكام ويعتمد قرائن دقيقة للموازنة بين الأفكار ويتحكم في أهوائه وانفعالاته ويتعامل مع الاختلاف في الرأي بروح ايجابية.

● **تقييم تواصله الشفوي باستمرار والاستفادة مما يوجه إليه من النقد.**

- ب) إعداد عروض أو تحقيقات وتقديمها وإنجاز مشاريع وعرضها.
- ج) معالجة المسائل الحضارية معالجة متبصرة تدعم تكوينه وتوسع آفاقه وتهذب سلوكه وذوقه.

يتصور البحث أن حصة المسائل الحضارية ستكون حصة للتواصل الفعلي والحقيقي وفرصة للممارسة والمران من خلال خلق وضعيات تواصلية، تماثل الوضعيات التواصلية الحقيقية تسمح للتلميذ بالمشاركة المتنوعة في النقاشات والحوارات مستخدما رصيده الفكري والمعرفي واللغوي والأدبي والثقافي.

3-1-2-2-2-2- البرنامج:

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
موسيقى وأذواق	*تذوق مقطوعة موسيقية و إبداء الرأي فيها. *التعبير عن موقف من الموسيقى العربية والموسيقى في العالم.	-الموسيقى و اختلاف الأذواق. -الموسيقى بين الطرب والإيقاعات الصاخبة. -الأغنية المسموعة والأغنية المصورة...	*يعتمد المدرس إسنادا من قبيل: -نصوص. -وثائق سمعية وبصرية. -تجارب ذاتية. -تحقيقات وبحوث...
الحياة من مظاهر المعاصرة	*التعرف إلى مظاهر من الحياة المعاصرة واتخاذ موقف منها. *استجلاء بعض المظاهر السلوكية وإبداء الرأي فيها.	-أسباب السعادة ودواعي الاكتئاب. -اختلاف الثقافات بين الأجيال. -الإشهار ومجتمع الاستهلاك. -الحرية والقانون....	*يحرص الأستاذ على طرح المسائل بطريقة خلافة لتنمية الحوار وتوفير

الرياضة والقيم	*التعرف إلى ظواهر سلوكية في مجال الرياضة واتخاذ موقف منها.	-الرياضة بين الهوية والاحتراف. -الرياضة والمنافسة. -الرياضة والعنف. -الرياضة والتواصل (بين الأفراد/ بين الشعوب). -الرياضة في المدرسة: بين الإقبال عليها والعزوف عنها...	فرص تبادل الرأي للجميع. *العناصر الفرعية المذكورة في المحتوى (والمسكوت عنها) ليست بعناوين للحصص.

يقدم البرنامج ثلاثة محاور يتفرد كل محور بأهدافه المميزة أما المحتوى فهو عبارة عن نقاط أساسية للحوار والمناقشة وإثراء الموضوع لذلك يدعى الأستاذ إلى تفعيل الدرس بطريقة جدلية لتنمية روح النقاش وتبادل الآراء، لكن البرنامج لا يقدم تحديدا لعدد الحصص ومدتها ؛ فهل تقابل كل محور حصة أم أكثر؟ وكم تدوم مدتها؟ من أجل مناقشة النقاط المتعددة وإثراء الموضوع ومنح فرصة للجميع، هل تناقش نقاط المحتوى في حصة واحدة أم تتفرد كل حصة بعنصر أو اثنين؟ أم حسب النص المبرمج؟ أي هل ستكون حصة لدراسة الإسناد ومناقشته و حصة لتقديم العروض والبحوث، وحصة للحوار والنقاش؟ كيف سيتم تسيير وتنظيم هذا النشاط المهم والأساسي المتعلق بكفاية رئيسية دون تقديم برمجة واضحة سواء للأستاذ أو لمؤلفي الكتاب؟

3-1-2-2-3-المطالعة:

3-1-2-2-3-الأهداف:

تهدف المطالعة إلى جعل المتعلم يكتسب القدرة على:

1- مقارنة النصوص الطويلة، بـ:

- تبين بناء النص الطويل والخصائص الفنية التي تحدّد انتماءه إلى جنس أدبي ما.
- استخلاص معانيه الصريحة والضمنية وتصنيفها وترتيبها.
- التعرف إلى إستراتيجية الكاتب ومقصده مما كتب.

2- عرض الأثر المقروء، بـ:

- تقديمه شفويا وفق تخطيط منظم.
- مراعاة خصائص الخطاب الشفوي لتحقيق الإبلاغ والتأثير في المتلقي وإثارة الأذهان حول قضايا متنوعة.
- التعبير الواضح باستعمال لغة سليمة في صيغها وتراكيبها واعتماد السجلات اللغوية المناسبة.

3- التقييم، بـ:

- إبداء الرأي في الأثر المقروء مبنى ومعنى.
 - تقييم التّمشي المتبع في القراءة والعرض.
- 4- إغناء زاده المعرفي بـ:
- تنمية رصيده اللغوي ومعارفه النحوية والصرفية والبلاغية.
 - تعريفه بالأدب و الحضارة من خلال الاطلاع على عينات متنوعة من الأدب العربي والعالمي (المعرب تعريبا جيدا).
- 5- التواصل شفويا و كتابيا مع زملائه في القسم وخارجه.
- إن الأهداف المحددة من قبل البرنامج مهمة وأساسية، نظرا لأهمية دور نشاط المطالعة ، إذ لا يخفي أثرها الرئيسي في اكتساب التلميذ الملكة اللغوية وتميمتها خاصة فيما يتعلق بالتواصل الشفاهي لكون نشاط المطالعة يقوم على التواصل الشفاهي من خلال النقاشات والحوارات والتحليلات المنطلقة من النص، ولقد تفتن البرنامج لأهمية هذا النشاط وحدد أهدافا جوهرية تمسّ الكثير من الجوانب اللغوية كمقاربة النصوص الطويلة من خلال دراسة بنيتها النصية وخصائصها وتميزها عن النصوص القصيرة، مع تحليلها واستخلاص معانيها والوقوف على مقصدية الكاتب وكيفية توظيفه للغة وكذلك اغتنام درس المطالعة بكل ما يقدمه في تنمية الجانب المنهجي والمعرفي والأدبي والتواصل بنوعيه الشفاهي والكتابي.

3-1-2-2-3-2-البرنامج:

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
الرواية	*تبيين الخصائص الفنية في الرواية (النظام الزمني للأحداث، بناء المكان والزمان، بناء الشخصية القصصية، الحوار، السرد و الوصف ...). *استجلاء القضايا المطروحة. *تقييم الأثر. *إبداء الرأي فيه ودعمه.	*آثار روائية.	*مطالعة حرة تقوم على مشاريع التلاميذ (فردى أو فرق أو جماعيا) ولكن للمدرس أن يعتمد أحيانا -في نطاق ترشيد القراءة- المطالعة المسيرة فيكلف بعنوان موحد ويوجه المتعلمين بأسئلة ويقترح أنشطة محددة.
القصص	*تبيين الخصائص الفنية (البنية الحديثة ومظاهر التكثيف والتركيز، العقدة، مركزية الحدث أو الشخصية، أساليب القص، وحدة الانطباع، أنواع النهايات أو لحظات الكشف والتنوير، لغة القص...). *استجلاء القضايا المطروحة. *تقييم الأثر. *إبداء الرأي فيه ودعمه.	*مجموعات قصصية.	*يتابع المدرس مشاريع التلاميذ أثناء إعدادها (اختيار الأثر، تنظيم العمل داخل الفرق، الأنشطة، المنتج المنتظر...). *من الأنشطة الممكنة في حصة المطالعة: -تقديم ملخصات وعروض.

المسرحية	*تبين الخصائص الفنية (نوع المسرحية، بناء المسرحية، الحوار، الإشارات الركحية، مظاهر الفرجة، خصائص البطل المسرحي...). *استجلاء القضايا المطروحة. *تقييم الأثر. *إبداء الرأي فيه ودعمه.	*مسرحيات.	-عقد حوار حول النصوص المقروءة. -تجسيم مواقف بالاستعانة بالفنون التشكيلية بأنواعها. -دعوة كاتب أو مراسلته لمحاورته حول إنتاجه. -تنظيم معرض الكتاب....

يتكون البرنامج من ثلاثة محاور هي الرواية والأقصوصة و المسرحية، وتشارك هذه المحاور في الأهداف المميزة وهي تبين الخصائص الفنية لكل منها بالإضافة إلى استجلاء القضايا المطروحة وإبداء الرأي ودعمه.

أما المحتوى فهو عبارة عن مختارات من كل محور؛ أي آثار روائية و مجموعات قصصية ومسرحيات لكن البرنامج لا يذكر المسؤول عن اقتناء هذه الآثار بالإضافة إلى عدم تقديم تحديد لعدد الحصص ومدتها، خاصة أنه دعى في التوجيهات إلى ترك المجال للتلاميذ لعرض مشاريعهم وملخصاتهم وعروضهم بل دعوة كاتب أو تنظيم معرض أو تجسيم مواقف بالاستعانة بالفنون التشكيلية؛ إن هذه الأنشطة مغرية و مهمة لتحقيق الأهداف المحددة، لكن ما هي المدة الزمنية المسموح بها لتحقيق هذه الأنشطة ؟ كم حصة في كل محور وما مدة الحصة الواحدة؟.

نستشف من خلال برمجة هذه الأنشطة الثلاثة ضمن نشاط التواصل الشفاهي رغبة "البرنامج" في الإحاطة بكل جوانب التواصل الشفاهي ذلك أن تعليمهم التواصل يبدأ أساسا من خلال التدرب على الأداء أي طريقة الكلام وأعرافه و الجانب الشكلي للتحدث كاستعمال الإشارات والإيماءات و وحركات الجسد و قسّمات الوجه ونبرة الصوت...الخ ويتحقق كل ذلك في نشاط المحفوظات .

أما نشاط المسائل الحضارية والمطالعة فهما فرصة للتدرب على الممارسة الفعلية للتواصل من حوار ونقاش وعرض للأفكار وإبداء للرأي وتوسيعه والتعليق وما إلى ذلك ، بوضعيّات تواصلية مختلفة ومتنوعة وبمواضيع متعددة، يتمرن من خلالها التلميذ على الحوار وتقنياته وآدابه، ويوظف اللغة السليمة والمناسبة لكل مقام ويوسع مداركه المعرفية والثقافية.

وهي فرصة لاغتنام الأنشطة اللغوية و تداخلها و تكامل الفروع اللغوية في تنمية الكفاءات.

3-1-2-2-3- اللغة:

3-1-2-2-3- الأهداف:

- يهدف تدريس اللغة بالسنة الأولى من التعليم الثانوي إلى جعل المتعلم يكتسب القدرة على:
 - الربط بين الأفكار باستعمال أدوات الربط المناسبة.
 - تبين دور الحروف في الكشف عن المنطق الذي يبنى عليه الخطاب وتتنظم وفقه المعاني.
 - توظيف المعارف اللغوية في قراءة النصوص وتحقيق التواصل شفاهيا وكتابيا.
 - تبين البنية التركيبية لنص ما.
 - التعرف إلى خصائص بعض المركبات النحوية .
- من الواضح أن المقصود باللغة هو قواعد اللغة، فمن خلال الأهداف المحددة نلاحظ الإشارة إلى نحو الجملة مع بعض متعلقات نحو النص كالإشارة إلى الاتساق من خلال أدوات الربط ودورها في الربط بين الأفكار وكذا دور الحروف في الكشف عن مسار انتظام النص ومعانيه أي انسجامه، أما الهدف الأخير المتعلق باستغلال وتوظيف المعارف اللغوية (النحو) في قراءة النصوص والتواصل شفاهيا وكتابيا، يهدف إلى جعل المواضيع النحوية المتعلّمة وظيفية ويدخل كذلك في إطار الربط بين الأنشطة اللغوية وتكامل فروعها وعدم الفصل بينها.

3-1-2-2-3-2-البرنامج:

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
بنية النص والجملة	*تبين حدود الجملة في النص. *إدراك العلاقات بين الجمل والنص.	*مفهوم الجملة. *درجة تركيبها. *رتبتها (ابتدائية، استئنافية، اعتراضية). *أدوات الربط بين الجمل وبين مكونات الجمل.	*يعتمد المدرس نصوصا متنوعة يكون من بينها ما يحتوي على مقول القول. *يحسن بالمدرس أن يعتمد في إنجاز دروس اللغة نصوصا من برنامج الأدب مع ضرورة تكثيف التطبيقات.
شبه المركب النحوي: المركب الإسنادي، المركب الموصولي	*تبين خصائص المركب شبه الإسنادي وبيان وظائفه في الجملة.	*المركب شبه الإسنادي القائم على: - المصدر. - الصفة المشبهة. - اسم التفضيل. - اسم الفاعل. - اسم المفعول. - صيغة المبالغة.	*لا يمثل العنصر الفرعي المذكور في المحتوى عنوانا لدرس في حصة كاملة.

	*تبين خصائص المركب الموصولي بنوعيه وبيان وظائفه في الجملة.	*المركب الموصولي: - المركب الموصولي الحرفي. - المركب الموصولي الاسمي.	
أدوات المعاني	*تبين دور بعض الأدوات في التعبير عن المعاني.	*التخيير والتسوية: أو، أم، إما، سواء.../*الإستثناء: حاشا، خلا، سوى.../*النتيجة: إذن.../*معاني حروف الجر	

لقد قدّم البرنامج ثلاثة محاور يتعلق الأول ببنية النص والجملة و يهدف إلى التعرّف على حدود الجملة في النص وإدراك العلاقات بين الجمل داخله من خلال تقديم محتوى يتناول مفهوم الجملة ودرجة تركيبها ورتبتها ثم أدوات الرّبط بين الجمل وبين مكونات الجمل.

لينتقل إلى المحور الثاني المتمثل في المركبات النحوية فيتناول المركب الشّبه الاسنادي والمركب الموصولي بهدف تبينّ خصائص المركب الاسنادي و بيان وظائفه في الجملة من خلال تقديم محتوى يتناول المركب شبه الاسنادي القائم على: المصدر، الصفة المشبهة، اسم تفضيل، اسم فاعل، اسم مفعول و صيغة المبالغة. وكذا تبينّ خصائص المركب الموصولي بنوعيه وبيان وظائفه في الجملة لذلك كان المحتوى: المركب الموصولي الحرفي والمركب الموصولي الاسمي.

أمّا المحور الثالث فهو أدوات المعاني من أجل التعرّف على دور بعض الأدوات في التعبير عن المعاني، وتمّت برمجة محتوى يتكوّن من التخيير والتسوية و الاستثناء و النتيجة، ومعاني حروف الجر.

وبذلك يظهر جليا أن المحتوى المبرمج هو جملي لا يتجاوز العلاقات بين الجمل، وحتى في المحور الأول ما ذكر من بنية النص، يبيّن نظرة البرنامج للنص على أنه مجرد تتابع للجمل تربط بينهما بعض الأدوات، لذا فمن الواضح أن تلك الإشارات النصية المذكورة في الأهداف لن تتجاوز هذا المفهوم، وقد قدّم البرنامج توجيهات لإنجاز دروس النحو مع ضرورة الإكثار من التطبيقات، كما أنّه لم يقدّم الجدول الزمني لمادة النحو.

3-1-2-2-4-البلاغة:

3-1-2-2-4-الأهداف:

يهدف تدريس البلاغة بالسنة الأولى من التعليم الثانوي إلى إكساب المتعلم القدرات الآتية:

- التعرف على خصائص أهم الأساليب البلاغية في علمي المعاني والبيان.
- تبين الصلة بين الأبنية اللغوية ووجوه استعمالها.

- صوغ المقال حسب مقتضيات المقام.
 - فهم المقال وتأويله حسب معطيات المقام.
 - استغلال خصائص التراكيب والأساليب والصور في عملية إنشاء النصوص الأدبية وشرحها وتأويلها.
 - إدراك خصائص الخطاب الأدبي ومقوماته الجمالية.
- لقد تجاوزت الأهداف الجانب الجمالي المعتاد للبلاغة إلى الجانب التداولي أي دور المقام حيث ركزت على دور البلاغة في تحديد المعنى وفهمه وكذلك دورها في صياغة الكلام واختلاف معناه حسب متطلبات المقام بالإضافة إلى دور البلاغة في إنتاج النصوص وشرحها وتأويلها وإضفاء الأدبية والجمالية عليها.

3-1-2-2-4-2-البرنامج:

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
التخاطب	*تبين دور المقام في صوغ المقال وفهمه. *تبين أهم وظائف اللغة.	*عملية التخاطب وأركانها. *أهم العناصر المكونة للمقام.	*يتخير المدرس أمثلة من القديم والحديث. *يقصد بأركان التخاطب: طرفاه، اللغة، القناة، المقام. *يستحضر أركان التخاطب وعناصر المقام بمناسبة كل درس من دروس البلاغة.
علم المعاني	*تمييز الخبر من الإنشاء. *استجلاء دورهما في تحديد مقاصد المتكلم وأغراضه. *استعمالهما استعمالا يناسب المقام.	*الخبر:-أنواعه (المؤكد والغير مؤكد، المثبت والمنفي). -المعاني الأصلية والمعاني المستفادة من المقام (الاستحسان، التعجب، الإستغراب، الإنكار...). *الإنشاء:-الأساليب الطلبية (الأمر، النهي، الاستفهام، التمني، الترجي، النداء). -الأساليب غير الطلبية (التعجب، المدح، الذم...)	*لا يقصد من دراسة هذه الأساليب تحليل المظهر التركيبي فيها وإنما يهتم بدلالاتها البلاغية. *يتم النظر في كل أسلوب خاصة إلى المعاني المستفادة من المقام.

*يهتم بأثر حالات حذف بعض الأركان في تحديد نوع التشبيه (المؤكد، البليغ، المجمل). *يهتم بطبيعة الصورة في تمييز التشبيه العادي من التشبيه التمثيلي.	*التشبيه: -أركانه -أنواعه *الاستعارة: -الحقيقة و المجاز. -أنواع الاستعارة (التصريحية و المكنية). *الكناية	*تبين خصائص بعض الأساليب البيانية. *التمييز بين مختلف الأساليب البيانية. *التعرف على دور الأساليب البيانية في تحديد مقاصد المتكلم وأغراضه. *استعمال الأساليب البيانية استعمالا يناسب المقام.	٢٤

جاء البرنامج في ثلاثة محاور يتمثل المحور الأول في التخاطب الذي يهدف إلى تبين دور المقام في صياغة المقال و فهمه وكذلك تبين أهم وظائف اللغة، وقدّم لذلك محتوى يتمثل في عملية التخاطب وأركانها وأهم العناصر المكوّنة للمقام، وقد قدّم توضيحا في التوجيهات يتعلق بالمقصود من أركان التخاطب كما نبّه إلى ضرورة استحضار أركان الخطاب وعناصر المقام بمناسبة كل درس من دروس البلاغة، أما الأمثلة فيجب أن تتنوّع بين القديم والحديث.

أما المحور الثاني فيتمثل في علم المعاني الذي يهدف إلى التمييز بين الخبر والإنشاء واستجلاء دورهما في تحديد مقاصد المتكلم وأغراضه ثم حسن استعمالهما حسب ما يناسب المقام، لذلك انتقى المحتوى الآتي: الخبر وأنواعه وكذا المعاني الأصلية والمعاني المستفادة من المقام، ثمّ الإنشاء بنوعيه الطلبي وغير الطلبي وقد أكد البرنامج من خلال التوجيهات وعلى وجوب التركيز على الجانب الدلالي لهذه الأساليب فهو لا يستهدف الجانب التركيبي، كما يجب ربط كل أسلوب بالمعاني المستفادة من المقام.

وقد بُرّج علم البيان محورا ثالثا والهدف منه التّعرف على بعض الأساليب البيانية والتمييز بينها ودورها في تحديد مقاصد المتكلم وأغراضه ثم التّمكن من استعمالها حسب المقام لذلك تمّ برمجة كل من التشبيه وأركانه وأنواعه، والاستعارة وأنواعها مع الحقيقة والمجاز وأخيرا الكناية.

نلاحظ التركيز على الجانب التواصلّي من خلال برمجة محور التخاطب والتركيز على دور المقام في عملية التواصل والتخاطب من خلال تحديده للخطاب وصياغته ودورته وكذلك فهمه وتأويله كما لم يقتصر التركيز على الجانب الجمالي لعلم البيان والمعاني ولم يتناول بطريقة جافة وبقوالب آلية بل تمّ التأكيد على الجانب الدلالي والتداولي والتعرف على دور البلاغة في صياغة المعنى وفهمه وتأويله وإبراز مقاصده ومراميّه. كما تجدر الإشارة إلى أن البرنامج لم يقدم التوزيع الزمني للبلاغة

3-1-2-2-5- الإنتاج الكتابي:

3-1-2-2-1- الأهداف:

يهدف التدريب على الكتابة في السنة الأولى من التعليم الثانوي إلى جعل المتعلم يكتسب القدرة على:

- استعمال الكتابة بانتظام للتواصل مع الآخرين داخل المدرسة و خارجها.
 - تنويع إنتاجه المكتوب بتنوع حاجاته و اختلاف مقاصده.
 - توشي خطة ناجعة في الكتابة.
- تتخصر الأهداف في مجملها في إقدار التلميذ على التواصل كتابيا والتعبير عن حاجاته وأفكاره بمختلف الوضعيات و بطريقة منهجية.

3-1-2-2-5-2-البرامج:

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
التدريب على إنتاج المقال	*القدرة على إنتاج المقال	*فهم الموضوع *تصميم التحرير *تحرير فقرة: -التلخيص. -التوسع. -الاستدلال وتوظيف الشواهد. -التأليف. *بناء الفقرات: -الربط والاتساق. -التخلص. *التقييم وإبداء الرأي. *التحرير المتكامل (انجاز أو دراسة).	*تقوم الحصص على تطبيقات متنوعة تبنى كلها على ممارسة الكتابة.
التدريب على إنتاج تحليل النص	*القدرة على إنتاج تحليل النص.	*فهم النص: - المكونات الفنية . - المكونات المضمونية. *التوسع في تحليل مكونات النص. *التأليف. *التصميم. *التحرير.	*يدعى المدرس إلى تجنب التنظير والتقييد في التصميم للمقال أو التحليل للنص.

يتكوّن البرنامج من محورين الأول متعلّق بالتّدريب على إنتاج المقال وحُدّد محتواه بفهم الموضوع و تصميم التحرير و تحرير فقرة و بناء الفقرات و التّقييم وإبداء الرّأي و التحرير المتكامل. أما المحور الثاني فهو التدريب على إنتاج تحليل للنص من خلال فهمه و التوسع في تحليل مكوناته من خلال تقنيات التّأليف و التصميم و التحرير.

أما التوجيهات فدعت إلى تجنب الإكثار من الدروس النظرية والتركيز على التطبيقات الكثيرة والمتنوعة التي أساسها ممارسة الكتابة، لكن من المسؤول عن تقديم المواضيع والتطبيقات هل هو الأستاذ أم مؤلفو الكتاب؟ كم حصة للإنتاج الكتابي بكل محور؟ وما مدتها؟ وكيف تسيّر الحصة وعلى أي أساس يقسم المحتوى؟

نلاحظ أن البرنامج المقدم لا يتوافق مع الأهداف المقدمة إذ تعتبر أهدافا تواصلية تسعى لاكتساب التلميذ القدرة على الكتابة بمختلف الأغراض والمواضيع وبمختلف المقامات والوضعيّات، أما البرنامج فمحصور في نوعين من الكتابة كتابة مقال وتحليل للنص فهو يقدم خطوات وخصائص الكتابة بهما فهو منهجي أكثر منه تواصلية، ولذلك لن يلم بمواضيع كثيرة ومتعددة ومتصلة بحياة المتعلم وحاجاته وكان من الأولى تقديم برنامج يهدف إلى إقدار التلميذ على إنتاج نصوص و تضمينها أفكاره ومشاعره وإضفاء المعنى عليها حسب مقاصده وحاجاته ومقاماته واستغلال مكتسباته اللغوية(نصوص، أدب، لغة، بلاغة تواصل...) ودمجها وتوظيفها في كتاباته، وبهذا يصبح الإنتاج الكتابي مجالا لممارسة اللغة في شموليتها وكليتها. وهذا ما يجعل من الإنتاج الكتابي نشاطا إدماجيا على اعتبار أن برنامج البرامج قد تبنى المقاربة بالكفايات.

وبهذا النشاط يختم "برامج السنة الأولى من التعليم الثانوي" لينتقل إلى السنة الثانية ثم الثالثة والرابعة، وهذا ما يدعو لتساؤل إذ لم يتناول البرنامج عناصر أساسية مثل: المقاربة التعليمية المتبناة أو الطريقة التعليمية أو التقييم أو الوسائل التعليمية كالكتب ومواصفاتها مثلا أو الجدول الزمني أو الحجم الساعي لتعليم اللغة مع كل أنشطتها وغيرها من التوضيحات الواجب توفرها في منهاج تعليمي موجّه للنظام التربوي .

هذا ما يدفع بالبحث إلى الاعتقاد أن المنظومة التربوية التونسية لا تملك منهاجاً شاملاً وكاملاً يفي على الأقل بالعناصر والمكونات الأساسية الواجب تواجدها و تحديدها بل بعض المكونات المبنوثة والموزعة على وثائق متفرقة إذ اقتضت على تحديد للمقاصد الكبرى والأهداف العامة ثم توضيح لبعض أسس المقاربة بالكفايات وتَمّ التركيز على الكفايات الأفقية وتحديدها على المستويات التعليمية ثم تحديد الأهداف العامة من تعليم اللغة العربية بالسنة الأولى من التعليم الثانوي و الأهداف الخاصة لتعليم كل نشاط ثم برنامج، أي مقرر تعليمي يفتقد للتوزيع الساعي لكل نشاط، و بذلك لا نملك تصوّراً حول الطريقة التعليمية أو استراتيجياتها أو كيفية بناء الدروس وتسييرها، وتحديد أنواع التطبيقات وطرائق التقييمات.

إنّ العملية التعليمية ككل تلفها الضبابية والغموض، إذ لا تملك سوى أهدافا ومواضيع للتعليم، فعلى أي أساس نعلم وكيف نعلم؟ و كيف نبني الدروس ومضامينها وتطبيقاتها؟ وبماذا نعلم ومتى نعلم؟ وكيف نقيّم؟ .

من الواضح أنّ الأسئلة الرئيسية الموجّهة للتعليم بدون إجابات، وهي إجابات ضرورية، أساسية وجوهرية، من واجب كل منهاج أن يتناولها إذ تقع مسؤولية تبيانها وتوضيحها على عاتقه لكونه الموجّه للمنظومة التربوية.

وهذا ما يؤكد موقف البحث الذي توصل إلى أن تونس لا تمتلك منهاجا تعليميا بل وثائقا لبعض المكونات المنهجية التي اقتضت على عنصرين هما الأهداف والمقرّر.

كما أنّ توزيع العناصر المنهجية على الوثيقتين دون تحديد مسؤولية كل وثيقة ، تسبب في الارتباك والتصلّب من المسؤولية، فعلى أي وثيقة تقع مسؤولية الإجابة على باقي العناصر أي تحديد الطريقة التعليمية بمقاربتها ومضمونها وبرمجتها واستراتيجياتها، ووسائلها وتقييمها و تحديد زمنها.

فإذا ما اعتبرنا أن " برنامج البرامج " هو وثيقة شاملة عامة، اهتمت بمقاصد التعليم الكبرى وبمبررات الإصلاح، والمقاربة الجديدة المتبناة، والكفاءات المستهدفة بصفة كلية واسعة لكل المراحل التعليمية : الأساسية والثانوية، وبذلك ترجع مسؤولية التخصيص والتبيين للطريقة

التعليمية في الوثيقة الثانية " برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية" التي تعنى بالسنوات الثانوية كل سنة على حدى وبذلك ستتكفل بالتدقيق والتفصيل.

لكن بالاطلاع على الوثيقة وجدنا أنها عبارة عن برامج بل مواضيع منتقاة لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط في كل سنة تعليمية و بالتالي لن يكون المسؤول عن تقديم الطريقة التعليمية، خاصة وأن الوثيقة الأولى " برنامج البرامج" هي التي تبنت المقاربة بالكفايات وقدمت توضيحا وشرحا لأهم منطلقاتها وأسسها، وأهميتها ودورها في إصلاح المنظومة التربوية و بالتالي هي المسؤولة عن تقديم كيفية تجسيدها والتعليم في ضوءها ليستطيع البرنامج الاعتماد عليها، ويركز على متطلباتها ومستلزماتها لبناء أهدافه وبرامجه.

وبالنهاية هو مجرد برنامج أي مقرر ومحتوى تعليمي منتقى لتحقيق الكفايات، ولن يكون مسؤولاً عن تقديم كيفية تدريس هذه المحتويات ولا كيفية تجسيد هذه الكفايات.

لذلك نجد أن أساس اختيار البرنامج للمحتويات كان الأهداف التي حددها انطلاقاً من الكفايات التي قدمها " برنامج البرامج"، أي انطلق مما قدمه وحاول تجسيده، وهذا ما يفسر الغياب الكلي للمقاربة بالكفايات فلا نجد أثراً أو توضيحاً لطريقة التدريس في ضوءها ومقتضيات تدريس الأنشطة اللغوية وفقها وبناء مضمونها وطريقة تناولها، لذلك لا نعثر عليها في البرامج سواء في الأهداف أو في المحتوى أوفي التوجيهات الموظفة (كالإدماج أو المشروع) أو في الوضعيات (أنواعها، طريقة بناءها) أو في التقييم (أنواعه، أسسه، مقاييسه) رغم أن " برنامج البرامج" قد أشار إلى أهمية التقييم واختلاف مفهومه، ودوره في هذه المقاربة.

وما يعاب على البرامج و يعدّ من مسؤوليته كذلك أنه لم يقدم برمجة دقيقة أي لم يقدم لا التدرج الموضوعي ولا الزماني للتعلّيمات بل قدم محاوراً متفاوتة العدد من نشاط آخر لا نعلم مدتها ولا مكوناتها ولا عدد حصصها ، ولا المدة الزمنية لكل حصة.

إن التدابير القاصرة والجزئية ، ستكون عاجزة على توجيه المنظومة التربوية، فضلاً عن الإصلاح التربوي، لذلك يتنبأ البحث أن الإصلاح سيعاني من القصور والخلل

المبحث الثاني:

دراسة كتاب اللغة العربية التونسي:

آفاق أدبية "لتلاميذ السنة الأولى من

التعليم الثانوي.

عرض الكتاب التعليمي التونسي ودراسة لمحتوياته

3-2-1- التعريف بالكتاب:

3-2-1-1- المعطيات الشكلية:

- عنوان الكتاب: آفاق أدبية.
- موجّه لتلاميذ: السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- طبع وإصدار : المركز الوطني البيداغوجي أوريس للطباعة 2014 م
- الجهة الوصية: وزارة التربية التونسية.
- لجنة التأليف مكونة من الأساتذة:
 - رضا بساس: متفقد أول.
 - ابراهيم بن صالح: متفقد أول.
 - عبد العزيز الجري: متفقد أول.
 - دليّة شقرون: أستاذة أولى.
 - عبد الله بن حمودة: أستاذ أول.
- لجنة التقيّم مكونة من:
 - الصادق بن عمران: متفقد عام للتربية.
 - الهادي بوحوش: متفقد عام للتربية.
- قياسات الكتاب: 26 سم طولا و 20 سم عرضا و 2 سم سمكا.
- عدد الصفحات: 402 صفحة.
- محتوى الغلاف: لوحة "تونس الجميلة" للرسام : عبد العزيز القرقي.

إذا ما حاولنا قراءة الإحياءات الدلالية للوحة الفنية، فإننا نجد أنها ترمز لانتقال تونس من حالة الظلام إلى حالة الإشراق، من حالة الجهل إلى نور العلم، من حالة الظلم والاستبداد والاستعمار إلى الحرية، أي ترمز إلى تقدّم تونس وتطوّرها وازدهارها وتجاوز عقباتها نحو غدٍ أفضل مشرق يعبق بالحرية وحاملا لمشعل العلم، لذلك نجد أن اللوحة

جاءت مقسّمة طوليا إلى قسمين قسم مظلم باللّون الأرجواني القاتم وقسم مشرق باللّون الأصفر الفاتح والبرتقالي الفاتح، في أعلى الصورة قرص شمس قاتم بالجهة المظلمة ومشرق بالجهة الثانية المشرقة، تعلوه امرأتان تمثلان حالة تونس وانتقالها إذ تكون المرأة بالجهة القاتمة بوجه أرجواني وشعر أسود و توحى هذه الألوان للظلمة واليأس والحزن، وهي ممسكة بإناء تجمع فيه دموعها المنهمرة، تقابلها امرأة مشرقة شعرها أصفر فاتح وتعتمر قبعة وهي عبارة عن علم تونس تحمل مشعلا لعله مشعل الحرية والعلم و الريادة .

أما الجزء السفلي من الصورة فهو لحصان بجناحين ووجه امرأة ذات شعر طويل، النصف السفلي لجسم الحصان بالجهة القاتمة وعليه علم تونس أما النصف العلوي يتقدم ويندفع للجزء المشرق و حوافره بها قيود لكنها منكسرة تعلوها حمامتان بيضاوتان تطيران، و تعلو يد المرأة حناء جميلة ترمز للفرح و الاحتفال بالحرية وانكسار القيود وقدم عهد مشرق، كما أن اللوحة تحمل معالم الحضارة العربية الإسلامية من خلال المسجد المصوّر أسفل اللوحة بصومعته والمئذنة إشارة إلى الانتماء الحضاري التونسي.

أما غلاف الكتاب فقد جاء باللون الأزرق المتدرج الفاتح، وكتب عليه العنوان بالأعلى فوق اللوحة الفنية باللونين الأزرق و البرتقالي إذ كتب عليه " آفاق أدبية " بخط كبير و لون أزرق وأسفلها عبارة " لتلميذ السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي " بخط متوسط و بلون برتقالي.

والعنوان من خلال توظيفه لمفردة " آفاق " توحى بالسّعة والانفتاح ومدى الاطلاع وبلوغ مدارك جديدة لا متناهية و هذا ما سيمنحه الكتاب و يجنيه التّلميذ من خلال دراسته له لذلك استعمل المؤلفون صيغة الجمع " آفاق " بدل المفرد " أفق " ليفتح الباب واسعا للتلميذ ليسبح في آفاق الأدب الواسعة.

أما ظهر الغلاف فقد قدّم المؤلفون للتّلميذ معادلة تربوية تحفّزه على العلم والمعرفة هي: المعرفة + السلوك الواعي والمسؤول = مناعة من الأمراض والآفات. أي أن العلم منجاة وما على التلميذ سوى التمسك به.

3-2-1-2-المعطيات المضمونية:

يستهل الكتاب بمقدمة واضحة ومبيّنة، قدمت للكتاب ولمضمونه وأهدافه بطريقة مختصرة ودقيقة وشارحة، وهي موجّهة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي إذ تخاطبهم بطريقة مباشرة ومستعملة لضمير المخاطب " أنتم"، مستهلة بقولها: "تلاميذ السنة الأولى، ها أنتم تدركون عتبة الشباب وتصبحون أكثر وعياً بأنفسكم ذوات تشعرون وعقولا تفكر و نفوسا تتوق و تطمح، وإرادات حرة تنزع إلى غد فاضل مشرق جميل"³²⁰، وتواصل موضحة أن هذا الكتاب تكملة للمسار التربوي الذي شهدوه، و أنه يعتمد على مقارنة هدفها إقذارهم على استخدام ما يمتلكون من معارف و مهارات و سلوكات في حل مشاكلهم سواء المدرسية أو المعيشية ، وهذا ما سيبين لهم وظيفية المكتسبات وفوائدها ، كما تذكر أن البرنامج عبارة عن نصوص مصطفىة من القديم والحديث ، تهدف إلى "تبصيرهم بما قدّمه أدياؤنا من فنون الإبداع و أشكال التفكير والتعبير إلى حضارة الإنسان ، فتعتزون بتراثكم وتعززون الإحساس بهويتكم في غير ما تعصّب و لا انغلاق"³²¹.

ينقسم البرنامج إلى قسمين: قسم الأدب و قسم المسائل الحضارية.

1-قسم الأدب:

من أهم مبادئه:

- المزوجة بين الأدب القديم والأدب الحديث.
 - اعتماد الترتيب التاريخي لذلك يبتدأ الباب بالأدب القديم ثم يشفع بالأدب الحديث.
 - المزوجة بين الشعر والنثر.
 - الجمع بين الأنماط الرئيسية من الكتابة: الوصف والسرد والحجاج.
- وقد أدرجت مجموعة من النصوص بعضها للقسم والبعض الآخر للتعليم الذاتي والاطلاع الخارجي و توسيع الآفاق.

³²⁰ آفاق أدبية، لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، المقدمة ص الأولى و الكتاب لم يرقم المقدمة

³²¹ المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

وقد اختص كل نص في الباب الواحد بجهاز بيداغوجي يتألف من الأركان الآتية:

1- التمهيد: عادة هو نص قصير يثير أشكالا فنية أو مضمونية تهئ للإقبال على النص و تلمح للسمة المهيمنة عليه.

2- شرح المفردات.

3- أفهم: يهدف لتنمية كفاية القراءة.

4- أناقش: يهدف لتنمية كفاية التواصل الشفوي.

5- أحرر: يهدف لتنمية كفاية الكتابة.

6- بمناسبة النص: يهدف إلى تنمية مهارات ترفد الأركان السابقة المتصلة بالكفايات الثلاثة وهو متعدد العناصر منها: القراءة و الحقل المعجمي و الحقل الدلالي والبحث والملف.

7- أعرف: يتضمن جملة من الفوائد المتنوعة ترد في شكل "ومضات".

8- حلية الكتاب: يمكن التلميذ من الاطلاع على أنواع الخط العربي و اكتشاف مظاهر الجمال فيه.

كما يتخلل كل باب أو محور ورقات متنوعة تتناول جملة من المسائل اللغوية والبلاغية و المنهجية.

وقد تميّز المحور الرابع محور الأقصوصة بنصوص قصصية طويلة وهي نماذج مما يمكن أن يعتمد في قراءة النص الطويل بالإضافة لنصوص روائية ومسرحية أو دراسات من اختيار الأستاذ، ولقد أرفقت هذه النصوص الطويلة بجهاز بيداغوجي مبسّط وأنشطة إدماجية.

وقد ختم كل محور بأنشطة تأليفية وأخرى إدماجية و بيبلوغرافيا موجزة.

2- قسم المسائل الحضارية:

يهتم بقضايا من الشواغل المعاصرة التي تقتضي منكم الخوض فيها قصد الوعي بها، واتخاذ مواقف رصينة منها لتنمية كفاية التواصل.

كما تؤكد المقدمة حرص المؤلفين على دعم الكتاب بلوحات فنية لكبار الفنانين التونسيين والعالميين بهدف توظيفها في الإيحاء بموضوع النص أو مدخلا للقراءة أو منطلقا للكتابة، " وهكذا تتراشح الفنون والمواد الدراسية وتنمو لديكم الذائقة الفنية وتخلقوا مع كتاباتكم علاقة حميمة³²²"، كما تضمن الكتاب مجموعة من الفهارس تسهيلا للاستعمال.

وتختتم المقدمة بدعوة التلاميذ إلى حسن استخدام هذا الكتاب تقول: " تلاميذنا الأعزاء، إن هذا الكتاب شأنه شأن كل كتاب مدرسي لا يعدو أن يكون أداة في يد المعلم والمتعلم واليد التي تمسك بالأداة أهم من الأداة نفسها... وتقديرنا أنكم بهذا الكتاب تكونون قد اقتربتم أكثر من درس الأدب وأنكم ستأخذونه سندا تعتمدونه لتنمية كفاياتكم اللغوية والتواصلية ومعينا ثريا تغنون به ثقافاتكم فتعززون بالانتماء إلى وطننا العزيز و تتجذرون بواسطته في حضارتنا العربية الإسلامية"³²³

جاءت المقدمة واضحة شارحة و دقيقة تخاطب التلميذ وتعزز ثقته بنفسه و تجعله مسؤولا عن تعلماته بينت له كل محتويات الكتاب و مضمونه و قدّمت الأهداف و الغايات المنشودة لكل جزء منه ليكون التلميذ على دراية بها و يسعى لتحقيقها و يحسن استغلال هذا المضمون لبلوغها، و يتبين لديه المعنى و الدلالة من توظيفها ، كما تحفزّه على حسن استخدام هذا الكتاب لكونه مجرد أداة و وسيلة و التلميذ هو الأهم فهو مستعمل هذه الوسيلة بالإضافة للأستاذ الموجّه و المتابع، و بذلك تجعل التلميذ هو المسؤول عن نتائج تعلماته وعن نجاحه، و هذا وقفا عليه و على كيفية استثماره لهذا الكتاب، و هذا آخر ما تختتم به المقدمة لتبقى راسخة في ذهن التلميذ و مؤثرة فيه، و دافعة له.

بعد الانتهاء من المقدمة ينتقل الكتاب لتقديم مجموعة من الفهارس هي:

- فهرس النصوص و السندات.

- فهرس الومضات.

³²²المقدمة الصفحة الأخيرة غير مرقمة

³²³ المرجع نفسه الصفحة نفسها.

- فهرس الورقات.

ليتبع بعدها المحور الأول وبقية المحاور وهذا ما سنعرضه فيما يلي:

3-2-1-2- عرض محتوى الكتاب "آفاق أدبية":

بيّنت المقدمة أن الكتاب مقسم لقسمين: قسم الأدب و قسم المسائل الحضارية، يعتبر قسم الأدب الجزء الأكبر في الكتاب فقد استغلّ ثلاث مئة و ثلاث و سبعون صفحة (373 ص) أما قسم المسائل الحضارية فهو ضئيل جاء في ستة و عشرون صفحة (26ص) فقط.

1- قسم الأدب: يتكون قسم الأدب من أربعة محاور وقد تفرّد كل محور بلون محدد يميّزه

عن باقي المحاور وهي كالآتي:

-المحور الأول: الغزل لونه برتقالي فاتح، استغلّ خمسة و ستين صفحة (65 ص).

-المحور الثاني: الحكاية المثلّية لونه أزرق، استغلّ خمسين صفحة، (50 ص).

-المحور الثالث: الشعر الوطني، لونه بني، استغلّ ستة و ستين صفحة، (66 ص).

-المحور الرابع: الأقصوصة، لونه أخضر و قد تفرّد هذا المحور بإضافة النص الطويل لذلك فهو الأضخم إذ استغلّ مئة و ستة و ثلاثين صفحة، (136 ص).

نلاحظ تراوح أحجام المحاور و ذلك راجع لاختلاف عدد النصوص المبرمجة من محور لآخر.

2- قسم المسائل الحضارية: ينقسم بدوره إلى ثلاثة محاور يتكون كل محور من

مجموعة من السّنّدات تتراوح من ثلاثة إلى ستة سندات للانطلاق و هي عبارة عن

نصوص أو بحوث و تحقيقات للعرض من قبل التلاميذ و هذه المحاور هي:

-المحور الأول: مظاهر من الحياة المعاصرة، استغلّ تسع صفحات (09 ص)

-المحور الثاني: الرياضة و القيم، استغلّ سبع صفحات (07 ص).

-المحور الثالث: موسيقى و أنواق، استغلّ أربع صفحات (04 ص).

وقد خُتم الكتاب بهذا المحور. ولأن مضمون الكتاب عُرض حسب المحاور فإن البحث سيعرضه كذلك حسب المحاور.

3-2-1-2-1- عرض محتوى قسم الأدب حسب المحاور ودراستها:

3-2-1-2-1- عرض محتوى النصوص:

يحتوي كل محور على ثلاثة أنواع من النصوص هي: النص التمهيدي و المختارات والنص التكميلي ولم تذكر المقدمة هذه الأنواع بالتفصيل بل أشارت إليها بقولها: " وقد صدر كل باب من قسم الأدب بنصوص تؤطره وتمهد لدراسته، وألحق بنصوص أخرى لنقاد معروفين من شأنها أن تساعدهم على تعميق النظر في المسائل المدروسة"³²⁴.

3-2-1-2-1- النص التمهيدي:

هو عبارة عن مجموعة نصوص مقتبسة من دراسات نقدية ممهدة لموضوع المحور ومتعلقاته، موحية وموجهة وهي محاولة لملء الخلفية المعرفية للتلميذ لتمكّنه من ممارسة عملية القراءة في ضوء تلك المعطيات و ليُقبل على المختارات وهو على اطلاع وتصوّر لما سيتناوله فيها، مما سيساعد على فهم النصوص مثل انتقاء نص لشوقي ضيف عنوانه: "الحجاز موقعا و حضارة" و دُعّم بخريطة، ثم نص لطف حسين عنوانه: " حياة اللهو في الحجاز"، يليه نص جرجي زيدان عنوانه "ما هو الشعر" لينتقل الكتاب بعدها لتقديم المختارات لمحور الغزل، و يتراوح عدد النصوص التمهيديّة من نص واحد إلى ثلاثة نصوص حسب كل محور، و سنعرض محتوى هذه النصوص حسب كل محور في الجدول الآتي:

³²⁴المقدمة الصفحة الثانية منها و هي غير مرقمة.

المحور	عنوان النص (التمهيدي)	مؤلفه
1- شعر الغزل	-الحجاز موقعا و حضارة. -أسباب حياة اللهو في الحجاز. -ما هو الشعر؟	شوقي ضيف. طه حسين. جرجي زيدان.
2-الحكاية المثلية	-الحكاية المثلية ما هي؟ -غرض الكتاب.	فرج بن رمضان. عبد الله بن المقفع.
3-الشعر الوطني	-الوعي الوطني بتونس. -الشعر الوطني و الشعر الاجتماعي.	حسن حسني عبد الوهاب. عمر الدسوقي.
4-الأقصوصة	-منزلة القصة عند الشعوب. -هل من تعريف للقصة القصيرة	الصادق قسومة. أبو المعاطي أبو نجا.

3-2-1-2-1-1-2- المختارات:

هي مجموعة النصوص التي اختيرت للدراسة و التحليل أي أنّها النصوص المبرمجة للدراسة و هي التي تتفرد بخطوات للشرح و التحليل ، مدعمة بومضات و ورقات و حلية الكتاب و قد أطلقت المقدمة على هذه الخطوات مصطلح جهاز بيداغوجي و ذكرت أنه يتألف من سبعة أركان سنوضحها لاحقا.

و يتراوح عدد نصوص المختارات من تسعة إلى اثني عشر نصا حسب كل محور، و قد تفرد الفصل الرابع "الأقصوصة" بنوعين من النصوص النص القصير و يحتوي على تسعة نصوص مختارة بالإضافة للنص الطويل الذي يحتوي على خمسة نصوص طويلة وسنعرض محتوى هذه النصوص حسب كل محور في الجدول الآتي:

المحور	عنوان النص (المختارات)	مؤلفه
شعر الغزل النص القصير	-أ في الناس أمثالي -خشية و رجاء -الصديق الشافع -غربة العشاق -الوداع الأخير -تذكرت ليلي -ليت هنذا -يا من لقلب متيم -احدى ثلاث -هل يخفى القمر -مغامرة	- جميل بن معمر - جميل بن معمر - جميل بن معمر - جميل بن معمر - جميل بن معمر - قيس بن الملوح - عمر بن أبي ربيعة - عمر بن أبي ربيعة - عمر بن أبي ربيعة - عمر بن أبي ربيعة - عمر بن أبي ربيعة
الحكاية المثلثية لنص القصير	-دمنة يحرش الأسد على الثور -دمنة يحرش الثور على الأسد -الفحص عن أمر دمنة -دمنة في مجلس القضاء (1) -دمنة في مجلس القضاء (2) -الأسد و ابن آوى الناسك (1) -الأسد و ابن آوى الناسك (2) -الحمامة المطوقة -الملك و الطائر فنزة	كل النصوص لعبد الله بن المقفع من كتابه كليله و دمنة

الأقصوصة	النص القصير	النص الطويل	الشعر الوطني النص القصير
			-يا ابن أُمي -إرادة الحياة -إلى طغاة العالم -تونس الجميلة -في عيد الجلاء عند بنزرت -أنا إنسان جديد -إنه البعيد عن الأوطان -العودة إلى الوطن -بالحقيقة يبني الوطن -إلام الخلف بينكم -وطني -حرية الشعب
			أبو القاسم الشابي أبو القاسم الشابي أبو القاسم الشابي أبو القاسم الشابي أحمد اللغماني محي الدين خريف أحمد شوقي أحمد شوقي أحمد شوقي أحمد شوقي محمود درويش فدوى طوقان
			-نبوت الخفير -الأرض المستحيلة -صادق -المروّض و الثور -أمانة -الكراسي المقلوبة -حكاية باب -في شاطئ حمام الأنف -شهوة الصبية
			محمود تيمور إيملي نصر الله ميخائيل نعيمة البشير خليف عبد الحميد جودة السحار رضوان الكوني عز الدين المدني علي الدوعاجي الظاهر فيقة
			-المكنة -قميص الصوف -دومة و دحامد -تلك المرأة الوردية -القنطرة هي الحياة
			يوسف إدريس توفيق يوسف عواد الطيب صالح يحيى يخلف مصطفى الفارسي

من خلال هذا الجدول يمكن أن نستشف المعايير التي اعتمدها الكتاب لاختيار محتوى النصوص، إذ اعتمد على المزوجة بين الشعر و النثر، القديم و الجديد، و المزوجة بين المؤلفين التونسيين و العرب.

إذ نلاحظ أن في المحور الأول برمج شعر اتبع بنثر في المحور الثاني ثم تفرّد المحور الثالث بالشعر ليختص المحور الرابع بالنثر فقد كان التداول بين الشعر و النثر في المحاور.

كما تمت المزوجة بين الأدب القديم و الحديث المعاصر إذ برمج المحور الأول و الثاني أدب القرن الأول و بداية الثاني أي عصر صدر الإسلام، رغم اعتبار ابن المقفع مخضرم قد عايش الأموي و العباسي.

أما المحور الثالث و الرابع فقد تفرّدا بالأدب الحديث المعاصر (الشعر الوطني والأقصوصة).

و بحكم هذا التقسيم المعتمد على التعاقب التاريخي اعتمد على مؤلفين عرب قدامى مناسبين للمحورين كجميل بن معمر و عمر بن أبي ربيعة في الغزل، و ابن المقفع في الحكاية المثلّية.

أما في المحورين الباقيين فقد تم الاعتماد على مؤلفين معاصرين هم أعلام كالشابي، أحمد شوقي، محمود درويش وفدوى طوقان في الشعر الوطني، أما الأقصوصة فقد تم الاعتماد على خمسة أدباء تونسيين و ثلاثة عرب، أما في النص الطويل فقد تم الاعتماد على أديب تونسي و أربعة أدباء عرب.

و بهذا فقد تمّ انتقاء المؤلفين بحسب ما تقتضيه مواضيع المحاور و بحسب العصور. و الملاحظ أيضا الاعتماد على مؤلف واحد و انتقاء عدة نصوص من أعماله أي تقديم أربعة أو خمسة نماذج نصية و صاحبها واحد مثل: خمسة نصوص لجميل بن معمر،

وكذلك خمسة نصوص لعمر بن أبي ربيعة، و أربعة نصوص للشّابي، و كذا أربعة نصوص لأحمد شوقي، بالإضافة لابن المقفع الذي تفرد بالمحور الثاني كاملا.

ولا ندري المبرّر لذلك، فهل ارتأى المؤلفون أنّهم الأنسب و فضلوا الاختصار عليهم والإكثار والتنويع من أعمالهم ؟ هل يهدفون إلى التّعرف على خصائص كتاباتهم؟ هل أرادوا أن يطّلع التلميذ على هذه الفنون في شموليتها من خلال علم من أعلامها؟ ألم يكن من الأنسب لو تمّ التنويع في مؤلفي النصوص ليطّلع التلميذ على كوكبة من المؤلفين و يتعرف عليهم وعلى أساليبهم وخصائصهم وتطوّر فنّهم و الوقوف على عدّة وجوه و آداءات تلتقي تحت فن واحد؟

و هذا ما يدعونا إلى التساؤل حول هذه النصوص المختارة الاثني عشر، هل سنُدّرس جميعها أي هل هي مبرمجة للدراسة في القسم خاصة و أنها كلها مرفقة بطريقة التحليل وبالورقات و الومضات، و بهذا كم تدوم مدّة المحور و كم هي مدّة الحصة الواحدة؟ و كم من حصة سيستغل نشاط القراءة؟ و ما هي عدد حصص اللغة العربية في الأسبوع؟ بالإضافة إلى المحور الرابع الذي ينقسم إلى قسمين: النص القصير و به تسع مختارات والنص الطويل به خمس مختارات فهو بمثابة محورين، فكيف سيتمّ التّعامل معه، و هل هذه النصوص الطويلة ستتمّ دراستها على مدار السنة، باعتبارها نصوص طويلة قريبة من المؤلّفات أم أنها ستعامل كمحور خامس و بذلك كم سيدوم هذا المحور و كم سيستغل النص الطويل الواحد من حصص؟

كما أن مقدمة الكتاب لم تبين الجدوى من هذه النصوص و لا تقسيمها و نجد مجرد إشارة في قولها: "و يحتوي كل باب من الكتاب الذي بين أيديكم على عدد من النصوص يسمح لكم بهدى من أستاذكم أن تتناولوا بعضها بالشرح في القسم و أن تنظروا في بعضها الآخر خارج القسم لتوسيع آفاقكم" فهل هذه إشارة لهذه المختارات ؟ هل هذا يعني أنها غير مبرمجة كلها للدراسة بالقسم، وأن البعض الآخر سيترك لإرادة التلميذ، فكيف سنتعامل مع الومضات و الورقات بكل نص، خاصة و أنها تعتبر كبرنامج و محتوى لمادة النحو والبلاغة

والعروض وحتى المنهجية، هل هذا يعني إسقاط لبعض محتويات البرنامج؟ على أي أساس يتم اختيار النصوص التي ستُدرس عن غيرها؟ ومن هو الذي سيقدر ويختار؟ هل الأمر يعود للأستاذ؟ هل يعني أن المحتوى التعليمي سيتغير من قسم لآخر حسب اختيار الأستاذ؟ هل النصوص الباقية تتحول إلى نصوص مطالعة إذن؟

من المؤسف أننا لا نملك إجابات لكون الوثائق المنهجية التي درسناها لم تقم بتحديد هذه النقاط و كانت تفتقر لعناصر ومكونات أساسية، ما يفتح الباب لهذا الغموض والضبابية و الارتجال من قبل مؤلفي الكتب و المعلمين.

3-1-2-1-2-3-النص التكميلي:

هو عبارة عن نصوص نقدية تعالج قضايا أدبية متعلقة بموضوع المحور، تكمل وتدعم الفهم و الإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة ليكتمل فهم التلميذ و يمتلك نظرة شاملة حول المحور، كتقديم موضوع "مميزات الغزل عند جميل" لبطرس البستاني، أو "طريقة عمر في الغزل" لشاذلي بويحي في محور الغزل، أو موضوع "الشعب في أشعار الشابي" لعبد العزيز المقالح و "الشابي و بداية الشعر الحديث" لعبد العزيز قاسم في محور الشعر الوطني، و قد تتراوح عدد النصوص من نص إلى أربعة نصوص، و سنعرض محتويات هذا النص حسب كل محور في الجدول الآتي:

المحور	عنوان النص (التكميلي)	المؤلف
1- شعر الغزل	1- الغزل بين الجاهلية و الإسلام. 2- مميزات الغزل عند جميل. 3- طريقة عمر في الغزل. 4- الإباحية شعر أم حقيقة.	-بطرس البستاني -بطرس البستاني -الشاذلي بولحية -الطاهر لبيب
2- الحكاية المتلية	-من وظائف قصص الحيوان	-محمد رجب النجار
3- الشعر الوطني	1- الشعب في أشعار الشابي 2- الشابي و بداية الشعر الحديث	-عبد العزيز المقلاح. -عبد العزيز قاسم
4- الأقصوصة	-الأقصوصة	-صبري حافظ

نلاحظ أن النص الطويل لم يرفق بنصوص تكميلية.

3-2-1-2-1-1-4- الومضات:

هي متكونة من ثلاثة أنواع: ومضات عروضية و ومضات لغوية ومضات بلاغية وهي ترد تحت ركن " أعرف " وهو الركن السابع من أركان الجهاز البيداغوجي، أي خطوة من خطوات تحليل النص وعنصر من عناصر طريقة تدريسه، وقد وصفته المقدمة بقولها: " أعرف هو ركن يتضمن جملة من الفوائد متنوعة المشارب تَرِدُ في شكل ومضات"³²⁵.

والحقيقة بعد الاطلاع على محتوى هذه الومضات تبين أنها تشكل محتوى للأنشطة اللغوية هي العروض و النحو والبلاغة وهي مَبْنُوتَةٌ في كل النصوص المختارة، دون ترتيب بين أو مبرر واضح أو تقسيم حسب المحاور، أي لا نجد رابطا أو علاقة بين ترتيب المواضيع، بل هي تابعة للنصوص لأن أمثلتها في الغالب تَرِدُ منها فالظاهرة المعالجة هي

ظاهرة واردة في النص، سواء اللغوية أو البلاغية أما الومضة العروضية فقد ارتبطت فقط بالنصوص الشعرية وهذا طبيعي، لذلك فالعلاقة تكون مع النصوص فإما أن النص قد فرض هذه المواضيع البلاغية واللغوية أو العروضية، أو أن النصوص قد برمجت لأجل استغلالها في معالجة هذه الومضات أي المواضيع اللغوية والبلاغية و العروضية أو للسببين معا، وهذا مفيد فيما يتعلق بإبراز التكامل بين علوم اللغة وعدم الفصل بينها وإظهار أثر هذه العلوم ودورها في بناء النص وتشكيله وإضفاء المعنى عليه، غير أنها مجرد ومضات مختصرة وسريعة وجزئية وهذا ما تعنيه الومضة، فهل يجوز الاكتفاء بالومضات فحسب؟ ألا تستدعي هذه الظواهر التفصيل والتبيين والإكثار من الأمثلة والتطبيق للاستيعاب والفهم، خاصة إذا ما لاحظنا المحتوى الغني لهذه الومضات وهي مواضيع مهمة، ولا يعتقد البحث أنه قد تم تناولها سابقا؛ إن الومضات قد تكون فعالة وجيدة للتذكير ومساعدة للحفظ والتركيز وتثبيت للمعلومات المدروسة والموضحة سابقا ولن تكون بديلا للدرس، فمثلا إذا ما تأملنا في الومضة البلاغية المتعلقة بالاستعارة سنجد أنها شديدة الاختصار، لن يتمكن التلميذ من استيعابها بمجرد مثال واحد وشرح بسيط وسنذكرها كآلاتي: "... زائرنا في ظلمة القبر والحد" يتعلق الكلام بالحب الذي يشد الشاعر إلى حبيبته، والحب ليس ذاتا مادية تقوم بفعل الزيارة، لذلك نقول إن الشاعر تخيل للحب هيئة أضفى بها عليه صفة الإنسان، وهذا ما يسمى استعارة.

-ابحث في النص عن استعارات أخرى³²⁶

من الغريب حقا الاكتفاء بهذا الشرح البسيط. وسيذكر البحث محتوى الومضات هذه، كما وردت في الكتاب كآلاتي:

1- الومضات العروضية:

- البحر الطويل.
- تقطيع بيت
- البحر الطويل.
- المتقارب
- البحر الطويل.
- المقطع القصير والمقطع الطويل أنا.
- تقطيع بيت.
- تقطيع بيت.
- التصريع.
- الشعر الحر.
- تخفيف الهمزة للضرورة الشعرية.
- البحر البسيط.
- البحر الرمل.
- البحر الوافر.
- البحر المنشرح.
- البحر الكامل.
- البحر الخفيف.
- تقطيع بيت.

نلاحظ تكرارا لبعض المواضيع وذلك لكون النصوص من نفس البحر مثلا الطويل فلم يتغير المحتوى بل مجرد تقطيع وذكر للتغييرات، أما الوافر فلم يقطع أصلا البيت وإنما ذكر الكتاب مباشرة أن هذا البيت من الوافر وأنه يجب الانتباه للحركات ليستقيم الوزن، أما الشعر الحر فلم يشرح في الدرس الأول بل طُوبى التلميذ باستخراج التفعيلة والغريب أن في الدرس الأخير قد شرح وبين الفرق بين الشعر الحر والعمودي وتمّ تحديد التفعيلات أما تقطيع البيت فهو مجرد تمرين يطالب فيه التلميذ بتقطيع البيت المقدم وكان يمكن أن تستغل هذه الدروس المتكررة لدراسة ظواهر عروضية أخرى لها علاقة بالنص وعدم الاكتفاء بالتقطيع فحسب كما أن التمرين لا يعتبر ومضة و الأولى أن يرجأ إلى التطبيق، إن هذه الممارسات (الاختزال، الاختصار والتكرار...) توحى بالاعتباطية ومحاولة لملء الفراغ والحشو فقط.

2- الومضات اللغوية:

- تأكيد النفي و الاستفهام بـ (ب) و(من) .
- نون التوكيد
- الجزم الاضطراري
- الناقص
- الترقيم
- جزم المضارع المنقوص
- من معاني صيغة (تفاعل)
- من معاني حروف الجر (في)
- المفعول المطلق
- من معاني حرف الجر (ب)
- من معاني (الواو)
- من صيغ المبالغة
- المركب الشبه الاسنادي
- دخول حرف الجر على اسم الاستفهام (ما)
- أخذ (فعل تام)
- أخذ (ناسخ فعلي)
- (إما) للتفصيل
- من معاني صيغة استفعل
- المضارع المجزوم بلام الأمر
- (أو) الناصبة للفعل المضارع
- كان التامة
- من معاني "أنى"

- من معاني وزن (انفعل)
- اسم الفعل
- المفعول المطلق
- إعراب المنادى
- الترتيب الزمني للأحداث
- المضارع المجزوم
- المصدر الميمي
- من معاني (لما)
- دخول حرف الجر على اسم الاستفهام (ما)
- نصب المضارع بـ (لن)
- اسم الهمزة
- الصفة المشبهة
- المصدر الميمي
- الاسم المنقوص
- تحليل نحوي
- المشتقات
- تصريف الناقص
- الترتيب الزمني للأحداث
- ضمير النصب

3-الومضات البلاغية:

- الاستعارة - التشخيص
- الأمر والنهي - الطباق والمقابلة
- التشبيه - المجاز
- من مؤكّدات الخبر - من معاني الاستفهام
- المدح والذم - التعبير المجازي.
- الوظيفة التأثيرية والوظيفة التعبيرية للخطاب - الطباق.
- التشبيه - المجاز.
- تأكيد الخبر ب (قد) - المجاز.
- من معاني الاستفهام - المجاز
- من معاني الاستفهام - المجاز.
- تأكيد الخبر بالحصص - الكناية.
- المجاز - الفصل و الوصل.
- الخبر و الإنشاء - الاستعارة.
- تشبيه التمثيل - المجاز
- الطباق -الانشاء الطلبي
- السجع و الإزدواج
- من مؤكّدات الخبر

إن المواضيع المكرّرة هي عبارة عن مطلوب للإنجاز كالاستخراج من النص أو تحديد وليست شرحا أو توضيحا لجزئيات لم تتناولها الومضة الأولى.

3-2-1-2-1-5-الورقات:

هي ثلاثة أنواع قد قامت المقدمة بتوضيحها تقول: " وتتخلّل كل باب أو محور ورقات متنوعة تتناول جملة من المسائل اللغوية و البلاغية والمنهجية:

1- **الورقات اللغوية** : وتتصل ببرنامج مخصوص في اللغة هو " حروف المعاني" وتمكنهم هذه الورقات من الوعي بقيمة حروف المعاني في بناء الجملة ومن التعرف على معانيها قصد استعمالها الاستعمال السليم.

2- **الورقات البلاغية**: وتتعلق ببرنامج البلاغة المتمثل أساسا في علم المعاني.

3- **الورقات المنهجية**: وهي ورقات تضع بين أيديكم جملة من المعارف المنهجية التي تساعدكم على انجاز أنشطة مختلفة وهي من صنفين صنف موجه لتنمية مهارة البحث وتكوين الملفات والكتابة بأنواعها وصنف ثانٍ موجه إلى ترشيد قراءة النصوص القصيرة منها والطويلة³²⁷

وسنعرض محتوى كل ورقة كالاتي:

1-الورقات اللغوية:

- (إذن) استعمالاتها ومعانيها.	- (لا) استعمالاتها ومعانيها.
- (أو) استعمالاتها ومعانيها.	- من صيغ الاستدراك.
- (أم) استعمالاتها ومعانيها.	- (كي، ل).
- (إنّ) استعمالاتها ومعانيها.	- لا سيّما.
- (إمّا) استعمالاتها ومعانيها.	- الاستثناء ب(غير - سوى).
- (أمّا) استعمالاتها ومعانيها.	- الاستثناء ب(حشا - عدا - خلا).

2-الورقات البلاغية:

- وظائف اللغة.
- القسم.
- الخبر والإنشاء.
- القصر.
- أنواع الخبر.
- النداء.
- الاستثناء ونوعاه.
- التمني والترجي.
- الأمر.
- التعجب.
- الاستفهام.

3- الورقات المنهجية:

- في مقارنة النص الشعري.
- السوابق واللاحق.
- كيف أستعمل المعجم؟.
- الشخصية القصصية.
- مقتضيات دراسة النص الأدبي.
- الوصف.
- كيف أعد ملفاً؟.
- وظائف السارد.
- كيف أخلص نصا.
- التبئير.
- أنواع الوثائق.
- المكان.
- التقييدات.
- فن الإضحاك.
- المكتبة.
- من شروط القصة.
- الوضعية الحجاجية.
- كفاية قراءة النص الطويل)
- المؤشرات).
- مكونات الحجاج.
- التعريف بالأثر من الناحيتين
- الشكلية والمطبعة.
- نغمة النص.
- البرنامج السردى: أطواره.
- المقال: فهم الموضوع و تفكيكه. - البرنامج السردى: تنوعه.

- كيف تقدم عرضا شفويا؟.
- التعرف إلى محاور الاهتمام الرئيسية في الأثر.
- تحليل النص.
- تلخيص الأثر.
- المقال: تصميم التحرير.
- الاتجاه الفكري أو المذهبي في الأثر.
- المقال: البحث عن الأفكار.
- الشخصية القصصية.
- تحرير الرسالة .
- الشخصية القصصية
- الزمن القصصي.
- المقطع القصصي.

والورقات اللغوية مثلها مثل الومضات مبنوثة بين النصوص دون ترتيب يذكر أو مبرر أو علاقة بالمحاور بل جاءت مبنوثة بعد كل نص وقد أكتفي بورقة واحدة أحيانا وأحيانا أخرى يزوج بين نوعين من الورقات ومرات قليلة تم إيرادها كلها، مع الإكثار من الورقات المنهجية وهذا نظرا لمحتواها الأكبر مقارنة بالورقات اللغوية والبلاغية، لذلك نستشعر بعض الاعتباطية في الترتيب فلا يظهر سبب للتبويب لا حسب الموضوع أو النص أو التسلسل بل مجموعة أوراق ترفق بكل نص.

نلاحظ من خلال محتوى الورقات أنها عبارة عن برنامج لدروس مادتي النحو والبلاغة والعروض، وكأنها تجسيد لتوصيات "برنامج اللغة العربية" وبذلك أصبحت هي والومضات بديلا للدروس أو هي الدروس فعلاً، إذ قام المؤلفون بتوزيعها بين الومضات والورقات، وجعلها تابعة لكل نص من المختارات بصفتها ركنا من أركان الجهاز البيداغوجي كما سمّته المقدمة، أي خطوة من خطوات تحليل النص المدروس، أو بديل لدروس النحو والبلاغة، والحقيقة وظيفة هذه الورقات والومضات غير واضحة نظرا لموضعها في المحور والترتيب والتنظيم الذي جاءت به، وكذلك محتوياتها، إذ نلاحظ أنها تشتمل على بعض محتويات برنامج اللغة مثلا:

المركب الاسنادي القائم على: صيغة المبالغة الصفة المشبهة وهي مواضيع منفصلة ومبثوثة في الومضات اللغوية، أما المصدر و اسم التفضيل و اسم المفعول و اسم الفاعل فهي غير مبرمجة، على الرغم من أن "برنامج اللغة العربية" قد برمجها محورا ثانيا عنوانه "المركبات النحوية"³²⁸.

أما المحور الأول " بنية النص وبنية الجملة"، فلا أثر له لا في الومضات ولا الورقات أما ما يتعلق بالمحور الثالث "أدوات المعاني" فنجد في الورقات اللغوية يتكون من اثني عشر موضوعا.

و بهذا فإن الكتاب لم يبرمج كل الموضوعات المقررة، ولم يحترم ترتيبها داخل المحاور وإنما ألغى المحور الأول نهائيا واكتفى ببعض المواضيع من المحور الثاني أما الثالث فأرجأه إلى الورقات، دون ترتيب أو تنظيم، موزّع ومشتّت فقط على ومضات لغوية وورقات لغوية تقتقر إلى الانسجام الداخلي أو الترتيب المنطقي. وهذا ما يطرح تساؤلا عميقا بخصوص سبب هذا التغيير الذي طرأ.

أما فيما يتعلق ببرنامج البلاغة³²⁹، فنجد أن المحور الأول: "التخاطب" قد بُرّج عنصر منه فقط وهو وظائف اللغة وجاء في ورقة بلاغية واحدة، أما دور المقام فهو غير موجود. وقد تم التركيز في المحور الثاني "علم المعاني" على التمييز بين الخبر والإنشاء وخاصة الإنشاء بنوعيه، وجاء في إحدى عشر موضوعا هي محتوى الورقات البلاغية.

أما المحور الثالث: "علم البيان" فجاء على شكل ومضات بلاغية وقد بعثرت مواضيعه داخل محتوى الومضات البلاغية تتشاركها بعض موضوعات "علم المعاني" مثل: الأمر والنهي، من مؤكدات الخبر، الوظيفة التأثيرية والوظيفة التعبيرية للخطاب، الخبر والإنشاء

³²⁸ انظر برنامج اللغة العربية ، ص 13 و كذلك المبحث الأول من هذا الفصل.

³²⁹ برنامج اللغة العربية، ص 15 ، و كذلك المبحث الأول لهذا الفصل.

من معاني الاستفهام، الإنشاء الطلبي... ولعل هذا جاء تدعيماً واستدراكاً للورقات اللغوية التي لم يتعد عدد مواضيعها أحد عشر موضوعاً، ولن يمكنها الإيفاء ببرنامج "علم المعاني". وبهذا فإن برنامج البلاغة قد ورّع أيضاً بين الورقات والومضات دون أي مبرر أو أساس لهذا التوزيع أو الترتيب، وأكد نظراً لطبيعتهما المختصرة والموجزة لن تفي حق هذه الدروس من التوضيح والشرح والتأكيد على المقام ودوره في تحديد الدلالة، ولن يستطيع التلميذ أن يكتنه سر وجمال البلاغة وجوهرها، ولن تتحقق الأهداف المسطرة ولن يكتسب القدرات المستهدفة.

وبهذا فقد فوت الكتاب فرصة ثمينة، فبعد أن تقطن البرنامج وأكد على ضرورة تدريس البلاغة في مجالها الحقيقي وجانبها الطبيعي وهو التداولي والتواصلي، وعدم التركيز على الجانب التركيبي وتقديمها في صورتها الحقيقية وليست مجرد قوالب، نجد أن الكتاب قد بخسها حقها باختصارها في مجرد ومضات وورقات ومن المفترض أن تكون موجهة للمراجعة والتلخيص بعد التعرف على المواضيع في الدروس، تساعد التلميذ على استذكارها واستيعابها بهذه الطريقة، التي يفرض طابعها الاختصار والتلخيص والتركيز على الخطوط العريضة فقط، أما اعتبارها بديلاً للدرس فيعتبر إجحافاً لحق المادة ولحق التلميذ أيضاً.

كما أن الاعتماد على الومضات والورقات لا يترك المجال للتطبيق والمِران ولذلك سيصعب الترسخ والاكتمال سواء في اللغة أو البلاغة رغم أن البرنامج قد أوصى بضرورة الإكثار من التطبيقات وكذلك الاعتماد على نصوص الأدب في الدرس واقتناء الأمثلة منها "يعتمد المدرس نصوصاً متنوعة..."³³⁰، "يحسن بالمدرس أن يعتمد في انجاز دروس اللغة نصوصاً من برنامج الأدب مع ضرورة تكثيف التطبيقات"³³¹، لكن الحقيقة لا توجد دروس أصلاً بل هي مجرد ومضات وورقات، ومن الواضح أنها لن تفي ببرنامج اللغة العربية، ولن تكون بمثابة أنشطة أو روافد لغوية للنص الأدبي، بل هي مجرد إشارات وتلميحات لبعض

³³⁰ البرنامج، ص 13.

³³¹ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

النقاط لن ترتقي لتحليل أو دراسة النص أو لجوانبه اللغوية والبلاغية، فهي مجرد رشفة لن تطفئ ظمأ العطشان، ولن تروي التلميذ بما يحتاجه من معرفة، رغم فائدتها المنهجية ودقتها وأهميتها إلا أنها لا يمكن أن تكون بديلاً للدرس.

أما الومضات العروضية، فهي مبادرة من الكتاب لبرمجة علم العروض، ولعل هذا محاولة للاستدراك على البرنامج الذي لم يبرمج نشاط العروض، ولم يجعله من المواد التي يدرسها المتعلم في السنة الأولى من التعليم الثانوي واقتصر فقط على الأدب والتواصل الشفاهي واللغة و البلاغة والإنتاج الكتابي، رغم برمجة نصوص شعرية للأدب، الأمر الذي يوجب إدراج العروض للتعرف على البنية الشعرية عامة وبنية القصيدة العربية خاصة، ورغم تصريحه عند تحديد أهداف تدريس الأدب أنه:

"- تبيين خصائص الأدب العربي الفنية والإحاطة بأهم أساليبه وأشكال التعبير.

- تبيين بناء النص والخصائص الفنية للنمط والجنس الذي ينتمي إليه.

- استخلاص معاني النص الصريحة و الضمنية من أبنيته اللغوية والفنية.³³²

أما الورقات المنهجية فهي مفيدة جداً للتلميذ، تقدم له تقنيات ومفاتيح تساعد على إنجاز أعماله بمنهجية وعلمية ككيفية البحث وتكوين ملفات والكتابة بأنواعها، وهذا في قسمها الأول. أما القسم الثاني فهو موجه لتقنيات السرد والقص ومتعلقاته ويقارب مواضيع نقدية تتزامن مع برمجة محور الأقصوصة بنوعيه النص القصير والطويل.

3-2-1-2-1-1-6- أنشطة تأليفية:

هي مجموعة من الأسئلة موجّهة للتلميذ كمطالب و أعمال لإنجازها، تتعلق بمحتوى المحور كاملاً، مثل أسئلة موجّهة للبحث في القضايا المتعلقة بالمحور، أسئلة حول المعجم كالبحث حول مفهوم أو مصطلح أساسي في المحور، كمفهوم القصة، مصطلح الحكاية، الخرافة القصة والرواية الأسطورة والفرق بينها.... المطالبة بالتحليل كتلخيص مثلاً، إنجاز كتابي مثل محاولة إنتاج نص سردي، بهدف التدرب على الإنتاج الكتابي في نفس النمط،

³³² البرنامج ص 6 بتصرف.

لذلك جاءت الأسئلة متنوعة من قبيل: حدّد، قارن، أرصد، قيّم، استخلص، اجمع، لخص، ابحث، ما رأيك، ما موقفك ... وهي تتراوح ما بين تسعة إلى خمسة عشر سؤالا، يمكن اعتبارها كنوع من التطبيق أو التقيّم للمحور كاملا ولمكتسبات التلاميذ النهائية منه وكخلاصة له ترسخ في أذهان التلاميذ بعد انجاز هذه المطالب.

3-2-1-2-1-1-7- نشاط إدماجي:

هو عبارة عن انجاز كتابي إذ يقدم سنيين مختلفين حول موضوع المحور ويطلب التلميذ بالتحريير والإنشاء أي الكتابة فيهما، مثل:

- كتابة نص حوار حول أهمية شعر الغزل وقيّمته.
- كتابة حوار بين جميل بن معمر وابن أبي ربيعة.
- كتابة نص حجاجي معتمدا على حكاية مثلية.
- نص حجاجي يدافع عن مكانة الشعر الوطني.

3-2-1-2-1-1-8- بيبليوغرافيا:

هي آخر عنصر في المحور وهي مجموعة من المصادر والمراجع المعتمد عليها، وتجدر الإشارة أن المحور تتخلّله الصور واللوحات الفنية. وبهذا فإن تنظيم وترتيب المحور الواحد يكون كالآتي:

- 1- نص تمهيدي.
- 4- أنشطة تأليفية.
- 2- مختارات ترافقها الومضات و الورقات.
- 5- نشاط إدماجي.
- 3- نص تكميلي.
- 6- بيبليوغرافيا.

و يسري الترتيب والنظام نفسه على المحاور الأربعة كلها، عدا النص الطويل أي الجزء الثاني من المحور الرابع، فهو عبارة عن خمسة نصوص قصصية طويلة ترافقها ورقات منهجية فقط، أي بدون نص تمهيدي ولا تكميلي ولا طريقة للتحليل أو ومضات بل ورقات منهجية تبين تقنيات تحليل الأثر ولا يختم بأنشطة تأليفية ولا نشاط إدماجي أو بيبليوغرافيا بل ينتقل مباشرة الكتاب إلى الجزء الثاني منه وهو المسائل الحضارية.

3-2-1-2-1-2- طريقة تدريس النصوص وخطوات تحليلها:

يتكون كل محور من ثلاثة أنواع من النصوص بالإضافة للأنشطة التأليفية و النشاط الإدماجي و البيبليوغرافيا.

واختص النوع الثاني من النصوص أي المختارات بالدراسة و التحليل أي هي النصوص المعتمدة عليها في التدريس في القسم، أرفقت بجهاز بيداغوجي يتكون من عدة أركان، هي بمثابة خطوات لتحليل النص ودراسته، و هذا ما سنتناوله كالآتي:

يستهل المحور بالنص التمهيدي مرفقا بتعريف لصاحبه و بعض الرسومات أو اللوحات الفنية الموضحة، و يتراوح عدد النصوص من اثنين إلى ثلاثة نصوص، ليأتي بعدها دور " المختارات" التي تستهل في الغالب بلوحة فنية متعلقة بموضوع المحور مع تعريف بصاحب النص لينتقل إلى صفحة موالية يعرض من خلالها عنوان النص، ابتداء بتمهيد و صورة فنية ثم يعرض النص ليأتي بعده خطوات دراسة النص أطلقت عليها المقدمة اسم الجهاز البيداغوجي و سنذكرها بالترتيب فيما يلي:

1/ تمهيد: عبارة عن تقديم لموضوع النص و تمهيدا له يوضع داخل إطار يلون جزء منه بنفس لون المحور، بجانبه صورة معبرة عن موضوع النص و قد يكتب تحتها عبارة موحية شارحة.

2/ عرض النص مع شرح مفرداته: يعرض النص وتشرح مفرداته الصعبة بطريقة وظيفية إذ تُلَوّن المفردة الصعبة في المتن ويقدم شرحها بنفس السطر أو البيت الشعري بالجانب الأيمن من النص ما يسمح بقراءة النص و بناء معناه في الوقت نفسه، يختم النص بذكر صاحب النص، و مصدر النص و صفته، و دار النشر.

3/ أفهم: هو عبارة عن أسئلة توجيهية لفهم النص كتقسيمه و تحديد أفكاره، و هي من قبيل : ضع، استخرج، هل، كيف ... و هي أسئلة غير مرفوقة بأجوبة تتراوح ما بين أربعة إلى ستة أسئلة تكون داخل إطار ملوّن جزئيا بالأخضر.

4/ أناقش: هو كذلك أسئلة دون أجوبة تتراوح ما بين سؤالين إلى ثلاثة أسئلة تتعلق برأي التلميذ الخاص تدفعه إلى مناقشة أفكار النص و إبداء رأيه و هي من قبيل: هل توافق، ما رأيك، وضح، في نظرك ... و هي داخل إطار ملون جزئيا بالأزرق.

5/ أحرر: هو كذلك أسئلة دون أجوبة تدفع التلميذ للتحرير و الإنتاج و هي من قبيل: أجب بقصة، تخيل، حرر، لخص، ابحث ... فهي إذن مطلوب للانجاز يهدف للإنتاج الكتابي ويأتي داخل إطار ملون جزئيا بالبنفسجي.

و يلاحظ أنه بالجانب الأيمن لكل عنصر وضعت صورة تعبر عنه أي صورة لشخص يفكر و يحاول الفهم عند عنصر أفهم، و صورة لإصبع مرفوع توحى بالنقاش و المشاركة في عنصر أناقش، و صورة ليد تكتب بالريشة في عنصر أحرر.

6/ بمناسبة النص: هو عبارة عن إطار ملون بأكمله باللون البني الفاتح، به فراغات بيضاء تخطط لشكل جدول لذلك فهو يتكون من عناصر مع محتوياتها و تتراوح من ثلاثة إلى خمسة عناصر لذلك فهي ثابتة دائما و هي على شكل أسئلة .

1- القراءة: توجيهه لكيفية قراءة النص مثلا سؤال حول اتساق النص من قبيل اقرأ البيت الأول و أنت تفصل بين الصدر و العجز، هل تستطيع أن تقرأ البيت الثاني مستقلا عن البيت الأول ماذا تلاحظ؟ أي القراءتين أسلم؟ علل إجابتك؟

2- الحقل الدلالي: بحث عن معاني مختلفة لمفردة ما.

3- الحقل المعجمي: يوجد خلط بين هذا العنصر و سابقه أي الحقل الدلالي إذ نجد به أسئلة توحى بالحقل الدلالي مثلا: استخراج من النص الكلمات التي تنتمي إلى حقل النظر فهذا مثلا دلالي و ليس معجمي و نزداد حيرة عندما نجد العنصر الرابع بعنوان:

4- المعجم: و هو الحقل المعجمي الحقيقي الذي يهتم بتحديد جذور الكلمات والبحث عن معناها في أحد المعاجم أو شرحها، لذلك نجد أنه يستغني عن خانة الحقل الدلالي ويكون الجدول في ثلاثة خانات فقط أويستعاض عنه بخانة.

5-أبحث: أي البحث عن موضوع محدد بسؤال من قبيل: ابحث عن، ... مثلا: ارجع لكتاب جون جاك روسو الميثاق الاجتماعي و ابحث فيه عن معنى الحرية يتفق مع ما يدعو إليه الشاب.

7/أعرف: وهو عبارة عن الومضات الثلاثة أي:

-ومضة عروضية: ترافق النصوص الشعرية، تعالج قضية عروضية أغلبها تقطيع بيت شعري و استخراج البحر و التغييرات و تأتي داخل إطار أزرق.

-ومضة لغوية: تعالج ظاهرة لغوية مستخرجة من النص في أغلب الأحيان بطريقة مختصرة و تأتي في إطار وردي.

-ومضة بلاغية: تعالج ظاهرة بلاغية باختصار و قد يطالب باستخراج من النص و تأتي في إطار أخضر.

تجدر الإشارة إلى أن الومضات غير ثابتة إذ يقتصر على نوع واحد فقط أما الومضة العروضية فهي طبعا تقتصر على النصوص الشعرية .

8/ فائدة: هي عبارة عن إضافات و شروحات معرفتها مفيدة كتوضيح لبعض أغراض الشعر العربي، أو أنواع الحجاج، و تكون كذلك مقتطفات لآراء أو قصص و نوادر كلها تصب في موضوع المحور و تزيده توضيحا و هو ركن غير ثابت قد حذف كثيرا من عدة نصوص.

9/ حلية الكاتب: يهدف إلى اطلاع التلاميذ على أنواع الخط العربي إذ يقدم مجموعة حروف أو جملة كاملة مكتوبة بنوع من الأنواع و يدعو التلاميذ لمحاولة الكتابة بنفس النمط، و هو ركن غير ثابت إذ حذف كثيرا من النصوص كما أن موقعه و ترتيبه غير ثابتين أيضا إذ قد يأتي قبل الورقات مرة و قد يأتي بعدها أيضا، و في أحيان أخرى أجل لغاية النص التكميلي و كأنه يوضع في المكان الشاغر لملء الفراغ.

10/ الورقات: لم تعتبر المقدمة الورقات كركن من أركان الجهاز البيداغوجي إذ كان آخر ركن هو حلية الكتاب و بذلك فقد حددت ثمانية أركان لم تنتم الورقات إليها و اكتفت بقولها:

"و تخلل كل باب أو محور ورقات متنوعة تتناول جملة من المسائل اللغوية و البلاغية والمنهجية ..."³³³، كمبرر لإيرادها و رغم ذلك فهي عنصر ثابت تأتي مع كل نص دون استثناء و لأن اقتصر في بعض الأحيان على ورقة واحدة فقط، و هذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن مبرر تواجدها و منزلتها و صفتها و وظيفتها فهل هي بديل لدروس النحو والبلاغة؟ هل هي خطوة من خطوات التحليل؟ وإذا كانت كذلك فالأمر لا ينطبق على الورقة المنهجية إلا في جزئها الثاني المتعلق بالسرد والذي له علاقة مباشرة مع النصوص.

لا نجد تفسيراً لهذا الارتباك وغياب المنطق سوى أن الأمر قد اخذ باعتباطية وعدم جدية ودقة علمية وهو مجرد حشو لبرنامج توجب دمج، لذلك نجد أركاناً ثابتة وأخرى تسقط استغنى عنها لحشو مواضيع أخرى، وكذلك تراوح عدد الورقات وأنواعها بعد كل نص، وتغير في الترتيب والمواقع بين العناصر.

بعد الفراغ من هذه الخطوات ينتقل الكتاب إلى إيراد النص الثاني بالخطوات نفسها أي تمهيد مع صورة فنية ثم عرض النص مع شرح المفردات ثم أفهم ثم أناقش ثم أحرر ثم بمناسبة النص ثم أعرف و هي خطوات ثابتة، أما الحلية و الفائدة فهما غير ثابتتين لتضاف الورقات سواء اللغوية أو البلاغية أو المنهجية أو واحدة منها و قد تكون ورقتان من النوع نفسه خاصة المنهجية لضخامة محتواها مقارنة باللغوية و البلاغية، لينتقل إلى النص الثالث بالخطوات نفسها أيضاً لغاية الانتهاء من مجموعة النصوص المختارة للمؤلف الواحد تضاف مجموعة ثانية لمؤلف مغاير تبتدئ بتعريف له مع لوحة فنية معبرة عن الموضوع أو صورة لصاحب النص و هكذا دواليك حتى الانتهاء من جميع النصوص المختارة.

ليضاف النص التكميلي حيث يعرض النص مع التعريف بصاحبه و محاور الاهتمام أي المواضيع التي يعالجها النص و قد يقتصر في بعض المحاور على نص تكميلي واحد و قد

³³³المقدمة، ص الثانية.

تصل لغاية أربعة نصوص تكميلية، ليختتم المحور بأنشطة تأليفية و نشاط إدماجي وبيبلوغرافيا.

و تجدر الإشارة إلى أن كل المحاور جاءت بالتنظيم و الترتيب و الخطوات نفسها أي إلى غاية المحور الرابع في جزءه الأول :النص القصير، أما الجزء الثاني منه :النص الطويل فجاء مختلفا قليلا، إذ اقتصر فقط على عرض النص الطويل ثم التعريف بصاحب النص وبأهم أعماله ثم ورقات منهجية تعالج قضايا متعلقة بالنص و كيفية معالجته. بمعنى أن الجزء الثاني هو عبارة عن عرض لمجموعة من الأقصوصات مع مخططات توجيهية لكيفية تحليلها و هي خمس أقصوصات كالآتي:

-المكنة ليوسف إدريس

-قميص الصوف لتوفيق يوسف عواد

-دومة و دحامد لطيب صالح

-تلك المرأة الوردية ليحيى يخلف

-القنطرة هي الحياة لمصطفى الفارسي

أما المخططات فجاءت كالآتي:

- كيفية قراءة النص الطويل.

- التعريف بالأثر من الناحيتين الشكلية و المطبعية

- البرنامج السردى:

-أطواره.

-تنوعاته.

- سبل إلى قراءة أقصوصة "المكنة"

- التعرف على المحاور الأساسية الواردة في الأثر .

- تلخيص الأثر.

- التعرف إلى المحاور الأساسية في أقصوصة " قميص الصوف".

- دور السارد.
- السارد في أقصوصة " دومة ودحامد".
- الشخصية القصصية.
- دراسة الشخصيات من الناحية الاجتماعية.
- الشخصية في أقصوصة " تلك المرأة الوردية".
- المقطع القصصي، وظائف الشخصيات في أقصوصة "القنطرة هي الحياة".
- و بهذا يختم قسم القراءة لينتقل مباشرة إلى قسم المسائل الحضارية.
- نلاحظ من خلال عرضنا لطريقة تدريس النصوص و خطواتها أنها:
- طريقة بسيطة و سطحية، لا ترتقي لمستوى الدراسة و التحليل فهي مجرد إحاطة بالمعنى العام للنص، و خطواتها مختصرة جدا و لا توفي للنص حقه، و لن تساعد على سبر أغواره، و الغوص في أسراره و فهم معناه، تكفي بالجانب الدلالي السطحي البسيط، مغفلة للجوانب اللغوية و البلاغية ناهيك عن الأدبية و الجمالية، وهذا راجع إلى:
- الأسئلة التوجيهية قليلة و بسيطة غير عميقة لا تدفع إلى إعمال الفكر و البحث عن المعاني العميقة و الدقيقة للنص، بل هي لن تساعد التلميذ على الفهم أوتمكنه من الإجابة على أسئلة المناقشة و إبداء الرأي، ناهيك عن التحرير.
- الأسئلة حول المسائل اللغوية و البلاغية قليلة جدا و بذلك فإن الدراسة تفتقر للجانب اللغوي و البلاغي و للدراسة الأدبية و الجمالية رغم أن النصوص المنتقاة نصوص أدبية رفيعة إلا أنها عوملت معاملة النصوص العادية العامة، لكون الأسئلة تركز حول أفكار النص ومعانيه فقط ونظرا إلى أنها قليلة و بسيطة و بدون إجابات فإن العبء سيلقى كاملا على الأستاذ و سيكون الوحيد المسؤول عن طريقة تحليل النصوص ودراستها و تدارك النقائص.

- أما مناسبة النص فهي كذلك أسئلة و مطالب للإنجاز دون إجابات أو نماذج مقترحة، تركز على الدراسة الفردية للكلمة و مفاهيمها، أما عنصر القراءة فهو توجيهه لكيفية قراءة النص قراءة سليمة تحافظ على المعنى.

تعتبر مناسبة النص إضافة جوهريّة و مختصرة و مفيدة، فمن خلال تراكمها بعد كل نص سيخرج التلميذ عند نهاية السّنة برصيد غني دلاليّ و معجميا بل موسوعيا، بالنظر لعدد النصوص و عدد الكلمات التي يتعرف عليها على الأقل خمس كلمات في كل نص، خاصة إذا ما أضيف عنصر "ابحث" الذي يدفع التلميذ للبحث و التعلم الذاتي، و مع ذلك فهي خطوة لا تتعلق بتحليل النص مباشرة، فهي تبقى دراسة فردية بسيطة قريبة من شرح المفردات.

- أما فيما يتعلق بركن أعرف فهو عبارة عن ومضات مفيدة تلفت انتباه التلميذ لظواهر لغوية و بلاغية و عروضية في النص، غير أنها شديدة الاختصار قد لا يستطيع التلميذ استيعابها، خاصة إذا كانت المرة الأولى التي يتعرف على مواضيعها و اعتبرت بديلا للدروس.

- أما الورقات فهي لا تختلف عن الومضات من حيث مواضيعها إلا أنها أطول منها قليلا و بها بعض التفصيل، تمتاز بالوضوح و الاختصار و تقديم المعلومة مركزة وموجزة لكن لا يمكن أن تكون بديلا للدرس اللغوي و البلاغي ، كما أنها لا تكون أحيانا على علاقة مباشرة مع النصوص التي ترافقها و قد حرمت الكثير من النصوص من الورقات اللغوية و البلاغية و اقتصر على المنهجية فقط.

- أما حلية الكاتب و الفائدة فهما ركنان غير ثابتان أي ثانويان ليس لهما علاقة مباشرة بالنص المبرمج، و لعل هذا ما يبرر حذفهما أحيانا و تغيير موقعهما أحيانا أخرى، إلا أنهما إضافة مفيدة للتلميذ ستساهم في إثراء رصيده المعرفي.

إن غياب وثيقة منهجية تحدد الطريقة التعليمية لتعليم اللغة العربية بصفة عامة، وتحدد طريقة تدريس النصوص بصفة خاصة، جعلت مؤلفي الكتاب يقعون في حيرة وارتباك

و ربما كانت محاولتهم تهدف لمقاربة شاملة لجوانب متعددة بل لعلوم كثيرة يستلزمها تحليل النصوص، فأخذوا من كل بستان زهرة و هذا ما أدى بهم إلى الإكثار مع السطحية و عدم التركيز و الإفتقار له أسس علمية عميقة موجّهة، فجاءت هذه الطريقة تحاول الإحاطة بموضوع النص و الوصول إلى معناه لكنها لم تتعد سوى السطح لأنها قائمة على خطوات بسيطة لا ترتبط بالنصوص يمكن الاستغناء عنها دون ضرر.

كما أنها أهملت الدراسة الأدبية و الجمالية و هذا مؤسف لأن النصوص كلها أدبية لغتها راقية و هي نصوص مختارة بعناية سواء من حيث اللغة أو المضمون أدبية لكنها واضحة، سهلة، مناسبة للتلميذ غير عويصة و مواضيعها تربوية، أخلاقية، وطنية هادفة، من اهتمامات المتعلّمين، فلو أنها أُرقيت بطريقة تعليمية مدروسة و مضبوطة لكانت فرصة ثمينة لتعليمية النصوص عامة والأدبية خاصة.

3-2-1-2-3- قسم المسائل الحضارية:

3-2-1-2-3- عرض محتوى قسم المسائل الحضارية و طريقة تدريسه:

جاء قسم التواصل الشفاهي تحت عنوان: "المسألة الحضارية" و هو ينقسم إلى ثلاثة

محاور هي كالآتي:

- مظاهر من الحياة المعاصرة.

- الرياضة و القيم.

- موسيقى و أذواق.

و قد جاء في المقدمة أن قسم المسائل الحضارية يهتم بقضايا من الشواغل

المعاصرة " التي تقتضي منكم الخوض فيها قصد الوعي بها و اتخاذ مواقف رصينة منها

لتنمية كفاية الشفوي لديكم ... " ³³⁴.

و هي عبارة عن مواضيع مقدمة للحوار و النقاش في القسم مع توجيه المعلم تستند على نصوص للانطلاق أحيانا أو أعمال يقدمها التلاميذ كبحوث و عروض و تحقيقات، بهدف التدرب على التواصل الشفاهي و تنمية كفايته وسنعرض محتوى السندات حسب كل محور كالآتي:

3-2-1-2-2-2-1-1- عرض محتوى السندات حسب كل محور:

المحور	السند	صاحبه
1-مظاهر من الحياة المعاصرة.	*من تبعات نمط الحياة *أسباب السعادة و دواعي الاكتئاب. *اختلاف الثقافات بين الأجيال. *التقدم العلمي و التكنولوجي. *الإشهار و تقنياته. *الحرية و القانون.	-أحمد أمين. -نجيب محفوظ -شاكر مصطفى -جون فورستياي -تحقيق فردي أو جماعي -توفيق حكيم
2-الرياضة والقيم	*بحث في الرياضة. *لماذا الرياضة *الرياضة العنيفة *الرياضة و التواصل *الرياضة بين الهواية والاحتراف *شروط المنافسة الشريفة	-إعداد التلاميذ -الطاهر بن جلول -مجموعة من الكتاب -عروض شفوية -أمين أنور الخولي -موسوعة أفكارنا الرقمية
3-موسيقى وأذواق	*أثر الموسيقى في الإنسان *بين السنفونية و الطقطوقة *الموسيقى و الغناء	-شكيب الجابري -البشير المجذوب -بحث و تحقيق

3-2-1-2-2-2-1-2-2-عرض طريقة تدريس المسائل الحضارية و دراستها:

1- القدرات المستهدفة: هي عبارة عن الأهداف المرجوة من الحصة تكتب داخل إطار.

3- المحور: اسم المحور.

4- الموضوع: أي الموضوع المطروح للنقاش.

5- سند الانطلاق: يحدد صاحب نص الانطلاق مثل نص لأحمد أمين.

6- عرض النص.

7- مداخل إلى المسألة: تقديم بعض النقاط و العناصر كمواضيع للنقاش و جوانب تثار في الحوار .

8- الخلاصة: إشارة إلى الخلاصة الواجب التوصل إليها.

في الغالب تختم المواضيع بصور تساعد على النقاش والتعليق، تكون لها علاقة بالموضوع. وهذه الخطوات نفسها ثابتة في كل المواضيع الخمسة عشر إلا في حالة ما استند على نتائج وبحوث وتحقيقات فردية أو جماعية حيث يلغي نص الانطلاق ويستبدل بالبحوث والعروض كما أن الكتاب يقدم توجيهات حول مواضيعها وعناصرها وكيفيات عرضها ووقتها ... الخ، وهي تبلغ أربعة مواضيع فقط.

تعتبر حصة التواصل الشفاهي فرصة ثمينة لتنمية كفاءة التواصل وإعداد التلميذ على التواصل بلغة سليمة من خلال المراسم والتدريب المستمرين وممارسة اللغة بالفعل في مختلف المواقف خاصة مع تعدد المواضيع، ما يمنح للتلاميذ مجالا للحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار وإبداء الرأي الشخصي والدفاع عنه وإقناع غيره به، كما يمكن أن تستغل هذه الحصة في تعليم التلميذ مهارات التأدية، ومراعاة المقام وتقنيات التواصل وآداب الحوار والنقاش بصفة عامة.

كما أن المواضيع تعالج قضايا معاصرة وملائمة لاهتمامات المتعلم ومن واقعه المعيش وتناسب مستواه النفسي والمعرفي، تساهم في رفع الوعي الاجتماعي والأخلاقي والثقافي واللغوي. وبهذا القسم يختم الكتاب ويعتبر موضوع "بين الموسيقى والغناء" آخر درس.

إن جزء المسائل الحضارية هو الجزء الوحيد الذي خصص له حيزا في الكتاب، رغم أن البرنامج قد حدّد تعليم التواصل الشفوي من خلال ثلاثة عناصر: المحفوظات و المطالعة والمسائل الحضارية، ورغم ذلك فقد تمّ التركيز في الكتاب على المسائل الحضارية فقط ونستشعر بذلك أنها العنصر الوحيد المبرمج، ولعل هذا راجع لعدم تحديد محتوى واضح لكل من المحفوظات والمطالعة، إذ ارتأى البرنامج الرجوع إلى برنامج الأدب واختيار الأستاذ لمقطوعات منه كبرنامج للمحفوظات أما المطالعة فذكر على العموم: آثار روائية، مجموعات قصصية، ومسرحيات. وبهذا فقد تعامل مع الموضوع بإهمال، وحمل الأستاذ كل المسؤولية سواء من حيث انتقاء لمحتوى و لطريقة تدريسية و اكتفى البرنامج بتقديم

توجيهات، وهذا ما يفسّر عدم تواجد العنصرين بالكتاب تحت قسم التواصل الشفوي، واقتصر فقط على المسائل الحضارية.

كما أننا لا نعرف كيفية إدارة هذه الحصص، فهل هي مبرمجة حصة منفصلة عن الأدب أم تابعة له بحكم انتقاء محتوياتها منه، كم هي مدة حصة التواصل الشفوي وكم مرة أسبوعيا وكيف يُتعامل مع الأنشطة الثلاثة: محفوظات ومطالعة ومسائل حضارية، هل بالتداول أو ثلاث مرات أسبوعيا مثلا؟ كيف تقيّم كفاية التواصل الشفاهي؟ إن الافتقار لوثيقة منهجية توضح كل هذه التساؤلات وغيرها وعدم تناول الكتاب لهذه المسائل في المقدمة مثلا، يترك المجال مفتوحا للغموض والضبابية والارتجال.

أما فيما يتعلق بالإنتاج الكتابي، فلا نجد له أثر في الكتاب كنشاط مستقل أو قسم خاص كالتواصل الشفاهي، وأكثر ما نجد نشاط إدماجي الذي يكلف بإنتاج كتابي حول موضوع محدّد عند نهاية كل محور أي مجرد أربعة أنشطة إدماجية وكل نشاط يحتوي على مطلوبين أي ثمانية إنتاجات فقط، أما ما حدّده البرنامج من محاور ومحتوى وتوجيهات توضح بأنه نشاط قائم لديه حصصه المستقلة وليس مجرد تطبيق، فلا نجده في الكتاب.

الخلاصة:

- شكل الكتاب وتأليفه جميل ولطيف تتخلله ألوان زاهية ولوحات فنية ورسومات كثيرة، ملفت للانتباه وفاتح لشهية القراءة، خطه واضح وعرضه جميل ومنسق ، باعث على القراءة والاستذكار خاصة الورقات بشكلها الخاص ولونها الفاتح.
- النصوص كلها أدبية لغتها راقية، مختارة بعناية سواء من حيث اللغة أو المضمون، واضحة، سهلة، مناسبة للتلميذ واهتماماته، بعيدة عن الغموض معززة بشرح للمفردات، ومدعمة بالتمهيد واللوحات الفنية والرسومات التوضيحية، أُختير لكل باب علم من أعلامه سواء في الغزل أو الحكاية المثلية، أو الشعر الوطني؛ أما طريقة تحليل النصوص وخطواته فقد جاءت بسيطة جدا وسطحية ومختصرة ولا توفي للنص حقه ، فهي مجرد شرح عام لموضوع النص، تفتقر للجانب اللغوي و الأدبي.
- يتصف الكتاب التونسي بالمحتوى الأدبي حيث نقف فيه على الانفتاح والإسهاب والتوسّع القائم على نصوص أدبية راقية ومتنوعة نشعر عند قراءتها باللذة الأدبية، فهو شيق و موضوعاته جذابة ومهمة، ولكن لا نشعر فيه بالدقة العلمية أو البرمجة الواضحة أو الخطة المضبوطة التي تتطلبها الكتب التعليمية ، بل نجد نصوصا مختلفة وكثيرة ومعلومات مبنوثة ومتنوعة ، فهو أقرب إلى مؤلف مليء بكل ماله علاقة بالأدب واللغة ويسمح المجال بإدماجه، لذلك نلاحظ الإكثار من النصوص و المعلومات، والورقات و الومضات التي تطبعه بالموسوعية أكثر من أن يكون كتابا مدرسيا .
- وهذا ما يوضح ضخامة الكتاب الذي يبلغ أربعة مئة صفحة ،الأمر الذي يبيّن استمرار الفكر الذي يركز على ملء ذهن المتعلم بالمعرفة ،ويعتبر كثرة المطالعة وتلقى التلميذ الكثير من النصوص و من المعلومات الأدبية سيتكوّن لديه الحس الأدبي ويتملّك الذوق الأدبي والجمالي والنقدي.

- الطابع النظري للكتاب غلب على الجانب التطبيقي، الذي انحصر في بعض الأعمال الجزئية على صورة أسئلة مثل: أجب، حدّد، استخرج، و أيضا ما نجده في الأنشطة التأليفية والإدماجية.

- لم يتمكن الكتاب من تجسيد تعليمات البرنامج فيما يتعلق باللغة والبلاغة والتعبير الكتابي إذ اكتفى ببرمجة بعض الموضوعات اللغوية والبلاغية على شكل ورقات ومضات وبثها في الكتاب دون أساس أو مبرر أما التعبير الكتابي فلا أثر له.

- لقد افقر مؤلفو الكتاب التونسي للتوجيهات المنهجية الواجب إتباعها عند تأليف الكتاب ، ولعل هذا ما يفسر الطابع السطحي له وكثرة الحشو وضخامة الكتاب والافتقار للضبط المنهجي والبرمجة الواضحة والمحددة.

وفي ختام هذا الفصل بعد أن درسنا الوثيقتين المنهائيتين " برنامج البرامج " و " برامج اللغة العربية " المحتويتان على بعض العناصر المكونة للمنهاج وليست كلها ودراسنا للكتاب المدرسي " آفاق أدبية " توصلنا إلى ما يلي:

- تفتقد المنظومة التونسية لمنهاج تعليمي يوجهها، لذا تعاني من الارتباك والقصور، وتعتمد على أهداف تعليمية ومقرّر دون تحديد للطريقة التعليمية ولكيفية تطبيقها أو الوسائل التعليمية المعتمد عليها أو المدة الزمنية اللازمة أو كيفية التقييم والتقويم، وتحقيق الكفاءات والوقوف على مدى تحقق الأهداف.

- لم يتمكن " برنامج اللغة العربية " وكذلك الكتاب في تجسيد ما حدّده " برنامج البرامج " من كفايات تتعلق بالتواصل الشفاهي والكتابي إذ:

- أكد " برنامج البرامج " في عرضه للكفايات على أهمية التفاعل مع النص، وفهم أفكاره الصريحة والضمنية واقدار التلميذ على تفسير النص وتأويله، بالإضافة إلى ضرورة اقدار التلميذ وتمكينه من إنتاج نصوص متنسقة ومنسجمة في مختلف المواضيع والأنماط النصية، وهذا ما لا نجده في الكتاب.

- أما كفايات التواصل الكتابي فقد اختصرها البرنامج في مجرد تقنية كتابة مقال وتحليل نص، أما الكتاب فقد ألغاه نهائيا إذ لا نجد أثرا لنشاط الإنتاج الكتابي.
- لقد أوكل برنامج البرامج مهمة تحديد كفايات خاصة بكل مادة لوضعي برنامج كل المواد، إلا أن برنامج اللغة العربية قد حدد أهدافا عامة وأهدافا خاصة، وأهدافا مميزة ولم يحدّد الكفاءات.
- رغم أن برنامج البرامج قد تبنى توجهات حديثة فيما يتعلق بتعليم التواصل الشفاهي وتلقي النصوص وإنتاجها إلا أن برنامج اللغة العربية وكذلك الكتاب لم يتمكن من تحديد محتوى تعليمي يسمح بتحقيقها.
- إن التوجيهات التي قدمها "برنامج البرامج" والكفاءات التي حددها تستوجب طريقة تعليمية حديثة مفتوحة على ما استجد في الساحة اللغوية والتعليمية، وهذا ما عجز عن تحقيقه البرنامج وكذلك الكتاب، ولعل هذا راجع لغياب وثيقة منهجية تحدد الطريقة التعليمية المناسبة لتحقيق هذه الكفاءات، محتوياتها، ووسائلها، وكيفية تطبيقها وكذلك تقييمها.
- خلو البرامج وكذلك الكتاب من المقاربة بالكفاءات رغم تبنيها من قبل برنامج البرامج.

وهذا ما يوضح الاضطراب الذي تعاني المنظومة التربوية التونسية، وهذا ما يجعل البحث يتنبأ بفشل الإصلاح دون النظر في باقي العوامل المساعدة على تجسيد الإصلاح وإنجاحه كالجانب التنفيذي وكل ما يتطلبه من توفير الموارد والوسائل البشرية والمادية كتكوين المعلمين وإصلاح المدارس أي متطلبات المجتمع المدني والتربوي بصفة عامة .

ولقد لجأ البحث إلى الأبحاث والدراسات التونسية المتعلقة بقضايا الإصلاح ليدعم هذه النتائج، وتوصل إلى دراسات كثيرة ومتعددة تصب كلها وتجمع على النتائج نفسها التي اهتدى إليها البحث، وتمثلت أساسا في فشل الإصلاح التونسي وللأسباب ذاتها التي ذكرها

البحث وهي: الافتقار لمنهاج عام وشامل، والنزعة الموسوعية وانتشار ثقافة الكم، وعدم تجهيز الظروف الملائمة والموارد اللازمة لتجسيد الإصلاح، وإهمال الجانب البشري. وفي ذلك السياق يذكر "مصدق الجليدي" أن المنظومة التونسية تعاني من انهيار كبير مظاهره وأسبابه متعددة منها: "فشل المقاربات البيداغوجية التجديدية و تعرضها لمقاومة شديدة من قبل المعلمين والأساتذة لأسباب عديدة منها صعوبة استيعابها من قبل المدرسين لافتقارهم لتكوين أساسي متين في علوم التربية وفي علم نفس التربية والديداكتيك على وجه الخصوص.."³³⁵.

ويصرّح "محمد بن فاطمة" قائلا: "والثابت لدينا أن واقع المدرسة التونسية لا يزال محتاجا لرؤية إصلاحية إستراتيجية طويلة المدى تعنى بالشأن التعليمي التربوي؛ و بالإمكان تلخيص أوجه الأزمة في عدم وجود كفاءات قادرة على تصوّر البرامج واستشراف المستقبل بوزارة التربية و غياب الأسس العلمية والعملية لتحسين مضامين البرامج الدراسية وأهدافها وربطها بسوق الشغل، بالإضافة إلى تردي أوضاع المدارس من حيث البناءات والتجهيزات وعدم كفاءة الإطار المسير، وافتقار المعلم للتكوين المستمر، واهتزاز مكانة المدرسة والمربي، وعدم الاهتمام بهم وبواقعهم المادي"،³³⁶.

ويشير علاء الدين حميدي إلى مشكل الكم قائلا "أضف إلى ذلك البرامج التعليمية الخاضعة للنزعة الموسوعية وهو ما أفرز عنه برامج جديدة - قديمة، تميزت بطول محاورها لأنها كانت تسعى إلى الإلمام والشمولية، وهو ما انعكس سلبا على مردودية المنظومة

³³⁵مصدق الجليدي، الآجل والعاجل في إصلاح المنظومة التربوية التونسية، مجلة الإصلاح

<https://alislamag.com>

³³⁶محمد بن فاطمة، تدني واضح لأداء المنظومة التربوية في تونس، الحوار المتمدن العدد: 7183

<https://www.ahewar.org>

التعليمية التربوية وعلى مستوى خريجي المدرسة التونسية الذين باتوا يعانون من ضعف كبير في اللغات وعجز في التواصل.³³⁷

و توافقه "هدى كافي" إذ ترى أن إصلاح 2002 قد سقط في ثقافة الكم ويفتقر للتوازن والانسجام قائم على التلقين ومراكمة المعارف فأصبح المتعلم لا يفقه كنه التعليمات ودلالاتها ووظائفها...

ويذكر الملول أن السبيل الوحيد للإصلاح هو: "تجاوز البرنامج القائم على المواد إلى اعتماد منهاج عام يحدد مجالات التعلم التي تعكس رؤية شاملة لغايات المنظومة التربوية وأهدافها وتحدّد جملة المعارف والكفايات التي ينبغي اكتسابها أي استحداث إطار مرجعي موحد و ناظم لمختلف مراحل التعليم بتونس".³³⁸

وهذا ما توصل إليه البحث وبيّنه ودعى إليه في هذا الفصل.

ولهذا يتوجب أن يبنى الإصلاح على إستراتيجية واضحة المعالم ذات أسس علمية متينة ودقيقة ابتداء من بناء وتصميم منهاج شامل وعام يقود المنظومة التربوية ويوجهها والحرص على تجسيده من خلال توفير كل الموارد اللازمة سواء المادية أو البشرية وأن يحظى بدعم المجتمع الذي يؤمن بضرورة تحسين جودة التعليم بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة.

³³⁷ علاء الدين حميدي، بين فشل الإدارة التربوية و أزمة البيداغوجيا المنظومة التربوية في مهب اللجان، الحوار المتمدن،

العدد : 7111 <https://www.ahewar.org>

³³⁸ أحمد الزوالي، الإصلاح التربوي في تونس ... ضرورة ملحة مع وقف التنفيذ <https://ultratunisia.ultrasawt.com>

الفصل الرابع:

الدراسة المُقارنة.

4-1 مقارنة مناهج اللغة العربية للبلدان الثلاثة:

قمنا من خلال دراستنا بتحليل مناهج تعليم اللغة العربية في البلدان العربية الثلاثة : الجزائر والمغرب و تونس بهدف الوقوف على الإصلاح والتجديد الذي مسّ تعليم اللغة العربية بهذه الدول، وكذلك التعرّف على توجّهات هذه الدول ونظرتها للغة العربية: منزلتها وطرائق تعليمها واختياراتها المتجسّدة في مناهجها الموجّهة لمنظوماتها التعليمية، التي سنلخصها في جدول مجمل³³⁹ و سنقوم بمقارنتها بالاعتماد على شبكة للمقارنة تركز أساسا على مكوّنات المناهج من حيث:

1-المقاصد والغايات الكبرى التي حددها كل منهاج

2-الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية

3-الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي

4-المقاربات المتبناة في تعليم اللغة العربية

5-طرائق التدريس المتبناة في تعليم اللغة العربية

6-الأنشطة اللغوية المعتمدة في تدريس اللغة العربية

7-المحتوى التعليمي المنتقى لتعليم اللغة العربية

8-وضعيّات التعلم المختارة لتعليم اللغة العربية

9-الوسائل التعليمية المحددة لتعليم اللغة العربية

10-أنواع التقييم وأشكاله المحدد من قبل كل منهاج

وهذا ما سنبيّنه كآتي:

³³⁹ لقد قام البحث بالبسط و التفصيل على مدى ثلاثة فصول لكل هذه الاختيارات، و تناولها بالدراسة و التحليل، لذلك تفاديا للتكرار و الإكثار فضل عرضها على شكل جدول.

مكونات المنهاج	البلد
الجزائر	المغرب تونس
المقاصد والغايات الكبرى -ترسيخ الهوية الوطنية واعتبار اللغة العربية أساس من أسسها. -إعداد جيل يساهم في تنمية وطنه ومجتمعه. -تتمية الحس المدني. -غرس قيم المواطنة.	-تشكيل مجتمع المعرفة والعلم و الثقافة. -إعداد متعلم مغربي ذو شخصية مستقلة، متوازنة، يساهم في تحقيق نهضة وطنية. -ترسيخ الهوية المغربية والاعتزاز بالانتماء الحضاري. -تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس و الولاء لها و على حب الوطن والاعتزاز به. -ترسيخ الوعي بالهوية الوطنية و الانتماء الحضاري. -الاعتزاز باللغة العربية لغة العلم و الحضارة.
الأهداف العامة -إكساب التلميذ مهارات التعلم الذاتي. -إكسابه القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات. -إكسابه التعبير الأدبي والفني. -القدرة على التواصل والنقاش.	-إتقان مختلف أنواع التواصل و الخطاب. -تأهيل المتعلم لمتابعة الدراسة بسلك الآداب. -تتمية القيم و الكفاءات. -تطوير و تنمية مختلف أشكال الذكاء الفكري والحسي و العملي. -تطوير ملكات التواصل وتوظيف أنواع التعبير اللغوي والفني والرمزي والجسمي. -تمكين المتعلم من إتقان اللغة العربية.
الأهداف الخاصة لسنة -تمكين التلميذ من التواصل الشفوي و الكتابي في مختلف المقامات من	-الاعتزاز باللغة العربية. -تتمية الذوق الأدبي والحسي و الفني والإبداعي. لم يتم تحديد الأهداف.

الأولى ثانوي	خلال: -إقدار المتعلم على التواصل الشفوي في مختلف الوضعيات. -إقدار التلميذ على إنتاج نصوص متنوعة في مختلف الأنماط.		-تمكين التلميذ من التواصل مع الآخرين في مختلف المقامات. -تمكين التلميذ من الكتابة في مختلف أنواع النصوص و الإطلاع على الأجناس الأدبية المختلفة. -ممارسة الفكر النقدي. -تنمية الملكة اللغوية.
المقاربات المتبناة	-المقاربة بالكفاءات. -المقاربة النصية.	-المقاربة بالكفاءات. -اعتماد نظام المجزوءات.	-المقاربة بالكفاءات.
طريقة التدريس	-التدريس بالوضعية المشكلة. -الانطلاق من النص في التدريس. -اعتبار الأنشطة اللغوية روافد للنص.	-البيداغوجيا الفارقية. -اعتماد منطق المواد الدراسية. -ربط الجسور بين مختلف المواد.	غير مذكور
الأنشطة اللغوية	-الأدب و النصوص. -المطالعة الموجهة. -التعبير الشفوي. -التعبير الكتابي. -قواعد النحو و الصرف. -البلاغة. -العروض. -النقد الأدبي.	-النصوص. -علوم اللغة يندرج تحته: النحو و البلاغة والعروض. -درس التعبير و الإنشاء. -درس المؤلفات.	-الأدب. -التواصل الشفوي يندرج تحته: المحفوظات، المطالعة، المسائل الحضارية. -اللغة (النحو). -البلاغة. -الإنتاج الكتابي.

	-إحكام مواد المتعلم وضبطها.		
المحتوى	1-النصوص الأدبية: نصوص منتقاة من بداية العصر الجاهلي إلى غاية الأدب الأموي أي من 150 قبل الإسلام حتى 132 هـ. 2-النصوص التواصلية: نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية يعتمد عليها في تدريس نشاطات تعليمية (نحو، صرف، بلاغة، نقد). 3-المطالعة الموجهة: لم يتم تحديد محتوى معين واضح. 4-التعبير الشفوي: لم يتم تحديد محتوى معين واضح. 5-التعبير الكتابي: لم يتم تحديد محتوى معين واضح لكن ذكر مجالات للاختيار هي: التعبير التدريبي، التعبير الفكري، التعبير الأدبي.	1-درس النصوص: يتوزع على أربعة مجزوءات: الحكي، الحجاج، الشعر العمودي، شعر التفعيلة. 2-علوم اللغة: مواضيع لغوية متنوعة من علم النحو و البلاغة والعروض، تتوزع على المجزوءات الأربعة. 3-التعبير و الإنشاء: بُرِمت أربعة مهارات متعلقة بمحتوى المجزوءات. 4-المؤلفات: تقديم اقتراحات لمؤلفات مسرحية و روائية، يتم اختيار مؤلف واحد لكل نوع. نلاحظ تركيز كَلِّي على الإنتاج الكتابي مع إلغاء تام للشفوي.	1-الأدب: -شعر الغزل في القرن الأول. -الحكاية المثلثة (كليلة ودمنة). -الشعر الوطني. -الأقصوصة. 2-اللغة: مواضيع نحوية حول بنية الجملة و النص. -المركبات النحوية وبعض أدوات المعاني. 3-البلاغة: -مفاهيم حول التخاطب. -بعض المواضيع حول علم المعاني و علم البيان. 4-التواصل الشفوي: -المحفوظات و المطالعة غير محدّتين، أما المسائل الحضارية فحدّدت ثلاثة محاور: موسيقى و أذواق، مظاهر من الحياة المعاصرة، الرياضة والقيم.

5-الإنتاج الكتابي: -التدريب على إنتاج مقال. -التدريب على إنتاج تحليل نص. نلاحظ إلغاء العروض.		6-النحو و الصرف: محتوى جملي تحكمه نظرية العامل. 7-البلاغة: بعض المواضيع المشهورة في علم المعاني و البيان والبديع. 8-العروض: -الكتابة العروضية والقافية وبعض متعلقاتها. -خمسة بحور شعرية. 9-النقد الأدبي: مواضيع متعلقة ببعض الاتجاهات الكلاسيكية والرومانسية والنقد الموضوعي والانطباعية. -نلاحظ تعرض كل من المطالعة و التعبيرين للتهميش والإهمال.	
-يعتبر التلميذ الطرف الرئيسي في بناء تعلّماته. -يعتبر المعلم المرشد، الموجّه و المشجع والمنظّم للعملية التعليمية.	-جعل المتعلم قطب الرchy في العملية التعليمية، ومراعاة خصائصه النفسية و المعرفية و الثقافية. -اعتبار الأستاذ موجّه لتعلم. -اعتماد الطرائق الحوارية	-اعتبار المتعلم المحور الرئيسي الذي تدور حوله العملية التعليمية. -المعلم مسؤول عن تهيئة وتوجيه التعلم.	وضعيّات التعلم

	في الإنجاز.		
الوسائل التعليمية	-الكتاب المدرسي. -الأدوات السمعية البصرية و المعلوماتيات.	-الكتاب المدرسي. -دليل الأستاذ.	
التقييم	-التقييم التشخيصي والتكويني و الإجمالي. غير مذكور.	-التقييم التشخيصي والتكويني و الإجمالي أو التحصيلي.	

-جدول رقم1: مقارنة المناهج التعليمية للبلدان الثلاثة

من الواضح أن المناهج الثلاثة تتقارب وتتفق أحيانا حول أغلب النقاط الأساسية والعناصر والاختيارات إذ نلاحظ أنها:

-تهدف إلى ترسيخ الهوية الوطنية و الانتماء الحضاري في نفوس أبنائها و تنمي الاعتزاز والافتخار باللغة العربية لغة وطنية رسمية لغة العلم و الحضارة، كما تسعى إلى إعداد جيل متزن و مؤهل و مسؤول.

-تمكين التلميذ من إتقان اللغة العربية من خلال تمكينه من التواصل الشفاهي و الكتابي في مختلف الوضعيات و المقامات.

- تسعى إلى إكسابه المستوى الأدبي و الفني الإبداعي.

-تتفق على تبني المقاربة بالكفاءات، و تنفرد الجزائر بإضافة المقاربة النصية واعتمادها مقارنة لتعليم اللغات.

-أجمعت كذلك على تدريس اللغة العربية من خلال الأنشطة الآتية: الأدب والمطالعة، والنحو و البلاغة و التعبير الشفاهي و الكتابي، و قد أضافت الجزائر نشاط النقد الأدبي أما تونس فقد ألغت العروض و ألغى المغرب النحو، كما تعرضت بعض هذه الأنشطة إلى

الإهمال و التهميش، كما أنها دُرست منفصلة و معزولة بعضها عن بعض مستقلة لم يراع فيها مبدأ تكامل علوم اللغة و عدم انفصالها.

-المحتوى الذي اختارته هذه المناهج كان تقليديا لا يفي بمتطلبات المقاربات المتبناة، ولا بالأهداف المنشودة.

-أجمعت هذه المناهج على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، و أن المعلم هو المسير و الموجه و المنظم للعملية التعليمية، و مع ذلك فقد ألفت الكثير من العباء والمسؤولية عليه، إذ حملته اختيار محتويات الكثير من الأنشطة التعليمية وكذلك طريقة تدريسها دون توجيه .

-حددت الجزائر و المغرب أنواع التقييم في التشخيصي و التكويني والإجمالي، أما تونس فلم تتناول عنصري التقييم و التقويم.

-اعتبرت الجزائر و المغرب الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل التعليم، أما تونس فلم تتناول عنصر الوسائل التعليمية بالذكر.

-لم تقدم المناهج الثلاثة برنامجا تعليميا واضحا، إذ لم توضح لا التدرج الموضوعي (التعلمات) و لا الزمني (مدة الحصص و توزيعها).

نلاحظ مما سبق تقارب هذه المناهج حول أغلب الاختيارات و التوجهات بل اتفاقها أحيانا، و هذا يفسر سبب توصلنا إلى نتائج مقارنة عند دراستنا لها نذكرها كالاتي:

-لم تتمكن المناهج الثلاثة من تحديد طريقة تعليمية بمحتوياتها و مقارباتها وطرائق تدريسها ووسائلها، تناسب الأهداف التي حددتها و تكفل تحقيقها، إذ حددت أهدافا و لم تبين كيفية بلوغها و تبنت مقاربات لم تستغلها على الوجه المطلوب، قرّرت محتويات لبعض الأنشطة اللغوية و حرمت أخرى، و ما قرّرت تقليدي متوارث في الغالب لا يفي بمتطلبات المقاربات المتبناة، أما الوسائل فلم تتعد الكتاب المدرسي.

-لم تتمكن المناهج الثلاثة من استغلال المقاربات التي تبنتها لبلوغ الأهداف المقررة، و لعل ذلك راجع لعدم الاطلاع على أهم التصورات و الأسس التي تقوم عليها هذه المقاربات.

-لم تبرّر المناهج الثلاثة الاختيارات و الإجراءات التعليمية المتبعة بدء من اختيار المحتويات و أسس انتقائها، و كيفية تحقيق هذه المحتويات للكفاءات المحددة، و كذلك المقاييس التعليمية التي جرى بموجبها بناء المضامين و طريقة تعليمها وفقا للتجديد الحاصل.

-لم تتمكن المناهج الثلاثة من التخلص من منطق التلقين و ملء دماغ التلميذ، رغم تبنيها للمقاربة بالكفاءات.

-تناقض المناهج بين ما تدّعيه و توصي به و بين ما قرّرت و ما برمجته من مضامين وطرائق ولعل ذلك يرجع إلى اختلاف فرق تأليف الكتب والمضامين والجهات التي تصوغ المناهج وتبني البرامج.

-تفتقد المناهج الثلاثة للانسجام الداخلي أي بين عناصرها المكوّنة لها، إذ عُرضت منفصلة مستقلة لا تربط فيما بينها علاقة أو رابط و دون ترتيب منهجي و لا حتى توضيح من المناهج لكيفية استغلالها و تكاملها.

-لم توضّح المناهج الكثير من العناصر المهمّة و لم تكن صريحة و لا محدّدة في توجيهاتها التي كانت قليلة و يشوبها القصور، بل التناقض أحيانا.

-عدم انبناء هذه المناهج على أسس علمية متينة و مضبوطة إذ لم تراعى المبادئ و الأسس التي بموجبها تبني المناهج فعُلب عليها طابع العمومية و الغموض والارتباك بعيدة عن الدقة و الضبط العلمي و التمكن الذي تتطلبه عملية بناء المناهج و صياغتها.

- النظرة الجزئية للإصلاح التي لم تتعدّ تقديم القديم بثوب جديد.

-كما يجدر الذكر أن المنظومة التونسية لا تملك منهاج تعليمي واحد كامل العناصر، بل وثيقتين تناولتا الأهداف و الأنشطة اللغوية و محتوياتها.

4-2- مقارنة كتب اللغة العربية للبلدان الثلاثة:

غالبا ما تكون مراجعة الكتب المدرسية و تجديدها جزء من عملية مراجعة المناهج التعليمية، و هي فرصة لإدخال منهجيات جديدة و طرائق حديثة و محتويات تعليمية مناسبة.

لذلك يعتبر الكتاب المدرسي الرابط بين المنهاج و العملية التعليمية فهو الممثل المجسد له، و المزود الوحيد للمعلمين بالمعرفة و الأفكار اللازمة لتحويل المنهاج لخطط وأنشطة تعليمية فعّالة و شاملة، تضمن الانسجام و الجودة في التعليم، بمعنى آخر هو الجانب الفعلي التطبيقي الملموس للمنهاج و المسؤول على نجاحه على أرض الواقع، فهو المهيئ و المحدد للطريق الذي يتوجب على التلاميذ سلوكه و إتباعه لبلوغ الأهداف المحددة، و هذا ما يجعل من الكتاب المدرسي الدعامه الأساسية للتعليم و للعملية التعليمية و هو الوسيلة الأهم و الأكثر استعمالا و اعتمادا من قبل المعلمين و حتى التلاميذ.

وهذا ما دفعنا لدراسة الكتب المدرسية للدول الثلاثة و الوقوف على مواصفات بنائها وإخراجها ومحتوياتها و اختياراتها و جودة التعلّات المقدّمة، و مدى استجابتها لتوجيهات المناهج و كيفية تجسيدها لتعليماتها، و هذا ما سنلخصه في جدول مجمل وسنقوم بمقارنتها بالاعتماد على شبكة للمقارنة تركز أساسا على مكونات الكتب من حيث:

- 1-المظهر الخارجي لكل كتاب
- 2-مضمون مقدمة كل كتاب
- 3-الأنشطة اللغوية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، ومدى قدرة كل كتاب على تجسيد توجيهات المنهاج المتعلقة بها
- 4-الأعمال التطبيقية المعتمد عليها في كل كتاب
- 5-أنشطة البحث الموجهة للتلميذ
- 6-مدى تضمين كل كتاب للمعلومات الإضافية المعززة والداعمة للدروس

- 7-مدى قدرة كل كتاب على تقديم دروس غنية ومعلومات وفيرة ومتنوعة
 - 8-مدى قدرة كل كتاب على تجسيد المقاربات المتنوعة والايفاء بمتطلباتها
 - 9-شكل الكتاب الداخلي من حيث طريقة عرض الدروس والوحدات التعليمية
 - 10-قائمة المراجع المعتمدة ونوعيتها
 - 11-طبيعة الفهرس وتواجهه في كل كتاب
 - 12-المنهجية والدقة في تصميم كل كتاب وصياغته
- وهذا ما سنبينه كآآتي :

البلد		مكونات الكتاب
الجزائر	المغرب	
تونس - توفر على جميع المعلومات الواجب ورودها. - صورة الغلاف مناسبة. - لقياسات مناسبة. - حجم الكتاب: 303 ص	- توفر على جميع المعلومات الواجب ورودها. - صورة الغلاف مناسبة. - لقياسات مناسبة. - حجم الكتاب: 400 ص	المظهر الخارجي - توفر على جميع المعلومات الواجب ورودها. - صورة الغلاف مناسبة. - القياسات مناسبة. - حجم الكتاب: 220 ص
الأنشطة اللغوية 1/ النصوص وفق الكتاب في تجسيد متطلبات المنهاج حيث: - تم انتقاء النصوص وأنماطها حسب المجزوءات المحددة - التزم بالاختيارات المحددة التي قدمها	الأنشطة اللغوية 1/ النصوص وفق الكتاب في تجسيد متطلبات المنهاج حيث: - قدمت للكتاب لكن باختصار وإيجاز. - موجهة للتلاميذ. - قدمت للكتاب بطريقة واضحة وموجزة.	الأنشطة اللغوية 1/ النصوص وفق الكتاب في تجسيد متطلبات المنهاج حيث: - مبهمة غير موجهة لأحد. - قاصرة لم تتناول العناصر المهمة لتقديم الكتاب.

- المزوجة بين الشعر والنثر - المزوجة بين الأدب القديم والحديث -مواضيع النصوص مناسبة لاهتمامات التلاميذ -مواضيع النصوص مناسبة لاهتمامات التلاميذ -لغة النصوص مناسبة لمستوى التلاميذ -الاعتماد على الشعر العمودي والحر -الأنماط السائدة:الوصف السرد والحجاج	-المزج بين الشعر والنثر -المزوجة بين الأدب القديم والحديث -مواضيع النصوص مناسبة لاهتمامات التلاميذ -لغة النصوص مناسبة لمستوى التلاميذ -الاعتماد على الشعر العمودي والحر -الأنماط السائدة: الحكي (السرد،الوصف،الحوار) الحجاج (الإخبار،التفسير والإقناع)	الجاهلي حتى الأموي -الاعتماد على الشعر في النصوص الأدبية -الاعتماد على النثر في النصوص التواصلية -الاعتماد على الأدب القديم لذلك : *اغلب المواضيع بعيدة عن اهتمامات المتعلم. *لغة النصوص صعبة نوعا ما لكونها شعرية. -الاعتماد على الشعر العمودي -الأنماط السائدة:الحجاجي والتفسييري		

	طريقة تحليل النصوص: -لم يتمكن الكتاب من تجسيد توجيهات المنهاج حول محتوى خطوات التحليل -أفرغت الخطوات من محتواها -أسئلة دون إجابات نموذجية -استبدلت أحيانا بمجرد مخططات -الطريقة قاصرة ولا تفي بمتطلبات المقارنة المتبناة	طريقة تحليل النصوص: -لم يتمكن الكتاب من تجسيد متطلبات المنهاج حول محتوى خطوات التحليل -اعتماد المنهج النفسي وتجاهل الجانب اللغوي والأدبي -أغلب الأسئلة الموجهة بدون إجابات نموذجية -الطريقة لا تفي بمتطلبات المقارنة المتبناة	طريقة تحليل النصوص: لم يتم تحديد طريقة للتحليل وخطواتها من قبل الوثيقتين المنهجيتين لذلك: -لم يستطع الكتاب تحديد طريقة مناسبة -جاءت الطريقة بسيطة سطحية غير مناسبة لا تفي للنصوص حقها
2 النحو والصرف	-محتوى تقليدي لا يفي بمتطلبات المقارنة -لم يعامل النشاط على أنه رافد للنص فالمواضيع لا علاقة لها بالنص المبرمج -طريقة التدريس بسيطة وسطحية	تم إلغاؤه من قبل المنهاج	لم يوفَّق الكتاب في تجسيد متطلبات "البرنامج" إذ قرّم برنامج النحو في مجرّد ومضات وورقات لغوية مختصرة لا تعادل الدرس

		-مجرد أسئلة دون إجابات تنتهي بخلاصه موجزة	
3 البلاغة	محتوى تقليدي لا يف بمتطلبات المقارنة - لم يعامل النشاط على أنه رافد للنص فالمواضيع لا علاقة لها بالنص المبرمج -طريقة التدريس نظرية جافة وسطحية -مجرد أسئلة دون إجابات تنتهي بخلاصه موجزة	-لم يوفق الكتاب في تجسيد متطلبات "البرنامج" -قزم برنامج البلاغة في مجرد ومضات وورقات بلاغية.	-تعرض النشاط للإهمال والتهميش -تبسيط مغل ومُجحف لعلم البلاغة -لم يستغل النشاط في النصوص
4العروض	-لم يعتبر النشاط على أنه رافد للنص -المواضيع لا علاقة لها بالنصوص بل منها ما بُرمج مع نصوص نثرية -مجرد أسئلة بدون إجابات لها تليها	المواضيع كثيرة التعقيد والتفصيل -الموضوعات غير وظيفية -لم تستغل في النصوص	لم يعتبر "البرنامج" علم العروض نشاطا لغويا لذلك لم يبرمجه إلا أن الكتاب بمبادرة منه أضافه على شكل ومضات عروضية

خلاصة			
ملغى تماما لا أثر له في الكتاب	5التعبير الشفاهي	ملغى تماما لا أثر له في الكتاب	لم يتمكن الكتاب من تجسيد متطلبات "البرنامج" إذ اقتصر على المسائل الحضارية لكنه لم يبرمج المطالعة والمحفوظات كما طالب "البرنامج"
لا أثر له بالكتاب إلا إذا اعتبرنا الوضعيات المستهدفة أو نشاط الإدماج إنتاجا كتابيا رغم ذلك لا يوجد توضيح أو تبيين ولم يتقيد بالمجالات الثلاثة التي حددها المنهاج لانتقاء الموضوعات	6التعبير الكتابي	-يتمثل في مكوّن التعبير والإنشاء -هو عبارة عن إنتاج نصوص في ضوء المهارة المبرمجة	لا أثر له في الكتاب إلا إذا اعتبرنا نشاطي الإدماج والأنشطة التوليفية إنتاجا كتابيا رغم ذلك لقد برمج "البرنامج" مواضيع خاصة بالإنتاج الكتابي لا أثر لها بالكتاب
-برمج الكتاب اثني عشر نصا قصيرا -خطوات تدريسها عبارة عن مجموعة أسئلة دون إجابات وقد تم استبدالها في	7 المطالعة	يتمثل في مكوّن المؤلفات أي قراءة مؤلفات مسرحية وروائية كاملة لا يمكن إيرادها في الكتاب	-اعتبر نشاطا تابعا للتواصل الشفاهي ولم يخصص له حيزا في الكتاب

		التّصين الأخيرين بمخطط فقط	
الأعمال التطبيقية	إحكام موارد المتعلم مع كل نص تواصل - أسئلة دون إجابات تدرج تحت ثلاثة مجالات : مجال المعارف ومجال المعارف الفعلية ومجال إدماج أحكام الدرس	-نصوص تطبيقية مع كل نموذج نصي -أنشطة للتّقويم عند نهاية كل نص - نص للتّقويم الإجمالي عند نهاية كل مجزوءة	-أنشطة توليفية عند نهاية كل محور - أسئلة دون إجابات نموذجية، تختلف باختلاف المحور
أنشطة البحث	إعداد مشاريع: مشروعين عند كل عصر، ما يعادل ستة مشاريع	أنشطة للبحث مقدمة عند كل نموذج نصي ما يعادل أربعة و عشرون نشاطاً	لا توجد أنشطة محددة لكن نجد أحيانا توجيهات للبحث في ركن "بمناسبة النص" وكذا في الأنشطة التوليفية
المعلومات المعززة والداعمة (الايضافية)	غير متوفرة	-اضاءات ومعجميات ومختارات و امتدادات - مخططات وجداول مساعدة لدعم الدروس سواء النصوص أو علوم اللّغة -معايير التّمكّن من الدوريتين -لوحات فنية موحية	- جدول لأحداث أدبية وسياسية مهمة -مخططات مساعدة لدعم الدروس - الإكثار من اللوحات الفنية الموحية

			- قائمة للمراجع - كشّاف المصطلحات	
ثراء الدروس وغناها	معلومات بسيطة لا تتعدى تقديم قصير للنّص	معلومات وفيرة ومتنوعة	معلومات وفيرة ومتنوعة	
المقاربة المتبناة	لا أثر للمقاربة بالكفاءات أو النصية	لا أثر للمقاربة بالكفاءات	لا أثر للمقاربة بالكفاءات	
شكل الكتاب الداخلي (طريقة العرض الدروس)	- عرض بسيط عادي - خط واضح ومقروء	- عرض على شكل أركان - اعتمد على ثلاثة ألوان رئيسية خاصة في العناوين والإطارات والتلوين - عرض واضح وجميل - تغيير في حجم الخط قد يصغر أحيانا لكنه يبقى مقروء	- شكل جميل وعرض أنيق ومُلفت اعتمد على الكثير من الألوان الجذّابة - أكثر من اللوحات الفنية والصور التي تتخلل الدروس والمحاور - طريقة العرض بالاعتماد على الورقات مبدعة ومتميّزة - خط واضح ومقروء	
قائمة المراجع	غير متوفرة	متوفرة ووافية بالإضافة إلى "كشاف المصطلحات" الواردة في الكتاب	متوفرة ووافية عرضت عند نهاية كل محور	

			-عُرِضَتْ فِي آخِرِ الْكِتَابِ	
الفهرس	فِي آخِرِ الْكِتَابِ وَاضِحٌ وَمُلَمٌ	فِي آخِرِ الْكِتَابِ وَاضِحٌ وَمُلَمٌ	فِي أَوَّلِ الْكِتَابِ وَاضِحٌ وَمُلَمٌ	
الدقة والمنهجية في صياغة الكتاب	-الكتاب منظم واضح لكن غير دقيق: -غير ثابت العناصر -سقط لخطوات الدرس -استبدال الخطوات أحيانا بمخططات -تغيير في التسميات والترتيب	-الكتاب واضح منظم و صارم ودقيق و ممنهج متماثل الترتيب و الحجم و التقسيم وثابت العناصر	-كتاب منظم واضح لكن غير دقيق: -يشبه الموسوعة أكثر من كونه كتاب تعليمي -غير متماثل من حيث ترتيب عناصر الدرس -غير ثابت العناصر بل تعرضت للسقط مرارا -غير متماثل من حيث حجم المحاور و عدد النصوص وطولها	

جدول رقم 2: مقارنة الكتب التعليمية للدول الثلاثة

نلاحظ من خلال هذا الجدول الكثير من التقارب في الاختيارات، مع بعض التفاوت من حيث الدقة المنهجية وثراء الكتب بالمعلومات والاهتمام بالتلميذ ودعّمه في فهم واستيعاب تعلّماته وحثّه على التعلّم الذاتي بالإضافة إلى الإخراج الجميل وال جذاب للكتب وسنوضح هذا فيما يلي:

- جاء المظهر الخارجي للكتب مناسباً ومقبولاً.
- جاءت مقدمة الكتاب المغربي والتونسي ملّمة وموجّهة للتلميذ على خلاف مقدمة الكتاب الجزائري التي كانت مبهمّة ولم تقدّم للكتاب.
- وفق الكتاب المغربي والتونسي في اختيار نصوص مناسبة لمستوى التلاميذ واهتماماتهم، غير أن الجزائري قد قيّد بالعصر القديم.
- ركّزت الكتب المدرسية الثلاثة على نشاط النصوص وأهمّلت باقي الأنشطة (النحو والصرف والبلاغة والعروض) خاصة تونس والمغرب أما الجزائر فقد كان اهتمامها متوازناً إذ اعتبرت الأنشطة روافد للنّص. ومع ذلك فهي لم تعط هذه الأنشطة حقّها وعاملتها بكثير من القصور

_ أما فيما يتعلق بالتعبير فقد حظي التعبير الشفاهي باهتمام من قبل تونس، لكنه ملغى تماماً في كل من الجزائر والمغرب، أما التعبير الكتابي فقد حظي باهتمام المغرب وتعرض للإهمال من قبيل الجزائر وتونس.

- لم ترتبط الأنشطة اللّغوية فيما بينها فلا نجد علاقة التكامل ولم تستغل، رغم تبني الجزائر للمقاربة النّصية وتوصية منهاج المغرب على تكامل فروع اللغة، بل عُرضت مستقلة مفصولة لا ترتبط بالنصوص سوى من حيث المجاورة في الوحدة والبرمجة العشوائية دون رابط أو مبرّر.

- لم يتمكن مؤلفو الكتب من وضع طريقة للتدريس مع خطوات مناسبة، فقد جاءت مختصرة، بسيطة و سطحية، لا تتعدى طرح أسئلة دون إجابات وهذا في أغلب الأنشطة.

-وُفِّقت الكتب في تجسيد معظم توجيهات المناهج، إلا أن الجزائر والمغرب لم تتمكن من تجسيد محتوى خطوات تحليل النصوص، أما تونس فقد أخفقت في تجسيد محتوى الأنشطة اللغوية كلها ما عدا الأدب.

-لم يتمكن مؤلفو الكتب من تطبيق المقاربات المتبناة إذ لا نجد لها أثرا في الكتب.
-وفق الكتاب المغربي في التركيز على الجانب التطبيقي إذ أكثر من النصوص التطبيقية وأنشطة التقويم والبحث والتطبيق وكذا التقويم الإجمالي على خلاف الجزائري و التونسي اللذان اكتفيا ببعض الأنشطة التطبيقية.

-يعتبر الكتابان المغربي والتونسي غنيان بالمعرفة والمعلومات الموضحة والمعززة والإضافية كالمخططات و الجداول والصور واللوحات الفنية والورقات لمساعدة التلاميذ وتبسيط وتسهيل هذه التعلّيمات بالإضافة إلى دفع التلميذ إلى البحث والتعلّم الذاتي كالإكثار من التطبيقات وأنشطة البحث وتزويده بقائمة للمراجع وتفرّد المغرب بتقديم كشاف للمصطلحات، ما يجعل الدروس غنية بالمعلومات الوفيرة والمتنوعة المساعدة على الفهم، وهذا ما يفسر ضخامة حجم هذه الكتب إذ يصل حجم كتاب المغرب إلى ثلاثمائة صفحة، أما تونس فيبلغ أربعمائة صفحة، على خلاف الكتاب الجزائري الذي اكتفى بالنصوص مع أسئلة دون إجابات قد يستعاض عنها بمخطط، فقد بلغ عدد صفحاته مائتين وعشرين صفحة.

-يعتبر الشكل الداخلي للكتابين المغربي والتونسي وطريقة عرضهما للدروس، جميلا ومتميزا وجذابا، مقارنة بالجزائري الذي يعتبر عادي وبسيط.

-يعتبر الكتاب المغربي أدق وأضبط كتاب من الناحية المنهجية ، عكس الجزائري والتونسي. في الأخير إذا ما أردنا تصنيف هذه الكتب وفق معايير الجودة التي تتمثل في :

• معايير الملاءمة: لم تستطع الكتب أن تفي بمتطلبات المقاربات المتبناة، الأهداف المحددة و الكفاءات المستهدفة.

• المعايير التعليمية: المحتويات تقليدية و طريقة التدريس بسيطة وسطحية، كما تعرّضت بعض الأنشطة اللغوية للإهمال و التهميش.

• المعايير الشكلية: شكل الكتب وطريقة العرض مقبولة ومناسبة رغم أفضلية كل من تونس والمغرب على الجزائر.

• المعايير المنهجية: يعتبر الكتاب المغربي أكثر منهجية وضبطا من الكتاب الجزائري والتونسي.

وبهذا فإن المناهج التعليمية الثلاثة بكتبها التعليمية المجسدة لها يشوبها بعض النقائص. نلخص في النهاية أن المنظومات التعليمية الثلاثة رغم محاولتها الإصلاح والتجديد، إلا أنها لم تستطع أن تضع يدها على الأسلوب الأنسب للإصلاح واستدراك النقائص فهي انطلقت من واقع مرير حاولت الخروج منه بحلول لم تستوف الشروط العلمية الجادة، كما أنها تعاني من صعوبات جمة خلال مواجهتها للواقع التعليمي وهذا ما ذكرته وأكدته كل الدراسات الميدانية، ولعل ذلك راجع إلى أسباب عدة نذكر منها:

- قصور في الدراية بالأسس والضوابط العلمية التي تتطلبها عملية تخطيط المناهج وإعدادها وصياغتها وتطويرها، ما أدى إلى وضع مناهج جزئية، سطحية ومتناقضة في الكثير من الأحيان.

- غياب دراسات لفرق بحثية متخصصة في مجالات متعددة وتضافر جهود الخبراء في ميادين مختلفة وتكاتفهم لإعداد المناهج أي عدم توكيل مهمة إعداد المناهج لأهل الاختصاص.

- قصور في تهيئة الظروف والوسائل المناسبة للإصلاح.

- غياب الدراسات الميدانية للتعرف على حاجات المجتمع التعليمية والانطلاق منها لتحديد الأهداف.

- قصور في الاهتمام بالمجتمع المدني والمؤسسات التربوية والقطاع البيداغوجي أي البيئة التربوية ككل، وعدم التكفل بانشغالاتهم وظروفهم وآرائهم.

- قصور في توفير الموارد المادية والبشرية والوسائل التعليمية الكفيلة بتحقيق المنهاج.

- قصور في توفير أساتذة أكفاء ومكوّنين خاصة في المقاربات الحديثة وعدم مرافقتهم بالتكوين في تلك المقاربات الجديدة وتجديد معارفهم بكيفية متواصلة ودائمة.

إن وضع منهاج تعليمي، ونشر توجيهاته في المدارس والاعتماد على برامج وكتب جديدة، غير كافٍ لتجسيده الفعلي وتطبيقه فضلا عن إنجاحه بل يتوجب التركيز على جوانب متعددة نذكر منها خصوصا :

1- الجانب العلمي والمعرفي:

1-1 التخطيط والتصميم:

إن صناعة المناهج صناعة متخصصة، فهي ليست مجرد اختيار موضوعات معينة وترتيبها في نسق ما، بين دفتي غلاف، وإنما هي عملية لها أصولها ومعاييرها وثوابتها الأساسية التي يتوجب مراعاتها عند تخطيطها وبنائها، لأن تصميم المناهج يُعدُّ طريقة منهجية لتخطيط التعليم فهو عملية واقعية ملموسة وعملية.

لكي يكون تصميم المناهج فعالاً، يتوجب أن يكون جهد التخطيط الواعي، فهي ليست عملية عشوائية أو ملخصاً لتغييرات المناهج المختلفة على مدار الأشهر والسنوات، بل هو عملية دقيقة، واضحة صريحة لتحديد ما يجب القيام به ومتى وكيف ومن يقوم به.

لهذا يتوجب الاعتماد على أهل الاختصاص ذوي المعرفة الراسخة بأسس إعداد المناهج وبنائها وصياغتها ذوي النظرة الشاملة والكلية لكل ما يتطلبه بناء المنهاج وتجسيده على أرض الواقع. وهذا يتطلب تضافر الجهود وتكاتفها، لأنه عملية جماعية ، حيث لا يمكن الاعتماد على المتخصصين في علوم التربية وعلم النفس فقط أو بعض المتخصصين في المواد التعليمية على المستوى الجامعي، أو متخصصي المناهج أو الباحثين، ولكن لابد من فريق يجمع بينهم جميعاً بالإضافة إلى خبراء المادّة الدراسية، وخبراء التقويم وتكنولوجيا التعليم وخبراء الميدان سواء كانوا معلمين أو موجهين وغيرهم ممن له علاقة بعملية التربية أي يقتضي تضافر ومشاركة جميع المعنيين بالعمل التربوي والمتأثرين بنتائجه.

1-2- الدراسة الميدانية:

إن تحديد الأهداف هو إرساء للأسس التي ستبنى عليها المناهج، الأمر الذي يستدعي تبنى نتائج الدراسات التي تعنى باحتياجات المجتمع التعليمية والاعتماد عليها قبل بدأ عملية الإصلاح وصياغة المناهج، لأن إصلاح المنظومة التربوية ابتداءً بالمناهج، ما هو إلا محاولة لمواءمة النظام التربوي مع الحاجات والمتطلبات التربوية والتعليمية للمجتمع وتحسين ظروف العملية التعليمية، وتنمية شخصية المتعلمين وتعديل التخصصات حسب متطلبات الشغل الأمر الذي يعني انطلاق الدراسة من دراسة المجتمع وثقافته، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه؛ وستكون نتائج هذه الدراسة قاعدة لتحديد أهداف المناهج والمحتوى التعليمي، وتحديد العلاقة بين المحتوى والمتعلم، واستراتيجيات وطرائق التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية وهذا -لا شك- ما سيسمح لواضعي المناهج بامتلاك نظرة تكاملية وشاملة.

1-3- إشراك المجتمع المدني و البيئة المدرسية في تخطيط المنهاج وتصميمها :

يعتبر الإصلاح مشروعاً اجتماعياً، الأمر الذي يستدعي ضرورة الحرص على أخذ المتطلبات الرئيسية للمجتمع بعين الاعتبار من أجل الحصول على التأييد والقبول والدعم . إن اشتراك المعنيين الحقيقيين (المجتمع المدني) بشكل مباشر بالقرارات المتعلقة بالمجال التربوي سيساهم في تأييدهم لهذه الإصلاحات وعدم معارضتها وسيشكل القبول الاجتماعي للتغيير والتجديد والتجسيد، وهو بعدٌ مهم لإنجاح الإصلاح فإهمال العامل البشري مثل أولياء الأمور و المعلمين والمحيط المدرسي ،أي الأطراف المعنية بتطبيق المنهاج سيقوض الإصلاح؛ إن تأييد والتزام المعنيين في الوسط التعليمي أساسي وضروري لأنهم في النهاية هم المنفذون الفعليون لمشاريع التجديد والإصلاح والمستخدمون المستقبليون له.

إن مناقشة أهداف الإصلاح وطريقة تجسيده على مختلف المستويات والأصعدة يتطلب مشاركة معنيين آخرين من غير المتخصصين في المناهج خاصة فيما يتعلق بإعادة تجديد المحتويات التعليمية و مجالات المعرفة، باعتبار أن التغييرات ستؤثر على عملهم اليومي،

إن التشاور مع هؤلاء المعنيين سيضمن مشاركتهم والتزامهم، مما سيسمح بنجاح تنفيذ الإصلاحات المخطط لها وتجسيدها على نحو مستمر.

2- الجانب البشري:

تكوين المعلمين والفاعلين التربويين:

إن القصور في التأطير للفرق التربوية وخاصة المعلمين رغم تبني مقاربات وطرائق تعليمية جديدة وتقديمها لهم، وهم لا يملكون الكفاءات والمهارات اللازمة والمناسبة لتنفيذها وتطبيقها، سيؤدي إلى تفويض الإصلاح حتماً، إذ يعتمد نجاح الإصلاح على كفاءة المعلمين ودورهم، فهم المسؤولون عن تطبيق التجديد والاصطلاح ولذلك يتطلب تكوين الأطراف المشاركة وإطارات التعليم، لا سيما المعلمين قبل تنفيذ الإصلاح لتدريبهم على الكفاءات الجديدة وتمكينهم من مواكبة متطلبات المقاربات الحديثة ووسائلها أيضاً، و إقارهم على تجسيدها بشكل صحيح على أرض الواقع و التّحكم الجيد والتمكن من المفاهيم والمحتويات التعليمية الجديدة التي يقدمها المنهاج.

3- الجانب المادي:

توفير الموارد المادية والوسائل التعليمية:

لا يمكن إصلاح المنظومة التربوية دون إصلاح الفضاءات التربوية والتعليمية التي ستستقبله و تتبناه الأمر الذي يتطلب تحسين وضعيتها على مستوى البنيات والتجهيزات وتحسين القاعات، والقضاء على ظاهرة الاكتظاظ من خلال تشييد المؤسسات التربوية والاقتراب من التلميذ خاصة بالمناطق الريفية والنائية وتجهيزها بالمستلزمات والوسائل التعليمية المناسبة، وهذا ما يستوجب تطوير البنية التحتية للتعليم على مستوى الشكل والمضمون، ويتمثل التطوير في أن تصبح المؤسسات المدرسية فضاءات تستجيب لتنوّع الفعل التعليمي ولمتطلبات انجازه، ذلك لأن شكل قاعة مرتبطة بالانترنت يختلف على شكل قاعة مخبرية ومحتويات قاعة متعددة الاختصاصات يختلف عن قاعة الأنشطة الثقافية أو معامل للأنشطة اليدوية أو قاعة درس اللغة أو قاعة للمطالعة، كلّ حسب متطلباته في ضوء

المقاربة والطرائق المتبناة، الأمر الذي يستدعي تجهيز المؤسسات الإدارية والمدرسية تجهيزاً مناسباً على مستوى النوع ومستوى الكم، حيث حلّ عصر الحاسوب والسّبورة المتحركة والكتاب الرقمي والأقلام المتنوعة وعصر فضاءات القراءة والبحث وعصر المعامل التطبيقية والمختبرات العلمية، فتبني مقاربات حديثة يتطلب تجهيزات حديثة معاصرة، فتجهيزات الإصلاح تختلف عن عصر الترميم والترقيع.

4- جانب المتابعة:

التقييم والتقويم بهدف تعديل وتطوير المناهج:

يكون إرساء سياسة المراقبة والمتابعة للنظام التعليمي على مستوى المناهج في حد ذاتها وكذلك على مستوى تكوين المعلمين وممارساتهم وعلى مستوى مكتسبات التلاميذ أيضاً، بهدف التقييم والتقويم لمختلف مراحل الإصلاح ابتداء من تقييم قبلي لمشروع الإصلاح ثم تقييم أثناء وضع الإصلاح وتجربته الأولى، ثم تقييم بعد تجسيد مشروع الإصلاح ونشره نهائياً، ثم أخيراً تقييم أثر الإصلاح، بهدف التأكد من مدى تجسيد الأهداف وتحقيقها وقياس مستوى الفعالية التي حققتها الإصلاحات ومناهجها انطلاقاً من الوضعية الأولى أي قبل انطلاق الإصلاحات إلى الوضعية الجديدة لأنه من الضروري معرفة جوانب النظام الجديد التي يسهل أو يصعب تنفيذها أو التي يتم تبنيها بسرعة أو ببطء وبشكل تدريجي من قبل المعلمين، أو ربما قد يحتاجون إلى دعم أو مرافقة من قبل المستشارين أو المفتشين أو المشرفين التربويين الذين يؤدون دوراً مهماً في تدعيم ومساعدة المعلمين على تجسيد توجهات المنهاج ومواجهة صعوبات التطبيق وإيجاد حلول لها كما أنهم يراقبون وبيّمون عملية تنفيذها. بهذه الطريقة نستوضح حدود ونقائص وصعوبات هذه المقاربات الحديثة ونتوصل إلى شروط و عوامل نجاح التجديد من فشله وكيفيه تجسيده حسب كل الظروف والسياقات وهذا ما سيسمح بضبط النظام التعليمي وتعديله وتطويره باستمرار.

5-توسيع آفاق التعاون المشترك والتبادل العلمي والمعرفي بين البلدان الشقيقة:

نلاحظ أن المنظومات التربوية المغربية تعالج قضايا الحاضر بحلول الماضي، وتواجه التحديات الجديدة بأساليب بالية وتفضل الانغلاق والانزواء على التفتح والمشاركة والاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية رشيدة .

نشط مفهوم الانفتاح على المحيط أو الشراكة الأفقية بفعل إدراك الأهمية الكبيرة للتعاون والتشارك والاستفادة من التجارب التعليمية الأخرى بل هو ضرورة تسعى إليها الكثير من الدول لتواكب التغيرات العالمية السريعة والمتلاحقة ومواجهة طغيان العولمة وهي فرصة لطرح الأفكار العلمية وإبراز القدرات المعرفية وتوجيه الآراء وتبادلها وتقديم الحلول حول قضايا إشكالية وصعوبات وعوائق كثيرة تسعى المنظمات التعليمية إلى تجاوزها وإرساء نظام تربوي حديث قائم على رؤية علمية واضحة وسياسات تربوية سليمة واستراتيجيات هادفة تنبثق من سياسة التعاون و التشارك والتكامل بل التوحيد .

إن توسيع آفاق التعاون و التشارك العلمي والمعرفي ضرورة لا بد منها للخروج من بوتقة الفشل والتخلف والقصور، فلا تخفى أهمية الوحدة بين الأقطار المغربية إذ أن بناء العقول وإعداد الأجيال وكوادر قادرة على التعامل مع المتغيرات الجديدة لبناء التنمية والنهضة في مجتمعاتها يستدعي تكاتف العقول والجهود وتعاونها وتوحيدها(المفكرين والباحثين، والمتخصصين والمعلمين و التربويين...) بهدف بناء منظومة تربوية متكاملة وشاملة ودقيقة وعلمية، توحد قواها الفكرية والعلمية ومواردها البشرية والمادية من أجل مواجهة النقائص والعقبات وتحقيق الأهداف خدمة للمشروع الأسمى تحسين التعليم والرفع من جودته بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة ؛ لا سيما ما تتمتع به هذه البلدان من التقارب الذي يصل حتى التماثل أحيانا ليس من حيث التوجهات والاختيارات فحسب بل حتى من حيث المشاكل والصعوبات والتحديات؛ كما يمكن استغلال تميز هذه النظم بعضها عن بعض بحيث تكون مصدر إلهام لبعضها البعض ومنطلق للتعاون واستغلال التجارب والخبرات الناجحة.

إن عوامل الاتحاد والتكامل قوية وكثيرة أكثر من التباعد والانزواء فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار التاريخ المتماثل أحيانا والمتشابه أحيانا أخرى والجغرافيا الممتدة الواحدة والمواجهة لنفس الغزو الأوروبي، المتصلة بنفس الجار الإفريقي تقريبا وبنفس الأخ العربي إضافة إلى الاشتراك العريض في اللغة والدين والثقافة فإنه من المستبعد من حيث المبدأ أن تكون روح الشعب المغربي العربي المسلم روحا متنافرة، كما أن الأطر المرجعية للنظم التربوية المغربية قد أكدت على المرجعية الإسلامية في كل بلد. لذلك ينبغي أن نعمل على هذا التقارب في مناهجنا ونجعله نواة لوضع المعايير المشتركة لبناء مناهج لهذه الدول تحقق التكامل فيما بينها ،كما تضمن حق كل دولة في إبراز وتكريس خصوصياتها.

وفي هذا السياق يقترح الجليدي³⁴⁰ تبني نموذج تربوي حداثي أصيل يمد المتعلمين بالمواد المعرفية والطرق المنهجية ويفتح أمامهم السبل البحثية لبناء متدرج يزداد تركبا من مرحلة تعليمية إلى أخرى لحدثة أصيلة من داخل إمكانات العقل الثقافي والعلمي العربي الإسلامي عموما والمدرسة المغربية خصوصا استيعابا ونقدا وإعادة بناء ، مع الاستفادة من الفكر الإنساني شرقا وغربا بالإضافة إلى تطوير سياسة تعريب تدريس المواد العلمية والاجتماعية والإنسانية انطلاقا من توجيه الترجمة على المستوى الوطني لهذه الغاية وتحفيز الإنتاج العلمي الوطني باللغة العربية وفق معجمية يتم الاتفاق حولها مغاربا وعربيا ثم تطبيق النقل التعليمي اللازم والمناسب على المواد المعربة للتعليمين الثانوي والإعدادي.

إن هذه المزوجة بين التحديث الأصيل والإنتاج العلمي الوطني والمغربي والتعريب المستوعب لمكاسب العقل الإنساني والمواكبة المستمرة لأحدث منتجات هذا العقل هو من أجل أن نتدعم استقلالية البلدان المغربية وأن تكسب رهان التفوق والامتياز.

ومن الفرص المتاحة لانجاز هذا الإصلاح المشترك وجود أرض سياسية مغربية يمكن تفعيلها في هذا المجال، للربط بين الباحثين المغاربة الذين لهم رغبة كبيرة واستعداد تام للتعاون فيما بينهم لبناء أرضية تعليمية وتربوية و تكوينية وبحثية مغربية مشتركة وصلبة،

³⁴⁰ انظر :مصدق الجليدي ،النظم التربوية في البلدان المغربية، تونس،الجزائر،المغرب،ط2020 1،مجمع الأطرش للكتاب المختص

وليس هناك أي عائق نفسي للتواصل بين هؤلاء الباحثين بل توجد روابط ممتازة ومشاعر ايجابية بل يمكن الجزم بأن الرعاية الرسمية للمشاريع الإصلاحية المغاربية المشتركة واستغلالها لفائدة نهضة تربوية وعلمية مغاربية سوف تعود بأعم فائدة على الجميع .

لقد حظي موضوع التعاون والتشارك على المستوى المغاربي بأهمية كبيرة منذ توقيع معاهدة مراكش سنة 1989 واجتماع وزراء التربية بالبلدان المغربية في فبراير 2001 بنواكشوط بالإضافة إلى وزارة الدول الخارجية سنة 2007 حيث سعت الدول المغاربية جميعها لوضع تصوّر محدّد لسياسات مغاربية تهدف للعناية باهتمامات الشباب وتطوير منظومة التعليم والتعلّم، "إلا أن هذه الإجراءات لم تفعل فوُلدت المؤسسات معطّلة بلا روح ولم نلمس أثرها فعليا في تكوين الموارد البشرية الشبابية ولا في المؤسسات التعليمية التربوية، بل لم تبرم أي اتفاقيات واقعية بهذا المجال"³⁴¹

وفي انتظار الاستفاقة التاريخية والسياسية للأنظمة المغاربية، يمكن البدء بالعمل على نسج شركات بين الجماعات والمؤسسات البحثية المغاربية للشروع في بلورة مشروع تربوي مغاربي مشترك أو على الأقل في التطرق مبدئيا لعدد من القضايا والجوانب ذات العلاقة بهذا المشروع المنشود.

وفي الأخير نقول إنه لا مناص للدول المغاربية بل والعربية أيضا للخروج من أزمتها المريعة إلا من خلال التوحّد والتكثّل والتعاون إذ نملك كل مقومات التقارب والتشارك ففي الأخير نحن أمة واحدة يجمعنا الدين واللغة والأرض والتاريخ والمصير بتحدّياته وعقباته، نحمل الآمال نفسها ونربو الغايات ذاتها، فما علينا سوى القضاء على الحواجز الاصطناعية التي فُرِضت علينا فرضا وننحو نحو التآزر والتكاتف والتعاون، يقول تعالى: "إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدوني." سورة الأنبياء (92).

³⁴¹ محرز الدريسي، المنظومات التربوية المغاربية: ملاحظات ومداخل إصلاحية، مجلة المستقبل العربي، عدد 476.

سعى هذا البحث إلى الإطلاع على مدى نجاح الإصلاح التربوي وعمقه في البلدان المغاربية: الجزائر و تونس والمغرب المتجسد أساسا في إصلاح مناهجها الموجهة لمنظوماتها التربوية ومدى قدرتها على الإيفاء بمتطلبات الإصلاح وعلى إنجاحه لذلك ركّز البحث على دراسة وتحليل المناهج التعليمية وأرفق كتبها التعليمية المجسدة لها، وتوصل إلى النتائج الآتية:

- لم تتمكن الدول الثلاثة من إنجاح إصلاحها التربوي.
- لم تتطوّر الإصلاحات التربوية من سياسة تعليمية منسّمة بالعلمية والعملية وقابلية الانجاز من أجل بناء إستراتيجية فعّالة للتجديد والإصلاح.
- لم يُبين الإصلاح على أسس علمية منهجية، دقيقة ومضبوطة ومدرّسة بل مجرد محاولات تلفيقية وليدة أزمة خانقة وضرورة أملت لها التوجّهات العالمية.
- لم تتمكن الدول الثلاثة من اغتنام فرصة الإصلاح لوضع أسس لتغيّر جوهري وحقيقي إذ لم تتجاوز الأطر التقليدية الموروثة والنظرة الجزئية.
- جاءت المناهج غير واضحة ومتناقضة أحيانا تفتقر للانسجام الداخلي والدقة والشمولية في توجيهاتها.
- لم تتمكن هذه الدول من إنجاح إصلاحها إذ لم تهَيّئ الظروف المناسبة ولم تحقّق الشروط اللازمة ولم توفّر الموارد الكافية لإنجاحه.
- أما فيما يتعلق بمادة اللغة العربية لم تتمكن المناهج من تحديد طريقة تعليمية بمحتوياتها ومقارباتها وطرائق تدريسها ووسائلها تناسب الأهداف التي حدّدتها وتضمن تحقيقها.
- رغم تبني هذه الدول الإصلاح والتجديد القائم على مستجدات السّاحة العلمية اللغوية والأدبية، إلا أنها لم تزد على تقديم القديم في ثوب جديد إذ اعتمدت على محتويات تقليدية، غير وظيفية قدّمتها بطريقة مجتزأة ومنفصلة. فهي لم

- تعتمد على مستجدات الدراسات العلمية والتّعليمية، ولم تستغل معطيات النظرية الأدبية والنقدية في نظرتها لتعليم الأدب واكتفت بمحتويات تقليدية، موروثة.
- لم تستطيع مناهج هذه الدول استغلال المقاربات التي تبنتها ولا الإيفاء بمتطلباتها ولا التدريس بمقتضاها.
- لقد حدّدت كل المناهج تحسين كفاءة التواصل الشفاهي والكتابي كهدف رئيسي إلا أنها ركّزت على الأدب والنّصوص فقط وأهمّلت كل الأنشطة الأخرى خاصة ماله علاقة مباشرة بتعليم التواصل الشفاهي والكتابي كالتعبير الشفاهي والكتابي والمطالعة.
- أما الكتب المدرسية الثلاثة فقد جاءت مجسّدة لمناهجها ولم توفّق في تجاوز القصور وتدارك النقائص .

ولهذا نجد الكثير من مطالب "إصلاح الإصلاح" تتعالى، فمثلا في المغرب تمّ وضع "برنامج استعجالي" (2009-2011)، ثم رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) لتدارك الوضع، أما تونس وضعت "مشروع لإعادة بناء المنظومة التربوية" (2015) ما يبقي هذه البلدان الثلاثة ورشة مفتوحة تنشد الإصلاح ولم تبلغه للآن.

لقد وقف البحث على عدّة أسباب أدّت بالإصلاح إلى الفشل كما بيّن الكثير من الثغرات، وسيحاول تقديم مجموعة من الاقتراحات لتجاوزها فيما يلي:

- صياغة المناهج التعليمية وبنائها على أسس علمية دقيقة ومعايير محدّدة.
- إسناد صياغة المناهج لأهل التخصص والخبراء.
- تضافر الجهود وتكاتفها لبناء سياسة تربوية رشيدة متكاملة وشاملة قائمة على أسس علمية حديثة تعتمد على ما استجد من الدراسات العلمية في مختلف

- التخصّصات وهذا يستدعي تفعيل فرق بحث تتكون من خبراء ومتخصصين في شتى الميادين والمجالات.
- أما فيما يتعلق باللغة فمن الضروري إسناد صياغة المناهج وإعداد المحتويات ووضع الطرائق التعليمية إلى ذوي الاختصاص ممّن لهم دراية بالمعارف الحديثة ومستجدات العلوم اللّسانية والأدبية من جهة وفي مجال التعليمية من جهة ثانية وفي أسس ومعايير صياغة المناهج من جهة ثالثة.
 - الاعتماد على المقاربات الحديثة كالمقاربة النصية والتواصلية لبناء المحتويات والطرائق التعليمية.
 - تكوين البيئة التربوية بمختلف إطاراتها من مفتشين ومدراء ومعلّمين بصفتهم المسؤولون عن تطبيق هذه المقاربات والبرامج الحديثة والمعوّل عليهم في إنجاحها.
 - إيلاء اهتمام خاص للمعلّمين من خلال تكوينهم ومساعدتهم وإرشادهم في مسارهم العلمي والمهني ودعمهم بمرافقين واستشاريين ومشرفين تربويين.
 - تجهيز الظروف المناسبة والملائمة لاستقبال الإصلاح وتجسيده كبناء المدارس وتجهيزها وهيكلتها إدارتها.
 - توفير الموارد المادية والبشرية والوسائل التعليمية اللازمة.
 - إجراء دراسات ميدانية لتحديد المتطلبات والاحتياجات التعليمية للمجتمع.
 - توعية المجتمع المدني والمحيط التربوي وإشراكهما في بناء المناهج وتصميمها.
 - تفعيل سياسة تقييم وتنظيم النّظام التّعليمي والتأكد من كيفية تجسيد وتطبيق توجيهات المنهاج و تطويره و تعديله باستمرار.
 - توسيع آفاق التّعاون والتّشارك بين هذه الدول والاستفادة من خبرات وتجارب غيرها، والسّعي لبناء سياسة تربوية مشتركة وناجعة تلبي طموحات شعوبها واحتياجاتهم وترفع من مستوى تعليم اللغة العربية وتعلّمها وتحسين جودته.

وفي خضم العمل على هذا البحث تمخّضت الكثير من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة نوردها في نهايته قد تكون اشكاليات لمواضيع مستقبلية نذكر منها:

- هل هناك رغبة سياسية حقيقية للإصلاح؟ هل حقا تعاني الدول المغاربية من معضلة سياسية تمنعها من الرغبة في إصلاح فعلي وحقيقي أم أنها تحت ضغط وتحاول جاهدة بذل ما بوسعها لتجاوز فشلها وعجزها؟

- هل يملك واضعو المناهج صورة واضحة لمواصفات الجيل القادم ورهانات العصر ومتطلبات المجتمع وهل الأهداف المسطرة في مناهجهم تعبّر عن طموحات شعوبها وآمالهم وتحققها؟

- هل تعليم اللغة العربية والأهداف المسطرة له تفي بتكوين جيل يعتزّ بلغته ويفتخر بها ويستعملها كلغة علم وحضارة؟ وهل يعكس مكانة اللغة العربية وقوتها وجمالها وأهميتها التاريخية والحضارية؟ هل يعتزّ شباب اليوم بانتمائه العربي وباستعماله للغة العربية؟ بل هل يحبون هذه اللغة؟ أم هي مجرد شعير مزعج ونحوٍ معقد؟

- هل المجتمع المغاربي عامة والجزائري خاصة على دراية واهتمام بواقع تعليم اللغة العربية وهل يسعى للمطالبة والمساهمة بتحسينه؟ أم أنه مجتمع غير مبالٍ ولا واعٍ، فقد النّقة باللغة العربية وأهميتها ويبحث عن بديل لها؟

- هل المناهج التعليمية الجزائرية ثم المغاربية تتمتع بانسجام أفقي يحقق تكامل بين المواد الدراسية للسنة الواحدة، وكذا الانسجام العمودي الذي يحقق التكامل بين السنوات والأطوار؟ كيف ينظر لتعليم اللغة العربية، هل هناك تتابع وتكامل في منظور تعليم اللغة العربية على مرّ السنوات والأطوار من حيث الغايات والأهداف ثم المحتويات والبرمجة والاستراتيجيات لبلوغها أم مجرد مواضيع تعليمية تُجزئ وتُكرّر تزيد وتنقص على مرّ السنين؟

- هل المقاربة بالكفاءات مطبقة فعليا في التعليم، هل استطاعت المدارس الجزائرية ثم المغاربية الارتقاء بمستوى التلاميذ من تلقى المعرفة إلى بناء المعرفة؟ ما هي مخرجات المدرسة الجزائرية ثم المغاربية بعد الإصلاح وتبينها المقاربة بالكفاءات.
- كيف أثر التجديد والإصلاح على الأساتذة وعلى طريقة تدريسهم وعلى رغبتهم في التدريس؟ هل يلتزم الأساتذة بتوجيهات المناهج؟
- ما هي مخرجات التكوين وما هي مصداقيته وجودته؟ هل المعلمون المكوّنون يصبحون معلمين مؤهلين لتطبيق التجديد والإصلاح؟ هل يساعد التكوين المعلم على تجاوز الصعوبات والعراقيل التي تواجهه؟ هل يقرب التكوين توجيهات المناهج ويجعلها مفهومة ومقبولة عند المعلمين وهل المعلمون مؤهلون لتحمل المسؤولية التي كلفتهم بها المناهج التعليمية؟

نأمل أن تكون هذه الأسئلة المطروحة مواضيع لبحوث مستقبلية تهدف إلى تقديم إجابات جديدة وحلول مساعدة في مواجهة تحديات جديدة. والله الموفق أولاً وآخرًا.

1-المراجع باللغة العربية:

الوثائق التربوية:

-آفاق أدبية ،لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي،المركز الوطني البيداغوجي،وزارة التربية الجمهورية التونسية،2014

-برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، (2008)، وزارة التربية والتكوين ،إدارة البرامج والكتب المدرسية ،الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر ، سبتمبر.تونس

-برنامج البرامج، (2002)، وزارة التربية والتكوين ،إدارة البرامج والكتب المدرسية سبتمبر.تونس

-التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلوك التعليم الثانوي التأهيلي ،نوفمبر 2007 مديرية المناهج،المملكة المغربية

- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،السنة الأولى من التعليم الثانوي ،جدع مشترك آداب و علوم وتكنولوجيا،2016الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS

-مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، (2005)، جدد مشترك علوم وتكنولوجيا،جدد مشترك آداب،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس.الجزائر

-المنير في اللغة العربية ،جدد التعليم الأصل وجدد الآداب والعلوم الإنسانية،سلوك التعليم الثانوي التأهيلي،2016

-الوثيقة المرافقة للمناهج، السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي، جدد مشترك آداب، جدد مشترك تكنولوجيا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي 2005.

المقالات :

-بلفضة إيتسام ، قراءة في التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلوك الثانوي التأهيلي، كلية علوم التربية المغرب، مركز جيل البحث العلمي، العدد 70، ديسمبر 2020، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماع

-بن غدقة شريفة، تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي، جامعة محمد خيضر ،بسكرة،2018

- حكي عبد الرحيم ، ديداكتيك اللغة العربية، القراءة المنهجية في المستوى الثانوي: دراسة تحليلية نقدية، مجلة الميادين، المجلد الثاني، العدد الرابع، 2020

- حمداوي جميل ، المخطط الاستعجالي المغربي في مجال التربية والتعليم، بتصرف واسع، مجلة علوم التربية، العدد 42، يناير 2010
- الشرقاوي نوفل ، ضعف النظام التعليمي المغربي، مجلة عربية Indépendant 2021.
- صابري بوبكر الصديق، نشاط المطالعة في المدرسة الجزائرية، توظيف اللغة وآلية اكتسابها، الممارسات اللغوية مجلد 05 عدد 04 ، 2014
- فارس فتحي ، تعليمية شرح النص القراءة مثالا، مجلة أنوار، عدد 17، سبتمبر 2007
- قادري سورية ، تعليمية المطالعة الموجهة في المرحلة الثانوية الأهداف وطرائق التدريس مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة 2019
- مجيدي كمال ، بناء الوضعيات المستهدفة تقييما في التعليم الثانوي: السؤال، والمعانية، مجلة تعليميات، العدد الثالث، 2013
- المخولفين لطيفة، المنجز اللغوي لتمييز المدرسة المغربية: دراسة ميدانية للتعثرات، منشورات كلية اللغة العربية، مراكش، 2015.
- الرسائل الجامعية**
- قرابرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، دكتوراه، 2010- قسنطينة-.
- لوصيف الطاهر، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري ،دراسة وصفية تحليلية نقدية جامعة الجزائر 2008
- الكتب:**

عتيق عبد العزيز، علم المعاني، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2009

نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة آليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 2018

المواقع الالكترونية:

بن فاطمة محمد ، تدني واضح لأداء المنظومة التربوية في تونس، الحوار المتمدن العدد:7183

<https://www.ahewar.org>

الجليدي مصدق ، الآجل والعاجل في إصلاح المنظومة التربوية التونسية، مجلة الإصلاح

<https://alislamag.com>

حميدي علاء الدين ، بين فشل الإدارة التربوية و أزمة البيداغوجيا المنظومة التربوية في مهب اللجان،

الحوار المتمدن، العدد : 7111 <https://www.ahewar.org>

الزوالي أحمد ، الإصلاح التربوي في تونس ... ضرورة ملحة مع وقف التنفيذ

<https://ultratunisia.ultrasawt.com>

2-المراجع باللغة الأجنبية:

1-Bezeau, Mathilde, Musard, Daniel Deriaz, Analyse Didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France en suisse romande et au Québec .

<https://doi.org/10.4000/ejrieps> 5931.

2- Bureau international d'éducation :, *Outils de Formation pour le Développement du Curriculum : Élaboration et Mise en OEuvre de Cadres de Référence Curriculaire* ,2017

beninst Itdjam, Guide méthodologique, d'élaboration des programmes
www.calameo.com 3

- Chaoued abdelwaheb, enseignement scientifique a l'école de Base, Revue Didactique et discipline20224

5- Coigoux Roland , Associer chercheurs et praticiens a la conception d'outils didactique ou dispositif innovants pour améliorer l'enseignement, _Revue : éducation et didactique

<http://doi.org/10400/educationdidctique.2872>

6- Demers Stéphanie, marc- André Ethier, Rapprochement entre curriculum, savoirs savante et pratique, Revue : éducation et didactique, (7-2), 2013.

7-El Boudamoussi samira , Evaluation des objectifs du programme APO Scolaire, _12-16, Doctorat 2002.

8- Eltayebi, Jonnaert, lafortune, observer les reformes en éducation Presses de l'université de Québec 2006

9-Jonnaert M'batika , les reformes curriculaires Un Regard croisés,press de l'université du Québec ,2005

- 10-Jonnaert Ettayebi ;Operti, Logique de Compétence et développement curriculaire : débats,perspectives pour les systèmes éducatifs, Le Harmattan,2008
- 11- Jonaert, Moussadak, Defise ; curriculum et compétence un cadre operationnel. De Boeck 200912
- 12-Jonnaert, Depover Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique :des politiques au curriculum de boeck2014.
- 13-Jonnaert Philipe, Indicateur pour une évaluation globale d'un curriculum, UNESCO 2015
- 14- Jonnaert Depover,Malu, Curriculum et situation : un cadre méthodologique pour le développement des programmes éducatif De book 2020,
- 15- Lebeaume Joel, Précision sur la forme curriculaire et distinction entre pratique constitutives et savoir contribut, revue : Education didactique (13-1), 2019.
- 16- Meridie, Le Système des objets autour du manuel scolaire (outils et instruments didactique dans la class)_éducation, South- Varly Project. Blog
- 17- Miled mohamed, Un Cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétences., Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. Algérie ; 2005,
- 18- Nuñez Félix, Evaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangers, dialnet.unirioja.es 2004
- 19- Rocio esquival roca ; Modèle D'analyse des savoirs grammaticaux prescrits par le curriculum d'enseignement-apprentissage au primaire au chilli ; doctorat ;2018
- 20- Séoud Amor, pour une didactique de la littérature, credif, Hatier,1997

21- Yves- Roux Pierre, Quelques documents pour préciser la notion du curriculum ,Cap-Vert2011

www.ciep.fr

- * Braslavsky, Cicilia, le curriculum, Document : 01
- * Crahay, Audigier, Dolz, qu'est -ce qu'un curriculum ?, Document : 09
- * Pierre Martinez, de quelques réticences sur l'utilisation du concept du curriculum en FLE,_Document : 07 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المشوقة

في الادب والنصوص

والمطالعة الموجهة

السنة الأولى من التعليم الثانوي

جندب ششرك آداب

elbassair.net

موقع عينون البصائر التعليمية

elbassair.net

في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب

النص الأدبي:

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة،
وجماليات اللغة:

- مزايا الحياة في ظل السلم والسلام.
- ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدريب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص.
- الفعل المضارع المجزوم (الأدوات التي تجزم فعلا والأدوات التي تجزم فعلين).
- التشبيه وأركانها.
- مفهوم النقد الأدبي.

أُعرف على صاحب النص

هو زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رباح، من قبيلة مُزينة من مُضر، ولد بنجد ونشأ
وشب في غطفان من بيت يكتنفه الشعر من كل جانب. وقد كان معروفاً بين قومه
بالأناة والروية وحب الخير والدعوة إليه. وكان يعنى بتنقيح شعره، حتى سميت قصائده
بالحوليّات. وهو من أصحاب المعلقات. شاهد زهير الحروب وكره ويلاتها واستفزع
جرائمها، فنادى بالسلم وأشاد بصنيع المصلحين. توفي قبيل البعثة عن عمر يناهز تسعين
سنة.

تقديم النص

من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، والنص الآتي يكشف عن
هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. وهي خليقة تنم
عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش ملؤه الصدق والمودة والإخاء.

النص:

عَلَى كُلِّ حَيَالٍ مِنْ سَحِيلٍ وَمُبَرِّمٍ
تَفَانُوا وَدَقُوا بَيْنَهُمْ عِطْرَ مَنْشِمٍ

1. يَمِينًا لِنَعْمِ السَّيِّدَانِ وَجَدْتُمَا
2. تَدَارَكْتُمَا عَبَسًا وَذُبْيَانًا بَعْدَمَا

– بم خص الشاعر السيدين اللذين أصلحا بين المتحاربين؟

– حدد الأبيات التي وردت فيها صيغة صرفية متكررة، ما أثر هذه الصيغة على المعاني؟

– غير الشاعر خطابه من صيغة صرفية إلى أخرى، من المقصود بالمخاطبين في الصيغة

الثانية؟ وما المراد بالأحلاف؟

– ماذا يفيد التعبير "ألا أبلغ الأحلاف؟"، وعلام أقسمت ذبيان؟

– فيم حصر الشاعر الحرب؟ ولماذا؟

– لخص مضمون النص.

ج. أناقش معطيات النص:

– ماذا تفيد كلمة "يمينا"؟ من هو صاحب اليمين؟ وعلام يدل قسمه؟

– ما المعنى الذي يفيد هـ – صرفا – الفعل "تفانوا"؟ ما أثر هذا المعنى على المتحاربين؟

– ما المراد بقول الشاعر "دقوا بينهم عطر منشم"؟ وما الدلالة الاجتماعية التي يحملها؟

– بم أدرك الرجلان الصلح بين القبيلتين المتنازعتين؟

– ماذا يفيد جواب الشرط "نسلم"؟

– ماذا نتج عن إفشاء السلم بين القبيلتين المتنازعتين؟

– علام يدل لفظ "هديتما"؟ وما دلالاته المعنوية؟

– من يقصد الشاعر بتعبير "من يستبح كنزا من المجد يُعظم"؟

– ماذا تفيد "هل" في قول الشاعر "هل أقسمتم"؟

و. أجمل القول في تقدير النص :

- للشاعر قصيدة عصماء، اشتهر بها. ماهي هذه القصيدة؟ مارويها؟
- ما أهم الأفكار التي تناولها الشاعر في هذا النص؟
- فيم تمثل البعد الإنساني للشاعر من خلال هذا النص؟
- ما نوع التعابير التي استعان بها الشاعر لنقل إحساسه؟
- ما أثر الروابط التي وظفها في تعبيره على بناء القصيدة؟

قواعد اللغة : جزم الفعل المضارع

1. عد إلى النص ولاحظ ما فيه من أفعال :

فَأَصْبَحْتُ مَآمِنَهَا عَلَى خَيْرِ مَوَاطِنٍ
عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعَدٍّ هُدَيْتُمَا
أَلَا أَبْلُغُ الْأَخْلَافَ عَنِّي رِسَالَةً
فَلَا تَكْتُمَنَّ اللَّهُ مَا فِي نَفُوسِكُمْ
وَمَا الْحَرْبُ إِلَّا مَا عَلِمْتُمْ وَذُقْتُمْ
مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً
بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْتَمٍ
وَمَنْ يَسْتَبِيحُ كَنْزًا مِنَ الْمَجْدِ يُعْظَمُ
وَذُبْيَانِ هَلْ أَقْسَمْتُمْ كُلُّ مُقَسِّمٍ
لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ
وَمَا هُوَ عَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمَرْجُمِ
وَتَضُرُّ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضُرُّ

2. تعلمت أن الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي أربع : لم، لما، لام الأمر، والناهية .

3. اكتشف أحكام القاعدة :

- عين الأفعال المضارعة الواردة في النص .
- كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة الواردة بعد : "من، مهما، متى" ؟
- الأفعال الواردة بعد "من، مهما، متى" جاءت مجزومة، ما سبب جزمها؟
- اذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين .
- ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعلين مضارعين .
- ما إعراب هذه الأدوات في مثل هذه الجمل؟
- اذكر أدوات الشرط الحروف . اذكر أدوات الشرط الأسماء .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المشوّقة فري الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

للسنة الأولى ثانوية

جذع مشترك آداب

الإشراف :

حسين شلوف - مفتش التربية والتكوين

تأليف :

محمد القروي	أحسن تلياني	حسين شلوف
أستاذ بالتعليم الثانوي	أستاذ بالتعليم الثانوي	مفتش التربية والتكوين

4. أبني أحكام القاعدة:

أ. يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي قسمان، قسم يجزم فعلا واحدا وقسم يجزم فعلين.

ب. القسم الذي يجزم فعلين، أدوات الشرط فيه تربط بين جملتين: تسمى الأولى "جملة الشرط" والثانية "جوابه وجزاءه" وتجزم فعلي الشرط والجواب.

ج. من أدوات الشرط حرفان هما: "إن" و"إذا" ويفيدان ربط الجواب بالشرط، وليس لهما محل من الإعراب.

1 (إن: إن تجتهدوا تنجحوا في دراستكم، وإن تتكاسلوا تفشلوا.

2 (إذا: إذا ما تخلص في أداء الواجب تسعد.

د. أما بقية الأدوات فأسماء وهي:

«من» للعاقل، «ما» و«مهما» لغير العاقل. وتكون هذه الأسماء الثلاثة في محل رفع مبتدأ

إن كان فعل الشرط لازما أو متعديا قد استوفى مفعوله. وتكون مفعولا به إن كان فعل الشرط متعديا واقعا على معناها ولم يستوف مفعوله.

- من يتعب في صغره، يسترخ في كبره.

- مهما يكتُم الله يعلم.

- ماتقدم من خير تلق جزاءه.

1 («متى» و«أيان» للزمان، و«أين»، و«أنى» و«حيثما» للمكان وهذه الأسماء تكون في

محل نصب على الظرفية الزمانية أو المكانية.

- متى يصلح باطنك يصلح ظاهرك.

- أيان تهمل العلم تعش غريب العقل.

- «أينما تكونوا يذكركم الموت» (النساء / 78).

- أنى يذهب صاحب العلم يكرم.

- حيثما تتجه أتجه.

2 («كيفما» للحال وتكون في محل نصب على الحال، إن كان فعل الشرط تاما، وخبرا

للفعل الناقص إذا وليتها «كان» أو إحدى أخواتها.

– كيفما تكن يكن صاحبك .

(3) "أي" وتكون بمعنى ما تضاف إليه، وتنفرد بكونها معربة وتصلح لجميع الأحوال السابقة .
مثل : أي كتاب تقرأ تستفد .

هـ. فعلا الشرط والجواب يكونان مضارعين أو ماضيين أو مختلفين .

– من درس نجح .

– إن تجتهد فزت .

5. إحكام موارد المتعلم وضبطها :

أ. في مجال المعارف:

– عين أدوات الشرط الجازمة ونوعها وعين الشرط والجواب مما يأتي :

– قال الله تعالى : "لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ" (البقرة / 284) .

– وقال عز وجل "وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا، وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ"

(الطلاق / 2-3) .

– وقال تعالى : "وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُولُوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ" (البقرة / 115) .

– ما تنفق في سبيل الله يضاعف الله لك ثوابه .

– أي كتاب مفيد تقرأ تتذوق ثمار المعرفة .

ب. في مجال المعارف الفعلية:

1. استخدم أسلوب الشرط في التعبير عن المعاني الآتية :

تقدم الصناعة يسير بالأمة قدما نحو المجد – قوة الأمة في اتحاد أبنائها .

إخلاص كل مواطن في عمله يحقق للأمة سيادتها – نجاح المرء في حياته حين يحرص

على أداء واجبه – تطبيق القانون يجعل الدولة تسترد ثقة الشعب بها .

2. استعمل "كيفما" في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى حالا ، وفي الثانية

خبرا للفعل ناقص .

3. استعمل "ما" في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى مبتدأ وفي الثانية

مفعولا به .

3. أختبر معرفتي:

1. اكتب عروض البيتين الآتين:

فلا تكتمن الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يكتن الله يعلم
يؤخر فيوضع في كتاب فيدخر ليوم الحساب أو يعجل فيُنقَم

النقد الأدبي: في تعريف النقد الأدبي

1. أكتشف معلم النص:

- أنتج زهير بن أبي سلمى النص الشعري الذي درسته، إلى أي نوع من الأدب ينتمي هذا النص؟

- لقد قمت بمناقشة معطيات هذا النص، ثم عمدت إلى تحديد بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، كيف تسمى هذه الممارسة في الاصطلاح الأدبي؟

2. أستنتج:

النقد الأدبي هو تحليل النصوص الأدبية وتقدير ما لها من قيمة فنية، وفكرية. ولم تأخذ الكلمة هذا المعنى الاصطلاحي إلا منذ العصر العباسي. أما قبل ذلك فكانت تستخدم بمعنى الذم والاستهجان، واستخدمها الصيارفة في تمييز الصحيح من الزائف في الدراهم والدنانير، ومنهم استعارها الباحثون في النصوص الأدبية ليدلوا بها على الملكة التي يستطيعون بها معرفة جيد النصوص من فاسدها، وجميلها من قبيحها، وما تنتجه هذه الملكة في الأدب من ملاحظات وآراء وأحكام مختلفة، يسمى نقداً.

إيماني بالمستقبل

(بيرتراند رسل Bertrand Russel)

المطالعة الموجزة:

تقديم النص

صاحب النص بيرتراند رسل (1872-1970) فيلسوف بريطاني وعالم رياضيات أسس مدرسة تقوم على قواعد بيداغوجيا الحرية عام 1927 وقد عاش حياته مناضلاً في سبيل نشر السلم. نال جائزة نوبل للآداب عام (1950) والنص الآتي يعبر فيه عن نزعته السلمية.

النص:

... لكل جيل طريقته في الحياة وأسلوبه في العيش، وإنني لأذكر- يوم كنت صغيراً، وكان ذلك في عهد الملكة "فيكتوريا" التي أحيط شخصها بخيال أسطوري - أن التفاؤل كان يملأ الأرجاء، ويعطر الجو بعبيره، وكانت أمم العالم تزداد كل يوم ثراء، وكان الفقر في طريقه إلى الزوال في غير ثورة أو انقلاب، وكانت الحروب تكاد تكون نسيا منسيا، وذلك بحكم سيادة العقل وتغلب الحس المشترك، وكان التعصب الديني قد بدأت عجلته تتوقف عن الدوران بحكم نمو الروح العلمية نمواً مطرداً. ولذلك كنت ترى الناس كلهم فرحين مستبشرين. فالذين أتاها الله من فضله ثراء وغنى قد كتبوا وصاياهم يوصون بها لحفدتهم دون أن يطوف بخاطرهم طائف من الخوف أن شيئاً قد يقع فيحرم الحفدة المرتقبون جني ثمار تلك الوصايا.

ولكن الزمان قد دار دورة تخالف الدورات السالفة، فاندلع لهيب حربين عالميتين، ونشأت ثورات، وقامت حكومات تعمل على اضطهاد من لا يرون رأيها، وساد القلق والكره، وانتكس الأقوام نكسة ارتدت بهم إلى عصور الهمجية الأولى، وكل ذلك قد خلق عند الناس إحساساً عاماً بفقدان الطمأنينة والأمن فقدانا يزعجه اليأس ويحدوه التشاؤم. فأصبح كل إنسان يسأل نفسه، هل ضمنت لنفسك أن يمتد بك العمر خمس سنوات أخرى، وإذا كتب لك العيش فهل أنت واجد ما تأكله؟ وإذا كان لك أولاد فهل يكتب لهم أن يحيوا إلى ما بعد الحرب الموالية؟.. وقليل من الناس من كان يستطيع أن يجيب بالإيجاب وهو واثق من سلامة عقله. وكذلك أصبح التشاؤم طرازاً من العيش مستحدثاً كما كان التفاؤل منذ خمسين سنة طرازاً من العيش مستحدثاً.

والأصل في الحرب أنها تقوم على خلل في القياس بين الدول، ولا سبيل إلى منع الحروب إلا بأن تنشأ حكومة واحدة تسيطر سيطرة جدية على جميع القوات المحاربة في العالم كله. وقد ظل الناس منذ ثلاث مئة عام يرددون هذا الحديث، ولكنهم فشلوا جميعاً، ذلك لأن حكومة عالمية موحدة يجمع الناس على قيامها، ويأتمرون بأمرها طوعاً واختياراً قد تبدو في أعين الناس كأنها حلم من أحلام أهل المدينة الفاضلة. وعلى الرغم من هذا فإنني على يقين أن مثل تلك الحكومة شيء ممكن التحقيق بل إنه شيء سوف يتحقق ولكن ليس باتفاق الحكومات ورضاهها.

والحرب - كما يعرف كل الناس - مصيبة من مصائب الناس القديمة. وهي اليوم ليست بأسوأ مما كانت عليه في العصور الخالية، ففي العصور القديمة، وفي العصور الوسطى كان من الأمور الشائعة أن تتولى الأوبئة محق الجيوش وهلاكها. وكان العدو إذا غزا مدينة من المدن جعل أعزة أهلها أذلة، فمن لم يقتل أخذ أسيراً، وسبيت النساء فاتخذها الغالبون الذين قتلوا أزواجهن من نصيب حظهم. فليس، إذن بالشيء الجديد أن تكون الحروب قاسية القسوة كلها على المدنيين من غير المحاربين. والتاريخ يذكر لنا أنه في حرب الثلاثين سنة وهي الحرب التي قامت بين الكاثوليك والبروتستانت من أهل ألمانيا في القرن السابع عشر واشتركت فيها بين حين وحين فرنسا والسويد، وقد بدأت في بوهيميا عام 1618م، وانتهت في عام 1648م، بصلح وستفاليا. في هذه الحرب خسرت ألمانيا نصف سكانها.

والحق الذي لا مرأى فيه أن الحرب اليوم قد استكملت عدتها، فحرب واحدة من حروب اليوم هي أشد وأقسى من خمسين حرباً مجتمعة من الحروب الصغرى الماضية.

ومهما يكن من أمر، فإذا كان زماننا قد عجز على أن يسعدنا، فإن من الخير أن لانئأس من الخير في الزمان المقبل.

ومهما اشتد الحلك وغم على الناس أمرهم، فإنني أرى نفسي يملؤها اليقين بأن الإنسان سوف يظفر بمستقبل مجيد، يزداد فيه علماً وحكمة، وتقل فيه أسباب الفقر والمرض والحروب وتتوثق فيه روابط التعاون بينه وبين إخوانه، وتنتفي بواعث الحسد والكراهية، وهما أساس الداء وأصل البلاء.

بتصرف. من "مجلة الكتاب". ترجمة مبارك إبراهيم

أ. أكتشف معطيات النص :

- لماذا كان التفاؤل سائدا في عهد الملكة فكتوريا؟
- ماذا نتج عن سيادة العقل ونمو الروح العلمية؟
- ما المشاعر التي ولدتها الحرب العالمية الأولى والثانية في الناس؟
- لماذا يرى الكاتب أن الحرب - اليوم - ليست بأسوأ مما كانت عليه قديما؟
- ما السبيل الذي يراه الكاتب نافعا لمنع الحروب؟ اذكر نقاط القوة والضعف في الرأي الذي يراه.
- اذكر مآسي الحروب قديما وحديثا في مختلف ميادين الحياة .
- لماذا صارت الحرب اليوم أشد قسوة من الحروب القديمة؟
- ما الشعور الذي انتاب الكاتب في خاتمة مقاله؟ وعلام يدل هذا الشعور؟
- لخص مضمون النص.

ب. أناقش المعطيات:

- يرى الكاتب أن التعصب الديني كان وراء اندلاع الحروب، إلى أي مدى يمكن الأخذ برأيه هذا؟
- ما الذي كان وراء اندلاع الحرب العالمية الأولى؟ والحرب العالمية الثانية؟
- ما الذي دفع البلدان الأوروبية إلى شن حرب على البلدان الآسيوية و الإفريقية؟

– ما نمط التعبير الغالب على هذا النص .

– حدد خصائصه ، وابن فقرات من إنشائك على منواله .

– عرفت أوروبا حروبا دينية دامت ثلاثين سنة (1618 – 1648) .

ارجع إلى مراجع تاريخية ثم فصل القول في نتائجها

– بالرجوع إلى المراجع التي تناولت الحديث عن هذه الحرب حاول أن تستكشف شخصيات : مارتن لوثر – كالفن – زونجلي .

ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي

النص التواصلي:

(د. أحمد محمد الحوفي)

تقديم النص

تأسست الصلات القبلية في العصر الجاهلي - في معظمها - على العداء والحروب المتوالية أو على المحالفة والنصرة. وقد تعددت أسباب الحروب وتنوعت. وكثيرا ما كانت تثور لأسباب واهية وما كانت لتضع أوزارها إلا بعد أن يتدخل المصلحون لإخمادها متحملين الديات. وفي سياق الحديث عن الصلح الذي كان يخمد نار هذه الحروب يفصل الدكتور أحمد محمد الحوفي القول في النص الآتي:

النص:

... تشتعل الحرب، فتزهق الأرواح وتوتم الأطفال، وترمل النساء، وتشكل الأمهات، وتخرّب وتدمر، فتستيقظ في نفوس المحاربين أحيانا نوازع الخير والسلام والأمن، ويأسى بعض عقلائهم وأشرفهم مما يرى من دماء تراق، وصلات تنقطع، وذعر يقض المضاجع، فتنازعهم نفوسهم إلى الصلح، على أن تُقدر ديات القتلى من الفريقين، أو تسلم القبيلة القتلة للقصاص، وكذلك كان يتوسط الأشراف في الصلح فيحتسبون دماء القتلى من الفريقين، ومن زاد قتلاهم أخذوا ديتهم: للصريح ديته وللحليف ديته، كما حدث يوم "سُمَيْر"، فقد أرسل الأوس إلى ثابت بن المنذر بن حرام فقالوا له: إنا حكمناك. فقال: أخاف أن تنقضوا حكمي كما رددتم حكم عمرو بن قيس. فقالوا: إنا لا نرد لك حكما فاحكم بيننا. قال: لا أحكم حتى تعطوني موثقا وعهدا أن ترضوا بحكمي وما قضيت. فأعطوه عهدهم وموآثيقهم، فحكم بأن يؤدي حليف مالك دية الصريح، ثم تكون السنة بينهم على ما كانت عليه: الصريح على ديته والحليف على ديته، وأن تعد القتلى الذين أصاب بعضهم من بعض في حربهم، ثم يكون بعضهم ببعض، ثم يعطوا الدية لمن كان له فضل في القتلى من الفريقين.

ولم تكن شهوة الانتقام والثأر والكلف بالحرب لتحجب عنهم شرورها، ففي كلامهم ما يدل على معرفتهم بويلاتها، قال عمرو بن الخطاب لعمر بن معد يكرب: صف لنا الحرب. فقال: مرة المذاق، إذا كشفت عن ساق، من صبر فيها عُرف، ومن نكل عنها تلف، وقيل لعنترة الفوارس: صف لنا الحرب، فقال: أولها شكوى وأوسطها نجوى وآخرها بلوى. وقد أجاد زهير في التنفير من الحرب إذ قال: لقد جربتم الحرب وذقتم ويلاتها. وما أحدثكم عنها حديثا مكذوبا، وإنكم لتعلمون أنكم إذا أشعلتموها احترقتم بآثارها وذمتم عواقبها، وإذا أهجتموها استشرت وافترست، وأهلكتكم وحطمت قواكم كما تحطم الرحى ماتطحنه. ثم إن الحرب تلد الحرب، لأن العداء يورث جيلا عن جيل، والحرب تلد توأمين، يقصد أن شرورها تتضاعف، ولن يكون المولودون والناشئون في بيئة تضطغن بالعداء والبغضاء إلا موثورين ناقلين مشائيم يجدون في الثأر وتأريث الشر، كأن كلا منهم أحمر عاد الذي عقر الناقة فأهلك القوم. وهذا - عموما - ما ذكره في معلقته.

بتصرف. من كتاب: "الحياة العربية من خلال الشعر الجاهلي".

أ. أكتشف معطيات النص:

- ماذا كان ينتج عن اشتعال الحرب في العصر الجاهلي؟
- ما الدوافع التي كانت تدفع عقلاء العرب وأشرافهم إلى الصلح بين المتحاربين؟
- علام كانت تبني شروط الصلح؟
- ماذا تعرف عن يوم "سمير"؟
- من خلال وصف عمرو بن معد يكرب وعنترة للحرب، كيف كان ينظر العربي إلى هذه الحروب؟
- من المقصود بزهير؟ ماذا تعرف عنه؟
- ما الحرب التي وصفها في شعره؟
- كيف تتراءى لك الحرب من خلال وصف زهير لها؟
- ما موقف زهير من الحرب؟ كيف تبين لك ذلك؟
- كيف وصف زهير البيئة التي تكون مسرحا للحرب؟ ما مراده من هذا الوصف؟

قواعد اللغة: رفع الفعل المضارع و نصبه

1. عد إلى النص ولاحظ علامات الفعل المضارع.

فَقَدْ أَرْسَلَ الْأَوْسُ ثَابِتَ بْنَ الْمُنْذِرِ بْنِ حِرَامٍ فَقَالُوا لَهُ: إِنَّا حَكَمْنَاكَ فَقَالَ: أَخَافُ أَنْ تَنْقُضُوا حُكْمِي كَمَا رَدَدْتُمْ حُكْمَ عَمْرِو بْنِ قَيْسٍ.

فَقَالُوا: إِنَّا لَا نَرُدُّ لَكَ حُكْمًا فَاحْكُمْ بَيْنَنَا. قَالَ: لَا أَحْكُمُ حَتَّى تُعْطُونِي مَوْثِقًا وَعَهْدًا أَنْ تَرْضُوا بِحُكْمِي وَمَا قُضِيَتْ.

2. تعلمت أن الفعل المضارع يكون مرفوعاً إذا تحرر من النواصب والجوازم ومن كل ما يوجب بناءه. مثل: "مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكَلِّمْ خَيْرًا أَوْ لِيَصْمِتْ".

– وأن الفعل المضارع ينصب متى تقدمه أحد الحروف الناصبة وهي: أن، لن، إذن، كي.

3. أكتشف أحكام القاعدة:

– لماذا حذفت النون من الفعل المضارع "ترضوا"؟

– بماذا سبق الفعل المضارع تعطوني؟ ما التغيير الذي أحدثه حرف "حتى" على الفعل؟

ما وجه الشبه بينه وبين حرف "أن"؟

– ما التقدير الواجب بعد "حتى" في نصبها للفعل المضارع؟

– تأمل المثال الآتي: "ادرس لتنجح"، ما المعنى الذي يفيد به اللام؟

– ابحث عن حالات أخرى يُنصب الفعل المضارع فيها بأن المضمره وجوبا.

4. أبني أحكام القاعدة :

أ. ينصب الفعل المضارع " بأن " مضمرة جوازا بعد لام التعليل مثل : " وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم " . (النحل 44) .

ب. وينصب بأن مضمرة وجوبا بعد :

(1) لام الجحود وهي الواقعة بعد " ما كان " أو " لم يكن " . مثل : " وما كان الله ليُعذّبهم وأنت فيهم " . (الأنفال 33) .

(2) فاء السببية المسبوقة بنفي أو طلب مثل : ما أنا مُسيئاً فأخاف . لا تقرب من الشر فتقع فيه .

(3) واو المعية المسبوقة بنفي أو طلب . مثل : لا تنه عن خلق وتأتي مثله .

(4) حتى . مثل : أجتهد حتى أحقق النجاح .

(5) أو . مثل : لأستسهلن الصعب أو أدرك المنى .

5. إحكام موارد المتعلم و ضبطها :

أ. في مجال المعارف :

1. استخراج حروف النصب والأفعال المضارعة المنصوبة مما يأتي :

ليس عندي مال فأجود به . ما الحاكم بظالم فأخاف الجور . لا تنصح السيئ النية فيسيء بك الظن . ما كانت النعم لتبطر الكريم ، " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " (حديث) .

ب. في مجال المعارف الفعلية :

1. ضع حرف النصب المناسب في المكان الخالي مما يأتي :

لا تدخلوا الجنة تؤمنوا، ولا تؤمنوا تحابوا .

أتنهى عن قبيح تفعله؟ ليس العطاء من الفضول سماحة تجودوما لديك قليل ،

لا يأمر العاقل بالبر ... يهمل نفسه لا تكن رطباً ... تعصر، ولا يابساً تكسر .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام مديرية التعليم الثانوي التقني

مناهج

السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
- جذع مشترك آداب

- اللغة العربية
- اللغة الأمازيغية
- اللغة الفرنسية
- اللغة الإنجليزية

مارس 2005



الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

المنير في

اللغة العربية

جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية
سلك التعليم الثانوي التأهيلي

رشيد نظيف

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

منسق الفريق

مصطفى حجي

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

مفتش التعليم الثانوي التأهيلي

حسن كحلحس

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي



الشركة المغربية لعنون الطباعة العصرية
Société Marocaine des Arts Graphiques Modernes

لاهور الساعة الشمسية لمسجد القرويين بفاس

في مطلع النهار عَلِمْنَا أن عمي كان في نَزْعِهِ الأخير، فلم أذهب إلى كُتَّاب القرية، واضطرر والذي إلى عدم الخروج إلى الخلاء. وبأمر منه، هَيَّأْنَا أُمُورَنَا على عجل، واستمع إخوتي وأمي إلى تعذيراتهم ونصائحه في صمت. ولعلَّهم أَجهَلُهَا، كان والذي يصطحبني معه في المَهَمَّاتِ الحليَّة، وزيارات الأُقارب. ربما لأنِّي كنت أوسط إخوتي، أو لأنِّي لا أنفع في أعمال الأرض المُضَنِّية بحكم نحافتِي المفرطة، أو لأنه كان يتباهى بصمتي أمام الأُجانب والضيوف، ويرى فيه علامة على الحُشمة والأدب. لهذا السبب أو ذاك، أمرني أن أرافقه إلى المدينة متبعا على الأقدام من دون أن يستشيرني. كان الطريق شاقا بغيره وأشواقه وأحجاره الصغيرة، فانتابني تعب وضيق تعاشرت الإفصاح عنهما. وبعد ساعات من المضي النشط، تراءت لنا من بعد معالم المدينة البيضاء التي دخلتها بإحساس من بدخل مغارة لأول مرة، ويتعطر لانتظار المفاجآت الباهرة. بيد أن الزحام والضجيج كانا كافيين لكي يُتَسَيَّلَ التعب، ويسلباني القدرة على تمييز الفروق بين الألوان والأصوات والبضائع والوجوه على اختلافها وكثرتها، وعلى الرغم من شدة الانبهار، صمدت، وظللت محتفظا ببعض صفاتي إلى أن ذُنا في الدروب العتيقة بسقوفها المنحنية، والتواءاتها الضيقة، وأضوائها الباهتة. حينذاك تملكني شعور عارم بالبعد عن قريتي، والعين إليها. وعرجنا على منعطف مُعْتَمٍ وصامت صدرت منه رائحة كريهة أركمت أنفي، وألقيت بي في غابة من الغموض المتوجس. ثم فوجئت بأطباق من الطعام قد رُصَّت عند أصل جدار قائم. وشعرت بلزوجة مقرزة تخترق كباشي الصغير، وتصنيت لو نخرج سريعا من غابة الدرب الرهيب.

ولاحظت أن والذي بدأ يسرع الخطو، فخمست أنه خائف هو الآخر؛ فسلبني هذا التخمين كل ملاذ آمن. وخلال خطوينا العثيث، ثارت من القمامة قطعة سوداء خدشت حركاتها المتربصة، ونظراتها العميقة هشاشة صمت الطريق. وانسربت إلى رعشة دفعتني إلى الالتصاق بأبي، كأنني أستعطفه الدفء والحماية؛ فأحس باضطرابي، وقال بصوت يجلبه التوجس:

«إنها الضيافة!».

وسأله بكلمات متقطعة:

«وما الضيافة؟».

قال:

«أكلة الجن».

ولم أعاود السؤال مخافة أن أشتت غضب الأرواح اللامرئية. فتابعنا السير السريع حتى أفضت بنا التواءات الدروب إلى الضاحية الحجرية من المدينة حيث يقع منزل عمي، أو بالأحرى حانوته. وراودني شيء من الارتياح لما عاينت في تلك الناحية بعض الأمارات التي ذكرتني بقريتي. ودفع والذي الباب القصديري دفعا خفيفا؛ فالتفت من دون أية صعوبة، ودخلنا جُحْرا منخفض السقف، ولم نجد متكأ أو حصيرا نجلس عليه، واضطررنا إلى أن نظل هنيهة واقفين نُداري حيرتنا.

كانت الدار ضيقة وشبه فارغة، تتوسطها ساحة صغيرة مربعة، تَمَدَّدَ عمي في ركنها الأيمن، بينما انسدل على يسارها ستار قصير بدا من تحته سطل قصديري، وبعض أواني إعداد الشاي [...]. وتخلص أبي من يدي، وفرغص قرب أخيه السادر في غيبوبة عميقة، وكلمه من دون أن يسمع جوابا. وبقيت وحدي وسط المربع الصغير، فانقض على خوف بارد ليقيني بأني لن أرى وأسمع سوى ما يهزم، ويفتت طوال مدة إقامتي في تلك الدار. وزاغ بصري في كل الأركان بسرعة لا حد لها كالطائر الصغير، يحلق مرتعشا في الفضاء، وهو يبحث عن غصن يعلمتن فوقه.

ربداً عمى يئن أنينا متقطعا يؤلم، ويضج في أذني. وحاولت أن أغيب عن المكان، فشرعت أتلهج في عناد بعض حروف نزيت والصابون التي أطلت مكتوبة على أطراف ورق الكارطون [...]، وسمعت الباب يدفع، فإذا بعمتي تدخل علينا وهي تلهت، وتتجه مهرولة نحو الرجل المُسَجَّى، من دون أن تكف عن الاستفسار والنحيب والتدبر من أنها علمت بالنبا متأخرة. وبعد أن هدأت قليلاً، تبادلنا فيما يشبه الهمس كلاماً طويلاً مع أبي لم أَسْتَرْقِ منه حرفاً، وإن قرأت في محياهما أمارات لخطب الجلل. ومكثنا على هذا الوضع الحائر دهرًا حتى أقبل الغروب، فاضطر والدي إلى الخروج ليشتري طعاماً. وعندما هم بمغادرة البيت اقتربت منه حذراً، وتوسلت إليه بعيني أن أرافقه، إلا أنه أمرني بإشارة من يده أن أبقى مع عمتي لكي أونسها. ثم خرج، فالتفتت المرأة نحوي، وحدثتني بصوتها المضمم برائحة الكوارث عن الموت، والعقاب، والمصير الرهيب الذي ينتظرنا نحن البشر. ورجع أبي فلم أر فيه منقذاً كافياً. وتناولنا لقمة في ساعة متأخرة، وقضينا ما تبقى من الليل، وأنا أغفو متكنا على الجدار.

وفي الصباح ازدادت حالة عمى سوءاً، واشتد النحيب، وكثرت عبارات الهلاك والفناء؛ وتضرعت إلى أبي في صمت لو يرسلني إلى القرية مع أحد جيراني العاندين، لكنه فضل لعله يعرفها وحده - أن أظل إلى جانبه ليلاً ونهاراً، نسامر الرجل المحتضر، ونبيت فوق أوراق كارطون إضافية عثر عليها في المطبخ الصغير.

وفي عصر اليوم الثالث بعد مجيئنا، توفي عمى، وحضرت في ذهول مطلق كل طقوس الغسل والتكفين والجنائز والتراتيل وتوزيع الخبز والتين المجفف وقبول التعازي.

وعادة عودتنا إلى قريتنا، كانت صورة عمى الباردة وهو يحتضر بالمدينة فوق قطع الكارطون، قد انطبعت في أعماقي إلى الأبد.

مؤنس العليل - محمد أنقار - (ص 49 - 53) - أفريقيا الشرق 2003 - بتصرف

إضاءات لغوية

المُضْطَبَّة: من ضُطِبَ ضُطْبًا، الرجل، مرض فتمكن منه الضعف والهزال، والمُضْطَبَّة أي المتعبة والمرهقة.
مُعْتَم: من عَمَّ، الليل: مَرَّتْ مِنْهُ قِطْعَةٌ وَالْمَكَانُ الْمُعْتَم: المظلم.
مُقَرَّرَةٌ: من قَرَّرَ من الدنس وكل ما يُسْتَقْدَرُ وَيُسْتَحْبَبُ: عالة وتجنبه.
الرَّهِيْبُ: من رَهَبَ رَهْبَةً خَافَ، والرَّهِيْبُ أي الضَّعِيفُ.
الْقَتَامَةُ: من قَتَمَ، قَتَامَةً وَفَتُوْمًا: ضرب إلى السواد.
التَّوَجُّسُ: من تَوَجَّسَ تَوَجُّسًا، خَافَ وَفَرَّغَ.
خَدَشْتُ: خَدَشَ خَدَشًا، القِطْعَةُ أي مَرَقَاتُ وَخَمَشْتُ.

ملاحظة النص

تفتتح القصة بالحديث عن الموت :
«علمنا أن عمى كان في نزعه الأخير» وتنتهي بالحديث عن الموت :
«كانت صورة عمى الباردة وهو يحتضر بالمدينة ...»
تري ما العلاقة الممكنة من وجهة نظر طفل قروي يزور المدينة لأول مرة بين : أكلة الجن / عالم المدينة / الموت ؟

تمهيد

اعتمادا على التقديم والتعريف بصاحب النص، اقترح (ي) تمهيدا يشمل ما يلي :

- 1 - التعريف بالقصة القصيرة.
- 2 - علاقة السرد بالمجال الذي يشتغل فيه الكاتب.

الفهم

اقرأ (ي) النص قراءة فاحصة، وأنجز (ي) مايلي :

- (1) ما سبب سفر الأب المفاجئ مع ابنه من القرية إلى المدينة ؟
- (2) قدم الطفل افتراضات على بها اصطحاب أبيه له دون سائر إخوته. ما هذه الافتراضات ؟
- (3) انتاب الطفل حين دخوله المدينة شعور بالوحشة والاعتراب والعين إلى شرفته استخرج (ي) من النص العبارات الدالة على هذا الشعور.

- (4) ما مصدر الخوف والاضطراب اللذين أحس بهما الطفل لحظة ولوجه الدرب الرهيب ؟
 (5) هل كان جواب الأب عن سؤال الطفل : «وما الضيافة ؟» واضحاً وشافياً ؟ ولماذا في رأيك ؟
 (6) أرصد (ي) في النص المؤشرات الدالة على فقر العم المدقع .
 (7) ما الحكمة من حرص الأب على اصطحاب الطفل معه، واستبقائه إلى حين وفاة العم ؟
 (8) لماذا ظلت ذكرى وفاة العم منطبعة في أعماق الطفل إلى الأبد ؟

بعد فهم النص، أضحى للطلاب أن العوالم الثلاثة : أكلت الحن وعالم المدينة والحوت، عوالم غريبة وغامضة بالنسبة للطفل الذي لا يفهم نيتها.

تقويم : انطلاقاً مما انتهت إليه من تلخيصك لأحداث القصة في أنشطة الفهم، حدد (ي) بداية ونهاية كل وحدة مستعينة (ة) بالجدول التالي :

رت	عناوين الوحدات	تبتدى من ... إلى ...
1	في الطريق إلى المدينة	
2	في دروب المدينة	
3	في دار العم	

التحليل

- 1 - انقل (ي) إلى كراستك الأحداث التالية، وأعد (أعيد) ترتيبها بما يضمن انسجامها وتعاقبها وفق المنطق الذي وردت به في النص
 السفر إلى المدينة - تلقي نبأ مرض العم - التجول في دروب المدينة - التهيف للسفر - مجيء العم - وفاة العم - دخول الدرب الرهيب - زيارة أهل القرية للعم

يرتبط سرد الأحداث بمتابعة من القصة، أهمها تعلق السابق باللاحق

- 2 - استخرج (ي) أهم أحداث الوحدة الثالثة، مبرزاً (ة) قاعدة تعلق السابق باللاحق

ب

يعبر المكان في نصه عنصراً أساسياً حيث يتحرك داخل الشخصيات، وتتمركز فيه أحداث القصة.

- 1 - عد (عودي) إلى الوحدة الأولى من النص، واستخرج (ي) الأمكنة الموجودة فيها
 2 - وردت أمكنة القرية / المدينة / دار العم في النص بدلالات مختلفة.
 - أرصد (ي) لكل مكان الألفاظ المرتبطة به.

حدد (ي) الحقل الدلالي الذي ينتظم هذه الألفاظ، مستعيناً بالجدول التالي :

المكان	القرية	المدينة	دار العم
الألفاظ	الكتاب - الرزق		
و			
العبارات			
الحقل الدلالي		الغربة والوحشة	الجعر - الباب القصديري

قد يوحى المكان في النص القصص، في علاقته بالشخصيات بالجمجمة والداء، أو قد يوحى بالوحشة والعدوانية

- 3 - استخرج (ي) من النص :

العبارات الدالة على حميمية القرية بالنسبة للطفل.
 العبارات الدالة على عدوانية المدينة بالنسبة للطفل.

4 - وردت كلمة (القرية) في بداية النص غير مضافة، وبعد الصعابة التي كابدها الطفل في عالم المدينة (الموت، الفقر، المرض، الجن، الضيق...) ووردت كلمة القرية في نهاية القصة مضافة (هريتنا) ما دلالة ذلك في سياق النص؟

1 - أسند الكاتب مهمة السرد إلى سارد يعكس الأحداث، ويخبر عن الشخصيات، ويصف الأمكنة والأشياء.
أ - من السارد في النص؟

ب - ما الضمير المستعمل في سرد أحداث القصة؟

تتحكى أحداث القصة اعتماداً على رؤية سردية إما:

رؤية من حلف حيث يكون السارد عارفاً بكل شيء.

رؤية مع: إذ يتساوى السارد مع الشخصية في المعرفة.

رؤية من خارج حيث تكون معرفة السارد أقل من معرفة الشخصية.

2 - عن أي نوع الرؤية السردية في نص "أكلة الجن" مع إعطاء نماذج.

قد يتجه زمن السرد في القصة نحو الأمام بشكل تصاعدي (من الحاضر إلى المستقبل)، وقد يعرف تقطعا من حين لآخر إما بالرجوع إلى الماضي، أو بذكر أحداث ستقع لاحقاً.

1 - تأمل أي قول الكاتب: ورجع أبي فلم أر فيه متقدماً كاشياً... إلى آخر النص.

أ - استخرج أي المؤشرات الزمنية الواردة في هذا المقطع.

ب - حدد أي طبيعة الزمن: تصاعدي أم متقطع؟

2 - تبدأ القصة على مستوى الزمن بـ "مطلع النهار"، وتنتهي بـ "عصر اليوم الثالث".

حدد أي الصلة الزمنية التي استغرقتها أحداث القصة.

التركيب

لاحظت أن نص "أكلة الجن" يطرح قضية شعور طفل بالقرية والوحشة والعجب من عالم الكبار، بواسطة أدوات لينة تخدم خطاطة السرد: كالأحداث، والزمن، والمكان، والشخصيات، والرؤية السردية. اكتب أي تحليلاً أدبياً تبرز (ين) فيه كيف وُظِّفَت عناصر الكتابة السردية في النص لنقل هذا الاحساس الطفولي.

التقويم

أنا وهو

إنساب بن القطار كما لو كنت مسافراً فوق بساط الريح. كنت وحيداً في المقصورة، أعيد قراءة الجريدة، باحثاً بإحباط عن أخبار العمل والوظائف الشاغرة. [...] توقف القطار دقائق في محطة الرباط، وتبادل بعض الركاب الصعود والهبوط. ودخل إلى مقصورتي مسافر صامت ضخم الجثة، استقر الرجل في مقعده، وخلع معطفه، وأخرج أوراقاً مكتوبة بحروف وأرقام الحاسوب، وراح يباشر تأملاته كما لو كان صاحب أعمال محنك. بحثت عبر النافذة عن أطفال التين الشوكي، وفلاحات التربة المغبرة. لكن الأجناس أعادني إلى أجواء المقصورة، عندما سمعته يتحدث بهاتفه المحمول مع ابنه الصنوبر في نقطة من نقاط هذا العالم الفسيح، يطمئن عليه، ويحادثه بلغة خالية من سمات الوصية والتحذير. [...] وتذكرت أمي في أعالي باريو مالتقة، وهي تنتظر بأمل الحياة كلها نتائج مضامرة بحثي عن العمل، وحملت لو أقدر على الطيران إليها في هذه اللحظة الباردة من الصباح، لأعرف إن استطاعت مغادرة فرشها لتنظيف زريبة المعزتين وإطعام الدجاج. (الأخري، محمد أنقار، ص 28-29) مكتبة ملص الثقافية - تطوان 2005 - بتصرف

حل أي هذا النص مستفيداً مما تعلمته في تحليل نص "أكلة الجن" من أدوات القراءة المنهجية (طبيعة السارد، علاقة الشخصيات بالأمكنة، تعاقب الأحداث).

صاحب النص



عبد المجيد بن جلون أديب وكاتب وشاعر مغربي، يُعد من أدياء المغرب المعاصرين، ولد بمدينة الدار البيضاء 1919 وقضى طفولته في إنجلترا. تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي بالمغرب، ثم سافر إلى مصر، وأكمل دراسته في جامعة القاهرة، وأحرز على الإجازة في الآداب، كما حصل على الدبلوم العالي من معهد الصحافة. وبعد عودته إلى المغرب تولى تحرير جريدة العلم، ثم التحق بوزارة الخارجية إلى أن توفي عام 1981. له عدة قصص ومقالات وأشعار. ومن تأليفه «وادي الدماء»، وفي الطفولة.

النص

[...] لم أعرف كيف أفسر ما أصابني بعد أن أفقت. عجزت عن الرد على كل سؤال وجه إلي، ولكنني عرفت أن أحد أصدقائي والذي عُثر على ملقى على الأرض بالقرب من المنزل، وهالني هذا؛ ذلك أن آخر شعوري بالوجود كان عند باب المدرسة فكيف قطعت هذه المسافة الطويلة، وأنا فاقد الوعي، دون أن أحظن الطريق إلى أن وهنت قواي؟ إنه اللا شعور: تلك الحاسة الغامضة التي تأخذ بيد بعض من يفقدون الوعي، وتقودهم في رحمة كما يقود البصير الأعمى.

أما المرض الذي لم يكن من المستطاع كتمانته إطلاقاً فهو مرض الحمى: الداء الويل الذي أشعرني لأول مرة - بسبب نقل وطائه - بالصل من الحياة، وكان يطول ويشد حتى يحسبني الناس من الهالكين. وأحسب أن ما أصابني منها كان أنواعاً تفرق باختلاف أعراضها. وكان مما يزيدني ضيقاً بالإضافة إلى المرض شعوري بالوحدة... وأن حيل التفاهم بيني وبين الناس قد انقطع؛ إذ كانوا يبدوون لي بلهاء وسذجاً، وأنا أشرح لهم ما أعاني، محاولاً أن أنقل شعوري إليهم، فكان هذا يهز رأساً تحسراً، وذلك يوصيني بالصبر، يضاف إلى ذلك أن حالة العائلة المادية لم تكن تسمح بأن أستعين بالطب على مقاومة الداء، إذ يرجع إليه السبب في تقوية مقاومتي الذاتية، وقطع الصلة بيني وبين هذا العلم والسادة الذين يحملونه.

على أن شعوري بالوحدة كان يدفعني إلى التمرد على المرض، حينما أحس بأن من حولي جميعاً عاجزون عن أن يقدموا إلي أية مساعدة مجدية؛ فإذا أصابني رعشة من البرد أخذوا يشغلونني بالأغطية، ويدثرونني كأنما يوحى إلي [...] فتزداد القشعريرة شدة، ويزداد شعوري بعجز من حولي. ثم تخطر لي فكرة، وهي أن أعتمد على نفسي، فأستجمع قواي، وأنسل من بين الأغشية، وأنهض. والناس من حولي يتصايحون فلا أحفل بهم. ثم أسعى بخطى متعثرة، وأنا أكاد أتداعى من الضعف والمرض، وأسعى إلى [...] الشمس.

كان شعوري بدفع الشمس شعور الشيخ الهرم: «ما أوسع رحمتك أيتها الشمس الدافئة، لشدة ما أتمنى لو أن لي جناحين أطيّر بهما إليك مقترباً، حتى يزداد شعوري بدفئك وحرارتك، أو ليتك تنزلين إلي، وتضمينني بذراعيك النارييتين إلى صدرك الملتهب. لماذا لا يعني الناس بأمورهم، فيتركوني أتصرف وحدي؟ إنهم يعرفون كيف يتحسرون، وكيف يوصون، ولكن ليس فيهم أمرو يستطيع أن يقدم إليك معونة. إن شعور المرء بالوحدة يزداد كلما كثر الناس حوله، ومع ذلك يزعمون أنهم العقلاء وغيرهم المحائرين، ويشفقون عليه من الشمس، وليس لك دواء غيرها، أم، ما أرحم دفاك أيتها الشمس الحبيبة!». ولكنني مع مرور الأيام، والحاج المرض، تعودت الصمود في وجهه، وشعرت بأن الاستسلام له يزيد قوة؛ فبدأت أعود على أن أسير على قدمي، وأنا مريض؛ فإذا صرعتني المرض نهضت في أول فُرصة مواتية دون أن أنتظر الشفاء، فإنه يجب على المرء أن يسعى إلى الشفاء، لا أن ينتظر حتى يسحق الشفاء إليه، لأن للشفاء خطوات بطيئة.

في الطفولة: عبد المجيد بن جلون - (ص: 148، 149، 150). دار نشر المعرفة الرباط - 1993 بتصرف

الخطوة التطبيقية:

نقني (النص قراءة فاحصة، وأجب (اجيب) عما يلي :

1 - حدد (ي) الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص، بوضع علامة (X) أمام الجواب المناسب :

- قصة قصيرة () .

- رواية () .

- سيرة ذاتية () .

2 - ما الضمير المستعمل في السرد ؟ وما نوعية الرواية السردية ؟

3 - أصيب الكاتب في مرحلة الطفولة بمرض ما. أبرز (ي) نوع هذا المرض.

4 - استخرج (ي) من النص العبارات الدالة على مشاعر اليأس عند الكاتب خلال فترة إصابته بالمرض.

5 - سطر (ي) جدولاً من عمودين :

- ضع (ي) في العمود الأول الألفاظ الدالة على اليأس.

- ضع (ي) في العمود الثاني الألفاظ الدالة على التحدي.

- اختزل (ي) ألفاظ كل من العمودين في عبارتين مركبتين.

- اربط (ي) العبارتين بطريقة تكشف عن العلاقة بين هذه المشاعر المختلفة، والشخصية الرئيسة.

- ما استنتاجك ؟

6 - استلمت الشخصية للمرض ولمشاعر اليأس والعجز أم قاومت المرض بالصبر والصمود ؟

7 - اكتب (ي) فقرة - في عشرة أسطر - تحكي (ن) فيها عن مريض قاوم المعاناة بشجاعة، عابته في مرحلة طفولته أو صباه حيث ظلت

لهذه الحكاية راسخة في ذاكرتك إلى الآن.

تقديم المهارة :

الأهداف

أن يحدد التلميذ مسلّمة أو فرضية لإقناع الآخر.
أن يختار خبرا لمسلّمة أو فرضية من أجل إقناع الآخر
أن يصوغ خبرا متكونا من أحداث قصد التأثير في المتلقي
مستعملا الروابط وعلامات الترقيم المناسبة

أدركت في المرحلة الثانوية الإعدادية أهمية خطاب الحجاج، وتعرفت على نماذج تمثله.
والنص الحجاجي نوع من الاتصال بين متكلم ومخاطب ضمنى أو صريح يستهدف غالبا تغيير موقف المتلقي باستمالة عواطفه، أو إقناعه بالحجج يستعمل الحكي وسيلة من وسائل الحجاج كلما كانت الرغبة في تغيير موقف الآخر ظاهرة أو كامنة.
إن كتابة موضوع إخباري يمثل نوعا من استعمال الحكي، وذلك لتعديل سلوك الآخر من خلال عرض تجربة تسمح بتقديم المثال المقنع.

1- أنشطة الاكتساب :

الحقيقة الكاملة

1 - نص الانطلاق :

يروى فيلسوف صيني هذه الأسطورة المملوءة بالحكمة :
" فوق تل من تلال غابة نائية، كان يعيش رجل شيخ، مع ابن له وجواد ... ذات صباح هرب الجواد، واختفى ؛ فأقبل الجيران على الشيخ يعزونه في نكبته ... فقال لهم الشيخ : - ومن أدراكم أنها نكة ؟
فصمتوا وانصرفوا وأجمين ! ... ولم تمض أيام حتى عاد الجواد إلى صاحبه من تلقاء نفسه، لا وحده، بل مصطحبا معه عديدا من الخيول البرية .. فعاد الجيران إلى الشيخ، فرحين مُهنئين ... فنظر إليهم الشيخ بهدوء، وقال : "ومن أدراكم أنه حظ سعيد ؟ ...
فسكتوا مذهولين، وانصرفوا مُتَحيرين، ومرت الأيام ! ... وحل ابن الشيخ يروضُ الخيول البرية، فامتطى منها جوادا عنيدا، فسقط من فوق صهوته إلى الأرض، فكسرت ساقه، فرجع الجيران مرة أخرى إلى الشيخ محزونين، يبكونه ألهم لما وقع لولده، ويعزونه في هذا الحظ العاثر ! ... فقال لهم الشيخ برفق : "ومن أدراكم أنه حظ عاثر ؟
فانصرفوا صامتين ! ... ومضى العام، وإذا حرب تقوم، وجند الشباب، وأرسلوا إلى الصيدان ؛ فلاقى أكثرهم الحتف، إلا ابن الشيخ ؛ فإن العرج الذي يقدمه أعفاه من الذهاب إلى الحرب ؛ وأنقذه من ملاقات الموت ! ...
إلى هنا تنتهي قصة الفيلسوف الصيني، ولو أنه استرسل فيها لما فرغنا من تعاقب السعد والنحس على الحوادث الواحد، ذلك أن لكل شيء نهاره وليله، يدوران حوله بغير انقطاع، ولكن الإنسان، في نظريته القصيرة وذاكرته الضعيفة ؛ لا يرى الحادث إلا في حلقاته المنفصلة، وأجزائه المتقطعة ؛ وتناجيه المؤقتة، ومؤثراته المفاجئة ؛ فعينه لا تستطيع أن تشمل في جملته ؛ لأن جملته ممتدة في الغد، وعين الإنسان لا ترى الغيب ! ...
"فن الأدب" - توفيق الحكيم ص : 80 - دار الكتاب اللبناني - بيروت - الطبعة 2 - سنة 1393 / هـ 1973 م .

مراحل الإعداد : القراءة الأولى :

- قراءة عتبات النص : العنوان، الكاتب، المرجع، سنة الإصدار ...
رصد الصعوبات المعجمية والعبارات الغامضة.
الإجابة عن الأسئلة التالية لمعرفة المعطى ومراحله :

الأسئلة	الأهداف	المحتوى
1 - عم يتحدث النص ؟	كتابة الفكرة العامة	فصور نظرة الإنسان عن معرفة الغيب ينتج عنه عجز في تمييز الأحداث والنوازل
2 - كيف يُقدم المعطى ؟	طرق المعالجة (الأسلوب)	تقديم خبر يؤكد عجز الإنسان بسبب جهله بالغيب
3 - ما مقصدية النص ؟	تحديد الهدف من النص	ضرورة التريث قبل الحكم على ما يأتي به الدهر من نوازل

القراءة الثانية : رصد مراحل بناء النص للمهارة :

الوقوف على بناء النص

استخلاص أحداث الخبر

- تحديد مكونات المسئلة

بقراءة تلك النص ستلاحظ (ين) أنه ينقسم إلى قسمين :

1 - الخبر : ويشمل عناصر الحكيم كما رأيتها في المجزوءة السابقة، غير أنه حاضر هنا ضمن استراتيجية لغوية وعقلية تسعى للإقناع بصحة

مسئلة أو الافتراض أو يقين عقدي أو فكري.

2 - المسئلة أو الافتراض : وهما اللذان يسعى الخبر إلى إثباتهما أو نفيهما.

1 - مراحل التصميم :

أحداث الخبر (مؤطر)	عناصر المسئلة (مؤطرة)
فرار الحصان.	معرفة الشر والخير لا ترتبط باللحظة
وجوم الجيران حين لم ير الشيخ في الأمر شرا.	الراهنة، بل بمعرفة ما يستقبل من أيام
عودة الحصان مصحوبا بالجياد.	واسابيع وسنوات.
ذهول الجيران حين لم ير الشيخ في الأمر خيرا.	
كسر ساق الابن.	
صمت الجيران حين لم يعتبر الشيخ الحادث شرا.	
نجاة الابن بعد إعفائه من الحرب.	

2 - بناء الفقرات :

إنجاز تصميم النص يمكن اتباع الخطوات التالية :

1 اختيار المسئلة أو الفرضية التي سيتم الاحتجاج لها مع إيرادها قبل الخبر أو بعده.

2 اختيار الخبر المناسب لدعم الفرضية أو تأكيد المسئلة.

3 اختيار معينات : الروابط النحوية والمنطقية.

- علامات الترقيم (الفاصلة، النقطة، علامات الاستفهام والتعجب) وتنظيم الفقرات.

- أنظر بناء نص الحقيقة الكاملة :

المرحلة	بناء الحجج	التفسير	المثال
مقدمة	كتابة الفكرة العامة	وصف الوضعية التي يندرج فيها المشكل.	- تقديم أسطورة مليئة بالحكمة.
تقديم الخبر	الملاحظة	- تقديم معلومات جديدة، ودحض الوضع السابق بأفكار مخالفة.	- الأحداث لا تبدي عن وجهها الحقيقي، بل تحتاج إلى معرفة بغيب الأمور.
أحاسيس	أحاسيس	- بروز انطباعات واضحة حول الموضوع.	- الصمت والوجوم بعد التعزية / الدهول عقب الفرح / الصمت بعد الحزن / ...
الخاتمة	التفكير الفعل	- تفسير / تقديم مبررات الاختيار. - اقتراح بتغيير مواقف محددة.	- تعليق الكاتب. تأجيل الحكم على الحوادث حتى ينكشف الغيب عن الحقيقة الكاملة.

خطوات بناء المهارة

يستنتج مما تقدم أن بناء نص حججاني أساسه الخبر يستلزم الخطوات التالية :

1 - المسئلة أو الفرضية : ويمثلان المؤلف الذي يتطاه المشكل، والذي يسعى إلى إقناع الآخر به. وقد ترد المسئلة قبل الخبر أو بعده.

2 - الخبر : حكيم تقدم أحداثه بعد التأخير في المتأني بسبب وجود مشابهة مع سياق الحجج.

3 - الروابط وعلامات الترقيم المناسبة.

• المسئلة : ما دل على اليقين، والفرضية ما احتمل الشك.

- نموذج لبناء الحجاج بالخبر :

المسلمة
الخبر

- يمكنك الاستفادة من الروابط التالية في نمط الإخبار والحجاج عامة :

التمهيد	الإضافة	منطق الأسباب	منطق النتائج	التضاد	الخاتمة
في البداية	كما أن	لأجل	هذا يفسر	بخلاف	بالجملة
في هذا النطاق	مثلا	سبب	نتيجة لـ	في حين	عموما
بخصوص	فضلا عن	لأن	بالتالي	عكس ذلك	في الخلاصة
في موضوع	ثم إن	من جراء	عقب ذلك	بينما	في النهاية
في شأن	أيضا	إثر ذلك	بعد ذلك	لكن	أخيرا
في معرض	إضافة	بما أن		خلافا لذلك	إذن
فيما يتعلق	كذلك موازاة مع ذلك	نظرا لأن		من جهة أخرى	

2- أنشطة التطبيق :

اقترح (ي) خبرا يناسب المسلمة التالية : مخاطر الهجرة السرية تتجاوز الإضرار بالفرد إلى تحطيم صورة الوطن بإمكانك الاسترشاد بالخطوات التالية :

• تقديم خبر عن محاولة للهجرة السرية مستقى من الواقع أو من وسائل الإعلام

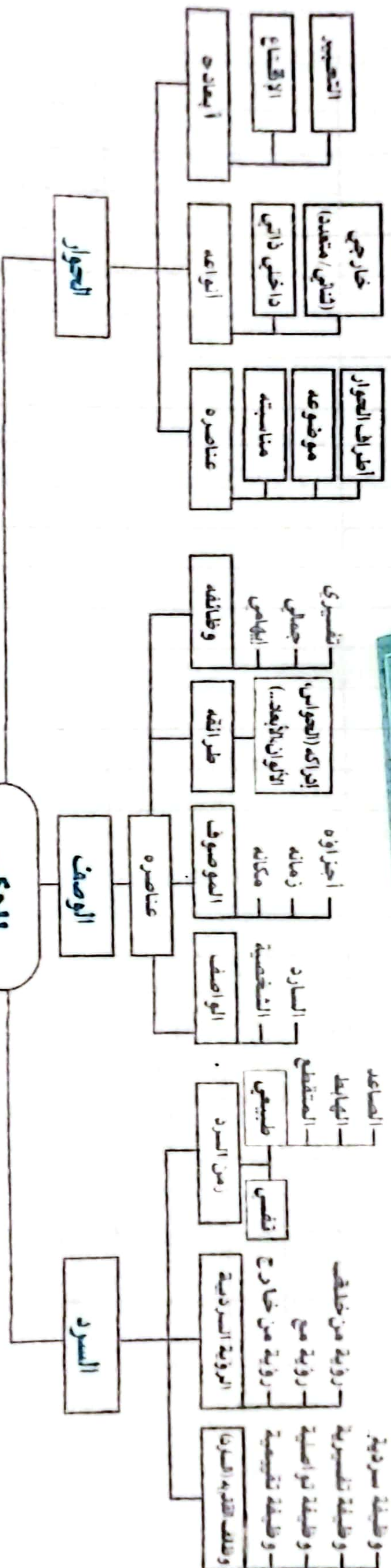
- سبب الهجرة

- محاولة هجرة شخص ما

- نتيجة المحاولة

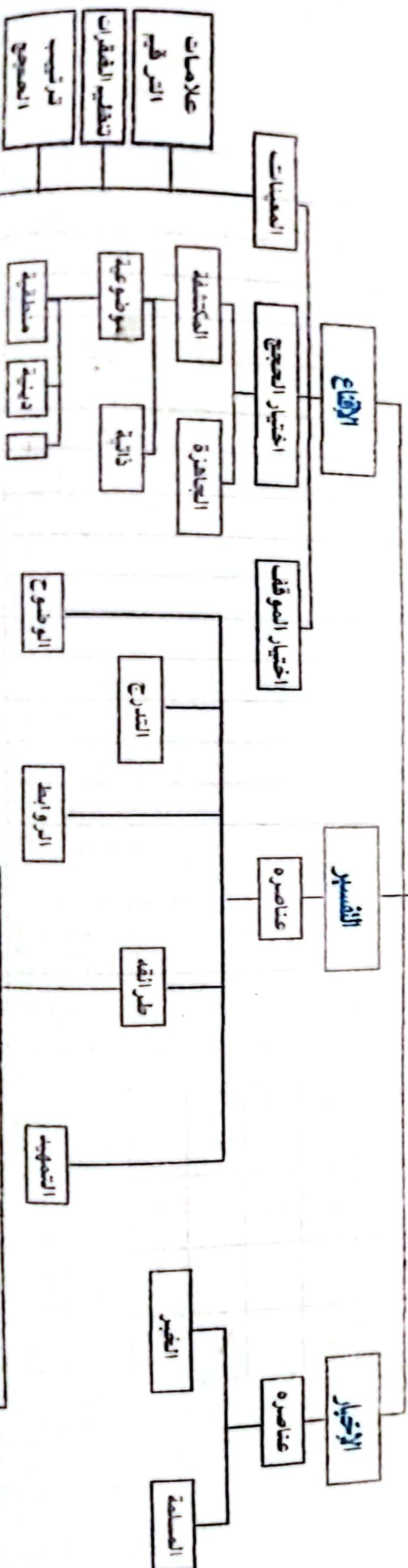
• ربط الخبر بالموقف المعارض للهجرة السرية

خطوط مساعدة للدراسم والتعزيس



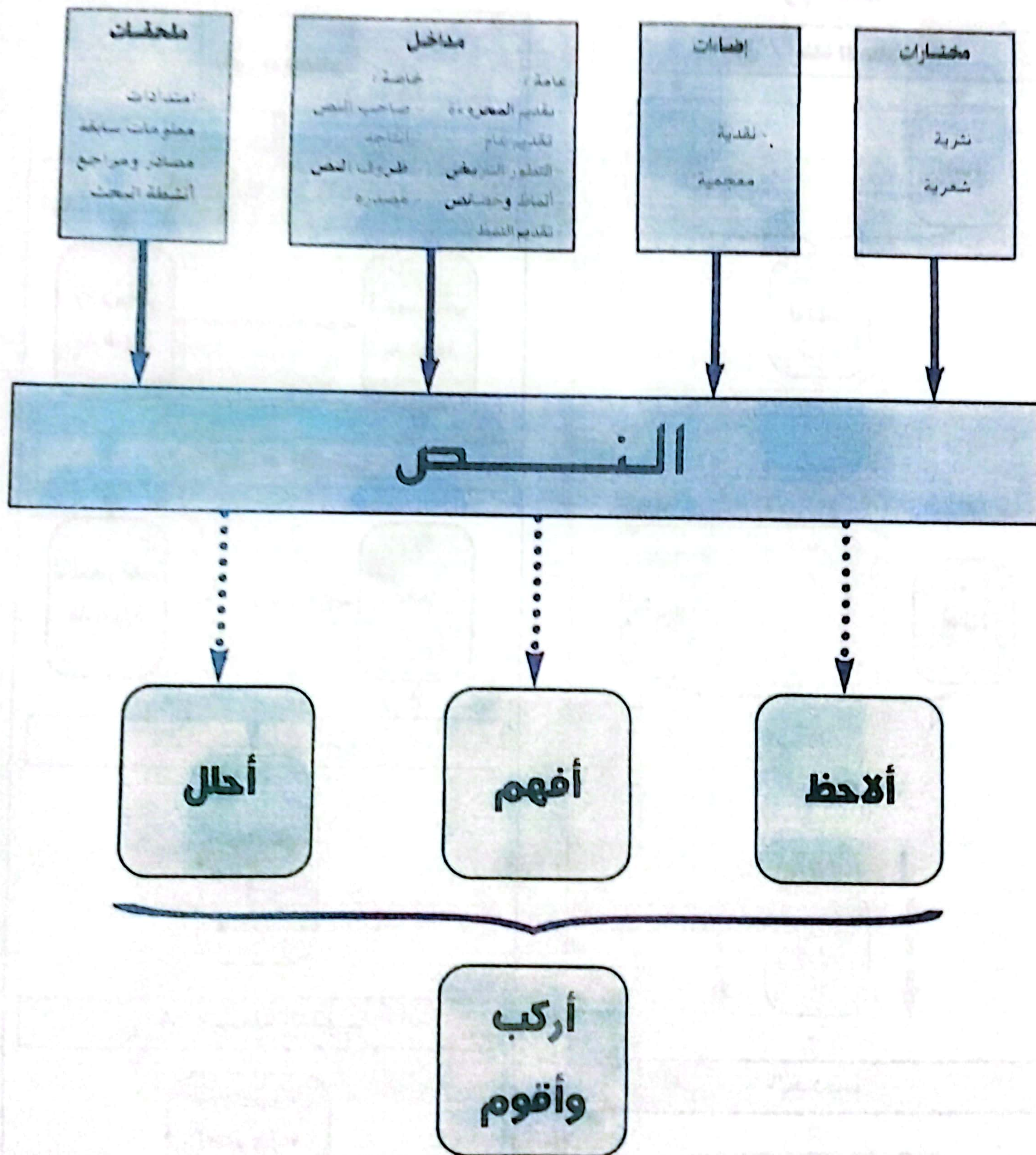
النثر

الحجاج



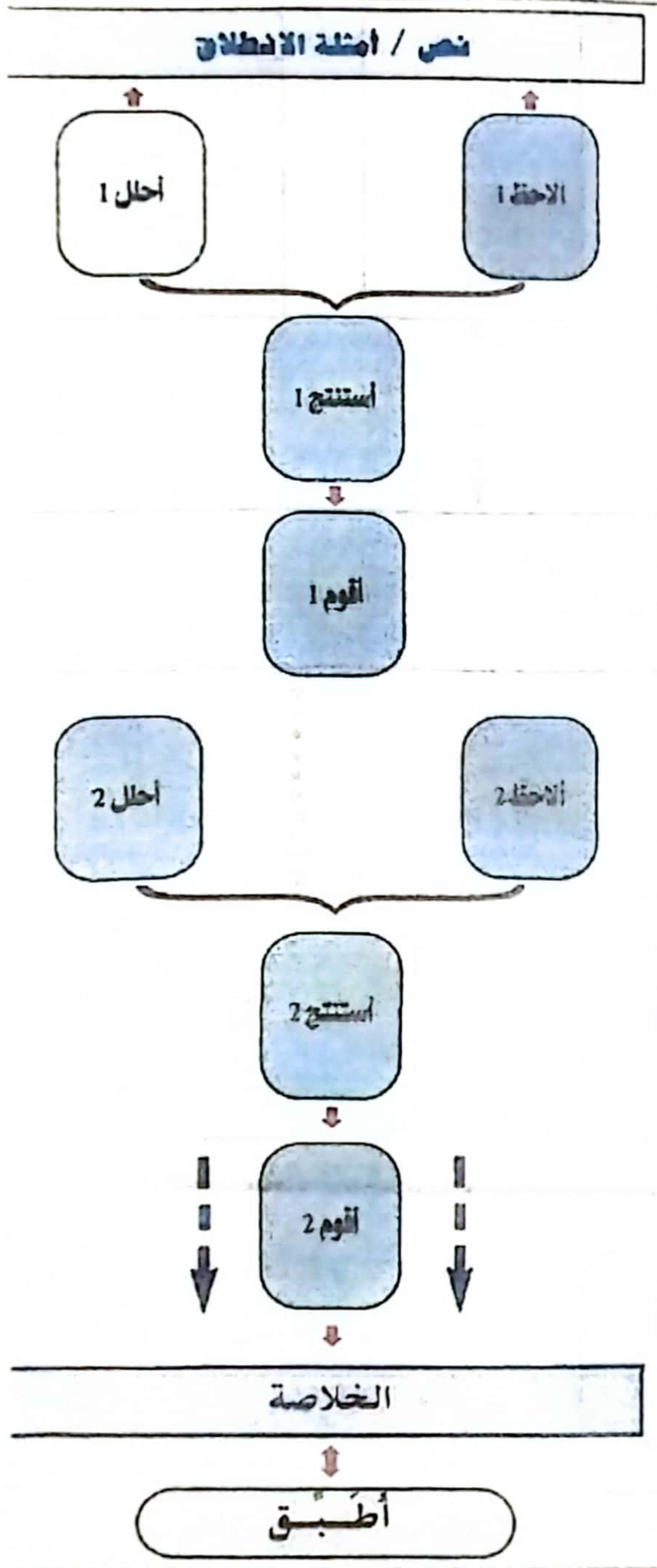
كيف استثمر منهجية مكونات الكتاب ؟

درس النصوص

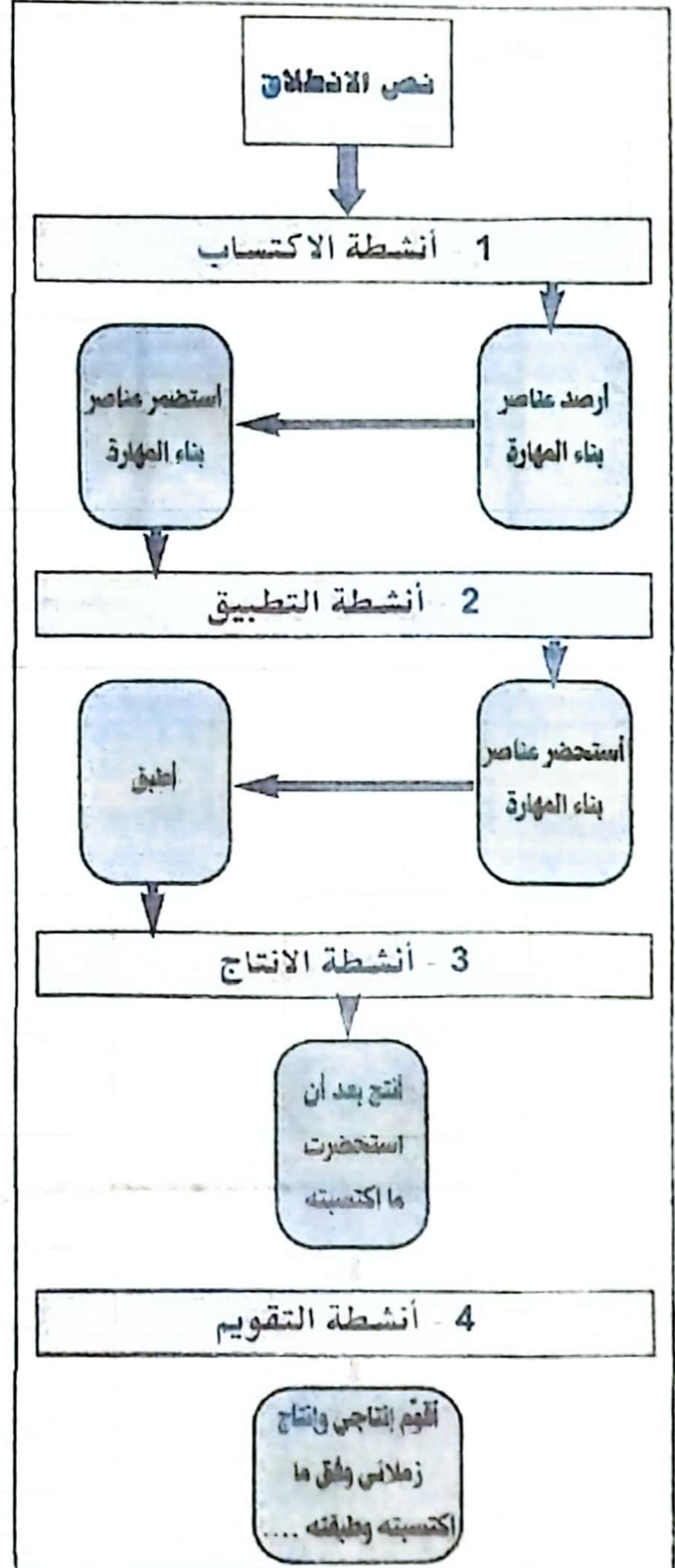


كيف استثمار منهجية مكونات الكتاب؟

علوم اللغة



درس التعبير والإنشاء



مجزوءة الحكى

الكفايات المستهدفة

تواصلية : التواصل مع الأنماط والموضوعات التي تحفل بها القصة، والرواية، والسيرة الذاتية.

منهجية : استثمار بعض التقنيات الحديثة لقراءة النصوص السردية.

ثقافية : تعرف بعض أنماط الحكى : السرد والوصف والحوار، وخصائص كل نمط من هذه الأنماط.

استراتيجية : تنمية الميل إلى قراءة النصوص السردية. والتشبع بالقيم الإنسانية النبيلة، كالحب والخير والجمال، والقيم الإيجابية كالحرية والكرامة والديموقراطية والتسامح.

معلومات

الحكاية : التقليد في الفعل (معجم العين).

أحكيت العقدة : شدتها.

ما احتكى : ما وقع وجرى (لسان العرب).

حكى : رواية شفوية أو مكتوبة لوقائع حقيقية أو متخيلة لها علاقة بالخبر والقصة والسرد. (Le Petit Robert).

تقديم عام

الحكاية تقليد لوقائع حقيقية أو متخيلة من فعل وقول. والحكى بهذا استعادة لوضعية متنوعة : فقد تكون أحداثاً وتحولات كما هو الحال في السرد، أو وضعية ثابتة يتراجع فيها هاجس التحول كما نجد في الوصف، أو نماذج للتفاعل بين أكثر من شخصية في الحوار المباشر، أو الشخصية وذاتها في الحوار الداخلي.

التطور التاريخي

كانت القصة وما زالت أشبع فنون الأدب على الإطلاق، لما انطبعت عليه النفس البشرية من حب استماع للأساطير، والحكايات، والخرافات. ولا غرابة في ذلك فإن الحياة نفسها قصة رائعة عجيبة منذ نشأتها، فقد رأينا الحياة الإنسانية الأولى تقدم لنا قصة خالدة.. هي قصة آدم وحواء، والشجرة التي أخرجتهما من الجنة.

كانت هذه القصة هي الأساس فيما كتبه القصص منذ فجر التاريخ حتى الآن.

مصادر ومراجع

- 1 - بناء الرواية : سيزا قاسم، دار التنوير، بيروت 1985.
- 2 - بنية النص السردى : د. لعمداني حميد، المركز الثقافي العربي، البيضاء، 1991.
- 3 - تحليل الخطاب الروائي : د. سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، البيضاء، 1989.
- 4 - نظرية السرد : ترجمة ناجي مصطفى، منشورات الحوار الجامعي، 1989.
- 5 - الأدب والغربة : د. عبد الفتاح كيليطو، دار الطليعة، بيروت، 1982.
- 6 - في الرواية العربية : أحمد اليبوري - المدارس - البيضاء 2000.
- 7 - في معرفة النص : يمنى العيد - دار الآفاق الجديدة - بيروت 1984.
- 8 - دينامية النص : محمد مفتاح - المركز الثقافي العربي - البيضاء 1987.
- 9 - أدبية الرحلة : عبد الرحيم مودن - دار الثقافة - البيضاء 1998.

مكونات المجزوءة

- 1 - درس النصوص :
 - 1 - نمط السرد :
 - النموذج الأول : أكلة الجن - محمد أنقار.
 - نص تطبيقي : صمود - عبد المجيد بن جلون.
 - النموذج الثاني : بيت في الغابة - ليلي أبو زيد.
 - نص تطبيقي : ما وراء كيا عصام؟ - الميداني.
 - 2 - نمط الوصف :
 - النموذج الأول :
 - الطريق إلى القدس - عبد الرحيم مودن.
 - نص تطبيقي : مجلس القهوة - نجيب محفوظ.
 - النموذج الثاني : العودة... - غسان كنفاني.
 - نص تطبيقي : المرأة واللوحة - عبد الله العروي.
 - 3 - نمط الحوار :
 - النموذج الأول :
 - النمور في اليوم العاشر - زكرياء تامر.
 - نص تطبيقي : نجوى المتمردة - عبد الرحمان منيف / جبرا إبراهيم جبرا.
 - النموذج الثاني : في مطعم - محمد الصباع.
 - نص تطبيقي : صياد - إبراهيم بو علو.
- II - درس التعبير والإنشاء :
 - مهارة إنتاج نص حكاية :
 - أنشطة الاكتساب والتطبيق :
 - إنتاج نص سردي.
 - إنتاج نص وصفي.
 - أنشطة الإنتاج.
 - أنشطة التقويم.
- III - التقويم الإجمالي :
 - سفر على بساط الريح - حليم بركات.

اقتراحات

- استحضار عناصر نمط السرد عند تلقي نصوص حكاية.
- مواكبة أعمال سينمائية مغربية وعالمية.
- استحضار جمالية السرد (ألف ليلة وليلة - روايات نجيب محفوظ.....)

أنماط وخصائص

أحداث فنية (2)

إن الحكى حاضراً في الأسطورة، وفي الخرافة، وفي حكايات الحيوانات، والحكاية الشعبية، والقصة الصغيرة، والملحمة والتراجيديات، والدراما، والكوميديا، والتعبير الجسدي، كما لو أن كل مادة صالحة لأن يودعها الإنسان حكاياته.

وبالرغم من هذا الغنى و هذا التنوع، فإن الخطاب السردى على عكس الخطاب الشعري مثلاً الذي عرفت قوائمه وقواعده منذ مدة طويلة - لم يعرف أي دراسة جدية تهدف إلى الكشف عن أسلوب بنائه، وعن نمط اشتغاله إلا في فترة متأخرة، وبالتحديد مع بداية القرن الماضي. سعيد بنجراد - السيميائيات السردية مدخل نظري ص: 16-17.

تعرفت في مستوى السنة الثالثة الثانوي الإعدادي على خطاب السرد والوصف، وتبين لنا أن الحكى جنس أدبي قديم، وهو في الغالب عبارة عن سرد لتفاصيل حدث واقعي أو متخيل.

ولما كان الامتاع أهم غاياته، استعان بأنماط تقرب المتلقي من الوقائع الصرودة، مثل نمط الوصف الذي يرصد الأشياء، والناس، والأماكن، والأمزجة النصية ونمط الحوار الذي يفسر الأحداث، ويساهم في رسم الشخصيات، ويكشف عن وجهات نظرها.

ولم توصف الرواية عتاً بأنها ديوان العرب الحديث، فقد عكست آلام وآمال المجتمعات، وهموم وأحلام الأفراد مستمدة من تنوع الأنماط الكتابية المحكية من سرد ووصف وحوار.

أصناف فنية (1)

لا يمكن لأي جماعة بشرية أن تعيش بدون متخيل، على شكل حكايات أو خرافات أو أساطير أو قصص أو روايات أو أفلام، أو غيرها من وسائل التعبير المكتوبة والشفوية والمرئية. وتتحد أنماط لتخيل حسب الذهنية السائدة، لي ترتباطها بأصناف التصورات والتوجهات الفكرية داخل المؤسسات الموسيقية والثقافية، في لحظة معينة من التاريخ، مقيمة، ذلك، عالماً موازياً، قد يكون كمالاً أو معدلاً أو مناقضاً للعالم لواقعي، إلا أنه عالم ضروري، حتى في العصر الحديث.

أحمد البيوري:

في الرواية العربية - ص: 32

دار النشر المدارس،

الدار البيضاء 2000

أصناف فنية (3)

كل سرد قصصى أو روائى يتألف من جزئين: قصة وخطاب. وتتكون القصة من أحداث هي أفعال ووقائع في المكان والزمان، بالإضافة إلى وجودات هي الشخصيات ومفردات المشهد، ومن خطاب أي التعبير - وسائل توصيل هذا المحتوى. فالقصة تجيب على سؤال ماذا؟ ويجب خطاب على سؤال كيف؟ ولا ينفصلان إلا على نحو تجريدي. إن الخطاب يتعلق بمسائل من قبيل المؤلف، والمؤلف الضمني، والراوي، ووجهة نظر، والصاحبة الذاتية، والمونولوج الداخلي، وبنار الشعور، والأوصاف، وتلخيص مرور الزمان وتلك المسائل هي كيفية التعبير عن مكونات قصة من أحداث وحبكة ومكان وزمان وشخصيات.

أبراهيم فحن - تطور أدوات الصياغة الروائية مجلة لصول العدد: 61 شتاء 2003 ص: 30.

نمط السرد

تقديم نمط السرد

• مفهوم السرد :

يقوم الحكى عامة على دعامتين أساسيتين :

أولاهما : أن يعنوى على قصة ما، تضم أحداثاً معينة.

وثانيتهما : أن يعين الطريقة التي تُحكى بها تلك القصة. ونُسَمَّى هذه الطريقة سرداً. ذلك أن قصة واحدة يمكن أن تُحكى بطرق متعددة، ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يُعتمدُ عليه في تمييز أنماط الحكى بشكل أساسي.

• وظائف السارد :

للسارد في القصة وظائف متعددة منها :

1 - الوظيفة السردية : حيث يقوم السارد بحكى الأحداث، وتقديم الشخصيات، ووصف الأماكن والأشياء.

2 - الوظيفة التفسيرية : قد يؤدي السارد أحياناً وظيفة تفسيرية لما يحدث للشخصيات من أحداث، بحيث يسلط الضوء عليها، موضحاً، وشارحاً أسبابها.

3 - وظيفة تواصلية : يتوجه السارد إلى المسرود له وهو القارئ النصي ليحقق نوعاً من التواصل معه.

4 - الوظيفة التقسيمية : حيث يقوم السارد بالتعليق على بعض الأحداث، انطلاقاً من وجهة نظره، ومن موقفه الفكري أو الأخلاقي أو وصفه لإحدى شخصيات القصة بطريقة ساخرة تعبر عن نوع من التهكم والاحتقار.

• طرائق السرد :

للسرد طرائق متنوعة سواء في القصة القصيرة أو الرواية، بحيث يمكن التمييز بين ثلاث روايات سردية :

أ - الرواية من خلف :

بتميز السارد فيها بكونه يعرف كل شيء عن شخصيات عالمه، بما في ذلك أعماقها النفسية، وأحاسيسها، وأفكارها، مخبراً جميع القوارير، مستقلاً في الزمان والمكان دون صعوبة. ويفترض أن تحكى القصة التي تعتمد هذه الرواية السردية بضمير الغائب.

ب - الرواية مع :

السارد هنا يتساوى في المعرفة مع الشخصية، فهو لا يقدم لنا أي تفسير للأحداث قبل أن تصل الشخصية ذاتها إليه. ويستعمل ضمير المتكلم أو المخاطب في هذه الرواية، حيث يتطابق السارد بالشخصية القصصية.

ج - الرواية من خارج :

يكون السارد في هذه الرواية أقل إدراكاً ومعرفة من أي شخصية في القصة، وهو بذلك لا يمكنه إلا أن يصف ما يرى ويسمع، دون أن يتجاوز ذلك لما هو أبعد. كالحديث عن وعن الشخصيات وأفكارها مثلاً، أو التعليق على الأحداث. فهو سارد محايد.

معجميات

السرد : تقديم الشيء إلى الشيء تأتي به متسلسلاً بعضه في أثر بعض متتابعاً. (السان العرب).

السرد هو طريقة الحكى الكتابية أو الشفهية.

والسرد أيضاً هو حكى حدث ما، قد يكون واقعاً أم متخيلاً انطلاقاً من موضوع مطروح. (Le petit Robert).

سرد : القراءة والحديث بسرده سرداً، أي تتابع بقصة بعضاً مع بعض (اللسان).

السرد : نسج النزع، وهو تدخّل الحق بعضها في بعض (تاج المروس).

معلومات سابقة

استحضار نماذج سردية مكتوبة في المرحلة الثانوية الإعدادية خاصة ما يتصل بخطاب السرد والوصف في السنة الثالثة الثانوية الإعدادية.

السرد - النموذج الأول : أكلة الجن - محمد أنقار

الأهداف

- 1- أن يضع التلميذ (ة) فرضية للقراءة، انطلاقاً من مشيرات الافتتاحية والنهاية والعنوان.
- 2- أن يلخص أهم أحداث القصة.
- 3- أن يبين علاقة الأمكنة بالشخصيات.
- 4- أن يحدد نوع الرواية السردية.
- 5- أن يرصد طبيعة الزمن في النص.
- 6- أن يركب عناصر التحليل السابقة لإبراز نمط السرد.
- 7- أن يطبق ما اكتسبه من أدوات القراءة المنهجية في تحليل نص (أنا وهو)

إتاحة

للمؤلف مجموعة من الإصدارات :

- «بلاغة النص المسرحي»، مطبعة يوسف، إخوان بتطوان، 1996.
- «صورة عطيل»، منشورات نادي الكتاب، كلية الآداب بتطوان، 1999.
- مؤنس العليل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2003، (قصص قصيرة).
- الأخرس، مكتبة سلمى الثقافية، تطوان 2005، (قصص قصيرة).
- المصري، منشورات الزمن، الرباط 2004، (رواية).

صاحب النص



محمد أنقار كاتب مغربي، من مواليد مدينة تطوان سنة 1946. حصل على دبلوم الدراسات العليا في أدب الأطفال سنة 1984، وعلى دكتوراه الدولة في الأدب المقارن سنة 1992. مارس التعليم بالثانوي بمدينة القنيطرة وتطوان، ثم التحق بكلية آداب تطوان، حيث يشغل حالياً أستاذ التعليم العالي.

يدرس مادتي الرواية والمسرح بالكلية نفسها. يكتب القصة القصيرة منذ منتصف الستينات. حصل على جائزة المغرب للدراسات الأدبية والنقدية سنة 1998.

إضاءات نقدية (1) :

إذا كان كل نص سردي ينطلق من النقطة (أ) ليصل إلى النقطة (ي)، فإن الانتقال من الحالة الأولى إلى الحالة الثانية، وكيفما كانت طبيعة النقطة البدئية والنقطة النهائية، لا يمكن أن يتم عن طريق الصدفة، بل يستند إلى سلسلة من القواعد الضمنية التي تعد إرثاً مشتركاً بين مجموع الكائنات. وفي غياب هذه القواعد الضمنية، ستكون أمام سلسلة من الأحداث التي تملأ مساحة فضائية، ولكنها غير قادرة على صنع نص سردي منسجم. سبيل بنجراد - السيميائيات السردية - مدخل نظري - ص: 88.

مصدر النص

النص من المجموعة القصصية «مؤنس العليل»، التي صدرت عام 2003، عن دار النشر أفريقيا الشرق الدار البيضاء.

إضاءات نقدية (2)

إن ضمير الغائب لا يمتلك سلطان التحكم في مجاهل النفس، وغيابات الروح؛ على حين أن ضمير المتكلم - بما هو ضمير للسرد الضاحاتي (السرد القائم على ما يُطلق عليه نحن «المُناجاة») - يستطيع التوغل إلى أعماق النفس البشرية فبحريها بصدق، ويكشف عن نواياها بحق؛ ويقدمها إلى القارئ كما هي، لا كما يجب أن تكون. إن «أنا، معادل، من بعض الوجوه، لتعرية النفس، ولكشف النوايا أمام القارئ مما يحمله بها أشد تطلعا، وإلها أبعد تشوقا. في نظرية الرواية بحث في تقنية السرد - عالم المعرفة - د. عبد الملك مرتاض - ص: 185.

أنشطة البحث

- 1- عرف (ي) مصطلح «السرد» مستعينا بالمعاجم.
- 2- ابحث (ي) عن نص يغلب عليه طابع السرد.
- 3- لخص (ي) شريطا سينمائيا أعجبت به، مركزا على تسلسل الأحداث الأساسية.

مكتبة
دار الفکر
بيروت - لبنان
الطبعة الأولى: ٢٠٠٤
الطبعة الثانية: ٢٠٠٥
الطبعة الثالثة: ٢٠٠٦
الطبعة الرابعة: ٢٠٠٧
الطبعة الخامسة: ٢٠٠٨
الطبعة السادسة: ٢٠٠٩
الطبعة السابعة: ٢٠١٠
الطبعة الثامنة: ٢٠١١
الطبعة التاسعة: ٢٠١٢
الطبعة العاشرة: ٢٠١٣
الطبعة الحادية عشرة: ٢٠١٤
الطبعة الثانية عشرة: ٢٠١٥
الطبعة الثالثة عشرة: ٢٠١٦
الطبعة الرابعة عشرة: ٢٠١٧
الطبعة الخامسة عشرة: ٢٠١٨
الطبعة السادسة عشرة: ٢٠١٩
الطبعة السابعة عشرة: ٢٠٢٠
الطبعة الثامنة عشرة: ٢٠٢١
الطبعة التاسعة عشرة: ٢٠٢٢
الطبعة العشرون: ٢٠٢٣

المنير في اللغة العربية

مجمع اللغة العربية
بجامعة القاهرة
مكتبة اللغة العربية



كتاب الشبكة والمنير

مكتبة اللغة العربية
بجامعة القاهرة
مكتبة اللغة العربية



التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي

نونبر 2007

الجمهورية التونسية
وزارة التربية والتكوين
الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر

إدارة البرامج والكتب المدرسية

برامج اللغة العربية

بالمرحلة الثانوية

سبتمبر 2008

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

آفاق أدبية

للاميز السنة الأولى من التعليم الثانوي

تأليف

عبد العزيز الجربي

متفقد أول

رضا بسباس

متفقد أول

إبراهيم بن صالح

متفقد أول

عبد الله بنحمودة

أستاذ أول

دليلة شقرون

أستاذة أولى

تقييم

الصادق بن عمران متفقد عام للتربية

الهادي بوحوش متفقد عام للتربية

المركز الوطني البيداغوجي

القراءة

النص القصير

المحور الأول

شعر الغزل



منحوتة «حميمية» للفنان الهادي السلمي

النصُّ التمهيدِي

الحجاز موقعا وحضارة

يمتدّ الحجاز في غربي الجزيرة العربية محاذيا للبحر الأحمر من العقبة شمالا إلى اليمن جنوبا. وكلمة الحجاز ومعناها الحاجز، تدلّ على حقيقة هذا الإقليم، فهو سلاسل من جبال تُسمّى جبال السّراة تحجز بين نجد شرقا وتهامة غربا، وتتخلّل هذه السّلاسل وديان ذات زرع وأخرى غير ذات زرع. وفي واد من الوديان الأخيرة تقوم مكة حول بشر زمزم بينما تقوم الطائف على بعد سبعين ميلا جنوبية في بقعة خصبة تشتهر بالبساتين النضرة، وتقوم في الشمال "يثرب" في هذه الواحة الجميلة.

ولم يكن الحجاز مغلقا في العصر الجاهلي أمام الحضارتين الفارسية والرومانية الإغريقية، بل كان على اتصال بهما، حتّى إذا أفاء الله عليه نعمة الإسلام وأخذت ألوته تحفّق في ربوع فارس والشّام ومصر اندمج اندماجا تامّا في الحضارتين، إذ صبّت فيه كنوز الأرض، وانصبّت معها ألوان الحضارتين الكبيرتين.

وهنا يحدث تطوّر واسع في حياة الحجاز، فقد أصبح لا يقلّ في شيء عن العالمين المتحضّرين من حوله، إذ أصبح أبناؤه - وخاصة من قريش - سادة العالم، وقد احتكوا احتكاكا شديدا بأبناء الأمم الأجنبية الذين استرقّوهم، وأحضروهم معهم إلى مكة والمدينة، لينهضوا بهما في جميع جوانب الحياة. وعلى هذا النحو أصبحت المدينتان الكبيرتان في الحجاز لا تقلّان في شيء عن مدن بحر الرّوم وقد أخذتا تغرقان في الحضارات الأجنبية إلى آذانهما، ولم يحلّ تحوّل الخلافة إلى دمشق في العصر الأموي بينهما وبين شيء من ذلك، بل لعلّه أعطاهما الفرصة لكي تنهلا من الحضارات الأجنبية كما تريدان، أو كما يريد أهلهما. وفرّق بعيد بين الصحابة وأبنائهم في التّحضّر، فإنّ أولئك عاشوا في الجاهليّة، وفي شظف العيش : أمّا أبناؤهم فإنّهم عاشوا في عصر جديد، هو عصر الفتوح والثّراء، وكان الأمويون يكثرّون من نشر الأموال عليهم، حتّى يصرفوهم عن الخلافة.

وليس كلّ ما يلاحظ في حياة الحجازيين أثناء العصر الأموي القصور والأموال فحسب، بل يلاحظ أيضا التّرف، فقد طعموا وشربوا في أواني الذهب والفضة، ولبسوا الخزّ والديباج والإستبرق والحلل الموشاة، وغالوا في ذلك، فكان العرجي الشّاعر يلبس الحلّتين بخمسمائة دينار، وكان مروان بن أبان بن عثمان يلبس سبعة قمص كأنّها درج بعضها أقصر من بعض، وفوقها رداءً عدنيّ بألفي درهم. أمّا النّساء فكان يلبسن الثّياب الرقيقة الشّفافة، وكنّ يبالغن في التّحلّي باللؤلؤ والياقوت والجواهر الكريمة.

شوقي ضيف

أديب وناقد مصريّ معاصر وُلد سنة 1910. درّس الأدب وتاريخه بالجامعة المصريّة.

له مؤلّفات كثيرة منها :

- تاريخ الأدب العربيّ
- الفنّ ومذاهبه في الشعر العربيّ
- الفنّ ومذاهبه في النثر العربيّ



محاور الاهتمام

- 1- الحجاز : موقعه وخصائصه الطبيعيّة
- 2- التطوّر الحضاريّ بالحجاز
- 3- مظاهر التّرف في حياة الحجازيين

شوقي ضيف

التطوّر والتجديد في الشعر الأمويّ

ط . 2 مصر 1959. ص 9

أسباب حياة اللهو في الحجاز

إن بلاد العرب، بعد أن تمّ الفتحُ للمسلمين وبعد أن جاهدتْ في الاحتفاظ بالسلطان السياسيّ وفشلت في هذا الجهاد فشلا شنيعا وانتقل مركز الحكم منها إلى الشام كما انتقل مركز المعارضة منها إلى العراق، انصرفت أو كادت تنصرف عن الاشتراك في الحياة العامة، وفرغت للحياة الخاصة، فانكبّت على نفسها وأحسّت شيئا من اليأس والحزن غير قليل، فهي كانت مهد الإسلام ومصدر قوّته، ومنها انبعثت الجيوش الفاتحة التي أخضعت الأرض وأزالت الدول، وفيها نشأت الخلافة ومنها امتد سلطان الخلافة على الأرض، ثم هي ترى نفسها جردت من كل شيء فانتقلت عاصمة الخلافة إلى الشام، وانتقل جهاد الأحزاب السياسية إلى العراق، وأساء خلفاء الشام ظنهم ببلاد العرب فعاملوها معاملة شديدة قاسية، وأخذوها بألوان من الحكم لا تخلو من العنف.

ثم لم تكن هذه البلاد العربية خاضعة لليأس وحده، وإنما كانت خاضعة لشيء آخر يناقض اليأس أشد المناقضة، أو قلّ يلائم اليأس أشد الملاءمة، نريد به الثراء ووفرة المال. فقد كان أبناء المهاجرين والأنصار في مكة والمدينة مثرين وكانت أيديهم ممتلئة بما ورثوا من هذا الفيء الذي أفاءه الله على آبائهم أيام الفتح، ثم كانوا يحتفظون بمكانتهم ويمثلون الأرستقراطية العربية، ثم كان الخلفاء يصانعونهم وإن كانوا يعاملونهم معاملة قاسية، كانوا يكرمونه إكراما ماديا وكانوا يدرّون عليهم الأموال ويوسعون عليهم في العطاء مراعاة لمكانتهم واصطناعا لهم، وكانوا في الوقت نفسه يمسكونهم بمعزل عن الحياة السياسية العملية. وإذا اجتمع اليأس من الحياة العملية إلى الثروة والغنى فماذا عسى أن يُنتجا غير اللهو والإسراف فيه والعكوف عليه؟ فلها هؤلاء الشبان الأشراف الأغنياء اليائسون وأسرفوا في اللهو وتعزّوا به عن هذه الخيبة التي أصابتهم في الحياة العامة. ومن هنا نشأ عمر بن أبي ربيعة وأمثاله في مكة، ونشأ الأحوص بن محمد وأمثاله في المدينة، ونشأت حولهم هذه الطوائف من المغنين وأهل المزاح.

طه حسين

حديث الأربعاء

دار المعارف بمصر. ج 1 ص 188-189

طه حسين

1973-1889

أديب مصريّ معاصر فقد بصره وهو في الخامسة من عمره. تعلّم بالأزهر ثم بالجامعة الأهلية. التحق بعد ذلك بجامعة السربون بفرنسا.

من مؤلفاته :

- الأيام

- في الشعر الجاهليّ

- دعاء الكروان

- حديث الأربعاء



محورا الاهتمام

1- التغيير الطارئ على مركز الحجاز

السياسي.

2- أسباب إسراف الحجازيين في

اللهو.

ما هو الشعر؟

الشعر من الفنون الجميلة التي يسميها الغرب الآداب الرفيعة، وهي الحفر والرسم والموسيقى والشعر. ومرجعها إلى تصوير جمال الطبيعة. فالحفر يصورها بارزة، والرسم يصورها مسطحة بالأشكال والخطوط والألوان، والشعر يصورها بالخيال ويعبر عن إعجابنا بها وارتياحنا إليها بالألفاظ... فهو لغة النفس أو هو صور ظاهرة لحقائق غير ظاهرة. والموسيقى كالشعر: هو يعبر عن جمال الطبيعة بالألفاظ والمعاني، وهي تعبر عنه بالأنغام والألحان، وكلاهما في الأصل شيء واحد.

هذا هو تعريف الشعر في حقيقته، ولكن علماء العروض من العرب يريدون بالشعر الكلام المقفى الموزون فيحصرون حدوده بالألفاظ، وهو تعريف للنظم لا للشعر... وبينهما فرق كبير، وإذا قد يكون الرجل شاعرا ولا يحسن النظم، وقد يكون ناظما وليس في نظمه شعر... وإن كان الوزن والقافية يزيدان الشعر طلاوة ووقعا في النفس، فالنظم هو القالب الذي يسبك فيه الشعر، ويجوز سبكه في النثر.

وقد تقدم ابن خلدون خطوة أخرى في تعريف الشعر، فيجعل التقفية والوزن من شروط الشعر، واشترط استقلال كل بيت منها بمعنى. وهو تقييد لا باعث له إذ قد ترى في الكلام المنشور معاني تؤثر في نفسك تأثير الشعر، وذلك كثير في كلامهم، والحكم فيه للذوق. ومن أصعب الأمور أن نعرف الشعر ونجعل له حدودا جامعة مانعة، كما نعرف الصرف أو النحو أو الفلك أو غيرها من العلوم والآداب. ولكنك إذا قرأت قولاً فيه خيال شعري، تعرفت الشاعرية فيه وشعرت بلذة ذلك التعرف وطربت له، فإذا سبكته في قالب شعري زاد رونقا وطلاوة، فإذا غنيته على توقيع الألحان زدت طرباً به. فالوزن يزيد الشعر طلاوة من قبيل التوقيع الموسيقي في الألفاظ والحركات لا من قبيل المعنى.

جرجي زيدان

تاريخ آداب اللغة العربية

منشورات دار مكتبة الحياة. بيروت لبنان

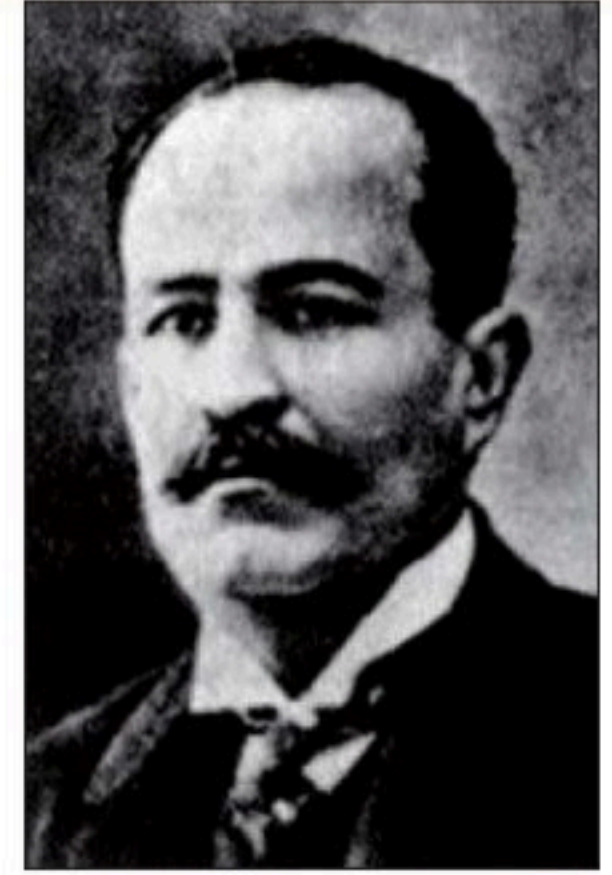
ج 1. ص 53-54



جرجي زيدان

1861-1914

كاتب لبناني أسس مجلة «الهلل» في القاهرة. له مؤلفات متنوعة في التاريخ والأدب، منها تاريخ التمدن الإسلامي وتاريخ آداب اللغة العربية وعدة روايات تاريخية



محاورة اهتمام

- 1- التصوير في الشعر وفي غيره من الفنون.
- 2- الفرق بين الشعر والنظم.
- 3- العلاقة بين الشعر والموسيقى.



لوحة "الجازية" للفنان التونسي إبراهيم الضحّاك

جميل بن سَعْمَر

(40 هـ / 659 م - 82 هـ / 701 م)

هو شاعر من بني عُدْرَة من قبيلة قُضاعة. ولد بوادي القرى شماليّ المدينة بالجزيرة العربيّة على الطريق بينها وبين الشام ومصر. فهو بدويّ يقترب موطنه من مركز الحضارة. وكان ذا مال وفير وقدر كبير بين قومه.

شبّ على حبّ فتاة اسمها "بثينة" من نفس العشيرة التي ينتمي إليها، وقيل كانت ابنة عمّه، فتغزلّ بها حتّى اشتهر أمرهما، فغضب عليها أهلها وزوجوها غيره.

لجميل ديوان شعر جميعه في غرض الغزل، وقد كان كثير عزة راوية لشعر جميل.

(1) أفي الناس أمثالي؟



تعلق رُوحِي رُوحَهَا...

يعرّف البعض الحبّ بأنه اتّصال بين أجزاء النفوس
المقسومة في العالم العلويّ ويعرّفه البعض الآخر
بأنه اتصال بين الأرواح التي تُشبه الأكر المقسومة
فيظلّ كلّ نصف يبحث عن النصف الذي يشاكله
إذ الشّكل دأبا يستدعي شكله والمثّل إلى مثله
ساكن ويستشهد على ذلك بقوله تعالى :
"هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا
زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا" (الأعراف 189).

بعض

سِوَاهَا، وَحُبُّ الْقَلْبِ بَشَنَةً لَا يُجْدِي
وَمِنْ بَعْدِ مَا كُنَّا نَطَافَا وَفِي الْمَهْدِ
وَلَيْسَ إِذَا مَتْنَا **بِمُنْتَقِضِ** الْعَهْدِ
وَزَائِرُنَا فِي ظُلْمَةِ الْقَبْرِ وَاللَّحْدِ
حَبِيبٌ إِلَيْهِ فِي مَلَامَتِهِ رُشْدِي
بِبَشَنَةٍ، فِيهَا قَدْ تُعِيدُ وَقَدْ تُبْذِرُ؟
عَلَيَّ، وَهَلْ فِي مَا قَضَى اللَّهُ مِنْ رَدٍّ؟
وَلَيْسَ لِمَنْ لَمْ يُوفِ لِلَّهِ مِنْ عَهْدِ
عَلَيَّ، وَمَا زَالَتْ مَوَدَّتُهَا عِنْدِي
كَحَالِي: أَمْ أَحْبَبْتُ مِنْ بَيْنِهِمْ وَحْدِي؟

جميل بن معمر

الديوان

دار صادر بيروت 1966 ص ص 42-43

1 أَبَى الْقَلْبُ إِلَّا حُبٌّ بَشَنَةً لَمْ يَرِدْ
2 تَعَلَّقَ رُوحِي رُوحَهَا قَبْلَ خَلْقِنَا
3 فَزَادَ كَمَا زِدْنَا فَأَصْبَحَ نَامِيًا
4 وَلَكِنَّهُ بَاقٍ عَلَى كُلِّ حَالَةٍ
5 لَقَدْ لَأْمَنِي فِيهَا أَخٌ ذُو قَرَابَةٍ
6 وَقَالَ : أَفِقْ، حَتَّى مَتَى أَنْتَ هَائِمٌ
7 فَقُلْتُ لَهُ : فِيهَا قَضَى اللَّهُ مَا تَرَى
8 لَقَدْ **لَجَّ** مِثَاقُ مِنَ اللَّهِ بَيْنَنَا
9 فَمَا زَادَهَا الْوَاشُونَ إِلَّا كِرَامَةً
10 أَفِي النَّاسِ أَمْثَالِي أَحْبُّوا، فَحَالُهُمْ

1- منحلّ

2- أبرم



أفهم

- 1- يمكن تقسيم النص إلى مقطعين . ضع عنوانا لكل مقطع منهما .
- 2- ما هي أطوار نمو الحب في قلب جميل ؟ من أين استوحى ذلك في نظرك ؟
- 3- ما موضوع الحوار الذي دار بين الشاعر ولأئمه ؟ عن أي ميثاق يتحدث ؟
- 4- يسعى الواشي عادة إلى إفساد العلاقة بين المحبين . فهل تحقق له ذلك في هذا النص ؟
- 5- استخلص من القصيدة بعض ملامح المحب العذري .



أناقش

- يشير الشاعر في نهاية القصيدة إلى أن حبه متميز عن حب الآخرين .
- فما الذي جعله يذهب إلى ذلك ؟ وهل توافقه على ما ذهب إليه ؟
- هل نجح الشاعر في نقل مشاعره إليك ؟ وضح ذلك .



أذكر

- 1- أجب الشاعر عن السؤال الذي طرحه في البيت الأخير بسرد قصة تعرفها .
- 2- تخيل المشاعر التي تثيرها هذه القصيدة في نفس بشينة . حرر في ذلك فقرة من خمسة أسطر .

بمناسبة هذا النص

القراءة	اقرأ البيت الأول وأنت تفصل بين الصدر والعجز . ثم اقرأه مرة ثانية وأنت تصل بينهما . أي القراءتين أسلم في نظرك ؟ لماذا ؟
الحقل الدلالي	ابحث عن معاني كلمة "عهد"
المعجم	حدّد جذور الكلمات التالية ثم ابحث عن معناها في أحد المعاجم : يجدي ، (لم) يوف ، الواشون

أعرف

ومضة عروضية

تعلّ	ق روي رو	حها قب	ل خلقنا	ومن بع	د ما كنّا	نطافا	وفي المهد
فعل	مفاعيلن	فعلولن	مفاعلن	فعلولن	مفاعيلن	فعلولن	مفاعيلن
البحر الطويل							
التغييرات : فعلولن ← فعلول. مفاعيلن ← مفاعلن							

ومضة لغوية

"وليس إذا متنا بمنتقض العهد"
 "وهل في ما قضى الله من ردّ؟"
 "وليس لمن لم يوف لله من عهد"
 حرفا الجر "ب" و "من" وردا في هذه التراكيب لتأكيد النفي أو لتأكيد الاستفهام بـ "هل".

ومضة بلاغية

"... زائرنا في ظلمة القبر واللحد"
 يتعلّق الكلام بالحبّ الذي يشدّ الشاعر إلى حبيبته. والحبّ ليس ذاتا ماديّة تقوم بفعل الزيارة، لذلك نقول
 إنّ الشاعر تخيل للحبّ هيئة أضفى بها عليه صفة الإنسان، وهذا يُسمّى استعارة.
 - ابحث في النصّ عن استعارات أخرى.

فائدة

- الحقل الدلالي للكلمة هو جملة المعاني التي تدلّ عليها تلك الكلمة في سياقات مختلفة مثال ذلك فعل :



- الحقل المعجمي هو جملة المفردات التي تنتمي إلى مجال واحد، مثال ذلك :

مجال البحر : الموج، السمك، الصياد، المركب، ...

مجال الطبيعة : النهر، الجبل، الشجر، الأزهار، ...

ورقة منهجية

في مقارنة النص الشعري

الوصف بالتشبيه

يقول ابن رشيق في العمدة : "الشعر هو الوصف" لذلك تعددت طرائقه وتنوعت ، ومن بين هذه الطرائق التشبيه .

والتشبيه عند ابن رشيق هو "صفة الشيء بما قاربه لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه . فقولهم " خد كالورد " إنما أرادوا حمرة الأوراق وطراوتها دون أي شيء آخر " .
وللتشبيه وظائف متعددة لعل أهمها :

وظيفة التفسير :

مثال ذلك قول عمر بن أبي ربيعة لتقريب الصورة من الذهن :

شَفَّ عنها مُرَقَّقُ جَنْدِيٍّ *** فهي كالشمس من خلال السحاب

شبه الشاعر الحبيبة في ثوبها الشفاف بالشمس من خلال السحاب ، وذلك لتقريب الصورة من ذهن المتلقي .

وظيفة التأثير :

مثال ذلك قول جميل بن معمر للتأثير في السامع :

وَأَمْشِي وَتَمْشِي فِي الْبِلَادِ كَأَنَّا *** أَسِيرَانِ لِلْأَعْدَاءِ مُرْتَهَنَانِ

وظيفة التقييم :

مثال ذلك قول جميل يقارن بين بثينة وغيرها من النساء :

هي البدرُ حسناً والنساءُ كواكبُ *** وَشَتَّانَ مَا بَيْنَ الْكَوَاكِبِ وَالْبَدْرِ

وقد تكون للتشبيه الواحد وظائف متعددة يحددها المقام .



من مجلة "الحياة الثقافية" العدد المزدوج 67,68 - 1994 . الصفحة 87.

وَلَا حَ لَهَا خَدُّ مَلِيحٌ وَمِحْجَرٌ
إِذَا غَبَّتْ عَنَّا وَارَعَهُ حِينَ تُدَبِّرُ

وَأَخْرُ عَهْدِي بِهَا يَوْمَ وَدَّعْتُ
عَشِيَّةً قَالَتْ : " لَا تُذِيعَنَّ سِرَّنَا

(2) خَشْيَةُ وَرَجَاءِ



«عين اليقين» لمنصف المانسي

يشترط ابن حزم على المحبِّين أن يحفظ كلَّ محبٍّ عهد محبوبه ويرعى غيبته ويطوي شرَّه وينشر خيره ويغطيَّ على عيوبه ويحسن أفعاله، ومنها كتمان السرِّ وإظهار الصبر والتمويه على غير ذي الحسِّ اللطيف .
فهل التزم جميل هذه الشروط ؟

وَلَا حَ لَهَا خَدٌّ مَلِيحٌ وَمَحْجَرٌ¹
إِذَا غَبَتْ عَنَّا وَارَعَهُ حِينَ تَدْبِرُ
فَزَيْغُ الْهَوَى² بَادٍ لِمَنْ يَتَبَصَّرُ
وظَاهِرٌ بَغْضٍ إِنَّ ذَلِكَ أَسْتَرُ
يَزِدُّ فِي الَّذِي قَدْ قُلْتَ وَاشِ وَيَكْثُرُ
يَعِزُّ عَلَيْنَا نَشْرُهُ حِينَ يَنْشُرُ
إِذَا جِئْتَ حَتَّى كَادَ حُبُّكَ يَظْهَرُ
وَإِنِّي لِأَعْصِي نَهْيَهُمْ حِينَ أَزْجُرُ
وَكُلُّ أَمْرٍ لَمْ يَرَعْهُ اللَّهُ مُعَوَّرٌ³
لِكَيْمَا يَرَوْا أَنَّ الْهَوَى حَيْثُ أَنْظَرُ
زِيَارَتَكُمْ، وَالْحُبُّ لَا يَتَغَيَّرُ
إِذَا خَافَ يَبْدِي بَغْضَهُ حِينَ يَظْهَرُ

جميل بن معمر

الديوان

دار صادر بيروت 1966 . ص ص 62-63

- 1 وآخر عهد لي بها يوم ودعت
- 2 عشيّة قالت لا تضيعن سرنا
- 3 وطرفك إما جئتنا² فاحفظنه
- 4 وأعرض إذا لاقيت عينا تخافها
- 5 فإنك إن عرضت بي⁴ في مقالة
- 6 وينشر سرا في الصديق وغيره
- 7 ومازلت في أعمال طرفك نحونا
- 8 لأهلي حتى لا مني كل ناصح
- 9 فقلت لها يا بشن أوصيت حافظا
- 10 سأمنح طرفي حين ألقاك غيركم
- 11 وأكني⁶ بأسماء سواك وأتقي
- 12 فكم قد رأينا واجدا⁷ بحبيبه

1- ما يحيط بالعين

2- إذا ما جئنا

3- انكشافه

4- لمحت إلي

5- قبيح السيرة

6- أن أسمي غيرك

وأعنيك

7- الذي اشتد به الحب



مهمة

- 1- يمكن تقسيم القصيدة إلى مقطعين . بين حدودهما وعلّل ذلك .
- 2- استخرج أفعال كل واحد من القسمين وبين الصيغ المتواترة التي وردت فيها هذه الأفعال . ماذا تستنتج ؟
- 3- إلام تُرجع خوف الحبيبة حسب ما جاء في النص ؟
- 4- استنتج من النص أخلاق البيئة البدوية في الحجاز في القرن الأول للهجرة .



آفاق

- كشفت وصايا بشينة عن رفض المجتمع البدوي الحب لسبب أخلاقي . فهل ترى تعارضا حقيقياً بين الحب والأخلاق ؟
- نشر الشاعر أمر حبه في القصيدة رغم أن الحبيبة أوصته بحفظ السر . لم فعل ذلك في رأيك ؟



أركان

- 1- يرضى المحب العذري بتحمل مرارة البعد ووطأة الحرمان . فهل يعود رضاه إلى قوة فيه أم إلى ضعف ؟ حرّر في ذلك فقرة من خمسة أسطر .
- 2 - بما أن جميلاً يؤمن أن حبه بشينة قضاء وقدر ، وأن رويهما قد تعلّقا ببعضهما قبل الخلق ، ففيم الخوف من الواشي والاحتياط من المجتمع ؟ حرّر في ذلك فقرة من ستة أسطر .

بمناسبة هذا النص

هل تستطيع أن تقرأ البيت الثاني مستقلاً عن البيت الأول وأن تقرأ البيت الثامن مستقلاً عن البيت السابع ؟ علّل جوابك .	القراءة
ابحث عن الحقل الدلالي لكلمة "الهوى"	الحقل الدلالي
استخرج من النص الكلمات التي تنتمي إلى حقل "النظر"	الحقل المعجمي
حدّد جذور كل كلمة مما يلي ثم ابحث عن معناها في أحد المعاجم : يتبصر ، أزجر ، يبدي	المعجم

أعرف

ومضة عروضية

وآخ	رُعْهِدِ لِي	بِهَا يَوْمَ	مَ وَدَّعْتُ
فَعُولٌ	مَفَاعِيلُنْ	فَعُولُنْ	مَفَاعِلُنْ
البحر الطويل .			

ومضة لغوية

لا تضيعن ، احفظن

* النون : حرف للتوكيد . وقد تكون خفيفة أو ثقيلة

أما الخفيفة فكقولك : لا تُدِيعَنَّ ، احْفَظَنَّ

وأما الثقيلة فكقولك : لا تضيعن / احفظن .

* تدخل نونا التوكيد الخفيفة والثقيلة على الأمر والمضارع الدال على الاستقبال ولا تدخلان على الفعل الماضي مطلقا .

ومضة بلاغية

وظَاهِرٌ بِبَغْضٍ إِنْ ذَلِكَ أَسْتَرُ

إِذَا غَبَّتْ عَنَّا ، وَارَعَهُ حِينَ تُدْبِرُ

- وَأَعْرِضْ إِذَا لَاقَيْتَ عَيْنَا تَخَافُهَا

- عَشِيَّةً قَالَتْ : " لَا تُدِيعَنَّ سِرَّنَا "

اشتمل البيتان على أمر ونهي وهما من الأساليب الإنشائية الطلبية . فالأمر هو طلب القيام بشيء والنهي هو طلب الكف عن فعل شيء .

ورقة بلاغية

وظائف اللغة

وَأَعْرَضَ إِذَا لَاقَيْتَ عَيْنًا تَخَافُهَا

وَوَظَاهِرٌ بِيْغُضٍ إِنَّ ذَلِكَ أَسْتَرُ

- من قائل هذا الكلام ؟
- من يخاطب بهذا الكلام ؟
- لماذا يقول هذا الكلام ؟
- هل استعمل المتكلم لفظة "عين" في معناها المعروف عند الناس ؟ لماذا فعل ذلك في رأيك ؟

يقوم الخطاب عامة على رسالة يبثها متكلم في اتجاه متقبل ليتواصل معه ويبلغه خبرا أو معلومة أو فكرة أو شعورا أو غير ذلك. ويكون التواصل عبر السمع أو الإبصار في سياق محدد وباعتماد سنن وقواعد ألفها الطرفان المتواصلان.

ترسيمة عملية التخاطب :



السنن

(قواعد اللغة)

- فوظيفة اللغة الأساسية هي التواصل والإبلاغ، كما أن لها وظائف ثانوية منها :
- * الوظيفة التعبيرية وتحقق بتركيز الباث على ذاته لكشف خصائصه ومشاعره.
- * الوظيفة التأثيرية وتحقق بالتركيز على المتقبل للتأثير في فكره أو مشاعره أو سلوكه
- * الوظيفة المرجعية وتحقق بالتركيز على السياق.
- * الوظيفة الإنشائية أو الجمالية وتحقق بإضفاء الجودة والجمال على الخطاب حتى يرتفع عن الكلام العادي.
- والعلم الذي يدرس مظاهر الجودة والجمال في الخطاب هو البلاغة.

ورقة منهجية

كيف أستعمل المعجم؟

شغل : ١ - **شَغَلَ** - شَغَلًا وشُغْلًا و**أَشْغَلَ** هـ
بكذا : جعله مشغولاً به / و - عنه : ألهاه .
شُغِلَ عنه بكذا : التهي به عنه ؛ ويقال منه
« ما أشغله » وهو شاذ لأنه لا يُتَعَجَّب من
المجهول . **شَغَلَ** هـ : مبالغة شغله . **تَشْغَلُ**
بكذا : كان مشغولاً به . **تَشَاغَلَ** بكذا :
تَشَغَّلَ / و - عنه : النهى . **إِشْتَغَلَ** . بكذا
تَشَغَّلَ / و - قلبه : تشوشت أفكاره
واضطربت - **الشُّغْلُ** : نقيض الخلاء /
العمل / - **والشُّغْلُ والشُّغْلُ** ج أشغال
وشُغُول : ضد الفراغ . **الشَّاغِلُ** : فاعل . ويقال
في المبالغة « أنا في شغل شاغل » . **الشَّغْلَةُ** .
ج شُغْل : المرة . **الشُّغْلُ** : ذو الشغل .
الشُّغَالُ الكثير الشغل . **الأشْغُولُ** و**المشْغَلَةُ** :
ما يُشْغَلُ . **المَشْغُولُ** ج مشاغل : المكان
الذي تُزاول فيه الأشغال اليدوية كأشغال
الحرير والقطن وغيرها ، أو التي يسمونها
الصناعات الصغيرة ، وقد يُطلق هذا الاسم
على المعمل نفسه . **المَشْغُولُ** (مفع) :
نقيض الخالي يقال « مكان مشغول » أي غير
خال / مال مشغول : مُعْلَق بالتجارة / دار
مَشْغُولَة : فيها سكان / جارية مَشْغُولَة : لها
بَعْل

الصفحة 394 من

"المنجد في اللغة والأعلام"

دار المشرق . بيروت - الطبعة العشرون .

تَحَسَّدَ : يَتَحَسَّدُ ، تَحَسُّدًا القوم : حَسَدَ
بعضهم بعضا .
تَحَاشَى : يَتَحَاشَى ، تَحَاشً ، تَحَاشِيًا الشيء :
ابتعد عنه - عن الشيء : تنزه .
تَحَاقَدَ : يَتَحَاقَدُ ، تَحَاقُّدًا القوم : حَقَّدَ
بعضهم على بعض .
تَحَاقَّ : يَتَحَاقُّ ، تَحَاقًّا الرجلان : تخاصما
وادعى كل منهما الحق لنفسه .
تَحَاكَّ : يَتَحَاكُّ ، تَحَاكُّ الرجلان : تسابعا .
تَحَاكَمَ : يَتَحَاكَمُ ، تَحَاكُّمًا الخصمان : رَفَعَا
خصومتهم إلى الحاكم ، قال
تعالى : يُرِيدُونَ أَنْ يَتَحَاكَمُوا إِلَى
الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُوا أَنْ يَكْفُرُوا بِهِ .
تَحَالَفَ : يَتَحَالَفُ ، تَحَالُفًا القوم : تعاهدوا .
تَحَامَقَ : يَتَحَامَقُ ، تَحَامُقًا الرجل :
تظاهر بالحماسة .
تَحَامَلَ : يَتَحَامَلُ ، تَحَامَلًا الشيء ،
وفيه وبه : تكلَّفه على مشقة - على
فلان : ظلم ولم يعدل - على
نفسه : كلفها ما لا تطيق - الشيخ
في مشيئته : ثاقل .

الصفحة 173 من

"القاموس الجديد للطلاب"

الشركة التونسية للتوزيع . تونس -

الشركة الوطنية للنشر والتوزيع . الجزائر -

جويلية 1979 .

- تختلف معاجم اللّغة في ترتيب المفردات فبعضها يرتّبها وفق الحرف الأوّل من المفردة في صيغتها المستعملة مثال : القاموس الجديد للطلّاب وبعضها الآخر يرتّبها وفق الحرف الأوّل من حروفها الأصول (الجزر) مثال المنجد في اللّغة والاعلام.
- ترتّب حروف العربيّة في معاجم اللّغة كما يلي : أ - ب - ت - ث - ج - ح - خ - د - ذ - ر - ز - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ع - غ - ف - ق - ك - ل - م - ن - ه - و - ي .
- ابحث في المنجد عن الكلمات التّالية : تحاكّ - تحاشى - غداة .
- ابحث في "القاموس الجديد للطلّاب" عن الكلمات التّالية : الأشغولة - المشغلة - مَوْلَع .

جلية الكتاب

حروف العربيّة بخطّ الثلث

أ . ب . ج . د . هـ . ز . ح . ط . ق . ك . ل . م . ن . ي .
 ص . ض . ع . غ . ف . ق . ك . ل . م . ن . ي .
 ذ . ن . هـ . و . ي .

اكتب بخطّ الثلث

هَبَّج القلب مغان وصبر *** دارسات قد علاهنّ الشجر

الفهرس

المقدمة أ

الفصل التمهيدي:

- المبحث الأول: المناهج التعليمية: مفهوما ومكوناتها وأسسها وبنائها وتصميمها. 10
- 1-1- تحديد مفهوم المنهاج التعليمي 11
- 1-2- مكونات المنهاج التعليمي..... 17
- 1-3- أسس بناء المناهج 23
- 1-4- بناء المناهج وتصميمها 26
- المبحث الثاني: إصلاح المناهج التعليمية وتطويرها 31
- 1-2- مبررات إصلاح المناهج التعليمية 32
- 2-2- الأسس التي يقوم عليها الإصلاح..... 33
- 2-3- معوقات الإصلاح 37
- 2-4- عملية تطوير المناهج 43

الفصل الأول: الإصلاح التربوي في الجزائر

- المبحث الأول: عرض محتوى منهاج اللغة العربية الجزائري ودراسته 54
- 1-1-1- تقديم المادة 56
- 1-1-2- الكفاءات المستعرضة..... 59
- 1-1-3- طرائق التدريس..... 70
- 1-1-4- تقديم النشاطات وعرض لمحتوياتها..... 77
- 1-1-4-1- الأدب والنصوص 77
- 1-1-4-2- المطالعة الموجهة 84
- 1-1-4-3- التعبير الشفاهي 87

92	1-1-4-4-التعبير الكتابي
96	1-1-4-5-نشاط القواعد النحوية والصرفية
100	1-1-4-6-البلاغة
105	1-1-4-7-العروض
108	1-1-4-8-النقد الأدبي
111	1-1-4-9-إحكام موارد المتعلم وضبطها
112	1-1-5-وضعيّات التعلّم
112	1-1-6-الوسائل
113	1-1-7-التقييم
115	الخلاصة
120	1-2-عرض مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج ودراساتها
120	1-2-1-عرض التّصوّرات النظرية
124	1-2-2-عرض تصوّرات التطبيق
132	المبحث الثاني: دراسة الكتاب المدرسي الجزائري «المشوق»
133	2-1-عرض الكتاب المدرسي ودراسة محتوياته
133	2-1-1-التعريف بالكتاب
133	2-1-1-1-المعطيات الشكلية
134	2-1-1-2-المعطيات المضمونية
139	2-1-2-عرض محتوى المادة المدروسة في الكتاب
145	2-1-3-عرض محتوى الأنشطة التعليمية في الكتاب
147	2-1-3-1-محتوى نشاط النصوص الأدبية وخطوات تدريسه
157	2-1-3-2-محتوى نشاط النصوص التواصلية وخطوات تدريسه
160	2-1-3-3-محتوى نشاط القواعد وخطوات تدريسه

162	.....	2-1-3-4- محتوى نشاط البلاغة وخطوات تدريسه
164	.....	2-1-3-5- محتوى نشاط العروض وخطوات تدريسه
166	.....	2-1-3-6- محتوى نشاط النقد الأدبي وخطوات تدريسه
169	.....	2-1-3-7- محتوى نشاطي المطالعة والتعبير الشفاهي وخطوات تدريسهما
174	.....	2-1-3-8- محتوى نشاط التعبير الكتابي
176	.....	الخلاصة

الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في المغرب

181	.....	المبحث الأول: عرض محتوى منهاج اللغة العربية المغربي ودراسته
182	.....	2-1-1- المدخل العام لمراجعة منهاج سلك التعليم الثانوي التأهيلي
182	.....	2-1-1-1- تمهيد
183	.....	2-1-1-2- السياق العام
183	.....	2-1-1-3- المداخل والمرتكزات
185	.....	2-1-1-4- بنية المنهاج وعناصره
186	.....	2-1-1-5- الإجراءات التعليمية والتقويمية لتنفيذ المنهاج
191	.....	2-1-2- منهاج اللغة العربية بالجدع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية
191	.....	2-1-2-1- منطلقات بناء المنهاج وأساسه
195	.....	2-1-2-2- أسس ومبادئ اختيار مضامين برنامج الجدة
195	.....	2-1-2-3- الكفايات المستهدفة
195	.....	2-1-2-4- المقاربات البيداغوجية والمنهجيات المعتمدة في تدريس مكونات اللغة العربية
200	.....	
201	.....	2-1-2-4-1- منهجية تدريس النصوص
206	.....	2-1-2-4-2- منهجية تدريس علوم اللغة
207	.....	2-1-2-4-3- منهجية درس التعبير والإنشاء

210	 2-1-2-4-4-منهجية درس المؤلفات
221	 2-1-2-5-المضامين والأنشطة والوسائل والمعينات الديداكتيكية
213	 2-1-2-6-الطرائق والوسائل والتقويم
219	 2-1-2-7-جدول للتوزيع الدوري لمضامين جدع الآداب والعلوم الإنسانية
221	 الخلاصة

المبحث الثاني : دراسة الكتاب المدرسي المغربي "المنير"

226	 2-2-عرض الكتاب المدرسي ودراسة محتوياته
226	 2-2-1-التعريف بالكتاب
226	 2-2-1-1-المعطيات الشكلية
228	 2-2-1-2-المعطيات المضمونية
230	 2-2-2-عرض محتوى الكتاب "المنير"
233	 2-2-2-1-عرض محتوى الكتاب حسب المجزوءات
241	 2-2-2-2-عرض محتوى المجزوءات وطريقة تدريسها
241	 2-2-2-2-1-عرض محتوى مكوّن النصوص وخطوات تدريسه
255	 2-2-2-2-2-عرض محتوى مكوّن التعبير الإنشاء وخطوات تدريسه
262	 2-2-2-2-3-عرض محتوى مكوّن علوم اللغة وخطوات تدريسه
268	 الخلاصة

الفصل الثالث:الإصلاح التربوي في تونس

المبحث الأوّل: عرض محتوى منهاج اللغة العربية التونسي ودراسته

279	 3-1-عرض محتوى الوثيقتين المنهاجيتين ودراستهما
279	 3-1-1-برنامج البرامج
280	 3-1-1-1-الجزء الأول
280	 3-1-1-1-1-رسالة التربية

282	مدرستنا أمام رهانات جديدة	3-1-1-1-2
283	المقاربة بالكفايات الأسس والمفاهيم	3-1-1-1-3
285	 دور مختلف الأطراف في تحقيق المقاربة بالكفايات	3-1-1-1-4
288	 ملامح المتخرج من التعليم المدرسي	3-1-1-1-5
297	الكفايات الأفقية	3-1-1-1-6
302	الجزء الثاني: كفايات مجال اللغات	3-1-1-2
323	برامج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية	3-1-2
324	الأهداف العامة	3-1-2-1
325	الأنشطة التعليمية	3-1-2-2
326	الأدب	3-1-2-2-1
331	التواصل الشفوي	3-1-2-2-2
331	المحفوظات	3-1-2-2-2-1
333	المسائل الحضارية	3-1-2-2-2-2
337	المطالعة	3-1-2-2-2-3
342	اللغة	3-1-2-2-3
345	البلاغة	3-1-2-2-4
350	الإنتاج الكتابي	3-1-2-2-5

المبحث الثاني : دراسة الكتاب المدرسي التونسي "آفاق أدبية"

357	 عرض الكتاب المدرسي ودراسة محتوياته	3-2-1
357	التعريف بالكتاب	3-2-1-1
357	المعطيات الشكلية	3-2-1-1-1
359	المعطيات المضمونية	3-2-1-1-2
362	عرض محتوى الكتاب	3-2-1-2

363	قسم الأدب-1-2-1-2-3
363	عرض محتوى النصوص-1-1-2-1-2-3
390	قسم المسائل الحضارية-2-2-1-2-3
390	عرض محتوى قسم المسائل الحضارية وطريقة تدريسه-1-2-2-1-2-3
395	الخلاصة

الفصل الرابع: المقارنة

401	مقارنة مناهج اللغة العربية للبلدان الثلاثة-1-4
409	مقارنة كتب اللغة العربية للبلدان الثلاثة-2-4
429	الخاتمة
434	قائمة المراجع

ملاحق