جـــامعـــة الجـــزائـــر 2

أبو القـــاسم سعـــد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص: دراسات لغويّة

الأبعاد التعليميّة للتعليم باللّغة العربيّة في مالي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

من إعـــداد /

الطالب: عـالـو جـارا

بإشـــراف/

الأستاذة: خولة طالب الإبراهيمي

السنة الجامعية 2018-2019

وتتكون لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

1	الأستاذ(ة) الدكتور(ة)/	رئيسا
2	الأستاذة الدكتورة/ **خولة طالب الإبراهيمي**	مقررة
3	الأستاذ(ة) الدكتور(ة)/	عضوا
4	الأستاذ(ة) الدكتور(ة)/	عضوا
5	الأستاذ(ة) الدكتور(ة)/	عضوا

جـــامعـــة الجـــزائـــر 2

أبو القـــاسم سعـــد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص: دراسات لغويّة

الأبعاد التعليميّة للتعليم باللّغة العربيّة في مالي

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

من إعـــداد /

الطالب: عـالـو جـارا

بإشـــراف/

الأستاذة: خولة طالب الإبراهيمي

السنة الجامعية 2018-2019

إهـــــداء

- إلى روح والدي؛ الذي جعلني محبّا للعربيّة وعاملا في مجالها،،،وفاء له وتكملة لمجهوداته ،،سائلا له المولى القدير واسع المغفرة والرضوان
- إلى أولادي الذين تحمّلوا مشقة غياب المتكرر عنهم خلال سنوات إنجاز هذه الأطروحة
- إلى كلّ إفريقيّ محبّ للغة العربيّة.

شكر وعرفان:

أتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى المشرفة على هذه الأطروحة البروفسورة **خولة طالب الإبراهيميّ**، والتي لم تبخل علي بالتوجيهات والإرشادات، فجزاها الله عنّي خير جزاء. كما أشكر الشعب الجزائري المِضيّاف من خلال **جامعة الجزائرية 2 أبو القاسم سعد الله** بصفة عامة، والمسؤولين عن **كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية** رئاسة وعمادة وموظفين، فبهم لم أعرف طعم الغربة يوما أثناء هذا العمل، فذللوا الصعاب لألاّ أتضايق في أي من الإجراءات البيداغوجية أو الإداريّة.

كما أشكر إدارة المدرسة العليا لإعداد المدرسين على منحها إياي فرصة إتمام مرحلة دكتوراه من خلال برنامج تكوين المدرسين.

هذا، وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى مدراء المدارس والمسؤولين التربويين وأساتذة المدارس التي كانت عينة هذه الأطروحة، في كل من مدينة باماكو ومدينة سيقو ودائرة نيونو ودائرة ماسنا ودائرة سيزاني، وكذل كل من أقاليم سيكاسو وموبتي وكوليكورو.

وأخيرا أشكر زوجي الأستاذة **فاطمة كونتا** على صبرها وتحملها مشقة غياباتي المتكررة واهتمامها بالأولاد وبشؤوني الخاصة وترتيبها لكتبي ومستندات بحثي أثناء إنجاز هذه الأطروحة.

فلكم كلا منّي كل الشكر والتقدير...

مقدمـــــــة:

الحمد لله متّم الصالحات، ثم صلاة وسلام على عبده المحبوب محمد بن عبد الله. فبعد قطع مسافة زمنية قدرها أربع سنوات دراسية؛ فها أنا أنهي هذا العمل الأكاديمي الجذّاب والصعب والخطير في الآن نفسه، وقد عرفت خلال هذه المدة عددا لا بأس فيه من الأسفار الداخلية والخارجية، والاطلاع على قائمة من المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوعي، فلم يكن من السهل العودة إلى المقاعد الطلابية بعد انقطاع دام حوالي تسع سنوات عن البحث الأكاديميّ، ولكن وتحت إشراف وإرشادات البروفسورة المشرفة وتشجيعاتها تمكنت وبعون الله من الوصول على إخراج هذه الأطروحة وبالشكل التالي:

أسباب اختيار الموضوع:

*يواجه التعليم باللغة العربيّة صعوبات علمية وميدانية جمّة في مالي، وتبقى الإشكاليات التعليميّة الركن الأساسيّ والعمود الفقريّ لكل المشاكل المتعلقة بهذا القطاع؛ ولذا تدعو الضرورة إلى دراسة الأبعاد التعليميّة لتعليميّة اللّغة العربية والتعلم بها قصد ضمان بقاء هذه اللغة لغة حيّة ولغة تعليم بجمهورية مالي؛ ولارتباطها الوثيق بلغات وثقافات هذه البلاد منذ قرون عديدة.

* تدرّس اللغة العربية وتستعمل لغة تعليم لمجموعة من المواد الدينيّة والأدبية والاجتماعيّة والعلميّة؛ الأمر الذي يؤدي إلى إثارة إشكاليات تعليميّة ليست لها صلة مباشرة بماهية وكيان اللغة، عليه يمكننا مواجهة تلك الإشكالية من خلال تحليل وإيضاح ما يمكن أن يكون همزة

وصل بين ماهية اللغة وتعليميتها وبين استعمالها لغة تعليم في محيط أجنبي وفراكوفوني بالتحديد، وذلك بمراعاة خصوصيات اللّغة وخصوصيات البيئة التي تلح عليها الأهداف التربوية الوطنيّة.

* يعتبر تعليم اللّغة العربيّة ثانويا بالنسبة للتعليم الدينيّ في المدارس العربية الإسلاميّة الأهلية المالية، وليست المناهج سوى مجموعة من الدروس المنقولة من هنا ومن هنالك وهي مفتقرة غالبا إلى كل التقنيات التعليمية الحديثة، كما تفتقر إلى أهم موضوعات الساعة كالتطور العلميّ والتكنولوجي والتعايش السلميّ وحماية البيئة.. وفي اعتقادي أنّ هذه الأبعاد جد محتاجة إلى دراسة علميّة تصف الواقع وتحلله وتعالج ما يمكن معالجته؛ قصد التوفيق بين المناهج التعليمية ومتطلبات العصر.

* حاولت مجموعة من المدارس الأهلية الإسلاميّة تطبيق المنهج الرسميّ في المستويات الثانويّة وقدمت دفعات للامتحانات الرسميّة للبكالوريا إلاّ أنّ طلابها بقوا حبس النواقص خاصة في مواد مثل الفلسفة ومبادئ اللّسانيات واللغة الإنجليزية والفرنسية. فوجد الطلاب أنفسهم أمام واقع عدم معرفة الأجوبة تارة لاختلاف المناهج والمقررات أو أمام مشكلة سوء ترجمة الأسئلة من أصولها الفرنسية إلى العربية.

* جعل الارتباط الوثيق بين الدين الإسلاميّ واللّغة العربية الفصحى لغة تعبّد في البيئات الإفريقية، ففي حين يحاول المثقفون من المستعربين إرجاءها إلى ماهيتها الحقيقة باعتبارها لغة ناقلة لثقافة دينية، ناقلة في الوقت نفسه ثقافة إنسانية شمولية مثلها مثل أية لغة بشرية

أخرى، فهي ظاهرة علمية واجتماعية يمكننا دراسة فحواها كما يمكن تداولها لإيصال المعلومات العلمية والثقافية إلى الشعوب.

عليه نرى أن الاعتناء بهذه اللغة في البيئة التعليمية المالية اهتمام بالإنسانية وبتطورها، وباللغة العربية في جوانبها التعليمية وضمان بقائها بإفريقيا وراء الصحراء؛ خاصة بمالي والتي انطلقت منها العربية في دراساتها الدينية واللغوية إلى الدول المجاورة منذ أكثر من تسعة قرون متتالية.

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية هذا الموضوع في أنه يعالج قضية من قضايا اللغة العربية في حقل تعليمي يعرف التنوع والصراع اللغوي المرير، ولا يتناول هذا الموضوع فقط قضية من قضايا تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بل يعالج ايضا علاقة المجتمع باللغة، كما يعالج جانبا كبيرا من صراع اللغات، والذي يعتبر حلقة كبيرة من أبعاد صراع الحضارات؛ حيث عرفت مالي جامعات عربية إسلامية، ومدارس عليا في كل من جني وتومبكتو، كما أُرسلت منها وفود إلى الجامعات العربية والإسلامية قبل وبعد الاستقلال، وكان دورها متمثلا في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية. هذا في حين نجد هذا التعليم عاجزا وفقيرا ومريضا وعليلا، وأدهى وأمر أنّ العلاج يرجى من الدول والمؤسسات الغربية؛ بتكوين مدرسي العربية وطباعة الكتب المدرسية إلخ...

حدود البحث:

أ- **زمانية:** من نشأة جمهورية مالي 1960 إلى يومنا هذا.

ب- **مكانية:** الرقعة الجغرافية لجمهورية مالي.

إشكالية البحث:

يوجد في جمهورية مالي حاليا أكثر من 205 2 مدرسة أهلية – حسب إحصائيات العام الدراسيّ**2013-2014**؛ قائمة على التعليم باللغة العربية، وهي منتشرة في جميع ربوع الوطن؛ ويمثل المتمدرسون في هذا القطاع أكثر من 17% من نسب التمدرس الوطني وبأزيد من 1200 قاعة دراسيّة وبحوالي 922 .309 تلميذا وطالبا، ويعود تاريخ هذه المدارس إلى أكثر من 04 أربعة قرون متتالية أي منذ وصول الإسلام إلى السودان الغربيّ حيث انتشرت معه الكتاتيب ومجالس التعليم الديني الإسلاميّ.

يعرف هذا التعليم المستعرب حاليا جملة من المشاكل التربوية والتي تعتبر الإشكالية التعليميّة أهمها، إذ يتعرض لعديد من الفلسفات التربوية، يدعو بعضها إلى قطع العلاقة بينه وبين الحياة العملية للمتعلم؛ لأنّ الهدف الأوّل والأخير منه هو تعليم الدين الإسلاميّ، فإذا انسلخ من ذلك اللبوس- في رأيهم- فلن يعود سوى تعليم غير هادف. هذا في حين يرى آخرون ضرورة ربط العلاقة بينه وبين الحياة العامة، وذلك بالبقاء على المناهج التربوية الرسميّة أو إدخال تحسينات عليها. تجعل هذه المرجعيات التربوية القطاع التعليميّ المستعرب غير موحد لا في النوع ولا في الأسلوب .

ووسط هذا التنافر الفلسفي يدعو الواقع إلى إعادة النظر في كل ما يخص الجانب التعليميّ فالمدارس العربية الأهلية تظهر في ثلاثة مستويات تعليميّة؛ ابتدائيّ ومتوسط وثانويّ، وأوجدت جامعة مالي قسما للغة العربية منذ تأسيسها، وكذلك المدرسة العليا لإعداد المدرسين شعبة، كما افتتحت جامعات حرة في مدينة باماكو تخرج الطلاب في تخصصي اللغة العربية والدراسات الإسلامية، فإلى جانب عدم تطبيق المنهج الرسميّ الذي وضعته وزارة التربية الوطنية، تجد المدارس نفسها أمام أربع إشكاليات تعليمية يمكننا تصنيفهما كما يلي:

أ- إشكالية عدم توحيد المناهج التربوية والترتيبات التعليميّة؛ وهو البعد المنهجيّ، فكيف يتناسب مع الأهداف التربوية الوطنيّة؟ ومع نظام تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها؟، ومن جانب آخر كيف نوقف في المنهج بين مفردات اللغة ومفردات التربية الإسلامية وكذلك المواد الاجتماعية بالإضافة إلى العلميات، وكذلك اللغتان الأجنبيتان الفرنسية والإنجليزية؟

ب- إشكالية عدم توحيد الكتب المدرسيّة، إضافة إلى سوء ورداءة مضامينها وناهيك عن عدم توفرها بالعدد المناسب وصعوبات الحصول عليها،

ج – إشكالية طرق التدريس، وتكوين المدرسين في الطرق والأساليب،

د- إشكالية تكوين مدرسي التعليم العربيّ، فليس بمالي سوى معهد واحد لتكوين مدرسي التعليم العربي.

كما يمكننا القول بأنّ كمّا هائلا من المواد المقررة في هذا القطاع لم يعد صالحا لا لعقلية التلاميذ ولا لمستوياتهم الدراسيّة ولا لمتطلبات العصر ولا للأهداف العامة للتربية الوطنيّة، ففي حين جعل بعض المدراء مدارسهم تتسم بالطابع المصريّ مثلا أي تُدرس فيها المقررات المصريّة، اتّجه آخرون إلى المقررات السعوديّة، وخلط آخرون بين ذا وذاك في آن واحد، أو تجد نفسها حبس كتب ومذكرات محلية ليست إلاّ تكرارا لمضامين الكتب المستوردة من البلدان العربيّة.

ومن كبريات الإشكاليات التعليميّة عدم التخصص خاصة في المستويات الثانوية؛ بحيث يظن الناظر المتمعن أنهم يهدفون إلى تكوين طلبة غير عاديين؛ نظرا إلى كثرة المواد الدراسيّة وتشعبها حتى في الأقسام الأدبية. كما أن هذه المنظومة التربويّة تعاني من نقص كبير من الكتب والمختبرات والوسائل التعليمية.

إنّ برامج إصلاح المنظومة تهدف إلى إعادة هيكلة المدارس الأهليّة العربية؛ قصد تقريبها إلى الرؤية الوطنيّة للتربية والتعليم، واقترحت لذلك الهدف مقترحات، ورسمت لذلك خططا تجعل التعليم العربيّ يتجرد في السنوات القادمة من هويتها المعهودة، لأنّ تلك المقترحات تومئ إلى فرض اللغة الفرنسيّة على المدارس العربيّة الإسلاميّة بنسب متميّزة عبر تأهيل مدرسي الفرنسية في القطاع وتوفير الأدوات التربوية اللازمة؛ دون النظر في الإشكاليات التعليمية الأساسيّة. بل جاء البنك الإسلامي بمشروع الثنائي اللغة في التعليم

العربي الإسلاميّ. ولعل تطبيق نظام المقاربة بالكفاءات approche par competences سيقودنا إلى إشكاليات أكبر لعدم تأهيل المدارس العربية الإسلامية لذلك الهدف.

أسئلة البحث:

نستطيع القول بناء على كل ذلك بأنّ جل هذه الإشكاليات التعليميّة تقوم على ثلاثة أسئلة رئيسة:

1- ما هي الأبعاد التعليميّة للتعليم باللغة العربية بجمهورية مالي؟

2- كيف نصل إلى حل مثاليّ للإشكاليات التعليميّة المتعلقة بقطاع التعليم باللغة العربية بمالي؟

3- كيف نمهد لانخراط المدارس العربية الإسلامية لنظام الكفاءات؟

إنّ الإجابة على هذه الأسئلة خلال البحث العلمي تفتح الباب على مصراعيه – فيما أعتقد– أمام تعليميّة اللغة العربيّة، وذلك من خلال الوصف والتحليل والمقارنات التي قمت بها من خلال الأطروحة.

فروض البحث:

1- إن المناهج والمقررات المدرسية لا تف بغرض من أغراض التربية الوطنية،

2- إن الجانب التعليمي دون إصلاحه لا يكون هذه المنظومة صحيحة ومرتبة،

3- دون إصلاح الأبعاد التعليمية لن تفيد المبالغ الكبيرة تفرض المنظمات الدولية إنفاقها على التعليم العربي الإسلامي في هذه البلاد مثل البنك الإسلاميّ.

دراسات سابقة:

لم أجد فيما توفر لدي من دراسات سابقة ما يتناول هذا الجانب من إشكالية التعليم العربيّ الإسلامي بمالي، عليه يبدو لي موضوعا جديدا وميدانا خصبا للبحث والدراسة. ولكن بحثي للماجستير المناقَش بجامعة الجزائر عام 2004 تحت عنوان :"استعمال اللّغة العربية في الحقل التعليميّ وآثاره الاجتماعية" تحت إشراف البروفسورة خولة طالب الإبراهيمي يعتبر لي مدخلا إلى هذا البحث، وقد كنت تناولت فيه بعجالة بعض الجوانب التعليمية للغة العربية بمالي مثل الكتب المدرسية في القرون السابقة وفي ذلك الوقت؛ ولكن ذلك لم يكن يكفي وأن المجال تعرف طفرة نوعية وكمية، ممّا يجلب لنا معطيات جديدة؛ قمت بدراستها ومعالجتها بالتحليل وإعطاء مقترحات تكون الحل والشفاء الناجعة لها.

منهج البحث:

تناولت في هذا الموضوع من خلال منهج متكامل، وهو: المنهج الوصفي التحليليّ، بالاعتماد على ما توفره لنا المصادر والمراجع ذات الصلة بالتعليم العربيّ الإسلامي بمالي، مع دراسة نماذج للمناهج والكتب المدرسية المتداولة في القطاع؛ مدركين أنّ قلة المصادر والمراجع في هذا الميدان يقف بين الباحث وبين سرعة وصوله إلى أهدافه المباشرة؛ ولذلك تتبعت الموضوع من خلال بحث ميدانيّ شامل لأربعة أقاليم لتقصي الحقائق وإبداع الرأي فيما نراه حلا للإشكاليات.

أدوات البحث: كتب وأدوات مدرسيّة، مقابلات شخصية، وثائق إدارية ودوريات، واستبانة. وكما اعتمدت على الوثائق والقرارات الرسميّة والوزارية، نصوص قانونيّة، تقارير محلية.

هيكل البحث: يتكون هذا البحث من مقدمة ومدخل وثلاثة وفصول وخاتمة، كما تتكون الفصول من مباحث؛ فالفصل الأول يتكون من أربعة مباحث، ويتكون الفصل الثاني من ثلاثة مباحث، كما يتكون الفصل الثالث والأخير من مبحثين اثنين، وهو على المحوالآتي:

- مقدمة: وهي التي نحن بصددها،
- **مدخل:** تعرضت فيه لتوضيح المفاهيم المتعلقة بالموضوع المتمثلة في :

أ- مفهوم التعليم العربي الإسلاميّ

ب- تاريخ المدارس العربية الإسلامية بمالي

ج- مكانة التعليم العربي لدى المجتمع المحلي

- **الفصل الأول: البعد النظري والتأطيريّ**
- **المبحث الأول:** البعد العلمي والنظري
- **المبحث الثاني:** إشكالية التربية والتعليم بمالي
- **المبحث الثالث:** تحديد ماهية التعليم باللغة العربية بمالي
- **المبحث الرابع:** التعليم باللغة العربية والبيئة الاجتماعية بمالي
- **الفصل الثاني: البعد المنهجي التعليميّ**
- **المبحث الأول:** المناهج والمقررات

- **المبحث الثاني:** الكتب والمقررات.
- **المبحث الثالث:** العد التعليمي للغة العربية
- **الفصل الثالث: نحو إعادة هيكلة تعليمية اللغة العربية بمالي**
- **المبحث الأول:** إعادة هيكلة وتأطير التعليم باللغة العربية بمالي
- **المبحث الثاني:** متطلبات المناهج الدراسية
- **وخاتمة:** وفيها عرضت خلاصة النتائج والمقترحات والتوصيات التي توصلت إليها.

صعوبات البحث: تعرضت خلال السنوات الدراسية الأربع لإنجاز هذه الأطروحة لجملة من الصعوبات أهمها:

- تتمثل الصعوبة الأولى في الجمع بين الوظيفة والبحث العلميّ،
- صعوبة وندرة الحصول على المصادر والمراجع المتصلة،
- إنّ الحصول على المعلومات الميدانيّة سواء على مستوى المدارس أو في مستوى الدوائر الإداريّة مثلت عائقا كبيرا أمام الباحث، فقلة فقط من المسؤولين تترفع مداركهم إلى فهم قيمة البحث العلميّ ومساعدة الباحثين.
- ضآلة الإمكانيات المادية لضمان التنقل بين المدارس في أرجاء البلاد من جانب، وإلى الجزائر نفسها،
- إن الوضع الأمنيّ للبلاد جعلني أختصر على أربعة أقاليم فقط في البحث الميداني، فكل ما هو إسلاميّ أو عربيّ مشكوك فيه في مالي خلال السنوات التي نجتازها

الآن؛ ولذلك استعنت بتصريح من مدير البحث العلميّ بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين، بيّن فيه بتفصيل ما أقوم به، ومن جانب آخر فإنّ الطرق والمواصلات غير مأمونة لحد الساعة. وإن نفس الظروف جعلت هذا العمل لا يتمتع إلا بالإحصائيات التي يرجع تاريخها إلى 2013م، فمنذ بداية الحرب 2012 إلى يومنا هذا بقيت أعداد كبيرة من مراكز التنشيط التربوي في الوسط وفي الشمال بدون أنشطة مستمرة ولذا لا تنتج إحصائيات ولا بيانات يمكن للباحثين الاعتماد عليها.

مصطلحات البحث: لم أكثر من المصطلحات، ولكن أنّ عددا منها أفرضت نفسها على البحث وقد يكثر ذكر بعضها في مختلف المباحث، وهي كالآتي:

المستعرب: أي الشخص الأجنبي الدارس أو المتحدث بالعربية،

المدرسة العربية الإسلامية: هي المدارس التي تتم فيها التدريس باللغة العربية،

التعليم العربي الإسلاميّ: هو النظام التعليميّ الذي يستعمل اللغة العربية وسيلة تواصل.

ط: طبعة

ص: صفحة

(( )): عبارة عن نصوص من مقتبسة من مذكرة المناهج المسمى بالجديد في المناهج الدراسية بأجزائه الثلاثة.

( ): للدلالة على النصوص المقتبسة من كتب أو مذكرات أو وثائق أخرى.

[ ]: لشرح المستغلق، أو استدراك الساقط من النص.

مدخل :

لتناول موضوع التعليم المستعرب بمالي أرى من الضروري الخوض في تحديد بعض العناصر والتي تتبني عليها إشكالية هذا البحث؛ وذلك بغية أن تكون هذه المفاهيم واضحة أمام القارئ؛ ريثما نصل إلى لبّ وجوهر مقصدنا المتمثل في دراسة الأبعاد التعليميّة لهذا التعليم في بلادنا:

جمهـــورية مـــــــالي:

أما الرقعة الجغرافية التي سنقوم بدراسة ظاهرة التعليم باللغة العربية بها فهي مالي؛ يكسب اسمها من الدولة التي شغلت زمانها بصورة قطر ذات ثروات عظيمة أي إمبراطورية مالي[1]، وهي إحدى دول إفريقيا الغربيّة؛ أرض تاريخ وثقافة وأساطير قديمة. مالي أو (السودان الفرنسيّ قديما) تقع في قلب ما كان يسمّيه القدماء ب(بافور)؛ المنطقة المغطية لإفريقيا الغربية كلها، في مقابل (دار فور) والتي تعني منطقة شرق إفريقيا[2]؛ وهي الأراضي التي تسمّى رسميّا الآن بجمهورية مالي؛ المحصورة بين الجزائر في الشمال الشرقيّ والنيجر في الجنوب الشرقيّ وبوركينافاسو وكوت ديفوار

1- Madina Ly TALL /Atlas du MALI /Jeune Afrique /édit /1981 / P23

2- HAPATE BA /Atlas du MALI /Jeune Afrique /édit /1981 / P4

وغينيا كوناكري في الجنوب والسنغال وموريتانيا في الغرب، وتقدّر مساحتها ب(1.241.238كم^2)، وتقع بين خطوط الطول(4ْ) شرقا و(12ْ) غربا وبين خطي عرض (10ْ) و(25ْ)، وهي دولة داخليّة لا تطل على بحر ولا محيط؛ بل يرويها نهران عظيمان هما نهر النيجر ونهر السنغال، يستفاد منها لري الأراضي الزراعية خاصة، ولتربية المواشي اللذان هما النشاطان الأساسيان للشعب.

ويقطن مالي حوالي (17 994 837) سبعة عشر مليون نسمة[3]، كانت أراضيها منشأ جملة من المماليك في القرون الوسطى: ممالك بامبارا في (سيغو) و(كارتا) والمماليك الفلانية الثيوقراطية – ذات الطابع الدينيّ . بل يبدأ التاريخ الحقيقيّ لغرب إفريقيا بقيام الإمبراطوريات التي قامت على أرض مالي وهي على التوالي: إمبراطورية غانة؛ من عهود ما قبل الميلاد إلى 1230م ثمّ إمبراطورية مالي، من 1230م إلى 1355م وإمبراطورية صنغي من1355 إلى 1880م.

كما كانت هذه البلاد محل اهتمام العرب قديما وحديثا زاروها تجارا ورحالين ودعاة إلى الدين الإسلاميّ؛ ولذا نجد وصفها في معظم المدونات التاريخيّة والجغرافيّة المكتوبة بالعربيّة في القرون الوسطى مثل المسالك والممالك للبكري ومثل رحلة ابن بطوطة والإدريسي إلخ..، ووقعت تحت السيطرة الاستعمارّية الفرنسيّة من 1880إلى

---

[3] - انظر ANNUAIRE STATESTIQUE DU MALI / 2013 INSTAT P12

1960 الميلاديين، وفي تلك السنة الأخيرة تحصّلت على استقلالها السياسيّ في 22 سبتمبر، وتكوّنت بها أولى جمهورية تحت اسم (مالي) برئاسة **موديبو كيتا** حتى عام 1968م، وفي ذلك العام كرّس الانقلاب العسكريّ حكما عسكريّا بقيادة الجنرال **موسى تراوري**، استمّر حتى عام 1991م؛ ورجعت إلى نظام الديموقراطية بالتعددية الحزبيّة في تلك السنة الأخيرة وأسست الجمهورية الثالثة.

البنية الاجتماعيّة لدولة مـــالي:

قطنت الشعوب مناطق حوض النيجر– الذي يشمل مالي الحالية – منذ نهاية العصور الباليولطيكيّة[4]، و يمكننا وصف ودراسة مجتمع مالي من خلال زوايا مختلفة ومتقاطعة تكوّن كلا متجانسا في مظهر حضاريّ واحد ذات أبعاد قبليّة وثقافيّة دينيّة واقتصاديّة متعددة؛ حيث نجد أنّ كل عنصر في هذه الأبعاد تكوّن فصيلة اجتماعيّة لها خصائصها ومميّزاتها في العادات والتقاليد والآداب والأخلاقيات العامة، وكانت للظروف التاريخيّة التي مرّت بها هذا المجتمع أهمية كبرى في تكوينه وتقسيمه إلى كتل وكيانات تشترك في الثقافة والدين أو في الاقتصاد أو في القبيلة أو في الطبقة الاجتماعيّة أو في كل ذلك معا.

---

[4]- انظر مقالة Tall Madina ly في / Atlas du Mali / ص(23) سابق.

أما من ناحية التركيبة الاجتماعيّة فالأسرة هي الكيان الأساسيّ الذي ينتمي إليه الفرد، وهي تقع تحت قيادة رب أسرة، وإليه يفوّض الأمر في اتّخاذ القرارات المناسبة وتوجيه شؤون الأسرة، ونجد سلطة القبيلة فوق سلطة الأسرة، وعلى رأسها رئيس القبيلة ومستشارون من وجهاء

وتبيّن الإحصاءات أنّ هذا المجتمع في نمو ديموغرافيّ سريع، كما أنّنا نستطيع أن نقرأ على ضوء تلك الإحصائيات المشاكل الاقتصاديّة التي يمكن أن يكون المجتمع عرضة لها جرّاء هذا النمو الديموغرافيّ؛ الأمر الذي ينعكس على المجتمع سلبا فيفقد في ظله بعض القيم والثقافة الخاصة به تبعا للمعطيات[5].

فضلا عن الأسرة والطائفة القبليّة نجد أنّ هذا المجتمع متكوّن من مجموعات عرقيّة كبرى يمكننا تصنيفها كما يلي:

الماندينغ 50% من مجمل السكان وهم (بامبارا، مالينكي، صنغي).

الفلاتة 17% من مجمل السكان.

المجموعة الفلتائيّة 12% (سنافو ، بوبو ، ميانكا ، موشي).

---

[5] - (3.600.000) نسمة حسب إحصائية عام 1936م / Annuaires statistiques de l'Afrique Occidentale Française /1936/ P (23).
ووصل إلى(30730000) نسمة حسب إحصائيات عام 1961م وإلى نسمة (3.730.000) انظر Brasseur G ص (12) ، ووصل إلى(7.620225) نسمة في عام 1987م وارتفع إلى (10.8000) نسمة عام 1995 حسب الشبكة Le Mali en clin d' œil سابق و إلى حوالي(11008518) نسمة في جوليا عام 2001 حسب C.I.A The world fact book .Mali htm. سابق

صنغي 6%، الطوارق والمور 10%، المجموعات الباقية 5%(الدوغون،التوكلور. .).

أما من ناحية العقائد؛ فالإسلام هو الغالب بحوالي 90%، والوثنيّة 9% والمسيحيّة بفروعها 1% ترتب كثير من شؤون مجتمع مالي على هذا التقسيم العقائديّ الأخير، فللعقيدة أثر كبير في بناء شخصيته؛ بل تقوم عليها شؤونه ومقوماته التاريخيّة والفكريّة، ربّما كل العادات والتقاليد والآداب الخاصة به أعتقد أنّ ذلك راجع إلى عامل أساسيّ واحد؛ وهو أنّ كل الإمبراطوريات والمماليك والدول التي قامت في هذه المنطقة قامت على أصول دينيّة سواء أكانت ثيوقراطيّة إسلاميّة أم وثنيّة؛ ابتداء من إمبراطورية غانة وانتهاء بدولة الحاج عمر تال.

ويبقى التنوّع هو السمة الغالبة في هذا المجتمع من كل الجوانب؛ تنوع لغويّ، دينيّ، جنسيّ، قبليّ.. إلخ، وهو الشيء الذي ينتج دوما تنوعا ثقافيّا؛ إلاّ أنّ هذا المجتمع يتميّز في هذا الجانب بالمميّزات الدينيّة أولا ثم التاريخيّة من بعد، فكان الاختلاف في الديانة عاملا أساسيّا في تمييز الكيانات الاجتماعيّة؛ فحافظت الطوائف الوثنيّة والأرواحيّة قدر الإمكان على مكوناتها وتقاليدها الموروثة، وهي تمثّل ثقافة قائمة بعينها إن لم نقل حضارة، والطائفة المسلمة كان من مميزاتها الكبرى الاقتداء بالقيم الإسلاميّة، وهي تنظر إلى نفسها بأنّها جزء لا يتجزأ من العالم العربيّ الإسلاميّ؛ ولذا نجد التلاقي والتقاطع ببين مظاهر ثقافتها وبين المظاهر الثقافيّة للبلدان ذات الأغلبية المسلمة في المظاهر والعادات والفكر والتربية والتعليم إلخ.. وخاصة المغرب العربيّ،

مع شيء من الخصوصيات ورثتها عن التراث القديم لمجتمعها وهي بعض القيم والرواسب التي لم تقدر التخلص منها مع مرور الأزمنة، مع ملاحظة التفاوت بين المناطق من حيث الكم والنوع لاعتناق الإسلام والثقافة العربيّة المصاحبة له.

وقد يكون من الصعوبة في العصر الحاضر رسم خريطة ثقافيّة لجمهورية مالي محددا المعالم، فالتمازج والتداخل قد غلبا على الجغرافية واللّغة وعلى التوزيع الثقافيّ الحضاريّ.

أما من الناحية الاقتصاديّة؛ فإنّ الأفراد يجتمعون قديما وحديثا في قطاعات إنتاجيّة مختلفة، حيث نجد أنّ الفلاحة هي الغالبة تربية المواشي ثم الصيد البحريّ كأصول كبرى وتضاف إليها المهن القديمة والمستحدثة والوظيفة العموميّة. ويمكننا أن نلاحظ في هذا المجتمع في كل الأحوال ظاهرة الانتماء إلى الأسرة أي التجمع في أسر كبيرة ذات المصالح المشتركة في كل مجموعة ثقافيّة مميّزة، الانتماء إلى القبيلة، الالتزام بالعادات، هي بعض الخصائص والخطوط العريضة التي ينبني عليها المجتمع التقليديّ في مالي.

تتخذ المجموعات الأسريّة الكبرى لقبا موحدا تنسب القبيلة إلى أصل أو جد واحد، وهي تجتمع في الأرياف، في القرى حيث تقع تحت سلطة عمدة ما، له مستشارون من الأعيان والمسنين بالإضافة إلى إمام مسلم في حالة المجموعات المسلمة، أو زعيم روحيّ عند المجموعات غير المسلمة.

كان المجتمع يعلّم أبناءه بطريقة خاصة في كل مجموعة ثقافيّة أو قبليّة، فالتعليم كان يتم في منهجين أساسين هما المنهج الخاص بالعادات والتقاليد، وهو مجال سريّ في أغلب الأحايين، يبدأ فيه المتمدرّس التعلم من يوم ختانه، وينقسم هذا المنهج أيضا إلى قسمين كبيرين هما:

- التكوين الروحيّ، وفيه يتعلم النصوص السريّة المقدسّة والأصول الكبرى لمقومات بيئته ومحيطه الاجتماعيّ.

- التكوين البدنيّ للخوض في فنون القتال واستعمال الأسلحة؛ وهذا الفرع قديم ولازالت بقاياه موجودة مع شيء كبير من انخفاض المستوى.

أما المنهج الآخر وهو منهج مهنيّ، ينقسم فيه الأفراد إلى قطاعات إنتاجيّة، فكان الأفراد يتعلمون من الأسلاف مهارة المهنة التي ينتمون إلى قطاعها، ولذا نجد أنّ المهنة أصليّة في أفراد هذا المجتمع، فالحداد مثلا لا يتعلم فقط وإنما يولد وهو منتمى إلى طائفة الحدادين، وقل مثل ذلك في الفلاح والصيّاد والخيّاط إلخ..

أما التربية العموميّة فتتم في أسلوبين أيضا؛ تربية الأسرة وتربية المجتمع، فالفرد في مجتمع مالي لا ينتسب إلى أب أو أم قدر انتمائه إلى الأسرة أو القبيلة؛ ولذا يكون أفراد الأسرة كلهم مسؤولين عن تربية الطفل وكذا المجتمع بأكمله؛ فيكون الصبي

موضع ومحل اهتمام جماعيّ ويطيع هذا الأخير جميع الصالحين؛ فيكونون هم المسئولين عن تكوينه الفكريّ والأخلاقيّ.

وفي المجموعات المسلمة فإنّه كان يسقط عن كاهل الطفل تلك الطريقة غير الإسلاميّة وكذلك ذلك الجانب التربويّ الفكريّ التقليديّ السريّ، فيما شغل التعليم الإسلاميّ محله في الكتّاتيب والمدارس، وهو الأمر الذي يمكننا اعتباره السمة الغالبة في تاريخ التربية المحليّة لأنّ الإسلام هو الديانة التي ينتمي إليها أغلب شعب مالي قديما وحديثا.

الفصل الأوّل

البعد النظري والتأصيريّ

المبحث الأول:

البعد العلمي والنظري لهذا البحث

وقبل الخوض في المسائل التربويّة والتعليميّة الخاصة بمالي يجب أن أحدد الإطار العلميّ الذي يقع فيه هذا البحث لرفع النقاب عمّا لمباحثه من أهمية كبرى من بين أبواب علم اللسانيات التعليميّة. ففي رأيي أنه يخوض في مسألتين كبيرتين من المسائل العلميّة المطروحة على الساحة قديما وحديثا، وهما:

أ-**تعليمية اللّغات والمناهج الخاصة بها:** جودتها، تغييرها وتحسينها ومواكبتها للعصر وللمجتمع إلخ...

ب-تعليميّة اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

وعند تناول هاتين المسألتين العلميتين، تطرح إشكاليات علمية جانبية نفسها، من بينها **"التعليم باللغة العربية"**، أي استعمال العربية لغة إيصال لمعلومات أدبيّة وعلميّة واجتماعيّة ودينيّة إلخ.. خاصة في الساحة الإفريقيّة، والتي هي منطقة تنافس بينها كلغة ديانة وعلم واتصال وبين لغات غربية أخرى تؤدي نفس المهامات تقريبا.

ومن بين تلك الإشكاليات الجانبية مسألة **"العربيّة والتعددية اللّغويّة"**، ومسألة العلاقة بين الدين الإسلاميّ واللّغة العربيّة عند الشعوب الإفريقيّة. ولا يتسع هذا البحث لتناول تلك المباحث الجانبية كلها.

عليه نقف هنا أمام تلكما المسألتين الهامتين في القضايا المتعلقة بالتعليم العربيّ الإسلامي بمالي بصفة خاصة وفي العالم الإسلاميّ بصفة عامة، متمثلا في ما يلي:

فبالنسبة للمسألة الأولى، فنجد جل المتخصصين يتجهون إلى الاعتماد على الأسس الاجتماعيّة والبيئيّة ثم المعرفية حسب الأهداف العامة والخاصة، وقد سبق الحديث عن الأهداف التربويّة المحليّة والأهداف الخاصة بالتعليم العربيّ الإسلاميّ، ولا ننسى أنّ علماء التربيّة الحديثة لا ينظرون إلى التعليم بأنّه عملية نقل معلومات إلى أذهان المتعلمين فحسب، بل مشاركة بين المتعلم والمعلم بمجموعة من الخبرات والمهارات والمؤدية إلى سلوكيات، ولا يتم ذلك إلاّ عبر مناهج تعليميّة، فالمنهج هو: ((خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليميّة التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليميّة أو مدرسة معينة))[6]، فالخطط عبارة عن صياغات ذهنية يكون عمل المنفذ نقلها من الصوريّة إلى التجسيد العمليّ.

وقد طرح **رالف تايلور**[7] أسئلة أربعة لكل من أراد تحديث أو وضع منهج؛ يعرف بنموذج تايلور، وهي منشورة في كتابه المسمى **"المبادئ الأساسية للمنهج وطرق التدريس"**، واعتبر نموذجه خطة عامة لعلماء التربية والمناهج في عدد كبير من البحوث العلمية والتربويّة، وهي:

1. ما هي الأهداف الرئيسة التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟

---

[6] - أ.د. رشدي أحمد طعيمة. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة إعدادها، تطويرها، تقويمها. دار الفكر العربي. ط 2000 ص 28

[7] - عالم أ مريكي ولد في 22 أبريل 1902م، وكان تايلر يذهب إلى الكلية خلال النهار، ويعمل كعامل تلغراف للسكك الحديدية في الليل. حصل على درجة البكالوريوس في عام 1921 م، من كلية دان في جزيرة كريت بنبراسكا. وفي عام 1923م، كتب تايلر اختبار العلوم لطلاب المدارس الثانوية التي ساعدته في "رؤية الثقوب في نظام الاختبارات ". حصل على درجة الماجستير من جامعة نبراسكا في عام 1923م، والدكتوراه من جامعة شيكاغو في عام 1927م. قد تولى تايلر رئاسة موظفي التقييم "ثماني سنوات " (1933–1941)، في برنامج وطني، يشتمل على 30 مدرسة ثانوية، و300 كلية وجامعة، من أجل معالجة ضيق وجمود مناهج المدارس الثانوية. في عام 1953م، أصبح تايلر أول مدير للمركز "الدراسات المتقدمة" في العلوم السلوكية في جامعة ستانفورد، وبقي في هذا المنصب حتى تقاعده في عام 1967م. راجع http://curriculumtheories.blogspot.com/2012/12/blog-post_30.html

2- ما هي الخبرات التربوية التي يمكن تزويده بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟

4- كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟[8]

ولعل الإجابة على هذه الأسئلة الأربعة تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود، وهندسة المناهج مثل أي تخطيط اجتماعي آخر لا يتم إلا عبر عدد كبير من المعطيات الاجتماعية والعلميّة، ويصعب في مالي أن نرجع إلى تلك المستندات نظرا للكسل العلميّ الباهر والمتفشي في الأوساط العلمية والتربوية، ونظرا إلى قلة المرجعيات العلمية والكفاءات البشرية المتخصصة؛ ومن أجل ذلك تتقلب التربية المحليّة بين مناهج مختلفة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وجُرب عدد من المناهج والتقنيات إلاّ أنّ جلها باعت بالفشل ولا يتم لها تقييم، بل تقام مشاريع أخرى لمساندتها ودعمها. ومهما يكن فإنّ لكل منهج تربويّ ركائز أربعة تتفاعل فيما بينها، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1-**الأهداف**: وتحتاج العملية التعليميّة إلى تحديد أهداف عامة وأهداف خاصة لكل منهج ولكل درس؛ فمن الأهداف العامة مثلا تحقيق إجادة اللّغة العربيّة كتابة ونطقا باعتبارها لغة أجنبية لها تدخل في حياتها العمليّة والعلميّة والثقافيّة الدينيّة، وأما إجادة موضوع الفاعل فهو هدف خاص، ومهما يكن فإنّ الصياغة المثلى للأهداف تسهل العملية التعليميّة سواء للمدرس أو المتعلم[9]. فننطلق من المعطيات الاجتماعيّة والسياسيّة التاريخيّة غالبا لبناء الأهداف التعليميّة. ويمكن القول بأنّ منطلقات الأهداف التربويّة في المدارس العربية الإسلاميّة في مالي تتمثل في العقيدة الإسلاميّة من جهة،

---

[8] - انظر صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج .أ.د. عبد اللطيف حسين فرج ط. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عام 2007 ص 2

[9] - راجع المبروك عثمان وغيره. طرق التدريس وفق المناهج الحديثة. ط. كلية الدعوة الإسلامية عام 1987م ص 55-65

ومن حاجات الأفراد والجماعات المحلية من جهة أخرى، ويضاف إليهما كل الأوضاع والظروف الاجتماعية والاقتصاديّة ومطالب التنمية، والاتجاهات الفكريّة وخصائص العصر.

هذا، وقد حدد العلماء شروطا للأهداف التربوية الجيدة وهي على النحو التالي:

1- الاستناد إلى فلسفة تربويّة اجتماعية سليمة

2-كونها واقعيّة يمكن تحقيقها

3-البناء على أسس نفسيّة سليمة

4-اشتراك جميع الأطراف المعنية في صياغتها واقتناعهم بها

5-كونها سلوكيّة يمكن قياسها

6-شموليتها وعدم اقتصارها على جانب دون آخر

7-مسايرة الخطة الاقتصاديّة والاجتماعيّة الشاملة للبلاد

8-جودة صياغتها بحيث لا تدعو قراءتها إلى سوء فهم

9-كونها غير متناقضة فيما بينها

10- التعبير عن حاجات الفرد والجماعة بغية تحقيق سعادة الكل

11- قبولها لدى من يتأثر بها

12- اتفاقها مع نتائج البحث العلميّ

13- كونها قابلة للتحديد والتخصيص حتى يمكن صياغتها في سياسات وإجراءات وممارسات تعليميّة[10].

وهي شروط جد مهمة كما نرى، إلاّ أنّ بعض الدول والأنظمة التربويّة مثل النظام المالي للتربية والتعليم تقتصر إلى المتخصصين الجادين في عملهم، كما هو الحال بالنسبة للمدارس العربية الإسلاميّة في مالي.

---

[10] - انظر الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، مرجع سابق ص 30-31 بتصرف

2-**المحتوى**: وهو الركن الثاني من لوازم المناهج ويقصد به ((مجموع الخبرات التربويّة والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج))[11].

فالخبرات والمهارات التي يتمتع بها مدرسو هذا العصر يجب أن تنصب في قالب الاتجاه العلميّ التكنولوجي، وإلى ذلك تشير جملة من الإرشادات العلميّة والتربوية، وهو الشيء نفسه الذي يفتقر إليه التعليم في إفريقيا بصفة عامة وفي المدارس العربيّة الإسلاميّة بصفة خاصة، وللأسف فإنّ كافة المقررات والمناهج في التعليم العربي الإسلاميّ المالي تنصب على المفاهيم الصوريّة، والفلسفات الدينية القديمة التي تعالج وقائعا مخالفة في الغالب لما يعايشه المواطن المحلي في هذا العصر.

3-**الطرق**: يعنى بذلك جمع طريقة، وطريقة التدريس ((الخطة الإجماليّة الشاملة وترتسي مواد تعليم اللّغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربويّة المنشودة))[12].

فكون هذا البند من جملة العناصر المهمة في العملية التعليميّة دليل على أنّه ينبغي الاهتمام بكل عنصر من العناصر، وقد نقل الدكتور **عمارة بيت العافية والمبروك عثمان علي** والأستاذ **سعد المقرم** عن معجم التربية تعريفها بأنها:(ترتيب منطقي لمختلف العناصر الداخلة في العملية التربويّة بما فيها طبيعة التلميذ وأدوات التدريس ومجمل الموقف التعليميّ)[13].

فالترتيب المنطقي للإجراءات العمليّة التعليميّة يكوّن طريقة باختلاف أنواعها، والمشهورة في مالي بالنسبة للتعليم الابتدائيّ والإعدادي هي الطريقة OPO و curriculum

---

[11] - نفسه ص 31
[12] -نفسه ص 33
[13] - طرق التدريس. الدكتور عمارة بيت العافية وغيره. من منشورات كلية الدعوة الإسلامية. ط 1987.ص 76

وانخرط النظام التعليمي الوطنيّ بالنسبة للمستويات الثانوية في نظام الكفاءات أو المقاربة الكفائيّة، وفي المستوى الجامعيّ يوجد نظام **(ل.م.د)**.

وحداثة هذه الطرق وعدم إلمام المدرسين بها تشكل الإشكاليّة الكبرى ممّا ينعكس سلبا على مستويات التلاميذ والطلبة، ولا شك أنّ المتخصصين يظلون مكتوفي الإرادة أمام هذه التغييرات المستمرة في الطرق عندنا، بتبرير تحسين الوضعية التعليميّة إلاّ أنّ تغيير علميّ في مجال التربية والتعليم يحتاج إلى ممهدات كثيرة وإمكانات بشرية ومادّيّة جسيمة، ولكن دأبت دولة مالي وللأسف الشديد على تلقي المساعدات الخارجيّة فقط إقليميّة كانت أم دوليّة؛ لإنجاز خططها التربوية.

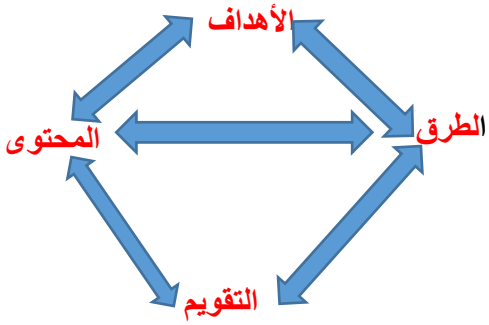
وأما ما يخص تعليميّة اللّغة العربية والتعليم بها في مالي فإنّ طرق التدريس لم تتطور في مجاله، فالطريقة التفاعلية والموازية وحل المشكلات وغيرها من الطرق الحديثة المبتكرة، يمكن أن تساعد كثيرا في تسهيل العملية التعليميّة، وللأسف أن الدورات التدريبية تنظم من حين لآخر وتلقى دروس من قبل متخصصين وغيرهم والذين هم في الحقيقية يحتاج جلهم إلى معرفة الطرق والوسائل الحديثة الخاصة بتعليمية اللغات خاصة للناطقين بغيرها. ولا يفوتني هنا أن أشير إلى تدخل اللّغات المحلية في اكتساب العربية، باعتبارها وسيلة مساعدة لجل مدرسي العربية في شرح وتوضيح المفاهيم المغلقة بما في ذلك دروس القواعد وناهيك عن بقية المواد الدينية والاجتماعيّة.

4-**التقـــويم:** وهو آخر نقطة من محاور المناهج التعليميّة

ويشتمل عمل المختصين في علم تعليمية اللّغات على هذه النقاط الأربعة في الغالب، ولذلك قامت هيلدا تابا بتمثيلها على النحو التالي:

الرسم البياني رقم (01)

ركائز المنهج التربويّ لهيلدا تابا



ب- وأما تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها:

وهي المسألة الثانية من المسائل العلميّة التي يدخل هذا البحث في إطاره، وقد كتب الكثير في هذا المجال، بل خصصت المعاهد العلميّة والبحثية فرقا لها في الوطن العربي وخارجه، ولعل دولة السودان هي الرائدة حاليا في إنتاج البحوث العلميّة الخاصة بهذا الجانب وتنظيم الدورات التدريبيّة في المجال، خاصة من قبل معهد الخرطوم الدولي، وقد تحصل عدد من الأفارقة على شهادات علميّة من تلك الجامعة متخصصين في المجال نفسه.

وفي عام 1978م أنشأ الاتحاد العالميّ للمدارس العربيّة الإسلاميّة بالسودان

مركز تعليميّا أطلق عليه اسم **(مركز الدراسات التكميليّة)** وصار فيما بعد **(معهد الدراسات التكميليّة المفتوحة)**، ليعمل في مجال نشر الثقافة الإسلاميّة وتذليل صعوبات تعليم اللغة العربية[14].

وحاليا؛ تأتينا عدة كتب من إعداد ذلك المركز ومن جامعات عربية أخرى، ولعل ذلك راجع إلى الظروف التي عايشتها السودان بعد الاستقلال؛ باعتبارها دولة تشمل أكثر من مائة وعشرين لغة، أي وجدوا أن الجنوبين ليسوا إلا أجانب على العربية، فنسب النجاح لدى تلامذة وطلبة تلك المنطقة كانت ضعيفة دائما مقارنة بالشمال، فكان من الضرورة إيجاد حلول لتلك المشكلة الشائكة.

وقد نظمت الدول العربية ندوات ومؤتمرات للتباحث في نشر العربية عبر تدريسها للناطقين بها، وجدت في مكتبة معهد اللّغة والأدب العربي بكليتنا عددا من وقائع أعمالها تحت رقم قيد 2111/ ف1996.

وحصر المتخصصون في هذا المجال الإشكاليات العلميّة المتعلقة بتعليميّة اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها فيما يلي:

1- الإشكاليات التي تعود إلى اللّغة العربيّة نفسها، فعلماء اللّغة العربية ومنذ أكثر من نصف قرن، تنبهوا للصعوبات والمشكلات المواجهة لتعليمها، فعكفوا على معالجتها وتسيير سبلها، ((وإذا كان ذلك حالهم مع أبناء العربية فمن الطبيعيّ أن نواجه

---

[14] - انظر وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج3.مكتب التربية العربي لدول الخليج. عام 1985م . ص11

مشكلات أكبر أو أكثر تعقيدا عند متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وإن اختلفت في طبيعتها ودرجة صعوبتها))[15].

فمالي دولة بها أكثر من عشرين نظام لغويّ، فهي مختلفة في أصواتها وأبنيتها وتراكيبها ودلالاتها عن بعضها وناهيك عن المقارنة أو التقابل بينها وبين العربية، ويجد المدرسون غالبا صعوبات في تعليم الأصوات التي لا توجد في اللغات المحلية، فالنظام الصوتي للغة (الماندیكية) البامبارية وهي اللّغة الغالبة في البلاد لا تتوفر على أصوات مثل: **ض، ع، غ، ش،ح، ء، ث، خ، ذ، ز،** ولا على جملة كبيرة من التنوعات الصوتية للأصوات العربية، وكذلك نجد جل قبائل **الدوغون** لا يحتوي نظامها الصوتي على الفاء " **ف** " بل تنطقها / pa /، إلخ.. فمخارج الأطفال لا تستقيم للعربية إلا بعد جهود كبيرة، ربما تكون قراءة القرآن وتعلمه علاجا لجلنا[16].

2- الإشكاليات المتعلقة بعملية التعلّم والتعليم في حد ذاتها، وذلك من نظريات تعليميّة مرتبطة بمحاور العملية التعليميّة أي: الأهداف، والمناهج، وطرق التدريس، وطرائق التقويم.

وقد تحدثت في مباحث هذا البحث عن الإشكاليات الكبرى التي تواجهها دولة مالي في مجال اختيار طرق ووسائل ومناهج التعليم بصفة عامة، والتغييرات الطارئة

---

[15] - تعليم العربية للناطقين بغيرها، د. خالد أبو عشمة ود.عوني الفاعوري من الجامعة الأردنية. منشورات مجلة دراسات الجامعة الأردنية. بموقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب بتاريخ 2017/06/20م.

[16] - انظر التقابل اللغوي بين العربية والماندنكيّة على المستوى الصوتي، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير للطالب موسى محمد كوني، بمعهد الخرطوم الدولي. عام 2000 تحت إشراف البروفوسور الأمين أبو منقة محمّد. وهي من أجود الدراسات التي رأيتها في هذا المجال، انظره في الفصل الخامس بداية من صفحة103-111.

عليها في كل عقد من الزمن تقريبا بداية من عام 1962م ووصولا إلى المؤتمر الوطني حول التعليم المنعقد بباماكو في الفترة ما بين 30 أكتوبر و02 نوفمبر عام 2008م وإلى يومنا هذا[17]، وما لتعليم اللغة العربية بصفة خاصة؛ بحيث لم يتطور هو الأخير عن طوره التقليدي في الوسائل والطرق والمناهج.

3- الإشكاليات المتعلقة بدارسي العربية أنفسهم، إذ يمتلكون أنظمة لغوية مخالفة للعربية ولها خصائصها ومميزاتها، وذلك بالزيادة إلى الفروق الفردية للمتعلمين، فملاءمة تلك الفروق والخصائص والمميزات مع العربية تحتاج إلى جهود وطرق ووسائل يجب على متعلم اللّغة العربية أن يمرّ بها بغية الوصول إلى هدفه المنشود.

4- إشكالية وجود المدرس المتخصص الذي يتمتع بصفات تؤهله للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه[18].

ومن الخطير أنّه يتم تناول وتداول كل هذه المسائل في بحوث علميّة جادة ومؤتمرات دولية علمية دون أن يكون للتعليم بالعربية نصيب على الأقل في الاقتداء بمتطلباتها وبنتائجها العلميّة. وقد يكون من المستحيل رفع مستوى هذا المجال دون دراسة الخصوصيات المحلية على ضوء المعطيات العلميّة في هذا المجال بناء على خبرات الآخرين.

---

[17] - انظر في كل ذلك les innovations pédagogiques au Mali, Ministère de l'Education Nationale بدون تاريخ، تقرير في إحدى وأربعين صفحة يشمل تاريخ كل التغيرات أو التحسينات البداغوجية بمالي.

[18] - راجع المرجع نفسه في كل ذلك. ص 2-3

المبحث الثاني:

إشكالية التربية والتعليم بمالي

يرجع تاريخ التربية والتعليم بمالي إلى عهد الإمبراطوريات القديمة التي ذكرناها، فكانت مدينة **كومبي صالح**؛ عاصمة **إمبراطورية غانة** تحتضن 12 اثني عشر مسجدا، وبكل منها مدرسة قرآنية؛ أي حلقة يعلم فيها الأطفال الصغار مبادئ الدين[19]، فكانت المثابة الأولى لكثير من الحلقات القرآنية المنتشرة في كل البلاد خاصة في **ماسنا** و**حمد الله**[20] **ومدينة جني** ثمّ المدارس الكبرى والجامعات في كل من **جني** نفسها و**تومبكتو**. وكان أهل السودان الغربي قد حددوا لأنفسهم قوانين وقواعد للمعلمين والمتعلمين، ومبالغ تُعطى حقا لمعلمي الكتاتيب على حفظ القرآن الكريم وعلى تدريس كتاب من الكتب.

وفي العهد الاستعماري حاول الفرنسيون تدريس المحليين لغتهم وثقافتهم كلهم بالفرض والاستجلاب، حيث أسسوا مدارس وأجبروا الناس على المجيء بأولادهم لتلقي الدروس بها. وفي الشمال وكذلك في عدد من المدن أسسوا ما يسمى بالمدارس الفرنسية العربيّة حيث أوهموا الناس أنهم يريدون تدريس لغتهم إلى جانب العلوم الإسلامية والعربيّة، بل ويعترف **Georges Hardy** – المفتش العام سابقا للتعليم لما كان يعرف بإفريقيا الغربيّة الفرنسيّة قائلا: (إنّ استعمار إفريقيا الغربيّة والوسطى كان ليسهل ويتطلب أقلّ نفقة لو لم يكن الإسلام قد اعتُنق في معظم أرجاء البلاد، ولو أنّه

---

[19] - انظر المسالك والممالك لأبي عبيد البكري .تحقيق أدريان فان ليوفن وأندري يري . ط. الدار العربية للكتاب عام 1992. ج2.ص 871-872

[20] - راجع مثلا : Amadou Hampaté Ba et J.Daget l'Empire peul du Macina les nouvelles Editions Africaines Edit.1984 P63

جمع ضد الاستعمار قوات المقاومة، فلو أخذنا مثال استعمار السودان الغربيّ، وجدنا أنّ المجموعات القبليّة لم تقم بمعارضة تذكر ولم تدخل نفسها في حروب مدمرة، ولكنّ الخطر كله أتى من طرف المرابطين [أي شيوخ الإسلام] الذين لم يرضوا قط بنفوذ الاستعمار)[21]، هذا في حين بذلوا الغالي والنفيس لإغلاق أبواب كل الجامعات والمدارس العليا والحلقات القرآنية بل حاربوا ذويها بكل ما أعطوا من قوة جبّارة.

وبعد الاستقلال فكرت السلطات المحلية في تأسيس نظام تربويّ وطنيّ يشتمل على مبادئ ذات صلة بهوية المواطن وأصالته الإفريقيّة، فحققوا ما سمي بإعادة هيكلة قطاع التربية والتعليم La reforme de1962، حيث أصبح التعليم مجانا وفرضا على كل المواطنين حسب ظروفهم وأعمارهم، فكانت أسماء التلاميذ الجدد تأتي من المديرية التي تتبعها كل قرية، بالنظر إلى سجل العائلات، فيختار منها أسماء من بلغوا سن الانخراط في التعليم، سواء برضا الوالدين أو عدمه، وتلك العملية كراسات وسجلات في الأرشيف الوطني، كما لها قصص وروايات لأن المواطنين لم يكونوا مطمئنين إلى الاستعمار ومخططاته، وجملة القول إنّ ذلك العمل كان يهدف إلى:

1- تأسيس نظام تعليميّ شعبيّ بنوعية جيدة،

---

[21] - Hardy Georges / Le problème religieux de l'empire Français / édit: Presses universitaire de France 1940 / p 87

2- توفير كوادر صالحين ومؤهلين في مقتصد من الوقت؛ تلبية لحاجة قطاعات التنمية الوطنيّة،

3- تعليم وتربية مركزة على أصول ثقافة محلية وإفريقيّة،

4- تربية وتعليم يحرران المتعلم من الاستعمار،

5- توفير تعليم يوفر مجموعة من المؤهلات معادلة للشهادات الممنوحة من قبل مؤسسة تعليميّة معترف بها عالميا بلغات محليّة، كان الهدف الأساسي منها محو الأمية في البلاد قاطبة، مع الحفاظ على المدارس العموميّة والخاصة.

إلاّ أن هذا العمل لم ينتج ثمارا في المستوى المطلوب والمرجو كما ونوعا؛ فبقي النظام ينظم نفسه بالتغييرات والتحسينات عبر المراسم والمأموريات والقوانين والأنظمة التربوية المتغيرة بين الفينة والأخرى.

وفي عام 1991م حدثت ثورة شعبية كبرى في مالي؛ ممّا أسفر عن انقلاب عسكري في 26 من شهر مارس للعام المذكور، غيّر السلطة من نظام عسكري إلى الديموقراطية بالتعددية الحزبية، وكانت متطلبات الساحة التربوية والتعليميّة تحتل نسبة كبرى منها؛ حيث لم تكن الدولة مهتمة بالتربية والتعليم ولم تؤسس جامعة ما، بل مجموعة من المدارس العليا والكليات. وتأسست في تلك الظروف جمعية التلاميذ والطلاب الماليين، والتي كانت ولا تزال أقوى جمعية في البلاد وأكبر طرف مؤثر في النظام التربوي الوطنيّ.

ومع مرور السنوات وتقوية نفوذ الجمعية الطلابيّة وتعدد النقابات العمالية في القطاع التعليميّ وكثرة المطالب والمتطلبات، وشروع كل من المدرسين والطلاب في الإضرابات المتكررة وعدم ثبات النظام على وتيرة جيدة؛ شرعت السلطات في تصميم وتنفيذ البرنامج العشري لتمويل قطاع التربية والتعليم من عام 2000 إلى 2010م، بهدف بناء عدد كاف من الفصول الدراسيّة وتكوين العدد الكافي أيضا من المدرسين والموجهين التربويين في كل المراحل الدراسيّة وفي المراحل الأساسية بصفة خاصة، وتعدد هذا البرنامج إلى مراحل ثلاثة، المرحلة الأولى دامت خمس 05 سنوات، كانت تهدف إلى:

1- توفير تعليم أساسيّ ذات جودة لكل الأطفال،

2- تعليم مهنيّ ملائم لمتطلبات سوق الاقتصاد الوطنيّ،

3- تعليم ثانوي ومهني مؤطر وقدير،

4- تعليم عال بجودة عالية ملائمة للمتطلبات وبتكاليف مناسبة،

5- تعليم يأخذ في الاعتبار اللغات المحلية إلى جانب اللغة الفرنسية،

6- سياسة فعّالة لتوفير كتب وأدوات مدرسيّة،

7- سياسة معتمدة من قبل السلطات لتكوين المدرسين،

8- سياسة تعاون حقة حول المدرسة،

9- إعادة تأطير وهيكلة ضرورية لإعادة بناء النظام التعليميّ،

10-سياسة اتصال مركزة على الحوار والتشاور بين كل الأعوان،

11-سياسة تمويل مساندة، ملائم، مسجلة في إطار لا مركزية الحكم[22].

ولعل تحقيق تلك الأهداف كانت تضمن لمالي الحصول على نظام تعليميّ في المستوى المطلوب والمرجو، وإن كنت لم أجد تقارير مفصلة عمّا تم إنجازه فعلا على أرضية الواقع من جملة الأهداف المذكورة، فإنّ طبيعة البلد هو التخطيط المثالي بأسوأ إنجاز ممكن، وأكيد أنّ اهتمام البرنامج كان مركزا في هذه الفترة على توفير عدد كبير من الفصول؛ بحيث كان الرئيس **ألفا عمر كوناري**[23] آنذاك يدعو إلى توفير مدرسة قائمة برأسها بكل قرية، كما كانت الجهود مركزة على توفير مدرسين لتلك الفصول، ولم يكن توفير الكتب والمذكرات المدرسية أقل شأنا، إلاّ أن تلك المرحلة لم تكف، بل اضطرت الدولة مع الأعوان الممولين والتقنيين إلى اعتماد مرحلة أخرى، سميت بالعشرية الثانية PISEII. كما لا أنسى أن هذه المرحلة عرفت إنشاء واعتماد القانون التوجيهي العام للتربية والتعليم بمالي.

ودامت **المرحلة الثانية** ثلاث سنوات 2006-2008م، وكانت أهم أهدافها:

1- تحسين نوعية التربية والتعليم في المرحلة الأساسية،

2- ازياد تعداد المتمدرسين،

---

[22] - انظر https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_au_Mali بتاريخ 02 / 10 / 2015م.
[23]- متخصص في التاريخ ، ومدرس جامعي بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين إلى تقاعده، تولى رئاسة الجمهورية من عام 1992 إلى 2002.

3-تحسين المراقبة والتسيير للمشروع.

وكانت محاورها تدور حول توفير الكتب المدرسيّة، وانخراط عدد 3000 مدرس في دورات التكوين المستمر[24]. وظهرت إلى جانب تلك اهتمامات جانبية مثل الاهتمام بتمدرس البنات وإنشاء الأكاديميات التعليميّة نيابة عن المديريات الإقليمية، وكذلك إغلاف المفتشيات التعليميّة وإنشاء مراكز التنشيط التربوي تحت إشراف وتصرف الموجهين التربويين، وكذلك تعدد معاهد تكوين المدرسين. وواضح أن التركيز كان منصبا هنا أيضا على الوضوح وشفافية حسن سير البرنامج كما هو واضح في النقطة الثالثة، وأعطيت الفرصة للشروع في مرحلة ثالثة وأخيرة للبرنامج كما هو مبين تحته.

أما **المرحلة الأخيرة** فقد دامت 02 سنتين اثنتين فقط وهي في الواقع مرحلة التشديد في المطالبة بتطبيق نظام كريكلوم في المستويات الدنيا ونظام الكفاءات في الثانويات، وكذلك اعتماد مرحلة أساسية موحدة (bloc unique) بدلا من مرحلتي الابتدائية والإعدادية، وإلغاء امتحانات الصف السادس والذي كان ضروريا للتوجيه إلى الصفوف الإعدادية.

ويبقى هذا البرنامج أوسع وأشمل برنامج خاص بمجال التعليم منذ الاستقلال إلى يومنا، ببناء أكثر من 3000 ألاف فصل دراسي وتكوين نحو ذلك العدد من

---

[24] - انظر http://www.worldbank.org/projects/P093991/education-sector-investment-program- بتاريخ 22 /2015/09

المدرسين؛ كما وصلت نسبة التمدرس إلى حوالي 84% من إجمالي أطفال البلاد. وأسفر عن كل ذلك تضاعف أعداد الطلبة في الثانويات وفي الجامعات.

وللأسف الشديد أنّ البرنامج لم يركز في مراحلها على النوع، بل كان الكم هو أهم ما يهم المسؤولين بالقطاع التعليميّ، وللأسف أيضا أن الرؤية المنتشرة آنذاك المتمثلة في الثقافة الديموقراطيّة كانت هي الغالبة على الأهداف العامة للتربية والتعليم، فلم يُوجه الناس إلى فلسفة تربوية ذات منافع مستقبلية للبلاد، ولعل الملاحظات السلبية حول النظام وإلحاح بعض المتخصصين على تلك النقائص ما جعل الدولة تنظم شؤون التربية والتعليم عبر دراسات وورشات متعددة مُنَظَمة هنا وهناك.

وأما ما يخص التعليم المستعرب بمالي؛ فجملة القول أنّ هذا البرنامج حقق للمدارس العربيّة الإسلامية النتائج التالية:

-إعطاء أهمية لشؤون المدارس العربيّة الإسلامية،

-تنظيم المؤتمر الوطنيّ حول المدارس عام 2003م،

-تحسين الإطار المؤسساتي والتشريعي بعد المؤتمر الوطنيّ حول المدارس العربيّة الإسلامية؛ ذلك بتعيين مستشارين تربويين للمدارس العربيّة الإسلامية في الأكاديميات ومراكز التنشيط التربويّ،

-اعتماد المناهج الرسمية للمدارس؛ الأمر مكن المدارس من ترشيح تلامذتها للامتحانات الرسميّة،

-إعداد كتب مدرسية حسب المناهج ثمّ توزيعها على المدارس،

-تنظيم دورات تدريبية لصالح مؤسسي المدارس والمدراء ومدرسي المدارس العربيّة الإسلامية،

-إنشاء معهد الهجرة التربوي بتمبكتو لتزويد المدارس العربيّة الإسلامية بمُدرسين أكفاء،

- توجيه كل الناجحين في الامتحانات الرسميّة إلى الثانويات العمومية والخصوصية،

- تنظيم البكالوريا العامة لتلامذة هذه المدارس[25].

ويبدو أنّ ذلك البرنامج لم يكن شافيا لكل الصعاب التي يمر بها النظام التربوي الوطنيّ بمالي، ففكرت السلطات أيضا في تنظيم الملتقى الوطنيّ حول التربية والتعليم بمشاركة الفعاليات المتصلة بالقطاع من كل ربوع البلاد؛ وذلك في الفترة من 30 أكتوبر إلى 02 نوفمبر 2008م؛ بهدف التباحث في كل المسائل المتصلة بالتربية والتعليم[26] فكان محال التربية والتعليم ساحة هموم للرأي العام وللسلطات.

وحاليا تحدد الإحصائيات تقدما ملحوظا في نسب التمدرس وعدد المدارس والمدرسين، خاصة في نسب تمدرس الفتيات بالبلاد، يعطي الجدول الآتي فكرة واضحة عن التربية والتعليم في مالي:

---

[25] - انظر إشكالية التكوين المهني وتوظيف حملة الشهادات العربية والدارسين بها / الأمانة العامة لوزارة التوظيف والتكوين المهني ص 18 . مستند مترجم إلى العربية عام 2015.

[26] - انظر Recommendations du Forum National sur l'Education au Mali / Cabinet du Ministère de l'Education/ 2008. p 05

الجدول رقم (01)

إحصائيات المدارس حسب الأقاليم

حالة	مدرسة	فصول مستعملة	مجموعات دراسية	عدد التلاميذ	عدد المدرسين	نسبة التلاميذ حسب المدرس الواحد	نسبة التلاميذ حسب الفصل الواحد
عمومية	6765	29872	35553	1406853	29490	48	47
أهلية	1689	9270	9923	304889	9489	32	33
جمعوية	1860	5078	7296	159953	7038	23	31
مدارس عربية	2205	8155	11085	309922	8752	35	38
حسب التراب الوطني	**12519**	**52375**	**63857**	**2181617**	**54764**	**40**	**42**
المســـتوى الإعـــدادي							
حـــالة	**مدرسة**	**فصول مستعملة**	**مجموعات دراسية**	**عدد التلاميذ**	**عدد المدرسين**	**تعداد التلاميذ حسب عدد المدرسين**	**تعداد التلاميذ حسب عدد**

							الفصول
عمومية	6765	29872	35872	1406853	29490	48	47
أهلية	1689	9270	9923	304889	9484	32	33
جمعوية	1860	5078	7296	159953	7038	23	31
مدارس عربية	2205	8155	11085	309922	8752	35	38
حسب التراب الوطني	**12519**	**52375**	**63857**	**2181617**	**54764**	**40**	42

ويمكن الاطلاع على الأهداف العامة للتربية الوطنيّة العامة في مختلف المستويات، وتحليل مناهج المدارس العربية الإسلاميّة على ضوء الأهداف الوطنيّة والعامة، ففي الصفوف الابتدائيّة تأتي الديباجة بما يلي:

غايات وأهداف عامة للتعليم الأساسي[27]

I- غـــايات:

تكوين مواطن جمهوري قادر على تنظيم حياته الفردية والعائليّة، مستعد للمشاركة في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية للبلد بالقيام بما يلي:

---

[27] -لا بد أن الهدف والغاية الأولى لتعليم العربية وللتعليم بها يرجع إلى فهم الدين الإسلاميّ، انظر الدراسة التي أجراها صالح العصيمي على طلاب معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة اللسانيات العدد 14 لمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة. ص 12- حيث تبين أن حوالي 63% من الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة يرون أن سبب دراستهم للعربية هو فهم الدين الإسلامي.

-ديموقراطية التربية،

-نشر القيم الوطنية والعالمية،

-اكتساب المعلومات والقدرات التطبيقيّة التي تؤهل التلاميذ للمستوى الإعداديّ من التعليم الأساسيّ ميسرة لنشاط مهنيّ،

أهداف عامة:

تدريب على معرفة تقنيات أساسيّة:

* تدريس أنماط أفكار وأنواع أنشطة وكذلك كفاءات وأساليب التعبير،

*- تدريس القراءة والكتابة والحساب وكذلك المهارات اليدوية، والكفاءات الذهنية تدرس كوسائل وليست غايات في حد ذاتها.

*- ينبغي أن يكون الهدف المطلوب هو تطوير استعمال:

- وسائل الاتصال (لغة منطوقة ولغة مكتوبة)

- التفكير والتعقل

-القدرة على الاستجابة بطريقة ملائمة أمام مواقف الحياة،

- القدرة على العمل الفردي أو الجماعي

- اكتساب الروح النقدية

- القدرة على تقييم العالم المحيط

2 – **وسائل الاتصال:**

-تنمية الكفاءة الأوليّة على الاتصال

-تنمية المهارة الشفهية والكتابيّة

– تنمية مهارة الإنتاج الشفهي والكتابيّ

*– الهدف المطلوب هو استعمال وتنمية المهارات اللّغويّة وكذلك العناصر المفرداتيّة التي تجعلها منفذة.

القيم الاجتماعـــيّة:

تطوير القيم الاجتماعية لدى الطفل، والتي يتم اكتسابها في الحركة والنشاط والمواقف بدلا من العروض النظريّة ذات صبغة ملقن ومتعلم.

القيم الشخصية:

تطوير كل أبعاد الشخصية، خاصة ما يتضمن التعبير عن الأحاسيس، والأحكام والعلاقات مع الآخر.

أنشطة إيقاظ:

*– تنمية الذوق والمعلومات الأساسيّة في الموسيقى، والشعر، التمارين التطبيقيّة وفي مجالات أخرى للخبرة الإنسانية، مع التركيز في البداية على الثقافة المحليّة.

*–اكتساب المعلومات الأولية عن الصحة، والنظافة، والتغذية، والتربية البدنية والرياضيّة، والتربية البيئيّة والجمعويّة وكذلك القدرات والمهارات المتصلة بذلك من خلال مواقف الحياة اليوميّة.

وخلاصة القول أنّ التعليم الأساسي يهدف بصفة عامة إلى تطوير وتنمية مهارات الكتابة والقراءة والحساب إيجابا وسلبا أي إنتاجا وإدراكا؛ بهدف إكساب التلاميذ مهارات وكفاءات للقيم الاجتماعية والتصدي لمواقف الحياة اليومية عبر أنشطة الإيقاظ، وكذلك إكسابه الفنون الجميلة والقيم الجمهورية مرورا بتطوير شخصيته وتزويده بمهارات الاتصال مع الآخرين.

ومن هنا نلاحظ أن هذه المبادئ لا تكون فلسفة حياة قائمة برأسها؛ بحيث نجدها لا تشير لا إلى تطور تكنولوجي، ولا ثقافة حوار ومعايشة، ولا تجعل التلميذ في منافسة محلية ولا عالمية للتطور والتقدم، وناهيك عن الاعتناء بالتراث الثقافي والحضاري المحلي، بل يراد إعداد التلاميذ بأن يكونوا أجهزة إنتاج ذات كفاءات ومهارات متعددة ولكن غير عاقل وواع لماهية حياته هو ولا لمستقبل أمته.

وأما ما يخص التعليم العالي: وهو المجال الذي تبذل الدولة فيه الكثير من تحسينات، نظرا إلى تعدد المؤسسات وتفريع الأقسام وإعادة قراءة كل النصوص المشتركة والخاصة بالمؤسسات وكذلك للأساتذة، وذلك كله طبقا للسياسة الوطنيّة التي تحاول جعل التعليم العالي والبحث العلمي مجالا خصبا وملبيا لحاجيات الدولة والمجتمع وكذلك للمؤسسات الاقتصادية والتنموية.

وأما عن الأهداف والتوجيهات العامة بالنسبة لهذا المستوى، فبعد وجود العديد من العراقيل فكرت وزارة التعليم العالي في إنتاج مستند يكون المرجع العام في سياسة الدولة تجاه التعليم العالي بصفة عامة، سمتها "**ملف السياسة الوطنية للتعليم العالي**"؛ وذلك بتاريخ 2009/12/17.

يقول المستند: (بأنّ التعليم العالي والبحث العلمي غايتهما هي المساهمة في النمو الاقتصادي لبلادنا من خلال تدريس كفاءات ومهارات يأخذان في الاعتبار ظروفنا الحالية وتطورها المستقبلية، ومهامهما نشر العلم والتوصل إلى معارف خاصة بالظروف التاريخية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بضمان الوصول إلى أحسن أنواع الثقافة والعلم لمن يرغبون في ذلك وتتوفر فيهم الكفاءة الضرورية للقيام به)[28].

يمكن اعتبار أفكار هذه الفقرة الوجيهة تلخيصا لكل ما يمكن التفكير فيه والتنبؤ به في مجال التعليم العالي؛ أي تعليم كفاءات ومهارات ملبية لحاجة السوق الاقتصادي في ظل الموروث الثقافي والحضاري للمجتمع المحلي. وأتأثر جدا عندما أقرأ نصا يعطي الأولوية للحاجيات الماديّة في هذا المستوى، ويهمش بقية المبادئ الفلسفية الكبرى للتربية والتعليم كما هو بيّن في بعض الأفكار التي رأيناها بخصوص التعليم الأساسي، ولعل البطالة المنتشرة في صفوف الخريجين ترجع جل أسبابها إلى فقدان تلك الأهداف التي قد تجعل الخريج في نظام وطني متطور بنفسه ناسيا في الواقع الميداني الشهادات التي نالها المتعلم ، دون أن ينسى المهارات والكفاءات، والتي قد يستخدمها في حياته اليومية والمهنية.

وفي ظروف المضايقات الثلاث التي يعرفها مجال التعليم العالي والبحث العلمي؛ من كثرة طلبات الوصول إلى مستوى التعليم العالي من جانب، وبالنظر إلى ضآلة الإمكانيات المادية من جانب آخر، وكذلك بالنظر إلى سوق عمل غير كفء لتلبية الحاجة؛ عليه وجب الدولة أن تحدد ثلاثة أهداف رئيسة وعامة للتعليم العالي خلال المدى المتوسط وهي :

---

[28] Document de politique Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - Scientifique. MESRS.SGG .du 17 /12/2009. p 15

1- تحسين نوعية التعليم العالي والبحث العلميّ، وتهيئته وفق متطلبات واحتياجات الوطن الحالية والمستقبلية، وكذلك تعضيد أهميتهما الاجتماعية والاقتصادية،

2- معالجة قضية فيوض الطلبة المسجلين بالتعليم العالي، بحيث تكون معادلة احتياجات سوق العمل والمتطلبات الاجتماعية والإمكانات المتاحة متوازنة،

3- حسن استعمال الإمكانيات المتاحة، بتوجيه أغلب الإمكانيات نحو الاحتياجات البيداغوجية، ممّا يحدد المطالب الاجتماعية في مستوى مقبول، ويؤكد حسن استغلال الإمكانات[29].

إنّ الانخراط في نظام **(ل.م.د)**، وانخراط عدد كبير من المدرسين وتمويل عدد لا بأس به من أطروحات المتخصصين، وكذلك بناء عدد من قاعات المحاضرات والفصول الدراسية وتجهيزها لأدل دليل على اهتمام السلطات الوزارية بالنظام الجامعي، لتحقيق الأهداف من جانب ولأنّ الأعداد تراكمت في طلب التسجيل بالجامعات بحوالي 130.000 طالب مع عام 2015م، ولتحقيق تلك الأهداف العامة، وضعت وزارة التعليم العالي أهدافا خاصة في عشر نقاط تتمثل فيما يلي:

وأما الأهداف الخاصة فهي تتمثل في:

1- إعادة تحديد مجالات ومسارات التكوين،

2- التحكم في الأعداد المتزايدة من الطلبة وتوجيها،

3- القيام بتأسيس المرافق الجامعية بالأقاليم، وإقليمية التعليم العالي،

4- تحديث العمل البيداغوجي،

---

[29] - نفسه ص16

5- إعطاء قيمة لمهنة التدريس عبر الاهتمام بالمدرسين،

6- توفير فرص للتعليم العالي الأهلي،

7- توفير مساعدات اجتماعية موافقة لحالة مجال التعليم العالي،

8- تحسين مسايرة التعليم العالي

9- جعل الظروف الإدارية والمؤسساتية ملائمة،

10- إعادة الدينامية لمجال البحث العلميّ.

تحدد الوثائق الرسمية مهامي التدريس والبحث العلمي للمشتغلين في المجال، ولعل فقدان الرؤية الواضحة جعل من النظام مشلولا في كثير من أجزائه، وكما تجعل ندرة الوسائل البيداغوجية تدريسنا الجامعي من أضعف مثيلاته في إفريقيا؛ من مكتبات ووسائل اتصال وكتب ومذكرات لصالح المدرسين والطلبة.

ويلاحظ: عدم وجود وثيقة خاصة بالسياسة الوطنية حول المستوى الثانوي، عدا الخطوط العريضة التي نقتبسها من تقرير المؤتمر الوطني حول التربية والتعليم المنعقد بمدينة باماكو في الفترة من 30 أكتوبر إلى02 نوفمبر عام 2008م من جانب ومن جانب آخر من خلال تقارير المراجعة الوطنية السنوية لمجال التربية والعليم والتدريب المهنيّ.

المبحث الثالث:

تحديد ماهية التعليم المستعرب بمالي

يطلق التعليم المستعرب عندنا على التعليم الذي يستعمل اللّغة العربيّة أداة لإيصال المعلومات، وقد سمي في كثير من الكتابات بالتعليم العربي الإسلاميّ l'enseignement arabo-islamique، للازدواجية الموجودة به؛ أي دمج كل من تدريس اللّغة العربيّة نحوا وصرفا وبلاغة وتعبيرا وتركيبا إلخ..، مع تعليم المواد الدينية مثل القرآن الكريم وعلومه والفقه وأصوله.

وهو تعليم يُمارس في المدارس العربيّة الإسلاميّة الأهلية (الخاصة) غالبا، وفي بعض المدارس والثانويات العمومية في كافة بلاد مالي، هذا التعليم هو: **التعليم الدينيّ، واللغويّ، والمدنيّ الذي يستعمل اللّغة العربيّة في التدريس ويُمارس في المدارس العربيّة الإسلاميّة وفي الكتاتيب**، وقد عرفت مذكرة داخلية لمركز رقي اللّغة العربيّة المدارس التي تقوم بهذا النمط من التعليم كما يلي: ((تُعرفُ هذه المدارس بأنّها مؤسساتٌ تعليميّةٌ تربويّةٌ ذات طابع جديدٍ وأساليبَ تربوية فعّالة مع برامج وشهادات دراسية، وتدرس فيها المواد الدينية بفروعها إضافة إلى الرياضيات والجغرافية والتاريخ والعلوم بفروعها والتربية المدنية))[30]. فلا نقف على هذا التعريف لتعليله وتحليله ولكن نشير إلى أن هذا النوع من التعليم يُمارس في شكلين اثنين هما:

1-المدارس العربيّة الإسلامية الأهلية

---

[30]- نبذة عن المدارس العربيّة الإسلامية / إعداد مركز رقي اللّغة العربيّة، عام 2011 ص 03

2 – الكتاتيب أو المجالس العلمية الدينية حيث يتعلم الناس الدين والعربيّة.

وهذان الاثنان هما النوع المأذون به في مأمورية 112 بتاريخ 30 أبريل 1985م[31]، كما يضاف إلى هذين الاثنين جانب ثالث لا يقل أهمية الآن عن الأولين وهو تدريس العربيّة في المدارس العمومية والخاصة كلغة ثانية أو ثالثة، حيث يختار عشرات ألاف طلاب المرحلة الثانوية العربيّة، ولا ننسى الأقسام العربيّة المفتوحة في كل من كلية الآداب واللغات وعلوم اللّغة بجامعة العلوم الإنسانية، وفي المدرسة العليا لإعداد المدرسين، كل ذلك بالإضافة إلى جامعات حرة مثل جامعة الساحل وكلية طوبى للدراسات العربيّة والإسلامية.

وهنا ينصب اهتمامنا الأكبر على الجزء الأوّل من هذا التقسيم أي المدارس العربيّة الإسلامية، فيما لا ننسى الخوض في تناول بقية الجوانب المذكورة آنفا.

هذا، ويرجع تاريخ هذا التعليم إلى عصور قديمة حيث ظهرت البوادر الأولى له ومدارسها الأولى في إمبراطورية غانة القديمة، يقول نعيم قداح في معرض حديثه عن الإسلام والتعليم العربي الإسلامي في إمبراطورية غانة: (وقد امتنع المسلمون عن التدخل في عبادة الإفريقيين فمارس المسلمون عبادتهم بحرية تامة، وبنوا من أجل ذلك المساجد وأنشأوا المدارس التي تعلم القرآن والعربيّة، وقد أقبل المؤمنون الإفريقيّون على

---

[31] - انظر المأمورية في الملاحق ص1 و 2

هذه المدارس بشغف كبير؛ ممّا جعل اللّغة العربيّة لغة الثقافة الوحيدة في البلاد بالإضافة إلى أنّها كانت اللّغة التجاريّة المستعملة في التبادل التجاريّ والمكاتبات)[32]، وإن كنّا نجد بعض المبالغة في هذا النص؛ لأنّ كتب التاريخ القديمة التي تحدثت عن تلك الإمبراطورية الماليّة القديمة – غانة – لم تعط تفاصيلا وافية عن التعليم الديني العربي بها؛ ولكن يبقى وجود اثني عشر مسجدا في عاصمتها **(كومبي صالح)** والآثار العربيّة التي عثر عليها بالحفريات إشارات هامة، نقرّ على ضوئها بنفوذ العربيّة في ذلك المجتمع فكل مسجد يساوي في نظرنا مدرسة ومجلسا قائما بذاته، هذا ما يؤكده قول المؤرخ والجغرافي العربي البكري في وصف عاصمة غانة: (هي مدينة كبيرة فيها اثنا عشر مسجدا، أحدها يجمعون فيه، ولها الأئمة والمؤذنون والراتبون وفيها فقهاء وحملة علم)[33].

كما لم تكن كل من إمبراطورية مالي وصنغي أقل حظا من سابقتهما، أي استمرت المدارس والكتاتيب تكثر مع مرور الأيام وازدهار المدن الإسلامية بهذه الإمبراطوريتين، حيث يؤكد التاريخ وجود 25.000 طالب في المدارس العليا بتمبكتو في القرن السادس عشر ووجود 16 مدرسة عليا في مدينة جني في عهد الاستعمار،

---

[32] - نعيم قداح / إفريقيا الغربيّة في ظل الإسلام / ط/ وزارة الثقافة والإرشاد القوميّ / دمشق / 1960م ص (41).
[33] - البكري / المسالك والممالك / ط مكتبة المتن / بغداد 1992 / ص 175.

وقد تحدث الحكيم الإفريقي أمادو هامباتي باه عن 600 مدرسة قرآنية في (حمد الله) قبل سقوطها[34].

هكذا ازدهر هذا التعليم مع انتشار الإسلام في البلاد، وكان رواد المدارس العربيّة الأهلية الحقيقية الأولى هم: محمود باه في كاي مدرسة النجاح والفلاح 1945، الشيخ أبو بكر تيام، وهاشم تيام، وسعد عمر تورى، أسسوا مدرسة الاتحاديّة في سيقو عام 1947 ليؤسس بعدها كل من الأستاذ سعد عمر توري وأبوبكر تيام مدرستين خاصتين بهما بالمدينة المذكورة نفسها.

جملة ما يقال عن فترة الاستعمار أن حركة التعليم العربي الإسلامي كانت من أهم المخاطر التي كانت تهدد تواجد الاستعمار الفرنسي، فحاولوا كل المحاولات لوضع السدود أمامهن فأقاموا إحصائيات دقيقة عن عدد المدارس والكتاتيب وعن العلماء النشطين في كل السودان الغربي؛ تشهد على ذلك مؤلفات كل من موريس ديلافوس، برينير لويس، وهاردي جورج وغيرهم كثير من الكتاب المستعمرين.

بعد الاستقلال ارتبطت المدارس بوزارة الداخلية المالية إلى أن جاء المرسوم الرئاسي رقم 112 الصادر في 30 أبريل 1985 مانحة المدارس العربيّة الأهلية صفة مؤسسات تعليمية لها حقوق وعليها واجبات.

---

[34] - انظر l'empire peuhl de Macina /Amadou Hampaté Ba /édit 1984/ p63

وبهذا القرار خرج التعليم العربي الإسلامي رسميا من طابعه الديني التابع لوزارة الداخلية المكلفة بالشؤون الدينية آنذاك، وأصبحت المدارس تنتشر في كل أنحاء البلاد، يوضح الجدول الآتي[35] الازدهار الكبير الذي شهده هذا التعليم من حيث تعداد الطلبة في هذه المدارس:

الجدول رقم (02)

عدد الطلبة الدّارسين في المدارس العربيّة الإسلامية

العام الدّراسي 1981 م				العام الدّراسي 1991 م			
ابتدائية	متوسطة	ثانوية	مجموع	ابتدائية	متوسطة	ثانوية	مجموع
38.959	2.998	89	42.346	54.723	5.487	963	61.173

ولهذا الازدهار الكبير أسباب مختلفة أهمها:

- رجوع بعض خريجي الجامعات الإسلاميّة الجديدة إلى المنطقة خاصة من جامعة الأزهر المصريّة

[35] - انظر نبذة عن المدارس العربيّة الإسلامية، مرجع سابق ص 03. هنا اختصرنا على ما يهمنا؛ لنأتي بباقي البيانات في الصفحات التالية

– ويضاف إلى ذلك ما كان يعرفه الحقل التعليميّ في المنطقة من شيوع البدع الدينيّة مثل انتشار بيع الطلاسم والخواتم إلى جانب انتشار الطرق الصوفيّة التي كانت تعتمد على الجوانب الروحية في تربيتها أكثر من التركيز على تحسين المستوى الثقافيّ للمجتمع المسلم، وجد هؤلاء المجددين أن الجهل هو أصل كل الآفة، فركّزوا جهودهم على الجانب التعليمي للمسلمين في البلاد،

- تطور النهضة الإسلامية في جمهورية مالي.
- ازدياد نّسبة المتخرجين بالشهادة الإعدادية ممّا دفع الذين لم يجدوا حظّا لمتابعة دراستهم في البلدان العربيّة إلى ممارسة التدريس وإنشاء مدارس عربية إسلامية[36].

وجدت أحداث عام 1991 المدارس الأهلية في هذا الطور المزهر مع ما فيها من إشكاليات مختلفة وحساسة جدا من النواحي المنهجية التعليمية والاجتماعية، فكان الطلاب يتخرجون من هذه المدارس دون أن تُوفر لهم فرصة لمواصلة دراساتهم إلا من رحم ربي، كما أنهم ما يحظون بفرص عمل بعد تخرجهم.

وبما أنّ الثورة الشعبية لعام 1991 كانت ثورة على كل ما كان فاشلا أو محرجا في النظام، فأرادت الدولة تجديد نظامها التعليميّ والتربوي بل بعث روح جديدة فيه، وكان التعليم العربي داخلا في النظام نفسه، وبذلك أراد القائمون عليه المشاركة في ذلك

---

[36] - راجع مذكرتنا للماجستير: استعمال اللّغة العربيّة في الحقل التعليمي في مالي وآثاره الاجتماعية، جامعة الجزائر 2004 وكذلك مذكرة وزارة التربية الوطنية المذكورة أعلاه.

التجديد الهيكلي والجوهري، بناء على معطيات الأعمال التي أقيمت في سنوات 86 و87 و88 حول المناهج التعليميّة في هذه المدارس. ففضلا من التخطيطات الإدارية والفنية التعليميّة كانت هناك مناقشات حول التعليم العربي الإسلامي لا عن ماهيته فحسب بل عن جدواه وعن الفائدة التي تُجنى منه على صعيد فردي وجماعي ووطني. كانت بعض تلك المناقشات علنية في وسائل الإعلام حيث كان تأثيرها أكبر. وخلال تلك المناقشات أطلق ذلك موظف وطنيّ عبارة يصف فيها خريجي المدارس العربيّة الإسلامية بأنهم سيكون كلا على الآباء والأمهات كلا على المجتمع وكلا على أنفسهم.

أرى أنّ التعليم العربيّ والإسلاميّ كله بدأ في الانحطاط والتراجع منذ تلك الفترة، نعم كانت الثورة الشعبيّة المحلية مبنية على مخططات طويلة المدى في أذهان وأفعال الناشطين في تلك الحركة، فكان بديل ما كانوا يسعون لتغييره جاهزا معهم على عكس نظامنا التعليميّ المستعرب، فلم يكن لدى القائمين برنامج رصين ولا مخطط حكيم، انتقدوا ما كانوا يعايشونه في رغبة تغيير الواقع إلى حلم أجمل، وحمل راية ذلك التغيير الجذري مدير مركز رقي اللّغة العربيّة بوزارة التربية والتعليم الوطنيّ آنذاك.

نعم، قد يخطئ بعض الناس في كيفية وطريقة رسالتهم النبيلة لسبب أو لآخر؛ ولكنّ الشيء الأهم من كل هذه المواقف أنّ الرجل بفصاحته وطلاقة لسانه ومكانته الاجتماعيّة والدينيّة ونفوذه الإداريّ – حيث كان موضع الثقة لدى السلطة وأغلبية

الشعب – استطاع بكل ذلك أن يفرض رأيه على الرأي العام؛ تُدرك صعوبته في أنّ المنهج السليم لأي تغيير اجتماعيّ يقتضي وضع سلم ورسم أطوار يسلكها المجتمع للانتقال من ظاهرة معيّنة إلى بديلها، فتخطط المراحل الانتقاليّة دوما قبل الشروع في تغيير يمس حياة مجتمع ما؛ وخاصة أنّ الرجل لم يكن قد وضع أي جديد تنهجه المدارس، فلو قبلت المدارس كلها يومذاك فرضا أن تتم الدراسة كلها وليس 50% من إجمالي الحصص بالفرنسيّة لكان لها أيضا أن تسأله كيف يمكننا تربويّا وتعليميّا أن ننتقل بأطفال علمناهم باللّغة العربيّة خلال مراحل دراسيّة متتاليّة إلى التعليم بالفرنسيّة فما هي الطرق والوسائل؟ وما مصير المدرسين الذين سنضطر إلى التخلص منهم؟ ولكانت هذه وأمثالها من الأسئلة البسيطة والمنطقيّة موقفة للحرب الكلاميّة والمناظرات التي جاوزت حدود اللّياقة والآداب الجميلة بينهم آنذاك.

فكانت المناهج التي وضعت ترجمة حرفيّة في الغالب لما يدرس بالفرنسيّة في المدارس العموميّة زيادة إلى كشكول من المقررات القديمة لتعليم علوم الدين واللّغة العربيّة، فلم ينظر السيّد المفتش العام في تلك المشكلة، كما لم ينظر في إشكالية وضع منهج للمستويات الثانويّة التي بقيت بدون منهج ما حتّى نصبت الوزارة مفتّشا آخر لذلك المستوى قبل إلغاء كل الامتحانات الرسميّة الثانويّة وعدم قبول شهاداتها على المستويات الرسميّة؛ فكأنّ المفتّش العام كان قد نسي أو تناسى بالأحرى عن الجوانب الاجتماعيّة والاقتصاديّة، كم من المدرسين أصبحوا في الشارع حين غادر الطلاب

والتلاميذ المدارس الأهليّة العربيّة ؟! ولاسيما أنّ كل مدرس بمثابة ربّ أسرة في نظام الحقل التعليميّ المعرّب، وناهيك عن الجانب الاقتصاديّ؛ لأنّ هذه المدارس هي مؤسسات استثماريّة أيضا فأكثر من 2000 مؤسسة تعليميّة توجد في التراب الوطنيّ الماليّ وبها حوالي 17% من إجمالي المتمدرسين، وحين نمس مؤسسة استثماريّة أهليّة اجتماعيّة نمس اقتصاد المجتمع بصورة مباشرة، فتستعمل هذه المؤسسات مبالغ طائلة شهريّا، فكان ينبغي وضع تلك الأحوال في الحسبان أيضا قبل الخوض في محاولة هدم هذا الحقل التعليميّ، وحتّى الجانب التعليميّ فلم يكن بمقدور هذه المدارس أن تلغي كل تراثها التعليميّ الدينيّ واللّغويّ وتستأجر أساتذة الفرنسيّة للتدريس بها وهي حقيقة أؤكد أنّها كانت ولا زالت شبه مستحيل في المدارس القديمة، لجملة ظروف معقدّة وضعها التاريخ الطويل للمدارس، تشترك فيها العوامل الاقتصاديّة والتعليميّة والاجتماعيّة والثقافيّة حتّى الدينيّة. أدت هذه الظروف إلى نقصان كبير في عدد الطلاب.

والشيء الذي يمكن ملاحظته إثر نقصان عدد الطلاب بالمدارس الأهليّة العربيّة هو ظهور مشكلة ازدحام التلاميذ في المدارس العموميّة، حتى أصبحت الفصول تضيق عنهم؛ ممّا خلق مشكلة عويصة في النظام التعليميّ الوطنيّ، فلم يقدر النظام العموميّ أن يلبي الحاجة خير تلبية؛ لأنّ الأعداد قد كثرت بشكل متضاعف، وأصبح يوجد في الفصول الابتدائيّة من 70 إلى 100 تلميذ على الأقل فقسموا

الفصول في الغالب في السنوات الماضية إلى أقسام صباحيّة وأخرى مسائيّة، فأضحى التلاميذ لا يحصلون على العناية التي ينبغي للمدرس أن يوفرها لكل تلميذ؛ الأمر الذي جعل المستوى التعليميّ الوطنيّ يتدهور هبوطا، حيث اضطروا إلى ترك التلاميذ ينتقلون إلى الفصول العليا بمعدلات ضعيفة فتوجه الناس بأبنائهم إلى المدارس الأهليّة الدارسة بالفرنسيّة؛ وهو الشكل التعليميّ الذي أصبح له انتشار ملحوظ في كل ربوع البلاد جرّاء الكارثة اللاحقة بالمدارس الأهليّة العربيّة، وخلق عددا كبيرا من المشاكل العويصة.

يمكننا القول إن الوضع تحسن منذ السنوات العشرة الأخيرة على مستوى المدارس الأهلية العربيّة الإسلامية، فبدأ عدد المدارس في الازدياد وكذلك عدد التلاميذ مع كثرة المعاهد والجامعات العربيّة الإسلاميّة في البلاد وظهور نمط جديد من المدارس التي تستعمل العربيّة لغة دراسة وتدريس إلى جانب الفرنسية المكثفة، فيما لا يوجد لدى وزارة التربية والتعليم منهجا مخصصا لها، بل تتبنى نماذج تراها مناسبة لها حسب التفاصيل التي سنتعرض لها في مباحث البحث.

ومهما يكن من أمر فإن العمل على الجانب المنهجي يقتضي النظر في المناهج من حيث الماهية ومن حيث المفردات ومن حيث الأهداف والأساليب والوسائل إلخ... عليه سنتناول المناهج بالوصف ثم نأتي إلى تحليلها خاصة الجانب الذي يهم تعليميّة العربيّة نفسها كنموذج حيّ نستدل به ما على ما سنتوصل إليه من نتائج.

المبحث الرابع:

التعليم باللغة العربيّة

والبيئة الاجتماعيّة بمالي

لن أكون من اللّغويين الذين يرجعون كل عمل متصل باللّغة إلى العوامل الاجتماعية تفسيرا وفهما وتأويلا[37]، كما لا يمكن التعامل مع العربية في حالة مالي مثل تعاملنا مع اللغات الأجنبية الحيّة، ولا مع قضايا اللّغة العربية مثل تعاملنا مع قضايا لغة الأقلية أو الأغلبية؛ لأنّ مسير العربية مقترن بتاريخ هذا المجتمع منذ قرون عديدة في مجال الدين وفي التجارة والاجتماعيات، وفي مجال التقاطع مع اللغات المحلية؛ والتي هي مزودة بعدد لا بأس به من المفردات[38]، بل وجود اللغة الحسانية[39] في شمال وشرق بلادنا من أوضح الأدلة على ذلك.

ومن البداية أشير إلى أنّ المجتمع المحليّ يتعامل مع اللّغة العربيّة من خلال نظرة شمولية الإسلام وثقة الرابط بينهما، فالعربية هي لغة الدين الإسلاميّ والحضارة العربية الغنية بثرواتها العلميّة والثقافية، ولن ننسى أنها لعبت دور لغة الخطاب والمخاطبة الرسميّة وكذلك لغة العلم والتأليف لعدد من القرون متتالية[40].

عليه يجب أن يكون الدارس للعربية عالما بالدين الإسلاميّ وممثلا له في السلوك والتصرف، كأنه يلبس لباس رجل الدين شاء أم أبى، ولن ينتظر منه المجتمع سوى

---

[37] - انظر د.تمام حسان/ اللغة في المجتمع. م.م. لويس . ترجمة. ط عالم الكتب سنة2003 ص 269 في تقسيم اللغوين إلى أصناف بعد جهود سير وليام جونز.

[38]- انظر الخليل النحوي. إفريقيا المسلمة الهوية الضائعة. ط. دار الغرب الإسلاميّ عام 1993 م. ص 41 فيها نماذج عن المفرادات العربية المقترضة في لغة بامبارا المتحدث بها بمالي. ويؤكد الخليل أنّ Gérard Dumestre وجد نحو 375 من الكلمات العربية الواردة في البمبارية.

[39]- هي إحدى اللغات المحلية المستعملة في مالي وموريتانيا عموما، وهي عربية قديمة انتشرت مع انتشار الإسلام. انظر قضايا لسانية إفريقية لزميلنا إسماعيل زانغو برزي، في سلسلة معا للمحافظة على هويتنا .ص 38. عام 2014.

[40] - يدل نيل الابتهاج الذي ألفه أحمد بابا التومبكتي من الأدلة الواضحة على كثرة العلماء وغزارة إنتاجهم العلمي بالمؤلفات المتعددة المجالات، وقد تولى أستاذنا البروفوسور عبد الحميد عبد الله الهرامة تحقيق النيل وطبعت من قبل جمعية الدعوة الإسلامية العالمية بليبيا.

ذلك طيلة حياته، ومن تلك القصيرة ترتبط جل تصرفات المجتمع والمسؤولين تجاه العربية والدارسين لها.

تدل الإحصائيات الرسمية على تزايد عدد التلاميذ والمدرسين بصورة مستمرة حسب تسلسل السنوات الدراسيّة، فيما تتكاثر المشاكل المحيطة بالتعليم العربيّ الإسلاميّ على الصعيد الاجتماعيّ، ففي حين تؤكد تلك الإحصائيات التزايد في الأعداد، يقول الواقع أشياء أخرى؛ وذلك نتيجة للضغوطات الاجتماعيّة، فالمجتمع المالي في غالبيته لم يعد يطمئن لنتائج التعليم باللّغة العربية، فالكم الهائل من خريجي الجامعات العربيّة ومن المدارس المحليّة بمختلف مستوياتها تعيش بطالة مدهشة أو ظروفا ماديّة لا تؤهلهم لأداء أدوار مهمة في محيطهم الاجتماعي حسب التصور السائد والمشاع له، كما أنه من المعلوم أنّ الغالبية العظمى منهم لا تتاح لهم فرصا لمواصلة دراساتهم؛ خاصة الذين لا ينجحون في الامتحانات الوطنية للبكالوريا، هذا بالإضافة إلى الشعور بالدونية الذي يلاحظ في كثير من دارسي اللّغة العربيّة.

فالغالبية العظمى من رواد المدارس العربيّة الإسلاميّة لا يجدون حياة مريحة ولا فرص توظيف حقيقية؛ سواء مع الدولة، أو مع المصانع أو حتّى مع المنظمات العربيّة الإسلاميّة، وقد اضطرت الدولة للتدخل في شؤونهم ونظمت ما سُمي بالورشة الوطنية للتصديق على مقترحات خبير أجرته للقيام بدراسة مستفيضة حول تشغيل دارسي اللّغة العربيّة؛ وذلك بعد اهتمام كل من المجلس الوطنيّ لعموم دارسي اللّغة العربيّة والمجلس

الإسلاميّ الأعلى وكذلك الاتحاد الوطنيّ للشباب المسلم، فقام الخبير بدراسة الوضع وتبنى عددا كبيرا من المقترحات، تنصب بعضها على تغيير المناهج أو تحسينها، كما تنصب بعضها على تنظيم دورات تدريبية لصالح الخريجين منهم، وكذلك إنشاء وكالة وطنيّة لتشغيل دارسي اللّغة العربيّة[41].

ويأتي ذلك كله بعد تفشي ظاهرة المرابطة، وبيع الطلاسم، ونشر المؤلفات بمضامين ذات أدعية متصلة باحتياجات الناس، والشعوذة باسم الدين بدعوى تدخل قوات خارجية أم ربانية لمساعدة أو قضاء حوائج المحتاجين، فالسوق في ذلك رائجة ولغالبيتهم برامج إذاعية مستمرة للترويج لشخصهم ولهم محطات بيع في مختلف الأقاليم.

وأضيف إلى ذلك تخوف الدولة من ظاهرة الإرهاب المنتشرة خاصة أثناء وبعد احتلال المناطق الشمالية لمالي من قبل إرهابيين جلهم يتحدثون العربية ويتخذونها لغة مراسلة وتخاطب، فخشيت السلطات أن يجدوا مساندين لهم في الجنوب يصغون لهم ويأتمرون بأمرهم.

ومن جانب آخر يجب أن أشير إلى قبول مجموعة واعية من أفراد المجتمع على المدارس الثنائية اللغة (عربية – فرنسية)، والتي لا تعترف بها الدولة رسميا، لأنها

---

[41] - أسست الدولة خلية لذلك داخل المديرية الوطنية للشغل تحت رقم **(0241)** بتاريخ 07 / نوفمبر /2015. انظر الملحق رقم (3)

خلقت نظاما مخالفا للنظام الوطنيّ الكلاسكي، ومخالفا أيضا لنظام التعليم العربي الإسلاميّ بمالي؛ وهي التي تخصص أوقاتا لدراسة كل المواد المقررة في المدارس الكلاسيكية الدارسة بالفرنسية من جانب وكذلك كل المواد المقررة في النظام العربي الإسلامي؛ بحيث يجد التلميذ مخيّرا في نهاية المرحلة الثانوية إما أن يواصل بالفرنسية دراسته أم بالعربية، فتمنحه كفاءته فرصة إتقان كلا اللغتين بالإضافة إلى الانجليزية. فنتيجة ذلك – في رأيهم– تكوين طلابا ذوي كفاءات في العلوم الدينية وفي العلوم التجريبية. وقد أنشئ لذلك عدد من المدارس مثل: **مركز سمية، مدرسة الخليفة** ومدرسة **المصدر** إلخ... وجلها تقع بمدينة باماكو.

وللأسف الشديد أنّ المجتمع المحليّ لا يفرق بين التعليم المستعرب وما يسمى بالتعليم في الدهاليز، كما أنه لا يمكن للمجتمع دراسة وإدراك أهمية ما تلعبه اللغة العربية في المجال الدبلوماسي والتجاري، وكذلك توفير عدد كبير من المفردات للغات المحلية خاصة في المجال الدينيّ والتجاري.

الفصل الثاني

البعد المنهجيّ والتعليميّ

المبحث الأول:

المناهج والمقررات

يمكننا قول كثير من انتقادات في هذا الباب، فالحقيقة والواقع أن المناهج تطورت بعد جهود كبيرة مبذولة من قبل مركز رقي اللّغة العربيّة ووزارة التربية الوطنية بصفة عامة والمنظمات المساعدة، خاصة منذ انطلاق البرنامج الإقليميّ للتربية والتعليم خلال العشرية الماضية وتنظيم المؤتمر الوطنيّ حول المدارس العربيّة الإسلامية عام 2003م، وكذلك ورشة مراجعة برامج اللّغة العربية والتربية الإسلامية للمرحلة الثانوية المنعقدة بباماكو في الفترة من 8-12 يونيو 2010 نظّمتها وزارة التربية ومحو الأميّة واللغات الوطنيّة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية بجدة، ورغم ذلك تسود ملاحظات ونواقص في ماهية المناهج نفسها وفي كيفية تطبيقها وعلاقتها بهموم الأمة المالية، وتبقى الملاحظات –حسب ما أعتقد– في هذا المجال في مستويات مختلفة:

1– عدم التزام بعض المدارس بتطبيق المناهج المقررة رسميّا، ربما لاتجاهات مؤسسيها أو لإمكانياتها المادية لتسديد مرتبات المدرسين الأكفاء أو عدم التمكن من توفير مستلزمات ووسائل تعليميّة ضرورية،

2– عدم أخذ الاهتمامات الوطنية في الاعتبار في مجال التربية والتعليم ممّا جعل المدارس العربيّة الإسلامية تفتقر إلى أهداف تربويّة واضحة،

3– عدم وجود كتب ومقررات مدرسية متطورة، بل بقيت على حالها منذ أربعة عقود على الأقل، وكتاب القراءة للصفوف الابتدائية والمتوسطة خير دليل على ذلك،

4– لا يعتبر المنهج أي اعتبار للتعددية اللغوية التي يتمتع بها المجتمع المحليّ،

5- لا يأخذ هذا المنهج في الاعتبار مسائل تعليميّة اللّغة، ولا نتائج البحوث المتعددة في مجال تعليمية اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها،

6- لا يوفر المنهج مجالا للمنافسة الشديدة القائمة بين اللّغة الفرنسية واللغات الأخرى المتواجدة في البلاد، بل يعطي قسطا من حصصه الزمنية لكل من الفرنسية والإنجليزية،

7- النظام الجديد للثانويات، نظام جيد بل ممتاز من حيث الشكل، أما من حيث المضمون، فنرى أنّ الطلاب يتلقون صعوبات كثيرة في التأقلم مع الدروس خاصة في مواد مثل الفلسفة واللسانيات وعلم الاقتصاد إلخ... ومن هنا تكون الفائدة نادرة إلّا لقلة من القلائل. حيث تأتي مسائل مثل اختيار لغة تدريس تلك المواد فضلا عن الصعوبات المتعلقة بالمضامين وطرق التدريس، ففي الفلسفة مثلا، فالمذكرات تتناول تاريخ الفلسفة والفلاسفة وليس مضمون أفكارهم، كما نجد فروقا كبيرة في مجال اللسانيات بالنسبة للسنة الأخيرة للقسم الأدبي فالمنهج الوطنيّ هو لسانيات ومبادئ من الصوتيات ولكن منهج المدارس العربيّة الإسلامية تتناول موضوعات في فقه اللّغة وقضايا انتشار العربية بمالي.

ولم تستطع المدارس أن تفتح بقية الأقسام التعليميّة إلا في النوادر من المدارس، فبقيت في التقسيم الثلاثي للأقسام؛ أي قسم أدبيّ وآخر علميّ وثالث للعلوم الإنسانيّة؛ هذا في حين أنّ التفريع الجديد يوصل الأقسام إلى خمسة ومختلفة تماما عن السابق.

ولا زال اتحاد المدارس العربيّة الإسلاميّة يبذل النفس والنفيس لإتمام إصلاح النظام التعليميّ في مجال المناهج والبرامج الخاصة بالمستوى الثانوي، خاصة أن امتحانات البكالوريا تنظم رسميّا من قبل وزارة التربية والتعليم ويسمح للناجحين فيها بالتسجيل في الأقسام في مختلف الجامعات الوطنيّة.

وللأسف الشديد أنه يمكننا ملاحظة هذه النقاط؛ ولكن لا توجد دراسات وبحوث نرجع إليها للتأكد من أحقيتها، ولملاحظات مركز رقي اللغة العربية ثمّ قسم اللغة من بعده أهمية كبرى في ذلك المجال.

ويمكن دراسة الأبعاد التعليميّة للتعليم باللّغة العربيّة من خلال زوايا مختلفة أهمها المستويات الدراسيّة المتتالية، عليه نعرض ما هو مقرر على كل مستوى ثم نتعرض لها بالتحليل:

أ- مستوى التعليم الأساسيّ:

يمثل هذا المستوى أهمية كبرى في كل منظومة تربوية وتعليميّة؛ حيث يتعلم الأطفال القراءة والكتابة، بل يحتكون وللمرة الأولى بعالم التربية والتعليم، فالمنهج الوطني في المدارس العربيّة الإسلامية يفرض حوالي 26.30 ساعة للتعليم في هذا المستوى، سيكون منهجنا هو تحليل معطيات هذا المنهج بالتركيز على المواد اللغوية بتناول مقرراتها الدراسيّة وكتبها المدرسيّة على ضوء المعطيات العلميّة لعلم اللّغة ولجانب تعليمية اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، عليه نأتي على المراحل الدراسية

ومستوياته واحدا تلو الآخر. ولعل دراسة المقرر وعلاقته بالحصص الملقاة من جانب وعلاقته أيضا بمدى الكميات المستوعبة من قبل التلاميذ هي المعايير التي تعطينا حقيقة ما يجري بالفعل من تعليم وتعلم، ولكن في واقعنا نجد المخطط المتمثل في المقرر من حيث شكله ومضمونه وفلسفته يبدو لي متخلفا وبدائيا من الوهلة الأولى ممّا يجعلني أكتفي في هذا البحث على المناهج المقررة والكتب المدرسية وطرق إلقاء الدروس، اعتقادا منّي أن معالجة تلك الجوانب المذكورة توصلنا حتما إلى إصلاح المنظومة.

يمثل الجدول التالي تقديرات المواد والحصص وعدد الأزمنة المخصصة لها في الصف الأول والثاني:

الجدول رقم: (03)

تقدير الحص الأسبوعيّة للسنتين الأولى والثانية

ر.م	المواد المقررة	تقدير الزمن	مدة الحصة	عدد الحصص
1	القران الكريم	2 h30 MNS	30 MNS	5
2	التوحيد	1 h	30 MNS	2
3	الفقه	1 h	30 MNS	2

4	الحديث والأخلاق	1 h30 MNS	30 MNS	3
5	القراءة	4 h	30 MNS	8
6	الخط	2 h	30 MNS	4
7	الإملاء	1 h 30 MNS	30 MNS	3
8	المحادثة	4 h	30 MNS	8
9	المحفوظات	30 MNS	15 MNS	2
10	الحساب	5 h 30 MNS	30 MNS	11
11	التمارين الحسية	30 MNS	30 MNS	1
12	الأشغال اليدوية	30 MNS	30 MNS	1
13	الرسم	1 h	30 MNS	2
14	التربية البدنية	40MNS	20 MNS	2
15	التربية المدنية	20 MNS	20 MNS	1
المجموع		**26 h 30m**		

- فهنا نجد 15 خمسة عشرة مادة مقررة على التلاميذ في أعمار لا تتجاوز سبع سنوات في الغالبية العظمى، القراءة والخط والمحادثة والإملاء كمواد لغويّة، أي حوالي 26% من إجمالي المواد المقررة، وبها القرآن والفقه والحديث والتوحيد والمحفوظات أي 33% من إجمالي المواد الدراسية، وكذلك بقية المواد موزعة بين مادة الحساب والرسم والتربية المدنية والبدنية والأشغال اليدوية والتمارين الحسية.

- الملاحظة هنا هي أنه عدا مادة الحساب والرسم فإن بقية المواد التطبيقية والعامة لا تطبق أصلا لفقدان موادها للمحتوى أو لقصر أيدي المدارس إلى تطبيقها، مثل مادة الأشغال اليدويّة، أو التمارين الحسيّة.

أما من حيث التوزيع الزمني فتحتل المواد اللغوية نصيب الأسد بحوالي 11.30 إحدى عشرة ساعة وثلاثين دقيقة في الأسبوع مقابل 7.30 سبع ساعات وثلاثون دقيقة للمواد الدينية والحساب بمفرده يحتل 05 ساعات في الأسبوع.

- فكان ينبغي التركيز على جانب هنا وتأخير بعض المواد مثل الفقه والتوحيد إلى مستويات عليا، ولعل عدم وضوح الرؤية أو التركيز الشديد على الاعتناء بكل من الجانب الديني والعلميّ الأكاديمي هو ما جعل أهل هذا المنهج يقعون ضحية هذه الملحوظة.

-لا أجد من الصواب الجمع بين مادة الحديث والأخلاق وانفراد التربية المدنية، هذا في حين سيجمع بين مادة الأخلاق (التهذيب) والتربية المدنية في مستويات عليا تحت نفس الفكرة المنطقية.

- وليت جمعت المواد في مجموعات كبرى؛ مثل مواد التربية الإسلامية، المواد اللّغويّة، المواد العامة، المواد العلميّة مثلا. ممّا يجعل المدرس مرتاحا في عمله ويجد التلاميذ فهما لكليات المواد.

ولعل النظر في مفردات المنهج يوضح لنا الموقف قبل النظر إلى مدى تطبيقيته على أرض الواقع، وسنأخذ المواد اللّغويّة كأمثلة على ما عزمنا عليه عند وضع الخطة، ففي مادة القراءة مثلا بالنسبة للسنة الأولى الابتدائيّة:

الفترة الأولى:

((الحركات الثلاث مع حرف الباء، إشباع الحركات، التنوين حرف الباء بالحركات والتنوين، حرف الباء بالحركات والمدّ، مطالعة مصورة – حرق التاء بالحركات والتنوين والمد– مطالعة مصورة حرف الكاف بالحركات والتنوين والمد– مطالعة مصورة. مراجعة عامة – حرف الراء بالحركات والتنوين والمد– مطالعة مصورة – مراجعة عامة– حرف الميم بالحركات والتنوين والمد مطالعة مصورة))[42].

[42] - انظر المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 ص 06

فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما هو المنطق في هذا الترتيب الأبجدي أو الألف البائي؟ بداية من مصوّت الباء مصاحبا بالحركات والمدّ والتنوين من بعد، ثم حرف التاء في نفس الترتيب لتأتي الكاف والراء والميم، لتكون الدروس مصاحبة بمطالعة مصورة أي نص مكتوب تُستعمل فيها هذه الأحرف حسب الكلمات لتكوّن كلا ذات معنى ودلالة وإن كانت غير مناسبة لتعليمية اللّغة ولا لترتيب الأحرف العربيّة في ذهن المتعلم، حيث تصور تسلسل { ب، ت، ر، م }، فكأنها عملية معكوسة للتعليم الصوتيّ، فالباء شفويّة المخرج، والتاء أسنانيّة، والراء لثويّة، والميم أنفيّة شفهيّة.

فلا يشير واضع المنهج إلى منطق اتبعه في وضع هذه الطريقة ولا إلى المبررات الخاصة بذلك، فيضطر المدرسون إلى تنظيم دروس أخرى يعلمون فيها الأطفال الحروف الهجائيّة العربيّة بالطريقة الألفبائيّة المعروفة، فلو اتبع المنهج مخارج الأصوات مخرجا بعد آخر بحيث يعالج المدرّس الصعوبات الخاصة بذلك المخرج وينهيها ليلج في مخرج آخر لكان ذلك أرسخ في أذهان التلاميذ أكثر من هذا الخلط الغير الطبيعيّ، ورب لتلك الصعوبة وجد المدرسون أنفسهم مضطرين إلى استعمال كتب قديمة وجديدة وبطاقات تعليمية لتدريس الأصوات العربية مثل كتاب (معلم القراءة، البطاقات الومضية إلخ..)، بل اضطر البعض إلى تجنب التلاوة الإفريقية حتى يتعلم التلاميذ الحروف الهجائية ويتمكنوا منها.

وفي الفترة الثانية:

يحدد المنهج الدروس كما يلي :((حرف اللام بالحركات والتنوين والمد- مطالعة مصورة، مراجعة عامة، حرف النون بالحركات والتنوين والمد- مطالعة مصورة،- مراجعة عامة- حرف الصاد بالحركات والتنوين والمد- مطالعة مصورة -مراجعة عامة - الشدة(التشديد) مطالعة مصورة - مراجعة عامة - حرف الفاء بالحركات والتنوين والمد - مطالعة مصورة - حرف الدال بالحركات والتنوين والمد- مطالعة مصورة - حرف السين بالحركات والتنوين والمد- مطالعة مصورة- حرف السين بالحركات والتنوين والمد - مطالعة مصورة-حرف الهاء بالحركات والتنوين والمد -مطالعة مصورة - مراجعة عامة))[43].

وتحتوي هذه الفترة على قرابة 22 درسا موزعة بين الحروف التالية: {ل، ن، ص، ف، د، س، ه}؛ أي سبعة أحرف عربيّة تبدأ باللام ذات المخرج اللثوي، وكذا النون والصاد والتي تخرج أيضا من اللثة، والفاء والدال شفوية أسنانيّة، ثمّ السين اللثوية أيضا وكذا الهاء الحنجريّة، وهي تكمل عدد الأحرف المدروسة في هذا الصف أحد عشر حرفا.

---

[43] - نفس المرجع ص 06

في الفترة الأخيرة:

ويشير المنهج إلى حروف أخرى على النحو التالي: ((حرف الطاء بالحركات والتنوين والمد – مطالعة مصورة–التاء المربوطة – مطالعة مصورة–حرف الياء بالحركات والتنوين والمدّ –مطالعة مصورة–حرف القاف بالحركات والتنوين والمدّ – مطالعة مصورة–حرف الجيم بالحركات والتنوين والمدّ – مطالعة مصورة–حرف العين بالحركات والتنوين والمدّ –مطالعة مصورة— مراجعة عامة–حرف الحاء بالحركات والتنوين والمدّ – مطالعة مصورة–السكون مطالعة مصورة ((أل)) القمريّة مطالعة مصورة))[44].

وتكون سلسلة هذه الأحرف كما يلي: { ط، ة، ي، ق، ج، ع، ح } بالإضافة إلى{ أل} أي بإجمالي ثمانيّة أصوات منها ستة على غرار الأحرف الأخرى، فالطاء أسنانيّة لثوية، والياء حنكية غارية، والقاف لهوية، والجيم لثويّة حنكية، والعين حلقيّة، والحاء من الحلق نفسها، وأما التاء المربوطة والألف واللام فمن الأصوات اللازمة في العربيّة وإن لم تُعد من الأصول؛ ولذا نرى أنه من المستحسن دراستهما في صفوف عليا، مثل الثالث والرابع، بل نرى أنه يجب التركيز على الأصوات الأصلية الضروريّة المعروفة للتحدث باللّغة العربيّة أو كتابتها[45]. فيلاحظ القارئ هذه التنقلات بين المخارج خاصة

---

[44] - المرجع نفسه ص 06

[45] - انظر الأصول، دراسة إستيمولوجية للفكر اللغويّ عند العرب، النحو فقه اللّغة - البلاغة / الأستاذ الدكتور تمام حسان / عالم الكتب. ط 2009 ص 113 في مسألة مخارج الأصوات العربية حيث يصنفها حسب الأصول.

في فصل دراسيّ ابتدائيّ لتلامذة لم يسبق لهم سماع العربيّة قط لا في عائلة ولا في شارع.

كما لا يشير المنهج إلى وسائل أخرى لتسهيل العملية التعليميّة، بل يكاد يبدو لي أنّ واضعي هذا المنهج اتبعوا دروسا مرسومة في كتاب مدرسيّ معروف في غرب إفريقيا، وهو مغربيّ الأصل كان يسمى في الثمانينيات بـ(الجديد في التلاوة العربيّة) ويسمى حاليا بالتلاوة الإفريقية للمدارس العربيّة الإفريقيّة، وهو من مطبوعات دار الكتاب، بساحة المسجد المهدي – الدار البيضاء بالمغرب تحت رقم الإيداع 6/1997، كما أنه كتاب متداول في كل من السنغال وموريتانيا ومالي وساحل العاج – كوت ديفوار– وغينيا، وهو كتاب ذات مظهر إفريقيّ في مضمون عربيّ على ما سنراه في المبحث المخصص للكتب المدرسيّة.

وفيما يخص **مادة الخط** وهي شاملة للسنة الأولى والثانية، فمضمونها كالتالي:((تقتصر على دراسة الكتابة والتدريب عليها، على رسم الحروف والكلمات التي يعالج التلاميذ قراءتها مع أشكالها في حصة الرسم والأشغال اليدوية من الأوراق أو الصلصال أو غيرهما، ويكتفى منهم في هاتين السنتين بصحة الرسم للحروف وذلك لما يلقونه من صعوبة في معالجة الكتابة)).[46]

---

[46] - نفسه صفحة 13

فلا أدري كيف يمكن تطبيق هذه المفردات على أرضية الواقع، ففصول المدارس العربيّة الإسلامية مليئة بالتلاميذ عادة، فتوفير الأوراق والصلصال أو غيرهما لتدريب التلاميذ على الخط؛ نظرا لإمكانياتها وطبيعة مدرسيها ومستوياتهم العلميّة، فتكتفي المدارس في الغالب برسم حروف على السبورة السوداء ليقوم التلاميذ بإعادة كتابتها على لوحاتهم الصغيرة، دون تميز لنوع الخط، وفي أحسن الأحوال تستعمل كراريس تدريبية للخط خاصة خط النسخ، ولا أدري ما هي المدارس التي تدرس الأشغال اليدوية من بين المدارس العربيّة الإسلامية؟!!.

وفيما يخص **مادة الإملاء** فيقول واضع المنهج ما يلي : ((دروس الإملاء في هاتين السنتين تابعة لدروس التهجي والقراءة، فيجب أن يعرف التلميذ كتابة الحرف الهجائيّ فور قراءته بأشكالها المختلفة (في أول الكلمة ووسطها وآخرها) ويعرف كتابة الكلمات والجمل [التي] يمر بها في دروس القراءة.

مأخوذ من العلم بأنّ إجادة التلميذ للقراءة بالتمييز بين مخارج الحرف ورعاية المد والتنوين والشدّة في مواضعها هي أهم قواعد الإملاء. فالتلميذ الذي يجيد القراءة نادرا ما يقع في الأخطاء الإملائيّة، كما أنه من الصعب أن يسلم التلميذ من الخطأ في كتابة قطعة لا يحسن قراءتها. ولا داعي مطلقا إلى عرض قاعدة نظرية، بل يعتمد على التكرار والمحاكاة))[47].

---

[47] - المناهج التعليمية، مرجع سابق ص 14

نستطيع فهم مراد الواضع؛ رغم كون عباراته غير متلاصقة في هذا الموضع، فيرى من جملة القول أنه لا داعي مطلقا هنا إلى عرض قواعد نظريّة للتطبيق بل يكفي الاعتماد على التكرار والمحاكاة؛ بحيث لا يوضح المنهج هنا وفي كثير من المواقع أهدافا تربوية للمواد. فهذه التلميحات لا تعطي تفاصيلا لإنجاز المهام، ولا يمكن إجراء مقارنة بين المقرر على تلامذة المدارس العربيّة الإسلامية ومقرر نفس المادة في المدارس العمومية الدارسة باللّغة الفرنسية مثلا.

وأما **مادة المحادثة**، وهي أهم مادة في سلسلة المواد المقررة خاصة في المستوى الأساسي، ومنها معرفة المفردات ومنها ينطلق لتعليم التراكيب، وهو الجانب الذي يشكو منه كل أعوان التربية والتعليم، ففشل المدرس والمتعلم في هذه المادة يعني فشل المنظومة كلها، فشير المنهج إلى ما يلي:

ففي الفترة الأولى:

((المدرسة (حركات وأوامر – المدرسة– المعلم – التلميذ)، حجرة الدرس، أدوات التلميذ، ساحة المدرسة، جسم الإنسان، ملابس الرجل، ملابس النساء، أغطية الرأس، النعال، أيام الأسبوع))[48].

هذا، ويستحال تطبيقه على أرضية الواقع، فالفترة الأولى محددة بعشرة أسابيع تقريبا، وحسب العناوين، فإننا محتاجون إلى 14 أسبوعا بمعدل درس واحد لكل أسبوع،

---

[48] - نفسه في نفس الصفحة رقم 23

وذلك بدون مراجعة للدروس الماضية، فإذا فرضنا أننا ندرس 10 عشر كلمات في كل درس، فإننا نجد أنفسنا أمام 140 مائة وأربعين كلمة في هذه الفترة الوجيزة فأجد ذلك ثقيلا على عقل تلميذ أجنبي على اللّغة والثقافة العربيّة، فلو اكتفي هنا بدرس واحد وقام التلاميذ بتطبيق ذلك كتابة وقراءة ونطقا، فالمدرسة مثلا بمكوناتها الماديّة والمعنويّة تلبي تلك الحاجة، خاصة أن الوسائل التوضيحية غير متاحة في غالب الأحايين.

وفي الفترة الثانية:

فنجد المفردات التالية:((الأسرة، أعضاء الأسرة، المساكن، المطبخ، معلومات بسيطة عن الزمن (يوم- ليلة- صباح- مساء)، القرية، الحيّ أو الحومة، المدينة، مصادر الماء في القرية وفي المدينة، السوق))[49].

هنا نقع أيضا في إشكالية التوفيق بين المدة المقررة والمفردات التي تصل وفي هذه الفترة إلى 13 درسا تقريبا. ومن حيث الموضوعات فنجد أنّ الأطفال قد يحتاجون إلى التحيات ومفردات الاحترام بدلا من دراسة المساكن والمطبخ، وأن مصادر الماء يمكن دراستها في مكونات المدرسة، كما أنّ مكونات القرية والحيّ والحومة إلخ لم يعد لها الأهمية المنتظرة بمجرد سبب التغييرات الإدارية الكبرى في نظام اللامركزية التي تعايشها البلاد، وأنّ مفهوم الأحياء والقرى يختلف تماما في المفاهيم الشعبية ببلادنا عن المفاهيم المسطرة في المستندات الرسميّة، وهذا لعدد 40 أربعين ساعة في الفترة.

---

[49]- نفسه وفي نفس الصفحة

وفي الفترة الثالثة:

فيحدد واضع المنهج ما يلي: ((أصحاب الحرف (الفلاح- الحداد- الصانع – "الجوهري"- النجار- البناء- الخيّاط)، الطقس يوم حار، يوم بارد، الحيوانات الأليفة، الحيوانات الوحشية، الرحلات "السفر" وسائل النقل المختلفة، مراجعة عامة على الدروس))[50].

وهنا نجد أنفسنا أمام 13 ثلاثة عشر درسا للمدة نفسها تقريبا، وفي موضوعات متنوعة ليس ثمة صلة بينها، فالطقس مناخي والحيوانات موضوع بيئي فلا علاقة بينها وبين موضوع الرحلات، قد تكون غير ملائمة لعقلية التلاميذ ومستوى أعمارهم ولا تعير أي اهتمام لمبادئ التربية الحديثة لا نظريا ولا عمليا.

والملاحظة العامة هي أنّ المفردات كثيرة جدا في الصف الأول رغم عدم سعة المدة الزمنية، وخاصة أنّ الإمكانات التعليميّة ضئيلة جدا، لا تتوفر لدى أغلب المدارس سوى الوسائل التقليدية المتمثلة في السبورة والطباشير وأدوات التلاميذ، هذا فضلا عن تدني مستويات المدرسين وأنّ غالبيتهم لم يتم تكوينهم بمدارس إعداد المدرسين؛ ممّا ينعكس سلبا على أدائهم وعلى نتائجهم.

---

[50]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 / مرجع سابق / ص 28

وأما ما يخص الصف الثاني:

فالمواد به وعدد الساعات وكذلك عدد الحصص يضاهي تماما الصف الأوّل باعتبارهما صفين تمهيديين في مفهوم التربويين المحليين، خلافا للصفوف الثالث والرابع. فبالنسبة **لمادة القراءة**، فيكمل المنهج الحروف الهجائيّة على النحو التالي:

الفترة الأولى:

((حرف الشين – مطالعة مصورة، حرف الخاء – مطالعة مصورة، حرف الزاي – مطالعة مصورة – حرف الضاد– مطالعة، حرف الغين– مطالعة مصورة، حرف الواو– مطالعة مصورة، حرف الذال– مطالعة مصورة، الهمزة، حرف الثاء – مطالعة مصورة، الألف المقصورة–"أل" الشمسيّة–حرف الظاء– مطالعة مصورة))[51].

وهنا أيضا نجد أنفسنا امام مشكلتي الموافقة بين الوقت المخصص، وعدد الحصص المقررة من جانب ومن جانب آخر التنقل بين مخارج الأصوات. ولا يطالب المنهج بمراجعة أوليّة لدروس الصف الأول قط، وهو شيء مهم، خاصة بعد مضي ثلاثة أشهر من العطلة السنوية لتلامذة مبتدئين. فبالنظر إلى الملاحظة الأولى نرى أن حرف **الشين** حنكية لثويّة تنتج بالتقاء أو تقارب وسط اللسان مع الجزء الخلفي للثة الأمامية للحنك الصلب، ومنها ننتقل إلى **الخاء** ويتم إصدارها في موضع التقاء أو تقارب مؤخرة اللسان مع الحنك اللين، ومنه إلى حرف **الزاي**،

51- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 / مرجع سابق / ص 08

وتنطق بالتقاء مقدمة اللسان مع اللثة، ومنه ننتقل إلى **الضاد** وينطق بالتقاء مقدمة اللسان مع اللثة بالإطباق، ومنه إلى حرف **الغين** ويتم إصدارها في موضع التقاء أو تقارب مؤخرة اللسان مع الحنك اللين، ومنه إلى حرف **الواو** وينطق بانطباق الشفتين أو تقرب بعضهما من بعض، ويليه حرف **الذال** فهو صوت بيأسناني وينطق بانطباق مقدمة اللسان مع اللثة، ويليه حرف **الثاء** والذي هو بيأسناني أيضا، ويليه **الألف المقصورة** ثم **أل الشمسيّة**، ليُختم هذه الفترة بدراسة حرف الظاء، فكأنّ الترتيب الأبجدي في هذه الفترة يأتي على النحو التالي **{ش، خ، ز، ض، غ، و، ذ، ث، ى، أل}**، وبذلك يكون التلميذ على بعد خطوة من معرفة كل الأبجدية العربيّة دون الأصوات كلها. ويلاحظ أنّ جل الدروس هنا مكللة بمطالعة مصورة. ولعل الخطأ الأكبر في تدريسنا للأصوات العربيّة يكمن في عدم قيامنا بالمقاربة بين أصواتنا المعروفة في اللّغات المحلية واللّغة؛ لنبني معلوماتنا الجديدة على أسس المعلومات القديمة مع مراعاة الفروق والمنظومات اللغويّة، لنركز جل جهودنا على الأصوات غير المألوفة لدى الطفل.

<u>وفي الفترة الثانية:</u>

يركز المنهج على دراسة الهمزة، وبدون مراجعة الدروس الماضية أيضا؛ رغم وجود فترة إجازة فصليّة لمدة عشرة أو خمسة عشر يوما في الغالب، قد يجعل ذلك عملية الاستيعاب شيئا ثقيلا على التلاميذ، فهنا يشير المنهج إلى:

(الهمزة (ء) على الألف في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها

الهمزة (ء) على الواو في وسط الكلمة وفي آخرها

تدريب على القراءة الجيدة.

الهمزة (ء) المنفردة في وسط الكلمة وفي آخرها

الهمزة (ء) على الياء في وسط وفي آخرها

تدريب على القراءة الجيدة)[52].

الهمزة صوت عربي ذو شجون، لها أهمية كبرى في المنظومة اللغوية العربيّة؛ ولذا تدرس حتى في المستويات الجامعية[53] فيبقى التلميذ في هذه الورطة، قد يعرف كيفية نطقها ولكن أشك في كونه قادرا على استيعابها ومعرفتها حق المعرفة في هذا المستوى.

ومن جانب آخر لم أفهم ما يسميه واضع المنهج بالقراءة الجيدة؛ فهو لم يتحدث قط عن أنواع القراءة والخطوات العلميّة المتبعة في ذلك في كل مشواره من الصف الأول حتى هذا المكان، فكان ينبغي أن يشرح على الأقل الخطوات الإجرائيّة لمادة القراءة في ظل التطور التكنولوجي والأدوات التعليميّة التي تلعب دورا مهما فيها؛ خاصة

---

[52] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 / مرجع سابق / ص 09

[53] - انظر كتاب التدريبات اللغويّة للشيخ عبد اللطيف الشويرف / من منشورات كلية الدعوة الإسلامية بليبيا / ج 1 ط 1997.

لتلامذة المراحل الأولى من التعليم؛ فالأقراص المرئية المسموعة والدروس الصوتيّة كثيرة جدا الآن في العالم العربي والإسلاميّ، تلبي بكل ثقة حاجة المعلم في المجال بدلا من أن نطالبه بقراءة جيدة على التلاميذ[54]. ومن جانب آخر أنا متأكد بأنّ التلاميذ في هذا المستوى قد لا يفهمون شيئا في قضية رسم الهمزة – كما أشرت إليه في بداية الفقرة–، من رسمها على السطر أم على النبرة أو فوق الواو إلخ.. فكان على واضع المنهج أن يوضح ما يمكن القيام به في هذا المستوى.

وفي الفترة الثالثة: يقرر المنهج ما يلي:((الألف الممدودة – عرض لتعريف تمارين القراءة–الاسم المبدوء بالألف مع أل =الأرنب–الأرض – التدريب على القراءة الجيّدة، والاستمرار على المطالعة الجيدة من كتاب مبادئ القراءة أو التلاوة العربيّة المغربيّة))[55].

والملاحظات التي لاحظناها على الفترة السابقة صالحة لمفردات هذه الفترة، صحيح أنّ التلميذ يكون قد تلقى حوالي 360 ساعة من دروس القراءة بضرب عدد الساعات في عدد الأسابيع ما بين السنة الأولى والثانية.

ولكن؛ ولأوّل مرة أنّ المنهج يشير إلى كتب مدرسيّة لمادة القراءة، وقد أشار إلى كتاب التلاوة المغربية الذي أشرنا إليه سابقا، والذي تحول مع مرور الزمن إلى تلاوة إفريقيّة صالحة للتناول في عدد من البلدان الإفريقيّة.

---

[54] - لقد ألف زميلنا الأستاذ أنتيك شريف حيدرا، مدرّس القواعد بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين كتيبا في هذا المجال سماه: القراءة الذكية، موضح بالرسوم واللوحات البيانية. ط. نادي الأدب والثقافة. 2011.

[55]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م / مرجع سابق ص 09

وأما **مادة المحادثة** المكملة للمواد اللغويّة في هذا الصف، فالتكرار غير المنطقي للمفردات واضح هنا لكثير من الدروس المتداولة في الصف الأول؛ ولم يصنفها في ضمن دروس المراجعة ولا توسعة المعلومات حول موضوع معين ناسيا أو متناسيا التسلسل والتدرج المنطقي الذي يجب أن يلتزم به في تعليم المبتدئين وفي المناهج بصفة عامة، حيث نجد ما يلي كمفردات:

الفترة الأولى:

((المدرسة –أسرة التعليم (المعلم، المعلمة، المدير، إلخ) مع الأفعال المناسبة، اللوازم المدرسيّة – عبارات التحية، أدوات الاستفهام (ما هذا – ما هذه–كيف–أين) مع الأفعال والأسماء المناسبة–حجرة الدرس ومحتوياتها، المقارنة بين أكبر مِنْ أصغر مِنْ – أطول من ...إلخ الألوان – مراجعة عامة على ما سبقت دراسته))[56].

وكما قلت؛ فالتكرار في موضوعات المدرسة واللوازم المدرسيّة وحجرة الدرس، ويشير إلى الألوان دون التركيز على ألوان معينّة مثل الثلاثيّة الوطنيّة أو غيرها، كما أنّ عبارات التحية من الدروس الأولى في الصف الأوّل.

وتبقى أكبر الملاحظات على هذا المنهج متمثلا في عدم الاهتمام بالهموم الوطنيّة أو المحيط الجغرافي للتلميذ دون المدرسة والبيت، والمقارنة بين المنهج المقرر على

---

[56] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م ، مرجع سابق ص 29

المدارس العربيّة الإسلاميّة ونظيره المطبق في المدارس العموميّة الدارسة بالفرنسيّة توضح بدون خفاء وجهات نظرنا حول هذا الموضوع بالذات[57].

وفي الفترة الثانية:

فينتقل بنا إلى موضوعات مخالفة تماما فاقدا كل الصلة بين الفترة المعنية والدروس الماضيّة في الفترة الأولى وفي الصف الأول؛ بحيث المحتوى كالتالي:((جسم الإنسان: الرأس وما يحتوي عليه، المستشفى، المستوصف، الطبيب، الممرض، الإسعاف، الدواء، الجبيرة، يعالج، الصحة، المرض، العافية، الألم، الملابس وأنواعها، النعال وأنواعها، الأسرة وأفرادها، الأقارب:(الأصول – الفروع) الأطعمة وأنواعها، مراحل العمر:(الطفل – الولد– الشاب...إلخ))[58].

فهنا يجمع بن محاور مختلفة كأنه يريد تزويد التلميذ بكم هائل من المعلومات في الآن نفسه، والمشكلة أن تلك المحاور لا رابط يصل بينها؛ بحيث نجده يحدد لنا محاور ستة:

1– جسم الإنسان،

2– الصحة،

3– الملابس،

---

[57] - انظر مثلا: programme classique 1er cycle fondamental / Direction Nationale de la Pédagogie/MEN / 2012 p 11-15

[58] - المنهج الجديد، مرجع سابق ص 29

4- الأطعمة،

5- مراحل العمر،

6- النعال.

فواضح أنّ السؤال يطرح نفسه عن مدى منطقيّة ومعقوليّة تطبيق هذا الجزء، وناهيك عن ترتيبه في أذهان متعلمين لا تتجاوز أعمارهم في الغالب سبع سنوات؟. لا ننسى أنّ كل محور من هذه المحاور تستحق عددا من الدروس، والتطبيقات حتى تتلاصق في أذهان التلاميذ، وأنّ إعداد هذه الدروس تحتاج إلى وقت طويل لدى المدرس.

وإن محور الأسرة وأفرادها بما فيه الأقارب بالأصول والفروع متناولة في الصف الأوّل، فكان الترتيب الحسن أن تكون هناك مراجعة أوّليّة لذلك الموضوع ثمّ الخوض في الدروس الجديدة استكمالا وزيادة.

<u>في الفترة الثالثة:</u>

فيقرر المنهج ثماني موضوعات بالإضافة إلى درس واحد للمراجعة العامة على النحو التالي: ((المطبخ ولوازمه، الإنارة ولوازمها، السوق محتوياته، القرية – المدينة-

البلدية، الملعب وأدوات اللعب، الحشرات وأنواعها، الرحلات ووسائلها، الفواكه وأنواعها، مراجعة عامة))[59]

هنا نجد أنّ درس المطبخ ولوازمه داخل في دروس الصف الأوّل، وكذلك موضوع السوق والقرية والمدينة. ولا يشير المنهج قط إلى العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بين الماضية من الدروس والمتناولة هنا، وأنّ العمل هنا نظريّ لا يوجد جانب من التطبيق فيه، فدرسي السوق والبلدية يحتاجان إلى زيارات ميدانية. ويقلل كل ذلك من أهمية هذه المادة في الدراسة، رغم أهميتها الكبرى في اغتنام الدارس مفردات جديدة واستعمالاتها الميدانية في العربيّة؛ انظر إلى كمية الوقت المتاح لها في جدول توزيع الوقت، ولعل الواضع لم ينتبه إلى أهمية الرصيد اللغوي في أية منظومة تربوية لغوية، فجودته وصحة تدريسه يعني الكثير للمتعلمين ويوصلهم بكل تأكيد إلى النطق الصحيح والكتابة الصحيحة للغة.

ولقد تم الحديث وإبداء الملاحظات بخصوص مادتي **الإملاء والخط** فيما سبق بالنسبة للسنة الثانية؛ بحيث مقررهما مندمج في مقرر السنة الأولى.

ويلاحظ عموما على منهجي السنة الأولى والثانية:

– أنّ المنهج لا يعطي آليات ولا بيانات للتطبيق،

---

1. [59]- المرجع نفسه ص29

– أنّه لا ينبني لا على قواعد ولا على منطق علميّ بصفة عامة ولا على نظريات علميّة لتعليميّة اللغات ناهيك عن تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها،

– لا يعير المنهج في هاتين السنتين أي اهتمام للأهداف التربوية الوطنيّة العامة، ولا للأهداف الخاصة بالمدارس العربيّة الإسلاميّة،

–لا يبني المنهج أية علاقة بين مفردات السنوات الدراسيّة، ولا بين مفردات المواد الدراسيّة؛ على الأقل المواد المنتمية إلى فئة واحدة.

ولعلّ النظر إلى ما هو مقرر للسنة الثالثة، وهي السنة الأخيرة من الفصول التمهيدية الابتدائيّة، يوصلنا إلى المراد؛ خاصة بيان ظهور المواد اللغويّة الحقيقيّة مثل النحو والصرف وتركيب الجمل.

الجدول رقم: (04)

تقدير الحصص الأسبوعيّة السنة الثالثة الابتدائية

ر. م	المواد المقررة	تقدير الزمن	مدة الحصة	عدد الحصص
1	القرآن الكريم	2 h 30m	30 M	5
2	التوحيد	1 h	30 M	2
3	الفقه	1 h 30m	30 M	3
4	الحديث والتهذيب	1 h	30 M	2
5	السيرة	35m	35 M	1
6	القراءة	2 h30m	30 M	5

7	التعبير	1 h	30 M	2
8	تركيب الجمل	4 h	40 M	1
9	الكتابة والخط	1 h	30 M	2
10	النحو	1 h 20m	40 M	2
11	الصرف	40m	40 M	1
12	الإملاء	1 h 30m	30 M	3
13	الأناشيد والمحفوظات	30m	30 M	1
14	اللّغة الفرنسية	5 h	60 M	5
15	الحساب	1 h 30m	45 M	2
16	الهندسة	45m	45 M	1
17	النظام المتري	45m	45 M	1
18	المسائل التطبيقية	45m	45 M	1
19	الرسم	30m	30 M	1
20	الأشغال اليدوية	30m	30 M	1
21	التربية البدنية	40m	20 M	2
22	التربية المدنية والأخلاقية	20m	20 M	1
المجموع		**26 h 30m**		

وهنا نجد أنفسنا أمام 22 اثنتين وعشرين مادة دراسيّة بنفس عدد الساعات الأسبوعيّة أي 26.30، وذلك بإضافة مواد جديدة مثل النحو والصرف، التعبير، وتركيب الجمل، والنظام المتري، المسائل التطبيقيّة، الأناشيد والمحفوظات، وخاصة اللّغة الفرنسيّة، وهذه هي السنة الأولى لتعليم اللّغة الفرنسيّة بالمدارس العربيّة الإسلامية المسماة رسميّا بالمدارس الفرنسيّة العربيّة écoles franco-arabes؛ وذلك بعد اجتياز مرحلتي التعليم الأوليّ classes d'initiation؛ أي السنة الأولى والثانية الابتدائيّتين،

-وننقلب من سيادة المواد العلميّة مثل الحساب على عدد الساعات، فهي لها حوالي 3.45 ثلاث ساعات وخمس وأربعون دقيقة أي حوالي 13% من إجمالي الساعات المحددة للحساب والهندسة والنظام المتريّ، وبذلك نتوجه من اتجاه علميّ رياضيّ إلى منهج مركز على المواد العامة والدينيّات،

-هذا في حين تمثل المواد الدينيّة 6.35 ست ساعات وخمس وثلاثون دقيقة بمعدل 24% من إجمالي الساعات المقررة،

-ويُكرس حوالي 3.15 ثلاث ساعات وخمس عشرة دقيقة للمواد العامة بحوالي 11% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة،

-كما تأتي الفرنسية بساعاتها الخمس لتحتل مكانة مميّزة في سلم الساعات الأسبوعيّة بمعدل 16% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة،

-وتحتل المواد اللغويّة مكانة مرموقة بحوالي 13 ثلاث عشرة ساعة بمعدل 49% من إجمالي الساعات الأسبوعية.

يقرر المنهج المواد اللغويّة خاصة، وهي خمس مواد في هذا المستوى متمثلة في القراءة، والخط، النحو، والصرف، والإنشاء.

وأما **مادة القراءة** فيوضح واضع المنهج نيته؛ مشيرا إلى عناوين دروس موجودة في التلاوة الإفريقيّة التي أشرنا إليها سابقا؛ وأذكر بأنّ عمر هذا الكتاب يعود إلى حوالي 50عاما، وأنه لم يعد مستعملا في أي بلد عربيّ آخر، بحيث التسلسل هنا مطابق لترتيب الدروس في التلاوة المعنية.

ففي الفترة الأولى:

يقرر المنهج المفردات التالية: ((الرجوع إلى المدرسة –حجرة الدرس – أدوات التلميذ– قطتي– رفيقتي في البيت–(الله– شعر)، لست تلميذا كسولا، الكلب والديك والثعلب، الصلوات الخمس))[60].

فالترتيب هنا حسب الكتاب المشار إليه سابقا باستثناء درسين اثنين، يتخللان تسلسل الدروس في الكتاب وهو دليل على أنّ المنهج لم يفكر بعيدا بل تناول ما كان معدا فقط؛ وإن كان ذلك لا يلبي حاجة الطفل الماليّ.

---

[60]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003. مرجع سابق ص 08

والغريب أن واضع الكتاب في مقدمة هذا الجزء– الثاني– يشكو من سطوة المقررات المشرقيّة على المغرب في مجال الكتب المدرسيّة، ويرى بأن كل موضوعات تلك الكتب لا تناسب النشء المغربيّ[61]، أفلا يكون العمل بنفس المقياس عندنا؟!، مع ملاحظة جودة وصحة موضوعات مثل الرجوع إلى المدرسة، وحجرة الدرس وأدوات التلميذ. وأنّ موضوعات مثل (الله) والصلوات الخمس مجالها الدروس الدينية أو دروس التهذيب والأخلاق. عليه أدعو إلى إعادة النظر في شأن هذه الكتب وفي طرق تناولها وتداولها في مدارسنا، ربما إجراء دراسة ميدانية لذلك الغرض إلى جانب الملاحظات الميدانية التي سردناها في هذا البحث.

<u>في الفترة الثانية:</u>

يقوم واضع المنهج بتكرار نفس العملية، إعادة كتابة رؤوس أقلام أو عناوين دروس مرتبة في الكتاب المعني على النحو التالي:((جرس المدرسة، الدراجة، الساعة، الرياضة البدنيّة، البنت المحبوبة، الصرصّار والنملة، الحمامة وأولادها، زرزور إسماعيل، محبة الوالدين))[62].

تصلح هنا نفس الملاحظات التي ذكرناها لمقرر الفترة الأولى، ربما يزاد عليها أنّ جل هذه الدروس غير صالحة للطفل المحليّ ولهذا العصر أيضا، فأطفال هذا العصر اهتمامهم موجه لكرة القدم والتكنولوجيا الحديثة، ومنتوجات الحداثة والعصرنة،

---

[61]- انظر التلاوة الإفريقية، مرجع سابق ، ج2 ص 04
[62]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003، مرجع سابق ص 08

بل يُنظر إلى الطفل الذي يهتم بالحيوانات أليفة كانت أم لا بأنه شاذ. ومن جانب آخر نرى بأنّ درسي **البنت المحبوبة** و**محبة الوالدين** من الدروس الصالحة لمادة التهذيب والأخلاق، فبدلا أن تهتم القراءة بالرصيد اللغويّ واستعمالات الألفاظ وتدريس الجوانب النحوية والصرفيّة والبلاغيّة والأسلوبيّة يبدو لي أنّ الكتاب مركّز على تلقين المفاهيم الفلسفية الأخلاقيّة والدينيّة أكثر من غيرها. فقلة من القلائل فقط يتمكنون من اللّغة بعد اجتياز المرحلة الثانوية، بل يمر جلهم بالمراحل الجامعية صحبة الأخطاء اللغوية والبلاغية والأسلوبية.

وفي الفترة الثالثة:

يعيد المنهج كرته في تقرير دروس كتاب واحد معروف، وذلك على النحو التالي:((عيد الفطر، سعيد وكلبه، المحافظة على الوقت، طيري يا عصافيري (شعر) الفلاح، ولد جبان، عيد الأضحى))[63].

ولعل الأهداف العامة من هذا المقرر يتمثل فقط في تزويد التلاميذ الرصيد اللغويّ، وإلاّ فلا أرى أي رابط بين هذه الدروس والأهداف العامة أو الخاصة للمدارس العربيّة الإسلاميّة، بل نصيب الأهداف الخاصة متمثلة في هذه الفترة في درسي عيد الفطر وعيد الأضحى، هذا في حين ينبغي أن يربى التلميذ بمجموعة من سلوكيات وركائز تمكنه من أن يكون مواطنا صالحا ومخلصا لوطنه ولدينة، ولا يخفى على أحد

---

[63] - نفسه ص 08

يعرف المنظومة التربوية بمالي و يعرف المدارس العربيّة الإسلامية خاصة إلاّ ويدرك أنّ الإشكالية الحقيقية لتلاميذ المدارس العربيّة الإسلاميّة تكمن في القراءة والكتابة، سيتضح لنا كل ذلك عندما نتعرض لمحتويات المقررات المدرسيّة في المباحث الآتية.

أما **مادة الإملاء**؛ وهي المادة الثانية للمواد اللغويّة، فهي أكثر حظا من سابقتها؛ حيث يبني واضع المنهج فلسفة وأهدافا وطريقة للتطبيق، رغم أنه يتحدث عن الإملاء للسنتين الثالثة والرابعة معا.

فيتمثل هدفه في تمكين التلاميذ من تقليل الأخطاء الإملائيّة أو عدم الوقوع فيها قط.

وتتمثل طريقته في التمهيد والارتجال الإملائيّ، مع التقليل من الإملاء الممهدة شيئا فشيئا حتى يكون التلاميذ قادرين على الكتابة السريعة[64]، فيقول في القواعد الإملائية الخاصة بذلك ما يلي:

((دخول (أل) على الحروف القمرية والحروف الشمسية.

- دخول (حروف الجر المفردة (أ- ب- ك) على (أل) المنطوقة، وغير المنطوقة،

- دخول (أل) على الاسم المبدوء بلام (لبن، اللبن)،

-كتابة الهمزة في أول الكلمة - ودخول (أل) عليها-دخول لام الجر عليها،

- التاء المبسوطة والتاء المربوطة،

- المد بالألف والواو والياء،

---

[64] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003،

- الحروف التي لا توصل بها من يسارها (ا- د- ذ- ر- ز- و)

-همزة ابن متى تكتب ومتى لا تكتب؟

الألف الفارق بعد واو الجماعة المتطرفة في الأفعال))[65].

ولعل عيوب مفردات هذه المادة تكمن في:

أ – أن واضع المنهج لا يضع حدا بين الدروس المقررة على السنة الأولى ولا على الثانية،

ب- أنه لا يقسمها حسب الفترات الدراسيّة،

ج- أنّ بعض المفردات هنا جديرة بالتدريس في الصفوف العليا أكثر منها في الثالث أو الرابع مثل قضية رسم الهمزة.

د- وإن فلسفة الإملاء في مدارسنا ترجع إلى التصحيحات اللغويّ من تمييز الصحيح من الخطأ، من باب (قل ولا تقل)، فقد كان أسلوبا قديما في تعليمية اللغات إلاّ أنه لم يعد صالحا لعصرنا، فبالرجوع إلى العربية في ماضيها وحاضرها فتوجد جملة من التجاوزات في الكتابة، وقد اعتمدت بعضها كما هو، ربما من تلك النقطة تنطلق الإشكاليات العلمية الخاصة بعلاقة المكتوب بالمنطوق.

---

[65] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003، مرجع سابق ص 15، ولعلنا هنا لا نقصد ارتكاب خطأ في قواعد الاقتباس، ولكن ضرورة تصحيح الفكرة تطغى على كل شيء لدي.

وأما **مادة النحو**، وللمرة الأولى يحتك التلميذ بدروس القواعد، ولتدريس النحو والصرف في مالي أهمية كبرى، حيث يستسمح في الغالب ارتكاب الخطأ في كل شيء عدا العربيّة، فيعتبر ذلك عيبا في الدارس، وهو شعور عرفه دارسو العربيّة على مر العصور؛ ولذا جاءت أهم التأليفات المدرسية الأوليّة في هاتين المادتين بكل من **الرسالة النحويّة** للشيخ أبي بكر تيام، **والمبادئ الصرفية** للشيخ سعد بن عمر توري، فيكون هذا المنهج موفقا من حيث المنهج وقد يكون الإشكال في التطبيق، رغم عدم معاصرته للواقع اللّغويّ العربيّ العالميّ، حيث جمعت مادتي النحو والصرف في مادة واحدة تسمى القواعد، وأن تلك القواعد منها الميسرة، ومنها المبرمجة للناطقين بغير العربيّة، ومن حيث الوضع فيقرر المنهج ما يلي:

في الفترة الأولى:

((الحروف الهجائيّة، الحركات: الفتحة–الكسرة–الضمة–السكون –والتنوين، أحرف المدّ، الشدة، الحروف القمريّة – الحروف الشمسيّة، الكلمة وأقسامها (اسم، فعل، وحرف))[66].

فأوّل ما يلاحظ هو التكرار في تدريس الحروف الهجائيّة دون الإشارة إلى الخصائص المطلوبة، فهي مدروسة في السنة الأولى والثانية جملة وتفصيلا، وقد يقال كلاما شبيها بذلك فيما يخص الحركات، بل كان يستحسن الخوض مباشرة في العلاقة

---

[66] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003، مرجع سابق .ص 16

بين الحركة – المصوّت– والرسم للتوصل إلى النطق بالحر، وأن الدرس انحو يبدأ فلا بالدرس الخاص بتقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف.

في الفترة الثانية:

ونفس الغموض يأتي في هذه الفترة، بحيث يبدأ بدراسة الاسم ثم الفعل في أزمنته المختلفة على النحو التالي:

((المذكر والمؤنث من الاسم، المفرد المثنى والجمع، الأزمنة: الماضي–المضارع والأمر، الجملة الفعلية والجملة الاسميّة، الفاعل– تثنية الفاعل وجمعه، المفعول به))[67]

هنا أتساءل عن مدى قابلية أذهان التلاميذ لهذه المفاهيم الفلسفية الصورية؛ مثل مذكر ومؤنث الماضي والمضارع والأمر...إلخ؟ وعمّا هي الطريقة المثلى لجعل التلاميذ في سن مبكرة يفهمون هذه الموضوعات، وسنرى في المباحث الآتية إذا كانت الكتب المدرسيّة المتوفرة ذات إمكانات توضيحية كبيرة. ومن هنا أؤكد ضرورة إعادة النظر في تعليمية القواعد للشعوب غير العربية؛ لأنه لا يجد المدرسون أمامهم سوى المرور باللغات المحلية لتوضيح كل هذه الدروس، فقد يكون الربط بين قواعد لغاتهم وقواعد العربية عاملا مهما أو إيضاح الفروق أي أوجه التقابل قبل الشروع في تعليم ما للعربية، فالمثنى مثلا لا وجود له في أغلب اللغات الإفريقية والجمع لا يأخذ غالبا أكثر من علامة...إلخ..

---

[67]- نفسه .ص 16

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

وفي هذه الفترة يواصل واضع المنهج تقرير الموضوعات النحوية كالتالي:

((المبتدأ والخبر وإعرابهما، أحرف الجر، تذكير الفعل المضارع وتأنيثه، نصب الفعل المضارع، تدريب على نصب الفعل المضارع وإعرابه، جزم الفعل المضارع))[68]

والملاحظات التي ذكرناها في الفترتين الأولى والثانية صالحة لهذه الفترة الأخيرة، مع ملاحظة عدم الإكثار على التمارين والمراجعات.

ومن جانب آخر لا يوضح المنهج أهدافا تربوية عامة أم خاصة لتدريس هذه الموضوعات أو المادة ولا طريقة معينة ولا أسلوبا لتدريسها؛ فبذلك يكون المدرّس مكررا للدروس التي تلقاها هو في حياته الطلابية أو يدرس ما هو موجود في الكتاب المدرسيّ، ولذا نجد بعض المدارس تدرس جامع الدروس العربيّة لمؤلفه مصطفى الغلاييني، هذا في حين يدرس البعض الآخر الرسالة النحوية المشار إليها سابقا.

وأما **مادة الصرف**، فهي أقل وضوحا في نظرنا عن سابقتها مادة النحو، فتعرف خلطا بين المورفولوجيا العربيّة وعلم التصريف الذي هو استعمال الأوزان داخل البنى، فلا يهتم المنهج بالبنى والاشتقاق أكثر من اهتمامه بالتصريف، ويتضح لنا ذلك في مقرر الفترات،

---

[68]- نفسه في نفس الصفحة

ففي الفترة الأولى:

((الفعل المجرد وأوزانه الثلاثة، تصريف الفعل الماضي بضمائر الغائب، تصريف الفعل الماضي بضمائر المخاطب والمتكلم، تصريف الفعل المضارع بضمير الغائب))[69]

وكما ذكرنا سابقا أنه كان يستحسن أن تكون هذه المادة جزءا من مادة القواعد، الجامعة بين النحو وعلم الاشتقاق وعلم التصريف (Grammaire=Morphologie+ Conjugaison+ Syntaxe)، وإعادة النظر في كيفية تنظيمهما وتدريسهما؛ بحيث لم تمكن تدريس هاتين المادتين من تمكين المتعلمين من العربيّة، بل تزداد المستويات سوءا يوما بعد يوم.

وأرى أنه كان يستحسن تدريس أقسام الكلمة في هذه المادة بل في بدايتها، بدلا من الابتداء بالمجرد وأوزانه من الفعل. كما أنه كان ينبغي التركيز على تدريس الأبنية، واشتقاقاتها بدلا من الخوض المباشر في تصريفها عبر الأزمنة مع الضمائر.

وفي الفترة الثانية:

((تصريف المخاطب والمتكلم، تصريف الأمر بالضمائر، ضمائر النصب المتصلة للغائب))[70].

ينبغي أن يكون التركيز على دروس هذه الفترة، لأنها تساعد المتعلم على التعبير واستعمال الأزمنة مع تعدد المتكلمين والمخاطبين، ولعله يساعد على تمييز أساليب

---

[69] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م، مرجع سابق ص 20

[70] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م. مرجع سابق ص 20

العربية عن غيرها من اللغات المستعملة في بلادنا، فضمير (أنتم vous) الموجه في الفرنسية للمخاطب المفرد على سبيل أسلوب الاحترام مستعمل بالكثرة في العربية المحلية، ويظن الكثير من الناس هنا بأنه أسلوب عربي، كما أنهم لا يفرقون بين المؤنث والمذكر في مجال التصريف.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((ضمائر النصب المتصلة بالحاضر، تدريب على استعمال ضمائر النصب المتصلة، الفعل المزيد وأوزانه))[71]

فنرى واضحا أن مقرر الصرف في هاتين الفترتين تخضع للملاحظات التي ذكرناها سابقا، وأنه مركز على التصريف بدلا من دراسة البنية والاشتقاق، ولم يضع واضع المنهج أهدافا عامة ولا خاصة لهذه المادة، كما لم يشر إلى مرجع أو كتاب مدرسيّ خاص بهذه المادة.

ولا شك أن مادة الصرف مهمشة في بلادنا وفي مناهج دول كثيرة، بل تعطى نصيبا بسيطا من حصص القواعد، وهنا تدرس بمقدر 40 دقيقة فقط في الأسبوع.

ولعل أكبر ملاحظة سيئة حول هذه المادة أن المقرر لا يشير إلى مراجعات عامة وبعد كل فترة.

---

[71] - المرجع نفسه ص 20

وأما المادة اللغويّة الأخيرة للمواد اللغوية بالنسبة لهذا الصف فهي مادة التعبير، وهي تظهر إلى الوجود للمرة الأولى، وهي مهمة بالنسبة للتلميذ لتزويده بالمفردات والأساليب العربيّة، ولكن عدم وضَوع الرؤية مصاحب لماهية المادة نفسها، فكأنّ واضع المنهج فكّر بعقل غربيّ وخطط بآخر عربيّ؛ بحيث يضع بين القوسين كلمة (تركيب الجمل) أمام تسمية التعبير مقابل كلمة(locution)، وكأن هذه المواد الثلاثة واحدة من حيث الأصل، وغالبا ما لا يفرق دارسو العربيّة في مالي بين هذه المواد؛ ولكن من حيث المنظر نرى بأنّ المراد هنا هو ما يسمى في النظام الفرنسي بـــ(composition ou construction des phrase)[72] ، فمحتواه على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

((الجملة الفعليّة: تكوين جمل من فعل وفاعل مذكر، تكوين جمل من فعل وفاعل مؤنث، تكوين جمل من فعل وفاعل ومفعول به، الجملة الفعليّة مع: (صباحا – ظهرا– مساء– ليلا ونهارا)، الجملة الفعلية مع: (أمس– البارحة–اليوم–غدا–حالا)، الجملة الاسمية: تكوينها من مبتدأ وخبر مذكر تكوينها من مبتدأ وخبر مذكر مؤنث تكوينها من المثنى والجمع))[73]

---

[72] - انظر مقرر المناهج الفرنسية ص 42

[73]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م – مرجع سابق ص 24

الغرض من هذه الفقرة هو التدريب على تكوين الجمل فعلية أولا ثمّ اسميّة مع علامات التذكير والتأنيث من بعد، ليأتي في نهاية الفترة على استعمال الظروف داخل الجملة.

هذا في حين أنه لم يتعرض لقضايا رئيسيّة في هذه المادة، والتي نرى أنه لا غنى عنها في الظروف التعليمية الحديثة، مثل قضايا الإسناد أي المسند والمسند إليه، العامل والمعمول...إلخ، مع العلم أنها قضايا تأتينا في المراحل العليا، وأن القدامى بنوا على مفاهيمها أصولهم اللغويّة، وأننا تجولنا بين القضايا اللغوية فوجدنا أنها ضرورية الأخذ في الاعتبار للتمكن من اللّغة وبطريقة أسهل، وجهود **الحاج عبد الرحمان صالح** منصبة على إحياء ذلك الموروث اللغوي في نظريته الخليلية الحديثة[74]، وهي أسهل طريقة – في رأيّ– لتدريس اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأقرب في نظري إلى مفهوم مشجر تشومسكي الذي يستعمله جل مدرسي اللغة الحاذقين في عصرنا، لسهولته وقرابة مفاهيمه إلى المفاهيم الرياضية المبسطة التي يعرفها كل دارس.

<u>في الفترة الثانية</u>:

في هذه الفترة يركز واضع المنهج على استعمال بعض الظروف وبعض أدوات النفي منتهيا باستعمال بعض أدوات الاستفهام على النحو التالي:

---

[74] - انظر النظرية الخليلية لحديثة، مفاهيمها الأساسية. الحاج عبد الرحمان صالح، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، العدد الرابع . سنة 2007.

((استعمال: ما- لم-لن-استعمال: ليس – لا النافية -استعمال:(فوق، تحت-أمام- خلف – يمين- شمال) – استعمال:(بين- قرب- قبل- بعد-عند)- استعمال: أدوات الاستفهام:(هل- الهمزة- من- ما) استعمال الاستفهام:(كيف – أين- متى)).

ومرة أخرة لا أرى مراجعات ولا روابط بين الموضوعات ولا الواقع المعاش لدى التلميذ، مع ملاحظات الأخطاء في استعمال بعض الظروف؛ ففي فقرة (فوق..- ..يمين-شمال) فمن يحق له أن يدرس يسار بدلا من الشمال، فهو جهة من الجهات الطبيعية الأربعة. ولا شرح لهذه الظروف واستعمالاتها المختلفة رغم أهميتها البالغة، فلا زال المستعرب المحلي في غالبيتهم لا يفرقون بين "أولا" و"بعد".

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يقحمنا واضع المنهج في نفس الاستعمالات مع عدم تبيين الأدوات والوسائل وعدم إيجاد روابط حقيقية بين رؤوس الموضوعات ولا المضامين، فيقول:

((استعمال {أسماء} الإشارة: هذا-ذاك-هذه-تلك-هذان-ذانك-هاتان-تانك-هؤلاء- أولئك، استعمال هناك – هنالك(ثَمَ)، استعمال المفرد: أنا-أنت-هو، أنا -أنت-هي استعمال ضمائر الجمع: نحن-أنتم-هم، نحن- أنتن- هن، مراجعة عامة))[75]

[75]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م. مرجع سابق ص 24

لأوّل مرة يظهر موضوع متعلق بالمراجعة هنا في هذا الكم الهائل من المفردات المقررة لتلميذ أجنبيّ على اللّغة العربيّة، بعيدا عن أذواقه وطموحاته وميوله. وبذلك نكون قد تناولنا المواد اللغويّة الخاصة بالسنة الثالثة الابتدائيّة.

ولننظر أيضا إلى ما يقرر واضع المنهج بخصوص الصف الرابع الابتدائيّ، واصفين ومحللين ما يظهر بين صفحات هذا المقرر حسب النماذج التي قررنا دراستها.

الجدول رقم (05)

تقدير الحصص الأسبوعية للسنة الرابعة الابتدائية

ر.م	المواد المقررة	تقدير الزمن	مدة الحصة	عدد الحصص
1	القران الكريم	2 h	30m	4
2	التوحيد	1 h	30m	2
3	الفقه	1 h	30m	2
4	الحديث والأخلاق	40m	20m	2
5	السيرة	30m	30m	1
6	التاريخ	30m	30m	1
7	الجغرافيا	35m	35m	1
8	التربية المدنية	30m	30m	1

9	القراءة المطالعة	1 h30m	30m	3
10	التعبير	1 h00	30m	2
11	تركيب الجمل	30m	30m	1
12	الكتابة والخط	30m	30m	1
13	الإملاء	1 h 30m	30m	3
14	أناشيد ومحفوظات	30m	30m	1
15	النحو	1 h	30m	2
16	الصرف	40m	40m	1
17	اللّغة الفرنسية	5 h	60m	5
18	الحساب	2 h 30m	30m	5
19	الهندسة	1 h	30m	2
20	النظام المتري	1 h	30m	2
21	المسائل التطبيقية	45m	45m	1
22	الرسم	30m	30m	1
23	الأشغال البدوية	30m	30m	1

24	التربية البدنية	40m	20m	2
25	العلوم الطبيعية	40m	40m	1
	المجموع	**26 h 30m**		

- يلاحظ هنا تعدد المواد بوصول عددها إلى 25 خمس وعشرين مادة دراسيّة، هذا في مستوى دراسي لا يتجاوز عمر التلميذ فيه حوالي 09 تسع سنوات في الغالبية العظمى، فيصعب تربويّا تخطي تلك الصعوبة؛ وذلك رغم أن عدد الساعات لم تتطور أي بواقع 26.30 ست وعشرون ساعة وثلاثون دقيقة،

-تتصدر مادة اللّغة الفرنسيّة هذه المواد بخمس ساعات دراسيّة، ولكل حصة دراسيّة ساعة واحدة، أي بحوالي 19% من إجمالي الحصص الأسبوعية، تتمظهر المواد الدينيّة في خمس مواد دراسيّة؛ أي القرآن الكريم، والفقه، والحديث-والأخلاق، والتوحيد، ثمّ السيرة النبويّة، وذلك بواقع 5.10 خمس ساعات وعشر دقائق، أي حوالي 19% من إجمالي الساعات الدراسيّة في الأسبوع،

-وأما مواد العلوم الإنسانية فهي ثلاث مواد متمثلة في التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية، بواقع ساعة وثلاثون دقيقة 1.30، أي حوالي 0.34% من إجمالي الحصص الأسبوعية، هذا رغم أهميتها في منظومة التربية الوطنية،

-وأما المواد العلميّة فهي سبع مواد متمثلة في الحساب والهندسة والنظام المتري والمسائل التطبيقيّة والعلوم الطبيعية بواقع **5.55** خمس ساعات وخمس وخمسون دقيقة أي حوالي 21% من إجمالي الحصص المقررة في الأسبوع،

-وفيما يخص المواد العامة في التربية المدنية والرسم والتربية البدنية والأناشيد والمحفوظات بواقع 2.10 ساعتان وعشر دقائق أي حوالي 02% من إجمالي الحصص الأسبوعية،

- وأما المواد اللغويّة فهي سبع مواد على النحو التالي: القراءة والتعبير والإملاء والخط وتركيب الجمل والنحو والصرف بواقع 06 ست ساعات وأربعون دقيقة أي حوالي 24% من إجمالي الحصص الأسبوعية.

ونقف على المواد اللغويّة لوصف وتحليل مقرراتها، فهي سبع مواد كما أسلفنا؛ مقسمة مفرداتها حسب الفترات الثلاث للسنة الدراسيّة على النحو التالي:

مادة القراءة: وهي أولى المواد اللغويّة، ولا يختلف منهجها عن منهج السنوات السابقة في مطابقته لكتاب التلاوة الإفريقيّة، بل هنا متابعة لدروس الجزء الثاني.

ففي الفترة الأولى:

يقرر واضع المنهج دروسا متسلسلا في موضوعات مشتتّة: ((العمل والراحة-الذئب الطامع والحصان الذكي- البستانيّ والبستان - النظافة- الملابس - التلميذ لطيف (شعر)- في السوق - في قاعة الطعام - يوم في البادية))[76].

فكما نرى؛ لا يضع المنهج علاقة بين دروس السنة الثالثة وهذه الدروس، فهي دروس لا علاقة بينها وبين واقع التلميذ ولا تتناول موضوعا واحدا للمعالجة، ولعل عدم

[76]- المناهج التعليمية .مرجع سابق ص (10)

وجود الأهداف العامة والخاصة تجعل من هذا المنهج عاما فضفاضا، وهو شيء لا يعذر لنظام تربويّ يعرف مجتمعه مختلف التقلبات الاجتماعيّة والتاريخيّة.

وفي الفترة الثانية: يقرر علينا واضع المنهج سلسلة أخرى من الدروس الموجودة في كتاب التلاوة الإفريقية على النحو التالي:

((وسائل الإنارة، رجال الغد (شعر)، الصناعة اليدوية، عاشوراء، فصل الربيع، الفراشات (شعر)، الأحاجي، الإحسان للمحتاجين، الصديقان المسافران))[77].

ولعل دراسة المضامين توضح لنا ما في هذه الدروس، من مخالفات للاتجاه التربوي العام، فهي موضوعات غير مترابطة الأطراف؛ بحيث لا تنصب في قالب نشر الوعي العام أو الوطني، وأن التلميذ المشرّب بالمفاهيم المتناولة هنا لا يواكب ركب بقية الموطنين في المدارس العمومية والخاصة الدارسين باللّغة الفرنسيّة، وذلك خطر جسيم على التلميذ وعلى مستقبله.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يواصل المنهج نفس الطريق ونفس التسلسل في إيراد الموضوعات:((فصول السنة، الممرضة (شعر)، بداية الحرب، القط والأرنب (شعر)، توزيع الجوائز، قولوا لي يا ناس (شعر)).

---

[77]- نفسه وفي نفس الصفحة

والسؤال الذي يطرح نفسه هو ما دور الأشعار والقصائد في هذا المجال في مقرر للتلاوة والمطالعة رغم وجود مادة خاصة لذلك؟

وأما **مادة النحو** فهي تتبع لمقرر السنة الثالثة الابتدائية، ورغم أن واضع المنهج لم يتحدث قط عن الخطوات الإجرائية لتطبيقه، بل يبدو المقصود جليا وواضحا أنه يريد استكمال تدريس أبواب النحو على النحو التالي:

((أجزاء الجملة: الاسم–الفعل–الحرف، الاسم وعلامته، الفعل وعلامته، الفاعل وإعرابه–المفعول به وإعرابه، اللازم والمتعدي –نائب الفاعل وإعرابه، بناء الفعل المجهول))[78]

لم يشر واضع المنهج هنا إلى خطوات إجرائيّة ولا إلى أدوات توضيحيّة، لهذه الدروس، وكان حريا به أن يدرس فقط بابا واحدا، إما الاسم وعلامته أو الفعل وعلامته فقط، بل تجاوز كل ذلك إلى مطالبة تدريس بناء الفعل للمجهول لتلامذة صغار وفي بلد غير عربيّ اللسان ومتعدد اللغات، فكأنّ الغرض هو استكمال أبواب النحو وفقط؛ ولذا نرى أنّ التلاميذ يدرسون كل أبواب النحو العربيّ تقريبا دون تمكن وفهم دقيق، ويظلون يرتكبون الأخطاء التي يقع فيها من لم يدرس القواعد، فلا بد من الربط بين المفاهيم الصورية والتطبيق الفعلي للغة. ولا بد من اختيار الدروس واختيار طرق

---

[78] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م . مرجع سابق. ص17

إلقائها، حتى يستفيد المتعلمون ويتمكنون من المهارات والكفاءات المرجوة منها، ويكون ذلك كله ناجحا إذا تمكننا من إيجاد وسائل وأدوات مناسبة.

وفي الفترة الثانية:

((تقسيم الاسم إلى معرفة ونكرة، تقسيم الضمير إلى متصل ومنفصل، الاسم المذكر والمؤنث وعلامات التأنيث، إعراب الفعل المضارع –رفعه–نصبه–وجزمه مع أدوات النصب والجزم، تدريب على نصب وجزم الفعل المضارع))[79]

هنا يتضح لنا بعض الصعوبات التقليدية في تدريس النحو، خاصة في المسائل المتعلقة بدروس نصب وجر الفعل المضارع وإعراب المذكر والمؤنث، وقد انتبه واضح المنهج هنا للصعوبات المتعلقة بهذه الدروس ولذلك قرر وللمرة الأولى دروسا تدريبيا على نصب وجزم الفعل المضارع، وقد ركز علماء تعليمية اللّغة العربيّة على مسألة الاعتماد على تدريس القواعد عند تدريس العربيّة؛ بحيث يرونه أنها الركيزة الحقيقية التي تنبني عليها كل العمليات المتعلقة باللّغة العربيّة، انظر إلى ما يكتبه الدكتور صالح بلعيد (وهكذا تفرض علينا التطورات الحالية الأخذ في الحسبان ما يتعلق بتشجيع الاتصال الشفاهي والكتابيّ واعتماد أوضاع ونصوص أصلية، مع تسهيل نقل المعارف والخبرات من اللّغة العربيّة إلى اللغات الأجنبية، وإعطاء الأولوية للكتابي

---

[79] - نفسه نفس الصفحة

ولقواعد اللّغة العربيّة (الصرف والنحو) والسعي لضمان التنسيق بين المواد)[80] قارن فقط بين طموح هذا المتخصص وما يشير إله منهجنا في مالي.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يعمق واضح المنهج الخوض في دروس النحو دون ربط أية علاقة بين دروس الفترة السابقة وهذه الفترة المتداولة على عادته على النحو التالي: ((المثنى وعلامات التثنية، الجمع السالم المذكر، الجمع السالم المؤنث، المبتدأ والخبر وإعرابهما، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها))[81].

وكأنه هنا أراد الجمع بين كل الدروس الصعبة للنحو وفي هذه السنة الدراسيّة فقط، فالصعوبات التقليديّة الموجودة في دروس الفترة الثانية إذا أضيفت على دورس مثل – كان واخواتها–إن واخواتها إلخ.. مع ملاحظات أن تدريس المبتدأ والخبر مرحلة جديدة وحاسمة في تعليم النحو العربي بصفة عامة. فلشو اكتفى بدروس الفترة الثانية المتعلقة بالفعل وإعرابه لكان خيرا ولتعمق التلاميذ في الفهم والاستيعاب، ولعل الجانب التطبيقي سيوضح بجلاء الملحوظة التي أشرت إليها الآن.

وأما **مادة الصرف** فهي في الواقع مثل مادة القراءة تكرار لمضمون كتاب محلي يسمى **المبادئ الصرفية** لمؤلفه الحاج سعد بن عمر توري، وتسلسل الدروس في الفترات الثلاثة تدل على ذلك دلالة واضحة، كأنّ واضع هذا المنهج لم يبذل جهدا بعيدا لجمع

---

[80] - د.صالح بلعيد . دروس في اللسانيات التطبيقيّة. دار هومة. ط 2012م ص 29

[81] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م، مرجع سابق ص 17

المعلومات بل أخذ بعض الكتب المحلية أو المستعملة وقرر الدروس الموجودة لفيها على التلاميذ.

ومهما يكن فإنّ الشروط المعروفة لوضع مقرر ومنهج تعليميّ لا تتوفر في هذه المفردات، حيث لا تتحدث عن الآليات ولا عن الأهداف ولا تقرر مراجعات ولا صلات بين الدروس أو بين هذه المادة وبقية المواد، كما لا تركز على مستجدات محيط التلميذ، فيقرر ما يلي:

في الفترة الأولى:

((تعريف علم الصرف، تصريف الفعل، تصريف الاسم، تقسيم الفعل إلى ثلاثين ورباعي، أوزان الثلاثيّ والرباعي))[82].

لا أفهم لماذا تأخر تعريف علم التصريف إلى الصف الرابع بدلا من الصف الثالث، ولا تختلف هذه المفردات عن مفردات الفترة الأولى للصف الثالث في دروس تصريف الفعل.

وفي الفترة الثانية:

((أقسام الفعل الصحيح وجدولها، المهموز وأقسامه، تصريف الفعل الصحيح ماضيا معلوما ومجهولا، جدول تصريف الفعل الصحيح مضارعا معلوما ومجهولا))[83]

---

[82]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م.مرجع سابق ص 21 . وانظر إلى تسلسل الدروس في الجزء الأوّل من كتاب المبادئ الصرفية لمؤلفه الحاج سعد بن عمر بن سعيد جليا الفوتي توري . دار الرشاد الحديثة .ط 2015

[83] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م ص 21

إن بعض الدروس المشار إليها هنا تثقيل لعقل التلميذ بمعلومات غير مستعملة في الغالبية العظمى من استعمال اللّغة مثل المهموز من الأفعال، والمبني للمجهول؛ وهنا يتأكد لنا ما قلناه بأنّ واضع المنهج نظر فقط إلى مضمون الكتاب المذكور أعلاه فقط وقرر رؤوس الموضوعات؛ بحيث لا يوجد جدول خاص في علم التصريف يسمى: "الفعل الصحيح وجدوله" بل أتى به المؤلف في كتابه في الصفحة السابعة والأربعين من كتابه شرحا وتوضيحا فقط.[84]

ولكن التدريس الصحيح لمادة الصرف شيء مُهمّش في النظام التعليميّ المحلي، فيركز الناس جهودهم على النحو دون الصرف، ولكن يجدون الصعوبات في الجموع وفي الكلمات الشاذة عند التصريف؛ فكان الأولى الاعتناء بتلك الجوانب كلها ومعا.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((جدول تصريف الفعل الصحيح أمرا، فكرة عن الضمائر، تصريف الفعل المضارع معلوما ومجهولا))[85]

وتأتي قضية المبني للمجهول مرة أخرى هنا، وتلاحظ معي أن تصريف الفعل الأمر يأتي قبل تصريف المضارع هنا، وأنّ المنهج لا يشير بوضوح إلى الضمائر التي ينبغي دراستها، بل يكتفي فقط بالإشارة إلى عنوان درس تحت تسمية "فكرة عن الضمائر".

وإنّ كانت حصة هذه المادة تساوي فقط 40 دقيقة من إجمالي 26.30 دقيقة في كل أسبوع، فإنّ أهميتها ترتفع إلى المواد الأساسيّة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من القواعد.

---

[84]- انظر المبادئ الصرفية، مرجع سابق ج 1 ص 47

[85] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 مرجع سابق ص 21

وأما **مادة التعبير** وهي المادة الأخيرة من مجموعة المواد اللغويّة لهذا الصف، وهي على غرار نظيرتها في الصف الثالث، فتبدأ مشكلتها من حيث التسمية فسميها واضع المنهج تعبيرا ويضع بين قوسين "تركيب الجمل" وكلامهما ترجمة للكلمة الفرنسية locution وهي أسماء لثلاث مواد مختلفة، فالتعبير عبارة عن تقنيات الإنشاء الشفهي والكتابي في حين أن تركيب الجمل مادة مركزة على صناعة الكلام والمعاني التي تدل عليها مختلف العبارة وكيف يمكن للتلميذ أن يصنع عبارة دون الوقوع في الأخطاء الفردية والشائعة. هذا مع ملاحظة وجود الفرق بينهما في جدول توزيع الحصص –انظر إلى الجدول أعلاه–فيقرر ساعة واحدة للتعبير ونصف ساعة لتركيب الجمل، ويبدو أن واضع المفردات لم يفرق بينهما فوضع دون تمييز بين المضمونين.

وبما أنّ المضمون هو الجانب الذي يهمنا هنا فلننظر إليه نظرة تحليل:

ففي الفترة الأولى: فيقرر واضع المنهج ما يلي:

((تركيب الجملة الفعلية من الفعل والفاعل والمفعول به، تركيب الجملة الاسميّة من المبتدأ والخبر، استعمال حروف الجواب: نعم – بلى– لا، وصف الفاعل والمفعول به مع التذكير والتأنيث في أحوال الإفراد والتثنية والجمع. إضافة المفرد والمثنى والجمع توسيع الجمل بالظروف المكانية، استعمال الشرط: (عن– مهما– أينما– كيفما– حيثما– متى)استعمال بعد أن – قبل أن))[86].

---

[86]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003. مرجع سابق ص 25

نرى هذا التسلسل جيدا، ولعل العوائق تكمن في:

– عدم سبق هذه الدروس بمراجعة عامة لدروس السنة الثالثة،

– وأنّ عدد المفردات هنا كثيرة مقارنة بالزمن المخصص،

–وان الآليات والخطوات الإجرائيّة غير مشار إليها مطلقا.

وفي الفترة الثانية:

((استعمال لأجل – تقريبا، استعمال أحيانا– تارة – كلما– نادرا – غالبا، استعمال ريثما–كثيرا ما – طالما، استعمال لا غير – فقط، استعمال حينئذ – يومئذ، استعمال لا سيما – فضلا عن، استعمال كان وأخواتها وكاد، استعمال إنّ – وأنّ–لكنّ– كان))[87]

هذه المفردات أيضا جيدة من حيث التسلسل، وتكون مفيدة إذا تم التركيز عليها، ولعل جل أخطاء التلاميذ تقع في استعمال هذه الأدوات، مثل لا سيما وحينئذ إلخ... ولكن الملاحظات هنا هي:

– إدخال دروس مثل إنّ واخواتها وكان وأخواتها رغم وجودها في دروس القواعد، فكان الاستغناء عنها هنا أفيد.

---

[87]- نفسه ص 25

– كثرة الوحدات اللغويّة المدروسة في هذه الفترة؛ أي قضية عدم التوفيق بين الزمن المقرر وعدد المفردات المقررة.

–كان بالإمكان أن تحدد مجالات لاستعمال هذه الأدوات؛ أي نماذج لها في الحياة العملية أو في الواقع المعاش للتلميذ، خاصة أنّ تقاطع بعض اللغات المحلية مع اللّغة العربيّة تكمن كثيرا في هذه الجوانب.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة: يقرر المنهج ما يلي:

((أسماء الإشارة واستعمالها، استعمال تاء المتكلم– ياء المتكلم – ت – ت، استعمال ضمائر التثنية: نحن– أنتما– هما، استعمال ضمائر الجمع: نحن– أنتم–هم–نحن— أنتن— هن، استعمال ضمائر الموصول: الذي – التي– اللذان– اللتان– الذين– اللاتي، مراجعة عامة على ما سبقت دراسته))[88].

–لا نكاد نفرق هنا بين دروس التعبير ومفردات منهج التصريف للصف الثالث، صحيح أنه يمكن استعمال أسلوب التكامل بين الدروس؛ أي تطبيق الجوانب النحوية أو الصرفية في مادة القراءة مثلا، ولكن لا ينبغي أن تكون الموضوعات والمضامين موحدة،

– إنّ استعمال "نحن" بين ضمائر التثنية قد يحدث لبسا للمبتدأ في تعليم اللّغة العربيّة، لأنّه أسلوب نادر في اللّغات المحليّة،

---

[88]- نفسه في نفس الصفحة.

- جيد أن تكون مراجعة عامة في نهاية المقرر؛ ولكن أرى أنه من الواجب الإتيان به في بداية المقرر وعند بداية كل فقرة جديدة؛ ليتم تنسيق المعلومات في ذهن المتعلم.

وبذلك نكون قد أنهينا تحليل وإبداء الملاحظات حول مقرر الصف الرابع الابتدائي؛ لننتقل إلى الذي للصف الخامس، ولننظر أيضا إلى ما يقرر واضع المنهج بخصوص الصف الخامس الابتدائيّ، واصفين ومحللين ما يظهر بين صفحات هذا المقرر حسب النماذج التي قررنا دراستها.

الجدول رقم: (06)

تقدير الحصص الأسبوعية للسنتين الخامسة والسادسة الابتدائية

MATIERES	عدد الحصص	مدة الحصة	تقدير الزمن	المواد المقررة	ر.م
Saint Coran	2	40m	1 h 20m	القران الكريم	1
Théologie	2	30m	1 h 00	التوحيد	2
Jurisprudence	2	40m	1 h 20m	الفقه	3
Al Hadith / Morale	2	30m	1 h 00	الحديث والتهذيب	4
Histoire du Prophète	1	30m	30m	السيرة	5
Histoire	1	30m	30m	التاريخ	6
Géographie	1	30m	30m	الجغرافيا	7
E.C. M	1	30m	30m	التربية المدنية	8
Lecture	3	30m	1 h 30m	القراءة والمطالعة	9

Rédaction	1	30m	30m	الإنشاء	10
Ecriture	1	30m	30m	الكتابة والخط	11
Dictée	2	30m	1 h 00	الإملاء	12
Rédaction	1	30m	30m	المحفوظات	13
Grammaire	2	45m	1 h 30m	النحو	14
Conjugaison	1	45m	45m	الصرف	15
Français	5	60m	5 h	اللّغة الفرنسية	16
Calcul	4	30m	2 h	الحساب	17
Géométrie	2	30m	1 h 00	الهندسة	18
Géométrie	3	30m	1 h 30m	النظام المتري	19
Problème pratique	1	45m	45m	المسائل التطبيقية	20
Dessin	1	40m	40m	الرسم	21
Travail Manuel	1	30m	30m	الأشغال البدوية	22
Education physique	2	20m	40m	التربية البدنية	23
Sciences Naturelles	1	30m	30m	العلوم الطبيعية	24
Agriculture	1	30m	30m	الزراعة والفلاحة	25
Sciences physique	1	30m	30m	الفيزياء	26
TOTAL	**26.30**			**المجموع**	

وهنا نجد جدولا بست وعشرين مادة دراسيّة مقررة، من بينها سبع مواد لغويّة متمثلة في القراءة والإنشاء والخط والإملاء، والمحفوظات، النحو والصرف أي حوالي 26% من إجمالي المواد الدراسيّة في هذا الصف.

وأما المواد الدينية فهي خمس مواد متمثلة في القرآن الكريم، والتوحيد، والفقه، والحديث والسيرة؛ وذلك بحوالي 5.10 خمس ساعات وعشر دقائق أي 19.34% من إجمالي الحصص الأسبوعية. هذا في حين تحتل المواد العامة حوالي 1.30 ساعة ونصف بكل من مادة التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والرسم والأشغال اليدويّة؛ وذلك بمعدل 4.94% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة.

وفيما يخص مادة اللّغة الفرنسيّة فهي تحتل نصيب الأسد بخمس ساعات في الأسبوع، أي بمعدل 19% من إجمالي الحصص الأسبوعية، فلا تساويها مادة أخرى في المنظومة الحالية.

وأما المواد العلميّة فهي كثيرة في هذا المستوى حيث يظهر إلى الوجود مواد جديدة مثل الفيزياء والزراعة والفلاحة والنظام المتري، فهي جملة سبع مواد أي الحساب والهندسة، والنظام المتري والمسائل التطبيقيّة والزراعة–والفلاحة والعلوم الطبيعية والفيزياء أي بإجمالي 6.45 ساعة أي بحوالي 24.52% من إجمالي الحصص الأسبوعية. ويضاف إلى ذلك كل من مادة التربية البدنية والأشغال اليدويّة، بواقع 40 دقيقة للأولى و30 دقيقة للثانية.

ومن جملة الملاحظات هنا:

-كثرة عدد المواد المقررة على التلاميذ،

-تواصل اللّغة الفرنسيّة صدارتها للمواد، بخمس ساعات دراسيّة في الأسبوع،

- ظهور مواد دراسيّة جديدة في قائمة الدروس مثل مادة الفيزياء والزراعة والفلاحة والهندسة والنظام المتريّ،

- سيطرة المواد العلمية والعامة على المقررات في هذا الصف، ربما تمهيدا للصف السادس والذي يعتبر المرحلة الأخيرة للصفوف الابتدائيّة.

ومهما يكن فإنّ المواد اللغويّة هي التي تهمنا في هذا البحث فقد أخذناها نماذجا؛ كما هو الحال في بقية الفصول الدراسية التي تناولناها بالدراسة؛ عليها فإنّ **مادة القراءة** تشغل 4.94% فقط من إجمالي الحصص الأسبوعيّة برزنامة ساعة ونصف في كل أسبوع.

وأما **مادة الخط** فهي تحتل حوالي 1.14% من إجمالي الحصص بواقع 30 دقيقة في كل أسبوع.

ويختار **مادة الإنشاء** هنا بدلا من التعبير أو تركيب الجمل، بحيث يعتقد أن الرصيد اللغويّ للتلاميذ يكون قد وصل إلى مرحلة تمكن التلاميذ من الإفصاح بأغراضهم، وذلك بحوالي 1.14% من إجمالي الحصص الأسبوعية أي نصف ساعة دراسيّة.

وأما **مادة الإملاء**؛ فتتجاوز في هذا الصف مجرد تكرار إعادة كتابة ما تم دراسته، لتصل إلى مستوى دراسة وتدريس قواعد الإملاء كما سنرى عند دراسة المضمون، ولها ساعة دراسية واحدة في الأسبوع أي بحوالي 3.80% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة.

وفيما يخص **مادة المحفوظات** فحصتها هي نصف ساعة فقط على غرار مادة الإنشاء، بحوالي 1.14% من إجمالي الحصص الأسبوعية.

ومادة النحو تأخذ نصيب الأسد بحوالي 1.30 ساعة ونصف أي 4.94% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة، هذا رغم المكانة التي تحتلها مادة النحو في المنظومة التعليمية العربيّة المحلية.

وما يقال عن النحو يقال مثله في الصرف حيث تشغل 45 دقيقة في الأسبوع بواقع 17.11% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة.

وأما من حيث المضامين فتأتي على النحو التالي:

بالنسبة **لمادة القراءة:** فيواصل واضع المنهج الخطوات التي كان قد تبناها في المستويات الدراسيّة الدنيا؛ أي اعتماد محتوى كتاب التلاوة الإفريقيّة وفقط.

<u>ففي الفترة الأولى:</u>

يورد لنا السلسلة التالية من المفردات:

((إلى المدرسة– مدرستي – الفتاة السعيدة – علال بن عبد الله – أهوى بلادي –جندي الوطن– رحلة في القطار– نصائح شيخ – في الشارع – السكوت حكمة– مولد النبي – في السينما))[89]

فتناسب هذه العناوين موضوعات الجزء الثالث من كتاب التلاوة الإفريقية المذكور أعلاه، في تسلسل دون انقطاع، إلاّ أنّ بعض العناوين لا تناسب عقلية التلميذ المالي وليست قضية محلية، مثل موضوع **علال بن عبد الله**[90]؛ لا يدرك الناظر في التاريخ المغربيّ إلى هذا الموضوع إلا من باب التعريف على المناضلين الوطنيين؛ ولذلك لم يحبذ دار طباعة الكتاب أن يكون هذا الموضوع داخل الطبعات الجديدة للكتاب. وبإلقاء النظر إلى العناوين المذكورة هنا لا أرى صلة مباشرة أو غير مباشرة بينها، فالدرسان عن "المدرسة" متماسك بينهما؛ ولكن ما الصلة بينها وبين بقية الموضوعات أو بين تلك الموضوعات نفسها؟!

وفي الفترة الثانية:

((المذياع– قطرة الماء– الثلج–عيد ميلاد لطيفة–جدة حنونة— فصول السنة – الأطفال كالأزهار –في الحديقة العمومية–الإحسان–العفو))[91].

هذه الموضوعات في تأخر عن عقلية أطفال هذا الجيل، مثل موضوع المذياع، كما أنّ بعضها لا تناسب الطفل المالي مثل الثلج بحيث لا وجود له أصلا في هذا الوطن، أو بها أفكار مستوردة؛ فالاحتفال بعيد الميلاد شيء جديد في الثقافة المحليّة، والناس هنا يعرفون الساحات العموميّة أكثر من الحدائق العموميّة، كما أنّ الدروس الخاصة

---

[89]- انظر المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م مرجع سابق ص 11.

[90] - مجاهد مغربيّ قاوم الاستعمار وأتباعه في المغرب. انظر http://www.assabah.press.ma بتاريخ 25 أبريل 2016

[91]- المناهج التعليمية الرسمية. مصدر سابق. ص 11

بالموضوعات التهذيبيّة مثل الإحسان والعفو مكانها في دروس التربية الأخلاقية في مادة التهذيب، فيمثل كل ذلك عوائقا، وإن كانت هذه الدروس تزود التلميذ أرصدة لغويّة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((العزيمة–عاقبة الطيش– مرافقة الأشرار–عاقبة الطمع– رجال الشرطة – رجال الدرك–رجال الإطفاء–الثعلب المحتال والغراب المغرور))[92].

وما يقال عن الفترة الثانية يقال عن هذه الفترة الثالثة والأخيرة، دروس عن الشرطة ورجال الدرك ورجال الإطفاء، ودروس في التهذيب والأخلاق متمثلة في العزيمة وعاقبة الطيش عاقبة الطمع مرافقة الأشرار الثعلب المحتال والغراب المغرور، فهنا يطرح السؤال نفسه ما جدوى تدريس هذه الموضوعات في عالم يعرف التقدم التكنولوجي، وفي بلد يعتمد على الزراعة وتربية المواشي وصيد الأسماك والمناجم وعلى الهجرة إلى الخارج؟

فكان ينبغي للمنهج أن يأخذ في الاعتبار تلك الجوانب، تربية للجيل طبق مستجدات العصر وهموم المجتمع.

وأما **مادة الخط:** فيبرمج واضع المنهج لسنتي الخامسة والسادسة معا فيلخص المفردات في التالي:

---

[92] - نفسه في نفس الصفحة

((يدرب التلاميذ على الكتابة بالخط الرقعة لكونه المستخدم كثيرا في الكتابة،- القواعد الفنية في الخط نسخا ورقعة،- الحروف التي تركز على السطر – مكانة ارتكاز المقاطع- الزوايا- أماكن الاتصال- الحروف المتوازية – الحروف التي تكتب على أكثر من شكل – الحروف المتكررة –المقاطع المكررة)).[93]

يعرض علينا واضع المنهج عملا جبارا بدون أية تفاصيل؛ وذلك رغم ضآلة الوقت المقرر لمادة الخط، فيطالب بالتركيز على خط الرقعة لأن غالبية الكتابات تتم به حسب تصوره هو، ويطالب بتدريس القواعد الفنية لكل من خط الرقعة والنسخ، مختتما بملحوظتين كبيرتين:((تطبق هذه القواعد عمليا وتراعى فيها الدقة والإجادة، يجب كتابة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والعناوين البارزة بالخط النسخ))[94].

فالخطوط العربيّة كثيرة؛ ولكن يصعب جدا تطبيق هذا المقرر لعدم توفر الأدوات التربوية اللازمة، فقد ألف صاحبنا الحسين تراوري تحت غطاء نادي الأدب والثقافة كراريس للتدريب على الخط منذ عدة سنوات، ولكن الكمية غير كافية ولا يعرف المدرسون كيفية استعمالها خاصة في القرى والأرياف النائية؛ ولذا يجد الطلبة المشاكل عندما يرتقون إلى المستويات العليا أو عندما يلتحقون بالجامعات والمعاهد العربيّة بالخارج، فكتابتاهم غير واضحة في الغالب لسوء ورداءة خطوطهم.

---

[93]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م .مرجع سابق ص 13
[94]- نفسه في نفس الصفحة 13

وأما **مادة الإملاء** فهي أيضا دمج بين دروس السنة الخامسة والسادسة معا، وهنا يبيّن هدفين لدراسة الإملاء، وربما لأوّل مرة في هذا العمل، متمثلين في:

1- معرفة القواعد نظريا،

2- تدريب التلاميذ على الكتابة السريعة مع الصحة والجودة والوضوح[95].

من الأهمية بالمكان توضيح الأهداف وإن كان واضع المنهج يسمي هذه أغراضا.

واما من حيث المضمون، فيقرر المنهج ستة عناوين للسنتين الدراسيتين، دون توضيح إلى أين تتوقف دروس السنة الخامسة:

((1- قواعد دخول (أل)على الاسم،

2-التاء المبسوطة والتاء المربوطة

3-الهمزة في أوّل الكلمة،

4-الهمزة في آخر الكلمة (مجرة على الألف والياء والواو)

5-الهمزة في أوّل الكلمة (على النبرة، على الألف، على الواو)

6-الألف المتطرفة))[96]

وينصح واضح المنهج المدرس بالإكثار من التمارين التطبيقيّة حول كل موضوع، واذكر أن نفس الموضوعات شكلت على كثير من زملائي الطلبة في المستوى

---

[95] - انظر المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م. مرجع سابق ص 15

[96]- نفسه في صفحة 15

الجامعي[97]، وأنّها تمثل عائقا كبيرا لكثير من مستعملي اللّغة العربيّة ومستخدميها؛ فكان من المستحسن أن يعطي تفصيلا وبيانات ويقترح تمارينا على المدرّس بغية أن يستوعب التلاميذ كل ذلك لندرة المصادر والمراجع.

وأما **مادة النحو**، وهي التي تمثل أهم مادة لغوية في أذهان الماليين، وأن العناوين ورؤوس الموضوعات تمثل النظام التقليدي لتعليم القواعد، حيث يؤتى بأمثلة ثم بخلاصة ثم بالقاعدة، عليه فلن تتغير السلسلة سواء في المستوى الابتدائي أو الإعداديّ أو الثانوي، فيكون الكم هو الفارق في هذا الشأن، وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تمييز كثير من الدروس الخاصة بالنحو. ولم يمكّن المدرسون ذكاؤهم من ربط علاقة بين دروس القواعد والمواد الأخرى، كأن يدرس الفاعل في درس النحو ويطبقه في درس القراءة أو غيره، كما لم يتمكن الناس من تدريس العلامات ففي درس مثل أقسام الكلمة فيدرس فقط بأنّ الكلمة تنقسم إلى اسم وفعل وحرف، ولكن ينبغي أن يرى التلميذ منذ مرحلة مبكرة علامات كل منهم، وكذلك استعمالاتها المختلفة؛ وبذلك يكون في ذهنه ربط بين مضامين الدروس المختلفة، ولا يكون مثل بقية طلاب المدارس القرآنية الذين يحفظون النظم النحوية مثل ألفية ابن مالك أو الأجرومية ويعربون الجمل ويعرفون طباعها ولكن لا يستطيعون استعمال

---

[97] - سبق أن ذكرت بأن الشيخ عبد اللطيف الشويرف من ليبيا ألف كتابا في **التدريبات اللغوية**، صدرت الطبعة الأولى عام 1997 والثانية عام 2000، ويبدأ مؤلفه بالهمزة في أوضاعها المختلفة، فأصبح الكتاب مشهورا في إفريقيا السوداء برمتها وفي الجامعات بصفة خاصة.

اللغة العربية كما ينبغي، فمهارات القراءة والتعبير تنقصهم؛ ممّا يجعلهم يعرفون العربية من خلال رصيدهم المعرفي المعتمد أصلا على اللّغات المحلية.

وأما من ناحية المضمون، فبعد دروس الإعراب في السنة الرابعة يأتي إلى دروس استعمال المبنيات، فهو منظم كالتالي:

ففي الفترة الأولى:

((المعرب والمبني – أنواع البناء–علامات الإعراب الأصلية– بناء الماضي على الفتح والضم والسكون–بناء الأمر على السكون وبناؤه على الفتح–بناء الأمر على حذف الآخر، وعلى حذف النون))[98].

هذه الدروس على نمط التدريس التقليدي للنحو العربيّ، فلم ينتبه واضع المنهج إلى طرق ميسرّة لإفهام التلاميذ مضامين هذه الموضوعات، خاصة في مجال البناء والإعراب، ويؤخذ عليه أنه تحدث عن إعراب الفعل المضارع من بين دروس الصف الرابع ويأتي في الصف الخامس بدرس خاص بعلامات الإعراب الأصلية.

وفي الفترة الثانية:

((بناء الفعل المضارع على الفتح وعلى السكون – إعراب الأفعال المعتلة: المقصور وإعرابه، المنقوص وإعرابه، الأسماء الخمسة وشروط إعرابها))[99].

---

[98]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م .مرجع سابق ص 18

[99] - نفس المرجع في نفس الصفحة

وهنا كان أولى به أن يقدم الدرس الخاص ببناء الفعل المضارع على بناء فعل الأمر نظرا للتطور المنطقي للأزمنة حسب معرفة التلميذ. كما نلاحظ أنه قد يصعب جدا على التلاميذ في مثل هذه المستويات فهم دروس خاصة بإعراب المقصور والمنقوص.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((الأفعال الناسخة: كان وأخواتها، العطف وحروفه – النعت – المفعول المطلق– المفعول لأجله))[100]

يواصل في تسلسل الدروس النحويّة، دون بيان أهداف عامة أو خاصة، ونلاحظ هنا تكرارا بحيث توجد الأفعال الناسخة في دروس السنة الرابعة خاصة في الفترة الأخيرة للسنة الرابعة.

وكان بإمكانه أن يجمع المنصوبات في باب واحد، ومثله المرفوعات، ثم أدوات النسخ في باب آخر. فتلك المحورية ترتب الأمور في أذهان المتعلمين، وكذلك الحال في عدد من المذكرات والمناهج التعليميّة التي اطلعت عليها خلال هذا البحث، ولا يوجد دروس مراجعة ولا أساليب اقتباس من النصوص المعترف بها في مجال اللّغة العربيّة.

---

[100]- المرجع نفسه .ص 18

وأما مادة الإنشاء: فهي أيضا مثل بقية المواد اللغوية دون أهداف واضحة لا عامة ولا خاصة، ولا يبيّن المنهج خطوات إجراءات ولا أدوات توضيحيّة للوصول إلى إلقاء الدروس بصورة سليمة. وأما من حيث المضمون فهو على النحو التالي:

ففي الفترة الأولى:

((المبتدأ والخبر، إضافة المبتدأ وإضافة الخبر–إضافة الفاعل والمفعول به، استعمال ضمائر المفرد: الهاء–ها، استعمال عندما، بينما، بعدما، استعمال نعم، حبذا، بئس، أف، استعمال أحرف النفي والنهي وأحرف الاستفهام))[101].

لا يكاد المطلع أن يميز هنا بين دروس التعبير وموضوعات النحو، فيكتفي المنهج فقط بالإشارة إلى رؤوس الأقلام على عادته، كما لا توجد هناك علاقة بين هذه المفردات ومستجدات ساحة التلميذ المتعلم، ولاسيما مع ندرة وسائل الإيضاح في هذه المدارس العربيّة الإسلاميّة.

وأما ما يشير إليه من استعمالات مختلفة لبعض الأدوات فهي التي تجعل المضمون تعبيرا langage أو تركيب جمل، وليس إنشاء redaction، عليه ينبغي الاختيار في الإصلاح المنهجي فإما تدريس الإنشاء أو تدريس التعبير أو خلاهما معا؛ على أن تكون الأمور واضحة في أذهان المدرسين والمتعلمين أيضا.

---

[101]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003م . مرجع سابق ص 22

وفي الفترة الثانية:

((استعمال الضمائر المتصلة والمنفصلة، استعمال الشرط وجوابه إن، مهما، أينما، كيفما، متى، حيثما، استعمال حروف العطف، استعمال حروف الجر، المبادئ الأساسيّة لتحرير الرسائل (المقدمة – العرض–الختام)، رسالة من تلميذ إلى معلمه في المدرسة))[102].

وينطلق هنا من التعبير إلى الإنشاء في الموضوعين الأخيرين لمفردات هذه الفترة؛ أي الدرس الخاص بالمبادئ الأساسيّة لتحرير الرسائل، وتحرير رسالة من تلميذ إلى معلمه. وتبقى بقية الموضوعات ذات صبغة تركيبيّة. ويلاحظ تكرار موضوع استعمال الشرط هنا رغم ورودها في مفردات السنة الرابعة، وأمثال ذلك مكرر في المنهج وللأسف الشديد، وهي من الأدلة التي تدعو إلى ضرورة مراجعة المضمون و وكذلك الشكل بغية التنسيق في المعلومات المتاحة للتلميذ.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((المدرسة، الأسرة أو العائلة، القرية والمدينة، المسجد، الملعب، مراجعة عامة على ما سبقت دراسته)).[103]

---

[102]- نفسه صفحة 22

[103] - نفسه في نفس الصفحة.

نلاحظ هنا تكرارا آخر لموضوعات درست في الصفوف السابقة مثل الأسرة والقرية والمدينة؛ وذلك رغم كثرة وتشعب الموضوعات الاجتماعية والثقافية والعلميّة والتكنولوجية في عصرنا وفي بلادنا.

وأما **مادة الصرف**: فهي على غرار المواد السابقة لم تحظ بتبيين أهداف عامة وخاصة لها ولا ببيان وسائل تعليمية لها؛ ممّا يجعلها مادة ضعيفة في سلم المواد اللغويّة، ومفرداتها على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

((تعريف علم الصرف، ما يدخله الصرف وما لا يدخله، تقسيم الفعل إلى: مجرد ومزيد فيه، الفعل الثلاثيّ المزيد بحرفين وأزانه))[104].

كان الأولويّة أن تكون دروس هذه الفترة هي الدروس الأولى بخصوص هذه المادة، فلم تأخيرها إلى هذا المستوى؟ فتعريف كل علم، والموضوعات التي يتناولها من أهم الأمور التي يُبدؤ بها تعليم أي علم، فلا ينبغي استثناء الطفل المالي عن تلك القاعدة العامة، ولكن ذلك من العيوب والملاحظات التي تؤخذ على هذا المنهج بالذات.

---

[104] - نفسه ص 27

وفي الفترة الثانية:

((الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف، المصدر، مصدر الفعل الثلاثيّ، مصدر المزيد غير المبدوء بهمزة وصل، مصدر الفعل المزيد المبدوء بهمزة وصل))[105].

فلم يأت واضع المنهج بمفردات خاصة بالأفعال المزيدة إلاّ بعد تعريف العلم نفسه مباشرة، رغم أن التسلسل الحسن هو تحديد الموضوعات حسب ما يدخله التصريف وما لا يدخله[106].

وفي الثالثة والأخيرة:

((اسم المرة، اسم الهيئة، ظرف الزمان، ظرف المكان))[107].

لا أدري ما إذا كان ذهن الطفل الأجنبي على اللّغة العربيّة قادرا على استيعاب هذه الفقرات الأخيرة من الدروس بسهولة؛ لأنها من الموضوعات المعقدة فعلا، فاستفتاحها على التلاميذ يتطلب عناية ومهارات تدريسيّة عالية، وأي معلم مالي في الوقت الحالي لتدريس هذه الدروس؟

وأما ما يخص الصف السادس والأخير من المرحلة الابتدائيّة، فتشارك السنة الخامسة الابتدائية في توزيع الجدول الأسبوعية للدروس؛ عليه نكتفي بالتحليل الذي عرضناه في أسفل الجدول الأخير الخاص بالصفي الخامس والسادس الابتدائيين، مع ملاحظات أنّ

105105 - نفسه ص 27

106 - انظر في ذلك التمهيد في علم التصريف تأليف الدكتور مصطفى رضوان وغيره منشورات جامعة قار يونس الطبعة الخامسة. سنة 1993. ص 572-592.

107 - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 . مرجع سابق ص 27

الصف السادس كان مهما جدا في المنظومة التربوية الوطنية بصفة عامة بما في ذلك المدارس العربيّة الإسلاميّة؛ حيث كانت مرحلة إعداد شهادة ابتدائية، فامتحاناتها ألغيت من قبل الدولة، واعتُمد على الاختبارات الفصلية والبحوث المدرسية وذلك منذ سنة 2010م.

وأما من حيث مضمون الدروس فنجد **مادة القراءة** في الصدارة فتبقى في تدريجها إلى الأسفل فبدلا من 04 أربع ساعات في الصف الأوّل والثاني، و 2.30د ساعتين والنصف في الثالث و1.30 وساعة ونصف في الصف الرابع والخامس والسادس؛ ورغم أن الإشكالية الكبرى التي يعاني منها التلاميذ في مالي بصفة عامة تكمن في قضية القراءة، فلا تكاد الغالبية العظمى منهم يقرأ قراءة صحيحة في مستوى الصف السادس الابتدائي، عليه فعدد الساعات المخصصة هنا لا تكفي إذ لم يعرف المنهج تحسينا معينا، وناهيك عن تحسين تعامل المدرسين مع مراحل القراءة.

وهنا يواصل المنهج في تبني الكتاب المشار إليه أعلاه – التلاوة الإفريقية– في الجزء الثالث منه مقررا الدروس التالية:

<u>في الفترة الأولى</u>:

((الذئب والحلزون، النملة، حياة الكشاف، الثيران الثلاثة، حديقة الحيوان، القرد والقرود[108]، موسم الحج، المعرض[109]، خضار سفاج وجزار، صيد السمك، الطبيب الحازم))[110].

---

[108]- العنوان الصحيح في الكتاب هو: القرود والقردة. انظر التلاوة الإفريقية. ج 3 ص 118

[109]- لم أجد هذا العنوان في الطبعات الحالية من التلاوة الإفريقية.

[110] - نفسه. صفحة 12

على عادته لم يبدأ واضع المنهج بمراجعة، ولم يجعل موضوعا لمراجعة، كما أنّه لم يراع تقسيم الدروس على الفترة، فهنا نجد 12 موضوعا لعدد أسابيع لا تتجاوز عشرة في الأصل.

وفي الفترة الثانية:

((عمتي العجوز والقاضي، الحاكم وسارق الحمام، في المحكمة، في مركز البريد، آلة التليفون، أسد يموت بحيلة أرنب، أهلكته بلادته، العنب المجيع، مسابقة السلاحف)).

هنا نجد عدد الدروس أقل من الذي للفترة الأولى، ويلاحظ عليها ما يلاحظ على الفترة الأولى، مع ملاحظة أن الزمان والظروف المعيشة لا تتطلب دروسا مثل هذه، فلن يواكب التلميذ عصره أبدا بهذه الطريقة، يكفينا فقط الإشارة إلى موضوعات التالية "مركز البريد، وآلة التليفون والعنب المجيع"، فالمواطن العادي في بلادنا في غالبيته لم يعد يعرف شيئا عن البريد، وكذلك آلة التلفون، فالأطفال لا يرون الهواتف الممثلة لها في الكتاب المقرر إلا نادرا أو في سينما فلم تعد مستعملة عندنا في البيوت. وكذلك العنب ليس بمزروع محليّ، فقلة من القلائل فقط يعرفونه. فالاهتمام بالبيئة الطبيعية للتلميذ يساعده كثيرا في استعمال اللغة المدروسة؛ ولذلك قام علماء اللغة الفرنسية بوضع معجم خاص بإفريقيا؛ بها أسماء للمستجدات المحلية واستعمالات للألفاظ ذات الصلة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((كرة الطاولة، سرك سعاد، الأسد والشيخ العجوز، الكلب والجزار، عدو الحشرات، حق الحيوان، على شاطئ البحر، المصيف، السباحة، توزيع الجوائز، في العطلة))[111]

وتتجدد هنا إشكالية تقسيم الموضوعات حسب الجدول الزمنيّ؛ بحيث توزع على هذه الفترة أحد عشر موضوعا، وخاصة أنّ الفترة الأخيرة هي أصعب الفترات وأعقدها على التلاميذ، ولا يقرر فترات للمراجعة ولاستعادة المعلومات، رغم أن الكتاب –كما سنرى عند دراسة المضامين– مليء بالتمارين، ولا يخفى على أحد أهمية التمارين والمراجعات في الصفوف الابتدائيّة[112].

ونلاحظ أن الطبعة الحالية للتلاوة المعنية أسقطت الموضوعات التالية: ((**الأسد والشيخ العجوز، الكلب والجزار، عدو الحشرات، حق الحيوان**))؛ وذلك دون أن يعطي المؤلف أو المؤلفون أسبابا لإسقاط هذه الدروس التي كانت متوفرة في نفس الكتاب.

وأما مادة **الخط والكتابة:** فهي عليها الملاحظات التي أبدينا سابقا أثناء تناول مقررات الصف الخامس، ولا ندري ما سبب إدماج برنامج الخط للصف الخامس مع الذي للصف السادس؛ هذا في حين تعتبر إشكالية الخط والكتابة من أهم الإشكالات التي تواجه التلاميذ خاصة في الامتحانات الوطنية؛ فخطوطهم غير واضحة، ويلاحظ أي

---

[111]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية –مرجع سابق. ص 12. طبعة جديدة 2003م.

[112]- أثار انتباهي كتبا مدرسية في الجزائر خاصة بالتمارين والاختبارات مثل كتاب : اختبارات في جميع المواد تأليف لعيساني فريدة ورياش جميلة. لدار النهار للطباعة والنشر لسنة 2009.

دارس للغة العربيّة الفروق بين خطوط الخريجين من الجامعات والمعاهد العربيّة وخطوط الدارسين بالبلاد[113].

وأما **مادة الإملاء**، فقد جمعت مفرداتها أيضا مع التي للصف الخامس – كما رأينا– فهي مادة مهمة في تعليمية اللغات بصفة عامة وللغة العربيّة بصفة خاصة، يقول أبو النور محمد أبو نعامة في مقدمة كتابه المجمل في الإملاء: ((وليس بغائب عن الأذهان أن الخطأ في الرسم الإملائي قد يعوق الفهم، ويؤدي إلى اللبس والغموض في المعنى، إلى جانب أن تدوين العلوم يرتكز على معرفة صحة بناء الكلمات، حيث إنّ كل ذلك لا يتأت إلا بالإلمام بضوابط الإملاء وقواعد الكتابة))[114]. وقد كانت قضية أخطاء الإملاء ممّا قادني إلى وضع مذكرة للطلاب في السنة الثالثة للثانوية، سواء في الدروس التي كنت ألقيها عليهم أو في أوراق الامتحانات الوطنية التي كنت أقوم بجانب من تصحيحيها، فالطلاب بعد 12 اثنتا عشرة سنة من الدراسة لا يكادون يفرقون بين الحاء والهاء، أو بين الكاف والقاف، ولربما بعض الملاحظات التي قام بدراستها **الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي** في العدد الأول من مجلة اللسانيات تحت عنوان: طريقة تعليم التراكيب العربيّة في المدارس المتوسطة الجزائرية[115].

---

[113]- أثار اهتمامي خلال العديد من الزيارات للجزائر كتبا للخط مهمة للأطفال الصغار من بينها تعلم الحروف والقراءة. طبعة بدر kids، وهو الكتيب الذي أستعمله شخصيا لتعليم أبنائي الحروف العربيّة وكيفية كتابتها.

[114] - المجمل في الإملاء. أبو النور أبو نعامة. ط 3.جمعية الدعوة الإسلامية العالمية 1982.

[115] - انظر مجلة اللسانيات. جامعة الجزائر. العدد الخامس لسنة 1981 ص 41-65 والمقالة منشورة في الشبكة العالمية للمعلومات في خانة أرشيف المجلات. انظر .file:///C:/Users/USER/Downloads أرشيف المجلاتhtml بتاريخ 10 /07 /2016.

وأما **مادة النحو**، وهي كما قلنا من أهم المواد الدراسيّة في بلادنا لمتعلم اللّغة العربيّة، ومن جملة الملاحظات على تدريسها ومناهجها أنها لا تعرف تطورا في المضمون ولا في طريقة التدريس، ولا معالجة للأمثلة المتعلقة بالقضايا الوطنية أو بيئة المتعلم، ويمكنك أن تقول بأنها نسخ مصغرّة لأمهات الكتب في علم العربية، وأما من حيث المقرر على هذا الصف فهو كما يلي:

في الفترة الأولى:

((المبتدأ والخبر، الإخبار بالجملة الاسميّة والفعليّة، والظرف والجار والمجرور، كان وأخواتها، خبر كان "جملة أو شبه جملة" إنّ وأخواتها، مواضع كسر همزة إنّ))[116].

نلاحظ هنا تكرارا لما هو في مقرر الصفوف الدنيا؛ فالمبتدأ والخبر وكان وأخواتها، إنّ وأخواتها، مقررة في الصف الرابع خاصة في الفترة الأخيرة، صحيح أن دروس النحو تحتاج إلى توسيع في المستويات العليا، ولكن يجب أن يوضح المنهج الزاوية التي يجب أن يتناول فيها تلك الموضوعات في كل مستوى، ولذا يجب أن يكوّن المدرسون تكوينا يمكنهم من القراءة الصحيحة للمنهج والاستفادة من الأدوات المساعدة مثل دليل المدرس.

وفي الفترة الثانية: يتناول المنهج موضوعات جديدة إلاّ أنها في منتهى العمق والتعقيد متمثلة فيما يلي:

---

[116]- المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 . مرجع سابق ص 19

(المصدر، إعراب المصدر المؤول حسب مواضعه من الجملة، ما النافية الحجازية، الصفة الممنوعة من الصرف، المفعول معه، المستثنى بإلاّ وأحكاما)[117].

كأنّ واضع المنهج أراد أن ينهي جميع أبواب النحو في هذا المستوى؛ ولذا أرى أنه من المعقد خاصة إعراب المصدر المؤول وما النافية والمستثنى بإلاّ. وهو بهذه الصياغة تتنافى مع مبدأ القواعد الميسّرة أو القواعد الوظيفيّة، وهي من القضايا العلمية الكبرى المتعلقة بتعليمية اللغة العربية.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((الحال، التمييز، المنادى وأدوات النداء، النعت، التوكيد، البدل، الاستفهام))[118].

كان يمكن تصنيف هذه الدروس تحت عنوان كبير متمثل في المنصوبات خلاف المرفوعات والنواسخ، ولتم ترتيب أبواب النحو في ذهن المتعلم، ولكان استيعابها سهلة في مدارك تلامذة أجانب على اللّغة العربيّة، ولا يعايشون هذه اللّغة إلا في مدارسهم ومع قلة من زملائهم.

وأما مادة الإنشاء: فهي من المواد المهمة في تعليميّة اللّغات، وهي التي تُرِي حوصلة كل ما تم استيعابه لدا التلميذ من قدرات ومهارات لغويّة، ويركز عليها في هذا المستوى، فالتربويون في كل مكان يجعلون التعبير والحساب أهم مادة دراسية في عصرنا، ويقرر واضع المنهج المفردات التالية:

---

[117] نفسه نفس الصفحة
[118] - نفسه ص 19

ففي الفترة الأولى:

(المبادئ الأساسيّة التي ينبغي مراعاتها عند كتابة الإنشاء والرسائل: المدرسة، الأسرة (العائلة)، القرية والمدينة، السوق، المستشفى، المسجد)[119]

هذه كلها من الموضوعات التي قررت في السنوات السابقة، انظر مفردات السنة الخامسة للإنشاء في فترتها الثالثة، وكل من مفردات السنة الأولى والثانية، ولربما التوسيع هنا هو الأهم، إلاّ أنّه من الأهم ما يبدأ به واضع المنهج المتمثل في تدريس المبادئ الأساسيّة لكتابة الإنشاء، مع ملاحظة أنّ جل هذه الموضوعات لم تعد صالحة للزمان والعصر، ولذلك قل ما تعطى هذه الموضوعات في الامتحانات الوطنيّة خلاف موضوعات مثل الديموقراطية، السلام، والاستقرار، الحوادث الطارئة مثل كارثة مرض نقص المناعة المكتسبة، أو إيبولا أو غيرها من الموضوعات المتصلة بحياة الأمة.

وفي الفترة الثانية:

((الرسائل الأهلية: رسالة من تلميذ إلى والده، رسالة من أخ إلى أخيه، رسالة من تلميذ إلى صديقه يخبره بحالته، رسالة من تلميذ إلى والده يخبره بنجاحه في امتحان الشهادة الابتدائية. رسائل التهنئة: رسالة من والد إلى ابنه يهنئه بنجاحه في امتحان الشهادة الابتدائية))[120].

---

[119] - نفسه. صفحة 18

[120] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003 مرجع سابق ص 18

جل مفردات هذه الفترة منصبة على فن الرسائل، وهو من الفنون القديمة في اللّغة العربيّة، فتدريسها وتطبيقها يحتاجان إلى مهارات حقيقية، ولكن هل عادت لهذا الفن أهمية في الحياة العملية للتلميذ؟!، وذلك خاصة في بلد لم يعد فيه البريد موجودا إلاّ بالاسم فقط، وأنّ غالبية الناس يستعملون الطرق والوسائل التكنولوجية الحديثة للمراسلة والتواصل عبر الهواتف وعبر الانترنت، ويعرف كل اللغويين وعلماء الاتصال الفروق بين الأساليب الحديثة للخطاب وما هو مقرر في القواعد العامة للّغة في مستوياتها الأربعة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((القصص التمثيلية الدائرة، رسالة الدعوة إلى زيارة، رسالة من صديق إلى صديقه يدعوه فيها لزيارة المعرض، الألعاب "مباراة بين فريقين"، رسالة الشكر، ردود الرسائل، تبادل الحوار، مراجعة عامة))[121].

ولعلّ الفكرة والفلسفة هنا هي تمكين التلميذ من كتابة الرسائل العادية التي كانت مستعملة من ستينيات إلى تسعينيات القرن الماضي في الحياة العامة والخاصة، إلا المدنية الحديثة تجاوزت هذه المراحل. ولو يتمكن المدرسون من تدريس هذه الدروس وأن يكون التلاميذ مُزودين بالأدوات اللّغويّة الضرورية خاصة الرصيد المفرداتي. كما يلاحظ أن مفهوم القصص التمثيلية الدائرة تحتاج إلى توضيح.

---

[121] - نفسه نفس الصفحة

وفيما يخص مادة الصرف: وهي المادة الأخيرة لهذه السنة الدراسيّة، فهي على غرار المواد الأخرى لا تنظر في الغالب إلى جوانب ملاءمة المدروس بأعمار المتعلمين، بل الاعتناء بما هو متوفر في كتاب مدرسيّ، وقد استغربت لما وجدت بعض المدارس تدرس كتاب **"لامية الأفعال**[122]**"** وكذلك كتاب **"شذا العَرف في فن الصرف**[123]**"** في الصفوف الإعدادية، ويتوهم المدرسون أنّ الطلاب يفهمون مضامينها، رغم أنّ القلة من القليل فقط يستطيعون ذلك، فمفرداتها على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

((تصريف الفعل المضعف، قواعد تصريف الفعل المضعف، جدول تصريف الأجوف، قواعد تصريف الأجوف، تصريف الناقص من باب فعل وفعل))[124]

فالترتيب هنا تابع لما هو موجود تقريبا في كتاب "المبادئ الصرفية" لمؤلفه سعد بن عمر توري في جزئه الثاني من صفحة 68 فصاعدا، فتعليم هذه الدروس خاضعة لمنطق المعرفة من أجل المعرفة؛ خاصة لتلامذة أجانب وفي أعمار مبكرة جدا من حياتهم.

وفي الفترة الثانية:

يقرر المنهج ما يلي:

---

[122] - نظم مشهور في علم التصريف لمحمد بن عبد الله ابن ملك الطائي الأندلسي المتوفى سنة 672هـ .

[123]- كتاب تعليمي لأحمد الحملاوي في فن الصرف . طبعت طبعات عديدة . والطبعة المستخدمة لدي هي لدار الكتب العلمية. بيروت 1953.

[124] -نفسه ص 26

((تصريف الناقص من باب فعل واويا ويائيا، تصريف الناقص ماضيا، تصريف الناقص مضارعا وامرا، تصريف اللفيف بقسميه مع الجدول))[125].

وهنا مواصلة لنفس التسلسل، ويلاحظ على هذه الفترة نفس الملاحظات الفترة الماضية، بالإضافة إلى أنه لا يقرر مراجعة للدروس الماضية ولا يشير إلى تمارين خاصة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((قواعد تصريف اللّفيف، تصريف الأفعال المعتلة، اسم الفاعل، اسم المفعول من الثلاثيّ وغيره، جدول اسم الفاعل، جدول اسم المفعول))[126].

هنا تتمة لما في الفترة الثانية من قضية اللفيف بأقسامه، بالإضافة إلى المشتقات من اسم فاعل واسم مفعول وخاصة تصريف المعتل من الأفعال، فالصعوبات في هذه الموضوعات لا يكاد يذللها إلا ذوي المدارك الواسعة في تعليم العربية بصفة عامة، فما بال التلميذ الإفريقي المتعدد اللغات وقليل البضاعة في العربية خاصة مع تدني المستويات في كل المراحل الدراسية. فمن المستحسن بل من الضروري الحتمي أن يجد الباحثون في مجال اللّغة طرقا سهلة للتوصل إلى تدريس هذه المادة وتلك الدروس خاصة. ومن الأهم إيجاد طرق ووسائل محلية مناسبة لعقلية التلميذ المحليّ.

---

[125] - نفسه .نفس الصفحة
[126] نفسه في نفس الصفحة

ملاحظات عامة على مناهج المرحلة الابتدائيّة:

ورغم أنّ وزارة التربية والتعليم المالي تكتب ما يلي في ديباجة المنهج الجديد:(وشارك في العمل الفني كل الإدارات الوطنيّة للتربية وكبار الخبراء الاختصاصيين في المجال والجمعية الوطنيّة لاتحاد المدارس العربيّة وشركاء جمهورية مالي الفنيون، وكذلك المنظمات الخيرية غير الحكوميّة والنقابات المحلية وجمعية أولياء الطلاب)[127]، يلاحظ على هذا المنهج ما يلي:

1-عدم استيفائه لمتطلبات العصر

2-يخالف في جل ما فيه المبادئ الحسنة التي يمكن أن تتمتع بها أي منهج سليم وقويم،

3-لا يأخذ المنهج في الاعتبار خصائص البيئة المحلية،

4-لا يأخذ المنهج في الاعتبار أجنبية التلميذ الماليّ على اللّغة العربيّة،

5-لا يأخذ المنهج في الاعتبار التطور التقنيّ والتكنولوجي الذي يعرفه الزمن والعصر،

6-لا يتفادى المنهج التأرجح بين الرؤية العلمية والأدبية للدراسة في هذه المرحلة،

7-ورد كثيرا تكرار لموضوعات كان يمكن دراستها في صف دون آخر.

ب- وأما المرحلة الإعدادية: نواصل في نفس المنهجيّة آخذا المثال على المواد اللغويّة، وهي تتمثل هنا أيضا في كل من: **المطالعة والإملاء والإنشاء والنحو**

---

[127] - نفسه ص 1

والصرف، أي خمس مواد من إجمالي 17 مادة أي حوالي 29% من إجمالي المقرر، مقابل 13 مادة للمدارس العموميّة الدارسة بالفرنسيّة، ولحسن الحظ أنها أقل من المواد المقررة على الصفوف الابتدائيّة، وأنها مبوبة حسب العلوم مثل استعمال مصطلح القواعد لكل من النحو والصرف واشتراك الكيمياء مع الفيزياء والتاريخ والجغرافيا معا كما هو مُبيّن في الجدول التالي:

الجدول رقم: (07)

تقسيم المواد والحصص للصفوف الإعدادية

ر.م	المـــــــواد	الفصـــــــل		
		الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
1	القرآن حفظا وتفسيرا	2س	2س	2س
2	الحديث والأخلاق	1س	1س	1س
3	التوحيد والفقه	3س	3+س	3س
4	التاريخ الإسلامي	1س	1س	1س
5	القواعد: نحو وصرف	3س	3س	3س
6	القراءة-المطالعة	2س	2س	2س
7	الإنشاء	1س	1س	1س
8	الإملاء وقواعد	1س	1س	1س
9	الفرنسية	3س	3س	3س
10	الإنجليزية	1س	1س	3س
11	الرياضيات	5س	5س	1س
12	الفيزياء والكيمياء	2س	2س	6س
13	الأحياء	2س	2س	3س
14	التاريخ والجغرافيا	2س	2س	2س
15	الرسم والموسيقى	1س	2س	1س
16	التربية المدنية (الاقتصاد المنزلي)	1س	1س	1س

17	التربية البدنية	1س	1س	1س
18	مجموع الساعات	32 ساعة	32 ساعة	34 ساعة

ونلاحظ في هذا الجدول التوزيعي للمواد أنّ المواد اللّغويّة تمثل كما قلنا 29% من إجمالي المواد الدراسية بواقع 07 سبع ساعات دراسية وتمثل 21% من إجمالي الحصص الأسبوعية في صفي السابع والثامن وحوالي 20 % للصف التاسع.

هذا في حين أنّ المواد الدينيّة المتمثلة في **القرآن الكريم وتفسيره والحديث والأخلاق والتوحيد والفقه والتاريخ الإسلاميّ**[128]، وهي تسمى جملة عند مدرسي هذه المرحلة بمواد التربية الإسلاميّة Education islamique، ويصل عدد ساعاتها إلى 07 ست ساعات، بحوالي 21.87% من إجمالي الحصص الأسبوعية لصفي السابع والثامن، وحوالي 20.58% بالنسبة للصف التاسع.

وأما المواد العامة أو الاجتماعيّة المتمثلة في التاريخ والجغرافيا والرسم والموسيقى والتربية المدنيّة والتربية البدنيّة؛ فتشغل 05 ساعات من إجمالي الحصص الأسبوعية بحوالي 15.62% من إجمالي الحصص الأسبوعي في صفي السابع والثامن، وحوالي 14.70% في الصف التاسع.

وتحتل المواد العلميّة حوالي 09 ساعات و11 إحدى عشرة ساعة في الصف التاسع؛ متمثلة في كل من الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، وذلك بواقع 28.12%

---

[128] - لقد رتب واضع المنهج التاريخ الإسلامي في صف المواد الاجتماعيّة. انظر المنهج ص 48

من إجمالي الحصص الأسبوعية في صفي السابع والثامن، وحوالي 32.35% في الصف التاسع.

ويؤخذ على واضع المنهج أنه يجمع بين الحديث والأخلاق من جانب، وبين التوحيد والفقه، وبين التربية المدنية والاقتصاد العائلي من جانب آخر، وهي مواد جد مُبعدة في الواقع بعضها عن بعض، فلا يكون من السهل الجمع بين ذلك الشتات في ذهن وعمل مدرس أو واضع جدول دراسي، أو تكون بعض المواد مركزا عليها على حساب مواد أخرى.

وأما من حيث المضمون فيبدأ المنهج في سرد المواد اللّغويّة ابتداء من الصف الأوّل المتوسط، ثمّ التدرج إلى بقية الصفوف مع الملاحظة أنّ النقص والتكرار أقل هنا بكثير ممّا هو موجود في مناهج الصفوف الابتدائيّة، وأنّ التمييز هنا جلي في مجال التقاطع مع المواد الدينية، كما لم يشر بتاتا إلى العلاقات التي تربط بين مواد الصفوف الابتدائية والتي هي مقررة لهذه المرحلة، عليه فمنهج المطالعة والنصوص الأدبيّة على النحو التالي:

الفترة الأولى:

((عام جديد، في الكتاب، والد ينصح ولده، الأم، الكتاب))[129].

[129] - المناهج التعليمية الرسميّة للمدارس العربيّة. المرحلة الإعداديّة طبعة جديدة عام 2003.مرجع سابق. ص 4 .

ويصرح واضع المنهج أنه يستعمل التلاوة الإفريقيّة الجزء الرابع، وهنا لحسن الحظ أنّه يشير إلى كتاب مدرسيّ معيّن وأنه يقلل من عدد الدروس، وإن كانت كل هذه الموضوعات تشير مباشرة إلى أخلاقيات، ومبادئ عامة، لا علاقة لها بالموضوعات والرؤى الوطنيّة ولا مع التطور التكنولوجيّ والتقنيّ، وناهيك أنّ هذا الجزء من الكتاب مليء بالدروس الخاصة بالقطر المغربية مثل: الدار البيضاء[130]، مدينة مراكش، مدينة فاس، ومبادئ إقليمية عربية مثل موضوع المغرب العربيّ. والمدرسون في استعمالهم للكتاب المدرسيّ يدرسون فقط حسب تسلسل الدروس.

وفي الفترة الثانيّة:

((أيام المكتب، الاتّحاد قوة، التعاون الوطنيّ، عدل عمر بن الخطاب، الفقير))[131].

فعلى عكس ما كان في الصفوف الابتدائيّة فإنّ عدد الدروس هنا أقل بكثير ممّا هو متوفر من الزمن أي عدد أسابيع الفترة الدراسيّة، ولا يشير من قريب أو بعيد إلى تمارين أو دروس إضافية أو توضيحية كما هو العادة في مثل هذه الظروف التعليمية، بل يواصل في سرد الدروس المتعلقة بالمبادئ الدينية والأخلاقية والفكريّة، والإشكالية هو أنّ القصيدة المسماة أيام المكتب لأمير الشعراء أحمد شوقي ليس في نفس المحور التعليميّ مع البقية.

---

[130] - انظر التلاوة الإفريقية الجزء الرابع. مرجع سابق ص 22 و25 و29و51

[131] - نفسه في نفس الصفحة

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يتمم واضع المناهج الأسلوب الذي تبناه بخصوص هذه المادة ((يتيم في العيد، العفة والقناعة، الصدق أنفع، العطلة، وداع المدرسة))[132].

لا يلاحظ أية مطابقة بين هذه الدروس والأهداف العامة للتربية الوطنيّة بمالي كما سردناه سابقا. فالمبادئ الفلسفية والفكريّة والدينيّة محلها في مادة الأخلاق والتهذيب وليس في درس قراءة ومطالعة.

وأما **مادة الإملاء**، فمنهجها في الصف السابع متمثل في رؤية صائبة، حيث يقرر موضوعات مفيدة في هذا الجانب كما يلي:(علامات الترقيم، الهمزة في أولّ الكلمة، وفي آخرها، الحروف التي تزاد والحروف التي تحذف)[133].

ورغم أنّ المنهج لا يشير إلى مراجع في هذا الصدد، ولا إلى نسب من التمارين، فإنّ الرؤية واضحة فعلى المدرس أن يصمم ما يكفي من التمارين لهذه الموضوعات، ويطلب قواعدها في المصادر والمراجع المناسبة.

وأما **مادة الصرف**، فهي المادة الثالثة من بين المواد اللّغويّة، وهي الجزء الآخر من مادة القواعد المتمثلة في النحو والصرف ومفرداتها حسب التالي:

---

[132] - نفسه في نفس الصفحة

[133] - المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربية الإسلاميّة. مرجع سابق ص 08

الفترة الأولى:

((تعريف علم الصرف، تقسيم الكلمة إلى فعل واسم وحرف، ما يدخله الصرف من هذه الأقسام، المجرد والمزيد، الميزان الصرفي، الفعل باعتبار الزمن))[134].

ويبدو لي هذا الترتيب جيدا؛ بحيث يبدأ من تعريف العلم وأقسامه والموضوع الذي يدرسه وأنواع هذا المدروس على عادة العلوم الأخرى، ولا توجد فروق كبيرة بين هذا الترتيب عمّا هو موجود في الكتب المدرسيّة المألوفة مثل شذ العرف لفن الصرف لأحمد الحملاوي[135]. ولا بد للأمثلة أن تكون محلية مطابقة ومنصبة على واقع التلميذ وعلى المبادئ والطرق المبسطة لتعليم علم الصرف[136].

وفي الفترة الثانية:

((أوزان الفعل الثلاثيّ المجرد باعتبار الماضي فقط، ثم باعتبار الماضي مع المضارع، أوزان الفعل الرباعيّ المجرد، والمزيد فيه، تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل))[137].

هذا الترتيب أيضا في محله حسب اعتقادنا، فالثلاثي في أزمنة الماضي والمضارع ثمّ الرباعي إلخ.. ممّا يجعل علم التصريف سهل المنال ومرتبة في ذهن المتعلم.

---

[134]- نفسه صفحة 12

[135] - راجع شذا العرف في فن الصرف. أحمد الحملاوي ط دار الكتب العلمية .بيروت 1953.

[136]- راجع مثلا مقالة أميرة منصور في مجلة اللسانيات العدد 23 المجلد الثاني، تحت عنوان النصوص الوسيطة لتعليم الصرف العربي في الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.

[137] - نفسه

وفي الفترة الثالثة والأخيرة: يواصل واضع المنهج في التسلسل المنطقيّ لعلم الصرف على النحو التالي:

((تقسيم الفعل إلى جامد ومتصرف، تقسيم الفعل إلى مبني للمعلوم ومبني للمجهول، تصريف الفعل مع الضمائر))[138].

يطابق هذا الترتيب للموضوعات روح علم التصريف، ولعلّ المأخذ عليه هو التوفيق بين الزمن المقرر وعدد الدروس، وأنّه يحتاج تطبيقه إلى جداول وبيانات وتمرينات توضيحية.

وأما **مادة النحو** فهي الشق الأخير لمادة القواعد، فمقرره هو إعادة لما تم دراسته في الصفوف الابتدائيّة من قواعد ولكن بصورة أوسع وأشمل، فيقرر المنهج ما يلي:

في الفترة الأولى:

((الكلام وما يتألف منه، أجزاء الكلام: الاسم، الفعل، الحرف، المعرب، والمبني، وأنواعها، الأفعال والفعل الماضي، وأحوال بنائه، الأمر وأحوال بنائه، المضارع وأحوال بنائه وإعرابه، الإعراب المحليّ، إعراب المضارع المعتل الآخر))[139].

هذا هو الترتيب التقليديّ لتعليم النحو العربيّ، فكان يمكن أن يشير إلى مراجع محليّة أو غير محليّة لتدريسها، وكذلك كيفية تزويد الطلبة بالمعلومات عبر التمارين، ولا

---

[138] -

[139] - المناهج الدراسيّة. مرجع سابق ص 15

يمكن المقارنة بين ما نقدمه بمالي وما يقوم به الإخوة المدرسون في باقي بقاع العالم بخصوص تعليميّة اللّغة العربيّة[140].

وفي الفترة الثانية:

((الفاعل، المفعول به، النكرة والمعرفة، أنواع المعارف: الضمائر، العلم، اسم الإشارة، اسم الموصول، المعرّف بأل، المعرّف بالإضافة))[141].

نلاحظ فقط تقديما وتأخيرا، ففي رأينا كان ينبغي الاتيان بأنواع المعارف مباشرة بعد موضوع المعرب والمبني، للربط بين الموضوعات في أذهان المتعلمين. فإشكالية تعليم النحو في مجموعات الناطقين بغير العربية تتمثل في عدم جودة ترتيب الدروس بصفة عامة، وخلق العلاقة بين عناصرها وعدم اعتمادها على الأمثلة الواقعية المرتبطة ببيئة المتعلم.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يأتي واضع المنهج في هذه الفترة بما يلي: ((تقسيم الاسم إلى مفرد، ومثنى وجمع، أقسام الجمع، إعراب المثنى، إعراب جمع المذكر السالم، إعراب جمع المؤنث السالم، الأسماء الخمسة وإعرابها))[142].

---

[140] - قارن مثلا بين الكتب والمذكرات المحلية ومثيلاتها في الجزائر أوفي السنغال.
[141] - المناهج الدراسية، مرجع سابق ص 15
[142] - المرجع نفسه س 15

وهذه تتمة للأبواب النحويّة السابقة، وهي رغم جودة ترتيبها وتبويبها فلا تغدو سوى منطق تعليم كل شيء بخصوص النحو، فلا نجد فيه رائحة الأهداف العامة أو الخاصة التي يدعو إليها علماء تعليميّة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من حيث التركيز على اكتساب وجودة المهارات اللغويّة الأربعة قراءة واستيعابا ونطقا وكتابة.[143]

وأما ما يخص الصف الثامن فهو يشارك السابع في المواد اللغويّة المذكورة أعلاه، وفي نفس عدد الساعات الدراسيّة كما هو مبيّن في الجدول أعلاه؛ وذلك بخلاف المحتوى، فهو في تطور حسب سلم السنوات الدراسيّة.

وفيما يخص **مادة القراءة:** وهي أولى المواد اللغويّة، فيكتب واضع المنهج بالحرف الكبير اسم الكتاب المقرر "التلاوة الإفريقيّة الجزء الخامس"، وكأنّ دارسي اللّغة العربيّة وخريجي المعاهد والكليات والجامعات المتخصصين في اللغة وتعليمتها ليسوا على مستوى يمكنهم من إنتاج أكاديميّ يلبي حاجة السوق سوى هذه التلاوة الإفريقيّة المغربيّة الطبع، والمستعملة منذ أكثر من ثلاثين سنة. ومن حيث المحتوى فيقرر ما يلي:

<u>في الفترة الأولى</u>:

((المدرسة، في الفصل مع الصغار، الوحدة والكتاب، الكتب، إما حياة وإما ممات))[144].

---

143 انظر مثلا مقالة د. نصرالدين إدريس جوهر تحت عنوان: طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشور في ملتقى عشاق لغة القرآن بتاريخ 2016/07/20

144 - المناهج الدراسيّة. مرجع سابق ص 06

خمسة دروس لمدة لا تقل عن عشرة أسابيع في الغالب، فنلاحظ إشكالية تشغيل الفراغ؛ إلاّ بالتمارين وإبداء الملاحظات وشرح المستغلق على التلاميذ، إلاّ أن القراءة في هذا المستوى ينبغي أن تكون هادفة وسريعة آخذة في الاعتبار الجوانب اللّغويّة والسلوكيّة معا وكل ذلك تكون في قالب الأهداف العامة والخاصة للنظام التعليميّ وللمادة، ولكن أين ذلك كله؟ فكل ما نراه هنا مجموعة من النصوص الأدبيّة – الشعر خاصة– لبغض الأدباء العرب خاصة المغاربة والمصريين منهم، فنوعيته أحسن من النصوص القديمة المتوفرة في كتب مثل المقامات الحريرية وعظة الناشئين للأديب المصري مصطفى الغلاينيّ وغيرها، والتي كانت متداولة في المدارس التقليديّة بالبلاد، ولكن المضمون لا يختلف كثيرا عمّا يسمى بمادة النصوص والمحفوظات، فموضوع المدرسة شعر لأمير الشعراء أحمد شوقي[145] وموضوع الوحدة شعر لشاعر مغربي يسمى محمد الغربيّ[146]، كما أنّ موضوع إما حياة وإمّا ممات، قصيدة للرجل السياسيّ المغربي علال الفاسي[147].

وفي الفترة الثانية:

((الحرية، العلم والجهل، العدل أساس الملك، دعها فالحق أنطقها، ويل للقوي من الضعيف))[148].

---

[145] - انظر التلاوة الإفريقيّة. مرجع سابق ج 05 ص 05
[146] - نفسه ص 18
[147] - نفسه. ص 25-26
[148] - نفسه في نفس الصفحة

هنا سرد لمبادئ فلسفية قديمة متمثلة في العلم والجهل والعدل والحق وأخيرا في القوة والضعف، هي في نظرنا مبادئ جد مهمة في مجال الأخلاقيات خاصة في دروس الأخلاق والتهذيب، ولكن ما هي المهارات التي تكسبها هذه الدروس لمتعلم اللغة العربية في بلادنا وفي هذا المستوى بالتهديد؟ وأن واضع المنهج لا يعطي أدنى نصيحة لتناول هذه الدروس بغية ملاءمتها مع مبادئ القراءة ومع أسس تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولا بد للقراءة أن تنمي مهارة من المهارات اللغوية وتنمي كذلك الثروة المفرداتية لدى المتعلم، كما أنه لا بد أن تمر بالمراحل والخطوات الضرورية في تنفيذها[149]؛ ولذا لا زلنا ننصح المدرسين باحترام مراحل القراءة والقراءة أيضا على السبورة بعد كتابة النص عليها والقراءة أيضا من الكتاب المدرسيّ والقراءة الفردية صامتة ثم جهرية وكذلك القراءة الجماعية لتعميم الفائدة والمعرفة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((المال، أحب من الناس العامل، خصام الأخوين، أيا بني، عسكريّ مثل بابا))[150]

هذه موضوعات اجتماعية ذات أهمية بالغة خاصة في هذا الطور من حياة المتعلم، فلو استخدمت فيما يفيد تلاميذ هذا الجيل لكان خيرا خاصة المسائل المتعلقة

---

[149] - انظر الشامل في تدريب المعلمين، مهارات تدريس اللغة العربية. ط . مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. تأليف الدكتور إبراهيم العقيل . سنة 2003 من صفحة 07 - 28.

[150] -نفس المرجع في الصفحة نفسها

باكتساب المال وكذلك المبادئ الخاصة بالعمل أو الجانب الاجتماعي المتمثل في خصام الأخوين.

وأما **مادة الإملاء:** فمنهجها مبسط مثل نظيرتها في الصف السابع تتمثل فيما يلي: (الهمزة المتوسطة، الألف اللينة، تاء التأنيث الساكنة، وتاء التأنيث المربوطة)[151].

فهذا التقليل من عدد الدروس يعطي فرصة للمدرس أن يكوّن عددا كافيا من التمارين والمواقف التعليميّة لصالح تلامذته، على أن يتصدى الكتاب المدرسيّ لإكمال المحتوى.

وأما **مادة الإنشاء:** وفيما يخص **مادة الصرف** فهي تتمة للبرنامج الذي كان قد ابتدأه في الصف السابع وبترتيب أفضل فيما أعتقد، ومحتواها كما يلي:

في الفترة الأولى:

((تقسيم الاسم إلى جامد ومشتق، المصدر: مصادر الثلاثي، ومصدر الرباعي، مصادر الخماسيّ، والسداسيّ))[152].

هذه التقسيمات الصرفيّة ليست عمليّة في غالب الأحايين فيما أعتقد، ولكنها مفيدة لمنطق تعليم اللّغة العربية لمن يريد التخصص فيها، كما كان الحال في بلادنا في العقود الماضيّة؛ حيث لم يكن الهدف سوى تعليم الدين الإسلاميّ ممّا كان يُحتم على

---

[151] - نفسه صفحة 08
[152] - نفسه ص 14

المتعلمين تعليم قواعد العربيّة قبل الخوض في الفقه وأصوله والمنطق والفلسفة وغيرها من العلوم.

وفي الفترة الثانية:

يقرر المنهج ما يلي: (اسم المرة، اسم الهيئة، المصدر الميميّ، المصدر الصناعيّ، صوغ اسم الفاعل، صوغ اسم المفعول، صيغ المبالغة)[153].

وهذه من أفيد الدروس على التلميذ الأجنبي على اللّغة العربيّة، وهي صعبة المراس في استعمالهم للّغة، وفيها تكثر الأخطاء، فإتقانها يعني فتح باب كبير على ممارسة اللغة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

((الصفة المشبهة باسم الفاعل، وصوغها، اسم التفضيل، وشروط صوغه، اسم الزمان واسم المكان، اسم الآلة))[154].

ونفس الملاحظات التي ذكرناها سابقا تظهر لنا فيكتفي واضع المنهج بالإشارة إلى العناوين، دون تحديد أسلوب ولا طريقة ولا مراجع ولا أهداف خاصة أو عامة، وإن كان التسلسل العلمي للدروس منطقيا في بعض الأحايين فإنّ عدم الشرح والتوضيح يجعلان المدرس متمسكا بما لا يعلم، فيكتفي في الغالب بما توفر لديه من كتاب مدرسيّ، كما لا يلتفت أبدا إلى موافقة الزمن بعدد الدروس كثرة أم قلة.

---

[153] - نفسه في نفس الصفحة

[154] - نفسه في نفس الصفحة

وأما **الصف التاسع** فموادها مرتبة على غرار صفي السابع والثامن، وقد تحدثنا عن نسبة الدروس اللّغويّة فيها، وهو صف ينتهي فيه المستوى الأول من التعليم حسب قرارات وزارة التربية والتعليم الوطنيّ.

وأما من حيث المضمون فنجد نفس الترتيب ونفس الملاحظات، ففيما يخص مادة القراءة، فيواصل واضع المنهج المضمون من حيث الجزء الخامس من التلاوة الإفريقيّة على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

((إتقان العمل، تحية الناشئين، كيف أريد أن ينشأ ولدي، الثور، الأرنب والأسد، الصداقة والأصدقاء))[155].

يلتقط واضع المنهج عددا من الدروس لهذه الفترة من الجزء الخامس المشار إليه من التلاوة الإفريقيّة، فهي على غرار سابقاتها؛ تركز على السلوكيات والفلسفة العامة للحياة كما سنراه عند دراستنا للمضامين، فيأتي موضوع "إتقان العمل" في الصفحة الحادية والمائة من الكتاب، ومنه ينتقل إلى موضوع "تحية الناشئين" في الصفحة التاسعة والعشرين بعد المائة، ومنه إلى موضوع "كيف أريد أن ينشأ ولدي" في الصفحة الثانية والثلاثين بعد المائة، يليه موضوع "الثور" في الصفحة الرابعة والخمسين بعد المائة، ثمّ

---

[155] - نفسه صفحة 07

إلى موضوع "الأرنب والأسد" في الصفحة الثالثة والثلاثين بعد المائة، لينتهي في تلك الفترة بموضوع "الصداقة والأصدقاء".

فألاحظ أنّ واضع المنهج يَتَنقل بين صفحات الكتاب ليختار الموضوعات التي يراها مناسبة للتلميذ المحليّ، وإن كانت كلها تنصب في قالب واحد، هو تزويد التلميذ بالأخلاق النبيلة، وإن كنتُ لا أرى ذلك كافيا لبناء شخصية ماليّة واعية، ومحبّة لوطنه وقادرا على أداء واجباته اليوميّة حسب متطلبات القانون الوطنيّ الخاص بالتعليم[156].

وفي الفترة الثانية:

ولا يختلف برنامج الفترة الثانية عن سابقه كثيرا بل يواصل واضع المنهج تسلسله في إدراج دروس وموضوعات الجزء الخامس من الكتاب المذكور كما يلي:((ما أكثر إخوان الرخاء، حماري، الإيثار، حكم ونصائح، الأم مدرسة))[157].

فموضوع "ما أكثر إخوان الرخاء" شعر منسوب إلى علي بن أبي طالب في الصفحة 173 الثالثة والسبعين بعد المائة من الجز الخامس، وأنّ موضوع "حماري" لتوفيق الحكيم يهدف إلى تقريب العلقة بين الحيوانات الأليفة والأطفال في الصفحة 176 السادسة والسبعين بعد المائة، ويصب موضوع "الإيثار" في نفس القالب لأحمد الصافي النجفي، وذلك في الصفحة 186 السادسة والثمانين بعد المائة، يحث على

---

[156] - انظر loi N°99-046/du 28dec1999portant loi d'orientation sur l'éducation. Ministère de l'Education Nationale. Maria impression. 1999 p 08

[157]- المناهج. مرجع سابق. ص 07

إيثار الحيوانات على النفس، وفي موضوع "حكم ونصائح" ينتقل إلى موضوع فكريّ آخر للصفدي يحث فيه المتعلم على حسن التعامل مع الناس مع الحيطة والحذر في كافة الأوقات، ليختم هذه الفترة بقصيدة لحافظ إبراهيم تحت عنوان "الام مدرسة" في الصفحة 207 السابعة بعد المائتين.

تتجدد هنا الأسئلة التي طرحتها سابقا، فأمامنا مثلا خمس موضوعات لفترة دراسيّة تمتد لحوالي عشرة أسابيع فما هي المعادلة إذا؟ ما علاقة هذه الموضوعات بالواقع المعاش؟ خاصة أنّ بعض الأطفال لا يرون حيوانات مثل الحمار ناهيك عن امتلاكه، أريد أن أقول فقط بأنّ هذه الموضوعات لم تعد صالحة لعقلية العصر ولا لمتطلبات التربية الحديثة، ولا أجد كفاءة لغويّة متصلة بها بشكل مباشر، ولا تأخذ في الاعتبار قيما دينيّة ولا وطنيّة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يقرر واضع المنهج ما يلي:((وصية أعرابية لابنتها، الأعياد في الإسلام، البؤساء في العيد، الشرف، الكلام والصمت))[158].

لا يختلف موضوعات هذه الفترة عن سابقاتها، لا في الاتجاه وربما في المضمون باشتراكها في المحاور وفي الفلسفة المراد إيصالها إلى المتعلم عبر رسالة القراءة.

---

[158]- نفسه. نفس الصفحة

وأما **مادة الإملاء**، فمقررها تتمة لما يراه واضع المنهج مناسبا لعقلية التلاميذ، فمضمونها كالتالي:(الحروف التي توصل، الحروف التي تفصل، الألف المبدلة من التنوين وياء المتكلم)[159] وهذه موضوعات متقدمة في رسم الكلمات العربية.

وأما **مادة الإنشاء** فهي مهمة جدا بالنسبة لهذا المستوى الأخير من السنوات الدراسيّة الإعداديّة، ولها اعتبار خاص من بين مجموعة المواد التي يُمتحن فيها في الامتحان الأخير لهذا المستوى بغية الحصول على الشهادة الإعداديّة. ومضمون مقررها مقسمة أيضا بين الفترات الدراسيّة الثلاث على التوالي:

في الفترة الأولى:

((حفلة الزواج، مكافحة الإيدز(سيدا)، تعليق على مباراة كرة القدم، رجال الإطفاء، التضامن الاجتماعيّ في الإسلام))[160].

هنا خمس موضوعات متباينة في الماهية وأكيد في المحتوى، وقد يحتاج توفير الرصيد المفرداتي وتزويد التلاميذ بها إلى جهد كبير، فعادات وتقاليد المحليين في الزواج مثلا تختلف في جل الأشياء عمّا يقع في المجتمعات العربيّة. هذا وأن موضوع مكافحة مرض نقص المناعة المكتسبة –SIDA–موضوع تكرر في الامتحانات في العشرية الأخيرة، ولندرة المفردات العربية الخاصة بهذا الموضوع في أذهان الماليين لم يجد واضع المنهج نفسه المصطلحات الضرورية؛ ولذا استعمل هذا العنوان المتفرنس.

---

[159] - نفسه ص08

[160] - نفسه ص.11

وفي الفترة الثانية: ينتقل المنهج إلى موضوعات أخرى ليست لها صلة مباشرة بموضوعات الفترة الأولى ((المطار، محطة القطار، الجمرك، بطاقة دعوة إلى ...))[161].

هذه أيضا موضوعات حديثة متقدمة ولكن لا يشترك فيها التلاميذ كلهم، فالقاطنون في الأرياف النائية لا يجدون سبيلا إلى معرفة مطار ولا محطة قطار؛ إلاّ أنّ المناهج في الغالب توضح للمدرس الطريق إلى إيجاد المعلومات وتقترح وسائل وطرق تدريس للوحدات المدروسة، إلاّ أنه لا وجود لأي من كل ذلك هنا، ورب المدرس نفسه لم ير كل ذلك قط، ولا توفرت لديه وسائل لمعرفته.

وفي الفترة الأخيرة:

يقترح واضع المنهج ثلاث موضوعات فقط متمثلة في ((مكافحة الجهل، مكافحة الفقر، تدريب على تحرير الرسائل وكتابة التقارير))[162].

السؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف يمكن لتلميذ في بداية مسيرته أن يكتب تقارير ويحرر رسائل، نعم الرسائل العادية في بعض المناسبات الاجتماعيّة، ولكن أن يكون التلميذ قادرا على تحرير الرسائل ذات الصبغة الرسميّة، قد يكون ذلك من الصعوبة بالمحل، بل على العكس كان على واضع المنهج مثلا أن يقرح بند كتابة الطلب الموجهة، فالتلميذ في هذا المستوى يكون محتاجا إلى أمثال ذلك.

---

[161] - نفسه ص 11
[162] - نفس نفس الصفحة

وتأتي **مادة الصرف** في الترتيب ما قبل الأخير لمواد هذا الصف تأتني بما تبقى من دروس هذه المادة، يقسمها على الفترات الدراسيّة الثلاثة على غرار بقية المواد.

في الفترة الأولى:

((تقسيم الاسم إلى مقصور ومنقوص وممدود وصحيح –وشبيه بالصحيح وكيفية تثنيتها وجمعها مذكرا سالما ومؤنثا سالما))[163].

هذا هو أعلى مستوى في الدروس التقليدية لمادة الصرف؛ وإن كنّا نرى أنه كان ينبغي إعطاء الأولويّة لدراسة الصحيح، قبل المقصور والممدود.

وفي الفترة الثانية:

يقتصر المنهج في بند واحد فقط يتمثل في موضوع واحد بتقسيماته (التصغير)، فكان ينبغي إعطاء التفاصيل عمّا ينبغي دراسته بخصوص التصغير، مثل كيفية تصغير الأسماء الثلاثية والرباعية والمزيدة إلخ...

وفي الفترة والأخيرة:

(النسب)، ويلاحظ عليه ما قلناه عن الفترة الثانية.

وفي ما يخص **مادة النحو**؛ وهي آخر المواد اللغويّة لهذا المستوى ومضمونها تتمة لدروس النحو السابقة.

---

[163] - نفسه في الصفحة 13

في الفترة الأولى:

يقرر واضع المنهج ما يلي:((**التوابع**: النعت وأنواعه، التوكيد، العطف بالحروف، البدل، الحال، التمييز، وأنواعه، الممنوع من الصرف وأنواعه وإعرابه))[164].

هذه المجموعة مقسمّة حسبما أرى إلى دروس سهلة المنال وأخرى معقدة، وتجربتي مع الطلبة المحليين أنهم لا يفهمون حقيقة الموضوعات المذكورة هنا حتّى في مراحل ما بعد الثانوية؛ خاصة التمييز وإعراب الممنوع من الصرف، فلا أرى داعية لتلقين التلاميذ هذه الدروس في هذا المستوى، ولعلماء تعليمية اللغة العربية جهود كبيرة في تيسير النحو للمتعلمين، فلم تثمن تلك الجهود ؟ لنقلل من عملية خبط عشواء مع التلاميذ.

وفي الفترة الثانية:

((توكيد الأفعال بنون التوكيد وأحكامه وطريقته، العدد: تذكيره وتأنيثه، تعريفه وتنكيره، ما يصاغ منه على وزن فاعل، إعراب العدد وبناؤه، إعراب المعدود، كم الخبرية وكم الاستفهاميّة وتمييزها))[165].

كلما رأيت موضوع العدد تذكرت مقولة أحد أساتذتي، **الشيخ عبد اللطيف الشويرف**[166] من ليبيا، يذكر : قضيت ثلاثين سنة أُعلّم العرب العدد، وكلما رأيت رجل شارع يذكره

---

[164] - نفسه ص 17

[165]- نفسه وفي نفس الصفحة 17

[166]- مدرس للغة العربية بالجامعات الليبية، كان وزيرا في عهد الملك إدريس، وألف كتابا مهما يسمى التدريبات اللغويّة، وهو مستعمل في عدد من الكليات والجامعات عبر العالم. سبق ذكره أعلاه. انظر موقعه الرسمي http://abdullatifeshwerif.ly

تأكدت أنني فشلت في المهام. فما مدى استيعاب تلميذ بسيط أجنبي تماما على اللّغة العربية لموضوع معقد مثل العدد؟، خاصة جوانب صياغة اسم الفاعل منه.

وفي الفترة الأخيرة:

((المنادى وأقسامه وحكمه، الاختصاص والغرض من استعماله، الاختصاص بأي وأية "أيّها، أيّتها" الجمل التي له محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب "الإيجاز"))[167].

مرة أخرى، هذه الدروس في أعلى مستوى للدروس النحويّة العربيّة يصعب استيعابها لتلميذ بسيط في مستوى الصف التاسع الإعداديّ.

ج- المـــــرحلــة الثانوية:

وننتقل إلى المستوى الثانويّ، وهي مرحلة جديدة في البرنامج الدراسيّ، بها تحدد التخصص مبدئيّا، وقد عملت الدولة على ضبط واستخدام منهج الكفاءات رسميّا مخالفا لنظام الأهداف المطبقة في مرحلتي الابتدائيّة والإعداديّة.

وقد اضطرت المدارس العربيّة الإسلاميّة إلى تبني هذا النظام الجديد جزئيّا، فبدلا من قسم علميّ يقسم في الصف الحادي عشر إلى علميّ بحت sciences exactes وعلوم بيولوجيّة sciences biologiques، وبجانبها قسم أدبي ينقسم في الصف الحادي عشر إلى قسم لغة وآداب langues et littératures. وقسم لغة واتصال langue et communication

---

[167]- المناهج التعليمية الرسمية. رجع سابق .ص17

فحاليا وجدنا أنفسنا في تقسيم جديد قسم موحد للصف العاشر أي السنة الأولى للثانويّة، ينقسم بدوره في السنة الثانيّة الثانويّة إلى قسم للّغات وآخر للعلوم الاقتصادية والاجتماعية وقسم أخير للعلميات، وفي السنة الأخيرة؛ سنة أخيرة آداب ولغات Terminal Langues et Littérature وسنة أخيرة علوم بحتة Terminal Sciences Exactes وسنة أخيرة علوم تجريبية Terminal Sciences expérimentales وسنة أخيرة علوم اجتماعيّة Terminal Sciences Sociales وسنة أخيرة علوم اقتصادية Terminal Sciences Economiques وسنة أخيرة لغات وفنون Terminal langues et Arts .

تجد المدارس الإسلاميّة العديد من الإشكاليات؛ لأنّ الحكومة تدعي بأنّها لم تجد الإمكانيات الماديّة لتنظيم ورشات خاصة بالمدارس العربية الإسلامية بخصوص نظام الكفاءات، فاعتمد كليّا على الورشة التي نظمتها وزارة التربية والتعليم الوطنيّ لمراجعة المناهج الثانويّة في الفترة من 08 إلى 10 يونيو 2010، وكل ما في الأمر أنّ الجهود المكرسة في ذلك البعد تأتي مباشرة من اتحاد المدارس العربية الإسلامية؛ واختارت المدارس العربية الإسلامية قسم اللّغات والآداب في الأغلب الأعم بالنسبة للسنة الأخيرة، عدا عدد بسيط من المدارس. وكما أنّ اتحاد المدارس تمكن من خلال أعماله تحديد المواد التي تدرس باللّغة العربيّة والتي تدرس بالفرنسيّة، وعملت على منهجة برامج الصف العاشر العام حسب المثال الذي بين أيدينا.

خلاصة القول أنه لا يوجد منهج وطنيّ موحّد للمدارس العربية الإسلامية بالنسبة لهذه المرحلة، بل كله عبارة عن محاولات هنا وهناك، لا تفي بالغرض على أية حال، فيُحتاج إلى تطويره بذكر العيوب والنقاط الإيجابيّة فيه وتحليليها بغية المعالجة، ويوضح الجدولين التاليين ما قلناه:

الجدول رقم (08)

توزيع الساعات في المرحلة الثانوية الأدبيّة وعلوم إنسانية:

الصفوف / المواد المقررة	الاوّل / عدد الساعات	الثاني / عدد الساعات	الثالث / عدد الساعات
الفلسفة	–	–	4 س
مدخل إلى علم اللغة	–	–	3
اللغة الفرنسيّة	–	3	–
الأدب واللغة	5	7	4
اللغة الحية الأولى	3	6	6
اللغة الحية الثانية	4	5	5
التاريخ والجغرافيا	4	3	2
الرياضيات	2	2	2
الفيزياء	2	–	–
الأحياء (علوم طبيعية)	2	–	–
المادة الاختياريّة	1	1	1
التربية البدنية	2	2	2

التربية الإسلاميّة والمدنيّة	5	5	5
المجموع	34	34	34

الجدول رقم (09)

توزيع المواد واللغات التي تدرس بها

الصفوف	الأوّل		الثاني				الثالث				ملاحظات
المواد المقررة	أدبي		أدبي		إنسانية		أدبي		إنسانيّة		لغة دراسة
	س	مض	س	مض	س	مض	س	مض	س	مض	
الفلسفة							4س	4	6س	6	عربية
مدخل إلى علم اللغة							3س	2			عربية
اللغة الفرنسيّة	4س	3	3س	4	4س	3					فرنسية
الأدب واللغة العربية	5س	5	7س	6	3س	4س	4				عربية
اللغة الحية الأولى	3س	3	6س	6	3س	3	6س	6	3س	2	فرنسية
اللغة الحية الثانية	4س	3	5س	4	3س	3	5س	4	3س	2	اختيارية
التاريخ والجغرافيا	4س	4	3س	2	6س	6	2س	2	6س	6	عربية
الرياضيات	2س	2	2س	2	2س	2	2س	1	4س	3	فرنسية
الفيزياء	2س	2	-	-	2س	2	-	-	2س	2	فرنسية
الأحياء (علوم طبيعية)	2س	2	-	-	2س	2	-	-	2س	2	فرنسية

المادة الاختيارية	1س	1	1س	1	1س	1	1س	1	1س	1	عربية
التربية الإسلامية والمدنية	5س	5	5س	5	5س	5	5س	5	5س	5	عربية
التربية البدنية	2س	1	2س	1	2س	1	2س	1	2س	1	
المجموع	34س		34س		34س		34س		34س		

وعلى عادتي في هذا البحث أعتني بالأبعاد التعليميّة للّغة العربيّة كنموذج للإشكالية التعليميّة في المدارس العربيّة الإسلاميّة في أبعادها المختلفة. وتحليلا لمضمون هذين الجدولين يتبين لنا:

أ- تم مراجعة هذا المنهج الخاص بالصفوف الثانويّة في باماكو في الفترة من 08-12 يونيو 2010 وبتمويل أو بتعاون بين وزارة التربية الوطنية والبنك الإسلاميّ للتنمية، وشارك في أعمالها لجنة مكونة من مجموعة من المدرسين، بالإضافة إلى أعوان وزارة التربية واتحاد المدارس العربية الإسلاميّة، وقد أعادت اللّجنة النظر في كثير من الأمور، خاصة في مضمون المفردات الخاصة باللّغة العربيّة وآدابها وعلوم التربية الإسلاميّة، وسأشير خلال بحثي إلى أهم التغييرات المقترحة والمعتمدة كل ما أمكن ذلك. مع ملاحظة أنّ الورشة لم تلغ المنهج الرسميّ ولم تدع إلى إلغائها؛ بل كان عملها جيدا بحيث خططت طريقة تعامل مع كل مادة من بين طرق التدريس العامة والخاصة، في حين أنّ كل المواد اللغوية تدرس بالطريقة

الاستنباطية الاستقرائية أي الانطلاق من الجزئيات إلى الكليات، والاستعانة بطرق أخرى إذا دعت الضرورة.

ب- أنّ عدد الساعات الدراسيّة تساوي 34 أربعا وثلاثين ساعة في الأسبوع،

ج- وأنّ المواد الدراسيّة ثابتة أي أنها لا تتنوع حسب السنوات الدراسيّة عدا عدم إدراج علمي الفلسفة وعلم اللّغة في مقرر سنتي العاشرة والحادية عشرة،

د- أنّ المواد اللغويّة هي الغالبة في هذه المرحلة؛ بواقع 05 خمس ساعات للغة والأدب العربيين في العاشر، و07 سبع ساعات في الحادية عشرة، وبواقع 04 أربع ساعات في السنة الأخيرة للأقسام الأدبيّة، و03 ثلاث ساعات لقسم علوم الإنسانية، فيما ينضاف مدخل إلى علم اللغة في السنة الأخيرة للصفوف الأدبيّة بواقع 03 ثلاث ساعات.

هـ- تدرس اللّغة الفرنسيّة بواقع 04 ساعات في العاشرة، و03 ثلاث ساعات في الحادية عشرة، بالإضافة إلى اللغة الحية الأولى وهي الفرنسية نفسها في الغالب الأعم، بواقع 03 ثلاث و06 ست و06ست ساعات في الأقسام الأدبيّة حسب تسلسل السنوات الدراسيّة. وبواقع 03 ثلاث ساعات أسبوعيّة في أقسام العلوم الإنسانية.

و- وتحتل اللّغة الحية الثانية – وهي الانجليزية في الغالبية العظمى- 04 ساعات في العاشرة و05 خمس ساعات في الحادية عشرة و05 خمس ساعات في السنة الأخيرة

للأقسام الأدبيّة، وبوقع 03 ثلاث ساعات في الحادية عشرة و03 ثلاث ساعات في السنة الأخيرة للعلوم الإنسانيّة.

ز- فاللّغة العربيّة –القواعد والأدب العربيين- تمثل 14.70% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة للصف العشر المشترك، كما أنّها تمثل 20.58% من إجمالي الحصص الأسبوعية في الصف الحادي عشر وحوالي 11.76% من إجمالي الحصص الأسبوعيّة في السنة الأدبية الأخيرة .

ح- يظهر الخلط الكبير أيضا بين مواد التخصص والمواد الجانبية الأخرى، فمثلا نجد أنّ التربية الإسلاميّة تحتوي على عدد كبير من المواد مثل مادة الفرائض (علم الميراث)، وكذلك علم أصول الفقه إلخ...ممّا ستنقطع العلاقة بين الطالب في مراحله الجامعيّة الأدبيّة وبين جملة هذه المواد إلاّ لمن وجد فرصة أخرى لإتمام دراسته في الأقسام الدينية.

عليه يجب أن نبدي جملة من الملاحظات بخصوص المنهج وتطبيقاته هنا:

1- لا يوجد منهج خاص ومستقل بالمدارس العربيّة الإسلاميّة الثانوية إلاّ نسبيا؛ وهي مذكرة مكونة من 106 صفحة، تشير إلى مفردات المواد المقررة، على الصفوف المعنية، بالإضافة إلى بعض التوصيات والتوجيهات العامة.

2- اختارت المدارس ترجمة المنهج الوطنيّ للأقسام العلميّة والعلوم الإنسانيّة، التي تبنتها لأنّ وزارة التربية لم تصرف مبلغا لترجمة واعتماد منهج خاص بالمدارس العربيّة

الإسلاميّة بل قام اتحاد المدارس العربية بالترجمة عبر ورشة وطنيّة بالتعاون مع ممّولين ومساعدين تقنيين.

3- لا توجد فروق كبيرة بين مضامين المناهج القديمة التي كانت مستعملة بهذه المدارس وبين ما تم اعتماده الآن.

4- لا توجد استعدادات وطنيّة لورشة وطنيّة لصالح مناهج المدارس العربية الإسلاميّة على ضوء التغييرات الجذريّة الجارية.

وقبل الخوض في تحليل المضمون فقد اقترحت ورشة مراجعة برامج اللّغة العربيّة والتربية الإسلاميّة للمرحلة الثانوية جملة من الكفاءات التي يراد بها غايات للمواد فالنسبة للقواعد فاقترحت ما يلي:

1- المعرفة النظرية والتطبيقية للقواعد.

2- استخدام القواعد استخداما صحيحا في النطق والكتابة،

3- دعم الملكة اللغوية للتلميذ واستعمالها لفظا وبناء وأسلوبا،

4- تطوير قدرة المستخدم لتمكينه من الاستعمال السليم للّغة في موافق مختلفة للتخاطب.

5- القدرة على إصدار الحكم على وظائف القواعد،

6- تنمية ملكة الحفظ والاستظهار لدى الدّارس،

7- تمكين الدارس من إدراك الإعجاز القرآني

8- تذوق الدارس للنص العربيّ[168].

وإن كنت لم أتدخل في بناء أسلوب هذه النقاط، بل تصرفت في بعضها بغية الوضوح والتوضيح، فإنّها تمثل رؤية رجال التربية وغاياتهم المستهدفة لتعليم القواعد في هذا المستوى بالذات، وهي نقاط متداخلة بعضها في بعض حسب ما أرى، إلا أنّ إيجادها مفيدة في تأطير الأمور في أذهان المدرسين والعاملين في حقل التربية المحلية، وإن كنت آخذ على اللجنة عدم انخراط المتخصصين الحقيقين في مجال اللسانيات وتعليمية اللغات بصفة خاصة، فالغرض العملي الأوّلي والأخير لتدريس أية مادة لغوية هو تطوير مهارة من المهارات اللّغوية الأربعة أي مهارة الكلام أو مهارة الكتابة أو مهارة الاستماع والإدراك ثمّ مهارة الاستيعاب أو الفهم أي المهارتان الإيجابيتان والسلبيتان.

وأما ما يخص الأدب فالكفاءات المطلوبة فيه تأتي على النحو التالي:

1- تنمية ملكة القراءة الصّحيحة وإلقاء الشعر الجيد لدى الدّارسين.

2- تنمية الثروة اللّغوية لدى الدّارسين.

3- تنمية ملكة التذوّق الأدبي عند الدّارسين. وتمكينهم من التحليل الأدبي، وتعويضهم على التعبير الشّفويّ والتحريري بأسلوب أدبي جميل،

---

[168] - انظر تقرير ورشة مراجعة منهج برامج اللغة العربية والتربية الإسلامية. باماكو من08-2010/06/12 ص 17- 18 بتصرف

4- تنمية جوّ عاطفي بين الدّارسين والبيئة المحيطة بهم. وتوجيههم على إدراك جمال الطبيعة وأهميتها للإنسان،

5-تمكين الدّارس من الاستفادة من مواد أخرى باللغة العربية. استنباط الأحداث التاريخية من دراسة الأدب،

6-تنمية ملكة الحفظ والاستظهار لدى الدارسين،

7- تمكين الدارس من إدراك الإعجاز القرآني،

8- التعبير بأساليب مختلفة حسب المقام اللغوية،

9- إدراك الدلالات المختلفة للتراكيب[169].

ويأتي تحليل المضامين على النحو التالي:

1-السنة العاشرة الأدبيّة:

((مادة القواعد (نحو – صرف) تعريف الاسم والفعل والحرف وعلامات كل منها، الإعراب والبناء وعلامات كل منهما، أنواع الجملة (الاسمية والفعليّة)، الجملة الاسمية، الاسم تقسيمه باعتبار الجنس – باعتبار العدد – باعتبار التعريف والتنكير. المعارف، المبتدأ والخبر، النواسخ (كان وأخواتها – إنّ وأخواتها)، النعت، الجملة الفعلية، تقسيم الفعل، باعتبار الزمن –باعتبار الصحة والاعتلال – باعتبار التجريد والزيادة – اعتبار

---

[169] - نفسه ص17

التعدي واللّزوم. تقسيم الفعل باعتبار البناء للمعلوم والبناء للمجهول، الفاعل، أحكامه وأحواله. المفعول به، نائب الفاعل))[170]

يبدو هذا التقسيم منطقيا في المظهر، ولكن من حيث المضمون نرى لبسا بين الموضوعات الصرفيّة والنحويّة، انظر أعلاه في تقسيم الفعل باعتبار الصحة والاعتلال وباعتبار التجريد والزيادة ومن حيث التعدي واللزوم.

ومن جانب آخر لا يحدد المنهج تقسيم المضمون من حيث الفترات الدراسية، بل التركيز هنا على الكفاءات المطلوبة وفقط، فأتساءل عن العلامات التي يتبعها المدرس لأداء واجبه؟.

هذا ويوضح المنهج في البداية أهمية هذه الطريقة وطرق إجراءاتها في حين كان المنهج المعتمد في عام 2003م يقسم مضمون مادة القواعد بين الفترات الدراسيّة الثلاثة، فمن عناصر الجملة إلى موضوع المعارف كانت للفترة الأولى ومن المبتدأ والخبر إلى الفاعل وأحكامه للفترة الثانيّة والفترة الثالثة من المفعول به إلى علامات الترقيم.

وتتمثل الكفاءات المطلوبة في ذلك فيما يلي:

---

170 - انظر المناهج الرسمية للمدارس العربية الإسلامية في مالي – المرحلة الثانوية. ص 05 لعام 2011م.

فالكفاءة الأساسيّة هي: التعبير الشفويّ بصور متنوعة، وتتمظهر في عدد من العناصر:

-فهم التعبيرات الجارية في مواقف الحياة اليوميّة،

-المشاركة في حوار حول مواقف الحياة اليومية،

-التحدث بطلاقة دون مقاطعة،

-استخدام الكلام لبناء المعارف.

ولكل هذه العناصر مظاهر متنوعة، فيما يعرف بقواعد الاتصال، أو أساسيات موقف الاتصال بين المتكلم والسامع، والهدف من تعليم اللغات سيتمثل في تطوير المهارات المعروفة؛ مهارة التعبير والكتابة والكلام والسماع؛ أي استعمال عناصر اللغة (المفردات والتراكيب النحوية) حسب موقف الاتصال، تساهم هذه الدروس وبشكل كبير في إنجاز تلك الأهداف.

<u>وأما مادة الأدب:</u>

وهنا لا تظهر الكفاءات المطلوبة كما كان الحال في مادة القواعد في المذكرة المنشورة للصف العاشر، بل الاعتماد يبقى منوطا على الأهداف التربوية العامة الموجود في المنهج متمثلا في:

1-تنمية ملكة القراءة الصحيحة والإلقاء الشعريّ الجيّد لدى الدارسين:

2-تنمية الثروة اللّغويّة لدى الدارسين،

3-تنمية ملكة التذوق الأدبيّ عند الدارسين وتمكينهم من التحليل الأدبيّ وتعويدهم على التعبير الشفويّ والتحريريّ بأسلوب أدبيّ جميل.

4-تهيئة جو عاطفيّ بين الدارس والبيئة المحيطة به وتوجيهه على إدراك جمال الطبيعة وأهميتها للإنسان.

5-تمكين الدارسين من الاستفادة من مواد أخرى باللّغة العربيّة[171].

ترسم هذه الأهداف العامة خطوطا للدارس وللمدرس؛ أي غايات يجب الوصول إليها لتحقيق تدريس مثاليّ لمادة الأدب، إلا أنّه ينبغي الانتباه إلى أنّ الأدب العربيّ القديم والجديد لا توفر للتلميذ في بيئتنا المحلية أكثر من ثروة مفرداتيّة، لأنّه ينبني على كثير من المفاهيم المجهولة في بلادنا، هذا في حين أنّ الأدب المحليّ المكتوب بالعربيّة تعالج الثقافة والواقع المعاش للتلميذ، وكثير هم الأدباء الماليون والأفارقة الذين يكتبون أدبهم باللّغة العربية، ولذلك اطّر واضعوا المناهج إلى الاهتمام بذلك الجانب في الصفوف العليا، ويأتي المضمون واسعا آخذا في كل من الشعر والنثر وفي التراجم وتاريخ الأدب العربيّ، كما أنه مقسم بين العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأمويّ،[172] وذلك على النحو التالي:

---

[171] - المناهج التعليميّة الرسميّة للمدارس العربيّة الإسلامية – المرحلة الثانويّة طبعة جديدة عام 2003م. وزار التربية الوطنية ص6

[172] - قارن بين مضمون المنهج المحلي والخطوات الإجرائيّة التي يتبعها المدرسون في إلقائه وبين المنهج الجزائري لنفس المستوى انظر مثلا موقع http://1as.ency-education.com/arabic-language.html .

1- **العصر الجاهلي:** (تعريف الأدب، فنون الأدب، عصور الأدب العربيّ، تعريف العصر الجاهلي، العوامل المؤثرة في الأدب الجاهلي، المعلقات)[173]

كان ينبغي أن يعنون لهذه الفقرة بأنها مدخل أو تعريف عام للأدب وللعصر الجاهليّ، وكما يتحدث هنا عن المعلقات أي عن قصتها ودورها في المجال الأدبيّ. ولعلّ فهم الأدب العربيّ بصفة عامة متعلق بهذه الدروس. كما يشتمل المنهج على نصوص أدبيّة شعريّة ونثريّة تأتي تكملة للمقرر.

وأما ما يخص النصوص الأدبية:

ففي **مجال الشعر** فتأتي مفرداتها كما يلي: ((الحكم ووصف الحرب من معلقة **زهير بن أبي سلمى**[174]، الأبيات الأولى في البكاء على الأطلال من معلقة **امرؤ القيس**[175]، أربعة أبيات الغزل من معلقة **امرؤ القيس:** أفاطم مهلا..، خمسة أبيات في وصف الليل (حفظا)، ستة عشر بيتا **لطرفة بن العبد البكري**[176] – دراسة، نبذة مختصرة عن **عنترة بن شداد**[177]، تسعة أبيات في الشجاعة لعنترة –دراسة))[178].

---

[173] - ملحق بمنهج التربية الإسلامية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية حسب مراجعة وتعديل ورشة يونيو 2010 ص 12.

[174] - هو زهير بن ربيعة الملقب أبى سلمى بضم السين، توفي نحو 13ق.هـ -609م وهو من مُزينة من مضر من بلاد غطفان بنجد، وهو من أسرة شعرية وكان له ابنان شاعران هما كعب وبجير، وزهير هو أحد شعراء المعلقات اشتهر في شعر الحكمة والسلام. انظر موسوعة شعراء العصر الجاهلي. تأليف عبد عون الروضان. الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عام 2001م. ص 132-135.

[175]- امرؤ القيس هو جُندح أو جندح وقيل عدي بن حجر وهو من كندة من نجد المسيطرة على أسد ووائل والحيرة، ولد حوالي عام 500م في نجد، وهو صاحب أحسن معلقة على الإطلاق. وله قصة حياة مليئة بالمجون وبالحرب انتقاما لأبيه المقتول غيلة، انظر المرجع نفسه ص 34-39

[176] - وهو **طرفة بن العبد**: عمرو بن العبد بن سفيان، ولد بالبحرين حوالي 79 ق.هـ أي 543م ترعرع يتيما وحس بمرارة الحياة صغير لمعاملة أهله له، وهو أصغر أصحاب المعلقات قتل وهو دون الثلاثين من عمره، وهو من بكر بن وائل. انظر المرجع نفسه .ص 175-177.

[177] - هو **عنترة بن شداد** بن معاوية، أحد شعراء المعلقات، وقعت أمه زبيبة – وهي حبشية- في الرق عند عبس، فتزوجها شداد وأنجبت له عنترة أسودا، وقع في حب عبلة بنت مالك – عمه- وكانت حرة بيضاء فعانى من ذلك الحب، توفي حوالي 22 ق.م أي 615-600م، انظر المرجع نفسه من ص 247-250.

[178] - المناهج التعليمية الرسمية ص 13- 14 مرجع سابق

لا أدري ما الفلسفة في تقديم زهير بن أبي سلمى على امرؤ القيس في دراسة الأدب؟، وإن كان هذا الجانب يختصر على تناول كثير من أبيات امرؤ القيس على حساب أبيات كل من زهير بن أبي سلمى وعنترة بن شداد، كما لا يعرف السبب في اختيار بعض الأبيات دون الأخرى، ولا سبب تخصيص بعضها للحفظ وبعض الآخر للدراسة. ولا يوضح للمتعلم الفوائد التي قد يجنيها من تلك الدروس، عدا الكفاءات التي يذكرها واضع المنهج.

وأما الجانب الخاص **بالنثر**: وهو أيضا عبارة عن نماذج للخطابة والوصايا والأمثال والحكم:(خطبة **أبي طالب** عندما عقد زواج النبي (ص) على **خديجة**، نموذج وصية **أوس بن حارثة** لابنه **مالك**، خمسة نماذج لكل منهما)[179].

وهذه الدروس تختلف عن طبيعة ما يدرس في الدول العربية حاليا[180]، فالخطابة الحديثة تختلف عمّا كان موجودا في العصر الجاهلي أو الإسلاميّ، والمشكلة في مثل هذه المناهج أنّ تطبيقها يركز على تاريخ الوحدة المدروسة أكثر من ماهيتها، ومن جانب آخر أنّ مضمونها لم يعد يثير اهتمام المعاصرين خاصة لتلاميذ في مستويات ثانويّة.

---

[179] - نفسه ص 13

[180] - انظر مثلا المثال الجزائريّ في الموقع الأوّل للدراسة في الجزائر -http://1as.ency-education.com/arabic language.html . بتاريخ 2017/04/20

ويواصل واضع المنهج تسلسله التاريخيّ عبر العصور الأدبية المألوفة في دراسة وتدريس الأدب العربيّ، فيتوجه إلى عصر صدر الإسلام على النحو التالي:

2- **صدر الإسلام:** ((نبذة مختصرة عن عصر صدر الإسلام، تعريف عصر صدر الإسلام، أثر الإسلام في حياة العرب الاجتماعية والعقلية، أغراض الشعر وخصائصه في هذا العصر))[181].

وتمثل هذه الموضوعات بداية الفترة الثانية حسب المنهج القديم، ولا تختلف عن سابقاتها في تناول الموضوعات التاريخية للأدب بدلا من تركيز الاهتمام في دراسة النصوص والتطبيقات المتصلة بها، كما تشتمل على فنون أدبية أخرى مثل فن الرسائل.

النصوص: ((الشعر في عصر صدر الإسلام: **حسان بن ثابت**[182]: ثلاثة عشر بيتا في مدح الرسول (ص) وأصحابه (دراسة وحفظا)، أبيات **أبي محجن**[183] (دراسة)، **لبيد بن ربيعة**[184]، وقفة تأمل في الحياة؛ الخمسة الأولى للحفظ والخمسة الأخيرة للدراسة))[185].

---

[181] - ملحق بمنهج اللغة العربية والتربية الإسلاميّة بالمرحلة الثانوية حسب مراجعة وتعديل ورشة 2010م ص12

[182] - هو **حسان بن ثابت**، أو شاعر الرسول ﷺ، وهو مخضرم اشتهر في الجاهلية بمدح ملوك الحيرة وغسان، كما اشتهر في الإسلام بمدح الرسول وبالدفاع عنه. انظر تاريخ آداب اللغة العربية ج1 .ط موفم للنشر عام 1993 ص 259- 262.

[183] - هو **أبو محجن الثقفي**، عده جرجي زيدان من الشعراء الفرسان ، وهو مخضرم أدك الإسلام، وقد كان مغرما بالخمر له ديوان مطبوع في ليدن عام 1887م، حبسه سعد بن أبي وقاص في معركة القادسية حينما اكتشف أنه حمل خمرا معه يشربها، فرجا زوج سعد لفك أسرها ليشارك في الحرب. انظر تاريخ آداب اللغة العربية ج1 .ط موفم للنشر عام 1993 ص 215-216.

[184] - هو **لبيد بن ربيعة** بن مالك بن جعفر بن كلاب العامري وهو من هوازن قيس، وهو صاحب معلقة ، وهو من العرب المعمرين ناهز 140 سنة ، وكان من المؤلفة قلوبهم في عصر النبي ﷺ وتوفي عام 41 للهجرة له البيت المشهور:

يخالف مضمون هذه الفترة مقرر عام 2003م في كثير من موضوعاتها، فيبقى حسان بن ثابت، في حين يحتل أبو محجن مكانة النابغة الجعديّ في مدح النبيّ – ص– كما حذف جانب التراجم من المقرر، حيث كان التركيز على ترجمة شخصية الخنساء، وهي مشهورة بمرثيتها المعروفة لأخويها صخر ومعاوية، كما نجهل تماما سبب غيابها في النسخة الملحقة للمنهج.

وأما جانب النثر فهو مقسّم بين الخطابة وفن الرسائل، ومضمونها كما يلي:

((**الخطابة:** خطبة الرسول (ص) يوم حنين دراسة، خطبة **الصديق**[186] عندما تولى الخلافة،

الرسائل: رسالة النبي (ص) إلى قيصر، رسالة **عمر بن الخطاب**[187] إلى **أبي موسى الأشعري**[188]))[189]

السؤال يطرح نفسه هنا على كل من أراد التحليل، لم يتعلم التلاميذ خطبا ورسائل لم تعد مستعملة في واقع الحياة العملية، ولا وجود لها لا في وسائل الإعلام ولا

ألا كلّ شيء ما خلا الله باطل * وكل نعيم لا محالة زائل.** انظر موسوعة شعراء العصر الجاهلي .مرجع سابق ص 277- 279.

[185] - المناهج التعليمية الرسمية. مرجع سابق. ص 14.

[186]- هو عبد الله بن قحافة يكنى بأبي بكر الصديق وهو من قريش ولد بعد مولد النبي ﷺ بعامين وبضعة أشهر وهو أول خليفة بعد الرسول ﷺ. انظر في ترجمته تاريخ الخلفاء لجلال الدين السيوطي . ط. دار الفكر عام 1974.ص 29-31

[187] - هو عمر بن الخطاب الملقب بالفاروق وبأمير المؤمنين أسم في السنة السادسة من النبوة وقد دعا النبي الله بإسلامه. انظر في ترجمته تاريخ الخلفاء. مرجع سابق بداية من الصفحة 101.

[188] - أبو موسى عبد الله بن قيس الأشعري توفي سنة42 للهجرة، هو صحابي جليل ولاّه النبي محمد ﷺ على كلٍ من زبيد وعدن، كما قد ولاه عمر بن الخطاب على البصرة، أما في عهد عثمان بن عفان فقد تولّى مدينة الكوفة، وقد شهد العديد من الغزوات مع النبي ﷺ ومع الصحابة الكرام .سيرة أبي موسى الأشعري. انظر https://mawdoo3.com

[189] - انظر المناهج التعليمية الرسمية مرجع سابق ص 14

في غيرها من الحقول المعروفة لاستعمال اللّغة؟!، ولعل لهذه الموضوعات أهميتها في الدراسات والتخصصات المتعلقة بها.

ويلاحظ هنا أنّ النسخة المراجعة التي اعتمدناها لم تتناول العصر الأمويّ كما كان الحال في منهج عام 2003[190].

وبذلك نكون قد فقدنا حلقة مهمة جدا في الأدب العربي، حيث عرف ذلك العصر ظهور شعراء مثل **جرير**[191] و**الفرزدق**[192] وغزليات **جميل بثينة**[193] وحلقات الشعر السياسي **للكميت**[194] وغيرهم.. لنسأل واضع المنهج عن مصير التلميذ الذي لم يدرس النقائض بين جرير والفرزدق؟

أما مادة البلاغة: فيُشكر لواضع المنهج **أنه** أخّر تدريس البلاغة إلى المرحلة الثانوية خلافا للعشريات السابقة، حيث كانت علومها الثلاثة تدرس بداية من السنة السابعة أي الأولى الإعداديّة رغم أنّه أنّ الكتاب نفسه موجه إلى طلبة المرحلة الثانوية كما هو

---

[190] - انظر المناهج التعليمية الرسمية، مرجع سابق ص 12 حيث يقرر في الفترة الثالثة العصر الأمويّ في المحاور التالية: 1- تعريف العصر 2 أغراض الشعر الأموي وخصائصه 3 النثر الفني.

[191]- هو جرير بن عطية يرجى ولادته في عام 33 للهجرة باليمامة وهو من كليب اليربوعية، اشتهر بالهجاء بينه وبين الفرزدق شاعر تميم وعاشر جل خلفاء الدولة الأموية ومدحهم خاصة احجاج بن يوسف اليقفي ثم عبد الملك بن مروان وعاش في رعاية أبناء هذا الأخير. انظر ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب. تحقيق الدكتور نعمان محمد أمين طه .المجلد الأول . طبعة دار المعار بمصر1969م.

[192] - هو الفرزدق هو همام بن غالب بن صعصعة ، لقب بالفرزدق لغلاظة وجهه وجهومته وكنيته أبو فراس، ولد بالصرة عام 732هـ وكان شيعيا وفي ذلك قصيدته المشهورة في مدح زين العابدين بن علي، ووقع بينه وجرير هجائيات ومناظرات شعرية امتدت لمدة أربعين سنة. انظر الفرزدق حياته وشعره إعداد محمّد رضا مروة. دار الكتب العلمية بيروت عام 1990م من 05- 30.

[193] -هو أبو عمرو جميل بن عبد الله بن معمر العذري القضاعي ، كان محبا لبثينة إحدى فتيات قبيلته، توفي في حدود 701م اتسم شعره الغزلي بالفخر والمدح. انظر معجم تراجم الشعراء الكبير . د.يحي مراد .ط دار الحديث بالقاهرة سنة 2006م .ج1 ص 322.

[194] - هو **الكميت بن زيد بن خنيس الأسدي** من مواليد عام 60هـ اشتهر بمدح الهاشميين وطبع له قصائد تسمى بالهاشميات، وكان شاعرا وفارسا ورواميا وخطيبا في بني أسد. راجع معجم الشعراء الكبير. مرجع سابق ج1 ص 247. ولا أكاد أجد فرقا بينه وبين الكميت الذي تأتي ترجمته.

مكتوب على غلافه، ولكن لا تختلف الموضوعات الحاليّة عن مضامين البلاغة العربيّة التقليديّة، وأنّ المدة المقررة لها هي ساعة فقط في الأسبوع، وهم يسيرون حسب كتاب عربيّ قديم يسمى بالبلاغة الواضحة للمدارس الثانويّة، لمؤلفيه مصطفى أمين[195] وعلي جارم من مصر[196]، ومضمونه على النحو التالي:

((تعريف البلاغة والفصاحة، باب التشبيه، الاستعارة، المجاز، المجاز المرسل، المجاز العقليّ، الكناية، نصوص وصفية، نصوص حكائيّة، رسائل شخصيّة، سيرة ذاتية، الكناية))[197].

يركز هنا على علم التشبيه بعد التعريف بالعلم وأغراضه، فيبدأ بالتشبيه في بابه الواسع، ثم المجاز والاستعارة لينتهي بالكناية، على عادة البلاغيين العرب، ولكن جملة من التساؤلات تفرض نفسها في تعليمية بعض المواد المفروضة من بينها البلاغة العربية على صورتها المعروضة، فقد كان النموذج الذي اقتدي به للسنوات الأولى من

---

195 - كاتب وأديب مصري، ولد مصطفى أمين في 21 فبراير 1914، كان والده أمين أبو يوسف محاميا كبيرا، أما والدتهما فهي ابنة أخت الزعيم سعد زغلول، سافر إلى أمريكا لإكمال دراسته فالتحق بجامعة جورج تاون، ودرس العلوم السياسية، وحصل على درجة الماجستير مع مرتبة الشرف الأولى عام 1938، ثم عاد إلى مصر وعمل كمدرس لمادة الصحافة بالجامعة الأمريكية لمدة أربع سنوات. أسسه مع توأمه علي جريدة أخبار اليوم عام 1944م، وألف العديد من المؤلفات السياسية والعلمية حتى وافته المنية عام 1997م. انظر وكيبيديا الموسوعة الحرة بتاريخ 2018/06/16م.

196 - هو **علي بن صالح بن عبد الفتاح الجارم** أديب وشاعر وكاتب مصري ولد عام 1881 في مدينة (رشيد) بمصر. بدأ تعليمه في إحدى مدارسها ثم أكمل تعليمه الثانوي في القاهرة، سافر بعدها إلى إنكلترا لإكمال دراسته، وقد شغل عدداً من الوظائف ذات الطابع التربوي والتعليمي، فعين بمنصب كبير مفتشي اللغة العربية ثم عين وكيلاً لدار العلوم وبقي فيها حتى عام 1924، كما اختير عضواً في مجمع اللغة العربية، وقد برع في الشعر التقليدي فأخرج ديواناً بأربعة أجزاء ضم عدداً من القصائد السياسية والأدبية والاجتماعية، كما ألف مجموعة من الكتب في التاريخ والأدب منها (الذين قتلتهم أشعارهم) و(مرح الوليد)، و(الشاعر الطموح)، ألف عدداً من الروايات التاريخية: (فارس بني حمدان) و (غادة رشيد) و(هاتف من الأندلس، وبالإضافة إلى تأليفه لمجموعة من الكتب الأدبية والاجتماعية فقد قام بتأليف عدد من الكتب المدرسية في النحو منها (النحو الواضح) الذي كان يدرس في المدارس المتوسطة والثانوية . وتوفي في عام 1949. انظر الموسوعة العالمية للشعر العربيّ في موقع .http://adab.com/modules بتاريخ 2018/06/16م

197 - ملحق بمنهج اللغة العربية والتربية الإسلاميّة بالمرحلة الثانوية حسب مراجعة وتعديل ورشة 2010م، مرجع سابق ص 09

القرن الماضي؛ لذا يأتي المؤلفان في مؤخرة الكتاب بنماذج لأسئلة امتحانات المرحلة الثانويّة لعام 1930م، كما أنّ واضع المنهج لم يفصل في المنهجيّة أو الطريقة المناسبة لهذه المادة، بل بقي التركيز على نظام الكفاءات.

وقد نتساءل من جهة أخرى هل بقيت البلاغة العربيّة بلا تطور خلال المدة الطويلة التي تفصلنا عن النمط القديم المألوف؟ ما هي الفوائد العمليّة الجديدة من تعليميّة هذه المادة على تلامذة أجانب على اللّغة العربيّة؟، ما موقف العلوم والوسائل التعليميّة الحديثة من البلاغة العربيّة في ضوء مستجدات مثل التداوليّة وتحليل الخطاب والأسلوبيّة إلخ...؟ وأخيرا هل عادت البلاغة العربيّة مادة مستقلة في المقررات والمناهج المستعملة للعربيّة كلغة تعليم؟[198].

وأمام هذه الحيرة في موقف جملة التساؤلات التي تفرض نفسها علينا، نقول أنه يجب مراجعة مفردات هذه المادة واختيار طريقة مناسبة لتدريسها في ضوء الوسائل التعليميّة الحديثة ووفق الأهداف.

2- السنة الحادية عشرة الأدبيّة:

لم تحظ بعدُ مفردات هذه السنة الدراسيّة بمراجعة حديثة مثل التي للصف العاشر كما رأينا، فالمقرر هو نفسه من عام 2003م وتم مراجعته مع بقية المواد اللّغويّة في

---

[198] - قارن مثلا بين المنهج المحلي والجزائري في هذا المجال،

الورشة التي أشرنا إليها، ولا يختلف عدد المواد اللّغويّة فيها عن سابقتها، وأنّ مضامين المواد فيها تأتي على النحو التالي:

فمادة القواعد – نحو وصرف– فيقرر لها وللأدب معا 07 سبع ساعات دراسيّة في الأسبوع في الأقسام الأدبيّة وأنّ درجاتها مضروبة في 06، هذا في حين أنها في أقسام العلوم الإنسانيّة تحظى بثلاث ساعات فقط وأنّ درجاتها تضرب في 03، وأما مضمون مفرداتها فيتراوح بين موضوعات الصرف والنحو مواصلة للدروس السابقة في السنة العاشرة.

ففي الفترة الأولى: ((مراجعة عامة على ما سبقت دراستها في السنة الأولى، تقسيم الفعل باعتبار بنيته، أوزان الفعل مجردا ومزيدا، تقسيم باعتبار البناء والإعراب، رفع الفعل المضارع، ونصبه، وجزمه، الأفعال الخمسة، المصادر)).[199]

لقد أحسن واضع المنهج حين بدأ هنا بمراجعة الدروس السابقة، ولكنه في الآن نفسه يقسم الأولوية بين جزأي المقرر، فموضوعان صرفيان ثمّ يليهما آخران نحويّان، فتقسيم الفعل حسب البناء وأوزان الفعل مجردا ومزيدا موضوع صرفيّ، أما تقسيمه حسب البناء والإعراب وكذلك رفع الفعل ونصبه وجزمه فهما موضوعان نحويّان، يليهما موضوع الأفعال الخمسة ليختتم الفترة بموضوع المصادر.

---

[199] - المناهج التعليميّة الرسمية للمدارس العربية الإسلاميّة، مرجع سابق ص 05، واعتمدت ورشة المراجعة مضمون الفترة الأولى كما هو أي بلا تغيير. انظر تقرير الورشة. مرجع سابق ص 21.

فكان أحسن ترتيب في نظري أن يبدأ بالموضوعات النحويّة ثمّ الصرفيّة من بعد، كما أنّ المفردات لا تشير إلى تدريبات ولا تمارين خاصة بالموضوعات المدروسة، ولا حتى إلى مراجع محليّة أم أجنبيّة، لا في المنهج الرسميّ ولا في تقرير ورشة المراجعة.

وفي الفترة الثانية:

فيواصل نفس التسلسل، بالخوض في موضوعين كبيرين أحدهما نحويّ وآخر صرفيّ((**المشتقات:** [[تعريفها، اشتقاقاتها، عملها وأحوالها]][200]، اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغ المبالغة، الصفة المشبهة، اسم التفضيل، **القيود:** الجر بالحرف، الممنوع من الصرف، المفعول فيه – الظرف))[201].

هذه الموضوعات من أعقد دروس العربيّة عادة على تلامذة اللّغة العربيّة في بلادنا فالمشتقات موضوع شائق وشيّق، مثل صياغة صيغ المبالغة واسم التفضيل. ويذكرني موضوع القيود بالصعوبات التي تواجه طلابي الجامعيين في فهم بعض تفاصيل دروس الجر واستعمالات الظروف، فأدوات الجر واستعمالاتها ونيابة بعضها عن بعض تكون متعبة لأذهانهم ولا يتقنها في الواقع إلاّ الممتازين النوادر منهم.

عليه ينبغي البحث عن وسائل توضيحيّة مناسبة لأذهانهم على ضوء رصيدهم اللّغويّ والمعرفيّ، والإكثار من التمارين والتدريبات عليها أي تطبيقها على الواقع المعاش.

---

[200] - إضافة من تقرير الورشة. مرجع سابق. ص 21

[201] -المناهج الرسميّة. مرجع سابق ص 05

وفي الفترة والأخيرة:

تم اعتماد مفردات هذه الفترة كما هي من قبل ورشة المراجعة[202]وهي: ((المفعول المطلق، المفعول لأجله، الحال، العدد، المفعول معه))[203]

هنا يواصل في سرد المنصوبات بتناول المفاعيل، ولكن يفصل بينها في ترتيب الدروس، حيث يخلل بينها بموضوع شائق صعب متمثل في العدد، وقد سبق أن أشرت إلى الصعوبة الموجودة في هذا الموضوع عند تحيلينا لمحتويات الصفوف الإعدادية.

وأما مادة الأدب والنصوص: فتنبني على الثغرة أو الفراغ الذي أشرنا إليه متمثلا في غياب العصر الأموي عن المنهج عند مراجعة اتّحاد المدارس واعتمادها، إلاّ أنّ ورشة المراجعة لعام2010م نقلت العصر الأمويّ من الفترة الثالثة للصف العاشر إلى الحادي عشر الأدبي، فيواصل حسب العصور الأدبيّة التقليدية المعروفة[204]، ليختتم بدروس تخص بعض الأدباء الأفارقة المشتغلين بالعربية على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

[[نبذة مختصرة عماّ يلي:

1-تعريف الدولة الأمويّة

---

[202] - انظر التقرير .مرجع سابق ص 21

[203] - نفسه بنفس الصفحة.

[204] - أشك ألا تكون بلادنا هي الوحيدة حتى يومنا هذا التي تدرس الأدب العربيّ خلال العصور مباشرة، وقد راجعت عددا من الكتب المدرسيّة المتداولة في الجزائر وفي غيرها من البلدان العربيّة وهي تركز على فهم واستيعاب النصوص وتعليم النقد الأدبيّ وعلم العروض. راجع مثلا المستكفي في اللغة العربية وآدابها للأستاذ نور الدين بوصاع. ط.2009م دار الهدى عين مليلة الجزائر، أو التحدي في اللغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب للأستاذ لعلاوي عيسى عبد العزيز ط دار التحدي. عام .2012م

2-قيام الدولة الأمويّة

3-الحياة السياسيّة والاجتماعيّة والعقليّة وأثرها على الحياة الأدبيّة

4-أغراض الشعر الأمويّ وخصائصه.

الشعر: نماذج:

1-**النقائض:** جرير[205] والفرزدق[206]

- **الفرزدق:** عشرة أبيات حفظا ودراسة

- **جرير:** سبعة أبيات حفظا ودراسة

2-**الشعر السياسيّ:**

- الكميت[207] يدعو لآل البيت15 بيتا

النثر في العصر الأمويّ:

الرسائل: نموذج رسالة عبد الملك بن مروان[208] إلى الحجاج بن يوسف الثقفيّ[209] ورده عليها]][210]

---

[205]-هو جرير بن عطية يرجى ولادته في عام 33 للهجرة باليمامة وهو من كليب اليربوعية، اشتهر بالهجاء بينه وبين الفرزدق شاعر تميم وعاشر جل خلفاء الدولة الأموية ومدحهم خاصة احجاج بن يوسف اليقفي ثم عبد الملك بن مروان وعاش في رعاية أبناء هذا الأخير. انظر ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب. تحقيق الدكتور نعمان محمد أمين طه .المجلد الأول . طبعة دار المعار بمصر1969م

[206]- هو الفرزدق هو همام بن غالب بن صعصعة ، لقب بالفرزدق لغلاظة وجهه وجهومته وكنيته أبو فراس، ولد بالصرة عام 732هـ وكان شيعيا وفي ذلك قصيدته المشهورة في مدح زين العابدين بن علي، ووقع بينه وجرير هجائيات ومناظرات شعرية امتدت لمدة أربعين سنة. انظر الفرزدق حياته وشعره إعداد محمّد رضا مروة. دار الكتب العلمية بيروت عام 1990م من 05- 30.

[207] - هو الكميت بن زيد بن الأخنس، من شعراء مضر ولد سنة 160هـ أي أنه عاش في العصر الأموي حيث توفي سنة 226هـ، فلم يكن الكميت فصيح لسان بل يأمر ابنه المستهل بإلقاء أشعاره، كما كان شيعيا متعصبا. انظر ديوانه جمع وشرح الدكتور نبيل طريفي. طبعة دار صادر بيروت. عام 2000م ص – 07-11.

[208]- هو أبو الوليد عبد الملك بن مروان بن الحكم بن أبي العاص بن أمية القرشي 26- 86 - هـ الخليفة الخامس من خلفاء بني أمية والمؤسس الثاني للدولة الأموية.

يدرس التلميذ فنين اثنين من فنون الأدب العربيّ متمثلين في فن النقائض، وفن الشعر السياسي وإلى جانبهما فن الرسائل، وذلك بعد دراسة تاريخ العصر من وجهة نظر الأدب، فكأنّ واضع المنهج يجعل من فهم الأوضاع والظروف السياسيّة والأدبيّة شرطا أساسيّا في فهم أدب هذه العصور، هذا في حين أنه يتطلب في حالنا التمكن من النقد وتخريج التفعيلات العروضية والتمكن من الكتابة العروضية أكثر من أي شيء آخر؛ ليعتني تاريخ الأدب ودروس الحضارة بتناول خصائص كل عصر، ولعل التفريق بين دراسة الحضارة والثقافة هو الذي يجعلنا في هذه الظروف ولا أظن أننا في هذا المستوى محتاجون إلى تلقين الطلاب تاريخ الأدب.

<u>في الفترة الثانية:</u>

ولا يختلف محتوى هذه الفترة عن سابقته من حيث الاهتمام بقضايا خارجة، يبدو لي أن الفترة الثانية تبدأ من هنا أي من العصر العباسيّ، حيث لم يشر هنا إلى بداية فترة جديدة في تقرير الورشة، ويشتمل محتواه على العناصر التالية:

[209]- هو **أبو محمد الحجاج بن يوسف الثقفي** وُلِدَ في منازلِ ثقيف بمدينة الطائف، في عام الجماعة 41 هـ .وكان اسمه كُليب ثم أبدَلَهُ بالحجَّاج. وأمُّه الفارعة بنت همام بن عروة بن مسعود الثقفي الصحابي الشهيد. نشأ في الطائف، وتعلَّم القرآن والحديث والفصاحة، ثم عمل في مطلع شبابه معلم صبيان مع أبيه، يعلم الفتية القرآن والحديث، ويفقههم في الدين، لكنه لم يكن راضياً بعمله هذا، وكان في عداد جند عبد الملك أمر وولاه عسكره .أمره عبد الملك بقِتالِ عبد الله بن الزبير، فزحف إلى الحجاز بجيشٍ كبيرٍ وقتل عبد الله وفرَّق جموعه، فولاَّه عبدُ الملك مكة والمدينة والطائف، ثم أضاف إليها العراق . توفي سنة 95 هـ انظر في ترجمته https://ar.wikipedia.org/wiki/ بتاريخ 25/ 2016/04

[210] - تقرير الورشة. مرجع سابق ص 21-22 بتصرف.

((**العصر العباسي**: تعريف العصر، أسباب سقوط الدولة الأموية وقيام الدولة العباسيّة، لمحة موجزة عن الحياة السياسية والاجتماعيّة والثقافيّة مع التنويه على خصوصية كل عصر[211].

الشعر في العصر الأوّل:

1- بشار بن برد[212]- في هجاء أبي جعفر المنصور،

2- أبو تمام[213]- فتح عمورية،

العصر الثاني:

1-المتنبي[214] في عتاب سيف الدولة

2- أبو العتاهية[215]

3- أبو العلاء المعريّ[216] في الحياة والموت، واجب منزلي

---

[211] - لقد أسقطت المراجعة هذه الفقرة المهمة في دراسة الأدب، انظر الصفحة 23 وما يليها من التقرير.

[212] - هو بشار بن بُرد بن بهمن وقيل ابن يرجوخ من أصل فارسي من خراسان، فكان مولى لبني عُقيل بن كعب من بني عامر، وقع أبوه في السبي في حدود عام 80 للهجرة، وأعتق بشار بعد موت أبيه ، ولد بالبصرة سنة ست وتسعين للهجرة تقريبا وتوفي ببغداد سنة 167هـ كان طويل النجاد جاحظ العينين وضريرا . انظر ديوان بشار بن برد تقديم وشرح وتكميل محمد الطاهر بن عاشور شيخ جامع الزيتونة سابقا . طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر عام 1950 ص03- 28.

[213] - هو أبو تمام هو حبيب بن أوس الطائي ولد بجاسم بالشام وجاء مصر صغيرا في خلافة المعتصم، كان أسمر اللون طويل القامة وفصيحا وكان يحفظ أربعة عشر ألف أرجوزة عربية غير القصائد ، وله ديوان سماه "الحماسة" وكذلك "فحول الشعراء" ويتوهم أنّ أباه كان نصرانيا. انظر ترجمته في معجم تراجم الشعراء الكبير. د. يحيى مراد. ط دار الحديث بالقاهرة سنة 2006 ج1 ص 42.

[214]- هو أحمد بن الحسين أبو الطيب الملقب بالمتنبي، ولد بالكوفة سنة 303هـ بمحلة كندة، ادعى النبوة في بداية أمره بالشام، وقد اشتهر شعره بمدحه الأمير سيف الدولة صاحب حلب آنذاك، انظر العَرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب للشيخ ناصيف اليازجي . طبعة دار القلم بيروت بدون تاريخ، مسجل في مكتبة كلية اللغة العربية تحت رقم 4072. وانظر تاريخ آداب اللغة العربية لجرجي زيدان ج2 طبعة موفم للنشر 1993م ص 433-440

[215] - هو إسماعيل بن القاسم بن سويد بن كيسان، ولد بعين التمر سنة 130هـ نشأ في الكوفة، اقترب من المهدي ومن أخيه الهادي وقال فيهما أشعارا، كانت شجاعة الخروج عن التقليد السائد في معاني الشعر العربي. انظر تاريخ آداب اللغة العربية لجرجي زيدان ج2 ط موفم للنشر سنة 1993 ص 107-112

[216] - سمي أبو العلاء بالشاعر الحكيم، وهو أحمد بن عبد الله بن سليمان بن محمد التنوخي، ولد بمعرة النعمان سنة363هـ وهو من أسرة متعلمة، وقد كان كفيفا منذ صغره، نظم الشعر قبل الحادية عشرة من عمره، وبعد اطلاعه على فلسفة اليونان والبراهمة من الهنود لزم بيته لتدوين أفكاره في حدود سنة400هـ. له كتب منها: اللزوميات وسقط الزند وضوء السقط. توفي

4- وصف الكتاب للجاحظ))[217]

وتسقط المراجعة الموضوعات التالية: ابن الرومي من رثاء ابنه، أبو نواس في الخمريات، البحتري- السينية، ابن زيدون كشخصية أدبية، والتي كانت متضمنة في المنهج، فكانت تثقل المفردات ثقلا غير يسير فالمنهج العلميّ والأخلاقي تستثني كلا من أبي نواس وابن الرومي، ولعلني أقحم فيهما أبا العتاهية في قصيدته الزهديّة، فالموضوعات الدينية والأخلاقيّة المحايدة ليست لها القيمة الكبرى في المنظومة التربويّة في مدارسنا العربيّة الإسلاميّة، فيما لا ننكر أهميتهم في الأدب بصفة عامة.

هنا نجد أنفسنا أمام جملة من الشعراء ذوي الأغراض المختلفة، فالهجاء على لسان بشار بن برد، فأبو تمام، والمتنبي، وأبو العتاهية، أبو العلاء المعري والجاحظ؛ وذلك بعد دراسة مدخليّة لتاريخ الأدب لذلك العصر، وتجديد الأغراض الشعرية، فهي في نظري دراسة مكثفة لتاريخ الأدب وللمعطيات السياسيّة وتناول رجالتها الأدبيّة أكثر من التذوق بالأدب العربيّ؛ بحيث لا نجد تنسيقا بين الأغراض، فلا ينبغي دراسة كل من أبي العتاهية أو أبو العلاء المعري مع شعراء مثل أبي تمام والمتنبي، فلو اكتفي بدراسة أغراض مشخصة أو متقاربة بدلا من لمّ الشتات من هنا وهناك.

سنة449هـ.انظر تاريخ آداب اللغة العربية. مرجع سابق. ص 457-465. وانظر معجم تراجم الشعراء الكبير .د.يحيى مراد ط. دار الحديث بالقاهرة.2006م ص28

[217] - المناهج مرجع سابق ص 10

كما يلاحظ غياب البحتري عن مقرر هذا العصر وهو شخصية راقية في الأدب العربيّ الخاص بالعصر، وقد قيل بأنّ الثلاثية الأدبيّة تتمثل في المتنبي وأبي تمام والبحتري، ولكن يعترف أبو العلاء المعري بأنّ البحتري هو أشعر الثلاثة[218].

كما يحدد عددا من الأبيات لبعض الشعراء، للدراسة وربما للحفظ كما كان يطالب به واضع المنهج في السنوات السابقة؛ هذا في حين لا يعير أي اهتمام للملاحظات العروضية والأسلوبيّة والبلاغيّة والنقديّة، فهي أشياء لا يستغني عنها أي دارس للأدب خاصة في هذه المرحلة الحاسمة من حياة التلاميذ ومشوارهم الدراسيّ.

وفي الفترة الأخيرة: يبدأ واضع المنهج هنا في التعرض لما يسمى عندنا بالأدب الإفريقيّ[219] فيعنون لمضمونه بالأدب الإفريقي العربيّ (قبل الاستعمار) خلافا للأدب الإفريقي الفرنسيّ أو الإنجليزي، وذلك على النحو التالي:

[1- مدخل إلى الأدب الإفريقي العربي (قبل الاستعمار)

2- مدلول هذا المصطلح، موضوعاته، واتجاهاته، العوامل المؤثرة فيه

3- نشأة الكتابة العربيّة وانتشارها في السودان الغربيّ][220].

---

[218] - انظر ويكيبيديا الموسوعة الحرة https://ar.wikipedia.org/wiki / بتاريخ 20 /2016/11

[219] - لا أستحسن هذا المصطلح من منطلق إنسانية الأحاسيس والمشاعر التي تتولد من المقالات الأدبيّة شعرا أم نثرا كان، ولكن الأغراض والدلالات والمقاصد تختلق باختلاق البيئات الجغرافية، وإلاّ فالأغراض الأدبية المألوفة هي نفسها، فنساير الأدباء الأفارقة من باب: رب خطإ شائع خير من صواب مهجور. كما لا أخفي رغبتي إلى تدريس مثل هذا الأدب خاصة في المستويات العليا بدلا من الخوض في القضايا الأدبية العربية العامة. وقد ألف كل من الزميل حسين تراري والأستاذ محمد البشير سميلا ميغا مذكرتين في الادب الإفريقيّ، فالحسين له : مدخل إلى الأدب الإفريقيّ .له طبعة واحدة لعام 2012م، ومحمد البشير له: دراسة حول الأدب الإفريقي، والطبعة الأخيرة ترجع إلى عام2015م

[220] - التقرير. مرجع سابق ص23-24

يموج الدارس باللّغة العربيّة في بلادنا في مشكلتين كبيرتين تتمثلان في القضايا الأدبيّة فالأدب المكتوب باللغة العربيّة من قبل كتاب أفارقة من جانب، والأدب المكتوب باللغات الغربية من قبل أدباء أفارقة من جانب آخر، بالإضافة إلى الحوصلة الادبية العربية العامة والتي تبشر بقيم غير معروفة عندنا في الغالب.

فتدريس هذه المفاهيم تحتاج إلى توضيحات كثيرة، إلاّ أن مدرسي هذه الدروس لا يركزون على الأساسيات كما أرى في دروسهم ومذكراتهم؛ من حيث بيان الجوانب العروضية والنقدية والأسلوبية والخصائص الغرضيّة، بل يتم دراسة سيرة أولئك الأدباء، بعد تناول مفهوم الأدب الإفريقيّ، وخصائصه الشفاهيّة، فكأننا لا زلنا في طور إثبات ذاتية هذا الأدب، والعمل الجميل في هذا الجانب ممكن جدًا، بالنظر إلى أننا كنّا ندرس فن المقامات، مثل المقامات الحريرية التي كانت تدرس في الصفوف الإعداديّة بإقليم سيقو وغيره؛ فلا تقارن الصعوبات التي يمكن مواجهتها بالتي كنا نلاقيها في تدريس فن المقامات وحفظ جلها.

وأما مادة البلاغة: فيواصل واضع المنهج تسلسله في إدراج دروس البلاغة على غرار دروس الصف العاشر أي حسب تسلسل كتاب البلاغة الواضحة لعلي جارم ومصطفى أمين، ناسيا أو متناسيا عن جهود البلاغيين القدامى والجدد في إرساء دعائم هذا العلم الجليل المساعد في فهم القضايا الدينية من جانب وفي إدراك جماليات العربية كلغة، وبدونه لا نطلع على جماليات أي نص عربي قديما كان أم جديدا، ومفرداتها على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

[علم المعاني، الخبر والإنشاء، أضرب الخبر، خروج الخبر عن مقتضى الظاهر، الإنشاء تقسيمه إلى: طلبيّ وغير طلبي، الأمر، النهي، الاستفهام، التمني][221].

وهنا الإشكالية هو أنّ يقدم علم المعاني والأبواب المتصلة به فرعيا، فالخبر تقسيمه، وكذا الإنشاء إلى طلبيّ وغير طلبيّ، بما في كل ذلك من أمر واستفهام وتمن ونهي، إلاّ أنّ دراسة الأغراض البلاغيّة أقرب إلى الأساليب من غيرها من فوائد أخرى، فيحق للطالب المالي أن يعرف أساليبا أخرى لتناول هذه المادة غير هذه الطريقة العقيمة، فيأتي عدم منطقيته في سرد دروس الفترة الثانية والثالثة.

وفي الفترة الثانية:

[[الفصل والوصل، أساليب القصر، الإيجار، الإطناب، المساواة]][222]

يواصل واضع المنهج في تسلسل الدروس البلاغيّة حسب ووفق ما هو موجود في كتاب البلاغة الواضحة المشار إليه آنفا، وهو مرتب كما قلنا بداية من علم البيان ثمّ المعاني البديع.

ويلاحظ أنّ عدد الموضوعات هنا مناسبة لعدد المفردات المقررة، رغم كون الزمن المقرر يساوي ساعة واحدة فقط في الأسبوع، ونؤكد أنّ حاجة الطالب الدارس للعربيّة لا تتسع لتشمل علوما مثل هذا العلم، بحيث لا تأثير له مباشرة على الحياة

---

[221] - المناهج. مرجع سابق ص 16، والتقرير ص 24 أي أن التقرير يعتمد ما كان مقررا في المناهج.
[222] - التقرير .مرجع سابق. ص 24

العمليّة المستقبليّة للخريجين. وهي بطبيعة الحال مبادئ ذات مآخذ لطيفة، فكان من واجب واضع هذا المقرر أن يبيّن ويوضح أكثر طرائق ووسائل التوسل إلى إتقان هذه المبادئ.

وقد قامت ورشة مراجعة المنهج بتعديل المفردات، بدلا من القفز من علم البيان إلى علم البديع بإسقاط بعض عناصر علم المعاني، ونرى بذلك أهمية المراجعة للمنهج والتجديدات التأطيريّة وفق الظروف والأحوال والمتطلبات والأهداف الوطنيّة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يرجع إلى إتمام ما تبقى من موضوعات ملحقة بعلم البلاغة كما يلي: [[المحسنات البديعيّة، السجع، المقابلة، الطباق، الجناس]][223].

والملاحظات التي قيلت في الفترات السابقة تصدق على مفردات هذه الفترة، وأهم ما يمكن أن يكون شيئا إيجابيا في قضية البلاغة العربيّة هنا، هو موافقة البرنامج الوحدات الدراسية لعدد الأسابيع بل تتسع المدة الزمنية – وهي ساعة واحدة في كل أسبوع– لإجراء الكثير والكثير من الأمثلة والتمارين كما هو العادة في الكتاب المذكور أعلاه.

هذا لا يمنعنا أن نقول بأن موادا مثل تحليل الخطاب وعلم السيمياء يتناولان العديد من موضوعات علم البديع، وهي أقرب إلى ذهن المتعلم بحكم قربها من بقية

---

[223] - التقرير .مرجع سابق ص 24-25

المواد المدروسة والمصطلحات المستعملة. عليه كان بإمكان واضع المنهج تأخير أو تأجيل دراسة البلاغة إلى مستوى الجامعة أو إلغائها نهائيا مادام مضمونها متناولا في مواد أخرى.

3- الصف الثاني عشر: وهو أهم فصل بالنسبة للطلاب؛ به تجرى امتحانات الباكالوريا؛ وذلك بعد مضي إحدى عشرة سنة في الدراسة، وهنا نجد ظهور مادة جديدة تتمثل في مدخل إلى علم اللغة، عليه نقوم بعرض وتحليل مضمون كل مادة كما يلي:

أما مادة القواعد: ومفرداتها تتكون من محتويات نحويّة وصرفيّة تتمة لدروس النحو في الصفوف الماضية، ولم أجد في تقرير الورشة إشارة لا من قريب ولا من بعيد إلى مقرر النحو، ولعلّ ذلك يعني صلاح ما هو موجود في مذكرة المناهج الرسميّة، أو أنّ الوقت لم يسمح للجنة المكلفة بإتمام العمل على حسب ما كان مقررا، فالأدب والبلاغة هما المتناولان.

الفترة الأولى: ((مراجعة عامة على ما سبقت دراستها في السّنة الثانية، المفعول معه، الاستثناء، التمييز، التوكيد، البدل، عطف النسق))[224]، هنا نرى تكملة للمنصوبات، بما في ذلك المفاعيل والاستثناء والتوكيد والبدل وعطف النسق، وهي أبواب مهمة في تناول النحو العربيّ، ولا ننسى أنّ عدد الساعات المخصصة لتدريس القواعد في هذا الصف الثاني عشر هو 04 أربع ساعات فقط، وهي كافية إذا كانت التعليمات

---

[224] - المناهج التعليمية الرسميّة. مرجع سابق ص 05

والأساليب في المستوى المرجو، ولكن تلاحظ عموما ضعفا في مستويات التلاميذ خاصة فيما يخص النحو العربيّ.

وفي الفترة الثانية: ((التعجب، المدح والذم(نعم وبئس)، الاختصاص، كم الخبرية والاستفهاميّة، الاستفهام، النداء، الشرط))[225].

يستوقفنا هنا ورود كل من كم الخبرية والاستفهاميّة والشرط، فهما موضوعان ثقيلان حسبما أعتقد على أذهان الطلاب الأجانب في هذا المستوى بالذات، وربما تكون مهيأة لهم في المرحلة الجامعيّة، ولا ننسى أنّ دروس القواعد في هذه المرحلة مراجعة عامة أو توسعة لما تم تدريسه في الابتدائيّة والإعداديّة.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:

يتعرض المنهج لبقية مفردات علم التصريف:((المشتقات، أسماء المكان والزمان، اسم الآلة، تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها))[226].

هذه الموضوعات جد مهمة في تناول واستعمال اللّغة العربيّة في الحياة العمليّة للمتعلم والمستعمل، فالاشتقاق واستعمال النواقص والمقصورات والممدودات موضوعات صرفيّة لا غنى عنها، عليه أرى أنّه من المهم التركيز عليها وتعداد وتكرار الأمثلة والتمارين حولها.

---

[225] - نفسه نفس الصفحة

[226] - المناهج التعليمية الرسمية. مرجع سابق ص 05

وأما مادة الأدب: فقد قامت لجنة المراجعة بتعديل المفردات بغية تحسين المضامين، وهنا يتم التركيز على العصر الحديث، ولكن ملاحظتي تتمثل في غياب الأدب الأندلسي مثل فن الموشحات والأدب المغاربي القريب منّا وكذلك الفنون الأدبيّة الحديثة المنشورة في وسائل الاتصال الحديثة مثل الشبكة، بدلا من التركيز البحث على الأدباء ذوي القواسم المشتركة بين كافة ناطقي الضاد. كما يلاحظ تجنب كثير من موضوعات الأدب الإفريقي عديمة الصلة بالواقع والبلاد خاصة من الكتاب بالعربية.

أما من حيث المضمون فهو على النحو التالي:

في الفترة الأولى:

[نبذة مختصرة عن الموضوعات الآتية مع بيان تأثيرها في نهضة الأدب:

أ-تعريف العصر الحديث، ملاحظة: نبذة عن عصر الانحطاط

ب-عوامل نهضة الأدب في العصر الحديث: التعليم، الترجمة، الطباعة، الصحافة، الاستشراق، المسرح، المجامع العلميّة واللغويّة.

ج- موضوعات الشعر في هذا العصر

د- المدارس الأدبية

نماذج:

1- **محمود غنيم** في محنة العالم الإسلاميّ

2- **محمود البارودي**[227] – طيف سميرة

3- **أبو القاسم الشابي**[228]: إلى طغاة العالم

4- **جبران خليل جبران**: المواكب

5- عبد الوهاب البياتي[229]: الضفادع[230][231]

تمّ حدوث تغيير مفردات الأدب الخاصة بهذه الفترة، فاستبدل بموضوع أحمد **شوقي كشخصية أدبيّة محمود غنيم** كما يشير إليه التقرير، فأتساءل عن سبب غياب هذا الأديب الكبير وهو معروف بكونه أمير الشعراء؟ ومن جانب آخر لا أرى أثرا لعميد الأدب العربيّ **طه حسين**، فلأفكاره أهمية كبرى في فهم ونقد الأدب العربيّ بصفة عامة وتفتح الأبواب واسعة لتعقل واستعداد الطالب لفتح ذهنه على آداب الشعوب الأخرى.

---

[227]- شاعر مصري من أصل شركسي ولد عام 1839م بالقاهرة، ويعتبر رائد وإمام النهضة الشعرية الحديثة، تخرج من المدرسة الحربية وهو في السادس عشر من عمره ، والتحق بأستانة عاصمة الخلافة حيث أتقن التركية والفارسية وحفظ أشعارا فيهما. ففي إبان الثورة العرابية إلى سرنديب حيث عاش سبعة عشر عاما. رجع من منفاه بحوالي 5303 بيت شعر كون بها ديوانه بالزيادة إلى 447 بيت سماها كشف الغمة في مدح سيد الأمة. انظر ديوان رئيس الوزراء محمود سامي البارودي. شرح وتقديم علي عبد المقصود عبد الرحيم . طبعة دار الجيل بيروت .عام 1995م ص9-12.

[228] - الشاعر أبو القاسم الشابي) 1909-1934: ولد ببلدة الشابية بجنوبي تونس، وتعلم العلوم العربية والدينية، ودرس بالزيتونة بتونس، ونال شهادة الحقوق سنة 1920 . كان الشابي ذا شاعرية ملهمة، قد أمد طبعه الفطري في الشعر بنهم في الاطلاع على الآداب المترجمة، وعلى الأدب العربي قديمة وحديثه، وبخاصة أدب المهاجر وأدب المجددين في الشرق العربي . يمتاز شعره بالثورة المحتدمة على الظلم والاستعمار. وكان الشاعر يشكو مرضاً في صدره اعتلت له صحته، فكانت هذه العلة إلى جانب ما عانى من سوء حال قومه، مصدراً ما شاع في شعره من جو التشاؤم والاكتئاب، مات في الخامسة والعشرين من عمره تاركاً تراثه الشعري ملء الحياة، http://bahrain2day.com/forums/index.php?/topic بتاريخ 10/ 2016/12 بتصرف

[229] - **عبد الوهاب البياتي** شاعر عراقي ولد عام 1929م ببغداد وتخرج بها بدار المعلمين العليا، ومن مؤلفاته: "ملائكة الشياطين"، و "أباريق مهمشة" انظر الأدب والنصوص والبلاغة والنقد الجزء الثاني. ط جمعية الدعوة الإسلامية العالمية 1990م.ص 275 -279

[230] - العنوان الحقيقي للقصيدة هو "النسيان" وليس الضفادع.

[231] - التقرير . مرجع سابق ص 26-27

وألاحظ هنا كذلك كثرة الموضوعات على عدد الأسابيع، وإن كان عدد الساعات تصل إلى حوالي 04 أربع ساعات دراسية في الأسبوع؛ حيث أجد حوالي 15 موضوعا[232] موزعة على عشرة أسابيع؛ أي على أربعين ساعة دراسيّة بضرب عدد الحصص على عدد الأسابيع.

ومن جانب آخر كأنّ اللجنة لم تفكر في القصائد المشهورة لكل الشعراء المذكورين، فالقصيدة المقترحة لأبي القاسم الشابيّ تتمثل في (إلى طغاة العالم) ومطلعها:

ألا أيها الظالم المستبد حبيب الظلام، عدو الحياة[233]

هذا ورغم أنّ قصيدته المتداولة في الوطن العربيّ وفي غيره من الكتب المدرسيّة **(إرادة الحياة)** هي الأشهر، وهي التي جلبت له شهرة في العالم الناطق بالضاد، والتي مطلعها:

إذا الشعب يوما أراد الحياة * فلا بد أن يستجيب القدر**

ولابـد لليل أن ينجـــــلي* ولا بـــد للقيد أن ينكسر**

وما يقال عن **الشابي** يقال مثله في **محمود سامي البارودي**، فقصيدته المشار إليها هنا هي (طيف سميرة) وهي التي كتبها في الحنين إلى بنته وإلى وطنه في منفاه بسرنديب والتي مطلعها:

تَأَوَّبَ طَيْفٌ مِنْ (سَمِيرَةَ) زَائِرُ * وَمَا الطَّيْفُ إلاَّ مَا تُرِيهِ الْخَوَاطِرُ**

فلا ترتقي هذه القصيدة في الشهرة وبلوغ عواطف القرّاء والأدباء بصفة عامة مثل ما بلغت قصيدته سردنديب والتي مطلعها:

---

[232] - هذا بإضافة رؤوس الأقلام المضمونة في موضوع عوامل نهضة الأدب في العصر الحديث.

[233] - انظر ديوان الشاعر وhttp://fnanen.net/klmat/alaghany/l/l6yft/ala-6ghat-al3alm.html بتاريخ16 / 12/ 2016 والقصيدة من بحر المتقارب، وأجزاؤه (فعولن) أربع مرات في كل شطر، وهي رومانسية النوع.

كفى بمقامي في سرنديب غربة * نزعت بها عني ثياب العلائقِ**

فالسؤال هو ما سبب اختيار وتفضيل القصائد غير المشهورة على التي هي متداولة في كثير من المقررات المدرسيّة العربية في العالم؟ هل لأنّ أغلبها تدعو إلى ثورة الشعوب ضد الطغاة؟ أم نريد التغيير من أجل التغيير فقط؟ خاصة وأن لجنة المراجعة لم تعط مبررا ولا أي برهان آخر لذلك.

وفي الفترة الثانية:

[[نبذة مختصرة عن: أنواع النثر (المقالة، القصة، المسرحية، الأقصوصة، الخطاب)

نماذج: المنفلوطي[234]: قتيلة الجوع، **مصطفى صادق الرافعي**[235] درس من النبوّة، الأدب الإفريقي العربيّ في ظل الاستعمار، مقدمة دخول الاستعمار، أدب الكفاح ضدّ الاستعمار.

نماذج: محمد محمود قاضي تنبكت، أحمد البكاي الكنتي في شأن ضيفه الإنجليزي، الأدب الإفريقيّ العربيّ بعد الاستعمار،

-الشعر:

نماذج: دمبا واغي[236]، عبد الوهاب سال، جبير عبد الله كان، يعقوب دكوري]][237]

---

[234]- أديب مصري من مواليد عام 1876م بمنفلوط بصعيد مصر، تلقى العلوم بجامعة الأزهر لمدة عشر سنوات، كما تتلمذ على الشيخ محمد عبده، واشتهر بكتابيه ((العبرات والنظرات)) والتي هي مجموع المقالات التي كان ينشرها في الصحافة، كما اشتهر بترجمة القصص والروايات إلى العربية، كما اشتغل عددا من المناصب الإدارية إلى أن انتهى كاتبا في مجلس النواب بحكم قوة ووضوح تعبيره، وتوفي عام 1924م. انظر ترجمته في ديباجة كتابه العبرات، ط .دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع.عام 2006م.

[235] - هو مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر الرافعي، أصله من طرابلس الشرق عام1881م وتوفي بطنطا 1901م، له العديد من المؤلفات من أهمها ((وحي القلم، تاريخ آداب العرب))، رد على الدكتور طه حسين في قضية الأدب الجاهلي في كتابه "المعركة". انظر معجم تراجم الشعراء الكبير. مرجع سابق .ص678-679.

يتم التركيز هنا على الأدب العربيّ الحديث والإفريقيّ في عهد الاستعمار وفترات ما بعد الاستعمار سواء الأدب المكتوب بالعربية أو باللّغات الغربية، إلا أنّ عدد الموضوعات كثيرة على الزمن المخصص للفترة الثانية.

وأنّ موضوعات الأدب الإفريقيّ في الفترة ما بعد الاستعمار مركزّة على الأدب المحليّ، مثل محمود محمد؛ قاضي تبكت والبكاي وغيره من الأدباء، علما أن بعضهم مجتهدون في ميادين أخرى غير الأدب أمثال **يعقوب دوكوري ودمبا واغي**. فجهودهم في تلك المجالات لا تقارن بالتي للأدب، ولم يصنفوا يوما في صفوف الأدباء بل تأتي شهرتهم من إنجازاتهم في الدراسات الدينيّة، وإن كانوا قد أتقنوا الشعر وركبوا مطيته مرات.

وفي الفترة الثالثة:

يدخل المنهج في الأدب الإفريقيّ الناطق باللّغات الأوروبيّة، وهو الجانب الغالب خاصة أنه مطبوع ومنشور بحكم وجود المطابع الأجنبية قبل العربية بعشرات السنين خاصة في بلادنا، ومضمون هذه الفترة كما يلي:

[[نبذة مختصرة عن الأدب الإفريقيّ اللاتينيّ من حيث مفهومه نشأته، مصادره، اتجاهاته. إعطاء فكرة عامة حول النماذج الآتية:

[236]- هو عبد الله بن أبي بكر دمبا بن محمد البشير، ولد عام1901م بمدينة طوبى بإقليم كوليكورو وهو شاعر وأديب وفقيه فحفظ القرآن في الحادية عشرة من عمرة ثم أرسله والده إلى محمد المرجي، كتب قصائد تصل إلى 1115 بيت شعر حسب إحصائيات ابنه محمد البشير، وتوفي في 26 نوفمبر 1978م.انظر دراسة حول الأدب الإفريقي لزميلنا محمد البشير سميلا.. ط. نادي الأدب والثقافة 2015.ص 89.

[237] - التقرير. مرجع سابق ص 27

سنغور[238]: المرأة الإفريقيّة، اغستنو: صوت الدم، وولي سوينكا[239]: مسرحيّة، كيتيا توري: عربة الموتى، كمارا لاي: أمي، كوفي أوند أبي: يموت الثعبان رواية، مسا مكان جاباتي كشخصية أدبية]][240].

من المستحسن أن يكون للطالب فكرة واضحة عن هؤلاء الأدباء، ولكن من جانب دراسة المفارقات بين أدبهم والأدب الإفريقيّ المكتوب بالعربيّة، وقد يفهمون بالفرنسية أو الإنجليزية أكثر من دراستهم بالعربيّة إن لم يكن الأدب دراسة تاريخ الأدباء ودراسة الظروف اللاحقة بالشعر أو النثر.

ومن جانب آخر لا أرى سوى **مسا مكان جاباتي** من الأدباء المحليين ممّن اقتُرحوا في هذه الفترة، وذلك رغم وجود أدباء مثل **هامباتي باه** وسيدو **باجان كوياتي** وغيرهم، وخاصة **يامبو ولوغيم**[241] الأديب والفيلوسوف الفريد من نوعه المصاب بتهميش في الشيوع لأدبه لنشره كتابا أدبيا في عام 1968 تحت عنوان واجب الثورة Devoir de violence.

---

[238]- لوبولد سيدار سنغور، أديب ورجل سياسي إفريقي من السنغال ولد حوالي عام 1906م بمنطقة جوال بالسنغال، وتوفي عام 2001م وأوّل رئيس لجمهورية السنغال المستقلة من عام 1960 إلى 1980م، انتخب للأكادمية الفرنسية عام 1983م وأب فكري لمنظمة الفراكوفونية، وهو أول إفريقيّ يتولى ذلك المنصب. وينتمي شعراء الزنوجية التي ترأسها إيمي زيزار، وهو أيضا أول أسود منتخب في الأكاديمية الفرنسية، انظر https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9opold_S%C3%A9dar_Senghor بتاريخ 14/ 12 / 2016. وانظر laffont. Bombiani/ Dictionnaire des auteurs de tous les temps et de tous les pays.Edit. Robert Laffont .tome IV.P291

[239] - كاتب وأديب وروائي، ولد في عام 1934م ببلاد يوروبا بنيجيريا درس بجامعة إيبادان ثمّ بإنجلترا ثمّ عاد إلى بلاده في حدود عام1960م وأصبح مدافعا عن الحريات، سجن أعقاب حرب بيافرا وسجن بعدها، ولما تم الإفراج عنه بدأ مشوارا طويلا بين الجامعات الإفريقية والعالمية، حاز بجائزة نوبل للآداب عام 1986م ، وترأس المركز الدولي للمسرحية، كما ترأس قسم الآداب والفنون الجميلة بجامعة إفيس بنيجيريا. انظر ترجمته في ويكيبديا الموسوعة الحرة وفي collection monde noir poche .la mort et l'ecuyer du roi . edit 1975.p 05

[240] - التقرير مرجع سابق. ص 28

[241] - من مواليد منطقة باجانكارا في حدود 1940 وله كتابان، توفي أثناء كتابتنا لهذه الأطروحة، وقد عاش متأثرا بقضية سرقة علمية اتهم بها بعد نيله جائزة مشهورة بفرنسا.

وأما مادة اللسانيات: وهي في الحقيقة عبارة مدخل إلى علم اللّسان، فقد اعتمدت اللّجنة كل المفردات الموجودة في المنهج القديم[242]، وقد وضعت اللّجنة الكفاءات التالية بالنسبة لهذه المادة:

1-معرفة فكرة عامة عن علم اللّغة وعن موضوعاته،

2- معرفة مستويات اللّغة المستخدمة،

2- معرفة تطوير علوم اللّغة العربيّة عبر الأزمان،

4- وضع معادلات الأصوات الإفريقيّة التي لا نظائر لها في العربية.

أتساءل عن الكفاءات العمليّة المتوفرة والمشار إليها هنا، فهي معدومة تماما، فاللسانيات في حد ذاتها عبارة عن مجموعة من المفاهيم العمليّة تعالج الموضوعات المتصلة بحياة المجتمع وبحركته نحو التقدم. وأما من حيث المضمون فهو على النحو التالي:

في الفترة الأولى: ((1- تعريف اللّغة، طبيعتها، ووظيفتها، 2- الفرق بين اللّغة واللهجة. 3-علم اللّسانيات وفروعه: أ-علم اللّغة العام **ب**-علم اللّغة التطبيقيّ))[243]

هذه دروس في مبادئ اللسانيات للمبتدئ؛ ولكن أُفضل دوما الشروع في تعريف اللسانيات بدلا من تعريف اللغة؛ حيث نجد أن التعريف يؤدي إلى معرفة الغاية من

---

[242] - انظر التقرير. مرجع سابق ص 28 بتصرف

[243] - المناهج التعليمية. مرجع سابق بدون رقم صفحة

دراسة المادة والفوائد المتصلة بها، ولكن بعضهم ادعوا التخصص في المجال فلم حسنوا شيئا، بل انكبوا منذ 2003م على تدريس الدروس التي تلقوها في الجامعات المكونة لهم، ولا أرى إشارة هنا إلى أنظمة الاتصال الأخرى، أو المسائل التقليدية المتمثلة في الفرق بين الإشارة والرمز والعلامة إلخ...

وفي الفترة الثالثة: ((الفرق بين اللسانيات وفقه اللغة، علوم اللغة العربية وتطورها، 1- النحو العربيّ، 2- البلاغة العربية، 3- المعجم العربيّ))[244].

هذه موضوعات فقهية لغوية، وتنحني على جانب علوم اللغة العربية، فعلم العربية جانب مهم للطالب الدارس في المدارس العربية الإسلاميّة إلا أنه كان بالإمكان تدريس الوحدات داخل مادة خاصة يمكن تسميتها علم العربية أو فقه اللغة.

وقد بينت لي التجربة مع التلاميذ أنّ فهم موضوعات مثل المعجم العربيّ، صعب الفهم والإدراك لتلامذة في هذا المستوى بالذات وبمالي بصفة خاصة، وقد تُتناول أمثال هذه الدروس في مواد مثل التدريبات اللّغوية، وإن كانت لا تتصل بحاجات المواطنين المحليين.

وفي الفترة الثالثة والأخيرة:((اللّغة العربية في القارة الإفريقيّة، كتابة اللّغات الإفريقيّة بالحرف العربيّ))[245].

---

[244] - نفسه في نفس الصفحة
[245] - نفسه في نفس الصفحة

هذا الجزء الأخير مهم للمشتغلين في مجال الدراسات اللّغوية الإفريقيّة، وقد نُشر عدد من الدراسات الخاصة باللّغة العربية في إفريقيا وعلى رأس المشتغلين بهذه المسائل باحث موريتاني يسمى **الخليل النحوي**، وللسودان جهود مشكورة في البحث الخاص باستعمال الحرف العربي لكتابة اللغات الإفريقيّة في إطار البرامج الخاصة بمحو الأمية في القارة، وقد كانت لمالي جهودها في المشاركة في أعمال تلك البرامج إلاّ أنّه لم تتضمن رؤية ولا وجهة نظر وطنية بخصوص مالي؛ عليه لا أرى داعية إلى إدراج هذين الموضوعين في المقررات المدرسيّة في هذا المستوى بالذات.

ويلاحظ أنّ هذه الموضوعات خالية من علم الأصوات مع أنّ واضع المنهج يشير أنّ التمييز بين الأصوات العربيّة والإفريقيّة المتميزة من الكفاءات التي يجب إكسابها للطلاب؛ ولذا عند وضعي رفقة زميل في التدريس مذكرة في مبادئ اللسانيات على نمط الأستاذة الدكتورة المشرفة على هذا البحث وعلى نمط **كريستيان بايلون وبول فابر**، أخذنا في الاعتبار كل العناصر المقررة على المدارس العموميّة بالإضافة ما لدينا كمقرر للمدارس العربيّة الإسلاميّة؛ لتتم الفائدة ولا زلنا في تطوير وتنقية المضمون عند الطبعات المختلفة من سنة دراسية لأخرى.

د- مرحلة التعليم العالي: أما عن هذا المستوى فالواقع هنا أمرّ وأدهى، لأنه وبحكم تعدد الجامعات الحرة الدارسة بالعربية[246]، في كثير من مناطق الجمهورية؛ فإنه لا يهتم أي اهتمام وطني خاص بها، فتطالب المديرية العامة للتعليم العالي بتوفير مستندات ووثائق لا تخالف ولا تسيء إلى القوانين المأمول بها في مجال التعليم العالي خاصة المأمورية رقم 2012-588 الصادر من رئيس الجمهورية بتاريخ 08 أكتوبر عام2012 الخاص بتأسيس المدارس الأهلية والخاصة، الخاصة بفتح المدارس الأهلية والخاصة. ولا يوجد منهج عام وموحد لتلك الجامعات الحرة والأهلية على غرار المدارس الأهلية بالمستويات الابتدائية والإعدادية والثانوية، وكل يعمل على شاكلته وبالمنهج الذي يناسبه، وهي في الواقع شبه مؤسسات جامعية[247].

ومن جانب آخر فإنّ للمؤسسات العموميّة الجامعية العليا فروعا دارسة بالعربية مثل شعبة اللّغة العربية بجامعة علوم اللغة والعلوم الإنسانية، وشعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين وأخيرا تم تأسيس جامعة تومبكتو وكذلك معهد الشيخ زايد، إلاّ أنها لا تتمتع بمناهج ومقررات خاصة بها منذ ثلاث سنوات بحكم الانخراط في نظام **(ل.م.د)**، فاحتاجت إلى إعادة إنشاء كل المناهج والمقررات وفقا للنظام الجديد، ونظمت عدد من الورشات من أجل ذلك في كل من شعبة اللغة العربية بجامعة علوم

---

[246] - والمعروفة حاليا هي : جامعة الساحل، وكلية طوبى للدراسات الإسلامية، جامعة إفريقيا الفرنسية العربية، وهي بباماكو وجامعة منظمة الفاروق بكل من كاي وسيكاسو،

[247] - للتمتع بالأهلية الكاملة بالنسبة للمؤسسات التعليمية العالية، فلا بد من المرور بتقديم مشروع تشرح فيه الجامعة كل التفاصيل عن المنهج وعن الوحدات الدراسية كلها وعن قروضها وعدد ساعاتها وغاياتها ولكل قسم.

اللغة والعلوم الإنسانية وبالمدرسة العليا وهي في طور إعداد المناهج والمحتويات ولم يُنتهى بعدُ من وضع تلك المناهج والتصديق عليها، فالمدرسون والهيئة الإداريّة تبذل قصارى جهودها من أجل ذلك. عليه لا يوجد منهج بمعنى الكلمة بمالي بالنسبة للتعليم العالي.

فتوجد شعبة للّغة العربية في كلية الآداب واللّغات وعلوم اللغة بجامعة الآداب والعلوم الإنسانية، وكذلك شعبة للغة العربية بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين بباماكو، وتتوفر في الساحة الآن عدة جامعات حرّة مثل جامعة الساحل، وكلية طوبى للدراسات الإسلامية...، لها اتجاهاتها، إلا أنّها غير مؤطرة ولا متطورة كما ينبغي، ولا توجد بينها وبين الجامعات الوطنيّة أي تنسيق يُذكر سوى الاستفادة من خبرات بعض المدرسين الموظفين لدى الدولة بمنحهم حصصا إضافية[248]،وربما يرجع كل ذلك إلى ضآلة خبراتها الميدانيّة.

وقد انخرطت دولة مالي في نظام **(ل.م.د)** –كما أشرت إليه– منذ عام 2012م كما أشرت إليه آنفا، عليه نُظم عدد من الورشات على مستوى الجامعات ثمّ الكليات، بغية إعداد برامج ومناهج مناسبة لمفاهيم هذا النظام الجديد بالتركيز على الأهداف العالمية للتعليم الجامعي أي تكوين كفاءات عملية قادرة على ممارسة مهارات فور التخرج،

---

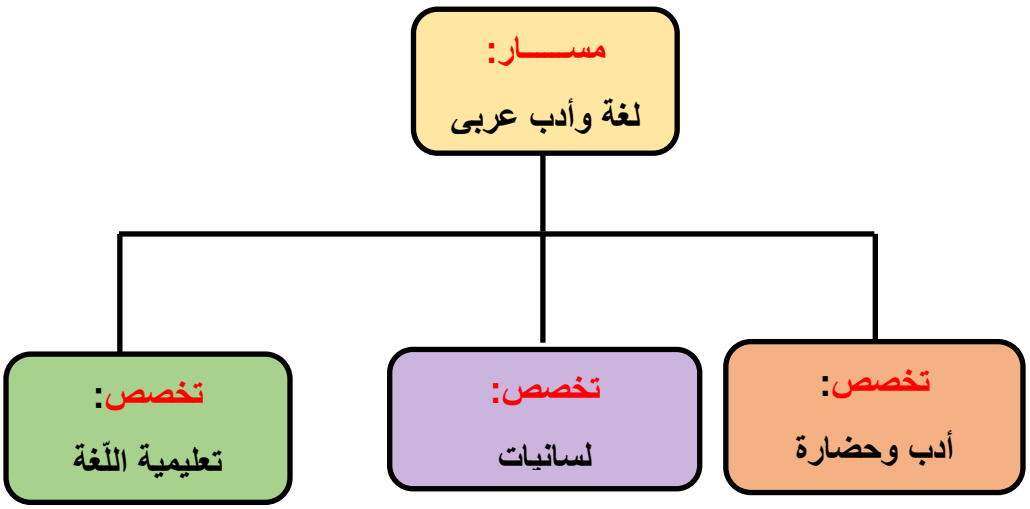
[248] - لم يتمكن خريجو الجامعات الحرة بمالي في المشاركة في مسابقة الالتحاق بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين، بدعوى أنهم ليسوا من الطلاب المعترف بهم في اللوائح الوطنية لأنّ جامعاتهم لم تسجلهم في لوائح أرقام الطلاب بالديوان الوطني للخدمات الجامعية CENOU وذلك منذ انخراط المدرسة في نظام **(ل.م.د)**.

وبذلك نكون قد انطلقنا بالتعليم بالعربية من لا نظامية المستويات الابتدائيّة والإعدادية، إلى نظام الكفاءات في الثانويات – ولو بصفة جزئية – إلى نظام دقيق متمثل في **(ل.م.د)** بالنسبة للمستويات الجامعيّة.

وفي شعبة اللّغة العربيّة بالجامعة لم يتوفر لنا سوى ملف تقسيم الحصص حسب السداسيّات، متكونة من جذر مشترك وثلاثة تخصصات في نهاية الليسانس، ويمثل الرسم البياني التالي تلك الرؤية المرسومة:

الرسم البياني رقم (2)

تقسيم المسارات الجامعية



ولا توجد مضامين الوحدات كما نتمناها لأنّ العمل لم ينته بعد في هذا المجال، إلا أنّ المسارات والتخصصات والكفاءات وعدد القروض والوحدات الأساسيّة وغير الأساسيّة قد حددت؛ بحيث أنها عامة بالنسبة للشعب اللّغويّة كلها.

لم أجد في المستندات المتوفرة لدى الشعبة ما يشير إلى مميزات اللّغة العربية، ولا أدنى علاقة بين ما هو مرسوم وما هو متداول في بقية الأقسام بالجامعات العربية الإسلاميّة، كأنّما يراد بهذا التعليم أن يكون محليا رغم عدم توفر الإمكانات المادية والأطر البشرية المناسبة؛ ولذا نجد أن البرنامج لا يشير بتاتا إلى بعض المواد الضرورية في تعليم العربية في مستوى جامعيّ[249].

الجدول رقم (10)

السداسيّ الأول:

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	كفاءات أو معارف مرتقبة	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة						
GRAM 101	قواعد1	معرفة مختلف مجالات اللغة، والتمكن من أساليب اللغة العربية	40/30/30 س	حصص فصلية ضرورية الحضور	التقويم المتواصل يتم عبر الاختبارات الفصلية جماعيا، ويتم التقويم النهائيّ في نهاية السداسيّ	05

[249] - قمت بجولة في المنهج المقرر في قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة الجزائر2 بغية المقارنة بينه وبين ما هو مقرر في مالي وفي كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر بمصر وجامعة ملك السعود بالسعودية، من حيث المعلومات المتوفرة فوق الشبكة وبالاتصالات الشخصية. فوجدت أنّ النموذج المحلي يبدو غربيا بحتا في كل مكوناته.

LANG 102	**تدريبات لغوية:** - قراءة - تمارين سماعية - محادثة	اكتشاف مختلف أساليب التعبير	32/36/36س[250]			06
TRAD 103	**ترجمة**	اكتشاف مختلف تقنيات الترجمة من لغة لغيرها	32/24/24 س			04
CLC 104	**تركيب جمل أو أدب وحضارة**	معرف مختلف الفنون الأدبيّة وعصورها التاريخية، وكذلك مختلف حضارات الأمم	40/30/30 س			05
وحدات غير أساسية						
PHONOR 105	**أصوات مع أو إملاء**		18 / 18 / 24 س			03
ILNF 106 (مشتركة)	**حاسوب، لغات محليّة، فرنسيّة**	القدرة على استعمال الحاسوب، التمكن من معرفة أبجديات اللغات المحلية وكتابتها، اكتشاف تقنيات التعبير الفرنسيّ	18 / 18 / 24 س			03
LV2 107	قواعد (لغة حية2) تدريبات لغوية		18 / 18 / 24 س			03

---

[250] - السين رمز للدلالة على الساعة

	(لغة حية2) ترجمة (لغة حية2)					
LIBRE 108	وحدة حرة		8/6/6 س			01
مجموع			240/180/180س			**30**
المجموع العام			600 ساعة			

توجد عادة في الجذور المشتركة وحدات عامة للثقافة العلمية مثل الفلسفة والعلوم الاجتماعيّة أو الثقافة العامة، ولكن للأسف الشديد لا يشير البرنامج إلى الوحدات الحرة، وهي في الواقع نقطة شائكة في نظام **(ل.م.د)** بمالي، فعدم توفر الإمكانات الأكاديمية جعل الناس في المجال التعليمي في ورطة، رغم أنّ النظام نفسه يجبر الناس على إعطاء الفرصة للطلبة لتعلم وحدة حرة. كما يلاحظ أنّ الكفاءات المطلوبة هنا لا تشير إلى خصوصيات العربية بتاتا. كما يلاحظ أنّه لم يتم إسناد كل البيانات إلى الجدول، وهو دليل على ما أشرنا إليه سابقا من عدم اكتمال العمل بالنسبة للمنهج وناهيك عن مضامين الوحدات، فكل ما يقوم به المدرسون حاليا هو في الواقع تدريس

المضامين القديمة على ضوء النظام المقرر. كما لا تتوفر في الواقع ضروريات النظام بالقدر المناسب من حيث القاعات الدراسية والمكتبات والشبكة العالمية للمعلومات (انترنت) لفائدة المدرسين والطلبة.

الجدول رقم (11)

السداسي الثاني:

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	كفاءات أو معارف مرتقبة	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة						
LING 201	لسانيات	معرفة مختلف مجالات اللغة	40/30/30 س			05
LITE 202	أدب	معرفة مختلف الفنون الأدبيّة وعصورها	40/30/30 س			05
CIVI 203	حضارة	اكتشاف مختلف حضارات الأمم	40/30/30 س			05
GRAM 204	قواعد2		40/30/30 س			05
TRAD 205	ترجمة / تدريبات لغوية	اكتشاف مختلف تقنيات ترجمة لغة إلى أخرى، وكذلك مختلف أساليب التعبير	32/24/24 س			05

	وحدات غير أساسية					
LV2 206	قواعد اللغة الحية الثانية		16/12/12			02
ILNF 207	حاسوب، لغات محليّة، فرنسيّة	القدرة على استعمال الحاسوب، التمكن من معرفة أبجديات اللغات المحلية وكتابتها، اكتشاف تقنيات التعبير الفرنسيّ	24/18/18 س			03
LIBRE208	وحدة حرة		8/6/6 س			1
مجموع			240/180/180س			30
المجموع العام			600 ساعة			

يُلاحظ هنا أنّ التدرج الرقميّ بين الرموز مئويّة، وأنّ عدد الساعات في كل سداسيّة يصل إلى 600 ستمائة ساعة، وأنّ قسطا من المنهج مكرّس للوحدة الحرة وللحضارة وللحاسوب، ومن جانب آخر أنّ واضع المنهج يضع بعض الخيارات أمام المنفذ أي أن يدرس مثلا الترجمة أو يختار اللغات المحلية؛ عليه يكون خريجو شعبة واحدة مختلفي المهارات فيما أعتقد؛ ممّا يتطلب التركيز على الأفراد المتعلمين وليس على الكفاءات والمهارات، ولا يخفى على أحد أنّ نظامنا التعليميّ المحليّ لم يدرك ذلك المستوى.

الجدول رقم (12)

السداسي الثالث:

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة					
LING301	لسانيات	40س/30س/30س			05
LITE 302	أدب	40س/30س/30س			05
CIVI303	حضارة	40س/30س/30س			05
GRAM304	قواعد2/ تعبير	36س /36س/48س			06
TRAD305	ترجمة	18س/24/18س			03
وحـــــدات غير أساسية					
LV2 306	قواعد اللغة الحية2 تعبير اللغة الحية2 ترجمة اللغة الحية الثانية	18س/18س/24س			03
FRAN307 مشترك	فرنسية	18س/18س/24س			03
مجموع					30
المجموع العام		600 ساعة			

يتوهم الماليون أنّ نظام (ل.م.د) يبدأ تنفيذه من السداسي الثالث، ولذا نرى أنّ الوحدات الأساسية مثل اللسانيات تبدأ من هذا السداسيّ، ولا أرى هنا موادا أساسية

للغة العربية مثل فقه اللغة والبلاغة إلخ... وهو ما يدل على أننا نتبع نظاما انجلوسكسونيا بحتا؛ والذي يولي الأهمية الكبرى لتعليم الأصوات والمخارج وقواعد اللغة أي تنمية مهارة النطق والتلفظ باللغة.

أما فقه اللغة والمذاهب النحوية فلها أبسط دور حاليا في تعليميّة اللّغة للناطقين بغيرها؛ ولذا نلاحظ في الجدول أن وحدة القواعد والتعبير تتمتع بنصيب الأسد بحوالي 120 ساعة في السداسي. كما أستغرب أن يتمتع كل من اللسانيات والأدب والحضارة بنصيب واحد من الساعات في هذا المستوى، بحيث يصبح الطلاب في جلهم لا يدرون إلى أي قسم ينتمون لغة أم أدبا.

الجدول رقم (13)

السداسي الرابع:

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــدات أساسيّة					
LING401	لسانيات	40س/30س/30س			05
LITE 402	أدب	40س/30س/30س			05
CIVI403	حضارة	40س/30س/30س			05
GRAT404	تعبير وترجمة	36س/36س/48س			06
INME 406	مدخل إلى مناهج اللغات	20س/22س/18س			03
وحـــدات غير أساسية					
LV2 406	قواعد اللغة الحية2 تعبير اللغة الحية2 أو	20س/22س/18س			03

	بلاغتها ترجمة اللغة الحية الثانية				
FRAN307 مشترك	فرنسية	20س/22س/18س			03
مجموع					**30**
المجموع العام		600 ساعة			

وتظهر هنا وحدة جديدة تسمى مناهج اللّغات، ولعل من عيوب مناهجنا نقل ما عند الآخر بمجرد هدف النقل والاطلاع على آراء الآخرين بغية التمتع بالانتماء إليها، وإلاّ فإنّ لمناهج البحث اللّغويّ أهمية كبرى، ولكن ما مكانتها للطلاب الأجانب على اللّغة العربية؟ وأي منهج لأي بحث علمي لنظام تعليميّ جامعيّ يفتقر تماما إلى الكتب والمصادر.

الجدول رقم (14)

السداسي الخامس: لسانيات

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة					
MOSL501	علم الاشتقاق–علم التركيب – علم البنية[التصريف]	36س/36س/48س			06
STYS502	الأسلوبية –وعلم الاجتماع اللغويّ	36س/36س/48س			06

LIHI503	علم اللغة التاريخي والمقارن	24س/24س/40س			05
PHON504	علم الأصوات-علم الأصوات الوظيفية	24س/24س/32س			04
وحـــدات غير أساسية					
INIR505	مدخل إلى مناهج البحث العلمي	18س/18س/24س			03
TYPLI506	الفصائل اللغوية	18س/18س/24س			03
TRAD507	ترجمة	18س/24/18س			03
مجموع					30
المجموع العام	600 ساعة				

ومن هذا السداسي يبدأ التخصص الحقيقيّ لهذه المسارات، بحيث نرى ظهور مواد مثل الأصوات وعلم الأصوات الوظيفيّة وعلم الاجتماع اللّغويّ وعلم اللغة المقارن إلخ.. وكنت أتمنى شخصيا أن تكون هنالك وحدات رابطة بين فصال الوحدات المختلفة ليعرف الطالب الفروق ونقاط التقاء العلوم اللّغويّة والاجتماعيّة.

الجدول رقم (15)

السداسي السادس: لسانيات

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــدات أساسيّة					

LINF601	اللسانيات التقابلية وتحليل الأخطاء اللغوية	36س/36س/48س			06
LITE602	تحليل الخطاب/ النص	30س/30س/40س			05
LINA603	اللسانيات الإفريقية	30س/30س/40س			05
ETLI604	اللسانيات العرقية (الاتنولوجية)	30س/30س/40س			05
BIMU607	الثنائية والتعددية اللغوية	18س/18س/24س			03
وحـــدات غير أساسية					
MERE605	مناهج البحث العلمي	18س/18س/24س			03
TRAD606	ترجمة	18س/18س/24س			03
مجموع		180س/180س/240س			30
المجموع العام		600 ساعة			

وهذا آخر سداسيّ لليسانس في تخصص اللسانيات، ولكن يلاحظ عدم تناول عدد كبير من الوحدات المقررة في كثير من الجامعات والمعاهد المتخصصة، وكما يلاحظ غياب وحدة خاصة باللّسانيات المحلية باعتبار مالي من الدول المتعددة اللغات، فتعيش ظواهر التقاطع والتداخل والاقتباس اللغويّ وغيرها.. ممّا يحتاج إلى دراسات محليّة، تبيّن خطوات التعامل مع تلك اللّغات في مجال التعليم، وتحدد في اللسانيات الجغرافية والتخطيط اللغويّ الفروق والوسائل للنهوض باللغات المحلية عبر التعليم وغيره، فطفل في مدينة موبتي (الإقليم الخامس بمالي)، وهو من حيث السكنى يتحدث

ثلاث لغات على الأقل قبل العاشرة من عمره، فيبدأ في تعليم العربية من سن السادسة أم السابعة؛ عليه تكون العربية رابع لغة له، فكيف نكيّف تعليمه للعربية مع بيئته المحلية لاعتبار العربية لغة أجنبيّة إلى جانب الفرنسيّة؟! فتدعو الضرورة إلى التعامل مع أمثال هذه الإشكاليات التي أراها علميّة لسانية، لا يأتي لها حل إلاّ من خلال الدراسيّة المعمقة.

الجدول رقم (16)

السداسي الخامس: أدب وحضارة

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة					
LITE501	أدب أجنبي	36س/36س/48س			06
COLI502	أدب مقارن	30س/30س/40س			05
CIVI503	حضارة	36س/36س/48س			06
LITA504	أدب إفريقي	24س/24س/32س			04
وحـــدات غير أساسية					
ALYT505	تحليل النصوص الأدبية	18س/18س/24س			03
MERE506	مناهج البحث العلمي	18س/18س/24س			03
TRAD507	ترجمة	18س/18س/24س			03

مجموع	180س/180س/240س			30
المجموع العام	600 ساعة			

هذا هو التخصص الثاني الذي يتولد من الجذر المشترك، والغريب أنّه يضم وجهان لعملة واحدة أي الأدب من جانب والحضارة من جانب آخر، وربمّا التركيز فيه على الأدب وليس العكس؛ بحيث لا تظهر الحضارة هنا إلاّ مرة واحدة، بمواقع 120 ساعة من إجمالي 600 ساعة، ولا ننسى أنّ المراحل السابقة لم تعير الاهتمام نفسه للحضارة. وأنّ الحضارة لا تدرس كلها في تخصص جزئيّ. ويؤكد هذا التخصص الرؤية الإنجلوسكسونية التعليم الجامعي بمالي؛ فالحضارة كتخصص أو كوحدة تعليمية تدرس وتتناول كثيرا في أقسام التاريخ وعلم الآثار بل العلوم الاجتماعية عامة، فعلى العكس عندنا فالحضارة مرتبطة بالأدب.

فما ألاحظه في الجامعات الإفريقية جنوب الصحراء عموما، هو الجمع بين شتّات التخصصات، فالعلوم الإنسانية والآداب بصفة تلتقي في نقاط معينة، ولكن ينبغي أن يكون المتخصص في كل جانب منها على دراية بكثير من جوانبها، والتعمق في مباحثها، فلا يمكن إدراك خصائص علم ولا الإلمام بفروعها في سداسي واحد ولا في دراسة المادة في عام واحد.

وقد أتساءل عن مدى أهمية هذه التخصصات في الساحة العمليّة رغم احتياج الدولة والمجتمع إلى مترجمين عمليين وإلى باحثين في مجال علم اللغة. وكذلك بيان موقف الدراسات اللّغويّة من حركة **"انكو"** التي تدعو إلى استعمال حرف محليّ لكتابة اللغات الإفريقيّة، صحبة ما فيها من ودعوات سياسية للوطنيّة وإحياء التراث الثقافيّ،

وكذلك كيفية التعامل مع أدبها الكبير والذي أصبح مدروسا في بلادنا وفي غيرها من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء حتّى الولايات المتحدة الأمريكيّة بجامعة هارفارد وغيرها.

الجدول رقم (17)

السداسي السادس: أدب وحضارة

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة					
LITE501	أدب أجنبي	36س/36س/48س			06
COLI502	أدب مقارن	30س/30س/40س			05
CIVI503	حضارة	36س/36س/48س			06
LITA504	أدب إفريقي	24س/24س/32س			04
وحـــدات غير أساسية					
MERE506	مناهج البحث العلمي	18س/18س/24س			03
MOCI506	نقد أدبي	18س/18س/24س			03
TRAD507	ترجمة	18س/18س/24س			03
مجموع		180س/180س/240س			30
المجموع العام		600 ساعة			

لا تختلف ملاحظاتنا هنا عمّا ذكرناها حول السداسي السابق، كما يلاحظ أنّ الأدب الأجنبي في مفهوم الماليين ليس سوى الأدب الغربيّ، وذلك رغم توطيد العلاقات بين

مالي ودول ذات أصالة ثقافيّة وعلميّة فالصين والهند وتركيا من أوضح الأمثلة على ذلك، وللأسف الشديد أنّ جل المسؤولين لا يفتخرون إلا بمعرفة ثقافة وحضارة الغربيين.

الجدول رقم (18)

السداسي الخامس: تعليميّة اللّغات

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة					
MEGE501	طرق التدريس العامة	36س			06
TENE502	تقنيات التدريس	30س/30س/40س			05
MELA503	تعليمية اللغات الأجنبية	24س/24س/32س			06
ELAP504	إعداد المناهج والتقييم	36س/36س/48س			04
وحـــدات غير أساسية					
MERE505	مناهج البحث العلمي	18س/18س/24س			03
ETPA 506	علم نفس النمو	18س/18س/24س			03
TRAD507	ترجمة	18س/18س/24س			03
مجموع		180س/180س/240س			30
المجموع العام		600 ساعة			

ولعل هذا التخصص هو أهم الثلاث في المجال لأنّ الكفاءات البشرية لتدريسه متوفرة على الساحة المحلية، وبوحدات دراسيّة متعددة مثل علم النفس النمو، وفي مجال تدريس اللغة العربية كان ينبغي أن يكون تعليم العربية للناطقين بغيرها وحدة أساسيّة، وهنا يلعب القسم دورا في مهام المدرسة العليا لإعداد المدرسين، مع ملاحظة الفروق في المقررات والوسائل، حيث لم أر هنا وحدة دراسيّة للتدريب الميدانيّ ولا وحدة دراسية للتشريع المدرسيّ.

ومن جانب آخر قد يصب على الجامعة دفعات مهيأة تماما في هذا المجال نظرا إلى الأعداد الهائلة من الطلبة المسجلين بها، فالمعاهد والمدارس العليا عادة تنظم مسابقات الالتحاق بها كما تعتمد على أعداد بسيطة من الطلبة، فلا يمكن في بلد مثل مالي وضع شروط حاسمة تحدد عدد الطلبة بالنسبة للجامعات.

الجدول رقم (19)

السداسي السادس: تعليميّة اللّغات

رمز (كود)	وحدات دراسية (مواد)	محاضرات/أعمال موجهة/أعمال تطبيقية	طريقة تدريس	طرق التقويم	قروض
وحـــــــــدات أساسيّة					
DIDA501	طرق التدريس	36س/36س/48س			06
PYPE502	علم النفس التعليميّ	24س/24س/32س			05
INIP503	مدخل إلى إعداد الدروس	36س/36س/48س			06

ENCO504	تعليم الكفاءات	30س/30س/40س			04
وحـــدات غير أساسية					
MERE505	مناهج البحث العلمي	18س/18س/24س			03
ETHI506	السلوك المهني	18س/18س/24س			03
TRAD507	ترجمة	18س/18س/24س			03
مجموع		180س/180س/240س			**30**
المجموع العام		600 ساعة			

يمكنني اعتبار تعليم الكفاءات والمدخل إلى إعداد الدروس أهم الوحدات في هذا السداسيّ، باعتبار الكفاءات مقررة في المستويات الثانويّة، عليها الإلحاح والطلب المستمر؛ فتدريسها للطلبة في الجامعة من أهم الأمور المساعدة لمجال التربية والتعليم.

المبحث الثاني:

الكتب والمقررات المدرسيّة

وأما **الكتب المدرسيّة:** فهي كشكول من الكتب المدرسيّة المغربيّة والسعوديّة والمصريّة القديمة غالبا مثل **التلاوة الإفريقيّة، والبلاغة الواضحة، والنحو الواضح، وجامع الدروس العربية..**، وذلك بالإضافة إلى خليط من المذكرات والمحاولات المنشورة هنا وهناك من قبل بعض المدرسين المحليين، وقد تنحاز كل مدرسة إلى منهج وميول مؤسسها في اختيار الكتب، بل لا يُرجع في ذلك إلى مرجعيات علميّة ولا تقنية ولا حتى على منطلقات فكريّة واضحة، وتلك هي الكارثة التي تجعل التعليم باللّغة العربيّة في مأزق ببلادنا منذ انتشارها في خمسينات القرن الماضي.

وتأتي إشكالية الكتب المدرسيّة في البلدان الإفريقيّة جنوب الصحراء في المرتبة الأولية من الإشكاليات البيداغوجية، وقد تعددت أبعاد الصعوبات المتعلقة بها؛ وأرى بأنّ أهمها تتمثل في:

أ- عدم توفرها بالعدد الكافي؛ خاصة في ظل تضاعف عدد المتمدرسين،

ب- سوء توزيعها، وذلك رغم لا مركزية البلاد – في حالة مالي- وجعل المدارس الأساسية تحت سلطة الجماعات المحلية؛ فإنّ شؤون الدولة كلها مركزة في العاصمة، فالمناطق النائية تطالب دائما بنصيبها،

جـ- تخلف مضامينها؛ فلا زالت الكتب المدرسية في بلادنا لم تتجاوز تدريس الحكايات الشعبية والأساطير الموروثة، ولا تأخذ التطور المدني والتكنولوجي والتقنيّ في حسبانه إلاّ نادرا.

هذه العوامل وغيرها ما جعلت المنظمات الدوليّة المساعدة تهتم بالقضية وتساعد في معالجتها، ففي مالي جعل تصميم وإصدار الكتب والمنشورات المدرسيّة من مهام الإدارة الوطنيّة للشؤون التعليميّة (D.N.P) Direction Nationale de la pédagogie، ولها مطبعة خاصة بها، وخلية لترميم الكتب والأدوات المدرسيّة المستعملة، ورغم كل ذلك فإنّ الانفتاح جعل الناس يطبعون كُتبا وفق المناهج المختلفة أي أنّ الكتاب المدرسيّ لم يعد ملكا ولا مجالا خاصا للدوائر التعليميّة الوطنيّة[251].

وقبل الخوض في وصف وتحليل ما هو موجود على الساحة فعلينا الوقوف أمام مفهوم الكتاب المدرسيّ وشروط جودته ودوره الفعّال في العملية التعليميّة.

فهو: (نظام كليّ يعرض المحتويات الخاصة لمادة من مواد التدريس، يعرضها بالتحليل والدراسة وفق ما تنص عليه بنود المنهاج التربويّ، فضلا عن إعلانه عن الأهداف التعليميّة المطلوب تحقيقيها، وعن المقاربة المنهجيّة المعتمدة في معالجة المحتويات المجسدة في أنشطة، من غير أن نغفل طبعا ذكر أهم عنصر من عناصر

---

[251]- انظر في كل ذلك تقريرا للمنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم بشأن الكتب المدرسية بمالي الملحق بهذا الكتاب، والتقرير صادر من عام 1999م Ecole malienne hier…!aujourd'hui? textes sur l'éducation nationale du Mali. Amadou Seydou TRAORE. La ruche à livre S.A. p150-168

الكتاب التعليميّ، وهو ورود فضاء التقويم)[252]... فليس الكتاب المدرسيّ مجرد وسيلة مساعدة للتلميذ بل ركيزة أساسيّة في العملية التعليميّة فيحدد الإطار المعرفيّ للمادة ويوصل التلميذ إلى المضامين والمعلومات[253].

ويقصد بذلك أنّه ينبغي أن يكون الكتاب المدرسيّ نظاما متكاملا لعرض المحتويات عبر أنشطة قابلة للتقويم، يدرس من خلالها مهارات وكفاءات مرسومة من خلال المنهج، وعادة ما يكون مصاحبا – في البلدان ذات الأنظمة المتطورة– بدليل المدرس؛ يبيّن بتفصيل الخطوات الإجرائيّة التي يجب أن يمرّ بها المدرس ليصل إلى الأهداف المباشرة وإلى الأهداف التربوية العامة.

وفي العصر الحاضر حيث يعيش التلميذ في ازدحام كبير من المعلومات عبر وسائل الاتصال الحديثة؛ عليه يجب الانتباه لذلك الجانب في الكتاب المدرسيّ،[254] وجملة القول أنّ أهمية الكتاب المدرسيّ تكمن في نظرنا فيما يلي:

1– مصدر ومرجع أساسيّ للتعليم متوفر لدى الدارس في كلّ وقت؛ بحيث يستطيع الطّالب الرجوع إليه للمراجعة والاستذكار،

2– توفر مادّة يستند إليها المعلّم في تدريسه، بما يتناسب مع الزمن المتاح للحصة،

---

[252] - مجلة اللغة والأدب. مرجع سابق العدد 26 ديسمبر 2015م. مقالة علي كشرود عن: معايير الجودة في الكتاب التعليميّ المدرسيّ وكيفية بنائها ص 19 بتصرف

[253] - انظر مجلة اللسانيات العدد 12 ص 151 مقالة صليحة مكي. طريقة تقديم قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط.

[254]- انظر الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطنيّ بالجزائر عام 2007م ط. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، مقالة صالح بلعيد ، تحت عنوان مضمون كتاب اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين. ص 339- 356.

3- يساعد المعلّم على التخطيط لعمليّة التدريس، بتوفير الملخّص والأسئلة والأنشطة،

4- يساعد المدرس في توجيه الطلّاب بما يُحقّق أهداف المنهج،

5- يزيد من اعتماد الطّالب على نفسه؛ فوجود الكتاب يقلّل من الاعتماد على المعلّم كمصدر لاكتساب المعلومات،

6-يُنمّي رغبة القراءة والدراسة لدى الطلّاب، ويُكسبهم مهارات التّفكير والتحليل والاستنتاج[255].

وأما عن شروط جودة الكتاب المدرسيّ؛ فهي مرتبطة بالمستويات الأربعة للمنهج أي الأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم، فكل ما كانت جيدة مطابقة للواقع ومنطقيّة في تطبيقاتها كان الكتاب المدرسيّ جيدا وممتازا، ويجب في نظر علماء المناهج أن يتم اختيار الكتاب من قبل لجنة علميّة متخصصة، وقد تناولت ذلك في المدخل بشيء من التفصيل.

لقد أوجب الدكتور **صالح بلعيد** أن يكون الكتاب المدرسيّ في القرن الحادي والعشرين مشتملا على ما يلي:

- يحشى بذخر نافع، لأن صانعه يولّي وسيبقى أثره،
- يكون إلكترونيا، كما يكون في صورة الكتاب الممغنط،
- حمل برنامج حسب عمر المتعلم،

---

[255] - انظر http://mawdoo3.com بتاريخ 07 / 02 / 2017، مقالة مفهوم الكتاب المدرسي، بواسطة ألاء عيسى. بتصرف

- يصنع صناعة معاصرة، وليس لعبة حظ ،
- يكون جذابا من حيث شكله،
- يراعي الأبعاد الفكرية والحضارية والدينية لكل الشعوب
- يزكي ثقافة السلام وينبذ العنف ويحث على التعايش السلميّ،
- ينشد المواطنة الصالحة، ويدعم الهوية الوطنيّة ويعمل على تأسيس مدرسة الغد بمضمون القرن الحادي والعشرين،
- يلقن احترام مبادئ حقوق الإنسان كالتسامح والمساواة والكرامة[256]

وهذه العناصر تجعل من الكتب المدرسية تحفا ثنية، تلبي حاجة المجتمع وتتمشى مع العصر وطموحات المجتمع المستعمل له، وهي الشروط التي لا تنطبق على أي كتاب من الكتب والمذكرات المحلية والأجنبية القديمة المتداولة بمالي حاليا.

وقد شاركت حكومة مالي في إطار البرنامج العشريّ للتمويل الفرعيّ للتعليم في طباعة مجموعة من الكتب المدرسيّة باللغة العربية؛ والتي كانت توزع على التلاميذ عبر المدارس الأهلية والحرة، وشمل ذلك كتب **النحو والصرف والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الأحياء**، للصفوف الإعداديّة فقط، وأنّ التمويل كان من البرنامج المشار إليه، ومن منظمة المساعدة الأمريكيّة USAID، وذلك بطباعة داري tropic و Graphique Industrie، وكان كل ذلك من إعداد مجموعة من المدرسين

---

[256]- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية. مرجع سابق ص354 بتصرف

المحليين مقابل علاوات مُسْتحقَة في حدود 7% من إجمالي الواردات[257]، واستمرّ هذا البرنامج من 2004م وتوقف بنفاد الكتب المطبوعة. وحاليا يتداول المدرسون أجزاء من تلك الكتب؛ بحيث تكتب دروسها على السبورة وتنقل في كراريس الطلبة.

كما لم يهتم هذا البرنامج بجانب التربية الإسلاميّة، ولا اهتم البرنامج بالصفوف الابتدائية ولا الثانويّة في إصدار وطباعة الكتب المدرسيّة الخاصة بالتعليم العربيّ الإسلاميّ، كما لا توجد كتب مقررة على المستويات الجامعية.

وبحكم أنّ النموذج والعينة المدروسة في هذا البحث متمثلة في المواد اللغويّة، عليه قمتُ برصد بيانات ميدانية، تعطي لنا فكرة واضحة عن نوعية الكتب واستعمالاتها فضلا عن رأي المستطلعين رأيهم من مدرسين ومدراء تعليم وناشطين في المجال حول جودة ورداءة نوعية ومحتويات تلك الكتب؛ علما أنّ الجانب الميداني اشتمل على أربعة أقاليم بجمهورية مالي، وهي على التوالي: مدينة باماكو[258]، وإقليم سيقو[259]، وإقليم سيكاسو[260]، وإقليم موبتي[261]، فإليك تلك البيانات:

---

[257] - لقاء مع **إبراهيم كان** مدير قسم المدارس العربية الإسلامية بوزارة التربية والتعليم يوم الأربعاء الموافق 2017/02/08م بمقر القسم.

[258] - باعتبارها أكثر المدن احضانا للمدارس، انظر جدول توزيع المدارس ونسب التلاميذ في الفصل الأوّل

[259] - باعتبارها أقدم إقليم احتضن المدارس الدارسة باللغة العربية، ومنه انطلق المدرسون إلى بقية ربوع البلاد وصولا إلى الدول المجاورة مثل كوت ديفوار وبوركينافاسو، والنيجير. انظر إلى ما قلناه في تاريخ اللغة العربية بمالي في المدخل.

[260] - يلي هذا الإقليم حاليا مدينة باماكو من تعداد المدارس، خاصة كثرة الثانويات العربية به. انظر الجدول المشار إليه في الفصل الأوّل

[261] - يعتبر هذا الإقليم حلقة وسط بين التعليم الكلاسكي بالدهاليز ونظام ما يسمى بالمدارس العربية الإسلاميّة، وخاصة بين شمال البلاد حيث الكثافة السكانية ضئيلة وحيث ترتفع نسبة المعتنقين للإسلام، عكس الجنوب تماما.

فبالنسبة **لمادة القراءة** فيوضح لنا الجدول التالي بينات مهمة، وقد أشرت في أكثر من مرّة إلى أهمية هذه المادة حيث يمثّل محتواها هدفا قائما برأسه من أهداف التربية الوطنية متمثلا في كفاءة القراءة:

الجدول رقم (20)

بيانات استعمال كتاب القراءة

اسم الكتاب	المستوى الابتدائي	المستوى الإعدادي	النسب المئوية	ملاحظات
التلاوة الإفريقية	18	18	85.71%	مغربي الأصل
أخرى	03	03	14.29%	محلية

هكذا نرى هيمنة "**التلاوة الإفريقيّة**" على هذه المادة؛ وذلك منذ أكثر من أربعة عقود متتالية فهو المعتمد في المجال. وللضعف الملحوظ لدى التلاميذ يجمع المدرسون الآن بينه وبين كتاب ((معلم القراءة))[262]، وقد ذكرت في طي هذا البحث أنّ للأخ **أنتيك الشريف حيدرا** كتابا في القراءة للصف الأوّل الابتدائيّ؛ فبنى أسلوب كتابه على الملاحظات التي يمر بها التعليم العربي ببلادنا.

ويلاحظ انحياز بعض المدارس إلى تدريس كتاب "**عظة الناشئين**" أو "**نيل الأماني**" في المستويات الإعداديّة والثانويّة بالإضافة إلى مذكرات الأدب والنصوص.

---

[262]- كتيب صغير لتعليم الأبجدية العربية، وتركيبها مع بعضها بالإضافة إلى بعض الدروس الأخلاقية وكذلك التدريبات وهو في جزأين اثنين، وهو من أصل مصري من تأليف عطية محمّد، مدرس بالمدارس الأميرية سابقا.

وفي **مادة النحو**: يلاحظ – كما ذكرت– في الكتب المدرسية الحديثة الجمع بين النحو والصرف في كتاب مدرسيّ موحّد يسمى بكتاب القواعد غالبا، وللأسف أنه بمالي يدرس كل منهما مستقلا عن الآخر.

ومن جانب آخر فإنّ الكتب المقررة في الصفوف الإعداديّة هي المطبوعة من قبل وزارة التربية والتعليم وأنّ المستوى الثانويّ ليس له مقرر في المجال؛ عليه انصبت جهودي على التي للصفوف الابتدائيّة على النحو التالي:

الجدول رقم (21)

بيانات عن كتب النحو

اسم الكتاب	المستوى الابتدائي	المستوى الإعدادي	المستوى الثانوي	نسب مئوية للاستعمال	ملاحظات
الدروس النحوية[263]	09	=	=	42.86	تأليف محلي الأصل
الرسالة النحوية[264]	03	=	=	14.29	تأليف محلي الأصل
جامع الدروس العربية[265]	00	=	=	0	مصري الأصل
مطبوعات وزارة التربية	02	=	=	9.52	تأليف محلي الأصل

[263]- لسعد بن عمر توري، وهو أحد مؤسسي المدارس العربية الإسلامية تم ترجمته أعلاه، ويلاحظ أنّ المدارس الأميرية في العهد العثماني كانت تشتمل على بنفس الاسم من تأليف محمد بك دباب والشيخ مصطفى طعوم وغيرهما.

[264]- لأبي بكر تيام ثاني مؤسس للتعليم العربي الإسلامي النظامي في البلاد، تم ترجمته أعلاه

[265] - لمصطفى الغلاييني، سبقت ترجمته.

النحو الواضح	**04**	=	=	**19.05**	**مصرية**
أخرى	03	=	=	14.29	محلية وأخرى

وقد جرى الناس في هذه البلاد وراء كثافة الدروس في مادة النحو حيث لا زالت الثقافة العامة لمستعمل اللّغة العربيّة بمالي لا تسمح للمتكلم بالعربية أن يخطئ في النظام التركيبيّ للعربية أي النحو، ما جعل المحليين يختارون أنواعا مختلفة لكتب القواعد بعضها مناسبة والبعض الآخر يحتاج إلى تسهيل في المضمون وتوجيه للأمثلة.

وإن كان ذلك ما أعتقده صحيحا؛ إلاّ أنّ الحقائق الميدانيّة تقول بأنّ المدرسين والمسؤولين لا يعرفون غير هذه الكتب المذكورة ولا يتمكنون من تقييمها بمعايير صحيحة، ويبيّن الجدول التالي ذلك التضارب في تقييم في كتب النحو:

الجدول رقم (22)

بيانات عن تقييم كتب النحو

مميزات	**نسب مئوية**	**عيوب**	**نسب مئوية**
تتناسب مع العصر	25.00	لا تتناسب مع العصر	14.29
واضحة للتلاميذ	53.57	غير واضحة للتلاميذ	33.33
تتوفر وسائل توضيحية مناسبة لها	17.86	لا تتوفر وسائل توضيحية مناسبة لها	23.81
أخرى	3.57	أخرى	28.57

وعند القراءة الأفقيّة للجدول لا نحصل على نتيجة ما؛ فكان ينبغي أن تكون نسبة من يقولون بأنّ مضامينها مثلا تتناسب مئويّا مع من يقولون عكس ذلك بالجمع بين النسبتين، ولكن ورغم الجهود المبذولة في شرح الاستبانة رأى بعض المسؤولين أنّ بعض المميّزات متوفرة في تلك الكتب وفي نفس الوقت أنها تشتمل على العيوب؛ ولذلك ينبغي قراءة هذا الجدول أفقيا.

ومهما يكن من أمر فإنّ نسبة **53.57%** منه يعتقد أنّ مضامين هذه الكتب واضحة للتلاميذ، هذا في حين أنّ حوالي **42.86%**يقولون عكس ذلك، أي بالجمع بين نسب من يعتقدون أنّ مضامينها غير واضحة ومن يعتقدون أن فيها عيوبا أخرى.

وبالنسبة **لمادة الصرف:** ومن المعروف في غرب إفريقيا بصفة عامة أنّ الماليين هم الرواد في تأليف كتب الصرف، وقد ألف سعد بن عمر توري "**المبادئ الصرفيّة**"، كما ألف **أبو بكر تيام** الرسالة الصرفيّة. وأنا أستغرب أنه وفي نفس البلاد تدرس كتاب "**لامية الأفعال**" رغم ما في ذلك الكتاب من فروق بيداغوجية وأمثلة بعيدة عن أذهان المتعلمين المحليين، وعلى غرار علم النحو يبيّن الجدول التالي البيانات الميدانية الخاصة بهذه الوحدة، علما أنها تشمل فقط المستويين الابتدائيّ والإعداديّ، أما الثانوي والجامعي فتدرس بهما القواعد مشتملة على النحو والصرف وبدون تعيين أي كتاب خاص:

الجدول رقم (23)

بيانات عن كتب الصرف

المستوى الابتدائيّ			المستوى الإعدادي		
اسم الكتاب	العدد	النسبة المئوية	اسم الكتاب	العدد	النسبة المئوية
المبادئ الصرفية	16	76.19	المبادئ الصرفيّة	5	23.81
الرسالة الصرفية	1	4.76	الرسالة الصرفية	0	0.00
مقررات الوزارة	2	9.52	مقررات الوزارة	9	42.86
أخرى	2	9.52	أخرى	7	33.33
مجموع	**21**	**100**	**مجموع**	**21**	**100.00**

هكذا نرى أنّ كتاب "**المبادئ الصرفية**" يتصدر الكتب المدرسية في المستوى الابتدائي، ولا جزآه أشهر كتاب للصرف بمالي، هذا في حين أنّ الكتب المنشورة من قبل وزارة التعليم الوطنيّ هي الغالبة في الصفوف الإعداديّة. وكان رأي المستطلعين آراءهم في جودة ورداءة نوعية محتوى كتب الصرف حسب ما يلي:

الجدول رقم (24)

بيانات عن تقييم كتب الصرف

مميزات	أعداد	نسب مئوية	عيوب	أعداد	نسب مئوية
تناسب	4	19.05	لا تناسب	3	14.29
واضحة للتلاميذ	14	66.67	غير واضحة	7	33.33
تتوفر وسائل توضيحية	3	14.29	لا تتوفر وسائل توضيحية	8	38.10
أخرى	0	0.00	أخرى	3	14.29
مجموع	**21**	**100**	**مجموع**	**21**	**100**

توضح البيانات السالفة أنّ الغالبية العظمى من مستعملي هذه الكتب يعتقدون أنها واضحة لمفاهيم التلاميذ أي حوالي **66.67%** منهم في مقابل **33.33%** ممّن يعتقدون أنها غير واضحة، بالإضافة إلى من يعتقدون أنّ بها عيوبا أخرى.

أما **مادة التعبير**: فلا يهيمن على المادة كتاب بعينه، بل يتولى الإنشاء الصحيح الصدارة في المستويين الابتدائيّ والإعداديّ كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول رقم (25)

بيانات عن كتب الإنشاء

المستوى الابتدائيّ			المستوى الإعدادي			ملاحظات
اسم الكتاب	العدد	النسبة المئوية	اسم الكتاب	العدد	النسبة المئوية	أصل الكتاب
الإنشاء الصحيح	06	28.57	الإنشاء الصحيح	07	33.33	لبناني
الإنشاء المفيد	03	14.29	الإنشاء المفيد	02	9.52	محلي
في سبيل الإنشاء	04	19.05	في سبيل الإنشاء	03	14.29	محلي
مطبوعات وزارة التربية الوطنيّة	03	14.29	مطبوعات وزارة التربية الوطنيّة	03	14.29	محلي
أخرى	05	23.81	أخرى	06	28.57	مختلف
مجموع	**21**	**100**	**مجموع**	**21**	**100.00**	**-**

لن أرجع إلى مضمون تلك الكتب ولكن الملاحظة العامة هي أن مضامينها لا تختلف عن المفاهيم الفلسفية المتوفرة في الكتب المدرسية المحلية في القراءة، وأؤكد هنا أنّ محتويات هذه الكتب تحتاج إلى دراسة وتوجيه عام، أو الاعتماد الكلي على الآليات والتقنيات الحديثة لتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو بعبارة أخرى منح أكبر أهمية للاحتياجات والانشغالات المحليّة بدلا ممّا هو عام وشامل.

وأما مادة الإملاء فقد أشرت إلى أنه لا توجد كتب خاصة بها؛ لن أبني على ذلك فرضيات ولا أستخلص منها نتائج؛ حيث جعل بعضهم دروس القراءة نماذجا للإملاء كماورد في إجابة عدد من المدرسين.

وعلى عادتي في هذا البحث سأهتم بجانب اللّغة العربية من بين الكتب المدرسيّة وتحليلها بعد عرض مضامينها في جداول، وهي نماذج فقط من بين مختلف المواد تعكس الصورة الإجمالية للوضع.

ولسوء الحظ أنّه لم تقرر كتب مدرسيّة على الصفوف الابتدائيّة بصفة رسمية، إلاّ أن العادة والتقليد اختارت بعض الكتب محلية كانت أم أجنبية، واختار نماذج للمقررات اللّغويّة مثل النموذج الآتي ما يلي:

القراءة: وللقراءة كتاب متداول يسمى **"التلاوة الإفريقيّة"**، وهو كتاب في خمسة أجزاء، مغربي الأصل ولبناني الطباعة[266]، وكان يسمى سابقا بالتلاوة العربيّة، وتستعمل حسب زعم دار الكتاب بأنّه يستعمل في كل من السنغال وموريتانيا ومالي وكوت ديفوار وغينيا كوناكري، وهو من الورق العادي بحجم 128 صفحة من مقاس21x15، مصوّر بألوان؛ ولكن صورها عبارة عن رسوم يدوية قديمة الطبع عربيّة المظهر ومغربيّة الملامس والاتجاه. وهنا سأتناول الجزء الأوّل والرابع للنمذجة.

---

[266] - أكد لي أكثر من بيّاع للكتب أنهم يستوردون الكتب المعنية من لبنان، رغم أن الغلاف يقول بأنّ الحقوق كلها محفوظة لدار الكتاب المغربية الموجودة بدار البيضاء بالمغرب.

ويُستعمل الجزء الأول منه في السنتين الأولى والثانية الابتدائيتين بالمستوى الأساسي،

يوضح الجدول التالي مضمون الجزء الأول منه:

الجدول رقم (26)

نموذج تحليليّ لمضمون الجزء الأول من كتاب التلاوة الإفريقيّة

محاور	محتـــــــويات	تقنيات التعبير
حرف الباء[267]	رسوم بيانية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الباء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة بالتركيز على مختلف حركات العربية والمد بالألف والياء والواو، ويتجنب استعمال السكون	لا وجود لها
	استعمال حرف التاء في كلمات ثلاثة مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف التاء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة	

---

[267] - في الصفحة رقم 04من الكتاب، قارن مثلا بينه في العرض والشكل وتسلسل الحروف وبين كتاب اللغة العربية، للسنة الأولى الابتدائي. تأليف خديجة أيت زايد من طبعة collection abeille الجزائر 2016، حيث تبدأ من حرف الميم في صفحة رقم 3 وتنهي تعليم الأبدية بالهمزة في صفحة رقم 33؛ أي أنها راعت المخارج من الأقرب إلى الأبعد.

حرف التاء[268]	بالتركيز على مختلف حركات العربية والمد بالألف والياء والواو ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل. مع ملاحظة أنّ "التوت" التي أكثر التمثيل بها لم يعد ثمرة معروفة لدة الأطفال الماليين.	لا وجود لها
حرف الكاف[269]	استعمال حرف الكاف في كلمات ثلاثة (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الكاف)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة مكونة وللمرة الأولى من فعل وفاعل ومفعول بالتركيز على مختلف حركات العربية والمد بالألف والياء والواو ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل.	فعل وفاعل ومفعول، باستعمال الفعل الثلاثي، وصياغة اسم الفاعل منه.

[268]- في الصفحة رقم 06، وتأتي في النموذج الجزائري المذكور بعد حرف اللام وقبل الدال.
[269] - في الصفحة رقم 08، لم أدري سبب المجيئ به في هذا الترتيب، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده بين القاف والطاء.

مراجعة[270]	درس مراجعة للحروف الثلاثة المدروسة؛ مكون من أربعة أجزاء، حروف، وكلمات، جمل، رسوم مشتركة مع صور، مع ملاحظة سوء تركيب بعض الكلمات وبعض الجمل.	لا وجود لها
حرف الراء[271]	استعمال حرف الراء في كلمات ثلاث (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الراء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة مكونة من مبتدأ وخبر، ثمّ من صفة وموصوف، مع مراعاة مختلف حركات العربية ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل.	مبتدأ وخبر، صفة وموصوف، وصياغة اسم الفاعل من الفعل

[270]- في الصفحة رقم 10، وهو دليل على الكتاب لا يرشد إلى إيجاد كراسة تمارين، كما كان الحال في الأزمنة الغابرة.
[271] - في الصفحة رقم 12، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 05 بين الباء واللام.

حرف الميم[272]	هنا قدم التقلبات الصوتية لحرف (الميم)، ثم تركيبه في كلمات، ثمّ استعمال حرف الميم في كلمات ثلاث (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة مكونة، مع مراعاة مختلف حركات العربيّة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل.	فعل وفاعل وظرف مكان، مبتدأ وخبر شبه جملة،
حرف اللام[273]	استعمال حرف اللام في كلمات ثلاث (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف اللام)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة مختلف حركات العربية ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى	فعل وفاعل، صفة وموصوف، مبتدأ وخبر،

[272] - في الصفحة رقم 14، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة 03 وهو الصوت الأول المدروس.
[273]- في الصفحة رقم 16، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة 06 بين الراء والتاء.

	قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل.	
حرف النون[274]	استعمال حرف النون في كلمات ثلاث (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتيّة باستعمال (حرف اللام)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة مختلف حركات العربية ثمّ التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل.	خبر شبه جملة مع مبتدئه، مبتدأ مع خبر موصوف بأكثر من صفة
مراجعة	هنا يعرض الكتاب صورا مع مجموعة من الأصوات المتقلبة الأشكال ويطالب المدرس باختراع عدد من الأسئلة التي تحمل التلاميذ على تذكر ما تم دراسته،	لا وجود لها
	بعد درس المراجعة، يتناول درس قراءة في صفحتي 22 و23 بحيث يدمج الحروف	فعل وفاعل ومفعول به، مبتدأ

[274]- في الصفحة رقم 20،

مطالعة مصورة[275]	المدروسة كلها مع بعضها في كلمات وجمل لا تتجاوز الإطار السابق في كل الدروس السابقة.	وخبر، صفة وموصوف.
حرف الصاد[276]	استعمال حرف الصاد في كلمات ثلاث (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الصاد)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل. يمكن اعتبار هذا الدرس واضحا تمام باعتباره متصلا بالقضايا والمتوفرات المحلية التي يفهمها التلميذ مثل الصابون والبصل والصالون إلخ..	تقديم الخبر على المبتدأ، شبه الجملة خبر للمبتدأ المفرد، استعمال الظرف المكاني

---

[275] - في الصفحة رقم 20.

[276]- في الصفحة رقم 24، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة بين الشين والضاد.

التشديد[277]	درس مكون من الحروف المشددة من كاف، وباء، وتاء، وميم، وصاد. وللمرة الأولى أنه يطالب بإجراء تقييم في نهاية الدرس. إلاّ أن بعض المفردات والتراكيب تكون غير واضحة في ذهن الأجنبي على العربية، مثل كمة كتّان وصبّان، وكذلك استعمال بعضها مع الضمائر المتصلة مثل قوله: "تصبين" و"توتكن".	مبتدأ وخبر
حرف الفاء[278]	استعمال حرف الفاء في كلمات أربع (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الفاء)، ثمّ تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثمّ التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لخط الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم	مبتدأ وخبر شبه جملة، فعل وفاعل

[277]- في الصفحة رقم 26، ولا أدري ما سبب إتيانه في هذا الموقف بالذات حيث لم ينته بعض من تدريس باقي الاحرف، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة 35 بعد الانتهاء الكلي من الأحرف والشروع في التمارين.

[278]- في الصفحة رقم 28، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 30 وهو الحرف الخامس والعشرين من ترتيبها ويقع بين الزاي والواو.

	لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في الكلمات والجمل. ولأوّل مرة يستعمل أكثر من ثلاث كلمات توضيحية.	
حرف الدال[279]	استعمال حرف الدال في أربع كلمات (مفاتيح) مع استعمال رسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الدال)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة (وهي أطول في هذا الدرس من سابقاته، فالمطالعات المصورة كانت لا تتجاوز 20 عشرين كلمة، ولكن هنا وصلت إلى23 ثلاث وعشرين كلمة)، مع مراعاة الحركات الثلاث ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في الكلمات والجمل. ويقوم بتقويم الدرس في نهايته وللمرة الأولى أيضا.	مبتدأ وخبر شبه جملة، فعل وفاعل ومفعول، استعمال فاء السببيّة.

[279]- في الصفحة رقم 30، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 08 بين التاء والعين.

حرف السين[280]	استعمال حرف السين في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف السين)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة (بحوالي 26 ستة وعشرين كلمة)، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل. ويلاحظ على هذا الدرس أنه يتنافى مع التربية الحديثة ومستجدات الساحة لاستعماله مفردتي "مسدس وسكين"، ويقوم بتقويم الدرس في نهايته.	مبتدأ وخبر جملة وشبه جملة، فعل وفاعل وحال.
مراجعة وتمارين[281]	تشمل المراجعة حروف الصاد والفاء والسين معا، وهي الحروف التي سبق دراستها سابقا	لا وجود له

[280]- في الصفحة رقم 32، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 14 بين الحاء والشين.
[281] - في الصفحة رقم 34،

حرف الهاء[282]	استعمال حرف الهاء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الهاء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة (بحوالي 26 ستة وعشرين كلمة)، مع مراعاة الحركات الثلاث ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل. ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة ثلاث بسيطة للتقويم.	مبتدأ وخبر، جملة فعليّة من فعل وفاعل ومفعول
حرف الطاء[283]	استعمال حرف الطاء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال(حرف الطاء)، ثم تركيبه في مفردات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس	مبتدأ وخبر جملة وشبه جملة، فعل وفاعل وحال.

[282]- في الصفحة رقم 38، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 11 بين العين والجيم.
[283]- في الصفحة رقم 40، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 21 بين الكاف والظاي.

	باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم للاستعمال في الكلمات والجمل. والدرس مختوم بأسئلة ثلاثة بسيطة للتقويم.	
التاء المربوطة[284]	يعتبر هذا المصوّت العربي مستقلا وإن كان ليس ضمن الأحرف العربية المعروفة، وقد أحسن واضع هذ الكتاب حين جعله درسا مستقلا، وقام باستعمال حرف هذا المصوت في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعماله، ثم تركيبه في مفردات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابته باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الصوت وقسم لاستعماله في كلمات وجمل.	مبتدأ وخبر، مبتدأ وخبر شبه جملة، مبتدأ وخبر جملة فعلية

[284]- في الصفحة رقم 40، وفي النموذج الجزائري المذكور لا يوجد درس خاص بالتاء المربوطة مطلقا، رب لمخافة اللبس بينها وبين التاء عند نطق التلاميذ بها.

	ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة للتقويم.	
حرف الياء[285]	استعمال حرف الياء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال **(حرف الياء)**، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل(مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة بسيطة للتقويم.	جمل فعليّة مكونة من فعل وفاعل ومفعول به، ثم مبتدأ وخبر
مراجعة وتمارين[286]	تشتمل المراجعة هنا أحرف الهاء والطاء والتاء المربوطة ثمّ الياء، يلاحظ هنا ورود كلمة "دبابة"، ربما أنها من الكلمات المحرضة للأطفال	لا وجود لها

[285]- في الصفحة رقم 44، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 32 بين الواو والهمزة.
[286]- في الصفحة رقم 46،

حرف القاف[287]	استعمال حرف القاف في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال **(حرف القاف)**، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة بسيطة للتقويم.	مبتدأ وخبر شبه جملة، جمل فعلية مكونة من فعل وفاعل
حرف الجيم[288]	استعمال حرف الجيم في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الجيم)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس	مبتدأ وخبر، مبتدأ وخبر شبه جملة، مبتدأ وخبر جملة فعلية

[287]- في الصفحة رقم 50، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 19 بين الضاد والكاف.
[288]- في الصفحة رقم 52، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 12 بين الهاء والحاء.

	باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة بسيطة للتقويم. يوجد في هذا الدرس بعض الكلمات الصعبة مثل "فلاليس" وكلمة "بر" .	
حرف العين[289]	استعمال حرف العين في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف العين)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ هنا	جمل فعلية، صفة وموصوف، مبتدأ وخبر شبه جملة

[289]- في الصفحة رقم 54، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 09 بين الدال والهاء.

	إكثار الكلمات المستعملة في جانب الأحرف ويلاحظ كذلك أن الدرس مختوم بأسئلة بسيطة للتقويم.	
حرف الحاء[290]	استعمال حرف الحاء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الحاء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ هنا إكثار الكلمات المستعملة في جانب الأحرف ويلاحظ كذلك أن الدرس مختوم بأسئلة للتقويم.	مبتدأ وخبر، ثمّ جمل فعلية

[290]- في الصفحة رقم 56، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 13 بين الجيم والسين.

حرف الشين[291]	استعمال حرف الشين في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الشين)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاث ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة للتقويم. وكما يلاحظ استعمال اسم مجهول تماما في هذه البلاد **"شكيب"** وهو اسم نادر جدا إن لم يكن مجهولا تماما في بلادنا.	مبتدأ وخبر، فعل وفاعل، ظهور كل من فاء الجزاء والمبني للمجهول
مراجعة وتمارين[292]	تشتمل هذه المراجعة على أحرف القاف، والجيم، والعين، والحاء ثم الشين بصور توضيحية بيانية	لا وجود لها

[291]- في الصفحة رقم 58، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 15 بين السين والصاد.
[292]- في الصفحة رقم 60،

السكون[293]	لم يرد السكون كثيرا في الدروس السابقة ولذا يخصص واضع الكتاب درسا له على غرار الحركات، والتي دُرست دراسة تامة عبر تناول الأحرف، ويختار كلمات ثلاثة "مداخل" أو كلمات مفاتيح للصوت المعني، فيراعي القاعدة القائلة بأنّ العربية لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك، فأوتي بالسكون من على الحروف باللون الأحمر المخالف لون الخط. واختار هنا الكلمات فقط للتمثيل. وفي المطالعة المصورة أي الجانب الثاني من الدرس. ونجد أنفسنا امام اسم مجهول أيضا في البلاد متمثلا في "نسمة"، ويختم الدرس بأسئلة تقويمية.	الإكثار من استعمال الجمل الفعلية
أل القمرية[294]	يختار 14 أربع عشرة كلمة من رصيد المفردات العربيّة مجردة من أداة التعريف **"أل"**؛ إلاّ أنه لا يتحدث عن الأشياء التي تلبي الحاجيات اليوميّة للإنسان، وكذا في الشق	مبتدأ وخبر،

[293]- في الصفحة رقم 64، وعلى خلاف النموذج الجزائري فإنه خصص درسا للتنوين.
[294]- في الصفحة رقم 66، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 30 بعد إتمام الأحرف ودراسة الشدة.

	الثاني من الدرس "المطالعة المصورة" فيبني جملا اسميّة مركزا جهوده على الألف واللام كمصوّت عربيّ؛ لينهي الدرس بسؤالين اثنين فقط للتقويم.	
حرف الخاء[295]	استعمال حرف الخاء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الخاء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة للتقويم.	جمل فعلية مكونة من فعل وفاعل، استعمال فاء الجزاء، استعمال كي السببيّة.

[295]- في الصفحة رقم 58، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 29 بين الغين والفاء.

حرف الزاي[296]	استعمال حرف الخاء في أربع كلمات (الزاي) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الزاي)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو في وسطها أو في مؤخرتها، ويتجنب استعمال السكون. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ استعمال اسمين غريبين على المحيط الاجتماعي المحليّ وهو(**زبيدة**) و(**نزهة**)، وأن الزهور – إحدى كلمات المداخل– ليست جد مهمة في الثقافة الإفريقية بصفة عامة وناهيك عن الحضارة والمدنية المحلية، والدرس مختوم بأسئلة للتقويم.	مبتدأ وخبر وجملة فعلية مكونة من العامل والمعمول

[296]- في الصفحة رقم 70، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 27 بين النون والغين.

حرف الضاد[297]	استعمال حرف الضاد في ثلاث كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الضاد)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها، ويستعمل السكون مع الحرف المدروس وللمرة الأولى. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بأسئلة للتقويم.	مبتدأ وخبر، استعمال الصفة والموصوف، استعمال جمل فعلية مكونة منة الفعل والفاعل
حرف الغين[298]	استعمال حرف الغين في ثلاث كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الغين)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل	مبتدأ وخبر وجملة فعلية مكونة من العامل والمعمول، وكذا

[297]- في الصفحة رقم 72، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 17 بين الصاد والقاف.
[298]- في الصفحة رقم 74، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 28 بين الزاي والخاء.

	بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ثم التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها، ويستعمل السكون مع الحرف المدروس. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بسؤالين للتقوي، وبتعليق يطالب المعلم بشرح وتوضيح بعض الكلمات حسب مستوى التلاميذ.	استعمال فاء الجزاء
مراجعة وتمارين[299]	يشتمل هذا الدرس على مراجعة بعض الأصوات المدروس بداية من "أل" القمرية، ثمّ مجموعة من الأحرف الساكنة، وكذلك التركيز على حرفي الخاء والزاي، وكلها مصحوبة بالصور. في المراجعة المصوّرة يتحدث عن زيارة المفتش لفصول المدرسة،	لا وجود لها

[299]- في الصفحة رقم 76.

	رغم أنّ التربية الحدثة في مالي تتعامل مع التوجيه التربويّ والتفتيش صارا شيئا متروكا؛ عليه لن يفهم التلميذ القصد، خاصة أنه لا يملك رصيدا لغويا مسبقا.	
حرف الواو[300]	استعمال حرف الواو في ثلاث كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الواو)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ويستعمل السكون مع الحرف المدروس وكذا التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها،. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف عبر موقعها في الكلمات، وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بسؤالين للتقويم. ويؤخذ على هذا الدرس هيئة الصور التي	مبتدأ وخبر، صيغة ا لجملة الشرطية، تعدد الصفة لموصوف واحد

[300]- في الصفحة رقم 80، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 31 بين القاف والياء.

	أتى بها المؤلفون لعائلة مكونة من رجل وامرأته وابنه الذين يلبسون أزياء أوروبيّة مخالفة للآداب الإسلامية والإفريقية التي يبحث عنها التلاميذ في المدارس العربية الإسلاميّة	
حرف الذال[301]	استعمال حرف الذال في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الذال)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ويستعمل السكون مع الحرف المدروس وكذا التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها،. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف عبر موقعها في الكلمات، وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بسؤالين للتقويم.	جمل خبرية مكونة من المبتدأ والخبر، خالية من الكنايات والاستعارات.

[301]- في الصفحة رقم 82، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 24 بين الثاء والنون.

همزة القطع[302]	استعمال همزة القطع في أربع كلمات (مداخل) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (همزة القطع)، ثم تركيبها في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ويستعمل السكون مع المصوّت المدروس وكذا التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابة الهمزة في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها، ويكثر هنا من إيراد المفردات (عشرين بالتحديد)، والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف عبر موقعها في الكلمات، وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة). ويلاحظ أن الدرس مختوم بسؤالين للتقويم، وبتعليق يطالب المعلم باستعمال ما يراه مساعدا لتوضيح درسه.	خليط من الجمل الفعلية والاسميّة في صيغ خبرية، تفتقد إلى التنسيق بين أجزائها.
	استعمال حرف الثاء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات	قصة بسيطة عن فتاة تسمى

[302]- في الصفحة 84 وفي الصفحة 33 في النموذج الجزائري.

حرف الثاء[303]	صوتية باستعمال (حرف الثاء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ويستعمل السكون مع الحرف المدروس وكذا التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها،. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف عبر موقعه في الكلمات، وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة)وهي مطولة في هذا الدرس أكثر من أي درس سابق. ويلاحظ أن الدرس مختوم بسؤالين للتقويم.	ثريا، مكونة خليط من الجمل الاسميّة والفعلية في صيغ خبرية، تفتقد إلى التنسيق بين أجزائها
حرف الظاء[304]	استعمال حرف الظاء في أربع كلمات (مفاتيح) مصحوبة برسوم توضيحية، تقلبات صوتية باستعمال (حرف الظاء)، ثم تركيبه في كلمات، وتركيب الكلمات في جمل	قصة بسيطة عن طفل أهداه والده مظلة، لا اسم له في

[303]- في الصفحة رقم 86، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 23 بين الظاء والذال.
[304]- في الصفحة رقم 88، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 22 بين الطاء والثاء.

	بسيطة، مع مراعاة الحركات الثلاثة ويستعمل السكون مع الحرف المدروس وكذا التنوين، والتركيز على كتابة الحرف المدروس باللّون المخالف لكتابة الكتاب وعلى كيفية كتابته في أوّل كلمة أو وسطها أو في مؤخرتها،. والدرس مقسّم إلى قسمين، قسم لدراسة الحرف عبر موقعه في الكلمات، وقسم لاستعماله في كلمات وجمل (مطالعة مصورة) وهي مطولة في هذا الدرس، ويلاحظ أن الدرس مختوم بسؤالين للتقويم.	القصة، مكونة من خليط من الجمل الفعلية والاسميّة في صيغ خبرية، تفتقد إلى التنسيق بين أجزائها
الألف المقصورة[305]	يفتتح هذا الدرس بكلمات مداخل ثلاث على عادته، ولا توجد هنا تقلبات صوتية بل مجموعة من المفردات العربيّة؛ بحيث لا يمكن أن يتكون من هذا الشكل مصوتا قائما بنفسه ، فيورد 24 أربع وعشرين كلم عربية، بعضها من الأسماء وبعضها من صيغة أفضل التفضيل، وفي المطالعة المصورة يتحدث عن قصة شاب يسمى مصطفى يعبر	القصة مكونة من خليط من الجمل الاسمية ثمّ الفعلية في صيغ خبرية، مثل أي تعبير مكون من مقدمة وعر ض

[305]- في الصفحة رقم 90،وخلافا للنموذج الجزائري فإنه يحصص درسا للألف المقصورة.

	الطريق برجل أعمى، أي في حوالي 40 كلمة ، تهدف إلى إيراد كلمات ذات الألف المقصورة.	وخاتمة، خالي من الكنايات والاستعارات
أل الشمسيّة[306]	هذه هي أداة التعريف الثانية في العربية، وهي مصوّت ذات أهمية كبرى في منظومة الأصوات العربية وفي طريقة التوصل إلى النطق بالمفردات، وفي المطالعة المصورة عن رفقة بين الدجاجة والديك باستعمال "أل" الشمسيّة في عدد من الكلمات، ليختتم بسؤلين للتقييم. ويقترح واضع الكتاب أن يحاول المعلم تبيين معاني الكلمات بواسط أضدادها.	على عادته؛ القصة مكونة من خليط من جمل اسمية وفعلية في صيغ خبرية، مثل أي تعبير مكون من مقدمة وعرض وخاتمة، خال من الكنايات والاستعارات
مراجعة	مراجعة وتمارين متتالية في أربع صفحات، مراجعة لأحرف الواو والذال والهمزة والثاء ثم تمارين لاستعمال "أل" القمرية و "أل" الشمسيّة، وتحتوي على مفردات جديدة لم يسبق	لا وجود لها

[306]- في الصفحة رقم 92، وفي النموذج الجزائري المذكور نجده في الصفحة رقم 37، وهي من الأدوات الضرورية للتحدث والقراءة باللغة العربية.

وتمارين[307]	دراستها مثل أسماء بعض الحيوانات.	
أدوات الدرس[308]	قصة بسيطة عن طفل يشرح تعامله مع أدواته المدرسيّة، لا اسم له في القصة، فهو درس في المطالعة المصورة، عن أدوات التلميذ، وهي أدوات يجب على التلميذ معرفتها، هذا في حين نجد من بينها ما لم يعد في الاستخدام مثل ذكره" **قلم الحبر**" الذي ينوب عنه **"القلم الجاف"** منذ أكثر من 20 سنة، وهو درس في 41 كلمة بعبارات واضحة يركز فيها على الجمل الفعليّة، ويختار الكلمات المختارة بين القراءة والكتابة والدرس. والدرس مختوم بتقييم أي أسئلة ذات صلة.	النص مكون من خليط من الجمل الفعلية والاسميّة في صيغ خبرية، تفتقد إلى التنسيق بين أجزائها. والعبارات خالية من الصور البلاغيّة المعقدة.
في الصباح[309]	هذا درس في المطالعة المصورة، عن الاستيقاظ في الصباح، وهي جمل عن العادات	استعمال الحال، وفاء الجزاء

---

[307]- في الصفحة رقم 94.
[308]- في الصفحة رقم 98، ومن هنا يدخل في المطالعة أي دراسة النصوص تكملة لعلامات الوقف والتنصيص والتنوين إلخ .
[309]- في الصفحة رقم 99.

	والأنشطة التي يمارسها الفرد بعد استيقاظه من النوم قبل وأثناء ذهابه إلى المدرسة، إلاّ أنه اهمل جانبا تحية الأطفال لآبائهم ولمن هو أكبر منهم سنا حسب المعتاد في بلادنا. وردت في هذا الدرس عدد من المفردات الصعبة منها كلمة "وزرة، مغسلة، صحو".	والإكثار من واو العطف، ولا توجد في النص صور بلاغية، والنص مخالف لعادته في التعبير من مقدمة وعرض وخاتمة.
فترة الاستراحة[310]	درس مهم عن فترة الاستراحة، أي مطالعة مصورة حيث يتحدث عن انشطة التلاميذ أثناء الاستراحة وعن تأدبهم مع بعضهم خلال الألعاب التي يمارسونها، والنص بلا مقدمة بل مكون من عرض وخاتمة وتقييم في آخر الدرس. لا يهدف هذا الدرس إلى غاية لغوية معين، بل إلى فلسفة حياة يجب على التلاميذ الاقتداء بها.	جملة شرطية في بداية النص بأداة "لمّا"، وأجزاء النص متلاصقة، ولا تظهر للوجود علامات.

[310]- في الصفحة رقم 100.

وفاء ولعبتها[311]	درس في القراءة عن طاعة الوالدين وعن الحفاظ على الوقت وعدم ضياعها، قصة في مطالعة مصورة لفتاة تسمى وفاء. كأنّ هذا الدرس يهدف فقط تنمية روح الطاعة والحفاظ على الوقت في نفسية المتعلمين خاصة الفتيات فيهم، فالنص مليء بالمفاهيم الصورية مثل "الاجتهاد، الحب" ولا يدرس موضوعا لغويا بالذات. ليختمها بمجموعة من الأسئلة.	تعدد الصفة للموصوف هو السمة الطاغية على هذا النص، والجمل جلها اسميّة، كما لا توجد تركيب بلاغي أم أسلوبي خاص هنا.
الـــديك[312]	قصيدة عن الديك وصياحه في عدد 06 أبيات شعرية من بحر **((الرجز))**، ومطلعها: **ديكٌ لنا صيّاحْ ***يقوم في الصّباحْ** والدرس مطالعة بالنصائح للعمال وللأطفال، رب الهدف هنا هو إيصال التشجيع على العمل للعمال وعلى الدراسة والجد فيها وكذلك تلقين التلاميذ ومرانهم الشعر والتغني	قصيدة على تفعيلات مجزأة، تركيب شعريّ، بأسلوب التقديم والتأخير ومراعاة القافية دون التزام بوحدتها

[311]- في الصفحة رقم 101.
[312]- في الصفحة رقم 102.

	بالعربية. وإن كنت لا أحبذ تربويا طرح التكنولوجيا والتحدث عن الحيوانات أليفة كانت أم وحشية.	
البقرة[313]	درس في القراءة عن حيوان أليف آخر متمثل في البقرة، الفلسفة فيه أنّ المؤلف يريد أن يعلم الأطفال أطراف جسم هذا الحيوان. ولقد أدخل الغرابة في حين استعمل بعض المفردات الغريبة الصعبة التي قد يصعب على التلميذ في الصف الأول أو الثاني أن يستوعبها في محيطه المحلي، مثل كلمة "حظيرة، والزريبة" ويختم الدرس بنوعين من التقويم أولهما أسئلة للمحادثة، وثانيهما تمرين لملء الفراغات.	نص غير متلاصق الأطر اف أي بلا مقدمة وعرض بل خاتمة. والأسلوب ليس بلاغيا معقدا.
الطائر الصغير[314]	قصيدة في ستة أبيات أيضا، من بحر ((الرجز)) ومطلعها: **الطّائـرْ الصّغيـرُ *** مسكنهْ في العشّ**	جمل متلاصقة مكونة من المبتدأ والخبر، وصيغة أفضل

---

[313]- في الصفحة رقم 103
[314]- في الصفحة رقم 106

	تهدف حسب ما أعتقد إلى الحديث عن الحيوانات الأليفة وربما لتكريس حبها في أذهان المتعلمين. ويختم الدرس بنوعين من التقويم أولهما أسئلة للمحادثة، وثانيهما تمرين لملء الفراغات.	التفضيل، والأبيات من التفعيلات المجزوءة.
البذلة الجديدة[315]	درس في القراءة عن عائلة اشترت بذلة جددة لابنها بمناسبة العيد، يهدف النص- حسبما أعتقد- إلى تلقين التلميذ المفردات المتصلة، بالإضافة إلى مفردات التهنئة بمناسبة العيد، وهو نص في حدود 56 ست وخمسين كلمة. ويلاحظ عليه أنه استعمل مفردات صعبة في أكثر من مرة ممّا يصعب استيعابه لدى التلميذ الأجنبي على العربية في عمر لا يتجاوز 7 سبع سنوات في الغالب؛ وذلك مثل كلمات **"الصوّان، ظريفة، خبأ"**، كما يلاحظ عليه الصورة التوضيحية التي مثّل بها العائلة المعنية بملابس أوروبية	استعمل صيغة الاستفهام الإنكاري دون استعمال أية علامة من علامات التعجب أو الاستفهام، والعبارات خالية من أوجه البلاغية المعقدة، والجمل مكوّنة من مبتدأ وخبر

[315]- في الصفحة رقم 106.

	ما يخالف العادات والتقاليد المحلية خاصة في العيد، ليختم الدرس بنوعين من التقويم أولهما أسئلة للمحادثة، وثانيهما تمرين لملء الفراغات.	بمختلف أنواع الخبر، يتخللها بعض الجمل الفعليّة.
زينب أمام التلفزيون[316]	درس في القراءة عن فتاة تشاهد برنامجا للأطفال في الإذاعة المرئيّة، المرئيّة وكأنّ الإذاعة المرئية كانت قمة التكنولوجيا عند تأليف هذا الكتاب، وكان مصطلح الإذاعة المرئية لم توجد بعد في العربية مقابل كلمة التلفيزيون، وهو نص في حدود 40 أربعين كلمة، ليختم الدرس بنوعين من التقويم أولهما أسئلة للمحادثة، وثانيهما تمرين لملء الفراغات.	العبارات خالية من الأوجه البلاغية المعقدة، والجمل مكوّنة من مبتدأ وخبر بمختلف أنواع الخبر، يتخللها بعض الجمل الفعليّة.
حديقة بلدتنا[317]	درس في القراءة عن حديقة عموميّة، أكثر من استعمال الكلمات الصعبة مثل "تشذيب، عبث، قطف"، وقد تتمثل فلسفة هذا الدرس في تلقين المفردات والمفاهيم الخاصة	جمل بسيطة اسمية وفعلية وخالية من الكنايات

---

[316]- في الصفحة رقم 108.
[317]- في الصفحة رقم 110.

	بالحديقة العموميّة، وما فيها من أشجار، ويختم الدرس بنوعين من التقويم.	والاستعارات.
قطرات المطر[318]	درس قراءة عن هطول الأمطار، والنص في حوالي 40 كلمة، وهو مليء بعدد لا بأس به من غريب المفردات مثل "السحب، غزيرة، القبّيّات، المشّمع، النيلون"، ومن جانب آخر نجد الصورة التوضيحية التي استعملها المؤلف أو المؤلفون غير مناسبة للعصر ولا للبلد، حيث المباني العالية، وليختم الدرس بنوعين من التقويم أولهما أسئلة للمحادثة، وثانيهما تمرين لملء الفراغات.	انفرد هذا النص باستعمال الجمل الفعلية فقط، وهي جمل طويلة مليئة بتعدد الصفة لصفة واحدة، وهو خال من الاستعارات والكنايات.
النزهة في الربيع[319]	درس قراءة عن النزهة في الربيع، والنص في حوالي 55 كلمة، وفيه عدد من غريب المفردات مثل **"ضيعة، النسيم، دافئة، مورقة، مزقزقة"** ومن جانب آخر نجد المواطن في مالي لا يعتاد كثيرا أمثال هذه النزه بل الزيارات العائليّة هي التي تطغي على	أسلوب التعبير هو وصفي تزييني بتعدد الصفات، ويحتوي على مقدمة وعرض

---

[318]- في الصفحة رقم 112.
[319]- في الصفحة رقم 113

	العلاقات، والعبارات جد مرتبطة فيهذا الدرس بالمفاهيم الصورية، وليختم الدرس بنوعين من التقويم أولهما أسئلة للمحادثة، وثانيهما تمرين لملء الفراغات بجمل للتصريف.	وخاتمة.
الطائرة[320]	درس قراءة عن الطائرة، والنص مرتبط بعصر التلاميذ في حدود 60 كلمة، هو من حيث التركيب لفكري غير مرتبطة الأطراف حيث يبدأ الكاتب بالحديث عن رؤية طفل اسمه كريم سمع صوت الطائرة فبحث عنها، ليتم بالحديث عن الطائرة وعن رحلاتها. أسلوبه هنا هو الاختصار والتنوع في الافكار، ممّا لا يمنعه من استعمل عدد من المفردات الغريبة، مثل: أزيز، البريد، العمارات، ليختم بمجموعة من الأسئلة أي أسئلة للمحادثة وتمرين كتابي.	انفرد هذا النص باستعمال الجمل الفعلية فقط، وهي جمل طويلة مليئة بتعدد الصفة لصفة واحدة، وهو خال من الاستعارات والكنايات.
اللـــه[321]	درس قراءة عن التوحيد وعن الأخلاق الفاضلة، طاعة الله وتنفيذ أوامر والنهي عن	جمل اسميّة مؤكدة بعلامات

[320]- في الصفحة رقم 116
[321]- في الصفحة رقم 118

	منهياته مثل الكذب والخيانة والسرقة وجميع أعمال الشر، ليري التلميذ عواقب مخالفة كل ذلك، وهو درس في ثلاث فقرات بحوالي 47 كلمة، استعمل الوحدات اللّغوية العربية المؤكدة خلال الجمل الاسمية المتكونة أساسا من الضمائر المنفصلة. ولا يخفى على أحد أنّ الأخلاق المنهية عنها ليست منتشرة في البلاد وانّ المجتمع يعاقب القائمين بها شر العقاب، وأن الطفل المالي يع ي المفاهيم المتصلة بالله وبالأخلاق الفاضلة منذ نعومة اظفاره في محيطه الاجتماعي. لينهي النص بأسئلة للمحادثة، مع الملاحظة أن الأسئلة التقييمية هذه تتكون من وحدات الاستفهام العادية: مَنْ، هل، لماذا.	التوكيد، مبتدأ وخبر جملة إما اسميّة أو فعلية مع تعدد الخبر في بعضها.
المحسنون الصغار[322]	نص للقراءة في حدود 60 كلمة، يحكي قصة أبناء يحملون خبزا إلى فقير، ويستعمل أسماء غريبة بعض الشيء على مسامع الماليين: "**تزهة، عبد الرؤوف**""، ورغم أن	جمل اسمية خالية من الكنايات والاستعارات.

[322]- في الصفحة رقم 119.

	"**عمر**" من الأسماء المعتادة في مالي؛ إلا أنّ التلاميذ يصعب عليهم ملاحظة أنه ممنوع من الصرف.	
كن رفيقا بالحيوان[323]	نص للقراءة في حدود 67 سبع وستين كلمة، مرفق برسم لشاب ينزع كلب ثيابه عنه، به عدد من الكلمات الصعبة مثل كلمات "المعاكسة والعض والنبح والارتماء"، لينتهي بخلاصة للنص مكتوبة بين قوسين، تليها أسئلة ثلاثة للتقييم بأسلوب السؤال التقليدي (لماذا، ماذا).	جمل اسمية شرطية وجزائية، باستعمال أدوات الشرط وفاء الجواب
يوسف في الشاطئ[324]	نص للقراءة (مطالعة مصورة) في حدود 63 ثلاث وستين كلمة، بكثير من الكلمات الصعبة مثل: استحمام، سباحة، تبّان، عوم، مبلل، تدفأ، مع ملاحظة أنّه لا يوجد بحر في بلادنا، بل نهرا النيجر والسنغال، ليختم بأسئلة وتمارين.	جمل اسمية وكثير من الصفات

---

[323]- في الصفحة رقم 123
[324]- في الصفحة رقم 123

وداع المدرسة[325]	وهو نص في القراءة أو ما يسميه واضع الكتاب بالمطالعة المصورة، وليس فيه من الكلمات الغريبة شيء، وفلسفة هذا الدرس هو الانطلاق للعطلة الصيفة وحفلة ختام السنة الدراسية، وتوزيع الجزائز على المتفوقين من التلاميذ.	جمل فعلية، ولأوّل مرة ينزل إلى مستوى عقلية تلاميذ هذا المستوى، وهي لا تحتوي على الكنايات والاستعارات ولا على المعاني المستغلقة.

[325]- في الصفحة رقم 125.

يحتوي هذا الجزء على 59 تسعة وخمسين درسا، وهو كما ذكرنا يشمل دروسها الصف الأوّل والثاني من المرحلة الابتدائيّة، دون أن يشير إلى أين تتوقف دروس الصف الأول، وأين تبدأ دروس الصف الثاني. ولم أر أي ترتيب للحروف المدروسة هنا، لا هي مرتبة ترتيبا ألفبائيا ولا ترتيبا أبجديا. كما لا أجد أية علاقة بين هذه الدروس والأهداف العامة والخاصة للتربية في مالي وفي المدارس العربية الإسلاميّة.

وكأننا مضطرون إلى إعادة ذكر ما كان يقوله الحاج عبد الرحمان صالح من ملاحظات حول الكتب المدرسية اللغوية للمراحل الأساسيّة، وجملة تلك الملاحظات تتمثل في:

– فمن حيث الكم: فتقدم كمية كبيرة من المفردات للطفل وخاصة أنه أجنبي على اللغة العربية، فيسبب ذلك ما يسمى بالتخمة،

– ومن حيث المحتوى : يلاحظ عدم مطابقة المحتوى المفرداتي المقدم للطفل لحاجياته الحقيقية أي اليومية، ولا مناسبة لحضارتنا وبيئتنا المحلية، وقد أشرت في التحليل عددا من المفاهيم المجهولة في المجتمع المحلي، –كثرة المترادف والمشترك؛ أي كثرة المفردات وقلة المفاهيم؛ وذلك رغم أنّ اللغة هي التعبير عن أكبر مردود بأقل جهد، فيسبب ذلك عدم تنظيم الأفكار وعلاقتها بالمفردات المدروسة.[326]

---

[326] - مجلة اللسانيات العدد الثامن لعام 1984 مقالة الحاج عبد الرحمان صالح . مرجع سابق. ص 46

فتدل تلك الملاحظات على أننا في تأخر لمدة 40 سنة على الأقل؛ نظرا إلى عمر المقالة التي بها تلك الملاحظات.

أما **الجزء الرابع** فهو النموذج الثاني من التلاوة الإفريقيّة[327]، وهو بنفس القياس الورقي أي X1521 سم، في 246 صفحة، وقد قسمه واضعوه إلى محاور متعددة، وتكون الموضوعات تحت تلك المحاور، بعضها إنسانية أو فلسفية اجتماعية، وكثير منها وطنيّة أم قومية عربيّة، وحرص واضعوها على الاعتناء بتشكيل كل الكلمات الواردة، وذلك كله في سبعة وستين درسا، ويمثل الجدول التالي عرضا تحليليا لذلك المضمون:

الجدول رقم (27)

نموذج تحليلي لمضمون الجزء الرابع لكتاب التلاوة الإفريقية

[327]- استغربت من الطبعة المتوفرة لدي وهي طبعة دار الكتاب بدار البيضاء لسنة 2000-2001م، أولا لأنها تنظم دروسها حسب المحاور، وفي الصفحة الأولى بعد الغلاف وجدت اسما آخر للكتاب تحت عنوان: ((الجديد في التلاوة العربية للمدارس المغربية والإفريقية))،فهذا دليل على أن الكتاب مهمش، وأشك في ألا يكون مطبوعا لصالح بيّاعي الكتب في مالي أو غيرها من الدول الإفريقية جنوب الصحراء.

محـــــاور	موضوعات	محتـــــــــويات	تقنيات التعبير
الـدراسة	**عام جديد**	نص للقراءة في ثماني فقرات، عن بداية السنة الدراسيّة وانتقال التلاميذ من صف لأعلاه، يستعمل فيه مفردات في مستوى تلميذ يتدرج لمستوى الصف الخامس عندنا، تكون مفيدة إذا كان المدرس يتقن تقنيات القراءة، خاصة يختم الدرس بثلاث فقرات مهمة؛ فقرة "معاني المفردات **"معاني المفردات"** أي شرح لمعاني المفردات الغريبة، وفقرة ثانية سماها **"المحادثة"** يسرد فيها أسئلة موجهة للتلميذ متعلقة بمختلف فقرات الدرس، ليختم بفقرة **"تمارين شفوية وكتابية"** عبارة عن أسئلة يجاب عليها شفاهة وكذلك بالكتابة.	استعمال صيغ أفعل التفضيل في أفعال: أوفر، أكثر، أشد، أعلى، كما أنه درج في النص في كل من صيغة المضارع في بداية الفقرات وبصيغة الماضي لأنه يحكي قصة
	في الكُتاب	نص يتكون من خمسة مقاطع يشتمل كل مقطع على فقرتين اثنتين، يتحدث فيه واضع الكتاب عن الفروق الشاسعة بين التعليم في الكتاب والتعليم في المدرسة الحديثة، وعن	استعمال صيغة المضارعة، مرفوعة ومجزومة وشرطية،

		تصرف كل من الشيخ والمعلم في المدرسة الحديثة، وحتى عن طريقة عقاب الشيخ لتلامذة الكتاب، والكلمات الغريبة كثيرة فيها مثل: الصمغ، الفلق، أخمص القدم، الهش....إلخ، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	مصحوبة بمفاعيلها وكذلك صيغة أفعل التفضيل في مجال الاشتقاق
	سلطان الطلبة	نص قراءة في خمسة مقاطع في ثماني فقرات، عن عادة مغربية تتمثل في اختيار تلميذ يكون سلطانهم خلال عشرة أيام؛ ولذا يستفتح بسؤال عن معرفة سلطان الطلبة في مراكش وفاس، يلبس سلطان الطلبة لباسا مغربيا خالصا، يمتطي فرسا، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال صيغة السؤال، وصيغة النفي، واستعمال "إنّما" وكذلك استعمال الفعل والفاعل والمفاعيل.

الوالـــدان	**والد ينصح ولده**	قصيدة شعر في تسعة أبيات لأمير الشعراء **أحمد شوقي**[328]، عن نصائح والد لولده يحثه على النشاط والعمل والمعاملة الحسنة للآخرين والسخاء في أوقات الشدة، ومطلعها: **كن نشـيطا عـاملا جمّ الأمل *** إنّما الصّحـّة والرّزق العـمل** والقصيدة من بحر (الرمل)[329]، ليختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال فعل الأمر في كل بيت، وكذلك أدوات التوكيد "إنّ" وصياغة اسم الفاعل من الأفعال
	الأم	قصيدة للشاعر **معروف الرصافي**[330] تتكون من 12 اثني عشر بيتا، تصف الأم وتبين فضلها، والدور التي لعبتها في الاعتناء وتربية الأولاد، والقصيدة من بحر **(الرمل)** ومطلعها:	استعمال أفضل التفضيل، والأفعال المضارعة بمفاعيلها، وتتمتع القصيدة بوحدة القافية

---

[328] - وهو أمير الشعراء أحمد شوقي ، انظر ترجمته أعلاه.
[329] - لم أجد القصيدة ولا عنوانا لها في ديوان أحمد شوقي

		أوجبُ الواجبات إكـــــرام أمّي .... إنّ أمّـــــي أحقُّ بالإكرام ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	
من مدن المغرب	**الدار البيضاء**	نص للقراءة مكون من خمسة مقاطع في ثماني فقرات تتحدث عن مدين دار البيضاء وعن حسنها وجمالها وعن جوها المعتدل، وحتى لياليها المنورة وميناءها الاستراتيجية، بل يجعل كاتب هذا النص مدينة دار البيضاء في مقام ومستوى المدن العالمية الكبرى المتطورة. وهي من الدروس لا أفتخر بوجود في مقرر طلابي لبلادنا، حيث أعتقد حضارتنا	جمل اسمية، وصياغة الأفعال الماضية من الأسماء، وخاصة صيغة أفضل التفضيل، كما يتمتع النص بطول الجمل وتعدد المفاعيل والصفات فيها.

[330] - الرصافي: شاعر عراقي ولد ببغداد عام 1875م وتوفي عام1945م ولد تحت ظل الدولة العثمانية، ظل مع أستاذه الرشدي الألوسي 12 سنة درس فيها العلوم الإسلامية وتفوق فيها والتزم بالتدريس في المدرس العثمانية الرسمية، وله ديوان وقصائد. انظر المختار من ديوان معروف الرصافي .طبعة آفاق الرتاث. بدون تاريخ .ص:2-4.

		وثقافتنا في التعليم المستعرب ينبغي أن تكون إفريقية بالدرجة الأولى، وليس توجيه ميول ورغبات التلاميذ نحو البلدان الأجنبية. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	
	مدينة مراكش	نص للقراءة في حدود خمسة مقاطع في وصف مدينة مراكش المؤسسة من قبل يوسف بن تاشفين[331] في بداية ملك المرابطين الذين اتخذوها هذه عاصمة لهم، وما قلناه عن درس دار البيضاء هو نفس الملاحظة على هذا الدرس؛ نظرا إلى تعدد المآثر والمدن التاريخية في مالي، خاصة بالنظر إلى الفقرة الأخيرة من النص والتي	جمل اسمية، وصياغة الأفعال الماضية من الأسماء، وخاصة صيغة أفضل التفضيل.

[331] - فاتح بلاد المغرب في العهد الإسلامي بها، أمير المسلمين أبو يعقوب يوسف بن تاشفين بن إبراهيم اللمتوني الصنهاجي 500 - 400)هـ 1106 - 1009 / م) قائد وأمير مسلم وَحَّد المغرب وضم الأندلس تحت مُلكه وسلطته. تولى إمارة دولة المرابطين بعد أن تنازل له ابن عمه الأمير أبو بكر بن عمر اللمتوني، واستطاع إنشاء امبراطورية مغربية تمتد بين مملكة بجاية شرقًا إلى المحيط الأطلسي غربًا، وما بين البحر المتوسط شمالًا حتى السودان جنوبًا.https://ar.wikipedia.org/wiki / بتاريخ 03 /07 /2017م.

		تقول: ((إنّ وطننا الجميل لا ينقصه شيء ممّا يتوفر في أقطار الدنيا الأخرى من جمال الطبيعة، ومظاهر الحضارة. فلنعتز به، ولنزداد له حبّا)[332] ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	
	مدينة فاس	نص للقراءة في وصف مدينة فاس المغربية، في خمسة مقاطع، وهي عاصمة مملكة الأدارسة سابقا، بها جامعة القرويين، ولكن به عدد من الكلمات الغريبة مثل: نقش، منارة، عتيقة، زخرفة، وأسماء لمسميات قد يصعب على المدرس العادي خريج المدارس العربية الإسلامية أن يعرف شيئا من تاريخ المغرب وممالكها، ويشرحها لتلامذته وطلابه. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين	جمل اسمية، وصياغة الأفعال الماضية من الأسماء، وخاصة صيغة أفضل التفضيل، واستعمال أسلوب "حتى".

[332] -التلاوة الإفريقية نفسها، الجزء الرابع، طبعة دار الكتاب، صفحة 26

		شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	
القراءة والكتابة	الكتاب	نص للقراءة عن الكتاب وكيفية صنع ورقه وجمع أفكاره وتحريض التلاميذ على الاعتناء بالكتب وبذل الجهود ليصبحوا هم كتّابا لغيرهم، والنص في خمسة مقاطع وثماني فقرات، يسب النص رسم صورة تلميذ يقرأ في كتاب. وليس في هذا الدرس كلمات غريبة، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال النواسخ الحرفية والفعلية، وكذلك تعدد النعوت، واستعمال أفضل التفضيل، لا الناهية، فاء الجزاء.
	الذئب التلميذ	قصة صياد مع ذئب باه الصياد، يحاول أن يعلمه القراءة بطريقة التكرار، ولعل مقصد القصة متمثل في بيان أهمي القراءة حتى للحيوانات وناهيك عن الأطفال. وهو نص في ثلاث فقرات، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	جمل فعلية متتالية، وكلها من الأفعال الماضية، مع استعمال كل من "إنّ" و "ظن"، وصياغة التثنية من الأسماء والصفات.

	أيام المكتب	قصيدة لأمير الشعراء أحمد شوقي في عشرة أبيات من بحر **(المتقارب)**[333]، يتحدث فيه عن صحبة الكتب في المكتبة في الصباح والعشية، ومطلعها: **ألا حبّذا صحبة المكتب .... وأحبب بأيّامه أحبب** وهو يمر بالاستعارات والكنايات مشيرا استواء حالتهم بحالة أبقار في مرعى وراع غريب الأطوار. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال الاستعارات والكنايات في جمل فلية واسمية، خاصة أسلوب ألا المدح والتعجب " حبذا"
الفلاحة	**الفلاحة**	نص لقراءة في خمسة مقاطع في عشر فقرات عن الفلاحة في المغرب بما فيها من حبوب وفواكه وثمار، وغاية الفلاحين إدخال الآلات الميكانيكية، نظرا إلى حال الفلاح عند عمله في الحقل، منتهيا بذكر قدرات المغرب في مجال المنتجات الزراعية. ويختم	استعمال أدوات النسخ الفعلية والحرفية، وصياغة اسم الآلة من الأسماء

[333]- العنوان هو : مصاير الحياة، وهي القصيدة الأولى من بين متفرقات شوقي في الجزء الثاني من ديوانه، انظر ديوان الشوقيات .مرجع سابق ص 641

		الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	
	الفلاح	قصيدة شعر منظوم بدون ذكر اسم الشاعر، بل القصيدة من ((المطالعة العربية))، لم أعرف ذلك المصدر، والقصيدة في تسعة أبيات من بحر ((المقتضب))، ومطلعها: **إنّي أحبّ بلادي *** لها حياتي وجهدي** ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال "كم"" وكذلك استعمال النواسخ الحرفية، وإن الشرطية،. والتفعيلات العروضية مقلوبة.
	سد بين الويدان	نص للقراءة في ثلاثة مقاطع في ثماني فقرات، في وصف مغربي بمنطقة بني ملال، وما لذلك السد من أهمية في ري الأراضي الزراعية، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال "كم"" وكذلك استعمال النواسخ الحرفية، وإن الشرطية. وتمارين لتصريف الضمائر

الاتحاد	**المغرب العربي**	درس عن المغرب العربي المتكون من ليبيا وتونس والجزائر والمغرب، محاولة لربط العلاقات العربية المغربية وما للمغرب العربي من طاقات بشرية ومعدنية. ويحتوي النص على بسالة أبطال الجزائر المجاهدين الذين ناضلوا ضد الاستعمار. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال "لا" النافية، و"إنّ" مع اسمها وخبرها، واشتقاق صيغ المبالغة.
	الاتحاد قوة	نص للقراءة عن تاريخ المهلّب بن أبي صفرة أحد أبطال العرب[334]، الذي أوصى أبناءه منفعة الاتحاد، وعواقب الشتات عند وفاته، وهو نص في أربع فقرات بها عدد من المفردات الغريبة، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	تعد د استعمال الأفعال الماضية، سردا للتاريخ، وظهور المبني للمجهول لأول مرة في الكتاب، والمطالبة بذكر

334 - هو أبو سعيد المهلّب بن أبي صفرة ظالم ابن سرّاق بن صبح بن كندي بن عمرو الأزدي العَتَكي البصري، أمير فارس، وقاهر الخوارج الأزارقة، اشتهر بشجاعته وجوده بقى المهلب والياً على خراسان حتى توفي غازياً بمرو الروذ سنة 82هـ انظر https://www.arab-ency.com/ar. بتاريخ 2017/04/22.

			الأضداد في التمارين
التعاون	**التعاون**	درس للقراءة عن قصة أعمى ومقعد، يتعاونان في جلب لقمة العيش بعد وفاة من كان يحسن إليهم، وتروى هذه القصة على أسلوب العرب القديم في السرد، بالإكثار من أفعال الرواية؛ إثارة لأحاسيس التلاميذ وتشجيعهم على التعاون، وهو نص متكون من أربعة مقاطع في تسع فقرات، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال النواسخ الفعليّة، و"لو" وصياغة الأفعال في زمن المضي على عادته في حكاية القصص
	الكلب والحمامة	قصيدة في أحد عشر بيتا لشوقي[335]، حكاية عن نجدة الكلب للحمامة بعد أن نجته الحمامة من عض ثعبان ، وفلسفة هذا الدرس مختصرة في قوله ((الناس بالناس ومن يُعِن يُعَن))[336]، والقصيدة من بحر ((**المتضارع**))[337]، ومطلعها:	استعمل المبني للمجهول، وفاء الجزاء، واستعمال النواسخ الفعلية، والقصيدة ذات أسلوب

---

[335] - تمت ترجمته في أعلاه، والقصيدة هي القصيدة رقم 9711 في الشوقيات، والعنوان الأصلي هو: الكلبِ و الحمامة، انظر الشوقيات، مرجع سابق.ج 4 ص 480

[336] - الشطر الثاني من البيت الذي مطلعه ((هذا هو المعروف يا أهل الفطن)) التلاوة الإفريقية .مرجع سابق .ص 63. ولم أجد مصدرا للقصيدة، لا في ديوان شوقي ولا في غيره.

		حكاية الكلب مع الحمامة ***تشهد للجنسين بالكرامة ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	سهل
	التعاون الوطنيّ	نص للقراءة في خمسة مقاطع في سبع فقرات، ويرمز للدرس برسم مجموعة من العمال يحاولون رفع قطعة جبل من مكانها، وفلسفة النص هو إعداد التلاميذ ذهنيا للمشاركة فيما يمكن أن نسميه بصندوق التضامن الاجتماعي، حيث يبدأ بوصف حالة بعض الناس الفقراء وحالاتهم المزرية التي يعيشونها فيحتاجون مساعدات الآخرين، لسد حاجاتهم الضرورية فقط ليسود المحبة والتآخي بين أبناء المغرب، والنص خال تقريبا من الكلمة الغريبة، إلا أنه متجه تما إلى المغربة، حيث لم تعرف بلادنا نظام	أسلوب التعبير ذات وقع مؤثر للضمير والعاطفة، ولذلك استعمل أفعالا مثل: ترى، وتشاهد، وكذلك مصطلحات ذات وقع في النفس مثل كلمات: الجوع، التعب، الفقر، الألم..إلخ

[337]- لقد أشكلت علي ترجمة أبيات هذه القصيدة، فالبناء العروضي يبدو عميقا جدا، ولاحظت أن محقق ديوان الشوقيات التي استعملتها لم يتعرض لطبيعة هذه الأبيات، وبحر المتضارع من البحور التي لم تثبت عن العرب قديما، راجع الأسلوب الصحيح في البلاغة والعروض، مرجع سابق ص 114

		صندوق التضامن الاجتماعي على صعيد وطني إلا في أواخر 2012م. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	والأفعال هنا مضارعة أي أن الحالة مستمرة لحد الساعة، وأنه يجب حلها
العـــدل	**ملك عادل**	نص للقراءة يتحدث عن عدل الخليفة المأمون[338]، حيث هدم وزيره كوخ شيخ كان يقيم جنب قصر المأمون، فوبخ المأمون وزيره وبنى للشيخ بيتا بدل كوخه المحطوم، والنص مثل سابقه مكون من خمسة مقاطع بعشر فقرات، يرمز إلى القصة بصورة شيخ عجوز جالس أمام كوخ يقع جنب قصر مشيد، وجنب الشيخ رجل بعمامة عربية في تمثيل الوزير الظالم، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة،	هنا أسلوب سرد روائي باستعمال الأفعال الناسخة ماضية أم معربة مثل "كان، ودام" معربة في زمن الماضي. كما تظهر في هذا النص أسلوب النفي بما

[338] - هو المأمون بن هارون الرشيد، ولد سنة 170هـ يوم ولاية أبيه الخلافة وبويع سنة 198هـ ودام حكمه 20 سنة، انظر الدولة العباسية لمحمد بك الخضري. ط. الثانية لدار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1997 ص.168وما يليها.

		وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	النافية.
	عدل عمر الخطاب	نص للقراءة في خمسة مقاطع وفي عشر فقرات، مستفتح بصورة لرجل عربي بعمامة وسوط يجري وراء شخص ليعاقبه، يتحدث عن معابة عمر بن الخطاب لمحمد بن عمرو بن العاص؛ والذي اعتدى على أحد المصريين بعد سباق خيليهما، فاشتكى المصري عند الخليفة عمر بن الخطاب، فعاقب عمر بن الخطاب محمدا بن عمرو بن العاص. ليختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال البناء للمجهول، وتبني أسلوب السرد الروائيّ ((حدث أن..)) استعمال النواسخ الفعليّة ووضع المقولات بين القوسين.
الرسائل	**من ولد إلى والده**	نص للقراءة، متمثل في رسالة يكتبها ولد يدرس بدار البيضاء إلى والده، يقدم الدرس صورة لتلميذ يقرأ ورقة في غرفته، يشرح وضعه الدراسي وإعجاب المسؤولين عن المدرسة بعمله، وانتقاله القريب إلى فصل آخر. ولأوّل مرة يظهر التوقيع، وهو فن	أسلوب كتابة الرسائل المتكون من عناصره الثلاثة: مقدمة ثم عرض وخاتمة،. وهنا جانب من

		عربيّ قديم في فنون الرسائل، وذلك باستعمال كل من أسلوب الخبر والإنشاء في مختلف فقرات التعبير، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال الجموع مذكرا سالما أو جمع تكسير.
	من والد إلى ولده	نص للقراءة، من والد لولده إجابة على الرسالة السابقة لسعد، يتقدم الدرس صورة والد يحرر رسالة في غرفة، يشجع فيها الوالد ولده على التقدم الذي يحرزه في الدراسة وخاصة تحسن عربيته. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية متصلة بفقرات الدرس.	أسلوب كتابة الرسائل المتكون من عناصره الثلاثة: مقدمة ثم شرح وخاتمة، وذلك باستعمال كل من أسلوب الخبر والإنشاء في مختلف فقرات التعبير. وهنا جانب من استعمال الجموع مذكرا سالما أو جمع تكسير.

	رسالة إلى والدتي الحنون	نص للقراءة، مكوّن من سبع فقرات قصيرة، يعبّر فيها تلميذ عن حبه لوالدته، بعد أن تلقى درسا في رعاية الأمهات لأبنائهن، ويتصدر النص صورة شاب يحرر الرسالة، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	أسلوب كتابة الرسائل المتكون من عناصره الثلاثة: مقدمة ثم عرض وخاتمة، وذلك باستعمال كل من أسلوب الخبر والإنشاء. ويركز هنا على استعمال الفعل المضارع المبدوء بالهمزة أو التاء أو الياء..

السعادة والشقاء	الفقير	قصيدة للقراءة عن الفقر وهو الدرس الخامس والعشرين، وعنوانه "الفقر"[339] يتصدر الدرس صورة شيخ يحمل عصا وهو في حالة تسول، والنص متكون من اثني عشر بيتا سهل العبارة ومن بحر **(الرجـــز)**، ومطلعها: **أرأيتـــه خـــالي الوفـــا***ض مـمـزّقـا الأثـــواب** ويلتزم بحرف الباء في القافية، يستعمل الأضداد والمترادفات للتعبير عن حال الفقير، وفلسفة الدرس هنا إراءة حال الفقراء المعدمين ليطلع عليها التلميذ، معرفة لحالة الشقاء، والنص من الجديد في المحفوظات المدرسيّة. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال الجمل الفعلية، وكذلك الحال، وكثرة المترادفات دليلا على طلب الإفصاح عن الحال، وبلاغيا اتبغ صيغة الجمل الخبرية.
	يتيم في العيد	هذا هو الدرس السادس والعشرين، وهو نص في خمسة مقاطع، متكونة من تسع فقرات، وهو قصة للنبي صلى الله عليه وسلم يعتني بيتيم يوم العيد، ويلبسه لباس العيد	أسلوب الحوار، مستعملا فعل "القول"، وكذلك أسلوب السؤال

[339]- القصيدة مكتسبة من كتاب الجديد في المحفوظات، لم أجده

		بعد فقدان الطفل والده في إحدى غزوات النبي صلى الله عليه وسلم، وفلسفة النص متمثلة في الاعتناء بالأيتام والإحسان إليهم خاصة في الأعياد وأيام الفرح، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	التتكيريّ.
	السعادة والشقاء	نص للقراءة متكون من ثلاثة مقاطع وعشر فقرات، وهو الدرس السابع والعشرون، في مقدمته صورة إسكافي فقير يقف أمامه رجل غنيّ، يُعطي الفقيرَ كمية من المال ليحتفظ به مدة فخرج الفقير من طبيعته المريحة إلى حالة رجل منشغل بالمال المخزون، وفلسفة الدرس متمثلة في قيمة ونيل السعادة، ومجانبة الشقاء، كأنه المؤلف يدعو إلى القناعة والرضا بالقليل، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال "كم" و"لا" النافية، والدرس مليء بمراجعة موضوع "كان وأخواتها" وصياغة الفعل المضارع من الماضي.
خصال حميدة	**العفة والقناعة**	هذا هو الدرس الثامن والعشرين، في العفة والقناعة، قصة لفلاح اشترى قطعة أرض من ملاك أرض، واتصف الرجلان بالعدل والنزاهة حيث اكتشف الفلاح وعاء مملوءا	تدريس النكرة والمعرفة، استعمال علامات التنصيص بعد القول،

		ذهبا، فلم يقبل أحد أن يقتني الوعاء، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	وكذلك استعمل "بل" و"إذا" الفجائية.
	وفاء السموأل[340]	الدرس التاسع والعشرون ، نص للقراءة في خمسة مقاطع وعشر فقرات عن السموأل بن عادياء الشهير بالوفاء بين العرب، وفلسفة الدرس هو الوفاء بالعهد مهما ثمن ذلك، ويضرب المثل بالسموال في ذلك، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال أسلوب السرد القصصي، مستعملا الأفعال الماضية صحيحة أم ناقصة، والتركيز على استعمال الأسماء نكرة ومعرفة.
	الصدق أنفع	نص للقراءة وهو الدرس الثلاثون، وهو في خمسة مقاطع وإحدى عشرة فقرة، قصة طفل يسمى رشيدا عاش في حديقة بيتهم مع رفقائه، فأراد والده أن يطرد العامل	استعمال أفعال الشروع، وكذلك استعمال "قلب بعد، حتى"،

340 - هو السموأل بن غريض بن عادياء من شعراء العرب البارزين وهو من أصل يهودي اشتهر بالوفاء للعهد عاش في النصف الأول من القرن السادس الميلادي. من سكان خيبر، كان يتنقل بينها وبين حصن له سماه حصن الأبلق في تيماء .توفي سنة 560م . انظر https://ar.wikipedia.org بتاريخ 25 /2017/08م.

		بالحديقة، وتتمثل فلسفة النص في أهمية الصدق في كل الأحوال، وهو غني بالمفردات الجديدة على التلاميذ. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	والأسلوب أسلوب إنشاء تقليدي أي مقدمة وعرض ثم خاتمة بالتركيز على الأفعال المضارعة.
الجد والكسل	**دروس من النملة**	نص للقراءة وهو الدرس الحادي والثلاثين، قصة عن الملك **الألكسندر الأكبر**[341]، حكاية عن هذا الملك المحارب في أربعة مقاطع وتسع فقرات، إذ رأى الملك نملة صغيرة تريد أن تصعد بقطعة مرتفعا فكررت المحاولة، فنجحت ، وكان الملك قد عجزت جيوشه من محاربة الفرس، اتخذ ذلك الموقف درسا له، ففلسفة الدرس هي	استعمال أسلوب الرواية بحيث افتتح بقوله:(يحكون)، وكذلك استعمال أدوات الحصر مثل: "كلما، حتّى الغائيّة، عندما.."،

[341] - **الإسكندر الثالث المقدوني**، المعروف بأسماء عديدة أخرى أبرزها :**الإسكندر الأكبر**، و**الإسكندر الكبير**، و**الإسكندر المقدوني**، و**الإسكندر ذو القرنين**، هو أحد ملوك مقدونيا الإغريق، ومن أشهر القادة العسكريين والفاتحين عبر التاريخ وُلد بمدينة پيلا قرابة سنة 356 ق.م، وتتلمذ على يد أرسطو حتى بلغ ربيعه السادس عشر. وبحلول عامه الثلاثين، كان قد أسس إحدى أكبر وأعظم الإمبراطوريات التي عرفها العالم القديم، والتي امتدت من سواحل البحر الأيوني غربًا وصولاً إلى سلسلة جبال الهيمالايا شرقًا. يُعد أحد أنجح القادة العسكريين في مسيرتهم، إذ لم يحصل أن هُزم في أي معركة خاضها على الإطلاق. انظر https://ar.wikipedia.org/wiki/الإسكندر_الأكبر، بتاريخ 2017/25م بتصرف.

		التمسك بالمبادئ النبيلة وعدم التراجع عند الصدمة الأولى. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	ثمّ التركيز على الجمل الفعلية المضارعة.
	الزيز والنملة	قصيدة مكتسبة عن (بحر الآداب) من ستة عشر بيتا، وهو الدرس الثاني والثلاثون، مطلعها: **رأيــت زيــرا لاهــيا...طــول المصــيف سهــيا** والقصيدة من بحر **(المجتث)**، وهي قصة زير ونملة؛ حيث تقضي النملة وقتها في العمل بغية رصد وتدخير الحبوب المحتاج إليها في الشتاء، هذا في حين تقضي الزير وقتها في الغناء، ويتقدم الدرس رسم لنملة تقود عربة في حقل وزيرا يلعب كمانا، وتتمثل فلسفة الدرس في أداء الواجب في وقته، والنص مليء بالمفردات الغريبة مثل:	اختار التفعيلات السهلة لبناء القصيدة، ولكن الأسلوب يوحي بفن المقامات من حيث التقديم والتأخير في الكلمات واستعمال صيغ المبالغة في الأسماء.

		الأنواء، السَغَب، البُرّ، الغرير ... ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	
الإيمان بالله	**اللّـــه**	قصيدة متكونة من 14 أربعة عشر بيتا للرُصافي، وهو الدرس الثالث والثلاثون، مطلعها: **انظــر لتــلك الشجــرة ***ذات الغــصون النّضــرة** والقصيدة من بحر **(الرجز)**، وتتصدر الدرس صورة طفل يقف معجبا بشجرة كبيرة يسند إليها جسمه، والقصيدة أغنية متكررة الأبيات، وفلسفة الدرس متمثلة في إراءة قدرة الله الخالق لكل شيء بما في ذلك الأشجار والثمار والشمس إلخ... ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال أسلوب الشعر الغنائي، بالتركيز على تفعيلتين فقط في الصدر وفي العجز، وهنا استعمال للأسماء الخمسة خاصة "ذو" في جميع أحوالها.

	حي بن يقظان[342]	نص للقراءة في درسين كاملين في أحد عشر مقطع في تسع عشرة فقرة، وهي قصة معروفة لابن طفيل وهي قصة فلسفيّة واعظة، ولا يشير واضع الكتاب قط إلى الواضع الحقيقي للقصة، وقد كتبت بحوث كثيرة في هذه القصة وهي من نوادر القصص العربية ويستنتج منها دروس كثيرة؛ ولكنها تعود بعقلية التلميذ إلى عصور قديمة جدا بما في ذلك اكتشاف النار وغيرها من الأدوات اللازمة للحياة. ويختم الدرسين بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	أسلوبه قصصي روائيّ باستعمال الأفعال الماضية، واستعمال الغريب من المفردات بتعريب الفكرة في أسلوب العربية.

---

[342] - قصة رواية تحكي قصة شخص يدعى **حي بن يقظان** نشأ في جزيرة الوقواق وحده، وترمز للإنسان، وعلاقته بالكون والدين، واحتوت مضامين فلسفية، وألفها عدة أشخاص وكان أول مؤلف لها هو الفيلسوف ابن سينا، وفعل ذلك أثناء سجنه، ثم أعاد بناؤها شهاب الدين السهروردي، وبعدها كتبها الفيلسوف الأندلسي ابن طفيل، ثم كانت آخر رواية للقصة من قبل ابن النفيس الذي تنبه إلى بعض المضامين الأصلية الخاصة برواية ابن سينا، والتي لم تكن توافق مذهبه، فأعاد صياغتها.

	حي بن يقظان	تتمة للنص الماضي وهو الدرس الخامس والثلاثون	لا يختلف عن سابقه
العجلة والتأني	**ثمرة العجلة**[343]	نص للقراءة وهو الدرس الثاني والثلاثون، قصة في أربعة مقاطع وتسع فقرات لرجل ذو أسرة يتركه ابنا له في البيت فتنوي حية لفتك به، ويعترض سبيلها ابن عرس كان قد ر باه ويقتل الثعبان، وعند ودته يقتل ابن عرس لما رآه ملتبسا بالدم ظنا منه بأنّ ابن عرس قتل ابنه، فلما تبين له بدأ يضرب رأسه ندما، والرواية من كليلة ودمنة لابن المقفع، وفلسفتها هي عدم التسرع لأنّ في العجلة الندامة وفي التأني السلامة، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم،	أسلوب عربي قديم في البناء، حيث يتخذ الجل الإنشائية، ويبني الأفعال للماضي، ويتعين بالأفعال والأدوات المساعدة في ذلك أمثال: زعموا، لما، ثمّ، فاء الجواب إلخ..

---

[343] - قصة من كليلة ودمنة، وهو كتاب يتضمّن مجموعة من القصص، وقد تمت ترجمته العربية في العصر العباسي وتحديداً في القرن الثاني الهجري الموافق للقرن الثامن الميلادي على يد عبد الله بن المقفع متصرفاً فيه بأسلوبه عن الكتاب الأصلي بالسنسكريتية، جمع العديد من الباحثين على أن الكتاب يعود لأصول هندية، وتمت كتابته باللغة السنسكريتية في القرن الرابع الميلادي، انظر https://ar.wikipedia.org/wiki بتاريخ 2017/07/25 بتصرف.

		كلها متعلقة بفقرات الدرس.	
	الملك والباز	هذا هو الدرس السابع والثلاثون، وهو نص للقراءة في مقطع واحد في ثماني فقرات، يحكي قصة ملك فارسي متهور قتل له بازا خطأ وندم عليه بعد أ نجاه الباز من شرب سموم ثعبان، ويندرج هذا النص في إطار محور التأني، وهو يربي القارئ على عدم العجلة المفرطة، ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم حيث يحاول ربط الحيوانات بأصواتها، كلها متعلقة بفقرات الدرس.	استعمال الضمائر المنفصلة، والمصدر المؤول، وذكر أسماء الحيوانات، والتعبير خبري في جله، يتبنى الأفعال الماضية
العمال	**العمال**	قصيدة في 18 ثمانية بيتا، وهو الدرس الثامن والثلاثون، وتتصدر الدرس صورة مجموعة من العمال القائمين بأعمال يدويّة شاقة، يتحدث فيه عن العمال وعن الجهود التي يبذلونها في بناء الوطن، والقصيدة من منقولة من "الجديد في المحفوظات	استعمال الجمل الاسميّة أي المبتدأ والخبر، والضمائر المنفصلة، وكم الخبرية،

		العربية"[344]، والقصيدة مقسمة إلى أربع فقرات، يُقدم العمال في أولاها، ويبين في الثانية ما يقومون به من أعمال جبارة، وفي الثالثة يبيّن قيمة العمال، وفي الأخيرة يعبّر غن أمنياتهم على الله، والقصيدة من بحر "**الرمل**"، ومطلعها: **نحـن عمـال البلاد *** نحـن فتيـان الزّمن** وفلسفة الدرس تتمثل في بيان أهمية العمال للوطن وربّما دعوة النشء على احترامهم. ويختم الدرس بفقرات كل من: معاني المفردات، والمحادثة، وتمارين شفوية وكتابية للتقويم، كلها متعلقة بالدرس.	والأسلوب خال من الاستعارات والكنايات، وينتهي بجملة شرطية بأداة "إن" وجوابها.
	الإبـــرة	قصيدة من نوع الموشحات[345]، وهو الدرس التاسع والثلاثون منقول من "**الجديد في المحفوظات العربية**"، في إطار فلسفة العمل، وتتصدر الدرس صورة فتاة عربية	تنوع الأساليب في هذا النص، بالانتقال من الجمل الاسميّة إلى

[344] - لم أجده

		تطرز بإبرة ثيابا مزهرا، ويظهر أسلوب التشبيه، والاستعارة، والكناية البلاغيّة بصوة واضحة في هذا الدرس، حيث شبّة الإبرة بالإنسان القائم بكل من إصلاح الثوب وتجميل للخرقة وجر للخيط إلخ.. ولم أعرف مدى أهمية الاتيان بالموشح في كتاب مدرسيّ خاص بتلامذة غير ناطقين بالعربية، كما لم أعرف أهمية نص مثل هذا في عصرنا الحاضر، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	الفعلية، مع تعدد أنواع الخبر، وكذلك استعمال "كم" الخبرية، والأفعال كلها مضارعة إلاّ فعلا واحدا، ولعل التركيز هنا على تصريف الأفعال إلى المضارع.
الطـيور	**الحمامتان**	قصة أخرى على لسان الحيوانات من كليلة ودمنة، وتتصدر الدرس رسم حمامتان أحدهما منكب في عش، اتفق الذكر والأنثى على أن يدخرا كل ما جمعاه خلال الصيف لوقت الشتاء ، فجف الحبّ فقد وزنا فظن الذكر أنّ الأنثى تأكل منه فقتله،	يبنى هنا أسلوب القصة والرواية حيث يفتتح بقوله: (زعموا أنّ)، واستعمال أدوات الشرط مع

[345] - فن عربي مولد في بناء القصائد، فق دسمي بالموشح لتشبيه بنائها بالوشاح أي القلادة حين تنظم حباتها على نسق خاص وترتيب معين ، ونظامه: ((أن يبدأ الناظم بوزن خاص وقافية خاصة ولا يكاد ينظم منها أشطرا ، حتى ينتقل إلى وزن آخر وقافية أخرى ثمّ يعود بعد قليل من الأشطر إلى القافية والوزن اللذين بدأ بهما وتتكر هذه المغايرة في الأوزان والقوافي خاضعة لنظام خاص حتى ينتهي الموشح)) انظر في كل ذلك الأسلوب الصحيح في البلاغة والعروض. تأليف جماعة من الأساتذة. دار مكتبة الحياة. بيروت عام1964م.

		وفي العام التالي أعاد هو الجمع وفي الشتاء تبيّن له أن الحبوب عندما تجف تفقد بعض الوزن، فندم على قتل شريكته، ولا تختلف في نظري فلسفة هذا الدرس درسين سابقين في العجلة والتأني، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	جوابها "إذا، أما"، والنص خال من الاستعارات والكنايات.
	طيور وأسماك	نص للقراءة في خمسة مقاطع وتسع فقرات وهو الدرس الحادي والأربعين، عن طيور خاصة البجع أو جمل الماء، ويتصدر الدرس بصورة طيور البجع يسترزقون في مجرى ماء، ولأوّل مرّة في هذا الجزء أنه يشير إلى الصورة المستفتحة للدرس رغم كونه من الوسائل التوضيحية فيبدأ بقوله:(حدّق ببصرك في شكل هذا الطائر العجيب)، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	الإكثار من أسلوب الإخبار، بالاستعانة بالأفعال المضارعة، وأدوات التوكيد للجمل الخبرية.

	بين عصفور وفخ	نص للقراءة، وهو الدرس الثاني والأربعون، تتصدر الدرس صورة عصفور معلق بين السماء والأرض وتحته فك، والتعبير مكرس في حوار وهمي يدور بين عصفور وفك، وهو مكتسب عن الشبراوي[346]، على نمط الغربيين في مؤلفاتهم المدرسيّة، حيث نجد النص مشتتا بين أفكار متبادلة بين "س" و"ص"، ولم أجد فلسفة بيّنة تقف وراء هذا الدرس سوى التحيل والخيانة المدبرة، وإدراج المفاهيم المتصلة بالتصوف والانقطاع للعبادة، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال أسلوب الحوار، وكذلك استعمال الضمائر المتصلة وأسماء الإشارة، واستعمال الحال في كافة استعمالاته الممكنة.
قصص عن الحيوان	**الأسد والحمار**	قصيدة للأمير الشعراء أحمد شوقي[347]، في ستة عشر بيتا، تتصدرها صورة سبع يحمل تاجا على رأسه وبجنبه حمار يقرأ كتابا عليه، ومطلعها:	استعمال الأسلوب الأدبي غير الصريح، وجل العبارات خبرية،

[346] - لم أجد
[347] - لم أجده في الديوان

		اللّيث ملك القفار * وما تضمُّ الصحاري** وهو من بحر **(المجتث)**، ويذكر عددا من أسماء الحيوانات البريّة؛ ولعل فلسفة الدرس تتمثل في الاعتناء بحسن اختيار من يرافقه، وحسن سياسة الرعية، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	كما يكثر من أسلوب النداء واستعمال عدد من الأدوات النحوية مثل: ثمّ، حتى، إلاّ. وكذلك صياغة اسم المصدر من الأفعال.
	الثعلب والتيس	نص للقراءة وهو الدرس الرابع والأربعون، في أربعة مقاطع وثماني فقرات، تتصدر الدرس صورة ثعلب وتيس فوق بئر، وهو قصة تيس ضعيف العقل والحيلة مع ثعلب مكّار، خونه الثعلب ويعطيه نصيحة ألا يورط نفسه في ما لا يعرف عاقبته، ولا توجد فلسفة واضحة لهذا الموضوع عدا المكر والخداع، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	صياغة وزن "تفعل وتفاعل" من الأفعال الثلاثية خاصة من المثال ومن غيرها.

	القبرة والصياد	نص للقراءة وهو الدرس الخامس والأربعون، تتصدرها صورة عصفور فوق شجرة ويقف صيّاد ببندقيته تحت الشجرة، وهو حيل عصفور أراد الإفلات من صياد بشرط أن يعلمه ثلاثة فوائد، ولم في هذا الدرس مثل سابقه فلسفة أخرى سوى التحيل والخيانة، وهي من القيم الاجتماعية والسلوكية المنبوذة، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال "لا الناهية" والضمائر المنفصلة، والعبارات خبرية، ويظهر للمرة الأولى تمييز الأعداد في الكتاب.
الخيانة	**التاجر والجار الخائن**	نص للقراءة في أربعة مقاطع، في ثماني فقرات، وهو قصة تاجر استودع عند جاره كمية من الحديد على أن يستردها عند عودته من سفره، فأراد الجار على أن يخون التاجر، فأخبر التاجر بأنّ الفئران أكلت الحديد ، فأخذ التاجر أحد أبناء الجار ودخره في بيته فلما سأله الجار أكد له التاجر بأنّ حدأة أكلت ابنه، فتساءل الجار كيف يمكن للحدأة أن تأكل صبيا، فرد عليه التاجر بأنّ البلاد التي تأكل فيها الفئران الحديد يمكن أن تأكل فيها الحدأة أبناء، فعلم الجار أنه ليس بغبي، وفلسفة الدرس فيما أعتقد هي	صياغة وزن "تفعل وتفاعل" من الأجوف، والأسلوب أسلوب قصة حيث يفتتح بقوله: (يُحكى أنّ...)، والجوانب البلاغية متمثلة في أسلوب الحكيم.

		مساواة الناس في امتلاك ملكة التفكير واستعمال الذكاء. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	
	حيلة لم تنفع	نص للقراءة أي الدرس السابع والأربعون وهو في ستة مقاطع، تتصدر الدرس صورة رجال في محكمة، يتحدث عن شيخ اقترض من شاب عشرة دنانير ذهب فأبى الشيخ الهرم أن يسدد للشاب، فتحاكما إلى قاض أجبر الشيخ على الحلف على أنه دفع الدنانير إلى الشاب ، وكان الشيخ قد أخفاها في عصا له، فتنبه له القاضي وأرغمه على التسديد. وتتمثل فلسفة النص في أنّ الخيانة لن تنفع في كل الأحوال، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استخراج اسم الفاعل من الأجوف، وتمييز العدد العقد. الإكثار من الأفعال المعنويّة: اتّهم، أقسم، دبّر، أطل، أدرك...
	يقتلهم	الدرس الثامن والأربعون متمثل في الخيانة من أجل الطمع فيما للآخرين فيه حق،	استعمال أسلوب القصة، واعراب

	الطمع	تتصدر القطعة صورة ثلاثة رجال مندهشين باكتشاف كنز، والنص يحكي عن ثلاثة أشخاص اكتشفوا كنزا أراد كل منه الكيد والمكر بالآخرين ليقتله في، فتقاتلوا وبقي الكنز، وفلسفة الدرس تتمثل فيما أعتقد في عدم المبالغة في الطمع، فتجاوز الحد فيه قد يؤدي إلى الهلاك. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	الأفعال المعتلة.
شخصيات من تاريخنا	**فاطمة أم البنين**[348]	هذا هو الدرس التاسع والأربعون، تتصدر صورة باب جامع القرويين بمدينة فاس المغربية التاريخية، وهو دراسة لشخصية مغربيّة متمثلة في السيدة فاطمة بن محمد الفهري والتي بنت جامع القرويين على نفقتها الخاصة وأشرفت على أعمال بنائه شخصيا، والقطعة في خمسة مقاطع وفي ثماني فقرات. ويختم الدرس بشرح للمفردات،	التعبير الوصفي باستعمال كل من الأفعال الماضية والمضارعة، وأدوات نحوية مثل "لام التعليل، ما زال"

[348] - هي فاطمة بنت محمد الفهرية القرشية، امرأة مسلمة عربية من ذرية عقبة بن نافع الفهري القرشي فاتح تونس ومؤسس مدينة القيروان وهي شخصية تاريخية خالدة في ذاكرة مدينة القيروان بتونس، ومدينة فاس بالمغرب، والتاريخ التونسي والمغربي . توفيت حوالي 265هـ /878 م. انظر https://ar.wikipedia.org/wiki بتاريخ 31 /2017/08م

		وتتمثل فلسفة هذا الدرس ف ي التعرف بشخصية مغربي؛ لأنّ واضع الكتاب لا يري الشخص المعرف به إلاّ زاوية مغربية فقط، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	
	جبل طارق	نص للقراءة، وهو الدرس الخمسون، تتصدره رسم جبل طارق بطنجة المغربيّة، والقطعة تتحدث عن شخصية طارق بن زياد فاتح الأندلس[349] وعن جهوده وشجاعته في التقدم بالجيش، والنص في أربعة مقاطع، وفي خمس فقرات، وفلسفة هذا الدرس تتمثل في إراءة شخصية طارق بن زياد بأنه شخصية مغربيّة شجاعة ترك أثرا ملموسا	استعمال المصادر المؤولة، والضمائر المنفصلة، وثلاثة أرباع من الأفعال في هذا ماضية، والنص خال من

[349] - طارق بن زياد قائد عسكري مسلم، قاد الفتح الإسلامي لشبه الجزيرة الأيبيرية خلال الفترة الممتدة بين عاميّ 711 و718م في عهد الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك، يُعتبرُ طارق بن زياد أحد أشهر القادة العسكريين في التاريخين الأيبيري والإسلامي على حدٍ سواء، وتُعدّ سيرته العسكريَّة من أنجح السير التاريخيَّة. اختلف المؤرخون حول أصوله، بينما ترجح موسوعة كامبريدج الإسلاميَّة أصوله العربية كما اختلفوا حول نهاية هذا الرجل وكيف كانت، ومن المعروف أنَّه عاد إلى دمشق بصحبة موسى بن نصير بعد أن استدعاهما الخليفة الوليد بن عبد الملك، وقيل أنَّ سبب ذلك هو خلافٌ وقع بينهما واحتدّ، وفي جميع الأحوال فقد عُزل كلٌ منهما عن منصبه، وأمضى طارق بن زياد أواخر أيَّامه في دمشق إلى أن وافته المنيَّة سنة 720م. ترك طارق بن زياد إرثًا كبيرًا بعد وفاته تمثَّل ببقاء شبه الجزيرة الأيبيريَّة تحت حكم المسلمين زهاء 8 قرون. انظر https://ar.wikipedia.org/wiki بتصرف.

		في التاريخ، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	الاستعارات والكنايات عدا تشبيه جبل طارق بالأسد.
	يوسف بن تاشفين[350]	نص للقراءة وهو الدرس الحادي والخمسون، والقطعة في خمسة مقاطع وثماني فقرات، وهو عن شخصية **يوسف بن تاشفين**، باعتباره قائدا مغربيا، وتتصدر النص صورة مجموعة من العرب المحاربين على الخيول حاملين أسلحتهم، وفلسفة النص هو التعرف بشخصية يوسف بن تاشفين وتقديمه كشخصية مغربية شجاعة، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال أسلوب الخبر في كافة فقرات النص، وكذلك استعمال الأفعال الناقصة (كان، أصبح..)
وسائل	**الراديو**	والدرس الثاني والخمسون قصيدة في عشرة أبيات مروية عن "الجديد في المحفوظات	استعمال البحور الطويلة ولأوّل

[350] - قائد مغربي 109-1106 م وحّد المغرب وجاهد بالأندلس عندما استنجد به ملوكها، هو لمتوني تنازل له ابن عمه عن السلطة، أبوبكر بن عمر اللمتوني، حكم المغرب خلال خمسين عاما تقريبا، وكان ملكه يمتد إلى ضواحي بجاية بالجزائر. انظر https://ar.wikipedia.org/wiki بتاريخ 2017/08/31

التقارب		المدرسية"[351]، وتتصدر الدرس رسم غرفة بها رجل لابسا لباسا غربيّا وعلى رجليه جريدة يقرأ فيها ويحاول أن يلمس إذاعة مسموعة من طراز القديم، وتصف القصيدة الإذاعة المسموعة (الراديو)، وأهميتها في الإخبار والتسلية، مطلعها: **أرأيته في الدار فوق أريكة ***في شكل صندوق صغير من خشب** وهو من بحر "**الرجز**"، وفلسفة الدرس كما أرى تتمثل في التعرف على وسائل الإعلام الحديثة، رغم أن الأطفال يجدون الكلام المتعلق بالإذاعة كلاما فضفاضا لا معنى له؛ حيث وجدنا أنفسنا في عالم تقنيّ متطور من حاسوب وشبكات إعلاميّة متطورة، عليه لم يعد للإذاعة أهمية كبرى. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	مرّة في أجزاء هذا الكتاب، وكذلك صيغ المبالغة الصرفية. ويستعمل أسلوب الشرط في عدد من المرات مستعينا في ذلك بالأدوات النحويّة الضروريّة.

[351] - لم أجد

	القطار	قصيد في ثمانية أبيات للرصافيّ[352]، وهو الدرس الثالث والخمسون، تتصدر الدرس رسم محطة قطار، بها الشغالون والمسافرون، وتتمثل فلسفة هذا الدرس في بيان أهمية القطار كوسيلة لنقل المسافرين وتوصيل البلاد بعضها ببعض، إلاّ هذه الوسيلة متجددة في بلاد المغرب وقد سافرت بها في السنوات الأخيرة وشركتها متطورة، على عكس جمهورية مالي، والتي شركتها للسكة الحديدية على وشك الانهيار التام. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال الأفعال المضارعة المتعدية بنفسها،
الطمع	**الحسود**	نص للقراءة وهو الدرس الرابع والخمسون، وهو في خمسة مقاطع واثنتي عشرة فقرة،	يستعمل أسلوب السرد الروائي

[352] - انظر ترجمته أعلاه

	الطامع	منقول عن الأبشيهيّ، والدرس في فلسفة نبذ الحسد والطمع، حيث إنّ الخليفة المعتصم بالله[353] كان له وزيرا طماعا فحسد أحد البدويين القريبين من الخليفة فقتل نتيجة طمعه وحسده، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	العربيّ على عادة العرب القدامى من الإكثار من الأفعال الماضية والمضارعة، كما يستعمل "لئلا وحين".
	أشعب الطماع	الدرس الخامس والخمسون قصة لأشعب الطّمّاع، تتصدر الدرس صورة مجموعة من الرجال العرب البدويين مجتمعين على مائدة لهم يقف وراءهم شخص يحاول الانضمام إليهم، والقصة هي أشعب طمّاع في الأكل لغاية أنّه يتفلسف له، وتتمثل فلسفة الدرس في رأيّ على نبذ عادة التطفل على الطعام، كما يتميز هذا الدرس	استعمال "حتّى" الغائية، و"لا" النافية للجنس، وكذلك أسلوب القسم، وأسلوب "نعم" والنداء باللهم.

[353] - هو أبو إسحاق محمد المعتصم بالله بن هارون الرشيد ثامن الخلفاء العباسيين، ولد سنة 179 هجرية وتوفي بمدينة سامراء في 18 من ربيع الأول سنة 227 هجرية ، وكان ولي عهد أخيه المأمون، بويع يوم وفاة المأمون وذلك في 19 من رجب سنة 218 هجرية (10 من أغسطس سنة 833 ميلادية)، وبحسب المؤرخين فقد كان يملك قوة بدنية وشجاعة مميزة، غير أنه كان محدود الثقافة وضعيف في الكتابة، انظر الدولة العباسية. مرجع سلبق . ص.220 وانظر كذلك https://ar.wikipedia.org بتاريخ 2016/12/25م بتصرف.

		بتعدد الغريب فيه ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	
	الدجاجة ذات البيض الذهبي	هذا هو الدرس السادس والخمسون، وهو نص للقراءة في أربعة مقاطع، وسبع فقرات ، تتصدر الدرس صورة دجاج أمامها بيض من اللون الأخضر، وهي حسب القصة لصاحب تلد له بيضة ذهبية في كل يوم فطمع صاحب الدجاج في أن جوف الدجاج مليء بالذهب بل بالأكداس المكدسة من الذهب، فلما ذبحها وجد أن بنيتها الجسمية لا تختلف عن أية دجاج أخرى. وفلسفة الدرس هي عدم الطمع فيما لا نملك والاكتفاء بقا قسم الله، خاصة إذا كان الرزق حسنا، ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال أسلوب القصة مرة أخرى، باستعمال الأفعال الماضية،

المكر والخديعة	**الذئب والحمل**	الدرس السابع والخمسون، قصيدة في ثلاثة عشر بيتا، وهي مروية من "**العيون اليواقظ**[354]"، وتتصدر الدرس رسم ذئب يقف أمامه حمل في غابة بجنب واد، تتحدث عن الحيلة التي دبرها ذئب لافتراس حمل، وهو في المكر والخديعة، ورب فلسفة هذا الدرس تتمثل في تنبيه التلاميذ على المكائد والخديعة التي قد يقعون فيها في حياتهم، والقصيدة ملحمية قصصية، من بحر "**المجتث**" مطلعها: **كان الخروف عند نهر يشرب *** والذّئب من فوقٍ إليه يقرب** ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال التفعيلات الكاملة للشعر، واستعمال كل من: – أسلوب السؤال الاستنكاري، – الأسماء الخمسة، –أدوات نحويّة: بل، ثمّ، كان، إنّ، أن المصدرية.
	البدوي	هذا هو الدرس الثامن والخمسون، وهو نص للقراءة في خمسة مقاطع واثنتا عشرة	استعمال أسلوب الرواية والقصة؛

[354] - مجموعة قصص للأطفال لمحمد يونس جلال المولود بمصر المتوفى عام 1898م ترجم العديد من القصص والروايات من الفرنسية خاصة لصالح الأطفال، وتكررت طباعة هذا الكتاب بعد وفاته انظر في ترجمته http://www.middle-east-online.com/?id=67603 بتاريخ 2017/05/20.

	والثعبان	فقرة، تتصدر الدرس صورة بدوي يضرب ثعبانا بعصا، والقصة هي أنّ بدويا أحسن إل ثعبان واراد الثعبان أن يسيئ إليه فقتله البدوي. وفلسفة الدرس أن نختار من نحسن إليهم، رغم أنّ الإحسان شيء مهم بحيث يختم النص بشعور مضمون في البيت التالي: **ومن يجعل المعروف في غير أهله .... حمده ذمّا عليه ويندم** ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	بحيث يفتتح النص بقوله يحكى. ومن ناحية القواعد نرى أنّه يستعمل المبني للمجهول وربما لأوّل مرّة، كما يستعمل "الحال" في كثير من أ حواله.
	الثعلب والديك	قصيدة[355] في ثلاثة عشر بيتا لأمير الشعراء **أحمد شوقي**، وهو الدرس التاسع والخمسون، تتصدر الدرس صورة ثعلب يقف أمامه ديك فوق شجرة، والقصة هي أنّ	بناء الأبيات في معان واضحة، والأسلوب ملحمي متضارع،

[355] - وهي القصيدة رقم 9691 وعنوانه الأصلي في الديوان: **برز الثعلبُ يوماً**،

		الثعلب أتى واعظا، لديك ولكثرة غدر الثعلب لم يؤمن به أحد. والقصيدة من بحر "**الرمل**"، مطلعها: **برز الثعلب يوما .... في شعار الواعظينا** وفلسفة الدرس حسب ما أتصوره تتمثل في أخذ الحيطة والحذر، حتى لا نقع في فخ الخيانة والغدر. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	ومن ناحية البناء الكلمات يركز على صياغة الجموع.
التضحية	**الإيثـــار**	نص للقراءة في خمسة مقاطع وتسع فقرات، وهو بدون رسم ولا صورة بيانية كما لبقية الدروس، تحكي قصة عليّ بن أبي طالب وإيثاره المحتاجين على نفسه وعلى عائلته،. وفلسفة الدرس تتمثل في التضحية لصالح الآخرين، ويختم النص بآية قرآنيّة تذكر الخصال الحميدة لعلي بن أبي طالب. كما يختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمل أسلوب القصة بالتركيز على الأفعال الماضية، ومن ناحية القواعد استعمل إعراب المثنى. والجمل في هذا النص طويلة.

	الفدائـــيون	نص للقراءة في مقطع طويل واحد وسبع فقرات، تتصدر النص صورة مقام لابسا جلبابا مغربيا، يقاوم أفراد جيش، تحكي قصة الاستعمار الفرنسي للمغرب ونفي ملكه إلى مدغشقر، وبروز جماعة كانت تسمي نفسها بالفدائيين. وفلسفة الدرس تتمثل فيما اعتقد في التعريف بالمقاومة المغربيّة للاستعمار الفرنسيّ حتّى لا ينسى الأطفال ما حدث لبلادهم من أحداث وربّما أن يغرس فيهم الروح البطولية. وأتساءل ما هي الفائدة لدرس مثل هذا لتلميذ ماليّ، خاصة أن المدرسين في الغالب يقرؤون كل ما هو متوفر في الكتاب على التلاميذ. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال الجمل الطويلة، ويكثر فيها من الصفات والمترادفات، والأسلوب في هذا النص إيثاري.
الاحتيال	**المغفل والشاطر**	نص للقراءة في أربعة مقاطع، وسبع فقرات، وهو الدرس الثاني والستون، تتصدرها صورة رجل في عنقه حبل وآخر يجره، والقصة أنّ شاطرين احتالا على رجل؛ فخنبا منه حماره حاكيا له قصة مذهلة. وفلسفة الدرس تتمثل فيما أعتقد في الانتباه لما نقوم به وعدم الخضوع مباشرة لكل ما	استعمال أسلوب الحكاية والرواية، في صياغ الأفعال الماضية، وكذلك استعمال أدوات الشرط الجازمة وغير

		نسمعه. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	الجازمة.
	من حيل الشحاذين	نص للقراءة وهو الدرس الثالث والستون، وهو الدرس الثاني في هذا الجزء الغير المبدوء بالرسم، وهو كتابة **عبد العزيز البشري**، والنص مقطع واحد في ثلاث فقرات، وهو يحكي قصة سحّاذ يحاول الاحتيال على شخص بريء ففهم ذاك الأخيرة قصده فظل يلعنه. وفلسفة الدرس فيما أعتقد هي عدم الخضوع لكل ما نسمعه دون التأكد من أحقيته. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	استعمال صيغة التعجب "**أعجب**"، الإكثار من الكلمات الغريبة مثل: مؤثمة، تأنق، ترخيص إلخ... والأسلوب غير تصريحي كأنه نص من فن المقامات. مرورا بالكنايات والاستعارات
الصيف	**البحـــر**	قصيدة شعرية متكونة من عشرة أبيات، لعادل **أنيس الطباع**، وهو الدرس الرابع والستون، تتصدره صورة جزء من ميناء عليها قوارب وسفن، والقصيدة من بحر	استعمال الفعل المضارع في حالته الإعرابية الثلاثة. وكذلك

		(الطويل) مطلعها: **يثور على الصخور وفي *** ظلام الليل يقظان** وصف للبحر وما يحتويه من كائنات حية وما به من مخاطر، ولم يتضح لي الفلسفة التي تختفي وراء هذا الدرس لأنه مجرد وصف لمشاهد. وإنّ القصيدة بعباراتها الغامضة لا تصلح في رأيّ لفهم التلامذة. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	أدوات الشرط.
	تنفس تنفسا عميقا	نص للقراءة في أربعة مقاطع وثماني فقرات، وهو الدرس الخامس والستون، تتصدر الدرس صورة طفل يستنشق الهواء في غرفة نوم مفتوحة النوافذ. يتحدث فيه عن الهواء ودرها في حياة الكائنات الحية بما فيها الإنسان.	الجمل الاسمية المتكونة من لمبتدأ والخبر، واستعمال نواسخ الابتداء في أكثر من مرة.

		وفلسفة هذا الدرس تتمثل- فيما أظن- في بيان أهمية الهواء في حياتنا، والإرشادات الخاصة بها. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	
العطلة	**العطلة**	نص للقراءة في مقطع واحد وثماني فقرات، وهو الدرس السادس والستون، يتحدث النص عن فترة الإجازة بالنسبة للتلاميذ وما يمكن أن يغتنموها من فرص مع عائلاتهم ودرس الحياة قد لا يجدونها في المدرس. وفلسفة هذا الدرس فيما أعتقد هو دعوة التلاميذ إلى الاكتراث بفرصة العطلة، ولا يتمتع هذا الدرس بوحدة البناء ولا انسجام الأفكار بحيث يعالج واضع النص موضوع الإجازة وموضوع الاعتناء بالدروس الأخيرة للسنة الدراسيّة وكذلك الاعتناء بالدروس المستفادة من الحياة اليومية. ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين	طول العبارات، ويختلط فيها الأساليب بين الجمل الإنشائية الابتدائية والخبرية بأنواعها. والمضارع مستعمل فيها بالتصريف.

		شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	
	وداع المدرسة	قصيدة في عشرة أبيات، وهو الدرس السابع والستون والأخير لهذا الجزء، القصيدة منقولة من الجديد في المحفوظات. يتحدث فيها عن يوم وداع المدرسة. والقصيدة من بحر **(الرمل)**، مطلها: **يوم وداع المدرسة*** نلبس أزهى الألبسة** ويختم الدرس بشرح للمفردات، وبمحادثة، ثمّ تمارين شفوية وكتابيّة للتقويم متعلقة كلها بفقرات الدرس.	القصيدة في أسلوب سهل، غنائيّ غير مكتمل التفعيلات.

هكذا نرى أنّ مضمون هذا الجزء لا يتناسب مع توجيهات وزارة التربية والتعليم المحلية المتمثلة في إكساب ونمو الكفاءات التالية:

أ- التربية الوطنيّة والدينيّة،

ب- القراءة والكتابة،

ج- الحساب والرياضيات،

د- أنشطة نمو الفرد،

هـ- الفنون الجميلة.

كما أنه لا يتناسب مع متطلبات العصر لنمو كفاءات الشخص المتعلم؛ فيُحتاج إلى إعادة نظر في المضمون، ولِمَ لا يوجد كتاب قراءة للتلاميذ الماليين يهتم بهمومنا وبقضايا أمتنا بدلا من القصص والروايات الأدبية المركزة على المفاهيم الدينيّة والفلسفية العربية البحتة، ومن جانب آخر فإنّ تعدد الدروس في محور واحد يؤكد إصرار المؤلف أو المؤلفين على إشراب التلميذ تلك المفاهيم الصورية.

فالقضايا المعاصرة مثل الإسلام المتسامح أو حوار الأديان، أو حبّ الوطن أو التكنولوجيا أو المصالحة الوطنية، وكذلك الموضوعات المتعلقة بحماية البيئة والتغير البيئي وغيرها من المحاور والموضوعات التي تهم أمتنا معدمة في الكتاب. والناظر إلى مالي يتأكد بأنّ هموما جزئية وكليّة تراود الأمة الماليّة، ومن أهمها الأمن والاستقرار، والتعايش السلميّ، وكذلك التنمية الزراعية والحيوانية وتوفير أسباب الصحة وفرص العمل للشباب عبر تدريس المهن اليدوية. عليه ينبغي أن تكون المقررات والكتب المدرسية محتوية على تلك العناصر.

المبحث الثالث:

البعد التعليميّ للّغة العربيّة بمالي

تأتي إشكالية طرق التدريس والوسائل التعليميّة والنظام التعليميّ في مقدمة كل الصعوبات المتصلة بالتعليم بمالي بصفة عامة وبالتعليم العربي الإسلاميّ بصفة خاصة. ولم تأت التغييرات في النظام التعليميّ المحليّ إلاّ نتيجة للصعوبات الملحوظة في العملية التعليميّة، فالنظام الوطنيّ نفسه تلقى عددا من التغييرات أو التحسينات الأوليّة منذ عام 1962م[356]، أي عامين بعد الاستقلال، وتم إدراج التحسينات على النظام بعد ذلك في عدد من المرات وصولا إلى البرنامج الإقليميّ للتربية والتعليم PRODEC بعد أحداث عام 1991م، وكانت تلك التغييرات تأتي بناء على معطيات اجتماعيّة، أو سياسيّة أم اقتصاديّة متغيرة ومستحدثة.

فقد شهدت طرق التدريس على غرار المناهج التغييرات نفسها، حيث كان الهدف من عملية إعادة هيكلة التعليم الذي حصل عام 1962م جعلُ التربية والتعليم وطنيّا؛ أي مُركّزا على الأسس الثقافيّة والعلميّة لبلادنا من جانب، ولإفريقيا بصفة عامة من جانب آخر، فاستعملت الطريقة المباشرة للتعليم أي ما يسمى في النظام التربوي الوطنيّ بالمقاربة الكلاسيكية ولفترة طويلة وذلك لظروف عدم توفر المتخصصين آنذاك؛ ولذلك أسست الدولة المدرسة العليا لإعداد المدرسينENSup عام1962م أي عامين بعد الاستقلال ثم تلاها تأسيس الثانوية الوطنيّة للمدرسين Ecole (**ENSEC**)

---

[356] - les innovations pédagogiques au Mali. Ministère de l'éducation Nationale.P05 بدون تاريخ

Normale Secondaire ثمّ جاء برامج معاهد تكوين المدرسين instruit de formation des Maîtres (IFM)، حسب المرسوم رقم 00529 بتاريخ 26 أكتوبر عام 2000م.

وأهم طريقة[357] استعملت في مجال التربية والتعليم للتدريس هو إعداد الدروس وفق **الأهداف التربوية الإجرائيّة**objectif pédagogique opérationnel (OPO)، وهي الطريقة التي لا زالت مستعملة في المدارس العربية الإسلاميّة، رغم أنّ القانون التوجيهي لعام 1999م في مادته الثالثة تشير إلى أنّ المنهج والطريقة في النظام التعليميّ المحليّ تتمثل في طريقة **"كريكلوم"** فيقول ما يلي:(**المنهج:** " **كيليكيلوم** " مجموعة من الترتيبات (غايات) – برامج– توزيع الزمن – وسائل تعليميّة – طرق تدريس– أساليب التقويم التي تمكن من تكوين المتعلمين في النظام المدرسيّ والجامعيّ)[358]؛ أي أنّ الدولة قررت ذلك منذ عام1999م، إلاّ أنّ المدارس العربية الإسلاميّة لم تطبقه ولو مرة واحدة.

وقد أشارت الحقائق الميدانيّة التي استقيناها من نتائج تحليل الاستبانات، أنّ جل المدرسين يستعملون الطريقة الاستقرائية بدلا من الأهداف التربوية الإجرائيّة المفروض على المدارس من قبل مراكز التنشيط وعلى رأسها المستشارون التربويون، ويوضح الجدول البياني التالي نسب استعمال الطرق:

---

[357] - تساءلت عن ماهية نظام التدريس حسب الأهداف الإجرائية، هل هو مقاربة أم طريقة تدريس، وخضت في مناقشة طويلة مع زملائي المتخصص في التربية، فخلصت إل نتيجة أنه حلقة جامعة بينهما؛ ولذ أدرجته في قائمة طرق التدريس.

[358] - القانون رقم 99- 046 / المؤرخ في 28 ديسمبر 1999 المتعلق بقانون توجيه التربية ترجمة مجموعة من الأساتذة. ص 05

الجدول رقم (28)

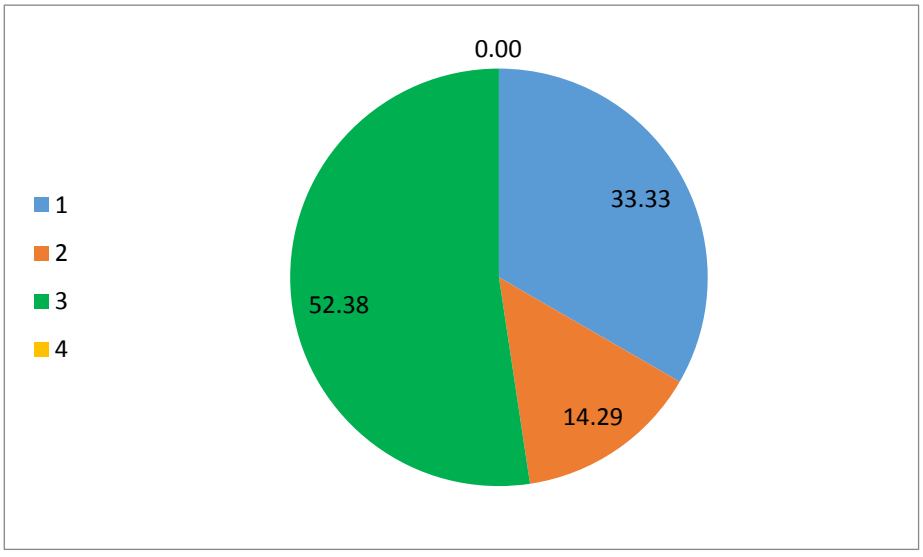
بيانات عن طرق التدريس

عدد الساعات الدراسيّة		
بيانات اختياريّة	نسب مئوية	ملاحظات
طريقة الأهداف الإجرائيّة	33.33	هي التي تنبني عليها سياسة المدارس العربية الإسلامية
طريقة حل المشكلات	14.29	يستعملها المهرة منهم والذين لهم باع طويل في التدريس.
الطريقة الاستقرائيّة	52.38	هي الأسهل لدى مدرسي هذا الجيل
أخرى	0.00	-
مجموع	**100.00**	-

ويوضح الرسم البياني التالي الفروق العددية بين الطرق المشار إليها في جدول المعطيات السابقة:

الرسم البياني رقم (03)

بيانات عن طرق التدريس



لم يُلتزم هنا بشروط الطريقة التعليميّة الجيدة لا في المدارس العموميّة ولا الأهليّة بل كلٌ يطبّق ما يحلو له؛ أي ما يراه مناسبا لمدرسته، وربّما تكمن الإشكالية في أنّ الناشطين في المجال لم يعطوا أنفسهم فرصة التمكن من الطرق التعليميّة بصفة عامة والمقررة علينا بصفة خاصة وذلك رغم تعدد الدورات التدريبية، بحيث تشير العلامات كلها إلى وجود مجموعة بسيطة من مدرسين متخصصين وقادرين على تحليل عناصر طرق التدريس والوقوف على شروط جودتها والتي بدونها لا تتم العملية التعليميّة بصورة موفقة، خاصة في ربط العلاقة بين ما هو في المناهج وما يتلقاه التلاميذ.

ولعل **الحاج عبد الرحمان صالح**[359] من نوادر اللّغويين الذين تناولوا مسألة طرق تدريس المواد اللّغويّة، فيرى بأنّ ((كل طريقة تتصف بأدنى شيء من الجديّة فلا بد أن يكون أصحابها قد اعتبروا فيها خمسة أشياء:

1- الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية، وهي بالنسبة للّغة: الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليها من معان الوضع وفي الاستعمال،

2- التخطيط الدقيق لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس،

---

[359] - هو أب وعميد الدراسات اللسانية في المغرب العربي تخرج عليه جل أساتذة التعليم العالي بالجزائر من بداية السبعينيات، كان مديرا لمركز دراسات وبحوث تطوير اللغة العربية ثم رئيسا لمجلس اللغة العربية بالجزائر توفي في مارس 2016.

3- ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر،

4- اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له وتبليغها إياه في أحسن الأحوال.

5- اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسيّة التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية))[360].

وبالنسبة لتدريس المواد اللغوية، فلا أرى شرطا من هذه الشروط الخمسة مستوفى به في التدريس المحليّ، وقد أشرت إلى بعض العيوب والنواقص عند تحليلي للمناهج والمقررات، كما ستبيّن المطالب الآتية النواقص الحاصلة في إيصال المعلومة وسائلا وخطوات إجرائية.

وقد تابعت بعض المدرسين عند إلقائهم للدروس في أربعة أقاليم من جمهورية مالي من أصل عشرة؛ بغية الوقوف على الحقائق الميدانيّة، فتوصلت إلى معطيات من خلال تلك الزيارات الميدانيّة، وأذكر منها نماذج على النحو التالي:

ففي **المعهد الإسلاميّ**[361] مثلا بمدينة باماكو حضرت حصة مدرس للصف السادس (ب)، وذلك في مادة القواعد[362] وكان موضوع الدرس "الفاعل"، فاستعمل

---

[360] - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللسانيات ، العدد 8 لسنة 1981م ص17

المدرس الطريقة الاستقرائية (الاستنباطيّة)[363] بالتدرج من الأسفل للأعلى، فكانت خطواته الإجرائيّة هي:

– التمهيد: بالتحدث عن الكلمة العربيّة وأنواعها وأقسامها ثمّ عن كيفية التوصل إلى تكوين جملة مفيدة،

– إلقاء أمثلة من قبل المدرس والتلاميذ معا وكتابة الفاعل بلون مخالف،

– العرض بمطالبة التلاميذ بتحديد الحركة الظاهرة على الأسماء المرفوعة، وبيان مفهوم الرفع.

– استنباط القاعدة والحكم بناء على ملاحظات التلاميذ،

– تقييم الدرس عبر مجموعة من الأسئلة التطبيقيّة، مثل: هات فاعلا مناسبا لهذه الأفعال: فهم، يصلي.. إلخ بدعوة التلاميذ إلى تطبيق التقييم في السبورة.

فيلاحظ هنا أنه لم يرسم المدرس لنفسه جدولا لإعداد الدرس وفق الأهداف التربوية الإجرائيّة، ولا تبنى كتابا مدرسيا معينا للإلقاء، واستعمل اللّغة المحلية كلما دعت الضرورة لبيان المفاهيم التي تبدو صورية.

[361] - معهد متكون من المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية والتخصصات التقنية ومدرسة للخياطة من المدارس المتطورة في مالي بصفة عامة أسسه المرحوم **شخينا يتاياري** عام 1957م يديره أبناؤه حاليا.

[362] - حضرت الحصة بتاريخ 2017/05/25م فكان الفصل يحوي عدد 42 تلميذا وتلميذة، والحصة تساوي 40 دقيقة بداية من الثامنة صباحا.

[363] - طريقة منسوبة إلى هاربرت ويقال بأنّ جذورها الغربية تعود إلى فرانسيس بيكون ، انظر مقالة البروفوسور وجيه المرسي أبو لين http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268163

وفي مدرسة **أنصار الدين الإسلامي**[364]، حضرت حصة القواعد[365] وكان موضوع الدرس هو "إعراب الفعل الماضي"، فاستعمل المدرس طريقة الحوار والمناقشة، متتبعا الخطوات الإجرائيّة التالية:

- التمهيد للدرس بالتذكير بمفهوم الإعراب
- كتابة أمثلة على السبورة
- قراءة جماعية للأمثلة
- الشروع في الشرح مع المناقشة والحوار
- رسم جدول يبيّن موقع الفعل والفاعل لبيان الحكم،
- التدرج من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء ثمّ استنتاج القاعدة
- الاستعانة باللّغة المحليّة في الشرح والمناقشة،
- تقييم الدرس بمطالبة التلاميذ بذكر أمثلة جديدة وإعرابها.

وهنا أيضا لم يتقيد المدرس بالطريقة المشار إليها، بل اتبع الطريقة التي يراها مناسبة لحصته، كما لم يعد إلى كتاب مدرسيّ معيّن، ولا أتى الفصل بكراسة إعداد يتشبث بها.

---

[364] - مدرسة بحي **موسبلين تو** منتمية لمركز التنشيط التربوي لبوزولا، تأسست عام 1994م على يد **محمد تراوي**، وتحتوي على روضة للأطفال وعلى مرحلتي الابتدائية والإعداديّة.

[365] - كانت الحصة بتاريخ 2017/05/30معلى تمام الساعة التاسعة صباحا، وبالفصل عدد 29 تلميذا.

وفي مدارس **الهلال الإسلامية**[366] بباماكو حضرت حصة في النحو في موضوع المثنى؛ وقد حضر المدرس بورقة إعداد ولم تكن بطاقة على نمط الأهداف الإجرائية، بل نقل منها الدرس على السبورة ، وكانت خطواته على النحو التالي:

- بدأ بنقل الدرس مشكلا على السبورة أمثلة وقاعدة،
- مهد للدرس الجديد بإلقاء أسئلة حول الدرس الماضي
- قرأ الدرس قراءة جماعيّة وجهريّة مع التلاميذ
- شرح الدرس بقراءة الأمثلة وبالاستعانة باللّغة المحليّة لإفهام التلاميذ عن مفهوم التثنية،
- بدأ في تقويم الدرس بإلقاء أسئلة فرديّة على التلاميذ، يجيب بعضهم شفاهة ويأتي آخرون للإجابة عليها فوق السبورة.

تأتي هذه التجربة لتؤكد ما قلناه بأنّ المدرسين لا يلتزمون بالطريقة الإجرائية المشار إليها سابقا، فقد دمج المدرس في الحصة كل من الطريقة الاستقرائية والاستنباطية، فكان هدفه فهم التلاميذ لمضمون الدرس.

وفي مدرسة **سبيل الفلاح الإسلاميّة** بمدينة سيقو[367]، حضرت حصة في القواعد تحت موضوع (المذكر والمؤنث)، فلم يتشبث المدرس بورقة تحضير، بل بدأ بإلقاء

---

[366] - هي أكبر مدرسة من حيث عدد التلاميذ بأكثر من 1500 تلميذ بها كل من مرحلة الروضة والابتدائية والإعدادية والمستوى الثانوي، تأسست عام 1960 على يد الشيخ المرحوم **سفيان درامي**، وتحوالي ثلاثين فصلا دراسيا، وكانت زيارة الفصل بتاريخ 2018/01/20.

أمثلة تذكيرا بالدرس الماضي من حيث أقسام الكلمة، ثمّ قرأ بنفسه أمثلة للمذكر والمؤنث من الكتاب المدرسيّ – أي الجزء الثاني من كتاب **الدروس النحوية**– ثمّ طالب التلاميذ بالقراءة واحدا تلو الآخر، وبيّن الأمثلة بالرسوم البيانية من مذكر حقيقيّ وغير حقيقي وكذا المؤنث الحقيقي وغيره، ثمّ قرأ القاعدة من الكتاب، ثمّ اختتم الدرس بمجموعة من الأسئلة فأجاب عليها التلاميذ من خلال قراءة أجزاء من الخلاصة والقاعدة. وطريقته استقرائية بالتدرج من الكل إلى الجزء، أي من الجمل إلى المفردات.

ويلاحظ ما يلي:

– أن المدرس لم يلتزم بطريقة واحدة،

– الاعتماد الكليّ على الكتاب المدرسيّ،

– الاستفادة من مشاركة جل التلاميذ في الدرس قراءة،

– التقيد بالزمن المتاح؛ أي ساعة واحدة فقط.

وتدل هذه الأمثلة – وهي قرة ماء من جملة مجموعة كبيرة– على أنّ المدرسين يستعملون مختلف طرق التدريس حسب حاجاتهم هم، وحسب ما يقتضي الدرس، رغم أنّ المدرسين يشتغلون في مستوى دراسيّ واحد ويدرسون المادة نفسها.

[367] - حضرت الحصة بتاريخ 2017/10/30م ما بين الساعة العاشرة والحادية عشرة صباحا، في الصف الرابع الابتدائي

هذا، وعلى مستوى المدارس العربية الإسلاميّة فقد قامت الدولة عبر **مركز رقي اللّغة العربية**[368] بإعداد مناهج للمستويات الابتدائيّة والإعداديّة والثانوية، وذلك بعد انخراط هذه المدارس في النظام التربويّ الوطنيّ إثر إصدار مأمورية 112 في سنة 1985م، وبذل جهودا في تكوين المدرسين وتوفير الكتب المقررة لصالح المدارس العربيّة الإسلاميّة، وكانت الدولة تنوي في البداية تكوين 200 مدرس ثم 500 مدرس و15 مرشدا تربويّا، وتطورت تلك الرؤية مع البرنامج الإقليميّ لتكوين المدرسين وتعددت دورات تكوين المدرسين على مستوى الأقاليم بحوالي 2000 مدرس، وذلك في الفترة ما بين 2006-2012م[369]، وكان جل تلك الدورات التدريبية حول استخدام المنهج وإعداد الدروس؛ أي دروس في طرق التدريس العامة والخاصة. وأما جوانب الإدارة المدرسيّة فقد حظي بها الناشطون في المدارس العربيّة الإسلاميّة على تيارات مختلفة[370].

وبقي التدريس في المدارس العربية الإسلاميّة في إطار الأهداف التربويّة الإجرائيّة objectif pédagogique opérationnel، ولم تتجاوز تلك المرحلة منذ تأسيس المركز المذكور أعلاه إلى يومنا.

---

[368] - تم إنشاء هذا المركز في عام 1979م بتمويل من أمير دولة الكويت الشيخ جابر الأحمد الجابر الصباح، وكان مديره الأوّل **عمر سعد توري** تلاه في المنصب **عبد الله باري** ثمّ **محمد علي تيام** ويرأسه حاليا الأستاذ **إبراهيم كان** وهو أستاذ جامعيّ، وعلى يده أغلق المركز وتحول إلى قسم اللّغة العربية تحت رعاية المديرية الوطنية للتعليم الأساسي.

[369] - انظر ورقة زميلنا **إبراهيم كوليبالي**، المكلف بالتعليم الثنائي بوزارة التربية الوطنية، تحت عنوان présentation sur les medersas .p14 avril2017

[370] - لم أجد في المركز بيانات ولا إحصائيات عن تلك الدورات؛ ولكن أكد لي المسؤول الأول قيامهم بتلك الأنشطة.

وحقيقة هذه الطريقة أنها نشأت في الولايات المتحدة الأمريكيّة بعد الحرب العالميّة الثانية على يد **بيجامين بلوم** Benjamin Bloom[371]، وتشتمل على تحديد مهام للمتعلم وتقسيمها إلى أنشطة بغية معرفتها وحسن التحكم فيها، أي بعبارة أخرى: معرفة، معرفة كيف، معرفة كيفية التصرف، وكيفية تقييم تلك المعارف.

وخالف النظام المحليّ الطرق المشهورة للتعليم باللّغة العربية للناطقين بغيرها والتي أوصلها علماء تعليمية اللغات إلى خمس عشرة طريقة[372]، والتي من أشهرها ما يلي:

1- طريقة القواعد والترجمة

2- الطريقة المباشرة

3- طريقة القراءة

4- الطريقة الأذنية- الشفوية[373].

وذلك، بعد بذل جهود كبيرة من قبل مراكز البحوث والمجامع العلميّة ومشاركة المسؤولين عن التعليم العربيّ الإسلاميّ في عدد من الندوات والمؤتمرات بالخصوص، والطريقة المعتمدة هنا أقرب إلى وجهة نظر المعرفيّة théorie cognitive.

---

[371] - عالم نفس تربوي أمريكي مشهور متخصص في طرق التدريس (1913-1999م) قام بوضع تصنيف للأهداف التربوية ولنظرية اتقان التعلم انظر https://ar.wikipedia.org بتاريخ 2018/07/26م.

[372] - انظر مثلا وقائع تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها. مرجع سابق ص 127.

[373] - انظر أيضا وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ مرجع سابق ص 127.

وقد سبقت الإشارة إلى أنّ النظام في المستوى الثانوي مركز على التدريس حسب الكفاءات approche par compétences، ويشير تقرير ورشة مراجعة منهجي التربية الإسلاميّة واللّغة العربيّة في أكثر من مرة إلى أنّ طريقة التدريس هي طريقة الحوار والمناقشة، مع العلم أنه تمّ إدراج بعض المواد الدراسيّة في ذلك الإطار ببيان الكفاءات المرجوة فيها وغاياته، وتُرك البعض الآخر بدعوى أنّ الإمكانات الماديّة لوزارة التربية والتعليم لم تُمّكنها من تنظيم ورشات ودورات بالخصوص.

وأتساءل عن كيفية تطبيق طريقة الحوار والمناقشة مع طلاب تفتقر مدارسهم وبيوتهم إلى المكتبات؟؛ أي أنهم جُلاً يأتون إلى قاعة الدرس دون أن تكون لهم أدنى معرفة بالموضوع المتداول؛ ولذا يكتفي الكثير من المدرسين بتدوين الدرس على السبورة لينقلها التلاميذ في كراساتهم ثمّ يشرع في الشرح باللّغة العربية ومستعينا بإحدى اللّغات المحليّة، أو يضع مذكرة أمامه ويطالب أحد التلاميذ بقراءتها؛ ليقوم هو بالشرح والتوضيح.

ولم أر من المدرسين من التزم بطريقة إعداد الدرس حسب ما ترشد به المذكرات والإرشادات الوطنيّة. وهذا ما يجعل الأمور شائكة في مجال تعليم اللّغة العربية للماليين والتعليم باللغة العربية بالنسبة لهم؛ لأنه خروج عن المألوف وعن المعمول به، فهو ليس فقط تعليما للّغة العربيّة بل تعليم به أيضا. فلم يتكمن قط من

مواكبة ركب النظام الوطنيّ ولا النظام العربيّ الإسلاميّ لتعليمية اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها.

هذا، وهناك جملة من القضايا المتعلقة بالأبعاد التعليميّة التي رأيتها ضروريّة الدراسة في هذا المبحث، وتكمن أهميتها في وقائع وأحداث أبعاد التعليم بالعربية؛ وذلك رغم الأموال الطائلة التي تصرف من قبل المنظمات العربيّة الإسلاميّة، ومن قبل الحكومة الوطنيّة لتحسين المجال التعليميّ بالمدارس العربيّة الإسلاميّة، ومن بين تلك القضايا الجوهريّة:

أ-<u>الخطوات الإجرائيّة للتدريس</u>:

لقد أصبح التعليم المحلي في بوتقة نظام نظريّ عرف بنظام المقاربة حسب الأهداف التربوية الإجرائية، فتكمن الإشكالية في طريقة أو في طرق التدريس، فما مدى تمكن المدرسين من هذه الطريقة؟ وما مدى ملاءمة هذه الطريقة للمواد المدروسة باللّغة العربية؟؛ هذا، علما أنّ الطريقة تعتمد على العناصر التالية في ورقة إعداد الدروس:

1- **بيان المستوى:** يبيّن في أعلى الجدول المستوى الذي يُلقى فيه الدرس،

2-**المجال:** يبيّن فيه المجال الدراسيّ الذي يتصدى له،

3-**الكفاءات المطلوبة:** يذكر فيه الكفاءات التي يرجو أن يتمتع بها التلميذ بعد نهاية هذا الدرس،

4- **الأهداف:** هي الغايات التي يجب الوصول إليها عند الإنهاء من إلقاء الدرس،

5- **المحتوى (النص):** هو القطعة النموذجية التي يتم تناولها في الحصة

6- **مصادر تربوية:** هي المصادر يرجع إليها لجمع عناصر هذا الدرس،

7- **الاستراتيجيات:** هي الخطوات الإجرائيّة التي يتبناها المدرس للوصول إلى أهدافه،

8- **أنشطة:** هي مختلف مجريات الدرس التي يمارسها المدرس صحبة التلاميذ أثناء الحصة؛ قراءة أم رسما أم كتابة وشرحا إلخ..

9- **خلاصة:** تلخيص للدرس، واستخلاص واستخراج نتائج الدرس،

10-**تقيـيم:** طريقة للتوصل إلى معرفة ما إذا كانت الأنشطة الممارسة مفهومة ومُتقنة.

ولديهم الجدول التالي لإعداد الدروس وإلقائها وتقييمها من بعد وفق تلك النظرة، مع ملاحظة أنهم يُسقطون بعض العناصر عند بناء الجدول:

الجدول رقم (29)

مكونات جدول إعداد الدروس حسب الأهداف الإجرائية:

مركز الاستفادة	المحتوى	أهداف تربوية إجرائيّة	تمهيد	استراتيجيات	أنشطة	تقويم

وهو المجال الذي سيدخل فيه الدرس	النص أو المعلومات المراد تدريسها	هي الأهداف السلوكية المرجوة من المتعلم بعد الدرس	ربط عقول التلاميذ بالدرس	الطرق والوسائل والإجراءات التعليميّة التي يتبعها المدرس للوصول إلى هدفه	مختلف الأنشطة التي يمارسها المدرس أثناء الدرس	تقييم لمستوى استيعاب المتعلمين

تحتاج هذه الطريقة إلى إعداد مسبق وملتزم للدروس، ومراقبة مستمرة لما يقوم به المدرسون، وذلك شيء مُبعد لدى مدرسي هذا الجيل، فإعداد الدرس من أخطر ما يفر منه المدرسون المحليون؛ رغم ما ينفق في ذلك السبيل من نفقات ودورات تدريبية.

ولكن الجانب الإنسانيّ أيضا يغطي على العمل حيث لا يمكن لمدرس بالمرحلة الابتدائيّة أن يحضّر يوميّا لخمس أو ست حصص متتاليّة، وناهيك عن عدم توفر الأدوات اللازمة لذلك؛ وخاصة أنه لا يتلقى مرتبا شهريّا في مستوى جهوده المبذولة. والفرار من تحضير الدروس جعل جل المدرسين منكبين ومتشبثين بالكتاب المدرسيّ، وبذلك يبقى السؤال مطروحا هل نغيّر الإجراءات أم هل نبحث عن طرق أخرى أنجع وأيسر وأفيد؟ والفرار من إعداد الدروس جعل جُل المدرسين منكبين ومتشبثين بالكتاب المدرسي.

وفي المقابل أقترح الالتزام بطريقة مبسطة يمكن لأي مدرس اتباعها لإعداد الدروس، والتوصل بها إلى نتائج ملموسة تطويرا للمهارات اللغوية وإكسابا للمعلومات المراد إيصالها إلى أذهان المتعلمين؛ وهي مكونة من:

أ- **مقدمة:** وهي تمهيد للدرس، إما بمراجعة الدرس الماضي وربط علاقة بينها وبين ما سيأتي من معلومات في الحصة، وإما بقصة أو حكاية تجعل المتعلم رابط الجأش[374]،

ب- **وعرض:** وهو سرد للمعلومات أو المهارات التي يراد إكساب للمتعلم، ويجب أن يكون واضحا وشاملا للأهداف العامة والخاصة، ويختتم بالوصول إلى قواعد عامة للمعلومات.

ج- **خاتمة:** يراد بها التوصل إلى النتائج الافتراضية التي تحصل عليها المتعلم من خلال الدرس من حيث التمهيد والعرض.

د- **تقييم:** فيه يقيّم المدرس مدى اكتساب المتعلم وإدراكه للمعلومات والمهارات والكفاءات المرجوة،

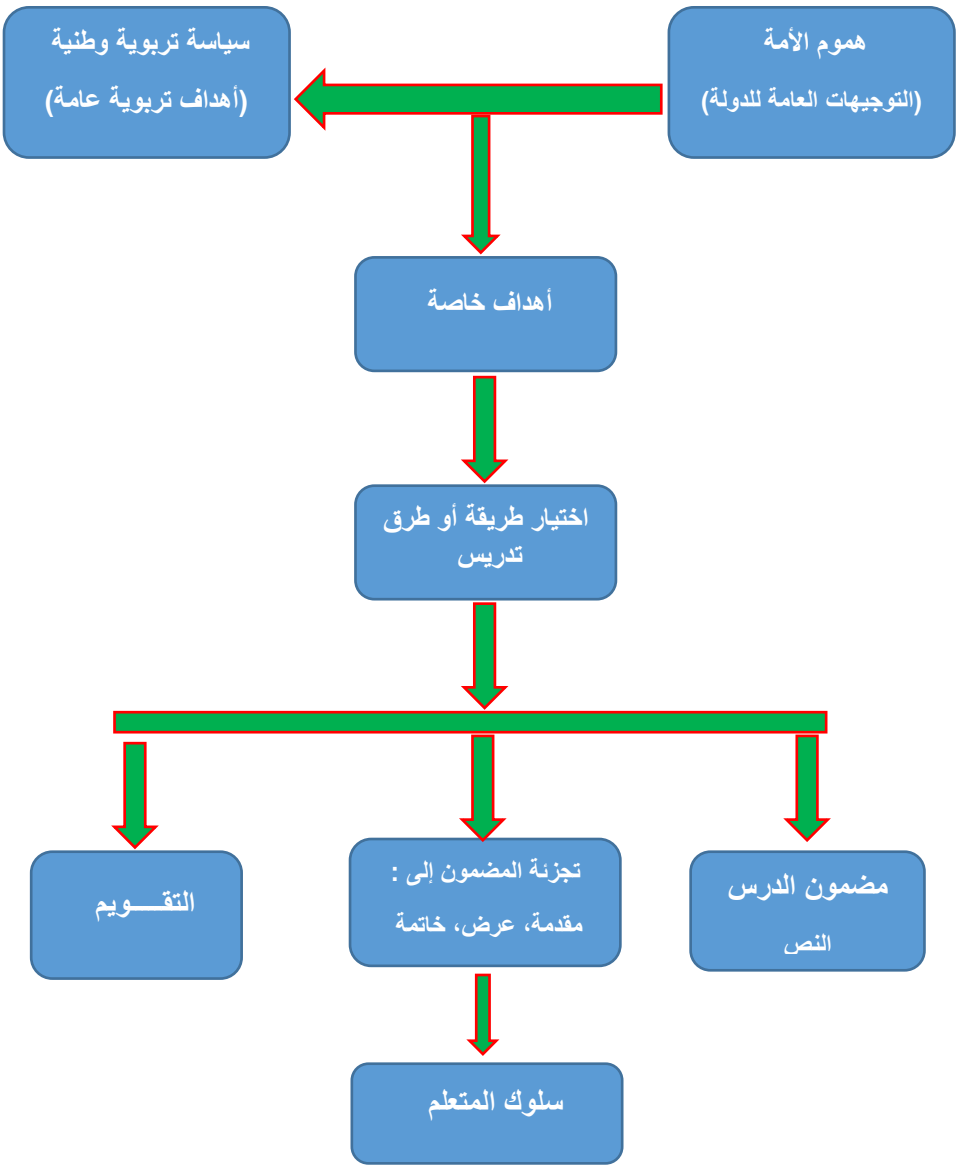
---

[374] - أعجبني تمهيد مدرّسة للصف السادس الابتدائي بمدينة موبتي بمدرسة نور الدين الإسلامية، وكان درسها متعلقا بكان وأخواتها، فجاءت بقصة فكاهية بين كان وأخواتها منطلقة من بناء الجملة من المبتدأ والخبر. وذلك بتاريخ 2018/04/12م.

ولربط كل تلك العناصر مع هموم الأمة والتوجيهات التربوية الوطنيّة والمناهج وبالوسائل التعليمية وعناصر الدرس للتوصل إلى سلوك يومي للمتعلم كرد فعل لما تلقاه من معلومات، فتوصلت إلى الرسم البياني التالي:

الرسم البياني رقم (04)

مشجر مقترح للأهداف والطرق



–ونقصد **بهموم الأمة:** الكليات الكبرى التي تنطلق منها الدولة لبناء سياستها التعليميّة والتربوية، مثل قضية التنمية المستدامة، أو أهداف الألفية الثانية للتربية أو يسمى ببرنامج التربية لكل éducation pour tous "E.P.T"، أو سياسة محاربة الفقر والمجاعة، أو برنامج محاربة مرض نقص المناعة المكتسبة، والآن تتجه السياسة الوطنيّة نحو محاربة التطرف الدينيّ، وكذلك نحو السلام والأمن والاستقرار...

– **سياسة تربوية وطنيّة:** تنبثق السياسات التربوية من تلك الهموم الكبرى للأمة والتي ذكرت بعضها في الفقرة السابقة، فالمقاربات التربوية هي التي تتبنى على السياسة التربوية، مثل سياسة محو الأمية، والتربية التكنولوجية وتعليم القراءة والكتابة والحساب للحصول على مواطن صالح مزود بعدد من الكفاءات والمهارات. وفي مالي يوجد عدد من البرامج المساعدة للسياسة التربوية الوطنيّة تديرها المنظمات الدوليّة غير الحكوميّة بتنسيق مع وزارة التربية والتعليم مثل برنامج التعليم الثنائي اللغة المموّل من قبل البنك الإسلامي programme de l'enseignement bilingue au Mali، وكذلك برنامج أنشطة القراءة الهادفة والمختارة، Activités de Lecture Sélectives et Intégrées au Mali[375] (SIRA)، وكذلك برنامج و"ELAN" Écoles et Langue Nationale وغيرها من البرامج.

[375]- انظر ورشة التعليم الثنائي اللغة المنعقدة بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين في الفترة من 16-18 ماي 2018 محاضرة السيد حيدرا، وكذلك محاضرة السيد حاميدو مايغا.

- **الأهداف الخاصة:** وهي جملة الأهداف التي يتبناها رجال التربية والتعليم مكتسبا إياها من السياسة التربوية الوطنيّة العامة، وهي التي تشتمل عليها الدروس، ونقول غالبا بأن يكون المتعلم في نهاية الدرس قادرا عليها، وهي تشمل كل الكفاءات والمهارات المطلوبة.

- **اختيار الطريقة:** يتم بناء على المقاربة التي يطبقها المدرس، وهي في الغالب طريقة الأهداف الإجرائية في بلادنا بالنسبة للمدارس العربية الإسلاميّة، وقد ذكرنا في عدد من المرّات أنّ المدارس لم تتجاوز هذه المرحلة منذ انخراطها في البرامج الوطنية للتربية.

- **النــص:** وهنا تكمن أهمية هذه الطريقة المقترحة، فلا بد للمدرس أن يجد نصا يتعامل معه، مشتملا على كل العناصر المرجوة في الأهداف الخاصة؛ بربط العلاقة مثلا بين تلك الأهداف وعناصر القواعد المدروسة مثلا في تعليمية اللغة العربية؛ وذلك مثل نص عنوانه: المواطنة الصالحة، يرجى من مدرس القراءة أن يتناول فيه موضوع الفاعل، فيضرب أمثلة للفاعل اسما ظاهرا، أو مستترا، مفردا أو ومثنى أو جمعا، مذكرا أم مؤنثا، للعاقل أو لغير العاقل...إلخ من الحالات التي يظهر فيها الفاعل في العربية. وأقترح تجزئة النص إلى تمهيد وعرض وخاتمة فقط، على الأسلوب التقليدي، بدلا من بناء استراتيجيات ومحتويات... وإن كان الأسلوب تقليديّا في المظهر فأجده مفيدا وبسيطا في متناول كل المدرسين.

ب-الأدوات والوسائل التعليميّة:

لا يتمتع النظام التعليميّ العربيّ الإسلاميّ بمالي بأدوات ووسائل تعليميّة خاصة، بل بالوسائل التقليديّة المتمثلة في السبورة السوداء، والكتاب المدرسيّ بالإضافة إلى الطباشير البيضاء والملونة، وهي الحالة الأغلب والأعم، وكذلك يستعان بالمساطير والأدوات الهندسيّة التي يصنع جلها في الصين بصياغة فرنكوفونية في الهيكل والبيانات. بل أدهى وأمر أنه ليس هناك أدنى ترتيب لتشكيل خلية أو نحوها تعنى بقضية الأدوات المدرسية الخاصة بالمدارس العربية الإسلامية. وتعطي البيانات التالية فكرة عن المتوفرة منها في الساحة، علما أن الأقاليم التي اتخذناها للنمذجة هي أحسن حالا واقتصادا عن غيرها بجمهورية مالي، عليه قد لا نجد في غيرها أحسن من حالتها.

الجدول رقم (30)

بيانات عن الوسائل والأدوات المدرسية

الأداة أو الوسيلة	نسب مئوية	ملاحظات
طباشير	%100	وهي ملونة أو بيضاء وبأنواع رخيصة في الغالب، وهي مستعملة بألوانها المختلفة.
كتب مدرسية	%100	أجنبية ومحلية كما هو مبيّن في محله وبكميات متفاوتة
خرائط	14.28	جلها باللغة الفرنسية، وإذا وجدتها بالعربية فيعني ذلك أن المؤسس له علاقة مباشرة بإحدى الدول العربية
أدوات هندسية	95.23	وهي غير مكتملة عند جلهم

حاسوب	%00	الحواسيب نادرة بالمدارس بمالي بصفة عامة، وخاصة في المدارس الدارسة بالعربية
بطاقات	4.76	وقد ذكرت مثال نادي الأدب والثقافة بالنسبة للألف البائية
لوحات فنية وبيانية	28.57	تتوفر بعضها في السوق في عدد بسيط بين الفينة والأخرى
أشرطة مرئية أو مسموعة	19.04	انتاب أصحاب المدارس غيرة على برنامج الأشرطة لتعليم الفرنسية حتى على مستوى المدارس الدارسة بالعربية
مخابر	%00	لا وجود لها بتاتا
أخرى	0	لم أجد وسائل أخرى

ومعروف أنّ الأدوات والوسائل قد تشتمل على:

أ- **المواد التعليمية:** الكتب من حيث اختيار مادتها وتنظيمها وطباعتها وإخراجها والتدريبات وأنواعها، ومدى شمولها ودرجة فاعلية كل منها.

ب- **الوسائل المعينة:** وقد تشمل دليل المعلم، التسجيلات الصوتية، الأفلام، الملصقات، البطاقات، الحاسوب الآلي إلخ..[376]

وقد جاء عدد من البرامج الذكيّة لتدريس الفرنسيّة أو الانجليزية مثل برنامج استعمال الأجهزة المسموعة المصحوبة بمجموعة من الرسوم والتمارين للفرنسيّة، في حين لم نر شيئا من كل ذلك بالنسبة للّغة العربية، بل توقفت الجهود العربية

[376]-انظر وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مرجع سابق .ص 129.

والإسلاميّة بالنسبة للّغة العربية في مستوى تنظيم دورات تدريبيّة للمدرسين[377]، وتوفير كتب مدرسيّة للمدارس وإن كانت جلها غير مناسبة للعقلية والبيئة المحلية كما أشرت إليه سابقا.

وقد حاولت جهود فرديّة ابتكار أدوات تعليميّة من كتب مطبوعة بالمطابع المحليّة وبغيرها أيضا، مثل جهود **نادي الأدب والثقافة**[378] مثل كتاب الأدب للصفوف الثانوية، وبطاقات الألفبائية العربيّة، وكراسة تعليم الخط العربيّ، وكذلك القراءة الذكية للأستاذ **أنتيك شريف حيدرا**[379]، والأخ **داود سماكي** له مجموعة من المذكرات في المواد الدينيّة. ويبيّن الجدول الآتي أهم المذكرات المتداولة في الحقل التعليميّ المستعرب بمالي:

الجدول رقم: (31)

بيانات عن المؤلفات المدرسية المحلية

المحور	المؤلف	اسم المذكرة	عدد الأجزاء	مجالـــــه	تـــوفـــره
اللغويات	سعد بن عمر توري[380]	المبادئ الصرفية	02	صرف	متوفر

---

377 - لم أجد في قسم اللغة العربية بوزارة التربية الوطنية أية إحصائية عن الدورات العديدة التي نظمت لصالح مدرسي العربية خلال السنوات الماضية.

378 - ناد للمستعربين بباماكو، يهتم المشرفون فيه بالطباعة والرقن باللغة العربية ونشر الكتب والمذكرات التعليمية.

379 - تم ذكره أعلاه: وهو مدرس للغويات بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين.

380 - هو من مواليد 1909م وهو ثاني مؤسس للمدارس العربية الإسلامية حوالي عام 1947م، وهو من دينة سيقو، وقد كان عالما فقيها وشاعرا وتربويا يكتب بالعربية وبالفرنسية، تلقى دروسه الأولية على والده ، ثم ندب للمدرسة الاستعمارية غصبا عنه وعن أسرته، وهو مؤسس مدرسة سبيل الفلاح وله حوالي 32 مؤلفا مطبوعا ومخطوطا، وتعد المبادئ الصرفية والدروس

	أبوبكر تيام[381]	الرسالة النحوية	02	نحو	متوفر
	مِنسا موري[382]	في سبيل المحادثة	03	وتعبير	متوفر
		سبيل الإنشاء	04	إنشاء	متوفر
	الحسين تراوري[383]	تعليم الخط العربي	02	خط	متوفر
		البطاقات الومضية	01	قراءة	غير متوفر
	بشير حما جالو[384]	الأدب والنصوص	03	أدب عربيّ وإفريقي	متوفر
	محمد البشر سمئيلا ميغا[385]	دراسة حول الأدب الإفريقيّ	01	أدب إفريقيّ	متوفر
التربية الإسلاميّة	داود سماكي[386]	تحفة المربين	07	فقه، توحيد، حديث	متوفر
		المؤمن الصغير	02	حديث وفقه	متوفر

النحوية من أشهرها. توفي 1997/07/01م. انظر في ترجمته : سعد بن عمر توري 1909-1997 جوانب تربوية وعلمية من سيرته .مذكر تخرج من المدرسة العليا لإعداد المدرسين لأبي بكر صوغودوغو تحت إشرافي عام 2013م.

[381]- هو ثالث مؤسس للمدارس العربية الإسلامية بمالي، ومؤسس مدرسة النجاح والفلاح بسيقو، وهو من مواليد عام1920م، وله عدد من المؤلفات من أشرها الرسالة النحوية . توفي 2003م. انظر شخصية المرحوم أبو بكر تيام . بحث تخرج بجامعة باماكو. للطالب يوسف صديق تراوري تحي إشراف الأستاذ أبوبكر جارا. العام الجامعي 2002-2003م.

[382] - تخرج من المعهد الإسلامي بعام 1987 - 1988م بباماكو ودرس بالكتّاب عند كل من: الشيخ أحمد تراوري بلي، ثمّ الشيخ إسماعيل درامي، والشيخ علي كوناتي، وبدأ في التأليف المدرسيّ بناء على الحاجة الماسة للسوق المدرسيّ.

[383]- مدرس جامعي بباماكو ،من خريجي المملكة العربية السعودية، وله دار طباعة عربية الآن ، شارك في إخراج عدد من المذكرات التعليمية مثل الأدب العربي وكذلك الأدب الإفريقي .

[384]- مدرس للغة العربية بالمرحلة الثانوية اشتغل مؤخرا في أكاديمية التعليم بباماكو الصفة اليسرى. وهو خريج جامعة الأزهر بمصر.

[385] - مدرس جامعي بشعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين، وهو خريج، حاصل على شهادة الماجستير من جامعة إفريقيا العالمية. بالسودان.

[386] - خريج جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية له مطبعة بحي هيبودروم بباماكو.

	منسا موري	مبادئ التربية الإسلاميّة	04	تربية إسلامية	متوفر
علوم إنسانية	**محمد البشر سمئيلا ميغا، عثمان سيدي جارا**[387]	التاريخ القومي للصف الثالث الثانوي	01	علوم إنسانية	متوفر
	أحمد المدني سعد توري	دروس علم الأشياء	02	علم الأحياء	متوفر
	يعقوب دوكوري	جغرافية مالي	01	جغرافية	غير متوفر
	محمد جارا	الجغرافيا للصف الثالث الثانوي	01	علوم إنسانية	متوفر
		التاريخ للصف الثالث الثانوي	01	علوم إنسانية	متوفر
التربية المدنية	**عبد القادر غِجيرا**	التربية المدنية	07	تربية مدنية	متوفر
	إبراهيم أنغيبا[388]	التربية المدنية	07	تربية مدنية	متوفر

لن أقف في هذا البحث لتحليل ومناقشة مضامين هذه المذكرات، ولا لقياس ملاءمتها مع الواقع المحليّ وبأساليب تدريس اللّغة العربية خاصة، ولكن بالتصفح السريع يتأكد لي أنّ جلها تركز على سرد وإيراد المادة العلميّة أكثر من الطرق والوسائل، ممّا يجعل العمل غير مكتمل؛ ولذا قبل زميلنا **إبراهيم أنغيبا** مراجعة كتابه

---

[387] - خريج جامعة إفريقيا العالمية قسم الجغرافيا السودان، يعمل مفتشا بإقليم سيكاسو.
[388] - خريج جامعة باماكو، تحصل على مساعدات أمريكية لطباعة مذكرته وتوزيعها مجانا على التلاميذ في مختلف الأقاليم.

(التربية المدنية)، وتوصل مع المتخصصين في اللّغة والتربية إلى نتائج مشكورة جدا، غيّرت وجهات نظر مستعملي الكتاب إلى أحسن، وأستحسن مثل ذلك لنا جميعا؛ أي تكوين فرق متخصصة لمراجعة هذه المذكرات لتحسينها وجعله في المتناول السريع للتلميذ، بغية ربط العلاقة بين المنهج من جانب وبين الدروس الملقاة من جانب آخر والكمية المعرفية التي يتلقاه المتعلم من جانب ثالث. والمثال الجزائري في ذلك أنه تم عقد مؤتمر وطنيّ حول الكتاب المدرسيّ عام 2007م، وعند قراءة نتائج بحوث تلك الندوة يتأكد المتخصص أنه عالج جل الجوانب ذات الصلة.

د- المخابر وميادين التطبيقات:

لم أجد ميادين تطبيقيّة ولا مخابر للتعليم باللّغة العربيّة، هذا رغم أنّ ((المختبر مرفق ضروري ومهم من مرافق المدرسة، يهدف الى توضيح المفاهيم العلميّة للطلبة وترجمة النظريات والقوانين عملياَ لترسيخها في أذهانهم، الأمر الذي يدفعهم الى محاولة الإبداع والاستكشاف وسبر أغوار العلوم على اختلاف أنماطها))[389]، عليه لا غنى عن المخابر في أي نظام تعليميّ متطور في عصرنا. ويلح عليه العمل بكل من نظام كليكريوم ونظام الكفاءات (A.P.C) وكذلك نظام **(ل.م.د)** المتداولة في بلادنا.

وجملة القول هي أنّ أهمية المخابر المدرسيّة تكمن في النقاط التالية:

---

389 - http://nadyh.halamuntada.com/t11-topic بتاريخ 27 /2017/06م مقالة : أهمية المختبرات المدرسية ودورها في العملية التعليمية

1. تقريب المعلومات النظريّة وترسخيها في أذهان الطلاب،

2. إكساب الطلاب الخبرات والمهارات، وتعودهم على استخدام بعض الأجهزة، وتعرفهم ببعض المواد المستخدمة.

3. تساعد على الإبداع.

4. تتيح الفرصة للطالب للتغلب على بعض الصعوبات العلميّة.

5. تعود الطلاب على الدقة في العمل، ذلك أن بعض التجارب المعملية تحتاج إلى دقة في أوزان المواد المستخدمة، ودقة في ظروف التشغيل.

6. يتعود الطالب أثناء أدائهم التجارب المعملية على العمل الجماعي والعمل الفردي حسب نوعية التجارب.

7. تكسب الطلاب عادةَ الترتيب والتنظيم، واللازم مراعاتها أثناء العمل في المختبرات.

8. تساعد الطلاب على التفكير والاكتشاف والبحث بتعويدهم على طريقة البحث العلمي.

10. تعود الطلاب على أهمية رؤية بعض الحقائق العلمية والاحتكام إلى الواقع العلمي مع إبراز أهمية القواعد النظرية[390].

وبمقتضى أنّ المنهج المحلي نفسه لا يشير إلى ضرورة وجود مخابر وميادين تطبيقية، ولا تحتوي المدارس العموميّة ولا الأهلية على قاعات تطبيقية ولا مخابر إلاّ

---

[390] - www.kau.edu.sa/Files/0009124/Files/48638_ بتاريخ 25 /0/2017م بتصرف

في المستوى الثانوي، فجعلت الحكومة من لوازم الثانويات توفير قاعات حواسيب ومكتبات طلابيّة وهي غير كافية، ولا تفي بالغرض إلا نسبيا.

ويعتبر هذا النقص عائقا كبيرا أمام تطور وتقدم النظام التعليميّ المستعرب في مالي، وأهم من كل ذلك أنه لا تبذل جهود لتغطية تلك الثغرة العويصة، فندرة الكتب والمستندات العلميّة جعلت النظام التعليميّ الوطنيّ في ورطة دائمة، فبعد جهود فترات ما بعد الاستقلال كان هم السلطات الاهتمام بتوفير القاعات الدراسيّة وبالمرافق التعليميّة أكثر من الاهتمام بتوفير الكتب المدرسية كما أشرنا إليه.

هـ - بعد إعداد المدرسين:

تعد هذه الإشكالية أهم بُعدٍ في سلم المشاكل المتعلقة بالتعليم باللّغة العربية في مالي؛ ولذلك تبذل الجهود في مجال تكوين المدرسين، وتأسيس المعاهد من أجل ذلك؛ خاصة معاهد تكوين المعلمين للتعليم القبل المدرسيّ préscolaire الابتدائيّ primaire والإعدادي fondamental والمتخصص spécialisé، ولذا تبقى المدرسة العليا لإعداد المدرسين صرحا استراتيجيا في النظام التعليميّ بمالي بصفة عامة وفي التعليم العالي بصفة خاصة، باعتبارها المؤسسة الوطنية الوحيدة القائمة بتكوين مدرسي المراحل الثانوية ومدرسي معاهد تكوين المدرسين وكذلك مفتشي التعليم الإعداديّ وإداريّ المجال التعليمي.

وأسس وزارة التربية والتعليم المحلي مديرية وطنيّة لتكوين المدرسين Direction Nationale de l'Enseignement Normale بموجب المرسوم الرئاسي رقم N°2013-026/P-RM du 31 décembre 2013. نذكر أن مهامها ما يلي:

1- إعداد وإبراز عناصر السياسة الوطنيّة للتكوين الأوليّ والمتواصل لإعداد المدرسين لصالح مختلف القطاعات التعليميّة والتربويّة،

2- تطوير استراتيجيات لتسهيل الوصول إلى تكوين المدرسين، والحرص على جودة نوعية تكوينهم المبدئي والمتواصل،

3- إنشاء وتنشيط برنامج تكوين متواصل عن بعد لصالح مدرسي المراحل القبل المدرسيّة، والابتدائيّة والإعدادية والمتخصصة،

4- تنسيق تنفيذ تلك السياسة والاستراتيجية الوطنية والحرص على مراقبة حسن أدائها[391].

ويوجد حاليا حوالي 20 عشرون معهدا لتكوين المدرسين بها حوالي **17588** طالبا، من بينهم **4523** طالبة، يشرف على تكوينهم**555** مدرسا، ويبيّن الجدول التالي إحصائية الطلبة في معاهد تكوين المدرسين[392]:

---

[391] - انظر présentation de la direction nationale de l'enseignement normal (DNEN)، بتاريخ 2016/07/02 بالمدرسة العليا لإعداد المدرسين بباماكو.

[392] - نفسه

الجدول رقم (32)

إحصائية خريجي معهد الهجرة بتومبكتو

تخصص	ذكور	إناث	المجموع
شمولي	4204	1804	6008
متخصص	8788	1971	10759
قبمدرسي	73	748	821
المجموع	**13065**	**4523**	**17588**

وكان من حظ التعليم المستعرب بناء وافتتاح معهد الهجرة لتكوين مدرسي التعليم المستعرب، وذلك حسب المرسوم الرئاسي رقم PRM N°97-147 الصادر بتاريخ 17 أبريل 1997 وهو واقع بمدينة **تومبكتو**[393]، يفد إليها الطلبة من كل ربوع مالي، وتقول المادة الثانية من المرسوم: ((تتمثل مهام معهد الهجرة في تكوين مدرسي المرحلة الابتدائيّة والإعدادية المعدين لصالح المدارس العربية الإسلاميّة والمدارس الفرنسيّة العربيّة. وإنّ لغة التعليم به هي العربيّة والفرنسيّة)).

[393] - مدينة تاريخية علمية على بعد 800 كم من العاصمة باماكو، اشتهرت بمدارسها العليا وجامعتها سانكوري من أشهر علمائها أحمد بابا التومبكتي. انظر نيل الابتهاج في تطريز الديباج.

وقد عرف المعهد العديد من المشاكل الإداريّة وغير الإدارية، ربّما كان أكبرها وأهمها تحويل المعهد من مدينة **تومبكتو** إلى **باماكو** العاصمة في ظل أحداث الاحتلال عام 2012م، ثمّ رجوع المعهد إلى مقره بتومبكتو بعد تحريرها. ورغم تلك الصعوبات الإدارية تمكن القائمون عليه من افتتاح تخصصين:

– قسم عام (شمولي)[394] يتخصص فيه الطلبة في اللّغة العربية ومواد العلوم الإنسانية أي التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية،

– وقسم متخصص (خصوصي)، للمتخصصين في مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء[395].

نظام الدراسة بالمعهد: ويدرس الطلبة حملة الشهادات الإعدادية أربع سنوات متتالية، ثلاث منها للدراسة النظرية، وسنة للتدريب الميدانيّ، يقضيها الطالب مُرسلاً إلى إحدى المدارس المحلية حيث يُلقي الدروس تحت إشراف مدرس مسؤول، ويقدم الطلبة تقارير عند نهاية التدريب.

ويلاحظ أن مستوى تدريس اللغة الفرنسية بالنسبة للطلبة مرتفع عموما مقارنة ببقية المدارس الدارسة بالعربية؛ ممّا يجعلهم قادرين على التدريس بالمدارس العمومية أو الدارسة بالفرنسية والعربية معا.

---

[394] - وهو المصطلح المتداول عندهم، كما يتداولون كلمة (خصوصي) للدلالة على قسم العلميات.
[395] - لا توجد بقية تخصصات معاهد إعداد المدرسين في معهد الهجرة، فم السبب في ذلك؟ فيبقى السؤال مطروحا.

وكما يقول المرسوم كان الهدف هو إعداد مدرسين أكفاء لصالح المدارس العربية الإسلاميّة وللمدارس الفرنسية العربية التابعة للحكومة، إلاّ أنّ جلهم يشتغلون في الدوائر الحكومية بعد تخرجهم من المعهد، بل لا تتمكن المدارس الأهلية من توفير رواتب مناسبة لهم كما هو الحال لدى الدولة، رغم أنهم مزودون ببضاعة علميّة في طرق التدريس العامة والخاصة ومبادئ علم النفس بالإضافة إلى مواد التخصص ممّا يجعلهم فريدين في الساحة، وإن كان مجال عملهم مخالفا للدور المرسوم لهم.

ولم أجد في برامج تكوين المعهد ما يشير إطلاقا إلى خصوصيات مدرس اللغة العربية، ولا إعدادا خاصا يجعلهم مهتمين بهموم المدارس الأهلية لا من قريب ولا من بعيد، هم في نظر الطلاب مدرسون عاديون وطنيون، الفرق بينهم وبقية الطلبة يتمثل فقط في أنهم يدرسون بالعربية؛ ولذا يشتغل جل المتخصصين منهم في المدارس الإعدادية العمومية بالفرنسية.

عليه لا نسطع القول بأنّ مجال تكوين مدرسي اللغة العربية بخير في مالي، بل تحتاج حالهم إلى دراسة مستفيضة؛ بغية توظيفهم في المجال الحقيقي الذي كُونوا من أجله، ولم أجد تخطيطا لذلك لا في الدوائر العمومية ولا في الجمعيات المؤطرة للمدارس الأهلية بمالي مثل اتحاد المدارس العربية الإسلاميّة. فاتّحاد المدارس الكاثوليكية وقعت اتفاقية مع حكومة مالي بحيث يمكن للسلطات التعليمية توفير

المدرسين برواتبهم المعتمدين لديها، بشرط أن يكون التلاميذ من الطلبة المعترف بهم لدى الحكومة[396].

وخلاصة القول لهذا المبحث هي أنّ التعليم المستعرب في مالي في حالة سيئة جدا، خاصة في مجال طرق التدريس وإعداد المدرسين، وهو على خلاف تام بما يجري في المدارس العمومية والخاصة الدارسة باللغة الفرنسية، ولا يمكن المقارنة بينها وبين ما يجري في البلدان العربية، فهو بذلك حالة غوغائيّة بين ذا وذاك، وأخطر من كل أنه لا نفكر في إيجاد علاج ناجع، والتوسل إلى حلول عملية تمكننا من الحفاظ على هذا النمط من التعليم بالعربية في بلادنا لصالح الأمة جمعاء وللمسلمين بصفة خاصة.

وبالتأكيد أنّه بعدم وجود سلطة مقررة لصالح هذا النظام فلن يقوى ولن يتطور، بل سيكون الدمار والموت يمثلان مستقبله، وليس مؤشر ظهور المدارس الفرنسية العربية الحرة – بلا قانون ولا مرسوم عمومي– سوى أقوى دليل على اندثار النظام المعني. وقد اقترحت في مبحث الحلول ما أراه جديرا بحل مشكلة المدرسين عموما ولتكوينهم بصفة خاصة.

396- انظر الملحق رقم (02) ص 4

الفصل الثالث:

نحو إعادة هيكلة تعليمية

اللغة العربية بمالي

المبحث الأول:

إعادة هيكلة وتأصير التعليم المستعرب بمالي

لقد تناولتُ في المباحث السابقة مختلف العوائق التي تتعرض لها أبعاد التعليم باللّغة العربيّة بمالي وتعرقل مسيرته، وتقف ضد المصلحة العامة للبلد وضد المصالح الخاصة للمتعلمين، ويتضح لنا أنّ النقص والقصور واضح في الأبعاد الآتية:

أ- **الأبعاد القانونية للتعليم بالعربيّة**، يُلاحظ أنّ القانون التوجيهي العام للتعليم بمالي يسمح بممارسة التعليم الحرّ والتعليم الدينيّ، وليس سوى مأمورية 112 لثلاثين أفريل عام 1985م[397] ما يقنن المدارس الأهليّة الدارسة بالعربية، وليست في القوانين الخاصة بالمستويات الثانوية ولا الجامعية نصوص قانونية خاصة بهذا التعليم، وهو ما يجعل العربية في محبة الريح مع بقية اللّغات الحيّة المدروسة؛ وذلك رغم متانة العلاقة بين تعليمها والثقافة المحلية المقرونة بالدين الإسلاميّ، وكذلك انفتاح بلادنا على العديد من دول العالم العربيّ والإسلاميّ. بل وجدنا القانون الرقم 013/2012 بتاريخ 24 فبراير 2012 المتعلق بالمؤسسات التعليمية الحرة بمالى لا يفرق بينه وبين بقية الأنظمة التعليمية الحرة بالبلاد؛ خاصة وربما لذلك لم نجد أهدافا واضحة وخاصة بهذا التعليم؛ ولنفس الأسباب طالبت الورشة الوطنية لتكوين وانخراط دارسي اللغة العربية بأن تكون للتعليم المستعرب أهدافا موحدة واقترح أن توصل تلك الأهداف المتعلم إلى ما يلي:

- أن يكون على دراية بقيّمه الدينيّة، مزودا بمهارات وكفاءات مهنية،

- مُحبًّا لوطنه وبنّاء لمجتمع ديموقراطيّ،
- أن يكون عضوا حيويا في تنمية البلاد،
- مزودا بما فيه الكفاية بقيّمة الثقافية،
- منفتحا على الحضارة العالمية،
- متقنا للمهارات الشعبية،
- قادرا على استيعاب المعلومات والكفاءات المتصلة بالتقدم العلمي والتكنولوجيّ[398].

وأخذ هذه المقترحات وغيرها ممّا ورد في هذا البحث وفي غيره من البحوث التي يقوم بها المعتنون بالمجال، سيجعل من هذا التعليم مستقلا ومبنيا على ثوابت وحقاق علمية.

ويلاحظ افتتاح المدارس العربية هنا وهناك برخصة وبدونها ويمارس التدريس بها كيفما يشاء المؤسس، ولذا لا أستغرب وجود كلّ أصناف الكتب والمناهج والمقررات المدرسيّة، ويرجع جل آفات التعليم العربيّ إلى النقص المشار إليه في هذا البعد.

ففقدان النصوص القانونية الضرورية يجعل من الفوضى تحتل مكانة النظام والتنظيم، وخاصة أنّ جل الناشطين في هذا المجال ليسوا من ذوي المستويات

398- تقرير الورشة الوطنية لتكوين وانخراط دارسي اللغة العربية، مرجع سابق ص 49

العلميّة العالية ما قد يسلمهم من ارتكاب أخطاء كثيرة من جانب ولا تمكنهم تلك المستويات من النهوض الحقيقي بأعمال تضمن مستقبلا زاهرا لميدان وحقل نشاطهم، وليس هذا الكلام طعنا فيهم، بل إنهم جاؤوا إلى هذه المهنة حبّا في نشر الدين؛ فاستعملوا ما توفرت فيهم من قدرات وكفاءات.

عليه يلزم التقنين ومراجعة النصوص المتعلقة بهذا التعليم على ضوء النصوص الوطنيّة المتعلقة بالتربية والتعليم، وبناء على المتطلبات الحقيقيّة للساحة، وذلك بالقيام بما يلي:

1- إنشاء قانون خاص بالتعليم العربي الإسلاميّ وفق التوجيهات الوطنيّة للتربية والتعليم،

2- جعل بعض مواد هذا القانون يجبر المدارس على طلب رخص التأسيس،

3- أن يأخذ القانون في الاعتبار هموم التعليم العربي الإسلاميّ بتوضيح العلاقة بين التعليم الدينيّ والتعليم بالعربية من جانب والوحدات الدراسيّة حسب التخصصات منذ المستوى الإعدادي أي إيجاد صفوف إعدادية دينية بحتة وأخرى علميّة إلخ ...

4- أن يجعل القانون المدارس تلتزم بمبادئ ونتائج بحوث تعليميّة اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وأن يربط القانون العلاقة من خلال المدارس بين الموروث الثقافي الإسلامي المحليّ وما يجري في الواقع بالدول العربية المجاورة،

5- أن يحدد القانون مسؤولية الدولة في تربية أبنائها وإرشادهم بتوفير ما يلزم للمدارس وللدارسين بها من حقوق، كاستقبال خريجي الجامعات والمعاهد العربيّة الإسلاميّة وتعليمهم اللغة الرسميّة بغية انخراطهم في المجالات الحيوية لسوق العمل[399].

الأبعاد التعليميّة: ونقصد بذلك إيجاد توجيه وطنيّ عام يحدد الإطار البيداغوجي لهذا النوع من التعليم، وقد لاحظت ثلاثة أبعاد في هذا المجال يجب التركيز عليها وجعلها أولوية وطنيّة:

1- **البعد الأوّل:** يتمثل في **المناهج**، وقد بيّنت في المباحث السابقة وفي النماذج الخاصة بالمواد اللّغويّة العديد من الزلات التي يقع عندها المنهج المقرر سواء في المستوى الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي ثمّ الجامعيّ، فيجب في نظري إعادة النظر في المنهج وتهيئته وفق المتطلبات والتوجيهات الوطنية مع التركيز على النظريات ونتائج البحوث الخاصة بتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها[400]، مع إقرارنا أن المراجعة التي تمت بخصوص مناهج المرحلة الثانوية كانت موفقة إلى حد كبير، وأصلحت الكثير من الأخطاء التي كانت واردة، وذللت كذلك الكثير من الصعوبات.

---

[399]- راجع أيضا متطلبات الورشة الوطنية لتكوين وانخراط دارسي اللغة العربية المنعقد بباماكو في شهر يناير2015م في هذا مجال مرجع سابق. من صفحة 49 -79.

[400]- انظر رسالة عبد الله جاكيتي

2- **البعد الثاني:** يتمثل في **الكتب المدرسية**، فعدم توفر النوعية الجيدة جعل الناس يؤلفون مذكرات تعليميّة غير دقيقة وغير مُتْقَنَة؛ كثيرا ما تخطئ في ما تعرضه للمجتمع التعليميّ، ويكفينا دليلا على ذلك كتاب القراءة المتمثل في **التلاوة الإفريقية** بأجزائها الخمسة، المحتوية في كثير من محاورها على عناوين بعيدة عن حقائقنا الوطنيّة، وعن أهدفنا التربوية العامة أو الخاصة، وقد رسمنا جدولا للمؤلفات التعليميّة المؤلفة عندنا حسب المحاور وبيّنا أنّ جلها ترداد لما هو في الكتب العربية مشرقية كانت أم مغربية، ففي مثال كتب الإنشاء فكلها مؤلفة على نمط كتاب **"الإنشاء الصحيح"** اللبناني الأصل، فهي لا تراعي في الغالب الأعم الوسائل التوضيحية من صور ورسوم بيانيّة وتمارين وافية بل يركز المؤلف على إيراد المعلومات فقط، ولذا يصعب على مدرسي المراحل الابتدائيّة والإعداديّة تحضير الدروس وفق الطريقة المقررة أي حسب الأهداف الإجرائية بل يكتفي جلهم بأخذ الكتاب وتدريسه مباشرة[401].

عليه، أعتقد أنّ القيام بالواجبات التالية يمكننا من تخطي الصعوبات المتعلقة بهذا البعد:

-إنشاء لجنة علميّة وطنيّة استشارية حول الكتب المدرسيّة حسب مختلف المستويات الدراسيّة، تساعد أو تتعامل مع المديرية الوطنيّة للبيداغوجيا،

- تشجيع التأليف المدرسيّ لدى القائمين بها،

---

[401]- راجع جزاي ذلك الكتاب للتأكد .

– تشجيع إنشاء مطابع عربية[402] متخصصة ومتطورة لتيسير الحصول على الكتاب العربي بصفة عامة والكتب المدرسية بصفة خاصة، كما هو للمطبع الوطني الملحق بالمديرية الوطنية للبيداغوجيا،

– كما يجب على وزارة التربية والتعليم إعادة الكتب التي كانت قد طبعت تحت وزارة الوزير المتوفى **محمد الأمين تراوري**[403] لصالح الصفوف الإعدادية، بالزيادة إلى اختيار مذكرات محلية وتنقيتها وجعلها كتبا مدرسيا كما كان الحال لكتاب التربية المدنية التي أنفقت عليها الجهات الأمريكية كما أشرنا إلى ذلك أعلاه[404].

3– **بُعد إلقاء الدروس:** وقد أشرت في المبحث الخاص بالمسائل التعليميّة بأنّ الطريقة المعتمدة للتدريس في مالي هي المقاربة "الكريكيلية" كما هو منصوص عليه في القانون التوجيهيّ، فيما لم يمنع ذلك مجموعة كبيرة من المدرسين من الاستمرار في استعمال طريقة الأهداف الإجرائيّة، ومهما يكن فإنّ جل المدرسين الذين زرت فصولهم في الأقاليم وفي العاصمة يستعملون طرقا مختلفة، ولا يلتزمون بذي ولا بتلك، كما لا يلتزمون بإعداد الدروس في كراريس التحضير بل يعطون الأولوية في إيصال المعلومة للتلاميذ بطرق ووسائل يرونها مناسبة لدروسهم، فنسبة (52.38%) يستعمل الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد وغيرها من المواد اللغوية، وقال لي المدير التعليميّ

---

[402] - لا توجد في مالي سوى مطبعتين عربيتين وهما أهلية، والبقية يطبع في ظروف صعبة لدى الغير

[403] - وزير سابق للتربية والتعليم ومدرس جامعي للفلسفة برتبة بروفوسور، من مواليد باماكو بتاريخ 02 /1947/01م وتوفي في 2007/07/21 بباماكو العاصمة .

[404] - انظر في كل ذلك165 -école Malienne hier …aujourd'hui. Amadou Seydou TRAORE.p150

لمدرسة **سبيل السعادة الإسلامية** بمدينة **ماسينا** (بأنهم بالخلفية التي يتمتعون بها لا يستطيعون الحكم بجودة طريقة أو كتاب مدرسي أو بعدمها؛ لأنهم لم يروا قط غيرها)[405].

عليه أرى من الضروري تكثيف تدريبات المدرسين على مختلف طرق الإلقاء خاصة الطريقة المشار إليها في القانون التوجيهي الوطنيّ مع الأخذ في الاعتبار كل المعايير المتجهة نحو إراءة خصوصية اللغة العربية.

ج- أبعاد **إعداد المدرسين:** لقد نظمت وزارة التربية الوطنية مع وزارة الشغل مراجعة مشتركة لمجالي التربية والتعليم والتدريب المهنيّ بباماكو من 22 إلى24 أفريل 2015م، ووردت في تقرير المراجعة متطلبات وتوصيات واضحة بالنسبة لمسألة المدرسين تلخص جل انشغالات المجال، وتقول:(إنّ مسألة المدرسين بلا شك من أولويات الحكومة ومشروع المدرسة، وهي عامل تحقيق للتعليم وعامل لترقية نوعيتها، ولكن في السنوات العشرين الماضية عرف المجال صعوبات مختلفة، أسفرت عن: قلة عدد المدرسين المؤهلين، قلة متابعة المدرسين بيداغوجيا، سوء نوعية تكوينهم الأوليّ... قلة المتدربين على مقاربة الكفاءات في التعليم الثانوي، عدم التنسيق بين مناهج

---

[405] - لقاء مع الأستاذ إدريس تكامبو؛ المدير التعليمي لمدرسة سبيل السعادة الإسلامية بمدينة ما سنا، بتاريخ 2017/10/31م، وهي مدرسة محتوية على نحو 224 تلميذ وتلميذة بالمستويين الابتدائية والإعدادية تاست عام 2003م تحت رعاية الشيخ باي تراوري.

معاهد تكوين المدرسين مع مناهج صفوف المدارس الأساسية التي يشتغل بها الخريجون ...قلة المتدربين المؤهلين تأهيلا متخصصا)[406].

لم أجد مقترحا خاصا بالنظام التعليمي المستعرب، رغم أنّ عدد تلاميذ المدارس العربية الإسلاميّة تمثل أكثر 17% من إجمالي التلاميذ في المدارس، ولكن التخطيط الوطني يتجه هذا الاتجاه.

ذكرنا أن المعهد الوحيد الذي يكوّن مدرسي المرحلة الابتدائية والإعدادية يتمثل في معهد الهجرة التربوية، يُخرج المتخصصين والشموليين الذين لا يكفي تعدادهم لسد حاجات المدارس، ونوت الحكومة بأن تفتح معهدا في إقليم **كاي**[407] دعما للنظام. ويلاحظ قلة عدد خريجي المعهد مقارنة باحتياجات المجال التعليمي المستعرب. وفي كل مراحل البحث الميداني شكا مؤسسو المدارس ندرة المدرسين خاصة في السنوات الأربعة الأخيرة، وربما يرجع ذلك إلى عوامل متعددة منها توجه الناس إلى الدراسات الجامعية وخاصة بعد إنشاء عدد من الجامعات الحرة، ولقلة الرواتب التي يتقاضاها المدرسون في المدارس الأهلية.

وقد بذلت الجهد للحصول على معلومات كافية عن أنشطة المعهد وعن عدد الخريجين منها منذ تأسيسها، فلم أجد في الاحصائيات التعليميّة الوطنيّة ولا في الإدارة

---

[406] - انظر Revue conjointe du secteur de l'Education et de la Formation Professionnelle 2015. MEN.MESRS. Mai 2015 P07-10بتصرف

[407] - هو الإقليم الإداري الأول بجمهورية مالي، وقد تحدث إلى أكثر من مسؤول بوزارة التربية الوطنيّة بخصوص هذا المشروع، وأكدوا بأنه مشار إليه في توصياتهم الإدارية، إلاّ أنني لم أجد شيئا مكتوبا وملموسا بالخصوص.

الوطنية لتكوين المدرسين شيئا ملموسا، بل أكد لي المدير السابق الأستاذ محمود كاه أنّه لا توجد معلومات دقيقة ولا أرشيف في تومبكتو نفسها – مقر المعهد؛ لتعرض المدينة لظروف النهب أثناء الحرب.

عليه أرى أنّه من الضروري القيام بما يلي:

1- مضاعفة عدد الطلاب المنتسبين إلى معهد الهجرة التربويّ تلبية لاحتياج المدارس،

2- الإسراع في تأسيس معاهد جديدة،[408] على أن يكون لكل إقليم معهده الخاص، خاصة أنّ السياسة الوطنيّة تتجه نحو اللامركزيّة المعمقة في شؤون السياسة وإدارة الدولة، وإلاّ معاهد جهويّة على غرار كثير من المجالات في البلاد.

3- تنظيم دورات تدريبية مُكثّفة لصالح من ينخرطون في مجال التدريس، كما كان الحال لمجموعة كبيرة من المدرسين في النظام العمومي والأهلي الدارس بالفرنسية من يسمون عندنا بـ (SARPE: la stratégie alternative pour le recrutement du personnel enseignant) في عهد رئيس **ألفا عمر كوناري**، أي الاستفادة من الكفاءات والإطارات المكونة في مجالات وتخصصات أخرى بتزويدهم بدروس في طرق التدريس والبيداغوجيا بصفة عامة.

---

[408] - المرجع نفسه ص 09

4- الاستفادة من المنح الخارجية إلى الدول العربية للتخصص في مجال تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في دول عربية ناطقة بالفرنسية أمثال الجزائر والمغرب وتونس ولبنان إلخ.. والاستفادة محليا من الخبرات البحثية لمعهد الخرطوم الدولي وغيره من المعاهد العربية.

5- ضرورة انخراط خريجي معاهد تكوين المدرسين في وظائف الجماعات المحليّة (fonction publique des collectivités territoriales) لضمان مستقبل المدرسين وتحفيز الناس على ممارسة هذه المهنة النبيلة.

وبهذه الإجراءات نتوصل إلى حلول ناجعة للإشكاليات التعليميّة الأساسية المتعلقة بالتعليم بالعربية في مالي. ويضاف إلى ذلك الجوانب والأبعاد المتعلقة بالمناهج والتي سأتعرض لها في المبحث التالي.

المبحث الثاني:

متطلبات المناهج الدراسيّة:

إنّ في قوة المناهج وموافقتها للعصر والتطور وللأهداف الوطنيّة العامة للتربية والتعليم دورا هاما في نجاح العملية التعليميّة، وللوصول إلى بناء مجتمع واع ومدنيّ متطور، قد تنبه الغرب لذلك؛ ولذا أصبحت هندسة المناهج الدراسية تخصصا قائما برأسه يجتهد فيه عدد كبير من الباحثين والفرق العلميّة البحثيّة، وقد وضع **رالف تايلور** ثلاثة أسئلة يسهّل الجواب عليها تطوير أي منهج تعليميّ وهي:

أ- ما الأهداف الرئيسة التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟ وهي نفس الأهداف العامة التي تحدثنا عنها بالنسبة للتربية والتعليم بمالي، وذلك في البعد العلمي للموضوع،

ب - ما الخبرات التربويّة التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟، أي بالنظر إلى الموضوعات العلميّة والأدبيّة والاجتماعيّة التي تسدد هذه حاجة الدولة في سياستها التربوية،

جـ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟[409] وذلك بالإنباء عن الطرق والوسائل التعليميّة بكل وضوح وضبط.

وواضح أنّ منهجنا لا يلتفت إلى هذه الأسئلة، وقد بيّنت في المباحث السابقة مدى النواقص الملحوظة في هذا المنهج، في كافة مستوياته المختلفة ممّا يجعل إعداد وإلقاء الدروس ذات صعوبات جمّة وغير موصلة إلى الأهداف التربوية المنشودة.

---

[409] - انظر مقالة حسام مازن حول هندسة المناهج التعليمية، مرجع سابق .ص 22

وسيتضح لنا ولكل المعتنين باللّغة العربية في بلادنا أنّ الإشكاليات المتعلقة بالعربية يرجع جلها إلى المناهج، فتصميمها، وموافقتها للأهداف التربوية العامة وللتوجهات السياسية الوطنيّة، من الأمور الصعبة تحقيقها في الواقع، خاصة إيجاد الكوادر والإطارات المُهيّأة لها، فالذي يطلع على تقرير المؤتمر الوطني حول التربية والتعليم المنعقد عام 2008 يقف على كل الصعوبات التي تعرفها الأنظمة التعليميّة بمالي، فيما تحاول الدولة –خبط عشواء –إصلاح المنظومة، فأصبحت كالمصاب بالداء؛ يظن شفاءه عند كل مَن يدعي علاجه، وليس أدل على ذلك أكثر من كثرة التغييرات والتحسينات في المناهج وفي الكتب المدرسية وفي طرق الإلقاء.

وقد ضربت أمثلة على النواقص الملحوظة في المواد اللّغوية باعتبارها النماذج التي انطلقتُ منها للقيام بهذا البحث واستخلصت إلى النتائج التالية:

1– عدم اهتمام المنهج بأبعاد خصوصية أطفال "مالي" كأجانب على اللّغة العربية، فالناطقون بغير العربية لهم معاملتهم الخاصة حسب البيئة؛ جغرافية كانت أم إقليمية بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المعايير الاجتماعية والنفسية،

2– عدم اشتمال المنهج على الهموم الوطنيّة العامة، بحيث يدرس التلميذ فلسفة اجتماعية أخرى مغايرة لمستجدات ساحته الاجتماعية، خاصة القيم الديموقراطية والتعددية العرقية والدينية المنتشرة في توجيهاتنا التربويّة،

3- كثرة المواد الدراسيّة على التلاميذ؛ المواد اللّغويّة من جانب؛ والدينيّة من جانب آخر، والمواد العامة من جهة بالإضافة إلى المواد العلميّة ومنتهيا باللغات الأجنبيّة "فرنسية وانجليزية"، فلَمُ ذلك الشتات الكبير يجعل المتعلمين غير مركزين وغير متمكنين في أي مجال،

4- عدم المطابقة بين الرزنامة المخصصة للمواد وعدد الموضوعات المقررة، فالمنهج المقرر وبعد مراجعته يجعل لكل فترة دراسيّة 10 عشرة أسابيع تختتم بتقييم؛ ولكن بالرجوع إلى المفردات المقررة فنجد في الغالب أن العنوانين أكثر من عشرة أي عدد الأسابيع، خاصة أن الدروس ليست منظمة أو مرتبة حسب محاور معينة،

5- عدم ترتيب الموضوعات حسب الأولوية أو حسب مستويات التلاميذ وأعمارهم وظروفهم البيئية والاجتماعية،

6- مطابقة المنهج لنماذج عربية قديمة، وقد سبق أن أشرت إلى بعض النماذج؛ حيث يشير المنهج بوضوح إلى بعض الكتب أو إلى مضامينها بوضوح، وهي ليست في الواقع سوى نسخ مصورة من مقررات ومناهج عربيّة،

7- لا يأخذ المنهج في الاعتبار علوم تطور الإنسان مثل الفنون الجميلة (arts) أو الاقتصاد العائلي إلخ...،

8- لا يعتني منهج المستويات الجامعية بخصوصيات اللّغة العربية في شيء، ولا أسيء إلى سمعة الزملاء في القسم العربي، ولكن أشك في وجود منهج للغة العربية في

السابق والحاضر على غرار الأقسام الأخرى بجامعاتنا المحلية، وذلك رغم وجود متخصصين في المناهج الدراسية،

9- يصرح واضعوا المناهج بأنّ التعليم الدينيّ جزء رئيسيّ في التعليم المستعرب بمالي بل منه انطلق، وتلك حقيقة تاريخية ولكن ينبغي أن نتساءل عن أي دروس دينية ينبغي تدريسها في بلادنا؛ وخاصة أننا نمرّ بمرحلة حرجة جدا في تاريخ الإسلام بمالي[410]،

10- عدم الأخذ في الاعتبار كافة الخبرات الميدانية والنظريات المكتسبة من مجال تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، أصبح مجال تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها مجالا متسعا، وتخصص فيه مدرسون للغة، كما أنشئت أقسام أكاديميّة في عدد من البلدان المهتمة بنشر اللغة والثقافة العربية، كما تقام ندوات ومؤتمرات دورية وغير دورية في أكثر من بلد عربي[411]، فكوّن كل ذلك حوصلة علمية وتجربة ميدانية قيمة لا يمكن تجاهلها عند وضع البرامج والمناهج التعليميّة، وعدم التعامل مع ذلك الواقع يكون زلة كبرى لأية دولة تريد نشر اللّغة العربية،

عليه أرى من الضروري القيام بواجبات معينة للحصول على النتائج التي نرغب فيها ونتمناها؛ خاصة أنّ المنهج الدراسيّ أصبح تخصصا قائما برأسه، ويعني توفر

---

[410] - لقد ألف الأستاذ تيرنو هادي تيام كُتيبا تحت عنوان "الإسلام في دولة مالي العلمانية " يعالج تلك القضية الشائكة المتمثلة في وجود أغلبية مسلمة في بلد ذات قوانين علمانية. من طباعة نادي الأدب والثقافة 2004.

[411]- انظر وقائع أعمال ومؤتمرات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المدينة المنورة من 1-7 جمادى الأولى 1401 هـ، الكويت 7-16 جمادى الأخيرة 1401 هـ ، الدوحة 1-7 رجب 1401 هـ . مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

تلك الضروريات وجود حلول ناجعة للإشكالية المنهجية بصفة عامة، وتتمثل تلك الضروريات فيما يلي:

1- إيجاد توجيه وسياسة تربوية وطنيّة خاصة بالتعليم المستعرب، على أن يركز اهتمامه على المناهج الدراسيّة وإصلاحها بالدرجة الأولى، وتكون هذه السياسة وهذا التوجيه مدونا وفق الإجراءات الوطنية المعتادة – قانون أو مأمورية ،أم قرار وزاري يشرح القانون أو المأمورية،

2- إعادة قراءة المناهج من قبل متخصصين على ضوء المعطيات الوطنيّة من إحصائيات وتوجيهات سياسية تربوية،

3- القيام بحلقات تجريبية للوحدات المقررة في المنهج، وقد يأخذ ذلك متسعا من الوقت؛ ولكن فائدتها جمّة ويوصل إلى نتائج حقيقيّة،

4- التعامل مع نتائج البحوث والنظريات المتعلقة بتعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها،

5- القيام بدورات تدريبية لصالح المدرسين حول تعاملهم مع مفردات المنهج والتأكد من قراءتها الصحيحة،

6- التفريق بين التخصصات بداية من المستوى الإعدادي من حيث المنهج: إعدادية لغوية، أو دينية، أم علميّة أم ثنائي اللغة، أو التقليل من بعض المواد في المستوى الإعدادي والثانويّ،

7- وضع موضوعات شاملة وحيّة (générique) مثل التغير البيئي[412]، التنكنولوجيا، التعددية العرقية والدينية، حوار الأديان، تمدرس الفتيات، الوعي والثقافة العامة إلخ..

---

[412] - انظر إلى تجربة الدكتور الشريف المريبعي؛ عميد كليتنا سابقا ورئيس مركز البحوث التقنية لتطوير اللغة العربية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، فيتعرض لجملة من الموضوعات من بينها : الانفجار الديمغرافي، ضعف الصناعة العربية، الخيال العلمي، عصر المعلوماتية ، فكل ذلك من الموضوعات المعاصرة التي تهم الإنسان في عصرنا ولا ينبغي أن يكون غير موجودة في أي كتاب مدرسي.

8- إنجاز دليل المعلم في كل المواد الدراسية المقررة،[413]

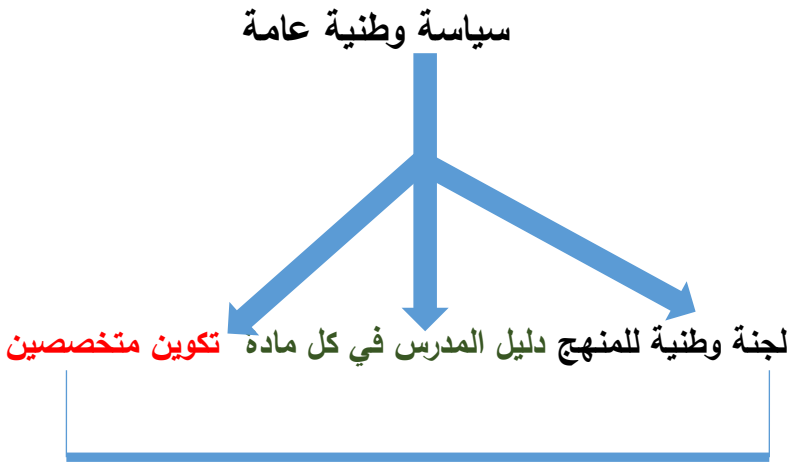
9- إرسال بعض المدرسين إلى المدرسة العليا لإعداد المدرسين للتخصص في الإدارة المدرسيّة والتفتيش المدرسيّ، وفي هذين التخصصين العديد من المواد المتعلقة بهموم المدارس العربية الإسلاميّة،

10- فتح خلية متخصصة في برامج ومناهج التعليم المستعرب؛ وذلك على مستوى المديرية الوطنية للبيداغوجيا.

وخلاصة القول في مسألة إعادة الهيكلة، أنه يمكن اعتماد المقترح التالي المتمثل في الرسم البياني لإصلاح المنظومة كلها. وهي حوصلة للأفكار والانطباعات التي استنتجتها من البحث.

الرسم البياني رقم (05)

مقترح لإصلاح المنظومة التربوية



[413] - انظر إلى ورقة زميلنا إبراهيم كوليبالي، محاضرة 2013 مرجع سابق ص 17

خاتمــة

في ختام هذه الأطروحة توصلت إلى جملة من النتائج؛ والتي قادتني بدورها إلى كم لا يستهان به من المقترحات، ففي ما يخص **النتائج** فهي كما يلي:

- يرجع تاريخ استعمال اللغة العربية في المجال التعليمي بمالي إلى عصور اعتناق المحليين الإسلام، أي أنّ المدارس القرآنيّة الأولى ظهرت للوجود في عهد إمبراطورية غانة في القرن الحادي عشر، خاصة في عاصمتها **كومبي صالح** حيث كان اثنا عشر مسجدا، يتلقى التلاميذ فيها الدروس الدينية بالعربية.

- جعل التاريخ الصلة وثيقة بين المجتمع المحلي واللغة العربية، كما جعل من الماليين لا يفرقون بين الدين الإسلامي واللّغة العربيّة، فكل ما هو إسلامي لا بد أن يكون باللغة العربية.

- إنّ التعليم بالعربية المسمى بالتعليم العري الإسلاميّ هو نظام معتمد في البلاد ويمارس في أكثر من 2000 مدرسة بمستويات دراسيّة مختلفة، وبأكثر من 80.000 تلميذ وتلميذة بنحو 17% من جلمة نسب التمدرس الوطنيّ.

- يعاني هذا النظام من جملة الإشكاليات والتحديات، وهي التي سميتها بالأبعاد التعليميّة، تتمثل في:

- بعد المناهج التعليمية، وخاصة تعليمية اللغة العربية،

- بعد طرق التدريس، والإشكاليات المتعلقة بها،

- بعد تكوين المدرسين، والنقص الكبير الملحوظ فيه،

- بعد الكتب والمقررات المدرسيّة، حيث تطغى الكتب الأجنبية على الساحة ذاتا أو مضمونا.

ولعل التوجيه التربوي من حيث القوانين والتوجيهات الإداريّة التي يفتقر إليها هذا التعليم جعل من هذه الأبعاد في نقصان كبير وخلط

أما من حيث المقترحات، فقد اقترحت لكل لإشكالية كل بعد حلولا في المبحث الأخير من البحث، أهمها:

ففي ما يخص المناهج:

- إجراء مراجعة تامة للمناهج الخاصة بالمستويات الابتدائية والإعدادية على ضوء معطيات ونتائج بحوث تعليمية اللغات؛ وخاصة تعليمية اللّغة العربية للناطقين بغيرها، وتنظيم المناهج الخاصة بالمرحلة الثانوية، حيث يتمتع هذا الأخير بميزات كبرى بعد عقد ورشة المراجعة المنعقد في عام 2008م.

- تركيز فلسفة المنهج ومضمونه على متطلبات التربية الوطنيّة، مع الأخذ في الاعتبار التطور التقني والتكنولوجي،

– أن يهتم المنهج بأهم التحديات التي تواجه العالم مثل قضايا البيئة ومحاربة الفقر ونشر ثقافة السلام إلخ...وذلك ما يضمن للمتعلم انفتاحا على العالم ووعيا يمكنه ألا يعود مهمشا في مجتمعه.

د– إجراء تقييم مرحلي للمناهج، وخوضها للتجارب في مضامينها بعد كل تعديل أو تحسين في الشكل أو المضمون.

وفي ما يخص **بعد طرق التدريس:** فيجب القيام بجملة من التحسينات أهمها ما يلي:

– تدريب المدرسين على المفاهيم الخاصة بالطرق التعليمية واستعمالها، بحيث يكون كل مدرس قادرا على التمييز بينها، وذلك في سلسلة من الدورات والتدريبات المنظمة من قبل المدرسة العليا لإعداد المدرسين.

– طريقة كيليركيلوم أو الكفائية هي المقاربة التي يطالب بها قانون الدراسة بمالي؛ فلا بد للتعليم المستعرب أن يبذل قصارى الجهود للتمكن من هذا الأسلوب وتطبيقه في المدارس.

– وقد اقترحت طريقة مبسطة يمكن تدريب المدرسين عليها للتمكن من إلقاء الدروس بواسطتها؛ وذلك انطلاقا من المفاهيم الموروثة لدينا في الدراسات العربية والإسلامية بصفة عامة متمثلا في مقدمة وعرض وخاتمة، بعد اختيار المضمون بناء على المواصفات التي توصي بها الدراسات اللغوية التعليمية.

– تدريب المدرسين على اختيار الأدوات الصالحة لموقفهم التعليمي، وعلى تعدد الطرق وامتزاجها حسب المواد وحسب الحصص.

وفي ما يخص **بعد الكتب والمقررات المدرسيّة** فقد تناولت بالتحليل كل من الجزء الأول والرابع من كتاب التلاوة الإفريقيّة المخصص لمادة القراءة، وعلى معطيات الساحة والبيانات الميدانية توصلت إلى أنه

– ينبغي القيام بتصفية الكتب من الأفكار الأجنبية الواردة،

– ينبغي تركيز مضامين الكتاب المدرسي على هموم وطموح الأمة،

– ينبغي تحسين نوعية الكتاب شكلا ومضمونا بمراجعات منظمة حول الكتب المقررة لكل مادة.

– ينبغي إيجاد مطبعة باللغة العربية وبتقنيات وفنيين قادرين على رفع التحدي.

وقد تعرضت لمشكلة الوسائل التعليمية فوجدت أنه لا يوجد سوى الطفيف من جهود الناس هنا وهناك، وأنه لا توجد مخابر متخصصة ولا مكتبات مدرسية، أي أن الناس يعملون في هذا الميدان بما يتوفر لديهم من مهارات ووسائل بسيطة.

وفي ما يخص **بعد تكوين المدرسين**، وهي الإشكالية التي يجب التركيز عليها، وخاصة أن متطلبا الندوة الوطنية حول التعليم المنعقدة عام 2008 أعطت أولوية لمسألة تكوين المدرسين في كل المستويات، ولم أجد بمالي سوى معهد الهجرة التربوي لتكوين مدرسي التعليم الأساسي، وهو معهد يعرف العديد من المشاكل

الإدارية والتكوينية ولم أجد مستندات ووثائق له سوى نتائج امتحانات بعض السنوات الأخيرة، فكأنّ كل ما يخصه ضاع أثناء الحرب أو لم توثق قط في المديرية الوطنية لتكوين المدرسين.

وللأسف الشديد لا يتخرج من المعهد سوى أقل من مائة نفر في كل سنة، ولا تغطي تلك النسبة متطلبات مدينة أو إقليم واحد في سوق طلب المدرسين. عليه طرحتُ عددا من المقترحات من أهمها:

– تأسيس عدد من المعاهد التربوية لصالح التعليم المستعرب،

– إجراء تدريبات سريعة لصالح المعلمين لانخراطهم في التدريس مثل ما حل في بداية الألفية لصالح المدارس العمومية في برنامج **SARPE** أي البدل الاستراتيجي لانخراط المدرسين، والذي شمل تكوين مدرسين من كل الفئات ومن كل التخصصات.

هذا، وقد أشرت إلى ندرة البحوث عن حياة اللغة العربية بمالي وخاصة مجال تعليمية اللغة، وللأسف الشديد أن المسؤولين عن المدارس يرون جمع المعلومات عنها حاجة غريبة ويتعذرون عنه كل ما أمكن، ممّا يجعل المجال ضيقا أمام الباحث.

ومن جانب آخر إن جملة أخرى من التحديات تتصدى لها اللغة العربية بمالي مثل تعليميته في المدارس العمومية أساسية أم ثانوية، وتمثل تلك التحديات أرضية

خصبة ومجالا فسيحا لإجراء بحوث قيمية ورصينة داخل أو خارج إطار البحث الأكاديمي. فيما أؤمن بأنه لا يمكن الحفاظ على الأعداد الزائدة حاليا للمقبلين على تعليم اللغة العربية إلا بتكوين مجال تعليمي هادف وواع وشامل لمختلف الكفاءات والمهارات التي يحتاجها الوطن والعصر.

فائمة المصادر والمراجع

أولا: **مصادر ومراجع باللغة العربية:**

- **ابن حبيب محمد**/ شرح ديوان جرير. تحقيق محمد نعمان محمد أمين طه. المجلد الأول. طبعة دار المعار بمصر 1969م.

- **ابن عاشور محمد الطاهر**/ ديوان بشار بن برد. تقديم وشرح وتكميل. طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر عام 1950.

- **أبو النور أبو نعامة**/ المجمل في الإملاء. جمعية الدعوة الإسلامية العالمية 1982.

- **أبو عشمة خالد و الفاعوري عوني** / تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات مجلة دراسات الجامعة الأردنية. بتاريخ 2017.

- **بلعيد صالح**/ دروس في اللسانيات التطبيقيّة. دار هومة. عام 2012.

– **بلعيد صالح**/ مضمون كتاب اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين. الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطنيّ بالجزائر عام 2007. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، سنة 2007.

- **بوصاع نور الدين**/ المستكفي في اللغة العربية وآدابها طيبعة دار الهدى عين مليلة الجزائر.2009.

- **بيت العافية عمارة** وغيره / طرق التدريس. طبعة كلية الدعوة الإسلامية. عام 1987.

-البلاغة. طبعة عالم الكتب عام 2009. بدون اسم مؤلف بالتحديد.

- **البكري أبو عبيد**/ المسالك والممالك. تحقيق أدريان فان ليوفن وأندري يري. طبعة الدار العربية للكتاب عام 1992.

- التلاوة الإفريقية للمدارس العربية. دار الكتاب. بيروت.2017 الجزء الأول والرابع. بدون تحديد مؤلف أو مؤلفين.

- **الحاج صالح عبد الرحمان**/ أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر. العدد 5 لسنة 1981.

- **الحاج صالح عبد الرحمان** / النظرية الخليلية الحديثة، مفاهيمها الأساسية، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد الرابع. سنة 2007.

- **الحملاوي أحمد**/ شذا العرف في فن الصرف. ط دار الكتب العلمية. بيروت 1953.

-**الخضري محمد بك**/ الدولة العباسية. الطبعة الثانية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1997.

-**الروضان عبد عون** / موسوعة شعراء العصر الجاهلي. الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عام 2001م.

- **السيوطي جلال الدين**/ تاريخ الخلفاء. طبعة دار الفكر عام 1974.

- **الشويرف عبد اللطيف**/ التدريبات اللغويّة. كلية الدعوة الإسلامية بليبيا. الطبعة الأولى عام 1997.

- **العصيمي صالح**/ مجلة اللسانيات العدد 14/ دراسة على طلاب معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز البحث العلمي والتفني لتطوير اللغة. جامعة الجزائر 2009.

- **العقيل إبراهيم**/ الشامل في تدريب المعلمين، مهارات تدريس اللغة العربية. ط . مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. تأليف. سنة2003.

- **المربيعي الشريف**. كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط. سلسلة: تنوير. عام 2008

- **المبروك عثمان وغيره**/ طرق التدريس وفق المناهج الحديثة. ط. كلية الدعوة الإسلامية عام 1987.

- المختار من ديوان معروف الرصافي. طبعة دار آفاق الرتاث. بدون تاريخ.

- **المنفلوطي مصطفى لطفي**/ العبرات، طبعة دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع. عام 2006.

- **النحوي الخليل**/ إفريقيا المسلمة الهوية الضائعة–. ط. دار الغرب الإسلاميّ 1993.

- **اليازجي ناصيف** / ديوان أبي الطيب. طبعة دار القلم بيروت بدون تاريخ.

- **تراوري يوسف صديق** / شخصية المرحوم أبو بكر تيام. بحث تخرج بجامعة باماكو. تحت إشراف الأستاذ أبوبكر جارا. العام الجامعي 2002– 2003.

- **تمام حسان**/ الأصول، دراسة أبستمولوجية للفكر اللغويّ عند العرب، عالم الكتب. طبعة 2009.

- **تمام حسان**/ اللغة في المجتمع. تأليف **م.م. لويس**. ترجمة. عالم الكتب سنة.2003.

- تعلم الحروف والقراءة. طبعة بدر kid . الجزائر 2016.

- **تيام أبوبكر**/ المبادئ الصرفية. دار الرشاد الحديثة .طبعة عام 2015.

- **جماعة من الأساتذة**/ الأسلوب الصحيح في البلاغة والعروض. دار مكتبة الحياة. بيروت. عام 1964.

- **جمعية الدعوة الإسلامية العالمية**/ الأدب والنصوص والبلاغة والنقد الجزء الثاني. طبعة جمعية الدعوة الإسلامية العالمية. طرابلس 1990.

- **رشدي أحمد طعيمة**/ الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربيّة إعدادها، تطويرها، تقويمها. دار الفكر العربي. طبعة عام 2000.

- **زيدان جرجي** / تاريخ آداب اللغة العربية طبعة موفم للنشر 1993م في أربعة أجزاء.

- **حيدرا أنتيك شريف** / القراءة الذكية، طبعة نادي الأدب الثقافة. عام 2011

- **حسين فرج عبد اللطيف** / صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج ط. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عام 2007.

- **خولة طالب الإبراهيمي**/ طريقة تعليم التراكيب العربيّة في المدارس المتوسطة الجزائرية. مجلة اللسانيات. جامعة الجزائر. العدد الخامس سنة 1981.

- **زانغو برزي إسماعيل**/ قضايا لسانية إفريقيّة. سلسلة معا للمحافظة على هويتنا. ص 38. عام 2014

- **سميلا محمد البشير**/ دراسة حول الأدب الإفريقي. نادي الأدب والثقافة 2015.

- **شوقي أحمد** / الشوقيات. طبعة المكتبة العصرية عام 2010.

- **صوغودوغو أبو بكر** / سعد بن عمر توري 1909-1997 جوانب تربوية وعلمية من سيرته .مذكر تخرج من المدرسة العليا لإعداد المدرسين عام 2013.

- **طريفي نبيل** / شرح ديوان الكميت. طبعة دار صادر بيروت .عام 2000م.

- **قداح نعيم** / إفريقيا الغربيّة في ظل الإسلام. طبعة وزارة الثقافة والإرشاد القوميّ. دمشق. 1960م.

- **عالو جارا**/ استعمال اللّغة العربيّة في الحقل التعليمي في مالي وآثاره الاجتماعية، جامعة الجزائر 2004.

- **علاوي عيسى عبد العزيز**/ التحدي في اللغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب طبعة دار التحدي. عام 2012م.

- **علي عبد المقصود عبد الرحيم** / ديوان رئيس الوزراء محمود سامي البارودي. طبعة دار الجيل بيروت .عام 1995م.

- **عيساني فريدة ورياش جميلة**/ اختبارات في جميع المواد. دار النهار للطباعة والنشر سنة 2009.

- **كشرود علي**/ معايير الجودة في الكتاب التعليميّ المدرسيّ وكيفية بنائها. مجلة اللغة والأدب. كلية اللغة العربية وآدابها. جامعة الجزائر2. العدد 26 ديسمبر 2015.

- **كوني موسى محمد** / التقابل اللغوي بين العربية والماندنكيّة على المستوى الصوتي، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية. عام 2000.

- **محمّد رضا مروة** / الفرزدق حياته وشعره. دار الكتب العلمية بيروت عام 1990.

- **مصطفى رضوان**/ التمهيد في علم التصريف/ جامعة قار يونس الطبعة الخامسة. سنة 1993.

- **مكتب التربية العربي لدول الخليج**/ وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ج3. عام 1985.

- **مكي صليحة** / طريقة تقديم قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط. مجلة اللسانيات العدد 12. مركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللغة العربية. جامعة الجزائر2 سنة2007.

-**منصور أميرة** / النصوص الوسيطة لتعليم الصرف العربي في الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة اللسانيات. مركز البحث العلميّ والتقنيّ لتطوير اللغة العربية. جامعة الجزائر2. العدد 23 المجلد الثاني، سنة 2017.

- **نصرالدين إدريس**/ طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشور في ملتقى عشاق لغة القرآن.

- **محمد الطاهر بن عاشور**/ ديوان بشار بن برد. طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر عام 1950.

- **مركز رقي اللّغة العربيّة**/ نبذة عن المدارس العربيّة الإسلامية. عام 2011.

- **وزارة التربية الوطنية المالية** / المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الابتدائية – طبعة جديدة 2003.

- **وزارة التربية الوطنية المالية**/ المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الإعدادية – طبعة جديدة 2003.

- **وزارة التربية الوطنية المالية**/ تقرير ورشة مراجعة منهج برامج اللغة العربية والتربية الإسلامية. باماكو من08-2010/06/12

- **وزارة التربية الوطنية المالية**/ ملحق بمنهج التربية الإسلامية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية حسب مراجعة وتعديل ورشة يونيو 2010.

- **وزارة التربية الوطنية المالية** / المناهج التعليمية الرسمية للمدارس العربيّة – المرحلة الثانوية – طبعة جديدة 2003م

- **يحـي مراد**/ معجم تراجم الشعراء الكبير. طبعة دار الحديث بالقاهرة سنة 2006.

ثانيا : مصادر ومراجع باللغة الفرنسية:

- **Ba Amadou Hampate** / L'empire peuhl de Macina / édition mouton et la Haye / 1970.

- **Ba Amadou Hampate** /Atlas du MALI / Jeune Afrique 1981

- **Hardy Georges** / Le problème religieux de l'empire Français / édit : Presses universitaire de France 1940.

- **Ibrahim Coulibaly** / présentation sur les medersas. avril2017

- **Institut Nationale de la Statistique**/ ANNUAIRE STATESTIQUE DU MALI / 2013 INSTAT

- **Laffont BOMPLANI**/ Dictionnaire des auteurs de tous les temps et de tous les pays. Tome IV. Robert Laffont 1985.

- **Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**/ Document de politique Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. MESRS.SGG .du 17 /12/2009.
- **Ministère de l'éducation Nationale** / les innovations pédagogiques au Mali
- **Ministère de l'Education Nationale**/ loi N°99-046/du 28dec1999portant loi orientation sur l'éducation. Maria impression. 1999.
- **Ministère de l'éducation Nationale** / programme classique 1er cycle fondamental / Direction Nationale de la Pédagogie / 2012.
- **Ministère de l'éducation Nationale**/ Recommandations du Forum National sur l'Education au Mali / Cabinet du Ministère de l'Education.
- **Ministère de l'éducation Nationale** / Revue conjointe du secteur de l'Education et de la Formation Professionnelle 2015. MEN.MESRS. Mai 2015.
- **TRAORE Amadou Seydou** / Ecole malienne hier…! aujourd'hui? textes sur l'éducation nationale du Mali. La ruche à livre S.A.

المراجع الالكترونية والمواقع على الشبكة:

- http://adab.com/modules.2018/06/16 بتاريخ
- https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_au_Mali.م2015 / 10 / 02 بتاريخ
- ttps://www.arab-ency.com/ar
- http://www.middle-east-online.com/?id=67603
- http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268163
- nadyh.halamuntada.com/t11-topic
- http://www.worldbank.org/projects/P093991/education-sector-investment-programبتاريخ 22-/ 09 /2015
- http://www.assabah.press.ma. 2016/أبريل/ 25بتاريخ
- file:///C:/Users/USER/Downloads.أرشيف المجلات html.2016/ 07/ 10 بتاريخ
- http://1as.ency-education.com/arabic-language.html2017/04/20 بتاريخ .
- http://bahrain2day.com/forums/index.php?/topic2016/12 /10 بتاريخ
- http://mawdoo3.comبتاريخ 07 / 02 / 2017، مقالة مفهوم الكتاب المدرسي، بواسطة ألاء عيسى

فهرست الجـــداول:

ر.م	عنوان الجدول	ترتيبه	رقم الصفحة
1	إحصائيات المدارس حسب الأقاليم	1	30
2	عدد الطلبة الدّارسين في المدارس العربيّة الإسلامية	2	43
3	تقدير الحص الأسبوعيّة للسنتين الأولى والثانية	3	59
4	تقدير الحصص الأسبوعيّة السنة الثالثة الابتدائية	4	79
5	تقدير الحصص الأسبوعية للسنة الرابعة الابتدائية	5	95
6	تقدير الحصص الأسبوعية للسنتين الخامسة والسادسة الابتدائية	6	108
7	تقسيم المواد والحصص للصفوف الإعدادية	7	135
8	توزيع الساعات في المرحلة الثانوية الأدبيّة وعلوم إنسانية	8	157
9	توزيع المواد واللغات التي تدرس بها	9	158
10	السداسيّ الأول	10	200
11	السداسيّ الثاني	11	203
12	السداسيّ الثالث	12	205
13	السداسيّ الرابع	13	206
14	السداسيّ الخامس: لسانيات	14	207

15	السداسيّ السادس: لسانيات	15	208
16	السداسيّ الخامس: أدب وحضارة	16	210
17	السداسيّ السادس: أدب وحضارة	17	212
18	السداسي الخامس: تعليميّة اللّغات	18	213
19	السداسي السادس: تعليميّة اللّغات	19	214
20	بيانات استعمال كتاب القراءة	20	223
21	بيانات عن كتب النحو	21	224
22	بيانات عن تقييم كتب النحو	22	225
23	بيانات عن كتب الصرف	23	227
24	بيانات عن تقييم كتب الصرف	24	227
25	بيانات عن كتب الإنشاء	25	228
26	نموذج تحليليّ لمضمون الجزء الأول من كتاب التلاوة الإفريقيّة	26	231
27	نموذج تحليلي لمضمون الجزء الرابع لكتاب التلاوة الإفريقية	27	271
28	بيانات عن طرق التدريس	28	322
29	مكونات جدول إعداد الدروس حسب الأهداف الإجرائية	29	333

30	بيانات عن الوسائل والأدوات المدرسية	**30**	339
31	بيانات عن المؤلفات المدرسية المحلية	**31**	341
32	إحصائية خريجي معهد الهجرة بتومبكتو	**32**	348

فهرست الرسوم البيانية:

ر.م	عنـــوان الرسم البياني	ترتيبه	رقم الصفحة
1	ركائز المنهج التربويّ لهيلدا تابا	**1**	17
2	تقسيم المسارات الجامعية	**2**	**199**
3	بيانات عن طرق التدريس	**3**	**322**
4	مقترح للأهداف والطرق	**4**	**336**
5	مقترح لإصلاح المنظومة التربوية	**5**	**370**

ملاحق

ملحق رقم (1)

جامعة الجزائر2

كلية اللّغة العربية وآدابها واللغات الشرقيّة

تخصص: علوم اللغة

استبانة لإعداد أطروحة دكتوراه علـــوم

الاسم واللقب: .....الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر.....سنة

المهنة: مؤسس ☐ مدير ☐ مدرس ☐ خبير تربوي ☐

الإقليم: .....المدينة: .....القرية : ..... اسم المدرسة .....

****

ضع علامة ﴿√﴾ وعلامة ﴿X﴾:

ما هي عدد الساعات الدراسية في مدرستك؟ 26ساعة أكثر من ☐ أقل من ذلك ☐

ما رأيك في عدد ساعات المواد اللّغوية ؟ كافية ☐ غير كافية ☐ أية مادة؟ .....

إلى أي مدى نجح المنهج المحلي في تحقيق الأهداف التربوية بالمدارس العربية الإسلامية؟ تحققت الأهداف إلى حد كبير ☐ تحققت الأهداف إلى حد ما ☐ لم تحقق أي هدف ☐

ما هي الطريقة التي تستعملها في التدريس؟ طريقة الأهداف الإجرائية ☐ حل المشكلات؟ ☐ الاستقرائية؟ أخـــــرى ☐

لم تنخرط المدارس العربية الإسلامية في نظام كليكروم؟ لأنها لا تناسب المدارس ☐ لأنها فوق طاقتها ☐ لأنها متطورة جدا ☐ غير ذلك ☐ اذكر .....

ماهي وسائل التدريس التي تستعملها؟.....

.....

.....

في القراءة:

ما هو الكتاب الذي اخترته للصفوف الابتدائيّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الإعدادية؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الثانوية؟:.....

في النحو:

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الابتدائيّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الإعداديّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الثانوية؟:.....

لمادة الصرف:

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الابتدائيّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الإعداديّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الثانوية؟:.....

لمادة التعبير(الإنشاء):

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الابتدائيّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الإعدادية؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الثانوية؟:.....

لمادة الإمـــــــــلاء:

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الابتدائيّة؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الإعدادية؟:.....

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الثانوية؟:.....

لمادة الأدب:

ما هو الكتاب الذي تختاره للصفوف الثانوية؟:.....

ماهي عيوب كتب القراءة:

لا تتناسب مع العصر ☐ غامضة على التلاميذ ☐ لا تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ أجنبية ☐ طريقتها مخالفة للمتداول ☐ أخرى ☐ .....

.....

ما هي مميزات كتب القراءة :

تتناسب مع العصر ☐ واضحة للتلاميذ ☐ تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ أجنبية ☐ طريقتها مناسبة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر .....

.....

ماهي عيوب كتب النحو:

لا تتناسب مع العصر ☐ غامضة على التلاميذ ☐ لا تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها
أجنبية ☐ طريقتها مخالفة للمتداول ☐ أخرى ☐اذكر .....

.....

ما هي مميزات كتب النحو :

تتناسب مع العصر ☐ واضحة للتلاميذ ☐ تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ أجنبية
طريقتها مناسبة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر .....

.....

ماهي عيوب كتب الصرف:

لا تتناسب مع العصر ☐ غامضة على التلاميذ ☐ لا تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها
أجنبية ☐ طريقتها مخالفة للمتداول ☐ أخرى ☐اذكر .....

.....

ما هي مميزات كتب الصرف:

تتناسب مع العصر ☐ واضحة للتلاميذ ☐ تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ أجنبية
طريقتها مناسبة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر .....

.....

ماهي عيوب كتب الإنشاء:

لا تتناسب مع العصر ☐ غامضة على التلاميذ ☐ لا تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها
أجنبية ☐ طريقتها مخالفة للمتداول ☐ أخرى ☐اذكر .....

.....

ما هي مميزات كتب الإنشاء :

تتناسب مع العصر ☐ واضح للتلاميذ ☐ تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ أجنبية
طريقتها مناسبة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر .....

.....

ماهي عيوب كتب الإملاء:

لا تتناسب مع العصر ☐ غامضة على التلاميذ ☐ لا تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها
أجنبية ☐ طريقتها مخالفة للمتداول ☐ أخرى ☐اذكر .....

.....

ما هي مميزات كتب الإملاء:

تتناسب مع العصر ☐ واضح للتلاميذ ☐ تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ أجنبية

طريقتها مناسبة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر .....

.....

ماهي عيوب كتب الأدب:

لا تتناسب مع العصر ☐ غامض على التلاميذ ☐ لا تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها

أجنبية ☐ طريقتها مخالفة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر .....

.....

ما هي مميزات كتب الأدب:

تتلاءم مع العصر ☐ واضح للتلاميذ ☐ تتوفر لديك وسائل توضيحية مناسبة لها ☐ جنبية

طريقتها مناسبة للمتداول ☐ أخرى ☐ اذكر ....

.....

ماهي ملاحظاتك على امتحانات المواد اللغويّة وأساليب التقييم بصفة عامة؟

مناسبة ☐ قديمة جدا ☐ تحتاج إلى تعديل ☐ لا تف بالغرض ☐ أخرى

أذكر: .....

.....

ملحق رقم (2)

Mme SISSOKO
PRESIDENCE DU GOUVERNEMENT
---oooOooo---
SECRETARIAT GENERAL DU GOUVERNEMENT

REPUBLIQUE DU /)/)ALI
---oooOooo---
UN PEUPLE- UN BUT- UNE FOI

/_)ECRET /)/° 112 /PG-RM

PORTANT ORGANISATION DES MEDERSAS PRIVEES.

-=-=-=-=-=-=-

/_E PRESIDENT DU GOUVERNEMENT;

VU la Constitution,
VU la loi n°86/AN-RM du 21 Juillet 1961 portant organisation de la liberté religieuse et l'exercice des cultes dans la République du Mali ;
VU l'ordonnance n°20/CMLN du 20/4/1970 portant réorganisation de l'enseignement en République du Mali ;
VU l'ordonnance n°38/CMLN du 11 Décembre 1970 modifiant la liste des Directions Nationales du Ministère de l'Education Nationale ;
VU la loi n°80-14/AN-RM du 26 Mai 1980 complétant l'ordonnance n°38/CMLN du 11 Décembre 1970 fixant la liste des Directions Nationales du Ministère de l'Education Nationale ;
VU le décret n°57/PG-RM du 20 Avril 1970 portant réglementation de l'Enseignement Fondamental ;
VU le décret n°118/PG-RM du 20 Septembre 1971 portant réglementation de l'enseignement privé en République du Mali ;
VU le décret n°195/PG-RM du 10 Juillet 1978 fixant les modalités de création extension, transfert ou suppression d'Ecoles publiques d'enseignement Fondamental ;
VU le décret n°154/PG-RM du 12 Juin 1981 portant organisation et modalités de fonctionnement de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental ;
VU le décret n°322/P-RM du 31 Décembre 1984 portant nomination des membres du Gouvernement ;

STATUANT EN CONSEIL DES MINISTRES

/_) E C R E T E :

ARTICLE 1 : Les Médersas privées relèvent de l'autorité du Ministre chargé de l'Education Nationale.

ARTICLE 2 : L'arabe est la langue d'enseignement dans les Médersas privées. Les langues maternelles et le Français y sont introduits comme disciplines.

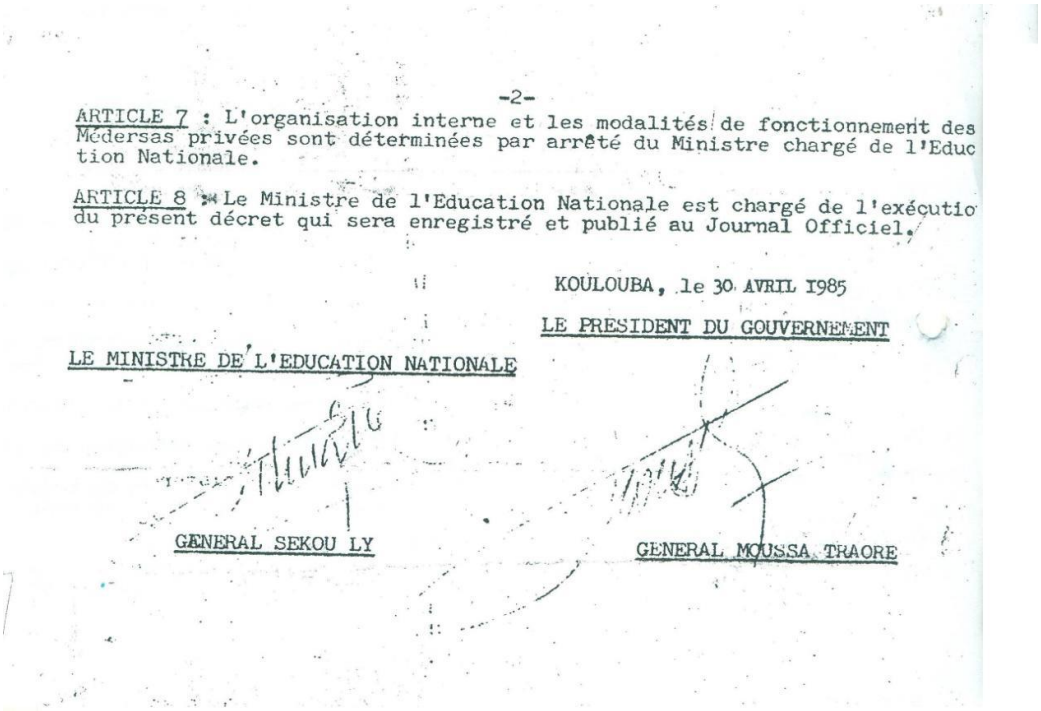
ARTICLE 3 : Les Médersas privées sont des Ecoles Fondamentales ; l'Enseignement religieux y est autorisé.

ARTICLE 4 : Les Médersas privées sont organisées suivant le décret n°57/PG-RM du 20 Avril 1970 exception faite des articles 4-5-8 et 28.

ARTICLE 5 : Les dispositions du décret n°118/PG-RM du 20 Septembre 1971 portant réglementation de l'Enseignement privé en République du Mali, ainsi que celles du décret n°195/PG-RM du 10 Juillet 1978 fixant les modalités de création, extension, transfert ou suppression d'Ecoles publiques d'Enseignement Fondamental sont applicables aux Médersas privées.

ARTICLE 6 : Dans le cadre des conventions prévues à l'article 10 du décret 118/PG-RM du 20 Septembre 1971 les Médersas privées sont représentées par l'Association Malienne pour l'Unité et le Progrès de l'Islam.

.../...



-2-

ARTICLE 7 : L'organisation interne et les modalités de fonctionnement des Médersas privées sont déterminées par arrêté du Ministre chargé de l'Education Nationale.

ARTICLE 8 : Le Ministre de l'Education Nationale est chargé de l'exécution du présent décret qui sera enregistré et publié au Journal Officiel.

KOULOUBA, le 30 AVRIL 1985

LE PRESIDENT DU GOUVERNEMENT

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

GENERAL SEKOU LY

GENERAL MOUSSA TRAORE

ملحق رقم (3)

MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

SECRETARIAT GENERAL

REPUBLIQUE DU MALI
Un Peuple – Un But – Une Foi

DECISION N°2016 0241 /MEFP-SG
PORTANT CREATION ET MODALITES DE FONCTIONNEMENT DE LA CELLULE D'APPUI A L'EMPLOI ET A LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES ET FORMES EN LANGUE ARABE DU MALI.

LE MINISTRE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE,

- Vu la Constitution ;
- Vu le Décret n°2015-0003/P-RM du 8 janvier 2015 portant nomination du Premier ministre ;
- Vu le Décret n°2016-0510/P-RM du 07 juillet 2016, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement ;
- Vu les nécessités de service ;

DECIDE :

Article 1er : Il est créé sous l'autorité du Ministre de l'Emploi et de la Formation professionnelle, une Cellule d'appui à l'Emploi et à la Formation professionnelle des diplômés et formés en langue Arabe, dénommée « CEFORPA ».

Article 2 : La Cellule d'appui à l'Emploi et à la Formation professionnelle des diplômés et formés en langue Arabe a pour mission d'entreprendre toute action appropriée visant à renforcer l'employabilité des diplômés et formés en langue arabe.

A cet effet, elle est chargée :

- de mettre en œuvre toute initiative concourant à l'amélioration de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'insertion professionnelle des diplômés et formés en langue arabe au Mali ;
- d'élaborer et mettre en œuvre un programme annuel d'activités ;
- d'effectuer, à la demande du Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ou conformément à son programme annuel d'activités, des actions d'information et sensibilisation sur les stratégies et politiques nationales d'emploi et de formation professionnelle ;
- de mener des actions de plaidoyer visant à renforcer l'employabilité des diplômés et formés en arabe auprès des partenaires techniques et financiers ;
- de produire annuellement un rapport d'activités assorti de recommandations à l'attention du ministre en charge de l'emploi ;

1

DIRECTION NATIONALE DE L'EMPLOI
COURRIER ARRIVEE
Reçu le 08/12/16

– d'assurer la diffusion des rapports produits.

Article 4 : La Cellule d'appui à l'Emploi et à la Formation professionnelle des diplômés et formés en langue Arabe est rattachée à la Direction Nationale de l'Emploi.

Article 5 : : La Cellule d'appui à l'Emploi et à la Formation professionnelle des diplômés et formés en langue Arabe est dirigée par un Coordonnateur nommé par décision du ministre sur proposition du Directeur national de l'Emploi.

Article 6 : La Cellule d'appui à l'Emploi et à la Formation professionnelle des diplômés et formés en langue Arabe comprend quatre bureaux :

- un bureau Accueil et Information ;
- un bureau Formation Professionnelle ;
- un bureau Insertion Professionnelle
- un bureau Entreprenariat.

Les Bureaux sont dirigés par des Chefs de Bureau.

Article 7: La CEFORPA peut s'adjoindre toute personne reconnue pour son expertise dans le domaine de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

Article 8 : Une décision du ministre nomme les membres de la CEFORPA.

Article 9 : Les frais liés au fonctionnement de la Cellule sont à la charge du Budget National.

La Cellule peut toutefois bénéficier de dons et appuis de toute nature des Partenaires Techniques et Financiers.

Article 10 : La présente décision sera enregistrée et communiquée partout où besoin sera.

Bamako, le 07 NOV 2016

Le Ministre

Ampliations :
Primature..... 01
MEFP-SG.....01
Tous services MEFP..... 15
Archives..... 02

MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, DE LA JEUNESSE ET DE LA CONSTRUCTION CITOYENNE
République du Mali
Un Peuple Un But Une Foi
LE MINISTRE

Mahamane BABY

لوحات إعلامية لبعض المدارس بمالي

سبيل الفــلاح

إقليم سيقو

أنصار الدين

بامــاكو

سبيل الهداية

إقليم سيقو

سبيل النجاح والفلاح

إقليم سيقو

بعض مدرسي اللّغة العربية بكل من باماكو وسيكاسو وموبتي وسيقو

فهـــرس

العنـــوان **رقم الصفحة**

إهداء .....

شكر وعرفان .....

مقدمة ..... أ

مدخل: 1

الفصل الأول: البعد النظري والتأطيريّ 9

المبحث الأول: البعد العلمي والنظري 10

المبحث الثاني: إشكالية التربية والتعليم بمالي **21**

المبحث الثالث: تحديد ماهية التعليم باللغة العربية بمالي **38**

المبحث الرابع: التعليم باللغة العربية والبيئة الاجتماعية بمالي 49

الفصل الثاني: البعد المنهجي التعليميّ: **54**

المبحث الأول: المناهج والمقررات **55**

المبحث الثاني: الكتب والمقررات **216**

المبحث الثالث: البعد التعليمي للغة العربية **316**

الفصل الثالث: نحو إعادة هيكلة تعليمية اللغة العربية بمالي **352**

المبحث الأول: إعادة هيكلة وتأطير التعليم باللغة العربية بمالي **352**

المبحث الثاني: متطلبات المناهج الدراسية **364**

خاتمة **371**

قائمة المصادر والمراجع **378**

فهرست الجداول: **386**

فهرست الرسوم البيانية: **386**

ملاحق **389**