اللغة العربية وسياسة الإصلاح(التعليم المتوسط نموذجا)

د. لخضر حشلافي

جامعة الجلفة (الجزائر)

شهد التعليم في الجزائر مشاريع إصلاحية لتطويره، وتحسين مردوده منذ الاستقلال، فكان الاعتماد غداة الاستقلال على النظم المعتمدة في الدول العربية، وعلى استقدام خبراتها لممارسة العمل التعليمي، وتكوين إطارات جزائرية في هذا المجال، ثم اعتمدت الجزائر نُظُما تعليمية خاصة بها، فكان الانتقال من النظام الابتدائي القديم المعتمد على آلية التلقين، إلى النظام الأساسي الذي شهد نقلة إلى تفعيل الاهتمام بالهدف التعليمي باعتماد بيداغوجيا التدريس بالأهداف، و انتهت مشاريع الإصلاح منذ سنة 2003 إلى اعتماد آلية جديدة يتمّ فيها التركيز على الأسلوب الحواري بين المعلم والمتعلم بحيث يمكِّن التلاميذ من المشاركة في فعل التعلّم وذلك باعتماد بيداغوجيا التعليم بالكفاءات، فما هي محتويات هذا البرنامج الإصلاحي؟ وما هي إيجابياته الملموسة فيما يتعلّق بمادة اللغة العربية في طور التعليم المتوسط؟ وماهي المآخذ على برنامج الإصلاح، والاقتراحات التي تتلافى جوانب النقص فيها؟

ولبسط القول في هذه الإشكالات ارتأينا أن يكون الكلام منصبا على ثلاثة عناصر مهمة تشكل أسسَ تعليميةِ اللغة العربية في التعليم المتوسط، وتنعكس سلبا أو إيجابا على التلميذ، وعلى مدرّس اللغة العربية باعتبارهما محوري العملية التربوية، فلسنا بصدد الغوص في العرض النظري الطويل لمفهوم الإصلاح، وتاريخه، ومجالاته في أطوار التعليم المختلفة، وفي مواد التدريس المتعددة، وإنما تنحصر المداخلة في الحديث عن اللغة العربية تحديدا، وهذه المجالات هي: مرتبة اللغة العربية في ظل الإصلاحات، الكتاب المدرسي، وآلية التكوين للمعلم والمتعلم.

1/ مرتبة اللغة العربية: جاءت الإصلاحات لتعزيز مكانة اللغة العربية، وتحسين طرائق تدريسها للوصول إلى أجيال تتقنها، أداء، وإبداعا باعتبارها اللغة الرسمية، مع ما يحيط بها من تنوع لهجي في الجزائر، وقد ورد ذلك صريحا في كتابات المشرفين على البرنامج الإصلاحي في أعلى هيئاته، يقول أبو بكر بن بوزيد: « إنّ اللغة العربية تحظى بمكانة مميزة، وبعناية مستمرة، وبتجنيد جميع الوسائل الكفيلة بترقيتها، وهي محلّ متابعة دقيقة »[1] ويُحسَب لهذا العمل الإصلاحي بعض التغييرات التي كانت في صالح اللغة وعلى رأسها زيادة معامل المادة عمّا كان عليه، وهو ما يجعلها

مادة أساسية يتوجّب على التلميذ مراعاتها والاهتمام بها لكونها ذات أهمية بالغة في الارتقاء حيث تقَرّرَ « رفعُ معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5 »[2]، غير أنّ هذا العامل لا يلبث أن يصبح دون جدوى إذ يتبيّن بأنْ لا قيمة له بالنظر إلى السهولة البالغة في إعداد الامتحانات الرسمية(شهادة التعليم المتوسط) حيث نجد امتحانا سطحيا يمكن لتلميذ السنة الخامسة التعامل معه بسهولة حيث لا نُلفي إلا أسئلة بسيطة، ووضعية إدماجية (تعبير كتابي)، وسؤال في البناء الفني يتعلق بنوع من الأساليب، أو صورة بيانية، أو لون بديعي، ولا تحظى الظواهر اللغوية بأكثر من سؤالين بثلاث نقاط على الأكثر على الرغم من كثرة دروس الظواهر واطّرادها في كلّ الوحدات، ثمّ يزداد الأمر سوءً مع السلّم الوزاري للتصحيح والذي يطبعه التساهل في التعامل مع إجابات التلاميذ، وهذا الأمر يفسّر النتائج العالية في مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم الأساسي حيث تحتلّ اللغة العربية صدارة المواد المدروسة دائما وبنِسبٍ تقارب المائة بالمائة.

ومن مكامن الضعف في الإصلاح الذي مسّ اللغة العربية التقليل حجمها الساعي مقارنة بالنظام الأساسي السابق حيث كان معدل الساعات يتراوح من 7 إلى 8 ساعات أسبوعيا تتفاوت حسب الصف الدراسي(السنة السابعة، السنة الثامنة، السنة التاسعة)، بينما لا يفوق حجمها في ظل الإصلاحات 6 ساعات، والغريب أنّنا نجد في مقرّرات الإصلاح التنصيص على اعتماد « زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها »[3] .

وتظهر صورة أخرى لهذا التقليل تتمثل في إشراك المستويات الثلاثة في حصة المعالجة التربوية(الاستدراك)، فبعد أن كان لكلّ فوج تربوي حصة المعالجة التربوية الخاصة به، تحوّلت إلى حصة أسبوعية واحدة تضمّ جميع الأفواج التربوية المسندة للأستاذ، وهذا فيه حرمان للتلاميذ من هذه الحصص، إضافة لما فيها من تعسّف في الجمع بين مستويات متباينة، وأعدادٍ كبيرة من التلاميذ ممّا يجعل حصص المعالجة التربوية تفقد قيمتها، ولا تحقّق الغاية المرجوّة منها، ويفضي إلى استحالة تنظيم الحصة، وتوزيعها التوزيع المعقول الذي يضمن استفادة المتأخرين، والضعفاء، والغائبين، إضافة إلى عدم التركيز الذي ينجم عن تدريس أكثر من مستوى في فصلٍ واحد.

ومن صوّر التقليل الساعي للغة العربية إقصاء نشاط الظواهر اللغوية من التحصيص، فلم يعد مخصوصا بحصة خاصة، بل صار يُدرّس مع نشاط القراءة، بتكريس وقت قليل من آخر الحصة لدراسة القاعدة في صورة ظاهرة لغوية، وهذا فيه إهمالٌ كبير لمنحى تدريس القواعد اللغوية التي كانت تحظى في النظام الأساسي بحصتين على مدار الوحدة التعليمية واحدة للصيغ الصرفية أي

الجانب الإفرادي للغة، و الأخرى للتراكيب النحوية أي الجانب التركيبي لها، كما كان التلميذ يدرك هذا الفرق بين هذين المستويين اللغويين. كما شمل هذا التقليص نشاط التعبير الكتابي الذي خصّص له نظام التعليم الأساسي حصّتين واحدة للأداء العملي للتعبير بطرح الفكرة، وتبيين كيفية التعامل معها، واستخراج العناصر التي يُكتَب التعبير وفقها، وحصة أخرى لتقييم عمل التلاميذ، وتصحيح تعابيرهم، وتمحيص أخطائهم، والنظر في مدى التزامهم بعناصر التعبير المحدّدة. وهناك تعديل على مستوى النشاطات اللغوية أيضا أثّر على تحصيل التلاميذ، ومسّ جانب تثبيت المعلومات لديه، وجعل من حصص اللغة العربية حصصا نظرية، ونشاطات صورية تفتقر للتطبيق، وتمثّل هذا التعديل في إلغاء نشاط الأعمال الموجهة المخصص للتمارين، فبعد أن كان هذا النشاط في التعليم الأساسي يُدار على مدى حصتين في الوحدة التعليمية بحيث يُمكّن الأستاذ من التذكير بمختلف النشاطات والدروس المطروقة خلال الوحدة، لم يخصص له البرنامج الإصلاحي مقدارا من الوقت، وهو ما يُضعف جانب ترسيخ المعلومات لدى التلميذ.

ومن الدلائل الواضحة على سطحية البرمجة تلك الصورة الوهمية التي تعطي انطباعا بمضاعفة عدد الوحدات حتى يبلغ 33 وحدة مقارنة بالنظام الأساسي الذي بلغ عدد الوحدات فيه 24 وحدة تعليمية، غير أنّ النظرة المتفحّصة للتوزيع السنوي في المستويات الثلاث تبيّن أنّ عدد الوحدات لم يتغير، وأنّ هذه الإضافات مجرّد حساب للتطبيقات الإدماجية وللتكوين التشخيصي وهذه الجوانب كانت محور اهتمام في النظام القديم دون اعتبارها وحدات، هذا إضافة إلى الوحدات المتكررة دون داع لذلك مثل صعوبة الدروس، أو طولها، وكمثال عن ذلك في السنة الرابعة من التعليم المتوسط مثلا نأخذ عينة من التوزيع السنوي لمادة اللغة العربية المقرر من قِبَل الوزارة[4]:

الرقم	الوحدة	القراءة	قواعد اللغة	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي
23	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج
24	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي
27	الهجرة	الهجرة السرية	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
28	الهجرة	الهجرة السرية	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
29	التضامن	القبعات الزرق	إدماج	جمعيات في	تصحيح التعبير

	الإنساني			مواجهة الكوارث	
30	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	إدماج	جمعيات في مواجهة الكوارث	تصحيح التعبير

ولا نعلم هل الإدماج والتقويم الفصلي يصلحان أن يكون كلاّ منهما وحدة تعليمية ؟ وهل يحتاج كلٌّ منهما لأسبوع دراسي كامل؟ ولماذا يتمّ تكرار وحدة كاملة بدروسها، واعتبارها في الوقت نفسه وحدة جديدة وبترقيم مختلف؟

ومن جوانب النقص كذلك عدم التنوّع في أنشطة اللغة العربية كما عهدناه في التعليم الأساسي، ففي السنة التاسعة مثلا كان البرنامج الأساسي يخدم تعبير التلميذ بصيغتيه الشفهية والكتابية، وإلقاءً وتحريرًا في نشاطي التعبير الكتابي والتعبير الشفهي، وليس مجرّد تقنيات وبُنى تدرّس، وكان يخدم ذوقه بحصص النقد، وإبداء الرأي في نشاط دراسة النص الذي كان يشمل دراسة نوع النص، ودراسة الأفكار سطحية وعمقا، وقدما وحداثة، وسموا وابتذالا، والترتيب والتسلسل أو عدمهما، ودراسة الأسلوب، والعاطفة، والدراسة العروضية في النصوص الشعرية، كما يعلّمه أسلوب المقارنة، والاستنتاج بنشاط الموازنة بين النصوص، ويزيد رصيده المعجمي والأسلوبي بنشاط المفردات والأساليب، في حين لا نجد في السنة الرابعة من التعليم المتوسط عدا التعبير الشفهي، ودراسة النص بشكل سطحي لا يتعدّى دراسة أسلوب أو صورة، والمطالعة الموجهة، أمّا التعبير الكتابي فهو مجرد دراسة نظرية لآليات وتقنيات تعبيرية. ولعلّ من أكثر التعديلات ضررا، ومن أشدّها خطرا على اللغة العربية، ومن أدلّها على الانتقاص من مكانة العربية، والتقليل من استعمالها في تدريس غيرها من المواد اعتماد البرنامج الإصلاحي على الترميز باللغة الأجنبية(الفرنسية) في المواد العلمية كالرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم، وتغيير النمط الخطي من اليمين إلى اليسار بحجة مواكبة الاصطلاح العالمي، مع أنّ الأسس التي قام عليها البرنامج الإصلاحي تقرُّ بأنها « حتما لغة تعليم جميع المواد الدراسية، وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية سواء في ذلك مدارس القطاع العام أو المدارس الخاصة »[5]، ونصّتْ مجلة المربّي وهي وليدة المشروع الإصلاحي، والناطقة باسمه على ضرورة « دعم اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وذلك برصد الوسائل الضرورية لجعلها أداة فعّالة لتعليم كلّ المواد»[6].

لكنّ هذا الإقرار ناقضه التطبيق الفعلي الذي جرّد اللغة العربية من شمولية الاستعمال في تدريس المواد، وجعل اللغة الفرنسية تنافسها في ذلك، وهذا حطٌّ من مقامها، يقول صالح بلعيد:

« أعرّجُ على ظاهرة غريبة هي كتابة الرموز من اليسار إلى اليمين، فهذا أمر لا علمية فيه، فالرموز كانت تتماشى مع رمزية خط اللغة العربية، وعُمل بها منذ ما يزيد على أربعين سنة دون مشكلة، والآن في إطار الإصلاح نكتشف الخطأ ؟ وأين الضرر ؟...كما أنّ الرموز في العربية لا يعني أنها غير صالحة: س/ ص/ ج/ جب/ جيتا...فما الضرورة إلى تغييرها ؟ هل لنكون عالميين؟ وهل فعل الدانماركيون هذا ؟ وهل غيّر المجَريون اصطلاحاتهم ؟ وهل سار اليابانيون في هذا النمط العالمي ؟...أممٌ صغيرة بسيطة تقلّد الأمم المتقدمة وتأخذ عنها، ولكن تعطي دائما للغاتها صبغتها، وتحترمها، فلا تجرّدها من خصوصياتها»[7].

2/الكتاب المدرسي: وهو الأساس الثاني الذي طاله الإصلاح، وهو يُعدّ من أهمّ الوسائل البيداغوجية التعليمية التي فشلت فيها سياسة الإصلاح فشلا ذريعا، فقد اقتضت الاصلاحات الجديدة إعادة النظر في الكتاب المدرسي من حيث الشكل، والمضامين، والأبعاد التربوية، ورغم أنّ الكتاب قد تعرّض للمراجعة والتقييم من عدة هيئات، وعلى عدة مستويات إلا أنّه لم يخلُ من كثير من النقائص، ووجوه القصور، فمن حيث اختيار النصوص حاز النظام الأساسي قصب السبق باعتبار تنوّع مشارب نصوصه، والقيمة العلمية لمرجعياتها، فالتلميذ يقرأ على مدى السنوات الثلاث يقرأ نصوصا لكُتّاب وشعراء متميّزين، ويدرس نصوصا تُربّي فيه ملكة الذوق، وحبّ الجمال، وتحبّبه في الإبداع العربي والعالمي...نصوصًا من قبيل (قصيدة الريف) لأمين نخلة، و(يتيم وأمّ) لفدوى طوقان، و(اقرأ باسم ربّك) لبنت الشاطئ، ومن الأدب الجزائري روايتي (الحريق)، و(الدار الكبيرة) لمحمد ديب وهما قيمة تاريخية وأدبية رائعة، ويلتقي التلميذ مع قامات أدبية أخرى جزائرية مثل أبي العيد دودو، والأمير عبد القادر، ومحمد العيد آل خليفة، والطاهر وطار، وعبد الحميد بن هدوقة، وأحمد سحنون، وحنفي بن عيسى، و جيلالي خلاص، وطاقات عربية من أمثال أحمد أمين، والمنفلوطي، وطه حسين، وحافظ إبراهيم، و عبد العزيز البشري، وأحمد فهمي العمروسي، وقدري طوقان، وإيليا أبي ماضي، ومعروف الرصافي، و أُخرى عالمية مثل مارك توين، وهذا كلّه في الصف السابع الأساسي.

أمّا في الصف الثامن الأساسي فيتعرف بالإضافة إلى بعض هؤلاء على مفدي زكرياء، ومحمد الأخضر السائحي، والربيع بوشامة، وعمر بن قينة، وأبو القاسم سعد الله، ومولود قاسم، وتوفيق المدني على المستوى الوطني، ويلتقي عربيا مع فؤاد صرّوف، وأحمد زكي، والعقّاد، وتوفيق الحكيم، ومصطفى محمود، وسميح القاسم، ومحمود تيمور، ويقرأ على المستوى العالمي لبلزاك، وفي الكتاب

أيضا نصوص عربية تراثية لابن المقفع، وابن عبد ربه، وابن الأزرق التلمساني، وابن حمديس الصقلّي.

وحين يبلغ التلميذ الصف التاسع يكون قد نضج قراءة وذوقا، فتقدّم له باقة مختلفة من الأجناس الأدبية منها القصة والرواية، والأمثال والحكم، والمقامة، والخطبة، والمقال، والشعر العمودي والشعر الحرّ، ويتعرّف في هذه السنة على طاغور، وناظم حكمت، ومارك توين، وميرك فال عاليا، وعلى نزار قباني، وغسان كنفاني، وميخائيل نعيمة، وأحمد الهاشمي، وعلي الجارم، ونازك الملائكة، ومي زيادة، ومحمود درويش، ومحمود غنيم، ومحمد عبده عربيا، وعلى رضا حوحو، وصالح خرفي، وأبي العيد دودو، والبشير الإبراهيمي، وعبد الحميد بن باديس وطنيا، ومن الجانب التراثي يقرأ لبديع الزمان الهمذاني، والجاحظ، والميداني.

أمّا نصوص المشروع الإصلاحي فهي مشوشة من حيث معايير الانتقاء، وإذا نظرنا إلى مستوى الأولى من التعليم المتوسط على سبيل المثال نجد ستة عشر نصا(16) مأخوذة من الشبكة العنكبوتية(الأنترنيت) دون تحديد مرجعية الكاتب، وكثير منها ركيكة الأسلوب، ضعيفة التعبير، وبعضها مستلٌّ من صحف عربية كمجلة (العربي الصغير) التي هي موجهة لمشتركين من طبقة توفر مستوى ثقافيا، واجتماعيا معينا تفتقر إليه نسبة عالية من تلاميذ المدارس الجزائرية، وبالتالي فهي غير متلائمة مع المستوى التعليمي، وتتسم بالصعوبة، والتعقيد، والبعد عن الواقع مثل (قلم الأنترنيت)،(تاريخ القمار الصناعية)،(الكلب الروبوتي)، و(الاحتباس الحراري)، ومن جانب آخر نجد نصوصا تراثية رائعة لكنها ليست متوافقة مع الصف الأول، وكان الأولى أن تُقرّر على تلاميذ السنة الثالثة، أو الرابعة ومنها نص (العفو عند المقدرة) ويتحدث عن قصة المأمون مع تميم بن جميل الخارجي، وفي السنة الثانية نجد نص(اختبار العقل)وهو نص موغل في البداوة لا يصلح للمرحلة المتوسطة كلّها بلهَ السنة الثانية المتوسطة من حيث غرابة معجمه، وصعوبة مقاصده.

وهناك معيار آخر أدّى إلى إضعاف القيمة العلمية للكتاب وهو كثرة الأخطاء فيه في جميع المستويات رغم ما قيل عن المراجعات الكثيرة له يقول أبو بكر بن بوزيد عن عملية تقييم الكتب المدرسية: « يكمن هدف هذه العملية في الدراسة والتكفل بالتقارير التي تصدر عن المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية، وتلك التي يعدّها خبراء ومختصّو لجنة الاعتماد والمصادقة على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية وذلك من أجل مراجعة وتصحيح الكتب المدرسية المعتمدة»[8].

وبغضّ النظر عن الأخطاء الإملائية، والمطبعية، فإنّ الكتاب لا يخلو من أخطاء موضوعية وعلمية لم نكن نرى لها مثيلا في النظام الأساسي ومنها مثلا في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط من اعتبار الفعل(جاء) فعلا مهموزا ووضعه في الجداول التصريفية للفعل الصحيح غير السالم مع أنه من الأفعال المعتلة الجوفاء[9]، ومنه أيضا الخطأ في الإعراب، وفي صحة القاعدة النحوية المتعلقة بدرس الجملة الشرطية بحيث يتعارض ما يدرسه التلميذ في السنة الرابعة بشأنها مع ما سيدرسه بعد انتقاله إلى الثانوية وهذه هنة أخرى في المنظومة الإصلاحية تتمثل في غياب التنسيق، والتوحّد، والتسلسل العلمي بين أطوار التعليم، بل إنّ هذا الاختلاف و القلق نجده في المستوى الواحد، فدرس(الجملة الشرطية) السابق الذكر ورد بصيغتين مختلفتين، بمعنى أنّ هناك طبعتين للكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يُعرَض فيهما الدرس بطريقتين مختلفتين دون إشارة إلى هذا الاختلاف في المعلومة في الوثائق المدرسية الخاصة بالتغيير أو الحذف أو الدمج، والطبعتان متداولتان بوجود هذا الاختلاف[10].

ومن هنات الكتاب المدرسي في سياسة الإصلاح أنّ عمليات الحذف أو التغير ليست مدروسة، وقد أحدثت خللا في سير الدروس وترتيبها بحيث لم يعد الترتيب الموضوع في الكتاب معتمدا وهو ما يحدث تباعدا بين الوحدة الدراسية وما تضمه من دروس ويحيل في الأخير على إضعاف نشاط الإدماج، وخلخلة المشروع الدراسي، ومن وجوه القصور في الاهتمام بالوحدة الدراسية عدم ذكرها مطلقا في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، بحيث عُرضتْ النشاطات دون تحديد للوحدات الجامعة.

كما ألغت المنظومة الإصلاحية كتب القواعد التي كانت في النظام الأساسي مستقلّة عن كتب القراءة والنصوص، ومتفردة بسنداتها وتطبيقاتها المتنوعة والشاملة للقاعدة النحوية، وبهذا فهي تجسّد تدريس القاعدة اللغوية بمفهوم الظاهرة وإن لم تُنادِ به، وهذا الإلغاء أثر على الدرس النحوي سلبا، وجعله سطحيا من جهة التدريس، مفتقرا للتثبيت والتأصيل من جهة قلة التطبيقات أو عدمها أحيانا.

إنّ المشروع الإصلاحي الذي عوّل كثيرا على مفهوم الظاهرة في تدريس النحو قد أهملها إهمالا كبيرا حيث أنّ دروس القواعد كلّها لا تُشكّل ظاهرة تسترعي الانتباه في النصوص التي تعدّ سندات لها ويترتب على هذا إغفال العلاقة بين السند والقاعدة، وبين السند واستخراج الأمثلة، وهو ما يجعل عملية الشرح صورية بعيدة عن السند، أمّا النظام الأساسي فقد أعدّ نصوصا كاملة مدروسة لكل درس في النحو أو الصرف تتعدد فيه الأمثلة في وضعيات مختلفة مما يجعل الدراس

مترابطا بين أمثلته وسنده وقاعدته مكوّنا ظاهرة لغوية شاملة، وعلى سبيل المثال نأخذ درس الجملة الواقعة مضافا إليه في النظام الإصلاحي الذي وضع لها سندا في كتاب القراءة والنصوص بعنوان(الشباب) [11]غير أنّ هذا النص ليس فيه سوى جملتين واقعتين في محل جر المضاف إليه هما: 1- حين(لا يكون واعيا)2- يومَ(لا تعجزه الصعاب)، أمّا في النظام الأساسي فقد خصّص المشرفون على الكتاب المدرسي سندا لهذه الجملة بعنوان(تذكرة السينما)[12]في كتاب قواعد اللغة العربية المستقلّ عن كتاب القراءة والنصوص حظيتْ فيه بستِّ أمثلة هي: 1- منذ(بدأت). 2- إلى حدّ(أنّ جميع رغباته تجمّعت). 3- حين(ينازل). 4- مخافةَ(أنْ تصيبه).5- قبل(أنْ يبتعد). 6- دون(أنْ يفتح).

وهذا التنوع للجمل داخل النص مفيد جدا من حيث أنّه يسهّل ضبط كيفيات هذه الجملة من جهة، ومعرفة ما يسبقها من جهة، ومن جهة أخرى يوّفر مجالا لتدريس النحو انطلاقا من نصٍّ، وليس من أمثلة مجرّدة، وهو ما يُزيل ذلك الفاصل الوهمي في ذهن التلميذ بين الأدب واللغة، ويُثبت في ذهنه ذلك التماهي بين النص والقاعدة اللغوية التي هي تخده النطق الصحيح، والكتابة الصحيحة للنصوص.

وعدمُ مناسبة النصوص للقاعدة النحوية نراه واضحا في دروس كثيرة، ويصل الأمر أحيانا إلى انعدام الأمثلة في النص وليس مجرّد قلتها، وفي أحسن الأحوال يحدث تصرفٌ في النص لصنع المثال وهو عادة ما يكون في غير موضعه، ويفسد النص ومعناه، وينمّ عن العنت والكلفة، ويُظهر عدم دراسة النصوص، وغياب عملية الانتقاء، ويبدي سيطرة الجمع والحشو الذي طبع عملية تأليف الكتاب المدرسي، وللتدليل على ذلك نأخذ سند درس(الإغراء)[13]الذي خلا من أمثلة الإغراء عدا جملة مدسوسة في آخر النص ليست من إبداع الكاتب وُضعت بعد نقاط حذف هي(فاليقظة...اليقظة)، ولنا أن نتساءل: ما جدوى اختيار سند لا يحتوي إلا على مثال واحد؟ وفي آخر النص؟ ويبدو عليه التنافر الواضح مع ما قبله من العبارات والمعاني؟ أمّا سند درس(التصغير)[14] فخلا تماما من أي مثال للتصغير، وللخروج من هذا الإشكال اختار المشرفون جملة من النص هي: (رأيتُ بالمعرّة عجبا، رأيت رجلا أعمى يلعب الشطرنج)، أُتبعتْ بما يلي: أعدْ صياغة الجملة مع تصغير كلمتي الرجل واللعبة، ماذا تقول؟ والسؤال يحيل على معرفة التلميذ بمفهوم التصغير قبل تعرّضه لدرسه، وهو أمر مخالف لبيداغوجيا التدريس، وفنّيات السؤال، إذ المفروض ألا يُطلب منه القيام بالتصغير وهو بعدُ لم يدرسه، ولكنّ التباعد بين الدرس وبين السند هو الذي أوقع في مثل هذه الوضعية.

نشير في نهاية الحديث عن الكتاب المدرسي، وبخصوص السنة الأولى من التعليم المتوسط أنّ الكتاب المدرسي الذي قُرّر في بداية الإصلاح كان متميزا من حيث نوع نصوصه، وقصرها، والرسومات المعبرة عن معانيها، وكثرة التمارين التابعة لدروس الظواهر اللغوية، لكنّ الغريب أنّ هذا الكتاب[15] ألغي العمل به، وتمّ استبداله بكتاب آخر لا يرقى إلى درجته ولا يقترب منها، وليس هناك مبررات لهذا التغيير السلبي.

3/ تكوين المعلم والمتعلم: نتعرض في هذا المحور الأخير من المداخلة إلى محوري العملية التربوية وهما: المعلم والتلميذ، وللأسف فالمشروع الإصلاحي لم يراعِ كليهما: المعلّم تكوينًا، والتلميذ تعلّمًا، وإن كان هناك جانب إيجابي يمكن أن يُذكر فهو تفعيل نوع من الحوار في العملية التربوية، ومنح التلاميذ فرصة أكبر للمشاركة في تسيير الدرس.

أمّا الجانب السلبي في الإصلاح بالنسبة للمعلم فإنّه لم يوفّر له التكوين المناسب الذي يضمن له فهم آلية التدريس الجديدة التي نادى بها الإصلاح المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، ولا نبعد إن قلنا أنّ المدرّسين يتبعون طريقة واحدة هي طريقة التلقين القديمة لأنهم لم يتلقوا تكوينا تربويا بيداغوجيا يعضد تكوينهم العلمي، فالطالب المتخرج من الجامعة أو المدرسة العليا ليس له دراية بطرق التدريس وآلياته لغياب مادة (التربية الخاصة) التي كانت مقرّرة على المدرّسين في معاهد تكوين الأساتذة في أنظمة التعليم السابقة، وبالتالي فإنّ التطبيقات الجديدة للمقاربة بالكفاءة سطحية لا تتعدى ما يسجّل على المذكرات، والأمر لا يقتصر على المدرّسين فحسب بل قابل للقياس على المسؤولين من مؤطرين ومفتّشين، يقول صالج بلعيد:« إنّ خطاب الإصلاح في حدّ ذاته كان بعيدا عن مدارك المعلّمين، ولذا فإنّ إمكانية تحققه في الواقع كانت صعبة، بل إنّ عملية التفهّم لنصوصه ومقاربته غير واضحة»[16]، ويقول في موضع لآخر:« ولكن هل استطاع الموجّهون والمعلمون فهم آليات المقاربة بالكفاءات؟ من الصعوبات التي واجهتها هذه الفئات عدم الفهم الجيد لهذه المقاربة، وقد حصل تباين في أداء المفتشين والتربويين لها[17]».

ثمّ إذا كانت آلية المقاربة بالكفاءات لا تهتم بالتراكم المعرفي لدى المتعلم الذي كان يعتمد قديما على ثنائية التلقين والحفظ، بل تهتم بقدرة المتعلم على التكيف مع المواقف والوضعيات، فلماذا هذا الاهتمام بنسبة النجاح؟ ولماذا هذا التضخيم لها في الامتحانات الرسمية؟

أمّا التلميذ فإضافة لما سبق من عدم دراسة وتمحيص المقررات الدراسية الخاصة به يمكننا أن نقول أنّ المشروع الإصلاحي لم يكن موفّقا في اختيار سنّ الارتقاء المناسب للتلميذ إلى المرحلة المتوسطة، فإنّ إلغاء السنة السادسة من المدرسة أدّى إلى مواجهة التلميذ عند صعوده إلى

المتوسطة لمرحلة جديدة، وظروف تعلّم مختلفة في سنٍّ مبكرة لم يكتمل فيها نضجه بعدُ، وهو ما يسبب له نوعا من الإحساس بالعجز، والفشل في الدراسة، وعدم القدرة على الفهم، ومن جهة أخرى لم يلتفت الإصلاح إلى الجانب الجسدي وقوة التحمل لدى التلميذ، فأرهقت كاهله بكتب كثيرة قد لا يستعمل بعضها مطلقا مع صغر سنّه، بينما كان في التعليم الأساسي يرتقي بعد ستِّ سنوات من الدراسة وهو أكثر نضجا، وقدرة، واستيعابا.

ونخلص في النهاية إلى جملة من الاقتراحات تتمثل فيما يلي:

– إقامة دورات تدريبية على برنامج المقاربة بالكفاءات للمفتشين، وللمُدرّسين أثناء الخدمة.

– تقرير مادة لدراسة طرائق التدريس وآلياته وربطها بالجانب التطبيقي في مؤسسات التدريس للطلبة الجامعيين في مختلف المواد.

– ضرورة التنسيق بين المؤسسات التعليمية، وهيئات تخريج المدرسين(جامعات، مدارس عليا).

– وضع مقررات دراسية وفق دراسة مشتركة بين مُنظّرين، ومُدرّسين، وخبراء يُراعى فيها الجانب العلمي، والإقليمي وتخضع فيها النصوص للانتقاء الدقيق، والمراجعة.

– إعادة النظر في استعمال الترميز بالفرنسية في الرياضيات والإعلام الآلي، واعتماد اللغة العربية في ذلك.

– وضع معايير في الامتحانات تجعل المستوى الدراسي متوافقا مع المؤهل العلمي.

هوامش البحث:

---

(1)– بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2009، ص61.

(2)– بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ص61.

(3)– المصدر نفسه، ص61.

(4)– وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط و التوزيعات السنوية، ص61.

(5)– بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ص61.

(6)– المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربّي، العدد1، 2004، ص9.

(7)– صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 07، د.ت، ص30.

(8)– بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ص252.

[9]- وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، ط، 2004، ص15.

[10]- وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، (ط1،2006، ص106/د.ط، 2015، ص106).

[11]- وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د.ط، 2015، ص111-112.

[12]- وزارة التربية الوطنية، كتاب قواعد اللغة العربية(السنة التاسعة من التعليم المتوسط)، د.ط، 1998، ص52.

[13]- وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د.ط، 2015، ص206.

[14]- وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د.ط، 147.

[15]- وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف:بدر الدين بن تريدي، د.ط، 2004.

[16]- صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، ص27.

[17]- المصدر نفسه، ص38.