

من الكفاءة العرضية إلى الكفاءة الختامية المندمجة
قراءة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط – الجيل الثاني-

From Episodic Competence to The Integrated Final One
Reading in the Arabic Language Curriculum from Intermediate

قوفي أحمد*

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم ، (الجزائر)، ahmed.koufi@univ-mosta.dz

تاريخ الارسال 2022/08/23 تاريخ القبول 2022/09/15 تاريخ النشر 2022/09/23

ملخص:

تُعدُّ مناهج الإصلاحات – الجيل الثاني – تنويجا لمسارات تجريبية عاشتها المنظومة التربوية انطلاقا من المقاربة بالمحتويات ومرورا بالمقاربة بالأهداف ووصولاً إلى المقاربة الجديدة ألا وهي " المقاربة بالكفاءات " بوصفها خيارا تبنته سلطة الإشراف، ونموذجا بنائيا عالميا يستجيب لروح العصر وما شهدته من انفجار معرفي وتكنولوجي يتطلب منا تجديد المقاربات والمعارف والطرائق والوسائل. يهدف تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى تعميق المكتسبات القبلية للمتعلمين : المعرفية والسلوكية والفكرية والوجدانية والحس حركية، وتوظيفها في وضعيات تعلمية دالّة تجعل منه قادرا على بنائها وتوظيفها في حياته اليومية والاجتماعية. الكلمات المفتاحية: منهاج، كفاءة، وضعية، مقارنة، إدماج.

Abstract:

Essentially, the curricula of reforms, the second generation are considered the culmination of empirical paths that characterized the educational system, starting with the content approach, passing by the objectives approach, and arriving at the new one, which is the "competencies approach" as an option that the supervisory authority relied on, and an important global model that responds to the era ,the knowledge, and technological expansion witnessed, It requires us to renew approaches, knowledge, methods and mean.

The fact of the matter is that teaching Arabic at the intermediate level aims to deepen the learners' tribal gains: cognitive, behavioral, intellectual, emotional, kinesthetic, and employ them in significant learning situations that make him able to build ,and employ them in his daily social life.

Keywords: Curriculum - Competence - Situation - Approach – Integration.

1. مقدمة:

لا يمكن لأية أمة تحفل بنظامها التربوي الاستسلام للجمود الفكري، ورهن مستقبل أبنائها لنظام تربوي متجاوز لا يواكب المستجدات العالمية ولا يفتح على ثقافة الآخر وعلومه في حقل التربية والتعليم من ابتكارات ونظريات وترجمات، وكل ما تعلق بالأفضية الرقمية التي تطالنا بها الأمم الأخرى.

فالغاية من تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم كلها - بوصفها اللغة الأم - هي التواصل اللغوي: الشفوي والمنطوق وفهم الخطابات النصية وأنماطها الوصفية والتقريبية والحجاجية والتفسيرية والحوارية والسردية والإيعازية أي الأمرية، على أن يدركها المتعلم مع معلوم مؤشرات وتدريبه بالنسج على منوالها خلال وضعيات يهندسها المعلم وفق شروط الشمولية والملائمة والواقعية.

وقد اتخذت الوصاية من النظرية البنائية وقوامها المقاربة بالكفاءات مسلكا لها لتجسيد البعد الوظيفي للتعلّيمات كلها إذ يصبح المتعلم صانعا للدرس ومنتجا للمعرفة ومن ثم النصوص الموازية، بعدما كان مستهلكا لمواد دراسية تنتهي بانتهاء التقويم المرحلي الذي يكرّس ظاهرة الحفظ والتلقين وكأنّ المدرس هو مالك المعرفة وحده.

فالمقاربة الجديدة - المقاربة بالكفاءات - جعلت مصادر التعلم متعددة تتجاوز ثنائية المعلم والكتاب المدرسي وجعله منفتحاً على الشبكات التواصلية الرقمية الحديثة، بمعنى لم تعد المعرفة مشكلة بل كيف تُبنى في ذهن المتلقي وتغدو وظيفية في محيطه المدرسي والاجتماعي بل في الحياة كلها.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة المبنية على المنهجين المقارن والوصفي لتوضيح جملة من الأسئلة المشروعة الآتية:

- إلى أي مدى استطاعت المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفايات) التأسيس للبعدين التعليمي التعلّمي؟
 - هل تجاوزت فعلا المقاربة بالأهداف التي قامت على أنقاضها؟
 - هل قطعت معها أم تقاطعت معها لأننا ما زلنا نقول: الكفاءة المستهدفة؟
 - هل تستجيب الوسائل التربوية والبيداغوجية والمقررات الدراسية والسياق المجتمعي العام لتلقّي المقاربة؟
 - أليس سقف ملامح تخرج المتعلم لا تتناغم -على العموم- مع واقع سير التعلّيمات في المدرسة الجزائرية؟
- ## 2. مفهوم المقاربة بالكفاءات / الكفايات.

ليس مجال بحثي الخوض في التعاريف اللغوية الكثيرة، المتقاربة منها والمتنافرة، وسرد ما حصل من خلاف إذ " لا مشاحة في المصطلح "، وحسبنا الوقوف على مفهومه ومرجعياته الفلسفية بوصفه إجراء متطورا نابعا من المدرسة السلوكية، وقد ألفينا الاستعمال الشائع في المناهج الدراسية والمنشورات الرسمية مصطلح "الكفاءة" وقد ورد " الكفاية " في مؤلفات تربوية في دول عربية أخرى والثاني لا يخطئ الأول، أما من حيث المفهوم، فيعرفها "رومانفيل Romanville بأنها (الإدماج الوظيفي للدرجات والإتقان، وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أنّ الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإنّ الكفاية تمكّنه من التكيف، ومن حل المشاكل، كما تمكّنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل)¹.

تشكّل المقاربة بالكفاءات خيارا استراتيجيا تبنته المدرسة الجزائرية، وبنّت مناهجها انطلاقا من هذه الرؤية الاستشرافية لتعليمية اللغة العربية مرحليا في مختلف مراحل التعليم العام. وتُعدُّ مناهج " الجيل الثاني " تنويعا لمسارات تربوية، وتجارب إصلاحية عاشتها المنظومة التربوية كالمقاربة بالمحتويات أو المقررات إلى المقاربة بالأهداف، وصولا إلى هذه المقاربة الجديدة " المقاربة بالكفاءات ".

وتستمدُّ معالمها من النظرية البنائية الأمريكية (مستدركة نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإنّ البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من البناء في وضعيات متفاعلة وذات دلالة)². إذ في كثير من الأحيان لا يتخطى المتعلم المستويات الدنيا من سلم المعرفة ، أي لا يتجاوز عتبي الحفظ (التذكر، الاسترجاع) والفهم، ناهيك عن التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

ومن هنا، نلّفى المقاربة الجديدة -الكفاءات/الكفايات - لا تركز على المعرفة وحده بل على تظاهرات بنائها ضمن سياقات تعليمية مختلفة فتصبح لدى المتعلم فكرا وسلوكا وأداء؛ إذ لا خير في مواد دراسية نقدمها لمتعلمنا ولا يوظفها في حياته اليومية. فكم من أنشطة تقدم له في اللغة العربية، من نحو وصرف وبلاغة وإملاء ونصوص إلا أنه يظل عاجزا على تمثّلها في تطبيقاته التعبيرية: الشفوية والكتابتية.

3. خصائص المقاربة بالكفاءات.

تُتيح المقاربة بالكفاءات للمتعلم جملة من المميزات والخصائص التي تساعده في اكتساب المعارف والمهارات اللازمة التي تضمن فعلي التفاعل والاكتساب، ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

1.3 تعميق فعل الإدماج وجعل المتعلم منتجا لا مستمعا ومستهلكا لمادة لم يشارك في صناعتها، بل يجب أن يكون شريكا مهمّا، فلا يوجد تلاميذ ضعاف، بل طرائق ضعيفة وغير ناجحة فشلت في اكتشاف مواطن القوة والعبقرية في نفوس المتلقين، فمرحلة الإنتاج هي كفاءة ختامية مندمجة.

2.3 التركيز على مبدأ التعلم بدل التلقين والاسترجاع.

3.3 ربط المدرسة بالحياة، وهذا ما نراه في الحصص اللاصفية، ومضامين "الأعمال الموجهة" التي تتناول كتابة تقارير إخبارية عن برامج تلفزيونية، أو محاضرات أو ندوات، وقد تتطرق إلى إنجاز طلبات تسجيل أو عمل أو مسابقة، وقد تتناول ملء الوثائق البريدية إلى غير ذلك من الأعمال التي لا تجعل الهوة عميقة بين المدرسة والحياة خصوصا ونحن نسمع إدانات لها وللمدرسين معا.

4.3 التكاملية بين المواد والأنشطة: أي التكاملية بين المواد الإنسانية من حيث الوحدات حتى لا يشعر المتعلم بالقطيعة المعرفية بينها وهذه (التكاملية العرضية)، أما بين الأنشطة فيعني بها تحديد موضوع الوحدة الذي يخدم مضامين دروسها، وتحقق خلالها " المقاربة النصية " التي تجعل النص محورا تدريسيا للبلاغة والنحو والصرف والإملاء، (إنها اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقّي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي

إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية³ إنه محور كل التعلّمات ويؤسس للانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص بعد أن كان يدرس بمثابة مبتورة عن سياقها العام، وهو تعميق للبعد الوظيفي للطواهر اللغوية كلها.

فصية النص تقتضي عناصر عدّة تعمل على تماسكه على مستوى الشكل والمضمون، وهما ظاهرنا الاتساق والانسجام، فلا يكون المنتوج منسجما إلا إذا كان متسقا، أي بتوافر بناه السطحية والعميقة من حذف ووصل وفصل وإحالات: مقامية وبعديّة وقبليّة ومعج ودلالة⁴.

إنه يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص والتي تحدد معالنه الجمالية كنص، ويمكن أن تسمى هذه العلاقة تبعية خاصة حين يستحيل تأويل تأويل عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه يبرز الاتساق في تلك المواضع... أما الانسجام فيعتمد على علاقات ضمنية غير ظاهرة، لأنه يعدّ خارج لساني⁵.

5.3. مواجهة الوضعيات المشكّلة وإيجاد الحلول: وهي وضعية تعليمية ذات دلالة، بمعنى اطّلع على نماذج منها، وعليه تكون الوضعية -مثلا- على الشكل الآتي: انطلاقا من قراءتك للقصة من حيث أنواعها، وعناصرها، إليك قصة يطلب إيجاد حل للعقدة أو هل هذه النهاية مقنعة لك؟ ولماذا؟ أي شخصية كنت تختار ولماذا؟

6.3. الربط بين الكتاب المدرسي والمنهاج: فقد لا تستجيب مضامين الكتاب المدرسي للكفاءات المستهدفة التي بني عليها المنهاج. وهذا ما نلاحظه في عدم احتواء النصوص على أجزاء الطاهرة النحوية أو البلاغية مما يجعل المعلم يبحث عن أمثلة أخرى منسجمة مع موضوع الوحدة التعليمية.

7.3. تنمية روح النقد وإبداء الرأي. ولنمثل على ذلك في أثناء دراستنا لـ"نص أدبي"، فبعد قراءتنا له نطرح أسئلة مختلفة ومثيرة، نحو:

- ما البيت الشعري الذي أثر فيك؟ ولماذا؟

- ما الذي تعييه على الشاعر في هذا المقطع؟

- ما حججك في ذلك (ليتعلم منطق المحاجة).

- لو كنت مكانه ما ذا كنت ستضيف؟ قارن بين المشهدين؟

- كيف كانت نهاية القصة؟ أوجد لنا نهاية غيرها؟

ومن هنا يتعلم دقة الملاحظة وسرعة البديهة، وقد تعطيه عبارات أو أبيات شعر مشوشة ويطلب تنظيمه كي يستقيم معناها، وتختبر فيه القدرة على الحفظ والاسترجاع تلك الظاهرة التي أصبحنا نفتقر إليها في مؤسساتنا التربوية.

إعطاء حكم نقدي تقديري على نص ما أو صورة في الكتاب المدرسي كي يتمكن من توظيف ملامح المنهج السيميائي من حيث اللون والتشكيل ومناسبة الصورة للسياق.

8.3. العمل التشاركي (الجماعي) في ظل بيداغوجيا المشروع، واكتشاف المواهب، وتدريب المتعلم على التعامل مع الفوج أو قيادته، ولا يتحقق ذلك إلا بشروط لا نكاد نلقيها في مدارسنا إلا قليلاً:

- وضع الحاجيات وتحليله.
- تحديد الكفايات المستهدفة منه.
- اختيار الوسائل ورسم الاستراتيجيات.
- تحديد المهام والمسؤوليات.
- الإنجاز والتقييم.
- أن تكون للمشروع علاقات بمحيط المتعلم ومقرره الدراسي.
- أن يشكل تحدياً جماعياً ومقصداً للجميع.
- أن يتناسب والقيم الوطنية.
- أن يكون مسبقاً بمخطط عمل.
- أن تكون له أبعاد (تاريخية، ثقافية، وطنية، اجتماعية، سياسية، جمالية، فنية...).
- أن يبنى على الحوار والتفاوض والمجابهة، والتضحية.
- أن يعتمد على المشاركة الجماعية، والتعاون.
- أن يكون فرصة للتفكير والتقييم والنقد.

4. مراحل بناء المشاريع في المقاربة بالكفاءات.

يضع بعض النقاد الذين يشتغلون على المناهج التعليمية جملة من المحددات والمعايير التي توظف التصور النظري والإجرائي للمقاربة بالكفاءات، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1.4. مرحلة الاستشراق.

- صياغة الفرضيات.
- تحديد الأهداف.
- تحديد مخطط العمل.

2.4. مرحلة التنظيم.

- تحديد المهام والأنشطة.
- ربط الرزنامة والآجال.
- ضبط قائمة الأطراف المشاركة.
- جرد الموارد المتوفرة المرتقبة.

3.4. مرحلة التنسيق.

- توضيح الأدوار وإسنادها إلى أفراد الفوج.
- التوفيق بين مختلف المهام والأنشطة.
- تحديد مجالات التعاون وضبط هوامش الحرية في التصرف.

4.4. مرحلة الإنجاز.

- تجسيد المهام وإنجاز العمليات.
- التأقلم مع المستجدات.
- اتخاذ القرارات.
- تأمين الإعلام وتيسير تمرير المعلومة.
- مراقبة كيفية الإنجاز.

5.4. مرحلة التقويم:

- قياس الفارق بين المبرمج والمنجز:
- للوقوف على الأخطاء ومحاولة تفاديها مستقبلاً.
- مدى تطابق النتائج مع الأهداف المرسومة.

ويمكن أن يلجأ المعلم في حصة تصحيح التعبير الكتابي إلى التقويم الذاتي شريطة أن يؤسس وفق شبكة متشعبة لجملة من المؤشرات بحيث يكون فيها المعلم موجهًا ومرشدًا للمتعلم، بمعنى يسأل ويتساءل أكثر مما يجيب.

وهنا يكون مدعوا لتعميق استراتيجية السؤال والجواب التي تميز بالوظيفية

* ما السؤال الوظيفي؟

هو السؤال الدقيق والمتدرج والمهادف، بمعنى لا يحتمل الغموض الذي يتيح لكل متعلم تنمية القدرة على الاستقراء والاستنباط والاكتشاف وهذا من شأنه إحداث الآتي:

- الاطلاع على أعمال غيره من الزملاء.
- إعطاء مساحة حرة لإبداء الرأي.
- تفعيل روح المنافسة العلمية وقد تحلق لديه الحافز نحو التعلم.
- تهمين دور العمل الجماعي في إبراز القدرات الكامنة.
- تفعيل بيداغوجية المشروع المبرمج في المنهاج ليتقاطع مع مشاريع الحياة.

5. الوضعية المشكّلة في المقاربة بالكفاءات.

وتسمى منحوتة بـ"الوضكّلة / الوشكّلة، وما يعيننا أنّها عنصر من عناصر المقاربة بالكفاءات، (وهي إحدى أدوات القياس التعليمي المستمر، وأداة من أدوات التقويم التشخيصي أو التكويني أو التحصيلي/الإجمالي، وتتسم بالشمولية والتركيب والدلالة⁶.

شاملة: أي إنّها كاملة، لها سياق (معطيات أولية)، وواقعية لاحتوائها على هدف (منتج)، ولأنّها أيضا تتطلب أكثر من عملية، وتستلزم استخدام معارف وتقنيات واستراتيجيات أو خوارزميات.

مركّبة: أي إنّها تستخدم عدّة معارف (تصريحية، إجرائية، وشرطية).

وذات دلالة: أي تثير اهتمام التلميذ لأنّها تلجأ إلى شيء يعرفه، وذات صلة بحياته اليومية، ولا تكون لها دلالة إلا إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط).

وتبقى مهمّة المعلّم في بناء التعلّمات كلّها اختيار الوضعيات المناسبة للنمو العقلي للمتلقي ومستواه الدراسي وتفعيل البيداغوجية الفارقية داخل الصف، واختبار منسوب التحصيل من المكتسبات القبلية انطلاقا من التقويم التشخيصي وفق أدوات القياس المحضرة سلفا من حيث الكفايات المستهدفة والطريقة والوسيلة وأداة القياس أي السؤال الذي يتسم بالدقة والتدرج الهادفين مع تحديد شبكة التقويم ونموذج الإجابات الصحيحة الممكنة.

ما معنى "تصريحية"؟ أي تحديد الموضوع المقصود بالقياس من نحو وصرف وبلاغة ودراسة نص، على أن تكون من المقرر الدراسي، فلا يجوز أن يحتمل السؤال التأويل أو الغموض أو الرمز، اللهم إلا إذا كان السياق التعليمي يقتضي ذلك.

ما معنى إجرائية؟ أي سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وفيها يوضع المتعلم أمام موقف تعليمي يمكن الحكم عليه بمعايير التقويم الآنفه الذّكر.

ما معنى شرطية؟ ومعناه أن تحوي "التعلّيمية" بعض العبارات مثل: بالرجوع إلى القاعدة أو الخارطة أو عدم الرجوع/باستعمال أو عدم الاستعمال، والشرط ليس ضروريا في صوغ الكفاءة وإن كان أحد المؤشرات الدالة، ولنعت مثلا في حصة قواعد اللغة العربية - النعت وأنواعه - حيث تكون التعلّيمية: اكتب فقرة من إنشائك تصف فيها منظرا طبيعيا ثابتا أو متحركا بتوظيف النعتين الحقيقي والسببي دون العودة إلى القاعدة. وقد تضيف المعيار إلى الشرط، وهو المدة الزمنية الواجب إنهاء العمل فيها

ما مقاصد الوضعية المشكّلة في أبعادها مناهج الجيل الثاني أو مناهج الإصلاحات؟

- توظيف المعارف القبلية والمكتسبة حديثا في مواقف تعليمية تكتشف مؤشراتها عن مدى تطويع ما حصل عليه في بناء المعارف والانتقال من الوضعيات البسيطة إلى المركبة منها، والأكثر تعقيدا.

- تعميق الكفاءة العرضية جسور معرفية ومنهجية بين المواد الدراسية وليس الأنشطة فقط في إطار التكاملية العمودية والأفقية.

- وعليه يحدّد المنهاج الجزائري بشكل عام، ومنهاج التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية بشكل خاص جملة من الخصائص للوضعية الإدماجية⁷.

6. الخصائص المميزة للمقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات عن غيرها من المقاربات الأخرى المتاحة بجملة من الخصائص التي تؤثر على المتعلم إيجابا من حيث النتائج، ويمكننا حصر هذه الخصائص في:

- تجنيد المكتسبات وليس تجميعها لبناء إنتاج جديد يتطور بتطور التعلّمات وتحدث ذلك الأثر على ذهن المتعلم وسلوكه.

- تجاوز الفعل المدرسي التلقيني الذي تحضر لمختلف مراحل التقويم فقط، وإنما ربطه بالحياة ككل، أي بانفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي.

- القدرة على التكيف مع الوضعيات الجديدة التي يواجهها خلال مساريه الدراسي والمهني انطلاقا من مواقف سابقة كان قد مارسها، أي التحكّم في المعارف وليس تكريرها بانتظام.

- التدرج: إن عدم التدرج في طرح الأسئلة يشكل عائقا ابستمولوجيا لدى المتلقي ويعطي انطبعا بعدم جاهزية القسم للتفاعل مع المادة الدراسية، والتدرج ينقسم إلى قسمين:

* تدرج في تماهي عناصر الدرس مرتبة كي لا تحدث تشويشا في التقويم التكويني للتعلّمات.

* وتدرج في المسار الدراسي كي لا تكون ضمن برنامج مستقبلي ثم يطلع عليه المتعلم ضمن المكتسبات

السابقة.

- وهادفة: أي تحديد الهدف من السؤال بمعنى إدراك المتعلم للمطلوب منه دون أعمال فكر حتى يجيب شفويا أو كتابيا أو إيجاد حل لوضعية ما تكون واضحة تعليمية.

- البسيط: أي عكس المركب، الذي يتضمن ثلاثة أجزاء، -مثلا- وهنا يحدث التذبذب في ذهن المتعلم ولا يعرف عن أي جزء يجيب وقد يتردد القسم كله في الإجابات الفورية لأنه لا يدرك الأجزاء كلها فيعجم عن الإجابة، فالسؤال البيداغوجي أكبر من الجواب.

- السؤال المثير والشائق: ويحسن ذلك في وضعية الانطلاق في كل حصة تعليمية، إذ يجعل المتعلم أكثر انتباها، لما يلقي إليه، بمعنى أن تقدم المادة بشكل مختلف عن التكرار والاحتزار، فلا يكرر المعلم نفسه بل يُطلب منه التجديد في السؤال و الوسائل والطرائق.

- السؤال المعياري: فهو الذي يعبر عن شريحة كبرى من متعلمي القسم، ولا ينحصر على ثلّة من الأذكياء ويهمش الفئة المتوسطة ودون المتوسطة، في حين المعلم مطالب بمراعاة الفروق الفردية بين المتلقين تعميق لفلسفة " البيداغوجية الفارقية التي تنهض على تنوع مجال الأسئلة ليشمل المستويات كلها وسواء تعلق الأمر بالتقويم الكتابي

أم الشفهي للوصول لنائج موضوعية تقييما وتقويما، ويبدأ ذلك في بداية العام الدراسي أو مرحلة ما أو حصة تعليمية ما.

فاللغة العربية هي (العامل المشترك لإجراء التعليم في جميع المواد المقررة، وأداة فاعلة في إرساء التعلّات واكتساب الموارد الضرورية لتنمية كفاءات المواد، والكفاءات العرضية المتنامية ضمن سيورة التعلم) ومن مقاصد هذا الاتجاه، الانتقال بالمتعلم من اللغة الصورية ذات القوالب الجاهزة المكرورة إلى اللغة الوظيفية التي تحقق توصالا فعالا يصل إلى الإنتاج.. وهل التعبير إلا الإنتاج؟

7. أنموذج لوضعية مشكلة لتوجيه التعلّات وضبطها.

الوضعية الانطلاقية

المقطع التعليمي 1: الحياة العائلية⁸.

ميدان فهم المنطوق:

1.7. القيم والمواقف:

- يعبر بلغته، ويقدر مكونات الهوية الجزائرية.
- يغار على أسرته وعائلته ومجمعه.
- يحافظ على عادات الأسرة وتقاليدها وروابطها.

2.7. الكفاءة العرضية:

- ينمي قدراته التعبيرية مشافهة.
- يعبر مشافهة بلغة سليمة منسجمة.
- يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها.
- يحترم آداب تناول الكلمة.

3.7. الكفاءات الختامية:

يفهم خطابات مسموعة ذات طابع عائلي أسري يغلب عليها النمط السردى، مع إنتاجها في وضعيات تواصلية دالة. وللکفاءة مركبات وموارد مستهدفة وسياقات ومهمّات يحسن بنا توضيحها مع إعطاء كل مرحلة أمثلة تفعل البناء التعليمي التعلّمي.

4.7. مركباتها:

- يحسن الاستماع إلى منطوق سردي ذي طابع سري عائلي.
- يفهم المنطوق ويتفاعل معه.
- يعبر مشافهة بلغة سليمة مناسبة للمقام أو الموقف التبليغي عامة.
- يقف على مواطن السرد الخاصة بالمنطوق.

5.7. الموارد المستهدفة:

- السرد والنعث وأزمنة الفعل والضمير وأنواعه وعلامات الوقف.

6.7. السياق:

الإخلاص والتضحية صفتان متلازمتان لكل أمّ في هذا الوجود.

- تأكيداً لهذه الفكرة كلّفك أستاذ العربية بأن تلقي كلمة على زملائك اعتماداً على النص المسموع.

7.7. المهمات:

- يتعرف على موضوع النص ويحدده إجمالاً وتفصيلاً.

- يقف على مواطن التأثير والتأثر فيه.

- يبرز قيمه العائلية، الأسرية، التربوية الاجتماعية.

8.7. ومن أمثلة الكفاءة العرضية⁹:

- يفهم المقروء فهماً صحيحاً.

- يساهم في العمل الجماعي وينظمه.

- يتحلّى بأداب الحديث.

- يفيد من تعلّات المواد الأخرى وينميها.

9.7. ومن أمثلة الكفاءة الختامية:

- يقرأ ويفهم نصوصاً مركّبة نثرية وشعرية (من مائة إلى مائة وعشرين كلمة) مشكولة جزئياً، يغلب

عليها النمطان الوصفي والسردى قراءة منغمة سليمة.

- ينتج نصوصاً موازية.

- يمارس التقويم النقدي الحر.

10.7. نماذج من الكفاءة الشاملة والعرضية

يقترح منهاج التعليم المتوسط نموذجاً للكفاءات وفق المنظور المقارنة الجديدة على النحو الآتي¹⁰:

التواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصاً مركّبة (من مائة كلمة...) سردية ووصفية قراءة مسترسلة منغمة وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	الكفاءة الشاملة
- يعبر مشافهة وكتابة بلغة سليمة في مختلف الوضعيات. - يعرف أنواع النصوص ويحلّلها ويبيد الرأي الشخصي فيها.	ذات طابع فكري

<p>- يحسن استقراء المعطيات.</p> <p>- يوظفها في التعبير الشفهي والكتابي.</p> <p>- يحسن استخدام العمل والنشاط.</p> <p>- يحسن استخدام الزمن وتسييره.</p> <p>- يحسن استخدام الإعلام والاتصال.</p> <p>- يوظف قواعد بناء النصوص والانسجام والمقروئية.</p>	ذات طابع منهجي	الكفاءة العرضية
<p>- يحسن تكييف كلامه مع متغيرات الوضعية التواصلية.</p> <p>- يوظف الأدوات اللغوية (المحسنات البديعية والصور البيانية).</p>	ذات طابع تواصلية	
<p>- يعتمد الإقناع والحجة في تقرير موقفه، ويسهم في تحقيق المشروع الشخصي.</p> <p>- يتحلى بروح المبادرة والاستقلالية والمسؤولية.</p> <p>- يصدر أحكاما موضوعية بعيدة عن التعصب والتزمت.</p> <p>- تنمية الثقة بالنفس في حياته اليومية.</p>	ذات طابع شخصي واجتماعي	

وبالحديث عن تطبيقات المقاطع التعليمية التي أفرزتها المقاربة الجديدة، وتحليل الكفايات الختامية ومركباتها في علاقتها بالموارد المعرفية والموارد المنجية اقترح ت الخطاطة الآتية¹¹:

الموارد المنهجية	الموارد المعرفية	مركبات الكفاءة الختامية	الكفاءات الختامية
<p>- يصغي باهتمام.</p> <p>- يصدر في شأنه ردود أفعال.</p> <p>- يعبر بنظام وبلغة صحيحة.</p> <p>- يراعي مقام المخاطب.</p> <p>- يتناول الكلمة بلياقة.</p> <p>- يضبط النفس أثناء التواصل.</p>	<p>خطابات متنوعة من نمطي الوصف والسرد.</p>	<p>- يصغي إلى منطوق وصفي أو سردي.</p> <p>يفهم موضوع المنطوق ويتفاعل معه.</p> <p>- يعبر عن المنطوق بلغة عربية سليمة مناسبة للمقام.</p>	<p>يتواصل ويفهم أفكار الخطابات المنطوقة وينتجها مشافهة بلغة صحيحة في وضعيات تواصلية دالة.</p>

8. نقد وتوجيه:

وبنظرة موضوعية فاحصة نابعة من تجريتي في الميدان، فإنّ ملامح التخرّج للمتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط لا تبدو واقعية من جوانب عدّة منها:

- كتابة المتعلّم لنصوص ذات الأنماط المتعددة مع إدراك مؤشراتها وتحقيق آليتي الاتساق والانسجام أمر مبالغ فيه إذا ما استقرّنا واقع المدرسة الجزائرية الذي لا ينبغي القفز عليه. فما يلاحظ على إنتاج المتعلمين في السنة الرابعة المتوسطة وحتى التعليم الثانوي لا يعكس هذا الطموح، فتعابيرهم هزيلة لا تكاد تخلو من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية ناهيك عن افتقارهم إلى المعجم، ويضحى المكتوب قوالب جاهزة تتكرر في كل موضوع وتعليمية، وتصبح الأنشطة المدرسية مفصولة عن فعل الكتابة لديهم؛ فمتعلمونا يسمعون عن التعبير أكثر مما يمارسونه.

- عدم تناغم الكتاب المدرسي تماما مع ما جاء من كفاءات مستهدفة في منهاج الإصلاحات (الجيل الثاني). إن المتعلم ليدرّس القصة نظريا، وتُحدّد له عناصرها ويُطالّب بعد دراسته للوحدة التعلّمية بكتابة قصة من عنده بتوظيف السرد (سرد الأحداث) واختيار الشخصيات والزمان والمكان والحبكة والعقدة والحل، وهو لا يكتب - في أحسن الأحوال - فقرة خالية من الأخطاء.

- المواضيع المدرجة في المقرّر الدراسي مفروضة فرضا على المتعلم، مما يدعو للنفور منها، إذ الكتابة تقتضي الحرية، حرية الموضوع والزمان والمكان؛ فالمتعلم يكتب على شبكات التواصل الاجتماعي الصفحات الطوال وبالمقابل يعجز عن تحرير فقرة من خمسة أسطر في مدرسته! فهو يصطدم بالتعليمية التي تحدّد من رغبته وميوله وواقعه المعيش.

9. خاتمة

بعد القراءة المتأنية لمكوّنات منهاج التعليم المتوسط -الجيل الثاني- والذي أُنجز مستمدا مرجعيته الفكرية والتربوية من سياقات الفلسفة البنائية التي تركز على بيداغوجيا الكفاءات، ومراحلها المختلفة من كفاءة قاعدية ثم كفاءة عرضية ثم كفاءة ختامية مندمجة وشاملة، خلصنا إلى ما يأتي:

-الكفاءات/الكفايات المشار التي تبنّاها المنهاج وظيفية من حيث الجانب النظري، لكنّ جزءا منها غير قابل للتطبيق، بمعنى سقف الملامح المأمول تحقيقه - ملامح تخرّج المتعلّم - أكبر من الواقع التعلّمي للمتعلّم وقد فصلنا ذلك في المتن وبالأمثلة.

-لا يوجد تناسق موضوعي بين الكفاءات المستهدفة في المنهاج وما جاء من مقررات في الكتاب المدرسي، ومن هنا جاءت دعوات إلى ضرورة تنويعه وعلى المؤسسات التربوية تبني -الكتاب- الذي تنتهجه بناء على دراسة وتمحيص. ولماذا لا يوجد كتاب الأستاذ مستقلا عن المتعلم؟

-يركز المنهاج على الوسائل الحديثة والرقمية في بناء التعلّمات، في حين ما زلنا تقليديين أكثر باعتماد الكتاب المدرسي بوصفه الوسيلة الوحيدة، اللهمّ إلا ما كان في المؤسسات الحضرية أو بعض المبادرات الشخصية للأساتذة.

- غياب التكوين الفعلي - التربوي والبيداغوجي - حال دون الوقوف على تطوير أداء المتعلمين، والقدرة على التحصيل أكثر حيث ما زال الأستاذ مكرّساً للطرائق القديمة التي درج عليها.

- تشعب المواد الدراسية في التعليم الابتدائي في ظل غياب المعلم المتخصص جعل منسوب التحصيل هزئياً وينعكس سلبياً على مرحلة التعليم المتوسط ومن ثم ما قبل الجامعي أي الثانوي.

10. الهوامش.

- ¹ عبد الكريم، غريب، المنهل التربوي، (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2006، ص: 163.
- ² منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط - السنة الأولى - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، نوفمبر 2014، ص: 10
- ³ دليل أستاذ اللغة العربية للتعليم المتوسط، مطبوعات وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر، ط، 1، 2017م، ص: 46
- ⁴ محمد خطاي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، ط، 1، 1991، ص: 13.
- ⁵ يُنظر، جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، أفريقيا الشرق، ط، 1، المغرب، ص: 73.
- ⁶ يُنظر، منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط، مطبوعات وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر، ط، 2، 2015م، ص: 25
- ⁷ يُنظر، المرجع نفسه، ص: 45.
- ⁸ دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية وآدابها، إشراف وتنسيق: محفوظ كحوال، وزارة التربية الوطنية، موفم للنشر، ط/2، 2014م، ص: 20.
- ⁹ الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2015، ص: 12.
- ¹⁰ المرجع نفسه، الوثيقة المرفقة، ص: 28
- ¹¹ الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية - مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص: 32.

11. قائمة المصادر والمراجع

- عبد الكريم، غريب، المنهل التربوي، (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2006.
- منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط - السنة الأولى - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، نوفمبر 2014.
- دليل أستاذ اللغة العربية للتعليم المتوسط، مطبوعات وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر، ط، 1، 2017م.
- محمد خطاي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، ط، 1، 1991.
- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، أفريقيا الشرق، ط، 1، المغرب.
- منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط، مطبوعات وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الجزائر، ط، 2، 2015م.
- دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية وآدابها، إشراف وتنسيق: محفوظ كحوال، وزارة التربية الوطنية، موفم للنشر، ط/2، 2014م.
- الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية من مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2015.