النص التعليمي المغاربي وامكانية التكامل السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب (الجزائر. تونس نموذجا)

The Maghreb Educational Text and The Possibility of Integration The Third Year Of Secondary Education, Arts Division (Algeria, Tunisia as a Model)

د/شعيب زياد*
جامعة أم البواقي (الجزائر)
chouziad@gmail.com

تاريخ الوصول: 2021/10/18 تاريخ القبول: 2021/10/25 تاريخ النشر: 2021/11/01

ملخص:

النص رافدا مهما من روافد الحياة الاجتماعية فهو المرآة العاكسة لواقع الأفراد والمجتمعات، كما يعد من بين أهم الوسائط اللغوية في المجال التعليمي الذي يضمن للمتعلم التفاعل والتحصيل قصد إرساء قواعد لشخصية متكاملة، إضافة إلى كونه من أهم الوسائط التي تحقق التكامل اللغوي الواعي لما يتمتع به من رصانة في المبنى ودلالة في المعنى. والسؤال المطروح : هل النص التعليمي المغاربي (الجزائري والتونسي) الحالي في مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة حساسة في بناء شخصية الإنسان، يحقق هذه الأهداف، في إطار التكامل اللغوي، وفق مبدأ التعايش والتعاون ؟.

الكلمات المفتاحية: النص التعليمي– الجزائر – تونس– التكامل اللغوي– التعايش

Abstract:

The text is an important tributary of social life, it is the mirror reflecting the reality of individuals and societies, as it is one of the most important linguistic media in the educational field, which guarantees the learner interaction and achievement in order to establish the rules of an integrated personality, in addition to being one of the most important media that achieves linguistic integration Conscious of his sobriety in the building and significance in meaning. The question is: does the current Maghreb educational text at the third-year level of secondary education as a sensitive stage in the building of human personality achieve these goals, within the framework of linguistic integration, in accordance with the principle of coexistence and cooperation?

Keywords: Educational Text - Algeria - Tunisia - Linguistic Integration - Coexistence

1. مقدمة:

يتخذ النص رافدا مهما من روافد الحياة الاجتماعية فهو المرآة العاكسة لواقع الأفراد والمجتمعات والحامل لتطلعاتهم والناقل لأفكارهم بمختلف توجهاتها، فهو تجميع للبنيات الثقافية وأنماط التفكير الجمعي، كما يعد من

* المؤلف المرسل

بين أهم الوسائط اللغوية في المجال التعليمي التي تضمن للمتعلم التفاعل والتحصيل من أجل تكوين شخصية متكاملة، إذ لا يختلف اثنان في المجال التربوي على الدور الذي يتبناه هذا النص في إرساء موارد معرفية محددة من أجل تحقيق كفاءة تعليمية معينة. هذه الكفاءة التي يُراد بها المساهمة في بناء وعي المتعلم الذي يتطلع إليه المجتمع، فإذا كان النص يحتكم إلى معايير تعود بالأساس إلى المستويات التي يتألف منها والتي تكون بدورها منافذ للتحليل اللغوي والاجتماعي له، فهو بذلك يبني لهذا المتعلم عالما يتفاعل مع عالمه فيخزن من ورائه مجموعة من الأفكار والقيم التي تتغذى بنصوص لاحقة تتكامل فيما بينها من أجل إرساء قواعد لشخصية متكاملة، وهذا ما يتحتم على واضعي البرامج الدراسية مراعاة هذه الخاصية عند اختيار النصوص، إضافة إلى التسلسل المنطقي الذي يجب أن يتحقق في النصوص المقترحة من حيث عاملي الزمن والمحتوى، مع مراعاة مستوى التلقي عند المتعلم، قصد ضمان التواصل والاندماج من أجل تشكيل بنية فكرية واعية من جهة، ومتكاملة الأبعاد من جهة أخرى، كما لا يمكن لهذا النص أن يضمن للمتعلم تفاعله إلا إذا كان نابعا من واقعه معالجا لأهم الاختلالات التي يعاني منها خاصة ما تعلق ببناء شخصية سوية تؤمن بنفسها وتتطلع إلى مستقبلها، في إطار التكامل اللغوي (المغاربي على الأقل).وفق مبدأ التكامل والتعايش السلمي . والسؤال الذي يُطرح هنا.

هل النص التعليمي المغاربي (الجزائري والتونسي) الحالي في مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة حساسة في بناء شخصية الإنسان من جهة وبوابة الدراسات الجامعية التي تزدهر فيها الدراسات اللسانية المعاصرة تنظيرا وتطبيقا من جهة أخرى، يحقق هذه الأهداف؟ وهو ما نسعى إلى معالجته من خلال هذه الورقة البحثية من أجل وصف وتحليل لواقع تعليم النصوص الأدبية ووضع الآليات الصحيحة لبنائه وفق ما توصلت إليه النظريات اللسانية المعاصرة، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية. – ما هو واقع محتوى النص الأدبي المغاربي من خلال نموذجين(الجزائر – تونس) في مرحلة السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟ – كيف يمكن للنص التعليمي أن يحقق أهدافه؟ – هل طرق المعالجة الحالية تحقق التكامل اللغوي؟– ماهي الحلول المقترحة لتجاوز هذه المعضلة؟.

واقع النص الأدبي التعليمي الجزائري والتونسي:

أ– النص الأدبي التعليمي الجزائري:

يتبين من خلال تصفح كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة الآداب، أن المقرر قسم إلى اثني عشر محورا، يحتوي كل محور على نوعين من النصوص (نصين أدبيين، نص تواصلي)؛ يتصدر الكتاب نصا تمهيديا حول أدب عصر الانحطاط، معد من قبل لجنة من الأساتذة، يتكلم هذا النص عن أهم ما ميز هذا العصر، ومن الملاحظ أن هذا النوع من النصوص غير مناسبة لأن تتصدر الكتاب المدرسي، في أي مرحلة تعليمية كانت، وخاصة في هذه المرحلة بالذات المفعمة بالنشاط والتطلع نحو مستقبل مشرق، مما يستوجب عدم تصدر مثل هذا النوع من النصوص، وجعلها بوابة للدخول إلى محتوى المقرر الدراسي، كما نجد النص الذي يليه هو نص شعري

للبصيري في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، ثم نص شعري في الزهد **لابن نباتة المصري**، والتي تعج بالحسرة والتململ، ومما جاء فيه على سبيل المثال:

عفت الإقامة في الدنيا لو انشرحت * حالي، فكيف؟ وما حظي سوى النكد.

من الملاحظ أنه لا وجود لعلاقة معرفية بين هذه النصوص المشكلة للمحور سواء من حيث التسلسل الزمني من جهة أو ما يتناسب والفئة العمرية المستهدفة من هذه النصوص من جهة أخرى، فمن الانحطاط والهزيمة إلى الزهد والضجر من الحياة.

إن مثل هذه النصوص لا يمكنها أن تشكل لنا شخصية طموحة ومتطلعة لمستقبل مشرق، بقدر ما تساهم في الانطواء والانكفاء على الذات، نتيجة لمواضيعها التي يغلب عليها طابع الانكسار والهزيمة، إضافة إلى غلبة الشعر بنوعيه الحر والعمودي على النصوص النثرية، وكأننا نرغب في تكوين متعلم بشخصية عاطفية ورومانسية وفقط؛ لأن من المتعارف عليه في الدراسات الأدبية أن النصوص الشعرية في معظمها نصوصا تعتمد على المرح والترف دون تمحيص في القضايا ذات البعد العلمي الراهن، لأن" الشاعر يعي العالم جماليا، ويعبّر عن هذا الوعي تعبيرا جماليا، ومن هنا كان الشعر بنيةً لغوية معرفية جمالية"[1]، فمثل هذه النصوص لا تجعل المتعلم يطرح على نفسه أسئلة الوجود والتأمل والاستقصاء المنظم، الذي يجبره على إعمال العقل والتمتع باكتشاف قدراته في مختلف المجالات، اللغوية وغير اللغوية؛ بمعنى أننا في هذه المرحلة بالذات نحتاج إلى نصوص تساعد على خلخلة البنية المعرفية من أجل تصحيحها؛ أي أننا نحتاج إلى نصوص عقلية أكثر منها عاطفية، وفي ما يلي مخطط يبين نسب توزّع النصوص الأدبية في المقرر الدراسي للفئة المستهدفة بالدراسة[2].

نوع النص	النصوص الشعرية	النصوص النثرية	النصوص المسرحية
العدد	06عمودي 08حر	06	04
النسبة المئوية إلى المقرر	58.33	25	16.66

ملاحظة: آثرت وضع هذا الجدول الممثل للنسب التي تتوزع بها مختلف أنواع النصوص الأدبية التعليمية في هذه المرحلة، نظرا لطول الفهرس الذي يشير إلى ثبت محتويات المقرر الدراسي.

ب- النص الأدبي التعليمي التونسي:[3]

المحور	عنوان المحور	المحتوى
الأول	الشعر الأندلسي والموشّحات	أ- المدخل ب-المنتخبات(الغزل- الطبيعة- الموشّحات) ج- النصوص الإضافية
الثاني	مقامات الهمذاني	أ- المدخل ب- المنتخبات(مجموعة من المقامات للهمذاني) ج- النصوص الإضافية
الثالث	الشعر الحديث	أ- المدخل ب- المنتجبات(مجموعة من نصوص شعرية حديثة) ج- النصوص الإضافية
الرابع	المسرحية	أ- المدخل ب- المنتخبات (مجموعة مسرحيات توفيق الحكيم- مراد الثالث للحبيب بولعراس) ج- النصوص الإضافية
الخامس	السيرة الذاتية	أ- المدخل ب- المنتخبات (مجموعة نصوص لطه حسين- شارع الأميرات لجبرا إبراهيم جبرا) ج- النصوص الإضافية

ما يقال على النص الأدبي التعليمي الجزائري يمكن أن يقال-إلى حد كبير- على النص الأدبي التعليمي التونسي؛ مع قليل من الخصوصية، إذ نجد المقرر الدراسي في هذه المرحلة يعج بالنصوص الشعرية؛ حيث يحتوي المحور الأول على ثلاثة عشر نصا شعريا منها سبعة الأولى في الغزل، وستة لوصف الطبيعة، أما المحور الثاني فيحتوي على مقامات **لبديع الزمان الهمذاني**، وعددها عشر، كما يحتوي المحور الثالث على نصوص شعرية حديثة وعددها خمسة عشر نصا، أما المحور الرابع فيحتوي على مسرحيات **لتوفيق الحكيم**، وعددها إحدى عشرة مسرحية، وأخرى للمسرحي التونسي **لحبيب بولعراس** وعددها عشر مسرحيات، أما المحور الخامس فقد ضم مجموعة من نصوص السيرة الذاتية وعددها أحد عشر نصا **لطه حسين** إضافة إلى أربعة عشر نصا **لجبرا إبراهيم جبرا**. وفي كل محور يُضاف له مجموعة من النصوص لمجموعة مختلفة من الأدباء.

من الملاحظ للوهلة الأولى هو كثرة الاعتماد على مؤلف واحد في كل محور؛ وهذا ما من شأنه أن يقلص من مساحة التفكير عند المتعلم، باعتماده على أسلوب وفكر كاتب واحد من جهة، وغياب استراتيجية المقارنة والاستنتاج من جهة أخرى، إضافة إلى أن المحور الأول يبدأ بنصوص شعرية موضوعها الغزل، وكأن المتعلم في هذه المرحلة السنية الحرجة، وفي هذا العصر المتميز بالتفتح وسرعة الحصول على المعلومة، التي كانت من الصعب إيجادها في وقت مضى، يحتاج إلى هذا النوع من النصوص الغزلية وخاصة في بداية سنته الدراسية، ، وهذا النوع من النصوص – في رأيي- سيفتح أمام متعلم هذه المرحلة على وجه الخصوص(مرحلة المراهقة) نافذة، هو في غنى

عنها، خاصة إذا كانت في قالب شعري كما هو موجود في هذا المقرر، إضافة إلى غياب شبه كلي للنصوص ذات الطابع الحجاجي؛ التي تساعد على غرس آليات التفكير الصحيحة، قوامها المنطق الحجة والبرهان، وهي المناسبة جدا لتلاميذ هذه المرحلة.

ما يمكن الإشارة إليه هو وجود نصوص تواصلية في نهاية المقرر، وعددها تسعة نصوص؛ تتوزع بالتساوي على ثلاثة محاور، تعالج مواضيع الشباب الراهنة من حرية وعمل وبطالة، إضافة إلى نصوص تعالج مواضيع الساعة، منها الأنترنت والهاتف المحمول والملكية الفكرية، كما تناول المحور الثالث موضوع محوري ألا وهو الصورة بقراءات سميائية متعددة منها الصورة في وسائل الإعلام، والصورة ودورها في تشكيل الرأي العام، وذلك لتعدد الدلالات بتعدد القراءات.وهذا النوع من النصوص منوه بوجودها رغم قلتها، باعتبارها مواضيع تعالج قضايا راهنة يعيشها المتعلم من جهة، كما تعد أرضية للدراسات اللسانية المعاصرة التي تعج بها الحياة التعليمية الجامعية من جهة أخرى، مما يسهل على المتعلم سرعة الاندماج مستقبلا.

وفي ما يلي كيفية توزّع هذه النصوص على محاورها:

التواصل الشفوي :

المحور	عنوان المحور	المحتوى
الأول	من شواغل الشباب	الحرية- المعمل- البطالة
الثاني	التكنولوجيا الحديثة والقيم	الإنترنات-الهاتف المحمول -الاستنساخ- الملكية الفكرية
الثالث	الصورة في عالمنا اليوم	الصورة في وسائل الإعلام-الصورة وتشكيل الرأي العام- الصورة وتعدد القراءات

آفاق النص التعليمي الجزائري التونسي:

يعتبر التجديد الواعي في المنظومة التربوية من أجل مسايرة التطورات الحاصلة في المجتمعات الراقية وتحقيق أهداف مخطَّط لها من جهة، ومحاولة تحقيق التكامل للغوي والحضاري من جهة أخرى، ظاهرة صحية تدل على وعي المجتمع بما يعيشه من اغتراب فكري الذي يلخص كل أنواع الاغتراب، هذا الاغتراب الذي يكون دون شك عاملا أساسيا في عدم تحقيق التكامل، مما يستدعي التأمل والبحث عن السبل المناسبة من أجل النهوض بالمجتمع في جميع ميادينه، لذلك وجب النظر إلى المنظومة التربوية باعتبارها عاملا أساسيا في النهوض ورمز للتقدم والازدهار وهي دون شك كذلك، باعتبارها البانية للفكر الإنساني الواعي الذي هو رمز الحضارة والتقدم، فالمنظومة التربوية تترجم واقع المجتمع الذي يعيشه والذي يجب أن يكون المنطلق من أجل تحديد مواطن الضعف من جهة، وآماله من أجل نظرة إستشرافية واعية تعمل على إعداد إنسان المستقبل الواعي بكل التحديات التي يمكن أن تواجهه من جهة أخرى، وهدفها يتلخص" أولا وأخيرا في تكوين الشخصية السليمة لدى المتعلم معرفيا

ونفسيا واجتماعيا"[4] وبما أن النص في مختلف الأنشطة التعليمية هو قوام العملية التعليمية التعلمية ومحورها، من أجل إرساء موارد معرفية محددة وفق عملية تعليمية مخطط لها، من أجل تحقيق كفاءة معينة، مما يستدعي من المعلم حسن التخطيط والتصرف بغية الوصول إلى مكامن النص الحقيقية، والذي بهما يستطيع أن يذلل محتواه، من أجل تيسير الدلالة وجعلها في متناول المتعلم، يستغلها متى ما أرادها، هذا الأخير الذي يجب أن يكون محور العملية التعليمية التعلمية من اجل قراءة وفهم النص حتى يتمكن من الاستنتاج الصحيح للفكرة التي يحتويها بغية الإبداع، بناء على ما تعلمه من مختلف النصوص التي تعرض لها؛ لأن الفكرة "بالنسبة إلى الإنسان أداة يستخدمها في حل المشكلات العملية في الحياة اليومية، والأفكار ينبغي أن تأتي لحل مشكلة واقعية، ترتبط بميدان هذه المشكلة وخصائصها"[5]، والفكرة الصحيحة ذات الأبعاد العلمية، لا يمكن لها أن تنشأ إلا في أحضان المدرسة، وهو ما تدعو إليه كل النظريات التعليمية المعاصرة، ولعل أهمها المقاربة بالكفاءات التي تنظر إلى المعرفة التي يجب أن يتلقاها الفرد في الوسط المدرسي من خلالها يشكل تجربة معرفية واعية، لا يمكن لها أن تتحقق عند المتعلم إلا بمشاركته في صناعتها، والعمل على إرساء كل حيثياتها، لأن الحقائق العلمية نسبية في معظمها وليست مطلقة لذلك لا يمكن للمدرسة أن تتولى مهمة التلقين لحقائق علمية تتطور من حين لآخر، كما يمكن لها أن تُدحض بعد مدة زمنية قصيرة كانت أم طويلة، فالتعلم بمعناه العلمي هو :" عملية دينامية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها"[6]؛ معنى ذلك أن التعلّم الصحيح الذي يستفيد منه المتعلم في حياته اليومية وقت الحاجة، هو التعليم الذي يشارك في صناعته، هذا التعلّم الذي يزعزع الفكر ويعيد ترتيبه وفق آليات علمية واعية، تشكل للفرد نمط تفكير علمي، يختصر الجهد والوقت في حل المعضلات اليومية التي تصادفه، ومن هذه المشكلات التي تطرح نفسها وبحدة هي مشكلة التواصل الفكري النخبوي التي تعاني منه مختلف المجتمعات ومنها المغاربية نتيجة لعقبات كثيرة، أهمها تعدد النصوص الأدبية المتناولة في المقررات الدراسية من جهة، وتعدد أنماط التعامل معها وطرق علاجها من جهة أخرى.

بمعنى أن التكامل اللغوي المغاربي-على الأقل- من خلال النموذجين الجزائر وتونس، لا يمكن له أن يتحقق إلا من خلال توحيد المادة المعرفية لمختلف المستويات التعليمية من جهة، ومنه مستويات التربية التي تتمثل بالأساس في وحدة المقررات التعليمية المتناولة، ومنها النص الأدبي التعليمي الذي يعد الوسيط التربوي الهام والفعال في تشكيل البنية الفكرية الجمعية من جهة، من خلال طريقة تفكير ممنهجة بأبعاد تكاملية من جهة أخرى، إذ يعد الأهم في تكوين مجتمع واحد ببنيات لغوية متقاربة إن لم نقل موحدة؛ باعتباره حاملا للغة التي تعد المقوم الرئيسي في تشكيل نمط تفكير متقارب باعتباره محور لتعلم كل فنون اللغة، ومنه يرسخ مبدأ التكامل، والذي سيضفي حتما إلى البحث عن حلول لمشكلات المجتمع المغاربي بطريقة تكاملية،" لأن اللغة ليست للتفاهم أو للتواصل فحسب، بل وظيفة اللغة هي أنها حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنظم"[7]، كما يجب على المدرسة

ومنه القائمين عليها التفكير في بناء شخصية متعلم متفتح، يؤمن بالآخر ويقبله كشريك أساسي في عملية البناء والتكامل لأن الهدف الأسمى الذي يجب على المدرسة أن تسعى إلى تجسيده والعمل عليه هو" تحقيق التفتح والنمو في شخصية الفرد، وإثارة اهتمامهم وقدراتهم على التخيل والمبادرة والاستقلال والتعاون الاجتماعي، وتنمية اتجاه إيجابي نحو عملية التعليم بصفة عامة"[8]، مع العلم أنه كلما كان نمط التعليم سواء من حيث المحتوى أو من حيث طريقة المعالجة متقارب، كلما ساعد ذلك على التماسك اللغوي الذي يعد من بين أهم العوامل المساعدة على التماسك المجتمعي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تخطيط لغوي من قبل الهيئات الوصية لأن التخطيط اللغوي الصحيح هو الذي يقف على" دراسة علاقة اللغة بالمجتمع، ومدى تأثر كل منهما بالآخر، ويأتي في العادة لعلاج مقام اللغة الأم، ولوضع سياسة لغوية تقوم على مسطرة تراتب اللغات في الواقع"[9]، فكم من مجتمعات كانت اللغة سببا في انقساماتها وتشتتها فأصبحت بذلك عرضة للاحتلال الفكري ومنه الاقتصادي الأجنبي، وخير دليل ما حدث بعد الحرب العالمية الثانية؛ إذ كانت اللغة السبب الرئيسي في انقسام دول أوروبية عديدة، كما يمكن لها أن تكون رمز للتفرقة والتشتت بين أفراد الدولة الواحدة، بحجة حماية الأقليات وذلك بالاتكاء على الخصوصيات التي تميزها "ومن بين تلك الخصوصيات الاختلاف اللغوي المنبثق عن ماض متأصل في التاريخ. فكان ذلك سببا رئيسيا لخلافات ومواجهات بين بني الوطن الواحد أدى إلى حروب لغوية يشتكي أطراف منها من التهميش والإذلال الممارس عليهم"[10]، إضافة إلى أنها-أي اللغة- قد تكون رمزا للوحدة والتكافل الاجتماعي باعتبارها المشكّل الرئيسي للهوية، وعامل أساسي في التطور الحضاري حيث" رأى الكثير من العلماء أن بين التطور الحضاري والتطور اللغوي علاقة وثيقة تربطهما... تتطور اللغة والحضارة بشكل متساوق. ولذا فإن التطورات الثقافية والاجتماعية تحتاج إلى تأقلم اللغة مع الحاجات الجديدة المبتدعة"[11]، معنى ذلك أن اللغة قوام الحضارة ومقومها؛ لذلك وجب العمل على إيجاد آليات تطبيقية تحقق الانسجام اللغوي بين فئات المجتمع المغاربي من أجل توحيد التفكير اللغوي ورقيه، لأن التمكن من اللغة هو التمكن من الحضارة.

إذا كان النص التعليمي في مفهومه هو" إنتاج لغوي مرتبط بقضايا التربية والتدريس بجميع حيثياتها، فهو كل خطاب صادر عن فاعل تربوي، يروم منه تقديم بدائل وحلول لقضايا تربوية"[12]، بمعنى أن النص التعلمي هو حل من الحلول لمشكلات تربوية يعاني منها المتعلم، ولعل أهمها عدم القدرة على التواصل الفكري، ومنه التفكير الجمعي في حلٍ لمشكلات تعيق الوحدة والتكامل بين أفراد المجتمع المغاربي، انطلاقا من هذا العائق المركزي الذي يحول دون تحقيق هذا التكامل، وجب على القائمين بالسياسات التعليمية خاصة المخططين منهم، حسن اختيار النصوص من أجل الوصول إلى الغاية المنشودة؛ لأن "التخطيط التربوي هو تشريع مستقبلي لما سيكون عليه الوضع اللغوي في لاحق من الزمان؛ يقدم حلولا للمشكلات اللغوية والتربوية بواقعية ملائمة للإمكانيات، ومسايرا لأهداف المجتمع وغرضه تحويل المقاصد الكبرى للسياسة اللغوية إلى برامج ومشروعات"[13]، أي إن اختيار النصوص هو أهم ما يمكن أن توليه اللجان المشرفة على البرامج الدراسية عناية فائقة، سواء من حيث اللغة

المشكلة لها باعتبارها نصوصا موجهة إلى فئة الشباب، كما يجب الانتباه إلى أهمية الفترة الزمنية التي تُختار منها هذه النصوص التعليمية من جهة، والمواضيع التي تعالجها من جهة ثانية، على أن تكون المواضيع من اهتمام المتعلم نفسه باعتبارها المحرك الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، حتى نضمن له حق المشاركة والتفاعل، فبمثل هذه النصوص تُستثار دافعية المتعلم وتجعله يحس برغبة في التحصيل، فيندفع بنهم من أجل المشاركة في العملية التعليمية التعلّمية، فيتحقق بذلك الاندماج الذي هو أساس العملية ككل، من أجل تحصيل معرفة واعية ولغة جامعة تستطيع أن تنهض بالأمة في جميع مجالاتها، باعتبار اللغة المحرك الرئيسي لها المتعلّم.

كما يجب التأكيد على أهمية نوعية النصوص التعليمية الواجب تواجدها في هذا المستوى بالذات، والتي أراها من الأهمية بما كان، إذ من الواجب مسايرة الفئة العمرية المستهدفة من أجل إحداث الرغبة في القراءة والاكتشاف، من أجل فك شفرات النصوص انطلاقا من معايشة النص وما يطرحه من قضايا راهنة، مما يساعد المتعلم والمعلم معا على اختصار الزمن والجهد للوصول أو مقاربة الحقيقة التي يطرحها هذا النص، كما" تزيد مهاراته في استخدام أدوات فوق معرفية متوسطة للتعلم فتزيد ثقته واحترامه لنفسه وتقديرها، وتسهّل تعلم بنية المعرفة وعمليات تكوينها"[14]، بمعنى أن مثل هذه النصوص تجعله يمتلك شخصية متوازنة، تساعده على كسب معرفة إدماجية يستطيع من خلالها تجاوز مختلف المواقف التي تعترضة علمية كانت أو اجتماعية، فيصبح بواسطتها عنصرا ايجابيا داخل جماعته اللغوية.

كما أن للطريقة التي تعالج بها مثل هذه النصوص التعليمية أهمية بالغة، والتي لا يمكن لها إلا أن تكون طريقة حوارية، وهو ما تدعو إليه أهم النظريات التعليمية المعاصرة وعلى رأسها المقاربة بالكفاءات المعتمدة في أغلب مدارس العالم والجزائر واحدة منها، إذ بواسطتها، يتحقق فعل التواصل الذي هو" عبارة عن عملية إرسال واستقبال لرموز ورسائل، سواء أكانت هذه الرموز شفهية أو كتابية لفظية ولا لفظية، ويعتبر الاتصال أساس التفاعل الاجتماعي، الذي يؤدي إلى نشوء علاقات متعددة ومتنوعة"[15]، معنى ذلك أن التواصل بمختلف أنواعه ووسائله هو العامل الأساسي في إنشاء علاقات اجتماعية بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة، والتواصل الصفي ما هو إلا وجه من أوجه هذا التواصل الاجتماعي، مما يوطد العلاقات ذات البعد الاجتماعي.

إن مثل هذه الطريقة في تعليم النصوص، في هذه المرحلة التعليمية بالذات، تجعل من المتعلم شريكا حقيقيا في مخابرة محتويات النص ومعايشة أحداثه، والتدخل في كل مرة من أجل تذليل العقبات سواء اللغوية منها أو الفكرية من أجل مقاربة الحقيقة التي جاء بها النص، ولا يتحقق ذلك بمساعدة المعلم، لأن" من فوائد الحوار أنه يحفز المتعلمين، ويرفع من اهتماماتهم، ويساعدهم على إدراك العلاقات الجديدة، واستخراج المفاهيم والتعميمات"[16]، بمعنى أن الحوار هو الذي يساعده على استنتاج المفاهيم الصحيحة وتبنيها كأحكام قابلة للتعميم، ولا يمكن لهذا التواصل أن يحقق أهدافه إلا بوجود وسيلة تواصل مشتركة ، ألا وهي اللغة سواء الشفوية

الشارحة للنص الأدبي التعليمي، أو المكونة للنص نفسه باعتبارها المحرك لعملية التواصل فـ " بغض النظر عن كونها عضوا ذهنيا بيولوجيا عند الفرد، فهي رابطة جماعية مجتمعية بامتياز، لم توجد ليتفرد بها شخص دون آخر(حتى حين يبدع فيها وبها)، بل إنها خير يعم جماعة المتكلمين بها والمتعلمين لها"[17].

إذا كانت اللغة هي العامل الرئيس في توطيد العلاقات والحفاظ على التماسك الاجتماعي، وجب الاهتمام بها من قبل القائمين عليها من مفكرين وسياسيين ونخب، وذلك بالحفاظ عليها وترقيتها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعليمها وفق منهجية علمية صحيحة، من أجل النهوض بها والتحكم فيها؛ باعتبارها مقوم هام من مقومات الشخصية من جهة، ورمز من رموز التطور الحضاري من جهة أخرى، "والمطلوب هو إقامة نموذج تدبيري لغوي يقوم على المبادئ الثلاثة(التماسك، التنوع، التعدد)، وتحديد الخطط والطرق والشروط التي تضمن له النجاح"[18]، بمعنى أنه من الواجب على هذه الهيئات الرسمية الوصية القيام بهذا الدور من أجل تحقيق التكامل اللغوي، الذي لا يمكن له أن يتحقق خارج الإطار المدرسي، وذلك باختيار المادة العلمية المناسبة من جهة، ووضع آليات تحليل تتماشى واستراتيجيات المدارس اللسانية المعاصرة من جهة أخرى.

اهتم كثير من المفكرين سواء منهم علماء اللغة أو غيرهم، بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية، وإبراز ودورها في توطيد العلاقات الاجتماعية، ومن هؤلاء ابن خلدون حيث: "تندرج المسألة اللغوية عند ابن خلدون في سياق اهتماماته بالعمران البشري والتفكير الاجتماعي، فعلاقتها بالمجتمع وثيقة تتغير بتغيره وتفسد بفساد لسانه، حيث لا يدرس اللغة في ذاتها ولذاتها، لأنها شديدة الصلة بالممارسة والاستعمال، أي بالظاهرة الاجتماعية في وحدتها وكليتها"[19]، بمعنى أن اللغة وليدة الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، والنص التعليمي واحد من النصوص التواصلية التي تسعى المدرسة إلى جعله نصا وظيفيا خادما لواقع المتعلم، ولكي يحقق فاعليته ويؤثر في متعلم هذه المرحلة أو غيرها، تأثيرا ايجابيا لابد أن يكون مسايرا لواقع المتعلم من جميع النواحي النفسية والاجتماعية؛ بمعنى أن يكون نابعا من حياته اليومية ومعالجا لقضاياه الراهنة، سواء أكان موضوعه واقعا معاشا أو ممكن الوقوع، مما يؤسس لوظيفية مجدية تجعل المتعلم يشعر بما يتعلم، لأن "سبب انسجام النص، يعود إلى أن هذا الأخير يعكس منطقا اجتماعيا معينا"[20] وهذا ما يؤكد أن اختيار النصوص يجب أن يعكس واقع اجتماعي معين يعيشه المتعلم، بمعنى "الشعور بأن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته اليومية"[21].

كما يمكن على سبيل المثال لا الحصر، الإشارة إلى نوعية النصوص الأدبية التعليمية التي يجب أن يتضمنها البرنامج الدراسي لهذه المرحلة العمرية الحساسة، والتي يمكن لها لتحقيق كل هذه الأغراض مجتمعة، ألا وهو النص الحجاجي الذي يعد واحد من بين أهم هذه الأنواع المناسبة لهذه المرحلة؛ باعتباره نصا مباشرا تقريريا إقناعيا يحمل مجموعة من الحجج والقناعات المبرهنة يأنس لها المتعلم في هذه المرحلة العمرية الحساسة كون شخصيته المضطربة والتي تسعى دوما لتحقيق الاستقرار، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الحجة والبرهان، إضافة إلى كونه نصا يعتمد في بنيته على بعض العمليات العقلية كالاستقراء والمنطق التي تكون ضرورية من أجل إقناع المتعلم ليتبنى الفكرة ويدافع

عنها، وقد يتخذ هذا النوع من النصوص أشكالا متعددة من شعر ونثر ومسرح، وحتى يتحقق ذلك وجب مراعاة مجموعة من المسلمات التي لا يمكن للنص الحجاجي أن يستغني عنها، لأن" البلاغة الحجاجية إذن أن تكون بصيرا بالحجج، وقادرا على الاحتجاج؛ أي على استخراج تلك الحجج من مظانّها، لتقنع بها الجاحد، وتهدي بها الضال"[22]، بمعنى أنه من الواجب على المعلم في العملية التعليمية أن يحسن التعامل مع النص بإبراز دور الحجة والوقوف عند أبعادها الإقناعية من أجل تصحيح الأفكار من جهة، وتحصيل معرفي واع من جهة أخرى.

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث نود أن نقترح بعض الحلول التي نراها مفيدة، إذا ما أردنا النهوض بالتعليم في هذه المرحلة المهمة من حياة المتعلم؛ باعتبارها مرحلة حساسة في تشكيل الشخصية من جهة، كما أنها مرحلة تفتح له آفاقا جديدة على الدراسات الجامعية المزدهرة.

1- توحيد النصوص، من خلال نماذج لنصوص تعليمية تعالج مشكلات الانقسام، وتدعو إلى الوحدة اللغوية.

2- توحيد طرق التناول وفق مناهج التحليل اللساني المعاصر، ضمانا للمحاينة في المعالجة وتمهيدا للدراسات الجامعية –اللسانية خاصة– التي تزدهر في الجامعة تنظيرا وتطبيقا

3- إنشاء معجم لغوي مدرسي مغاربي، نابع من اللغات اليومية المهذبة يكون بمثابة مرجع دراسي، ضمانا لفاعلية الاستغلال من جهة والديمومة من جهة أخرى.

4- وضع نصوص تعالج واقع المتعلم من جميع النواحي، خاصة النفسية والاجتماعية وحتى السياسية باعتبار تكاملها في تشكيل واقع مغاربي موحد.

5- إنشاء لجان مشتركة من باحثين وأكاديميين من أجل وضع البرامج الدراسية، لمختلف المراحل التعليمية من جهة وتبادل الآراء والخبرات من جهة أخرى.

هوامش البحث:

[1]- محمد عبدو فلفل، في التشكيل اللغوي للشعر– مقاربات في النظرية والتطبيق–، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط01، 2013، ص13.

[2]- ينظر، وزارة التربية والتعليم، اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي–، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2014/2013، ص4/5.

[3]- ينظر وزارة التربية، الجمهورية التونسية، كتاب النصوص لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب، اوربيس للطباعة، 2012، ص321.

[4]- نسيم عون، التعلم وبناء الإنسان– معرفيا ونفسيا واجتماعيا– دار الفرابي، بيروت، ط 01، 2015، ص44.

[5]- المرجع نفسه، ص47.

[6]- أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، جامعة السانيا، وهران، العدد06، 2002، ص120.

[7]- محمود السعران، اللغة والمجتمع. رأي ومنهج، دار المعارف، ط02، 1963، ص17.

[8]– محمد السيد حسونة، التعليم الابتدائي في بعض الدول– دراسة مقارنة–، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ط01، 2004، ص56.

[9]– محمد برو، المبادئ والشروط الواجب مراعاتها لإنجاح التخطيط اللغوي في النظام التربوي، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال الملتقى الوطني حول – التخطيط اللغوي– 03/03/03/، ديسمبر، ج03، 2012، ص44.

[10]– السنوسي مسيكة، التعدد اللساني وحرب اللغات، المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، ج01، 2014، ص218..

[11]– منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، دار طلاس، دمشق، ط01، 1991، ص52.

[12]– عبد الوهاب صديقي، بلاغة الخطاب التربوي من النقل إلى الفعالية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، مطبعة النجاح الجديدة العدد66 سبتمبر2016، ص97.

[13]– صالح بلعيد، التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة، المجلس الأعلى للغة العربية، أهمية التخطيط اللغوي–اللغات ووظائفها–، 2012، ص237.

[14]– عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2015، ص533.

[15]– طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات –الممارسة البيداغوجية ، أمثلة علمية–، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2016، ص89.

[16]– صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط02، 2011، ص131.

[17]– عبد القادر الفاسي الفهري، اللسان العربي الجامع: بين التماسك والتنوع والتعدد، المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، ج01، 2014, ص13.

[18]– المرجع نفسه، ص15.

[19]– ينظر، حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، اللسان العربي وإشكالية التلقي، بيت النهضة، بيروت، ط01، 2007، ص150.

[20]– محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط01،د.س، ص128.

[21]– مجدي الداغر، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم، مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي، ج03، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط01، 2009، ص393.

[22]– آمال يوسف المغامسي، الحجاج في الحديث النبوي دراسة تداولية، الدار المتوسطة للنشر، الرياض، ط01، 2016، ص09.

مراجع البحث:

01– أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، جامعة السانيا، وهران، العدد06، 2002.

02– آمال يوسف المغامسي، الحجاج في الحديث النبوي دراسة تداولية، الدار المتوسطة للنشر، الرياض، ط01، 2016.

03– حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، اللسان العربي وإشكالية التلقي، بيت النهضة، بيروت، ط01، 2007.

04– السنوسي مسيكة، التعدد اللساني وحرب اللغات، المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، ج01، 2014.

05– صالح بلعيد، التخطيط اللغوي الضرورة المعاصرة، المجلس الأعلى للغة العربية، أهمية التخطيط اللغوي–اللغات ووظائفها–، 2012.

06– صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ط02، 2011.

07– طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات –الممارسة البيداغوجية ، أمثلة علمية–، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2016.

08- عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2015.

09- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسان العربي الجامع: بين التماسك والتنوع والتعدد، المجلس الأعلى للغة العربية، التعدد اللساني واللغة الجامعة، الجزائر، ج01، 2014.

10- عبد الوهاب صديقي، بلاغة الخطاب التربوي من النقل إلى الفعالية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، مطبعة النجاح الجديدة العدد66 سبتمبر2016.

11- مجدي الداغر، الصحافة العربية وقضايا الأقليات والجاليات الإسلامية في العالم، مدخل في تحليل الخطاب الإعلامي العربي، ج03، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط01، 2009.

12- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط01،د.س.

13- محمد السيد حسونة، التعليم الابتدائي في بعض الدول- دراسة مقارنة-، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ط01، 2004،

14- محمد برو، المبادئ والشروط الواجب مراعاتها لإنجاح التخطيط اللغوي في النظام التربوي، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال الملتقى الوطني حول – التخطيط اللغوي- 03/03/03/، ديسمبر، ج03، 2012.

15- محمد عبدو فلفل، في التشكيل اللغوي للشعر- مقاربات في النظرية والتطبيق-، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط01، 2013.

16- محمود السعران، اللغة والمجتمع. رأي ومنهج، دار المعارف، ط02، 1963.

17- منذر عياشي، قضايا لسانية وحضارية، دار طلاس، دمشق، ط01، 1991.

18- نسيم عون، التعلم وبناء الإنسان- معرفيا ونفسيا واجتماعيا- دار الفرابي، بيروت، ط 01، 2015.

19- وزارة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، اللغة العربية وآدابها – السنة الثالثة من التعليم الثانوي-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2014/2013.

20- وزارة التربية، الجمهورية التونسية، كتاب النصوص لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب، اوربيس للطباعة، 2012.