منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي العربية "الشعب العلمية"

دراسة تحليلية تقويمية في ضوء المقاربة النصية

الأستاذ: عبد الكريم بن مُحَمَّد
قسم اللغة العربية وآدابها

ملخص المداخلة

تعتمد مناهج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلمها لتنمية وتفعيل مختلف مكتسباتهم ومهاراتهم اللغوية لإكساب التلاميذ مختلف الكفاءات. و تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أهمية اعتماد المقاربة النصية ،في تعليم اللغة العربية وتعلمها.ثم التعرف على المعايير التي ينبغي مراعاتها أثناء بناء وتصميم وبناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة النصية لتحقيق الأهداف والكفاءات المستهدفة. كما تتناول الدراسة بالوصف والتحليل مكونات المنهاج قصد اقتراح استراتيجية جديدة لبناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة التعليم الثانوي. وتضمنت المداخلة محاور ثلاثة :

المحور الأول: أهمية مراعاة معايير ومبادئ المقاربة النصية في بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها.

المحور الثاني : قراءة تحليلية تقويمية لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي التكنولوجي.

المحور الثالث: بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية.

المقدمة:

إن المتأمل في سير عملية تعليم نصوص اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الجزائرية يلاحظ أن المتعلم يتلقى كما هائلا من النصوص على امتداد مختلف مراحل التعليم العام إذ لا تدوم رحلة التلميذ طويلا في عالم الحروف والتعرف على كلمات اللغة العربية وكيفية نطقها في سنواته التعليمية الأولى حتى يجد نفسه يلج عالم النص ويستمر هذا الولوج والتعامل مع عالمه الجديد العجيب إلى غاية مرحلة التعليم الثانوي ،ومع ذلك يلاحظ أن ضعفا رهيبا يعاني منه متعلمو هذه المرحلة يتعلق بمختلف عمليات فهمهم وإنتاجهم للنصوص باللغة العربية الفصحى وعجزا في توظيفها في شتى أحوال الخطاب. هذا الضعف الملحوظ له تبعاته الخطيرة تمس مستقبل وحياة هؤلاء المتعلمين الاجتماعية والمهنية، لأنه يقلل من فرص نجاح التواصل والتفاعل الاجتماعيين لديهم. وبما أن مرحلة التعليم الثانوي تمثل مفترق الطرق، بل محطة أساسية في حياة هؤلاء ريثما ينطلقون إلى مراحل لاحقة من التعليم المتخصص أو التوجه إلى الحياة المهنية. فمن المفروض أن يكون فيها المتعلمون قد اكتسبوا كفاءة نصية تواصلية بشكل فعلي تعينهم في فهم وإنتاج أنواع مختلفة من النصوص المنسجمة وتوظيفها في مقامات تواصلية متنوعة. وإذا كانت مناهج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتبنى المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة الجديدة التي تعتمد على تقنية الإدماج لاكتساب وتنمية مختلف كفاءات ومهارات المتعلمين اللغوية. فإن السؤال المطروح : – إلى أي م ـدى يمكن لهذه المناهج أن تساهم في معالجة الواقع المتردي الذي تعيشه بيئة تعليم اللغة العربية وتعلمها.؟

نحاول في هذه المداخلة محاولة – بقدر الإمكان– الإجابة عن الإشكالية التي طرحها مقدمة البحث.وقد تناولت فيها ثلاثة محـاور:

المحور الأول: أهمية مراعاة معايير ومبادئ المقاربة النصية في بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها.

المحور الثاني : قراءة تحليلية تقويمية لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي التكنولوجي.

المحور الثالث: استراتيجية بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية.

أولا: أهمية مراعاة معايير ومبادئ المقاربة النصية في بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها.

أ– لماذا المقاربة النصية؟

إن اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية وتعلمها يعني بكل بساطة قراءة منهجية لتحليل النصوص التعليمية ودراستها قصد مساعدة المتعلم في التعرف على مختلف البنى ومكوناتها والعلاقات التي تربط بينها ضمن نظام نصي تجريدي متكامل تتحد فيه العناصر المكونة للخطاب وذلك بناء على علاقات ثابتة ومتبادلة بين هذه العناصر. ويتطلب هذا الإجراء أن نجعل من النصوص التعليمية النواة أو المحور الرئيس الذي تدور حوله مختلف أفعال التعلم والتعليم اللغوية داخل الصف الدراسي، لتشكل المنطلق وللمنتهى للأنشطة اللغوية المتعددة. وهذا الإجراء سيوجه المتعلم ويساعده في كيفية تمثله للنماذج النصية بمختلف أنماطها وأنواعها. وإذا كانت ظاهرة تحويل المعارف وتكييفها تعد عملية معقدة، فإن الاعتماد النص كمحرك ومنبت لنشاط المتعلمين يضمن إلى حد بعيد تحويل وتوظيف الخبرات المعرفية السابقة للمتعلمين – بطريقة ناجعة– في وضعيات تعلمية مختلفة، مما يساعدهم على بناء كفاءاتهم النصية بناء ذاتيا محكما .وبهذا التصور لن يكون تعليم اللغة العربية وتعلمها في ظلال النصوص وسيلة لحفظ المعرفة ونقلها ، بل محاولة جادة وناجعة لتأهيل المتعلمين أنفسهم تأهيلا مهاريا واجتماعيا. لأنه يضعهم أمام المشكلة التي يراد معالجته ا داخل النص ويحفزهم من أجل تناولها بفضل تعبئة مواردهم المختلفة

للتعامل مع الظاهرة اللغوية وهي في سياقها النصي الطبيعي، فيهتدون إلى معانيها ويكشفون أسرارها التي لا يمكنهم أن يكشفوها خارج عالم النص.ويدفعنا هذا الاعتقاد الراسخ إلى القول أنه حان الوقت لتجاوز الوضع الاعتباطي والعشوائي الذي لازم ولا يزال يلازم مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها ولن يكون ذلك إلى بالتزا م هذه المناهج الالتزام الفعلي الصادق بالمعايير والمقاييس اللسانية والتربوية التي تتطلبها المقاربة النصية.

ب – أسس بناء الكفاءة النصية لدى متعلمي اللغة العربية

أود في هذا المقام أن أشير إلى ضرورة انتباه المشرفين على إعداد وبناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها إلى جانبين أساسين لأنهما هما المسئولان الرئيسيان في بناء وتنمية الكفاءة النصية لدى المتعلم باعتبار هذه الأخيرة شبكة وظيفية تتكون من مجموعة من الروافد يفرزهما هذان الجانبان المرتبطان أحدهما بالآخر ارتباطا وثيقا لا يمكن الفصل بينهما إلا من الناحية النظرية، فالأول معرفي يتمثل فيما يخزنه المتعلم من رصيد معرفي في ذهنه منذ سنوات تعلمه الأولى،ويشتمل هذا الرصيد المخزون على:

1- كم معرفي للمعتقدات والمعلومات والإرهاصات الشائعة في محيطه الاتصالي أو المجتمع عن العالم الحقيقي. وهذا الكم أو الخطاطة المعرفية هو الذي يوجه المتعلم ويساعده في رحلته التعلمية في اكتساب مختلفة النصوص وفهمها وإنتاجها "فالكائنات البشرية تتوفر على قدرة معرفية للعالم الذي تعيش فيه، مما يعني أنهم يحتفظون بمخططات داخلية ناجمة عن احتكاكهم بالعالم الذي يحيط بهم" 1 وكلما كانت النصوص التي يتلقها المتعلم في بيئته التعليمية شديدة الارتباط بعالمه الواقعي الذي يعيش فيه كلما اشتد عود كفاءته النصية فهما وإنتاجا.

– المعرفة لأنواع النصوص وهذه المعرفة ذات طبيعة تراكمية تنشأ عن التخزين الذاكري المستمر للنماذج والنظم النصية عن طريق القراءة أو السماع و الحفظ عن ظهر قلب لأنواع عديدة ومتنوعة من النصوص.

1- Bronckart ,J-p.2001,Langageet représentations.InDortier,J-F.coor.Leangage.auxerre :Edition sciences humaines.p :303.

وهذه المعرفة هي بدورها تساعد المتعلم في اكتسابه لمعرفته البدائل في النظم النصية وقدرته على انتقائها ومعرفة قيودها.

2- أما الجانب الثاني في بناء الكفاءة النصية فيرتبط بتنفيذ مجموعة من العمليات أثناء إنتاج النصوص و فهمها مثل إصدار الأحكام والانتقاء والتخطيط والتصميم وحل المشكلات المرتبطة ببناء النصية " إن استخدام النصوص في التواصل يتطلب تصرفا دائما في طوائف من المعلومات لا يتعلق إلا بعضها باللحظة العارضة..إن مجرد حجم هذه المعلومات يحول في العادة دون أن يتضح معظمها بتعبير واحد بعينه ومن ثم يترتب على ذلك أنه يصبح من الضروري أن تقدم اللغة بدائل متعددة لسبك عبارات سطحية دون إهدار لترابط المعلومات الكامنة تحتها. وتعد هذه البدائل كما هو واضح مساهمة مهمة في إيجاد الكفاءة النصية "[1] وهذه العمليات تعكس إلى حد بعيد درجة وقدرة المتعلم على التصرف في استعمال مجموعة من إجراءا ت أثناء استقباله للنصوص وأثناء إنتاجه لها وقدرته أيضا على بنائها بناء سليما يتناسب مع متطلبات النصية. نذكر منها:

1- إجراءات إنتاج النصوص.

2-إجراءات استقبال النصوص.

3-إجراءات المحافظة على النصية.

4- إجراءات تنظيم الإعلامية.

5- إجراءات استكمال معايير التصميم (وهي الكفاءة والتأثير و الملاءمة)

6- إجراءات إعادة استعمال المعلومات التي اشتمل عليها النص باستخراجها من المخزون الذهني في أعمال مثل التذكر والتلخيص والتقويم .

7- إجراءات المراقبة والتصرف في المواقف باستعمال النصوص.

1- - روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر تمام حسان،ط2،عالم الكتب القاهرة،ص:299.

2- المرجع السابق،ص:111/110.

ج – بناء مناهج اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

إن الحديث عن بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق مبادئ المقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي نعني بذلك أن تحدد الكفاءات تحديدا واضحا ودقيقا تكون الكفاءة النصية وآليات اكتسابها المبتدأ والمنتهى في جميع الأنشطة التعليمية التعلمية. ثم ينتقى محتوى النصوص والأنشطة اللغوية التي تخدم هذه الكفاءات انتقاء مؤسسا على مبدإ وظيفي لا يتعارض مع متطلبات المقاربة النصية فيكون الهدف الأسمى تعويد وتمرين المتعلم على قراءة وكتابة أنواع مختلفة من النصوص والتخاطب مع غيره بيسر وعفوية في بيئاته المختلفة (الطبيعية، الاجتماعية، العلمية والثقافية) وبذلك وحده تصبح اللغة العربية أداة حقيقية للتواصل والتفكير السليم.ومن أهم العوامل المساعدة في ترسيخ الملكة النصية وتنميتها التعويد الواعي المستمر للمتعلم على :

– آليات القراءة المنهجية السليمة بجميع مستوياتها.

– تدوين لأنواع المعلومات المقروءة والمسموعة .

– التعليق الشفوي والكتابي للمقروء والمسموع.

. الوصف العفوي لمختلف الظواهر المسموعة والمرئية .

. اختصار النصوص المنطوقة والمكتوبة وتقليصها.

– إنتاج النصوص – تحريرا ومشافهة – بأنماطها المختلفة انطلاقا من وضعيات تعلمية طبيعية .

ومن الشروط الضرورية في بناء المنهاج وفق المقاربة النصية مراعاة البعدين الأساسيين:

– **البعد الرأسي**: ففي هذا المستوى يتم فيه ربط المناهج السابقة باللاحقة ربطا منطقيا متدرجا يراعى فيه مستوى الذهني والنفسي للمتعلم وطبيعة حاجاته الاجتماعية فيما يختار له من المحتويات التعليمية الخاصة بكل مرحلة تعليمية سواء تعلق الأمر بنوعية النصوص أو النشطات التعليمية التابعة لها.كما أن دقة تحديد وضبط ملامح

الدخول لدى المتعلمين تتوقف على مصداقية بناء المناهج في مراعاتها لهذا البعد الرأسي،وإهماله أمر خطير لا ينتبه إليه كثير من القائمين والمشرفين على إعداد مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها.إذ يؤدي إهماله حتما إلى فشل مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في تسهيل عملية اكتساب متعلمي هذه المرحلة للملكة النصية التواصلية.

- **البعد الأفقي** : يتم تنظيم عناصر المنهاج التي يتكون تنظيما منسجما ، بحيث يتم تحديد الكفاءة النصية التي يراد بناؤها أو تفعيلها من طرف المتعلمين في جميع أبعادها استقبالا وإنتاجا ثم ينتقى لها المحتوى النصي والأنشطة التابعة له مع توزيعها توزيعا بنويا يقوم على الملائمة والانسجام على مستوى الوحدة التعليمية الواحدة أو على مستوى العلاقات التي تربط وحدات المنهاج أو محاوره .والسؤال المطروح في هذا السياق هو:

- على أي أساس يتم اختيار النصوص في المقاربة النصية ؟

ويجرنا هذا التساؤل إلى تساؤلات متفرعة أخرى:

1- هل طبيعة النصوص المختارة تخدم المهارات: الاستماع ، القراءة ،التعبير و التواصل، الكتابة..؟

2- هل لمحتوى النص دلالة بالنسبة للمتعلمين؟ يثير اهتمامهم ويعبر عن عالمهم الواقعي أو محيطهم الاجتماعي؟ يستدعي معارفهم السابقة وإدماجها في إنتاجا تهم(المخرجات)؟..

3- هل يحتوي النص والأنشطة اللغوية الأخرى والمتفرعة عنه على رصيد لغوي وظيفي (المعجم، التراكيب، الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية المدمجة)؟

ثانيا– قراءة تحليلية تقويمية لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي التكنولوجي.

تشير مقدمات مناهج اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام والثانوي على وجه الخصوص إلى بعض الأسباب والدواعي التي تقف وراء تبني هذه المناهج المقاربة بالكفاءات. ومن بين هذه الأسباب والدواعي اعتماد المناهج القديمة على فلسفة حشو ذهن المتعلم بالمعارف النظرية غير الوظيفية التي لا يحتاجونها في حياتهم اليومية

وأن التعلمات المستهدفة فيها لا يتم بناؤها من الطرف المتعلم نفسه . وأنها أيضا لا تعتمد النص كبيئة صالحة لمختلف التعلمات المستهدفة.....

وقد قادتنا قراءتنا لمنهاج السنة الثالثة للشعب العلمية إلى ملاحظات نجملها في النقاط التالية:

– المستوى العمودي: نلاحظ في هذا المستوى غياب استراتيجية واضحة المعالم فيما يخص البناء المنسجم والمترابط بين مختلف مناهج السنوات الدراسية، فبناء المعارف والمهارات اللغوية التي تنص عليها هذه المناهج المختلفة والمضامين التي اختيرت كموارد وروافد لتفعيل هذه الكفاءات جاءت متشابهة في جميع المستويات وغير متدرجة وأحيانا مصممة بكيفية غير تربوية إذ تتنافى مع كل أبجديات العملية التعلمية. ونكتفي بعرض ملاحظتين اثنتين للتدليل على صحة مذهبنا :

– الملاحظة الأولى: كيف نفسر مباغتة التلميذ في السنة الأولى ثانوي بنصوص شعرية مستمدة من العصر الجاهلي يصعب على التلميذ بل أحيانا كثيرة على الأستاذ نفسه إدراك معانيها وتذوق صورها لغرابة في ألفاظها وصورها البيانية وتعبيرها عن بيئة وزمان غير مألوفين لدى هذه الفئة من المتعلمين ،بينما تختار للسنوات النهائية نصوص مستوحاة في أغلبها من العصر الحديث ؟

– الملاحظة الثانية: يصف منهاج السنة الثالثة للشعب العلمية ملمح الدخول " بدخول المتعلم إلى هذه السنة الثالثة يكون قادرا على:

– إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع حجاجي أو وصفي أو سردي وذات علاقة بالمحاور المطروقة في تدريس نشاطات المادة، وذلك :

* في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج.

* بمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.1

إن تحقق هذا الملمح الموصوف نراه من باب الوهم والتخيل، يستحيل تحقيقه من طرف تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي فنوعية النصوص المقترحة وطبيعة موضوعاتها لا تتماشى مع شروط ومتطلبات بنا الكفاءة النصية لدى متعلمي هذه المرحلة. وهذا الحكم ينطبق أيضا على أدبيات الطريقة المتبعة في معالجة النصوص وفق المقاربة النصية المتبناة .

– المستوى الأفقي: ويخص هذا المستوى المكونات و العناصر الداخلية التي يتكون منها المنهاج الذي اختير كأنموذج للتحليل مع تحليل العلاقات الرابطة بينها.

1– تصور المنهاج في تقديمه للمادة:

عند قراءتنا للتصور الذي استهل به المنهاج تقديمه للمادة المراد تدريسها سجلنا بعض الملاحظات وهي كالتالي:

– يصرح المنهاج أنه يطمح إلى :" أن يصل بالمتعلم إلى مواكبة العصر والتقدم التكنولوجي عن طريق تزويده بزاد لغوي وفكري يمكنه من التفاعل مع عصره هذا بكل معطياته " [2] فما المقصود بالزاد اللغوي والفكري الذي يمكن التلميذ من مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والتفاعل مع معطيات عصره؟ أليس هذا ما عابه منهاج الكفاءات الجديد على المناهج السابقة ووصفها بأنها مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة؟وما فائدة حشو ذهن التلميذ بأفكار عامة ومعارف نحوية وصرفية وبلاغية وأدبية... لا تنفعه في تخصصه الجامعي ولا في حياته الاجتماعية والمهنية؟

—

1– منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها) الشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية ،تسيير واقتصاد، تقني رياضي.ص: 4.

2– المرجع السابق،ص:2.

– مما جاء أيضا في تصور المناهج في تقديمه للمادة أن هذا الأمر– أي مواكبة العصر– " يتطلب مجهودا خاصا من قبل الأستاذ كأن يحسس المتعلمين — بادئ الأمر– بان هذه الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة لم تولد من العدم ، بل كانت نتيجة سلسلة مترابطة الحلقات كان للغة العربية الفضل في صنع جزء كبير وهام من حلقاتها في جميع المجالات العلمية والأدبية والفنية وبهذا الأسلوب وغيره يتمكن الأستاذ من غرس رغبة تعلم العربية لدى

المتعلمين بل والغيرة على دراستها وإتقانها، ذلك حين يصبحون يثقون بلغتهم وبقدرتها على الاستمرار والتطور والصمود في وجه جميع التحديات ومطالب العصر1"

إن القراءة الأولية لهذا النص تدفعنا إلى الاستنتاجات التالية:

- تضمن التصور في طياته مؤشر فقدان مبرر تعلم وتعليم اللغة العربية، بحيث صار تعلمها موضع شك وريبة في نفوس معلميها ومتعلميها على حد السواء.

- يقترح التصور حلا سحريا لواقع تعليم اللغة العربية وتعلمها ويتمثل هذا الحل السحري في إمداد المتعلمين بشحنة عاطفية وجرعة تحسيسية لتحفيزهم على تعلم اللغة العربية. وهذا الاقتراح يعبر بصورة صادقة عن فشل مناهجنا في إيجاد حل موضوع وجذري للواقع المزري الذي يتخبط فيه تعلم اللغة العربية.

- يركز التصور أيضا على لمهارة التعبير الكتابي ويجعله الأكثر أهمية في تعليمية اللغة العربية دون اعتبار لمهارة التعبير الشفوي التي ينبغي أن تكون أصل الأصول في تعليمية اللغة العربية " إن هذه المقاربة كثيرا ما تهتم بالمهارات والاتجاهات الأكثر أهمية والتي تكون محل تعلمات التلاميذ. ولعل ما يأتي في مقدمة هذه المهارات ، المهارة الكتابية التي تعتبر رهانا أساسيا، فهي تسمح للمتعلمين بتثبيت معارفهم بما يجعلهم قادرين على التواصل في مختلف المواقف ومع مختلف الوضعيات بفاعلية وبصورة إيجابية2"

- يغلب على التصور طابع العموم والغموض في حديثه عن جانب الإنتاج اللغوي فما المقصود

1، 2- المنهاج، ص:2.

بالاستخدام الحسن لموارد المتعلم؟ حيث ورد في شأن ترسيخ خبرات المتعلم " وعلى العموم، إن منهاج هذه السنة – سنة تتويج مرحلة التعليم الثانوي- يقوم بترسيخ خبرات المتعلم ودعمها. من قدرة على الفهم والتفسير والتحليل وقدرة على استخدام مجمل موارده استخداما حسنا" 1 وتفرع من هذا التصور تحديد المنهاج للكفاءات المستهدفة للسنة النهائية والمتمثلة في:

– إدراك المتعلم أن اللغة العربية تمتلك خصائص اللغة العلمية ومقوماتها من خلال دراسته للنص العلمي أو المقالة العلمية

– اعتماد النص بكل أنماطه لتحسين اللغة المنطوقة والمكتوبة للمتعلم.

– تخليص أساليب التدريس من القواعد الفرعية والشاذة التي لم تعد شائعة في الاستعمال.

– تزويد المتعلم بمقومات لغوية وفكرية تمكنه من مواصلة مساره الدراسي أو الانتقال إلى نشاط مهني .

– تحصينه بتفكير منطقي وبقدرة على المناقشة والإقناع.

وملاحظتنا للتصور تنطبق على هذه الكفاءات المعرضة ، إذ يغلب عليها الحرص على ترسيخ المعارف النظرية وإهماله لترسيخ وتنمية المهارات اللغوية الفعلية ووسائل تحقيقها .فمعرفة أنواع أنماط النصوص من طرف التلميذ لا يعني بحال من الأحوال اكتسابه للملكة النصية التواصلية. فمعرفتك بمختلف الأشكال الهندسية لا يعني بالضرورة قدرتك على التصميم والبناء. ومعرفتك النظرية لقواعد النحو العربي لا يعني أيضا أنك تملك ملكة وفصاحة باللسان العربي.وإنما تحصل الملكة أو الكفاءة النصية لدى المتعلم بالتعود على الاستماع والقراءة المنهجية والمتتابعة لشتى أنواع النصوص على مدار مراحل التعليم جميعه مع مراعاة معايير ومقاييس اختيارها حسب طبيعة كل مرحلة تعليمية.

—

1- المنهاج ،ص:2.

2– النشاطات التعليمية المقررة والأهداف الوسيطية المندمجة:

– النصوص الأدبية والتواصلية

اعتمد المنهاج المقاربة التاريخية في اختياره وبنائه لمحتوى النصوص المقررة ، حيث تم اختيار نصوص شعرية وأخرى نثرية لعصرين مختلفين هما: عصر الضعف الأدبي والعصر الحديث.وغلب على هذه النصوص المختارة طابع الشعر.

أما موضوعات النصوص التواصلية فهي نصوص نثرية نقدية داعمة للنصوص الأدبية. ومن بين النقاط التي يركز عليها المنهاج في دراسة النصوص الأدبية ما يلي:[1]

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحجاجي.
- تبيان المقاطع الوصفية في النص السردي أو الحجاجي .
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي.
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.
- تحويل عكسي لأنماط النصوص.
- تكييف أداء قراءة النص حسب نمطه.
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النصوص.
- إبراز المؤشرات والروابط الجمالية التي تمكن من تحديد نمط النص.

أما فيما يخص الأهداف الوسيطية المدمجة بالنسبة للنصوص الأدبية فهي تركز على تقنية التلخيص تحضيرا للمتعلم لمواصلة مساره أو الاندماج في الحياة المهنية. ومن أهداف التلخيص :

—

1- المنهاج ،ص: 9.

- تعويد الملخص على القراءة المركزة والفهم العميق.
- تحسين أسلوب الملخص من حيث السلامة اللغوية وصحة التركيب.

وبعد قراءتنا لمحتوى نشاط النصوص الأدبية والنقدية "الداعمة"* وأهدافها الوسيطية المدمجة خلصنا إلى تسجيل الملاحظات التالية:

– موارد المتعلم السابقة المرتبطة بالمعرفة النصية لا تؤهله لفهم مثل النصوص المختارة في التعليم الثانوي.

– نوعية النصوص ومستواها اللغوي وطبيعة معجمها لا تساعد على التخزين الجيد ولا على القدرة على الاسترجاع أثناء الوضعيات الإدماجية.

– مضمون النصوص تفتقر إلى آليات التحفيز ودافعية التعلم.

– الكثافة العددية داخل الأقسام لا تسمح بالتغطية الجيدة لطوائف المتعلمين، ولا تساعد في تحقيق الأهداف الإجرائية للكفاءات المستهدفة.

– الموضوعات التي تعالجها النصوص المقررة بعيدة عن واقع العالم الذي ينتمي إليه المتعلم، ولا تسمح له بإدماج معارفه وتنمية مهاراته.

– الكفاءة النصية لا تقتصر في تنميتها وتفعيلها على اجترار أسئلة الأنماط والانسجام والتماسك.فهذه الكفاءة لا تكتسب بالقوانين المحررة الواصفة بل بالمثل الإجرائية من خلال تخزينه الواعي لكم من النصوص التعليمية المنتقاة وفق مبادئ لسانية تعليمية.

– ربط النصوص الأدبية بالتقسيم التاريخي "العصور الأدبية" لا يحقق أهداف المقاربة النصية.

– ما وظيفة النص التواصلي بالنسبة للطالب العلمي الذي نريد له أن يواصل دراسته الجامعية التخصصية أو

---

* يسميها المنهاج النصوص التواصلية ، ولم يذكر مبررا لهذه التسمية التي لا نراها مناسبة، فالنصوص التواصلية في نظرية هي نصوص وخطابات ذات طابع حواري في أغلب الأحوال تشبه تلك الخطابات المتداولة في الحياة اليومية.

بالنسبة إلى الطالب الذي يتوجه إلى الحياة العملية، إذ ليس من المعقول أن ينهي دراسته الثانوية وهو يعجز على تحرير طلب وظيفة بلغة عربية فصيحة أو يقرأ جريدة قراءة سليمة أو يفشل في التعبير عن أحاسيسه وأفكاره بخطابات شفوية في مقامات تواصلية مختلفة؟[1]

– الاعتماد على النصوص الشعرية لا يخدم الجانب المهاري للغة ولا يحقق الكفاءة النصية المطلوبة.

وخلاصة القول إننا نعلم أولادنا أشياء غير موجودة في المجتمع من خلال اعتماد نصوص أدبية ونقدية لا تخدم المتعلمين نفسيا ولا اجتماعيا ولا مهنيا ولا تساعدهم في تنمية الكفاءة النصية ولا مهارة التواصل بلغة عربية وظيفية. ويعتبر هذا الاتجاه خطأ منهجيا فادحا يعبر بصدق عن الفشل الفضح والاضطراب الملحوظ في مناهج اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام والتعليم الثانوي على وجه الخصوص.

ثم إن ميل المنهاج في اختيار النصوص الشعرية على حساب النصوص النثرية ، يتنافى مع ومبادئ الكفاءة النصية وأضر بشكل مخيف المهارات اللغوية للمتعلمين وساهم في تعطيلها وكسادها. فالشعر بحكم طبيعته الخاصة وعالمه الفريد لا يصلح لأن يكون معينا ولامعينا في بناء كفاءة نصية تواصلية، فالنثر أرحب وأنسب لتمرن المتعلم على النصية وآليات اكتسابها.

– **المطالعة الموجهة**[2]: من المحاور المقررة في نشاط لمطالعة الموجهة الإنتاج الجزائري الذي يعالج القضايا السياسية والاقتصادية والعلمية والاجتماعية. ويسعى هذا النشاط من خلال اختيار للنصوص المقررة إلى بالمتعلم إلى:

– التزود بالأفكار والقيم الإنسانية.

—

1– تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الأولى نموذجا ، عبد الكريم بن محمد، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2004.

2– المنهاج ، ص:8.

– التمكن من التطبيق الصحيح لقواعد اللغة العربية والتعبير مشافهة وكتابة.

– التعرف على بعض الفنون الأدبية.

– التزود بوسائل التعبير المتنوعة لاكتساب الملكة اللغوية.

ونجمل الملاحظات المسجلة حول هذا النشاط التعليمي فيما يأتي:

– إهمال دراسة الأعمال الكاملة مثل المسرحيات والروايات ذات البعد العالمي والنزعة الإنسانية..

– التوقيت المخصص للمطالعة لا يحقق أهدافها التعليمية، إذ يخصص لها ساعة واحدة خلال أسبوعين.

– المنهاج لم يحدد بدقة مقاييس اختيار نصوص نشاط المطالعة، من حيث المستوى اللغوي للنصوص ومدى انسجامها و ملاءمتها لمستوى المتعلمين واستجابتها لحاجاتهم النفسية والاجتماعية.

– التعبير الكتابي[1]: يعتبر نشاط التعبير الكتاب في منظور المنهاج نشاطا ممتازا لتفعيل موارد للمتعلم وذلك من خلال:

– استخدام الثروة اللغوية التي اكتسبها من خلال المواد التي درسها باللغة العربية.

– تلخيص ما يقرأه أو يسمعه بلغته الخاصة.

– الارتقاء بأسلوبه وإنتاجه التعبيري من حيث: الاستخدام اللغوي وسعة الأفق الفكري والابتكار الذهني.

والملاحظ على موضوعات نشاط التعبير الكتابي أن أغلبها مرتبط بالنصوص الأدبية تلخيصا أو تحليلا أدبيا أو موازنة ثم يطلب من المتعلم أن يعبر بلغته الخاصة التي لا يمتلكها عن ظواهر أدبية أو نقدية التي تضمنتها النصوص الأدبية في وضعية إدماجية. وهذه المنهجية المعتمدة لا تساعد المتعلم على اكتساب مهارة التحرير الكتابي لسبب بسيط يمتثل في انعدام الانسجام و الملاءمة بين مدخلات

—

1- المنهاج،18،8.

– روافد فهم النصوص وتحليلها : بما أن المنهاج تبنى المقاربة النصية يدرس النص دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد: فيدرس النص من حيث بناؤه الفكري والفني ومن أهم هذه الدعائم قواعد النحو والصرف والبلاغة...ينشطها الأستاذ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات النحو والصرف والبلاغة.

أ – النحو والصرف [1] : يصرح المنهاج في تقديمه لنشاط قواعد النحو الصرف بأن: " لقواعد النحو والصرف أهمية خاصة في بناء النص الشفوي أو الكتابي بناء محكما صحيحا حيث دون هذه القواعد لا يحصل فهم أو

إفهام... غير أن هذه الحقيقة لا ينبغي أن تبرر – مطلقا- الجنوح إلى الحديث عن القواعد الفرعية والشاذة مما لم يعد مستعملا في اللغة المعاصرة .. فالعناية وكل العناية موجهة إلى تعلم النحو الوظيفي لإمداد المتعلم بقدرة تواصلية محكمة البناء" . لتحقيق هذا المبدأ تراعى الأسس الآتية:

- أن تكون القواعد النحوية ذات أثر عملي في سلوكهم بحيث تتحول إلى مهارات لغوية تسهم في اكتساب المتعلمين ملكة تبليغية.

- الإكثار من النشاطات التطبيقية لترسيخ الأحكام في أذهان المتعلمين (المعوقات الزمن)

- تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم – حديثا وقراءة وكتابة-

ومن بين ما يقترحه المنهاج بخصوص هذا النشاط الموضوعات التالية2:

- إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول

- الجمل التي لها محل من الإعراب

- الجمل التي لا محل لها من الإعراب.

—

1- المنهاج ،ص:10،9.

2- المنهاج ،ص:17.

-أحكام التمييز و الحال وما بينهما من فروق.

- أحكام البدل وعطف البيان

- إذ، إذا ، إذن، حينئذ.

- لو، لوما ، لوما.

- نون الوقاية.

ب – البلاغة1: ومن أهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها من درس البلاغة بالنسبة إلى هذا المستوى ما يأتي:

- فهم النص الأدبي بإدراك خصائصه البلاغية ومزاياه وتبيان ما فيه من جمال ومدى تأثيره في النفوس.

– اختبار الذوق والحس الفني بدل الإفراط في الإلمام بقواعد البلاغة.ومن الموضوعات المقررة لهذا النشاط:

– بلاغة التشبيه.

– بلاغة المجاز المرسل والمجاز العقلي.

– الاستعارة وبلاغتها.

الاستنتاجات:

– القواعد صورية شكليه غير وظيفية أمثلتها مستمدة من خارج النص.

– عدم وجود انسجام وتوافق بين النص الأدبي وروافده .لأن نوعية النصوص المختارة من جهة والروافد المقترحة من جهة أخرى تجعل الأستاذ أمام إشكالية حقيقية لاستخراج أمثلة من النص المدروس.

– البلاغة صورها أكثرها ميتة لأنها تعبر عن بيئة بائدة وزمن غير زمن المتعلم ولا معنى لها لديه.

3 – الوضعية الإدماجية: وهي إحدى سمات المقاربة بالكفاءات تسعى إلى بناء المعارف وتنمية المهارات لدى المتعلم بناء ذاتيا من خلا استثماره وتوظيفه لموارده السابقة ضمن وضعية تعلمية مستهدفة ذات طابع تكويني

—

1- المنهاج ص:10، 18.

تقييمي للوصول بالمتعلم إلى اكتشاف المعطيات الجديدة المراد بناؤها. وتدرج في كل حصة سابعة من النشاط التعبير الكتابي.ضمن حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها. ومن شروط بناء الوضعية المستهدفة حسب ما ورد في المنهاج أن تكون :

– قريبة من وضعيات فعلية معيشة.

– متسمة بالوضوح وعدم التعقيد.

– مثيرة لتفكير المتعلم.

– منسجمة مع قدرات المتعلم واهتماماته.

- متوافقة مع الكفاءة.محل التقويم.

خامسا- التقويم:

التقويم: " إذا كان التقويم التقليدي يركز على قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف اعتمادا على ما هو مخزون في ذاكرته فإن التقويم المبني على بيداغوجيا الكفاءات يركز على أداء المتعلم ومحصول كفاءاته على فهمه ومدى تنظيمه لبنيته المعرفية أي تقويم متعدد الأبعاد مبني على مقاييس متعددة تعطي صورة أكثر ثراء عن تعلمات المتعلم.ومن هنا تأتي ضرورة التحول من التقويم المنفصل إلى التقويم المتكامل ..."

إن النظر في طبيعة المدخلات التي تساعد على التقويم السليم والجيد ومع كثافة المقرر يحتل الاختبار والتقويم عالما قلقا يبدو كل شيء فيه إما صوابا وإما خطأ. حيث يحشى ذهن المتعلم بطائفة من الحقائق العرضية التي تستعصى على التوحد في نظام ملتحم وعملي قوامه المعرفة بالعالم وسرعان ما تنسى كل مجموعة من الحقائق السيئة الهضم يعد الامتحان مباشرة لأن الترتيب التنظيمي المطلوب من أجل التطبيق لا وجود له.

5- الهدف الختامي المندمج وملمح الخروج من السنة النهائية:

أن الحديث عن الهدف الختامي المندمج وملمح خروجه منها من السنة الثالثة الذي يصرح به المنهاج لا يمكن أن يتحقق في انعدام التوافق والانسجام بين محتويات الأنشطة المقررة ومطالب المقاربة النصية التي جاء ذكرها سابقا

أ – الهدف الختامي المندمج

يحدد المنهاج الهدف الختامي لنهاية السنة الثالثة علمي بالوصف التالي:" في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير موارده القبلية لإنتاج- مشافهة وكتابة- أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني....

ب – **ملمح الخروج من السنة النهائية:** أما فيما يخص ملمح خروج المتعلم من السنة الثالثة علمي كما يحدده المنهاج هو أن يكون قادرا على:

بخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على :

– تحديد أنماط النصوص مع التعليل.

– التمييز بين مختلف أنماط النصوص اعتمادا على أشكال التعبير .

– إعادة تركيب أنماط النصوص (من الحجاجي إلى السردي – من السردي إلى الوصفي – من التفسيري إلى الإعلامي – من الوصفي إلى الحجاجي– من السردي على الحواري – من الحواري إلى الحجاجي)

ثالثا– بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في مرحلة التعليم الثانوي وفق المقاربة النصية.

إن الإستراتيجية التي نطمح أن تتبناها مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في جميع مراحل التعليم العام تتمثل في اعتماد مقاربة نصية تواصلية تستند إلى المبادئ والمعايير التالية:

أولا– تحديد الواضح والدقيق للمهارات الضرورية لبناء الكفاءة النصية وتنميتها عند المتعلمين ونقصد مهارة القراءة والفهم ومهارة الخطاب المنطوق والمكتوب.

ثانيا– اختيار النصوص ينبغي أن يخدم المهارات السابق ذكرها .

ثانيا– اقتراح نصوص تستجيب لحاجات التلاميذ والاجتماعية والعصرية لا نصوص أدبية غارقة في القدم تعبر عن عصور غير عصورهم وأفكار غير أفكارهم وبيئة غير بيئتهم بمستوى لغوي لا يقوون على فهم واستيعاب مفرداته وتراكيبه.

ثالثا– منح دور أكب للقراءة المنهجية المتنوعة المستويات.

رابعا – اعتماد المفهوم الموسع للوضعية الإدماجية وذلك بتبني مناهج اللغة العربية جميعها للنشاطات اللاصفية داخل جميع المؤسسات التعليمة بدء من التعليم الابتدائي وانتهاء إلى التعليم الثانوي .واستغلال المناشط والمجلات الحائطية والمسرح والمسابقات الصفية وإلقاء الخطب.

خامسا- إعادة الاعتبا ر للخطاب المنطوق، إذ لا يمكن للمتعلم أن تحصل له كفاءة في النصوص المكتوبة مالم تسبقها كفاءة في إنتاج النصوص المنطوقة والأولى تؤسس وتبنى على الثانية وليس العكس.

سادسا- تمكين المتعلم من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المجتمع. هناك أنواع من الخطابات تظل بعيدة عن بيئة تعليمية اللغة العربية كالمسرح والخطاب الإشهاري والكاريكاتير والشرائط المصورة فالنشاطات اللاصفية بيئة طبيعية صالحة ومساعدة ومحفزة لإقبال المتعلمين على تعلم اللغة العربية. وكذلك لأهمية الدور الذي تؤديه في تسريع وتسهيل بناء الكفاءة النصية لدى المتعلمين وتقويمها تقويما ناجعا.

سابعا- اعتماد استراتيجة التعلم الذاتي بدل إستراتيجية حشو المعارف.

ثامنا- اهتمام بتكوين المدرس الكفء تكوينا علميا وتربويا...

قائمة المراجع المعتمدة:

1- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر تمام حسان،ط2،عالم الكتب القاهرة،ص:299.

2- عبد الكريم بن مُحَمَّد ،تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الأولى نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر:2004..

3- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، الشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية.،تسيير واقتصاد، تقني رياضي2006.