

قراءة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط (إصلاحات الجيل الثاني)

د. ديبیح محمد

جامعة ابن خلدون-تیارت moha_debih@yahoo.fr

الملخص:

تتناول هذه الدراسة بالوصف و التحليل منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط ضمن إصلاحات الجيل الثاني و تحديد علاقاته الترابطية بالمنهاج المستهدف و علاقاته التكاملية بباقي مناهج المواد الأخرى، كما يقيم هذا البحث القضايا المقترحة التي تم إدراجها في فصول هذا المنهاج و الوثائق المرافق له: تتعلّق هذه القضايا بالتمثيلات المعرفية المقترحة و المدرجة في جدول التدرجات و التعلّمات، وكذا المصطلحات التربوية الجديدة و البديلة و التي تقترحها الوزارة كاستراتيجية تربوية حيوية، إضافة إلى الميادين المقرر تدريسها و طرائق تنفيذ التعلّمات، و الأدوات التعليمية و تقديمها، و الإشارة إلى ضرورة الإلمام بالنظريات التعليمية و خاصة المرتبطة منها بالتدريس بالكفاءات. كما يحلّل أنموذج مخطط بناء التعلّمات، و نخال أن لهذه دراسة أهمية كبيرة لأنها تتعلّق بمنهاج تعليم اللغة الوطنية التي تمثل إحدى رموز الهوية الوطنية، و لغة تدريس الكثير من المواد، و الاهتمام بجودة و نجاعة تعلّمها إنما ينعكس على باقي المواد الأخرى.

تراوح هذه الدراسة في مختلف مباحثها بين المنهج التاريخي الذي يتتبع تطور و تجدد مناهج اللغة العربية عبر الفترات التي مرت بها الجزائر، و المنهج الوصفي الذي يتناول بالوصف و النقد فصول منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط الصادر بمناسبة إصلاحات الجيل الثاني. و قد توصلنا في آخر المطاف إلى جملة من النتائج تميط اللثام عن كيفية إعداد منهاج اللغة العربية في بلادنا و تقديم اقتراحات تنثريه و تقوي أسسه.

الكلمات المفتاحية: إصلاحات الجيل الثاني، منهاج اللغة العربية، التدريس بالكفاءات.

Abstract:

This study deals with the description and analysis of the Arabic language curriculum for intermediate education, Within the second generation reforms And to identify. its relationship with the target curriculum, And its complementary relations with the rest of the curricula of other Activities.

This paper also evaluates the proposed issues that have been included in the chapters of this curriculum, And accompanying documents These issues concern the proposed cognitive implications, And listed in the gradations and learning table, As well as the new and alternative educational terms proposed by the Ministry, as a vital educational strategy In addition to the fields to be taught, and the methods of implementation of learning, And reference to the need to know the theories of learning Especially, those related to teaching competencies. It also analyzes the model of the learning construction plan We conclude that this study is of great importance Because it concerns the curriculum of the national language, which is one of the symbols of national identity, And the language of teaching many activities, And attention to the quality and effectiveness of learning but relinquishes the rest of the other activities.

This study has varied in its various aspects between the historical approach Which tracks the development, And renewal of the curricula of the Arabic language through the periods experienced by Algeria, And the descriptive approach, which describes and critique the chapters of the curriculum of the Arabic language Issued on the occasion of the second generation reforms

. We have finally come up with a set of results Reveals how to prepare the Arabic language curriculum In our country and make proposals enrich and strengthen its foundations.

مقدمة:

اهتم الكثير من الباحثين و التربويين بالمنهاج عموماً، و بمنهاج اللغة العربية خصوصاً، إذ نجد الكثير من البحوث التي قدّمت في هذا المجال ارتبطت بمشاريع النهضة العربية من جهة، و تطوير اللغة العربية و رقميتها من جهة أخرى، و لكن برؤى عربية مختلفة، متقاطعة أحياناً، و متناقضة أحياناً أخرى، ضمن تيارين بارزين في الثقافة العربية المعاصرة، تيار حداثي يراهن على النماذج التربوية الناجحة عند الغرب و يحاول محاكاتها عربياً، و تيار تراثي يرتد إلى النماذج التربوية العربية القديمة يستلهم منها ما ينبض بالحياة و يوافق روح العصر .

في الوطن العربي توكل الجهات الرسمية و المجالس العلمية الكبرى المعتمدة مشروع بناء المنهج التربوي عموماً، و منهج اللغة العربية خصوصاً إلى باحثين لهم توجه حداثي و اطلاع واسع على المشهد التربوي العالمي، إذ يحاول أغلبهم - من موقف انبهار - إعداد منهاج يحاكي التجارب التربوية الناجحة، و لو على حساب خصوصيات الأمة و مقوماتها، ويتعاون هؤلاء الباحثون مع مكاتب دراسية معتمدة لها خبرة عالمية في هذا المجال. و هو ما يثير جدلاً في أوساط المشتغلين بالحقل التربوي من باحثين و معلمين و أولياء.

و في هذا الخط التربوي الحداثي سارت الجزائر في تجديد منظومتها التربوية سواء تعلق الأمر بإصلاحات الجيل الأول أو إصلاحات الجيل الثاني، و قد أقرت النصوص التنظيمية الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية هذا المسعى، حيث أسندت هذه المهمة للجنة وطنية أغلب أعضائها لهم ثقافة فرونكوفونية واسعة، و قد كان على رأس هذه اللجنة الباحث اللساني الجزائري عبد الرحمن حاج صالح-رحمه الله- و من نوابه بن علي بن زاغو و خليفة مسعودي و إبراهيم حراوية و الطاهر حجار (وزارة التربية الوطنية، 2009)، و قد عرف هذا المشروع الإصلاحي فيما بعد مشروع بن زاغو الإصلاحي، و قد سارت على خطاه فيما بعد وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريت التي كانت عضوة في لجنة بن زاغو الإصلاحية في إعداد و تنفيذ إصلاحات الجيل الثاني.

و لعل أبرز الجهود التي قامت على التيار الثاني ما قدّمه الفيلسوف المغربي محمد عابد الجابري في كتبه عن علاقتنا بتراثنا و علاقة هذا التراث بعصرنا، و هو مشروع بنى عليه الكثير من التربويين العرب المعاصرين بحوثهم و رؤيتهم للمنهاج التعليمي العربي بصفة عامة، و منهاج اللغة العربية بصفة خاصة، و الذي يجب أن ينطلق من خصوصية البيئة العربية المعاصرة و يتضمن مقوماتها الأساسية مع مراعاة الانفتاح على الآخر، و التناقص معه في موقف ندية لا موقف استلاب و انبطاح، و في هذا المجال يقترح علينا الباحث المغربي محمد الدريج ما يسميه التدريس بالملكات الذي يعتبره نموذجاً تعليمياً أصيلاً يستمد فلسفته من مشروع الجابري (الدريج، 2012). أما التربوي السوري محمود السيد فيرى أن المنهاج التربوي العربي لا بد أن يراعي الهوية العربية الإسلامية و يقوم على التفكير العلمي و العقلاني، و يستبعد الأفكار السلبية، فيأخذ من تراثنا ما يتلاءم و يتناغم مع أصالتنا و قيمنا، لأن أي منهاج عربي ينبغي أن يراعي هندسة الإنسان، وأن يكون البناء متوازناً فكرياً و متطوراً من كلّ الوجوه حتّى نصل إلى تنشئة جيلٍ وطنيٍّ متمسكٍ بقضايا وطنه و حقوق أمّته، و محصنٌ ثقافياً و علمياً من الاختراقات والغزوات الثقافية الخارجية (محمود السيد، 2009). و في الفكرة نفسها يصوغ الباحث الجزائري عمر النقيب منظوراً منهاجياً متكاملًا، يعتقد أنه يصلح لتربية الجيل العربي المسلم، من أجل تأهيله و إعداده للدورة الحضارية الجديدة، و ينطلق الباحث في مشروعه هذا من الفكر التربوي لمالك بن نبي و الذي يتأسس عموماً على القواعد الحضارية الآتية:

الإنسان و كيفية تربيته و تعليمه و تأهيله و تمكينه من أداء وظائفه بمهارة و نجاح، المجتمع و كيفية بنائه و آليات المحافظة عليه، العلم و المعرفة، تحديد غايات التربية (النقيب، 2009).

و مع ذلك لازال الصراع محتدما بين الفريقين، و الأسئلة تطرح دوريا حول نجاعة إعادة كتابة المنهاج و مدى تماشيه مع المتطلبات الوطنية و المحلية و الإقليمية و العالمية، و هذه الدراسة تتبع بدورها هذا الصراع التربوي و تتساءل بجديّة عن المسائل التربوية الآتية:

- ما الإطار المرجعي لمنهاج اللغة العربية في ظل إصلاحات الجيل الثاني؟
 - إلى من توكل مهمة إعداد منهاج اللغة العربية ؟
 - هل استجابت الفصول التي بسطها منهاج اللغة العربية للإصلاحات التربوية أم أن التغيير فيها شمل الجانب المصطلحاتي منها فقط؟ ما الجديد الذي جاءت به هذه الإصلاحات؟
 - هل تراعي هذه الإصلاحات قدرات المتعلم و حاجاته و ميوله؟
- أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية كبرى لأنها ترتبط بأحد عناصر الهوية الوطنية، ورموز السيادة الوطنية و تعتبر من المرجعيات و المنطلقات التي يبنى عليها المنهاج بصفة عامة، في ظل التحديات العالمية و التحولات العلمية و الفكرية التكنولوجية المستمرة، مما يتحتم معه تطوير اللغة العربية بشكل يجعلها تتفاعل و تتحاور مع المستجدات الحضارية و الثقافية.

إذ يجب أن يكون الهدف الأسمى للتحويل البيداغوجي هو تحسين تعلم اللغة العربية قصد إعطائها دورها البيداغوجي و الاجتماعي الثقافي الكامل لسد حاجات تعليم ذي نوعية قادر على التعبير عن عالما الجزائري، العربي، الإفريقي، المتوسطي، و العالمي، ثم امتصاص النجاحات العلمية و التكنولوجية و الفنية عبر العالم و نقلها.

و ستمكّن الممارسة الرشيدة للغة العربية من التكفل بمحتويات اللغات الأخرى من خلال التحويل المعرفي الذي يساعد على التنمية الشاملة، و يساهم في تعزيز الشعور بالانتماء لأمة واحدة.

لذلك وجب التفكير جديا في بناء منهاج مندمج متكامل للغة العربية يغذي من خلاله المتعلم جوانبه التواصلية و الثقافية و الوجدانية و الحضارية، فيستعيد الثقة بلغته و ثقافته المحلية و العربية الإسلامية و يحاور غيره من موقف قوة و اعتزاز .

-مباحث الدراسة:

تسير هذه الدراسة في مسارين، مسار مدخلي يستعرض تاريخيا تطور و تجديد منهاج اللغة العربية في الجزائر، كما يكشف كيفية إعداد هذا المنهاج و علاقاته بباقي المناهج الأخرى، و مسار عملي يتناول بالتوصيف و التحليل القضايا الواردة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط .

أولاً: المسار المدخلي:

- ما المقصود بإصلاح المنهاج؟

يجدر بنا منذ البداية تحديد المنظومة المصطلحاتية التي سيشغل عليها هذا البحث حتى لا تتداخل المفاهيم فتفقد هذه الدراسة أهميتها و فعاليتها.

1- مفهوم الإصلاح التربوي:

من المصطلحات التي يعثر عليها الباحث و هو يحاول قراءة منهاج اللغة العربية مصطلح الإصلاح إلى جانب مصطلحات أخرى متاخمة له كالتجديد التربوي و التغيير و التطور و التعديل و إعادة كتابة المنهاج...فهل تحمل هذه الألفاظ دلالة واحدة أم أن كل لفظ منها له مكانه الخاص؟

في حقيقة الأمر يستعمل القائلون على إعداد منهج اللغة العربية في الجزائر هذه المصطلحات كألفاظ مترادفة لها معنى واحد، بالرغم من أن كلا منها له دلالة خاصة و استعمال خاص به في الفعل التربوي البيداغوجي، و مع ذلك فهي كلها تشترك في المنطلق الأساسي و هو التغيير.

فالإصلاح هو " التغيير الكبير المرغوب فيه لوضعية أو مؤسسة من حالة أصيلة إلى حالة مستهدفة مستقبلا " (الدريج، 2016، ص2)، فالإصلاح كما رأينا في التعريف السابق شامل يأتي في رأس الهرم التغيير، يمس نظاما تربويا بكامله و يحدث فيه تغييرا كلياً أو في معظم جوانبه، و ذلك بعد أن تقوم لجنة متخصصة بإجراء العمليات التقييمية للنظام التربوي القائم و من ثم تقترح تغييرا و تطويرا يساوق المرحلة الراهنة و متطلباتها و تحدياتها، كما تقدم هذه اللجنة الرؤى الاستشرافية الممكنة للنظام التربوي الجديد (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009)، و مادام الإصلاح تغييرا جذريا للمناهج التربوية فإن ذلك يقتضي تنصيب لجنة متخصصة لمرافقة عملية التغيير و التقويم و التحضير و التكوين، و لا تتم هذه العمليات إلا بالإجماع.

-التجديد التربوي:

التجديد من الناحية اللغوية: ما لنا عهد به (ابن منظور، ج1، ص 563) أي الخروج عما هو مألوف، و الابتعاد عن التقليد، و لا يكون ذلك إلا بالتغيير.

أما التجديد التربوي فهو كل تغير يمس جانبا دون جوانب أخرى بشكل إرادي منظم قصد مراجعته و الوصول إلى الأهداف المخطط لها، و قد يكون موضوع التجديد معروفا في سياقات أخرى ثم يتم نقله إلى سياق مكاني و زمني آخرين (الدريج، 2016)، و ينصب التجديد على العناصر الآتية:

-البنية التعليمية ككل (مثل الانتقال من الابتدائي إلى الأساسي مثلا)

-المناهج الدراسي (محتويات منهاج اللغة العربية، الغايات، الأهداف التربوية، الطرائق...)

-النموذج التربوي (اختيار نموذج نظري تربوي معين دون آخر)

إن لفظ الإصلاح الذي يطلق على التغيير الذي يمس منهاج اللغة العربية في الجزائر غير صحيح، وكان الأجدر أن نسميه تجديدا تربويا، أو تجديد المنهاج، لأن التغيير الذي نجده في هذا المنهاج ليس تغييرا شاملا و إنما يمس جوانب محددة منه، كالطرائق التربوية و التقويم التربوي، و الأهداف التربوية، و فيما يخص البرنامج و المحتويات فإن معظمها قديم موجود في كتب مدرسية سابقة، فلم يكلف معدو هذه البرامج أنفسهم عناء البحث، و إنما اعتمدوا على نصوص كتب مدرسية سابقة و التقطوها من هنا و هناك ليعدوا بها كتابا مدرسيا خاصا باللغة العربية في التعليم المتوسط يمثل إصلاحات الجيل الثاني كما قالوا.

2-بين النموذج و المنهاج:

من خلال قراءتنا المتكررة لمنهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط نلاحظ التباسا بين مفهوم المنهاج و النموذج، و كثيرا ما نتحدث لجنة التجديد عن النموذج عرضا و لكنها تدخله تحت مسمى المنهاج فلا نلمس خطة تجديدية تربوية واضحة للمنهاج في ظل إصلاحات الجيل الثاني، فما الفرق بين المصطلحين؟

مفهوم النموذج و علاقته بالمنهاج:

المنهاج ليس قضية تقنية إجرائية تلتقط اللجنة المتخصصة فيه عناصر من هنا و هناك و تلفق بينها، بل تتداخل فيه الكثير المسائل الفلسفية و الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية...فتفرض المبادئ و الانتماءات و المصالح وجودها في تقرير الكثير من جوانبه، و لذلك قبل الحديث عن بناء منهاج للغة العربية لا بد من تقديم تمثّل مبسّط لهذا المنهاج بكامل عناصره متاخلا مع بقية المناهج الأخرى و هو ما يسميه التربويون بالنموذج أو المقاربة التربوية، حيث يعطي النموذج توجهها معيناً للمنهاج و يوجّه عمل اللجنة المتخصصة (الدريج، 2016)

فالنموذج إذن بنية فكرية تصورية تختزل ظاهرة معقدة في عناصر أساسية مرتبة ترتيبا خاصا مترابطة بعضها ببعض لتشكل وحدة متماسكة تختارها و تقترحها لجنة تربوية و توجه بها عملها البيداغوجي ضمن تركيب ثلاثي الأبعاد (المتعلم، المعلم، المنهاج) (إبراهيم خضر، 1993)

و بالانتقال من النموذج إلى المنهاج يتم الانتقال من المعرفة النظرية إلى المعرفة التطبيقية و معظم النماذج التربوية التي يقوم عليه المنهاج مستوردة وراها مكاتب دراسية أجنبية متخصصة تنتبها الجهات الوصية و لكن تعمل على إنزالها في سياق يوائم خصائص البيئة التي تحتضنها.

عرفت الجزائر كغيرها من الدول العربية العديد من النماذج التربوية الأجنبية، منها:

- **نموذج والكر walker** الذي حاول إيجاد مقياس محدد للمعلم الناجح الفعال انطلاقا من سماته و خصائصه النفسية و الجسمية و قد اعتمد هذا النموذج كثيرا في مسابقات توظيف المدرسين حيث كانوا يخضعون لمقابلات شفوية للمعاينة، و قد تم التخلي عنه بعد إصلاحات الجيل الثاني و اعتماد المقياس المعرفي إلى جانب المعايير النفسية و الجسمية.

- **نموذج فلوندار flanders** الذي يهتم بالطرائق التعليمية وفعاليتها الوسيطة بين المعلم و المتعلم، و على أساس ذلك صدر منهاج اللغة العربية لسنوات الثمانينيات، و فيه تم الإشارة إلى أهمية معرفة الطرائق التربوية المثلى التي تساعد الأستاذ على تقديم دروسه بنجاح و خاصة في مادة قواعد اللغة العربية (المعهد التربوي الوطني، 1982)

- **نموذج التصور السلوكي** لدى رالف تابلور الذي تبني مسعاه من بعده تلاميذه: بلوم وماجر... و فيه اتجه هؤلاء إلى تبني منظور مغاير لمن سبقوهم و هو نموذج التدريس الهادف بالعمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية (التدريس بالأهداف)

- **نموذج مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب و الإرشاد** بفرنسا CEPEC الذي قدّم تصورا منسجما للتدريس بالكفايات حيث ينطلق من استخلاص جملة من الوضعيات تطرح إشكالا محددا تجعل الفرد أمام مهمة يطلب منه إنجازها (الدريج، 2000)

- **نموذج جون ديوي** القائم على الفلسفة البراغماتية، و على أساسه اعتمدت إصلاحات الجيل الأول، و قد جاء منهاج اللغة العربية مؤكدا هذا المسعى البيداغوجي التجديدي الذي ينشط فيه المتعلم باحثا متأملا مفكرا من أجل تجاوز الصعوبات للوصول إلى حل المشكلة التي تعترضه (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003)

- **نموذج جان بياجيه**: تبنت إصلاحات الجيل الأول و الجيل الثاني هذا النموذج، و أسست له معرفيا في مناهج اللغة العربية بجملة من المفاهيم التربوية و البيداغوجية الجديدة التي تتعلق بالبنائية من جهة، و التدريس بالكفاءات من جهة أخرى، و اعتبرت اللجنة الوصية أن تحقيق أهداف المنهاج الجديد مرهون باستيعاب هذه المفاهيم (دليل الأستاذ، 2004-2005)، كما عرض دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية (وزارة التربية الوطنية 2016) مبادئ النظرية البنائية في فصله الثالث ضمن الاتجاه المعرفي الشامل.

3- تطور مفهوم منهاج اللغة العربية:

المتتبع لمناهج اللغة العربية للتعليم المتوسط الصادرة عن وزارة التربية الوطنية يجد مرونة و تجددا مستمرين تبعا للنموذج التربوي الذي تنتبها هذه الجهة الوصية، و مادما نحصر دراستنا في البحث على إصلاحات الجيل الثاني فإننا نلاحظ في ديباجة منهاج اللغة العربية تحديد الأسس التي يقوم عليها المنهاج الجديد، فهو يؤكد مسعى إصلاحات الجيل الأول الذي ينتقل بالمنهاج من مفهومه الضيق (البرنامج و المحتويات) إلى مفهومه الحديث الموسع الشامل" لكل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص3).

يعد منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر يتشابك معها و يتفاعل بعلاقات تبادلية لمنهاج أعلى درج التربويين على تسميته بالمنهاج المستهدف.

المنهاج المستهدف Aimed-curriculum: " هو المنهاج الذي تنصده المبادئ و المثل العليا و القيم و الأهداف العامة، من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني" (الدريج، 2005، ص14) يسهر على إعداد هذا المنهاج لجنة وطنية تعين أعضاها وزارة التربية الوطنية.

- **اللجنة الوطنية للمناهج**: لقد حددت مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال بوزارة التربية الوطنية (النصوص التنظيمية، ديسمبر 2009) هذا اللجنة بأنها هيئة تقنية تدرس و توجه و تتسق في مجال إعداد البرامج و المناهج، تسير أعمالها بالمعهد الوطني للبحث في التربية بالعاشور، و تكلف بالمهام الآتية:

- تقدّم اقتراحات للوزير بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم

-تقترح تصوّرا عاما للتعليم

- تصوغ الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية

- تعد مرجعية عامة للمناهج

- تحدد ملامح الخروج للتلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية

- تعد مذكرات منهجية و أدلة مرجعية تتعلق ببناء البرامج التعليمية لكل مادة أو مجموعة مواد مدرسة

- تتشاور مع المفتشية العامة بخصوص تنصيب مجموعات متخصصة حسب كل مادة أو حسب كل طور و التي تكلف هي الأخرى بإعداد المناهج التعليمية و الوثائق المرافقة لها.

تجتمع هذه اللجنة مرة واحدة على الأقل كل شهرين في دورة عادية، بحضور نصف أعضائها على الأقل، و تصادق على توصياتها بأغلب أعضائها.

تتشكل من: - مدير التعليم (الأساسي، الثانوي العام، الثانوي التقني)

- مدير التقييم و التوجيه و الاتصال

- مدير التكوين

- المدير العام للمعهد الوطني للبحث في التربية

- مفتشي التربية و التكوين

- أساتذة جامعيين

- مدير المعهد الوطني للتكوين المهني

- باحثين في مركز البحث و الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية

- مفتش التوجيه المدرسي و المهني

و يمكنها أن تجري لقاءات تشاورية و تبادلية مع أطراف أو هيئات وطنية و أجنبية بعد موافقة الوزير .

تتفرع عن هذه اللجنة مجموعات متخصصة، منها مجموعة إعداد مناهج اللغة العربية

مجموعة إعداد مناهج اللغة العربية (إصلاحات الجيل الثاني):

يتّأس هذه المجموعة مفتش التربية و التكوين (شلوف حسين) خلال إصلاحات الجيل الأول و الثاني، بموجب قرار وزاري، تتألف المجموعة من اثني عشر عضوا على الأكثر معينين بمقتضى مقرر وزاري لسنة واحدة قابلة للتجديد، عضو على الأكثر من بين المفتشين و الجامعيين و المدرسين في كل الأطوار الذين تراكمت لديهم خبرة مؤكدة في ميدان بناء المنهاج و تطويرها (وزارة التربية الوطنية، لجنة التقييم و التوجيه و الاتصال، 2009)، غير أن الملاحظ لتشكيلة هذه المجموعة في النصوص التنظيمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية غياب أساتذة من التعليم المتوسط في إعداد مناهج اللغة العربية، بخلاف ما ينص عليه القانون، حيث نجد في قائمة الأعضاء مفتشين و أساتذة جامعيين فقط (وزارة التربية الوطنية لجنة التقييم و التوجيه و الاتصال، 2009، ص35)

تقترح هذه المجموعة :

- مرجعية خاصة بنشاطات اللغة العربية

- تحديث أو تعديل المنهج الجاري به العمل

- مشاريع تطوير مناهج و برامج دراسية جديدة خاصة بنشاطات اللغة العربية

- مواصفات جديدة متعلقة بمدونات التجهيزات التكنولوجية الضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج

- نظم تقييم و تتبع تدرجات التعلم و كفايات التكفل بنتائج التلاميذ

- تعليمات و توجيهات بيداغوجية

- مشاريع الوثائق المنهجية

- تقديم توصيات تسمح للمعهد الوطني للبحث في التربية بإنجاز الجانب البيداغوجي لدفتر الشروط الخاص بإنجاز الكتب المدرسية و الوسائل التعليمية الأخرى (وزارة التربية الوطنية لجنة التقويم و التوجيه و الاتصال، 2009)
ثانيا: المسار العملي:

- التوجهات التربوية الجديدة في منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط (إصلاحات الجيل الثاني):

يشغل منهاج اللغة العربية في ثلاثة اتجاهات متكاملة و مترابطة لا يتم أحدها إلا بالآخر، اتجاه مفاهيمي مصطلحاتي يكتف المعطيات السابقة وفق الواقع الجديد، و اتجاه تطبيقي يقدم خطوطا توجيهية إرشادية تساعد الأستاذ على استيعاب التصور الجديد الذي اختارته الوزارة، و اتجاه تكويني يزود المدرس بقدر وافر من الثقافة التربوية البيداغوجية، و ترقيتها باستمرار مع الاهتمام بالوثائق التربوية المساعدة على ترقية المشروع التعليمي (وزارة التربية الوطنية، جويلية 2015).

1- الاتجاه المفاهيمي:

يقدم لنا المنهاج منظومة متكاملة من المفاهيم التربوية التي تبنتها لجنة إعداد منهاج اللغة العربية، و تعد مصطلحاتها مفاتيح لفهم التوجه الجديد للإصلاحات التربوية، و تسهيل العملية التعليمية و التعليمية، و من هذه المفاهيم:

-**المقاربة بالكفاءات** و ما يرتبط بها من مصطلحات كالكفاءة الشاملة و الكفاءة الختامية و الكفاءة العرضية، كفاءات المواد، مركبات الكفاءة، و هذا يعكس توجه التدريس بالكفاءات الذي ستنبنى عليه نشاطات اللغة العربية، و هو في حقيقة الأمر ليس بتصوير جديد، فلقد جاءت به إصلاحات الجيل الأول، و فصلت القول في هذه المقاربة و حددت دواعي و مبررات اختيارها.

-**الوضعية المشكلة التعليمية**: و هو المفهوم نفسه الذي قدمه منهاج اللغة العربية الصادر سنة 2003

-**الوضعية الإدماجية**: و فيه تأكيد على استمرارية بيداغوجيا الإدماج الذي تخلت عنه بعض الدول العربية كالمغرب مثلا.

-**المقطع التعليمي**: " هو مجموعة مرتبة و مترابطة من الأنشطة والمهام " (وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، 2015، ص 9) تقوم في نهايتها بتنمية كفاءة ختامية. يستغرق هذا المقطع شهرا كاملا يتحصل فيه المتعلم على العديد من المعارف و الخبرات و المهارات، و هذا هو جديد إصلاحات الجيل الثاني، إذ عرفت إصلاحات الجيل الأول مفهوما مغايرا يتمثل في الوحدة أو المحور حيث كان كل واحد منها يستغرق أسبوعا كاملا (وزارة التربية الوطنية، المنهاج، 2003)

-**الميدان**: مجموعة مترابطة من النشاطات تشترك في مهارات معينة، و هذا هو جديد إصلاحات الجيل الثاني، إذ تم فيه دمج مجموعة من النشاطات المشتركة و إلغاء الفاصل الوهمي الذي وضعه الدارسون بينها.

- **التقويم**: بالرغم من دليل الأستاذ للغة العربية يؤكد أنه يقدم للمدرس تصورا جديدا للتقويم التشخيصي، إلا أننا لا نجد في ذلك جديدا، فهو المسعى نفسه الذي جاءت به إصلاحات الجيل الأول.

و مع ذلك تطرح مناهج الجيل الثاني العديد من التساؤلات حول هذا التقويم (وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، 2016) و تقدم لها حولا بإعادة النظر في ممارسته و كفاءاته، و في تصورها: " إن الكشف عن الوضعية المتوخاة يتطلب تحديد موضوع التقويم (تعلمات التلاميذ السابقة) أينما كان محل التقويم و الذي ينبغي أن يصف بكل دقة ما تحقق من تعلمات لدى المتعلمين، و لا يمكن في أي حال من الوصول إلى هذا الهدف إلا من خلال الاستناد على التقويم النهائي أو الختامي أو التقويم الإشهادي لأنها المعبر الحقيقي عن مدى الاكتساب (ما هو كائن) " (وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، 2016، ص 44)

و يفهم مما سبق أن هذا التصور الجديد يراهن على تقويمين مرحليين (تشخيصي و ختامي) و يهمل التقويم التكويني المصاحب للعملية التعليمية التعليمية، و يدمجه أحيانا ضمن الأطر المرجعية للتقويم التشخيصي، مما يشكل معه لبس و اضطراب في تحديد المفاهيم، و لو تم توضيح ذلك بأمثلة ميدانية لاتضح المقصود من التقويم التشخيصي.

2- الاتجاه التطبيقي:

يوضّح منهاج اللغة العربية ضمن هذا الاتجاه التدرج السنوي لبناء التعلمات في السنة الأولى من التعليم المتوسط، و الذي يضم ثمانية مقاطع تعليمية تهيكّل مجموع الموارد المنصوص عليها في البرنامج السنوي، تتشكّل من قيم ومواقف وكفاءات عرضية وموارد معرفية ومنهجية.

تستغرق مدة إجراء المقطع التعليمي شهرا كاملا بحجم ساعي يبلغ 22 ساعة، تشمل 36 أسبوعا دراسيا، منها 32 أسبوعا تعليميا، والباقي للتقويم المرحلي.

تتوزع 22 ساعة على ميادين المقطع التعليمي ينفذ فيها الأستاذ تعليماته بتحديد الأهداف التعليمية و ينطلق من وضعية تعلّمية محددة، ضمن كفاءات ختامية معدة سلفا في المنهاج.

-ميادين اللغة العربية:

- **ميدان فهم المنطوق :** (4سا) بمعدل ساعة لكل حصة أسبوعيا، حيث يُسمع فيها الأستاذ نصا للتلاميذ ثم يناقشهم في مضمونه، و في آخر الحصة يطالبهم بإعادة تركيبه.

يشتكي الكثير من الأساتذة من صعوبة تسيير هذه الحصة إذ يتطلب الأمر إعادة إسماع النص عدة مرات حتى يستوعبه التلاميذ، و يمكنهم التواصل معه بلغة شفوية سليمة، و سبب ذلك يعود بالدرجة الأولى لضعف مستواهم اللغوي، و إلى طبيعة النصوص التي يتلقونها، فأغلبها إما مجتزأ من قصة أو رواية و مقتطع من سياقه العام، أو نص تاريخي فيه تواريخ و أمكنة و أزمنة يصعب تذكرها، أو نصوص جافة لم يراع فيه مدى القابلية و الاستساغ و ميول و رغبات المتعلّم، كما يلاحظ نفور التلاميذ من هذه الحصة مما يدفعهم إلى عدم الرغبة في متابعة نشاطات اللغة العربية، لأنها أول حصة يفتتح بها المقطع التعليمي.

- **ميدان فهم المكتوب :** (12سا) يشمل هذا الميدان ثلاثة نشاطات: القراءة المشروحة، البناء اللغوي، دراسة النص الأدبي

يستغرق نشاط القراءة المشروحة ساعة كل أسبوع يتم فيه قراءة نص مختار و شرح معانيه و ألفاظه و استخراج أفكاره الأساسية و فكرته العامة.

تجدر الإشارة إلى أن معظم نصوص القراءة المختارة مأخوذة من الكتب المدرسية القديمة، و بعضها من الأنترنت يجهل صاحبها و مصدرها، و بعضها الآخر متصرّف فيه إلى حد تشويه بنيته الفكرية الأساسية و اللغوية و الفنية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى بعض هذه النصوص لا يناسب قدرات التلاميذ العقلية، لأن تلاميذ السنة الأولى متوسط تعودوا في الابتدائي قراءة نصوص تواصلية قريبة من أسرته و بيئته، فإذا به في المتوسط يقرأ نصوصا تسيطر عليه الوظيفة الشعرية للغة على حساب الوظيفة التواصلية.

أما نشاط البناء اللغوي فيفترض حسب المقاربة بالكفاءات أن يراعي مبدأ المقاربة النصية، فيتوصّل المتعلّم بنفسه بمساعدة الأستاذ إلى الظاهرة اللغوية البارزة في نص القراءة، فيستدل عليها، و ينسج على منوالها، و لكن ما يلاحظ في الواقع (في

كتاب التلميذ) أن بعض الظواهر اللغوية التي نص عليها المنهاج لا تتناسب مع النصوص المقروءة مما يضطر الأستاذة إلى الاستعانة بأمثلة وظيفية جزئية لتغطية عناصر القاعدة، كما أننا لا نعثر على ظواهر لغوية إنما على قواعد لغوية تفصل أحكامها في كثير من الأحيان.

خصص لنشاط دراسة النص الأدبي ساعة واحدة أسبوعياً ليتعرف المتعلم على الظواهر الفنية و الأسلوبية التي كست النص، إذ يصل في آخر المطاف إلى المحددات الأسلوبية التي ارتقت بالنص بلاغياً و فنياً، و من المفروض أن يتم هذا التعلم وفق المقاربة النصية، و لكن قد نلمس ذلك في بعض النصوص الأدبية حيث يتناول الأستاذ مع متعلميه ظاهرة فنية عامة و يتعمق في تفريغها و تقسيمها و يحشد لها الأمثلة من كتب البلاغة، فيتحوّل النشاط إلى نشاط في البلاغة يدرس لغايته.

و يمكننا أن نتساءل ما الفرق بين النص الأدبي و نص القراءة إذا كانا يتناولان بالطريقة نفسها مع اعتبار الجانب الفني للنص الأدبي؟

- **ميدان الإنتاج الكتابي :** (4سا) ميدان يدمج فيه المتعلم معظم المعارف و الخبرات التي اكتسبها من الميدانين السابقين بأنشطة كتابية مختلفة و بأنماط متعددة، تستغرق ساعة واحدة أسبوعياً.

و هنا يمكننا أن نتساءل عن الضعف المنتشر في أوساط التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي، رغم هذا الحشد الكثير من تقنيات التحرير و التعليمات التي يطالبون بها. فنحن نرى أن الطريقة التي تقدّم بها الوضعية الإدماجية ليست تربوية و منهجية و إنما تقدّم في شكل قانوني ملزم و مثبت، كأنك هيئة تنفيذية توجّه إليك التعليمات و يطلب منك تنفيذها، و ما نلمسه في اختبارات اللغة العربية خير دليل على ذلك، فالوضعية الإدماجية تقدّم بالشكل الآتي:

- مجموعة من السندات أغلبها عام لا يمت بصلة للموضوع

-مجموعة التعليمات تقيد المتعلم و تثبّت تلقائيتها و تحاصر جانبه الإبداعي

و نرى أن الطريقة المثلى هي الطريقة القديمة التي تحرر تلقائية التلميذ و و تترك له الهامش الإبداعي دون توصية أو أمر أو ضبط.

- **نشاط الإدماج و المعالجة:** تخصص (2سا) أسبوعياً للمعالجة لبعض المتعلمين الذين لم يحسنوا إدماج معارفهم بكيفية سليمة و وفق الأهداف التعليمية المتوخاة، غير أن المنهاج لم يحدّد الكيفيات التي تجرى بها هذه الحصة، و لا كيفية المعالجة، و بعض المفتشين يفرضون على الأساتذة تخصيص بطاقات تقنية لكل تلميذ يحدّد فيها وضعيته المشكلة و كيفية مجابهته.

3-الاتجاه التكويني:

في مفتتح دليل الأستاذ للغة العربية (2016، ص5) يؤكّد المؤلف أن الأستاذ في حاجة ملحة إلى قدر وافر من الثقافة التربوية البيداغوجية، فالفعل التعليمي لا ينحصر في ثلاثية: معلّم- معرفة- متعلم، و إنما هناك عناصر مولدة فعالة قادرة على تفعيل هذه الثلاثية في سبيل تحقيق الأهداف الاستراتيجية المتوخاة من العملية التربوية البيداغوجية، تتمثل هذه العناصر

الإضافية في ضرورة إلمام المدرّس بمستوى مهم من هذه الثقافة و ترقّيها باستمرار مع الاهتمام بالوثائق التربوية المعينة له على تجسيد و ترقية المشروع التعليمي التعليمي، من أهمها المنهاج و الوثيقة المرافقة له و دليل الأستاذ.

و وفقا لذلك خصّص المنهاج الفصل الثالث للجانب التكويني بذكر بعض نظريات التعلّم، كما وضّح دليل الأستاذ هذه النظريات مركزًا على المدرسة البنائية و المصطلحات المرتبطة بها (وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، ص26).

من هذه النظريات: النظرية السلوكية، النظرية الإدراكية، النظرية البنائية.

لكن لم يوضّح المنهاج و دليل الأستاذ التطبيقات التربوية لهذه النظريات بل عدّد أهم روادها و خصائص التعلّم لديها و لكن بطريقة مختصرة لا تقدّم للأستاذ رصيда نظريا بنائيا و فكرة واضحة عن هذه المدارس و الفروق الجوهرية بينها و أهم العلاقات الرابطة بينها، كما لم تحدّد المراجع التربوية التي أخذت منها هذه الملاحظات، حتى يعتمد المدرّس عليها إذا ما أراد أن يستزيد.

النتائج و التوصيات:

لقد عالجت هذه الدراسة كما رأينا المنهاج من وجهتين، وجهة نظرية قاعدية و وجهة عملية تطبيقية، و حدّدت الروابط التي بينهما، إذ لا يمكن الحديث عن منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط و توصيف فصوله ما لم يتم تحديد الجانب النظري للمنهاج، أي من يعدّ المنهاج؟ و ما الإطار المرجعي الذي يبنى عليه؟ و ما علاقته بمنظومة المناهج المختلفة؟

لقد أوصلنا البحث إلى جملة من النتائج لعل أبرزها:

- إصلاحات الجيل الثاني تركز على إصلاحات الجيل الأول، حيث لا نجد جديدا بالنسبة لإصلاحات الجيل الأول فكلاهما يعتمد المقاربة بالكفاءات و النموذج البنائي، و كلاهما يتبنى بيداغوجية الإدماج و بيداغوجية المشروع، و يهيب بالأستاذ أن يدرّس بالوضعيات المشكلة.
- و يمكن أن نسلّ تغييرا فقط في بعض المفاهيم، كمفهوم المقطع التعليمي و الميدان و الكفاءات العرضية.
- يحتاج المعلّم لثقافة تربوية واسعة حول الخيارات التربوية التي تتبناها الوزارة، و لا يتأتى ذلك ببعض صفحات نظرية في المنهاج أو الدليل، بل لا بد من توفير المراجع التربوية في مكتبة خاصة بالمدرسة، حيث لاحظنا أن الكثير من المدرّاء يحتفظون بهذه الكتب و المراسلات التربوية التي يصدرها المركز الوطني للوثائق التربوية في مكاتبهم و لا يسمحون للمدرّس أن يطّلع عليها.
- السماح لأهل الاختصاص و من يهمهم الأمر المشاركة و خاصة الأساتذة و المعلّمين في إعداد المنهاج، لأننا لاحظنا أن تشكيلة المجموعات المتخصصة لا تضم أساتذة للتعليم المتوسط أو معلّمين، بل أغلبها يتركب من مفتشي و أساتذة جامعيين.
- ضرورة مراعاة التواصل و الترابط بين الأطوار و المستويات في إعداد المناهج و خاصة ما يتعلّق بالبرنامج، فقد لاحظنا اختلافا كبيرا بين نصوص السنة الخامسة و السنة الأولى من التعليم المتوسط، فمن نصوص تواصلية في السنة الخامسة إلى نصوص أدبية شعرية في السنة الأولى متوسط، مما يصدم التلاميذ و أولياءهم، لأنهم لا يملكون رصيда لغويا كافيا للتداول مع هذه النصوص.
- ضرورة تخفيف المعارف التي يكتسبها المتعلّم في الظواهر اللغوية و الفنية و تجنّب التفصيل و التفريع و ذكر الاختلافات، بل يأخذ المتعلّم ما يحتاجه و يفهمه، و ما يريد أن يعرفه من خلال احتكاكه بالنص الذي بين يديه و هو ما نجده في المناهج التونسية.

قائمة المراجع:

- ابن منظور: *لسان العرب*، دار المعارف، مصر، ج 1
- التومي عبد الرحمن و ملوك محمد: *المقاربة بالكفايات، بناء المناهج و تخطيط التعليمات*، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006
- حمدات محمد حسن: *المناهج التربوية، نظرياتها، مفاهيمها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها*، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009
- حمداوي جميل: *بيداغوجيا الإدماج و الكفايات*، شبكة الألوكة، alukah.net
- حمداوي جميل: *جديد النظريات التربوية بالمغرب، نظرية الملكات*، شبكة الألوكة، alukah.net
- خضر أحمد إبراهيم: *اعترافات علماء الاجتماع، عقم النظرية و قصور المنهج في علم الاجتماع*، المنتدى الإسلامي لندن، 1993
- الدريج محمد: *تطوير مناهج التعليم، معايير علمية...متطلبات الواقع أم ضغوط خارجية؟* سلسلة المعرفة للجميع، ع32، منشورات رمسيس، الرباط
- الدريج محمد: *الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمناهج المندمج*، منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، أكتوبر 2000
- الدريج محمد و آخرون: *معجم المناهج و طرق التدريس*، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، ج1، 2011
- الدريج محمد: *تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية، المنهاج المندمج نموذجا*، دفا تر التربية و التكوين، ع7/6، ماي 2012، المجلس الأعلى للتعليم
- السيد محمود: *التراث بين الماضي الحي والغد المنشود*، دراسة في المؤتمر الثامن لمجمع اللغة العربية بدمشق، 2009/11/913
- عبد السلام مصطفى عبد السلام: *تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية و مواجهة تحديات العولمة*، مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية، جامعة المنصورة، أبريل 2006
- فؤاد موسى محمد: *المناهج (مفاهيمها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)*، جامعة المنصورة، 2002
- محمد صابر سليم و آخرون: *بناء المناهج و تخطيطها*، دار الفكر، الأردن، ط1، 2006
- النقيب عمر: *مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي*، الشركة الجزائرية اللبنانية، الجزائر، 2009
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال: *إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية*، ج1، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، 2009
- وزارة التربية الوطنية، *دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط*، موفم للنشر 2016، ص34
- وزارة التربية الوطنية: *دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط*، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004-2005
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: *الإطار المرجعي لإعادة كتابة المنهاج*، مارس 2009

- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية: *المعجم التربوي*، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: *منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط*، ديسمبر 2003

- Diamon, R, M : Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education: A Systematic Approach, San Fransisco: Josey- bass, 1989
- Gehrke, N : In Search of the Better School Curriculum. U.S. Office of Research in Education: Blue Ribbon Schools. Washington, D.C, 1997
- Gehrke, N : A Look at Curriculum Integration from the Bridge, The Curriculum Journal. Vol. 9, No. 2, pp. 247-260 1998
- Gehrke, N: Exploration of Teachers' Development of Integrative Curriculum. Journal of Curriculum and Supervision 6, No.1: 107-117. (Fall 1990)
- Forquin, J : Sociologie du Curriculum, Presses universitaires de Rennes, coll « Paideia », 2008,
- Meirieu : Apprendre, oui, mai, comment" ? ESF, PARIS