الكتاب المدرسي والتقويم الإشهادي؛ كتاب السنة الثانية بكالوريا أنموذجا

The textbook and certification evaluation, The book of the second year of the baccalaureate as a model

محمد صوضان

كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة ابن زهر، أكادير-

البريد المهني: saoudane@gmail.com

المغرب

تاريخ الإرسال:10 /2020/06 تاريخ القَبول: 2019/05/15 تاريخ النّشر:2020/06/15

ملخّص:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بالوظيفة التقويمية للكتاب المدرسي في علاقتها بالممارسة القرائية الصفية. ويسائل، في ضوء الكفاية الأساسية للدرس القرائي بالمدرسة المغربية، العلاقة بين الكتاب المدرسي والممارسة الإقرائية والامتحانات الإشهادية، ليبين من خلال هذه البنية الثلاثية تحكم الامتحان الإشهادي في الممارسة القرائية وفي تنميط الأدوات والآليات القرائية لمقتضيات هاته الامتحانات، وهو ما يضرب في صميم الدرس القرائي عامة**كلمات مفتاحيّة:** المتون . شروح المتون . الشّيوخ . التّراث . النّحو..

- **الكلمات المفاتيح:**التقويم الإشهادي، الكتاب المدرسي، القراءة المنهجية، القراءة، الكفاية

Abstract:

This research aims to introduce the evaluation function of the textbook in relation to Teaching reading in the classroom, and it asks- In light of the basic competenceof the Moroccan school reading, the relationship between the textbook, the reading practice and the certification exams- To clarify through this tripartite structure the control of the

obsessionexam in reading practice and the modelingof reading tools and mechanisms for the requirements of these exams, which destruction teaching reading.

Keywords : certification evaluation, textbook,
.methodologyreading,Reading,competence

تقديم:

يحظى الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية بأهمية كبيرة؛ باعتباره الدعامة والركيزة الأساس التي لم تستطع الوسائط التعليمية المختلفة أن تزحزحه عن مكانته؛ إنه الوسيلة الديداكتيكية التي يعتمدها المتعلم للتعلم الذاتي بما يحويه من أنشطة وظيفية وقيم ومفاهيم وحقائق تساعد على اكتساب الكفايات والمواصفات، وذلك بالانتقال من مكون أو عنصر إلى آخر بطريقة مرنة سلسة متدرجة، تراعي النسقية في البناء والمحتويات. وهو في نفس الآن مرجع من المراجع التي يعتمدها المدرس لتهيئ دروسه بشكل فعال؛ لما يتضمنه من توجيهات وتخطيطات يسترشد بها وهو يخطط لسيناريوهات دروسه، هذا فضلا عن العديد من التمارين التطبيقية، والتقويمات المختلفة التي تتماشى وطبيعة التعلم التفاعلي في الفصول الدراسية.

يعكس الكتاب المدرسي الفلسفة التربوية والقيم والغايات الكبرى والمشروع التربوي لأي مجتمع؛ ففيه يتجلى الجانب الظاهر والبارز من المنهاج؛ إذ هو أحد أدواته في تصريف أهدافه وغاياته، وعبره تنفذ البرامج. وتتجلى أهميته في حمله وتمريره لمجموعة من المعارف والمضامين، والقيم والسلوكات والمبادئ التي يتغيا أي نظام تربوي إكسابها لناشئته. كما يعد واسطة وقناة بين المعرفة العالمة الأكاديمية والمدرسية المتَعَلَّمة، فهو قطب الرحى في العملية

التعليمية التعلمية؛ يصاحب المتعلم طوال حياته المدرسية، ويحتك به أكثر من احتكاكه مع غيره من الكتب. لذلك لا مناص له من الاستجابة لتطور احتياجات المستعملين/ المتعلمين ومسايرة تطور الأفكار والذهنيات، وتجدد المعرفة وتوثبها في مدراج التطور. كما لا مندوحة له من الالتزام بما يريده له المنهاج مضمونيا وقيميا وسلوكيا، بانبنائه على محتويات وأنشطة تعلمية وتقويمية وتدعيمية في سبيل تحقيق الكفايات والمواصفات الأساسية.

وارتباطا بمادة اللغة العربية؛ فإن الكتاب المدرسي ذو وظيفة قرائية إقرائية بالدرجة الأولى؛ الغاية منه تعريف وتعرف المتعلم على جزء مهم من لغته وتاريخها ومستوياتها وإبدالاتها من خلال خطابات أدبية وغير أدبية، وظواهر لغوية ومنهجية ومهاراتية وظيفية. وهذا لا يعني انعدام وظائف أخرى لهذا الحامل الديداكتيكي.

وقد ارتأينا أن نتناول في هذه الوريقات إحدى أهم وظائف الكتاب المدرسي؛ أعني الوظيفة التقويمية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الثانية بكالوريا في علاقتها بالامتحان الإشهادي/ الوطني، وما يؤسس لهذا الامتحان من أطر مرجعية، وتأثير كل ذلك على الممارسة الصفية في الفصول الدراسية، ونتيجة ما سبق على الغاية الأساس من إقراء اللغة العربية ممثلة في تحقيق **الكفاية الأدبية** التي هي جماع الكفايات الأربع لهذا السلك.

تؤطر هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة المُشَكِّلة لإشكاليتها وهي على النحو التالي: أين تتجلى الوظيفة التقويمية في الكتاب المدرسي؟ وإلى أي حد تستثمر الجوانب الدالة عليها في الفصول الدراسية؟ وهل هناك صلة متينة بين هذه الجوانب والامتحانات الإشهادية؟ وأي أثر لتعدد الكتاب المدرسي وتنوعه

على هذه الامتحانات؟ وهل تأخذ الأطر المرجعية هذا التنوع في الاعتبار؟ وما مدى تأثير ذلك على قيمة الامتحان الإشهادي وإنتاجات المتعلمين؟ وما تأثير النمطية والثبات في الامتحان الوطني على الإقراء الفصلي في الفصول الدراسية؟

1.الوظيفة التقويمية في الكتاب المدرسي: التجليات والمواصفات والمآخذ

تتعدد وظائف الكتاب المدرسي وتتنوع بين الوظيفة التعليمية التعلمية، والمرجعية والبيداغوجية، والاجتماعية والسياسية، والإيديولوجية، والتقويمية، وتعد هذه الأخيرة أبرزها، لما للتقويم من مكانة مرموقة في الوضعيات التعليمية التعلمية، باعتباره يوجد في صلب العملية التعليمية، ويشكل حجر الزاوية في الإصلاح، وتعديل الأداء البيداغوجي، وخاصة عملية تقويم تعلمات التلاميذ. "ومن المعلوم أن المنهاج قد تبنى تصورا جديدا للتقويم باعتباره معطى شاملا ومتكاملا يشغل وظيفة أساسية في سياقه؛ إذ يمكن بطرق علمية من الحصول على معلومات تفيد المدرس في اتخاذ قرارات لفائدة تحسين تعلمه وتحقيق الجودة.

وهو أيضا سيرورة تهدف إلى إصدار حكم حول التعلمات. سواء كانت معارف أو مهارات، بناء على مهارات قابلة للقياس. ويسعى إلى قياس الفارق بين الأهداف أو الكفايات المتوخاة والنتائج المحصل عليها في وضعية تعليمية تعلمية"

[1].

والحديث عن الوظيفة التقويمية في الكتاب المدرسي يحيل بالأساس على التقويم التكويني، فالذي يمكن أن يتضمنه الكتاب المدرسي هو التقييم التكويني. إذ يساعد الأستاذ على تشخيص نقائص التلميذ وأخطائه، فلهذا كان من الأفيد أن يقترح الكتاب المدرسي عدة أشكال لعلاج نقائص التلاميذ. ويتجنب توالي وتتابع المعرفة دون استيعاب وذلك بصياغة تعلمات تندمج تدريجيا في بعضها البعض، بحيث يتم الربط بين المكتسبات السابقة واللاحقة [2].

وحسب كارديني فالتقويم التكويني هو نوع من التقويم الذي يهدف إلى توجيه التلميذ من خلال تحليل المشكلات أو التعثرات قصد مساعدته على اكتشاف تدابير وإجراءات تمكنه من تحسين تعلماته[3].

وإذا كان التعليم يسعى إلى الجودة فإن التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق هذه الجودة، إذ ينمي لدى المتعلم، وعبر آليات التقويم الذاتي، كفايات وقدرات تمكنه من تطوير جهده بنفسه. ويحدد نقط القوة ونقط الضعف بالنسبة إلى التعليم الذي قدم للمتعلم، "وتمكينه من تعثراته واكتشاف

---

(1) مربيه سكيح، التقويم التربوي وظائفه واستراتيجياته، في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال. مجلة علوم التربية/ ص: 74.

(2) الكتاب المدرسي الكتاب المدرسي، حسن لست، مجلة النداء التربوي ع 18. 2011ص: 31.

(3) مربيه سكيح، التقويم التربوي وظائفه واستراتيجياته، في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال. مجلة علوم التربية/ عدد: 63. ص: 79.

صعوبات التعلم لديه (التقويم الذاتي) وتشجيعه على بناء استراتيجيات للتغلب عليها من خلال الثقة في إمكاناته الذاتية وتعزيزها"[1].

ولأهمية التقويم بل وصعوبته في المقاربة بالكفايات التي اعتمدتها المدرسة المغربية نظرا لطبيعته التركيبية، تبنت الأدبيات التربوية المغربية[2] التفكير في توجيه صيغ التقويم لاختبار الأهداف المشتقة من الكفاية، والتي تعتبر مكونا أساسيا في بنائها، مع مراعاة التدرج من البسيط/ الأهداف بمختلف أنواعها، إلى المركب والمعقد/ الكفايات، دون الفصل الحتمي بينها، من أجل تحقيق الكفايات المختلفة واستدماجها لتحقيق الكفاية الأدبية؛ الهدف الأخير من درس اللغة العربية.

. والحامل الأخير لهذا التصور -لا شك- هو الكتاب المدرسي. لذلك سنرصد هذه الوظيفة في الكتاب المدرسي، انطلاقا من مستويين اثنين؛ مستوى التجليات والمواصفات، ومستوى المآخذ.

❖ التجليات والمواصفات

تجد هذه الوظيفة تجلياتها في جل أنشطة ومكونات الكتاب المدرسي، بدءا بالبسيطة التي ترتكز على الأهداف الإجرائية إلى المركبة التي تجد منطلقها في الاندماج بين جل القدرات المحققة للكفايات، وذلك لمراعاة تكامل ونسقية مكونات البرنامج، فضلا عن بناء التعلمات وفق المقاربة بالكفايات التي تجد أسسها في بنائية بياجي، وسوسيو-بنائية فيكوتسكي. فبعد أن تحدد الكفايات في مفتتح الكتاب، يأتي كل درسٍ درسٍ ليحدد الأهداف العامة والخاصة، ثم بعدها اكتساب الموارد ودمجها وأخيرا تعبئتها لحل وضعية- مسألة/ مشكلة[3].

إن الوظيفة التقويمية في الكتاب المدرسي تساير وبشكل محايث هذا المسار، ففي مرحلة اكتساب الموار نجد التقويم التكويني يركز على الأهداف الجزئية والإجرائية، معرفية كانت أو منهجية أو سلوكية، وهذا ما يظهر جليا في جل مكونات المقرر. ففي النصوص يتم صياغة أسئلة دقيقة واضحة تتجه صوب فهم مضامين النصوص القرائية وبناء معانيها، والكشف عن البنى الفنية والمنهجية واللغوية الحاملة لهذه المضامين. ونفس الأمر مع درس اللغة والتعبير الإنشاء، فبينما الأول يبني الوسائل التحليلية انطلاقا من أنشطة معرفية ووجدانية دقيقة، يأتي الثاني ليقدم إطارا منهجيا في مرحلة الاكتساب خاصة عبر الوقوف عند كل خطوة وإكساب المتعلم خطوات المهارة انطلاقا من أسئلة سلوكية دقيقة.

وفي مرحلة دمج تلك الموارد فإن الكتاب المدرسي يستعين ببعض الأنشطة المركبة القاضية بالاستعانة بأكثر من قدرة لتحقيق الإنجاز. نجد صدى هذه الأنشطة في التقويمات المرحلية التي تدمج فيها أنشطة كل مرحلة مهمة من مراحل القراءة المنهجية (صوغ الفرضية بعد الوقوف عند مشيرات مساعدة- صوغ فقرة تبين فهم المتعلم لمضمون النص وشكله- الإدلاء برأي في مرحلة التقويم من خلال مقارنة بين نص مستقطع وبين النص المدروس).

إن ما قيل عن النصوص يقال عن درس اللغة بتقويماته المرحلية التي تتغيا الضبط والتوجيه وبناء واستخلاص الظاهرة مراعاة للتدرج. ويقال أيضا عن أنشطة التطبيق في التعبير والإنشاء، ذلك أنها تتجاوز النظرة التجزيئية لخطوات كتابة إنشاء أدبي إلى دمج هذه الخطوات باعتبارها جزءا من بناء متكامل.

تأتي مرحلة تعبئة الموارد لمواجهة وضعية تتسم بالتركيب لتضع قدرات المتعلم على المحك، في أنشطة الإنتاج في التعبير والإنشاء، وهنا يتخذ النشاط وضعا مركبا بل ومعقدا، يدمج المتعلم موارده المعرفية والمهارية والمنهجية والفنية والنفسية لمساءلة النص/ الوضعية مساءلة منهجية. وتاليا يوضع منتوج المتعلم في أنشطة التقويم أمام معايير ومؤشرات -نظرا لصورته التركيبية، وصعوبة تقويم المدمج المرحب- لتعرُّف مواطن القوة لديه فتعزز، ومواطن الضعف فتستدرك. وتأتي الخطوة النهائية في شكل نشاط "الدعم والتقويم" نهاية كل وحدة لتدعم موارد التعلم وتعززها، وتقدم بروفايلا لما ينبغي أن يكون المتعلم قد اكتسبه خلال الوحدة، فهي تقوم بدورين اثنين؛ دور التوجيه والضبط باعتبارها تقويما تكوينيا، ودور التصديق لكون المدرس يصادق على اعتبار المتعلم قد اكتسب كفايات الوحدة أو العكس، باعتبارها تكوينا نهائيا إجماليا للوحدة يراعي بنسبة كبيرة صيغة الامتحان التي سيواجهه المتعلم نهاية السنة.

ذلك أن التقويم التكويني والإجمالي يشتركان في إطار بيداغوجيا الكفايات في مجموعة من العناصر، لعل أهمها أن الأدوات القياسية المعتمدة في تقويم مكتسبات المتعلم تبقى هي نفسها. أما نقط الاختلاف فتتمثل في كيفية استغلال النتائج الاختبارية. ففي التقويم الإجمالي يتم الحسم في انتقال التلميذ من وصف إلى آخر. أما التقويم التكويني فتكون بؤرة الاهتمام منصبة على تبديد الصعوبات التي تعترض المتعلم، ويظل المنظور المستحكم ذا بعد تشخيصي علاجي، حيث نسعى إلى تشخيص مواطن الضعف والقوة في

مكتسبات المتعلمين المتعلقة بالكفايات الأساسية من دون استحضار هاجس العلامة[4].

انطلاقا مما نلحظ أن التقويم التكويني في الكتاب المدرسي ملازم لجميع أنشطته ومكوناته، كما يخضع لسيرورة دقيقة بدءا بأنشطة تقويمية دقيقة تركز على أهداف سلوكية إجرائية يمكن قياسها والتحقق منها معرفيا وسلوكيا ومنهجيا...، إلى أخرى تتسم بنوع من التركيب يجمع بين هدفين أو قدرتين، إلى التي تتطلب دمج الموارد وتعبئتها. وذلك لـ:" وجود انسجام كامل بين المضامين الواردة في الكتاب والأهداف المسطرة، سواء على شكل أهداف عامة أو قدرات نوعية"[5]. وتساند أشكال التقويم وتطالبها والاهتمام بالتقويم بمختلف أشكاله، واستعمال الأفعال التي تتوفر فيها شروط الأجرأة لكي يسهل على المتعلمين فهم الإنجازات المطلوبة منهم، والرغبة في الانتهاء بالمتعلم إلى اكتساب كفاية أدبية تدمج الكفايات المختلفة المكتسبة طوال مرحلة التعليم التأهيلي.

❖ **المآخذ**

إن التقويم كما التقييم بفيدان وخاصة في الأدبيات التربوية العربية المنطلقة من مفهوميهما اللغوي **تثمين الشيء** أو **إزالة ما به من اعوجاج.** وارتباطا بهاته المعاني، نلفي أن جل تحققات التقويم بمستوياته المذكورة سلفا لا تقدم تقويما متكاملا يتضافر فيه الشكل مع المضمون سواء أكان تصورا أو رؤية للعالم وموقفا منه أو غير ذلك.

نفتح التوجيهات التربوية فنلفي ضمن الكفايات؛ الكفاية الاستراتيجية التي تعطى لها الأولوية في السلك التأهيلي[6]، ومن ضمن ما تستهدفه؛ التعبير عن

الذات والتموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة للآخر والمؤسسات المجتمعية.

إن تتبعا بسيطا لكل أشكال التقويم في الكتاب المدرسي تبين بجلاء أن الرهان كان منصبا على تعرف المتعلم للخصائص الفنية للتجارب الشعرية والأجناس الأدبية والمناهج النقدية، ولا يلتفت مطلقا إلى الجانب المضموني وأحيانا الشكلي الحامل لتصورات ومواقف ورؤى عن الكون والوجود والإنسان. "ذلك أن النصوص المختارة تعكس أولا وأخيرا عالم المبدع الذي ينبض بالخبرات الحياتية والتجارب الفكرية وتتوفر فيها الشروط اللغوية والتعبيرية والفنية العالية.."[7] فلماذا تعطى الأهمية إذن للشرط اللغوية والتعبيرية والفنية ويقصى عالم المبدع ورؤاه. إن الأدب ليس شكلا فقط، ولا معاني وأفكار وتصورات فحسب، بل هما معا. وتدريسه ودراسته ينبغي أن تقف عندهما معا وإلا صارت دراسة الأدب وتدريسه كما يقول تودروف بدون "جدوى إذا لم يكن سوى إيضاح للوسائل اللازمة لتحليله"[8].

إن أخطر ما يتهدد قيمة الدرس الأدبي في المدرسة هو تعلم التلاميذ العقيدة القائلة بأن الأدب لا صلة له بسائر العالم وأنه درس لعلاقات عناصر العمل الأدبي فيما بينها وحدها. وإذا ما فقدت التعلمات معناها- وهو من أبرز شروط التعلمات في المقاربة بالكفايات، استهداف البحث عن المعنى في جميع التعلمات[9]. وصارت غير ذات جدوى بالنسبة للمتعلم فاعلم أنه سينصرف عنها إذا لم يحتقرها.

والكفاية الاستراتيجية كما تقدم هدفها، تسعى إلى أن يشكل المتعلم مواقفه وتصوراه ورؤاه الخاصة بالتموضع والتموقع بالنسبة للآخر وواقعه

الاجتماعي والحضاري والفكري. ولا يتحقق ذلك إلا بإعطاء مزيد من الاهتمام في التقويم لمناقشة وتقويم رؤى مبدعي النصوص؛ لأن في ذلك ربطا للأدب بواقع التلميذ الاجتماعي والحياتي باعتباره كلا. وإلا فما بالنا نتحدث في النصوص عن المرجعيات والخلفيات المعرفية والفلسفية والنظرية للمبدعين والكتاب والنقاد وأدواتهم إذا لم يكن القصد والغاية وضعها على المحك بإخضاعها للتفكير النقدي (الذي احتفلت المقررات بجانبه الفني فقط) وبناء تصور وموقف منها. فـ"الأدب، مثلما الفلسفة، مثلما العلوم الإنسانية، هو فكر ومعرفة للعالم النفسي والاجتماعي الذي نسكنه. والواقع الذي يطمح الأدب إلى فهمه هو، بكل بساطة التجربة الإنسانية"[10].

مضامين الكتب المدرسية الحالية في اللغة العربية ليس لها امتداد في الواقع، ولعل من أسباب نفور المتعلمين منها، هو غياب الانسجام بين المعرفة التي يتم بناؤها في الفصول الدراسية وبين الواقع المعيش. "إن معرفة الأدب ليست غاية لذاتها، وإنما هي إحدى السبل الأكيدة التي تقود إلى اكتمال كل إنسان. والطريق الذي يسلكه اليوم التعليم الأدبي الذي يدير ظهره لهذا الأفق (هذا الأسبوع درسنا الكناية، والأسبوع المقبل سنمر إلى التمثيل)، يجازف بأن يسوقنا نحو طريق مسدود- دون الحديث عن ان من العسير عليه أن يفضي إلى عشق للأدب[11].

فالكفاية الاستراتيجية/ الوجودية ترتكز وترتكن إلى تكوين الحس النقدي في إطار التكوين الذاتي للشخصية. واستثمار القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبر عنها الآثار الأدبية[12]. وتكوين الحس النقدي لا يكون بالتسليم برؤى مبدعي النصوص وكتابها، وإعطاء الأهمية للجانب الشكلي، بل بأخذ

موقف من كلا الجانبين؛ ففي ذلك إدراك للعلاقة الوجدانية والتعبيرية بين الجو العاطفي والانفعالي والموقف الفكري والرؤيوي وبين الصياغة التركيبية اللسانية المعبرة عنه[13].

ولو عدنا إلى التجارب الشعرية والأجناس الأدبية التي احتفل بها مقرر السنة الثانية بكالوريا لألفينا أن كل تجربة تحمل موقفا من الواقع والتاريخ والتراث والوجود والآخر. فبدل أن تكون الغاية والمرام إدراك قصدية أو رهان المبدع والكاتب، وهي رهان الكتاب المدرسي- الكشف عن مقصدية صاحب النص[14]. نوجه بوصلتنا نحو شيء أكبر يحقق ذات المتعلم ويجعله فاعلا متفاعلا وليس منفعلا فقط، ولا شك أن أحد أقطاب ثالوث المنهاج هو التربية على الاختيار.

إن الأدب يسعى إلى أن يزودنا بفهم موسع للعالم الإنساني، ويصحح تمركزنا على ذواتنا، ... بوصفه عثورا على حقيقة كشف جديدة، حقيقة قد يشاطرنا إياها أناس آخرون.. ما دمنا نقبل بالصلة المتينة القائمة بين العالم والأدب[15].

حددت وظيفة الأدب في اثنتين منذ أرسطو في اثنتين؛ النفعية والإمتاع[16]؛ ولا نفعية دون الاهتمام بما يقوله الأدب ويعبر عنه من تصورات ورؤى وربطها بالواقع الحضاري للمتعلم عبر التفاعل معها إيجابا، ولا إمتاع دون الإدراك الفعلي لطريقة قول الأدب ما يقوله. إن الدعوة إلى الاهتمام بجانبي الأدب، شكلا ورؤى وتجارب وتصورات ما هو إلا دعوة للعودة بالأدب إلى وظيفتيه الأساسيتين.

إن الغاية الأساس التي ينبغي للإقراء أن يركز عليها وللتقويم التكويني أن يحتفل بها هي جعل "التلميذ يرى النص حاملا لمعنى أو قضية معينة يدافع عنها، أو لعاطفة يعبر عنها، باختصار إن النص الأدبي يحمل رسالة تضمن التواصل بينه وبين المبدع، وإلا فإن الإبداع بدون رسالة سيتحول لديه إلى لعبة لغوية، لا تستهدف إلا ذاتها. وإذا كان النص لا يروم ولا يتغيى شيئا إلا ذاته، ما فائدة وجدوى إقراره في منهاج يتوجه إلى تلاميذ ما زالوا لم يكونوا بعدُ، ذخيرة لغوية وكفاية منهجية لمواجهة النصوص بمختلف أنماطها وتجلياتها[17].

ثمة مأخذ آخر على طرائق صياغة أسئلة التقويم التكويني في الكتاب المدرسي، ذلك أنها ترتكز على أهداف إجرائية محددة بدقة عالية تقصي اجتهاد التلميذ كما تخنق لديه الحرية والإبداع. وكثيرا ما يلعب الهاجس السلوكي الذي يحرك المنهاج والكتاب المدرسي دورا في تغييب فاعلية القراءة لدى المتعلم وجعله يتصرف آليا وهو يجيب على الأسئلة وينجز أنشطة منمطة مهووسة بالدقة وتفترض جوابا واحدا؛ أسئلة وأنشطة يتم الحرص فيها على استخدام الأفعال الإجرائية التي لا تترك للتلميذ أدنى فرصة للتحرر والانفلات من أسر المعنى الواحد: حدد بين/ ضع[18].

ولو تتبعنا مقاطع الدروس وأنشطتها في كتاب التلميذ لوجدنا فاعليته في التعلم الذاتي قاصرة، ووظيفته مقصورة على الاستدلال من النص على ما تم تحديده سلفا في الأسئلة، أو جرد بعض العناصر التي أكدها السؤال سلفا، وإذا كان هذا الأمر مقبولا في بعض الحيثيات الجديدة على متعلم التأهيلي من قبيل الأطر المرجعية والخلفيات المعرفية والنظرية والفلسفية المسنِدة للوعي

الإبداعي والنقدي، فإنها مرفوضة تماما في أنشطة صارت من المسلم به من قبيل دراسة المعجم والإيقاع والصور والأساليب..

فبدل أن نترك المتعلم في مرحلة الفرضية ينطلق من عناصر دالة من داخل النص وخارجه لتقديم فرضية منسجمة، تجد الكتاب المدرسي يحدد ويعين هذه العناصر موجها المتعلم وملزما إياه بمشيرات ستوصله بالأساس إلى افتراض قرائي ملزم تغيب فيه فاعلية المتعلم، ونجد هذا المنحى في جل نصوص الكتاب المدرسي.

إن ما قيل عن الفرضية، يقال عن المعجم/ المصطلحات/ المفاهيم. تحدد للمتعلم الحقول الدلالية والمعجمية وتبقى وظيفته تتبع ما يعبر عنها في النص وجرده وتصنيفه وبيان العلاقة القائمة بينها. "وبدل أن تترك التلميذ يتأمل قاموس النص ويبني حقوله المعجمية بمفرده، وينظمها في إطار تشاكلات تقترح في البدء كفرضيات فتثبت أو تنفى لاحقا بواسطة الاختبار المنهجي للمادة اللغوية للنص، نجد الكتاب المدرسي يحصر مهام المتعلم في مجرد جرد حقلين أو حقل يعينه أو يعينهما السؤال أو النشاط"[19].

وإذا ما حولنا وجهتنا صوب الجانب التصويري والإيقاعي والأسلوبي نجد نفس الشيء؛ تحديدٌ لأبيات/ أسطر ورود الصورة، بل وبيان لنوعها ووظيفتها بالانطلاق من أسئلة مغلقة لا تحتمل إلا جوابا واحدا[20]، وقصر وظيفة المتعلم على التقاط مكوناتها من النص. ونفس الأمر ينطبق على الإيقاع الذي يحدد للمتعلم البحر ومواطن التوازياتوالتشاكلات الصوتية. كما ينطبق على الأساليب سواء الفنية والحجاجية التي غدت بفعل التكرار والاجترار اليومي وجعلها معيارية تسقط تصوراتها الموحدة والأحادية على مختلف النصوص،

مجرد خطوات ضرورية تفرضها القراءة المنهجية. والحال أن التوجيهات - والكتاب المدرسي يستعير منها ويأخذ عنها- تؤكد أن الكفايات المراد تحقيقها: القدرة على الكشف عن العلاقات والمبادئ المنظمة لأنواع النصوص، وكشف العلاقات والمبادي لن يكون بالتعيين.

إن الولع بهذه الدقة يفرض أحادية التأويل والقراءة، كما يجزئ استجابات المتعلم، ويجعله يألف المهمات البسيطة ولأجوبة المغلقة، وإذا ما وضع أمام اختبار قدراته عبر تعبئة موارده وقف حائرا. وهو في نفس الآن استغباء للمتعلم وعدم الثقة في قدراته واختياراته، وإقامة قطيعة بين ما درسه وما هو مقبل عليه. فلن يهُمَّه تحيين معارفه السابقة -خاصة وأن الغالبية العظمى من وسائل القراءة المعتمدة قد بنيت في سنوات فارطة- وتعبئتها واختبارها كلما تواجه مع نص جديد؛ فكل شيء قدم له على طبق من ذهب.

إن هذه الدقة والنمطية لم تقتصر على مرحلة دون أخرى، بل شملت أيضا مرحلة التقويم في نهاية الدرس، والتي ينبغي أن تكون إدماجية، ليس فقط باستخلاص مقصدية المبدع/ الكاتب، وإنما بتعبئة موارده كلها معرفية ووجدانية ونفسية ومنهجية، للمناقشة والموازنة والتحليل والتفسير والحكم.

إنها تقوم بالبحث عن أمور معروفة في الأساس، وتأكيد المعلوم سلفا، وخاصة بعد أن تحددت خصائص الاتجاهات الشعرية والأجناس الأدبية من خلال "اقتراح نصوص نظرية تسمح بتعرف مكونات المنظومة الفكرية والإبداعية التي تؤطر النصوص الإبداعية، وتكشف عن النسق المعرفي والجمالي لهذه النصوص، وترصد الخصائص المميزة لها[21]. وهو ما كان غائبا/ مغيبا عن البرامج السابقة -الجذع المشترك والأولى بكالوريا- التي يتم الانطلاق

في بناء وعي جمالي خاص بالنصوص الإبداعية منها نفسها، وهو عكس ما نجده في برنامج الثانية بكالوريا؛ إذ تتساند النصوص النظرية والإبداعية لذات الغاية، وهذا أدى إلى تغطية النقد أكثر من ثلث الكتاب، فضلا عن خلق نوع من اللانسجام بين مكونات الكتاب (الاتساق والانسجام وأساليب الحجاج في آخر مجزوءة رغم كونها وسائل لتحليل النصوص النظرية والإبداعية التي تحضر منذ أو مجزوءة).

يؤدي هذا من ضمن ما يؤدي إليه إلى الإسقاط؛ إسقاط ما عرف به النص النظري من خصائص ومميزات على النصوص الإبداعية، واللف والدوران، وبالتالي غياب البناء والتفاعل المثمر مع النصوص حتى تبوح بمكنون خصائصا بنفسها.

يبقى السؤال التالي ملحاحا، هل تحقق هذه الأسئلة الدقيقة التجزيئية التعيِينِيَّة بهذا الشكل الكفاية الأدبية النهائية، خصوصا إذا علمنا أن التقويم التكويني ذو صلة وثيقة بالامتحان النهائي وعلى صورته؟ ينتظر من التكويني أن يقدم للمتعلم والمدرس تغذية راجعة تخص تطور التلميذ، ويحدد المشاكل التعليمية، وتحسين مكتسبات التعلم، ويستثمر التعلمات ويستخدمها، وليس إعادة إنتاجها فقط. كما يقتضي أداء مهام في وضعيات مركبة عندما تتطلب وضعية التقويم إدماج تعلمات متعددة في آن واحد. لا شك أن التقويم التكويني المعتمد على مثل هذه الأسئلة والمهيمن على جل أنشطة الكتاب باستثناء بعض وضعيات التعبير والإنشاء لبعيد كل البعد عن الأهداف المنتظرة منه.

أدى ما وقفنا عنده من نمطية وهوس بالدقة إلى افتقار الكتاب المدرسي إلى تقويمات اندماجية تدرجية تدمج التعلمات بالانطلاق من البسيط إلى

المركب خاصة في النصوص، وبالتالي غياب وضعيات مركبة تهيئه للامتحان، خصوصا إذا علمنا أن المدرسين يلغون بشكل كلي أن نسبي مكون التعبير والإنشاء لأنه في نظرهم مجرد درس آخر في مكون النصوص. والنتيجة غياب التقويم الإجمالي الضابط وعدم اعتماده نظرا لكثافة البرنامج ومحدودية الحص، والسعي الحثيث لإكمال المقرر.

إن الهدف الأسمى والكفاية النهائية هي الكفاية الأدبية، ولن تتحقق ما دامت وظيفة المتعلم قاصرة على الاستدلال والبحث عما تم تحديده سلفا، بل لا بد من الثقة فيه وتركه يباشر عملية القراءة ويواجه صعوباتها؛ فالقراءة معاناة ولذة، ولن تتحقق إلا باستنفار قدراته ومعارفه وخبراته وتجريبها على محك النص. والتقويم وفق هذه الاعتبارات يقتضي اقتراح مهام مركبة معقدة، ورصد تفاعل المتعلمين معها من خلال صيرورة العمل[22]. وأداء مهام في وضعيات مركبة عندما تتطلب وضعية التقويم إدماج تعلمات متعددة في آن واحد.

2- الكتاب المدرسي بين الأطر المرجعية والامتحان الإشهادي

إن وضع تعدد الكتاب المدرسي وتنوعه في مختلف الأسلاك التعليمية في منظومتنا التربوية، طرح مجموعة من الإشكالات على مستوى تكافؤ الفرص بين المتعلمين في التعلم والاكتساب والتقويم، وتزداد هذه الإشكالية تعقيدا كلما صار التقويم إشهاديا، ما أدى إلى فرض نمط من التصور غايته ضبط مواصفات الاختبارات والامتحانات، وتحديد معايير ومؤشرات التقييم، في ظل اختبارات تجاوزت التجزيء والأهداف المعرفية إلى الوضعيات المعرفية، ودمقرطة للتقويم وضبط لمواضيع الامتحانات وتوجيه لعملية التدريس، ترجم ذلك إلى ما عرف لاحقا بالأطر المرجعية؛ وهي أداة منهجية وطنية تعاقدية،

تضبط المضامين والمحتويات الدراسية المقررة في الامتحانات الإشهادية، وتحصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية المقررة في الامتحانات، وكان صدورها ضرورة منهجية وموضوعية.

وهي بتعبير آخر أداة لصياغة الامتحانات الإشهادية ومرجع في التقويم وموجه للأستاذ في بناء فروض المراقبة المستمرة. إنها تقوم بأدوار متعدد؛ فمن جهة تعتبر دليلا إجرائيا لصياغة الامتحانات الإشهادية من خلال المبادئ والضوابط والتوجيهات والإجراءات التي تنص عليها، ومن جهة أخرى تشكل قاعدة مؤطرة لبناء فروض المراقبة المستمرة، كنوع من التقويم التكويني القاصد إلى تمهير المتعلم على التفاعل مع المادة الدراسية تعلما وتقويما.

إن ما جعلنا نتناول هذا المحور بالعنوان السابق اعتقادنا أن الأطر المرجعية باعتبارها أداة مرجعية للتقويم والتقييم تقع في منطقة وسطى بين الكتاب المدرسي بتعدده واختلاف تصورات مؤلفيه لتنزيل مضامين المنهاج في برنامج دراسي، والامتحان الإشهادي باعتباره التجلي الواقعي والأمكن لإجراءات وتوجيهات الأطر المرجعية والمراجع الوزارية المنظمة للتقويم. فهي تسعى في نفس الوقت إلى هدفين؛ خدمة الامتحان الإشهادي بحصر مجالات التقويم وتحديد نسبها تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتوحيد التصور الذي فرضه تعدد الكتاب المدرسي. ثم لا ننسى أن الامتحان الإشهادي/ الوطني هو المتحكم في نمط التعامل مع الكتاب المدرسي، بل والأطر المرجعية ذاتها. وهنا سننتقل إلى الحديث عن أطر مرجعية أخرى فرضتها التصورات النمطية والمنمطة والثابتة للامتحان الوطني؛ أسئلةً ووضعياتٍ.

ودون الإغراق في استقصاء مكونات الأطر المرجعية للامتحان الوطني للغة العربية، وما يرتبط بها من الأهداف والكفايات، نأخذ/ نَؤُمُّ قصدا ما دعته الأطر المرجعية بـ"تنظيم المجال"، وفي المجال الأول الذي خصص لدرس النصوص، نجد أن "تقويمه ينطلق من نص شعري أو نص نثري (إبداعي أو نظري أو تطبيقي) لكتابة موضوع **إنشائي وفق تصميم منهجي متكامل**، يدمج فيها المتعلم مكتسباته المعرفية والثقافية والمنهجية واللغوية المحصلة في مكونات"[23]، الكتاب المدرسي بعناصرها المفردة والمركبة.

نلفي في تحديد مفرادات هذا البرنامج الحضور الكلي والشامل لمفرادات برنامج السنة الثانية بكالوريا؛ من حيث مضامين النصوص، وعلوم اللغة والتعبير والإنشاء؛ فالإطار المرجعي يؤكد هنا أن جميع مضامين الكتاب المدرسي غير مستثناة من الامتحان، وبالتالي فلها نفس الحظوة في الورود أو عدمه.

إن الإطار المرجعي في هذه النقطة بالذات يقف إلى جانب الكتاب المدرسي معضدا ومؤكدا تصوره، ومستبعدا جميع التصورات والتنبؤات المغلوطة بصدد أهمية وحدة على أخرى ودرس على آخر.

إذا كانت الأطر المرجعية صلة وصل بين الكتاب المدرسي المتعدد والامتحان الإشهادي ومرجعا وطنيا لوضع الاختبارات، وتقييمها؛ فإن واقع الامتحان الوطني بثباته قد زحزح هذه الأطر عن وظيفتها، بل صار المرجع والموجه للكتاب المدرسي، بما تفرضه نمطية أسئلته المسكوكة من ثبات، وبساطتها من انصراف عن الكتاب المدرسي أو على الأقل بعض مكوناته، وبروز ظواهر متعددة أفضت إلى التحايل على الاختبارات الوطنية والمؤسسية، وفرضت تصورا معطوبا مشوها على درس القراءة بل والإقراء داخل الفصول

الدراسية، فـ" الامتحان يوجه الكتاب المدرسي، والكتاب المدرسي يوجه المدرس والتلميذ، فتتكرس بذلك القراءة وفق نموذج الكتاب المدرسي والامتحان. وقد نبه جان فيرييه إلى هذا المشكل بقوله: الامتحان يتحكم غالبا وعمليا، في النمط المهيمن على القراءة داخل الأقسام، وهذا أمر مؤسف لأن ما يجب هو العكس[24].

لقد تم وبشكل تدريجي إرساء صورة نمطية جامدة لما ينبغي أن يختبر فيه التلميذ، وترتب على ذلك ترسيخ صورة نمطية لما ينبغي أن يتعلمه داخل الفصل الدراسي. فصار الجل يدور في حلقة مفرغة: الكتاب المدرسي، الممارسة الصفية، الامتحان الإشهادي، التكوين البيداغوجي.[25] ولك أن تتصور تلميذا تكون في ظل هذه الحلقة واستحال بعدها مدرسا.

صار الامتحان الإشهادي بهذه السمات المتحكم في العملية التعليمية التعلمية برمتها، فعلى مقاسه تفصل الطرائق والدروس، وانطلاقا منه تحدد علاقة المتعلم بالمدرس في الفصل الدراسي وعلاقته بالكتاب المدرسي بكل مكوناته وعناصرها؛ فهو المحدد لأهمية البعض في مقابل لا جدوى البعض الآخر، فبرزت ممارسات لا تخدم درس القراءة بقدر ما تخدم هواجس المتعلمين في علاقتهم بالامتحان، من قبيل الإملاء والتلقين بدل البناء والتفاعل، واعتماد الدفاتر القديمة في إنجاز الواجبات بدل التعلم الذاتي الشخصي، ثم تقليص المقرر بدمج مكون التعبير والإنشاء في النصوص وحذف أجزاء مهمة من علوم اللغة نظرا لعدم ورودها في الامتحانات. إما تفاديا للارتباك الذي وقعت فيه الكتب المدرسية أثناء تناولها باعتماد تصورات مختلفة (درس

الخطاطة السردية بين واحة اللغة العربية والممتاز في اللغة العربية)، أو لتعقدها كما هو شأن درس "الانسجام".

"تعد مواضيع امتحان الباكلوريا في تدريس اللغة العربية المرآة التي تعكس التصورات البيداغوجية والديداكتيكية الرسمية، والأهداف التكوينية، ومستوى التعلمات المكتسبة من قبل التلميذ خلال مسار دراسي يتعدى 12 سنة.. بالإضافة إلى أشكال المقاربات الديداكتيكية المستخدمة في الفصول الدراسية[26].

إن التقويم الإجمالي/ الامتحان الوطني هنا، هو عملية تتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية حيث تكون له في الغالب صفة الشمول. وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج أو مجموعة من مقاطع التعلم، كما يكمن من خلال معطيات منهجية من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال من خلال منحه شهادة[27]. إن غايته تكمن في الكشف عن الحصيلة النهائية المكتسبة عند المتعلم.

وما دمنا ونحن نتحدث عن التقويم في ظل المقاربة بالكفايات، فإن التقويم يتخذ صيغة مركبة ووضعية معقدة لا يمكن أن نميز فيها بين السيرورة والمنتوج، بل إن السيرورة هو المنتوج، ويقتضي إنجازها استدماج وتعبئة خبرات وموارد المتعلم المعرفية والثقافية والمنهجية واللغوية والتواصلية قصد الإجابة عليه. كما يلزم هذا الاختبار مواصفات تحقق نسبة أعلى من الدمقرطة للمتعلمين وتكافؤ الفرص بينهم، من خلال اعتماد مبادئ الصدق والثبات والتمثيلية والموضوعية والحساسية، ويخضع في التصحيح لمعايير "تعتمد

لإصدار حكم تقديري على الموضوع"[28]، وذلك لطبيعة الإجابة التي تدمج وتعبئ مهارات متعددة وقدرات مختلفة ومكتسبات متنوعة يصعب تقويمها مجزأة لتداخلها ونسقيتها.

ويمكن صياغة هذه المعايير كما اقترح ذلك روجيرس :إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجابا (الملاءمة، الانسجام، الدقة، الإبداع، السرعة..) وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي..) وإما باللجوء إلى سؤال (هل التركيب تام؟ هل أنجز التلميذ عمله بشكل نظيف؟..)[29].

وهذه المعايير تحدد انطلاقا من مستويين؛ معايير الحد الأدنى، وتعد إشهادية، نقرر من خلالها أن المتعلم أهل للنجاح أو للإخفاق وبالتالي يحول عدم التحكم فيها دون مواصلة التعلم. ومعايير التميز غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم، بيد أنها تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا[30].

تكمن أهمية المعايير في منح نقطة أكثر دقة للتلميذ، وتثمين العناصر الإيجابية في إنجازات التلاميذ، وتشخيص تعثرات التلاميذ بشكل دقيق، وعلى هذا تأسست الأطر المرجعية باعتبارها توحد رؤى المتدخلين في الامتحان الوطني؛ من واضعين ومختبِرين ومصححين..

ولنا أن نتساءل الآن، هل الامتحان الإشهادي في اللغة العربية، يحترم مبادئ التقويم وفق المقاربة بالكفايات؟ وهل يحتاج المتعلم لتعبئة موارده المتعددة للجواب عليه؟ ألا يمكن التحايل عليه؟ وهل تحققت فيه صفة الوضعية المشكلة المتميزة بسمة التركيب والتعقيد رغم تباثة ونمطية أسئلته

لعقد من الزمن، بل وأكثر؟ وما درجة دقة مطالبه وهو الساعي إلى تحقيق قدر أكبر من الضبط وادعاء النزاهة والشفافية؟ وهل اعتمدت صيغته الحالية الثابتة خدمة لدرس القراءة في المنظومة التربوية أو لتبرير فشل المتعلمين في اكتساب الكفايات الأساس؟ ولماذا تم تغييب المعايير والمؤشرات في تقييمه رغم أنها ركيزة التقويم في الكفايات؟ ألا يؤدي ذلك إلى عكس ما تسعى له الأطر المرجعية؟

إن المطلع والمتتبع للامتحانات الوطنية في اللغة العربية سيجد، أن هذه الامتحانات قد صارت كليشيهات ثابتة لا يتغير فيها إلا النصوص/ الأسناد موضوع الانطلاق، ومطية التعليق/ التحليل/ الإنشاء، أما السؤال الذي تذيل به هذه النصوص ومطالب هذا السؤال فقد استقرت على صيغة واحدة منذ أن اعتمدت الأطر المرجعية؛ هذه المطالب التي تغني المتعلم عن اعتماد منجهية خاصة واختيار مسار قرائي شخصي؛ إذ قدمت له المنهجية جاهزة، يكفيه أن يخصص لكل مطلب فقرة أو فقرتين بحسب الأفعال الإجرائية التي تضمنتها. ليكون قد استغنى عن مكون التعبير والإنشاء برمته.

وعندما نركز على هذه المطالب نجدها هي الأخرى تتجه وتستهدف قدرات نوعية وتعبر في نفس الآن عن مرحلة من مراحل القراءة المنهجية.

يختص المطلب الأول دائما وأبدا بالتأطير والافتراض، مستهدفا قدرة الملاحظة والتوقع بالانطلاق من مشيرات دالة. أما المطلب الثاني فهو إما لتركيز مضامين النص أو لتحديد قضيته وعناصرها، مستهدفا قدرة الفهم. بينما المطلب الثالث والرابع يستهدفان مهارة التحليل (مع التحفظ بخصوص النص النظري)؛ إما بالكشف عن بعض الخصائص الفنية للخطاب الشعري أو

الجنس الأدبي موضوع النص، أو دراسة البيات الأسلوبية والفنية والكشف عن الإطار المنهجي وأساليب الحجاج في النص. بينما يأتي المطلب الأخير مستهدفا قدرة التركيب والتقويم، ومركزا على قدرة المتعلم على الكشف عن مقصدية الكاتب، أو مناقشة موقف أو إبداء رأي بخصوص.

ما يثير الانتباه في هذه المطالب- إضافة إلى كونها قد قدمت المنهجية للمتعلم وأسقطت عنه عناءها ضاربة بعرض الحائط الكفاية المنهجية- سطحيتها، وتفاهة وبساطة الرهان الذي يراهن عليه الامتحان الوطني بعد دراسة اللغة العربية من لدن المتعلم لاثنتي عشرة سنة متتالية، تعرف خلالها جميع أنواع الخطابات القديمة والحديثة، كما تعرف تاريخ الأدب ومدارسه، بل وبعض المقاربات النقدية المضمنة أحيانا في البرامج السابقة والمصرح بها أخرى في برنامج السنة الثانية بكالوريا.

لنأخذ الامتحانات الوطنية للسنوات السبع الأخيرة (2010- 2017)، ولنقتصر على النص النظري، لثمثيله 44 بالمائة من النصوص التي أعطيت/ قدمت في الامتحان الوطني للفترة المختارة بمسلكي الآداب والعلوم الإنسانية. لنتبين حجم السطحية التي كرسها الامتحان الإشهادي، ولنقارن بين مرحلة التحليل في الامتحان والتوجيهات الرسمية.

جاء في التوجيهات الرسمية: "يقتضي التعامل مع النص النظري تطويع مقتضيات القراءة المنهجية لتتلاءم مع خصوصيات هذا النص، حيث يتم التركيز في مرحلتي التحليل التركيب على الأنشطة الآتية:

- حصر الإشكالية الأساسية التي يطرحها النص
- تحديد المفاهيم والقضايا المركزية داخل النص.

- الكشف عن الإطار المرجعي الذي ينتظم هذه القضايا والمفاهيم
- إبراز طريقة عرض الإشكالية والقضايا التي يتناولها (توظيف أساليب الحجاج، البرهنة والاستدلال..)[31].

نتحفظ عن المطلب الثالث في جل الامتحانات الوطنية للفترة المختارة، الذي يستهدف الكشف عن خصائص التجربة الشعرية أو الخصائص الفنية للجنس الأدبي بالانطلاق من النص النظري موضوع الاختبار؛ لأنه في نظرنا يدخل ضمن مرحلة الفهم. فإذا نظرنا الآن إلى ما يمثل مرحلة التحليل في الامتحان سنجد ما يسمى بطرائق العرض وبعض أساليب الحجاج، وبالتالي تغييب الإشكالية الأساسية، والجهاز المفاهيمي للنص، والقضايا الفرعية، فضلا عن الإطار المرجعي والخلفيات المعرفية. أي أن مرحلة التحليل برمتها قد قزمت إلى المسار البنائي للنص وبعض أساليب الحجاج التي ما تنتقى غالبا من النص بلفظها من غير وقوف على أهميتها ووظيفتها في بناء الخطاب والإقناع به، وكيفية أدائها لهذه الوظيفة.

إن ما فصلته التوجيهات الرسمية وأكدت عليه الكتب المدرسية في اختيارتها، قد قزمته الأطر المرجعية ونمطته الاختبارات الإشهادية.

إذا أضفنا إلى ما سبق احتفال الاختبارت الإشهادية بالنصوص النظرية في مسكلي الأداب والعلوم الإنسانية للفترة المذكورة بنسبة 44 بالمائة، والشعرية المنتمية للخطاب الإحيائي والرومانسي، والمنضوي تحت لواء تكسير البنية - بدرجة أقل- بنفس النسبة في المسلكين معا، وحضور محتشم للقصة بنسبة 12 بالمائة. وفي المقابل استبعاد نصوص الشعر المعاصر والمسرح والنصوص

التطبيقية النقدية، نفهم ركون هذه الاختبارات إلى البساطة والمراهنة على الحد الأنى من الأهداف المحققة.

ونظرة عجلى إلى عناصر الإجابة تبين هزالة رهان الامتحان الوطني، المحتفل بشكليات عقيمة تغلب فيها التقنوية على الأصالة.

ولنا عليه بعض المآخذ، فمنها مثلا عدم اعتماد المعايير والمؤشرات الكمية والكيفية ركائز للحكم على/ وتقويم إنتاج المترشح، وتقدير درجة صادقة انطلاقا من معطيات ملموسة، والاكتفاء بعناصر إجابة تركز على المضامين المنتظر من المتعلم استخلاصها، وتعطي الهامش الأكبر لبروز ذاتية المصحح، في تعامله مع الأخطاء اللغوية والإملائية والتعبيرية والمنهجية والفنية والشكلية، وانعدام الدقة في اللغة الواصفة لدى المتعلم. ولا أدل على ذلك من الاختلافات والتفاوات المبهرة في الدرجات الممنوحة لعينات التصحيح الذي يقوم به مصححو الامتحانات الوطنية قبل مباشرة التصحيح الفردي؛ ما يعني أن ما يسعى له الأطر المرجعية من دمقرطة وتكافؤ الفرص بين المتعلمين غير متحقق، كون التصحيح ينطلق من عناصر أجوبة جاهزة، وليس من شبكات تقويمية تتأسس على معايير دقيقة ومؤشرات تمثيلية.

جاء في دليل التصحيح/ "عناصر الإجابة " تبقى للأستاذ المصحح **صلاحية** رصد مدى قدرة المترشح على استثمار مكتسباته المعرفية والمنهجية واللغوية، لفهم النص وتحليله، والتعبير عنها بأسلوب سليم خال من الأخطاء، مع الحرص على حسن تنظيم ورقة التحرير". إن الصلاحية التي أعطيت للمصحح ستخضع لذاتيته بالضروره ولتصوره للعملية الإقرائية، ولنظرته المتفهمة/ الرافضة للأخطاء التي يقع فيها المتعلم.

ولو عقدنا مقارنة بسيطة بين الامتحان الوطني قبيل 2010 وبعدها، لألفينا تخليا وتنازلا في اعتماد بعض المعايير، وانعداما للمؤشرات الدالة على هذه المعايير، ففي جل عناصر الإجابة الموضوعة للتصحيح قبل السنة المذكورة، نجد معايير من قبيل: تماسك التصميم المنهجي- سلامة اللغة- استثمار المكتسبات اللغوية والمعرفية والمنهجية- حسن تنظيم ورقة التحرير.

ومن بين هذه المآخذ أيضا تحديد الخطاب الذي ينتمي له النص ضمن مطالب السؤال، مما غيب وسهل توقع المتعلم، هذا التحديد يوجهه منذ المرحلة الأولى، وتصير مرحلة الافتراض بل والتأطير من قبيل تحصيل الحاصل. واستعراض معارف قد لا تفيد في المسار القرائي التبع، بل أن هذا التأطير قد يستعان فيه بالنص النظري نفسه.

تغييب العديد من دروس علوم اللغة إما مطلقا كالانسجام والنموذج العاملي بقسميه؛ فلم يسبق لهذين الدرسين أن وردا في امتحان وطني، اللهم إلا إشارات قليلة إلى "الانسجام" في بعض الامتحانات وإيراده ضمن أساليب الحجاج، ومثله درس الاتساق رغم كونهما يمثلان أهم تقنيات ومبادئ تحليل الخطابات النظرية إلى جانب درس أساليب الحجاج المحتفل به أكثر في المقرر. ولعل هذا الغياب لهذين الدرسين هو ما زهَّد فيه المتعلمين والمدرسين على حد سواء.

اعتماد بعض الصيغ غير الدقيقة في الامتحان الوطني من قبيل التعبير في المطلب الرابع ضمن مطالب السؤال النظري بـ"بعض أساليب الحجاج"، وهي عبارة تشي بأن المطلوب البعض منها من غير تحديد للكم. ومعلوم أن ذلك ينافي

الدقة والدمقرطة والصدق والثبات الذي تسعى له الأطر المرجعية ومعها الاختبارات الإشهادية، عبر اعتماد مؤشرات كمية وكيفية.

المفارقة بين ما يطلب في الامتحان وما يحدد في عناصر الإجابة؛ المنطلق الأساسي والرئيسي للمصحح؛ تحدد في مطالب السؤال "الأساليب الحجاجية"، ومعلوم أن المتعلم سينصرف مباشرة إلى الأساليب الحجاجية ذات الطبيعة البنائية والمنطقية والتفسيرية واللغوية، وهو منطوق الكتاب المدرسي وما تلقاه في الفصل الدراسي. بينما نجد بعض عناصر الإجابة تضيف الاتساق (2015 و 2016 الدورة الاستدراكية)، أو الاتساق والانسجام معا (من 2013 إلى 2015 الدورة العادية). وأحيانا أخرى تكتفي بأساليب الحجاج من غير إشارة للاتساق والانسجام رغم اتفاق الصيغ في مطلب السؤال.

إن إيلاء الامتحان/ الشهادة الأهمية الكبرى على حساب الكفاءة/ تحقيق الكفايات ترتب عنه ظهور مجموعة من الظواهر السلبية، التي ألقت بظلالها على درس القراءة لهذه السنة بالذات. ومن أبرزها:

ظاهرة استنساخ الخطاطات وملخصات الدروس، وهي ظاهرة أصبحت مقلقة ومستفزة بالنسبة للمدرسين والمدرسات؛ لأنها تضعهم أمام مفارقة غريبة؛ وهي أنهم يتعبون على امتداد الموسم الدراسي ليفاجؤوا في نهايته بتداول متعلميهم لبعض "المقتنيات" التي لم يتم بناؤها معهم داخل الفصول الدراسية. وللوقوف على حجم هذه الكارثة واللامبالاة بالامتحان يكفي المرء ملاحظة ما يجري في المكتبات ومحلات النسخ، خلال الأيام القريبة من الامتحانات الإشهادية، وذلك على حساب المجهود الذي يبذله التلاميذ المنضبطون تربويا.

وضدا على مبدأ تكافؤ الفرص الذي يحمي المنظومات التربوية والقيمية من الانهيار[32].

هذا بالإضافة إلى الانتشار المهول للأجوبة المعدة سلفاب صورة قبلية، عن أسئلة محتملة أو مرتقبة.. ففي هذه "الخلطة" يكفي أن يضيف المترشح القليل من المعطيات التي يقتضيها الجواب عن السؤال إلى هذه الهياكل القبلية الفارغة التي يتم اقتناؤها ليحصل على "الموضوع المطلوب".

وإذا أضفنا إلى هذا التحايل على الامتحان النمطيةَ التي تطغى على الكتابة الإتشائية، اعتماد "منهجيات" جاهزة معدة سلفا لتكون صالحة لكل الاحتمالات، تترك فيها مسافات فارغة لتملأ في الامتحان بما يناسب ويتوافق مع النص الجديد، ليحصل على موضوع "متكامل" تطغى عليه العموميات، والتعابير البراقة. ما يؤدي إلى نمطية الإجابات وتفاهتها وضياع مجهود بذل في سبيل تمهير المتعلم على القراءة خلال موسم دراسي كامل.

إذا كان المتعلم يعرف سلفا قدرته على التحايل على الامتحان والحصول على درجة تؤهله "للنجاح"، فسيبني على اعتقاده هذا أحكاما تنطلق من مبدأ البارغماتية، وتتجلى في أن كل ما لا يمت للامتحان بصلة يعتبر في نظره زائدا وفضلة، لذلك سيفضل المنهجيات الجاهزة والمسكوكة على التي ستبنى معه في الفصل الدراسي، وسيتجنب اعتماد علوم اللغة في التحليل ما دامت هذه المنهجيات توفر له لغة فضفاضة تعميمة تنجيه من عقاب خصم النقطة الكلي.

أدى ما سبق إلى بروز ظواهر سلبية أخرى أشد خطرا على القراءة، منها: اعتماد لغة فضفاضة من لدن المتعلم صالحة لكل نص، وخاصة فيما يحتاج

التدقيق، من مثل البحر/ التفعيلة التي نظمت عليه/ها القصيدة، ونوع القافية وحروفها، والصورة الشعرية ونوعها ومكوناتها.. يكفيه القول: نظمت القصيدة على أحد البحور الخليلية، وعلى قافية موحدة/ متنوعة، ليكون قد اتقى في نظره شر المصحح. وسبب هذه الظاهرة الانصراف عن علوم اللغة وعدم الاهتمام بها.

وفي هذا فصل بين مكونات اللغة العربية، إذ تصير النصوص تشتغل في معزل عن المكونات الأخرى، ما دام المهم في الموضوع هو الهيكل الخارجي المجلجل بتعابير فضفاضة وبراقة.

إن المقاربة بالكفايات لا تنظر إلى مكونات اللغة نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها باعتبارها وحدة متناسقة تدرس في إطار دروس مترابطة ومتكاملة يخدم بعضها البعض [33].

فدرسا النصوص والتعبير والإنشاء يستثمران ضمن أنشطتهما حصيلة المتعلم في دروس اللغة باعتبارها تزوده بعدد من التقنيات التي يحتاج إليها في قراءة النص الأدبي أو إنتاجه. "وهذا التكامل يجسد المقاربة النسقية المعتمدة في صياغة المنهاج وتأليف الكتب، ويترجم الامتداد الحاصل بين مكونات الكتاب المدرسي الثلاثة، ويعكس، بوضوح وحدة المحور التربوي"[34]. أضف إلى ما سبق حفظ بعض الاستهلالات والانتقالات حفظا متقنا، وأحيانا تسجيلها على قصاصة ورق ليستنجد بها كلما دعت الضرورة.

إن التقويم النهائي بصيغته الراهنة هو بمثابة آلية لتبرير الفشل الدراسي لمتعلمين لم يتمكنوا من بلوغ الكفايات المنشودة. ويستدعي هذا الوضع من جميع الأطراف المتدخلة في العملية التروبوية عامة، وتدريس اللغة العربية

خاصة تضافر الجهود والإسراع إلى إنقاذ الدرس القرائي من هذه الإشكالات التي يتخبط فيها، بإعادة النظر في الكتب المدرسية أولا، وتطويعها واهتمامات التلميذ/ القارئ، ومتطلباته الحياتية والوقعية، وللزمن المدرسي عبر التقليص من حجمها وإعطاء الأهمية للكيف بدل الكم... وإعادة النظر في الامتحانات الوطنية لأنها الوجه الجديد للأطر المرجعية الفعلية،

ويمكن تصور قراءة منهجية في وضعية بيداغوجية خاصة بالتقويم المرحلي أو النهائي باعتبارها بناء لمعنى نص يكون اختبارا لكفايات التلميذ القرائية سواء شفويا أو كتابيا، شريطة أن تتوفر العناصر التالية:

أن ينطوي النص على درجة معينة من التعقيد والكثافة بحيث يضع التلميذ أمام مشكلة قرائية حقيقية، عليه تعبئة كفاياته المختلفة لحلها، على أن يصحبه، أو يوازيه أو يعقبه اختبار آخر في التعليق الأدبي المكتوب مرتبط به أو مستقل عنه.

أن يطلب من التلميذ اختيار المدخل القرائي والتحليلي المناسب واعتماد الأدوات الملائمة للصنف النصي، أو الخطاب، أو الجنس الأدبي موضوع القراءة. بدل أن يرسم له مسار وتحدد له الطريق والاختيار الذي عليه سلوكه.

أن يدافع التلميذ عن قراءة معينة للنص مستدلا بمختلف القرائن النصية والنصية الموازية التي تدعم المسلك الذي اختاره، مراعيا صلاحية الأدلة واتساق التحليل وانسجامه[35].

اعتماد معايير ومؤشرات دقيقة للحكم على منتوج المتعلم، وعدم الاقتصار على "عناصر الإجابة" كونها تقدم محتوى الأجوبة فقط ولا تهتم بالحيثيات الأخرى التي يقصر فيها منتوج المتعلم عن الدرجة المطلوبة، وفي ذلك

ترك للأمور على حالتها قبل اعتماد هذه الأطر، إذ في ذلك بروز لشخصية المصحح واختلاف معايير ومؤشرات تصحيحه من لحظة لأخرى.

أخذ بعين الاعتبار التقنيات والوسائل العتمدة في التحليل، من ظواهر لغوية ووسائل حجاجية وأسلوبية وبنائية، ودرجة دقتها، تلافيا للتحاليل والقراءات الفضفاضة التي تقول كل شيء ولا تقول أي شيء.

3- الامتحان الإشهادي وتنميط الممارسة الإقرائية

تتأسس القراءة المنهجية للنصوص داخل الفصول الدراسية على مبادئ تربوية أساس، من قبيل التفاعل بين مكونات الإقراء (المدرس- المتعلم- الكتاب المدرسي)، والبناء المتدرج للتعلمات، واعتماد التعلم الذاتي، وديناميةالمتعلم، فضلا عن اعتماد المقاربة الكلية التي تنأى عن الخطية. لذلك لا بد أثناء الإقراء من "تتبع استراتيجية تحث القارئ/ التلميذ على بذل مجهود كبير في تفكيك رموز النص من جهة، ولا تبحث عن المعنى أو المضمون مباشرة كما لو كانت تتعامل مع نص علمي يحتوي معلومات وقضايا من جهة ثانية؛ بل ينبغي التعامل مع النص كبنية جمالية تروم إمتاع القارئ وإثارة خياله وإشراكه في عملية الإبداع، فتغدو القراءة كتابة ثانية دون أن ينقص ذلك من قيمتها، ولإنجاز هذا المقصد وتحيينه تتجنب القراءة النمطية التي تتبع الخطوات نفسها وتوظف المفاهيم ذاتها في مقاربة كل النصوص. ذلك أن النص هو الذي يفرض طريقة قراءته وفهمه وتأويله. واختيار القارئ/ التلميذ للعناصر الأكثر نتوءا وبروزا لفهم النص وتأويله[36].

إن قراءة منهجية بهذه الصيغة وهذا المنوال هي الكفيلة بتكوين قارئ متدرب إيجابي، ينأى عن الإسقاطات الفارغة ويسعى إلى بناء معنى النص ودَرك طريقة اشتغال مستوياته.

وقد أكدت الكتب المدرسية المختلفة على إجراءات هذه القراءة في جل النصوص التي تحويها، إجمالا أحيانا وتفصيلا أحيانا أخرى، وعمقت التوجيهات الرسمية ذلك بتأكيدها غير ما مرة إقراء النصوص باعتماد مداخل القراءة المنهجية، في حين نمطت الممارسات التربوية هذا الإجراء بمكانيكيتها القاتلة التي ضحت بالنص من أجل خطوات عقيمة مرسومة من قبل في الكتب المدرسية أو الدفاتر القديمة. فصار درس النصوص في الغالب أكثر تقنية.

زاد الامتحان الوطني الإشهادي هذه النمطية تجذيرا. "فالتصور المتحكم في طريقة تدريس القراءة انطلاقا من الامتحان الإشهادي الذي يهيمن بشكل مطلق على العملية البيداغوجية برمتها. والتوجيهات الرسمية والكتاب المدرسي، وطرائق التدريس كلها تدور في فلكه. لقد تم وبشكل تدريجي إرساء صورة نمطية جامدة لما ينبغي أن يختبر فيه التلميذ، وترتب على ذلك ترسيخ صورة نمطية لما ينبغي أن يتعلمه داخل الفصل الدراسي"[37].

إذا كانت الكتب المدرسية قد قدمت مكونات برنامج السنة الثانية بكالوريا كل من زاوية مغايرة -أحيانا قليلة- انطلاقا من رؤى وتصورات لجان التأليف، فإن الأطر المرجعية قد أكدت على ضرورة تساوي هذه المكونات والمفردات أمام الامتحان الإشهادي الوطني، في حين أن هذا الامتحان وعلى مدار سنوات وربما عقود، بين أن مفردات البرنامج ليست لها نفس الأهمية من حيث

الورود في الامتحان الإشهادي، كما أن هذه المفردات يقتصر على خطوات منها فقط.

والنتيجة المترتبة بطبيعة الحال عن هذا الوضع، أن المدرسين من ذوي "التجربة" في الفصول الدراسية سوف لن يعطوا أهمية تذكر لجل المفردات (درس الانسجام والنموذج العاملي تمثيلا)، والخطوات (الإشكالية، والمفاهيم، والأطر المرجعية في النصوص النظرية..) المغيبة في الامتحان الوطني. والاستغناء عن مكون التعبير والإنشاء باعتباره في نظر العديد من المدرسين ما هو إلا وجه آخر من أوجه مكون النصوص، وبالتالي تعطى حصصه للنصوص لمزيد من كسب الوقت الذي يعد من آفات تنميط القراءة المنهجية.

إن وضعا كهذا وفي السنة الثانية بكالوريا يضع الممارسة الإقرائية أمام غاية واحدة، وهي أن تسعى ما أمكن إلى تمكين التلميذ ليس من آليات القراءة الفاعلة، وإنما من بعض التقنيات والمكانيزمات التي تهيئه لاجتياز الاختبار النهائي، وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى نفس النتيجة فهو مقبول، لذلك لا غرابة أن نجد اعتماد الإملاء وتلقين المتعلمين "نماذج تحليلية مثالية" ليحفظوها عن ظهر قلب "ويستعينوا" بها أثناء الامتحان، بل وإطلاعهم أحيانا على بعض المسكوكات المعدة للانتقالات بين فقرات ومطالب سؤال الامتحان.

وعوض أن نركز على الكفاية القرائية لدى المتعلم بجذبه إلينا، نصب اهتمامنا على تعليمه كيف يجيب في الامتحان. إن القراءة الممارسة في الصفوف الدراسة بهدف جعل المتعلمين يجتازون الاختبارات لهي "قراءة" عقيمة تنتهي بانتهاء دورها، وبالتالي فما قيل عن ضرورة إكساب المتعلم كفايات تتجاوز

واقعه المدرسي إلى الواقع الخارجي والحياتي لمن قبيل التخرصات والكلام الفاضي.

إن المطلوب ليس إخضاع القراءة المنهجية وتقزيمها وتشذيب أطرافها كي تتلاءم مع الامتحان الوطني، بل العكس هو الصحيح، فليس من وظيفة المدرسة الإعداد للامتحان كما يقول فيليب بيرينو[38]، وإنما وظيفتها الإعداد للحياة الاجتماعية الواقعية بكل تلاوينها، وليست الغاية تحقيق هدف اجتياز اختبار بنجاح، بل اكتساب كفايات أساسية تدمج الفرد في واقعه بفعالية.

فلو تم التركيز والاهتمام بإكساب المتعلم آليات القراءة والتحليل وتدريبه على مسارات قرائية متنوعة، وتعريفه بكل أشكال الخطابات والتجارب الإبداعية وتبصيره بالمداخل الملائمة لكل خطاب لكان أفضل، عوض جعله يستكين لبعض الكليشهات الجاهزة التي تنحصر جدواها في إعداد خلطة وتعليق مبتسر حول نص الامتحان الوطني.

إن الدعوة إلى تحكيم القراءة المنهجية في الامتحان الوطني وليس العكس، لا يعني بالضرورة الرضا بالقراءة المنهجية التي لا تحمل من المنهجية إلا الاسم والخطوات المنمطة وملامسة النصوص وعدم التعمق فيها، عبر "تشذير الملاحظات التي ليس الهدف منها هو البناء المتماسك لمعنى النص، والذي يوجهه مشروع قرائي مصوغ بدقة، بل إنجاز قائمة للخصائص الفنية والتعبيرية والتيماتية ... لمختلف المدارس والاتجاهات الأدبية. ذلك أنها بهذه الصيغة تقطع نفس المسارات المرسومة مسبقا ذاتها؛ إنه تضيع الكثير من الوقت في اكتشاف ما العروف سلفا... وهو ما يؤدي في النهاية إلى التضحية بالقراءة وبالمعنى وبالكفاية القرائية والكفاية الأدبية. وتذويب اهتمام التلميذ

بسبب إهدار الجهد والوقت في أنشطة نمطية غير منتجة للمعنى تنحصر في اجترار خطوات مكرورة لا تتطلب جهدا ذهنيا ومهاريا، لا تضع المتعلم أمام مشاكل قرائية حقيقية وبالتالي ليس بمقدورها تنمية الكفايات القرائية لديه ولا بناء أدوات القراءة المستقلة وفي السياقات الواقعية المختلفة"[39].

القراءة المنهجية الحقة هي التي تسعى وفي إطار مشروع قرائي دقيق يسعى من ضمن ما يسعى له إلى "صنع قارئ متدرب" يستطيع التعامل مع جميع أنواع الخطابات فهما وتأويلا وقراءة. ويقتضي ذلك جعل المتعلم (القارئ المتدرب) في قلب العملية التعليمية التعلمية، وقصر دور المدرس (القارئ المحترف) على التوجيه والتخطيط، لتنمية كفايات هذا المتعلم، وإكسابه الكفاية الأدبية التي هي جماع الكفايات المراد تحقيقها في إقراء وقراءة النصوص الأدبية. وذلك بتخليص الإقراء من الخضوع الحتمي لبعبع الامتحان الوطني وإسقاطاته. بل والعمل على إبعاد كل ما من شأنه أن يوجه الإقراء هذه الوجهة؛ من جعل جل مفردات البرنامج الدراسي لهذه السنة تنال نفس الأهمية والتمثيلية؛ خطابات ودروسا لغوية وتعبيرا وإنشاء، وهذا ما يستوجب عدم الانغلاق داخل هاجس استخلاص القواعد الضابطة للظاهرة، والخطوات المنهجية للكتابة الإنشائية، والتفكير في كيفيات إدماجها أثناء تحليل النصوص، وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي فيها لتحقق الغاية التي تستهدفها[40]. بل والعمل على تغيير النصوص المعتمدة ما أمكن بالاستفادة من الكتب المدرسية المختلفة أو من خارجها؛ إذ أن آفة اعتماد كتاب واحد بنصوصه متعددة الأوجه؛ فحينا تمكن المتعلمين من العودة إلى الدفاتر القديمة واستنساخها وهذا ما يلغي الجهد الشخصي/ التعلم الذاتي لديهم،

وحينا يكون تفاعلهم مع المدرس داخل الفصول الدراسية انطلاقا من تلك التحاليل القديمة، وبالتالي يغيب البناء والتفاعل الصفي المثمر؛ لأن ما سيسعى المدرس إلى تحقيقه عبر التدرج وسلوك مسارات قرائية تحقق مشروعه، قد وصل له المتعلم قبل.

كم نؤكد على الحرص على تكامل المكونات المشكلة للبرنامج (عدم تدريس بعض علوم اللغة والتعبير والإنشاء) واستثمار معطياتها أثناء تلقي النصوص وإنتاجها. وهذا يقتضي التساند بين مكونات اللغة العربية الآنية، الاستعمال الوظيفي للمعارف التخصصية، واستدعاء القديمة. ذلك أن القراءة المنهجية بكل خطواتها ومساراتها ما هي إلا وسيلة لغاية أكبر، وهي تكوين قارئ يستطيع مواجهة كل الخطابات تلقيا وإنتاجا. "ولا ينبغي للوسائل أن تصير غاية، ولا التقنية أن تنسينا هدف الممارسة. بل لا بد من التساؤل عن القصدية النهائية للأعمال الأدبية التي نراها جديرة بالدراسة. عموما، القارئ غير المتخصص، اليوم كما في الأمس يقرأ هذه الأعمال لا ليتقن بشكل أفضل منهجا للقراءة، ولا ليستمد منها معلومات عن المجتمع الذي أبدعت فيه، بل ليجد فيها معنى يتيح له فهما أفضل للإنسان والعالم، وليكشف فيها جمالا يثري وجوده؛ وهو إذ يفعل ذلك، يفهم نفسه فهما أفضل[41].

خاتمة

نخلص من كل ما تقدم سلفا إلى بعض الخلاصات نوردها كالتالي:

تتعدد وظيفة الكتاب المدرسي وتتنوع، وأبرزها الوظيفة التقويمية التي تتخذ شكل تقويم تكويني ينطلق من أسئلة وأنشطة وأهداف إجرائية سلوكية بسيطة بداية، لتتحول إلى تقويم يتسم بسمة التركيب تمهيدا لتقويمات مركبة

تدمج بموجبها القدرات التحليلية والمنهجية والمعرفية في إطار ما يسمى بالكفايات والمواصفات. غير أن هذا التجلي للتقويم التكويني المتدرج بهذه الشاكلة سجلت عليه مآخذ من قبيل النمطية والهوس بالدقة وإلغاء ذاتية المتعلم عبر توجيهه قرائيا، وقصر وظيفة على الاستدلال عللا المطلوب من النص، فضلا عن الاقتصار في التقويم الإدماجي الضابط على الجوانب الشكلية وإلغاء ما يوصل النصوص بواقع المتعلم النفسي والثقافي والاجتماعي..

يقوم ثالوث الكتاب المدرسي والأطر المرجعية والامتحان الإشهادي على علاقة جدلية تجاوزية، يتحكم فيها الامتحان الإشهادي بما يفرضه من تصورات على نمط التعامل مع االكتاب المدرسي والأطر المرجعية يفرضها واقع هذا الامتحان الذي تجاوز بعض تحديدات العنصرين السابقين في تعاملهما مع مفردات البرنامج، عبر تأكيده على مكونات ودروس ومراحل وتجاوزه أخرى. هذا فضلا عما يتخبط فيه هذا الامتحان الذي أسست له الأطر المرجعية من نمطية وسطحية وإقصاء لبعض محاور البرنامج، واعتماد أخرى بصيغ مكثفة.

إن الامتحان الإشهادي باعتباره غاية في هذه السنة بالذات، هو المتحكم في طريقة قراءة وإقراء النصوص، بما يفرضه- شئنا أم أبينا- من ممارسات فصلية بعيدة كل البعد عن الغاية من درس القراءة، ممثلة في بروز ظواهر سلبية عديدة استطاعت أن تتحايل على هذا الامتحان، وهو تحايل أسهم فيه بدرجة كبيرة ثباته ونمطيته.

المصادروالمراجع

- أمعضشو، فريد، "**مكون علوم اللغة في السنة الثانية من سلك البكالوريا (مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية) قراءة في المنجز**"، مجلة علوم التربية، عدد: 63 أكتوبر 2015.

- بن محمود، السعدية، "**الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التعليمية- التعلمية**"، مجلة علوم التربية، عدد: 66 شتنبر 2016.

- بوتكلاي، لحسن. **تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل**، افريقيا الشرق، ط1، 2011.

- توبي لحسن، "**التقويم التربوي من منظور الكفايات**"، مجلة النداء التربوي. العدد 19.

- توبي لحسن، **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية**- مكتبة المدارس الدار البيضاء.

- التومي، عبد الرحمن، **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، الطبعة الأولى، 2008.

- تيزفطان طودروف، **الأدب في خطر**. تج/ عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، ط 1. 2007.

- ربيع حمو، "**التقويم التربوية من منظور الكفايات**". مجلة النداء التربوي، العدد 19- 2016.

- الزاوي، رشيدة، **منهاج اللغة العربية من خطاب الغايات إلى الأجرأة الديداكتيكية**- دار أبي رقراق للطباعة والنشر. الطبعة الأولى.

- سكيح مربيه، "**التقويم التربوي وظائفه واستراتيجياته، في أفق تقويم تربوي مندمج وفعال**". مجلة علوم التربية، ع: 63 أكتوبر 2015.

- الفاربي، عبد اللطيف وآخرون، **معجم علوم التربية**، ط1، 1994.

- فيليب بيرينو، "**تقويم الكفايات Evaluer des compétences**" ترجمة محمد صادقي- مجلة علوم التربية/ عدد: 29- شتنبر 2005.

- كلموني، عبد الرحيم. **اختلالات تدريس القراءة بالتعليم التأهيلي**، من مدونة كلموني الإلكترونية. تاريخ الاطلاع: 09- 03- 2018.

- كلموني، عبد الرحيم. **مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي**، منشورات صدى التضامن، 2006.

- لست، حسن، "**الكتاب المدرسي**"، مجلة النداء التربوي. العدد: 18. السنة الثانية عشرة 1432هـ 2011م.

- مجموعة من المؤلفين، **واحة اللغة العربية** (كتاب التلميذ)، شركة للنشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، سنة 2007.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، **الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا- 2014 الإطار المرجعي لمادة اللغة العربية وآدابها؛ شعبة الآداب والعلوم الإنسانية: مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية.**

- وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. **البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسنة الأولى من سلك البكالوريا**- أبريل 2006.

- وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. **البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**- نونبر 2007.

الهوامش:

[1](1)عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص: 137.

(2)وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسنة الأولى من سلك البكالوريا- أبريل 2006. ص 13.

(3)عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص: 6.

(4)لحسن توبي، التقويم التربوي من منظور الكفايات، مجلة النداء التربوي. النداء التربوي العدد 19 ص: 16

(5)السعدية بن محمود، الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التعليمية- التعلمية، مجلة علوم التربية، عدد: 66. ص: 153.

(6)وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي- نونبر 2007. ص: 4

(7) رشيدة الزاوي. منهاج اللغة العربية من خطاب الغايات إلى الأجرأة الديداكتيكية- ج1. ص: 101.

(8)تيزفطان طودروف، الأدب في خطر. تج/ عبد الكبير الشرقاوي، ص: 20.

(9)وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي- نونبر 2007. ص: 8

(10)تيزفطان طودروف، الأدب في خطر. تج/ عبد الكبير الشرقاوي، ص: 44.

(11)المصدر نفسه، ص: 16.

(12)وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسنة الأولى من سلك البكالوريا- أبريل 2006. ص: 6

(13) رشيدة الزاوي. منهاج اللغة العربية من خطاب الغايات إلى الأجرأة الديداكتيكية- ج1. ط 1. دار أبي رقراق للطباعة والنشر. ص 103.

[14]مجموعة من المؤلفين، واحة اللغة العربية (كتاب التلميذ)، ص: 3.

[15]تيزفطان طودروف، الأدب في خطر. تج/ عبد الكبير الشرقاوي، ص: 47.

[16]لحسن بوتكلاي. تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، 2011، "مقالة تدريس الأدب"، ص: 13- 22

[17]المصدر نفسه، ص: 90

[18]عبد الرحيم كلموني. مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ص: 102.

[19]المصدر نفسه.

[20] مجموعة من المؤلفين، واحة اللغة العربية (كتاب التلميذ)، ص: 26

[21]وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي- نونبر 2007. ص: 51.

[22]ربيع حمو، "التقويم التربوية من منظور الكفايات". مجلة النداء التربوي، العدد 19- ص: 19.

[23]وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الأطر المرجعية لاختبارات الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا- 2014 الإطار المرجعي لمادة اللغة العربية وآدابها؛ شعبة الآداب والعلوم الإنسانية: مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية- ص: 8

[24]عبد الرحيم كلموني. مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ص: 103.

[25] عبد الرحيم كلموني. تدريس القراءة 20 سنة من العبث. ص: 4

[26]عبد الرحيم كلموني. اختلالات تدريس القراءة بالتعليم التأهيلي، من مدونة كلموني الإلكترونية. تاريخ الاطلاع: 09- 03- 2018

[27]توبي لحسن بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، ص: 164

[28]عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، ص: 6.

[29]نقلا عن: عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص: 133.

[30]عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص: 137

[31]وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي- نونبر 2007. ص: 51.

[32]عبد المجيد لعماري، إشكالية التقويم في المنظومة التربوية المغربية، مجلة علوم التربية، ص: 54.

[33]عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص: 126

[34]فريد أمعضشو، مكون علوم اللغة في السنة الثانية من سلك البكالوريا (مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية) قراءة في المنجز/ مجلة علوم التربية، ع: 63، ص: 5.

[35]عبد الرحيم كلموني. مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ص: 56.

[36]لحسن بوتكلاي. تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، ص: 90-91.

[37] عبد الرحيم كلموني. تدريس القراءة 20 سنة من العبث. ص: 4.

[38]فيليبيرينو، تقويم الكفايات Evaluer des compétences ترجمة: محمد صادقي- مجلة علوم التربية/ ع 29، ص: 154.

[39]عبد الرحيم كلموني. مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، ص: 73- 74.

[40]وزارة التربية الوطنية/ مديرية المناهج. البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي- نونبر 2007. ص: 49.

[41]تيزفطان طودروف، الأدب في خطر. تج/ عبد الكبير الشرقاوي، ص: 15.