"قراءة في مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية"

Spot height on the second generation approaches to the Arabic in primary school " Fifth year as an example

د. العيفاوي حمزة
جامعة أم البواقي
Laifaoui.hamza@gmail.com

الملخص:

اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية بمناهج التدريس من أجل مواكبة التطورات التي يشهدها العالم في ظل العولمة والثورة التكنولوجية الجديدة، فجاءت مناهج الجيل الثاني سنة 2016 بمسعى تطوير النظام التعليمي بما يتلاءم مع روح العصر ويعزز الانتماء الثقافي للمتعلم الذي أصبح جوهر العملية التعليمية ومحورها الرئيس.

وانطلاقا من هذا البسط جاءت هذه الدراسة لتقف عند مناهج الجيل الثاني من حيث المبادئ والمميزات، وتطبيقها على أرض الواقع، وما هي العوائق التي تحول دون تطبيقها بصورة مثالية، ثم ما هو الجديد الذي جاءت به في ميدان تعلم وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها أبرز مقومات الهوية الوطنية وأحد رموز السيادة الوطنية،وهل ما تم التنظير له في المناهج الجديدة طبق فعلا؟ أم بقى مجرد حبر على ورق؟

كل هذه الأسئلة وغيرها سنحاول الإجابة عنها، وتقديم قراءة وصفية لهذه المناهج انطلاقا من ممارستنا لمهنة التدريس واستطلاع آراء المعلمين والمفتشين، لتكون الدراسة من واقع معيش.

الكلمات المفاتيح:

المناهج، المقاربة بالكفاءات، اللغة العربية، المتعلم.

Abstract

The second generation approaches were adapted in Algeria since 2016. The Algerian ministry of national education gives great importance to those approaching aiming to develop and Improve the quality of teaching. Besides it wants to make and establish a commons representation of the learning.

From these aims, we make this study to explain the second generation approaches in teaching Arabic language in primary school. We try to answer some questions;

What is new in the field of learning and teaching the Arabic language in primary education as the most important elements of national identity and one of the symbols of national sovereignty, and has the theory in the new curricula been applied? Or just ink on paper?

All these and other questions we will try to answer, and provide a descriptive reading of these approaches from the practice of the teaching profession and the views of teachers and inspectors, to be a study of the reality of living.

Key words:

Approaches, Competency based approach, Arabic language, Learner

مقدمة

تحتاج كلُّ منظومة تربوية بين فترة وأخرى إلى إجراء تقييم شامل للنظر في نقاط القوة وترسيخها، ونقاط الضعف ومحاولة تدارك النقائص والعمل على إصلاح الاختلالات الموجودة، مع مراعاة ماضي الأمة وحاضرها، والغاية هي إعداد أجيال غيورة على هويتها ومعتزة بأصالتها وقادرة على رفع التحدّيات المختلفة التي تفرضها العولمة والتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة. وبعد عملية التقييم يأتي الإصلاح التربوي بما يتلاءم مع طموحات الأمة ويُكرّس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، وهذا الإصلاح ينبغي أن يتوافق مع أحدث النظريات التربوية، مما يقتضي إحداث تغيير تدريجي في مختلف عناصر المنظومة التربوية من مناهج وكتب مدرسية و... شريطة المحافظة على الثوابت الوطنية ورموز السيادة.

وفي هذا الإطار جاءت إصلاحات الجيل الثاني سنة 2016، فمسّ التغيير المناهج والكتب المدرسية بصفة تدريجية ففي الطور الابتدائي كانت البداية بالسنتين الأولى والثانية موسم 2017/2016 ثم السنتين الثالثة والرابعة موسم 2018/2017، أما السنة الخامسة فقاموا بعملية إسقاط مناهج السنة الرابعة والإبقاء على الكتب المدرسية القديمة –إلى حد الآن- مع تبني مقاربة التدريس بالكفاءات.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة بمسعى التعرف على مناهج الجيل الثاني في مرحلة التعليم الابتدائي من حيث المبادئ والمميزات، وشروط النجاح ومعوقات التنفيذ، ثم التطرق إلى الجديد الذي جاءت به المناهج الجديدة في ميدان تعلم وتعليم اللغة العربية، لنخلص في الأخير إلى جوانب الإجادة والقصور في هذه المناهج مع ذكر بعض التوصيات والمقترحات.

والهدف الأسمى من هذه الدراسة هو التعرف على واقع تطبيق هذه المناهج على أرض الواقع، ومن أجل تحقيقه اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يساعد على وصف الظاهرة وتشريحها مما يجلّي الحقائق ويبرزها، وتلك هي الغاية.

أولا: الإصلاح التربوي في الجزائر

يُعرف النظام التربوي بأنه «مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمدُّ مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها» [(1)] وهذا ما يعني أن النظام التربوي يشتمل على معارف اجتماعية وثقافية ومهارات وقيم أساسية تنتقل من جيل لآخر ضمن إطار مؤسساتي تتكفل به المدرسة.

وقد مرّت المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بستة مراحل أساسية حددتها الأحداث الكبرى التي لازمت النظام التربوي في الجزائر:

-المرحلة الأولى: (1962- 1970) في هذه المرحلة تمّ التركيز على استعمال اللغة العربية وتعميمها، وعلى تعريب المواد ذات البعد الثقافي كالتاريخ والتربية الإسلامية...

- المرحلة الثانية: (1970-1980) تميزت بإنشاء المؤسسات التكوينية وتأليف الكتب محليًّا ووضع نصوص تشريعية والإبقاء على الفرنسية في الطور الثاني، وظهر ما يعرف بأمرية 1976/04/16 التي جاءت بمراسيم تنفيذية شملت ميادين تربوية، بيداغوجية وإدارية.

- المرحلة الثالثة (1980- 1990) مرحلة المدرسة الأساسية التي كانت فيها البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية وعرفت بتعريب المضامين.

- المرحلة الرابعة: (1990-2003) عمد فيها إلى التخفيف من المحتويات وإعداد البرامج وخلال فترة قصيرة، وهي امتداد لمرحلة التدريس بالأهداف (المقاربة بالأهداف)

- المرحلة الخامسة: (2003-2016) مرحلة الإصلاحات الكبرى على جميع المستويات، والتي جاءت بما يعرف بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

- المرحلة السادسة: (2016- إلى يومنا هذا) عرفت هذه المرحلة بإصلاحات الجيل الثاني، وهي امتداد للمرحلة السابقة حيث تم الإبقاء على المقاربة بالكفاءات في التدريس، وتعديل المناهج والكتب الدراسية.

ثانيا: مناهج الجيل الثاني المبادئ والمميزات

مرت المنظومة التربوية في الجزائر بعدة أطوار لإصلاحها ابتغاء النهوض بالتعليم ومسايرة لما تتطلبه مستلزمات العصر سعيا نحو تطوير مخرجات المدرسة وضمان الجودة، ولتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل.

ومن هذا المنطلق فالسعي نحو تحقيق الجودة والتقدم المعرفي يستلزم تغيرا أو تعديلا أو تحيينا في مناهج التدريس بما يتناسب مع السياسة التربوية في البلاد. ويعرف المنهاج الدراسي بأنه «بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية، وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى»[2]
فهو يدلّ على كل التجارب التعلمية المنظمة وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة.
ويعتمد بناء المناهج في المستوى المنهجي على احترام المبادئ الأساسية:[3]

أ-مبدأ الشمولية: لا يمكن للمناهج أن تبنى سنة بسنة بل انطلاقا من وحدة كالمرحلة (التعليم الابتدائي مثلا)

ب- مبادئ الانسجام: ينبغي البحث عن الانسجام بين مختلف مكونات المنهاج الشامل، وعلى اختيار الأهداف والوضعيات التعلمية والمخططات الدراسية المعتمدة والوسائل والسندات والنشاطات المقترحة، واستراتيجية التقويم الملائمة كما ينبغي أن تخدم هذه الاستراتيجيات والأهداف الانسجام المنشود.

ج- مبدأ إمكانية التطبيق: يجب أن تأخذ إمكانية تطبيق المناهج في الحسبان الشروط الموضوعية لتنفيذها: قدرات التلاميذ وحاجاتهم والمواقيت المخصصة، توفر الوسائل التعليمية، كيفيات التنظيم، مستوى تكوين المدرسين.

د- مبدأ المقروئية: يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة بسيطة ومفهومة، كما ينبغي أن نتجنب المصطلحات المتصنعة أو المتكلفة وإعداد وثائق إضافية لتسيير فهم واستخدام المدرسين للمناهج.

هـ- مبدأ قابلية التقويم: يجب أن نعتبر مسألة التقويم على مستوى قيادة القسم ومتابعة تقدّم تعلّمات التلاميذ. كما أنّ طابع تقويم وضعيات التعلم والنشاطات ونتائج المتعلمين يجب أن يظهر في المناهج في كل مراحل التعلم، إلى جانب اقتراح الأدوات والوسائل.

و- مبدأ الوجاهة: يبرز هذا المبدأ أولا في درجة ملاءمة أهداف التكوين في المناهج والحاجات التربوية؛ وهذا يعني تقريب التعليم من المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية، وكذا منتظرات المجتمع (وجاهة خارجية) ثم يبرز بعد ذلك في درجة الملاءمة بين المضامين ونشاطات التعلم وأهداف التكوين التي تقترحها المناهج (وجاهة داخلية).

بما أن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود إنما تخضع دوريًا لتعديلات ظرفية أو إدراج وتحيين معارف لذلك جاءت المناهج الجديدة من أجل تحسين جودة التعليم والارتقاء بالمنظومة التربوية حتى تواكب تطورات العصر، خاصة وأننا نعيش في زمن العولمة.

وقد تميزت مناهج الجيل الثاني من الجانب التصوري بـ:[4]

- تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيمًا ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
- نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنهجية.

ومن الجانب البيداغوجي بـ:

- المقاربة بالكفاءات ووضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
- التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم وتهتم بالوظيفتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

أمّا من الجانب الديداكتيكي فقد:

- تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
- حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.
- نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

إن أهم مرتكز اتكأت عليه المناهج الجديدة هو ما يعرف بـ المقاربة بالكفاءات، فما هي أسسها وخلفياتها؟

ثالثا: المقاربة بالكفاءات في مناهج الجيل الثاني

تشكل هذه المقاربة المؤسسة على البناء الفكري والبنيوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وهي «تيار سلوكي جديد يستهدف بناء المناهج، ويضبط استراتيجيات التكوين لبلوغ كفاءات منتقاة من غايات التربية، ومستمدة من فلسفة المجتمع وسوق العمل. وقد ظهر هذا التيار بعد تسجيل جملة من الانتقادات والنقائص على النماذج الإلقائية والسلوكية والبنائية، وحاول أصحاب هذا التيار وضع نموذج جديد يعتمد في بنائه للمناهج على مبدأ المدخل بالكفاءات أو الجيل الثاني من بيداغوجية الأهداف»[5]

وقد ركزت على المتعلم باعتباره العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، وسعت لجعله عنصرا فعالا، يبحث عن المعلومة ويوظفها انطلاقا من وضعيات يعيشها في واقعه، وهذا ما تدعو إليه البنوية الاجتماعية –أحد منطلقات المقاربة بالكفاءات- التي «تركز على كيفية تعلم الأفراد، وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة، وتهتم البنوية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره»[6]

أي أنّ هذه المقاربة تهدف إلى إشراك المتعلم في تنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة الاجتماعية، كما أنها تسعى إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها قابلة للاستعمال عند مواجهة المتعلم لوضعية من الوضعيات.

ومن مميزات هذه المقاربة:[7]

-الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، حيث يكون التركيز أكثر على نشاط المتعلم في العملية التعليمية/ التعلمية.

- تفريد التعليم أي جعله يدور حول تكوين الفرد، حيث تعطى المقاربة اعتبارا هاما للفروق الفردية بين المتعلمين (الفرقية البيداغوجية).

- إدماج المعارف والسلوكات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل في نطاق سيرورة التعلم.

- حرية المعلم واستقلاليته من حيث اختيار الوضعيات والنشاطات التعلمية وتصميم مخططات إنجاز المشاريع والوحدات التعليمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

- توظيف التقويم البنائي وذلك بالتركيز على أداء المتعلم وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستويات مؤشراتها.
- تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة حيث يتم تحديد كفاءة مادة ما من التصور الشمولي لتكوين المتعلم (كفاءات عرضية) وجعل المعارف موارد (وسيلة) لا غاية.
- التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلمين المعارف والقيم السلوكات، انطلاقا من وضعيات بسيطة ملموسة أو مكتسبات قبلية ثم التدرج في الصعوبة وصولا إلى الوضعيات المعقدة (كفاءات مركبة).
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية.

إنّ المقاربة بالكفاءات كمفهوم عام هي عبارة عن خطة محكمة البناء والتطبيق، تدمج فيها مختلف المعارف والوضعيات والأنشطة التعليمية، ولا تهتم بالتحصيل المعرفي فحسب، وإنما تهدف إلى التمحور حول المتعلم والإحاطة به ومساعدته على التعلم واستثمار معارفه، وذلك بجعله يكتشف، يبحث، يفكر، يكتسب إلى غير ذلك.

رابعا: تطبيق المناهج الجديدة

إن تطبيق المناهج بالصورة المثلى مرهون بعدة عوامل نذكر منها:

أ-المدرس:

المدرس هو المنفذ المباشر للسياسة التربوية وبواسطته تتحقق أو لا تتحقق الأهداف التربوية، ولابد أن يكون تكوينه يسير جنبا إلى جنب مع التخطيط للمناهج ولا ينتظر حتى يشرع في تطبيق الإصلاح التربوي، وعندنا –للأسف- تكوين المعلم يكون جزئيا حسب اجتهادات مفتشي المقاطعات التربوية.

وكان الأجدى قبل كل إصلاح تربوي أن يتم التركيز على المعلم باعتباره «الفاعل الرئيس في كل عملية تربوية، والذي ينبغي أن يكون واعيا بالتغيرات التي يحملها الإصلاح في مختلف جوانبه (المنهجية، البيداغوجية والاستراتيجية) ولا يكفي البتة أن نعلمه إعلامًا بل لابد من تكوينه لتغير إبستمولوجي حقيقي، وتغيير جذري لممارساته، إنه سيكتشف مناهج مهيكلة ومنظمة على أسس منهجية أخرى (المدخل بالكفاءات والمقاربة المنهاجية) وبيداغوجيا تعتمد مبادئ البنيوية الاجتماعية المركزة أساسًا على نشاط التلميذ (مساعي حل المشكلات ومساعي المشروع) وفي محيط غير ملائم دائما (أقسام مكتظة ومتباينة المستوى من الصعب تسييرها)»[8]

إن المعلم هو الركيزة الأساس وحجر الزاوية في العملية التعليمية، وما هو ملاحظ عندنا –للأسف- هو إهمال للمعلم ولدوره، إذ أصبح مجرد أداة توظفها الوزارة لتنفيذ برامجها ومخططاتها دون أن يكون له رأي حول الإصلاح أو ما يراه مناسبا باعتباره الممارس الفعلي لعملية التعليم، فما يقال في المناهج يبقى مجرد حبر على ورق إذا لم يقم بتطبيقه.

والمتأمل لواقع تكوين المعلمين في الجزائر يلاحظ غياب ثقافة التكوين، وما الأيام الدراسية والندوات التربوية إلا ضرورة دعت إليها المصلحة من أجل إعطاء صفة الشرعية على كل جديد يقدم لا غير، والسبب في هذا ذاتي مرتبط بالمعلم الذي ينتظر ما يُقدم له في الندوات التربوية دون أن يكلف نفسه عناء البحث أو تكوين نفسه بنفسه، وخارجي مرتبط بتقصير الوزارة في هذا الميدان، فأغلب المكونين يعتمدون على التنظير ويبتعدون عن التطبيق.

وبالعودة إلى مناهج الجيل الثاني نجد أن الوزارة قد تسرعت في تطبيقها، ففي موسم صدورها سنة 2016 تلقى المعلمون تكوينا أثناء الخدمة لمدة ساعات معدودة لم تكن كافية حتى لاستيعاب ما جاء في هذه الإصلاحات، وهذا ما جعل المعلمين يعتمدون على الطريقة الارتجالية في تقديم الدروس.

وفي المقطع السابق مما جاء في كلام اللجنة الوطنية لإعداد المناهج عن المدرس يمكننا الحكم بالفشل في تطبيق هذه المناهج:

-المدرس اليوم ليس فاعلا في العملية التربوية والدليل على هذا عدم استشارته أو الأخذ برأيه، فهو ينفذ ويطبق ما يؤمر به فقط. وهو جاهل بالخلفيات الفلسفية والمعرفية للمناهج والمقاربات المستخدمة في التدريس.

- لم يتلقّ المدرس التكوين الفعلي المثمر الذي يمكنه من فهم واستيعاب الجيل الأول حتى لا نقول الجيل الثاني.
- يعتمد هذا الإصلاح على الأقسام النموذجية التي لا تتعدى 25 تلميذا في القسم، والواقع أن هذا العدد غير موجود في أغلب المدارس، إذ إن مسألة الاكتظاظ تعاني منها أغلب المؤسسات التربوية.

من خلال ما جاء في كلام لجنة الإصلاح عن المدرس ودوره الريادي في عملية الإصلاح يخيل إلينا أن المدرس يتبوأ مكانة هامة في العملية التعليمية وتوليه الجهات الوصية عناية فائقة، ولكن الواقع يفند تلك التصورات ...

ب- مصممو المناهج:

هم الذين عليهم «استحضار الصعوبات في أذهانهم، ولو أنهم لا يملكون سلطة التدخل المباشر في عملية تكوين المدرسين، وفي التنظيم البيداغوجي للمؤسسة، لكن يمكن أن يكون تدخلهم قبليا غير مباشر بجعل المناهج سهلة القراءة والفهم بصياغة الأهداف صياغة تمكن من التعرف عليها وتأويلها، وتقديم كل معطيات التنفيذ الضرورية في الوثيقة المرافقة لجعل المناهج قابلة للتطبيق، ثم اقتراح مواضيع ونشاطات تجعل تدخل المدرسين في المؤسسة كفريق وليس فرديا»[9]

إن مناهج الجيل الثاني قد أُعدّت بسرعة وفي ظرف زمني وجيز، والوضع نفسه عشناه سابقا مع إصلاحات بن زاغو، والنتيجة بعد مرور أكثر من 10 سنوات كانت كارثية بكل المقاييس، وأتت بنتائج عكسية على المدرسة.

أمّا الحكم عنها بأنها سهلة القراءة والفهم فهذا ليس حكما مطلقا، إذ نجد أغلب المعلمين –انطلاقا من دراسة ميدانية، وتجربتي في التعليم الابتدائي 10 سنوات- لم يطّلعوا على المناهج، والسبب –حسب رأيهم- أنها بالغة التعقيد ومليئة بالمصطلحات التي تثير الجدل، ففي الندوات التربوية بدل أن يتم تناول آليات تطبيق المناهج تكون الندوة حول الفرق بين النشاط والمادة، والمقطع والمحور،... وغيرها من النقاشات العقيمة التي لا تجدي نفعا، وهذا ما جعل حضور المعلمين بهدف تجنب عقوبة الغياب لا من أجل التكوين والفهم.

وفي القول بأن المناهج قابلة للتطبيق فهذا الكلام نظري فقط، فأغلب أعضاء لجنة بناء المناهج لا يمتهن التعليم ثم إنها أصدرت حكما قبل صدور المناهج وهذا ليس في العلمية من شيء إذ لا يصح الحكم على شيء إلا بعد تجربته، وما حدث أن هذه اللجنة التي نجهل أسماء أعضائها ووظائفهم فقد استلهمت التصورات النظرية من المناهج الغربية –وتحديدا الفرنسية- باعتبارها النموذج المثالي على حسب اعتقادهم- الذي يساعد في بناء مدرسة ذات جودة ونوعية على حد تعبير وزيرة التربية الوطنية.

إن تطوير المناهج لابد أن يأتي بهدف خدمة المنظومة التربوية ودفعها نحو الرقي لا من أجل التطوير فقط، وبما يخدم خصوصيات المجتمع وثقافته ويحافظ على هويته وأصالته، وفي كل مرة يتم التبشير بإصلاحات جديدة تحمل على عاتقها مسألة تطوير المدرسة الجزائرية والارتقاء بها إلى مصاف العالمية، ولكن الواقع يقول بأن كل إصلاح هو إخلال بكل ما تحمله الكلمة من معاني، لأن الإصلاح نظري فقط ولا يوجد له تطبيق على أرض الميدان.

نحن لا نتحامل على المناهج فنصفها بالضعف والقصور، والحقيقة أن فيها من الإيجابيات ما لا يمكن إنكاره، ولكن كيف لمعلم لم يتلق تكوينا من الخبراء والمختصين حول المناهج الجديدة قبل صدورها أن يطبق أهدافه ويعي غاياته، ثم ما هي النتائج التي تُرجى؟ ...

ج- الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي من جملة مكونات المنهاج الدراسي، فإن الكتاب الجيد هو الذي يرتبط ارتباطا وثيقًا بسائر عناصر المنهاج[10] فهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعدُّ من مكونات المنهاج بمختلف وحداته ومواده، وتكم أهميته في قدرته على تشكيل عقائد التلاميذ وأفكارهم وميولهم.

وعلى الرغم من التفجر المعرفي الذي يشهده العالم اليوم من تطور في شتى الميادين إلا أن الكتاب المدرسي يبقى الوسيلة الأساس في العملية التعليمية «لأن الكلمة المطبوعة أشدّ تأثيرا وأبقى أثرا في نفسية المتعلم في كل زمان ومكان ويرجع إليه متى شاء لاسترجاع الدروس»[11] ولذا فإن نجاح العملية التعليمية مرتبط إلى حدّ كبير بالكتاب المدرسي من حيث جودته ومحتواه ومدى ملاءمته لمتطلبات المنهاج.

وعند الحديث عن محتوى الكتاب المدرسي فإننا نقصد «كلَّ ما تتضمنه دفتا الكتاب من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم تحملها رموز لغوية ويحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما... كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معين، أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع، حتى يتفق مع ما يريده المؤلف، أو مساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة أو التعاطف مع مواقف محددة أو المشاركة بين المؤلف وبينهم سواء على مستوى الأفكار والحقائق أو على مستوى الاتجاهات والقيم، أو على مستوى المشاعر والأحاسيس»[12] وهنا تكمن أهمية الكتاب المدرسي في كونه يوجه أفكار التلاميذ، يغيرها، يعدلها،... ولهذا نجد في الدول المتقدمة أولتهتم بمضامين الكتب الدراسية أكثر من اهتمامها بالمناهج.

وما يمكن ملاحظته على الكتب الدراسية عندنا في مرحلة التعليم الابتدائي، أنها لا تشجع على تعلم اللغة العربية، على الرغم من أنها لغة التدريس في كافة المواد، ومن رموز السيادة الوطنية، وهذا راجع إلى السياسة التربوية المعتمدة إذ أصبح التفاخر باكتساب اللغات الأجنبية قراءة وفهما على حساب اللغة الأم، ظنا منهم أن هذا هو السبيل الوحيد لمجاراة ركب الدول المتقدمة، بينما نجد النقيض في الدول الأوروبية التي تعتز وتفتخر بلغتها وتضعها في المقام الأول، وهذا –لعمري- سبب تقدمهم وازدهارهم، فمعلم الرياضيات في فرنسا «عندما يخطئ المتعلم في أثناء حل المسألة الرياضية خطأ لغويًا تحمر عينا المعلم ويتطاير الشرر من عينيه، ويقول له عن خطئك في لغتك أدهى وأمر من الخطأ في حل المسألة الرياضية»[13] فالأساس هو تعلم اللغة الأم قبل أي تعلم للغة أخرى.

وبالعودة إلى مضامين الكتب المدرسية، فالنصوص المستعملة لا تساعد على إثراء المعجم اللغوي للتلميذ، ولا تساعده في اكتساب لغة جزلة وقوية، وبتأملنا لنصوص القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي نجدها نصوصا بسيطة أقرب ما تكون إلى اللغة التي يستعملها خارج المدرسة، وهنا نطرح السؤال كيف للتلميذ أن ينمي ملكته اللغوية في ظل هذه النصوص؟ بينما كانت في السابق نصوص أحمد أمين والعقاد والمنفلوطي وغيرهم تغذي عقول التلاميذ وتجعلهم ينشؤون على حب اللغة العربية، وتنمي فيهم الرغبة في تعلم اللغة العربية، ولكن اليوم في جميع نصوص اللغة في المرحلة الابتدائية لا نجد التلاميذ ولا المعلمين متحمسين للدراسة والتدريس

إذا عدنا إلى المنهاج نجده يحث ويحفز على تعلم اللغة العربية، ولكن في الكتب المدرسيةلا نجد شيئا يحفز على تعلم هاأو تعليمها، وهذا الشرخ بين المنهاج والكتاب المدرسيسببه أن المناهج تكفلت بإعدادها لجنة مستقلة، والكتب المدرسيةأنجزت من هيئة أخرى، ولا نقاط تقاطع بينهما، وهذا ما جعلنا بعيدين كل البعد عن مقاصد الإصلاح.

خامسا: معوقات تطبيق المناهج الجديدة

غالبا ما يوجد شرخ بين التخطيط النظري والتنفيذ العملي لأي مشروع إذا لم يتوفر الضبط والتحكم في آليات واستراتيجيات التنفيذ، وهذا ما حدث مع المناهج الجديدة نظرا لعدة أسباب ذكرها أ.د علي تعوينات –جامعة الجزائر 2- في محاضرة ألقاها على هامش ملتقى وطني بجامعة المدية حول دينامية التجديد في المنظومة التربوية:

أ- غياب تقييم النظام التربوي

قبل القيام بأي إصلاح ينبغي إجراء تقييم شامل للوضع الحالي للتربية، وذلك قصد جرد الجوانب الإيجابية للاستفادة منها في الوضع الجديد مع تعديلها إن تطلب الأمر ذلك، والكشف عن الجوانب السلبية التي ينبغي التفكير في عدم الوقوع فيها من جديد. وما يوجد عندنا هو انعدام التقييم نهائيا، وإن بدا لأصحاب السلطة تغيير المناهج من جديد فالأمر بسيط جدا، سيتم تحضير مناهج جديدة في كنف السرية مثلما جرت عليه العادة ثم تأتي الأوامر بتطبيقها فتطبق بكل بشر وتهليل ونفوس راضية ومطمئنة.

ب- غياب التنسيق بين الهيئات المخططة والمنفذة

الهيئة المخططة للسياسة التربوية (التي تُشتق من السياسة العامة للبلد) ليست هي التي تصنع المناهج الدراسية، وهذه الأخيرة ليست هي التي تجسد هذه المناهج في المضامين التعليمية للمواد الدراسية وتؤلف الكتب المدرسية، وهذه الثالثة ليست هي التي تشرف على تكوين المعلم لتنفيذ المشروع... هذا التنوع والاختلاف في المهام وعدم التنسيق بينها يؤدي إلى الانحراف عن الخط المسطر من قبل كل هيئة، وهذا يُحدثشرخا بين كل من المدخلات والمخرجات التربوية.

ج-تأخر تكوين المعلم مع نقص هذا التكوين: سبق وأن تحدثنا عن هذا العنصر سابقا.

د- مشكلة التقييم التربوي

التقييم هو الوسيلة التي تخبرنا عن نتائج التعليم وبواسطته نتحقق من مدى تحقق الأهداف التربوية أو مدى قربنا منها أو بعدنا عنها (الأهداف) وهذه الأخيرة هي التي تشرح السياسة التربوية وتجسدها في أفعال وسلوكيات تربوية عملية، والكل يعلم المستوى المنخفض للتعليم في المدارس، ومع ذلك نجد نسبة معتبرة من التلاميذ يحصلون على درجات في التقييم لا تعكس مستواهم الحقيقي، -وهذا في جميع المستويات التعليمية- لذلك نجد التقييم هو الآخر لا يعكس الحقيقة التي توجد عليها التربية في مدارسنا، لذلك ينبغي مواجهة الواقع بمرارته، إذا كانت هناك نية العلاج وذلك بوصف الواقع المشكل كما هو ومعرفة الأسباب ثم البحث عن الحلول المناسبة.

هـ- غياب هيئة خبراء مستقلة للإشراف على التربية

هذه الهيئة تتكون من ذوي خبرات متنوعة أكاديمية ونفسية وتربوية واجتماعية يوكل لها مهمة الإشراف ومتابعة تنفيذ السياسة التربوية في مختلف المراحل ومع كل الهيئات المشاركة في عملية التنفيذ، ومهمتها العمل على التنسيق بين هذه الهيئات، وتوعيتها بمهامها وسبل إنجاز المهام الموكلة إليها، وعلاج كل خلل قد يظهر في حينه.

و- غياب التجريب لكل إصلاح

القاعدة في كل تجديد أو إصلاح تربوي أن يجري تجريبه قبل تعميمه مرحليا للتمكن من تصحيح كل خلل قد يظهر أثناء التطبيق الفعلي على المجتمع المدرسي. هذا التقييم لم يحدث ولا مرة في بلدنا، وهذا يساهم في عدم الفهم الصحيح لهذا المسار ومتطلباته وشروطه، وهذا ما يجعل الاختلاف كبيرا في عملية التطبيق.

مجمل القول أن المناهج الدراسية لابد أن تخضع قبل التطبيق إلى التقييم، وقبل أن تعمم تجرب على عينة، ثم تكون هناك هيئة مستقلة تقوم بمراجعة المناهج، هذه الهيئة المستقلة المتخصصة تقوم بإعادة النظر في المنهاج، وتقارن بين ثلاثة عناصر: المنهاج قبل أن يقيم، المنهاج بعد أن يقيم، والمنهاج حينما حُضّرَ ليُشرَع في تطبيقه، وإذا لم تقم هذه الهيئة بعملية التقييم من الناحية الأكاديمية، التربوية، النفسية، فلا تنتظر أن تكون هناك مناهج ناجعة.

سادسا: اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية وإحدى المركبات الوطنية وأساسها الرئيس وهي لغة التدريس لكافة المواد التعليمية، والتحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية، وتكمن أهميتها في كونها ذلك الوعاء الذي يحفظ ثقافة العرب وإبداعهم عبر مختلف الأجيال، كما لا يمكن عزل اللغة عن واقع أبنائها لأنها مرآة تعكس حياتهم ومستوى تقدمهم أو تخلفهم، فإذا ارتقت الأمة ارتقت لغتها وإذا انحدرت انحدرت لغتها.

ومن بين أبرز ما جاءت به المناهج الجديدة في مرحلة التعليم الابتدائي –نظريا- هو التركيز على اللغة العربية والاهتمام بها، وضرورة تحكم التلميذ فيها «وفي العناصر الأولية لقواعدها التي تمكن من القراءة والتعبير السليم شفهيا وكتابة، ويشكل هذا التحكم –في الوقت نفسه- مجموعة من كفاءات المواد والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للتلميذ والذي ينبغي أن يصبح سريعًا وسيلةً تمكن من تعلم مواد أخرى» [(14)] فهذا أبرز المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي.

أما الهدف الأسمى من تعليم اللغة العربية فهو «تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على بعض النماذج الأدبية وبلاغتها (مهما كان المستوى والنوع) ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة سواءً على المستوى الشفهي والكتابي»[15]

وركزت مناهج تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي على تدريس أربعة أنشطة لغوية أساسية؛ فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي، وكان الهدف هو إكساب المتعلم أداة للتواصل اليومي وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي، والتحدث بلغة فصيحة مبينة، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات باقي المواد الدراسية.

وقد تمّ التركيز على التعبير «الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرًا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل» [16]وهذا ما تجسد في ميدان فهم المنطوق الذي جاء بهدف لفت انتباه المتعلم وتهيئته وجعله أكثر استجابة، ويعمد المعلم إلى إلقاء النص بجهارة الصوت ويوظف الإشارات حتى يستميل المتعلم ليقنعه بالفكرة التي أراد تبليغها إليه.

ولعل الجانب الإيجابي الذي لاحظناه في مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية هو التركيز على عنصر السماع الذي ينمي المهارات اللغوية للمتعلم، ويمكنه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف الخطابية.

وبالعودة إلى مناهج التدريس السابقة كان المعلمون –في الطور الأول- يبدؤون بتعليم التلاميذ الحروف وهم غير مستعدّين لتعلمها، مما يؤدي إلى نفور التلاميذ من جو الدراسة، أمّا في المناهج الجديدة فركزت على التعبير بتدريب المتعلمين على المحادثة والاستماع ليألفوا أصوات اللغة وليتجنبوا صعوبات لفظها، كما أن البدء بالمحادثة يوفر نوعين من التهيئة؛ تهيئة صوتية وتهيئة نفسية، ومن ثمّ ينتقل إلى تعليم القراءة والكتابة من القوالب والمفردات التي درب عليها التلاميذ في المحادثة.

ومن إيجابيات المناهج الجديدة أيضا تحقيق الصلة بين الأنشطة اللغوية بالاعتماد على المقاربة النصية التي لا تفصل بين الأنشطة، وتجعل من النص محورًا تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية الأخرى، فتتناول نصا محددا يقرؤه التلاميذ ثم يمارسون من خلاله التعبير الشفهي والكتابي، ويتعرفون على كيفية بنائه، كما يتلمسون من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصلوا إلى إنتاج نصوص خاصة بهم. ومعنى هذا أن النص ينبغي أن يكون المحور الذي تدور حوله جميع أنشطة اللغة.

وفيما يلي عرض لأبرز ما جاء في مناهج تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تجسيدا للمقاربة التي تُعدّ اختيارا منهجيا، ينبغي أن ننظر إلى اللغة نظرة شمولية. لذلك تناول منهاج اللغة العربية النشاطات وفق منظور تكاملي، يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد إدماج المتعلّم لها واستغلالها في إنتاجه.

أ) التعبير الشفوي:

على المعلّم أن يكون ميسّرا للتعلّمات، وموجّها مرشدا للمتعلّمين الذين يساهمون بالقسط الأوفر في بناء تعلّماتهم، وذلك من خلال:

- اختيار وضعيات تعلّمية تثير الرغبة في التواصل لدى المتعلّمين، باستعمال الصيغ والتراكيب المحقّقة للعمل اللغوي المستهدف، حتّى لا يتحوّل نشاط التعبير الشفوي إلى مجرّد ترديد لقوالب لغوية جاهزة.
- تشجيع المتعلّمين على استثمار المألوف اللغوي العربي لديهم في التعبير الشفوي.
- تشجيع المتعلّمين على التواصل الشفوي التلقائي المنظّم وفق آداب الكلام.
- حثّ المتعلّمين على تنويع خطاباتهم استجابة لمقتضيات التواصل المرتبطة بالأنماط النصّية.

ب) فهم المكتوب (القراءة) :

في ميدان فهم المكتوب يسعى المعلم إلى:

- ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية)، لاسيما بعد اكتساب الرموز اللغوية (الحروف)، من خلال التفاعل مع النصوص بتمثّلها ومحاكاتها، فيتكوّن لدى المتعلّم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج.
- اعتماد وضعيات قرائية تخلق الرغبة في القراءة، مثل الانطلاق من أنشطة إيقاظية محفّزة تنشّط الخيال.
- التدرّج في تعلّم القراءة من الإجمال إلى الجزء، ومن التحليل فالتركيب.
- استثمار المقروء في جوانبه الشكلية والدلالية.
- تدريس الظواهر النحوية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا، على أن يكون هذا التعليم ضمنيا في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في السنتين الرابعة والخامسة.
- اعتبار الكتابة نشاطا مدمجا في القراءة وإيلاؤه الأهمّية اللازمة، كون الخطّ العمود الثاني للغة، لاسيما في الطور الأوّل.
- اعتبار الرسم (الإملاء) نشاطا لغويا متّصلا بالقراءة أيضا.
  - استغلال حصص القراءة للتدريب على الإنتاج بالتصرّف في النصّ، ومحاكاة الأساليب المتنوّعة فيه.
  - استغلال تعثُّرات المتعلّمين لبناء أنشطة علاجية تمكّنهم من تخطّي صعوباتهم.

وانطلاقا ممّا سبق، فإنّ نشاط القراءة ينبغي أن يكون محورا لعدّة نشاطات لغوية متكاملة.

ج) التعبير الكتابي:

جاء بمسعى:

- تمكين المتعلّمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي، انطلاقا من مقامات وسندات متنوّعة تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا.
- إحكام الربط بين أنماط النصوص المستهدفة في القراءة، والتدريبات الخاصّة بالإنتاج الكتابي.
- مرافقة المعلّم للمتعلّمين في إنتاجهم الكتابي، بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة (المعجم، التراكيب، الأساليب...).
- التدريب على الكتابة بمنح المتعلّمين فرص الشطب والإصلاح والمراجعة.
- اعتبار الخطّ الواضح السليم من الأدوات المساعدة على الفهم والتواصل الكتابي.
- تدريب المتعلّمين على استعمال الحاسوب لمعالجة نصوص ينتجونها.

د) المشروع البيداغوجي:

- الانطلاق في المشروع من وضعية مشكلة، أو سياق محفّز على الإنتاج الكتابي.
- غرس روح العمل الجماعي لدى المتعلّمين، وحثّهم على الإنجاز الفردي لنصيبهم من المشروع.
- اقتراح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة، وتكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، وتستجيب لاهتماماته.

وفيما يتعلق بالوسائل التعليمية حث المنهاج على ضرورة استعانة المعلم بالإضافة إلى الكتاب المدرسي، بوسائل أخرى، لا سيما التي تجذب اهتمام المتعلّم، فيختار لكلّ نشاط السندات الملائمة (قصص، نصوص، مشاهد، مواقف، أشرطة صوتية، أفلام...).

أما التقويم فجاء بمعناه القياسي (تقييم)، وبمعناه العلاجي، ذلك أنّ الأوّل ضروري للثاني، ويشكّل بمعنييه جزءا لا يتجزّأ من العملية التعلّمية. لذلك على المعلّم:

- استغلال تعثّرات التلاميذ في مختلف الأنشطة لبناء أنشطة علاجية.
- تخصيص أنشطة علاجية فورية لاستدراك النقائص وتذليل الصعوبات.

- فسح المجال أمام المتعلّمين كي يقيّموا إنتاجهم تقييما ذاتيا، أو ثنائيا أو جماعيا، وإعادة صياغة هذا الإنتاج باعتماد حصيلة التقييم.
- تشجيع المتعلّم على التواصل بالعربية انطلاقا من زاده اللغوي.
- إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييما ذاتيا أو تقييما متبادلا بين الزملاء.
- توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابي بتمكين المتعلّمين من التعرّف إلى نمط الكتابة وإبراز خصائصه، مع محاكاته في البداية، ثم إنتاجه.
- تدريب المتعلّمين على نقد المقروء، واتّخاذ مواقف من الأحداث والشخصيات، وتقديم البدائل.
- اقتراح وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلّمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم.

هذا أبرز ما جاء به المنهاج الجديد لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، ومن الناحية النظرية فيه كثير من الإيجابيات، ولكن ما هو واقع تطبيق هذه المناهج على أرض الواقع؟

سابعا:واقع تطبيق المناهج على أرض الواقع

إن المناهج الدراسية ليست وحيا إلهيا يجب إتباع ما ورد فيها حرفيا دون زيادة أو نقصان، بل إن المعلم الفعال يكيف المناهج بما تقتضيه الضرورة، فيطبق ما يراه الأجدى ويستغني عما يراه غير مناسب باعتباره الممارس الفعلي للعملية التعليمية والأعلم بحاجات متعلميه، وتعلم اللغة العربية هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، واكتساب ملكتها ضروري لاكتساب كل المواد الدراسية الأخرى، والحقيقة أن إتقان اللغة العربية يحتاج «إلى إرادة وحرص وجهد يناقض ما لدى أبناء العربية من الزهد والإهمال في هذا الجانب من جوانب تكوينهم الفكري واهتماماتهم الثقافية والمعرفية، وهذا من معوقات انطلاق اللغة العربية في مختلف ميادين الحياة» [(17)] وحتى لا نلقي بالاتهام على المناهج فيما يتعلق بضعف اكتساب تعلم التلاميذ للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي نورد بعض الأسباب الأخرى التي أدت إلى هذا الضعف:

-ضعف تكوين المعلمين في الجانب اللغوي وهو ما ينعكس سلبا على المتعلمين، ففاقد الشيء لا يعطيه.
- عدم استعمال اللغة العربية الفصيحة في سائر المواد، والاعتماد على العامية في الشرح.
- القصور في وظيفة المحتوى والبعد بين اللغة الفصيحة والحياة، فما يدرس اليوم لا صلة له بالعربية.
- النظرة الدونية لتعلم اللغة العربية، وفي نصوص القراءة –الطور الابتدائي- لا نجد نصا واحدا يحث على تعلم اللغة العربية.
- الاعتماد على الطريقة التلقينية القائمة على الحفظ والاستظهار.
- تقديم المصطلحات النحوية في مرحلة مبكرة من التعليم.
- القصور في أساليب القويم.
- عدم استعمال التقنيات الحديثة لتعليم اللغة العربية.

وحتى لا نكون مجحفين فنحن لا نعمم فما لاحظناه هو الغالب، ولكن هناك فئة أخرى من المعلمين –على قلتها- تسعى إلى تعليم اللغة العربية بصدق وتزرع في نفوس المتعلمين حبها، وتجتهد في تبليغ المعلومة للتلميذ بكل الطرق المتاحة ويبقى الأمل فيهم إلى أن تتغير الأوضاع إلى الأفضل في المستقبل إن شاء الله.

ومن خلال مزاولتي لمهنة التعليم في المرحلة الابتدائية لمدة تقارب عشرة سنوات، واستطلاعي آراء المعلمين حول واقع تطبيق المناهج الجديدة وجدت أن:

- أغلب المعلمين لم يستوعبوا بعد مضامين وأهداف المناهج الجديدة.
- عدم ملاءمة الحجم الساعي لغايات وأهداف المناهج، فالمعلم في صراع دائم مع الوقت لكثرة الأنشطة وكثافة المادة الدراسية، وهذا ما يحول دون تحقيق الكفاءات المرجوة.

- غياب ثقافة التكوين الذاتي بالنسبة للمعلمين، فالمعلم ينتظر فقط ما يقدم له في الندوات التربوية وأغلب ما يقدم هو اجتهاد من مفتش المقاطعة التربوية.
- طغيان الجانب النظري في الندوات التربوية على حساب الجانب التطبيقي.
- تعداد التلاميذ في القسم غير مناسب لتحقيق غايات وأهداف المناهج الجديدة التي جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية.
- عدم إتقان أغلب المعلمين اللغة العربية، وهذا لأنهم لم يدرسوها كتخصص مستقل في الجامعة، فنجد بعضهم درس الحقوق، والآخر علم الاجتماع، علم النفس،... ومنهم من درس تخصصات علمية في الجامعة، فكيف يدرس اللغة العربية وهو بحاجة لأن يدرسها! بينما نجد أهل الاختصاص من درسوا اللغة العربية كتخصص في الجامعة نفر قليل.
- مضامين الكتب المدرسية لا تساعد على تطبيق أهداف المناهج خاصة في اللغة العربية، إضافة إلى أن أغلب المواضيع تتعلق بأطفال الشمال والوسط.

أما عن إيجابيات المناهج الجديدة فجاءت آراؤهم على النحو التالي:

- تفعيل استراتيجية التعلم النشط.
- تحتوي على الجانب المعرفي والفكري والاجتماعي والشخصي والتواصلي.
- حرية إبداء الرأي للمتعلم.

- إشراك المتعلم في العملية التربوية.
- التركيز على التعبير الشفهي أكسب المتعلم قدرة على المحاورة والتعبير بحرية.
- الاعتماد على المقاربة النصية جعل جميع الأنشطة تكمل بعضها البعض.

أما فيما يخص بجوانب القصور في المناهج الجديدة فجاءت حسب رأيهم في النقاط التالية:

- التسرع في تطبيق مناهج الجيل الثاني دون استشارة أهل الاختصاص.
- نقص تكوين المتكونين.
- كثافة البرنامج وعدم ملاءمته للحجم الساعي
- الانتقال الآلي من السنة الأولى للسنة الثانية، دون الأخذ بعين الاعتبار عملية التقويم.
- الاكتظاظ وانعدام الوسائل التعليمية الحديثة المرافقة لتنفيذ هذه البرامج.

التوصيات والمقترحات:

- التركيز على التكوين في قطاع التربية، وفتح المعاهد لتكوين المعلمين مثلما كانت في السابق.
- إشراك المعلم في الإصلاح التربوي ضرورة ملحة باعتباره مفتاح نجاح العملية التعليمية التعلمية.
- إنجاز هيئة خبراء مستقلة ومتخصصة تلائم بين المناهج والكتب المدرسية.
- التركيز على البعد الوطني والقومي.
- غرس الاعتزاز بلغتنا الأم في نفوس أبناء الأمة، وذلك بتوظيفها في مختلف المجالات.
- تفعيل دور المجامع اللغوية.
- وضع سياسة لغوية واضحة، وإصدار القرار السياسي اللازم لتطبيق هذه السياسة.
- وضع خريطة بحثية على المستوى الوطني لمعالجة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- تفعيل التقييم والتقويم التربويين.

خاتمة:

ختاما يمكننا القول أن مناهج الجيل الثاني في مرحلة التعليم الابتدائي جاءت بمسعى الارتقاء بالمنظومة التربوية وإعادة الاعتبار للمتعلم باعتباره المحور الرئيس للعملية التعليمية التعلمية، ولكن الواقع يفند هذا المسعى، فمن المفترض أن تسبق هذه المناهج عملية تقييم لسابقتها حتى نقف عند مواطن الإجادة فنثمنها، ومواطن القصور فنغيرها، ولكن هذا لم يحدث بالإضافة إلى الغموض الذي صاحب إعداد هذه الأخيرة؛ حيث تم إعدادها في كنف السرية من قبل لجنة مختصة لا علم لنا بأعضائها سوى أنها تتكون من مجموعة من الخبراء، والغريب في الأمر أن المعلمين لم يتلقوا تكوينا حولها سوى ساعات معدودات في أيام تدريسهم، فكيف ننتظر من شخص لم يتلق تكوينا حول المناهج أن يطبقها ويعيها ويفهم ما تنطوي عليه من غايات وأهداف؟

بعد مرور سنتين من تطبيق المناهج ما زال الغموض قائما، وهذا يرجع بالأساس إلى التسيير الارتجالي وغياب رؤية واضحة، وبالعودة إلى إصلاحات بن زاغو سنة 2003 التي حملت هي الأخرى شعارات التجديد والعصرنة و.... ماذا أنتجت اليوم؟ أنتجت جيلا غير متشبع بقيم الهوية والوطنية فانتشر العنف، الهجرة غير الشرعية، التسرب،... وفي هذه الإصلاحات كذلك لن تشذ عن القاعدة فما هو موجود في المنهاج أمر وما يطبق في الواقع أمر آخر.

إنّ الحديث حول هذه المسألة يثير في النفس شجونا لأن الأمر مرتبط بتنشئة أجيال، فما تبذره اليوم تجنيه غدا ومع هذا يبقى الأمل موجودا في ميلاد هيئة مستقلة من خبراء وأكاديميين وعلماء نفس واجتماع و... تحمل على عاتقها مسألة التجديد الجوهري الفعال الذي يساهم في بناء فرد متمسك بهويته ولغته وقيمه من جهة ويطمح إلى مسايرة ومجاراة التطور الحاصل في شتى الميادين.

هوامش الدراسة:

([1])عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1، مطبعة دار النجاح الجديدة-المغرب، 1994، ص:308.

([2]) سراب بن الصيد بورني، عفاف بن عاشور، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017، ص:6.

([3]) اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص:39-40.

([4]) سراب بن الصيد بورني، عفاف بن عاشور، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص6.

([5])الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2006، ص:246

([6]) سراب بن الصيد بورني، عفاف بن عاشور، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص:7.

([7]) رمضان أرزين وآخرون، دليل المعلم التطبيقي لمنهاج وكتاب السنة الأولى ابتدائي، مادة التربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009/2010، ص: 11، 12.

([8])اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيّفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2016، ص: 95.

([9]) اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، (م، س) ص: 95.

([10]) سمير شريف استيتة، علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر، الأردن، ص:179.

([11]) أحمد مرعي توفيق وآخرون، طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009، ص:270.

([12]) رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج اللغة العربية، ط1، جامعة أم القرى، 1985، مكة، ص:37.

([13]) محمود السيد، اللغة العربية واقعا وارتقاءً، ط1، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، 2010، ص:125.

([14]) اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص:64.

([15]) اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص:75.

([16]) اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص:8.

([17]) محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، دار غريب للنشر، القاهرة، 1980، ص:77.