# واقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة العمومية وانعكاساته على التعليم الجامعي

الأستاذ الدكتور : الوكال زرارقة .
المركز الجامعي الشريف بوشوشة . أفلو . الجزائر

تمهيد

تعدّ اللغة العربية في الجزائر مقوما أساسيا للشخصية الجزائرية ، فهي لسان وهوية ، ولذلك فقد استهدفها المحتل الفرنسي منذ احتلاله للجزائر ، فقد أدرك أنه لن يستطيع التحكم في رقاب الناس ومصائرهم إلا إذا استطاع أن يقضي على لغتهم القومية، "فالشعب لن يتحول عن هويته وشخصيته إلا إذا تحول من لغته، لأنه إذا انقطع من نسبه للغته انقطع من نسب ماضيه ورجعت قوميته صورة محفوظة في التاريخ، لا صورة محققة في وجوده.[1] ولتحقيق أهدافه في ذلك حرص المحتل على محاصرة اللغة العربية واعتبرها لغة أجنبية ميتة واستبدلها بلغته التي أصبحت لغة رسمية بالجزائر بموجب مرسوم 22جويلية 1834م والذي قرر ضم الجزائر إلى فرنسا، ومنعت السلطات الاستعمارية فتح المدارس العربية التي تعلم اللغة العربية ومعاقبة كل معلم مسلم يتولى إدارة مكتب لتعليم اللغة العربية بدون رخصة، ولذلك عمل الاستعمار للقضاء على اللغة العربية باستعمال جميع الوسائل المحققة لأهدافه ومنها تشجيع استعمال اللغة العامية في الكتابة والمدارس وإحياء اللغة البربرية من جهة، وعن طريق إغلاق الكتاتيب والمدارس الابتدائية والثانوية وتخريب المراكز الثقافية التي كانت منتشرة في عدة مدن جزائرية منذ القرنين الرابع عشر والخامس عشر للميلاد من جهة أخرى.[2] والواقع أن السياسة الاستعمارية فيما يتعلق بالناحية التربوية والتعليمية كانت ترمي إلى تكوين جماعات منفصلة عن مقومات الشخصية الإسلامية العربية وإلى تحويل الشعب كله وإدماجه في الحضارة الأوروبية والثقافة الفرنسية عن طريق نشر اللغة الفرنسية ومقاومة الشريعة الإسلامية التي ترى أنها هي العقبة الوحيدة التي تحول دون الاندماج.[3] ولكن الشعب الجزائري وبطرقه البسيطة واصل تعليم أبنائه بلغته العربية وانحصر ذلك في بعض المدن، وفي بعض المناطق النائية البعيدة عن الاحتلال في بعض المساجد والزوايا وبطرق بدائية ، وكانت هذه الطريقة السبيل الوحيد للحفاظ على الشخصية العربية للجزائر أمام خطر الاندماج الذي يهددها.[4] وبقي حال تعليم اللغة العربية على هذه الحال حتى أواخر القرن التاسع عشر حيث ظهرت الحركة الإصلاحية التي لعبت دورا رائدا في بعث الثقافة العربية والإسلامية في فترة ما بين الحربين العالميتين، وتكوين الأجيال الجزائرية الصاعدة تكوينا معاكسا للخط الذي تقوم به مدرسة الاحتلال، حيث عملت على تربيتهم على الوطنية، والقومية، والإسلام، وإعطائهم علما قليلا ولكن مع فكرة صحيحة، ونظرة إلى الحياة سديدة.[5]

وبعد استرجاع السيادة الوطنية عام 1962م وتخلص الجزائر من محتلها أولت جميع المواثيق والدساتير أهمية للغة العربية ، فقد ورد في ديباجة أول دستور للدولة الجزائرية المستقلة 1963م " إن الإسلام واللغة العربية قد كان ولا يزال كل منهما قوة فعالة في الصمود ضد المحاولة التي قام بها النظام الاستعماري لتجريد الجزائريين

من شخصيتهم . فيتعين على الجزائر التأكيد بأن اللغة العربية هي اللغة القومية الرسمية لها وأنها تستمد طاقتها الروحية الأساسية من دين الإسلام.."[6] وورد في مادته الخامسة أن اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة.

وقد نص دستور 22 نوفمبر 1976 في مادته الثالثة على أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية ، كما أن الميثاق الوطني لسنة 1976 ركز بشكل كبير على هذا المقوم الأساسي للهوية الجزائرية فقد تضمن أنّ" اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري ، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها ، ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية ، وإتقانها كوسيلة عملية خلاقة ، يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة ، وأن الجزائر باستعادتها توازنها من خلال التعبير عن ذاتها الوطنية بالأداة المشروعة الأصلية والمحكمة التجهيز ، ستساهم في إثراء الحضارة الإنسانية بصورة أفضل ، وتستفيد في نفس الوقت عن دراية من مكتسباتها وخبراتها."[7] كما نص كل من دستور 1989م ودستور 1996م على الأهمية نفسها للغة العربية التي هي اللغة الوطنية والرسمية.

ومن أجل إعطاء مكانة للغة العربية في المنظومة التشريعية والتنفيذية والتربوية والعلمية في الجزائر المستقلة تم إنشاء المجلس الأعلى للغة العربية وهو هيئة استشارية لدى رئاسة الجمهورية الجزائرية، أنشئ بموجب الأمر رقم 96 / 30 المؤرخ في 21 ديسمبر 1996، المعدل والمتمم للقانون 91 – 05 المؤرخ في 16 جانفي 1991. ومن مهامه العمل على ترقية اللغة العربية واستعمالاتها بالجزائر . ويتكون المجلس من لجان تعنى بترقية اللغة العربية منها لجنة الترجمة ولجنة ازدهار اللغة العربية وغيرها. ويقوم المجلس أيضاً بتنظيم المتلقيات الوطنية في شتى المجالات المتعلقة باللغة العربية والترجمة واللسانيات. وينظم المجلس كذلك جائزة اللغة العربية والتي تُعنى بتكريم الأشخاص الذين قدموا جهوداً معتبرة لترقية اللغة العربية في الجزائر في مجالات مختلفة.

من هذا المنطلق لمكانة اللغة العربية وأهميتها عملت المدرسة الجزائرية على تجسيد ذلك في واقع المجتمع الجزائري تعليما وتداولا وتعميما. وسخرت كل الوسائل لتحقيق الأهداف العامة والخاصة من تعليم اللغة العربية.

## مراحل تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية:

### أولا : تعليمية اللغة العربية على ضوء المقاربة بالأهداف

إنَّ المتتبع لعملية تعليمية اللغة العربية بالمدرسة العمومية في الجزائر في فترة الاستقلال يلاحظ بأنها قد مرّت بعدة مراحل : فقد خضعت تعليمية اللغة العربية في بداياتها الأولى لنظام بيداغوجي يركز على التعليم الذهني ، وتقديم المعارف جاهزة للمتعلم وذلك بتلقينه ومطالبته بحفظها واختباره فيها من خلال الامتحانات التي تحدد مدى تحصيله مستفيدة بذلك من التجارب التعليمية السائدة في تلك الفترة.

وبعد سنوات من تعليمية اللغة العربية على ضوء البرنامج والمضامين انتقل النظام التربوي والتعليمي إلى نظام المنهاج لتتحول فيه العملية التعليمية التربوية إلى عملية تنظيمية مخططة بقصد توظيف المعارف لإحداث الإيجابية السلوكية للمتعلم وذلك بـ :

". منح المتعلم دورا فعالا ، بالتركيز على التعلُّم بدل التعليم.

. توفير شبكة من أدوات القياس لتقويم مدى تحقق أهداف المنهاج.

. تزويد المدرس بالتوجيهات التي تمكنه من فهم مهمَّته فهما أعمق.

. توفير فرص استثمار خبراته وتوظيف قدراته الإبداعية."([8])

واعتماد المنظومة التربوية والتعليمية في الجزائر لمنهاج المقاربة بالأهداف كان بقصد تحقيق مطلب منهجي يسعى إلى " ربط الأهداف العامة للغة العربية وآدابها بمهام التعليم الثانوي ومبادئه ، وترجمة هذه المبادئ إلى أهداف ، وترجمة الأهداف إلى معارف وقدرات ومواقف للتحكم في اللغة واكتساب ثقافة أدبية ، والسعي إلى تحقيق التكامل بين مضامين أنشطة اللغة العربية وآدابها في شكل وحدات تعليمية . قابلة للتقويم التكويني . يؤلف كل عدد منها مقررا فصليا ينتهي بتقويم تحصيلي ، وتوزيع الأنشطة وتنويع طرائق تبليغ المادة بما يتوافق مع طبيعتها ، واعتماد التقويم بأنواعه المختلفة في العملية التعليمية انسجاما مع أهداف المنهاج ، وتصور تنفيذه على أساس بيداغوجية الأهداف"[9]، كما يسعى إلى تحقيق مطلب بيداغوجي يتمثل في "كفاءة الأستاذ العلمية والتربوية التي تمكنه من فهم طبيعة العملية التربوية ودورها في بناء إنسان الحضارة ، وإدراك موقع المتعلم في العملية التربوية ومعرفة حاجاته وميوله ، ومنحه فرصة المبادرة وقواعد التعلم ، واعتماد الطرائق النشيطة والوسائل المناسبة لتقديم المضامين وتحقيق أهداف المنهاج ، وتوفير الوثائق التربوية الداعمة التي تسير للمدرس والدارس أداء مهامهما."[10] وينطلق منهاج المقاربة بالأهداف من مجموعة افتراضات :

1 . أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها ، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الآداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه ، كما أن الإخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات.

2 . إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف ، وتوجيه جهودهم ، واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة وتقويم المتعلم والمعلم ، والعملية التعليمية برمتها ، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه."[11]

وقدا حدَّد منهاج المقاربة بالأهداف لتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي أهدافا عامة وأهدافا خاصة وتمثلت الأهداف العامة في " التعمق في فهم اللغة وآدابها ، وإجادة توظيفها ، وتثمين الصلة بتراث الأمة الفكري واللغوي والأدبي والاعتزاز بعظمة إنجازها الحضاري عبر التاريخ ، وترسيخ روح الانتماء والأصالة ، والتعمق في فهم المحيط الثقافي ، والاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، والتفاعل معه تفاعلا إيجابيا ، وإثراء

الرصيد المعرفي ، والخبرات ، وتوسيع مجال الأفكار والاهتمامات ، وفهم الطبيعة البشرية ، وصقل المواهب الأدبية ، وإذكاء الإحساس بالجمال وتنمية الذوق الفني وتهذيبه ، وتهذيب الوجدان بالعواطف النبيلة ، والمثل العليا ، وإحداث التوازن في الشخصية بتقوية نوازع الخير والسلوك السوي ، وإكساب منهجية التفكير والعمل ، والإعداد المتابعة للدراسات العليا.[12] أما الأهداف الخاصة فقد حددها المنهاج في ثلاثة أنواع : 1. الأهداف المعرفية ورآها تتحقق في الجانب اللغوي والجانب الأدبي ، فبالنسبة للجانب اللغوي فالمنهاج يستهدف دعم المعارف اللغوية للمتعلم وتوسيعها وإثرائها ودفعه إلى توظيفها والتحكم في استعمالها ، وإكسابه أدوات وآليات التحليل والتفسير والتعليل والحكم والملاحظة والموازنة. أمَّا بالنسبة للجانب الأدبي فالمنهاج يسعى إلى جعل المتعلم قادرا على " التعرف على فنون الأدب وأغراضه وتطوره وخصائصه ، والإطلاع على عينات من النصوص الأدبية في مختلف العصور ، والتعرف على شخصيات أدبية وفكرية طبعت عصرها بإنتاجها الفكري والأدبي المتميز ، والإطلاع على نماذج من المؤلفات الكاملة ، وأمهات الكتب في الأدب والفكر ، وتنمية مواهب المتعلم الإبداعية وملكة ذوقه الأدبي ، والتحكم في المصطلحات الأدبية والفنية وتوظيفها في التحليل والنقد والتعبير والبحث الأدبي."[13]

وهذه الأهداف يرمي المنهاج إلى تحقيقها من خلال المادة كلِّها وفي المرحلة كلِّها والتي تشكل في النهاية ملمح الخروج والمتمثل في الملامح المعرفية والمهارية والوجدانية ، فبالنسبة إلى الملمح المعرفي فإنَّ المنهاج يرمي إلى خروج المتعلم بمعرفة ما رسم له من أهداف خاصة في جانبيها اللغوي والأدبي ، أمَّا الملمح المهاري فيتمثل في الوصول بالمتعلم إلى القدرة على " الفهم والتحليل ، والتركيب ، والتعليل والنقد الموضوعي ، والاستقلالية في إصدار الأحكام ، والقدرة على استعمال اللغة العربية في التواصل الشفهي والكتابي."[14] كما يرمي المنهاج في ملمح الخروج الوجداني إلى إكساب المتعلم " امتلاك الذوق الأدبي ، وحب الخير والجمال ، والميل إلى المطالعة ، والرغبة في التثقيف الذاتي ، وحب اللغة العربية ، والاعتزاز بها ، والتشبع بالقيم الروحية للأمة والمستمدة من الدين الإسلامي.[15]

لقد قام منهاج المقاربة بالأهداف على جعل " التعلم هدفا له بدل التعليم وذلك بالتركيز على نتائج المتعلم تلك النتائج التي تتبلور في مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا القابلة للملاحظة والقياس ."[16] فهو مجموعة من العمليات التعليمية المخططة المؤلفة من الأهداف والطرائق والوسائل وأساليب التقويم ، حيث يقدم درس اللغة العربية وأدبها وفق مخطط مرسوم ومحدد من الأهداف الإجرائية وهي الأهداف" العملية التي تسطر للحصة الواحدة ، والتي ترمي إلى إحداث التغيير في المتعلم من الناحية المعرفية أو المهارية أو الوجدانية المتوخاة في الحصة ، أو من النواحي معا."[17] والمعلم هو الدي يضع الأهداف الإجرائية لدرس اللغة العربية لأنَّه هو أعلم " بحاجات المتعلمين ومستوياتهم ، وفروقهم الفردية ، فهو أثناء إعداد المذكرة يجب أن يختار من مطالعاته في الموضوع المبرمج ، ما يمكن تقديمه لمستوى دون آخر وفق تشخيصه الأولي لحاجات المتعلمين في الفوج التربوي ، وأن يجعل الأهداف العامة والخاصة مرجعية للأهداف الإجرائية التي يجب أن يسطرها بعناية ودقة."[18]

إن تعليمية اللغة العربية على ضوء المقاربة بالأهداف تقوم على تقديم مجموعة من النشاطات التعليمية الهادفة مستقلة عن بعضها البعض ( الأدب والنصوص ، قواعد اللغة العربية ، البلاغة العربية ، التعبير الكتابي ، التعبير الشفهي ، القراءة ، المطالعة الموجهة ، العروض ) ، ولكل نشاط مخططه الخاص به وأهدافه المستهدفة. فدرس اللغة العربية وفق هذه المقاربة يستهدف أهدافا عامة وأهدافا خاصة وأهدافا إجرائية تتمثل في الأهداف المعرفية ، والأهداف المهارية ، والأهداف الوجدانية ، وهذه الأهداف الإجرائية هي " الأهداف العملية التي تسطر للحصة الواحدة ، والتي ترمي إلى إحداث التغيير في المتعلم من الناحية المعرفية أو المهارية أو الوجدانية المتوخاة في الحصة ، أو من هذه النواحي معا."[19] ويشترط فيها مجموعة من المقاييس لتتحقق نجاعتها في تقديم الدرس أو الحصة التعليمية ومنها:

أ. تحديد طبيعة الأهداف الواجب تحقيقها (معرفية، وجدانية، حس–حركية).

ب– أن تُصاغ الأهداف في شكل أفعال سلوكية دقيقة، واضحة المعالم، قابلة لأن تُقوَّم بدقة متناهية في نهاية الحصة أو الوحدة التعليمية.

ج- يتوجَّب فيها أن تكون مطابقة للأهداف الخاصة المَنوطَة بالمادة المدرّسة والمستوى التعليمي، وكذا لتوَجُّهات المنظومة التربوية وخيارات المجتمع.

د- يخضع تخطيط الأهداف الإجرائية وتقويمها للمحيط والظروف التي تتحكم في الفعل التعليمي وترافقه، كقدرات التلاميذ وطبيعة المادة والحجم الساعي المخصص للدرس والنتائج المتوقعة...الخ.

ه- إن طبيعة الأهداف المنوطة بكل حصّة هي التي تتحكَّم في اختيار الوسائل الإجرائية التي يقدّم بها، وطبيعة التمرين أو التمارين التي يقوَّم في ضوئها تحقيق الأهداف.

و- تحفيز مواقف التعلّم، بحيث يكتفي المعلم بإثارة هذه المواقف بالوسائل الإجرائية (أسئلة–وسائل إيضاح ...الخ)، التي تستدعي استجابات لدى المتعلم في شكل أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس."[20]

وبعد عقد من زمن دخول المنهاج القائم على أساس بيداغوجية الأهداف حيز التطبيق وتكيف المعلمين والمتعلمين معه ، اعتمدت استراتيجية تعليمية جديدة في المنظومة البيداغوجية للمدرسة الجزائرية ومنها تعليم اللغة العربية والمسماة بالمقاربة النصية التي " تعتمد على تقنية الإدماج لاكتساب وتنمية مختلف كفاءات ومهارات المتعلمين اللغوية."[21]

وقد أحدث هذا الانتقال جدلا بين الدارسين والمهتمين بالحقل التعليمي والبيداغوجي بين مؤيدين ومعارضين ، فقد رأى المؤيدون للاستراتيجية التعليمية الجديدة أن تعليمية اللغة العربية على ضوء المقاربة بالأهداف " لم تقدم خدمة كبيرة للمتمدرس كوونها لم تجعل منه فردا مستثمرا للمعطيات اللسانية واللغوية التي يتلقاها بقدر ما جعلت منه فردا يجتر المعطيات اللسانية والبلاغية لكن دون أن يستثمرها في إنجاز نصوص معينة بل ودون أن يستحضرها في ممارسة النقد والاستدعاء لحظة الضرورة فأصبحت غاية اللغة في مرحلة معينة في المنظومة التربوية الجزائرية تحشو ذهن

المتمدرس بمعارف لا حصر لها حشوا بفهم أو بغير فهم."[22] إضافة إلى ذلك فقد وقفت الدراسات المقيمة والمقومة لاستراتيجية المقاربة بالأهداف على جملة من نقائص هذه المقاربة نجملها فيما يلي :

1 . أنّ التقويم في هذه المقاربة يرتبط بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تم تعليمه إياه عن طريق استرجاع البحث أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية ، وهذه الأساليب تبقي التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه ، وبالتالي تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهلية المتعلم للانتقال إلى مستوى أعلى.

2. الاهتمام بالجانب االإجرائي ، وإهمال الجانب البيداغوجي ، حيث أزالت فيه الفعل الانتقادي وحولته إلى ردود فعل مشروطة ، وتجاهل أي خصوصية ، وأي نوع من التفكير الإبداعي لدى المتعلم.

3 . جعل المتعلم منعزلا عن محيطه ، وغير متفاعل معه رغم المكتسبات العديدة التي اختزنها ، إلا أنه يبقى غير قادر على توظيف مكتسباته في وضعيات جديدة.[23]

إلى جانب ذلك رأت الدراسات المنتقدة للمقاربة بالأهداف في العملية التعليمية أنّ :

1 . الأهداف السلوكية تركز على الأعراض ، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور داخل الفرد، ومن ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته.

2 . اتجاه الأهداف السلوكية نظاما مغلقا في علاجه للتربية ، حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلميذ على بلوغ تلك الأهداف ويتقوقع بذلك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة.

3 - الاشتغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة..

4 . صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.[24]

5 - أنَّ بناء البرامج التعليمية على ضوء المقاربة بالأهداف "مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة في مجملها ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.[25] إلى جانب أنّ افتراض تحقيق مجموعة من الأهداف الصغيرة المحددة بكيفية إجرائية يقود في مرحلة من المراحل إلى تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف العامة افتراض يحتاج إلى مراجعة وإعادة نظر ، لأنَّ الافتراض الصحيح يتوقف أساسا على مدى استمرار الصلة بين الهدف العام ومجموعة الأهداف الإجرائية المرتبطة به. وهذا ما يصعب ضمانه دائما لأنَّ عملية الاشتقاق ليست سهلة على الإطلاق كما أنَّ التفكيك والأجرأة يقطعان كثيرا تلك الصلة . إنَّ الجمع بين المعرفة (le savoir) والمعرفة الأدائية (faire . le savoir) معرفة الكينونة( savoir être) جمع دينامي لا يقبل التجزيء ، ومن ثمَّ فالعمل بالأهداف الإجرائية لا يضمن دائما هذه الصلة.. إنَّ الفعل التعليمي الممارس داخل الفصل الدراسي نشاط تفاعلي مفتوح على الدَّوام على المبادرة والفعالية وبالتالي فإنَّ أية محاولة تستهدف تقنين هذا النشاط وتقييده بضوابط قد تقلص من فرص

الإبداع والخلق والتعامل المرن مع مختلف المواقف التي تبرمج مسبقا أو لم تؤخذ بالحسبان أثناء التخطيط للدرس وبنائه.[26]

6 ـ أن المقاربة بالأهداف " انطلقت من كون عقل المتعلم مستودعا فارغا ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة بغض النظر عن جدوى حاجته إلى هذه المعرفة . "[27]

**ثانيا : تعليمية اللغة العربية على ضوء المقاربة بالكفايات:**

بعد مرحلة تعليمية اللغة العربية بالأهداف ارتأى منظروا التربية والتعليم الانتقال إلى تعليمية اللغة العربية بمنهاج جديد يكون أكثر فاعلية وإنتاجا يعتمد المقاربة النصـــية أو ما عرف بالمقاربة بالكفاءة ، لما رأوه من نقائص وسلبيات في المقاربة السابقة التي لا تسمح بتحقيق الأهداف المسطرة للعملية التعليمية ، فهي تتبنى تجزئة المعرفة ، وتركز على المضامين ، وتلقين المتعلم كما من المعارف الضرورية وغير الضرورية والتي لا تتماشى ولا تتجسد في واقع حياة المتعلم.

وتقوم المقاربة الجديدة بالنسبة لتعليمية اللغة العربية في التعليم الثانوي على :

- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي و الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.
- اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية و المنهجية في التفكير والعمل.
- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.
- امتلاك التعبير الإبداعي و الابتكار في الأساليب و الأداء و إدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد و آرائه و متطلباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين و الإقناع.[28]

ويقرر المنهاج على ضوء المقاربة بالكفاءة بأنّ تنشيط حصص اللغة العربية بصورة فعالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد المتعلمين و يعالج أوضـــاعهم و ينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلم و هذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم و النتائج التي تسفر عنها مختلف العمليات التقويمية .

و بما أن المنهاج مبني على المقاربة بالكفاءات فإن الأمر يستوجب مراعاة خاصة الإدماج في تفعيل النشاطات التعلمية . علما بأن بيداغوجيا الإدماج تستند بدورها على المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية التي لا يتم التعلم الحقيقي بدونها لاكتساب كفاءة من الكفاءات في اللغة الشفوية أو الكتابية للمتعلم.[29]

وتهدف المقاربة الجديدة إلى :

1 ـــ قراءة منهجية لتحليل النصوص التعليمية ودراستها قصد مساعدة المتعلم في التعرف على مختلف البنى ومكوناتها والعلاقات التي تربط بينها.

2 ـ جعل النص النواة التي تدور حوله مختلف أفعال التعلم والتعليم اللغوية داخل الصف الدراسي لتشكل المنطلق والمنتهى للأنشطة اللغوية المتعددة.

3 . مساعدة المتعلم في ارتباطه بالنص بتمثل النماذج النصية المختلفة الأنماط والأنواع.

4 ــ ضمان تحويل وتوظيف الخبرات المعرفية السابقة للمتعلمين في وضعيات تعليمية مختلفة تساعدهم على بناء كفاءاتهم النصية بناء ذاتيا محكما.

5. تأهيل المتعلمين تأهيلا مهاريا واجتماعيا في وضعهم أمام مشكلة يُراد معالجتها داخل النص وتحفيزهم باستغلال مواردهم المختلفة للتعامل مع الظاهرة اللغوية في سياقها النصي الطبيعي.[30]

وقد اســتندت المقاربة بالكفاءات في خلفيتها على " الاتجاه الســلوكي والبنائي والمعرفي ، ويظهر تأثرها من خلال المحافظة على الأســـاليب التقويمية القائمة على الأهداف والتقدير الكمي ، إلا أن الجديد هو اتجاهها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية تحث على الإدماج ، والإنجاز ، والتوظيف ، والممارسة الناجعة ومواجهة الوضعيات من خلال إدراكها وفهمها."[31]

ويرتبط تحقق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات "بوضعيات مستهدفة ( situation (cible التي تشكل كل واحدة على حدة مجالا لممارسة الكفاءة. وتكون هذه الوضعيات ذات مستوى متقارب من حيث الصعوبة وتخدم تحقيق الكفاءة المحددة سلفا."[32] والمقصود بالوضعية المستهدفة "انعكاس للكفاءة التي نريد من المتعلم أن يتحكم فيها ويمكن اعتبارها مناسبة يقيم المتعلم من خلالها مدى كفاءته . ويقوم منهاج المقاربة بالكفاءات على مفهوم إدماج المكتسبات الذي يتمثل في "عملية توظيف المتعلم بشكل متصل لمختلف المكتسبات المدرسية لعلاج وضعية ذات دلالة"[33]. كما أنها تقوم أساسا على المقاربة النصية التي هي من منظور بيداغوجي "مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه ، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل ، وليس إلى دراسة الجملة . إذ إنَّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء ، منسجم العناصر . ومن ثم تنصب العناية عل ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل ، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى."[34]وذلك بتعزيز المكتسبات والتعلمات القبلية للمتعلم مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم.

ويعدُّ النص في المقاربة النصية هو المحور الرئيس الذي تدور في فلكه جميع النشاطات اللغوية الأخرى والتي كانت في المناهج السابقة تدرس مستقلة لأنَّ " المقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم ، ووفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية."[35] ويرى المنظرون لهذا المنهاج بأنَّ هذه التعليمية في التعامل مع النص من منطلق الإدماج تجعل النشاطات اللغوية " وسيلة لضبط نصوص الأدب أو المطالعة ضبطا لغويا سليما وفهمها فهما عميقا ، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها ، وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة ، وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة."[36]ويدرس النص من منطلق المقاربة بالكفاءات على أنَّه نص احتمالي مفتوح على قراءات متعددة ومتنوعة تستهدف إثراءه وغناه ، ويفتح المجال لكل طريقة تدفع بالمتعلم إلى إظهار كفاءاته بالفعل والإنجاز.

وما يلاحظ على تعليمية المقاربة النصية أنّها تتضمن كلَّ شيء والمتعلم لا يأخذ منها شيئا ، ونرجع ذلك إلى المتعلم الذي سجَّل ضعفا في تعلماته القبلية ، وإلى المدرس الذي مازالت الطريقة التعليمية التقليدية

مسيطرة عليه والذي يحتاج إلى تكوين جديد ومتجدد حتى يستطيع التكيف وإنجاز ما عليه بكفاءة ونجاح ، وهنا "يجب على المدرس أن يتوقف عن الاعتقاد في أنَّ إلقاء الدروس هو قلب المهنة ولبَّها. وأن التعليم يجب أن يتم اليوم عن طريق وضعيات تعلم وذلك عبر اتباع مبادئ بيداغوجيا فعالة وبناءة."[37] وهنا يقع الحمل على المدرس الذي يجب أن يكون قادرا " على تعريف وتقييم كفاياته الخاصة قبل التوصل إلى كفايات تقنية في مهنته وفي تطبيقات أخرى"[38] فمدرس اللغة العربية في تعامله مع النص الأدبي المدمج يجب أن يكون مُلِمًّا بكل تفاصيل النص وعناصره والنشاطات اللغوية والبلاغية الملحقة به حتى يتسنى له توضيح الغامض ، ورفع اللبس عن المبهم ، وتكملة الناقص والمبتور ، واستيفاء عناصر الدرس كلها في حدود المساحة الزمنية المخصصة لذلك . وإعطاء النص روحا جديدة تجعل المتعلم ينجذب إليه من خلال تغيير نظرة المتعلم إلى النص بأنَّه مجرد جمل متراكبة وأفكار مترابطة وعاطفة جياشة ، وأسلوب عذب وجزل وسهل ، بل إنَّ النص " يعتبر نسيجا مكونا من خيوط مختلفة ومتداخلة (صوتية ، معجمية تركيبية ، دلالية ، تداولية ...) تحتاج الإحاطة بها إلى عمليات معرفية عليا هي التي تحقق القراءة الأدبية."[39] وأن يربط النص وإن كان بعيدا زمنيا عن عصر المتعلم بالواقع حتى يجعله أكثر تفاعلا معه ومعايشة لأفكاره ومعانيه فبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات "تتأسس على ضرورة مواجهة الفرد وباستمرار لعدة مواقف متشابهة ومختلفة في آن واحد حتى يتعلم كيفية تعبئة المعارف والطرق والتقنيات والأدوات الملائمة لمواجهتها بشكل فعال."[40]

وبعد أكثر من عقدين من اعتماد هذا المنهاج في المنظومة التعليمية بما في ذلك تعليمية اللغة العربية فإنَّ الملاحظ هو التراجع الملحوظ في تمكن المتعلم من لغته العربية تداولا وكتابة وتعبيرا وفهما ، واستمر هذا التراجع إلى ما بعد التعليم العام أي في التعليم الجامعي و,يمكننا تلخيص الأسباب إلى :

1 . عدم الاستقرار في اعتماد المناهج التعليمية و إعطائها فترة زمنية كافية وأطول للحكم لها أو عليها وتمكن المتخصصين من تقييمها وتقويمها بمعايير علمية جادة ، وتشخيصها تشخيصا يحدد إيجابياتها وسلبياتها. فالانتقال من مقاربة إلى مقاربة أخرى دون دراسة وتحليل للواقع التعليمي أدى إلى وقوع إخلالات أضرت بتعليمية اللغة العربية ، إلى جانب وجود اختلالات على مستوى المنهاج الواحد والوثيقة المرفقة به ، وتعدد مصطلحات المقاربة الواحدة فالمقاربة بالكفاءة تعددت مصطلحاتها من الكفاية ، إلى التدريس بالوضعيات ، إلى الإدماج ، إلى التحويل مما شكل صعوبة لدى المعلمين في فهم المصطلح وتطبيق المقاربة.

2 أنَّ المقاربة النصية القائمة على عملية إدماج عدَّة نشاطات (دراسة النص الأدبي قواعد اللغة والبلاغة والعروض ) في نشاط واحد لا يسمح للمتعلم باكتساب معارف كلَّ موضوع بشكل كبير وواسع ومفصل لأنَّ النص الأدبي الذي يُنطلق منه في دراسة موضوعات لغوية وبلاغية قد يتوفر على معيار لغوي أو بلاغي ويفتقد إلى معايير أخرى ممَّا تجعل من الموضوع المدمج غامضا ومبهما لدى المتعلم، وهذه الطريقة تخلق لدى المتعلم فوضى في التعامل مع المعلومة وحسن اكتسابها ، إلى جانب أنَّها تقلل لديه فرص التركيز في الموضوع الواحد في النشاط الواحد بتشويش كل نشاط على النشاطات الأخرى. وهنا يقع الحمل على المدرس

الذي يجب أن يكون قادرا " على تعريف وتقييم كفاياته الخاصة قبل التوصل إلى كفايات تقنية في مهنته وفي تطبيقات أخرى"[41]

وقد أثبتت عملية تقويم المقاربة بالكفاءات إلى ما لاحظناه من سلبيات على عدم توفر المناخ المناسب والشروط الموضوعية لنجاح المقاربة النصية ، ويظهر ذلك في التشويش الملاحظ في إجابات التلاميذ وعدم قدرتهم على إنتاج نص وفق نمطية مطلوبة ، وإدماج معارف ومعلومات لغوية وبلاغية فيه.

وما يمكننا الإشارة إليه في منهاج المقاربة النصية أنَّه أعطى للعملية التعلمية تجديدا وحداثة من خلال المصطلحات المستعملة كالاتساق والانسجام والإدماج وغيرها ، كما أنَّه أخرج الأحكام النقدية من إطار القولبة إلى إطار إعمال الذهن والفكر ، أي دفع المتعلم إلى التفكير وتدريبه على الإقناع بما يراه حكما نقديا صائبا . بالإضافة إلى أنَّ طرق تحليل وقراءة النصوص تعتمد على بعض المدارس النقدية المعاصرة وإن كانت بدائية غير واضحة المعالم.

3 . ضعف التكوين البيداغوجي للمؤطرين التربويين ، نتيجة الانتقال من منهاج إلى منهاج ، ومن مقاربة إلى مقاربة أخرى مخالفة ، وعدم وضوح رؤية وأهداف كل منهاج تعليمي نظرا لعدم الاستقرار في تطبيق هذه المناهج . فمدرس اللغة العربية في تعامله مع النص الأدبي المدمج يجب أن يكون مُلِمًّا بكل تفاصيل النص وعناصره والنشاطات اللغوية والبلاغية الملحقة به حتى يتسنى له توضيح الغامض ، ورفع اللبس عن المبهم ، وتكملة الناقص والمبتور ، واستيفاء عناصر الدرس كلها في حدود المساحة الزمنية المخصصة لذلك . وإعطاء النص روحا جديدة تجعل المتعلم ينجذب إليه من خلال تغيير نظرة المتعلم إلى النص بأنَّه مجرد جمل متراكبة وأفكار مترابطة وعاطفة جياشة ، وأسلوب عذب وجزل وسهل ، وأن يربط النص وإن كان بعيدا زمنيا عن عصر المتعلم بالواقع حتى يجعله أكثر تفاعلا معه ومعايشة لأفكاره ومعانيه .

4 الصعوبات المادية من وجود مؤسسات مختصة لتكوين المؤطرين ، والافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي ، وعدم الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية ، واكتظاظ الأقسام بالمتعلمين ، وعدم وجود تكافؤ مادي بين مؤسسة تعليمية وأخرى ، مما يخلق فوارق في مستوى التلقي بين المتعلمين.

إنّ هذه العوامل وغيرها الذاتية والموضوعية انعكست سلبا على مردودية تعليمية اللغة العربية عند متعلمينا سواء في مرحلة التعليم العام أو التعليم الجامعي ، حتى يمكننا القول أن اللغة العربية بين أبنائها أصبحت لغة أجنبية ، فالإنسان العربي يتكلم بلغة ويدرس بلغة أخرى غير جاد في تعلمها وهذا ما لاحظناه عند الطالب الجامعي ، خاصة في أقسام اللغة العربية ، حيث لا يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة ، ولا أن يناقش بترسل بلسان عربي صحيح ، وأن يعبر عن فكرة ما بسهولة ويسر ، وأن يبدي برأيه في مسألة ما بشكل ارتجالي ، فهو مصاب بعقم تعبيري(شفهي وكتابي) ، وشلل نقدي ، وسقم ذوقي .إلى جانب وجود فجوة بين التعليم العام والتعليم الجامعي ، فالمتعلم عندما ينتقل إلى التعليم الجامعي يكتشف تعلما جديدا ، وفضاء علميا مغايرا ،

ويندهش أمام تعامل جديد مع النص وقراءته ، ويقف مشدودا أمام الأدوات النقدية المختلفة في فتح النصوص ومعالجتها.[42] وصعوبة في كتابة البحوث ، وتطبيق مناهج البحث ، والتعامل مع المصادر والمراجع.

إن الأزمة التي تعيشـها اليوم تعليمية اللغة العربية لا يمكننا تحميلها للمناهج والمقاربات المسـتوردة وإن كانت عاملا من العوامل في التأخر والضعف والانسداد الذي تعيشه اللغة العربية في موطنها وبين أبنائها ، وإنما ترجع كذلك إلى عدم تهيئة الأجواء ، وتوفير الظروف المادية والبشـــرية وغيرهما لتطبيقها ، والاجتهاد الجاد في وجود مقاربات تعليمية ملائمة لمحيطها.وتوفير الاسـتقرار لكل منهاج أو مقاربة مدروسـة ومخطط لها ، تحمل فلسـفة تتماشى ومقومات المجتمع وهويته ، وتوفر لها مناعة من أسقام التلوث اللغوي والإزدواجية اللغوية.

## الهوامش

[1] - مصطفى صادق الرافعي، وحي القلم، ج3، 1972م، مصر، ص.33.

[2] – حسن عبد الرحمان سلوادي، عبد الحميد بن باديس مفسرا،1984م، الجزائر،ط1،، ص. 29.

[3] – عمار طالبي، ابن باديس حياته وآثاره ج1، 1997م، الجزائر، ط3، ص.49.

[4] – أحمد الخطيب، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م ص.63.

[5] – تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية (1931م –1956م)، 1975م، الجزائر ط1، ص.234.

[6] حزب جبهة التحرير الوطني ، دستور 08 سبتمبر 1963 ،نشر المكتب السياسي ، مطابع الإدارة العامة لمنشورات الحزب ، د.ت ، ص2.

[7] . الميثاق الوطني ، ص93 وما بعدها.1976

[8] . مديرية التعليم الثانوي ، منهاج اللغة العربية وآدابها ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 1995م ، ص.7.

[9] . المرجع نفسه ، ص 8 . 9 .

[10] . المرجع نفسه، ص9.

[11] . أحمد بناني ، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إل المقاربة بالكفاءة ، مجلة الموروث ، جامعة ابن باديس مستغانم ، العدد3 ، 2014 ، ص 286.

[12] . مديرية التعليم الثانوي ، منهاج اللغة العربية وآدابها ، 1995م ، ص.11

[13] . المرجع نفسه ، ص.12.

[14] . مديرية التعليم الثانوي والتقني ، برنامج اللغة العربية وآدابها لشعب التعليم الثانوي والتقني السنة الثانية والثالثة ثانوي ، ص.7.

[15] . المرجع نفسه.

[16] . أحمد بناني ، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إل المقاربة بالكفاءة ، مرجع سابق، ص 286.

[17] . مديرية التعليم الثانوي والتقني ، برنامج اللغة العربية وآدابها لشعب التعليم الثانوي والتقني السنة الثانية والثالثة ثانوي ، ص.9.

[18] . المرجع نفسه.

[19] المرجع نفسه، ص. 9.

[20]. عبد الخالق رشيد ، محاضرة المقاربة بالأهداف (الأهداف الإجرائية) ، مقياس نظريات التعلم والتعليم ، السنة الأولى ماستر ، كلية الآداب والفنون ، قسم اللغة العربية وأدبها ، جامعة وهران1 ، الجزائر

[21] . عبد الكريم بن محمد ، مداخلة منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي . دراسة تحليلية تقويمية في ضوء المقاربة النصية ، ص2.

[22] . أحمد بناني ، مرجع سابق ، ص283.

[23] . ينظر جدي مليكة ، المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة ، مجلة آفاق العلوم ، جامعة الجلفة ، الجزائر ، العدد السابع ، مارس 2017 ،ص 122 . 123.

[24] . ينظر أحمد بناني ، مرجع سابق ، ص 289.

[25] . اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، جانفي 2005م ، ص.4

[26] . محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية . من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2010م ، ض. 29 . 30.

[27] . اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، جانفي 2005م ، ص.2.

[28] . وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللغة العربية ، للسنة الأولى ثانوي ، مارس 2005 ، ص 2,

[29] . المرجع نفسه,

[30] . ينظر عبد الكريم بن محمد ، مرجع سابق ، ص 3 . 4.

[31] . مليكة جدي ، مرجع سابق ، ص 124.

[32] . اللجنة الوطنية للمناهج ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ص. 5. 6.

[33] . المرجع نفسه ، ص9.

[34] . المرجع نفسه ، ص 14

[35] . المرجع نفسه ، ص. 17.

[36] . المرجع نفسه

[37] . محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية ، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، مرجع سابق ،ص. 64.

[38] . المرجع نفسه ، ص65.

[39] . محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ،بالسلك الثاني الأساسي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ط1 ، 1998م، ص.67.

[40] . محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية ، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير.ص .74.

[41] . المرجع نفسه ، ص. 64.

[42] . الوكال زرارقة ، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج ، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ، دبي ، 2016م، ص5.

## المراجع:


1. **أحمد الخطيب، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م.**
2. **أحمد بناني ، تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إل المقاربة بالكفاءة ، مجلة الموروث ، جامعة ابن باديس مستغانم ، العدد3 ، 2014.**
3. **تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية (1931م –1956م) ، الجزائر ط1، 1975م.**

4. عبد الخالق رشيد ، محاضرة المقاربة بالأهداف (الأهداف الإجرائية) ، مقياس نظريات التعلم والتعليم ، السنة الأولى ماستر ، كلية الآداب والفنون ، قسم اللغة العربية وأدبها ، جامعة وهران1 ، الجزائر.
5. عبد الكريم بن محمد ، مداخلة منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي والتكنولوجي . دراسة تحليلية تقويمية في ضوء المقاربة النصية.
6. عمار طالبي، ابن باديس حياته وآثاره ج1،م، الجزائر، ط3، 1997.
7. اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، جانفي 2005م.
8. مديرية التعليم الثانوي ، منهاج اللغة العربية وآدابها ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 1995م.
9. محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية . من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2010م.
10. محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ،بالسلك الثاني الأساسي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ط1 ، 1998م.
11. مديرية التعليم الثانوي ، منهاج اللغة العربية وأدبها ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 1995م
12. مليكة جدي ، المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة ، مجلة آفاق العلوم ، جامعة الجلفة ، الجزائر ، العدد السابع ، مارس 2017.
13. الوكال زرارقة ، تعليمية النص الأدبي في مرحلة ما قبل الجامعة بين فوضى المنهاج وعقم الإنتاج ،موقع المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية ، دبي 2016.