

**إشكالية اللغوي في بناء مناهج الجيل الثاني مقاربة لسانية في منهاج السنة 4 من التعليم الابتدائي**

**The problematic linguistics in building second generation curricula 'linguistic approach in the curriculum of the fourth year of primary education'**

نواري سعودي

**Nouari Saoudi**

قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد لمين دbaghine، سطيف 2. الجزائر

Department of Arabic Language and Literature, Muhammad Lamine Debbaghine University, Setif2, Algeria.

الباحث المراسل: pr.linguiste@yahoo.com

تاريخ التسليم: (28/3/2020)، تاريخ التسليم: (28/7/2021)

**ملخص**

البحث مقاربة لسانية تطبيقية، تقوم على منهاج تحليل المحتوى، موضوعها معالجة إشكالية اللغوي، وجملة تجلياته في مناهج الجيل الثاني المعتمدة حاليا في الجزائر، متخذة منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي عينة للدراسة والتحليل، باعتبار أنها آخر سنة دراسية طالها الإصلاح سنة 2018، وسنركز على المناولة الإجرائية للمنهاج في هيكلته للأنشطة اللغوية، ونظرته للأدوار الوظيفية التي يمكن للغة العربية أن تنهض بها، والميادين اللغوية المستهدفة، وكيفية توزيع المضامين، وكل ذلك يعد بمثابة اختبار لجدوى المقولات المعرفية والمنهجية التي يتأسس عليها منهاج.

**الكلمات المفاتيح:** الإشكالية، اللغوي، مناهج الجيل الثاني، المقاربة.

**Abstract**

The research is an applied linguistic approach, based on the content analysis method .Its topic is how to deal with the problematic linguistics, and its manifestations in the curricula of the second generation in Algeria, taking the Arabic language curriculum for the fourth year of primary school-as it is the last school year that has been reformed (2018) -as a

sample for study and analysis .In this study, we will focus on the procedural handling of the curricula in the following points: its dealing with linguistic activities, its view of the functional roles that the Arabic language can advance in, the targeted linguistic fields, and how the contents are distributed. All of these points are considered as a test of the usefulness of the cognitive and methodological arguments on which the curriculum is based.

**Keywords:** The Problematic, The Linguistic, The Second-Generation Curricula, The Approach.

### مشكلة الدراسة

تتمحور إشكالية الدراسة حول سؤال مركزي مفاده: إلى أي مدى يكفل المنهاج الجديد تعلمًا ناجعاً للغة العربية؛ بإكساب المهارات الأربع الأساسية، ويترعرع عن هذا السؤال الأساسي أسئلة أخرى:

- كيف ينعكس اهتمام منهج الجيل الثاني بأنشطة اللغة العربية في الوثائق التربوية الأساسية، وفي مقدمتها الكتاب المدرسي؟
- ما هي مكونات المنهاج الجديد، وما هي ركيائزه التي تكفل الالكتساب اللغوي السلس؟
- هل نجح المنهاج الجديد؛ باعتباره خطة شاملة للعملية التربوية، والكتاب المدرسي؛ بوصفه إسقاطاً لأبعاد تلك الخطة، في تدبير الشأن اللغوي لمجتمع العينة المدروسة؟ وما هي مظاهر ذلك التدبير؟
- إلى أي مدى واعم المنهاج الجديد بين المتغيرات التربوية والأنشطة اللغوية من جهة، وبين الثوابت المجتمعية ممثلة في الهوية الثقافية والحضارية من جهة ثانية، وبين الأبعاد النهائية ومتطلباتها من جهة ثالثة؟

### أهداف الدراسة

تبتغي الدراسة تحقيق جملة من الأهداف يمكن اختصارها فيما يأتي:

1. الدراسة اللسانية النقية لنموذج من مناهج الجيل الثاني، التي لا تزال قيد التجربة والاختبار، للوقوف على نقاط القوة لتعزيزها، والجوانب السلبية لإصلاحها والاستدراك عليها.
2. اختبار سلامة اتساق بناء الأنشطة اللغوية، في المنهاج بوصفه تطبيقاً تربوياً للعملية التعليمية، من منطلق المقاربة بالكيفيات، وفي النظرية التربوية المعتمدة خياراً منهرياً ممثلاً في النظرية النسقية، أو الطابع التكاملـي في بناء المعارف.

3. إعادة الاعتبار لعنصر التنظيم في توزيع الأنشطة اللغوية، بما يتماشى والقدرات النمائية للللمزيد أولاً، وبما ينسجم ومنظومة القيم المجتمعية، اعتماداً على الوظائف الأساسية للمنهاج، وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم ثانياً.

#### أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في:

1. سعيها للكشف عن مقومات صلاحية المنهاج الجديد، والوظائف التي تضبوطه نظرياً، وكيفية تأثيره للمهارات اللغوية، وما يرتبط بها من أنشطة، وهذا ما يمكننا من قياس جودة تنزيل المنهاج في الواقع التربوي والراهن الاجتماعي.
2. اختبار درجة الاتساق البنياني بين الموجهات التربوية، كما تعكسها الوثائق العليا كالقانون التوجيهي للتربية، والإطار المرجعي لإعادة كتابة المنهاج وغيرها، وبين المنهاج وطرق إسقاط المتطلبات اللغوية والمجتمعية في هيئة البرنامج التعليمي، وطريقة توزيعه وتنظيمه.
3. الكشف عن وجود الإشكال اللغوي في بناء المنهاج التربوي، الذي يمكن اختصارها في جملة التعارضات بين المنطقيات النظرية والإسقاطات التربوية للمهارات اللغوية، وتتجاهل امتداد الانتقاء اللغوي للمتعلم، وتأخير الاهتمام باللغة العربية لصالح اللغات الأجنبية وغيرها من الإشكالات.

#### الدراسات السابقة

لقد شكلت مناهج الجيل الثاني نقطة قرار لكثير من الأبحاث الجادة للسانيين والتربويين وأصحاب الفكر، فعالجوها من زوايا متعددة، ومن تلك الدراسات ذكر:

تدريس اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني، السنة الثانية ابتدائي أنموذجاً، لابتسام جدي وفتيحة ساري، من جامعة أكلي محمد الحاج، البويرة، الجزائر، سنة (2017-2018)، وقد انطلقت الدراسة من إشكالية كبرى هي: ما أهم الإصلاحات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، ومست دريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وكيفية استثمارها، وقد خلصت إلى أن أهم ما جاء به المنهاج الجديد في مجال تدريس اللغة العربية هو اهتمامه بالوضعية الإدماجية والتقويمية لأنشطة اللغوية، وتحديداً بمهارة الاستماع.

التشكيل اللغوي في مناهج الجيل الجديد، دراسة وصفية تحليلية لمعاني المفردات والجمل، السنة الثانية من التعليم الابتدائي - لغة عربية أنموذجاً. لبودوحة فازية، جامعة عبد الرحمن ميرزا، بجاية، الجزائر، سنة (2017-2018)، وقد انطلقت من سؤال جوهري هو: ما طبيعة اللغة المستعملة في كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وأي مستوى لغوي تبني المنهاج في انتقاء النصوص وبرمجتها، كل ذلك مقارنة بمناهج الجيل السابق قبل الإصلاح، أي إن الهدف كان الاهتمام بالمتن التعليمي ومستوياته اللغوية، الصوتية والصرفية والنحوية، وانتهت الدراسة إلى التصريح على اهتمام المنهاج الجديد بالنصوص البنائية للشخصية المتكاملة، من خلال فتح آفاق جديدة أمام المتعلم، وما تمده به من مستويات لغوية.

تقييم مناهج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية، للباحث منير الحاج الدراجي عريوة، المنشورة في موقع دار النشر "ناشرى" الإلكترونية الكويتية، وقد غالب على الدراسة استنطاق المنهاج، وكيفية توزيع المضامين التعليمية، ببراعة الزمن المدرسي. وقد انتهت إلى التنصيص على ضرورة ارتباط مكونات المنهاج بالبعد الثقافي للمجتمع، وتعظيم النصوص بما ينمّي الخصوصيات المجتمعية.

وعلى الجملة فإن ما يميز بحثنا عن بقية الدراسات التي وقفتا عليها، هو السعي للتحلي بالنظرية الشمولية لأبعاد الموضوع، فإذا كانت الدراسات السابقة تفرد المنهاج وحده بالدراسة، أو تنظر في الكيفيات التي وزعت بها المضامين فيه، فإننا اعتمدنا قراءة عميقة في مدى توفيق المنهاج، باعتباره خطة عامة للفعل التربوي، بين الوثائق القانونية العليا، الموجهة للسياسة التربوية، وبين الكتاب المدرسي الذي يعتمد المعلم والتلميذ، وهو ليس في حقيقته سوى انعكاس لروح المنهاج، لنقف في الأخير على التناقضات بين الأبعاد الثلاثة، وكيفية جنابتها على التحصيل اللغوي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

### المقدمة

تكتسي المناهج التربوية أهمية بالغة في توجيه العملية التربوية في أي أمة من الأمم، لذلك كانت موضع الجدل الدائم، لأنها التعبير عن التوجهات الفكرية والثقافية والحضارية، والراسمة لمسار التعليمات، والمحددة لأفق توقيع المخرجات، وما بقية المكونات المؤطرة للعملية التربوية إلا فروعًا عنها، تكتسي الطابع الإجرائي في كفها، وتحتل موضع الفرع من الأصل. وعليه كانت كل رغبة في تطوير المناهج في مراحل التعليم كافةً، ومناهج تعليم اللغة العربية في مقدمتها، تمر حتماً عبر معيرة المنسج منها وما هو محل الاعتماد والارتكان، لأجل تحديد ما فيه من مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الاختلال لتجاوزها، من خلال الاحتكام إلى معايير علمية وموضوعية دقيقة وشاملة، بعيداً عن كل نمطية أو نزعة أيديولوجية عقيمة.

لقد بنت وزارة التربية الوطنية في الجزائر، في إطار المقاربة بالكتابات، وضمن مشروع الإصلاح الذي لا يزال قيد التجريب، مقترباً جديداً في بناء المناهج - نعني بذلك خيار النظرية البنائية الاجتماعية. أطلق على إفرازاته تسمية "مناهج الجيل الثاني"، التي يأتي هذا البحث للتتفق فيهما عن أهم مكونات مناهج تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي، لنجيب عن جملة تساؤلات، تكون الإجابة عنها تقويمياً للمنهاج نفسه في ضوء المقومات المجتمعية التي تدعى النظرية الاهتمام بها والتأسيس عليها، ونعني في هذا المقام تحديداً إشكالية التبشير اللغوي وكيفيات إدارته تتواءمه (التدخل، الثانية، الإزدواجية) في المجتمع الجزائري، ومدى اهتمام المنهاج بإكساب المهارات اللغوية الأساسية، وقراءة ما يعكس في الوثائق التربوية الرديفة (الكتاب المدرسي، دليل الأستاذ، الوثائق المرفقة) من تحديد إجرائي للسياسة التربوية، من جهة كانت تلك الوثائق ترجمات ضرورية للاختيارات التربوية، وفحص جملة الوسائل الكفيلة بحسن تنزيلها، ثم هنالك الجانب الثقافي الذي تحمله اللغة وتحافظ عليه، بوصفه هوية الأمة وذاكرتها، وتعبرها عن انتماها، وتروية لجذور وجودها؛ لأنه لا يوجد من الناحية الموضوعية تعليم محابٍ، ناهيك أن يكون تعليماً للغة التي يكاد يجمع الفلسفه واللسانيون والنفسانيون والتربويون على أنها صانعة الرؤية، فالعالم يدرك

من خاللها، والتمثالت لن تكون إلا بها. وهنا يمكننا أن نتساءل أيضاً: إلى أي مدى حافظت المناهج الجديدة على وجهي العملة الواحدة (الهوية)، الكفيلة بالحفاظ على الانسجام المجتمعي، وهو أهم غايات التربية والتعليم. وسنعتمد في مقاربة الموضوع منهجاً لسانياً تطبيقياً، نرى نتائجه أبعد عن الاعتباطية وأقرب إلى الصحة والوثقية، بالاعتماد على الاستقصاء والاستطاق، خارج حدود التأويل.

### بناء المنهاج

المنهاج مخطط هيكلٍ متعدد الأبعاد، واستراتيجية عمل شاملة في المجال التربوي، يتسم بالانظام والتنسيق، ويتضمن إلى جانب المحتوى الدراسي للمواد التعليمية تصوراً للمرامى المستهدفة بالعملية التكوينية برمتها، وللأنشطة التربوية، والمقارب التعليمية المعتمدة بصورة مبررة وواعية، والوسائل الكفيلة بالوصول إلى تلك الأهداف بتسيير كل المكانت المادية والمعنوية، من خلال تنزيل الاختيارات النظرية والموارد التعليمية، ثم انتهاء برصد سيرورة الاكتساب لدى التلميذ وتقويم الفعل التربوي، بما فيه أداء المتعلم<sup>(1)</sup>، وتلك المكونات تسفر عمما يطلع به المنهاج من وظائف التخطيط والتتنظيم والتقويم في ضوء أهداف التربية<sup>(2)</sup>؛ باعتبار أن التوجّه الجديد يعتمد مقاربة شمولية في الوقوف على طبيعة المعرفة المكتسبة من خلال شبكة التقويم المعدة من قبل الوصاية، القائمة على مستويين<sup>(3)</sup>: المستوى الأدنى المتعلقة بالمعرفات ومقداره 20% من مجموع النقاط الممنوحة، أما المستوى الثاني الذي يتعلق بالمهارات، فيقدر بـ 80% من جملة سلم درجات التقويم، ويضم أسلمة التحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام (التقويم)؛ بناء على ما تشكل لدى المتعلم من قدرات برهانية وإنقائية.

ولما كان المنهاج على هذه الدرجة من الأهمية فقد عني المختصون بالأسس التي يقوم عليها، والمبادئ التي تضبط مساره، أما أسسه فعادة ما يجري الحديث عن أسس ثلاثة<sup>(4)</sup>:

(1) مصطفى لخاضي، *بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات*، دار الثقافة للنشر والتوزيع- الدار البيضاء، ط 1، 2005م، ص 10. عبد الرحيم وهابي، *المناهج التعليمية ومنظومة القيم، اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية*، أñفو برانت- فاس، 2008م، ص 9، 10.

(2) عبد اللطيف الفارابي وأخرين، *البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق*، سلسلة علوم التربية، العدد 6، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، 1991، ص 58 إلى 61.

(3) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التعليمية الوزارية رقم 17/0.02/221، المتعلقة بصياغة الأسلمة في المراقبة المستمرة للتعلمات، المؤرخة في 11 أكتوبر 2017، رغم تنصيص المنهاج على الطريقة المثلث للفحص. *مناهج اللغة العربية*، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2016م، ص 285.

(4) وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08/04، المؤرخ في 23 يناير 2008م، ص 9 وما بعدها. *مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، 2016م، ص 83، 84. دليل المعلم لاستخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إعداد بن الصيد بورني سراب وبن عشور عفاف، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018-2019، ص 6. إلا أن هناك من الباحثين من يجعلها أربعة أسس؛ فلسفية، ونفسية، ومعرفية ومجتمعي. ناصر أحمد الخوالدة وبخي리 إسماعيل عبد، *المناهج، أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها*، زمز ناشرون ومؤلفون- عمان، ط 1، 2011م، من ص 51 إلى 111.

1. الأساس القيمي الفلسفى: وهى جملة المحددات القيمية، والأطر الأخلاقية والفكيرية التي تسعى التربية إلى غرسها في نفسية المتعلم، من باب التسلیح لمحاباة المواقف وتسهيل الاندماج الاجتماعي، أي أن المنهاج ينظر إلى التعليم الذي لا ينفصل عن التربية على أنه مطيّة لإكساب المتعلم قاعدة من الأدب والأخلاق المتعلقة بالقيم في بعديها الوطني والعالمي.
  2. الأساس التربوي: وهو أساس يقوم فيه المنهاج الجديد على مدخلين أساسيين، أحدهما تربوي صرف، والثاني منهجي خالص. أما التربوي فهو مدخل الكفايات المحتكم إلى النظرية الاجتماعية البنائية في بناء المعرفة، وأما منهجي فتعكسه المقاربة النسقية أو الطابع التكاملـي للمعارف وهي من طبيعة نفعية.
  3. الأساس المعرفي: وهو الذي يضبط طبيعة المعرفة ومكانتها وطريقة بنائـها، فلم تعد المعرفة، من منظور المنهاج الجديد مطلوبة لذاتها، بل هي وسيلة للاندماج الاجتماعي المحلي والعالمي، كما كان الانتقال من المراكمـة الكمية للمعرفة، إلى طابعـها البنائي، لظهورـ المعرفة الكليةـ الحادثـةـ بناءـ جديـداـ مختـلـفاـ لاـ منـ حيثـ مكونـاتـهاـ وـعـدـدـهاـ فـحسبـ،ـ وـهيـ عمـلـيـةـ لاـ تـتمـ بـمعـزـلـ عـنـ العـوـاـمـلـ المـوـضـوـعـيـةـ وـعـلـىـ رـأـسـهاـ الـاجـتـمـاعـيـةـ،ـ اـنـطـلـاقـاـ مـنـ أـنـ التـلـعـ وـفـقـ هـذـاـ الـمـنـظـورـ هوـ عـمـلـيـةـ موـازـنـةـ وـتـكـيـفـ كـيفـيـ بـيـنـ الذـاتـ وـالـمـوـضـوـعـ(1).
- إن أبرز ما يسعى إليه المنهاج باعتماده على هذه الأساسـ، هو أن يكون بناؤه الذاتـي منسـجاـ،ـ وـمـرـدـ ذـلـكـ الـانـسـجـامـ الـذـيـ يـطـبـعـ الـمـنـهاـجـ إـلـىـ جـمـلـةـ مـبـادـيـ يـخـتـصـرـهاـ وـاضـعـهـ فـيـ(2):
1. الشمولـيةـ: أيـ أنـ تـبـنـىـ منـاهـجـ لـلـمـرـحلـةـ التـعـلـيمـيـةـ كـلـهاـ.
  2. الانـسـجـامـ: بـأنـ تـكـونـ عـلـاقـةـ بـيـنـ مـكـوـنـاتـ الـمـنـهاـجـ وـاضـحةـ.
  3. قـابلـيـةـ الإـنـجـازـ: وـتـعـنىـ إـمـكـانـيـةـ التـطـبـيقـ وـفـقـ الـظـرـوفـ المـتـاحـةـ.

(1) محمد الصابر: نظريـاتـ التـعـلـمـ وـالـتـواـصـلـ،ـ السـيـكـولـوـجـياـ الـمـعـرـفـيـةـ وـالـسـيـكـولـوـجـياـ الـاجـتـمـاعـيـةـ،ـ دـارـ قـرـطـةـ وـدارـ الـاعـتـصـامـ.ـ الدـارـ الـبـيـضاءـ،ـ 2003ـ،ـ صـ26ـ.

(2) منـاهـجـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ لـلـسـنـةـ الـرـابـعـةـ مـنـ التـعـلـيمـ الـابـدـانـيـ،ـ 2016ـ،ـ صـ83ـ،ـ 84ـ.ـ دـلـيلـ المـلـعـمـ لـاستـخـدـامـ كـتـابـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ،ـ صـ6ـ.ـ فـيـ حـينـ يـجـعـلـ نـاصـرـ أـحـمـدـ الـخـوـالـدـ الـمـنـهاـجـ الـثـالـثـيـ عـشـرـ مـيـاـ تـوزـعـ كـمـاـ هوـ مـوـضـعـ فـيـ الـجـوـلـ:

1- مـبـادـيـ مـتـعلـقـةـ بـالـمـعـرـفـةـ وـالـخـبرـةـ التـرـبـوـيـةـ:	2- مـبـادـيـ مـتـعلـقـةـ بـالـنـتـاجـاتـ (الأـهـافـ)
أـ - مـبـادـيـ عـامـةـ:ـ التـمـكـرـ،ـ التـواـزنـ،ـ التـنوـعـ،ـ الـمـروـنةـ،ـ التـراكـمـ	الـشـمـولـ،ـ التـنوـعـ،ـ الـوـاقـعـيـةـ
بـ - مـبـادـيـ تـنـتـلـقـ بـتـنظـيمـ الـمـعـرـفـةـ:ـ تـنـظـيمـيـاـ رـاسـيـاـ (ـالـاسـتـمرـارـ،ـ التـتابـعـ،ـ وـتـنـظـيمـاـ أـفـقيـاـ)ـ (ـالمـدـىـ،ـ التـكـاملـ)	

المنهاجـ،ـ أـسـسـهاـ وـمـادـلـهاـ الـفـكـرـيـةـ وـتـصـيـمـهاـ،ـ صـ264ـ.ـ وـيـدـرـجـ الـبـاحـثـ مـعـظـمـ مـاـ أـثـبـتـهـ الـوثـائقـ التـرـبـوـيـةـ ضـمـنـ الـبـادـيـ الـمـؤـسـسـةـ لـلـمـنـهاـجـ فـيـ مـوـاـصـفـ الـأـهـافـ الـجـيدـ،ـ وـهـيـ:ـ 1ـ- التـحدـيدـ (ـأـنـ يـظـهـرـ ذـلـكـ فـيـ سـلـوكـ وـمـحتـوىـ،ـ وـأـنـ يـصـفـ النـاتـجـ سـلـوكـاـ يـمـكـنـ مـلاـحظـتـهـ،ـ وـأـنـ تـبـدـأـ الـعـبـارـةـ الـوـاصـفـةـ بـالـمـصـدـرـ الـمـؤـولـ أـنـ +ـ مـضـارـعـ الـذـيـ يـبـوـشـ عـلـىـ سـلـوكـ الـمـنـظـرـ،ـ وـأـنـ يـصـفـ الـهـدـفـ سـلـوكـ الـمـتـعـلـمـ لـاـ سـلـوكـ الـمـعـلـمـ،ـ وـأـنـ تـكـونـ الصـيـاغـةـ دـقـيقـةـ غـيرـ قـابلـةـ لـلـاحـتمـالـاتـ،ـ 2ـ- أـنـ يـكـونـ النـاتـجـ قـابـلـاـ لـلـمـلـاـظـةـ وـلـلـقـيـاسـ،ـ 3ـ- لـهـ قـابـلـيـةـ الـإنـجـازـ،ـ 4ـ- الـمـلـاـعـمـةـ بـأـنـ يـكـونـ النـاتـجـ الـمـحـصـلـ حـادـثـاـ فـيـ الزـمـنـ الـمـحـدـدـ،ـ مـنـاسـبـاـ لـقـرـراتـ الـمـتـعـلـمـ،ـ 5ـ- الـزـمـنـ،ـ أـيـ بـأـنـ يـكـونـ زـمـنـ الـإنـجـازـ مـعـلـومـاـ وـمـحـدـداـ بـدـقـةـ.ـ الـمـنـهاـجـ،ـ أـسـسـهاـ وـمـادـلـهاـ الـفـكـرـيـةـ وـتـصـيـمـهاـ،ـ صـ169ـ.

4. المقرؤئية: وهي بساطة الهدف ووضوحيه، ودقة التعبير عنه، لأن اللبس في صياغة الأهداف قد يعيق تمثيلها، مما يؤثر في بناء المعرفة التي تقصد بوصفها هدفا، وعلى الطريقة والوسيلة المعتمدين للوصول إليه، ثم في طريقة قياسه.
5. الوجاهة: بإحداث الملاعنة بين الأهداف التربوية المحددة في المنهاج، وبين الحاجات التربوية التي تمثل بواطنها ومحركاتها الأساسية ومبررات وجودها.
6. قابلية التقويم: أي أن يتضمن المنهاج معايير قابلة لقياس، وخاصة فيما تعلق بالأهداف، التي تتحدد معاييرها من منطلق عامل وضوحيها (المقرؤئية).

من المعلوم أن أهم عقبة تعرّض المنهاج هي التأكيد من صلاحته قبل التطبيق، لذلك يلجأ إلى مبدأ العينة التجريبية، وتكون قيمة المنهاج المصغر (النموذج) في الأهمية التي يحظى بها بالنسبة للعملية التربوية أولاً وقبل كل شيء، ولعوامل صحة البنية الكبيرة المعدلة في ضوء تجربة النموذج ثانياً، ومن مظاهر تلك الأهمية<sup>(1)</sup>:

1. الوصف: إذ يسهل عملية وصف الخصائص والمكونات الأساسية التي يفترض وجودها في الأصل، ويتأتى ذلك من جهة قلة التعقيد في النموذج (الصورة المصغرة للأصل).
2. التنبيه: بحيث يذلل الوقوف على العلاقات السببية بين الصور المصغرة وبين أصله.
3. التخطيط: وهي خاصية متأتية من التبسيط، وتسهل تخطيط صورته الكبرى.
4. التنظيم: فهو، بفعل بساطته النسبية، ييسر تنظيم مكونات البنية الكبرى للمنهاج.
5. بناء النظرية: فتصور بنية المنهاج النهائية وما تتضمنه من مكونات وظيفية وما يربط بينها من علاقات، يسهم في تصور النظرية التربوية التي ستحكم العملية التعليمية برمتها.

#### **فلسفة التربية وإصلاح المناهج**

ينظر دليل المعلم للسنة الرابعة إلى المناهج على أنه "تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية"<sup>(2)</sup>، فهو لا يدعو أن يكون الخطبة الشاملة التي تتحقق تطلعات المجتمع، عبر التربية والتعليم في صورة مخرجات حية، تستثمر فيها المعرفة بصورتها البنائية في وضعيات متحققة وفي سياقات ذات دلالة.

تنظر وثيقة "الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج" إلى عملية الإصلاح على أنها عملية حساسة للغاية باعتبارها تغييراً جذرياً يمس كل مكونات المنظومة التربوية، مما يستدعي تصيب

(1) المناهج، أساسها ومداخلها الفكرية وتصميمها، ص 281.

(2) دليل المعلم لاستخدام كتاب اللغة العربية، ص 8.

جهاز يسهر على متابعتها أثناء التطبيق<sup>(1)</sup>، وعلى الرغم من تلك التعثرات، فإن المراجعة الدورية للمنظومات التعليمية من الأهمية بمكان، ويعود ذلك إلى جملة أسباب لعل من أهمها الاستجابة لتطور المعرفة وترايدها، وما يطبع العلوم من مراكمات متعددة، تقتضي المراجعة الدائمة للمناهج بوصفها الإطار الذي ينظر في المعرفة وطريقة تعليمها وتعلمها، والوسائل الكفيلة بتيسيرها لطالبيها<sup>(2)</sup>. بالإضافة إلى تغير البنيات الاجتماعية، وتحول مراكز اهتمامات الإنسان فيها، بفعل ما طرأ له من حاجات جديدة.

إن الوثائق التربوية التي تؤسس للتغيير المناهجي رسمت صورة حالمية للمنهاج النموذج ولمخرجاته، لا تكاد تختلف عن صورة نموذجية أخرى للمنهاج وللمتعلم في دول مجاورة خاضت ولا تزال معركة "الإصلاح"، محددة جملة من التحولات، إن على المستوى التربوي مثل الانتقال من تعليم المعرفة إلى تعلمها، من التقلي الاستهلاكي إلى الاكتشاف المنتج، من المعرفة الغایة إلى المعرفة الداعمة أو الوسيلة<sup>(3)</sup>، أو على المستوى القيمي الفلسفى؛ بترسيخ القيم المحلية والوطنية والإنسانية العالمية، وإشاعة قيم التحدي وغيرها. لكن هل تكون هذه النوايا المسطورة والمخططة قد حققت ثمارها، وكومنت نموذج الإنسان الذي يحمل عباء التغيير على مستوى الفردي ومستواه الاجتماعي في الوقت نفسه؟ وهل نلمس حقاً تناقضاً وانسجاماً بين المنهاج وبين ما تولدت عنه من جهة، وبينها وبين ما يعد ترجمة لأطرها العامة والخاصة، كالكتاب المدرسي، والدليل، والوثيقة المرافقه وغيرها، أم إن الهوة ظلت تتسع؟ وهل حققنا بفضلها الانتقال التعليمي إلى صناعة المعرفة، لا استدخالها في صورة مراكمة وتحزين ذاكرى لا أكثر ولا أقل؟ وسنركز على بعدين أساسيين، يتمثل الأول في الدور الأساسي للمدرسة، وهو الإكساب المعرفي الذي يسمى في تطوير البنيات المعرفية والنمائية للمتعلم، ويتمثل الثاني في ترسانة القيم التي تحظى سيرورته داخل الجماعة الضيقه والموسعة، على ما بين البعدين من تفاعل وتكامل، وليس عز لها إلا ضرباً من التبسيط والتسطيح المبالغ فيه!

### وجوه الإشكال اللغوي في المنهاج

لا شك في أن اللغة هي المرأة التي تتعكس على صفتها حالة الناطقين؛ لذلك كان وسمها بالتراجع من قبيل التجني، وإلحاق النقيصة بها من باب مجاوزة المعقولة في النظر والحكم، إنها وإن تكن متسلطة متحكمه في التفكير والمعايرة في مرحلة اكتمال معمارها، حتى كأنها هي التي

(1) وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، مارس 2009م، ص.2. فالعملية إذن ثورة على أسس المنظومة بكاملها وليس من الإصلاح الذي يقتضي الإبقاء على ما يصلح وتغيير ما ينبغي تغييره لقلة جواه وضعف فاعليته؛ سواء ما تعلق بالطراز أو الوسائل أو المضمرين.. وعلى الرغم من أن الوثيقة تعرف بضرورة التجريب قصد رصد مواطن الخلل قبل التعليم، وبحتىية إسناد المتابعة لجهاز لم تحدد مواصفاته ولا مكوناته ولا مؤهلات أصحابه ولا اختصاصاتهم، إلا أن شيئاً من ذلك لم يحدث، فالتجريب تحول إلى تعليم التطبيق بدعوى استعمال غير مبرر.

(2) دليل المعلم لاستخدام كتاب اللغة العربية، ص.6. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص.2.

(3) عبد المجيد الانتصار، إصلاح المناهج التربوية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص.67.

تحدد طريقة إدراكنا للعالم، فإنها تابعة في مراحلها الأولى، طبيعة عند النشأة<sup>(1)</sup>، وفي الحالين معا لا يمكن إلا أن نصف اللغة بسيدة الفكر؛ لأنها هي التي تكشفه وتسفر عنه، وتنقل خبيئة الأنفس وتطورها، لذلك كان اهتمام الأمم بلغاتها في صدارة اهتماماتها، فنراها تسعى لترسيخها في أجاليها المتعاقبة، وليس أضمن في تأدية هذه المهمة وأكفا من التربية، فعبرها يكون الصقل والتنمية على الانتماء الذي تمثل اللغة قمة نفاعتها لمكوناته.

### 1. موقع العربية ومنزلتها

لقد حاول منهاج الجيل الثاني الاحتفاء بالعربية، من خلال بيان مكانتها من أكثر من زاوية في عنصر "تقدير المادة" والتعريف بها<sup>(2)</sup>، فاللغة العربية لغة رسمية من الناحية القانونية، بما كفله لها الدستور في حديثه عن محددات الشخصية الجزائرية، وهي من الناحية المجتمعية لغة الأم، ولغة المنشأ والمحضن الأسري، وإحدى مكونات الهوية الوطنية، مما استوجب من الناحية التربوية اعتمادها مادة من المواد الدراسية التي تفرد بالتعلمات من جهة، عبر بناء الكفاءة الرأسية أو الخاصة، كما استوجب اعتمادها لغة محورية في تدريس بقية المواد، والنظر إليها من زاوية كونها كفاءة مستعرضة أو قابلة للتحويل إلى بقية مكونات المسار الدراسي للתלמיד من جهة ثانية.

لكن تقف دون التسليم بما يرد في التقديم موانع، بعضها يلتبس بالتحديد القانوني، وبعضها يطعن في طريقة التقديم، وبعضها الآخر يجد ما يستنهضه في إكراهات الواقع التي تكتنف التصريح المعجم! إن اعتبار اللغة العربية لغة رسمية يفتح الباب على مصراعيه لقراءة في الخريطة اللغوية للواقع القانوني الجزائري، فهل هي فعلاً لغة رسمية، وإذا كان الأمر كذلك، هل هي لغة وظيفية في الحياة اليومية التي يفترض أن تكون مجالاً لاستعمالات التلمذ للمهارات اللغوية المكتسبة، وإلى أي مدى ينسجم هذا مع بقية قطاعات المجتمع العربيبة بما فيها لغة البيئة المدرسية؟

لا تعد اللغة العربية، من المنظور الموضوعي كما تكرسه السياسات اللغوية<sup>(3)</sup>، وطنية إلا بالالجوء إلى مجموعة من الاعتبارات، كأن تكون رمزاً للهوية الوطنية والأصالحة الاجتماعية والحضارية والثقافية والتذرز التاريخي، وهو ما يدفع للاعتناء بها والدفاع عنها، كما تكون مستعملة على نطاق واسع في المجتمع وفي الاتصال اليومي، مغنية عن البذائع الوظيفية الأخرى، سواء كانت لغات أجنبية أو لهجات محلية، وكل تلك المقومات وما يضاف إليها من التقييس والرتبة الاجتماعية والثقافية هي التي تستتبع الطابع القانوني، الذي تحول اللغة بسببه لغة رسمية، ثم إن

(1) تعد علاقة اللغة بالفكر من حيث الأسبقية قضية خلافية بين الدارسين. يراجع للتفصيل أdam شاف وآخرون، المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة عبد القادر قيني، أفريقيا الشرق- الدار البيضاء، 2000م، ص44 وما بعدها.

(2) منهاج اللغة العربية، ص.8.

(3) وهذا وفق جدول fasold (فازولد) الذي استفاد فيه من نصوص فرغيسون وستيوارت في 1984م. ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحيان، الدار العربية للعلوم ناشرون- بيروت، ط1، 1430هـ - 2009م، ص40.

الطابع الرسمي هو الذي يتكفل بباقي المهمة، المتمثلة في إصدار النصوص القانونية التي تدبر  
الخاصية الإلزامية للاستعمال اللغوي.

إن العربية، وإن كانت لها كل تلك الخصائص والمقومات التي أهلتها، ولو شكلاً، لأن تكون وطنية رسمية، فإن جانب التجسيد هو الذي أفرغ من محتواه، فاللغة العربية بالنسبة للتلميذ ليست سوى من درجة أعلى، يجد صعوبة في تعلمها، وصعوبة في استعمالها واستضمار مهاراتها، بسبب الشرح الحاصل بين التنظير والتطبيق، فهي لغة غريبة عن الأسرة، وعن الشارع، وعن المؤسسات الحكومية، إلا ما يجده من أثر باهت في الإعلام المحلي الوطني، الذي سلك في كثير مما يقدمه للمجتمع مسلكاً عربياً مدرجاً، هو أقرب إلى العالمية منه إلى الفصحي، بل إن الأمر يزداد سوءاً حينما تتحول قاعات التدريس إلى ما يشبه الجلسات الحميمية التي تسقط فيها الكففة اللغوية.

إذن فالإشكال يتتجاوز طابع التحديد "المنهجي" النظري المحدد للمنزلة القانونية إلى مكون المتن، الذي يصدقه الأول أو يكتبه، فالل어بية من هذه الزاوية تعاني تراجعاً في المتن لحساب المنزلة، التي لا تجد أثراً لها في الواقع العملي للتلميذ، مع أن العلاقة ينبغي أن تبني على أساس طردي لا عكسي. وهذا هو المستوى الأول من مركبات الإشكال اللغوي في تأسيس المنهج التربوي، أعني المستوى الوظيفي الأدنى أو المحلي، باعتبار أن وظيفية اللغة تمثل طبقة، ترتبط كل طبقة فيها برتبة في الاستعمال ودرجة في الفعالية اللغوية، على أنها جمِيعاً تعطى المظهر الكلي للغة.

أما المستوى الثاني من المعضلة الذي يطعن في المنطقات اللغوية للمنهاج، وتنتزع التلميذ من امتداده التاريخي المجاوز للجغرافيا، وتعكس المستوى الثاني من الطبقية المشار إليها سابقاً، فهي تتجاهل منهاج وبقية الوثائق التربوية شبه الكلي للخاصية الوظيفية العابرة للمجتمعات<sup>1</sup>، لأن التلميذ الجزائري في ارتباطاته اللغوية ليس سوى فرد من الأمة العربية الممتدة من المحيط إلى الخليج، دون أن ننسى المكون الديني الذي يوسع هو الآخر من دائرة هذه الوظيفية، لتبلغ كل الدول الإسلامية الملاحظ رجوعها في العقود الأخيرة إلى اللغة العربية تعليماً وتعلماً، بل وحتى الأمم غير المسلمة. لقد بلغت العربية المشتركة، في انسجام أنظمتها الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية والدلالية - إنتاجاً وفهمـاً. درجة لا عذر معها لمختلف من موجبات البعد القومي للغة العربية، وهو من طبيعة موضوعية واقعية لا افتراضية مصطنعة، ولعل سبب هذا التوجه في منهاج يرتد إلى بواعث إيديولوجية سياسية في المقام الأول، استرضاء لبعض من يرفعون شعار الأقليات اللهجية واللغوية في البلاد، دون مراعاة لعواقب الملاينة والمجاملة في قابل الأجيال، في حين كان من الواجب، وعلى سبيل الحسم للمشكلة المصطنعة حديثاً بفعل التدخل الاستعماري، أن يلتجأ إلى منطق المنفعة، الذي يستند إلى الخيارات الاجتماعية وفق آليات قياسها، وإلى مراعاة علاقة اللغة بالواقع الديمغرافي في ارتباطه باللغة المستعملة، والانتكاء على العناصر الموحدة عامل الدين، ويمكن اللجوء بعد هذا إلى اعتماد قياس الكفاءة الوظيفية للغة؛ كقررتها على أن تكون

(1) يعد هذا معطى من المعطيات المهمة في معيرة اللغة ومعرفة منزلتها. السياسات اللغوية، ص 50.

وسيلة فعالة في التواصل على اختلاف أنواعه ودرجاته، واستيعابها المستحدثات، وتعبيرها عن المعرف وغيرها.

أما المستوى الثالث للأزمة اللغوية في المنهاج وبقية الوثائق، خاصة التي ترسم مسار المنهاج ذاته، وتحدد مبادئه وأهدافه، فهي الواقع في التناقض بين المعلن في المنهاج، وقد ذكرناه، وبين ما خط في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، من أهداف المدرسة ووظائفها، ومنها: "التفتح والاندماج في الحركة التطورية العالمية، وذلك عن طريق تنمية تعليم اللغات الأجنبية، قصد تمكين التلميذ الجزائري من التحكم في نهاية التعليم الأساسي في لغتين أجنبيتين، وذلك يجعل نظامنا التربوي في سياق أنظمة تربية أخرى"<sup>(1)</sup>. فعلى تنويع الوثائق التربوية وتعددتها بما فيها المنهاج، نجد تنصيصا صريحا على ضرورة التحكم في اللغات الأجنبية للغaiات العالمية، ولا اثر مع ذلك للتصرّح بضرورة التحكم في اللغة العربية، كما هو في وصف الجانب اللغوي المهاري للتلميذ على اختلاف نوع الكفاءة المستهدفة<sup>(2)</sup>.

- الكفاءة الشاملة (المستهدفة في نهاية الطور الابتدائي): "في نهاية الطور الثاني (أي السنة الثالثة والرابعة الابتدائية): يتواصل مشافهة في وضعيات متعددة بلسان عربي، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة.. ويفهمها، ويتنحّن نصوصا طويلة نسبيا".

- الكفاءة الختامية (المرومة في نهاية الحصة أو السنة الدراسية): "يفهم خطابات منطوقة في حدود مستوى الدراسي، وعمره الزمني والعقلاني.. يحاور ويناقش، ويقدم توجيهات..".

ولنا أن نتصور كيف أن تلميذا لا يزال غير متحكم في لغته الأم، والواقع يثبت هذا، يطلب منه في الوقت نفسه أن يكتسب لغة أجنبية أو لغتين، بل وأن يبلغ درجة التحكم التام فيهما، والمعلوم عند المشتغلين بتعلم وتعليم اللغات، أنه لا تزاحم لغتان على المحل الواحد إلا إنشأت كل واحدة منها ناقصة قاصرة مخلفة<sup>(3)</sup>، وهو ما نلاحظه في مخرجات المراحل التعليمية السابقة والحالية: تلاميذ لا يحسنون التعبير لا بالعربية ولا بغيرها من اللغات، التي يزعم أنها مداخل للحداثة والتطور والتنمية المستدامة.

يضاف إلى استبداد الاهتمام باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية، إعطاء الأولوية في السياسة التربوية وبناء المناهج للتوجه العلمي والتكنولوجي، مما يعني بالضرورة، تراجع الاهتمام بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، ومنها اللغة العربية وأدابها، خاصة في ظل تصنيف تلك الآداب العربية ولغتها مع الفنون، وجعلها جميعا من روافد الثقافة العامة التي تسهم في "محو الأمية"<sup>(4)</sup>؛

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، منشورات وزارة التربية الوطنية-الجزائر، 2009م، ص.7. البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية، منشورات وزارة التربية الوطنية-الجزائر، ص.5.

(2) البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، ص.7.

(3) يرى ابن خلدون، من منطلق تصور عضوي أو شبه عضوي، أن "الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة" المقدمة، دار القلم- بيروت، 1989م، ص.564.

(4) الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص.8. البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية، ص.6.

وفق ما قرره مبدأ ديمقراطية التعليم في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، دون أن تكون وسيلة فعالة للنهوض بالفرد فكراً ووجداناً وسلوكاً، ما يعني أن اللغة العربية وما يرتبط بها ليست هي الطريق الأنسب لبناء أفراد الصنف الأول في المجتمع، المؤهلين للقيادة في السياسة والفكر والمجتمع والاقتصاد، فتصنيفها مع الفنون لا يعني سوى الحط من قيمتها والاستهانة بمبلغ خطرها!

وقد جعلت اللغات ووجوب التحكم فيها مؤشر تجديد وتحديث، ومدخلاً ضرورياً للانخراط في الأنظمة التربوية العالمية، ولم يجعل ذلك للغربية وهي مكون الهوية، والمقدمة على بعض اللغات المعدودة عالمية كالفرنسية، وهذا لا يستقيم لا ذاتياً ولا موضوعياً، فمن الناحية الذاتية، لا يمكن أن نتعذر بلغتنا ونحن نعدها لغة دون بقية اللغات، ونشر التلميذ منذ مرحلة التعليمية الأولى بذلك، ولن يعني من الأمر شيئاً أن يسجل في الدستور وفي مناهج تربيتنا أنها لغة وطنية ورسمية فوق ذلك، فالعبرة بالأفعال لا الأقوال<sup>(1)</sup>، وليس غريباً في مثل هذا الوضع الطارئ أن ينشأ التلاميذ على التوصل من لغتهم والانحياز لما عُد لغاتٍ للعلم والتحديث، إطماءاً لهم بالدخول إلى الكونية من أوسع أبوابها. أما من الناحية الموضوعية، فإن العربية تحمل من المقومات ما يؤهلها لأن تكون لغة أولى في الثقافة والفكر والإعلام والسياسة والاقتصاد، وفي التعليم بجميع أطواره وكل تخصصاته، قياساً للحاضر على الغابر، إلى جانب المكانة التي تحظى بها مقارنة بغيريتها الفرنسية على المستوى العالمي<sup>(2)</sup>.

## 2. الأدوار الوظيفية للغة العربية

إن مجرد الاعتزاز باللغة وعدها مكوناً للهوية لا يقيمهما من عثرتها، ما دامت الوصاية تنظر إليها بعين الريبة سراً، واعتبارها لغة كلاسيكية كاليونانية، محصورة الوجود استعمالاً في الزمان والمكان، وتقابل بينها وبين اللغات الأجنبية، فتجعل التحكم في هذه بوابة التقوّف الكوني، وتجعل التمكّن من الأخرى من باب الضرورة التربوية لا غير، لكونها مفتاح العملية التعليمية التعليمية، جاء في المنهاج ما نصه : " فهي بذلك - أي العربية - كفاءة عرضية، ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعليمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة

(1) ان وضع العربية ذاته تعيسه الفرنسية في مواجهة سطوة الإنجليزية التي تدفع بها اصطدامات متمكّنة من القرار السياسي، وهو ما أوجّد ردات فعل من الفرنسيين المدافعين عن لغتهم، في مواجهة الإنجليزية واستبداد نزعة (le franglais)، وقد نشرت جريدة "لوموند" إحدى رّدات الفعل تلك بتاريخ 7/11/1992 كما ينقل عنها الباحث أحمد بن نعمن في كتابه: مصير وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخراء، دار النعمن-الجزائر، 2014م، ص 374 إلى 378.

(2) ففي الاستعمال على الشبكة العنكبوتية تحتل العربية المرتبة الرابعة بـ 173.5 مليون مستخدم، والفرنسية تحتل المرتبة الخامسة بما مقداره 100,6 مليون مستخدم، كما أنها تمثل نسبة 6,6 % عالمياً من حيث الانتشار في مقابل 3.3 % للفرنسيّة، في حين أن لها حضوراً في الاستعمال المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية بـ 173.5 مليوناً وربع مليون من المستخدمين، في ظل غياب كلي للفرنسيّة. زد على هذا تغلّب الإنجليزية في المجتمع الفرنسي نفسه، الذي صارت الإنجليزية في نظره شعار التحديث والعصرنة ومواكبة التطور، ما حدا بالجامعات لاعتماد الإنجليزية في كثير من المساقات، وفي مجال البحث العلمي ضماناً للنجاعة والانتشار.

ينظر <http://htppar.m.wikipedia.org//Arabic.rt.com>

فكرة، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابية في مختلف وضعيات الحياة اليومية<sup>(1)</sup>. وهو كلام يحمل نوعاً من المغالطة من أكثر من وجه:

فمنذ متى كان المجتمع متجانساً لغويًا تحت عباءة الفصحي، حتى يجد المتعلم فسحة خارج المدرسة لاستعمال ما تعلم عند الضرورات التواصلية، ولتكون العربية لسانه اليومي، ومع من يتكلم بها، ومن يفهمه، ومن يتفاعل معه على الوتيرة نفسها إن وجد من يفهمه؟ ناهيك أن يمده المجتمع بالزاد اللغوي الصريح الذي يوسع معجمه، كما سيأتي أيضًا في عرض ميادين المهارات اللغوية، ونحن نعلم أن من أهم فرضيات الاكتساب في مجال علم النفس المعرفي لجان بياجيه (J. Piaget)، أن هناك تناسبًا بين مستوى النمو المعرفي وبين محفزات البيئة؛ إذ كلما كانت مؤشرات البيئة الطبيعية والاجتماعية على سلوك الطفل ثابتة، غير معرضة للتعديل، كان نموه متباطئاً متخلفاً<sup>(2)</sup>.

وهل بلغ متعلم السنة الرابعة الابتدائية مستوى لغويًا يكون معه صاحب ملكة وسلقة لغوية، تمكنه من التفكير باللغة العربية ولو مخففة، ومن التواصل في الوضعيات الاجتماعية الدالة مشافهة وكتابية، في وقت يلحن فيه الطالب الجامعي والصحفي والإمام والمعلم، ولا يكاد يتعامل الإداري في الدوائر الرسمية إلا بالفرنسية وبالعربية لاما، مما يحوجنا إلى الترجمة، وأية ترجمة؟ إن الحقيقة العارية عن كل زيف أن كل الأطوار التعليمية تعاني تعارضاً مقلقاً في الاستعمال اللغوي المعياري، قبل أن ننظم إلى الاستعمال النوعي أو الجمالي، فالملمح الذي يرسمه المناهج هو ملحم طوباوي تكتبه الملاحظة والممارسة والتقويم! والقطع إلى ذلك الأفق ممكن وفق شروط الموضوعية والواقعية والمراجعة والنذجة والتقويم.

ولما ثبت بطلان التواصل بها واستعمالها اليومي في مقامات الاستخفاف، فإن قصرها على الحجرات التعليمية يعد في حقها منقصة وهو لا يسلم من تتبع:

أ. مصادرة الصياغة المنهاجية المسبقة لمقدرة العربية على تأدية دور الوساطة الحضارية، والنقل العلمي والتحويل الفكري والثقافي بكل كفاءة وأريحية، تماماً كما هي لغة الخطاب التعليمي في داخل الأقسام الدراسية، تلك المصادر التي لم تتجاوز إلى أبواب العالمية، كما في اللغات الأجنبية، ومنها الفرنسية، التي لا يكاد المسافر في أرض الله يعثر على من يفهمه أو يخاطبه بها إلا في المستعمرات القديمة، وفي بعض دول أوروبا بحكم ما يعتريها من ثانويات وازدواجيات لغوية كسويسرا، وبلجيكا ولكسنبرغ، وفي كياباك كندا!

ب. أن العربية لا تعد لغة التدريس في كل المدارس الجزائرية، فهناك مدارس تعتمد اللغة الفرنسية، كثثير من المدارس الخاصة، لاسيما في الأقطاب الحضرية الكبرى، إلى جانب المدارس الأجنبية، ناهيك عن المراحل التعليمية الأخرى. إننا حتى وإن سلمنا جدلاً بأنها لغة التعليم، فإن ذلك سيفتح باب الاعتقاد بأنها لغة منحصرة، أقرب إلى اليونانية القديمة، والعبرية

(1) منهاج اللغة العربية، ص.8.

(2) نظريات التعلم والتواصل، ص.26

قبل إحياءها في العصر الحديث، والفرنسية قبل محاولات الكاردينال ريشيليو الموفقة في بعثها، ولهذا تأثيره على الجانب النفسي لابن اللغة حاضراً ومستقبلاً.

### 3. الميادين اللغوية المستهدفة

من حسّنات المنهاج التربوي الجديد تحديد الدقيق للكفايات والمهارات اللغوية المستهدفة، من خلال ضبط الميادين المقصودة بالاكتساب اللغوي، إلى جانب وضوح سلم الأولويات الذي بنيت عليه تلك الميادين:

"إن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظراً لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس يبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاد في كل التعلمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل"<sup>(1)</sup>.

فهذا بيان لأولوية تعليم اللغة من منظور تواصلي، بتقديم ثنائية السمعي والشفهي على ثنائية القرائي والكتابي، بسبب فطرية الأولى واصطناعية الثانية، وتماثل كل زوج داخل الثنائيتين في النظام الترمزي من جهة، وبحكم تراتبية استحكام المهارات الأربع في الزمن عند الطفل، من جهة ثانية، وهذا المنحى - التركيز على الشفهي السمعي - قديم، يعود في شكله البدائي إلى الفيلسوف جون لوك خلال القرن السابع عشر، حينما صرّح بأن الناس يتّعلّمون اللغة "من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال بين الأفكار والحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن الأسلوب الحقيقى أو الأصلى لتعلم اللغة إنما يتم بالمحادثة. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل مناسب وطبيعي"<sup>(2)</sup>، لذلك نرى الطفل الصغير يميل إلى كثرة الحديث وسماع القصص في سنينه الأولى، فيشعر ميلاته إلى الحديث أكثر عبر أنسنة الجمادات والحيوانات، فيخلع عليها من خياله ما للإنسان من صفات الإدراك، فيحدثها ويحاورها وهو يلعب معها<sup>(3)</sup>.

إلا أن المنهاج يقم بتريرا آخر لهذه الأولوية، فيرجع الاهتمام بالتعبير، إلى إعادة الاعتبار للمهارة الشفهية أصلًا، بعدما غمطت قدرها في المناهج السابقة، في سياق النقد الصریح. أما الاستماع فالأهمية في بناء المفاهيم والتصورات التي تشكل لب العملية التعليمية التعلمية.

إن هذا الحسم ينطلق من أن المجتمع الجزائري العربي فصيح كله، لا تعدّية لغوية أو لهجية فيه، يتألق التلميذ عنه مخزونه اللغوي من خلال تعرّضه المتواصل للمؤثرات اللغوية الاجتماعية، عبر السمع أولاً، ثم توظيف ما اكتسب واستحضر ثانياً، على الطريقة المعهودة عند العرب ممارسة منذ الجahليّة، وتاطيراً علمياً منذ عصر ابن خلدون الذي خص بناء الملكة اللغوية بفصول تأصيلية

(1) منهاج اللغة العربية، ص.8.

(2) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي-القاهرة، ط١، 1425هـ-2004م، ص166.

(3) لذلك تعد الدمى إحدى الوسائل المعتمدة في تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة. يراجع كريمان بدير واميلى صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب- القاهرة، ط١، 1421هـ-2000م، ص111-112.

ختامية مهمة في مقدمته، وقد كان يصح ما ذهب إليه واضعو المنهاج لو كانت لغة البيئة الاجتماعية معيارية سليمة متجانسة، تتمد المتعلم بزاد لغوي متعدد متوازن بصورة متدرجة، كما تمنحه فرصة الاستعمال المتكرر الذي يبني الملكة إلى أن تستحكم وتسقى، ولو من غير وعي تام بقوانين عملها<sup>(1)</sup>، لكن ذلك غير واقع على الإطلاق، لعوامل نفسية ذاتية، وأخرى موضوعية خارجية ألمحنا إليها إجمالاً من قبل، ما يقطع الطريق على هذا الادعاء والمذهب في تطلب الملكة من غير بابها، والتعميل على غير أسبابها.

إن الأمر على العكس من ذلك تماماً، لأن التعميل في اكتساب التحكم في العربية على مجتمع يتقن في الفنك بها واستباحتها رسمياً وشعبياً، كفيلة ببناء الملكة المضطربة، الناقصة، وتوليد اللغة الخلط لا المتجانسة، لغة "هجين" و"تقريبية" مستقطعة من أكثر من لغة ومستوى (الفصحي، والفرنسية، والأمازيغيات، واللهجات المحلية)<sup>(2)</sup>، باعتبار تبعية المتغيرات اللغوية المتغيرات الاجتماعية لا العken، تلك التعديدية التي توقع في ماحذير كثيرة، ليس أقلها استهجان بعض اللهجات أو اللغات المستدخلة، بفعل المواقف الاجتماعية المبنية على الاحتقار أو الدونية.

لم يبق للمتعلم، إذا جارينا المنهاج في تركيزه على التعبير والاستماع، إلا الوسط الاصطناعي المصغر، وهو القسم الذي لا يكفي وحده لإشباع متطلبات المتعلم اللغوية، بحكم المحدودية الزمانية والمكانية من جهة، ورتابة السিرونة التعليمية والمحدودية المعجمية التي تطبعه من جهة ثانية، وهي عوامل تحد من توسيع المعجم، الذي ينبغي أن يتاسب طردياً مع المرحلة النمائية العمرية. وعليه لا مناص من العودة للحفظ وإيلائه ما يستحقه من الاهتمام، مع بقية المهارات التي ضبطت ميادينها في المنهاج، ومن الطريق أن يجعل ابن خلون الحفظ بدلاً شرعاً بانياً للملكه بحكم انقطاع السماع أو تعذرها، في ظل شرطي الفهم والاستعمال، قال: "وجه التعليم لمن يتبعي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب.. حتى يتنزل لكثره حفظه لكلامهم من المنظوم والمنتور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم.. فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهم رسوحاً وقوه، ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب، ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال.. وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول.."<sup>(3)</sup>. على أن يكون المحفوظ متراقياً في الكل والدرجة مع تقدم المتعلم في العمر، وما يرتبط بذلك من قدراته النمائية.

إنه، إذن، من المشروعية بمكان أن يتطلع المنهاج إلى الصورة المثالية في بناء وتخريج التلميذ، من خلال ضبط الكفاية الختامية (مخرجات المادة في ميدان من الميادين في نهاية فترة دراسية)<sup>(4)</sup>، والكفاية الشاملة (مجموع مخرجات الميادين المكونة للمادة في نهاية المرحلة

(1) المقدمة، ص 554.

(2) ينظر لويں جان کالفی، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحيى، دار القصبة للنشر - الجزائر، 2006م، ص 41، المقدمة، ص 555.

(3) المقدمة، ص 559.

(4) منهاج اللغة العربية، ص 287.

الدراسية)، غير أن ذلك موقف على ضوابط ومحددات أساسية، لعل أولها الواقعية التي فرغنا منها قبلًا؛ بأن تتناسب الكفايات المؤطرة للمبادرين مع المقدرات الفعلية التلميذ وبالبيئة اللغوية التي يعيش فيها، وثانيها توفير شروط الإنجاز، وهذه تطلب في المدرسة بإعادة النظر فيما يلبي الميلات والاحتياجات اللغوية للمتعلم، وعلى رأسها "الحفظ" الذي يسد الخصوصات اللغوي المجتمعى والمدرسى، وتتجاوزها إلى كل الهيئات الرسمية والمجتمعية، وفي مقدمتها الجانب القانونى والتشريعى.

إن الناظر في مخرجات المبادرين عبر سيرورة الكفاءتين، يلاحظ تجنحها بعيداً عن الواقعية فيما حدهه المنهاج، من عناوين كبرى للكفاءات الختامية والشاملة للطور الابتدائي الثاني، الذي يضم السننين الثالثة والرابعة<sup>(1)</sup>:

**الكفاءة الختامية:** يفهم خطابات منطقية ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين السردي والوصفي، يحاور ويناقش ويقدم توجيهات، ويُسرد قصصاً ويصف أشياء أو أحداثاً بـلسان عربي، اعتماداً على المكتسبات ووسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة.

**الكفاءة الشاملة:** يتواصل مشافهة، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة، وينتج نصوصاً طويلة نسبياً ومشاريع لها دلالات اجتماعية.

غير أن الذي ينبغي الإشارة إليه والتأكيد عليه، هو أن الفهم وحده لا يكون متكلماً مجيداً ولا متحكمًا في مبادين اللغة، على ما للفهم من أهمية، لأن الفهم الذي يرتبط بهذه المرحلة هو فهم معمم، أي لا يرتبط بتفاصيل الموقف التواصلي أو الموضوع، وإنما بما يمكن اعتباره الفكرة المركزية العامة، لأن الفهم بوصفه حصيلةً للتراويبات التي يقيمه العقل بين الخواص والمعانى، وقاعدةً تقوم على أساسها عملية تصنيف المفاهيم<sup>(2)</sup>، هو مرتبة أرقى في المهارات اللغوية، وهو ما ليس متاحاً لطفل السنة الثالثة أو الرابعة الابتدائية، مما يوجد عنده حالة من التشوش في المعرفة، ومعلوم أننا لا نحتفظ إلا بما نفهمه، أما حالات التشوش تلك فمالها النسيان، لذلك فالفهم العام وإن كان مدخلاً مهملاً، إلا أنه لا يعود عليه كثيراً في الاكتساب اللغوي المتسم بالتعقيد، وإن يكن متاحاً إلى حد ما في العناصر البسيطة. وعليه ستكون الكفايات على قدر الفهم زيادة ونقصاً، والملكة اللغوية على قدر ما يبنيه المتعلم من مفاهيم، وما يعقد بينها من علائق في صورة مصروفات أفقية وعمودية. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن الفهم لا يعني الاستعمال، فقد أثبتت بعض الدراسات أن الذي يفهم لغة ما سمعاً، لا يكون بالضرورة متحدثاً جيداً بها، ولا كاتباً لها<sup>(3)</sup>.

(1) منهاج اللغة العربية، ص 10.

(2) بريت ماري بارث، تعلم التجريد، استراتيجية لبناء القرارات والكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية-الرباط، ط 1، 1428 هـ - 2007 م، ص 19.

(3) يشير لويس جان كلوفي في سياق التحكم اللغوي في بيئة الإزدواجية اللغوية، مثل حالة اللغة الكatalونية ضمن مملكة إسبانيا، إلى دراسة أجريت عام 1976، يمكن استغلال نتائجها في سياقنا هذا، إذ تبين الدراسة فارق النسبة المئوية الكبير بين درجة التحكم في المهارات المرصودة، ففي الوقت الذي بلغت فيه النسبة المئوية لمن يفهم اللغة الكatalونية 90.3 %، وصلت نسبة من يتكلموا 59.8 %، أما النسبة الأضعف فكانت لمهارة الكتابة بـ30.1 %، بتراجع مقداره الضعفين. ينظر علم الاجتماع اللغوي، ص 121.

ودائماً في سياق ميادين الكفايات، ولكن هذه المرة مع قضية ذات تعلق أيضاً بالمنحي الوظيفي للغة، وذلك فيما حدهه المنهج من الكل المعجمي الذي يستطيع التلميذ أداءه قراءة أو ينتجه كتابة، فمن يقرأ قسم الجدول المرفق في (ص11)، الذي يجمع بين كفايات السنين الثالثة والرابعة؛ باعتبارهما طوراً دراسياً ثانياً، ونصه: "يقرأ نصوصاً أصلية، قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة من مختلف الأنماط، ويفهمها، بالتركيز على النمطين الوصفي والسردي، تتكون من 90 كلمة إلى 120 كلمة أغلبها مشكولة - ينتاج كتابياً نصوصاً طويلة نسبياً منسجمة، تتكون من 60 إلى 80 كلمة أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة"<sup>(1)</sup>.

نمط النص	ينتج كتابة	يقرأ	مهارة الميدان
السنة الرابعة	80 - 60	120 - 90	عدد الكلمات الفعلي

الجدول المجمل للطور الابتدائي الثاني (ص11)

نمط النص	ينتج كتابة	يقرأ	مهارات الميدان بعدد الكلمات
			المستوى الدراسي
السنة الثالثة	60 - 40	90 - 60	السنة الثالثة
السنة الرابعة	80 - 60	120 - 90	السنة الرابعة

جدول تفصيلي للطور الثاني (ص13)

نقول إن من يقرأ ذلك يلاحظ أن صياغة المنهاج لمحة التخرج في مجال الإنتاج الكتابي تهمل فارق السنة الثالثة، كما يعكسه ملحوظ تخرج السنة، المجدول بصورة مستقلة في (ص13)، في مجال معجمي محصور بين 40 و60 كلمة، ولا يعني إهماله إلا إهمال المنهاج لقيمة الفارق المعجمي المنجز، الذي يعد قاعدة موارد أو مكتسبات قبلية، ينطلق منها التلميذ لتوضيع معجمه في السنة الرابعة، وهو ما يعني عدم دقة المنهاج في ضبط المعطيات اللغوية من جهة، وقلة ضبط الكفايات المستهدفة التي يعبر عنها الكل المعجمي من جهة ثانية.

ثم كيف تنسى المنهاج ضبط هذا المجال المعجمي في عدد مداخله الأساسية؟ وعلى أي أساس كان تبنيه كوعاء لفظي بطرفين مغلقين بصورة حدية صارمة؟ إن محاولة تحديد الوعاء المعجمي لأي مرحلة عمرية ونماذجية، يحتاج إلى عملية إحصائية، قاعدتها التقصي والمسح الميداني، الذي تضبط من خلاله مجالات المفاهيم التي تنفس مع المرحلة، وجاهزية البنيات العقلية المستقبلة لتلك المفاهيم والبنية لها، وكذا حاجيات التلميذ، فلا شيء يغنى عن تتبع اللغة الطفولية في البيئات المختلفة؛ لأن للتغيرات الاجتماعية والتثقافية والاقتصادية، وقبل ذلك النماذج، الدور الأبرز في تحديد ما يمكن للطفل أن يستوعبه ويبنيه من الدلالات التي تعبّر عنها الألفاظ.

إذن ما يتعلق بهذه القضية اللغوية جملة إشكالات فرعية يمكن اختصارها في:

(1) منهاج اللغة العربية، ص11.

1. غياب معيار واضح في ضبط الوعاء اللغوي المستهدف بالكافية الإنجازية (يقرأ، ينتج)، وعليه فليس التحديد إلا من باب الاعتباطية والمجازفة غير المؤسسة على معايير واضحة، كاعتماد الاختبارات القبلية والبعدية، ليكون الحاصل هو ما يمكن للللميد فهمه ثم استضماره، من المجالات المفاهيمية المختلفة للغة المقصودة بالدمج والاستدلال في معجمه الذهني، دون أن ننسى ما للفرق الفردية من دور في التحديد والحصر، القائم على القدرة على الاستيعاب، باعتبار أن تسمية الأحداث والموجودات، حسية ومعنى، على سبيل المثال لا الحصر، تستند إلى قدرات الطفل على الإدراك العقلي للخصائص والمقومات، ثم على تجميعها في صورة معللة ذات معنى<sup>(1)</sup>، وما يقع في الكلمات البسيطة يقع في الكلمات المركبة، وفي الجمل وما جاوزها، مع مراعاة فارق التعقيد.
2. إهمال المدخلات في ضبط الكفايات في الجدول المجملة (ص3)، ومقدارها 20 كلمة، وهو ليس بالكم الهين.
3. أن الإشكالية لا تتعلق بالكلمات المفردة، لأننا لسنا بصدده طلب إحسان التلميذ الكلمات المخزنة فحسب، ولكن يضاف إلى نسبة المعجم مشكلة أخرى في مستوى أعلى، هي مشكلة التأليف اللغوي (الجمل)، وهو متغير موضوعي يتحكم في مدى انسيابية المعجم، الأمر الذي يستتبع متغيرا آخر من صنف مختلف، هو التوسيع المفهومي لدى هذه الشريحة العمرية والنمائية، الموجب لدراسة طبيعة المفاهيم من حيث بنياتها ومستوياتها، وما يتماشى معها من المخزون اللغوي بساطة وتركبا، ولعل هذه الصعوبة تعينا إلى ضرورة الاتكاء على مكون "الحفظ" والاهتمام به، وفي هذا تكون المدارس القرآنية والكتابية قد أبللت بلاء حسنا!
4. بما أن الكفايات الإنجازية في الجدولين رُبّطت بأنماط النصوص، وهذا في حد ذاته يطرح عائقا آخر أمام الطفل، فلم يعد التحدي هو صدقية تحديد المعجم، ومراعاة خاصية التركب التي ينبغي أن تؤلف بين الكلمات في مستوى ثان، بل إن التحدي الأكبر أن يسقط كل تلك المعلومات في صورة كفاية إنجازية (ينتج مشافهة وكتابة)، ختامية وشاملة، على ما تقتضيه أنماط النصوص المدرستة (السردي والوصفي على الترتيب)، وهو ما يعني الالتزام بجملة خصائص فنية فصلت فيها مصقوفة المفاهيم. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إننا نجد المنهاج ينتظر من تلميذ الطور الثاني أن "يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل السياق والصور التي تساعده على فهم المعنى"<sup>(2)</sup>، إنه وإن تحقق هذا الانتظار اعتمادا على الصورة ولو نسبيا، فإنه لن يتحقق إلا نادرا مع المفاتيح اللغوية والسيارات للعلل التي ذكرنا سابقا.
5. كما أن الناظر في ملحم التخرج في علاقته بالكتابتين، الشاملة والختامية، لا يجد أدنى فرق بين ما أمل في السنتين الثالثة والرابعة، إلا في إدراك كلمة "عبرة"، التي وصفت مهارة القراءة، في ملحم السنة الرابعة، وعدها مؤشرا فارقا بين الملتحقين!

(1) تعلم التجريد، ص55.

(2) منهاج اللغة العربية، ص16.

وجدير بالذكر، عطفاً على ما مر، أن المنهاج أدرج النصوص في برامج السنوات بناءً على طبيعتها الفنية، فخصص السنة الثالثة بالنص السردي، والسنة الرابعة بالنص الوصفي، دون أن نعثر لذلك الإدراج على تبرير مقنع، لا في المنهاج نفسه، ولا في بقية الوثائق التربوية، خاصة الدليل الموجه للمعلم، وهنا نرى رأياً مختلفاً، من جهة ما تتمتع به كل المقومات النمائية للطفل من سلطوية في قبول مبدأ أو نظرية أو مقاربة أو عنصر في البرنامج الدراسي، فمن المعقول أن يكون تلميذ السنة الرابعة أكثر نضجاً (وهو نص نسبي) عقلياً ومعرفياً ووجدانياً، من تلميذ السنة الثالثة، وتأسيساً على ما يقتضيه النطان من قدرات، لا نرى موجباً لهذا الترتيب في الإدراج، فالعكس هو الوارد، من حيث كان الوصف هو نقل مباشر لتفاصيل موقف أو حادثة، أو ملامح شخص وهبته.. وذلك لا يستدعي أكثر من نسخ الواقع في صورة نص مكتوب أو منقوص، وإن كانت تحكمه ضوابط وخصوصيات فنية، فهي لا تدعو تعين الموصوف، والتركيز عليه، وتتنوع الأساليب في وصفه بين مباشرة وبلاغية<sup>(1)</sup>، وهو ما لا يشكل عيناً كبيراً على المتعلم، في حين يعد النص السردي أرقى نوعاً، وأغنى من حيث الضوابط والمقومات، كالخطاطة العامة، والمؤشرات الزمنية والمكانية والجِهَةَ، والروابط اللغوية المناسبة، وقد يغير حجم الحدث وغيرها من التفصيلات المدرجة<sup>(2)</sup>، وهو ما يعد تحدياً بالنسبة لطفل لا يزال يعاني مشقة التعبير البسيط، ومحدودية المعجم، والغربة عن اللغة، إلى جانب ما ينقله به السرد من تفاصيل جديدة عليه، من جهة، ومن جهد عقلي ونفسي في استحضار المواقف التي لا تقع في مجال بوابات الإدراك (السمع والبصر واللمس والشم) من جهة أخرى، فيكون التحدي مضاعفاً أضعافاً كثيرة، فعلى الرغم من كون الإنسان كائناً رمزاً، يستحضر العالم في غيابها، بعيداً عن الوسائل الحسية، بطريق اللغة، إلا أن ذلك لا يولد معه، ولا هو يقع عنده دفعه واحدة، بل إنه يبني على مراحل ترميزية، تساير المراحل النمائية التي يقطعها الفرد، لأجل ذلك كله، كان حرياً بالمناهج أن يدرج النص الوصفي في السنة الثالثة، في حين ينقل النص السردي إلى مصقوفة مفاهيم السنة الرابعة، استجابةً للمراحل النمائية والمقدرات العقلية والاستعدادات النفسية للتلميذ، مع تعديل ما يجب تعديله من بقية الأنشطة التي أدرجت معه، حتى لا يكون الفصل بين النص وما يرتبط به من أنشطة قسرية غير مبرر، ما يعد خروجاً عن مبدأ المقاربة النصية التي ترتكز على تكامل الأنشطة المعبرة عن الميادين، وهي خيار مناهج الجيل الثاني.

#### 4. توزيع مضامين التعلمات

بداية نشير إلى أننا اعتمدنا، في قراءتنا للمقرر التعليمي اللغوي، المنهاج مع الكتاب المدرسي سوياً، وذلك للوقوف على الطريقة المعتمدة، وعلى الكيفية التي جرى بها توزيع الأنشطة المرتبطة بالميادين، بسبب أن الكتاب المدرسي أكثر تنظيماً من المنهاج، الذي شابه كثير من الخلط غير المبرر، فواضعوه لم يكلفوا أنفسهم مؤونة فرز مصقوفة المفاهيم، مع أنها مسألة تقنية صرفة، لا تؤثر لا على البناء الكلي للمناهج، ولا على حجمه، وهو المبرر الذي يقدم غالباً بين أيدي المعذرين.

(1) ينظر منهج اللغة العربية، ص 29.

(2) ينظر منهج اللغة العربية، ص 24.

لقد اعتمد في توزيع مضامين المادة في الكتاب على أساس المقاطع الكبرى والوحدات المدرجة تحتها، بحيث يضم كل مقطع أو مجزوءة ثلاثة وحدات، تضم كل وحدة منها جملة من الأنشطة في مجال الأساليب، والتركيب النحوية، والصيغة الصرافية، والظواهر الإملائية، والرصيد اللغوي، والمخارات الشعرية المحفوظة، ليختتم المقطع بنشاط الإدماج الذي يستغل لتجنيد كل المكتسبات المحصلة خلال سيرورة التعلمات عبر أنشطة الوحدات الثلاثة، في وضعيات ذات دلالة معرفية واجتماعية، كما تقتضي النظرية البنائية الاجتماعية التي تعتمد عليها فلسفة المناهج. وهذا الوجه الأول من التوزيع هو الذي يعكس الطابع الأفقي لبناء المعرفة، أما الخاصية الثانية لبناء المعرف، فهي الخاصية العمودية، التي تمثل كل وحدة في التوزيع إضافة نوعية لبناء الهرمي لسلم المعرف في النشاط الواحد، بحيث ينتهي المتعلم، وفق عامل الزمن، في نهاية العام الدراسي إلى اكتمال البنية المعرفية، أفقياً عبر سيرورة إمكانية الدمج للمكتسبات، وعمودياً عبر سيرورة اتضاح الطابع المعرفي للمبنيين (structured) للإشارة في كل حقل، انباء معلناً، معد التشكيلاً في كل مرة حتى نقطة القرار.

ولا شك في أن هذين المسارين هما من بين المعايير التي يمكن اعتمادها في فحص جدوى المناهج وفعاليتها، وبعد النظر في ارتباطهما أمكننا تسجيل الملاحظات التالية:

**تقسيع أوصال أجزاء المادة الواحدة موضوع التعلمات التي تشكل في الأصل لحمة واحدة،**  
كما يبينه الجدول التالي:

المجال	التوارد المكرر	التوارد الأولى	الموضوع
الأساليب	الوحدة 4 - المقطع 3	الوحدة 1 - المقطع 1	ألفاظ النسبة
الأساليب	الوحدة 7 - المقطع 3	الوحدة 4 - المقطع 1	الأفعال الدالة على الحركة
الأساليب	الوحدة 6 - المقطع 3 الوحدة 8 - المقطع 2,1	الوحدة 2 - المقطع 2	ظرف المكان
الأساليب	الوحدة 7 - المقطع 2	الوحدة 5 - المقطع 1	التفضيل
التركيب النحوية	الوحدة 6 - المقطع 3	الوحدة 1 - المقطع 2	الفعل الماضي
التركيب النحوية	الوحدة 5 - المقطع 1 / الوحدة 6 - المقطع 2	الوحدة 3 - المقطع 1	الفعل المضارع

إن اعتماد النص سندًا محوريًا تدور حوله كل الأنشطة، له حسناته العديدة، كوصل الأنشطة تجنبًا لروح التجزيء، والكشف عن حيوية اللغة العربية من خلال بيان ارتباط مستوياتها بعضها ببعض من جهة، وأن الفصل بينها قسري ومنهجي للتقرير ليس إلا، وربط اللغة بالموافق التواصلية الحياتية من جهة أخرى، وهذا التوجه التكاملي للأنشطة والنسقي للمكونات هو الذي أغري بتبني المقاربة النسقية في الجانب التربوي المنهجي، إلا أن اعتماد مبدأ تجزيء صعوبات التعلم، لا يحملنا على تقسيع الأوصال والروابط الضرورية بالمباعدة بين مواطن الإدراج، فلا

يكاد التلميذ يستوعب النشاط، حتى تأتي أنشطة أخرى، ويطول الوقت فيensi ما تعلمها، ولا يعود ذلك إلى مقدرة التلميذ ومستواه النمائي، بل إلى التباعد والانقطاع، الذي يقوم بدور المثبط لعملية الالكتساب، وهو ما أشار إليه ابن خلدون، ونصح بتجنبه، حينما قال: "ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتقريض المجالس وتقطيع ما بينها؛ لأنه ذريعة للنسىان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيفسر حصول الملكة بتقريتها.. لأن الملوك إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا توسيي الفعل تتوسيت الملكة الناشئة عنه"<sup>1</sup>. وقد يبدو أن في العرض تجنباً، لأن في التوزيع الجدولي للأنشطة المتعامدة ما يبرر القطع والمباعدة، نقول نعم، إن بعض هذا واقع، لكنه محدود جداً(حالة الفعلين الماضي والمضارع)، كما أنه جبر للانقطاع غير منتظم، أي ليس هناك منطق يضبطه.

عدم الاتساق في عرض أجزاء المادة، المشار إليه سابقاً، نحو ضم "الفعل وأزمنته"، وهو صميم في الجملة الفعلية، إلى أحد وجوه نسخ الجملة الاسمية (النسخ بين وأخواتها)، وكذا تصنيف مواضيع الأنشطة في غير بابها في الكتاب المدرسي، على الرغم من تنظيمه نسبة إلى المنهاج، ويمكن أن نلخص مظاهر اضطراب التصنيف تلك في الجدول المرفق:

التصنيف الأصلي	التصنيف المعتمد	مضمون النشاط
الصيغة الصرفية	الرصيد اللغوي	الاشتقاق
الظواهر الإملائية/الأساليب	الرصيد اللغوي	علامات الترقيم
التركيب النحوية/الأساليب	الظواهر الإملائية	الاسم الموصول
التركيب النحوية	الأساليب	المفعول المطلق
التركيب النحوية/الصرفية	الأساليب	النسبة

ولا يعني إدراج أجزاء المادة التي ترتكز عليها الأنشطة في غير محلها، إلا ضبابية في تصور المنهاج لمجال المفاهيم التي تنتهي إليها تلك "المفردات" التعليمية التعلمية؛ باعتبار الكتاب المدرسي أفضل ترجمان لنوجهات المنهاج وفلسفته، وتزايد خطورته بسبب أنه الوثيقة الأساسية التي يتعامل معها التلميذ يومياً، ولا يملك غيرها في التحضير والمتابعة والمراجعة<sup>(2)</sup>.

إن الاشتغال، خلاف التضاد المدرج معه، عنصر صميم في علم الصرف، صنو علم النحو، لكونه يعني بهارات المادة تخلقاً وتحولاً، كالاشتقاق والتصريف، التي هي من طبيعة جدولية لا توزيعية تأليفية، وهذا بعيد عن الرصيد المعجمي، الذي لا يعدو أن يكون معرفة كلمات جديدة من غير أن يشترط فيها معرفة أصلها التكويني، فهو معرفة المادة على هيئة قرارها، وما تغير عنه من معنى بغير توسيع المعارف اللغوية، لاستعمالها فيما يناسبها من سياقات.

(1) المقدمة، ص534.

(2) وهو ما أكدته مقدمة الكتاب المدرسي، الذي جاء فيه: "راعينا في هذا الكتاب أن يترجم المنهاج ترجمة صحيحة و كاملة من حيث ثراء وتنوع محتواه".

وكذلك الحال في علامات الترقيم التي لا تعود أن تكون وسيلة من صنف فوق لغوية، أي إنه ليس من جنس اللغة، بل هي نظام ترميزي مستحدث محدود، يساعد في الوقوف على معرفة الطريقة الصحيحة في توزيعها في الكلام المكتوب، بهذا الاعتبار تكون تابعة للنظام الإملائي، ومعرفة الهيئة الصحيحة لكتابتها، كما يمكن إلهاقها بالأساليب إذا نظر إليها من زاوية أنها وسيلة للإفصاح عن المعاني بالنسبة للكاتب الصغير، والوقوف على "قصود" الكتاب، بالنسبة للقارئ الصغير، فهي من هذه الجهة نظام استدلالي آخر مكمل، يختلف عن الكتابة نفسها.

**الاستطراد في الإدراج**، الذي وإن خلت منه بعض المحاور، فقد كان السمة المهيمنة على محاور أخرى، وتحديداً في محور التراكيب النحوية، كما يتضح من خلال جدول المقرر السنوي (أنواع الكلمة، الفعلين الماضي والمضارع، الجملة الفعلية، الفاعل، المفعول به، الجملة الاسمية، الصفة، الفعل اللازم والمتعدى، حروف الجر، المضاف إليه، فعل الأمر، المضارع المنصوب، كان وأخواتها، الحال، المفعول المطلق، المضارع المجزوم، الفعل الماضي المبني للمجهول، علامات الرفع في الأسماء، علامات نصب الاسم، علامات جر الاسم، المبني والمعرّب، الفعل الصحيح والمعتل)، فلا منطق واضح يضبط هيكلة مكونات النشاط، خلاف الهيكلة النحوية القديمة المعدودة تقليدية.

وعلى ذكر الكتاب الذي لا يعدو أن يكون إسقاطاً عملياً، وتجسيداً تطبيقياً لفلسفة المنهاج، يمكن إبداء الملاحظات التالية<sup>(1)</sup>:

— على الرغم من أهمية علامات الوقف في الفهم والإفهام، وأنها تمثل نشاطاً يستقل بوحدة كاملة ضمن المقطع الثالث من الكتاب المدرسي، فإن الكتاب، من الناحية الإجرائية، يهدر قيمتها في ضبط نصوصه وأنشطته وتعليماته، متجاهلاً أن من المعارف ما يكون اكتسابه أرجى وأسرع إذا كان في صورة ممارسة عملية، دون الاعتماد على الخطاب التظيري وحده، ومن مظاهر انتهاك علامات الوقف ما يلي:

- إهمالها كليّة في فقرات من نصوص الكتاب، ولعل أول ما يشد الانتباه، هو خلو الفقرة الأخيرة من كلمة المؤلفين من علامات الوقف، ما عدا فاصلة واحدة، يقلق بها موضعها.
- تباعد علامات الوقف من غير داع وجيه، مما يطيل تراكيب النصوص، وأحياناً توزيعها عشوائياً ما يخطئ بها مكانها المناسب. فمن الأول: "أطفال كثيرون يعانون الجوع والفقر والإهمال وسوء المعاملة، وهم بحاجة إلى حماية خاصة لا يحتاجها الكبار،" (ص24)، و"تعاونوا على حمل الحقائب، ووضعواها حيث أشار أن توضع، ودعوه للذهاب معهم إلى المقهى لتناول قهوة تخفف من عيائه، ثم ليتعرف على السكان الحاضرين ويتعرفوا به" (ص31)، و"بعد المعرض والجائزة التي حصلت عليها، زادت ثقة الجازية بنفسها، وراحت تخصص كل وقتها للإبداع في هوايتها المفضلة." (ص95)، و"كان أجدادنا

(1) وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إعداد بن الصيد بورني سراب وأخريات، منشورات الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، 2017-2018م. وسيحال على مواضع الصفحات في متن البحث، تجنبًا للتكرار في الهامش.

وآباؤنا، خلال عملية التوبيخة، يرددون العديد من العبارات الحماسية التي تساعده على إتمام العمل، والتخفيف من صعوبته، تتمثل في الشكر والامتنان لله -عز وجل- لنعمه المحسوب، وأن يبارك فيه." (ص40). ومن الثاني: "أخيراً تحقق حلم رامي وسامي بمرافقة والدهما لزيارة الطاسيلي ...، رفقة المرشد السياحي. كانوا يت涸لون داخل الكهوف والمغار، يتأملون تلك الآثار الضاربة في القدم."(ص109) فلا وجه لفصل (رفقة) عن أصل التركيب بالنقاط الدالة على الكلام المحنوف، وبالمقابل أهملت الفاصلة حيث يجب أن تكون، وكذلك بقية الفواصل المهملة وقد أشرنا إلى موضعها باللون المغاير.

**الاستغناء أحياناً عن النقطتين بعد القول، كما في .. حتى نظرت إلى السماء وأنا أقول: يا الله! أنا في المكان الذي يرى من القمر!** (ص133)، مع وضع علامة التعجب بعد جواب النساء، والأصح أن تكون بعد فعل النساء.

**استبدال علامة بأخرى، مثل "بهية فتاة موهبة، مولعة بالتأليف. تقضي النهار خلف طاولتها بين الأوراق والأقلام،"** (ص120). ففقطي تتمة لبعض أوصاف بهية، وصف بعد وصف.

**الجمع بين علامتين لغير مبرر، كالنموذج المتقدم في** (ص109)، ونحوه في الفقرة الأخيرة(ص103)، والأصح أنهما لا يحتمان، وهو ما التزمه الكتاب في "ترى وجهه يومياً في الشوارع المزدحمة ... أمام زجاج سيارتك... وأنت وراء المقود،" (ص14).

إن دور أهمية علامات الوقف تتجاوز الناحية الشكلية، إلى ناحية المضمون النصي، بل إلى المكون السريولوجي للتلמיד، إنها تسهم في تجزيء الجمل الطويلة بالاحتكام إلى عناصر الالكم البنوية والدلالية، بما يتاسب مع طبيعة الجهد الذي يبذله التلميذ الصغير، فلا يستطيع أن يقرأ قراءة متواصلة متأنية، "عبرة" كما وصفها المنهاج، ما لم يتوقف لانتقاد أنفاسه وتتجدد نشاطه واستجماع قواه، على أن لا يكون هذا التوقف عشوائياً، بل إن أقل ما يبرره الالكم الشكلي والمضموني في مستوى الأذن.

- طول عدد لا يستهان به من النصوص، وكثافة مادتها التي تهيمن على ثلثي الصفحة، وأحياناً ثلاثة أرباعها، خلاف ما نص عليه المنهاج، من أن كفاءة التلميذ المتوقعة في المجال القرائي محصورة بين (120 - 90) كلمة<sup>(1)</sup>، فقد بلغ عدد كلمات نص "التاجماعت" (ص27) 254 كلمة بإسقاط حروف الجر المندمجة مع الكلمة، ما يعني ضعف الطاقة المطلوبة في الأداء. وهناك نصوص أخرى هي من جنس "التاجماعت"، مثل "المعلم الجديد" (ص31)، و"بين جارين" (ص35). كما يلاحظ أن تلك النصوص المطولة، يقل حجم خطها بالنسبة للنصوص المعتدلة الطول، مثل "الحنين إلى الوطن" (ص44)، و"الأمير عبد القادر" (ص48)، والأقصر منها، مثل "الزائر العزيز" (ص52)، وكأنه كلما قصر النص وانفسحت الصفحة كبر الخط.

(1) منهاج اللغة العربية، ص11، 13، 15.

- وجود جملة من الأخطاء ترتبط ببعض مستويات اللغة، والملحقة بها:
- المستوى الإملائي المتعلق بالكيفية الصحيحة لرسم الكلمة، نحو كلمة (تضن، ص116، 117)، وصوابها (تظن)، ولعل الانحراف يعود إلى تأثير العادات النطقية؛ نتيجة التداخل الجزئي الحاصل بين المستويات اللغوية (اللهجة العاصمية والفصحي).
  - المستوى المعجمي، وقد رصدنا فيه ظاهرتين:
    - أولاًهما إدراج الألفاظ الدارجة العامية، دون الإشارة إلى طبيعتها غير الفصيحة، نحو (القرداح ص95)، وكان الأولى وضعها بين ظفريين - كما فعل الكتاب بلفظي "تاجماعت والتوزة" (ص27) - لسببين؛ أولهما بيان أنها ليست من المعجم العربي الفصيح الأكثر دورانا، والثاني تعليم الطفل تقنية الفرز المعجمي.
    - اما الثانية، فالخطأ في شكل بعض الكلمات، الذي لا يعني سوى اللحن في صورة اللفظ المنطوقة، ومنه (الخصر، ص91)، وصوابه الخصر بفتح الخاء، و(فشل، ص111)، وصوابه فشل بكسر الشين، ولا جواز في المناوبة بين فتح الشين وكسرها إلا في مضارعه (يفشل، يفشل)، كما تنص عليه المعاجم.
  - المستوى النحوى، ومما رصدنا فيه:
    - أولاً: بقاء الفعل المعتل الآخر على حاله عند الجزم بلام الأمر، والصواب حذف حرف العلة، وذلك في (لنرى ماذا يصطاد الإنسان؟ ص61)، وليس اللام مفيدة للغاية لتكون جارة.
    - ثانياً: عدم إدراك ما تتعدي به الأفعال القاصرة من حروف الجر، كما في الجملة المقتبسة من نص عبد الحميد ابن هدوقة: "ثم ليتعرف على السكان الحاضرين ويتعرفوا به" (ص31)، والصحيح أن يتعدى الفعل "تعرف" بالجار "على"، كما فعل مع الفعل الذي تقدمه في التركيب، وليس لفعل معنى ثان غير المعهود لِيُضَمِّنَ الجارُ الباء معنى على، على رأي ابن جني.
    - ثالثاً: الاختلال الأسلوبى النحوى الذى يمثله ما ورد في نص "الوزيعة" من قول المؤلفين: "..يتمثل فى الشكر والامتنان لله عز وجل لنعمة المحسول وأن يبارك فيه" (ص40)، وهو تركيب خارج عن الصوabية اللغوية من أكثر من وجه:
      1. تكاك الصياغة، لأن الجملة المصدرية لا متعلق يناسبها لتعلق به.
      2. الفصل بين المتضادين (شكر - الله)، ما أوجد نوعاً من الجفوة بين العنصرين الوظيفيين، والأصوب: "يتمثل فى شكر الله عز وجل والامتنان له.." .
      3. أن مصدر الامتنان، كفعله، يجتذب المغفولين غير المباشرين بجارين مختلفين: الامتنان له على نعمة المحسول.

وصواب التركيب الكلي بإعادة التوجيه وجبر النقص، لتكون صورته: تتمثل في شكر الله والامتنان له على نعمة المحسول، ودعائه أن يبارك فيه.

- المستوى الإيقاعي المتمثل في الأخطاء التي لا تتعلق غالباً بذات اللغة وهيكلتها، كالمستويات السابقة، بل بال قالب الذي تصب فيه التراكيب، الذي تكفله الضوابط العروضية، ومن تلك الأخطاء:

أولاً: التصرف في قالب القصيدة، وتعريف التسطير المعتمد في النسخة الأصلية للنص الشعري؛ بحيث يصير البيت بأكمله شطراً بداية، وهو ما يذهب بكثير من الغائية التي تتماشى وتؤثث التلميذ الطفل الصغير، لأن التطويل أقل غناية، وأميل إلى أغراض أخرى، وأبرز تصرف كان في قصيدة الدكتور محمد رائد الحمو، الموسومة بـ"التوازن الغذائي" ص 89 من الكتاب:

توازن الغذاء خير من الدواء	وكل من يفعله يعيش في هناء
وخيره منْ كان من طبيعة الأشياء	فاكهة وحضره وشربة من ماء
وصالح اللحوم من بحر سماء	وللحلليب دوره في قوة الأعضاء
والتمر فيه الحفظ من جوع وعنة	والأصل في الأكل اعتدال دونما امتلاء

وهو تحوير صحبته أخطاء أخرى بالحذف وبالتحريف، ففي الأصل:

- 2 - 1 -

توازن الغذاء	خير من الدواء
للحادي بـ بـ دوره	في قـوة الأعضاء
وكـل من يـفعـله	يـعيشـ فيـ هـنـاء
وـالـتمـرـ فيـهـ الـحـفـظـ مـنـ	جـوعـ وـمـنـ عـنـاء
وـخـيـرـهـ مـاـ كـانـ مـنـ	طـبـيـعـةـ الأـشـيـاءـ
وـالأـصـلـ فيـ الـأـكـلـ اـعـتـدـالـ دـوـنـمـمـاـ اـمـتـلـاءـ	
وـصـالـحـ الـلـحـومـ مـنـ	بـحـرـ وـمـنـ سـمـاءـ
إـنـ الـغـذـاءـ نـعـمـةـ	مـنـ خـالـقـ السـمـاءـ

أما التغيير فطال، إلى جانب الإثقال والتطويل الإيقاعي، الاسم الموصول العام الموضوع لغير العاقل (ما)، بإحلال العاقل (من) محله (وخيره من كان)، وأما الحذف فكان موضوعه الجار (من) قبل (سماء، وعنة)، وفي هذا خروج صارخ عن حرمة الأمانة العلمية، وتجدد كلي عن الدقة والموضوعية، وهرر للقيمة الفنية لقصيدة، وعلى رأسها إيقاعاتها التي تروم البناء المهاري، ممثلاً في الأدنى الموسيقية المراد تشكيها عن طريق الإنشاد والأداء الصحيح؛ من المؤرّج كتابةً، ومن المعلم ثم التلميذ تعنيها - وهو ما نص عليه المنهاج صراحة - ثم القراءة المعبرة عن أجواء المرح التي تملأ النص، فهذه جنائية مركبة من أكثر من وجه.

**ثانياً:** التصرف في المستوى اللغوي الأصلي الذي كتبت به القصيدة، وإرغامها على أن تلبس لبوساً غير الذي لها، مع ما يتبع ذلك الإكراه القالبي من أخطاء نسخة إلى التشيد الثوري، ونعني هنا القصيدة المعنونة بـ "يا أمي لا تبكي على" (ص 55)، التي كتبت بالعامية الجزائرية وأدتها أفواج الكشافة الإسلامية لأجيال متعاقبة قبل الاستقلال وبعده، ولا يعني قمعها داخل القالب الفصيح، بضبط بعض الكلمات بالشكل بدل تسكينها كما كتبت، إلا اللحن الفاحش من جهة، فلا يصير الكلام فصيحاً ولا عامياً بسبب ذهاب إيقاعه، وذهاب رونقه وجماله وتأثيره، تماماً كما لو أكرهت القصيدة الفصيحة على التدريج، وقد أشار الجاحظ، في مقدمة كتابه البخلاء، إلى هذه المسألة، فحذر من مغبة الترجمة اللغوية الداخلية، فيما سماه بالنكبة الحارة والباردة.

ومن تمام الكتاب المدرسي، ما يستعان به فيه من وسائل أيقونية تعزز النصوص وتقويها، وتوضحها وتجلبها، وأهمها الصور المصاحبة، التي لم تسلم هي الأخرى من التشويه، ولعل أبرز علة أصابتها، إدراجها منحرفة أو مقلوبة من غير ما سبب، لا معرفي ولا جمالي، كما في (مناظر طبيعية ومعالم في غاية الروعة والجمال ص 139).

هذا، وقد يُتحجج للأخطاء الواقعة في الكتاب بالسهو، كوضع الصورة، أو بالأمانة في النقل -  
حالة نفي الأخطاء - وهو أمر مدفوع من جهتين:

أما الأولى، فهي أن الخطأ لم يتوقف على النصوص المنقولة، بل هو واقع في ما هو من متن الكتاب الخالص، مما ليس داخلاً في التقويل.

وأما الثانية، فهي أن قداسة المعرفة وأمانة الكلمة فوق النص الذي لا يعود أن يكون جهلاً بشرياً، مهما كان صاحبه، وهو ما يقتضي المراجعة قبل الإدراج في الكتاب، وتنقيحه بالزيادة والحذف والتعديل والتصويب، ليخرج في أكمل هيئة، وأجلى صورة، وأبهى حلة، لأن الأمر يتعلق ببناء الإنسان الذي لا يقبل أدنى مجازفة أو أقل مغامرة، ولا أطمن أن هذا القسير دار بخالد المؤلفين، بدليل ما طال النصوص الشعرية من التحريف والمسخ!

الخاتمة

ختاماً، وبعد تحليل المنهاج المدروس، وما يرتبط به مما أدرج في أهم وثيقة تربوية (الكتاب)، يمكننا الخروج بالنتائج الآتية:

1. أن المنهاج يعامل المتعلمين وكأنهم قطاع واحد متجانس، بغض النظر عن الفوارق الفردية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والجغرافية واللغوية.

2. أنه على الرغم من ترکيز المنهاج على البناءين الأفقي والرأسي للتعلمات، فإن البرنامج المكرس في المنهاج والكتاب، يكون قد التزم بالنسقية الأفقية، لكن البنائية العمودية أو الرأسية جد مضطربة، ولا مبرر لمنطق تقطيع الأوصال المسيطر على المنهاج في مجال مصوفة المفاهيم، وأكثر من ذلك وضوحا الكتاب المدرسي.
3. غموض الأسس التي يستند إليها المنهاج، سواء فيما تعلق باختيار النصوص، أو فيما تعلق بمعايير الإنتاجيين الشفهي والكتابي؛ في ارتباطهما بالكفايتين الخاتمية والشاملة، اللتين لم تضبطا ضبطاً ملماً، فليست الثانية إلا تكراراً للأولى.
4. انتهاء الكتاب معرفياً ومنهجياً لبعض ما سطره المنهاج، وقد وقفنا على ما يترجم ذلك من أخطاء بالجملة.
5. الشرح الحاصل بين المنهاج والكتاب المدرسي، فيما يخص الأدوار الوظيفية المسندة للغة العربية التي يتطلع إليها، والتي يركز عليها الكتاب، الذي لا يكاد يفارق الوظيفية الدنيا، خاصة في ظل روح التدرج، على توهم أن الطفل ذي العشر سنوات لا يفهم العربية الفصيحة.
6. كثافة النصوص، وخشوا الصفحات بها وبالصور والتعليمات المرتبطة بالنشاطات، إلى جانب كثافة الأنشطة ذاتها، مما يستوجب الأخذ بالتحفيظ، لاسيما في ظل المقاربة النصية والنسقية.
7. هناك المنهاج، في صورته الحية التي يمتثلها الكتاب، لجملة القيم المراد ترسيخها، وهي من طبيعة معرفية ومنهجية، وكان يفترض في كتاب يوجه للأطفال أن يكون إخراجه متسلقاً، ناهيك أن يصل الإخلاص إلى الخطأ في اللغة التي هي موضوع التعلمات ومعينات الاكتساب، كالخلط والصورة وغيرها، فذلك ما لا يغفر. لقد أراد الكتاب أن يتتجنب "التعقيد الفكري والقعر اللغوي"، كما نص في مقدمته، فوقع فيما لا يقل سوءاً عندهما، بتصرفه الواسع في النصوص رسماً ومعجماً ونحواً وأسلوباً وإيقاعاً، الأمر الذي يكشف عن أن الارتجالية والعجلة لم تكونا حكراً على إعداد المنهاج وتطبيقه فحسب، بل جاؤتهما إلى الكتاب المدرسي، وهو ما لا ينبغي.

وعليه نوصي بضرورة إعادة النظر في المنهاج المدرسي كله، وليس منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي فحسب، ومراجعة الكتاب المدرسي الذي يمثل الرفيق الدائم لللتميذ بعد المعلم.

#### **المصادر والمراجع**

- بن نعمان، أحمد. (2014م). *وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء*، دار النعمان، الجزائر.
- شاف، أدام، تودوروف، فريجيه، بيت، ستروسن، دافدسون، دوميت. (2000م). *المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث*، ترجمة: عبد القادر قيني، أفريقا الشرق، الدار البيضاء.
- بارث، بريت ماري. (1428هـ - 2007م). *تعلم التجريد، استراتيجية لبناء القدرات والكافيات*، ط1. ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الرباط.
- ابن خلدون. (1989م). *دار القلم*، بيروت.

- طعيمة، رشدي أحمد. (1425هـ - 2004م). *المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسيها، صعيوباتها، ط1. دار الفكر العربي، القاهرة.*
- وهابي، عبد الرحيم. (2008م). *المناهج التعليمية ومنظومة القيم، اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيم القيم في المدرسة المغربية،* مطبعة أنفو برونت، فاس.
- الفارابي، عبد اللطيف. عبد العزيز الغرضاف. عبد الكريم غريب. (1991م). البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، سلسلة علوم التربية، العدد6، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الانتصار، عبد المجيد. (2005م). *اصلاح المناهج التربوية،* ط1. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- بدير، كريمان وصادق، إميلي. (1421هـ - 2000م). *تنمية المهارات اللغوية للطفل،* ط1. عالم الكتب، القاهرة.
- كالفي، لويس جان. (2006م). *علم الاجتماع اللغوي،* ترجمة: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر.
- كالفي، لويس جان. (1430هـ - 2009م). *السياسات اللغوية،* ط1. ترجمة: محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.
- الصابر، محمد. (2003م - 2004م). *نظريات التعلم والتواصل، السيكولوجيا المعرفية والسيكولوجيا الاجتماعية،* دار قرطبة - دار الاعتصام، الدار البيضاء.
- لخاضي، مصطفى. (2009م). *بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات،* ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.
- الخوادة، ناصر أحمد. و عبد، يحيى إسماعيل. (2011م). *المناهج، أساسها ومداخلها الفكرية وتصميمها،* ط1. زمزم ناشرون وموزعون، عمان.
- وزارة التربية الوطنية. (مارس 2009م). *الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج.*
- وزارة التربية الوطنية. (د. ت). *البرامج المدرسية للأبتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية (د. ط).*
- وزارة التربية الوطنية. التعليمية الوزارية رقم 17/0.02/221، المؤرخة في 11 أكتوبر 2017م، المتعلقة بكيفية صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات.
- وزارة التربية الوطنية. (2017/2018م). دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إعداد: بن الصيد بورني سراب وبن عاشر عفاف، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2009م). *الدليل المنهجي لإعداد المناهج،* منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2017 / 2018م). كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إعداد: بن الصيد بورني سراب وبن عاشر عفاف وأخريان، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية. (23 يناير 2008م). المرجعية العامة للمناهج، المعدلة وفق القانون التوجهي للتربية رقم 04/08. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2016م). منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر.

#### Sources and References (in English)

- Ibn Naaman, Ahmeb. (2014). *Algerian unity between martyr's consignment and sentinels betrayal*, Al Naaman house, Algiers.
- Schaff, Adam. Todorov. Frege.Beth.Strawson.Davidson.Dummet (2000). *Reference and significance in modern linguistic thought*, translated by: Abdul Qadir Qannini, East Africa, Casablanca.
- Barth, M. B. (2007). *Abstraction learning, strategy to build capacities and competences*, 1st edition. translated by: Abdel Karim Gharib, education worls publications, Rabat.
- Ibn Khaldoun. (1989). *Introduction (Al Mokaddimah)*, Al Qalam house, Beirut.
- Ahmed Toaimah, Rochdi. (2004). *language skills; levels, teaching, and difficulties*, 1st edition. Al FiQr Al Arabi house, Cairo.
- Wahhabi, Abdel Rahim. (2008). *Educational curricula and values system, theoretical and practical suggestions for charting values in Morocco school*, info print press, Fes, Morocco.
- Al Farabi, AbdEllatif. Abdel Aziz Al Ghordaf. Abdel Karim Gharib. (1991). *Programs and Curricula, from goal to classification*, education world series, No 6, New Najah press, Casablanca.
- Al intissar, Abd Almajid. (2005). *Educational curricula reform*, 1<sup>st</sup> edition, New Najah press, Casablanca.
- Badir, Kariman. & Sadik, Imili. (2000). *Development of child's language skills*, 1<sup>st</sup> edition, world of Books, Cairo.
- Jean Calvet, Louis. (2006). *linguistic sociology*, translated by: Mohammed Yehyaten, Al Cassabah publishing house, Algiers.
- Jean Calvet, Louis. (2009). *B-language policies*, 1<sup>st</sup> edition, translated by: Mohammed Yehyaten, Arabic scientific publishers, Beirut,

- Al Sabir, Mohammed. (2003/2004). *Theories of learning and communication, cognitive psychology and social psychology*, Dar Qurtuba – Al Itissam house, Casablanca.
- Laksadi, Al Mostafa. (2009). *Educational curricula design according to competences entry*, 1<sup>st</sup> edition. Al thaqafa for publishing & distribution, Casablanca.
- Al Khawaldah, Naseer Ahmed. & Ismail Abd, Yahia. (2011). *Curricula, Foundations, Intellectual Entries and Design*, 1st edition. Zamzam Publishers and Distributors, Amman.
- Ministry of National Education. (March 2009). *The frame of reference for rewriting the curricula*.
- Ministry of National Education. *Primary and intermediate school programs*, basic directions.
- Ministry of National Education. Ministerial instruction No 17/0.02/221/ 11 october 2017 related to how to build continuous monitoring questions for learning.
- Ministry of National Education. (2017/1018). *Arabic language book usage guide, fourth year of primary school*. prepared by: Borni Sarab & Benachour Afaf, national school publication office,
- Ministry of National Education. (2009). *The methodological guide for preparing curricula*, Ministry of National Education publications.
- Ministry of National Education. (2017/2018). *Arabic language book for the fourth year of primary education*, National Office for School Publications.
- Ministry of National Education. (January 23, 2008). *General reference for the curricula, as amended according to the Education Directive Law No. 08/04.*
- Ministry of National Education. (2016). *Curriculum for the fourth year of primary education*.
- [Arabic.rt.com //http](http://Arabic.rt.com)
- [ar.m.wikipedia.org//http](http://ar.m.wikipedia.org)