

إشكالية اللغوي في بناء مناهج الجيل الثاني مقارنة 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'**

نوري سعودي

Nouari Saoudi

قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر

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

الباحث المراسل: pr.linguiste@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2020/3/22)، تاريخ التسليم: (2021/7/28)

ملخص

البحث مقارنة لسانية تطبيقية، تقوم على منهج 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 طالتها الإصلاح سنة 2018، وسنركز على المناولة الإجرائية للمنهاج في هيكلته للأنشطة اللغوية، ونظرتة 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 المنهاج.

الكلمات المفتاح: 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 تعلمنا ناجعا للغة العربية؛ بإكساب المهارات الأربع الأساسية، ويتفرع عن هذا السؤال الأساسي أسئلة أخرى:

- كيف ينعكس اهتمام مناهج الجيل الثاني بأنشطة اللغة العربية في الوثائق التربوية الأساسية، وفي مقدمتها الكتاب المدرسي؟
- ما هي مكونات المنهاج الجديد، وما هي ركائزه التي تكفل الاكتساب اللغوي السلس؟
- هل نجح المنهاج الجديد؛ باعتباره خطة شاملة للعملية التربوية، والكتاب المدرسي؛ بوصفه إسقاطا 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 النمائية ومتطلباتها من جهة ثالثة؟

أهداف الدراسة

تبتغي الدراسة تحقيق جملة من الأهداف يمكن اختصارها فيما يأتي:

1. الدراسة للسانية النقدية 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 تأطيرا تربويا للعملية التعليمية، من منطلق المقاربة بالكفايات، وفي النظرية التربوية المعتمدة خيارا منهجيا ممثلة في النظرية النسقية، أو الطابع التكاملية في بناء المعارف.

3. إعادة الإعتبار لعنصر التنظيم في توزيع الأنشطة اللغوية، بما يتماشى والقدرات النمائية للتلميذ 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 تضبطه نظرياً، وكيفية تأطيره للمهارات اللغوية، وما يرتبط بها من أنشطة، وهذا ما يمكننا من قياس جودة تنزيل المنهاج في الواقع التربوي والراهن المجتمعي.
2. اختبار درجة الاتساق البنائي بين الموجهات التربوية، كما تعكسها الوثائق العليا كالفانون التوجيهي للتربية، والإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج وغيرها، وبين المنهاج وطرق إسقاط المتطلبات اللغوية والمجتمعية في هيئة البرنامج التعليمي، وطريقة توزيعه وتنظيمه.
3. الكشف عن وجوه الإشكال اللغوي في بناء المنهاج التربوي، التي يمكن اختصارها في جملة التعارضات بين المنطلقات النظرية والإسقاطات التربوية للمهارات اللغوية، وتجاهل امتداد الانتماء 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 نذكر:

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 تدريس 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 للأنشطة اللغوية، وتحديدًا بمهارة الاستماع.

التشكيل اللغوي في مناهج الجيل الجديد، دراسة وصفية تحليلية لمعاني المفردات والجمل، السنة الثانية من التعليم الابتدائي - لغة عربية أنموذجاً. ليودوخة فازية، جامعة عبد الرحمن ميرة، 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 تبناه المنهاج في انتقاء النصوص وبرمجتها، كل ذلك مقارنة بمنهاج الجيل السابق قبل الإصلاح، إي إن الهدف كان الاهتمام بالمتن التعليمي ومستوياته اللغوية، الصوتية والصرفية والنحوية، وانتهت الدراسة إلى التنصيص على اهتمام المنهاج الجديد بالنصوص البانية 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 "ناشري" الإلكترونية الكويتية، وقد غلب على الدراسة استنتاج المنهاج، وكيفية توزيع المضامين التعليمية؛ بمراعاة الزمن المدرسي. وقد انتهت إلى التنصيص على ضرورة ارتباط مكونات المنهاج بالبعد الثقافي للمجتمع، وتطعيم النصوص بما ينمي الخصوصيات المجتمعية.

وعلى الجملة فإن ما يميز بحثنا عن بقية الدراسات التي وقفنا عليها، هو السعي للتخلي بالنظرة 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 جنايتها 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 توقع المخرجات، وما بقية المكونات المؤثرة للعملية التربوية إلا فروعاً عنها، تكتسي الطابع الإجرائي في كنفها، وتحتل موضع الفرع من الأصل. وعليه كانت كل رغبة في تطوير المناهج في مراحل التعليم كافة، ومناهج تعليم اللغة العربية في مقدمتها، تمر حتماً عبر معيرة المنجز منها وما هو محل الاعتماد والارتكاز، 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 تبنت وزارة التربية الوطنية في الجزائر، في إطار المقاربة بالكفايات، وضمن مشروع الإصلاح الذي لا يزال قيد التجريب، مقترباً جديداً في بناء المناهج - نعني بذلك خيار النظرية البنائية الاجتماعية - أطلق على إفرزاته تسمية "مناهج الجيل الثاني"، التي يأتي هذا البحث للتحقيق فيها عن أهم مكونات مناهج تعليم اللغة العربية في الطور الابتدائي، لنجيب عن جملة تساؤلات، تكون الإجابة عنها تقويماً للمنهاج نفسه في ضوء المقومات المجتمعية التي تدعي النظرية الاهتمام بها والتأسيس عليها، ونعني في هذا المقام تحديداً إشكالية التدبير اللغوي وكيفيات إدارة تنوعاته (التداخل، الثنائية، الازدواجية) في المجتمع الجزائري، ومدى اهتمام المنهاج بإكساب المهارات اللغوية الأساسية، وقراءة ما ينعكس في الوثائق التربوية الريفية (الكتاب المدرسي، دليل الأستاذ، الوثائق المرفقة) من تحديد إجرائي للسياسة التربوية، من جهة كانت تلك الوثائق ترجمات ضرورية للاختبارات التربوية، وفحص جملة الوسائل الكفيلة بحسن تنزيلها، ثم هنالك الجانب الثقافي الذي تحمله اللغة وتحافظ عليه، بوصفه هوية الأمة وذاكرتها، وتعبيراً عن انتمائها، وتروية لجذورها وجودها؛ لأنه لا يوجد من الناحية الموضوعية تعليم محايد، ناهيك أن يكون تعليماً للغة التي يكاد يجمع الفلاسفة واللسانيون والنفسانيون والتربويون على أنها صانعة الرؤية، فالعالم يدرك

من خلالها، والتمثلات لن تكون إلا بها. وهنا يمكننا أن نتساءل أيضا: إلى أي مدى حافظت المناهج الجديدة على وجهي العملة الواحدة (الهوية)، الكفيلة بالحفاظ على الانسجام المجتمعي، وهو أهم غايات التربية والتعليم. وسنعمد في مقاربة الموضوع منهاجا لسانيا تطبيقيا، نرى نتائجه أبعد عن الاعتبائية وأقرب إلى الصحة والثوقية، بالاعتماد على الاستقصاء والاستنطاق، خارج حدود التأويل.

بناء المنهاج

المنهاج مخطط هيكلي متعدد الأبعاد، واستراتيجية عمل شاملة في المجال التربوي، يتسم بالانتظام والنسقية، ويتضمن إلى جانب المحتوى الدراسي للمواد التعليمية تصورا للمرامي المستهدفة بالعملية التكوينية برمتها، وللأنشطة التربوية، والمقاربات التعليمية التعلمية المعتمدة بصورة مبررة وواعية، والوسائل الكفيلة بالوصول إلى تلك الأهداف بتسخير كل الممكنات المادية والمعنوية، من خلال تنزيل الاختيارات النظرية والموارد التعليمية، ثم انتهاء برصد سيرورة الاكتساب لدى التلميذ وتقويم الفعل التربوي، بما فيه أداء المتعلم⁽¹⁾، وتلك المكونات تسفر عما يطلع به المنهاج من وظائف التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم في ضوء أهداف التربية⁽²⁾؛ باعتبار أن التوجه الجديد يعتمد مقاربة شمولية في الوقوف على طبيعة المعرفة المكتسبة من خلال شبكة التقويم المعدة من قبل الوصاية، القائمة على مستويين⁽³⁾: المستوى الأدنى المتعلق بالمعارف ومقداره 20% من مجموع النقاط الممنوحة، أما المستوى الثاني الذي يتعلق بالمهارات، فيقدر بـ 80% من جملة سلم درجات التقويم، ويضم أسئلة التحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام (التقويم)؛ بناء على ما تشكل لدى المتعلم من قدرات برهانية وإقناعية.

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⁽⁴⁾:

- (1) مصطفى لخصاصي، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، دار الثقافة للنشر والتوزيع- الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص10. عبد الرحيم وهابي، المناهج التعليمية ومنظومة القيم، اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية، أنفو برانت- فاس، 2008م، ص9، 10.
- (2) عبد اللطيف الفارابي وأخران، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، سلسلة علوم التربية، العدد6، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، 1991، ص58 إلىص61.
- (3) وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الأساسي، التعليم الوزاري رقم17/0.02/221، المتعلقة بصياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلّمات، المؤرخة في 11 أكتوبر 2017، رغم تنصيب المنهاج على الطريقة المثلى للتقويم. مناهج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2016م، ص285.
- (4) وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08، المؤرخ في 23 يناير 2008م، ص9 وما بعدها. مناهج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2016م، ص83، 84. دليل المعلم لاستخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إعداد بن الصيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص6. إلا أن هناك من الباحثين من يجعلها أربعة أسس؛ فلسفي، ونفسي، ومعرفي، ومجتمعي. ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عبد، المناهج، أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها، زمزم ناشرون وموزعون- عمان، ط1، 2011م، من ص51 إلى 111.

1. الأساس القيمي الفلسفي: وهي جملة المحددات القيمية، والأطر الأخلاقية والفكرية التي تسعى التربية إلى غرسها في نفسية المتعلم، من باب التسليح لمجابهة المواقف وتيسير الاندماج الاجتماعي، أي أن المنهاج ينظر إلى التعليم الذي لا ينفصل عن التربية على أنه مطية لإكساب المتعلم قاعدة من الآداب 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 المعارف، وأما المنهجي فتعكسه المقاربة النسقية أو الطابع التكاملي للمعارف وهي من طبيعة نفعية.
 3. الأساس المعرفي: وهو الذي يضبط طبيعة المعرفة ومكانتها وطريقة بنائها، فلم تعد المعرفة، من منظور المنهاج الجديد مطلوبة لذاتها، بل هي وسيلة للاندماج الاجتماعي المحلي والعالمي، كما كان الانتقال من المراكمة الكمية للمعرفة، إلى طابعها البنائي، لتظهر المعرفة الكلية الحادثة بناء جديدا مختلفا لا من حيث مكوناتها وعددها فحسب، وهي عملية لا تتم بمعزل عن العوامل الموضوعية وعلى رأسها الاجتماعية، انطلاقا من أن التعلم وفق هذا المنظور هو عملية موازنة وتكيف كيفي بين الذات والموضوع⁽¹⁾.
- إن أبرز ما يسعى إليه المنهاج باعتماده على هذه الأسس، هو أن يكون بناؤه الذاتي منسجما، ومرد ذلك الانسجام الذي يطبع المنهاج إلى جملة مبادئ يختصرها واضعوه في⁽²⁾:

1. الشمولية: أي أن تبنى مناهج للمرحلة التعليمية كلها.
2. الانسجام: بأن تكون العلاقة بين مكونات المنهاج واضحة.
3. قابلية الإنجاز: وتعني إمكانية التطبيق وفق الظروف المتاحة.

- (1) محمد الصابر: نظريات التعلم والتواصل، السيكولوجيا المعرفية والسيكولوجيا الاجتماعية، دار قرطبة ودار الاعتصام- الدار البيضاء، 2003م، 2004م، ص26.
- (2) منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2016، ص83، 84. دليل المعلم لاستخدام كتاب اللغة العربية، ص6. في حين يجعل ناصر أحمد الخوالدة للمنهاج اثني عشر مبدأ تنوزع كما هو موضح في الجدول:

1- مبادئ متعلقة بالنتائج (الأهداف)	2- مبادئ متعلقة بالمعرفة والخبرة التربوية:
الشمول، التنوع، الواقعية	أ- مبادئ عامة: التمرکز، التوازن، التنوع، المرونة، التراكم ب - مبادئ تتعلق بتنظيم المعرفة: تنظيمها رأسيا (الاستمرار، التتابع)، وتنظيمها أفقيا(المدى، التكامل)

المناهج، أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها، ص264. ويردج الباحث معظم ما أثبتته الوثائق التربوية ضمن المبادئ المؤسسة للمنهاج في مواصفات الأهداف الجيدة، وهي: 1- التحديد (أن يظهر ذلك في سلوك ومحتوى، وأن يصف الناتج سلوكا يمكن ملاحظته، وأن تبدأ العبارة الواصفة بالمصدر المؤول أن + مضارع الذي يؤشر على السلوك المنظر، وأن يصف الهدف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم، وأن تكون الصياغة دقيقة غير قابلة للاحتمالات)، 2- أن يكون الناتج قابلا للملاحظة والقياس، 3- له قابلية الإنجاز، 4- الملاءمة بأن يكون الناتج المحصل حادثا في الزمن المحدد، مناسباً لقدرات المتعلم، 5- الزمن، أي بأن يكون زمن الإنجاز معلوما ومحددا بدقة. المناهج، أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها، ص169.

4. المقروئية: وهي بساطة الهدف ووضوحه، ودقة التعبير عنه، لأن اللبس في صياغة الأهداف قد يعيق تمثلها، مما يؤثر في بناء المعرفة التي تقصد بوصفها هدفاً، وعلى الطريقة والوسيلة المعتمدين للوصول إليه، ثم في طريقة قياسه.
 5. الوجاهة: بإحداث الملاءمة بين الأهداف التربوية المحددة في المنهاج، وبين الحاجات التربوية التي تمثل بواعثها ومحركاتها الأساسية ومبررات وجودها.
 6. قابلية التقويم: أي أن يتضمن المنهاج معايير قابلة للقياس، وخاصة فيما تعلق بالأهداف، التي تتحدد معاييرها من منطلق عامل وضوحها (المقروئية).
- من المعلوم أن أهم عقبة تعترض المنهاج هي التأكد من صلاحيته قبل التطبيق، لذلك يلجأ إلى مبدأ العينة التجريبية، وتكمن قيمة المنهاج المصغر (النموذج) في الأهمية التي يحظى بها بالنسبة للعملية التربوية أولاً وقبل كل شيء، ولعوامل صحة البنية الكبرى المعدلة في ضوء تجريب النموذج ثانياً، ومن مظاهر تلك الأهمية⁽¹⁾:
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. التنبؤ: بحيث يذلل الوقوف على العلاقات السببية بين الصور المصغرة وبين أصله.
 3. التخطيط: وهي خاصية متأدية من التبسيط، وتسهيل 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 المنهاج على أنه "تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قيماً ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية"⁽²⁾، فهو لا يعدو أن يكون الخطة الشاملة التي تحقق تطلعات المجتمع، عبر التربية والتعليم في صورة مخرجات حية، تستثمر فيها المعارف 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 تنصيب

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

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

جهاز يسهر على متابعتها أثناء التطبيق⁽¹⁾، وعلى الرغم من تلك التعثرات، فإن المراجعة الدورية للمنظومات التعليمية من الأهمية بمكان، ويعود ذلك إلى جملة أسباب لعل من أهمها الاستجابة لتطور المعرفة وتزايدها، وما يطبع العلوم من مراكمت متجددة، تقتضي المراجعة الدائمة للمناهج بوصفها الإطار الذي ينظر في المعرفة وطريقة تعليمها وتعلمها، والوسائل الكفيلة بتيسيرها لطلابها⁽²⁾. 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 حاملة للمناهج النموذج ولمخرجاته، لا تكاد تختلف عن صورة نموذجية أخرى للمناهج 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 التلقي الاستهلاكي إلى الاكتشاف المنتج، من المعرفة الغاية إلى المعرفة الداعمة أو الوسيلة"⁽³⁾، أو على المستوى القيمي الفلسفي؛ بترسيخ القيم المحلية والوطنية والإنسانية العالمية، وإشاعة قيم التحديث وغيرها. لكن هل تكون هذه النوايا المسطورة والمخططة قد حققت ثمارها، وكونت نموذج الإنسان الذي يحمل عبء التغيير على مستواه الفردي ومستواه الاجتماعي في الوقت نفسه؟ وهل نلمس حقا تناغما وانسجاما بين المناهج وبين ما تولدت عنه من جهة، وبينها وبين ما يعد ترجمة لأطرها العامة والخاصة، كالكتاب المدرسي، والدليل، والوثيقة المرافقة وغيرها، أم إن الهوة ظلت تتسع؟ وهل حققنا بفضلها الانتقال التعليمي إلى صناعة المعرفة، لا استبدالها في صورة مراكمة وتخزين ذاكري لا أكثر ولا أقل؟ وسنركز على بعدين أساسيين، يتمثل الأول في الدور الأساسي للمدرسة، وهو الإكساب المعرفي الذي يسهم في تطوير البنيات المعرفية والنمائية للمتعلم، ويتمثل الثاني في ترسانة القيم التي تحفظ سيرورته داخل الجماعة الضيقة والموسعة، على ما بين البعدين من تفاعل وتكامل، وليس عزلهما إلا ضربا من التبسيط والتسطيح المبالغ فيه!

وجوه الإشكالية اللغوي في المناهج

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

(1) وزارة التربية الوطنية، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، مارس 2009م، ص2. فالعملية إذن ثورة على أسس المنظومة بكاملها وليست من الإصلاح الذي يقتضي الإبقاء على ما يصلح وتغيير ما ينبغي تغييره لقلة جدواه وضعف فاعليته؛ سواء ما تعلق بالطرائق أو الوسائل أو المضامين.. وعلى الرغم من أن الوثيقة تعترف بضرورة التجريب قصد رصد مواطن الخلل قبل التعميم، وبحتمية إسناد المتابعة لجهاز لم تحدد مواصفاته ولا مكوناته ولا مؤهلات أصحابه ولا اختصاصاتهم، إلا أن شيئا من ذلك لم يحدث، فالتجريب تحول إلى تعميم التطبيق بدعوى استعجال غير مبرر.

(2) دليل المعلم لاستخدام كتاب اللغة العربية، ص6. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص2.

(3) عبد المجيد الانتصار، إصلاح المناهج التربوية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، ط1، 2005م، ص67.

تحدد طريقة إدراكنا للعالم، فإنها تابعة في مراحلها الأولى، طبيعة عند النشأة⁽¹⁾، وفي الحاليين معا لا يمكن إلا أن نصف اللغة بسيدة الفكر؛ لأنها هي التي تكشفه وتسفر عنه، وتنتقل خبيئة الأنفس وتظهرها، لذلك كان اهتمام الأمم بلغاتها في صدارة اهتماماتها، فنراها تسعى لترسيخها في أجيالها المتعاقبة، وليس أضمن في تأدية هذه المهمة وأكفاً من التربية، فعبورها يكون الصقل والتنشئة على الانتماء الذي تمثل اللغة قمة تفاعل لمكوناته.

1. موقع العربية ومنزلتها

لقد حاول منهاج الجيل الثاني الاحتفاء بالعربية، من خلال بيان مكانتها من أكثر من زاوية في عنصر "تقديم المادة" والتعريف بها⁽²⁾، 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 تفرّد بالتعلم 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 للتمييز 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 يستنزهه في إكراهات الواقع التي تكذب التصريح المعمم! 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 التلميذ للمهارات اللغوية المكتسبة، وإلى أي مدى ينسجم هذا مع بقية قطاعات المجتمع العريضة بما فيها لغة البيئة المدرسية؟

لا تعد اللغة العربية، من المنظور الموضوعي كما تكرسه السياسات اللغوية⁽³⁾، وطنية إلا باللجوء إلى مجموعة من الاعتبارات، كأن تكون رمزا للهوية الوطنية والأصالة الاجتماعية والحضارية والثقافية والتجذر التاريخي، وهو ما يدفع للاعتزاز بها والدفاع عنها، كما تكون مستعملة على نطاق واسع في المجتمع وفي الاتصال اليومي، مغنية عن البدائل 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 تتحول اللغة بسببه لغة رسمية، ثم إن

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

(2) منهاج اللغة العربية، ص8.

(3) وهذا وفق جدول fasold (فازولد) الذي استفاد فيه من نصوص فرغيسون وستيوارت في 1984م. ينظر: لويس جان كالفي، السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، 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 شكلياً، 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 واستثمار مهاراتها، بسبب الشرخ 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 العامية منه إلى الفصحى، بل إن الأمر يزداد سوءاً حينما تتحول قاعات التدريس إلى ما يشبه الجلسات الحميمة التي تسقط فيها الكلفة اللغوية.

إذن فالإشكال يتجاوز طابع التحديد "المنهجي" النظري المجرّد المحدد للمنزلة القانونية إلى مكون المتن، الذي يصدقه الأول أو يكذبه، فالعربية من هذه الزاوية تعاني تراجعاً في المتن لحساب المنزلة، التي لا تجد أثرها في الواقع العملي للتلميذ، مع أن العلاقة ينبغي أن تبنى 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 جميعاً تعطي المظهر الكلي للغة.

أما المستوى الثاني من المعضلة الذي يطعن في المنطلقات اللغوية للمناهج، وتنتزع التلميذ من امتداده التاريخي المجاوز للجغرافيا، وتعكس المستوى الثاني من الطبقة المشار إليها سابقاً، فهي تجاهل المنهج وبقية الوثائق التربوية شبه الكلي للخاصية الوظيفية العابرة للمجتمعات¹، 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 وفهماً - درجة لا عذر معها لمتقلت من موجبات البعد القومي للغة العربية، وهو من طبيعة موضوعية واقعية لا افتراضية مصطنعة، ولعل سبب هذا التوجه في المنهج يرتد إلى بواعث إيديولوجية سياسية في المقام الأول، استرضاء لبعض من يرفعون شعار الأقليات اللغوية واللهجية 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 يلجأ إلى منطق المنفعة، الذي يستند إلى الخيارات الاجتماعية وفق آليات قياسها، وإلى مراعاة علاقة اللغة بالوعاء الديمغرافي في ارتباطه باللغة المستعملة، والاتكاء على العناصر الموحدة كعامل الدين، ويمكن اللجوء بعد هذا إلى اعتماد قياس الكفاءة الوظيفية للغة؛ كقدرتها 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 المعارف وغيرها.

أما المستوى الثالث للأزمة اللغوية في المنهاج وبقية الوثائق، خاصة التي ترسم مسار المنهاج ذاته، وتحدد مبادئه وأهدافه، فهي الوقوع 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 تربوية أخرى"⁽¹⁾. فعلى تنوع الوثائق التربوية وتعددتها بما فيها المنهاج، نجد تنصيحا صريحا على ضرورة التحكم في اللغات الأجنبية للغايات العالمية، ولا أثر مع ذلك للتصريح بضرورة التحكم في اللغة العربية، كما هو في وصف الجانب اللغوي المهاري للتلميذ على اختلاف نوع الكفاءة المستهدفة⁽²⁾:

— الكفاءة الشاملة (المستهدفة في نهاية الطور الابتدائي): "في نهاية الطور الثاني (أي السنة الثالثة والرابعة الابتدائيتين): يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، ويقراء قراءة سليمة مسترسلة.. ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة نسبيا".

— الكفاءة الختامية (المرومة في نهاية الحصة أو السنة الدراسييتين): "يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي.. 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 تتزاحم لغتان على المحل الواحد إلا نشأت كل واحدة منهما ناقصة قاصرة متخلفة⁽³⁾، وهو ما نلاحظه في مخرجات المراحل التعليمية السابقة والحالية: تلاميذ لا يحسنون التعبير لا بالعربية ولا بغيرها من اللغات، التي يزعم أنها مداخل للحدائث والتطور والتنمية المستدامة.

يضاف إلى استبعاد 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 وآدابها، خاصة في ظل تصنيف تلك الآداب العربية ولغتها مع الفنون، وجعلها جميعا من روافد الثقافة العامة التي تسهم في "محو الأمية"⁽⁴⁾؛

(1) اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، منشورات وزارة التربية الوطنية- الجزائر، 2009م، ص7. البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية، منشورات وزارة التربية الوطنية-الجزائر، ص5.

(2) البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، ص7.

(3) يرى ابن خلدون، من منطلق تصور عضوي أو شبه عضوي، أن "الملكة إذا سبقها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة" المقدمة، دار القلم- بيروت، 1989م، ص564.

(4) الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، ص8. البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية، ص6.

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 الصف الأول في المجتمع، المؤهلين للقيادة في السياسة والفكر والاجتماع والاقتصاد، فتصنيفها مع الفنون لا يعني سوى الحط من قيمتها والاستهانة بمبلغ خطرها!

وقد جعلت اللغات ووجوب التحكم فيها مؤشر تجديد وتحديث، ومدخلا ضرورياً للانخراط في الأنظمة التربوية العالمية، ولم يجعل ذلك للعربية وهي مكون الهوية، والمقدمة على بعض اللغات المعدودة عالمية كالفرنسية، وهذا لا يستقيم لا ذاتياً ولا موضوعياً، فمن الناحية الذاتية، لا يمكن أن نعزز بلغتنا ونحن نعددها لغة دون بقية اللغات، ونشعر التلميذ منذ مراحل التعليم الأولى بذلك، ولن يغني من الأمر شيئاً أن يسجل في الدستور وفي مناهج تربيتنا أنها لغة وطنية ورسمية فوق ذلك، فالعبرة بالأفعال لا الأقوال⁽¹⁾، وليس غريباً في مثل هذا الوضع الطارئ أن ينشأ التلاميذ على التنصل من لغتهم والانحياز لما عُده لغات العلم والتحديث، إطماعاً 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 بغريماتها الفرنسية على المستوى العالمي⁽²⁾.

2. الأدوار الوظيفية للغة للعربية

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

(1) إن وضع العربية ذاته تعيشه الفرنسية في مواجهة سطوة الإنجليزية التي تدفع بها اصطفاقات متمكنة من القرار السياسي، وهو ما أوجد ردات فعل من الفرنسيين المدافعين عن لغتهم، في مواجهة الإنجليزية واستبداد نزع (le français)، وقد نشرت جريدة "لوموند" إحدى ردادات الفعل تلك بتاريخ 1992/7/11 كما ينقل عنها الباحث أحمد بن نعمان في كتابه: مصير وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء، دار النعمان- الجزائر، 2014م، ص 374 إلى 378.

(2) ففي الاستعمال على الشبكة العنكبوتية تحتل العربية المرتبة الرابعة بمقدار 173.5 مليون مستخدم، والفرنسية تحتل المرتبة التاسعة بما مقداره 100,6 مستخدم، كما أنها تمثل نسبة 6,6 % عالمياً من حيث الانتشار في مقابل 3,3% للفرنسية، في حين أن لها حضوراً في الاستعمال المنزلي في الولايات المتحدة الأمريكية بتعداد يقارب مليوناً وربع مليون من المستخدمين، في ظل غياب كلي للفرنسية. زد على هذا تغلغل 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 للنجاح والانتشار.

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

فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية⁽¹⁾. وهو كلام يحمل نوعاً من المغالطة من أكثر من وجه:

فمنذ متى كان المجتمع متجانساً لغوياً تحت عباءة الفصحى، 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 يمدد المجتمع بالزاد اللغوي الفصحى الذي يوسع معجمه، كما سيأتي إيضاحه في عرض ميادين المهارات اللغوية، ونحن نعلم أن من أهم فرضيات الاكتساب في مجال علم النفس المعرفي لجان بياجيه (J. Piaget)، أن هناك تناسباً بين مستوى النمو المعرفي وبين محفزات البيئة؛ إذ كلما كانت مؤثرات البيئة الطبيعية والاجتماعية على سلوك الطفل ثابتة، غير معرضة للتعديل، كان نموه متباطئاً متخلفاً⁽²⁾.

وهل بلغ متعلم السنة الرابعة الابتدائية مستوى لغوياً يكون معه صاحب ملكة وسليقة لغوية، تمكنه من التفكير باللغة العربية ولو مخففة، ومن التواصل في الوضعيات الاجتماعية الدالة مشافهة وكتابة، في وقت يلحن فيه الطالب الجامعي والصحفي والإمام والمعلم، ولا يكاد يتعامل الإداري في الدوائر الرسمية إلا بالفرنسية وبالعربية لماماً، مما يحوجنا إلى الترجمة، وأية ترجمة؟! إن الحقيقة العارية عن كل زيف أن كل الأطوار التعليمية تعاني تعثراً مقلقاً في الاستعمال اللغوي المعياري، قبل أن نطمح إلى الاستعمال النوعي أو الجمالي، فالملح الذي يرسمه المنهاج هو ملح طوباوي تكذبه الملاحظة والممارسة والتقويم! والتطلع إلى ذلك الأفق ممكن وفق شروط الموضوعية والواقعية والمراجعة والنمذجة 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 المصادرة 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 يعثرها من ثنائيات وازدواجيات لغوية كسويسرا، وبلجيكا وكسمبورغ، وفي كيباك كندا!

ب. أن العربية لا تعد لغة التدريس في كل المدارس الجزائرية، فهناك مدارس تعتمد اللغة الفرنسية، ككثير 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، ص8.

(2) نظريات التعلم والتواصل، ص26.

قبل إحيائها في العصر الحديث، والفرنسية قبل محاولات الكاردينال ريشيليو الموقفة في بعثها، ولهذا تأثيره على الجانب النفسي لابن اللغة حاضرا ومستقبلا.

3. الميادين اللغوية المستهدفة

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

"إن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس يبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلّيمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل"⁽¹⁾.

فهذا بيان لأولوية تعليم اللغة من منظور تواصل، بتقديم ثنائية السمع والشفهي على ثنائية القرائي والكتابي، بسبب فطرية الأولى واصطناعية الثانية، وتماتل كل زوج داخل الثنائيتين في النظام الترميزي من جهة، وبحكم تراتبية استحكام المهارات الأربع في الزمن عند الطفل، من جهة ثانية. وهذا المنحى - التركيز على الشفهي السمع - قديم، يعود في شكله البدائي إلى الفيلسوف جون لوك خلال القرن السابع عشر، حينما صرح بأن الناس يتعلمون 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 الحقيقي أو الأصلي لتعلم اللغة إنما يتم بالمحادثة. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل مناسب وطبيعي"⁽²⁾، لذلك نرى الطفل الصغير يميل إلى كثرة الحديث وسماع القصص في سنينه الأولى، فيشبع ميولاته إلى الحديث أكثر عبر أسننة الجمادات والحيوانات، فيخلع عليها من خياله ما للإنسان من صفات الإدراك، فيحدثها ويحاورها وهو يلعب معها⁽³⁾.

إلا أن المنهاج يقدم تيريرا آخر لهذه الأولوية، فيرجع الاهتمام بالتعبير، إلى إعادة الاعتبار للمهارة الشفهية أصالة، بعدما غمطت قدرها في المناهج السابقة، في سياق النقد الصريح. أما الاستماع فلأهميته في بناء المفاهيم والتصورات التي تشكل لب العملية التعليمية التعلمية.

إن هذا الحسم ينطلق من أن المجتمع الجزائري عربي فصيح كله، لا تعددية لغوية أو لهجية فيه، يتلقى التلميذ عنه مخزونه اللغوي من خلال تعرضه المتواصل للمؤثرات اللغوية الاجتماعية، عبر السمع أولاً، ثم توظيف ما اكتسب واستتصر ثانياً، على الطريقة المعهودة عند العرب ممارسة منذ الجاهلية، وتأطيرا علميا منذ عصر ابن خلدون الذي خص بناء الملكة اللغوية بفصول تأصيلية

(1) منهاج اللغة العربية، ص8.

(2) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي-الفاخرة، ط1، 1425هـ - 2004م، ص166.

(3) لذلك تعد الدمى إحدى الوسائل المعتمدة في تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة. يراجع كريماني بدير وإميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب- القاهرة، ط1، 1421هـ - 2000م، ص111، 112.

ختامية مهمة في مقدمته، وقد كان يصح ما ذهب إليه واضعو المنهاج لو كانت لغة البيئة الاجتماعية معيارية سليمة متجانسة، تمد المتعلم بزيادة لغوية متجدد متوسع بصورة متدرجة، كما تمنحه فرصة الاستعمال المتكرر الذي يبني الملكة إلى أن تستحكم وتستقوي، ولو من غير وعي تام بقوانين عملها⁽¹⁾، 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، والتعويل على غير أسبابها.

إن الأمر على العكس من ذلك تماماً، لأن التعويل في اكتساب التحكم في العربية على مجتمع يتقن في الفتحك بها واستباحتها رسمياً وشعبياً، كقيل ببناء الملكة المضطربة، الناقصة، وتوليد اللغة الخليط لا المتجانسة، لغة "هجين" و"تقريبية" مستقطعة من أكثر من لغة ومستوى (الفصحى، والفرنسية، والأمازيغيات، واللهجات المحلية)⁽²⁾، باعتبار تبعية المتغيرات اللغوية للمتغيرات الاجتماعية لا العكس، تلك التعددية التي توقع في محاذير كثيرة، ليس أقلها استهجان بعض اللهجات أو اللغات المستدخلة، بفعل المواقف الاجتماعية المبنية على الاحتقار أو الدونية.

لم يبق للمتعم، 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 السيرورة التعليمية والمحدودية المعجمية التي تطبعه من جهة ثانية، وهي عوامل تحد من توسع المعجم، الذي ينبغي أن يتناسب طردياً مع المرحلة النمائية العمرية. وعليه لا مناص من العودة للحفظ وإيلائه ما يستحقه من الاهتمام، مع بقية المهارات التي ضببت مبادئها في المنهاج، ومن الطريف أن يجعل ابن خلدون الحفظ بديلاً شرعياً بانياً للملكة بحكم انقطاع السماع أو تعذره، في ظل شرطي الفهم والاستعمال، قال: "ووجه التعليم لمن ينبغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب.. حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم.. فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة، ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنزاع العرب وأساليبهم في التراكيب، ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال.. وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول.."⁽³⁾ على أن يكون المحفوظ مترقياً في الكم 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)⁽⁴⁾، والكفاية الشاملة (مجموع مخرجات الميادين المكونة للمادة في نهاية المرحلة

(1) المقدمة، ص554.

(2) ينظر لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة محمد يحياتن، دار القصة للنشر - الجزائر، 2006م، ص41، المقدمة، ص555.

(3) المقدمة، ص559.

(4) منهاج اللغة العربية، ص287.

الدراسية)، غير أن ذلك موقوف على ضوابط ومحددات أساسية، لعل أولها الواقعية التي فرغنا منها قبلاً؛ بأن تتناسب الكفايات المؤطرة للميادين مع المقدرات الفعلية للتلميذ والبيئة اللغوية التي يعيش فيها، وثانيها توفير شروط الإنجاز، وهذه تطلب في المدرسة بإعادة النظر فيما يلبي الميولات والحاجات اللغوية للمتعلم، وعلى رأسها "الحفظ" الذي يسد الخصائص اللغوية المجتمعي والمدرسي، وتتجاوزها إلى كل الهيئات الرسمية والمجتمعية، وفي مقدمتها الجانب القانوني والتشريعي.

إن الناظر في مخرجات الميادين عبر سيرورة الكفاءتين، يلاحظ تجنباً بعيداً عن الواقعية فيما حدده المنهاج، من عناوين كبرى للكفاءات الختامية والشاملة للطور الابتدائي الثاني، الذي يضم السنتين الثالثة والرابعة⁽¹⁾:

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين السردي والوصفي، يحاور ويناقش ويقدم توجيهات، ويسرد قصصاً ويصف أشياء أو أحداثاً بلسان 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 يكفي متكلماً مجيداً ولا متحكماً في ميادين اللغة، على ما للفهم من أهمية، لأن الفهم الذي يرتبط بهذه المرحلة هو فهم معمم، أي لا يرتبط بتفاصيل الموقف التواصلية أو الموضوع، وإنما بما يمكن اعتباره الفكرة المركزية العامة، لأن الفهم بوصفه حصيلة الترابطات التي يقيمها العقل بين الخواص والمعاني، وقاعدة تقوم على أساسها عملية تصنيف المفاهيم⁽²⁾، هو مرتبة أرقى في المهارات اللغوية، وهو ما ليس متاحاً لطفل السنة الثالثة أو الرابعة الابتدائيتين، مما يوجد عنده حالة من التشوش في المعرفة، ومعلوم أننا لا نحتفظ إلا بما نفهمه، أما حالات التشوش تلك فمألها النسيان، لذلك فالفهم العام وإن كان مدخلاً مهماً، إلا أنه لا يعول 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 مصفوفات أفقية وعمودية. هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن الفهم لا يعني الاستعمال، فقد أثبتت بعض الدراسات أن الذي يفهم لغة ما سماعاً، لا يكون بالضرورة متحدثاً جيداً بها، ولا كاتباً لها⁽³⁾.

- (1) منهاج اللغة العربية، ص10.
- (2) بريث ماري بارث، تعلم التجريد، استراتيجية لبناء القدرات والكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية-الرباط، ط1، 1428هـ - 2007م، ص19.
- (3) يشير لويس جان كالفي في سياق التحكم اللغوي في بيئة الأزواجية اللغوية، مثل حالة اللغة الكتالونية 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 الكتالونية 90.3%، وصلت نسبة من يتكلمها 59.8%، أما النسبة الأضعف فكانت لمهارة الكتابة بـ 30.1%، بتراجع مقداره الضعفين. ينظر علم الاجتماع اللغوي، ص121.

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

مهارة الميدان	يقرأ	ينتج كتابة	نمط النص
عدد الكلمات الفعلية	120 - 90	80 - 60	سردى وصفي

الجدول المجلد للطور الابتدائي الثاني (ص11)

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

جدول تفصيلي للطور الثاني (ص13)

نقول إن من يقرأ ذلك يلاحظ أن صياغة المنهاج لملح التخرج في مجال الإنتاج الكتابي تهمل فارق السنة الثالثة، كما يعكسه ملح 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 قليلة، ينطلق منها التلميذ لتوسيع معجمه في السنة الرابعة، وهو ما يعني عدم دقة المنهاج في ضبط المعطيات اللغوية من جهة، وقلة ضبط الكفايات المستهدفة التي يعبر عنها الكم المعجمي من جهة ثانية.

ثم كيف تسنى للمنهاج 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 ونمائية، يحتاج إلى عملية إحصائية، قاعدتها التقصي والمسح الميداني، الذي تضبط من خلاله مجالات المفاهيم التي تتسق مع المرحلة، وجاهزية البنات العقلية المستقبلية لتلك المفاهيم والبنائية لها، وكذا حاجيات التلميذ، فلا شيء يغني عن تتبع اللغة الطفولية في البنات المختلفة؛ لأن للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وقبل ذلك النمائية، الدور الأبرز في تحديد ما يمكن للطفل أن يستوعبه ويبنيه من الدلالات التي تعبر 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 بالكفاية الإنجازية (يقرأ، ينتج)، وعليه فليس التحديد إلا من باب الاعتباطية والمجازفة غير المؤسسة على معايير واضحة، كاعتماد الاختبارات القبلية والبعديّة، ليكون الحاصل هو ما يمكن للتلميذ فهمه ثم استضماره، من المجالات المفاهيمية المختلفة للغة المقصودة بالدمج والاستدخال في معجمه الذهني، دون أن ننسى ما للفروق الفردية من دور في التحديد والحصص، القائم على القدرة على الاستيعاب، باعتبار أن تسمية الأحداث والموجودات، حسية ومعنوية، على سبيل المثال لا الحصر، تستند إلى قدرات الطفل على الإدراك العقلي للخصائص والمقومات، ثم على تجميعها في صورة معللة ذات معنى⁽¹⁾، وما يقع في الكلمات البسيطة يقع في الكلمات المركبة، وفي الجمل وما جاوزها، مع مراعاة فارق التعقيد.
 2. إهمال المدخلات في ضبط الكفايات في الجدولة المجملة (ص13)، ومقدارها 20 كلمة، وهو ليس بالكم الهين.
 3. أن الإشكالية لا تتعلق بالكلمات المفردة، لأننا لسنا بصدد طلب إحصاء التلميذ الكلمات المخزنة فحسب، ولكن يضاف إلى نسبية المعجم مشكلة أخرى في مستوى أعلى، هي مشكلة التأليف اللغوي (الجمل)، وهو متغير موضوعي يتحكم في مدى انسيابية المعجم، الأمر الذي يستتبع متغيراً آخر من صنف مختلف، هو التوسع المفهومي لدى هذه الشريحة العمرية والنمائية، الموجب لدراسة طبيعة المفاهيم من حيث بنيتها ومستوياتها، وما يتماشى معها من المخزون اللغوي بساطة وتركيباً، ولعل هذه الصعوبة تعيدنا إلى ضرورة الاتكاء على مكون "الحفظ" والاهتمام به، وفي هذا تكون المدارس القرآنية والكتاتيب قد أبلت بلاء حسناً!
 4. بما أن الكفايات الإنجازية في الجدولين رُبطت بأنماط النصوص، فهذا في حد ذاته يطرح عائناً آخر أمام الطفل، فلم يعد التحدي هو صدقية تحديد المعجم، ومراعاة خاصية التركيب التي ينبغي أن تؤلف بين الكلمات في مستوى ثان، بل إن التحدي الأكبر أن يسقط كل تلك المعطيات في صورة كفاية إنجازية (ينتج مشافهة وكتابة)، ختامية وشاملة، على ما تقتضيه أنماط النصوص المدروسة (السردي والوصفي على الترتيب)، وهو ما يعني الالتزام بجملته خصائص فنية فصلت فيها مصفوفة 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 تساعد على فهم المعنى"⁽²⁾، إنه وإن تحقق هذا الانتظار اعتماداً على الصورة ولو نسبياً، فإنه لن يتحقق إلا نادراً مع المفاتيح اللغوية والسياقات للعلل التي ذكرنا سابقاً.
- كما أن الناظر في ملمح التخرج في علاقته بالكفاءتين، الشاملة والختامية، لا يجد أدنى فرق بين ما أمل في السنتين الثالثة والرابعة، إلا في إدراك كلمة "معبرة"، التي وصفت مهارة القراءة، في ملمح السنة الرابعة، وعدها مؤشراً فارقاً بين الملمحين!

(1) تعلم التجريد، ص55.

(2) منهاج اللغة العربية، ص16.

وجدير بالذكر، عطا على ما مر، أن المنهاج أدرج النصوص في برامج السنوات بناء على طبيعتها الفنية، فخص 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 رأيا مختلفا، من جهة ما تتمتع به كل المقومات النمائية للطفل من سلطوية في قبول مبدأ أو نظرية أو مقارنة أو عنصر في البرنامج الدراسي، فمن المعقول أن يكون تلميذ السنة الرابعة أكثر نضجا (وهو نضج نسبي) عقليا ومعرفيا ووجدانيا، من تلميذ السنة الثالثة، وتأسيسا على ما يقتضيه النمطان من قدرات، لا نرى موجبا لهذا الترتيب في الإدراج، فالعكس هو الوارد، من حيث كان الوصف هو نقل مباشر لتفاصيل موقف أو حادثة، أو ملامح شخص وهيئته.. وذلك لا يستدعي أكثر من نسخ الواقع في صورة نص مكتوب أو منطوق، وإن كانت تحكمه ضوابط وخواص فنية، فهي لا تعدو تعيين الموصوف، والتركيز عليه، وتنويع الأساليب في وصفه بين مباشرة وبلاغية⁽¹⁾، وهو ما لا يشكل عبئا كبيرا على المتعلم، في حين يعد النص السردي أرقى نوعا، وأغنى من حيث الضوابط والمقومات، كالخطاطة العامة، والمؤشرات الزمنية والمكانية والجّهية، والروابط اللغوية المناسبة، وتقدير حجم الحدث وغيرها من التفاصيل المدرجة⁽²⁾، وهو ما يعد تحديا بالنسبة لطفل لا يزال يعاني مشقة التعبير البسيط، ومحدودية المعجم، والغربة عن اللغة، إلى جانب ما يتقله به السرد من تقنيات 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 مضاعفا أضعافا كثيرة، فعلى الرغم من كون الإنسان كائنا رمزيا، يستحضر العوالم في غيابها، بعيدا عن الوسائط الحسية، بطريق اللغة، إلا أن ذلك لا يولد معه، ولا هو يقع عنده دفعة واحدة، بل إنه يبني على مراحل ترميزية، تسامر المراحل النمائية التي يقطعها الفرد، لأجل ذلك كله، كان حريا بالمنهاج أن يدرج النص الوصفي في السنة الثالثة، في حين ينقل النص السردي إلى مصفوفة مفاهيم السنة الرابعة، استجابة 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 قسريا غير مبرر، ما يعد خروجاً عن مبدأ المقاربة النصية التي تركز على تكامل الأنشطة المعبرة عن الميادين، وهي خيار مناهج الجيل الثاني.

4. توزيع مضامين التعليمات

بداية نشير إلى أننا اعتمدنا، في قراءتنا للمقرر التعليمي اللغوي، المنهاج مع الكتاب المدرسي سويا، 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 مصفوفة المفاهيم، مع أنها مسألة تقنية صرفة، لا تؤثر لا على البناء الكلي للمنهاج، ولا على حجمه، وهو المبرر الذي يقدم غالبا بين أيدي المعتدلين.

(1) ينظر منهاج اللغة العربية، ص29.

(2) ينظر منهاج اللغة العربية، ص24.

لقد اعتمد في توزيع مضامين المادة في الكتاب على أساس المقاطع الكبرى والوحدات المدرجة تحتها، بحيث يضم كل مقطع أو مجزوءة ثلاث وحدات، تضم كل وحدة منها جملة من الأنشطة في مجال الأساليب، والتراكيب النحوية، والصيغ الصرفية، والظواهر الإملائية، والرصيد اللغوي، والمختارات الشعرية المحفوظة، ليختتم المقطع بنشاط الإدماج الذي يستغل لتجديد كل المكتسبات المحصلة خلال سيرورة التعلّات عبر أنشطة الوحدات الثلاثة، في وضعيات ذات دلالة معرفية واجتماعية، كما تقتضي النظرية البنائية الاجتماعية التي تعتمد عليها فلسفة المنهاج. وهذا الوجه الأول من التوزيع هو الذي يعكس الطابع الأفقي لبناء المعرفة، أما الخاصية الثانية لبناء المعارف فهي الخاصية العمودية، التي تمثل كل وحدة في التوزيع إضافة نوعية للبناء الهرمي لسلم المعارف 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 اتساح الطابع المعرفي المبني (structurée) للمعرفة في كل حقل، انبناء معللاً، معاد التشكيل في كل مرة حتى نقطة القرار.

ولا شك في أن هذين المسارين هما من بين المعايير التي يمكن اعتمادها في فحص جدوى المنهاج وفاعليته، وبعد النظر في ارتباطاتهما أمكننا تسجيل الملاحظات التالية:

تقطيع أوصال أجزاء المادة الواحدة موضوع التعلّات التي تشكل في الأصل لحمة واحدة، كما يبيئه الجدول التالي:

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

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

يكاد التلميذ يستوعب النشاط، حتى تأتي أنشطة أخرى، ويطول الوقت فينسى ما تعلمه، ولا يعود ذلك إلى مقدرة التلميذ ومستواه النمائي، بل إلى التباعد والانقطاع، الذي يقوم بدور المثبط لعملية الاكتساب، وهو ما أشار إليه ابن خلدون، ونصح بتجنبه، حينما قال: "ينبغي لك أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها؛ لأنه ذريعة للنسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها.. لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسى الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه"¹. وقد يبدو أن في العرض تجنّباً، 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 الأسمية (النسخ بإن 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:

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

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

إن الاشتقاق، خلاف التضاد المدرج معه، عنصر صميم في علم الصرف، صنو علم النحو، لكونه يعنى بهيئات المادة تخلقاً وتحولاً، كالاشتقاق والتصريف، التي هي من طبيعية 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 تعبر 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 وكاملة من حيث ثراء وتنوع محتوياته".

وكذلك الحال في علامات الترقيم التي لا تعدو 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 للكتابة، كما يمكن إلحاقها 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، وتحديدًا في محور التراكييب النحوية، كما يتضح من خلال جدول المقرر السنوي (أنواع الكلمة، الفعلين الماضي والمضارع، الجملة الفعلية، الفاعل، المفعول به، الجملة الاسمية، الصفة، الفعل اللازم والمتعدي، 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 والمعرب، الفعل الصحيح والمعتل)، فلا منطوق واضحًا يضبط هيكلية مكونات النشاط، خلاف الهيكلية النحوية القديمة المعهودة تقليدية.

وعلى ذكر الكتاب الذي لا يعدو أن يكون إسقاطًا عمليًا، وتجسيدًا تطبيقيًا لفلسفة المنهاج، يمكن إبداء الملاحظات التالية⁽¹⁾:

— على الرغم من أهمية علامات الوقف في الفهم والإفهام، وأنها تمثل نشاطًا مستقلًا 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 أجدى وأسرع إذا كان في صورة ممارسة عملية، دون الاعتماد على الخطاب التنتظيري وحده، ومن مظاهر انتهاك علامات الوقف ما يلي:

- إهمالها كلية 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 تراكييب النصوص، وأحيانًا توزيعها عشوائيًا 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، ووضعوها 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 للمطبوعات المدرسية، 2017م- 2018م. وسيحال على مواضع الصفحات في متن البحث، تجنبًا للتكرار في الهوامش.

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

الاستغناء أحيانا 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 النداء، والأصح أن تكون بعد فعل النداء.

استبدال علامة بأخرى، مثل "بهية فتاة موهوبة، مولعة بالتأليف. تقضي النهار خلف طاولتها بين الأوراق والأقلام،" (ص120). فتقضي تنتمه لبعض أوصاف بهية، وصف بعد وصف.

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

إن دور أهمية علامات الوقف تتجاوز الناحية الشكلية، إلى ناحية المضمون النصي، بل إلى المكون السيكلولوجي للتلميذ، إنها تسهم في تجزيء الجمل الطويلة بالاحتكام إلى عناصر الاكتمال البنوية والدلالية، بما يتناسب مع طبيعة الجهد الذي يبذله التلميذ الصغير، فلا يستطيع أن يقرأ قراءة متواصلة متأنية، "معبرة" كما وصفها المنهاج، ما لم يتوقف لالتقاط أنفاسه وتجديد نشاطه واستجماع قواه، على أن لا يكون هذا التوقف عشوائياً، بل إن أقل ما يبرره الاكتمال الشكلي والمضموني في مستواه الأدنى.

— طول عدد لا يستهان به من النصوص، وكثافة مادتها التي تهيمن على ثلثي الصفحة، وأحيانا ثلاثة أرباعها، خلاف ما نص عليه المنهاج، من أن كفاءة التلميذ المتوقعة في المجال القرآني محصورة بين (90 - 120) كلمة⁽¹⁾، فلقد بلغ عدد كلمات نص "التاجعات" (ص27) 254 كلمة بإسقاط حروف الجر المندمجة مع الكلمة، ما يعني ضعف الطاقة المطلوبة في الأداء. وهناك نصوص أخرى هي من جنس "التاجعات"، 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 منهما، مثل "الزائر العزيز" (ص52)، وكأنه كلما قصر النص وانفست 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 والفصحى).
- المستوى المعجمي، وقد رصدنا فيه ظاهرتين:

أولاهما إدراج الألفاظ الدارجة العامية، دون الإشارة إلى طبيعتها غير الفصيحة، نحو (القرّداش ص95)، وكان الأولى وضعها بين ظفرين - كما فعل الكتاب بلفظي "تاجماعث والتويزة" (ص27) - لسببين؛ أولهما بيان أنها ليست من المعجم العربي الفصيح الأكثر دورانا، والثاني تعليم الطفل تقنية الفرز المعجمي.

أما الثانية، فالخطأ في شكل بعض الكلمات، الذي لا يعني سوى اللحن في صورة اللفظ المنطوقة، ومنه (الخَصْر، ص91)، وصوابه الخَصْرُ بفتح الخاء، و(فَشَلْ، ص111)، وصوابه فَشَلْ بكسر الشين، ولا جواز في المناوبة بين فتح الشين وكسرها إلا في مضارعه (يَفْشَلْ، يَفْشَلْ)، كما تنص عليه المعاجم.

- المستوى النحوي، 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)، وليست اللام مفيدة للغاية لتكون جارة.

ثانياً: عدم إدراك ما تتعدى به الأفعال القاصرة من حروف الجر، كما في الجملة المقتبسة من نص عبد الحميد ابن هذوقة: "ثم ليتعرف على السكان الحاضرين ويتعرفوا به" (ص31)، والصحيح أن يتعدى الفعل "تعرف" بالجار "على"، كما فعل مع الفعل الذي تقدمه في التركيب، وليس للفعل معنى ثانٍ غير المعهود ليُضْمَنَ الجارُ الباء معنى على، على رأي ابن جني.

ثالثاً: الاختلال الأسلوبي النحوي الذي يمثله ما ورد في نص "الوزيعة" من قول المؤلفين: "تتمثل في الشكر والامتنان لله عز وجل لنعمة المحصول وأن يبارك فيه" (ص40)، وهو تركيب خارج عن الصوابية اللغوية من أكثر من وجه:

1. تفكك الصياغة، لأن الجملة المصدرية لا متعلق يناسبها لتتعلق به.
2. الفصل بين المتضايقين (شكر - الله)، ما أوجد نوعاً من الجفوة بين العنصرين الوظيفيين، والأصوب: "تتمثل في شكر الله عز وجل والامتنان له..".
3. أن مصدر الامتنان، كفعله، يجتلب المفعولين غير المباشرين بجارين مختلفين: الامتنان له على نعمة المحصول.

وصواب التركيب الكلي بإعادة التوجيه وجبر النقص، لتكون صورته: تتمثل في شكر الله والامتنان له على نعمة المحصول، 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، وتحريف التشطير المعتمد في النسخة الأصلية للنص الشعري؛ بحيث يصير البيت بأكمله شطراً بدايةً، وهو ما يذهب بكثير من الغنائية التي تتماشى وتوثب التلميذ الطفل الصغير، لأن التطويل أقل غنائية، وأميل إلى أغراض أخرى، وأبرز تصرف كان في قصيدة الدكتور محمد رائد الحمود، الموسومة بـ "التوازن الغذائي" ص 89 من الكتاب:

توازن الغذاء خير من الدواء	وكل من يفعله يعيش في هناء
وخيره مَنْ كان من طبيعة الأشياء	فاكهة وخضرة وشربة من ماء
وصالح اللحوم من بحر وسماء	وللحليب دوره في قوة الأعضاء
والتمر فيه الحفظ من جوع وعناء	والأصل في الأكل اعتدال دونما امتلاء

وهو تحوير صحبته أخطاء أخرى بالحذف وبالتغيير، ففي الأصل:

- 1 - 2 -

توازن الغذاء	خير من الدواء
وللحليب دوره	في قوة الأعضاء
وكل من يفعله	يعيش في هناء
والتمر فيه الحفظ من	جوع ومن عناء
وخيره ما كان من	طبيعة الأشياء
والأصل في الأكل اعتدال	دونما امتلاء
وصالح اللحوم من	بحر ومن سماء
إن الغذاء نعمة	من خالق السماء

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، وعناء)، وفي هذا خروج صارخ عن حرمة الأمانة العلمية، وتجرد كلي عن الدقة والموضوعية، وهدر للقيمة الفنية للقصيدة، وعلى رأسها إيقاعاتها التي تروم البناء المهاري، ممثلاً في الأذن الموسيقية المراد تشكيها عن طريق الإنشاد والأداء الصحيح؛ من المبرمج كتابةً، ومن المعلم ثم التلميذ تغنياً - وهو ما نص عليه المنهاج صراحة - ثم القراءة المعبرة عن أجواء المرح التي تملأ النص، فهذه جنائية مركبة من أكثر من وجه.

وأقل مما سبق سوءا في النقل، وبتحريف، ما وقع في قصيدة "أجمل الأوطان"؛ للشاعر الفلسطيني مسعد محمد زياد (ص55)، التي يبدو أن ناقلها لم يستسيغوا إسناد الفعل لجمع المؤنث (ينرن) بعد المثني، فثتوا الفعل أيضا، فانكسر الإيقاع:
فيك المحبة والبساطة شمعتان ينييران دربي.

ثانيا: التصرف في المستوى اللغوي الأصلي الذي كتبت به القصيدة، وإرغامها على أن تلبس لبوسا غير الذي لها، مع ما يتبع ذلك الإكراه القالبي من أخطاء تسيء إلى التشيد الثوري، ونعني هنا القصيدة المعنونة بـ "يا أمي لا تبكي علي" (ص55)، التي كتبت بالعامية الجزائرية وأدتها أفواج الكشافة الإسلامية لأجيال متعاقبة قبل الاستقلال وبعده، ولا يعني قمعها داخل قالب الفصح، 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، تماما كما لو أكرهت القصيدة الفصيحة على التدرج، وقد أشار الجاحظ، في مقدمة كتابه البخل، إلى هذه المسألة، فحذر من مغبة الترجمة اللغوية الداخلية، فيما سماه بالنكتة الحارة والباردة.

ومن تمام الكتاب المدرسي، ما يستعان به فيه من وسائل أيقونية تعزز النصوص وتقويها، وتوضحها وتجليها، وأهمها الصور المصاحبة، التي لم تسلم هي الأخرى من التشويه، ولعل أبرز علة أصابها، 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 يتحجج للأخطاء الواقعة في الكتاب بالسهو، كوضع الصورة، أو بالأمانة في النقل - حالة بقية 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 داخلا في النقول.

وأما الثانية، فهي أن قداسة المعرفة وأمانة الكلمة فوق النص الذي لا يعدو أن يكون جهدا بشريا، مهما كان صاحبه، وهو ما يقتضي المراجعة قبل الإدراج في الكتاب، وتنقيحه بالزيادة والحدف والتعديل والتصويب، ليخرج في أكمل هيئة، وأجلى صورة، وأبهى حلة، لأن الأمر يتعلق ببناء الإنسان الذي لا يقبل أدنى مجازفة أو أقل مغامرة، ولا أظن أن هذا التفسير دار بخلد المؤلفين، بدليل ما طال النصوص الشعرية من التحريف والمسح!

الخاتمة

ختاماً، وبعد تحليل المنهاج المدرس، 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 تركيز المنهاج على البناءين الأفقي والرأسي للتعلّيمات، فإن البرنامج المكرس في المنهاج والكتاب، يكون قد التزم بالنسقية الأفقية، لكن البنائية العمودية أو الرأسية جد مضطربة، ولا ميرر لمنطق تقطيع الأوصال المسيطر على المنهاج في مجال مصفوفة المفاهيم، وأكثر من ذلك وضوحا الكتاب المدرسي.
3. غموض الأسس التي يستند إليها المنهاج، سواء فيما تعلق باختيار النصوص، أو فيما تعلق بمعايير الإنتاجين الشفهي والكتابي؛ في ارتباطهما بالكفائيتين الختامية والشاملة، اللتين لم تضبطا ضبطا محكما، فليست الثانية إلا تكرارا للأولى.
4. انتهاك الكتاب معرفيا ومنهجيا 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 التدريج، على توهم أن الطفل ذي العشر سنوات لا يفهم العربية الفصيحة.
6. كثافة النصوص، وحشو الصفحات بها وبالصور والتعليمات المرتبطة بالنشاطات، إلى جانب كثافة الأنشطة ذاتها، مما يستوجب الأخذ بالتخفيف، لاسيما في ظل المقاربة النصية والنسقية.
7. هتك المنهاج، في صورته الحية التي يمثلها الكتاب، لجملة القيم المراد ترسيخها، وهي من طبيعية معرفية ومنهجية، وكان يفترض في كتاب يوجه للأطفال أن يكون إخراجهم متسقا، ناهيك أن يصل الإخلال إلى الخطأ في اللغة التي هي موضوع التعلّيمات ومعينات الاكتساب، كالخط والصورة وغيرهما، فذلك ما لا يعترف. لقد أراد الكتاب أن يتجنب "التعقيد الفكري والتقعر اللغوي"، كما نص في مقدمته، فوقع فيما لا يقل سوءا عنهما، بتصرفه الواسع في النصوص رسما ومعجما ونحوا وأسلوبا وإيقاعا، الأمر الذي يكشف عن أن الارتجالية والعجلة لم تكونا حكرا على إعداد المنهاج وتطبيقه فحسب، بل جاوزته إلى الكتاب المدرسي، وهو ما لا ينبغي.

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

المصادر والمراجع

- بن نعمان، أحمد. (2014م). وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء، دار النعمان، الجزائر.
- شاف، أدام، تودوروف، فريجه، بيث، ستروسن، دافسون، دوميت. (2000م). المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- بارث، بريث ماري. (1428هـ - 2007م). تعلم التجريد، استراتيجيات لبناء القدرات والكفايات، ط1. ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الرباط.
- ابن خلدون. (1989م). دار القلم، بيروت.

- طعيمة، رشدي أحمد. (1425هـ - 2004م). *المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*، ط1. دار الفكر العربي، القاهرة.
- وهابي، عبد الرحيم. (2008م). *المناهج التعليمية ومنظومة القيم، اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيم القيم في المدرسة المغربية*، مطبعة أنفو برنت، 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). *إصلاح المناهج التربوية*، ط1. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- بدير، كريمان وصادق، إميلي. (1421هـ - 2000م). *تممية المهارات اللغوية للطفل*، ط1. عالم الكتب، القاهرة.
- كافي، لويس جان. (2006م). *علم الاجتماع اللغوي*، ترجمة: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر.
- كافي، 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.
- لخصاصي، مصطفى. (2009م). *بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات*، ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.
- الخوادة، ناصر أحمد. و عبد، يحيى إسماعيل. (2011م). *المناهج، أسسها ومدخلها الفكرية وتصميمها*، ط1. زمزم ناشرون وموزعون، عمان.
- وزارة التربية الوطنية. (مارس 2009م). *الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج*.
- وزارة التربية الوطنية. (د. ت). *البرامج المدرسية للابتدائي والمتوسط، توجيهات أساسية* (د. ط).
- وزارة التربية الوطنية. التعليم الوزارية رقم 17/0.02/221، المؤرخة في 11 أكتوبر 2017م، المتعلقة بكيفية صياغة الأسئلة في المراقبة المستمرة للتعلمات.
- وزارة التربية الوطنية. (2018/2017م). *دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، إعداد: بن الصيد بورني سراب وبن عاشور عفاف، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2009م). *الدليل المنهجي لإعداد المناهج*، منشورات وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. (2018 / 2017م). *كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، إعداد: بن الصيد بورني سراب وبن عاشور عفاف وأخريان، منشورات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية. (23 يناير 2008م). *المرجعية العامة للمناهج، المعدلة وفق القانون التوجيهي 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 works 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*, 1st edition, New Najah press, Casablanca.
- Badir, Kariman. & Sadik, Imili. (2000). *Development of child's language skills*, 1st 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*, 1st 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*, 1st 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)