الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

السياسة التعليمية وبناء مقررات اللغة العربية في الجزائر

«كتابي في اللغة العربية » ـ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة ـ

مذكرة تخرج من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة العربية

تخصص:تعليمية اللغة العربية وتعلمها

إعـــداد الطالب :
عبد الرؤوف محمدي

إشراف الأستاذ الدكتور:
عبد المجيد عيساني

السنة الجامعية: 2011/2010

مقدمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على أشرف الخلق ونبي الحق وآله وصحبه والتابعين له بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

يعد التعليم من أبرز القطاعات التي تستثمر فيها الدول وتنجز من خلاله مشاريعها المستقبلية، كيف لا وهو ينشد الوصول إلى تكوين الفرد وإبراز شخصيته، فبناء الفرد هو اللبنة الأولى في بناء المجتمعات وقيام الحضارات، وهو مرآة عاكسة لصورة الدولة.ونجاح التعليم في أي دولة مقياس حقيقي لنجاحها ،وفشل السياسات التعليمية فيها مؤشر على فشل تكوين الفرد وإعداده وهو ما يؤدي إلى حتمية فشل الدولة وسياستها المنتهجة. وما نموذج ماليزيا واعتناؤها بالتعليم عنا ببعيد .

لذلك ترسم الدولة سياسة تعليمية تحدد فيها الغايات والأهداف التربوية، وتتضمن القيم والاتجاهات المراد غرسها و تنميتها في الفرد للحفاظ على الهوية ومقومات الشخصية الوطنية، ويتم تنفيذ ذلك بوضع مناهج تتضمن تصورا يربط بين السياسة التعليمية المنتهجة وبين الغايات والأهداف المراد تحقيقها.وتستقى من ظروف المجتمع وحاجاته وما تتطلبه الحياة فيه من إعداد للقوى البشرية، وتكون نابعة من تاريخ الأمة وعقيدتها وعناصر وحدتها.و تجسد ذلك في محتويات، تمثل المقررات الدراسية التي تختار في ضوء الأهداف والخصائص النفسية السائدة لتلاميذ المرحلة التي يوضع لها المنهاج. فلكل سياسة ترجمة، وترجمة السياسة التعليمية قوانين يتم تنفيذها عبر مناهج وبرامج ومقررات.

ـ لذا يجب على مخططي السياسة التعليمية وواضعي المناهج تحديد الأهداف بدقة، وبناء المحتويات والمقررات بناء محكما حتى تحقق الغاية المرجوة منها.

ـ وبغية التعرف على واقع السياسة التعليمية في الجزائر والأبعاد المنتهجة خاصة الإيديولوجية منها، لما لها من أثر في تكوين شخصية أبـنائنا وعلاقـــة المناهـــج

والمقررات-التـي تعـد ترجمـــــة لهـــذه الســـياســـة-بـــذلك.

في هذا الإطار تناولنا المذكرة الموسومة ب:

(السياسة التعليمية وبناء مقررات اللغة العربية في الجزائر – «كتابي في اللغة العربية» للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي- عينة).

- أما جدوى هذه الدراسة فهي إبراز تصور النظام التعليمي والسياسة التعليمية المقترحة من خلال المنهاج والكتب المقررة ودورها في تنشئة المتعلمين، وفق السياسة التعليمية والتوجهات الكبرى للدولة، وتقتصر على تعريف الهوية الثقافية من خلال مادة اللغة العربية لارتباطها بمقومات الشخصية الوطنية.

و قد حاولنا فيها إثارة بعض التساؤلات العلمية التي كونت إشكالية هذه الدراسة و أبرزها:

1 - ما مفهوم السياسة التعليمية؟

2 - هل للجزائر سياسة تعليمية محددة؟

3 - وما مدى توفرها في المنظومة التعليمية في الجزائر؟

4 - إلى أي مدى يرتبط مقرر السنة الخامسة في اللغة العربية بالسياسة التعليمية المنتهجة في الجزائر؟

5 - ما الأسس العلمية والتربوية التي اعتمدت في بناء كتاب اللغة العربية؟

6 - هل جسد محتوى المقرر التصور العام للسياسة التعليمية الجزائرية؟

7 - ما مدى ارتباط المقرر بعناصر الهوية الوطنية؟.

- وما دفعنا للبحث في هذا الموضوع قلة الدراسات التي تناولت السياسة التعليمية في الجزائر،ومن القلة الموجودة:

1- دراسة الدكتور رابح تركي في كتابه «التعليم القومي والشخصية الجزائرية» لكنه تناول سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر في مرحلة الاحتلال.

2- دراسة الأستاذ لقمان مغراوي التي تناولت «أزمة الهويـــة في السيـــاسة التعلـــيمية

الجزائرية» ولكن غلب على هذه الدراسة الجانب السيــاسي .

ـ تصورنا لهذه الدراسة أفضى إلى تقسيمها إلى ثلاثة فصول، فالفصل الأول تعريفات في السياسة التعليمية والمنهاج، خصصناه للتعريف بالسياسة التعلـيمـية وأهم خصائصـــها ووظــائفـــها في المبحث الأول، وفي المبحث الثاني تطرقنا لتعريف المنهاج بمفهوميه التقليدي والحديث ،ثم الأسس التي تبنى عليها المناهج، وهي: الأسس الفلسفية،الأسس الاجتماعية، الأسس المعرفية، والأسس النفسية. وفي المبحث الثالث تناولنا تعريف عناصر المنهاج وهي:الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، و التقويم.

أما الفصل الثاني،واقع السياسة التعليمية في المدرسة الجزائرية ففيه مبحثان ،تناولنا في المبحث الأول نشأة المدرسة الجزائرية وألقينا نظرة على واقع التعليم في المدرسة الأساسية التي أنشئت وفق أمرية 16أفريل1976، و المبحث الثاني تحدثنا فيه عن إصلاح المدرسة الجزائرية.

والفصل الثالث قراءة تحليلية في منهاج ومقرر اللغة العربية للسنة الخامسة، وفيه ثلاثة مباحث، يشمل المبحث الأول تحليل الأسس التي بني عليها منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، والمبحث الثاني أسس بناء مقرر اللغة العربية في كتاب السنة الخامسة ،أما المبحث الثالث فتناولنا فيه تحليل الأهداف والأسس والمنطلقات والمحتوى الثقافي في المنهاج وكتاب اللغة العربية.

ثم ختمنا الدراسة بخاتمة لخصنا فيها مجمل النتائج وأهم الأفكار التي خلصنا إليها.

ـ اعتمدنا المنهج الوصفي، والمنهج التاريخي في هذه الدراسة باعتبارهما الأنسب في الكشف عن واقع المدرسة الجزائرية، وأهم السياسات التعليمية التي كانت غطاء للنظام السياسي في كل مرحلة، وبغرض وصف الظواهر المدروسة وصفا دقيقا. وقد استعنا بالمنهج الإحصائي نظرا لما تتطلبه طبيعة الدراسة، من جمع للبيانات والإحصاءات قصد تحليلها.

- اعتمدنا في جمع المادة العلمية وتحليل المعطيات على مجموعة من المراجع أهمها:«اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري» لحفيظة تازروتي، «متابعات وآراء حول تطوير المناهج» لناصر شيخاوي ،«أزمة الهوية في السياسة التعليمية

الجزائرية» لـلقمان مغـراوي ومجموعــة من مؤلفات رشدي طعيمة،وهي:«الأســس العامة لمناهـــــج تعليــم اللغــة العربيــة»،«الثقافــة العربيــة الإسلاميــة بين التأليف والتدريس»،«تدريس العربية في التعليـم العـام».

- اعترتنا بعض الصعوبات في هذه الدراسة منها:

1- قلة المراجع والدراسات التي تناولت هذا المجال في الجزائر.

2- طبيعة الموضوع وحساسيته.

- في الأخير نتقدم بالشكر والامتنان للأستاذ الدكتور "عبد المجيد عيساني" الذي مد لنا يد العون وكان مرشدا وموجها أنار لنا طريق البحث ، وكان معينا لنا في مرحلة التدرج وما بعد التدرج، كما لا يفوتنا شكر كل الأساتذة الذين درسونا في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج، وكان لهم الفضل بعد الله تعالى في وصولنا إلى هذه المرحلة .

الفصل الأول

تعريفات في السياسة التعليمية والمنهاج

توطئـــة

إن أي مجتمع متطور أو يسعى إلى التطور لا بد له من سياسة تعليمية توجه المسار وتحكم الآليات والتفاعلات على كافة المستويات، ومن هنا فإن غياب السياسة التعليمية أو حتى أي قصور فيها لا بد أن ينعكس بشكل مباشر على كافة العمليات والإجراءات التالية. لذلك فإن بناء الحضارة وتربية الأجيال من أبناء الأمة يتطلب تخطيط سياسة تعليمية تتسم بالاستقرار، وتقوم على مقومات علمية أصلية.

ولتحقيق هذا الهدف أو منظومة الأهداف وتجسيدها في الواقع لا بد من فلسفة واضحة للتربية والتعليم؛ ذلك لأن التربية لا تؤدي معناها الحقيقي إلا بالقدر الذي تحققه من أهداف وغايات تتجسد في سلوكات الأفراد وتصرفاتهم داخل مؤسسات المجتمع المختلفة.

إن تعليم أبناء الأمة وتربيتهم قضية بالغة الأهمية، وليست بالقضية الهينة، بل هي من أكبر القضايا التي يجب أن نولي لها الاهتمام ونرعاها بالعناية، لأن ثمارها تمتد لأجيال.

فالسياسات هي نقطة البداية في أي عمل تربوي. أو في أي مجال ولا يتوقف هذا الأمر عند التصورات العامة والآمال، ولكنه ينسحب بدرجات متتالية إلى مستويات أخرى تالية، ومن أهم هذه المستويات المناهج الدراسية، التي تلتزم بسياسة مستندة إلى الرؤية العامة أو السياسة العامة، كما أن المناهج الدراسية لها أهداف تشتق من الأهداف العامة للتربية.

فأي قصور أو فشل أو نقد يوجه إلى المناهج الدراسية في أي دولة، إنما يرجع إلى قصور في السياسة التعليمية أو غيابها على الإطلاق وعدم وجود أهداف واضحة المعالم.

فهل يجوز أن نضع السياسات ونبينها دون أن تكون رؤيتنا للهدف واضحة؟

ما مفهوم السياسة التعليمية؟ وما هي أهم خصائصها ووظائفها؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا المبحث.

المبحث الأول

السياسة التعليمية

مفهومها ــ خصائصها ــ وظائفها ــ مقوماتها

1ــ مفهوم السياسة التعليمية:

تعرف السياسة لغة بأنها:« تولي الرياسة والقيادة، وساس الناس سياسة أي تولى رياستهم وقيادتهم، وساس الأمور دبرها وقام بإصلاحها».[1]

وتدبير الأمور يقتضي التفكير والإرادة وما يتولد عنهما من استعداد للعمل ثم ممارسته بالفعل.[2]

والسياسة التعليمية تعني « المبادئ والاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها»[3] .

كما تعني:« الأحكام التي تعبر عن الجهود التنظيمية، والتي ينبغي أن تبذل لتحقيق أغراض أو تطلعات يستهدفها المجتمع وأفراده في مرحلة من مراحل تطوره»[4]

وفي تعريف آخر للسياسة التعليمية هي« مجموعة القواعد والمبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها بما يخدم أهدافها العامة ومصلحتها الوطنية»[5].

كما تعني« مجموعة من المبادئ التي تحدد إطار التعليم العام وفلسفته وأهدافه ومراحله وأنواعه».[6]

من التعريفات السابقة نلاحظ أن السياسة التعليمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بفلسفة التربية. والأهداف العامة لها، وتحتل الدولة موقعا هاما في إعدادها ورسمها والتخطيط لها.

وللأهمية التي تحتلها السياسة التعليمية، فإن صناعتها ورسمها يعد مسؤولية كبيرة. وصياغة الأهداف العامة للتربية أمر غير كاف للوصول إلى المستقبل المأمول إذا لم يكن

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ج1، مطابع الأوفست شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، ط3، 1405هـ-1985م، ص480.

2- فخري رشيد خضر، محمود حجاوي، وحسني محمد المطوع، التربية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة، مكتبة المكتبة، العين، الإمارات العربية، ط3، 1988م، ص85.

3- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص200.

4- محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1984،ص56.

5ــ عبد العزيز البسام، نحو تطوير السياسة التربوية في الإمارات العربية المتحدة، وثيقة مقدمة إلى مؤتمر السياسة التربوية، العين، أبريل، 1980.

6- شكري عباس حلمي« ورقة عمل حول السياسة التربوية في الإمارات العربية المتحدة» دائرة التدريب التربوي- العين، الإمارات العربية المتحدة، 1980.

هناك سياسة تعليمية ترتب وتنظم تلك الأهداف العامة المشتقة من فلسفة التربية، وتكون السياسة التعليمية بمثابة موجهات واضحة للنظام التعليمي، وللمؤسسات التعليمية.

فالتعليم إذا لا بد له من فلسفة تربوية واضحة يشتق منها أهدافا محددة، ثم سياسة تعليمية مصنوعة بطريقة علمية سليمة تمكنها من ترتيب وتنظيم الأهداف.[1]

وهي من وضع السلطات السياسية في البلاد، وتعبر عن الاختيارات السياسية للبلاد وتقاليدها وقيمها وتصورها للمستقبل.

2ــ السياسة التعليمية خصائصها ووظائفها:

السياسة التعليمية جزء من عملية اجتماعية متصلة، تتجه نحو تحقيق أهداف محددة، وتتأثر بالواقع الاجتماعي الذي تعيش في حدوده، وتتأثر بالأهداف العامة المنبثقة من هذا الواقع. كما تتأثر بروح العصر ومتطلباته، وهذه المحددات ليست منفصلة بعضها عن بعض، بل إنها مترابطة متكاملة لا غنى لإحداها عن الأخرى؛ وذلك لأن السياسة التعليمية وإن كانت تعكس النظام الاجتماعي القائم، إلا أنها تتأثر وتتفاعل مع المتغيرات العالمية المحيطة بها.[2]

وما دامت تعبر عن الاختيارات السياسية للبلاد، فإن لها وظيفة مرتبطة أشد الارتباط بالسيادة الوطنية.

ويمكن القول: أن ثمة انتقادات توجه أحيانا إلى سياسة التعليم، وتبرز عثراتها في إعدادها للأجيال، ومن هنا تأتي أهمية التركيز في صنعها ورسمها، وتوخي الدقة في ترتيبها للأهداف، لأنها عملية ليست هينة، ولا أحد ينكر العلاقة القائمة بين احتياجات التنمية ومتطلباتها، وبين السياسة التعليمية. وكذلك علاقتها بمبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، مما يجعلها في علاقة مباشرة مع السياسة والنظام السياسي.[3]

1- ينظر: جامعة الدول العربية « مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية » ــ المؤتمر العلمي الرابع، أفريل 1996م، ج2، ص50،51.

2- ينظر: لطفي بركات أحمد، في فلسفة التربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، د ت، ص93.

3- ينظر: محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، ص55.

أ- وظائف السياسة التعليمية:

تحقق السياسة التعليمية الوظائف التالية:

- تيسير عملية صنع القرار على المستوى الإداري، وتوفير المعايير الحاكمة التي تبين قيمة ووزن الحلول المقترحة لما يعرض من مشكلات وهو يبين حجم العلاقة القائمة بين السياسة التعليمية وعملية اتخاذ القرارات.

- توفر السياسة التعليمية أساسا لتقويم الخطط القائمة والمقترحة وتوفير نوع من الشعور بالأمن لدى العاملين، ودرجة من الاستقرار النسبي.

- تكون ضمانا لوجود نوع من الاتساق وعدم التذبذب، أو الازدواجية كما تصدره الأجهزة المختلفة في حالة تشابه المشكلات.

فالسياسة التعليمية في مجتمع ما، لها وظائف محددة تسعى إلى تحقيقها في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه. من أبرزها توفير الشعور بالأمن والطمأنينة للعاملين في المجال التعليمي، وتوفير قدر من الثبات والاستقرار لا يتغير بتغير الأفراد، ولا يخضع لهواهم الشخصي أو اتجاهاتهم الذاتية[1].

ب- خصائص السياسة التعليمية:

تتميز السياسة التعليمية بعدة خصائص أهمها:

ب ـ 1- أنها توجيهية وليست تفصيلية: فهي لا تركز على تفاصيل العمل على المستوى الإجرائي« بقدر ما تهتم بوضع الأسس الثابتة الواضحة التي تمكن الأجهزة الإدارية والفنية من تنفيذ الأغراض المنشودة، وتوجيه النظام التعليمي في اتجاه معين ».[2] بمعنى أنها لا تكون مفصلة، ولا تستهدف صياغة حلول للمشكلات الواقعية، وإنما هي بمثابة إطار فكري منظم يسمح للعاملين في الميدان التعليمي بحرية اتخاذ القرارات إزاء المواقف والمشكلات التعليمية في إطار الأهداف العامة المنبثقة من الفلسفة الاجتماعية القائمة في مجتمع ما.

---

[1]-ينظر: المرجع السابق، ص57.

[2]- لطفي بركات أحمد، في فلسفة التربية، ص121.

فالسياسة التعليمية في المجتمع الفرنسي على سبيل المثـــال تستهـــدف تحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق دعم مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية، والعمل على تمهين الثقافة، وتثقيف المهنة، واعتبار التلاميذ قوة إنتاجية...

فالسياسة التعليمية إذا لا تنشغل بالجزئيات ولا تحصر عملها في وضع التفاصيل، وإنما تضع الخطوط العامة الرئيسة التي تستهدف تحقيقها، بحيث تسمح للعاملين في الحقل التعليمي بحرية تطبيقها بما يتلاءم مع الظروف والإمكانات المتاحة.

ب ــ2- القابلية للتسجيل: أي تكون في صورة مسجلة ومكتوبة لتضمن فعاليتها والالتزام بها، وتتجنب الانحراف عن الاتجاه العام.

ب ــ 3- تأتي نتاجا لإعمال الفكر: وذلك من جانب المفكرين والمتخصصين بغية اشتقاق الأغراض التعليمية من الأهداف العامة، حيث تأتي هذه الأغراض موافقة للأهداف العامة التي توجه حركة القطاعات المختلفة.[1]

ب ــ 4- ذات طبيعة مستمرة ومتطورة:

السياسة التعليمية لا تتأثر بتغير الأفراد والمسؤولين في المجال التعليمي، ولا تتعدل حسب الهوى الشخصي، أو النزعة الفردية، وذلك لأنها تفقد فعاليتها إذا خضعت لهوى الأشخاص، بحكم كونها منبثقة من بناء اجتماعي ثابت، لا يتأثر بالنزعات الشخصية وإنما تحكمه مجموعة من المبادئ والأهداف العامة ذات القدر الكبير من الثبات والاستقرار.

ب ــ5 - قابلة للتغير والمرونة: فالسياسة التعليمية في مجتمع ما ليست قوالب فكرية مطلقة لا يحدها زمان ولا مكان، ولا تتحكم فيها الظروف، وإنما هي في طبيعتها قوالب فكرية قابلة للتعديل حسب ما يطرأ على المجتمع من تغيرات، وحسب ما يطرأ حولها من تحولات.

[1]- ينظر: محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، ص58.

ب ــ6- انعكاس للواقع الاجتماعي الذي تعيش فيه: فلا تستورد من مجتمعات أخرى، ولا تفرض من أعلى، وإنما تعكس البناء الاجتماعي الذي تعيش في إطاره. وتكون صدى له، لأن لكل مجتمع خصائص، ومميزات وظروف، وما يصلح لغيره لا يكون بالضرورة صالحا له.

ب ــ7- ذات طبيعة مغايرة لفلسفة التربية:

تمتاز الفلسفة التربوية برؤية فكرية موسعة لها مواقف محددة إزاء مشكلات الوجود والمعرفة والقيم وانعكاساتها على العمل التربوي، بينما السياسة التعليمية ذات رؤية فكرية محددة تقتصر بالدرجة الأولى على طبيعة البناء الاجتماعي الذي تعيش فيه وتتسق مع أهدافه دون أن تتعداه إلى بناءات اجتماعية أخرى.

كما أن فلسفة التربية تتميز بقدر واسع من الثبات والاستقرار تفتقر إليه السياسة التعليمية حيث تكون ذات أغراض مرحلية محددة.فالفلسفة التربوية بمثابة وعاء تنبثق منه قوالب السياسة التعليمية، والتي تختلف باختلاف طبيعة الفلسفة التربوية ومقاصدها.[1]

فإذا كانت السياسة التعليمية تجمع بين أغراض ذات طبيعة سياسية أو فلسفية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو تربوية فإنه يجب أن يجمع هذه الأغراض والمقاصد نوع من الترابط والتكامل، وإن اختلفت أبعادها وتعددت« فالسياسة التعليمية لها أبعادها الاجتماعية والتعليمية التربوية العلمية؛ فهي اجتماعية باعتبار أن التعليم نظام اجتماعي يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته، وهي تعليمية تربوية لأنها تطبق في مجال التربية والتعليم، بإمكاناته البشرية والمادية، ومدخلا ته المتعددة... وهي علمية لأنها ليست ارتجالا، ولكنها نتاج بحث، بل بحوث في مجالها»[2].

3 ــ مقومات السياسة التعليمية:

وتشمل هذه المقومات،المقومات القومية أو الوطنية،المقومات الدولية والمقومات الأكاديمية.

---

[1]- ينظر: لطفي بركات أحمد، في فلسفة التربية، ص122، 124.

[2]- أحمد إسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص59.

3 ــ أ ــ المقومات القومية للسياسة التعليمية:

وتتضمن المرجعية المجتمعية ،أي أن النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية ، يرتبط بها بحيث يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته، بمعنى: أن مؤسسات المجتمع وما ينبثق عنها من تنظيم وتشريع تؤسس لصناعة السياسة التعليمية، وتحدد المبادئ التي يقوم عليها، مثل سياسة الإلزام بما تتضمنه من توفير للتعليم، وتوسيع لقاعدته، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين قطاعات الشعب المختلفة[1].

كما أن الترابط والتكامل والاتساق بين عناصر السياسة التعليمية يمثل مقوما من مقوماتها، حيث لا سبيل إلى عـــــلاج نظام فرعي من النظام التعليمي إلا باعتبار النظام ككل ،واعتبار هذا المقوم من الأهمية بمكان، حيث إن فشل السياسات التعليمية ينجم عن عملية الإصلاح الجزئية[2].

ومراعاة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية للسياسات التعليميـــــة مقـــــوم آخر يضمن لها الاستمرارية، وتنفيذ الأهداف خاصة عند ارتباطها بخطط التنمية واحتياجات سوق العمل[3]. كما يرتبط بمقومات السياسة التعليمية زيادة العائد الاقتصادي الذي يؤثر بشكل كبير على تحسن ظروف العيش، وإحداث التغيرات الاجتماعية المرغوبة، ومراعاة التفاعل

1- ينظر:أحمد إسماعيل حجي،نظام التعليم في مصر،دار النهضة العربية،القاهرة،1991،ص 135، 148. ويراجع:هادية محمد رشاد أبو كليلة «قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والاستجابة»،التربية- مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية- كلية التربية،جامعة الأزهر، القاهرة العدد 51،أغسطس 1995،ص283، 289.

2 - ينظر: عبد الجواد بكر،السياسات التعليمية وصنع القرار،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر،2002،ص7.

3- ينظر:مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد للنشر،بغداد،1981،ص291.

مع الأبعاد العالمية للسياسات التعليمية في حالة تناغمها مع حاجات المجتمع.

3 ــ ب ــ المقومات الدولية للسياسة التعليمية:

فالسياسة التعليمية وإن كانت وليدة مجتمعها، فإن المتغيرات العالمية المعاصرة، الاقتصادية منها والتكنولوجية وحتى السياسية تؤثر بشكل مباشر على نظم التعليم في دول العالم خاصة النامية منها "فإذا كانت السياسة التعليمية تعنى بوضع الأطر العامة التي تعد موجهات للعمل في كافة المراحل، فإن السياسة التعليمية لا بد أن تكون قادرة على الاستجابة لكل ما يجري على الساحة العالمية من ممارسات، والاستفادة منها بالقدر الذي يتفق مع واقعنا وإمكاناتنا ورؤيتنا لمستقبلنا."[1]

ويمكن القول أن العولمة الاقتصادية تؤثر في توقعات العمل في البلدان النامية وفي بنية العمالة والتوظيف بوجه عام.الأمر الذي يحدث آثارا مباشرة على النظام التعليمي، ويملي مراجعة مستمرة لخططه وسياساته، ومثل هذه المهمة تزداد صعوبة مع تزايد ذيوع الاقتصاد العالمي الشامل، إذ من شأن هذا الاقتصاد المتحرر من الضوابط أن يجعل التنبؤ بحاجات سوق العمل عسيرا، وهذا يفرض على النظام التعليمي بوجه خاص أن يكون شديد المرونة سريع التكيف مع المواقف الجديدة ومع حركة أسواق العمل[2].

كما أن الدور الحاسم للمعرفة في توليد الثروة والقوة يفرض على سياسات التعليم مرونة في تلبية احتياجات النظم التعليمية وتطوير مناهجها وبرامجها في قطاعاته المختلفة.

وتبني نظام المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية أملته السياسة الجديدة المنتهجة للدولة بعد تخليها عن النظام الاشتراكي، وتبني الديمقراطية والاقتصاد الحر.

ومن المقومات الدولية للسياسات التعليمية، تلك المبادئ التي أوصت بها تقارير المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية بصفة عامة، ونظم التعليم بصفة خاصة.

1ـ أحمد حسين اللقاني ـ فارعة حسن محمد،مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل،عالم الكتب،ط1، 2001،ص 249.

2 ـ عبد الله عبد الدائم، مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ جامعة الدول العربية ـ تونس،1995،ص27، 29.

ففي تقرير «تعلم لتكون» نجد عددا من مبادئ السياسات التعليمية منها[1].

1. يجب أن تتاح لكل فرد فرصة التعليم طوال حياته، وعلى البلدان المتطورة والنامية تبني مبدأ التربية المستمرة.
2. يجب أن نعيد للتربية أبعادها الحقيقية كخبرة حية، وذلك بجعل التعلم عملية موزعة في الزمان والمكان، حيث إن الغاية المثلى التي تسعى إليها التربية السليمة هي التعلم الذاتي ، والتدريب والتكوين بالاعتماد على الإمكانات الخاصة، سواء داخل جدران المدرسة ، أو مؤسسات المجتمع الأخرى.
3. فتح مجال التنقل والاختيار بين أنواع التعليم ومراحله ومستوياته، وكذلك بين التعليم النظامي وغير النظامي .

4. ينبغي توفير التعليم الابتدائي لجميع الأطفال بنظام اليوم الكامل حيث يقضي الطفل أغلب يومه في المدرسة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعتقد صانعو السياسة التعليمية أن أداء الطلاب المتميز في بعض الدول التي فاقت الولايات المتحدة الأمريكية في ذلك، إنما يحققون ذلك لأنهم يقضون وقتا أطول في المدرسة ، وتم ذلك الاستنتاج بناء على مقارنات مع دول جنوب شرق آسيا[2]. ففي اليابان ودول جنوب شرق آسيا يرجع بقاء الطلاب في المدرسة مدة أطول خلال اليوم الدراسي إلى أن الطلاب يدرسون معا في مجموعات ، وذلك بعد انتهاء وقت المدرسة الرئيسي (بقاء حر لممارسة النشاط).

3 ــ ج ــ المقومات الأكاديمية للسياسة التعليمية: ويقصد بها الدراسات والبحوث التي يجريها الباحثون عن واقع وتكوين وتنفيذ السياسات التعليمية وبخاصة في مجال دراسات التربية المقارنة، وهذه المقومات لها دورها المهم في التوجيه إلى اختيار السياسات

1- ينظر: إدجار فور وآخرون تعلم لتكون،تر- حنفي بن عيسى،اليونسكو،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،الجزائر،1976،ط2، ص247وما بعدها.

2 - ينظر:عبد الجواد بكر،السياسات التعليمية وصنع القرار،ص41.

المناسبة في قطاع من قطاعات التعليم، أو تبني سياسة حل مشكلة من المشكلات خاصة إذا كانت الدراسات والبحوث قد حددت تلك الاختيارات في السياسات أو أخضعتها للتجريب.

إذا كانت السياسة التعليمية هي القوة الحاكمة والموجهة لمسار العملية التربوية و التعليمية في أي مجتمع، وإذا كانت السياسات هي نقطة البداية في العمل التربوي، ولا تتوقف عند التصورات والآمال، ولكنها تستجيب بدرجات متتالية إلى مستويات أخرى، من أهمها المناهج الدراسية، فما طبيعة المناهج الدراسية؟ وما هي الأسس التي تبنى عليها؟ .

هذا ما سنتناوله في المبحث الثاني.

المبحث الثاني

ـ مفهوم المنهاج
ـ أسس بناء المنهاج

أولا: المنـــهـــــاج:

تهدف التربية لإعداد الفرد، والمواطن الصالح، وتكوين الإنسان وتنميته، وتحقيق السعادة له وللآخرين.

والمدرسة مؤسسة أوجدها المجتمع للتربية، ومن هنا كان المنهاج أداة المدرسة في التربية؛ لأنه الترجمة العملية لأهداف التربية واتجاهاتها في المجتمع.

« فإذا كانت التربية هي إحدى أهم وسائل المجتمع لبناء قوى بشرية تساهم في التنمية، فإن وسيلة التربية لتحقيق كل ذلك هي المناهج الدراسية التي يتم اعتمادها بعد عملية تحليل الواقع التعليمي الذي لا بد أن يتأثر بالعوامل السياسية والاقتصادية التي تشكل في نهاية المطاف قاعدة لتحديد أهداف عملية تطوير المناهج وبناء استراتيجيات تخطيطها وتنفيذها».[1]

1 ــ مفهوم المنهاج:

– المعنى اللغوي:

ورد في لسان العرب:

"نهج: طريق نهج: بين واضح، وهو النهج.

قال أبو ذؤيب:

به رجمات بينهن مخارم نهوج كلبات الهجائن فيح

وطرق نهجة، وسبيل منهج، كنهج.

والمنهاج كالمنهج. وفي التنزيل: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُم شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[2]

وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا.

قال يزيد بن الحذاق العبدي:

ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت سبل المكارم والهدى تعدى أي تعين وتقوى.

---

[1]– ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر، دار الأديب، الجزائر،دط،دت، ص11.

[2]– سورة المائدة، الآية48.

والمنهاج: الطريق الواضح ، واستنهج الطريق: صار نهجا وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله(صلى الله عليه وسلم) حتى تركّكم على الطريق ناهجة، أي واضحة بينة.
ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال:اعمل على ما نهجته لك.
ونهجت الطريق: سلكته وفلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه".[1]

1ـ 1 ـ المفهوم التقليدي للمنهاج:

تأثر مفهوم المنهج بمفهوم التربية اليونانية القديمة، حيث ساد الاعتقاد بأن المعرفة في حد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك؛ لأن معرفة الحق – عند اليونانيين– تؤدي إلى اتباعه، فالمنهج بهذا المفهوم يبنى على نظرية المعرفة، فكثرة تلقي المعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء، والمعرفة هي أهم ثمرات الخبرة الإنسانية. ونتج عن هذا المفهوم أن أصبح المنهاج يرادف المقررات الدراسية والكتاب المدرسي[2]، أما دور المعلم فلا يخرج عن نقل المعلومات والشرح والتفسير والتكرار وإعطاء الأمثلة، وبهذا يصبح الكتاب المصدر الوحيد للمعرفة. وما ينجز من نشاطات خارج المدرسة أوخارج الحجرة الدراسية فهو للترفيه،وشيء خارج عن المنهج، وإجراء الامتحان لقياس التحصيل والمعلومات والحفظ والتذكير« وتصبح ثلاثية التلقين والحفظ والاسترجاع هي التي تحكم العملية التعليمية».[3]

هذه النظرة الضيقة لمفهوم المنهاج، وحصره في جانب المعرفة وطرق تحصيلها، مع استبعاد كل نشاط يتم خارج المدرسة ،ويمكن أن ينمي مهارات التلميذ الحركية، ويزيد من ثقته بنفسه« بل إن التصور التقليدي للمنهج يستبعد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة،واكتساب طرق التفكير العلمية... وهذا المفهوم للمنهج المدرسي، لا يتفق مع

1– ابن منظور، لسان العرب، مادة نهج، تحقيق: عبد الله علي الكبير– محمد أحمد حسب الله– هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر،ط2، 1980.

2– حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية، القاهرة،ط1، 1998، ص15.

3– المرجع السابق، ص15.

التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والكمال».[1]وهو لا يساعد التلميذ على فهم البيئة وحل مشكلاتها، أو تنمية اتجاهات وقيم اجتماعية، تساير فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم نتيجة عزل المدرسة عن الحياة.[2]

وفي إطار نظرة شاملة متكاملة لنمو المتعلم وتنمية الجوانب الشخصية فيه، الجسمية والنفسية و العقلية والمعرفية، والجانب الانفعالي الاجتماعي، والتي تعمل المدرسة على تنميتها جميعا، وتزويده بالخبرات المتنوعة التي تقدم له داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو بمعناه الواسع، ظهر المفهوم الحديث للمنهاج.

1 ــ 2ــ المفهوم الحديث للمنهاج:

يعرف المنهاج بمفهومه الحديث بأنه:« الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة، نموا يتفق مع الأهداف التعليمية»[3].

من هذا التعريف الحديث لمفهوم المنهاج يتضح أن النشاط المدرسي جزء أساس من المنهج، فلم تعد المعرفة وحدها هي وحدة بناء المنهاج؛ لأن الخبرة أشمل من المعرفة، ذلك لأنها تضم الجانب الوجداني والجانب المهاري، وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة.

أما المعلم فهو ركن هام من أركان المنهاج، ودوره تهيئة المجال التعليمي وإثراء الموقف التعليمي بالمثيرات المناسبة، فيصبح ميسرا وموجها ومنشطا للعملية التعليمية. والمتعلم ليس مستقبلا ومتلقيا للمعرفة فحسب[4]، بل هو مشارك، ونشط ومتفاعل وإيجابي. « والواقع أن المدرسة تعد للتلميذ موقفا تعليميا يشمل التلميذ، والمدرس والبيئة المحلية

1ـ يحي حامد هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج ـ أسسها تخطيطها تقويمهاـ دار النهضة العربية، القاهرة، ط8، 1996م، ص8.

2– ينظر: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص15، 16، والمناهج أسسها– تخطيطها– تقويمها، ص8، 9.

3– يحي هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، ص11.

4– ينظر:حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص17، 18.

وثقافة المجتمع، وينتج المنهاج من تفاعل هذه العوامل»[1].

1 ــ 3 ــ تعريف إجرائي لمنهاج تعليم اللغة العربية

انطلاقا من المفهوم الحديث للمنهاج الذي لا يحصر دور المعلم في تقديم المعلومات وتلقينها، ولا يقتصر على تزويد الطالب بالمعارف فحسب، نقدم تعريفا إجرائيا لمنهج تعليم اللغة العربية وهو:« تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها، وذلك تحت إشراف هذه المدرسة».[2]

فالتعريف ينظر إلى منهاج تعليم اللغة العربية على أنه نظام يلتزم بمبدأ التخطيط، كما ينظر إلى العملية التعليمية نظرة شاملة، فلا تقتصر على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية، وإنما تتعدى إلى تمكينهم من اكتشاف مهاراتها.

ووظيفة اللغة تحقيق الاتصال بين الناس[3]، وهو يختلف عن المناهج التي تحدد وظيفة اللغة في قراءة التراث.

ثانيا: أسس بناء المناهج

ينطلق المختصون في بناء المناهج وإعدادها من تصورات لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية، ترتبط أساسا بالمتعلم وبيئته والمجتمع الذي يعيش فيه، وهي ما تسمى بالأسس التي تبنى عليها المناهج، وتتمثل في الأسس الآتية:

---

[1]– يحي حامد هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج أسسها –تخطيطها– تقويمها، ص11.

2 – رشدي أحمد طعيمة–محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م، ص 54.

[3]– ينظر: المرجع السابق ص54.

1ــ الأسس الفلسفية للمنهاج:

لكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب الحياة بما فيها من معتقدات ومعان وقيم وأفكار، ومبادئ ومفاهيم، ولا أحد ينكر ما لفلسفة المجتمع من تأثير على النظام التعليمي، فالعلاقة بين فلسفة المجتمع والتربية علاقة وثيقة، ومعالم النظام التعليمي وأهدافه لا بد وأن تنبثق من قيم وفلسفة المجتمع وتنسجم مع احتياجاته ومشكلاته.

«فالفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، إذ لم تكن النظريات التربوية في الواقع إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وقد حرص الفلاسفة والمربون على تحقيق التكامل والانصهار بين الفلسفة والتربية والخبرة الإنسانية، فالفلسفة هي الأنموذج أو المثال ، والتربية هي الحياة أو السلوك»[1]. بمعنى أن الفلسفة مفاهيم ونظريات يتم تجسيدها وتطبيقها في الميدان التربوي.

إن كل منهج يستند إلى فلسفة تربوية معينة، وتتعدد هذه الفلسفات وتتنوع، وينعكس أثرها على المناهج الدراسية؛ فالفلسفة الأساسية للتربية تؤكد على عملية حفظ التراث الاجتماعي ونقله، ووظيفة المدرسة نقل هذا التراث.

– أما الفلسفة التقدمية فيرى البعض فيها ضرورة تمحور شؤون التربية حول الطفل، وواجب التربية إطلاق القدرات والميول الإبداعية وتنميتها، والاهتمام بنمو الشخصية.

ويرى البعض الآخر ضرورة أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع؛ لأن التعاون الاجتماعي والمسؤولية المتبادلة وتحسين مستوى المعيشة، هي أهداف رئيسة من أهداف التربية.[2]

إضافة إلى ما تم ذكره من فلسفة أساسية وفلسفة تقدمية فهناك الفلسفة البراغماتية والفلسفة الوجودية.

---

[1]– طه الدليمي –سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص22.

[2]- ينظر: المرجع السابق، ص22، 23.

2ـ الأسس الاجتماعية للمنهاج:

يقصد بالأسس الاجتماعية: العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر على تخطيط المنهاج وتنفيذه، فلكل مجتمع ثقافته وتراثه وفلسفته وواقعه ومشكلاته وأهدافه« والمناهج التعليمية وسائل تحاول المدرسة استخدامها لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، ولا شك أن الأهداف تحدد في ضوء أسس واعتبارات مختلفة، منها: فلسفة المجتمع، وبما أن المجتمع تطرأ عليه تغيرات اجتماعية وفلسفية كثيرة، إذن ينبغي أن ينعكس هذا في وضع المناهج وتصمميها»[1]. وفلسفة مجتمعنا والثقافة السائدة فيه هي الثقافة العربية الإسلامية، ومصطلح الثقـــافة الإسلامية له خصوصيته لأن الفرد في المجتمع الإسلامي علاقـــته بغيره متعـــددة، وتختلف باختلاف نوع الوازع الذي يربطه به،« إن اصطلاح الثقافة الإسلامية يعبر عن نمط خاص من العلاقة بين الإنسان ونفسه، وبين الإنسان والمجتمع، وبين الإنسان والكون، وبين الإنسان وخالقه... ويستمد هذا النمط خصائصه من مصدر إلهي أنعم الله به على الإنسان ومنحه إياه دستورا وعقيدة: ذلك هو القرآن الكريم».[2]

– فالمنهاج ينبغي أن يوضع في ضوء دراسة دقيقة لثقافة الدولة كل فترة زمنية معينة، ويشمل على جميع الأفكار والمهارات والاتجاهات التي تزيد من قدرة الفرد على نقل الثقافة بفعالية وكفاءة؛ أي أن المنهاج يكون مشتملا على العناصر التي ترى السلطات التربوية – بعد دراسة دقيقة للثقافة واحتياجاتها– أنها ضرورية[3].

ومن أهم الأسس الاجتماعية التي ينبغي أن تراعى عند وضع المناهج:

- « ترجمة الإطار الفكري للمجتمع واستيعابه في المنهاج محتوى وأسلوبا».[4]
- أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة.
- يقوم المنهاج بمجموعة من الأدوار الاجتماعية منها، أنه أداة لتحقيق أهداف المجتمع، وأنه معني بإعداد الأفراد لمجتمع الحاضر والمستقبل بآماله وتطلعاته،

---

[1]– يحي هندام– جابر عبد الحميد جابر، المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، ص71.

[2]– رشدي طعيمة،محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص73.

[3]– ينظر: يحي هندام– جابر عبد الحميد جابر، المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، ص39.

[4]- المرجع السابق، ص72.

وأنه ممثل لاتجاهات المجتمع وهيئاته الثقافية والفكرية، كما أنه يعبر عن قيم المجتمع ومبادئه ومثله وتراثه، من عادات وتقاليد وأعراف، ذلك أن المنهج من الوجهة العلمية لا يمكن أن يخطط وينفذ من فراغ، أو على أمور لا تقع في دائرة المجتمع الذي يمثله.

- مراعاة مرونة المنهاج بحيث يستوعب التغيرات الاجتماعية والثقافية الحادثة والمستجدة عن طريق تطويره بصفة مستمرة.
- اهتمام المنهج بإكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي وكيفية تطبيقها في حياتهم[1]، وعند حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية، بعد توعيتهم بها وبأبعادها، وبجهود الدولة المتنوعة في حلها، وبمصادر المعرفة التي عن طريقها يكتسبون المعلومات التي تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم.[2]
- كما يجب أن يتضمن المنهاج التعريف بالتراث الثقافي، ويتضمن مجموعة الخبرات التي تدور حول المشكلات التي تواجه المتعلمين في حياتهم[3]، ويتم ذلك باستخدام الثقافة استخداما وظيفيا« فالطفل في قاعة الدرس ينبغي أن يعطي من تراث مجتمعه جرعات يستعين بها على أن يصبح فردا من أفراد هذا المجتمع وأن يكون في المستقبل حريصا على هذا التراث، مطابقا له في سلوكه، كما يجب أن يعطى من مبادئ العلم والفن ما يستعين به على أن يصبح مثقفا مشاركا مشاركة إيجابية في خير هذا المجتمع، وفي تقدمه وتطوره»[4].

وفلسفة المجتمع أساس من أسس بناء المناهج، لأن المنهاج المدرسي يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التكيف مع مجتمعه وعليه أن يعكس صورة تلك الفلسفة في مجموعة من المعلومات والمهارات، والمبادئ والاتجاهات والقيم لدى المتعلمين، وهو

---

[1]- ينظر:حسني عبد الباري عصر،مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي،المكتب العربي الحديث،الإسكندرية، مصر،1999،ص19، 72.

[2]– ينظر:حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص45، 46، 52.

3-ينظر: محمود عباس عابدين، قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص46.

4– تمام حسان« اللغة العربية والشعوب الإسلامية» مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990م، ص79.

وسيلة قوية للمحافظة على تماسك المجتمع، وتدعيم النظام الاجتماعي.[1]

3ـ الأسس المعرفية للمنهاج:

تختلف نظرة التربويين للمعرفة باختلاف النظريات الفلسفية المتبناة.

فقد نظر البعض إلى المعرفة كقوة مؤثرة في بناء المناهج وتطويرها على اعتبارها كلا منظما في بناء معين.

وفيما يخص اختيار المعرفة وتنظيمها وتقديمها للمتعلم وعلاقتها بالمناهج التعليمية هناك نظرتان: « الفكر التربوي التقليدي: ينظر إلى المعرفة بوصفها هدفا في حد ذاتها، وبذلك

تكون محورا للمناهج الدراسية، باعتبار أن معرفة الشخص للشيء كافية لبناء شخصية المتعلم.

أما الفكر التربوي التقدمي الذي ينظر إلى المعرفة كجزء مكمل لحياة المتعلم فضلا عن أنها أداة للإعداد للحياة عن طريق الاهتمام بالخبرات التي تتاح للمتعلم».[2]

وبالتالي ركزت على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، ويتطلب هذا إتاحة قدر كبير من الحرية للمتعلم، وعلى المعلم مساعدة المتعلم على أن يسهر في التعلم بنفسه.

– إن أي معرفة من المعارف لها أبعادها الذاتية والموضوعية ولها انعكاساتها على المناهج، ومن واجب المناهج الاهتمام بذاتية المتعلم ونفسيته وانفعالاته، والاهتمام بموضوع المعرفة ومجالها وتوضيح الأشياء التي يكلف المتعلم بمعرفتها.[3]

ومن ثم وجب اختيار المعرفة التي تقدم للمتعلمين وتنظيمها وفق احتياجات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم.

---

[1]– ينظر:حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص54.

[2]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص163.

[3]– ينظر: المرجع السابق، ص164.

فمن أين تستمد المعرفة؟ وما هي مصادرها؟.

إن أول مصادر المعرفة المصدر الإلهي وهي المعرفة التي منحها الله للإنسان في الديانات السماوية، وتكون عن طريق الوحي أو الإلهام. وهناك الحواس التي يجب على المناهج الاهتمام بها واستخدامها نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة.

وهناك العقل؛ ويقصد به عمليات التفكير التي يقوم بها الإنسان ،وهناك الحدس، والتقاليد، والوجود: وهو الخبرة الثابتة والعمل اللذان تتحقق بهما المعرفة عند الإنسان.

4- الأسس النفسية للمنهاج:

ونعني بالأسس النفسية لبناء المنهاج؛ مجموع المفاهيم والحقائق والمبادئ التي نستعين بها فيما يتصل بتعلم اللغة وتعليمها والتي تستقى أساسا من نتائج دراسات علم النفس.

فالمنهاج الحديث« يهتم بتعرف الفرد من جميع النواحي؛ خصائص نموه وتفكيره وسلوكه، والمفاهيم التي يمكن أن يتعلمها في مرحلة ما. واتجاهاته وميوله، واستعداداته واهتماماته».[1]

والنمو عملية مستمرة متدرجة، فلكل مرحلة سماتها وخصائصها وهو عملية شاملة متكاملة. حيث ينمو الفرد في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وكل جانب يتأثر بالجوانب الأخرى. ويؤثر فيها، لذلك يقدم المنهاج خبراته، ونشاطاته التي تساعد المتعلم على النمو الشامل والمتوازن.[2]

ومن الأسس النفسية للمنهاج:

---

[1]- حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص39.

2- ينظر: المرجع السابق ص4، ورشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000م، ص41، 42.

4 ــ 1ــ دوافع تعلم اللغة: كل إنسان يريد تعلم لغة ما، له غرض معين من دراستها، وهدف محدد يسعى لتحقيقه، والمقصود بالدوافع؛« قوة نفسية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد».[1]

ويفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع؛ دوافع غرضية، ودوافع تكاملية؛ فالذي يتعلم اللغة لقضاء حاجة قصيرة المدى أو سعيا وراء وظيفة، أو لأجل سياحة... فمثل هذا الدارس يسعى إلى اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة فقط.

أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية، كأن يتصل بمتحدثي هذه اللغة، فيمارس لغتهم، ويفهم تقاليدهم. ويعيش ثقافتهم فهو إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل.[2] والغالب على الطالب العربي أنه يتعلم اللغة العربية للدوافع التكاملية، كونه متعلقا باللغة العربية لأسباب عاطفية وجدانية ودينية، وعلينا أن نراعي هذه الحقيقة في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية« وتنمية إحساس الطلاب بالاعتزاز بلغتهم وتقوية دوافعهم للتصدي للخطر المحدق بها سواء من الأميات المنتشرة، أو اللغات الأجنبية الغازية، فضلا عن ربط أبنائنا بتراثهم العربي العريق، وانتقاء ما يدعم عندهم دوافع الاتصال به تأكيدا للذاتية الأصيلة للإنسان العربي».[3]

4 ــ 2ــ الاتجاهات نحو اللغة:

الاتجاه« هو حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد».[4]

فالطالب له ميول واتجاهات وحاجات يسعى لإشباعها، والاتجاه للشيء يعني الرضا به، والاندفاع نحوه.

---

[1]– رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص68.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص68، 69.

[3]– رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: ص44.

[4]–رشدي طعيمة،محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص69.

وتختلف الاتجاهات حسب موضوعاتها:

4ـ2ـ أـ اتجاه الطالب نحو نفسه: أي مدى ثقة الطالب بإمكاناته وقدرته على تعلم اللغة؛ فالطالب ذو الثقة الكبيرة في نفسه يستطيع تعلم اللغة أجود وأسرع.

4ـ2ـ ب ـ اتجاه الدارس نحو اللغة العربية والثقافة العربية: فالذي يحمل اتجاها سلبيا نحو تعلم اللغة العربية، لا يستطيع تعلمها بالشكل الذي يستطيعه فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب في تعلمها، وهذا للأسف الشديد ما تعاني منه مدارسنا.

4ـ 2ـ ج- اتجاه الطالب نحو المعلم والمعلم نحو اللغة العربية وثقافتها:

فشخصية المعلم لها الأثر الكبير على تعلم اللغة وحب الطالب لها، وكثيرا ما نرى طلبة أحبوا المادة لحب معلميها،أو نفروا من المادة بسبب مدرسيها.

واتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يقوم بتدريس لغتها ذو تأثير كبير على طلابه لهذه اللغة[1].

4 ـ 3 ـ الشخصية وتعلم اللغة:

هناك مجموعة من العوامل مرتبطة بشخصية الفرد لها تأثير كبير على تعلم اللغة العربية. كنوع أو جنس الطالب، أي الذكور والإناث، فالبنات « لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة، أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر».[2]

غير أن هناك أمورا أخرى لها علاقة بتعلم اللغة، كالدافعية واتجاهات الطلبة وميولهم، وقدراتهم العقلية واللغوية...

كما لا يفوتنا التذكير بالتفاوت في الفروق الفردية بين المتعلمين وما لهذا العنصر من أثر في تعلم اللغة، «فالتفاوت يحصل في الذكاء، في القدرة على التعلم، في دوافع التعلم، في الاستعداد في الخبرة السابقة... ومن أهم الأشياء التي تبرز فيها الفروق الفردية بين الدارسين: السن، النوع، الخبرة باللغة العربية، العوامل الشخصية مثل؛ سعة الأفق، تقبل

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص69، 70.

[2]- المرجع نفسه، ص70.

الآخرين، وضوح أهدافه... الاستعداد اللغوي. اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها،معدل التعلم، أسلوبه في التعلم، ذكاؤه العام، قدرته على تحمل المسؤولية»[1].

[1]- المرجع السابق ص71.

المبحث الثالث

عناصر المنهاج

الأهداف ــ المحتوى ــ الطريقة ــ التقويم

عناصر المنهاج

إذا كان المنهاج وثيقة تتضمن جميع الخبرات، وتجسد مجمل المعارف والمهارات والأنشطة التي يتعلمها التلميذ داخل المدرسة وخارجها، فإنه من الضروري أن يعتني المنهاج بالمتعلم، وما يتميز به من خصائص، واعتبار المنهج نظام يتطلب معرفة عناصره و العلاقة القائمة بينها، والتي وضحها تايلور في نموذجه بطرح أربعة أسئلة:«

ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيها؟

ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟

كيف يمكن معرفة ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت؟»[1]

فكل سؤال من الأسئلة الأربعة يتطرق إلى عنصر من عناصر المنهاج وهي؛ الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم.

وهذه المكونات ترتبط ببعضها، فعندما تتحدد الأهداف تكون أساسا لاختيار المحتوى، وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه. وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها نأتي إلى التقويم. والتقويم يشمل جميع مكونات المنهاج.

أولا: الأهداف

ترتبط العملية التعليمية بأهداف ترنو إلى تحقيقها، فلا توجد عملية تعليمية في أي مجتمع، أو أي عصر من دون أهداف، وإن تحقيق هذه الأهداف يعد مقياسا للنجاح في التعليم، كما أن عدم القدرة على تحديد هذه الأهداف وتحقيقها دليل على إخفاق وفشل العملية التعليمية.

« فالأهداف هي الخطوة الأولى في أي عمل تربوي لأنها هي الموجه لهذا العمل الذي يستهدف تنمية المتعلم وتحديد كفاءة المعلم. وكفاءة المؤسسة التعليمية، والحكم على مدى

---

[1]– Tyler. R. Basic principles of curriculm and In structio. Chigo. The university of Chicago. Press.1981.p1

نقلا عن الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص28.

نجاح الممارسات التربوية داخل المدرسة وخارجها».[1]

1ــ تعريف الأهداف:

« الأهداف هي التغيرات السلوكية، أو نواتج التعلم التي يسعى المعلم إلى إحداثها في تلاميذه في الوقت المخصص للتدريس، وهذه التغيرات السلوكية تقبل الملاحظة والقياس... والهدف التعليمي هو النتيجة النهائية للعملية التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها».[2]

فالهدف التعليمي هو الغاية التي يراد تحقيقها من العملية التعليمية، ويتضح من التعريف أنه تعريف سلوكي يركز على ملاحظة السلوكات وقياسها لتظهر نواتج التعلم للمعلم وللمتعلم.

2ــ مستويات الأهداف التعليمية:

إن تحديد أهداف العملية التربوية وضبطها، أمر مهم للمعلم وللمتعلم ولمخططي السياسة التعليمية. لذلك سنتعرف على مستويات الأهداف التعليمية والتي تنقسم إلى:

2ــ 1) الأهداف التربوية العامة: وتشمل:

أ)الغايات:« وهي الأهداف الغاية، التي يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة، كما أنها عبارات تصنف المخرجات التربوية البعيدة والتي لا تتصل مباشرة بالموقف التعليمي، وتعبر الغايات عن الفلسفة التربوية التي تواجه النظام التعليمي والتربوي، وتمثل أهداف المجتمع».[3] فهي شديدة التجريد والعمومية والشمولية، وتمثل أهداف وزارة التربية، ومن أمثلة هذه الأهداف: تكوين المواطن الصالح، تنمية القيم الأخلاقية، تنمية المسؤولية الاجتماعية...

فهي أهداف واسعة، وليست من مهمة المدرسة وحدها.[4]

---

[1]–حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص61.

[2]– المرجع السابق، ص62.

3–عبد الرحمان عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها دار المناهج، عمان، ط1، 2000، ص99.

[4]– ينظر: حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص62.

ب) الأغراض أو المرامي: وهي أهداف أقل عمومية من الغايات وتحقق في مدة زمنية أقل، وهي تمثل الأهداف التربوية ، وأهداف المراحل التعليمية المختلفة وتشير بدقة إلى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه التلاميذ في فصل دراسي أو سنة دراسية واحدة.[1] « فهي كل ما يستطيع المتعلم أن يظهره من القدرات والمهارات والميول والرغبات والاتجاهات بعد تعلمه لوحدة تعليمية أو منهاج دراسي في فترة زمنية طويلة نسبيا؛ أقلها أسبوعان وأقصاها فصل دراسي أو سنة أكاديمية».[2]

2ـ 2) الأهداف التعليمية:

وهي أهداف تصاغ في صورة عمليات نفسية أقل عمومية وأكثر تخصيصا، يصعب ملاحظتها أو قياسها بأسلوب مباشر وتضم عددا من نواتج التعلم مثل:المجالات المعرفية والوجدانية و المهارية.[3]

2ـ3) الأهداف الإجرائية:وهي أهداف ترتبط بعملية التدريس، قابلة للملاحظة والقياس ويمكن تحقيقها في حصة دراسية أو حصتين:« فهي نواتج تعليمية نوعية تقبل الملاحظة والقياس، وتسمى بالأهداف السلوكية، والهدف السلوكي هنا يصف استجابات الطلاب النوعية التي يجب أن تظهر بالفعل في سلوك الطالب».[4]

3ـ مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف التعليمية التعلمية من مصادر متعددة ولاشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية ينبغي الرجوع إلى هذه المصادر وهي:

« – العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.

– العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.

---

[1]– ينظر:عبد الرحمن عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص100.

[2]– أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص59.

[3]– ينظر: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص62، 63.

[4]– المرجع السابق، ص63.

- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية.
- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلا بما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية.
- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه»[1].

إضافة إلى هذه المصادر يجب النظر في طبيعة المادة الدراسية، وهي اللغة العربية، فلكل مادة انعكاساتها على صورة الأهداف التربوية الموضوعة في مناهجنا، وأخذ آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم العربية وتعلمها.

كما أن النظام السياسي وتوجهات الدولة ومشكلاتها تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف.[2]

ثانيا: المحتوى

يعد المحتوى من العناصر المكونة للمنهاج، وهو شديد الارتباط بالأهداف التربوية وترجمة حقيقية لها، إضافة إلى علاقته بالمكونات الأخرى للمنهاج، حيث كل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر بها، وهذه المكونات – كما ذكرنا– هي: الأهداف– المحتوى–طرق التدريس، والتقويم.

فما مفهوم المحتوى التعليمي؟.

1ــ تعريف المحتوى:

يقصد بالمحتوى:« مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج»[3].

---

[1]– مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الأهداف التربوية والأسس العامة للمنهاج بدول الخليج العربي، الرياض، 1983م، ص12.

[2]– ينظر: حسن شحاته،المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص68،69.يعقوب حسين نشوان،المنهج التربوي من منظور إسلامي، دار الفرقان،عمان، الأردن،1991،ص100.

[3]–رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص31.

وعليه فإن الكتاب المدرسي هو عنصر من عناصر محتوى المقرر وليس هو المقرر.

2ــ اختيار المحتوى:

قدم الخبراء والمتخصصون مجموعة من المعايير التي يمكن في ضوئها اختيار محتوى المنهاج وهي:[1]

2 ــ أ- معيار الصدق: يحكم على المحتوى بصدقه إذا كان واقعيا.

وأصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعة.

2ــ ب- معيار الأهمية: نقول عن المحتوى أنه مهم إذا كان ذا قيمة في حياة المتعلم، ويغطي جوانب مختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات، ويهتم بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

2ــ ج- معيار الميول والاهتمامات: يكون المحتوى متماشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس هذه الاهتمامات والميول والحاجات، فيعطيها الأولوية.

2ــ د- معيار القابلية للتعلم: يراعي المحتوى قدرات الطلاب فيأخذ بمبدأ الفروق الفردية بينهم، كما يراعي مبادئ التدرج في عرض المادة.

2ــ هــ- معيار العالمية: يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصبغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يرتبط المتعلم بالعالم المعاصر من حوله.

فهذه المعايير عامة تصدق على محتوى منهج أي مادة، ولكن هناك معايير تخص اللغة العربية وهي:

1. أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه، ويتطلب هذا معرفة الرصيد اللغوي الذي يقدم به الطفل إلى المدرسة حتى نعرف تماما كيف نبدأ.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص32، 34.

2. أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على أن يبدع اللغة وليس أن ينتجها كاستجابة آلية فقط. إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.
3. أن يكون في المحتوى ما يعرف المتعلم بخصائص لغته، وإدراك مواطن الجمال في أساليبها. وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بثرائه اللغوي الذي هو جزء منه.

3ــ العوامل التي يتأثر بها اختيار محتوى المقرر

يتأثر اختيار محتوى مقرر دراسي ما بعدة عوامل أبرزها:

1- الأهداف: إذا كانت الأهداف تخضع عند تحديدها لعوامل عديدة مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع بالإضافة إلى طبيعة المتعلم، فإن المحتوى يجب أن يراعى فيه جميع هذه العوامل، لأن المحتوى هو الترجمة الحقيقية للأهداف.[1] وإذا كانت الأهداف تمثل الغاية التي ننشد تحقيقها في العملية التربوية، فإن المحتوى هو أول الوسائل التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف« فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بد أن تكون محددة تحديدا واضحا عند اختيار النمط اللغوي. وعند اختيار كل مادة من هذا النمط، والأغلب أن الأهداف تتوزع إلى أهداف تعليمية وأخرى سلوكية، وثالثة أدائية، وكل منها يؤثر تأثيرا مباشرا على اختيار المحتوى».[2]

2- مستوى المقرر: يتأثر اختيار المقرر بمستوى الفئة المستهدفة فمحتوى يقدم لأطفال المدرسة الابتدائية. يختلف عن محتوى يقدم لطلاب الثانوية أو المتوسطة، وفي المدرسة الابتدائية، يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس، وذلك وفق معايير كثيرة منها القدرات المعرفية، والبيئة اللغوية، والمواد الأخرى المصاحبة.[3]

---

[1] ينظر: يحي عطية سليمان، محمد صابر سليم، بناء المناهج وتخطيطها،دار الفكر،عمان، ط1، 2006م،ص155، 156.

[2]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995م، ص62.

3- ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر،بيروت ،ط2، 1985،ص12.

3- الوقت: فكل مقرر ينفذ على جدول زمني وله زمنه المحدد فقد يكون فصلا دراسيا أو فصلين أو أكثر.

4ـ طرق اختيار المحتوى:

هناك عدة طرق نستعملها عند اختيار محتوى مقرر، ومن أبرزها عند اختيار محتوى مادة اللغة العربية:

4ـ 1- آراء الخبراء والأكاديميين:يسترشد المعلم بآراء الخبراء سواء كانوا متخصصين في تعليم العربية أو كانوا معلمين، أو لغويين، أو تربويين، ويمكن للمعلم أن يقدم تصورا للخبرات التي يريد تزويد الطلاب بها، أو الموضوعات التي يريد تعليمهم إياها.

ومما يتصل بآراء الخبراء: الوقوف على ما انتهت إليه مؤتمرات وندوات وحلقات البحث في مجال تعليم العربية.

4ـ2- المسح: وهو إجراء دراسة ميدانية لمعرفة اتجاهات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم، ومعرفة ما يناسبهم من محتوى لغوي، كأن تجرى دراسة حول الأخطاء اللغوية الشائعة في المستوى الابتدائي، ثم نختار موضوعات النمو أو التراكيب التي تساعد على تلافي هذه الأخطاء أو علاجها، أو كأن تجرى دراسة حول ميول الطلاب في القراءة واهتماماتهم حول الثقافة العربية، ثم تتخذ هذه الدراسة أساسا لاختيار الموضوعات المناسبة[1].

5ـ تنظيم المحتوى:

بعد اختيار الخبرات والنشاطات التي تشكل المحتوى التعليمي، لا بد من ترتيب المحتوى وتنظيمه لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية المنشودة« وتعرف نماذج تنظيم المحتوى التعليمي بأنها تلك الطرق التي تبحث في كيفية تركيب وتجميع أجزاء المعرفة والتسلسل في عرضها جزءا جزءا، وخطوة خطوة، وفق مبدأ أو قانون معين».[2]

---

[1]- ينظر: رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص60 ،61.

[2]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص111.

والهدف من هذا التنظيم هو مساعدة المتعلم على استرجاع المعلومات والإفادة منها، وتطبيقها بشكل أفضل.

ويطرح الخبراء تصورين لتنظيم محتوى المنهاج هما:[1]

أ- **التنظيم المنطقي:** وهو تقديم المحتوى مرتبا في ضوء المادة ذاتها، أي مراعاة الترتيب المنطقي للمعلومات والمفاهيم، ويراعى في هذا التنظيم مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن القديم إلى الحديث.

ب- **التنظيم السيكولوجي:** ويقصد به تقديم المحتوى بحسب حاجات المتعلمين وظروفهم الخاصة، وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها.ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقي للمادة، فقد يبدأ المتعلمون بتعلم الاستفهام والتعجب والإضافة مثلا وذلك حسب المواقف اللغوية التي يمرون بها دون التزام بتقديم الجملة الفعلية أو الاسمية أولا.

6ـ معايير تنظيم المحتوى

لتنظيم المحتوى معايير، وهي المعايير التي اقترحها تايلر وتتلخص في[2]:

أ- **الاستمرارية:** ويقصد بها العلاقة الرئيسية بين خبرات المنهاج، بحيث تؤدي كل خبرة إلى إحداث أثر معين تدعمه الخبرة التالية.- **التتابع:** فتمهيد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة يوجد صلات قوية بين هذه الخبرات، وبالتالي يجب بناء الخبرات فوق بعضها البعض، فلا تقدم خبرة لغوية إلا في ضوء ما سبق، ويكون بذلك تسلسل في عرض المهارات.

[1]- ينظر: رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص62،61.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 62.

ب- **التكامل:** ويقصد به العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى؛ فتدريس النطق والكلام لا ينفصل عن تدريس مهارات الاستماع، ولا ينفصل هذان عن تدريس القراءة. كما أن تدريس بقية فروع اللغة العربية يمكن أن يراعى فيه مبدأ التكامل، بأن تخدم الخبرات بعضها بعضا« فوحدة المعرفة وتكامل المعارف هي الأصل في التعليم الجيد»[1].

ثالثا:طريقة التدريس

من عناصر المنهاج التي لها أهمية في تحقيق أهداف التعليم، طريقة التدريس، والمقصود بطريقة التدريس«هي النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي، أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر، بحيث تكفل طريقة التدريس هذه، التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب والمادة الدراسية، والطلاب بعضهم مع البعض، ثم بين الطلاب وأفراد البيئة المحلية»[2]. فنجاح التعليم يرتبط بشكل كبير بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الجيدة أن تعالج الكثير من ضعف المناهج، وضعف المتعلم، وصعوبة الكتاب المدرسي.

فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع سن المتعلم وذكائه وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع وأكثر فائدة[3].

وطرق تدريس اللغات في وقتنا الحاضر أصبحت أكثر الميادين التطبيقية تأثرا بتطور الأبحاث العلمية في ميدان النظريات اللسانية الحديثة[4]، أو في ميادين الأبحـــاث التربويـــة

1- حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص81.

2- أفنان نظير دروزة،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا،ص176.

3 - ينظر:طه الدليمي،سعاد الوائلي،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص88.

4- عبد المجيد سالمي«مدخل إلى علم تعليم اللغات مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه»اللغة والأدب،مجلة علمية أكاديمية يصدرها معهد اللغة العربية وآدابها،جامعة الجزائر،العدد 5،السنة 1994،ص136.

والنفسية واللغوية المتعلقة بآليات الاكتساب للمهارة اللغوية، أو في ميدان التجارب والاختبارات العلمية لطرق تعليم اللغات بأحدث الوسائل التقنية، ولعل الطرق الشائعة اليوم في تعليم اللغة العربية في أمس الحاجة إلى مثل هذه الأبحاث العلمية الجادة لنتزود منها بالمعلومات المحسوسة الضرورية لتحسينها ، فنتمكن من الرقي إلى مستوى الفعالية و النجاعة الذي بلغته طرق تعليم اللغات عند غيرنا من الأمم المتقدمة.

1. أسس اختيار الطريقة:

تتعدد طرق تعليم اللغات وتتنوع ، وما على المعلم إلا اختيار الطريقة المناسبة التي تتلاءم مع الظروف والمجتمع وخصائص الدارسين ومستواهم.والطريقة المناسبة هي التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة بتعليم اللغة. لذلك يجب أن تحكمنا في اختيار طريقة التدريس المناسبة مجموعة من العوامل[1] هي:

- المجتمع الذي تدرس فيه العربية.
- مستوى الدارسين وخصائصهم.
- إمكانات تعليم اللغة .
- مستوى اللغة العربية المراد تعليمها،فصحى، عامية...

2. مواصفات الطريقة التدريسية الفاعلة:

لقد ظهرت في مجال التعليم طرائق كثيرة، منها العام ومنها الخاص، وقد استندت بعض هذه الطرائق إلى الدراسات النفسية للمتعلم وإلى التجارب التربوية الحديثة.

والحقيقة التي لا مفر منها أنه لا توجد طريقة مثلى في التعليم، بمعنى أنه لا يوجد نظام صارم يجب اتباعه في كل موضوع ومع كل تلميذ.

وإن اشتهرت الطريقة التقليدية التي تقوم على خطوات ، تبدأ بالمقدمة والعرض والربط والاستنتاج والتطبيق والتقويم، والطريقة القصصية التي تعتمد على الأسلوب القصصي،

1- ينظر:رشدي أحمد طعيمة،محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام،ص62.

فإنه ظهرت حديثا طرق متعددة.

ولقد تبنت المناهج الجديدة المبنية وفق المقاربة بالكفاءات في الجزائر طريقتين هما:طريقة النشاط، وطريقة المشروع.

1ــ طريقة النشاط : وهي الطريقة التي يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فهي تقوم على إثارة مشكلة ما، وتدور حولها مناقشات حوارية مع المتعلمين و تثار أسئلة وتطرح أجوبة في ضوء ذلك.

وتستند هذه الطريقة إلى أنه عندما تواجه الإنسان مشكلة تمثل عائقا يمنعه من تحقيق أهدافه فإنه يعمل هنا على اكتشاف الحلول لإزالة هذه المشكلة .

فهذه الطريقة تعلم التلاميذ كيفية اكتشاف الأخطاء والوقوف على المشكلات اللغوية الحقيقية ومعالجتها بأسلوب علمي سليم،كما يتعود التلميذ على استخدام التفكير العلمي[1].

2ــ الطريقة الوظيفية (المشروع)

وتقوم على فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجاته، فهي تجعل أساس التعلم مشروعا يختاره الطلبة بحسب ميولهم واحتياجاتهم، فكل نص أدبي مثلا، أو قاعدة لغوية يحكم اختياره ميل الطالب ومن خلال اختياره الطالب يتم تعليمه المهارات اللغوية المختلفة[2] . فطرق التدريب إذا هي أحد أركان المنهاج الأساسية فلا يمكن تحقيق الأهداف والمحتوى بدون المعلم وطرق التدريس،وإذا كان المحتوى والطريقة شقين متلازمين ومتكاملين للمنهاج، لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر،فإن أي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في طريقة التدريس[3].

1- ينظر: زكريا إسماعيل،طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية،ص232.

2- ينظر: طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص90، 91.

3- ينظر:أفنان نظير دروزة«مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى»مجلة منتدى الأستاذ، تصدرها المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر،العدد الأول،أفريل2005،ص55.

لقد وضع المربون والتربويون مواصفات معينة لفاعلية طريقة التدريس منها:

1. فاعليتها في إحداث التعلم الهادف ذي المعنى لدى المتعلمين.
2. تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا بأنفسهم تحت توجيه وإشراف المعلم.
3. تنمية المهارات والاتجاهات بدل الاهتمام بالحفظ والاستظهار.
4. لها أهداف تعليمية وسلوكية واضحة محددة كنتائج تعليمية يراد تحقيقها.
5. تشتمل على أساليب تقويمية متنوعة وواضحة ومحددة.
6. تسهل عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم،وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المتعلم والمحتوى التعليمي.
7. تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.
8. أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلم وتبعث فيه الرغبة لمواصلة الانتباه والعمل الإبداعي[1].

رابعا: التقويم:

من مكونات المنهاج والتي أولت لها المدرسة الجزائرية أهمية كبيرة بعد الإصلاح التقويم، والذي يقصد به«مجموع الإجراءات التي يتم بوساطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة»[2] .

فالتقويم هو ذلك الحقل من المعرفة الذي يهدف إلى دراسة العملية التعليمية ووصفها والحكم على مدى جودتها ونجاحها، واتخاذ القرار المناسب بشأنها قصد اتخاذ الإجراءات التي تعمل على تقوية نقاط القوة ،وإصلاح نقاط الضعف[3]،فما يميز التقويم هو إصدار حكم على العملية التعليمية لإصلاح الضعف أو تثمين نقاط القوة.

---

[1]- يراجع:سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص377، 378.

[2]- رشدي أحمد طعيمة،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص36.

[3] - ينظر:أفنان نظير دروزة،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا،ص40.

1. معايير التقويم:

1) ارتباط التقويم بأهداف المنهاج: فتقويم المتعلم في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة، أو من حيث الموضوعات الرئيسة أو الفرعية.
2) شمول عملية التقويم: فالهدف من تعليم اللغة العربية لا يقتصر على تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ،عقليا ووجدانيا ومهاريا.
3) استمرارية التقويم: فالتقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها، والملاحظ أن التقويم كما يمارس في مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتي في نهاية العام الدراسي، حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل التلاميذ[1].

إلا أنه وفي السنوات الأخيرة اهتمت المناهج الجديدة بالتقويم وأعطته أولوية لما له من أثر في تحسين مستوى التلاميذ وتحصيلهم العلمي.

2. جوانب التقويم في منظومة المنهاج التعليمي:

للتقويم جوانب متعددة منها:

1ــ تقويم المنهاج التعليمي: ويشمل تقويم العمليات التالية وفق مراحلها.

- مرحلة تحديد الأهداف ثم التأكد من تحققها.
- مرحلة تخطيط المنهاج من تحديد الأهداف ووضع الخطة واختيار الخبرات التعليمية وتصميمها وتنظيمها ، ويتم التقويم هنا بعد مراجعة المنهاج في ضوء الأسس التي صمم من أجلها، أو يكون التقويم بعد المرحلة التجريبية للمنهاج.

- تقويم المنهاج :«ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهاج على تحقيق أهدافه، وهناك مستويات لتقويم المنهاج؛ المستوى الداخلي،ونعني به تقويم العلاقة بين عناصر

1- ينظر:رشدي أحمد طعيمة، تدريس العربية في التعليم العام ، ص65.و الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص36.

المنهاج بعضها ببعض،كأن نسأل:ماذا كانت أهداف المنهاج؟ إلى أي مدى يعكس المحتوى هذه الأهداف[1]».

ويشمل النواحي الآتية:

ــ مراعاة المنهاج للأهداف التربوية والتعليمية المرجو تحقيقها.

ــ مراعاة الخبرات التعليمية لخصائص المتعلمين في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم ومراحل نموهم.

ــ ارتباط المنهاج بعناصر البيئة المادية بمواردها، والبيئة الاجتماعية في احتياجاتها ومشكلاتها وإمكاناتها.

ــ تقويم عناصر المنهاج من أهداف،محتوى، أنشطة، أساليب تدريس،وتقويم التقويم في أساليبه وأدواته وأوقاته وقدرته في قياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة للمنهاج التعليمي.

ــ تقويم الجماعات العاملة في المنهاج ،من موجهين، إدارة، ومواد تعليمية، ومرشدين وإدارة مدرسية، ومدى مساهمتهم في إنجاح المنهاج التعليمي.

2ــ تقويم عمل المؤسسات التعليمية في مدى قدرتها على تخريج عناصر ذات كفاءة قادرة على التكيف مع متغيرات المجتمع وتسهم في التنمية المجتمعية.

3ــ تقويم عناصر العملية التعليمية التربوية الأخرى والحياة المدرسية والدراسية بصورة عامة.

4ــ تقويم نمو المتعلم من حيث الحكم على مدى تقدم تعلم المتعلمين وأدائهم في جوانب الشخصية الثلاثة؛ المعرفية،الوجدانية، و المهارية.

5ــ تقويم عمل المعلم،ويشترك فيه،إدارة المدرسة،والموجه التربوي، والمتعلمون وأولياء الأمور،وزملاء المهنة، والمعلم نفسه ليتزود بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه من حيث وضع الأهداف وصياغتها، واستراتيجيات وطرائق التدريس

1- المرجع السابق،ص66.

المستخدمة[1].

فالتقويم يعد عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية،يواكبها في جميع مراحلها،ويقف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونواتج التعلم المنبثقة عنها.والتقويم أصبح معنيا بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه، ولم يعد مقتصرا على منح علامة للمتعلم بعد القيام بفرض أو اختبار،وهي العملية التي أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي التعلمي[2].

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل،ص104، 105.

[2]- ينظر: فريد حاجي،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات،دار الخلدونية، الجزائر، 2005. ص65.

الفصل الثانـي:

واقع السياسة التعليمية في المدرسة الجزائرية

تـــوطئة:

لا أحد ينكر الدور الخطير الذي تؤديه التربية في المجتمع وفي الحفاظ على مقومات الشخصية الوطنية والقومية للجماعة، وهي وسيلة الجماعة للإبقاء على نفسها ثقافيا، والمحافظة على كيانها وطنيا، كما أن دور التعليم في تكوين الشخصية الوطنية يبدو في أن رسالته الأساسية هي تكوين الشخصية الوطنية للمتعلمين سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي.

وهذا ما جعل الأمم تهتم بالمدرسة اهتماما بالغا، وتتيح لها من الإمكانات المادية والأدبية ما يساعدها على القيام بوظيفتها التربوية والعلمية على أكمل وجه.

والمدرسة معدة للأجيال، فهي ترعى الأطفال الصغار من أبناء الوطن ليكونوا أعضاء صالحين مصلحين نافعين لأمتهم ووطنهم، ويتم تزويدهم بالتراث الثقافي والعلمي بهدف إدماجهم في مجتمعهم وتطبيعهم بالطابع الخاص بأمتهم بواسطة برامجها ونشاطاتها التربوية المختلفة، "ولذلك كانت إحدى وظائف المدرسة الأساسية في المجتمعات الإنسانية عبر مراحل التاريخ هي المحافظة على التراث الثقافي للجماعة عن طريق نقله من السلف إلى الخلف، من جيل إلى جيل، لأنها هي التي تعلم لغة الجماعة وتاريخها وآدابها وعلومها وفنونها وتقاليدها لأبناء الأمة منذ نعومة أظفارهم حتى يشبوا على الطوق وتغرس في نفوسهم حب هذا التراث والاعتزاز به، وبهذه الطريقة يبقى للجماعة كيانها الخاص وتماسكها الاجتماعي والقومي وشخصيتها المتميزة بها عن بقية الجماعات الأخرى"[1].

والمتتبع لمسار الحركات الإصلاحية والنهضات الاجتماعية يلاحظ اقترانها بإصلاح التعليم، فالحركة لا يكتب لها النجاح إلا إذا صحبها وعي قومي واجتماعي يؤلف القلوب حولها، ويضمن لها تعاون الأفراد، وهذا ما قامت به جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بقيادة الشيخ عبد الحميد بن باديس بالتركيز على الجانب التربوي والتعليمي للشعب الجزائري أثناء الاحتلال الفرنسي، فالتعليم يهدف إلى العمل على التماسك الاجتماعي للجماعة، لأنه يعمل على توسيع دائرة المصالح المشتركة بين أفراد الجماعة

[1] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990، ص356.

الواحدة. والتربية هي المؤسسة التي تتجه إليها الأنظار دائما لإعداد الشخصية الوطنية والقومية لأبناء الجماعة ومحاولة تطويرها، والمنهج هو وسيلة المجتمع لإحداث هذا التغيير في الشخصية.

"والملاحظ تاريخيا أن القوميات المقهورة، كانت دائما تعتمد في كفاحها من أجل استرجاع مقومات شخصيتها القومية على التربية والتعليم، كما يبدو في الجزائر طوال فترة احتلالها، ويبدو كلك في معظم البلاد العربية، وفي القوميات التي تعرضت للاحتلال العسكري والغزو الثقافي في مختلف بلاد العالم بصفة عامة"[1].

فالتعليم قوة خطيرة في حياة الأفراد والمجتمعات لأنه سبيل كل فرد إلى التحرك نحو الأعلى وتحرير إمكاناته، كما هو مرجع المجتمع، يراجع ذاته ويبحث أوضاعه ومشكلاته، ويسعى إلى التجديد والقوة، وهو قادر على تشكيل خلق الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم وميولهم، ويؤثر في أنظمة المجتمع، لذلك كانت التربية عاملا أساسيا في تحرير الشخصية الإنسانية للجماعة وازدهارها واكتسابها كرامتها الذاتية[2].

وفي ظل هذا الدور الخطير والكبير الذي تقوم به التربية والتعليم في المحافظة على التماسك الاجتماعي وغرس القيم النبيلة والأخلاق الفاضلة وتكوين الفرد ليكون مواطنا صالحا يخدم نفسه أولا وينتفع به المجتمع، فكيف نظرت الجزائر للتربية والتعليم؟ وما هي الظروف التي نشأت فيها المدرسة الجزائرية؟.

[1] المرجع السابق، ص357.

[2] ينظر : المرجع السابق، ص355-356-357-358.

المبحث الأول:

نشأة المدرسة الجزائرية

- أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي
- واقع التعليم الأساسي

عاش الشعب الجزائري فترة الاحتلال الفرنسي ظروفا صعبة في جميع الميادين، ومن أبرزها ميدان التعليم، وقد انتهجت فرنسا سياسة تعليمية تهدف إلى مسخ الشخصية الجزائرية ومحو مقوماتها الأساسية وهي الإسلام، العروبة، والوطنية الجزائرية، وطبعها بالطابع الفرنسي، وتمهيدا للذوبان في فرنسا. وارتكزت هذه السياسة على ثلاثة أسس هي:

- الفرنسية كوسيلة وهدف.
- التنصير كوسيلة وهدف.
- الإدماج كهدف.

"وكان الهدف منها هو محاولة صبغ البلاد بصبغة فرنسية خالصة في كل صغيرة وكبيرة، حتى تنقطع جميع الروابط التي تربط الجزائر ماضيا وحاضرا ومستقبلا بثقافتها ولغتها القومية وتاريخها الإسلامي وانتمائها الحضاري إلى الأمة العربية، حتى تنشأ الأجيال الجزائرية الصاعدة في ظل هذه السياسة المرسومة نشأة ممسوخة في كل شيء..." [1].

ولم يكتف الاحتلال بهذا بل سلك كل السبل من أجل الحيلولة بين الجزائريين وبين تعلم لغتهم ودينهم، فمنع رخص التعليم عن المعلمين، وصادر الممنوح منها، وأغلق المدارس، وعطل النوادي عن أداء دورها التربوي والاجتماعي الهام بقرارات وزارية لا هدف منها سوى عرقلة نشر التعليم بين شباب الأمة الجزائرية، وحتى المساجد لم تنج من ظلم الاحتلال حيث أغلقت بقرارات إدارية في وجه علماء الأمة ومنعهم من أداء دورهم في الوعظ والإرشاد للكبار، والدروس اللغوية والدينية لطلبة العلم[2].

وحتى المدارس الفرنسية الموجهة للجزائريين كانت في عزلة عن المجتمع الجزائري، لأنها منذ نشأتها في الأصل كانت لخدمة قضايا واهتمامات بعيدة عن اهتمامات وقضايا البيئة الجزائرية والثقافة القومية الجزائرية العربية الإسلامية[3].

---

[1] رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981، ص107.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص189.

[3] ينظر: رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ص121.

وبعد الاستقلال بذلت العديد من المحاولات من أجل التكيف مع الظروف الجديدة للبلاد وإدخال مشاكل البيئة الجزائرية إلى المدرسة حتى تنسجم الدراسة بها مع عهد الاستقلال. ويمكن تقسيم هذه المرحلة على فترتين أساسيتين:

- الفترة الأولى من 1962 إلى 1976.
- الفترة الثانية ابتداء من سنة 1976 إلى يومنا هذا.

الفترة الأولى: كان الهدف في هذه الفترة هو ضمان انطلاق المدرسة وبناء نظام تربوي جديد يساير التوجهات الكبرى للدولة، وكانت أهداف التعليم في هذه المرحلة*:

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، وتوسيعها إلى المناطق النائية.
- جزأرة إطارات التعليم.
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن الاستعمار.
- التعريب التدريجي للتعليم.

وما يلاحظ في بداية هذه الفترة أن محاولة إدماج المدرسة وإدخال مشاكل البيئة الجزائرية إلى المدرسة بقيت في الغالب عائمة على السطح، ولم تتغلغل إلى أعماق المدرسة، وبقي مفعولها محدودا للغاية، ويرجع السبب إلى أن الإطارات التي كانت تشرف على المدرسة إداريا وتربويا وتوجيهيا لم تتحرر بعد من القيود التي فرضتها فرنسا، حيث نشأ معظمها في أحضان أساليب المدرسة الفرنسية، وبالتالي بقيت محافظة على فلسفة تلك المدرسة وتقاليدها حتى ولو لم تشعر بذلك[1].

وعمل المخطط الرباعي الأول (1970–1973) على تدارك وضعية المدرسة الجزائرية، وحاول إدماجها في أعماق الحياة الجزائرية وحقق خطوات هامة.

أما المخطط الرباعي الثاني (1974–1977) فإنه حاول لا أن يجعل المدرسة الجزائرية جزءا لا يتجزأ من واقع المجتمع الجزائري فحسب، ولكنها قائدة ورائدة لعملية

---

* الأهداف التي تذكرها وزارة التربية الوطنية عبر موقعها الرسمي "النظام التربوي في الجزائر" بتاريخ :2010|11|29 http :// www.meducation.edu.dz/

[1] ينظر : تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ص121–122.

التطور والنهضة في البلاد بعد التغيرات العميقة التي أدخلتها على نظمها وهياكلها وأساليب التعليم والتكوين فيها. وترجع النتائج المحققة في هذه المرحلة إلى التغييرات المحدثة على مستوى الوزارات[1]، وهذا إثر التعديل الوزاري في 21 جويلية 1970، حيث أحدث منصب وزير التعليم الابتدائي والثانوي وأسند لعبد الكريم بن محمود، ومنصب وزير التعليم العالي والبحث العلمي وأسند لمحمد الصديق بن يحيى، ثم منصب وزير التعليم الأصلي والشؤون الدينية الذي أسند لمولود قاسم نايت بلقا سم.

إضافة إلى أن رئيس لجنة التعريب في لجنة الإصلاح للتربية آنذاك عبد الحميد مهري، صار يشغل منصب كاتب عام لدى وزير التعليم الابتدائي والثانوي، وهو رجل معروف بميوله الوطنية وحبه للغة العربية.

الفترة الثانية: وتمتد هذه الفترة من سنة 1976 إلى يومنا هذا، وشهدت هذه الفترة تغيرا جذريا في المدرسة الجزائرية والنظام التربوي، فقد تم إنشاء المدرسة الأساسية التي كانت ثمرة إصلاح لنظام تربوي جديد، رسمت معالمه وتوجهاته في أمرية 16 أفريل 1976.

وشرع العمل بها كتجربة بداية من سنة 1977 ثم عممت على المستوى الوطني ابتداء من سنة 1980.

والمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من التعليم الإجباري يدخلها الطفل ابتداء من السنة الأولى الابتدائي إلى أن يصبح عمره خمسة عشر عاما.

وميزة المدرسة الأساسية أنها تجمع بين التعليم الابتدائي والمتوسط، حيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة مرحلة واحدة، ست سنوات في الابتدائي وثلاث سنوات في المتوسط بعد تقليصها.

وتم هذا الإدماج لأهمية التعليم الابتدائي، فهو من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه، فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة وتزويدهم بقيم

[1] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2004–2005، ص113.

القومية والشخصية الوطنية للأمة، وهو يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة، لذلك تحاول جميع الدول الواعية العناية به وزيادة عدد سنواته.

وشعرت الجزائر بالنقص الخطير في جهازها التربوي، وأن ست سنوات من التعليم غير كافية لتكوين مواطن صالح، فشرعت في تطبيق نظام المدرسة الأساسية، فما هي أهمية المدرسة الأساسية في النظام التربوي الجديد؟، وهل حققت المدرسة الأساسية ما كان منتظرا منها؟.

1ــ أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي

تعود أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي للمنظومة التربوية الجزائرية إلى سببين:

الأول: هو ضمان عدم عودة أطفالنا الذين سيغادرون المدرسة بعد تسع سنوات من التعليم المتواصل إلى الأمية من جديد مثلما كان يحدث عندما يعود معظم التلاميذ المغادرين المدرسة الابتدائية ولا ينتقلون إلى المتوسطة للأمية، أو شبه الأمية، نظرا لضعف التعليم الابتدائي.

الثاني: أهمية المدرسة الأساسية في مزجها بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي، فيجمعون بين مختلف العلوم الإنسانية واللغات، وبين التعليم التقني، فيتعلمون إلى جانب تلك العلوم حرفة أو مهنة[1].

1ــ 1معالم وتوجهات النظام التربوي للمدرسة الأساسية:

تتمثل توجهات النظام التربوي الجديد للمدرسة الأساسية في الغايات والمرامي، وهي –كما ذكرنا– تعبر عن الفلسفة التربوية لهذا النظام، وتمثل أهداف المجتمع.

ويمكن استخلاص غايات النظام التربوي التي وردت متفرقة في المادتين الثانية و الثالثة من المبادئ العامة.

"رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن"[2].

---

[1] ينظر : رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ص104.

[2] الجريدة الرسمية، أمر رقم 76–35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الفصل الأول، الباب الأول، العدد 33، السنة الثالثة عشر.

وفي المادة الثالثة نقرأ:

- "تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.
- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية"[1].

أما عن الأغراض، فكما وردت في المادة الخامسة والعشرين، توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ:

- دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا، وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.
- تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية يمكنهم من اكتساب التحليل والاستدلال وفهم العلم الحي والجامد.
- دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق الممارسة، وهذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل، ووحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختبار الواعي لمهنتهم[2].

إن هذه الأمرية تحدد التوجهات العامة والكبرى للسياسة التعليمية الجزائرية، فعبارة: <رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية...> تدل بشكل مباشر على أن مبادئ التربية والنظام التربوي بصفة عامة لن تخرج عن إطار المبادئ الإسلامية.

---

[1] المرجع نفسه والفصل نفسه.

[2] نفس المرجع، الفصل الأول من الباب الثالث.

وما يلاحظ في هذه الأمرية الرئاسية هو: "أن الإسلام ذكر في العديد من المرات مع التأكيد على أن الإسلام هو الدين الذي اختاره الشعب لنفسه، ولم يكن مفروضا عليه، وهذا ما كان له الانعكاس والأثر الإيجابي لدى الشعب الجزائري"[1].

فالوثيقة التمهيدية تذكر ما يلي: "لقد وضع الشعب الجزائري عبر العصور قضايا التربية والتعليم في الصعيد الأول من اهتماماته، وترجع هذه العناية إلى عمق المشاعر الدينية الذي أقام مؤسساته الثقافية ونظمه القضائية، وعلاقاته الاجتماعية، على أساس تعاليم الإسلام، ذلك الذي أعطى للعلم صفة مقدسة حين جعل من طلبه فريضة على كل مسلم ومسلمة"[2].

وليس هذا بالغريب، فحب الشعب الجزائري للإسلام وارتباطه بمقدساته كان منذ الفتح الإسلامي للمغرب، حيث تقبل السكان الأصليون هذا الدين ودخلوا فيه زرافات ووحدانا، بل صار الجزائريون من أكثر شعوب الأمة العربية والإسلامية حبا للإسلام وتعاليمه.

فمن خلال الوثيقة التمهيدية "يفهم أن علاقة التربية والتعليم بالإسلام هي تحصيل حاصل، فأنت جزائري إذا أنت مسلم إذا أنت مهتم بالتربية والتعليم، وهنا لا تصبح التربية والتعليم غريبة عن الجزائري، وحتى تشبعها بالمبادئ الإسلامية لا يعد غريبا عن الجزائري"[3].

وتركز الوثيقة مرة أخرى على الإسلام، "فالتعليم كانت مضامينه مستوحاة بشكل خاص من المبادئ الدينية، والذي كان يتميز بالطابع العلمي، والتدريب على الجوانب المختلفة للحياة".

---

[1] لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص85.

[2] وزارة التربية الوطنية، منطلقات المنظومة التربوية، النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية، الجزائر، فيفري، 1992.

[3] لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص86.

فالوثيقة تبرر تمسك الدولة في سياستها التعليمية بالإسلام وجعله من مبادئ التعليم في الجزائر.

والحديث عن الإسلام يقودنا دائما للحديث عن مقوم آخر من المقومات الوطنية للشخصية الجزائرية ألا وهو اللغة العربية، فالارتباط وثيق بين الإسلام واللغة العربية، فهي لغة القرآن دستور الإسلام وأحد أهم مصادر تشريعه، قال تعالى:

[إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَكُمْ تَعْقِلُونَ][1]

فكيف نظرت المدرسة الأساسية للغة العربية؟.

يبدو أن من أهم أهداف المدرسة الأساسية هو الوصول إلى التعريب الكامل والشامل للمدرسة الجزائرية، وفي جميع أطوار التعليم، وهذا ما تحقق بداية من سنة 1989، حيث كانت كل الأقسام وفي جميع مراحل التعليم تدرس باللغة العربية.

ورد في الوثيقة التمهيدية: "فالإسلام هو الذي صاغ ملامح الشخصية الوطنية وأعطى لكيانه الدائم أبعاده السياسية وطابعه المتميز، والعروبة المتمثلة في مكاسب الحضارة العربية الإسلامية، ولا سيما اللغة والثقافة والتاريخ هي التي رسخت انتماءه إلى الأمة العربية".

يظهر بشكل واضح الاهتمام بالعروبة واللغة العربية، فهي مكسب من مكاسب الإسلام يتحتم –حسب الوثيقة– الاهتمام باللغة العربية، وجعلها مبدأ من مبادئ التعليم والنظام التعليمي برغم ما يتطلبه هذا القرار من إمكانات مادية وبشرية لتكوين المعلمين والإطارات المعربة.

ودراسة اللغة العربية وإتقانها مشافهة وتحريرا يؤكد على المكانة التي ستعطى للغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، واعتبارها عاملا من عوامل الشخصية القومية.

[1] سورة يوسف، الآية02.

غير أن مبادئ الاشتراكية التي اقترن ذكرها مع القيم العربية والإسلامية في حقيقة الأمر بعض مبادئها مستوحاة من الإسلام وتعاليمه السمحة، كالتكافل الاجتماعي والتكافل والتضامن. ونلاحظ أن مبادئ التعليم مستمدة من الإسلام والاشتراكية، والإسلام والاشتراكية مذهبان مختلفان في كثير من النقاط، فإذا حدث تعارض بينهما، فلأيهما سيحتكم؟، أم أن الإسلام يوظف في مثل هذه المواقف لخدمة المشروع الاشتراكي؟.

إن تعلق الدولة الجزائرية في هذا الظرف بالذات بالخيار الاشتراكي له مبرراته، فإذا نظرنا إلى الدول الاستعمارية نجد أنها قائمة على النظام الرأسمالي، والعلاقة بين المستعمر والرأسمالية علاقة وثيقة، لذلك أراد النظام الجزائري القطيعة مع الاستعمار وبكل ما يمت له بصلة، "فلقد كان اختيار معظم بلدان العالم الثالث المستقلة حديثا الطريق اللارأسمالي لتنميتها...، وهذا الاختيار أملته عدة معطيات موضوعية لعل أبرزها: الارتباط الوثيق بين النظام الرأسمالي وبين الاستعمار الغربي الذي عانت من ويلاته هذه البلدان وما آل إليه من تخلف فيها"[1].

وما يستخلص من مضمون غايات و أغراض السياسة التعليمية والتي يجب على النظام التربوي أن يرسخها، هو الاختيار الاشتراكي مع التركيز على القيم العربية الإسلامية التي يجب على المواطن أن يتزود بها، فهي تنشد مواطنا محبا لوطنه، متطلعا إلى العدالة، نابذا لكل أشكال التمييز والتفرقة، ولترسيخ مبدأ العدالة الاجتماعية القائمة في المجتمع الاشتراكي، يقدم التعليم بالتساوي لكل الأطفال، ذكورا و إناثا، مهما كانت طبقاتهم الاجتماعية، فهو تعليم يستقطب جميع الفئات الشعبية باعتباره مجانيا، كما أنه يؤهلهم من غير تمييز للمشاركة في بناء التنمية، ويتم ذلك عن طريق تكريس الاتجاه العلمي التكنولوجي[2].

---

[1] حميد خروف،« سوسيولوجية التنمية في الجزائر»، مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا، العدد 17، السنة05، خريف 2002، ص06، نقلا عن أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص101.

[2] ينظر : حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،دار القصبة للنشر، الجزائر،2003، ص97.

وبهذا يتضح بجلاء سعي النظام التربوي إلى تحقيق النوعية التعليمية المستجيبة لمتطلبات الاقتصاد الاشتراكي، وأسس الإنتاج الجماعي، وبالتالي لا بد أن يكون لهذا وقع على بناء السياسة التعليمية لأنها جزء من السياسة العامة للدولة التي تبنت الاشتراكية نظاما ومنطلقا لها[1].

1ـــ2.مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد:

كانت المدرسة الجزائرية قبل الشروع في تطبيق نظام المدرسة الأساسية مقسمة على ثلاث مراحل، يتم الانتقال فيها من مرحلة إلى أخرى عن طريق إجراء امتحان على المستوى الوطني.

- فمرحلة التعليم الابتدائي التي يلتحق بها الطفل في سن السادسة تدوم مدة الدراسة فيها ست سنوات.
- مرحلة التعليم المتوسط وتدوم الدراسة فيها أربع سنوات.
- مرحلة التعليم الثانوي، وتستغرق أربع سنوات من الدراسة.
- أما بعد تطبيق المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي 1980-1981، فتغيرت المراحل وصارت على النحو التالي:
- مرحلة التعليم التحضيري: وهي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الأساسي، ويلتحق بها الطفل الذي يبلغ أربع سنوات، وتستغرق مدتها عامين.
- مرحلة التعليم الأساسي: تدوم تسع سنوات، وهي مقسمة على ثلاثة أطوار، فالطور الأول يضم السنوات الثلاث الأولى والطور الثاني يضم السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، بينما السنوات الثلاث الباقية تكون في المرحلة المتوسطة، وتنتهي بإجراء امتحان شهادة التعليم الأساسي الذي يحدد التلاميذ المنتقلين إلى الثانوية.

[1] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص102.

- مرحلة التعليم الثانوي، ومدتها ثلاث سنوات

وقد جسد رابح تركي هذه المراحل، ومراحل أخرى للتعليم في الجزائر في السلم الهرمي التالي[1]:

تتسم المدرسة الأساسية بتعدد التقنيات، فهي مدرسة شاملة يتكامل فيها العلم بالعمل عن طريق ربط المواد النظرية بالتطبيقات العملية، وتحويل المعارف النظرية إلى ممارسات عملية في مجالات مختلفة، اقتصادية واجتماعية وصناعية.

جاء في المادة السادسة من باب الأحكام المتعلقة بالتعليم الأساسي: "يجب أن يكفل البعد التقني المتعدد الاختصاصات للتربية الواجب تلقينها خلال المرحلة الثالثة من المدرسة الأساسية كافة التلاميذ مجموعة المعارف والمهارات التكنولوجية قصد تيسير التحاقهم بإحدى المؤسسات التابعة لمرحلة ما بعد الأساسي، أو مساعدتهم على الاندماج في عالم الشغل بعد فترة تمهينية"[2].

وتضيف المادة السابقة من الأحكام" "تتضمن برامج المرحلة الثالثة من المدرسة الأساسية لهذا الغرض شعبا تكنولوجية متعددة الاختصاصات، تستجيب للمرامي الاقتصادية للبلاد"[3].

---

[1] ينظر : رابح تركي "البناء الهرمي لمراحل التعليم في الجزائر"، مجلة الثقافة الجزائر، العدد 61، يناير، فبراير، 1981، ص54.

[2] الجريدة الرسمية، قانون رقم: 84-05 المؤرخ في 7 يناير 1984، الباب الثاني.

[3] نفس المرجع، نفس الباب.

فطبيعة المناهج التربوية التي تسير وفقها المدرسة الأساسية مناهج ذات صبغات مختلفة، اقتصادية، اجتماعية، تكنولوجية...، فهي تعرف التلميذ بمختلف طرق العمل

والتنظيم وسير الحياة الاقتصادية، وهي ذات صبغة اجتماعية لربطها الطفل بواقعه، وهي ذات صبغة تكنولوجية لأنها تربط المعلومات العلمية بامتداداتها التطبيقية، وتسمح باستثمار البيئة التأثير فيها[1].

إن ما ورد ذكره في نصوص رسمية ومبادئ وتوجهات النظام التربوي الجديد، لو يتم تطبيقها فسيشهد التعليم في المدرسة الجزائرية نهضة، ويحقق نتائج ومكاسب للدولة والمجتمع الجزائري، فهل نجح مشروع المدرسة الأساسية؟.

الإجابة عن هذا التساؤل تقودنا إلى التعريف بواقع التعليم الأساسي في المدرسة الجزائرية.

2ــ واقع التعليم الأساسي:

إن ظهور مشروع المدرسة الأساسية في المدرسة الجزائرية شأنه شأن كل جديد يوجد من يدافع عنه ويتحمس له، وفي المقابل نجد من يشكك في نجاحه ويستعمل شتى الطرق والوسائل لتثبيطه والقضاء عليه.

فإذا عدنا إلى أمرية 16 أفريل 1976، نجد أنه إثر التعديل الوزاري سنة 1977، الذي شمل تعيين ثلاثة وزراء هم:وزير التربية، وزير التعليم العالي، ووزير الإعلام والثقافة، تبدأ مفارقة تتعلق بالرئيس هواري بومدين الذي كان يبدو من خلال خطبه، وحتى من خلال دستور 1976، والأمر 76-35 الذي أمضاه بنفسه متحمسا للمدرسة الأساسية بكل ما جاءت به، لا سيما قضية اللغة العربية وتعميم استعمالها، وكذا جعلها لغة رسمية وأولى للتعليم[2].

وبمجيء وزير التربية الجديد يعلن تجميد الإصلاح، ويصفه بأنه شطحة خيالية.

---

[1] ينظر : حفيظة تازروني، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص116-117.

[2] لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص106-107.

ويزداد الأمر غرابة عندما نعلم أن الرئيس أمضى اثنين وثلاثين مرسوما يتضمن إقالة إطارات من وزارة التربية.

يقول علي بن محمد:* "... اثنان وثلاثون مرسوما دفعة واحدة يوقعها بومدين بيمينه تتضمن إنهاء مهام اثنين وثلاثين إطارا ساميا من إطارات الدولة العاملة في وزارة التربية منذ سنوات طويلة"[1]، وهؤلاء الإطارات المقالون هم مصممو ومهندسو أمرية 16 أفريل 1976. مما يدل أن العمل بالمدرسة الأساسية آنذاك لم يكن بالأمر السهل، بل لاقى رفضا من بعض كبار رجال الدولة.

وبمجيء الرئيس الشاذلي بن جديد شرع في عهده في العمل بالمدرسة الأساسية، حيث شهدت هذه المرحلة عودة شخصيات معروفة باتجاهها نحو التعريب كأحمد طالب الإبراهيمي، وعبد الحميد مهري.

ويبدو أن وزير التربية آنذاك كان متحمسا لهذه المدرسة، إذ يقول في افتتاحية مجلة التربية بمناسبة صدور العدد الأول منها: "إن ظهور هذه المجلة في هذا الوقت بالذات لينسجم تمام الانسجام مع التطور الكبير الذي عرفته وستعرفه المدرسة الجزائرية بعمقها الديمقراطي ومضمونها الوطني، وأبعادها العلمية، هذه الأبعاد التي تجسد ملامحنا في خلق جيل متفتح يغير بتاريخه وأمجاده ويتمسك باختياراته الأساسية التي تعبر عن أكبر اختياراتنا الأساسية في بناء المجتمع الاشتراكي"[2].

فالجزائر –حسب الوزير– مازالت متمسكة بالخيار الاشتراكي الذي يطبع الدولة الجزائرية، وإن تحقيق هذا الخيار يكون بتطبيق المدرسة الأساسية التي ستكون جيلا معتزا بأمجاده وتاريخه، مساهما في تحقيق الديمقراطية، محبا لوطنه، مزودا بالعلوم ومدافعا عن الاشتراكية.

---

* الدكتور علي بن محمد وزير التربية الأسبق، أقيل من الوزارة بسبب قضية ما يعرف بفضيحة البكالوريا سنة 1992.

[1] علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص227–228.

[2] محمد الشريف خروبي "افتتاحية مجلة التربية" مجلة التربية، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص227–228.

وهذا ما يظهر أن إعداد الأمر 76-35 الذي أنشأ المدرسة الأساسية ما هو إلا انعكاس للمرحلة التاريخية التي كانت تعيشها الجزائر المتميزة باعتناق الاشتراكية التي أريد للمدرسة ومن خلال هذا الأمر بناؤها وتربية الأجيال على قيمها[1].

غير أن مسار المدرسة الأساسية أظهر تباينا واضحا بين الجانب النظري المتمثل في السياسة التربوية وأهدافها، وبين الجانب العملي التطبيقي الذي يتجسد من خلال واقع هذا التعليم، ويرجع هذا التباين إلى نقص في الإعداد أو خلل في الخطة التنفيذية أو سوء في التطبيق، ويمكن حصر الاختلالات والنقائص التي شهدها التعليم الأساسي في:

- نقص الهياكل ووسائل التنفيذ
- ضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط
- عدم تأهيل المعلمين

أ- نقص الهياكل ووسائل التنفيذ:

حرصت الدولة على توفير المؤسسات المدرسية والاستمرار في إنجاز المزيد منها استجابة للحاجة المتزايدة، لكنها لم تتمكن من تلبية هذه الحاجة نظرا للتأخر في إنجاز المشاريع، فقد عرفت المدارس الابتدائية عجزا قدر ب 34274 حجرة دراسية، علما أن 20% من الأطفال الذين بلغوا سن القبول المدرسية متواجدون خارجها[2]، فنتج عن هذا اكتظاظ التلاميذ داخل حجرات الدراسة، إذ بلغ معدل التلاميذ في الحجرة الواحدة اثنين وأربعين تلميذا، وقد يصل إلى خمسين تلميذا في بعض الولايات، علما أن معظم المدارس وخصوصا منها التي تقع في الأحياء الشعبية تتبع نظام الدوامين[3].

[1] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص102.

[2] ينظر : المجلس الأعلى للتربية: السياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجزائر، مارس1998، ص73.

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص20.

وإذا علمنا أن المؤسسات التربوية التي تبنى لم تكن وفق المعايير المطلوبة، فهي تعطي الأولوية لحجرات الدراسة على حساب المخابر والو رشات والتي هي جزء مهم من وسائل تطبيق المدرسة الأساسية.

ففشلت الدولة في توفير كثير من الوسائل، مما أدى إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة، إذ أن التطبيق يتطلب توفير وسائل ومعدات مختلفة لإنجاز الأشغال اليدوية وورشات بسيطة لممارستها، ومخابر علمية ذات وسائل كهربائية وميكانيكية، كما يتطلب توفير قطع أرضية بالقرب من المدرسة لممارسة النشاطات الزراعية وكذا مراكز لممارسة النشاطات الرياضية والموسيقية فضلا عن توفير أبسط الوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم في قاعة الدرس، ونتيجة لهذا لم تفلح المدرسة في إرساء تعليم متعدد التقنيات، ولم تكن المناهج المعتمدة لتهيئ الطفل إلى خوض معترك الحياة عن طريق ممارسة المهنة[1].

ب- ضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط:

إن وحدة تنظيم التعليم الأساسية هي إحدى الأهداف التي فشلت المدرسة الأساسية في تحقيقها، ولم تبرز بذلك استمرارية مضمون المناهج من السنة الأولى إلى السنة التاسعة مما أدى إلى نقص الانسجام بين المستويات وبين المواد التعليمية، وأدى الفشل في تطبيق مدرسة متعددة التقنيات إلى عدم تفتح المدرسة على المحيط، رغم تأكيد النصوص على الربط بينهما، وأفضى نقص الانسجام بين المدرسة والمحيط إلى عجزها عن تلبية استعدادات التلاميذ، وتفتيح قدراتهم عن طريق ممارسة العمل، وكذا استثمار الإمكانات الفكرية والبدنية والوجدانية، "فلم تتمكن البيئة من أن تكون مصدرا للتربية، ولم يربط المحتوى التعليمي بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، ولم يبرز الاتجاه العلمي والتكنولوجي وبالتالي لم تتمكن المدرسة من أن تقدم للتلميذ نشاطات وظيفية"[2].

---

[1] ينظر : حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص118-119.

[2] المرجع نفسه، ص120.

كما أدى نقص الانسجام بين المدرسة والمحيط إلى عدم مراعاة المحتويات المقدمة لواقع المتعلمين وبيئاتهم وخصوصياتهم، ولم يراع التطور العلمي ونمو المعارف، ولم

تعمل المدرسة بذلك على تحسين البرامج وتطويرها وفقا للمستجدات العلمية والتربوية، ولم تعتمد على منهجية تدريس ترتكز على نظرية علمية حديثة، وكل ما كان يتم من إصلاح هو في الحقيقة تعديل جزئي لا يخرج عن إطار المبادئ المرسومة للمدرسة الأساسية، وحتى طرق التدريس التي كانت تتغير كلما جد جديد في المجال التربوي وفي معظم الأحيان تتغير بتغير المسؤولين عن هذا القطاع، وأحيانا تفرض بعض الطرق حسب ميول كل مسؤول، "وأصبح لا يكاد يشرع المعلم في طريقة عمل حتى يرشد في ندوة تربوية أو ملتقى تعليمي إلى طريقة أخرى لتجنب عيوب الطريقة السابقة"[1].

ويرجع صالح بلعيد الخلل في المنظومة التربوية إلى البرامج التي لا تساير الواقع، ولا ترتبط بحياة التلميذ وبيئته، إضافة إلى كثافة البرامج مقارنة مع الحجم الساعي الذي يمنح لتمدرس التلاميذ، "يعود الخلل إلى كثافة البرنامج وطوله مع ضيق الوقت وعدم مسايرته للواقع من ناحية، ومن ناحية أخرى إنه لا يهتم بتطور المجتمع وتفاعلاته، ولا يراعي خصوصيات المجتمع الجزائري، وكل تغيير لا يحصل إلا بتغيير المسؤول"[2].

إضافة إلى نقص الهياكل وعدم توفر متطلبات تطبيق المدرسة الأساسية، وضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط، هناك عامل آخر تسبب في الاختلالات والنقائص التي شهدها التعليم الأساسي ألا وهو المعلم الكفء الذي هو محرك العملية التعليمية.

ج- نقص تكوين المعلمين:

لا يمكن أن يكون التعليم ناجحا دون الاهتمام بالمعلم كونه عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية، وتربية المعلم وتكوينه أسبق من تربية وتكوين التلميذ، لأن المعلم المؤهل والمكون تكوينا جيدا تظهر نتائج تكوينه على التلميذ، لذلك فنجاح التعليم وارتفاع مستواه مرتبط إلى حد كبير بإعداد المعلمين إعدادا جيدا علميا ومهنيا وتربويا،

[1] ناصر شيخاوي، متابعات وأراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر، ص43.

[2] صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، دار الهدى الجزائر، 2000، ص225.

ومشكلات التعليم عندنا أغلبها يرجع إلى المعلم، "لذلك فليس من المبالغة في شيء القول بأن الجهود التي تبذلها الدولة للارتفاع بمستوى التعليم لن تثمر ثمرة ذات بال إلا إذا ارتفع مستوى المعلم علميا ومهنيا، وأصبح لديه شعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله والقدرة على أداء عمله التربوي على الوجه الأفضل"[1]. صحيح أن المعلم لا بد أن يتوفر فيه شعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله والقدرة على أداء عمله التربوي على الوجه الأفضل، لكن هل وفرت الدولة الجو المناسب لكي يؤدي المعلم واجبه؟.

إن كثيرا من المعلمين يشتكون من انحطاط مكانتهم الاجتماعية وعدم احترام المجتمع لهذه المهنة واحتقار العاملين فيها، ناهيك عن تصرفات بعض المسؤولين. كيف يمكن للمعلم أن يؤدي عمله التربوي على الوجه الأفضل والدولة تصنفه في قطاع غير منتج؟.

لقد تأثرت المدرسة الأساسية بنقص تكوين المعلمين وعدم تأهيلهم، فمعظم المعلمين قد وظفوا توظيفا مباشرا دون أن يتلقوا تكوينا بمستوى شهادة التعليم المتوسط أو الثالثة ثانوي، وذلك استجابة لحاجة تزايد التلاميذ، وتؤكد تقارير المفتشين أن هؤلاء المعلمين ذوو مستويات غير كافية لسد الثغرات الناجمة عن عدم تكوينهم[2].

وقد لمسنا أثر نقص التكوين عند بعض المعلمين الذين كانوا ينفرون من تدريس أقسام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الأساسي بحجة صعوبة بعض المواد وعدم تمكنهم في تلك المواد.

وشعر المسؤولون في قطاع التربية بأهمية ودور التكوين وشرع في رسكلة هؤلاء المعلمين، إلا أن العملية لم تنجح لأنها لم تكن مبنية على تشخيص العجز الفعلي لدى المعلمين، وفتحت بعض المعاهد لتكوين الطلبة وإدراجهم في سلك التعليم، غير أن هذه المؤسسات لم تضع معايير وشروطا لاستقبال الطلبة وتكوينهم نظرا للطلب المتزايد على المعلمين، فالتحق بهذه المعاهد معظم من لم يسعفهم الحظ في إكمال دراستهم، ومن لم تكن له رغبة في ممارسة مهنة التعليم، ونجد أن الدولة الجزائرية أخطأت مرة أخرى عندما

[1] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ص420.

[2] ينظر : المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، ص76.

روجت للفكرة القائلة بأن قطاع التربية ليس منتجا، ففقد المعلم المكانة الاجتماعية التي كان يتمتع بها في المراحل الأولى من افتتاح المدرسة الجزائرية، وحتى المؤسسات التكوينية كانت تفتقر إلى المرافق الضرورية من مختبرات ووسائل التكوين، إضافة إلى أن الكثير من المعلمين، لا يمتلكون الاستعدادات والميول والمستوى العلمي الذي يؤهلهم لأداء مهمتهم لأداء مهمتهم بكفاءة، مما أثر على مردود التعليم[1].

هذه العوامل وغيرها كان لها انعكاس مباشر على مستوى التعليم في الجزائر، وإحصائيات نتائج التلاميذ تؤكد ذلك، فنسبة التلاميذ الذين ينهون التعليم الأساسي والثانوي بدون تكرار واحد لا تتجاوز 15%، وأن 20% منهم الذين يحصلون على شهادة البكالوريا.

وعدد التلاميذ المتسربين من المدارس يتجاوز خمسمائة ألف تلميذ سنويا[2].

هذه العوامل والنتائج المترتبة عنها بالإضافة إلى الانتقادات الكبيرة الموجهة للمدرسة الأساسية وتغير معطيات المنظومة التربوية والظروف الصعبة التي عاشتها البلاد خلال التسعينيات وانتشار ظاهرة الإرهاب التي ربطها بعض المعادين للمدرسة الأساسية والتوجه الإسلامي بالمساهمة في نشر وتكوين جيل متشبع بالأفكار الإرهابية والتطرف –حسب زعمهم– كل هذا عجل بالدعوة إلى إصلاح المنظومة التربوية، وإعادة النظر في السياسة التربوية المتبعة، نظرا لتغير كثير من المعطيات المتعلقة بالجزائر وبالعالم أجمع.

فما حقيقة هذا الإصلاح؟، وما هي النتائج المترتبة عنه؟.

هذا ما سنتناوله في المبحث الثاني.

[1] ينظر : حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص121.

[2] ينظر : المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية، ص21.

المبحث الثاني:

إصلاح المدرسة الأساسية

إصلاح المدرسة الأساسية

رأينا أن الأحداث التي شهدتها الجزائر السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية أثرت بشكل كبير على مسار المدرسة الجزائرية، وغيرت وجهتها، وقد ساهم سقوط ما يعرف بالمعسكر الاشتراكي السوفيتي وأتباعه من بقية دول العالم الذي جعل تبني الخيار الاشتراكي والدعوة إليه لا فائدة ترتجى من ورائه.

وكانت أولى بوادر الإصلاح إنشاء المجلس الأعلى للتربية الذي نصب يوم 26 نوفمبر 1996م للقيام بتقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية منسجم مع متطلبات أخلاقنا الوطنية، متكيف مع حقائقنا الوطنية وحاول المجلس الأعلى للتربية تقديم تصور جديد للنظام التربوي يواكب حركة المجتمع الجزائري، ويترجم طموحه وتوجهاته المستقبلية بعد أن شخص القطاع التربوي في جوانبه المختلفة.

وقد نص على أنه ينبغي في تدريس اللغة العربية:

- الاهتمام بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي وجعلها أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل وتعده للتعلم اللغوي السليم.
- أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية وبناء الوجدان، وتهذيب الذوق لدى المتعلم، وأن تصحح الأخطاء التي علقت بمفهوم اللغة، وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة، لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.
- وأن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب، وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر[1].

[1] ينظر : وثيقة المجلس الأعلى للتربية، ص05 وما بعدها.

فخطاب الرئيس –آنذاك– يوم تنصيب المجلس ركز على تقييم الوضع وتشخيصه لإيجاد الحلول الكفيلة بإصلاح المنظومة التربوية "إن مجلسكم مدعو للقيام بتقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية ومنسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية، تقييم توافقي متكيف مع حقائقنا الوطنية...

... وإن مجلسكم مدعو لوضع منهج يستجيب للطابع الاستعجالي لإصلاح المدرسة الجزائرية، مثلما هو مدعو كذلك وبالأخص إلى وضع منهج متدرج في الزمن، كفيل بأن يرتقي بتصوراتكم ونتائجها إلى سياسة وطنية للتربية"[1].

فالخطاب يبين أن الدولة عازمة على إصلاح المنظومة التربوية بعد دراسة علمية وتقييم موضوعي لهذه المنظومة، لتبنى وفقها سياسة تربوية للدولة، فالإصلاح أصبح من أولويات الدولة، مما يعني عدم الرضا عن المدرسة الأساسية، لكن هل يوجد ما يؤكد فشل المدرسة الأساسية؟.

إن خطاب الرئيس يؤكد على ما حققته المدرسة الأساسية من نتائج إيجابية لا سيما فيما يخص رفع مستوى التمدرس." أدى تعميم التعليم إلى زيادة كبيرة في عدد المتمدرسين من سنة 1962 إلى سنة 1992م، فأكثر من ربع السكان يوجد على مقاعد الدراسة، ويزيد عدد التلاميذ الذين يتابعون دراستهم في التعليم الأساسي والثانوي عن سبعة ملايين ومائتي ألف تلميذ (7200000) منهم أكثر من 64% إناث، وبشكل عام خصصت الدولة للتربية والتعليم من 20% إلى 26% من ميزانيات تسييرها، ويمثل هذا المجهود 05% إلى 07% من الناتج الوطني الإجمالي[2].

فإذا كان هذا يمثل اعترافا بما أنجزته المدرسة الأساسية من تعميم التعليم جزأرة الإطارات التربوية، فإن دواعي الإصلاح حسب المجلس الأعلى للتربية تتمثل في[3]:

1) معاناة السياسة التربوية في توجيهها ومضامينها من القيود الإيديولوجية، الأمر الذي أحدث فجوة بين المشروع التربوي والواقع الاجتماعي

[1] المجلس الأعلى للتربية، ملخص الخلاصة القاعدية، مارس 1998، ص04.

[2] المرجع السابق، ص14.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص14.

المتطور، والذي لم يظهر في بداية تطبيق المدرسة الأساسية، لكن شكل تدريجيا وأزمة تكيف حقيقية للمدرسة.

فالاشتراكية التي تبنتها السياسة التربوية، غريبة عن المجتمع الجزائري، وبعيدة عن هويته ومقومات شخصيته، فضلا عن تنافيها مع قيم ديننا وحضارتنا العربية الإسلامية.

2) غياب تصور شامل لتطوير النظام التربوي، فالسياسة التربوية المنتهجة لم تول العناية الكافية للأطراف الفاعلة في العمل التربوي، ولم تترك هذه السياسة في إطار جهودها لترقية المجتمع ترقية شاملة مكانا كافيا لترقية الفرد، فهي لم تهتم اهتماما كافيا بالعنصر البشري بقدر اهتمامها بطرائق التسيير.

غير أن ارتباط المدرسة الأساسية بالتعريب والقيم العربية والإسلامية وعناصر الهوية الوطنية كان سندا وحاجزا منيعا في وجه المنادين بتغييرها من ذوي الإيديولوجيات المنافية لقيم وتوجهات الشعب الجزائري.

"إن التعليم الأساسي على عكس كل تلك القوانين التي تمخضت عن الميثاق الوطني سنة 1976م قد ارتبط بالإضافة إلى المبادئ الاشتراكية بمبدأ التعريب وعناصر الهوية الوطنية الجزائرية، وهكذا منحته هذه العناصر القدرة على الصمود في وجه محاولات التغيير، فاقتصر تطوير المناهج إلى غاية سنة ألفين 2000م على النواحي التقنية التي اضطلعت بها اللجنة الوطنية للبرامج والمناهج التي سعت دوما إلى تطويرات لم تخرج عن إطار التعليم الأساسي"[1].

ولقد حدثت قطيعة بين المجتمع والمدرسة وما تنتجه، حيث تشبث المجتمع بطرق العمل التقليدية حتى وإن افتقرت إلى عنصر الجودة والتطور.

وشكلت اللغة أحد أهم عوامل التفرقة المكبوتة بدلا من أن تشكل وسيلة تواصل لخدمة مشروع التنمية الاجتماعية والاقتصادية[2].

---

[1] ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم، ص16.

[2] ينظر المرجع السابق، ص44.

ففي الوقت الذي طبقت فيه المدرسة الأساسية التعليم باللغة العربية بإمكانات محدودة، ظلت المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية تستمد طاقاتها البشرية من المصادر ذات التعليم التقليدي في مرحلة معينة، إلا أنها في مرحلة لاحقة اضطرت إلى استعمال منتوج المدرسة الأساسية، لكن تعاملت معه بطريقتها الخاصة، فأجبرت من تتعامل معهم على عملية تكوين قبل وأثناء الخدمة التي كانت بديلا عن التعليم الأساسي.

فكانت الظروف المختلفة التي عاشها النظام التربوي والأحداث التي شهدتها الجزائر، والتغير السياسي والاجتماعي وحتى الأمني الذي مس المجتمع الجزائري، فكان لزاما على المدرسة أن تواكب هذا التطور وتكون منسجمة معه، "إن هدف أي مدرسة يتمثل في تحضير الأجيال لمجابهة الرهانات التي تواجهها...، إن إصلاح النظام التربوي اليوم لا بد منه، وهو يمثل أكثر من ضرورة"[1].

إن حاجة النظام التربوي في الجزائر للإصلاح عجل بظهور اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فما هو الجديد الذي أتت به هذه اللجنة؟.

1ــ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000بهدف تشخيص الوضع ودراسة المنظومة التربوية في جميع مراحلها وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية.

فهذه الإصلاحات "جاءت في إطار إصلاح شامل أطلقه رئيس الجمهورية تزامنا مع عملية استرجاع السلم وفي إطار سياسة وطنية جديدة ببعديها الوطني والعالمي"[2].

واستطاعت هذه الإصلاحات لأول مرة أن تفصل التعليم الأساسي عن كل المبادئ التي كانت تمده بقوة الصمود.

---

[1] Tahar Kaci, réflexion sur le système éducatif, casbah édition, 2003, p42. نقلا عن أزمة الهوية في السياسة الجزائرية، ص138.

[2] ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم، ص16.

ومبررات ودواعي الإصلاح نستشفها من خطاب رئيس الجمهورية يوم الثالث عشر ماي سنة ألفين أثناء تنصيب هذه اللجنة وهو يتحدث عن دور التربية في بناء الأجيال، وضرورة الإصلاح لأنه السبيل لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والوصول إلى هدف واحد وهو النهوض بالأمة.

"إن التربية ترهن مصير الآتي من الأجيال، وترهن في نفس الوقت تطور مجتمعنا وانسجام توازنه، كما ترهن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لوطننا وكذا شعاع شخصيتنا وثقافتنا في العالم".

يؤكد الخطاب الاعتراف بالدور الخطير الذي تقوم به التربية وأثرها في حياة الفرد والمجتمع.

وقد تم تعيين عبد الرحمن حاج صالح رئيسا للجنة وضمت ما يزيد عن مئة وخمسين عضوا من مختلف التيارات الفكرية والسياسية إضافة إلى بعض الأجانب*.

والمتمعن في هذا العدد من الأعضاء ذوو التوجهات الفكرية والسياسية والإيديولوجية المختلفة، يدرك أنه ستقع اختلافات وتصادمات بين هؤلاء الأعضاء، وهو ما حدث، فبعد أن باشرت اللجنة عملها وتم تقديم تقرير اللجان الفرعية وإدراجها ضمن تقرير واحد مرسل إلى رئيس الجمهورية، هذا التقرير الذي كان السبب المباشر في تغيير الرئيس عبد الرحمن حاج صالح وتعويضه بعلي بن زاغو الذي أشرف سنة 1978 على قرار يمنع حاملي شهادة البكالوريا المعربة من الدراسة في جامعة باب الزوار[1].

"وقد تم اكتشاف تلاعب في عرض التقرير، حيث أقدم المكتب على إدراج جميع الاقتراحات سواء المتفق عليها أو غير المتفق عليها، مع إشارة بسيطة إلى الفرق في مقدمة التقرير بالنسخة العربية"[2].

وقد عوض منصب الرئيس عبد الرحمن حاج صالح بالسيد عمر إسكندر الذي شغل منصب نائب الرئيس، وهو من اقترح تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية.

---

* الأجانب الذين استعانت بهم اللجنة لم يخرجوا عن إطار الفكر الفرنكوفوني.

[1] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص146.

[2] رابح خيدوسي، المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، الجزائر، 2001، ص31.

وفي 25 و26 أكتوبر 2000 عقدت الدورة الخامسة للجنة بهدف إثراء التقارير السابقة وتسجيل اقتراحات انطلاقا من تشخيص الوضع.

ومن بين التصورات التي قدمتها في إطار دارسة اللغات هو العمل على تحقيق الهدف الأتي:

- تقوية ودعم اللغة العربية والانفتاح على اللغات الأجنبية وترقية اللغة الأمازيغية.

وقد جاء في وثيقة المنظومة التربوية أنه: "لا يمكن لإصلاح المنظومة التربوية أن يتحاشى النقاش حول تدريس اللغات، وإن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، إن هذا المعطى ليس بقضية مطروحة للنقاش...، إن مسألة اللغات في منظومتنا التربوية ظلت في أغلب الأحيان حبيسة الاعتبارات السياسية والإيديولوجية، بل إنها ظلت تتجاهل المعايير العلمية والبيداغوجية"[1].

كما أكدت الوثيقة على ضرورة تعلم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، وأن يتمتع كل المتعلمين في المنظومة التربوية : "بتكوين لغوي متعدد الجوانب، رفيع المستوى في اللغة العربية، ولغتين أجنبيتين، خاصة في الفرنسية والإنجليزية"[2].

وظهرت الخلافات خاصة حول اللغات وقضية أفضلية لغة على لغة، فهل الفرنسية هي الأنسب أو الإنجليزية؟، وهل العربية هي سبب فشلنا؟، وقبول اللغات الأجنبية، هل يكون على حساب اللغة الأم؟.

وامتدت الخلافات حول هذه المسألة حتى بين اللغة العربية و الأمازيغية، وكذا قضية التربية الرياضية، وأي ترميز تستعمله؟، أهو الترميز العربي أم الترميز الأجنبي؟.

كما كان هناك خلاف حول مادة التربية الإسلامية، حيث تم اقتراح إدماج مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مادة واحدة هي التربية الخلقية، ويقتصر ما يدرس من الإسلام في الأركان الخمسة وبعض السور القرآنية فقط[3].

---

[1] التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس2001، ص139.

[2] نفس المرجع، ص87.

[3] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص148.

ويتضح من طبيعة العناصر المختلف فيها أن الاختلافات أساسها إيديولوجي بالدرجة الأولى.

ولقد كان لهذا الخلاف انعكاس على التقرير النهائي بصفة خاصة، إذ وعند الانتهاء من هذا التقرير بدأت الأصوات داخل اللجنة وخارجها تتعالى بالرفض من جهة والقبول من جهة أخرى.

ورغم أن هذا التقرير من الناحية العلمية والتقنية تضمن عدة نقاط إيجابية إلا أنه من الناحية الفكرية والإيديولوجية لم يحترم مقومات الهوية الوطنية والقيم العربية والإسلامية.

"...إن تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يحتوي على اقتراحات جيدة من الناحيتين العلمية والتقنية، غير أنه من الناحية الإيديولوجية والحضارية، وفي موضوع اللغات والتربية الإسلامية يهدف في العمق إلى إلغاء البعد الحضاري العربي الإسلامي"[1].

من هذا التصريح لأحد أعضاء اللجنة ندرك خطورة هذا التقرير على المجتمع الجزائري ومقوماته الوطنية، ولكن هل تم التراجع عن هذا التقرير؟.

الإجابة لا، بل تم اعتماد هذا التقرير فعلا، ولكونه مجرد اقتراحات ذات طابع فكري ينقصها الطابع العملي، فإن الوزارة نصبت ثلاث لجان خاصة بترجمة مقترحات لجنة إصلاح التربية والتعليم إلى مناهج علمية يمكن تدريسها، وتم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج في أكتوبر 2002، وأشرف وزير التربية على تنصيبها وألقى خطابا أكد فيه على حماية مقومات الأمة، وأن المدرسة كانت وستبقى متجذرة في حضارة الشعب الجزائري وهويته الوطنية في إطار الدستور وقوانين الجمهورية[2].

---

[1] رابح خيدوسي، المدرسة والإصلاح، ص117.يراجع:للكاتب "نصوص الإصلاح التربوي في الجزائر أفكار آنية وأخطار مستقبلية"،www.elkhadra.com/forum/arcchive/html- Algérieبتاريخ، 21أكتوبر2010.

[2] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص147-148-149.

وشرع في تطبيق الإصلاحات بداية من الموسم الدراسي 2004/2003 بمراسلة وزارية أمضاها الأمين العام لوزارة التربية استهلت بمقدمة جاء فيها :"أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية غيرت من فلسفته الاجتماعية، في محاولة لتقديم تبرير منطقي وواقعي للإصلاحات، "لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون في روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

إن المناهج التعليمية المطبقة حاليا في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، أي إلى سنوات إقامة المدرسة الأساسية، ولم يشملها التعديل أو التغيير باستثناء بعض المواد، وبذلك فهي لا تواكب في مجملها التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري والتطور العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال وفي مجال علوم التربية.

لذلك أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمرا يفرض نفسه، خاصة وأن المجتمع يعرف تحديات جديدة في بداية الألفية الحالية، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال، تكون للمناهج فيها دور أساسي وجوهري"[1].

وجاءت القرارات القاضية بالإصلاح وهي:

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي وتطبيق المناهج الجديدة التي أعدت لهذا المستوى إضافة إلى عناصر التجديد التالية:
- البدء في تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية.
- تعليق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في السنة الرابعة أساسي.

إن هذا المنشور أعطى إشارة الانطلاق الفعلية لعملية الإصلاح والشروع في تطبيقها. وما تنصيب السنة الأولى ابتدائي إلا إلغاء للمدرسة الأساسية التي أنشئت بموجب الأمر الرئاسي 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976.

[1] منشور وزاري يتضمن التحضير التربوي للموسم 2004/2003 تحت رقم 2003/245.

إن البدء في تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية قرار لم يكن مبنيا على أسس علمية ودراسات نفسية وتربوية، بل كانت تحكمه الإيديولوجيا التي كان يختفي وراءها رئيس اللجنة ومن وقف في صفه، والدليل على ذلك هو تغيير تدريس اللغة الفرنسية من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ابتداء من الموسم الموالي*، نظرا للصعوبات التي واجهت المدرسين والتلاميذ، والنقص الكبير في الأساتذة والمعلمين الذين يشرفون على تدريس مادة اللغة الفرنسية.

ومما زاد من مخاوف الإصلاح والتشكيك في نواياه الإجراءات التي اتخذتها الوزارة، ومنها الإجراء الذي تم تطبيقه سنة 2005 والمتعلق بامتحان السنة السادسة حيث ألغيت من هذا الامتحان مادتي التربية الإسلامية والتاريخ، وهما مادتان لهما علاقة بالهوية ومقومات الشخصية الوطنية.

وامتد هذا الإلغاء إلى التعليم الثانوي، حيث وفي نفس السنة تم إلغاء شعبة العلوم الإسلامية بدعوى التخصص المبكر.

هذه الإجراءات التي تبعت الإصلاح ظاهرها السير نحو الابتعاد عن المقومات الأصلية للأمة، فالاهتمام باللغة الفرنسية رغم أنها ليست لغة العلم، وإلغاء التربية الإسلامية من الامتحانات الرسمية، ثم إلغاء التخصص من الثانوي[1].

فهل يمكن أن نقول بخطأ من يؤكد على أن الإصلاحات تحمل البصمتين التغريبية والفرنكوفونية؟.

ألم تكن مهمة لجنة الإصلاح تتمثل في تشخيص الوضع أولا ثم إصلاح هذا الوضع؟.

فإذا كان التشخيص خاطئا أو تنقصه بعض المعطيات أو انجر وراء بعض المغالطات حول المدرسة الأساسية، فكيف سيكون هذا الإصلاح؟.

* وهو النظام المعمول به في المدرسة الابتدائية منذ الموسم الدراسي 2005/2004.

[1] ينظر : لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص155–156.

2ـ ضرورة الإصلاح:

إن المدقق في مشروع المدرسة الأساسية يلاحظ انعدام الانسجام بين أهداف المنهج والأنشطة التعليمية، وهذا هو الشيء الذي أدى إلى الحرب الكلامية بين أنصار المدرسة الأساسية وبين كل من يعتقد بضرورة الإصلاح، فكلما أتيحت فرصة لمناقشة موضوع المنظومة التربوية، لم يكن النقاش يتطرق إلى المناهج وتطويرها أو إثرائها بقدر ما كان ينحرف عن المسار العلمي لتغلب عليه العشوائية حتى وإن كان يبدو في بعض الأحيان أنه تم التطرق إلى البرامج وكثافتها، أو ما يجب أن يحذف أو يضاف إلى الكتاب المدرسي، ولكن ذلك كله لم يكن ليرقى إلى حد النقد العلمي، ولا ليكشف عن الخلل في المنظومة التربوية[1].

إن الإصلاح هذه المرة لم يكن إصلاحا تقويميا، بل كان يستهدف الإلغاء التام للتعليم الأساسي وطرقه، غير أن المبالغة في تحميل المدرسة الأساسية أو لأي منهج من المناهج المدرسية والانتقاد الخارج عن إطار التقويم يشكل في حد ذاته اعترافا ضمنيا بفعاليته حتى وإن كانت النتائج سلبية.

وقد أدى هذا –كما رأينا– إلى نقاش حاد بين أعضاء لجنة الإصلاح، بل وتعداها إلى كل المجتمع، لتظهر الخطابات والاتجاهات الإيديولوجية وتطغى على قضية الإصلاح وبخاصة حول المسألة اللغوية، والنتيجة من كل هذه الاتجاهات وخطاباتها المختلفة "أنها لم تؤسس لمنهج في الاختلاف يؤدي إلى الائتلاف بعد التدقيق والتمحيص والنقد والنظر ليكون الطريق ممهدا للتكامل والانسجام وإنما أدت إلى التصادم والإقصاء والإلغاء أحيانا أخرى"[2].

إن هذا النقاش لو بقي في إطاره العلمي والتربوي، ولم يتشبع بالإيديولوجيات التي تحكم أعضاء هذه اللجنة للقي استجابة تربوية كبيرة. فهل المدرسة الأساسية أدت إلى اندثار الطرق التقليدية والمناهج التقليدية السابقة في الواقع التربوي؟.

---

[1] بشير إبرير "اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير"، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 01، 2005، ص195.

[2] ينظر : ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم، ص64.

ــ هذا الأمر غير صحيح، فالطرق القديمة والمنهج التقليدي هو المنهاج الواقعي المطبق الذي ساعد على ظهور سلبيات المدرسة الأساسية، وسيبقى نفس المنهج وتبقى نفس الطرق القديمة تواجه إصلاحات سنة ألفين، وكل تطوير للمناهج ما لم يتم انتزاع التزام الهيئة التدريسية بالجزائر بهذه الإصلاحات أو تلك[1].

ــ فإذا تحدثنا عن صمود الطرائق التقليدية في وجه التجديد والتطوير، وتخوف كثير من المربين خاصة المعلمين والأساتذة من بعض الطرق الحديثة لأسباب مختلفة، كنقص التكوين أو صعوبة التكيف مع طريقة لم يتعود عليها، أو عدم توفير الوسائل المساعدة على التطبيق...

فإنه مقابل ذلك هناك شبه إجماع على أن المدرسة والمربين يستجيبون عندما يكون هذا التطوير ناجما عن تحولات اجتماعية ضرورية أو حتمية.

و لذلك لم تعرف الجزائر حاجة حقيقية للإصلاح مثل الذي عرفته في إصلاح سنة ألفين.

وإن الواقع التعليمي والتربوي ساهم بشكل كبير في تقبل الإصلاح، لأنه بالفعل وجد استعدادا حقيقيا وقابلية في الواقع، ليس لتبني هذا الإصلاح بالذات، وإنما استعداد كبير لمواكبة تحول اجتماعي له علاقة بالتحولات السياسية والاقتصادية التي تعرفها الجزائر.

فإلى أي حد يمكن أن يواكب الإصلاح هذه التحولات؟.

إن الإصلاح هذه المرة جاء في الوقت المناسب، لأن إصلاح المناهج في الجزائر تأخر كثيرا، وما كانت لتقوم به اللجان التابعة للوزارة لم يخرج عن إطار الحذف والإضافة أو التقديم والتأخير، لأنه لم يكن بإمكان هذه اللجان تطوير المنهج العام لأنه عادة ما ينبع من إرادة سياسية قوية.

وفي نفس الوقت فإن المجتمع الجزائري عرف تسارعا كبيرا في الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وحتى الثقافية بشكل لم يسمح بنفس طرح سنة 2000م الذي اتسم بمجموعة من المزايا منها على سبيل المثال لا الحصر، خلو المناهج الدراسية الجديدة من الدعوة إلى إيديولوجية سياسية معينة، بمعنى أن المنهج الجديد يفرضها بناء على تحيز

[1] ينظر : ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم، ص71.

إيديولوجي معين، وهي ميزة تتماشى مع مبادئ الحرية والديمقراطية. ولكن من المتوقع أن يواجه هذا المنهج صعوبات تجسيده في الواقع التربوي، وتنجم هذه الصعوبات من الفراغ الذي تتركه عملية التخلص من أدلجة* المناهج التربوية والذي ليس مطلوبا سده بعناصر أخرى بقدر ما يطلب التخلص من الفراغ نفسه، لذلك يتطلب إجراء مثل هذا في المناهج التربوية أن يرافقه التزام مؤسساتي وإعلامي وحزبي وفكري لمواكبته والعمل على تجسيده في تعاملات المجتمع بأسره، ومن ناحية أخرى، فإن المناهج الجديدة تتميز بوضوح نوعي للأهداف بغض النظر عن إمكانية تجسيدها[1]، إلا أنها لم تستطع أن تنجو من عيوب المنهج التفصيلي الذي يتناول المواد بشكل منفصل.

وقد شكل مطلب دمج التربية الإسلامية والتربية المدنية بداية أو محاولة للاقتراب من المنهج المتداخل، ولكن حدة النقاش المتشبعة بالأفكار الإيديولوجية حالت دون الربط بين هاتين المادتين.

* أدلجة من الإيديولوجية

[1] ينظر : ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم، ص73.

الفصل الثالث

قراءة تحليلية في منهاج ومقرر السنة الخامسة

المبحث الأول:

أسس بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة

أسس بناء منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة

منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة يستند كغيره من مناهج التعليم إلى أسس نفسية تراعي خصائص نمو المتعلمين،وإلى أسس اجتماعية تهدف إلى إعداد المتعلم للعيش الكريم،وإلى أن يكون ناجحا وفعالا في مجتمعه،وإلى أسس فلسفية تنبثق من فلسفة التربية و التعليم و إلى أسس معرفية نابعة من طبيعة اللغة العربية وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها[1].

وإذا كان المنهاج وكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة لم يشيرا صراحة إلى هذه الأسس، إلا أنه يمكن استنتاجها من خلال تصفح مضمونيهما.

1ــ الأسس الفلسفية:

لم يركز المنهاج على فلسفة محددة في بنائه، بل أكد على حفظ التراث الاجتماعي ونقله وهو ما تدعو إليه الفلسفة الأساسية.وذكرنا أنه خصص ثلاثة محاور في كتاب التلميذ للتعريف بالتراث والحفاظ عليه.

كما يدعو إلى ضرورة تمحور شؤون التربية حول الطفل وجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية ودور المعلم اكتشاف القدرات والعمل على إطلاق الميول الإبداعية،وتنميتها وتهذيبها والاهتمام بنمو الشخصية وهو ما تدعو إليه الفلسفة التقدمية،كما يدعو المنهاج إلى ضرورة أن يعبر محتواه عن مشكلات المجتمع.

2ــ الأسس الاجتماعية:

يعد المنهاج أداة لتحقيق أهداف المجتمع و ممثلا لاتجاهاته وهيئاته الثقافية و الفكرية، وحاملا لقيم المجتمع وتراثه وعاداته وتقاليده.فالمدرسة تعكس القيمة

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص، 45، 46، 47.

الاجتماعية ،وحقيقة التقدم الذي ينشده كل بلد أو يحاول أن يرقى إليه،فالصور التي تعكسها المناهج و التي تتعهدها المدرسة بالذيوع والنشر تحمل في طياتها قوة التعبير عن الحياة برمتها في البلد الذي تعيش فيه[1] . فهل جسد المقرر هذا المعنى؟.

بالرجوع إلى كتاب القراءة للسنة الخامسة، نجد أنه احتوى على ثلاثة محاور تتدرج في إطار العادات والتقاليد، والتعريف بالتراث الثقافي والاعتزاز به، وترسيخ الهوية الوطنية.كما خصص محورين للعلاقات الاجتماعية والخدمات الاجتماعية.

فالمحور الخامس خصص لثلاثة نصوص،النص الأول (عاصمة بلادي الجزائر) يهدف للتعريف بالجزائر العاصمة من خلال التجول في أحيائها العتيقة التي تضرب جذورها في أعماق التاريخ،وما فيها من أحياء حديثة تعانق الحداثة والتطور ليتعرف التلميذ على أبرز الدور والقصور في الجزائر العاصمة خاصة وفي منطقته وباقي المناطق الجزائرية،كما أن النص التوثيقي (قصور الجزائر) يمثل امتدادا لمضمون النص الأول.

أما النص الثاني (من تقاليدنا) فيجسد أهمية الاعتزاز بالتقاليد لأنها تعكس الاعتزاز بالهوية؛ فالنص وعبر جولة في مناطق مختلفة من الجزائر يعرف التلميذ بأهم الأعياد المحلية التي تشتهر بها كل منطقة، وطريقة الاحتفال بالأعياد الدينية.

كما يعكس النص الثالث لوحات من صحراء بلادي رحلة قامت بها الكاتبة إلى الجنوب الجزائري،فانبهرت بالصحراء وجمالها ،فراحت تنقل صورا حية عن مناظر طبيعية ساحرة ،ومواقف اجتماعية تبرز جانبا من شخصية المواطن الجزائري وحبه للضيف وإكرامه،فالنص دعوة لزيارة مناطق الجنوب الساحرة.

[1] حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، القاهرة، ط8، 1985،ص29.

إضافة إلى هذا المحور فهناك محوران هما: محور الحياة الثقافية والفنية، ومحور الصناعات التقليدية والحرف. فالاهتمام بالتراث والثقافة في الكتاب كفيل بأن يعرف التلميذ بهذا الموروث الثقافي والحضاري الذي تزخر به الجزائر، فيجعل منه عنصرا فاعلا في هذا الوطن، متفانيا في خدمته ومساهما في الحفاظ على هذا التراث. فهو يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، فهو يخدم سياسة الدولة التعليمية في ترسيخ البعد الوطني الذي يعد منطلقا من منطلقات إصلاح المنظومة التربوية.

3 ــ الأسس النفسية :

يمكن استخراجها من خلال تحديد الأهداف وتقديم النشاطات ،حيث دعا المنهاج إلى ضرورة مراعاة واقعية المواضيع،بحيث لا تخرج عن دائرة ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين،كما دعا إلى وجوب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم النشاطات وخاصة في إنجاز المشاريع،وحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد وإثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم[1].

4 ــ الأسس المعرفية:

يتضح التركيز في المنهاج على الفكر التربوي التقدمي الذي لا ينظر إلى المعرفة بوصفها هدفا وغاية يجب الوصول إليها باعتبار أن معرفة الشيء كافية

[1] ينظر:وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2006 ، ص7.

لبناء شخصية المتعلم،و إنما ينظر إلى المعرفة بوصفها وسيلة من وسائل إعداد المتعلم للحياة،وعنصرا من عناصر الخبرة التي تتاح له كي يتزود بها ،ومن ثم كان المتعلم محورا للعملية التعليمية،لذلك وجب إعطاؤه أكبر قدر من الحرية لتعطى له فرص الإبداع والبحث والاكتشاف والاعتماد على النفس تحقيقا للتعلم الذاتي،وهذا طبعا بمساعدة المعلم.

إن المنهاج الحالي ركز على الأنشطة والممارسات العملية والخبرات الذاتية التي تيسر للمتعلم تعلم كثير من المهارات والاتجاهات والقيم التي لا يمكن أن تتحقق عن طريق الدراسة النظرية فقط.

ولكي نتغلب على الكثير من صعوبات اللغة العربية ،يجب أن يجري تعلمها على أساس التعلم الوظيفي؛والذي يقصد به تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين حيث يتمكن المتعلم من ممارسة اللغة في وظائفها الطبيعية العملية ولا يمكن تحقيق هذا النوع من التعليم ما لم تكن الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتخصص في وضع مناهج اللغة العربية،و واضحة في ذهن من يتولى تعليمها.
فكيف ينظر مؤلفو الكتاب إلى اللغة؟.

1ــ نظرة مؤلفي الكتاب إلى اللغة:

من خلال تصفح الكتاب يتبين أن المقاييس المعتمدة في تأليفه تستند إلى أسس علمية ومقاييس لسانية، فهم يرون أن:

1ــ 1.اللغة مستويات:

ينطلق تعليم اللغة العربية من وظيفة اللغة الأساسية وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين؛ مرسل ومستقبل، وعملية الاتصال تقتضي إتقان المهارات الأساسية الأربعة لتعليم اللغة وهي:الاستماع، القراءة، التعبير، والكتابة. لذلك يرى المؤلفون أن اللغة مستويات وليست مستوى واحدا، وكلما كانت لغة التواصل قريبة من لغة المدرسة، كلما سهل ذلك من مهام المدرسة.

و الطفل الجزائري حينما يلتحق بالمدرسة يمتلك أداة تواصل،ويكون قادرا على التعبير عن حاجاته و مطالبه وأفكاره،أما اللغة التي يتواصل بها الطفل فهي خليط من العربية والأمازيغية،و كلمات أجنبية،ودور المعلم ألا يلغي هذه اللغة بل يأخذها بعين الاعتبار في عملية التواصل،فينطلق منها ثم يرتقي تدريجيا بلغة الطفل إلى لغة المدرسة.

ومنهاج اللغة العربية يقوم على هذه النظرة الارتقائية المتدرجة لعملية اكتساب الكفاءات التواصلية واستعمالها[1].

1ـــ2. اللغة نظام:

و النظام يتكون عادة من مجموعة عناصر وكل منها له دوره في الأداء من حيث الوظيفة والعمل، فالأصوات لها وظيفة التعبير عن الفكر، والكتابة لها وظيفة الحفظ والانتقاء، وكلاهما له وظيفة التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد.

ونشاطات اللغة العربية كفاءات تتصل ببعضها البعض،ويرى مؤلفو الكتاب أنه لا يكفي اعتبار اللغة نظاما فحسب،بل يجب توظيف مهارات اللغة في مختلف الوضعيات والاستفادة منها في الجانب التواصلي.

" إن القراءة والتعبير والكتابة تعتبر كفاءات متصل بعضها ببعض،ولا يقتضي

[1] ينظر:طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،ص62.

إرساؤها معرفة اللغة كنظام فحسب،بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية،ولمقاصد متعددة[1]. "

ولم تعد النظرة لفروع اللغة تعتمد على التقسيم لنشاطات اللغة وجعلها فروعا،فتقسيم اللغة إلى قراءة وقواعد ونصوص وإملاء وتعبير تقسيم مصطنع قصد به تيسير العمل في مختلف جوانب العملية التعليمية،سواء من حيث خطة الدراسة،أو طرق التدريس،أو تقويم التلاميذ.وواقع الأمر أن اللغة كل متكامل والنمو فيها عملية تراكمية يؤثر كل فرع فيها في الفروع الأخرى،كما تؤثر كل مرحلة في غيرها[2]،وقد أدرك مؤلفو الكتاب هذا المعنى فجعلوا الكتاب شاملا لكل النشاطات اللغوية،ويهدف إلى تحقيق الانسجام بين هذه النشاطات تفاديا لإحداث قطيعة بينها،وليدرك التلميذ أن اللغة كل متكامل يسمح له بالتواصل في الوضعيات المختلفة. "ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن هذا الكتاب شامل لكل النشاطات ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة، وبذلك يمكن التلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية"[3] .

وهذه النظرة للغة باعتبارها كلا متكاملا جعلت المؤلفين يتبنون طريقة جديدة في تعليم اللغة تتلاءم مع طبيعة اللغة العربية،وتحقق الهدف من تعليمها.

لذلك جاء الكتاب مبنيا وفق مقاربتين أساسيتين هما: المقاربة النصية، والمقاربة بالكفاءات.

---

[1] شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، مقدمة كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2010/ 2011.

[2] ينظر:الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص59.

[3] شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، مقدمة كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2011/2010.

1ــ 2ــ أ. المقاربة النصية:

اعتمدت مناهج اللغة العربية الجديدة على المقاربة النصية التي تجعل النص محورا لكل التعلمات،وتدور حوله جميع الأنشطة اللغوية،وهو ما لم يكن في المناهج السابقة التي اعتبرت كل نشاط مستقل عن الآخر،وكرست مبدأ تجزيء اللغة الذي زاد من صعوبات تعلم اللغة العربية.

أما المناهج الحالية نظرت للغة على أنها كل متكامل ،وكل نشاط ينطلق من الآخر،ويسمح بالانتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة في التعلمات،كما حرصت على الانسجام بين هذه النشاطات ،ولم تقتصر هذه الممارسة على منهاج السنة الخامسة فحسب،بل شملت جميع مناهج المرحلة الابتدائية.

إذ نصت الوثيقة المرافقة للمنهاج على اعتماد هذه المقاربة بالقول:"يحث منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي شأنه شأن مناهج السنوات السابقة على اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها"[1]. وتتمثل المقاربة النصية في نص يقرأه المتعلم تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية،فمن خلال هذا النص يمارس التعبير الشفوي والتواصل،ويسمح له بالتنويع في أشكال التعبير من السرد إلى الحوار،إلى الاحتجاج،إلى الوصف،مع تنويع المواضيع.

ويتمكن التلميذ من معرفة كيفية بناء هذا النص،فيتلمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي،وليدرك العلاقة الوطيدة بين

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة،ص7.

القراءة والكتابة،وتساعد المقاربة النصية التلميذ على توظيف مكتسباته اللغوية واستعمالها بسهولة. كما تساهم في تغيير نظرة المتعلم إلى قواعد النحو والصرف على أنها مفصولة عن الاستعمال،وأنها مجردة وصعبة،لذلك تم ربطها بالنص لأنه المكان الحقيقي لها.

1ــ 2ــ ب. المقاربة بالكفاءات:

لقد تم بناء المناهج الجديدة وفق أسس تربوية ومنهجية،تستند إلى الطرق العلمية الحديثة في بناء المناهج وتطويرها،حيث اعتمدت المقاربة بالكفاءات،وهو الأمر المعمول به في عدة أنظمة تربوية في العالم قصد إعطاء نفس جديد وتغيير بعض الممارسات وتجديدها لتواكب التطور السريع الذي يشهده العالم في مختلف الميادين ومن بينها الميدان التربوي.

فإذا كانت الطريقة الإلقائية ارتبطت بالمقاربة بالمضامين (المحتويات) والطريقة السلوكية ارتبطت بالأهداف،فإن الطريقة البنائية ارتبطت بالمقاربة بالكفاءات[1].

فما دواعي اختيار هذه المقاربة؟

ذكرنا في الفصل السابق أن المدرسة الأساسية فشلت في ربط خريجي المدرسة بسوق العمل والمؤسسات الاقتصادية في المرحلة الأولى، ثم اضطرت في مرحلة تالية إلى التعامل معهم لكن فرضت عليهم تكوينا خاصا.ومرد هذا الأمر إلى الخلل الموجود بين ما يتعلمه التلميذ في المدرسة من دروس نظرية في أغلبها، وبين ميدان العمل الذي لم يتدربوا عليه، فيجدون بونا شاسعا بين ما يدرسونه وبين ما يمارسونه في العمل.

[1] ينظر: سعيد بوشينة، الأخضر أوصيف، دليل المعلم في تعليم اللغة العربية،السنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2004، ص6.

فالفجوة بين ما يتعلمه الطالب من مبادئ و علوم نظرية في معظمها لا تخضع للتطبيق والممارسة،ولأن التكنولوجيا تعتمد على الجانب العملي التطبيقي والممارسات الميدانية،فوجدت هوة بين الحياة المدرسية التي تسعى لتلقين المعارف والمطالبة بحفظها واستظهارها في الامتحان،وبين الحياة في المجتمع الذي يفترض من المدرسة أن تعد لها التلاميذ،فالتلاميذ الذين تعودوا منذ الصغر على تلقي المعارف بطريقة تلقينية ليست لهم الأدوات التي تسمح لهم بالتصرف وتدبر أحوالهم في وضعيات من الحياة اليومية،عبرت عنها هذه المقاربة بالوضعيات المشكلة التي تجعل المتعلم في مواقف مختلفة يجند معارفه وموارده للبحث عن الحلول.

وهكذا تخرج المدرسة فتيانا اكتسبوا معارف طيلة سنوات عديدة، غير أنهم عاجزون عن توظيفها في حياتهم اليومية، يستنطقون نصا، ولكنهم كثيرا ما يعجزون عن إدراك معناه ليتصرفوا وفق ذلك،.يدرسون قواعد النحو والصرف غير أنهم عاجزون عن إنتاج نص قصير بكيفية صحيحة في وضعية ملموسة من الحياة[1]،وإذا تكلم الواحد منهم اللغة العربية لا يكاد يحسن توظيف قواعد النحو والصرف التي يحفظها عن ظهر قلب.

لذلك ركزت المناهج على توظيف المعرفة واستثمارها عوض التركيز على المعرفة في حد ذاتها، ورفعت شعار نتعلم لنتصرف، ولا نتعلم لنعرف فقط.

فالمقاربة بالكفاءات التي تبنتها مناهـــــج الإصلاح تنظر إلى الحياة من منظور عملي، فعملت على التخفيف من المحتويات ،وفعلت الأنشطة التعليمية في المدرسة والمحيط،وثمنت المعارف بجعلها قابلة للاستعمال في جميع مجالات الحياة،وحثت

[1] ينظر:إكزافيي روجيرس،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،تقديم بوبكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية،ترجمة،ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص13.

المتعلم على التعلم الذاتي ،واكتشاف المادة التعليمية ،وتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

3 ــ اللغة ليست حوارا فقط:

تهدف برامج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفي السنة الخامسة بالتحديد إلى تحقيق الكفاءة الختامية التالية:"وهي القدرة على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية،ونصوص كتابية متنوعة الأنماط، الحواري،الإخباري، السردي، الوصفي"[1].

و المتأمل في هذه الكفاءة يدرك أن التربويين الجزائريين تداركوا بعض الأخطاء والنقائص التي وقعت فيها المناهج السابقة الخاصة بتعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية التي أعطت الأولوية لتعليم اللغة الشفهية،وجعلت من أهم أهدافها "أن يكون التلميذ قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته،وعما يجري حوله بشكل(التبليغ الشفهي)"[2].

" وأن يكون قادرا على فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله في مستواه، وعلى المساهمة فيه بلغة عربية سليمة."[3]

غير أن منطلقا تهم لم تكن مبنية على أسس علمية ولسانية لتحديد مفهوم اللغة

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص6.

[2] مديرية التعليم الأساسي،مناهج التعليم الأساسي – الطور الأول – ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر،1996،ص30.

[3] المرجع نفسه،ص33.

الشفهية، وإنما كانت مبنية على أساس المقارنة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة، ولا غرابة في شيء أن تختلف اللغة الشفهية عن اللغة المكتوبة.

فيرى المتخصصون في علم الاجتماع اللغوي أن اللغة المكتوبة هي اللغة التي تماثل لغة المدرسة، وهي بذلك نظام أكثر تقنينا من النظام الشفهي.

إلا أنه وفي اللغة العربية باختلاف مستوياتها لقيت اللغة المكتوبة اهتماما أكبر لارتباطها بالقرآن الكريم، واعتبارها وسيلة لفهم نصوصه وتفسيرها.

أما اللغة الشفهية فقد اتسمت بقواعد أقل صرامة، وبالاقتراض والاختلاس وسقوط الحركات.

وقد تفطن النحاة العرب إلى الاختلاس وسقوط الحركات الذين تتميز بهما اللغة الشفهية ،ويميل إليهما المتكلم لتحقيق التخفيف والاقتصاد اللغوي[1] .

وقد ركزت الطريقة السابقة في تعليم اللغة على تصحيح لغة الأطفال وتنظيمها بغرض إكسابهم القدرة على التعبير والتخاطب، وتدريبهم على الاستعمال العفوي والصحيح للغة.

إن التركيز على تصحيح اللغة يجعل الطفل ينظر إلى لغته نظرة محتقرة ودونية،وهو ما يؤثر على تكوين شخصيته؛ فاللغة هي المكون الرئيس للهوية،وهي عامل اندماج وثقافة للفرد،وبالتالي فإن إقصاءها والسخرية منها يعني المساس أيضا بكل مكونات الهوية.[2]

[1] ينظر :سيبويه،الكتاب،تحقيق وشرح عبد السلام هارون،دار الجيل،بيروت،ط1، 1991، ج4 ص202.
وابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، د ت ج1، ص72 و ج2، ص144.

[2] ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،ص127.126

فما ينبغي الاهتمام به هو تحسين قدرة التلميذ على التعبير وتوسيع إمكاناته التعبيرية وطاقاته وتنميتها ،وتشجيعه على الإبداع ،لا الاكتفاء بتصحيح أخطائه وتتبع عثراته،كما ينبغي الإقرار بأن هدف المدرسة ليس" هو تصحيح لغة الطفل وترقيتها و لا إبدالها بأخرى،ولكن الاعتراف أولا بدقتها وثرائها،وبعبارة أخرى فإن الأمر يتعلق بتوسيع إمكانات التعبير لدى الطفل دون إضاعة شيء من ثرائها ويسرها الأوليين"[1].

وإذا كانت طريقة تعليم اللغة في المدرسة الأساسية اعتمدت على أسلوب الحوار خاصة في التعبير،فإن المدرسة الابتدائية اعتمدت على تنمية المهارات الأربع للغة وهي: القراءة،الكتابة،التعبير،الاستماع،ولم تكتف باتباع أسلوب الحوار فقط[2]،لأنه إذا كان للحوار دور في تنمية الملكة الحجاجية،فإن اللغة ليست استدلالا فحسب،وإنما هي وصف وسرد وتفسير... والاكتفاء بتقديمها في شكل حواري يحرم الطفل من باقي الأساليب الأخرى،وبالتالي من جميع العمليات الذهنية والمعرفة التي تتيحها.

إن تعلم أسلوب واحد من الأساليب اللغوية يقضي على أساليب وملكات أخرى أولاها الملكة النصية، فلا يستطيع التعامل مع اللغة المكتوبة.

وأخذت هذه الانتقادات والملاحظات الموجهة للطريقة الحوارية بعين الاعتبار،فعمل مؤلفو الكتاب على الاهتمام بالكتابة وبالمهارات الأربع للغة،لأن

---

[1] Eddy roulet, langue materrnelle et langue secondes,vers une pedagogic integree .hier credit/1980. نقلا عن المرجع السابق،ص127.

[2] ينظر: محمد بن يسعي، بوبكر خيشان، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي ـ دليل المعلم ـ منشورات الشهاب ، الجزائر،ط2، 2004، ص5.

الأسلوب الحواري – رغم ما له من فوائد – إلا أنه لا يسمح بتطوير القدرة على الكلام والتخاطب إلا إذا اقترن تعليمه بتعليم ملكات ومهارات أخرى، لأن تعلم الكلام يعني معرفة الإجابة، والحكاية، والوصف، والتقرير، والمقارنة[1]...

[1] ينظر:حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص129,128 .

المبحث الثانـي:

أسس بنـاء كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة

أسس بناء كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة

لبناء مقرر اللغة العربية لا بد من الاعتماد على أسس علمية و لغوية تكون منطلقا لتحقيق وظيفة اللغة الأساسية وهي الاتصال.

و يمكن استنتاج الأسس التي بني عليها مقرر اللغة العربية في كتاب السنة الخامسة وهي:

1ــ الاستعمال الحقيقي و الفعلي للغة:

إن مواقف التواصل عديدة، ويتعين على المتكلم اختيار المتغير اللغوي الملائم لكل وضعية تواصلية حتى يضمن أداء لغويا اجتماعيا سليما، حيث يجب أن تكون لدينا القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيرات لغوية عديدة.

وهذا ما سعى إليه مؤلفو الكتاب وجعلوه من أهدافهم." إن سعينا للوصول إلى تحقيق التمكن الفعال من اللغة هو الهدف الأسمى الذي وضعناه نصب أعيننا مرة أخرى،لأن التمكن ضروري في بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع."[1]

و التمكن الفعال يقتضي التحكم في اللغة كوسيلة تواصل؛فلا يكفي أن يكون المتعلم قادرا على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة،وليس تكوين جمل بسرعة آلية استجابة لدوافع مفتعلة ،بل يجب اكتساب القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغوي معين،ولمواقف تواصلية متنوعة،أي

[1] شريفة غطاس،مفتاح بن عروس، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة،المقدمة.

ينبغي المعرفة بصياغة جمل في شكل وحدات تواصلية أوسع؛نص،حوار ...في إطار موقف تواصلي محدد.[1]

فالغاية الأسمى والهدف المرتجى من تعلم اللغة هو تمكين المتعلم من استعمال اللغة استعمالا حقيقيا في مواقف متعددة، وفي الظروف المختلفة،والتركيز على الاستعمال في شتى الأحوال الخطابية وخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية. ثم يأتي بعد ذلك الحرص على الاستعمال السليم من كل لحن وعجمة ولكنة.[2] "وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي"[3].

إذا نظرنا إلى منهاج اللغة العربية فإننا نجد بأنه أخذ بهذا المبدأ العام في تعليم اللغة،فالكفاءة الختامية التي ينتظر تحقيقها من تلميذ السنة الخامسة في نهاية هذه المرحلة من التعليم هي، القدرة على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط؛الحواري،الإخباري،السردي،الوصفي.

ولتحقيق هذه الكفاءة اعتمدت طريقة جديدة في توزيع النشاطات وتقديم الحصص،حيث خصصت الحصة الأولى للقراءة (أداء+فهم+هيكلة النص) ويتم التركيز فيها على القراءة المسترسلة باحترام علامات الوقف ،وتحليل النص للتأكد من فهمه ،واستنطاق معانيه،واستخراج أفكاره ومحاولة التغلغل في النص،بحيث لا

[1] ينظر:محمد الأخضر صبيحي«اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات »مجلة منتدى الأستاذ،دورية تصدرها المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، الجزائر،العدد الثالث، أفريل 2007، ص44.

[2] ينظر:عبد الرحمن حاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007،ج1،ص175,174.

[3] المرجع نفسه،ص176.

يكتفي بالمعنى السطحي،بل يتجاوزه إلى المعنى العميق،ويتم ذلك بتخير الأسئلة الوجيهة لتحريك التفكير الإيجابي لدى المتعلم،وتشجيعه على إبداء الرأي،والتعرف على الاتجاهات والقيم التي يدعو إليها النص.

ويلي نشاط القراءة نشاط التعبير الشفوي والتواصل،إذ يرتبط ارتباطا وثيقا بالقراءة،حيث يبدأ المتعلم في توظيف مكتسباته اللغوية والمفردات الجديدة التي يتعلمها في المدرسة،ومن خلال هذا النشاط تبرز شخصية المتعلم،فيعبر عن أفكاره واحتياجاته وكل ما يختلج في نفسه،فهو عملية إبداع تتعزز بالقراءة والاطلاع.

وتقتضي المقاربة النصية التي اعتمدتها المناهج أن يكون نص القراءة هو المنطلق والسند الذي ينطلق منه نص التعبير،فيوظف فيه المتعلم المعارف والتراكيب اللغوية والصيغ والألفاظ الجديدة في مواقف خطابية متنوعة،ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد وطرح الأسئلة الدقيقة التي تدفع بالمتعلم إلى التعبير وإبداء الرأي فيما يطرحه النص من أحداث وقضايا.

ونشاط التعبير الشفهي والتواصل مكمل للنص في جميع أهدافه المعرفية، واللغوية والتربوية، ويقوم عليه باعتباره المنطلق والسند.

وتتجسد المقاربة النصية في نشاطين آخرين هما:القراءة واستثمار النص، والقواعد النحوية وتطبيقاتها في الحصة الثالثة.أما في الحصة الرابعة فنشاط القراءة واستثمار النص، الإملاء والصرف.

ويعد نشاط القراءة فرصة يتدرب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية و التواصلية ذات الأنماط والأنواع المختلفة، ويكتسب منها الفوائد اللغوية؛ دلالة، نحوا، صرفا، وإملاء، بحسن استثمارها واستغلال مضامينها.

وهو ما صرح به المؤلفون في مقدمة الكتاب :"معرفة كيفية توظيف اللغة في وضعيات حقيقية ولمقاصد متعددة"[1].

ويمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- تم استبدال كلمة المادة بكلمة النشاط،لأن المادة توحي بالثبات والجمود،بينما النشاط يوحي بالحركة والحيوية مما يجعل المتعلم في استعداد تام لتجنيد معارفه وموارده لتوظيفها.
- نلمس الجانب الوظيفي والحرص على الاستعمال الفعلي للغة في عبارة استثمار النص،أي استغلال النص والاستفادة منه،وليس بقاؤه جامدا ، أو مجرد معارف فقط.

- كما نلمس الجانب الوظيفي في نشاط التعبير الشفوي والتواصل،فالمنهجيون الجزائريون أدركوا الوظيفة الأساسية للغة وهي التواصل،وأن التعبير الشفوي وحده لا يوحي بالاستعمال في مواقف مختلفة،بينما التواصل يجعل المتعلم يستثمر تعبيره في مواقف خطابية متنوعة،ويتدرب على أساليب التعبير المختلفة لتنمية المهارات اللغوية باستغلال أساليب الحوار والوصف والسرد والإخبار.

[1] شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة،المقدمة.

2-الاهتمام بالكتابة والتحرير:

كثيرا ما تثار شكوى من عدم قدرة خريجي المدارس والجامعات الجزائرية على صياغة عبارة لغوية، أو تحرير تقرير،أو كتابة نص،أو طلب بصورة سليمة.وإذا بحثنا في الأسباب المؤدية إلى ذلك نجد أن المناهج وطرق التدريس في المدرسة الجزائرية لا تساعد على تكوين المتعلم المتحكم في اللغة من الجانبين الشفوي والكتابي .

وإذا كان للتعبير الشفوي مواضيعه وأهدافه وغاياته، فيجب أن تكون لمهارة التعبير الكتابي أهدافا وغايات غير أهداف وغايات التعبير الشفوي، ومن ثم وجب أن ندرب أبناءنا ونعلمهم كتابة الرسائل ،والتقارير والسجلات والملخصات والإعلانات والطلبات،وملء الاستمارات والاستبيانات...

مما لا يلتفت إليه واقع التعبير التحريري.

لقد أولت المناهج الجديدة أهمية كبيرة للكتابة بمختلف فروعها[1]؛ الخط، الإملاء، الكتابة، والتعبير الكتابي.هذا الأخير الذي ركزت عليه المناهج الجديدة كونه نشاطا إدماجيا يستثمر فيه المتعلم مختلف المكتسبات والمهارات اللغوية،ويجند معارفه وموارده لتفعيلها وتوظيفها في هذا النشاط."فالتعبير الكتابي إلى جانب الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية، فروع من فروع الكتابة،ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة.إنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة،فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف..."[2]

[1] ينظر: فتحي يونس وآخرون،أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص233.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة،ص16.

ويستمر المنهاج في تتبع خط التوظيف والاستعمال الحقيقي للغة "ففي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة،وترتيب الأفكار،وأدوات الربط والصيغ والتراكيب،وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة،موظفا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي(السنة الخامسة)"[1].

وتبدو أهمية هذا النشاط،أي التعبير الكتابي في أنه فرصة لبعض التلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية أو تربوية كالخجل والانطواء،فتتاح لهم الفرصة كي يعبروا عن آرائهم وأفكارهم،كما يستغل المعلم هذا النشاط لاكتشاف المواهب الكتابية والأدبية للتلميذ والعمل على تنميتها وصقلها وإبراز الجانب الفني والتذوق الأدبي.

ويهدف هذا النشاط في هذه المرحلة إلى:

- "توظيف الرصيد الثقافي في وضعيات جديدة
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش"[2].

فلا يمكن أن نقتصر على تعليم المهارات اللغوية دون أن ننمي مهارات التفكير لدى المتعلم وإثراء خبراته، فالتلميذ لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بشكل فعال ومبتكر إذا كان يفتقر إلى الخيال الواسع، والخبرة الثرية.

[1] المرجع نفسه،ص16.

[2] المرجع نفسه،ص16.

و يبرز دور المدرسة في إثراء خبرات التلاميذ وتدريبهم على التعبير الجيد عما لديهم من خبرة.فمن المهام الثقافية الأساسية لمعلم اللغة العربية تنقية أساليب التعبير عند المتعلم مما يعلق بها من شوائب لغوية وثقافية[1].

كما تشير الأهداف إلى ضرورة استثمار الصيغ والظواهر اللغوية في هذا النشاط،وتطبيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية.فاكتساب هذه القواعد ومعرفتها وحفظها غير كاف ما لم يتم توظيفها وتفعيلها في نشاط التعبير.

وهذا مثال عن وضعية إدماجية:"دعا رئيس المجلس الشعبي البلدي سكان البلدية من خلال وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة للقيام بحملة تطوعية لنظافة المدينة.اكتب فقرة تتراوح ما بين ثمانية أسطر واثني عشر سطرا تحبب فيها أصدقاءك للمشاركة الفعالة في العمل التطوعي هذا . مستعملا الصفة والحال مسطرا تحتهما، مستشهدا بما تحفظ من قرآن أو حديث أو شعر."[2]

تهدف هذه الوضعية الإدماجية لنشاط التعبير الكتابي إلى غرس بعض القيم في المتعلم وربطه بالواقع ليكون فعالا ومساهما في بناء وطنه و المحافظة عليه.فالوضعية تجبر المتعلم على تجنيد كل المعارف لتوظيفها واستثمارها في كتابة الفقرة.فهي تربط بين سكان البلدية ،ورئيس المجلس الشعبي البلدي لتوطيد العلاقة بينهم،كي تتغير نظرة المواطن للمسؤول،ونظرة المسؤول للمواطن بتحمل المسؤولية والتعاون على أدائها،وتبرز دور وسائل الإعلام في توثيق الصلة بين المواطن والمسؤول.

[1] ينظر:الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص134.

[2] حراث فاطمة الزهراء، غضابنية نزيهة،آيت اعمر عكريش فتيحة، كراس النشاطات اللغوية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2010، ص93.

وأهم قيمة تدعو إليها الوضعية هي التعاون والعمل التطوعي الذي يبرز من خلالهما تماسك المجتمع وترابطه وتضامنه، كما تعمل على غرس حب الوطن متمثلا في لبنة من لبناته وهي البلدية أو المدينة أو الحي الذي يسكن فيه للمحافظة عليه بالنظافة،والمساهمة في تنميته وتطويره.

ويتم توظيف بعض القواعد النحوية أثناء تحرير الفقرة،وهي الصفة والحال،لكي لا تبقى هذه القواعد مجرد معارف تحشو ذهن المتعلم،مما يضطره إلى توظيفها في كتابته.

كما تعمل على ربط المتعلم بهويته الوطنية ومقومات شخصيته من خلال دعوته للاستشهاد بما يحفظ من نصوص من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو بما يحفظ من الشعر العربي.

إن اهتمام المقرر بالكتابة كونها وسيلة مهمة للاتصال،وعملية ضرورية للحياة العصرية،سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع،وباعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة وضرورة حتمية لنقل الأفكار وتبادل الآراء،كما أن الدور الذي تؤديه الكتابة بما لها من فعالية الدوام والاستمرار،تتطلب أن تعطى عناية أكثر من الكلام،لأن المتكلم يمكنه أن يعدل،أو يغير في كلامه،أما في الكتابة حيث يكون المستقبل غائبا أثناء عملية الكتابة،والكاتب غائبا أثناء القراءة،فإن مثل هذا التعديل الوقتي والتلقائي يصبح مستحيلا.

لقد تعامل المنهاج مع هذا النشاط وفق المنهج الحديث في تعليم اللغة ،الذي يهتم بالجانب الوظيفي،حيث تحث الوثيقة المرافقة للمنهاج على استعمال التعبير الكتابي وممارسته بشقيه:

2ـ 1.الوظيفي:الذي يكتب فيه موضوعات تتصل بمطالب الحياة لتلبية حاجاته اليومية،كالرسالة والبطاقة. ومن بين المواضيع المقترحة للتعبير الكتابي نجد:"تحرير رسالة إلى قريب أو صديق، كتابة رسالة إلى إدارة، كتابة إعلان،كتابة يوميات،الإخبار عن حدث،تلخيص قصة أو فيلم أو خبر،كتابة خطة،توسيع فكرة،ملء استبيان. "[1]

2ـ2.الإبداعي: الذي يعبر فيه عما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس وخواطر بأسلوب أدبي مشوق ومثير.

و جعل الكتاب هذا النشاط من أبرز غايات تدريس اللغة، وكل الفروع اللغوية الأخرى هي وسائل لخدمة هذا النشاط باعتباره نشاط إدماجي يشمل عدة أنشطة ومهارات لغوية."و مع كل ذلك يبقى التركيز على الكتابة انشغالا دائما، كما يبقى البعد المسيطر،و ما الأبعاد الأخرى إلا وسائل لتحقيق هذا البعد لما تلعبه الكتابة اليوم من دور فعال في التواصل"[2].

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة،ص22,21.

[2] شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة،المقدمة.

3- العناية بالمتعلم:

إن نجاح العملية التعليمية وخاصة تعليم اللغات صار مرتبطا بمدى التركيز على المتعلم،ومعرفة احتياجاته،وليس بالمادة اللغوية معزولة عن الواقع،لذلك أصبح من الضروري تصميم المقررات على أساس وضع المتعلم في مركز الاهتمامات التربوية،وتماشيا مع المنهج الحديث في تعليم اللغات،كما يحرص على اختيار وضعيات ذات دلالة ولها صلة بواقع المتعلم،تمكنه من تفعيل الإجراءات التي تساعد على اكتساب المعرفة،وتوظيفها بصورة فعالة.و لا يتم ذلك إلا بدراسة ميول واتجاهات التلاميذ في هذه المرحلة للتعرف على مستوياتهم وما يشغلهم من قضايا،ويكون ذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وكلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة،وفي البيت،وفي الشارع والملعب ،وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية. فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب.[1]

والمقاربة بالكفاءات تهتم أول ما تهتم به المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، و ما المعلم إلا موجه ومرشد ومشجع على البحث والاكتشاف والممارسة وإثارة دافعية المتعلم،فالمتعلم بطبعه ميال إلى الحرية،لذلك يجب أن تترك له الحرية التامة في التعبير عن مكنوناته وأفكاره ليجد أمامه باب الإبداع مفتوحا.

فهل يوجد في كتاب القراءة ما يؤكد الاهتمام بالمتعلم؟.

تبرز عناية الكتاب بالمتعلم في تخصيص جزء هام في الكتاب يتعلق بالمعجم، واستحداث نشاطين هما: نشاط الإدماج، وإنجاز المشروع.

3-1. توظيف المعجم:

من بين أهداف كتاب القراءة التدرب على أهم المهارات اللغوية،ومما يساعد على تحقيق هذا الهدف هو تكوين الثروة اللغوية التي تيسر للمتعلم التدرب على هذه

[1] ينظر:عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1،ص185.

المهارات،وتعلم اللغة بالشكل المطلوب،فتفيدهم في الاندماج داخل مجتمعهم والتعرف على مشكلاته وانشغالاته،وللوصول إلى هذا الهدف لا بد من دراسة ميول واتجاهات التلاميذ للتعرف على مستوياتهم والقضايا التي تشغلهم،ولتزويدهم بالمفردات والتراكيب التي تسهل عليهم استعمال اللغة وتحقيق التواصل.

لذلك خصص الكتاب حيزا هاما للمعجم إيمانا من المؤلفين بالدور الذي تؤديه المعاجم في تنمية الملكة اللغوية،ويتيح هذا الحيز من المعجم للمتعلم توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم،من ترادف وتضاد ومشترك لفظي،ويسمح له باستعمال القاموس والتدرب على كيفية التعامل معه. ويتمثل هذا الحيز في النشاط المعنون بأثري لغتي.

"إن هذا الكتاب أعطى حيزا هاما للمعجم فخصص له قسما ثابتا يتراوح بين توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم كالترادف والتضاد واشتراك عدة كلمات في دلالة،وبين وضع التلميذ في طريق التعامل مع القاموس تمهيدا لإكسابه حرية أكبر في التعامل مع لغته".[1]

فالحيز المخصص للمعجم يتميز بالتنوع والثراء، فبالإضافة إلى التعرف على كيفية التعامل مع القاموس واستعمال الظواهر اللغوية وتوظيفها كالاشتقاق، والترادف، والتضاد، يمكن المتعلم من التعرف على المفردات والألفاظ والعبارات التي يتواصل بها.فهي مستقاة من واقعه وتزوده بثروة لغوية وثقافية تسهل عليه عملية الاندماج والاحتكاك في الوسط الاجتماعي.

ومن بين المحتويات المخصصة في الكتاب نجد:

الرصيد الخاص بالتضامن،الرصيد الخاص بالحماية المدنية،الرصيد الخاص بعمل الكشافة،الرصيد الخاص بالمعالم الأثرية،الرصيد الخاص بالرحلات،الرصيد الخاص بالاحتفالات الوطنية والأيام الوطنية،الرصيد الخاص بالصحراء،الرصيد الخاص بالميدان الطبي...

[1] شريفة غطاس، مفتاح بن عروس،كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة،المقدمة.

وقد روعي استخدام الكلمات والمفردات والتراكيب الأكثر شيوعا في اللغة الشفوية،وفي المواقف العامة للحياة بالاستفادة من مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي المعتمد على المبادئ التالية:[1]

- الانطلاق من الواقع المشاهد ومن رصد هذا الواقع.
- الانطلاق من المتعلم واهتماماته واحتياجاته الفعلية لمواجهة الحياة، لا لإلقاء الخطب و فرض الشعارات فقط.
- ألا يتجاوز الرصيد الحد الأقصى الذي يستطيع الطفل أن يكتسبه، وألا يقل عما يجب أن يعرفه.

من المحاور المدرجة في الكتاب محور الرياضة والصحة الذي يهدف في الجزء المخصص للمعجم إلى التعريف بالرصيد الخاص بالأطباق المحلية والعالمية،ويدعو إلى مجموعة من القيم من أهمها التعامل الإيجابي مع التغذية،الاهتمام بالغذاء من حيث هو مصدر له علاقة مباشرة بالصحة ،أهمية الغذاء لجسم الإنسان.

والكفاءات الثقافية والاجتماعية المراد تنميتها في هذا المحور؛إدراك أهمية التغذية للحفاظ على الصحة.

ومن التمارين اللغوية المدرجة في كتاب التلميذ والمستقاة من واقعه، ولها علاقة بالحياة اليومية وتزوده برصيد لغوي عن التغذية و الأطباق، هذا النشاط المتكون من ثلاثة تمرينات.

التمرين الأول: يكتب كل فعل مع الاسم الذي يناسبه.

يمضغ يزدرد يمش يرتشف

العظم القهوة الخبز الثريد

[1] ينظر:عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج2،ص121,120.

يستطيع المتعلم من خلال هذا التمرين التمييز بين الاسم والفعل ويثري ثروته اللغوية بمفردات تساعده على الاستعمال الصحيح لبعض العبارات وتصحيحها إن كان استعماله لها خاطئا.

التمرين الثاني:

يهدف هذا التمرين إلى تحقيق كفاءة التعرف على بعض الأطباق الجهوية وتسميتها.

- لكل مدينة طبقها المفضل ،رد لكل مدينة طبقها :

الرشتة – الثريد – الشخشوخة – الحريرة – الجاري – تكربابين-

بسكرة – القبائل – الجزائر العاصمة – قسنطينة – وهران-

يبدو البعد الوطني واضحا في هذا التمرين،حيث يتوصل المتعلم إلى ربط كل طبق أو أكلة شعبية بالجهة التي تشتهر بها في الجزائر،وتنوع هذه الأطباق بتنوع المدن المختارة؛ فبسكرة تمثل الجنوب أو الصحراء، والجزائر العاصمة تمثل الوسط،ووهران تمثل الغرب ،أما قسنطينة فهي تمثل الشرق الجزائري،فيما اختيرت منطقة القبائل ممثلة للمناطق الأمازيغية.

فالتمرين إضافة إلى تعريف التلاميذ بهذه الأطباق فهو فرصة يتعرف فيها على بعض المناطق الجزائرية وثقافتها وعاداتها وتقاليدها.

أما التمرين الثالث[1] فهو شبيه بالتمرين الثاني، لكنه مرتبط بالبعد العربي والبعد العالمي،حيث يحيله إلى التعرف على بعض الأطباق العربية والعالمية:

- رد لكل بلد الطبق الذي يشتهر به:

الطعمية – الكسكس – الباسلا – البيتزا – الموساكا – البرجر – البريك – الرز – السمك النيئ – البوياببس – التابولي .

[1] ينظر:شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،ص103.

بالرغم من تنوع هذه الأطباق بتنوع البلدان التي تشتهر بها إلا أنه يصعب على المتعلم التعرف على الإجابة الصحيحة لقلة شهرة بعض الأطباق خاصة في مثل هذا السن للمتعلمين.

و ما يؤاخذ على التمرين خلوه من بعد هام،وهو عدم إدراج طبق لدولة إسلامية حتى يرتبط بالبعد الإسلامي،ويتعرف على بعض هذه الدول،فماذا لو اختير طبق من تركيا أو إيران أو إندونيسيا...

وعلى العموم فالتمرينات تتميز بالتنوع والثراء من حيث المفردات والمضمون والمحتوى، وحتى الأهداف والمعارف. وهي من صميم احتياجات المتعلم، وتزوده بثروة ثقافية لأطباق وأكلات وطنية وعالمية يتمكن من خلال التعرف عليها التعرف على عادات بعض الشعوب وثقافتها وتسهل عليه الاحتكاك والتواصل.

3-2- نشاط الإدماج:

يقصد ببيداغوجيا الإدماج"قيام التلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة تسمى الوضعيات الإدماجية"[1].

فالغرض من هذا النشاط تفعيل المتعلم وجعله إيجابيا من خلال استثمار مكتسباته اللغوية وتوظيفها،كما يسمح للمعلم من تقييم التعلمات وتقويمها بالتعرف على مواطن الضعف ومكمن الخلل في العملية التعليمية،ويعد هذا النشاط فرصة لترسيخ التعلمات وتثبيتها خاصة القواعد النحوية والصرف والإملاء.وتكشف عن مدى استيعاب المتعلم لهذه التعلمات ومدى تحقيق الكفاءات والأهداف.

ومن أهم الأهداف التي تحققها هذه التطبيقات:

-ترسيخ ما يكتسبه المتعلم من معلومات في الحصص الدراسية

- تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء والنقائص

- استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة

[1] إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،ص28.

- اكتساب الدقة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي
- تنمية المهارات اللغوية واستخدامها استخداما سليما
- تطبيق المتعلم لما تعلمه في مواقف معيشة.

فالإدماج إذا هو تعليم المتعلم توظيف معلوماته بطريقة ملموسة،وبإمكان بعض التلاميذ إدماج المعلومات والمعارف المكتسبة تلقائيا،فعندما يكتسبون قواعد النحو والصرف والمفردات يستطيعون إنتاج نصوص بمفردهم،لكن معظم التلاميذ لاسيما الضعاف لا يعرفون كيف يدمجون بأنفسهم بصفة تلقائية، فلا يمكنهم القيام بالإدماج إلا إذا علمتهم المدرسة ذلك. فالإدماج يبتعد بالمتعلم عن الاسترجاع والتذكر والحفظ والتلقين، ويحيله إلى مواجهة وضعيات جديدة في الحياة، أو فيما يتبع من مراحل الدراسة.

3-3. بيداغوجيا المشروع:

من الطرق التربوية الفعالة التي تولي اهتماما كبيرا بالمتعلم الطريقة الوظيفية،أو طريقة المشروعات التي تعتمد على"فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجاته،فهي تجعل أساس التعلم مشروعا يختاره الطلبة بحسب ميولهم واحتياجاتهم، فكل نص أدبي مثلا أو قاعدة لغوية يحكمه أويحكم اختياره ميل الطالب ،ومن خلال ما يختاره الطالب يتم تعليمه المهارات اللغوية المختلفة"[1].

فهي نشاط تلقائي يقوم به المتعلم بتوجيه من المعلم، وتعد من أفضل الطرق لأنها تعتمد عل فعالية المتعلم ونشاطه وإسهامه في الدرس وتحقيق أهدافه المتوقعة.

وهي دعامة أساسية في المقاربة بالكفاءات لأنها تساعد على إدماج التعلمات وتنمية الكفاءات.

كما أنها فرصة لبث روح التعاون والاشتراك في تحمل المسؤولية من خلال عمل الأفواج.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية ،ص15.

فبيداغوجيا المشروع حسب المنهاج "رافد من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة"[1]

فالمدة التي يتطلبها إنجاز المشروع والتي لا تقل عن أسبوعين كفيلة بحث المتعلم على النشاط و ممارسة الكتابة. إضافة إلى أنه يكسب المتعلم مجموعة من القدرات وينميها،كالقدرة الإنشائية،والتفاعل والاندماج داخل الجماعة وتحسيسه بالمسؤولية وضرورة الانضباط واحترام الوقت،"فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات"[2].

ومن المشاريع المقررة في كتاب التلميذ: أرتب أجزاء القصة – أصف شخصية داخل القصة – أعبر عن الأحاسيس – ألخص نصا أقدم فيه شرحا – أنجز بطاقة كتاب – أنجز ملصقة إشهارية – أكتب كيفية صنع شيء – أحكي رحلة باستعمال الضمير أنا.

فالكتاب يضم عشرة مشاريع،لكل محور مشروع واحد.ولنأخذ على سبيل المثال هذا المشروع (أنجز بطاقة كتاب).

فالكتاب يعد من الوسائل التثقيفية المساعدة على اكتساب العلم والمعرفة، ويجعل الإنسان على اتصال دائم بما يجري حوله، ومطلعا على مختلف العلوم والاكتشافات.فإذا كانت للوسائل التعليمية الأخرى أهمية كبيرة،فإن أهمية الكتاب تكمن في مميزاته وطواعيته وتواجده وسهولة اقتنائه والرجوع إليه متى شئنا.

"إن للكتاب المدرسي دورا كبيرا في حياة الطالب التعليمية، فهو ليس وسيلة تعليمية مساعدة، بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية لأنه يقدم الإطار العام للمادة الدراسية ويوجه المتعلم نحو ما سيدرسه"[3].

---

[1] المرجع السابق، ص16،

[2] المرجع السابق، ص17.

[3] عبير عليمات، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد، عمان، ط1، 2006، ص،18.

والمشروع المقترح في هذا المحور ينطلق من صميم حاجات المتعلم وواقعه، فهل يعقل أن نتعلم دون استعمال كتاب في القراءة والمطالعة، والبحث والاكتشاف...
لذلك يهدف هذا المشروع إلى تدريب المتعلم على كيفية استعمال الكتاب والتعامل معه.
ويتضمن هذا المشروع أربعة أنشطة؛ يتمثل النشاط الأول في المعلومات التي تتضمنها البطاقة:

- هانسل وغريتل
- ألبير مطلق
- سلسلة:حكايتي المفضلة
- مكتبة لبنان

قصة	ابتداء من 9سنوات	380دج

- من روائع القصص العالمي
- تحكي قصة طفلين يتيمين

هانسل و غريتل

- فيها مواقف مؤثرة
- حزن وبكاء ومعاناة وأخيرا فرح
- الكلمات المفاتيح

أطفال – قصة – مؤثرة – القصص العالمي.

بعد هذا نلاحظ مجموعة من الأسئلة تتعلق بالبطاقة وتتضمن المعلومات الموجودة في البطاقة.

من خلال هذه الأسئلة يكتشف التلميذ مكونات بطاقة الكتاب،وبعد أن يتعرف على بطاقة الكتاب ومكوناتها تقدم له ثلاثة أنشطة يتدرب من خلالها على إنجاز بطاقة كتاب .

النشاط الأول:

يصف هذا الكتاب حياة النحل.استعن بالفهرس وصورة الغلاف وأنجز بطاقة هذا الكتاب .

الفهرس

1- النحلة حشرة اجتماعية

2- العاملات في خدمة الملكة

3- تقسيم العمل

4- منتجات العسل

المعطيات التي يتضمنها هذا النشاط والتي يطلب من المتعلم توظيفها لإنجاز بطاقة الكتاب ناقصة مقارنة بالبطاقة النموذجية، مما يدفع بالمتعلم إثارة تساؤلات حول هذه العناصر وأهميتها،فالعناصر الناقصة هي:اسم المؤلف ودار النشر.

لذلك سيكتفي بكتابة العنوان: النحل

السلسلة: عجائب عالم الحيوان

والكلمات المفاتيح،وملخص الكتاب.

أما بقية العناصر تعطى له فرصة للبحث عنها.

- النشاط الثاني:

فهو بطاقة كتاب مشوشة يطلب ترتيبها ووضع كل معلومة في الجزء الخاص بها.

الكلمات المفاتيح - كتاب توثيقي – الفضاء ـ الكواكب – أقمار ـ - نص مثير. – مراد إبراهيم الدسوقي - يتناول إمكانية وجود مخلوقات في الكواكب الأخرى. - حرب الفضاء. دار الكتاب المصري	موسوعة علوم الفضاء حرب الفضاء

بعد قراءة التعليمة والمعطيات يتمكن التلميذ من تكوين البطاقة المطلوبة بهذا الشكل:

- حرب الفضاء - مراد إبراهيم الدسوقي - سلسلة:موسوعة علوم الفضاء الميسرة - دار الكتاب المصري
كتاب توثيقي
كتاب توثيقي يتناول إمكانية وجود مخلوقات في الكواكب الأخرى. - الكلمات المفاتيح. - الفضاء – الكواكب – أقمار - نص مثير.

أما النشاط الثالث:

فيطلب منه كتابة نص يحكي فيه قصة أو يشرح فيه ظاهرة كونية، ثم ينجز له غلافا، ويضع له بطاقة[1].

فهذا النشاط يمكن المتعلم من تجنيد معارفه وموارده لكتابة النص،أو القصة،ثم ينجز الغلاف والبطاقة ليوضع أمام توظيف مهاراته ومكتسباته وتفعيلها.

[1] - ينظر: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ص130، 131.

وينتهي المشروع بجدول تقويمي يساعد المتعلم على التقويم الذاتي.

فالمشروع عموما يحتوي على نشاطات متنوعة تعمل على إكساب المتعلم جملة من المهارات و الكفاءات بدءا بالتعرف على مكونات البطاقة، ثم كيفية التعامل مع معلومات ناقصة وتوظيفها، وترتيب بطاقة مشوشة، لينتهي في الأخير إلى كتابة نص أو قصة، ثم إنجاز بطاقة.

هذا المشروع الذي روعي فيه التدرج من السهل إلى الصعب،يتيح للمتعلم توظيف إمكاناته التعبيرية،وثروته اللغوية،وقدراته الكتابية،كما يعمل على إدماجه داخل الجماعة بتقسيم العمل،وإنجازه ضمن الفوج المقترح،وهو نشاط إدماجي يرسخ المكتسبات ويفعلها ويستفيد منها في حياته اليومية.

المبحث الثالث:

أبعاد السياسة التعليمية في مقرر اللغة العربية

تعنى السياسة التعليمية بتنشئة المتعلمين وفق نظام يتصوره القائمون على وضع هذه السياسة والتخطيط لها.

ولتكوين المواطن الذي ننشده لابد من تزويده بمعرف ومهارات وخبرات تساهم في تكوين شخصيته وصبغها بصبغة تحافظ على هويته وذاتيته الثقافية ،وإن تعددت الوسائط التي من خلالها يمكن تنمية الإنسان بالذاتية ،كالأسرة ووسائل الإعلام و المؤسسات الاجتماعية والسياسية والثقافية...

فإن التعليم يأتي في مقدمة هائط بوصفه مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لبناء شخصيات أبنائه بصورة معينة تمكنهم من تحقيق غاياته.ولئن كان تأثير الأسرة كبيرا حيث تتعهد الفرد منذ طفولته بالتنشئة وتستمر معه معظم أوقاته، إلا أن تأثير التعليم أشد، إذ يتعهد الفرد نفسه منذ انتظامه في المدرسة بالتنشئة الواعية المنظمة المبنية على منهج علمي تتعدد معه مصادر التنشئة[1].

و الحديث عن الهوية في المناهج والكتب المقررة يعني الحديث عن نمط التنشئة السياسية الذي تتبناه هذه المناهج والكتب للمواطن بأوسع ما تشتمل عليه كلمة التنشئة من معنى،سواء من حيث المن بما في ذلك القيم و المعتقدات والاتجاهات و المهارات وأشكال الانتماء التي تغرسها هذه المناهج والكتب في المواطن أو من حيث الإجراءات و الأساليب التي تستخدمها في سبيل تحقيق أهداف التنشئة المرجوة .

تتحدد قيمة هذه الدراسة في أنها تبرز تصور النظام التعليمي والسياسة التعليمية المقترحة من خلال المنهاج والكتب المقررة ودورها في تنشئة المتعلمين وفق السياسة التعليمية والتوجهات الكبرى للدولة.

فالتنمية الاقتصادية والاجتماعية يتوقف حل أهم مشكلاتها على تحديد خصائص الشخصية التي تتصدى لهذه التنمية ،ويرتبط ذلك بالطبع بتحديد نوع الذاتية أو الهوية الثقافية التي يؤصلها التعليم في نفوس أبنائنا .

[1] رشدي أحمد طعيمة:الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس،ص4.

وتقتصر الدراسة على تعرف الهوية الثقافية من خلال مادة اللغة العربية لارتباطها بمقومات الشخصية الوطنية من جهة ومن جهة أخرى للحجم الساعي المخصص لها في المنهاج والمقدر بتسع ساعات أسبوعيا للسنة الخامسة ابتدائي ،مع العلم أنه يمكن التعبير عن الهوية الثقافية في معظم المواد الدراسية.

وسنعرض نتائج التحليل في كل من المنهاج والمنشور الوزاري المتضمن التحضير التربوي للموسم2004/2003 باعتباره حدد ملامح النظام التربوي الجديد وسيتم تحليل العناصر الآتية:الأهداف –الأسس والمنطلقات –والمحتوى الثقافي ،ويشمل(التحليل كتابة العربية للسنة الخامسة) لنتعرف على الهوية التي صبغ بها نظام التعليم التلاميذ في المدرسة الجزائرية.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى:

الأهداف (العامة والخاصة) –الأسس والمنطلقات – المحتوى الثقافي-

1 - المنهاج:

يشتمل منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي على ملمح الدخول للسنة الخامسة وملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي،والكفاءة الختامية لنهاية هذه السنة من التعليم الابتدائي،والتي يكون المتعلم فيها قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط ؛الحواري،الإخباري،السردي ،و الوصفي.

أما المحتوى فيشتمل على المحاور الثقافية والمحتوى اللغوي ويتضمن التراكيب النحوية، الصرف والتحويل، الإملاء، التعبير الكتابي والمشاريع المقترحة.

كما تطرق المنهاج لطرائق التدريس حيث تبنى اعتماد الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ،وركز المنهاج على استعمال طريقة حل المشكلات التي تقحم المتعلمين من المنطلق في وضعيات جديدة مركبة وإدماجية وتسمح لهم

باكتشاف نوع الموارد التي يجب أن توظتحكم في الكفاءة ،وتجعلهم أمام تحد يولد لديهم صراعا معرفيا يدفعهم إلى البحث و التقصي[1].

وفيما يتعلق بالوسائل التعليمية التي لم يفصل فيها القول، حيث اقتصر على الوسائل الفردية، أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة ودليل المعلم.

وأخيرا تعرض إلى التقويم باعتباره عنصرا مهما من عناصر المنهاج وركيزة من ركائز المقاربة بالكفاءات.

فمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة استكمل العناصر المكونة للمنهاج وهي الأهداف، المحتوى، الطريقة، التقويم.

وتحدث عن كل عنصر وإن كان قد ركز على الأهداف والمحتوى وتقديم النشاطات إلا أنه تعرض بالشرح والتفصيل لبقية العناصر أي الطريقة والتقويم في الوثيقة المرافقة للمنهاج.

2- المنشور الوزاري:

تضمن المنشور الوزاري المبادئ والمنطلقات الأساسية المعتمدة في بناء مناهج الإصلاح وهي مبادئ مرجعية أساسية تنبني عليها السياسة التعليمية تتمثل في البعد الوطني والبعد الديمقراطي والبعد العالمي والعصري.

كما تطرق إلى الأسس والمقومات المعتمدة في بناء المناهج وهي مقسمة على أسس منهجية وتربوية.

وفيما يلي عرض لنتائج التحليل:

أ- من حيث الأهداف:

تمثل الأهداف المرآة العاكسة لفلسفة المنهج ،وتنقسم إلى الأهداف العامة؛وتمثل غايات كبرى تستغرق وقتا طويلا لتحقيقها وهي تمثل أهداف

[1] ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج،ص7.

المجتمع وتشترك فيها مع بعض المواد الدراسية الأخرى،وهناك أهداف خاصة تنفرد بها مادة اللغة العربية وتركز على الجوانب اللغوية والثقافية التي تنشد المناهج تحقيقها في هذه المرحلة التعليمية على وجه الخصوص[1].

- لم يحدد المنهاج الأهداف العامة والأهداف الخاصة باللغة العربية تحديدا دقيقا وإنما تطرق لهذه الأهداف في معرض تم النشاطات، بينما خصص جدولا حدد فيه الكفاءات القاعدية والأهداف السلوكية (الإجرائية) التي بلغ عددها 84 هدفا.

- الأهداف الخاصة باللغة العربية وعددها 57هدفا.

- أما المنشور الوزاري فقد تضمن 19 هدفا عاما يمثل توجهات السياسة التعليمية للدولة.

وفيما يلي هذا الجدول الذي يعرض التوجهات المنشودة في المنهاج

مادة التحليل التوجه	المنهاج		المنشور الوزاري
	الأهداف الخاصة	الأهداف السلوكية	
عام	57	84	9
وطني(جزائري)	0	0	4
عربي	0	0	1
عقائدي	0	0	1
عالمي	0	0	4

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس،ص44.

ما يمكن تسجيله من ملاحظات:

- تندرج الأهداف الخاصة تحت ثلاثة أنواع ؛أهداف معرفية،أهداف مهارية،أهداف وجدانية.

-غلبة التوجه العام يبرزه التركيز على المهارات اللغوية المندرجة تحت فنون اللغة الأربعة؛ استماع، كلام، قراءة، كتابة.

- يشتمل المنهاج على أهداف عامة ذات صلة بتعاليم الدين الإسلامي مثل احترام رأي الجماعة، اكتساب قيم التعاون، وحسن الاستماع للغير، والتدخل في النقاش باحترام آداب الحديث.

ب - من حيث الأسس والمنطلقات:

يقصد بالمنطلقات ما يستند إليه من مسلمات وأسس تعبر عن رؤية واضعي المنهج فيما يختص بمفهوم اللغة وائصها وشخصية التلميذ الذي يعد له المنهج ومبادئ التربية وطرق التدريس والجوانب الاجتماعية التي تراعى عند بناء المنهاج وكذلك نوع الإنسان المراد تشكيله[1].

وبالنظر في المنشور الوزاري نجد أنه يشتمل على أربعة أسس، يتعلق الأول منها بالبعد الوطني، والثاني بالبعد الديمقراطي الذي يحاول النظام التربوي صبغ المجتمع الجزائري به.

بينما ينص البعد الثالث على الاستفادة من الاتجاهات العلمية ومستحدثات العصر، والبعد الرابع يدور حول الفكر التربوي ونظام التعليم.

ب - 1.البعد الوطني: ركزت السياسة التعليمية الجديدة وفق مناهج الإصلاح على مقومات الشخصية الجزائرية المتمثلة في العروبة والإسلام و الأمازيغية في رقعة جغرافية هي الجزائر.

[1] ينظر المرجع السابق،ص46.

فالبعد الوطني الذي تتمثل فيه اللغة العربية كمقوم أساس للهوية الوطنية والعربية

مقوم رئيس من مقومات وجودنا،وأي ضعف يصيب هذه اللغة يتهدد كيان وطننا،لأن استعمال اللغلعربية لا يعني بها الهوية فقط،بل أن نجعلها لغة تنمية و نجاعة،أما الهوية فهي مفروغ منها،هذه الهوية التي انصهرت فيها الروح الأمازيغية في الذات الإسلامية منذ أزيد من خمسة عشر قرنا[1].

وما يلاحظ على المقوم الثالث (الأمازيغية) أنه لم يكن موجودا في السياسات التعليمية السابقة وكان مغيبا ،بل لم يكن معترفا به أصلا،وترجع إضافة هذا المقوم مات الشخصية الوطنية إلى الأحداث التي شهدتها منطقة القبائل وهي أحداث وتحركات من حين لآخر تطالب بالاعتراف الرسمي بالأمازيغية وهو ما أقره دستور 1996م بأن الأمازيغية لغة وطنية،ويعود الفضل الكبير كذلك إلى الأحداث التي عرفتها نفس المنطقة أي منطقة القبائل في بداية هذا القرن،مما أجبر النظام السياسي ومن ثم النظام التعليمي على إدراج تعليم الأمازيغية في المدارس.

وبغض النظر عن كيفية الاعتراف بالأمازيغية كمقوم من مقومات الهوية الوطنية وكبعد ثقافي وحضاري يضاف للأمة فإن الإشكالات وقعت في كيفية التعامل مع هذا المقوم في النظام التربوي ؛فهل أدرج على أنه لغة رسمية؟أم على أساس أنه لغة وطنية ؟ أم على أساس انتماء حضاري وثقافي؟أم أنه تراث فئة معينة من الشعب الجزائري تسعى للاحتفاظ به؟ .

فما جاء به المنشور وركز عليه هو دعم الوحدة والهوية الوطنية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث؛العروبة والإسلام و الأمازيغية فهو لا يفصل بينها بل يجعلها متكاملة تسهم في تكوين شخصية الفرد الجزائري وتعبر عن هويته. والعروبة والإسلام مترابطان؛فالعربية تخدم الإسلام،ولولا الإسلام ودستوره القرآن الذي تكفل الله تعالى بحفظه في قوله تعالى: [إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ

[1] ينظر: صالح بلعيد،مقاربات منهاجية،دار هومة، الجزائر،2004، ص88.

وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ][1]. لما بقيت العربية محافظة على كيانها ووجودها ولما استطاعت الصمود أزيد من خمسة عشر قرنا.

يضاف إلى هذين المقومين مقوم الأمازيغية الذي كان مغيبا في النصوص الدستورية والمنظومة التعليمية السابقة.

وقد لخص ابن باديس هذه المقومات المعبرة عن هوية الشعب الجزائري بقوله:"كنا أما زيغ وعربنا الإسلام".[2]

وتهدف السياسة التعليمية في هذا المجال إلى:

- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتولوجية والأدبية والفنية والشعبية)
- إبراز التي جاء بها الدين الإسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب للعمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية
- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي
- إبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي والجهوي.
- التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا.

إن تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والشعبية يقتضي أن تكون اللغة العربية هي الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين والعمل والاتصال والإبداع والتفاعل المهني والاجتماعي وكل مؤسسات الدولة.إلا أن الواقع خلاف ذلك فاستعمال اللغة العربية لا يكاد يتجاوز حدود المدرسة وبعض وسائل الإعلام. وحتى المدارس التي يفترض أن تكون اللبنة الأولى لتعليم اللغة

[1] سورة الحجر الآية:9.

[2] رابح تركي، عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر،المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار،ط5، 2001 ،ص242.

واستعمالها فإن الممارسات الواقعية تثبت أن استعمال العربية أخذ في الانحسار، نظرا لأن التعامل بين المعلم والمتعلم طغت عليه اللهجات العامية.

ولسنا بصدد لوم المعلمين لأن هذا يتطلب دراسات تبحث في الأسباب الحقيقية وراء تدهور استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية فهل يعود هذا الأمر إلى تكوين المعلمين ؟أم إلى السياسة التعليمية للدولة الجزائرية؟أم إلى الواقع اللغوي الجزائري المتسم بالتعددية اللغوية في أغلب المناطق؟.

فمن خلال هذا الى استنتاج عناصر الهوية الوطنية التي يسعى النظام التربوي في الجزائر لترسيخها وهيعروبة والإسلام و الأمازيغية والتاريخ المشترك بين أبناء هذا الوطن في رقعة جغرافية تمثله وهي الجزائر.

ب- 2.البعد الديمقراطي:

ما ميز النظام التربوي في مرحلة المدرسة الأساسية هو اللون السياسي الذي اصطبغ به النظام التعليمي وهو الاشتراكية، وكان ذلك واضحا من خلال التصريح في المادة الثانية من الأمر الرئاسي 35-76 بالقول:"رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي..."[1]

وتم تعديل هذه المادة في الأمر الرئاسي رقم03-09 فأصبحت "رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري والتي هي الإسلام والعروبة و الأمازيغية هي..."[2].

فإذا كانت رسالة النظام التربوي في مرحلة المدرسة الأساسية محددة بمقومين من مقومات الهوية الجزائرية وهما العروبة والإسلام مصبوغان بلون سياسي هو الاشتراكية وغياب تام للمقوم الثالث وهو الأمازيغية ،فإن رسالة النظام التربوي وفق

[1] الأمر الرئاسي رقم 76-35-المادة 02.

[2] الأمر الرئاسي رقم03-09-المادة02.

الإصلاحات الجديدة محددة بعناصر الهوية الوطنية متمثلة في الإسلام والعروبة و الأمازيغية يضاف إ ليهما المقوم المغيب وهو الأمازيغية.

غير أن النظام التربوي هذه المرة لم يصبغ بلون سياسي معين،فإذا كان حذف مصطلح الاشتراكية هذا اللون السياسي الذي تحكمت في تغييره

ظروف داخلية وخارجها أحداث أكتوبر1988م التي شهدتها الجزائر

وصدور دستور 1989م القريب العهد بسقوط النظام الاشتراكي وظهور الأحادية القطبية المتمثلة في النظام الأمريكي ،ففي هذه الفترة بالذات شهد العالم انتقالا إلى الديمقراطية والتعددية الحزبية .

وإذا كان حذف الاشتراكية من النظام التربوي له ما يبرره فإننا لا نجد مبررا لحذف عبارة في نطاق القيم العربية والإسلامية وبالتالي فهناك محاولة لحذف مقوم آخر تحت طائلة التحجج بحذف الاشتراكية"أما حذف عبارة القيم العربية الإسلامية فليس من السهل الإقدام عليه"[1].

فحذف الاشتراكية هو انعكاس للتحول الحاصل على مستوى النظام السياسي من جهة، وهو جسر استعمل لحذف وتعديل أحد أهم المبادئ الموكلة للنظام التربوي، ويتلخص هذا في حذف كلمة في نطاق القيم العربية الإسلامية.

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هل تبقى هوية التلاميذ بدون لون سياسي يدعوا إليه النظام التربوي في الجزائر؟

الإجابة يحملها المنشور الوزاري الذي أعطى للبعد الديمقراطي أهمية وجعله من المبادئ المرجعية الأساسية لإصلاح المناهج فهو يعمل على :

- ترقية الروح الديمقراطية وبثها في الأوساط التعليمية وجعل الحق في التربية لكل مواطن جزائري وهي إجبارية ومجانية ،كما يعمل على تكافؤ الفرص بين جميع الفئات بغض النظر عن الشريحة التي ينتمون إليها.

[1] علي بن محمد ، معركة المصير والهوية ، ص93.

- تحضير المواطن للحياة الاجتماعية والفردية التي تؤهله للاختيارات الشخصية.

- ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الآخرين في البلد وفي العالم.

وإذا كانت الدولة قد حذفت اللون السياسي الاشتراكي الذي تبنته لفترة طويلة فمن الطبيعي أن تدانعكاساته من المنظومة التربوية من خلال المقررات الدراسية وتستبدلها بالتوجه أو اللون السياسي الجديد ألا وهو الديمقراطية.

وبالنظر في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة نجد المحور الأول المعنون بالقيم الإنسانية تضمن مجموعة مم الديمقراطية ،منها احترام رأي الآخر ،احترام الوعد،احترام الحقوق والواجبات،وقد تجسدت مبادئ الديمقراطية في نص (رسالة سلام)الذي سعى إلى تجسيد قيمة السلام من خلال عالم الحيوان والحوار الذي تم بين مجموعة من الحيوانات وكان محور هذا الحوار الإنسان وانتهى هذا الحوار إلى نتيجة وهي إرسال رسالة سلام للإنسان،وفي هذا شارة إلى ضرورة وجود التناغم والتعايش بين الإنسان ومحيطه الإنساني خاصة ومحيطه الأكبر عامة[1].

هذا النص يعبر بصورة واضحة عن الديمقراطية التي تسعى مناهج التعليم في الجزائر لترسيخها من خلال البعد الديمقراطي باسة التعليمية ،فالنص بدأ بإرسال دعوات للحيوانات كانت تحمل توقيعات ،ثم طريقة الحوار التي اعتمدتها الحيوانات حيث كان يبدي كل حيوان رأيه بحرية فمن داع إلى السلام ومروج له إلى مهاجم للإنسان وداع إلى ه والقضاء عليه،إلى مدافع عنه ومحب له. ثم الخروج برأي موحد في الأخير يدعو إلى إرسال رسالة سلام للإنسان.

إن نصا كهذا كفيل بأن يجعل المتعلم يتغنى بالديمقراطية ويتعرف على أهم مبادئها من حرية للرأي وحوار وتشاور وإبداء الآراء والدفاع عنها ثم الأخذ برأي الأغلبية

[1] ينظر: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة، ص11,10.

فإذا قدم المعلم هذا النص بهذه الطريقة ورسخ في تلاميذه بأن هذه هي مبادئ الديمقراطية التي تمنح للإنسان الحرية والعيش بكرامة وتبادل الآراء واحترام آراء الآخرين فإن المتعلم في هذا السن سيتلون باللون السياسي للهوية التي يراد إعطاؤه له وهو الديمقراطية. وقد يقول قائل لماذا لا يقدم النص بنظرة إسلامية لأن المبادئ والقيم التي يدعو إليها النص هي من صميم تعاليم الإسلام؟.

صحيح أن الحوار وحرية التعبير والسلام من القيم و السلوكات التي يدعو إليها الإسلام لكنها لا تقدم كقيم إسلامية بل تقدم كقيم إنسانية وديمقراطية بدليل أنهم لو أرادوا ذلك لدعموا النص بآيات وأحاديث تؤكد أن هذه القيم قيم إسلامية يدعو إليها الإسلام.

ونلمس البعد الديمقراطي من خلال نصين تولأول بعنوان (من حقوق الإنسان) وهو مقتبس من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حيث ذكر بأهم الحقوق كالحرية والعدل والكرامة والأخوة الإنسانية وحق التعليم والعمل والملكية...

والثاني بعنوان (جمعية أمين)تحدث عن الجمعية وهدفها ومرافقها ونشاطاتها [1] .

وإذا كان اللون السياسي الذي يراد صبغ أبنائنا به يوجد ما يشير إليه من نصوص ،فإن المقوم الثالث (الأمازيغية) لا أثر له في الكتاب ولا يوجد ما يدل على أنه مقوم منمقومات الهوية الوطنية ،فبتصفح الكتاب لم نعثر إلا على نص واحد تحدث عن التقاليد والاعتزاز بها وهو النص المعنون ب (من تقاليدنا) فهو ركز على الجانب السياحي والتعريف ببعض الاحتفالات في الجنوب الجزائري إذ النص مأخوذ من مجلة(سياحة الجزائر)فذكر النص بعض الاحتفالات في تمنراست واستعمل كلمات أمازيغية مثل:"تافسيت"أي عيد الربيع،الأهقار،تاغيت...

[1] ينظر المرجع السابق،ص42,24.

ب- 3. البعد العالمي والعصري:

لم يعد بإمكان الفرد في مجتمع تحكمه التكنولوجيا وتسيطر عليه المعلوماتية والتطور العلمي المتسارع في مجال الاتصال أن يعيش بمعزل عن كل هذه التغيرات والتطورات، لذلك وجب عليه أن يكيف تفكيره ومؤسساته الاجتماعية والسياسية والتربوية مع عصر التقدم والاكتشافات العلمية "ولقد أصبح من المؤكد أنه مع زمن المعلوماتية والتطوير التكنولوجي المتسارع سيكون الفرد في حاجة إلى مفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات تتسم بالجدة لكي يستطيع أن يعايش المستقبل في صورته الجديدة

بكل تحدياته وصراعاته إذ أنه ليس من المتوقع أن يستطيع ذلك بامتلاكه لمفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات تقليدية ظل الفرد يتعامل من خلالها مع مصادر المعرفة عبر قرون مضت"[1].

لذلك شرعت المناهج الجديدة للإصلاح في بعدها العالمي والعصري في العمل على:

- ضمان ثقافة علمية وتكنولوجية لكل مواطن للتمكن من الاندماج في العالم الجديد للعلم والتكنولوجيا.
- ضمان التفتح على العالم والاطلاع على مشاكله والمساهمة في حلها.
- ضمان تنمية الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الايجابية للعلوم- ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات المختلفة عن طرق تعلم اللغات خصوصا.

وبالرجوع إلى الكتاب نجد محورا خاصا بغزو الفضاء والاكتشافات العلمية يهدف إلى ترسيخ قيمة التفاعل الايجابي مع الاختراعاتعصرية ،كما نجد محورا خاصا بالرحلات والأسفار يضمن تحقيق التواصل مع العالم والتفتح عليه.

[1] أحمد حسين اللقاني ،فارعة أ،مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل،ص19.

ب - 4.الفكر التربوي ونظـام التعلـيم:

يستند هذا المنطلق إلى الفكر التربوي العالمي الذي تستند إ ليه عملية تطوير بناء المناهج في بعض المدارس التربوية العالمية كتبني المقاربة بالكفاءات واعتماد التقييم وتفعيله باعتباره بعدا من أبعاد الفعل التعليمي التعلمي وعنصرا هاما من عناصر مكونات المنهاج كما تم اعتماد الطرق النشطة والتفاعلية التي تتلاءم مع المقاربة بالكفاءات منها طريقة حل المشكلات و بيداغوجيا المشروع والوضعيات الإدماجية.

كما يدعو إلى وجاهة المنهاج وربطه بواقع المتعلم وجعله مستجيبا لحاجات المجتمع ومساهما في تجديد وتحديث المحتويات بما يناسب محيط المتعلم والحرص على إدراج أبعاد جديدة في المناهج كالبعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان... ويمثل هذا توجها وطنيا عربيا وعالميا.

ج- من حيث المحتوى الثقافي :

اللغة وعاء الثقافة فلا توجد لغة تعلم في فراغ إ ذ تحتوي بالضرورة على مفاهيم وقيم واتجاهات ثقافية معينة سواء أكان ذلك بشكل مباشر أم غير مباشر.

ومعرفة الذاتية الثقافية في المنهاج يتطلب النظر في محتوى هذا المنهاج ومحتوى المنهاج هو تصور لما ينبغي تدريسه ومن ثم تضمينه في الوسائط التربوية المختلفة سواء أكانت كتبا مقررة أم قصصا وكتبا مختارة أم اختبارات أم وسائل تعليمة أم غير ذلك.

وواضع المنهج لا يملك إلا تقديم تصور عام لهذا المحتوى دون الدخول في التفاصيل أو شرح الأبعاد،في حين يرد محتوى الكتاب أو هكذا ينبغي أن يكون ترجمة تفصيلية لمحتوى المنهج بما في ذلك من نصوص مؤلفة أو مختارة . وكذلك شرح مكوناتها من مفردات وتراكيب وجمل ودلالات ،فضلا عن تقديم أسئلة حولها.

ولئن كان محتوى المنهج ذا ديمومة أطول فإن محتوى الكتاب سريع التغيير، ولقد يؤلف للمنهج الواحد عدة كتب في الزمن الواحد أو عدة كتب في أزمان مختلفة[1].

ومحور الحديث في هذا الجزء هو محتوى المنهج ومحتوى كتاب السنة الخامسة ،

ويتضمن المالغوي والمحتوى الثقافي ،والملاحظ بشكل عام أن الاهتمام بالمحتوى اللغوي بما يشمله من مهارات لغوية يرجى إكسابها للمتعلمين أو مفاهيم يرجى تعليمها لهم أو اتجاهات مطلوب تنميتها أو ميول واهتمامات ينشد المنهج إثراءها.

وقد خصص منهاج السنة الخامسة للغة العربية محورا خاصا سماه المحور الثقافي.

وفيما يلي هذا الجدول الذي يوضح توجهات مجالات القراءة في المنهاج:

التوجه	التكرار	النسبة%
عام	09	%64
جزائري	03	%21
عربي	0	0
عقائدي	0	0
عالمي	02	%15
المجموع	14	%100

توجهات مجالات القراءة في المنهاج

ما يمكن تسجيله من ملاحظات :

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة،الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، ص48.

- تركيز المنهاج على بيئة الطفل ومحيطه مما يرفع نسبة التوجه العام
- تتنوع المجالات المقترحة والمراد تزويد المتعلم بها من قيم وعادات وتقاليد ورحلات وأسفار وخدمات اجتماعية وثقافية ورياضية وحتى المجالات الخاصة بالبيئة.
- خلو المنهاج من التوجه العربي
- خلو المنهاج من التوجه الإسلامي، وإن كانت مجالات القيم والحياة الاجتماعية من صميم تعاليم الإسلام كالتبرع، التكافل الاجتماعي، المعاملات، عيادة المريض...
- لم ترد في المنهاج آيات وأحاديث.

أما ما يخص المحتوى اللغوي فهذا جدول توضيحي:

التوجه	التكرار	النسبة%
عام	12	%63
جزائري	04	%21
عربي	01	%05
عقدي	00	%00
عالمي	02	%11
المجموع	19	%100

توجهات المحتوى اللغوي

- دائما نلاحظ غلبة التوجه العام والدافع لذلك هو التركيز على المهارات اللغوية والموضوعات العامة خاصة المرتبطة ببيئة الطفل.
- يلي التوجه العام التوجه الجزائري.

ـ خلوه من التوجه الإسلامي إذ وللمرة الثانية نجد أيام وطنية أو عالمية ولا نجد الأعياد الدينية.

3ـ الكتب المقررة:

تشتمل عينة الدراسة في هذا الجزء على كتاب السنة الخامسة معنون ب(كتابي في اللغة العربية)وهو كتاب من مجموعة كتب المرحلة الابتدائية في سلسلة رياض النصوص، ودليل الكتاب للغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

وفيما يلي جدول يبين طبيعة التوجه السياسي المراد غرسه في تلاميذ هذه المرحلة من خلال تحليل الكفاءات الثقافية والاجتماعية والمعرفية الواردة في الكتاب :

التوجه	التكرار	النسبة
عام	09	%41
جزائري	07	%32
عربي	00	%00
عقائدي	00	%00
عالمي	06	%27
المجموع	22	%100

توجه الكفاءات الثقافية والاجتماعية والمعرفية في دليل الكتاب

أما القيم المراد غرسها وتنميتها عند تلاميذ هذه المرحلة والمصرح بها مباشرة في كتاب القراءة للسنة الخامسة ودليل الكتاب فتتضح من خلال هذا الجدول:

التوجه	دليل الكتاب		الكتاب		المجموع	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة %
عام	10	%33	15	%60	25	%47
وطني	13	%44	06	%24	19	%34
عربي	00	%00	00	%00	00	%00
عقائدي	01	%03	00	%00	01	%01
عالمي	06	20	04	%16	18	%18
العدد الكلي	30	%100	25	%100	55	%100

التوجه من خلال القيم المراد غرسها وتنميتها في

كتاب اللغة العربية ودليل الكتاب

ملاحظة: النسبة المئوية محسوبة إلى العدد الكلي للقيم المصرح بها في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ودليل الكتاب

من خلال هذا الجدول نسجل الملاحظات التالية

- يحظى التوجه العام بالأغلبية

- يبدو التركيز على القيم الوطنية من خلال الدعوة إلى حب الوطن والاعتزاز بالعادات والتقاليد والهوية الوطنية و المحافظة على الحرف التقليدية والموروث الثقافي.

- غياب تام للتوجهين العربي والإسلامي، وما ورد من نصوص لا يدل على التوجه

الإسلامي لأن طريقة التعامل مع البعد الإسلامي كان من الجانب التاريخي للحضارة الإسلامية ولم يتم التعامل معه كتوجه سياسي يراد غرسه في التلاميذ،فهو تراث أكثر منه واقع ،وذلك من خلال النصوص التوثيقية؛ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي،الفنون الإسلامية والخزف،قصر الحمراء.

- وجود عدد لا بأس به من القيم ذات البعد العالمي كالسلام والتعايش مع الآخرين والتعرف على مجتمعات وثقافات شعوب أخرى كأمريكا والهند من خلال الأسفار والرحلات.

وللتعرف أكثر على أهم التوجهات في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة سنتعرض لجنسيات مؤلفي نصوص القراءة و المحفوظات والنصوص التوثيقية في هذا الجدول.

التوجه	النصوص		النصوص التوثيقية		المحفوظات		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
عام	02	%08	03	%25	03	%28	08	%20
جزائري	09	%35	03	%25	04	36%	16	%32
عربي	10	%38	04	%33	04	%36	18	%36
عالمي	05	%19	02	%17	00	%00	07	%12
عقائدي	00	%00	00	%00	00	%00	00	%00
العدد الكلي	26	%100	12	%100	11	%100	49	%100

جدول يوضح التوجه من خلال جنسيات مؤلفي النصوص

ـ تتضح عدة ملاحظات من الجدول أهمها:

ـ كل نصوص القراءة والأناشيد والمحفوظات معلومة الهوية حيث نسبت لمؤلفيها أو أحالت على المراجع المأخوذة منها ،وهذه إيجابية تغرس في التلاميذ دقة التوثيق حفاظا ، حقوق المؤلفين والأدباء،وتحديدا لهوية النص حتى يدرك أبعادا أخرى تضاف إليه عند فهمه وتذوقه ،كما تشجع التلميذ على الرجوع إلى كتاباته إذا أعجب بها مما يخلق التواصل بين التلميذ والمؤلف أو الأديب.

ـ لم يرد إلا نص واحد لم ذكر مؤلفه ولم يشر إلى المرجع المأخوذ منه وهو النص ألتوثيقي (قصر الحمراء).

ـ معظم النصوص مؤلفوها جزائريون وعرب سواء في نصوص القراءة أو النصوص التوثيقية أو الأناشيد والمحفوظات.

ـ يبدو التوجه العالمي من الأولويات التي تعطى لها العناية في نصوص القراءة

ـ صنفت النصوص والمحفوظات المأخوذة من كتب أو قصص لم يذكر أسماء مؤلفيها ضمن التوجه العام.

ـ المقصود بالتوجه الإسلامي المؤلفين والشعراء من الـ الإسلامية ولذلك نجد شعراء وكتاب جزائريين وعرب توجههم إسلامي لكن صنفوا حسب جنسيات بلدانهم.

ـ معظم النصوص ذات التوجه العربي مؤلفوها مصريون لذلك كان من الضروري التنويع حتى يتعرف التلميذ على أدب وثقافة بعض البلدان الأخرى.

ـ بتصفح كتاب اللغة العربية والاطلاع على محتوى الموضعات التي تتضمنها يمكن تحديد التوجهات السياسية لهذه الموضوعات كمؤشرات للذاتية الثقافية التي تسود هذه الموضوعات :

ـ التوجه الجزائري ، تدور الموضوعات حول الجزائر وآثارها ومعالمها السياحية والتاريخية وبعض العادات والتقاليد في مناطق مختلفة من الوطن مع بعض الأناشيد والمحفوظات التي تنمي الاعتزاز بالهوية وحب الوطن.

- من ث التوجه العربي:تدور حول شخصيات عربيـــة كرحلة ابن بطوطة إلى الحج ،وابن سينا الطبيب الماهر.

- يتضح من خلال هذه الدراسة وانطلاقا من تحليل المنهاج والمنشور الوزاري وكذلك كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة سواء تحليل توجهات المحتوى اللغوي والكفاءات الثقافية والاجتماعية والمعرفية وكذلك القيم المراد غرسها وتنميتها يتضح أن مقرر السنة الخامسة يخدم السياسة التعليمية المتبناة من طرف الدولة فهي في خدمة الأبعاد الثلاثة التي حددتها السياسة التعليمية وهي البعد الوطني ،البعد الديمقراطي،والبعد العالمي العصري.

وفي ضوء الدراسة الميدانية السابقة انتهينا إلى عدد من النتائج أهمها:

- من حيث أهداف مناهج اللغة العربية يأتي التوجه العام في مقدمة أشكال التوجه الأخرى بالنسبة للمجموع الكلي لتكرارات الأهداف وتأتي الذاتية الثقافية وفق الترتيب؛ وطني، عالمي، إسلامي، عربي.

- من حيث الأسس والمنطلقات يأتي التوجه الوطني في مقدمة التوجهات

- من حيث محتوى المناهج غلبة التوجه العام على غيره من التوجهات الأخرى

'ويرجع ذلك إلى الاهتمام بالمهارات اللغوية والمفاهيم التي ينبغي تعليمها للتلاميذ

- من حيث محتوى الكتاب يرب التوجهات من حيث موضوعات القراءة والنصوص التوثيقية والمحفوظات كالتالي: التوجه العام ثم الجزائري ثم العالمي ثم العربي والإسلامي. - فمقرر السنة الخامسة والمنهاج ككل يخدمان السياسة التعليمية للدولة والتصور الذي وضعه مخططو هذه السياسة في أبعادها الثلاثة.

خـــاتمـــة

خـاتمــة

بعد هذه الدراسة لواقع السياسة التعليمية في المدرسة الجزائرية نخلص إلى جملة من الملاحظات والنتائج تتعلق بتعليمية اللغة العربية، فمن بين النقاط الإيجابية:

المنهاج والكتاب مبنيان على أسس علمية وتربوية راعت خصوصية المتعلم،وحاولت ربط المضامين والمحتويات بالواقع.

ـ تركيز مقرر اللغة العربية الخامسة على المتعلم ، وجعله محورا للعملية التعليمية، من خلال الأنشطة المقدمة التي حاولت تلبية احتياجاته ، ونلمس ذلك في:

- توظيف المعجم وتخصيص حيز هام له في كتاب اللغة العربية، حيث يتعرف كيفية التعامل مع القاموس ، واستعمال الظواهر اللغوية وتوظيفها، كالاشتقاق، والترادف، والتضاد، والتمكن من التعرف على المفردات والألفاظ والعبارات التي يتواصل بها.
- اعتماد الطرق النشطة والفعالة في تعليم اللغة العربية، كالمقاربة بالكفاءات، وطريقة حل المشكلات، والوضعيات الإدماجية.
- أتاحت للمتعلم مجال الإبداع، وأعطت له حرية أكثر تحقيقا لاستعمال اللغة، وجعلها عملية إبداعية، والبعد عن الاستظهار والتكرار.

ـ التركيز على الوظيفة الأساسية للغة وهي التواصل، من خلال الاهتمام بالمهارات اللغوية وتنميتها لدى المتعلم ، والاهتمام بالنشاطات التي تحفزها ، كالإدماج. وبيداغوجيا المشروع...

ـ الاهتمام بوحدة اللغة، وجعلها كلا متكاملا، ويظهر ذلك في تبني المقاربة النصية، فيختار نصا تشتق منه القواعد النحوية، ويتحدد موضوع التعبير، فيوظف فيه المتعلم المعارف والتراكيب اللغوية والصيغ، والألفاظ في مواقف خطابية متنوعة.

ـ أولت المناهج أهمية كبرى للتقويم في العملية التعليمية، وخصصت جزءا للتقويم الذاتي عند نهاية كل مشروع، وغيرت من الممارسات القديمة للتقويم والتعلم القائمة على الحفظ والاستظهار والتلقين، ودعت إلى مشاركة المتعلم وإتاحة المجال له وإعطائه الفرصة للإبداع و الاكتشاف والبحث.

ـ ابتعدت المناهج الجديدة عن النظرة التقليدية أو المفهوم التقليدي للمنهاج، وبنيت على أساس المفهوم الحديث للمنهاج الذي يقوم في بنائه على الخبرة والنشاط ومشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الصف.

أما السلبيات التي استوقفتنا ، والتي تعيق عملية تعليم اللغة العربية، فتتمثل في:

ـ التمارين والتدريبات اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ـ خاصة النحوية والإملائية، والصرفية ـ بسيطة في مجملها، لا تتطلب من المتعلم سوى تذكر وطبيق المعارف المرسخة في ذهنه، فهي لم تخرج عن الآلية والنمطية المعهودة، فيستطيع المتعلم الإجابة عنها في حينها، لكنها لا تعينه على التوظيف في المواقف المختلفة، لذلك يجب تنويعها حتى تحقق الغرض من تعليم اللغة.

ـ تحقيق وظيفة اللغة الأساسية، وهي التواصل، كان على حساب النصوص وقيمتها الفنية، والأدبية، فالعبارات سهلة وبسيطة، لا تنمي الذوق الأدبي عند المتعلمين، لذلك نقترح تزويد الكتاب بنصوص من التراث العربي الراقي،لتنمية الملكة اللغوية ، ولربط المتعلم بتاريخ أمته وأمجادها.

ـ يجب العناية أكثر بالتعبير الشفوي، لأن الاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة، والاهتمام بالتعبير الكتابي لا يكون على حساب التعبير الشفوي، فلكل منهما مواضيعه وأهدافه، لذلك من الضروري تخصيص حيز هام لفني الاستماع والكلام، لأنهما يحتويان الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي.

ـ اختيار المواضيع النحوية، والإملائية، والصرفية لا يستند إلى دراسة علمية تأخذ بعين الاعتبار احتياجات المتعلم، ويتميز بالعشوائية، بدليل حذف الكثير من الدروس، وإضافة أخرى، بعد زمن يسير من تطبيقها في الميدان التعليمي.

ـ الكثير من النقاط الإيجابية التي وردت في مقرر اللغة العربية للسنة الخامسة، والتي تساهم بشكل كبير في تعليمية اللغة العربية تصطدم بعائقين هما:

قص تكوين المعلمين في الجانب اللغوي، حيث ما يهتم به تكوين المعلمين الجانب البيداغوجي، والجانب التربوي، فبقدر اهتمام الإصلاحات بالمناهج والمتعلم إلا أنه – في نظرنا- أغفلت طرفا مهما من أطراف العملية التعليمية ألا وهو المعلم، ذي لا يخضع اختياره لمعايير علمية ومقاييس دقيقة .فينبغي التكفل به ،وتكوينه لغويا . و عمليات التكوين التي يزاولها المدرسون لم تثبتجا عتها خاصة وأن معظم المدرسين يذهبون إلى التكوين مرغمين لا عن قناعة. فالحرص على مزاولة التكوين، و التحسيس بأهميته،وضرورة تغيير مواقيته، وطرقه، كما ينبغي التكفل بالمعلمين ماديا ومعنويا بتحسين ظروفهم المالية ،ومكانتهم الاجتماعية في المجتمع الذي صار ينظر للتعليم نظرة ازدراء، فإذا كانت الدولة تنظر إلى هذا القطاع بأنه غير منتج فما بالك بالدهماء من الناس.

ومن ثم فمشكلة الاستخدام اللغوي في المدرسة الجزائرية، لا ترجع إلى عدم حفظ قواعد النحو، وإنما ترجع إلى ضعف السليقة اللغوية، لذلك يجب تغيير جو المدرسة ـ حتى يتمكن المتعلمون من الممارسة الصحيحة للغة- انطلاقا من المعلمين ، باستعمالهم للغة العربية وحث التلاميذ على التكلم بها داخل المدرسة.

*عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقا سليما، فبالرغم من ثراء الكتاب وتنوعه من حيث المعارف والخبرات، إلا أنه لا يمكن الجزم بجدوى الإصلاحات إلا إذا أجريت دراسة تبحث في هذا الأمر، إذ غنى المحتوى وثراؤه لا يعني أن الممارسات الميدانية للمعلمين في مستوى محتوى الكتاب.

ـ حققت المدرسة الجزائرية أهدافها الأولى في الفترة الأولى من تعميم التعليم وجزأرة إطارات التعليم وتكييف المضامين.

- إن فشل المدرسة الأساسية لا يعود إلى الفلسفة المتبناة ولا إلى طبيعة المشروع في حد ذاته ،وإنما للظروف الخارجية التي لم تراع ،ومنها الظروف الاقتصادية والسياسية وخاصة معارضي التعريب ،وقلة الوسائل المساعدة على تحقيق هذا المشروع ،وإن الإصلاحات الحالية سيكون مآلها الفشل ومصيرها كمصير المدرسة الأساسية إذا لم تتدارك الأخطاء والنقائص التي وقعت فيها المدرسة الأساسية.

- الكثير من المبادئ والأسس التي قامت عليها المدرسة الأساسية ودعت إليها لم تتحقق،وأعادت مناهج الإصلاح إحياءها والدعوة إليها،وإذا لم تستفد المناهج الجديدة من الأخطاء والممارسات السلبية التي وقعت فيها المدرسة الأساسية فإن مآلها الفشل.

- يحرص التربويون الجزائريون على الاستفادة من مستجدات العصر في علوم التربية،ويسعون جاهدين لتطبيقها في المدرسة الجزائرية إلا أنهم يغفلون جانبا مهما وهو توفير الوسائل اللازمة والضرورية لتحقيق هذه النظريات، فنلجأ في العديد من المرات للاستعارة في ميدان التربية من البلدالمتقدمة في هذا المجال ، وننسى أن لكل مجتمع ظروفه ولكل بيئة خصائصها، فما يصلح في كندا أو ألمانيا ليس بالضرورة يصلح في الجزائر.

- إذا كان التشكيك في نوايا الإصلاح وعدم جدواه هو الغالب في أوساط المجتمع الجزائري، فإنه لا يمكن الحكم على ذلك إلا بعد تخرج الدفعات الأولى من التلاميذ الذين درسوا وفق مناهج الإصلاح،وممارسات وزارة التربية في بعض الأحيان لها دور في بث وانتشار هذا التشكيك من خلال تضخيم النتائج ونسب النجاح المرتفعة التي يشكك في صحتها ومصداقيتها الكثير بما فيهم المدرسون أنفسهم.

نلمس في الإصلاح جدية من حيث تبني الطرق الحديثة في التدريس كالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع والتعليم بالوضعيات ،وطريقة حل المشكلات.

المصادر
و
المراجع

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

أ- **الكتب**:

1- أحمد إسماعيل حجي:

1 ـ الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي،القاهرة،1998.

2 ـ نظام التعليم في مصر، دار النهضة العربية، القاهرة، 1991 .

3- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل،عالم الكتب،ط1، 2001

4- أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980.

5- أحمد بن نعمان، مستقبل اللغة العربية بين محاربة الأعداء وإرادة السماء، دار الأمة، الجزائر، ط1، 2008.

6- إدجار فور وآخرون تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،ط2، 1976.

7- أ فنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق عمان ، ط2,2007.

8- إكزافيي روجيرس،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،تقديم بوبكر بن بوزيد،وزير التربية الوطنية ترجمة ناصر موسى بختي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2006.

9 - ابن جني(أبو الفتح عثمان) (ت:392هـ)، الخصائص، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، 1991.

10- جامعة الدول العربية ،مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية و العالمية،المؤتمر العلمي الرابع،أفريل1996،ج2.

11- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية عدد35،السنة الثالثة عشرة.

12- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،دار القصبة للنشر،الجزائر،2003.

13- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية،القاهرة،ط1، 1998.

14- حسني عبد الباري عصر، مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999

15- حسين سليمان قورة ،الأصول التربوية في بناء المناهج،دار المعارف،القاهرة،ط8، 1985.

- رابح تركي :

16- أصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجامعية المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر،ط1990,2.

17 - التعليم القومي والشخصية الجزائرية،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع،الجزائر،ط1981,2.

18- عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار،ط5، 2001.

19- رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، الجزائر،2001.

- رشدي أحمد طعيمة:

20 - الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،دار الفكر العربي،القاهرة،ط2,2000.

21- الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.

22 - تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب،دار الفكر العربي،القاهرة،ط1,2000.

23- زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005 .

24- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل،دار الشروق ،عمان،الأردن،ط1,2006.

25- سيبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)(ت:180هـ)،الكتاب،تحقيق عبد السلام هارون،دار الجيل،بيروت1991،ج4.

26- طه الدليمي،سعاد الوائلي،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق،عمان،الأردن،ط1,2005.

- صالح بلعيد:

27 - محاضرات في قضايا اللغة العربية ،دارالهدى،الجزائر،2000.

28 - مقاربات منهاجية،دار هومة،الجزائر،2004.

29- عبد الجواد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية، مصر،.2002

30- عبد الرحمن حاج صالح،بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،الجزائر،ج1، 2007.

31- عبد الرحمن عبد السلام جامل ، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2000.

32- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

33- عبد الله عبد الدائم ، التربية التجريبية والبحث التربوي ، دار العلم للملايين، بيروت،ط2، 1988.

34- عبير عليمات ، تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد، عمان، ط1، 2006.

35- علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي،القاهرة،2000.

36- علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، دار الأمة، الجزائر، 2001.

37- فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية،القاهرة،دار الثقافة للطباعة والنشر،1981.

38- فخري رشيد خضر وآخرون ،التربية في مجتمع الإمارات العربية،مكتبة المكتبة،العين،الإمارات العربية المتحدة ،ط3 ،1988.

39- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات،دار الخلدونية، الجزائر،.2005

40- لطفي بركات أحمد، في فلسفة التربية،مكتبة الخانجي ،القاهرة،دط،دت.

41- المجلس الأعلى للتربية:

ـ المبادئ العامة للسياسة التربوية وملف المدرسة

التعليم التحضيري،ديسمبر1997.

42 ـ السياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي،المطبعة الرسمية،الجزائر،مارس1998.

43ـ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط،ج1،مطابع الأوفست شركة الإعلانات الشرقية القاهرة،ط3، 1405ه/1985م.

44ـ محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية،الأصول الفلسفية للتربية،مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة،1984.

45ـ محمود عباس عابدين، تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

46ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي،الرياض،1983.

47ـ ابن منظور(جمال الدين أبو الفضل) (ت:711ه) لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، مصر،ط2، 1980.

48ـ مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية،دار الرشيد للنشر،بغداد، 1981.

49ـ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،لبنان،ط2، 1985.

50ـ ناصر شيخاوي، متابعات وآراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر،دار الأديب الجزائر،دط،دت.

51ـ وزارة التربية الوطنية :

ـ منشور وزاري يتضمن التحضير التربوي للموسم الدراسي 2003 /2004 تحت رقم:245 /2003.

52ـ منطلقات المنظومة التربوية، النصوص الأساسية الخاصة

بقطاع التربية، الجزائر، فيفري1992.
53- يحي حامد هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج-أسسها-تخطيطها-تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1996، ص8.
54- يحي عطية سليمان،محمد صابر سليم،وآخرون،بناء المناهج وتخطيطها،دار الفكر عمان،ط1، 2006.
55- يعقوب حسين نشوان، المنهج التربوي من منظور إسلامي،دار الفرقان،عمان،1991.

ب ـ المناهج والكتب المدرسية

56 ـ سعيد بوشينة،الأخضر أوصيف،دليل المعلم في تعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2004.
57 ـ شريفة غطاس،مفتاح بن عروس ،كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2010 /2011.
58- ف.الزهراء حراث، نزيهة غضابنية، كراس النشاطات اللغوية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،ط1، 2010.
59- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.
60- محمد بن يسعي،بوبكر خيشان،وآخرون،اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم الابتدائي، منشورات الشهاب،الجزائر،2004.
61- مديرية التعليم الأساسي،مناهج التعليم الأساسي للطور الأول،ديوان المطبوعات المدرسية،الجزائر،1996.
62- وزارة التربية الوطنية:
ـ دليل الكتاب، اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008.

63 ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

ج ـ المقالات والدوريات

64- بشير ابرير«اللغة العربية و إشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير» مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،الجزائر،العدد الأول،السنة الأولى،ماي.2005

65- تمام حسان«اللغة العربية والشعوب الإسلامية »مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990.

66- حميد خروف« سوسيولوجية التنمية في الجزائر» مجلة الفكر السياسي،اتحاد الكتاب العرب،دمشق ،العدد17،السنة الخامسة ،خريف 2002.

67- رابح تركي، «البناء الهرمي لمراحل التعليم في الجزائر»مجلة الثقافة، الجزائر، عدد61، يناير-فبراير، 1981.

68 ـ شكري عباس حلمي، ورقة عمل حول السياسة التربوية في الإمارات العربية المتحدة، دائرة التدريب التربوي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1980.

69 ـ عبد العزيز البسام نحو تطوير السياسة التربوية في الإمارات العربية المتحدة، وثيقة مقدمة إلى مؤتمر السياسة التربوية، العين، الإمارات العربية المتحدة، أبريل1980.

70- عبد الله عبد الدائم، مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ جامعة الدول العربية ـ تونس، .1995

71- عبد المجيد سالمي«مدخل إلى علم تعليم اللغات مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه»اللغة والأدب،مجلة علمية يصدرها تعهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد5، السنة 1994.

72- كوثر فادن«مناهج التعليم في ظل العولمة ومتغيرات أخرى»مجلة منتدى الأستاذ،تصدرها المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر،العدد الأول،أفريل 2005.

73- محمد الأخضر صبيحي «اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات» مجلة منتدى الأستاذ، دورية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر،العدد الثالث، أفريل2007.

74- محمد الشريف خروبي«افتتاحية مجلة التربية»وزارة التربية والتعليم،الجزائر،العدد الأول،1982.

75- هادية محمد رشاد أبو كليلة« قوى الضغط وصنع السياسة التعليمية التحدي والاستجابة» التربية- مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية - كلية التربية- جامعة الأزهر، القاهرة،العدد51، أغسطس 1995.

د - الرسائل الجامعية

76 - لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2004/ 2005.

هـ - المراجع الأجنبية

77 -Eddy roulet. Langue maternelle et langue secondes. pédagogie integree.Hier crédit/1980.69-Vers une

78 -Tahar Kaci , réflexion sur le système educatif, casbah édition, 2003.

79 - Tyler.R.basic principles of curriculum and instruction,

Chicago, the University of Chicago, press, 1981.

هـ ـ المواقع الإلكترونية

80- http://www.meducation.edu.dz.

بتاريخ:29|11|2010

81 -www.Elkhadra.com/forum/archive/html-algerie.

بتاريخ:21|10|2010

محتويات البحث

محتويات البحث

الموضوع الصفحة

مقدمة

الفصل الأول

تعريفات في السياسة التعليمية والمنهاج

توطئة 07

المبحث الأول:السياسة التعليمية

1- مفهوم السياسة التعليمية 09

2- السياسة التعليمية خصائصها و وظائفها 10

أ- وظائف السياسة التعليمية 11

ب - خصائص السياسة التعليمية 11

3- مقومات السياسة التعليمية 13

3- أ. المقومات القومية 14

3- ب. المقومات الدولية 15

3- ج.المقومات الأكاديمية 16

المبحث الثاني:المنهاج

1- مفهوم المنهاج.....19

المعنى اللغوي 19

1- 1.المفهوم التقليدي للمنهاج 20
1- 2.المفهوم الحديث للمنهاج 21
1- 3.تعريف إجرائي لمنهج تعليم اللغة العربية 22
ثانيا:أسس بناء المناهج 22
1- الأسس الفلسفية للمنهـاج 23
2- الأسس الاجتماعية للمنهاج 25
3- الأسس المعرفية للمنهـاج..... 26
4- الأسس النفسية للمنهاج 27
4ــ 1. دوافع تعلم اللغة 28
4-2. الاتجاهات نحو اللغة.....28
4-3. الشخصية وتعلـم اللغة..... 29

المبحث الثالث: عناصر المنهاج

أولا:الأهداف 32
1- تعريف الأهـداف 33
2- مستويات الأهداف التعليمية 33
2- 1.الأهداف التربوية العامة 33
2-2. الأهداف التعليمـية 34
2-3.الأهداف الإجرائية 34
3- مصادر اشتقـاق الأهداف..... 34
ثانيا:المحتـوى..... 35

1- تعريف المحتوى..... 35
2- اختيار المحتوى..... 36
3- العوامل التي يتأثر بها اختيار محتوى المقرر..... 37
4- طرق اختيار المحتوى..... 38
5- تنظيم المحتوى..... 38
6- معايير تنظيم المحتوى..... 39
ثالثا:طريقة التدريس 40
1- أسس اختيار الطريقة 41
2- مواصفات الطريقة التدريسية الفاعلة 41
- طريقة النشاط 42
- الطريقة الوظيفية 42
رابعا: التقويم 43
1- معايير التقويم 44
2.جوانب التقويم في منظومة المنهاج التعليمي.....44

الفصل الثاني

واقع السياسة التعليمية في المدرسة الجزائرية

توطئة 48

المبحث الأول:نشأة المدرسة الجزائرية

الفترة الأولى..... 52
الفترة الثانية 53
1- أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي..... 55
1- 1.معالم وتوجهات النظام التربوي للمدرسة الأساسية..... 55

1- 2.مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد 60
2- واقع التعليم الأساسي.....62
أ-نقص الهياكل ووسائل التنفيذ 64
ب-ضعف المناهج وعدم انسجامـها مع المحيط 65
ج-نقص تكوين المعلمين.....66
المبحث الثاني:إصلاح المدرسة الأساسية
إصلاح المدرسة الجزائرية.....70
1- اللجنة الوطنية لإصـلاح المنظومة التربوية 73
2- ضرورة الإصلاح..... 79

الفصل الثالث

قراءة تحليلية في منهاج و مقرر السنة الخامسة

المبحث الأول:أسس بناء منهـاج اللغة العربية للسنة الخامسة 83
1-الأسس الفلسفية.....84
2-الأسس الاجتماعية.....84
3-الأسس النفسية 86
4-الأسس المعرفية..... 86
1- نظرة مؤلفـي الكتاب إلى اللغة.....87

1- 1.اللغة مستويات 87

1- 2.اللغة نظـام 88

أ-المقاربة النصية 90

ب-المقاربة بالكفاءات..... 91

3-اللغة ليست حوارا فقط 93

المبحث الثاني:أسس بناء كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة.....97

1-الاستعمال الحقيقي والفعلي للغة 98

2-الاهتمام بالكتابة والتحرير.....102

3-العناية بالمتعلم..... 107

3- 1-توظيف المعجم 107

3- 2.نشاط الإدماج 111

3-3.بيداغوجيا المشـروع 112

المبحث الثالث:أبعاد السياسة التعليمية في مقرر اللغة العربية.....119

1-المنهـاج 121

2-المنشور الوزاري 122

أ- من حيث الأهـداف 122

ب ـ من حيـث الأسس والمنطلقات 124

ب ـ 1.البعد الوطـني 124

ب- 2.البعد الديمقراطي 127

ب ـ 3.البعد العالمي والعصري 131

ب ـ 4.الفكر التربـوي ونظام التعليم ..... .132

ج ـ من حيث المحتوى الثقافي..... 132

خاتمة 140

ملحـق 144

المصادر والمراجع 155

محتويات البحث 165