الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـــم العالـــي و البحـــث العلمـي
جـــامعـــة الحـــاج لخضر1 – بـاتنـة –
كليـة اللغة و الأدب العربي و الفنون
قســم اللغــة العربية و آدابها

طبيعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم الجزائري في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

محتويات كتب اللغة و الأدب العربي لمرحلة التعليم الثانوي
- أنموذجا-

دراسة وصفية تحليلية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة و الأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات و تحليل الخطاب

إعـــداد الطـــالـــب:
عبد المالك سيواني

إشراف الأستـــــاذ:
عيسى بن سديرة

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	أ.د/ السعيد هادف	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
2	د/ عيسى بن سديرة	أستاذ محاضر	جامعة سطيف	مشرفا و مقررا
3	أ.د/ لبوخ بوجملين	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
4	أ.د/ الجودي مرداسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا
5	أ.د/ خليفة صحراوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة عنابة	عضوا مناقشا
6	د/ خيرة قصري	أستاذ محاضر	جامعة بجاية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1436- 1437 هـ الموافق 2015 -2016 م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

إلى روح والدتي الطاهرة.

إلى والدي الفاضل.

إلى زوجتي الوفية.

إلى أبنائي الأعزاء.

إلى إخوتي الكرام.

عربون محبة و وفاء.

مقدمة:

من سمات السيرورة التعليمية/التعلمية بصفة عامة، الديناميكية والتجديد المستمر في الأهداف والمحتويات والطرائق، وذلك سعيا لتزويد المتعلمين بما يفيدهم من مهارات وكفاءات ضرورية لمواجهة تحديات الحياة المتجددة باستمرار، لأن ما يقترح من محتوى تعليمي وطرائق بيداغوجية وأهداف تربوية في مدة زمنية معينة سيصبح - لا محالة- قليل الأهمية ومحدود الجدوى بعد انقضاء هذه المدة.

لهذا فبعد مرور ما يقارب عشرية كاملة عن استكمال تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي، باتت المنظومة التربوية الجزائرية اليوم في أمس الحاجة لتقويم المحتويات التعليمية لكتب اللغة العربية وآدابها، لأن لمادة اللغة العربية في منظومتنا التعليمية وظائف متنوعة، فهي منهج ونظام للتفكير والتعلم و التواصل، زيادة على أنه ينبغي أن تحقق محتوياتها الأهداف المقررة في منهاج التعليم الثانوي، وخاصة الهدف الكفائي التواصلي بشتى أساليب الخطاب لكي تظل اللغة العربية وظيفية تساير كل التحولات المحيطة بالتلميذ الجزائري حاضرا ومستقبلا، وتصبح بالتالي أداة وظيفية للتواصل العادي والفني (الإبداعي) في كل الميادين، حتى لا يترسخ لديه الوهم أن هذه اللغة الوطنية والرسمية قاصرة عن التعبير عن كل حاجاته العصرية. لكن هذا المطمح قد لا يتحقق، إلا إذا اختار القائمون على أمور التعليم في بلادنا محتويات تعليمية تُوَازِن بين الأصالة والمعاصرة والتراث والحداثة في بنيتها اللغوية والفكرية، وبذلك نضمن للغتنا العربية مزيدا من التألق والتمكن من استيعاب مصطلحات الحضارة لهذه الألفية الثالثة التي ستكون فيها الغلبة للنظم التربوية الفعالة التي تستثمر في تفعيل المكتسبات التعليمية، لأن تلميذ اليوم لا يُقَيَّم بعد نهاية مشواره التعليمي استنادا إلى حمولته المعرفية النظرية فحسب ، بل على أساس كفاءته في الانجاز، أي حسن تصرفه إزاء وضعيات مشاكل، لأن تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية هي طوق النجاة من تعقيدات الحياة.

لهذا صار من الأهمية بمكان أن تخضع محتويات الكتب المدرسية كغيرها من عناصر العملية التعليمية للتقويم قصد مراجعتها بالإضافة أو الحذف أو التبديل، سيما وأن محتوى الكتاب المدرسي يشكِّل أحد العناصر الثلاثة الرئيسة في الثالوث المدرسي: (المحتوى-

التلميذ- المدرس)، والعلاقة القائمة بين هذه العناصر الثلاثة ليست مثلثية، إنما خطية، يأخذ التلميذ المكان الأوسط منها، بينما يقع المحتوى والمدرس في طرفيها، لأن التلميذ يأخذ من المحتوى والمدرس معا.

ولذلك فتسطير محتوى تعليمي ناجح وملائم لتطلعات المجتمع وقيمه والهادف لإيجاد الحلول لمشكلاته وتحدياته، يظل هو الهاجس الأكبر الذي يؤرق الباحثين في حقل التربية والتعليم، علما أن تلميذ اليوم في مسيس الحاجة إلى محتوى تعليمي وجيه مصمم وفق منظور تنمية القدرات والكفاءات، قصد تمكينه من توظيف مكتسباته التعليمية خارج الإطار المدرسي في وضعيات ذات دلالة، وذلك من خلال المواضيع التعليمية التي يقترحها والوضعيات الإدماجية والتمارين التي يطرحها، لأن امتلاك معارف كثيرة أمر لا يسمح بشكل تلقائي بتجنيدها لمواجهة أوضاع النشاط اليومي في المدرسة أو خارجها.

ومادامت الكفاءة المراد تحقيقها في كل مسار دراسي هي التي تفرض المحتوى التعليمي وليس العكس، فإن من بين الكفاءات المستهدفة في منهاج تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي هي الكفاءة التواصلية التي ينميها المحتوى التعليمي الملائم، مع التدريس الجيد لمكونات وحدة اللغة العربية وفروعها، بعيدا عن الحشو المعرفي والتلقي السلبي الذي يكرس الفشل الدراسي. ولذا كان لزاما على معدي محتويات الكتب المدرسية المقررة لهذه المرحلة انتقاء هذه المحتويات وفق هذا المسعى، وذلك لتمكين المتعلمين من تنمية كفاءاتهم التواصلية باللغة العربية شفهيا وكتابيا في سياقات متنوعة لتحقيق التفاعل الإيجابي في علاقاتهم مع الآخرين ومع المحيط الذي يعيشون فيه، لأن الكتاب المدرسي مهما كان نوع المحتوى التعليمي الذي يعرضه، فهو يؤدي دورا هاما في العملية التربوية، باعتبار أن القدر الأكبر من أسباب امتلاك المتعلمين للكفاءة التواصلية باللغة العربية يعود بالدرجة الأولى إلى نوعية محتوى الكتب المدرسية، فإذا توفرت فيها شروط التأليف الجيد والتصميم المتقن من حيث إتباع منهج علمي في عرض المواضيع، واختيار المحتويات على أسس لسانية وتربوية يتفاعل معها المتعلمون ويستطيعون استغلالها في مواجهة مواقف الحياة اليومية، كان النجاح مضمونا، وإذا انعدمت هذه الشروط كانت نتيجة التعليم سلبية.

ولبلوغ هذا المبتغى، شرعت المنظومة التربوية الجزائرية بداية من سنة2003 في تطبيق مقاربة بيداغوجية جديدة، وهي المقاربة بالكفاءات، وتزامن هذا التجديد بوضع الفلسفة التربوية والأهداف التربوية النهائية، وصولا إلى صياغة المناهج الخاصة بمادة اللغة العربية وآدابها، وانتهاء بتأليف الكتب المدرسية المبنية وفق تصور هذه البيداغوجيا الجديدة (بيداغوجيا الكفاءات)، التي بواسطتها تنتقل المدرسة الجزائرية من مدرسة لتلقي المعارف إلى مدرسة متعددة الأساليب، منفتحة على محيطها السوسيواقتصادي، باعتبارها في قلب المجتمع، تساهم في إكساب المتعلمين تقنيات ومهارات للتكوين الذاتي، التي تسمح لهم بأن يكونوا أكفاء في مجالات الحياة، وذلك بتمكينهم من جعل المعارف قابلة للتجنيد، معتمدة في تعليم اللغة العربية وآدابها على مرجعيات متنوعة كاللسانيات والتداوليات وعلم النفس والتربية، مستعينة بوسائط تعليمية متعددة كالوضعية المشكلة والإدماجية وتفاعل المتعلمين، مبتعدة عن الطرائق المعيارية التي سادت مدة طويلة، والتي حصرت تعليم اللغة العربية في جعل التلاميذ يحيطون بالقواعد الضابطة للسلوك اللغوي سواء على المستوى المعجمي أو التركيبي أو الصرفي أو الأسلوبي، فزيادة على ذلك جعلت الاستعمال اللغوي بؤرة انشغالاتها داخل وضعيات إدماجية تفاعلية.

وتحقيقا لهذا المسعى في الإصلاح، تم تحيين مناهج اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في سنة2005، حتى تستجيب لهذه الغايات، ومن دواعي هذا الإصلاح:

- تدني مستوى التعليم وضعف مردوديته.
- تركيز الكتب المدرسية - على غرار المناهج الدراسية - على الحفظ والاسترجاع.
- اتساع الهوة بين محتويات الكتب المدرسية وحاجات المجتمع.
- الارتفاع الكمي لأعداد الناجحين والانخفاض الكيفي لنوعية التحصيل الدراسي.

وانطلاقا من الأهمية الكبرى التي تكتسيها محتويات الكتب المدرسية للغة العربية وآدابها، وموقعية مكانتها في العملية التعليمية/التعلمية، وأثرها الفعال في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين في شتى المراحل التعليمية، خصوصا في مرحلة التعليم الثانوي التي يتم فيها إعداد التلاميذ للالتحاق بمدرجات الجامعة أو التوجه للحياة العملية. وقع اختيارنا على هذا الموضوع الموسوم:

طبيعة محتويات الكتب المدرسية وآثارها في تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم الجزائري في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات- محتويات كتب اللغة والأدب العربي لمرحلة التعليم الثانوي - أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية.

جاء هذا الاختيار نتيجة اقتناعنا بدور محتويات الكتب المدرسية في اللغة العربية وآدابها في تحقيق الكفاءة التواصلية، وكذا تنمية قدرات التلاميذ الفكرية والوجدانية والمهارية المسطرة في مناهج هذه المرحلة، ليصبحوا بمرور المراحل الدراسية مكتملي الشخصية، قادرين على الفعل والتفاعل الإيجابيين في محيطهم المدرسي والاجتماعي، وعموما في حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

وحتى يكون محتوى هذه الكتب المدرسية في خدمة هذا التوجه، كان من الضروري الاهتمام بالكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي، من خلال نظام الوحدات التي تُمَكِّن من التركيز على محتويات بعينها تتوفر على شروط التماسك والتكامل، تُبَصِّر المتعلمين بكيفية الاعتماد على أنفسهم وتفجير طاقاتهم التعبيرية والتواصلية، وإحداث تغييرات ضرورية في ذاتهم للتكيف مع حاجات طارئة في مجالات التواصل الشفهي أو الكتابي،هذا المسعى يُمَكِّنُهُم من اكتساب كفاءات ذات طابع تواصلي باللغة العربية ذات صلة بالواقع المعاصر وعالم الشغل أو الحياة اليومية بشكل عام.

لهذه الأسباب، ارتأينا بكل عزم وقناعة أن نقتحم مجاهيل هذا الموضوع، محاولين أن نطرح سؤالا إشكاليا مفاده:

***إلى أي مدى تستجيب محتويات كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية، لانتظارات المتعلم الجزائري في تنمية كفاءته التواصلية في وضعيات التواصل الدال شفهيا و كتابيا؟**

وعن هذا السؤال المحوري تتفرع أسئلة أخرى، وهي كمايلي:

- هل متون هذه الكتب الثلاثة تستجيب لفلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات القائمة على أساس تفعيل المعارف النظرية لتحقيق ما يستشعره التلميذ من حاجات معرفية وتواصلية؟

- ما هي الكفاءات المستهدفة من خلال محتويات هذه الكتب الثلاثة؟ أهي الكفاءة اللسانية (اللغوية) المتمثلة في الإتقان الممتاز للغة في مظاهرها النحوية؟ أم كفاءة التذوق

والاستحسان للمظاهر الجمالية للغة، أم الكفاءة التواصلية، بما في ذلك التمكن من مختلف أنماط النصوص وفهمها وتبليغها؟

- ما هو الإطار المنهجي لأجرأة محتويات هذه الكتب، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة؟

- هل الوضعيات التقويمية (الإدماجية) المقترحة في هذه الكتب مناسبة وكافية لتنمية الكفاءة التواصلية؟

- هل ينقل محتوى هذه الكتب الثلاثة تلاميذ هذه المرحلة من العجز عن التواصل باللغة العربية إلى القدرة عليه؟ وهل يلبي حاجاتهم التواصلية بألفاظ الحضارة والمستجدات الحديثة؟

ونلاحظ أن السؤال الإشكالي يمس نوعين فقط من المتغيرات وهما:

المحتوى التعليمي والكفاءة التواصلية، إلا أن الواقع الذي سيفرضه علينا البحث سيجعله -لا محالة- ينفتح بشكل كبير على جوانب عدة لموضوع الإشكالية، منها ما يرتبط بطبيعة المحتويات المبنية على المقاربة النصية كمنهاج تعليمي أقرّته المقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية، لربط فروع اللغة ربطا يسهم في تقديم الأنشطة في بناء منسجم تحقيقا للتكامل بين مواد اللغة العربية وآدابها من نحو وصرف وبلاغة، وكذا الوضعيات الإدماجية والتمارين التي تقترحها هذه الكتب للتدرب على مواجهة وضعيات/ مشكلة ذات دلالة، لتجعل المتعلمين قادرين على التواصل الإيجابي مع محيطهم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وغير ذلك من المتغيرات التي تتفاعل في سلوك تعليمي على وجه العموم. كل هذه الأسئلة وغيرها التي تعتبر ملامستها في هذا البحث، مهمة ومركزية لأي خطاب يشتغل على واقع المحتويات التعليمية، ويعمل على رصد إيجابياتها وسلبياتها. ونحن لا ندعي إمكانية الإجابة الشافية والوافية عن كل هذه الأسئلة، بقدر ما سنحاول مقاربتها انطلاقا مما توفره لنا معطيات الوصف والتحليل والاستكشاف الميداني.

وهكذا فإن الفرضية التي ننطلق منها، تتمثل في أن المحتويات التعليمية للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي المبثوثة في ثنايا هذه الكتب، لا تساهم بشكل أوفى في تحقيق ذلك الهدف المنشود ألا وهو تمكين تلميذ هذه المرحلة من كفاءة التواصل باللغة العربية

السليمة بشقيه الشفهي والكتابي في مختلف المواقف التواصلية اليومية الحية.

فما هو إذن موقع هذا الافتراض في الواقع؟ وما هي البدائل الممكنة لتعويض هذا المحتوى السلبي الذي نفترض وقوع واضعي هذه الكتب المدرسية فيه، مما يعيق تنمية الكفاءة التواصلية في هذه المرحلة الهامة من حياة التلميذ الجزائري؟

ومن هنا تأتي صعوبة تناول هذا البحث بشكل يجعلنا نحقق الإحاطة الشاملة بكل عناصره المتداخلة، واقتراح الحلول لما يطرحه من مشكلات وصعوبات.

لذلك، وتجنبا لأي تيهان في شعاب العناصر العديدة المتقاطعة مع عناصر هذا الموضوع، حاولنا التركيز على محتوى مادة النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة الموجهة، مع تبيان أنماطها النصية ومدى ملاءمتها من حيث مضمونها وأسلوبها لمستوى وواقع الفئة المستهدفة، ومدى مساهمتها في تنمية الكفاءة التواصلية التي أقرّتها مناهج هذه المستويات الثلاثة. وكذلك تسليط الضوء على محتوى النحو والصرف والبلاغة، وتبيان مدى مراعاة محتويات هذه الأنشطة للتكامل بين مواد اللغة العربية، وتوضيح إلى أي مدى ركز واضعو محتوى النحو والصرف على القواعد المعيارية والوظيفية كتنظيم لغوي ينمي عملية التواصل، كما سلطنا الضوء على الوضعيات الإدماجية والمشاريع المقترحة في هذه الكتب، لاستكشاف مدى ملاءمة محتوياتها لما تنص عليه أدبيات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي تؤكد أن المعارف موارد ينبغي تعبئتها عن طريق وضعيات إدماجية و مشاريع لتمكين المتعلم من تحقيق تعلمات تتماشى مع الكفاءة المستهدفة.

كل هذه القضايا سنحاول أن نجد لها الإجابة من خلال هذه الدراسة التي اتبعنا في إعدادها المنهج الوصفي التحليلي النقدي الإحصائي، والذي يقوم على مايلي:

- وصف الظاهرة: حيث قمنا بوصف كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي بسنواتها الثلاث، وما ورد فيها من أهداف وأنشطة.

- تحليلها: وهنا يأتي دور التحليل لهذه المحتويات، مع نقد ما يجب نقده بإيراد الأفضل في بعض الأحيان، كاقتراح شخصي أو لبعض الأساتذة الباحثين في هذا الميدان.

- إحصائها: حيث دعمنا هذه الدراسة باستبيان، تم توزيعه على أساتذة التعليم الثانوي، مع إحصاء لآرائهم.

أما بنية البحث فقد قامت على بابين: الباب الأول نظري، ويتكون من ثلاثة فصول، أما الباب الثاني فهو تطبيقي، يتكون من ثلاثة فصول أيضا، إضافة إلى مقدمة وتمهيد وخاتمة.

التمهيد: مهدنا للبحث بالحديث عن محتويات الكتب المدرسية في التصورات التربوية القديمة والحديثة في حقل التربية والديداكتيك، وحاجة المجتمع إلى تكييف مناهجه وكتبه المدرسية مع المستجدات الحديثة في حقل التربية، ثم قمنا بعرض مجمل لمحتويات الكتب الثلاثة الخاصة بالسنوات: الأولى، الثانية والثالثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي للشعبة الأدبية.

الباب الأول: ويتمثل في الجانب النظري، ويتكون من ثلاثة فصول:

- **الفصل التمهيدي:** وفيه مهدنا للبحث بإلقاء نظرة مُدخلية على منهاج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي، فبيننا أهمية المحتويات التعليمية في اللغة والأدب، في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وحاجة المدرسة الجزائرية إلى تكييف محتوياتها التعليمية مع المستجدات الحديثة في تعليمية اللغات. ثم قمنا بوصف مجمل للكتب المدرسية الثلاثة للغة العربية وآدابها في الطور الثانوي، مع تبيان كيفية توزيع النشاطات واستعمال الحجم الساعي، ثم أشرنا إلى الأهداف الختامية المندمجة التي حددها منهاج مرحلة التعليم الثانوي في تدريس اللغة العربية وآدابها.

- **أما الفصل الأول:** فقد خصصناه للتوضيح النظري لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تم على إثرها اختيار محتوى هذه الكتب، وجاء هذا الفصل مُستهلا بلمحة تاريخية تحدد المهاد النظري لهذه المقاربة، ثم أتبعناه بتبيان أثر البنائية في التعليم، مع الإشارة إلى المعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات، ثم أعقبناه بتحديد بعض مفاهيمها وتعداد أنواعها، والعوامل المؤثرة في ظهورها، وكذا مستوياتها وأهدافها. وختمنا هذا الفصل بتبيان كيفية أجرأة هذه المقاربة البيداغوجية.

- **الفصل الثاني:** تطرقنا فيه للمقاربة التواصلية بين مفهومها النظري واشتغالها الديداكتيكي، فبيننا أسس السوسيولسانية واثنوغرافيا التواصل، ثم تلا ذلك تحديد لوظائف الكفاءة التواصلية وأنواعها، وأنهينا هذا الفصل بعرض الاتجاه التداولي في عملية التواصل.

- **الفصل الثالث:** خصصناه لرصد تجليات الكفاءة التواصلية من خلال محتويات الكتب المدرسية الثلاثة، فبدأنا أولا بعرض مجمل للنصوص الأدبية والتواصلية، ثم أعقبناها بالتعليق عليها مستعينين بآراء الباحثين. وتلا ذلك عرض مجمل لمحتوى القواعد (النحو والصرف)، ثم أردفناه بالتعليق عليه، مستعينين بآراء الباحثين وذوي الاختصاص. وأنهينا هذا الفصل بعرض مجمل لأنشطة التقويم (الوضعيات الإدماجية) للسنوات الثلاث، مع التعليق عليها، مستضيئين بآراء الباحثين وخبراء التربية والتعليم.

الباب الثاني: المتمثل في الجانب الميداني، ويتكون من أربعة فصول:

- الفصل التمهيدي: خصصناه لمنهجية البحث، حيث قمنا بتوزيع الاستبيان على الأساتذة لمعرفة آرائهم حول محتويات الكتب المدرسية للغة العربية وآدابها المقررة لمرحلة التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية، مركزين في ذلك على مدى استجابتها لانتظارات المتعلم في تنمية كفاءته التواصلية في شقها الشفوي والكتابي في وضعيات ذات دلالة، وهذا على سبيل الحصر والتدقيق لمعرفة آرائهم واقتراحاتهم حول محتويات هذه الكتب، بما في ذلك الأنشطة ووضعيات التقويم، وما يرون فيها من جوانب إيجابية تستحق التنويه، وجوانب سلبية تستحق التقويم والإصلاح.

- **الفصل الأول:** عرضنا فيه نتائج الاستبيان الخاصة بمحتويات الأنشطة التعليمية لكتاب السنة الأولى ثانوي، وأعقبنا هذه النتائج بالوصف والتحليل والنقد.

- **وفي الفصل الثاني:** عرضنا نتائج الاستبيان الخاصة بمحتويات الأنشطة التعليمية لكتاب السنة الثانية ثانوي، وأردفنا هذه النتائج بالوصف والتحليل والنقد أيضا.

- **أما الفصل الثالث:** فقد عرضنا فيه نتائج الاستبيان الخاصة بمحتويات الأنشطة التعليمية لكتاب السنة الثالثة ثانوي، وأتبعنا هذه النتائج بالوصف والتحليل والنقد كذلك.

كما أثرينا هذا الجانب التطبيقي بجملة من الآراء والاقتراحات المستخلصة من خلال ما قمنا به من بحث، ومن خلال تجربتنا الخاصة في هذا الميدان كأستاذ سابق في التعليم

الثانوي، ومن خلال آراء علماء اللغة والباحثين في ميدان التعليم، والتي من شأنها أن تقدم إضافة نوعية وتصورا جديدا لبناء محتويات الكتب المدرسية للغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي بطريقة أكثر وظيفية.

خاتمة البحث: هي عبارة عن حوصلة للنتائج المستخلصة، مقرونة بجملة من التوصيات لتحسين محتويات هذه الكتب الثلاثة، أملين في تحقيق الأهداف الطموحة في تعليمية اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي.

وفي الأخير، لا يسعنا إلا أن نشير إلى جملة من الصعوبات التي واجهتنا في هذه الرحلة البحثية، لعل أهمها:

- أن المراجع المتخصصة في هذا المجال قليلة، إذ لم نعثر على رسائل جامعية تناولت ما يتداخل مع هذا الموضوع بشكل واضح وجلي وخاصة في جانبه التطبيقي، وفي حالة توفر بعض المراجع التي تتقاطع مع موضوع بحثنا، فإنها في الغالب الأعم عبارة عن مقالات وجيزة لم تُشفِ غليلنا ولم تمدنا بالإضاءة الكافية حول موضوع بحثنا. كما لم نجد بحوزة وزارة التربية الوطنية إسهامات في هذا المجال، وذلك بحجة أن تقويم محتويات الكتب المدرسية في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لم يحن أوانه بعد، بالرغم من انقضاء أزيد من عشرية كاملة على تطبيق هذه المقاربة في منظومتنا التربوية.
- شساعة المدونة باشتمالها على ثلاثة كتب مدرسية لمرحلة التعليم الثانوي، مما عسر علينا الإلمام بكل العناصر المتشعبة لهذه الدراسة.
- كون الدراسة ميدانية، استوجب علينا هذا الأمر التنقل بين الثانويات لاستقاء الآراء من مصادرها الخام (الأستاذ، التلميذ) لمعرفة جملة الاختلالات التي تشوب محتويات هذه الكتب.
- تشابك القضايا التي يطرحها هذا البحث ومزجه ما بين الجوانب البيداغوجية والأدبية وجمالية التلقي.

وفي كل هذا الجهد المتواضع، لا نزعم أن هذا البحث يتضمن أشياء مجهولة لدى ذوي الاختصاص أو أهل الميدان، ومن ثم فهو لا يعلِّم الناس ما يجهلون، بل هو عرض لمجهود متواضع لباحث يريد أن يستفيد مما يقرأ ويتناول المعلوم ليجعله مفهوما ونافعا، كما لا ندَّعي أن هذا البحث قال الكلمة الأخيرة في هذا الموضوع، لأن الكلمة الأخيرة لا يمكن أن يستأثر بها أي باحث في ميدان التعليمية مهما تراكمت خبراته البحثية وتعاظمت مكتسباته العلمية.

الباب الأول:

الدراسة النظرية

1- **مدخل تمهيدي:** نظرة مدخلية في منهاج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي.

2- **الفصل الأول:** المنطلقات النظرية والمعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.

3- **الفصل الثاني:** الكفاءة التواصلية بين المفهوم النظري والاشتغال الديداكتيكي.

4- **الفصل الثالث:** تجليات الكفاءة التواصلية من خلال محتويات الكتب المدرسية الثلاثة المقررة.

مدخل تمهيدي

نظرة مدخلية في منهاج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي

توطئة.

1- نظرة في طبيعة المحتوى التعليمي وعلاقته بالمنهاج.

2- خصوصية التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي.

3- أهداف تعليم و تعلّم اللغة العربية في الطور الثانوي.

3-1- ملمح الخروج في السنوات الثلاث.

4- وصف مجمل للكتب المدرسية الثلاثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي.

4-1- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم.

4-1-1- كيفية استعمال كتاب (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة).

4-1-2- الحجم الساعي للنشاطات التعليمية المقررة في كتاب المشوق للسنة الأولى جذع مشترك آداب.

4-2- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية ثانوي آداب /فلسفة ولغات أجنبية.

4-2-1- كيفية استعمال كتاب (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة) للسنة الثانية آداب وفلسفة.

4-3- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة آداب/فلسفة ولغات أجنبية.

4-3-1- تنظيم التوقيت وتوزيع الأنشطة.

5- عرض الأهداف الختامية المندمجة لنهاية السنوات الثلاث من التعليم الثانوي.

توطئة: إن التربية الحديثة تنظر إلى اللغة على أنها "وحدة متكاملة وأن الانفصال في تعلمها لا يخدم ممارسة اللغة في مواقف الحياة، وإن فروع اللغة ما هي إلا أجزاء للكل"[1] ، لأن الإنسان حين يستخدم اللغة ليؤدي وظيفة التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، فإنه يحقق في واقع الأمر هذه الوحدة في أدائه اللغوي. وانطلاقا من هذه الحقيقة تتأكد أهمية بناء محتويات الكتب المدرسية على منطق وحدة فروع اللغة العربية، مع الاعتماد في تعليمها وتعلمها على وسائط تعليمية متعددة كالوضعية المشكلة، وجعل الاستعمال اللغوي هو بؤرة الاشتغال داخل وضعيات تفاعلية، لذلك فإن الضرورة تستدعي من واضعي هذه المحتويات التعليمية الإلمام بمباحث متنوعة كعلمي النحو والبلاغة واللسانيات، وكذا تاريخ الأدب ونظرياته، علما أن التفكير في محتويات التعليم وفي طبيعتها المعرفية ووظيفتها الابستمولوجية وطريقة بنائها من صميم موضوع الديداكتيك.

1- نظرة في طبيعة المحتوى وعلاقته بالمنهاج:

لقد تم تحيين منهاج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي، حتى يستجيب لتطلعات تلميذ هذه الألفية الثالثة الذي يرفض العيش في جو تعليمي بالٍ وراكد، بل يتشبث بكل ما أوتي من قوة بعالمه الحي المتجدد، وذلك بانتقاء محتويات تعليمية في مستوى تطلعاته، خصوصا إذا علمنا أن الكتاب المدرسي يمثل الصورة التنفيذية للمنهاج وأداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فضلا عن أنه المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف المراد توصيلها للتلميذ، وتشغيل مهاراته في تكاملها المتناسق، كما أنه يساهم في تنمية "القدرة النصية" لديه، أثناء احتكاكه بمجموعة من النصوص مختلفة الأشكال والمضامين، كما يحتك بالإجراءات المتبعة في دراستها، فيستضمر قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعورية وبذلك تتكون لديه قدرتان[2]: قدرة التلقي وقدرة الإنتاج . فتسمح قدرة التلقي للتلميذ بمايلي:

- فهم الموضوعات.
- إدراك البنية الكلية التي تكون وراء وحدة الموضوع.

1- محمود السيد- دراسات تربوية - وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب - ط1. 2010 . ص 58.
2- محمد البرهمي - ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق - دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة. ط1. المغرب 1998. ص60 .

- إدراك الترابط بين البنيات الفرعية .
- التمييز بين النصوص من حيث أنواعها وانتماؤها الأجناسي .

أما قدرة الإنتاج فتسمح له بالآتي :

- ابتكار الموضوعات.
- وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر .
- الترتيب السليم لعناصره .
- بناء نص مطابق للأنواع والنماذج النصية[1] .

كما أن الكتاب المدرسي وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والتلميذ، وبهذا الدور الذي يلعبه يمكن اعتباره مؤسسة قائمة بذاتها تنهض بمهمة تمرير مجموعة من المواقف والقيم والكفاءات التي تستهدف تشكيل وجدان وفكر المتعلم.

وبناء على الأهمية القصوى التي يكتسيها في توجيه العملية التعليمية، فإن أي خلل في اختيار محتوياته تنعكس مضاعفاته السلبية على مجموع الممارسة التربوية إنجازا ومردودية، مما يحوِّله في هذه الحالة من أداة للبناء والتنظيم والتواصل إلى أداة لإشاعة الفوضى وتكريس القطيعة بين أطراف العملية التعليمية.

ولذلك ينبغي أن تكون المحتويات المقررة في مرحلة التعليم الثانوي في اللغة العربية وآدابها مهتمة بالوظائف التي نتوقع من التلميذ ممارستها في حياته الدراسية والمهنية، بمعنى أن تكون ذات صلة بالواقع البيئي والحضاري والثقافي للمتعلم. لذا كان محتوى الكتاب المدرسي ولا يزال في أمَسِّ الحاجة إلى التقويم على يد المدرس أو على يد الموجه التربوي، أو على أيدي أصحاب الفكر، وفي ضوء ما سيسفر عنه ذلك التقويم يبقى الكتاب أو يستبدل بغيره.

1- محمد البرهمي - ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق - مرجع سابق. ص60.

ولهذا فقد أدت ضرورة مسايرة كل التحولات التي تعرفها هذه الألفية إلى إحداث تغيرات جذرية في مناهج منظوماتنا التربوية، قصد تطويرها وتحسينها حتى تواكب التطورات العالمية وتساير التقدم في عالم التربية والتعليم، وبهذا اهتم التعليم في كل المنظومات التربوية "بقضايا الحياة، وأصبح ورشة عمل مستمرة لبناء شخصية الإنسان"[1]. وهكذا أصبح التركيز على فن "التَعَلُّم" بدلا من فن "التعليم" الذي يقابله التحفيز والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات والحشو والتلقين.

واستجابة لمطمح إصلاح المنهاج التربوي، كان لزاما أن تكون محتويات الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية وآدابها للسنوات الثلاث للتعليم الثانوي آداب، حريصة على الانسجام الذي تفرضه المقاربة بالكفاءات التي تتمركز حول المتعلم وسبل تمكينه من المهارات والكفاءات اللغوية والتواصلية، لأن طبيعة المحتوى الوظيفي الذي ينبغي أن تتضمنه كتب هذه المرحلة الحساسة، هو ذلك المحتوى الذي ينطلق من أن اللغة ليست معرفة قابلة للتجزيء (المعرفة النحوية، الصرفية، التركيبية)، حيث لا ينبغي أن تُهيأ لها وضعيات تجعل التلميذ يتعلمها انطلاقا من تمارين بسيطة لا تمكنه من إنتاج خطابات مركبة داخل وضعيات تواصلية دالة*، بل تستدعي الضرورة أن تُؤَلف الكتب المدرسية للغة العربية وآدابها وفق منظور المقاربة بالكفاءات التي تحَوِّل على إثرها موضوع الديداكتيك من اعتبار اللغة موضوع معرفة إلى الانشغال بمعرفة استخدامها، لأن التحدي الكبير أمام واضعي محتويات هذه الكتب هو الحد من تأزيم المواجهة بين تعليم عام ينبني أساسا على اقتراح كتب مبنية على محتويات معرفية، وما يرتبط بها من قدرات تعليم، يهدف فقط إلى تزويد التلميذ بقدر كبير من المعلومات بِغَثِّها وسمينها، لكنه يبقى ضعيفا وأقل إجرائية من الناحية العملية. لأن المحتويات في ضوء فلسفة بيداغوجيا الكفاءات تفرضها الكفاءة وليس العكس، وبالتالي فالمعارف ليست مقصودة لذاتها، إنما المقصود هو سبل التغلب على المشكلات التي تعترض

1- جورج سلهب - تقنيات التواصل الشفوي، من الطرائق النشطة إلى الكفاية الاندماجية- مقال منشور في كتاب تعليمية اللغة العربية لأنطوان صياح وآخرون، دار النهضة. بيروت. ط1. 2006 . ص 145.

*الوضعية الدالة: هي وضعية تخاطب التلميذ وتثير فيه الدافعية الإيجابية ليربط المعارف النظرية بالحياة اليومية والمهنية.

المتعلم في بناء المعارف وإدماجها لمواجهة تحديات الحياة، وهذا هو منطق التعلم الذي تصبو إليه المحتويات التعليمية المبنية على أساس التدريس بالكفاءات.

وبهذا يحقق هذا المنطق التَّعَلَّمي أهدافه في تنمية القدرات والمهارات والكفاءات معا.

منطق التعلم ⟸ تنمية قدرات + مهارات + كفاءات.

منطق التعليم ⟸ الإلقاء المفضي إلى الحشو.

يتضح من كل ما ذكرناه أن التدريس وفق منظور "المقاربة بالكفاءات لا يستقيم إلا مع منهجيات بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا المشكلة والمقاربة التواصلية"[1]، لأن أهل الدراية في التربية والتعليم يدركون أن تلميذ اليوم لا تنفعه كتب مدرسية تقدم له معلومات جاهزة لحفظها واستظهارها يوم الامتحان، كما لا تفيده معارف غير مفعّلة في وضعيات إدماجية مستهدفة، بل هو في أمس الحاجة إلى كتب مدرسية تكشف له عن الحياة في نشاطها و تجددها، وكذلك وضعيات مستهدفة كفيلة بتكوينه على مواجهة تحديات هذا العصر بكفاءة و اقتدار.

وقبل الخوض في توضيح هذه المقاربة الجديدة، سنعرض بإيجاز خصوصية التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، مع تحديد أهداف تعليمية اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة الهامة من التعليم، ثم نُقَدِم وصفا مجملا للكتب المدرسية الثلاثة موضوع الدراسة.

2- خصوصية التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي:

لاشك أن ما لا يختلف حوله اثنان أن التعليم وُجد أصلا ليستجيب لمبدأ الحاجة، ولذلك فلكل مرحلة من مراحل التعليم حاجاتها المعرفية والوجدانية والحس حركية، ولهذا فإن التلميذ في منطلقه التعليمي الابتدائي يأتي إلى المدرسة وهو محمل بالألفاظ والعبارات التي تصلح لتُكَوِّن أرضية في تنشئته اللغوية، فتقوم المدرسة بصقل تلك الألفاظ العامية التي اكتسبها في محيطه بالتقليد والمحاكاة ووضعها في مواضعها الملائمة بواسطة استخدام اللغة عن طريق القراءة والكتابة وتدريبه على حسن الاستماع وفهم المقروء والمسموع.

1- فريد حاجي - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات- دار الخلدونية. الجزائر. ص58.

أما في المرحلة المتوسطة، فإن المؤسسة التعليمية تُنمي فيه التعبير السليم عما يحس به ويفكر فيه، وتُوسع ثقافته اللغوية وتصقل ذوقه الأدبي[1].

بخلاف ذلك، فالمرحلة الثانوية -التي تصادف مرحلة المراهقة، وما تعج به من خصائص سيكولوجية- تعتبر حلقة وسطى بين التعليمين المتوسط والجامعي، والتلميذ في هذه المرحلة يُحَضَّر ليمارس حياته الاجتماعية بواسطة ترسيخ وتعميق ما اكتسبه من معارف أدبية ولغوية ومهارات ومواقف خلال المرحلة السابقة، كل هذا سيمكنه من اكتساب الكفاءة على قراءة النصوص وتحليلها على اختلاف أنواعها وأصنافها وأبنيتها ومحتوياتها[2]، وتوظيف اللغة العربية في شتى المقامات مشافهة وكتابة.

ونظرا لخصائص المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم، فإن المناهج التعليمية ينبغي أن تسترشد في اشتقاق محتويات الكتب المدرسية لهذا الطور أو ذاك، بأثر خصوصيات المرحلة التعليمية، وهي خصوصيات تضيئها الأسس المعرفية والسيكولوجية والتربوية[3]، وذلك باختيار محتوى تعليمي يستجيب لميولهم وحاجاتهم، واقتراح وضعيات مستهدفة من خلالها يلمس التلميذ في هذه المرحلة معنى ووظيفية لكل ما يتعلمه، أي أن تكون لتعلماته علاقة مع مواقف ومشكلات الحياة اليومية لتترسخ لديه القناعة بأن اللغة العربية هي "لغة الحياة لا لغة الأدب وحده، وضبط مبادئ النحو وحفظ بليغ الكلام والإطلاع على روائع الأساليب..."[4]، لأن مناهج التعليم الثانوي تروم هدفا واضحا يتمثل في السعي إلى تكوين ثقافي متين، من أجل إعداد التلميذ للدراسات العليا أو توجيهه نحو الحياة العملية أو نحو دراسات عامة تقنية أو مهنية.

1- زكريا إبراهيم - طرق تدريس اللغة العربية- دار المعرفة الجامعية، قناة السويس. مصر1999. ص42-43.
2- محمد البرهمي- القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق- مكتبة النجاح الجديدة - ط1- الدار البيضاء. المغرب. 2005. ص85.
3- ميلود أحبدو. سبل تطوير المناهج التعليمية - نموذج تدريس الإنشاء- دار الأمان للنشر والتوزيع. ط1. الرباط. المغرب. 1993.ص311.
4- أحمد مطلوب - لغة المثقفين- مجلة المجمع العلمي العراقي. بغداد 1988. الجزء الرابع. المجلد التاسع والثلاثون. ص166.

وهكذا نستنتج، أن لخصوصية المرحلة التعليمية أثرا بالغا في تحديد الأهداف وانتقاء المحتويات. فما أهداف تعليم اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي ببلادنا؟ وما المحتويات اللغوية والأدبية الضامنة لتحقيق هذه الأهداف وبالأخص الكفاءة التواصلية؟

3- أهداف تعليم وتعلم اللغة العربية في الطور الثانوي:

تعتبر الأهداف البيداغوجية مُرشدا للفعل التعليمي/التعلمي ومعيارا لاختيار المحتويات وتقييمها سعيا لامتلاك الكفاءات المرجو تحقيقها من طرف المتعلم، ولهذا تكون مسألة المواصفات المستهدفة من خلال محتويات الكتب المدرسية هي الأكثر حساسية وخطورة لأهميتها في تحقيق المبتغى والمأمول في كل منظومة تعليمية، ومن هنا فالمحتوى التعليمي تتحكم في تحديده الأهداف والكفاءات المستهدفة، وبذلك يُعَدَّ "المحتوى ترجمة للأهداف"[1].

وقد جاءت أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي على شكل كفاءات ختامية تمثلت في ملمح الخروج في السنوات الثلاث (أي بعد انقضاء السنوات الأولى والثانية والثالثة)، ووردت على المنوال التالي:

3-1- ملمح الخروج* في السنوات الثلاث: وتتضمن كفاءتين، إحداهما شفوية والأخرى كتابية.

أ- السنة الأولى ثانوي: الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى ثانوي[2]: في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير.

- في المجال الشفوي: إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق.
- في المجال الكتابي: كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة،

1- أحمد حسن اللقاني - المنهج الأسس والمكونات والتنظيمات- عالم الكتب. القاهرة. ص139.

*ملمح الخروج: يعني جملة المواصفات التي يتميز بها التلميذ بعد الانتهاء من مسار تعليمي محدود، على أن نكون قد حددنا ملمح الدخول في بداية المسار لمعرفة التغيرات الحاصلة.

2- ينظر الكتاب المدرسي "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب. وزارة التربية الوطنية. الجزائر2005. ص12.

ونصوص لنقد أثر أدبي في العصور المدروسة، موظفا مفاهيم النقد المناسبة[1].

ب- السنة الثانية ثانوي: الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية ثانوي: في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج - مشافهة وكتابة- نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير تتوفر على البنية الدلالية والشكلية، تخص المجالين الشفوي والكتابي.

- في المجال الشفوي: إنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص، أو عرض رأي أو مناقشة فكرة.
- في المجال الكتابي: كتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية، ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة[2].

ج- السنة الثالثة ثانوي: الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة ثانوي: في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج - مشافهة وكتابة - أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأي، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسطه المهني.

- في المجال الشفوي: إنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو حواري أو إعلامي، للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة.
- في المجال الكتابي: كتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية في وضعيات فعلية، ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة[3].

1- ينظر الكتاب المدرسي "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى ثانوي مرجع سابق. ص08.

2- ينظر منهاج السنة الثانية ثانوي آداب. وزارة التربية الوطنية.2005. ص07.

3- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي آداب. وزارة التربية الوطنية. ص09.

4- وصف مجمل للكتب المدرسية الثلاثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي:

4-1- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم:

هذا الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى جذع مشترك آداب والموسوم (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) هو كتاب التلميذ المعتمد في التدريس أصدره المعهد الوطني التربوي لصالح وزارة التربية الوطنية، من تأليف مفتش التربية والتكوين حسين شلوف، والأستاذين: أحسن تليلاني ومحمد القرمي، يحمل بين دفتيه 222 صفحة. مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم 624 المؤرخ في 03 ماي 2009. طبع بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في الموسم الدراسي2012/2011. وشرع في العمل به مطلع السنة الدراسية نفسها. يضم اثني عشر (12) نصا أدبيا وتواصليا وستة عشر (16) درسا في البلاغة والعروض. واثني عشر (12) نصا في المطالعة الموجهة، واثني عشر (12) درسا في النقد الأدبي. وُزِعَت هذه الأنشطة على اثنتي عشرة وحدة تعليمية.

4-1-1- كيفية استعمال كتاب (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة):

يتضمن كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة، مجموعة من الأنشطة هي: النص الأدبي والنص التواصلي، قواعد اللغة، العروض والبلاغة، النقد الأدبي، المطالعة الموجهة، نشاط الإدماج، إنجاز مشاريع. وقد اعتمد في تدريس هذه الأنشطة على المقاربة النصية باعتبار أن "اللغة وحدة واحدة وكل متكامل، وما فنون اللغة إلا اللغة نفسها، وما تقسيمها إلى فروع إلا تلبية لمتطلبات علمية ، تتعلق بخطة الدراسة، وبعض الإجراءات التنظيمية لا تؤثر في فلسفة اللغة"[1]، وبذلك ينطلق جهد الأستاذ والتلميذ في هذا الكتاب المبني على مفهوم الوحدة، من النص الذي يشكل قاعدة تعليم وتَعَلُّم المكونات الأخرى وأساس اكتساب القدرات، وبالتالي يصبح النص في هذا التصور البيداغوجي وسيلة هامة لفهم اللغة المكتوبة والمنطوقة، وكذلك اكتساب القوانين المتحكمة في التراكيب اللغوية الضابطة للمعاني وأنظمة الكتابة باللغة العربية.

1- رشدي طعيمة - مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي - دار الفكر العربي . القاهرة 1998. ص 28.

وقد تم توزيع هذه الأنشطة على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليمية، وتم "اعتماد نظام الوحدات التعليمية نظرا لما لهذا النظام من فوائد تربوية، من أبرزها أن الوحدة لا تهتم بتنمية معارف التلاميذ فحسب، إنما تهتم - أيضا - بتنمية القدرات وتكوين العادات والاتجاهات واكتساب المهارات، ولأن الوحدة التعليمية تسعى أيضا إلى توحيد المعرفة وتكاملها لدى المتعلم"[1]. انطلاقا من حاجياته وحوافزه ومشكلاته.

4-1-2- الحجم الساعي للنشاطات التعليمية المقررة في كتاب المشوق للسنة الأولى جذع مشترك آداب:

تنجز نشاطات اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي بنظام الوحدات التعليمية، تدوم الوحدة أسبوعين، وهي موزعة بالشكل التالي [2]:

الزمن / الأسابيع	04 ساعات				01 ساعة	01 ساعة	06
01	النص الأدبي	قواعد اللغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي	06
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بـــلاغة		تعبير شفوي	تعبير كتابي	06

❖ **أنشطة الوحدة التعليمية:** تنشط حصص اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وفق توجيهات المنهاج كما يلي[3]:

1- الأسبوع الأول:

- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص أدبي، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، تطبيقات).
- **الحصة الثانية:** مطالعة موجهة.

1- ينظر دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى جذع مشترك آداب. وزارة التربية الوطنية2005. ص14.

2- ينظر مشروع الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب وزارة التربية الوطنية 2005. ص 22.

3- ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى جذع مشترك آداب. وزارة التربية الوطنية 2005. ص21.

- **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.

2- الأسبوع الثاني:

- **الحصة الأولى:** أدب ونصوص (نص تواصلي، قواعد اللغة، بلاغة وتطبيقات).
- **الحصة الثانية:** تعبير شفوي.
- **الحصة الثالثة:** تعبير كتابي.

وما تجدر الإشارة إليه، أن التعلمات الواردة في الحصة الأولى تُنَشّط بمنطق الإدماج لا مجزأة، بتحديد مدة زمنية لكل نشاط، حيث تُتناول هذه الأنشطة انطلاقا من النص على أساس أنها جزء منه لا مفصولة عنه.

النص الأدبي: مُدّته أربع ساعات (دراسة النص الأدبي من حيث الشكل والمضمون وما يتعلق بمسائل القواعد والعروض والنقد الأدبي) تدرس هذه المسائل انطلاقا من النص الأدبي، مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني عملا بمنطق المقاربة النصية.

المطالعة الموجهة: مُدّتها ساعة واحدة.

التعبير الكتابي : مُدّته ساعتان، يُدرّس عن طريق العمل بالتفويج.

النص التواصلي: مُدّته أربع ساعات (دراسة النص التواصلي من حيث اكتشاف معطياته ومناقشتها مع كل ما يتعلق بمسائل القواعد والبلاغة).

2-4- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية ثانوي آداب /فلسفة ولغات أجنبية:

هذا الكتاب الخاص بالسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، الموسوم بـ (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) هو كتاب التلميذ المعتمد في التدريس، أصدره المعهد الوطني التربوي لصالح وزارة التربية الوطنية، من إعداد مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي، وهم: كمال خلفي ومصطفى هواري، تحت إشراف أبي بكر الصادق سعد الله. يقع في 255 صفحة. مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية - وزارة التربية الوطنية - بتاريخ 12 أفريل 2009، طُبِع بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في الموسم الدراسي 2010/2009 ، في طبعة جديدة و منقحة، وشُرع في العمل به في مطلع السنة الدراسية نفسها. يحتوي على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليمية، تتوزع على اثني عشر(12) نصا أدبيا واثني عشر (12) نصا تواصليا، واثني عشر (12)

درسا في القواعد واثني عشر (12) درسا في البلاغة والعروض والنقد واثني عشر(12) درسا في المطالعة الموجهة وستة (06) مشاريع وظيفية وست (06) وضعيات إدماجية.

4-2-1- كيفية استعمال كتاب (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة) للسنة الثانية آداب وفلسفة:

❖ **تنظيم التوقيت وتوزيع الأنشطة المقررة للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة:**

الحجم الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثانية ثانوي (شعبة الآداب والفلسفة) هو أربع (04) ساعات، موزعة كالأتي [1]:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الأدب والنصوص	03 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص، يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.
التعبير الكتابي	01 ساعة	تستغل لتقديم الموضوع ومناقشته ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	ينشط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي	
المطالعة الموجهة	يخصص لها حجم ساعي بساعة واحدة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.	
الوضعية المستهدفة	تنجز خلال كل أسبوع خامس.	

وهكذا نلاحظ، أن نشاط المطالعة الموجهة لم يحظ بحجم زمني كافٍ، رغم أهميته البالغة في تنمية الرصيدين اللغوي والفكري للمتعلم في هذه المرحلة، إذ لم تُخصص له إلا ساعة واحدة كل شهر، أي بمجموع ما يقارب سبع (07) حصص في السنة الدراسية.

1- ينظر منهاج السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة. مرجع سابق. ص03.

3-4- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة آداب/فلسفة ولغات أجنبية:

هذا الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثالثة آداب وفلسفة والموسوم بـ " اللغة العربية وآدابها "هو الكتاب الصادر عن المعهد الوطني التربوي لصالح وزارة التربية، من إعداد مجموعة من الأساتذة وهم: دراجي سعيدي مفتش التربية والتكوين؛ سليمان بورنان أستاذ التعليم الثانوي؛ نجاة بوزيان أستاذة التعليم الثانوي ومدني شحامي أستاذ التعليم الثانوي. تحت إشراف الدكتور: مريبعي الشريف، الأستاذ المحاضر بجامعة الجزائر. يحتوي هذا الكتاب على 287 صفحة. مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة بالمعهد الوطني للبحث في التربية. وزارة التربية الوطنية ، وفقا للقرار رقم 1857 -المؤرخ في 22 أكتوبر 2008 . وطبع بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في السنة الدراسية 2014/2013 . يشتمل على اثني عشر (12) محورا يتوزع على أربعة وعشرين (24) نصا أدبيا واثني عشر (12) نصا تواصليا تتنوع أنماطها بين الوصف، التفسير والحجاج. واثني عشر (12) نصا في المطالعة الموجهة، وثمانية (08) دروس في التعبير، وأربعة وعشرين (24) درسا في القواعد، وثمانية عشر (18) درسا في البلاغة والعروض، وستة (06) مشاريع.

4-3-1- تنظيم التوقيت وتوزيع الأنشطة:

❖ **(التوزيع الزمني للنشاطات التعليمية المقررة للسنة الثالثة آداب وفلسفة):** الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية وآدابها هو سبع (07) ساعات، موزعة أسبوعيا على النشاطات التعليمية على النحو التالي [1]:

النشاطات	الحجم الساعي	توزيـــــــــــع التوقيـــــــــت
الأدب والنصوص	04 ساعات	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص، يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه، وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة .
التعبير الكتابي	01 ساعة	حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة لكتابته وحصة لتصحيحه، وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	01 ساعة	تُخصص له حصة في كل أسبوع
المطالعة الموجهة	01 ساعة	حصة للمطالعة، وحصة لنشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة

هكذا نلاحظ أن بنية محتوى هذا الكتاب قد جاءت على الشكل التالي:

بعد المقدمة، خُصِّصت الصفحات الأولى من الكتاب[2] لأهداف دراسة النصوص الأدبية واللغة وبعض التوجيهات الخاصة بتدريسها، بعد ذلك عرضت النصوص الأدبية والنصوص التواصلية في شكل وحدات، وكل نص أدبي أو تواصلي مدعّم بمجموعة من الأسئلة الترقيمية، بعضها يحيل مباشرة على قضايا واردة في النص المختار، مثل (اكتشاف معطيات النص) ويعني به الفهم العام للنص، وهناك أسئلة أخرى تحيل على جوانب معينة من تشكله الفني (مناقشة معطيات النص)، بينما يطالب بعضها الآخر التلاميذ بإبداء آرائهم الشخصية حول المكونات الفنية للنص، مثل (بناء النص) و(مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب

1- منهاج السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة. مرجع سابق. ص05.

2- ينظر كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي. مرجع سابق. ص ص05-06-07.

فقرات النص)، أو حول بعض المكونات الفكرية للنص، وكذلك (إجمال القول في تقدير النص).

وبهذا نستنتج أن منطلق النشاط اللغوي في هذه الكتب الثلاثة تحليلي، عندما ينطلق من النص في بنياته الأساسية (الأسلوبية، التركيبية، الصرفية، المعجمية والدلالية)، وتركيبي عندما يدفع المتعلم إلى استثمار مكتسباته اللغوية في إنتاج نصوص انطلاقا مما تم استضماره في حصص تقديم وتثبيت الدروس.

5- عرض الأهداف الختامية المندمجة لنهاية السنوات الثلاث من التعليم الثانوي:

وردت هذه الترسيمة في مستهل الكتاب المدرسي للسنة الأولى جذع مشترك[1]، توضح الهدف الختامي المندمج بكفاءتيه الشفوية والكتابية، وجاءت على الشكل التالي:

الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب)

في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير

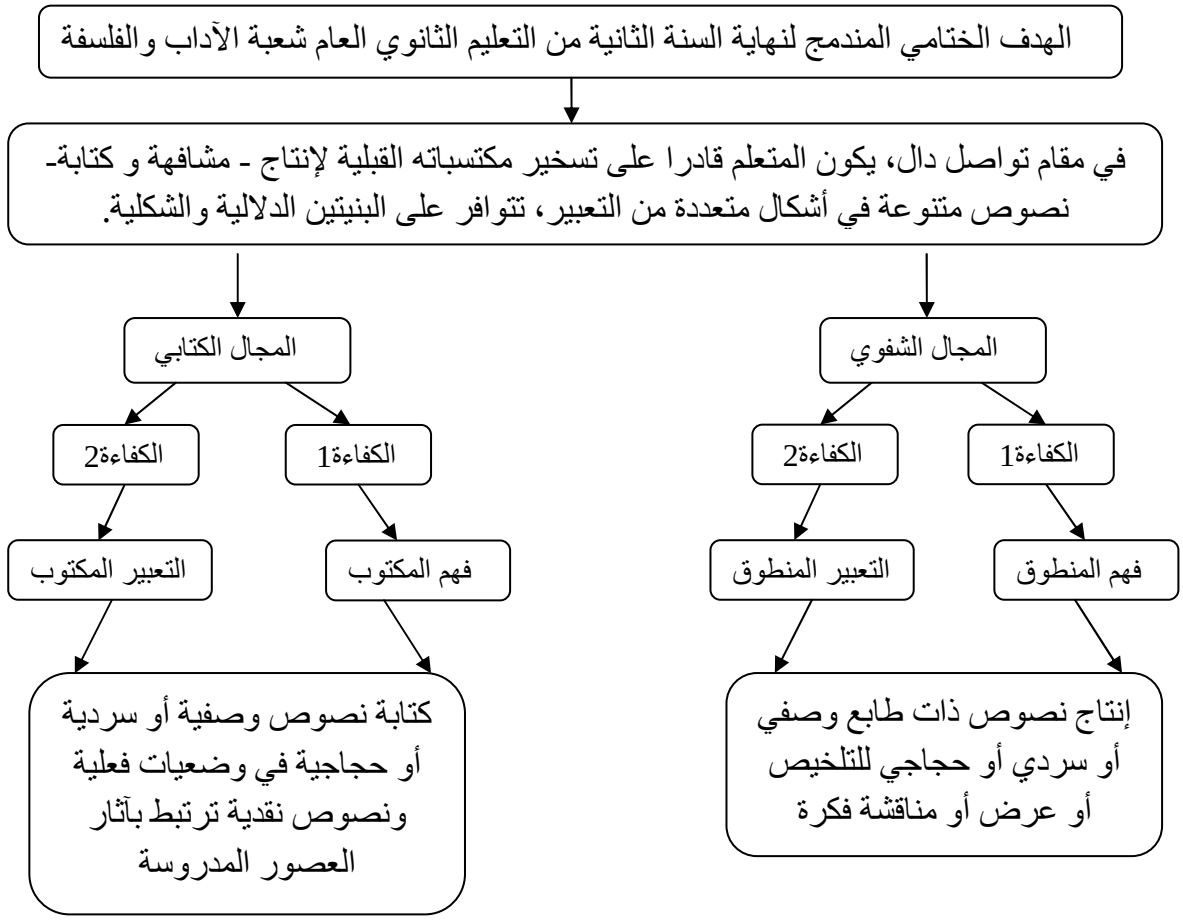
الكفاءة/ 1	الكفاءة/ 2
المجال الشفوي	المجال الكتابي
إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل والتعليق.	كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة، ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة.

أما كتاب السنة الثانية، فقد أشار واضعوه في المقدمة إلى أنه "أُنجز وفقا لتوصيات المنهاج الداعية إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط السردي والوصفي والحجاجي لتأصيل خصائص هذه الأنماط في كتابات التلاميذ، أما أنشطة النحو والصرف والبلاغة والعروض، فهي روافد لفهم النص، إذ يتم تناولها انطلاقا مما يتوفر عليه النص.

1- ينظر كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي. مرجع سابق. ص08.

أما النص التواصلي، فيدعم الظاهرة التي تناولها النص الأدبي[1]"، وذلك تماشيا مع الطريقة التي تبنّاها منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي في تناول النصوص الأدبية.

توضح هذه الترسيمة[2] تشكّل الهدف الختامي لنهاية السنة الثانية ثانوي وتفرّعه إلى المجالين الشفوي والكتابي، وصيغت بالشكل التالي:



وهكذا نلاحظ أن أسلوب تناول أنشطة اللغة العربية وآدابها في هذا الكتاب، امتداد لما هو معمول به في كتاب السنة الأولى ثانوي، وذلك استجابة لفلسفة المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي يحرص على انتقاء ما هو أنفع وأفيد للتلميذ، وتجاوز مفاهيم التعليم التقليدية. والأمر نفسه أُشِيرَ إليه في مقدمة كتاب السنة الثالثة ثانوي، لهذا يُعَدُّ امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، وجاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية، ومن حيث المنهجية في تقديم

1- ينظر في مقدمة كتاب (الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة) للسنة الثانية ثانوي. شعبتي آداب/ فلسفة واللغات الأجنبية. وزارة التربية الوطنية الجزائرية. طبعة 2010/2009. ص03.

2- الكتاب المدرسي " الجديد في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة". المرجع نفسه. ص06.

محتويات مختلف النشاطات[1].

ويسعى المنهاج بهذا المحتوى الأدبي إلى تطبيق لسانيات النص في الحقل التعليمي ويعني ذلك وجود قدرة نصية (compétence textuelle) لدى التلميذ المثالي (élève idéal)، تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق (cohésion) والانسجام (cohérence)، وتجعله قادرا على إدراك اتساق الخطاب وانسجامه، وذلك بعد هضم قواعد صياغة النصوص[2]. وتختلف النصوص المدرجة في هذه الكتب في أشكالها وأساليبها ومضامينها، فيتم استضمار قواعدها عن طريق الممارسة بطريقة لا شعورية، وبذلك تتكون لدى التلميذ قدرتان هما: قدرة التلقي وقدرة الإنتاج، حيث تسمح له قدرة التلقي بمايلي[3]: فهم موضوعات النصوص، ثم إدراك البنية الكلية التي تكون وراء وحدة الموضوع، وإدراك الترابط بين البنيات الفرعية، ثم التمييز بين النصوص من حيث أنواعها وانتماؤها الأجناسي.

أما قدرة الإنتاج فتسمح له بابتكار الموضوعات و الترتيب السليم لعناصره، وأخيرا بناء نصوص مطابقة للأنواع و النماذج النصية. ولهذا فإن المحتويات الأدبية المقترحة في هذه الكتب مصنفة حسب التصنيف النصي (حجاجي، تفسيري، وصفي، سردي...) وليس على أساس التصنيف الأجناسي (قصة، مسرحية، شعر) أو التصنيف المعرفي (أدبي، علمي، اجتماعي...)، وكثيرا ما يقع خلط في التمييز بين هذه الأصناف الثلاثة[4]، لذا تستدعي الضرورة، أن يشير واضعو هذه النصوص - المصنفة بحسب الأنماط - في مقدمة هذه الكتب إلى الحدود الفاصلة بين النمط والجنس والنوع، لكي لا يقع هذا اللبس في إدراك معنى هذه المصطلحات.

بعد هذه النظرة المدخلية حول المنهاج والكتب المدرسية الثلاثة، سنتناول في الفصل الموالي المنطلقات النظرية والمعالم البيداغوجيا للمقاربة بالكفاءات التي بني عليها المنهاج.

1- ينظر في مقدمة كتاب (اللغة العربية وآدابها) للسنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة. وزارة التربية الوطنية الجزائرية. ط3. 2014/2013. ص01.

2- محمد البرهمي - ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي - النظرية والتطبيق - مرجع سابق ص60. نقلا عن:

H Ruk- Linguistique textuelle et enseignement du français.Haiter.Paris1980. P51

3- المرجع نفسه ص60.

4- نفسه ص66.

الفصل الأول:

المنطلقات النظرية والمعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.

1- لمحة تاريخية.

2- أثر البنائية في مجال التعليم.

3- ظهور المقاربة بالكفاءات في منظومات التربية.

4- تعريف الكفاءة وتحديد أنواعها.

4-1- مفهوم الكفاءة.

4-2- أنواع الكفاءات.

5- مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية/التعلمية.

5-1- الكفاءة القاعدية.

5-2- الكفاءة المرحلية.

5-3- الكفاءة الختامية.

6- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة وخصائصها.

6-1- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة.

6-2- خصائص الكفاءة.

7- المعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.

7-1- التحول من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

8- أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

9- آليات تطبيق المقاربة بالكفاءات.

1- لمحة تاريخية:

أ- المهاد النظري للمقاربة بالكفاءات:

إن مدخل التدريس بالكفاءات في بناء المنهاج والكتب المدرسية، يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والأداءات المنظمة التي تتيح ضمن وضعية تربوية أو تعليمية/تعلمية معينة القيام بأعمال وإنجاز مهمات تتطلبها تلك الوضعية. ويعد هذا النموذج ثورة كوبيرنيكية*، لأنها انتقلت من نموذج ابستمولوجي كان مبنيا على تبليغ المعارف، إلى نموذج يقوم فيه المتعلم ببناء معرفته الخاصة.

ويتفق معظم الباحثين على أن الخلفية العلمية لظهور المقاربة بالكفاءات نشأت نتيجة الصراع بين نظريتين في التعلم، وهما: النظرية البنائية* (Théorie constructive) التي يتزعمها العالم السويسري جون بياجي*(Jean peaget)، والنظرية السلوكية (Behaviorisme) التي يتزعمها العالمان: الأمريكي واطسون (Watson)، والروسي بافلوف (Pavlov).

اعتبرت المدرسة السلوكية المتعلم مجرد آلة يستقبل ويستهلك المعلومات دون استغلالها بشكل فعال في أمور حياته، وتحصر التعلم في مبدأ (مثيرstimulant / استجابة réponse).

أما المدرسة البنائية، فتنطلق من مسلمة مفادها: أن بناء المعرفة يتم عن طريق التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، أي بين الفرد ومحيطه. ويحدث التعلم على أساس تلك العلاقة المتبادلة بين الذات والموضوع.

---

* ثورة كوبرنيكية:نسبة إلى عالم الفيزياء كوبرنيك الذي قلب التصور لعلاقة الأرض بالشمس، مصححا النظرة التقليدية على مركزية الأرض ودوران الشمس حولها.وتُستعمل ثورة كوبرنيكية بمعنى ثورة معرفية.

* هذه النظرية البنائية يتزعمها جون بياجي 1947، وفيتوفسكي(Vigtosky) 1984، وبرنود (Perrenoud) 1966.

* بياجي: من أقطاب علم النفس والتربية في العصر الحديث، ارتبط اسمه بعلم النفس الارتقائي، كرس جهوده حول النمو الكيفي للبناء العقلي، وموضوع نشوء المفاهيم وطبيعتها وتكويناتها الأساسية وارتقائها عند الطفل، بنى نظريته على أسس معرفية ابستمولوجية.

لـيس الهـدف الأسـاس فـي هـذه النظريـة البياجيـة تزويـد المـتعلم بمعـارف ومعلومـات جاهزة، بقدر مـا هو تطـوير وتكييف نشـاطه العقلـي والوجداني والحس حركـي، لأن المتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراتـه أثنـاء التعلم، ومـن ثمـة فـإن تطـوير القدرات إلـى مستوى أعلى يمكن أن يتم من خلال تبنـي طرائـق وأسـاليب بيداغوجيـة نشيطة تسـاعده علـى استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال، لمواجهة المواقف وتحديات واقعـه اليومي[1]، لأن المعـارف فـي منظور أصحاب النزعة البنائيـة "تبنـى من قِبل الذات نفسـها عبـر التجـارب التـي تعيشـها فـي محيطهـا، وانطلاقـا ممـا سـبق أن عاشـته فـي هـذا المحـيط، ومـن التفـاعلات مـع الآخـرين. والمعرفة - في رأيهم بمـا فيهـا المعرفـة العلميـة المرمـوزة فـي البـرامج الدراسـية - لا تُكتسـب عن طريق التلقين[2]"، لأن المتعلم لا يكتسب ولا يتذكر من المعارف المدرسية، إلا تلك التـي يتم بناؤها في عقله بواسطة التعلم والجهد الذاتي.

ومن مبادئ هذه النظرية البنائية مايلي:

أ- أنها لا تهتم بتزويد المتعلم بمعـارف ومعلومـات جـاهزة، إنمـا يبنيهـا مـن خـلال نشـاطه ومشاركته الفعالة أثناء التعليم والتعلم[3]، وهذا مـا جعل أنصـار هذه النظريـة يدعون إلى ضرورة جعل المتعلم هو الفاعل الرئيس فـي القسم، أمـا المدرّس فيقتصـر دوره على التنظيم والتوجيه والتقويم.

ب- أنهـا ترتكـز علـى الفعـل (تفعيـل المعـارف النظريـة)، ولـيس علـى السـمع والملاحظـة فقط[4]،لأن التعلم الناجح يتحقق عندما نضع التلميذ أمام (وضعية/ مشكلة* Situation

---

1- محمد بوعلاق - مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات - مطبعة قصر الكتاب البليدة. الجزائر 2004. ص10.

2- فيليب جوناييز - الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري - ترجمة الحسين سحبات، شركة النشر والتوزيع المدرسي ط1. الدار البيضاء. المغرب 2005. ص89.

3- حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون - البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي- منشأة المعارف الاسكندرية. مصر 1992.ص48.

4- عبد الرحيم هاروشي - بيداغوجيا الكفايات، مرشد المدرسين والمكونين- ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرباط. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء - المغرب2004. ص 112.

* الوضعية المشكلة: هي الإطار الذي يتم ضمنه ومن خلاله ممارسة أنشطة وإنجازات التعلم الخاصة بكفاءة معينة، أو مزاولة أنشطة وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاءة.

Problème) شبيهة بالموقف الحقيقي الذي قد يصادفه في واقعه اليومي.

ج- أن المعرفة تُبنى ولا تُنقل، وتُنتج عن نشاط وتحدث في سياق، وتُبنى عن طريق الشراكة بين المتعلم والمدرس[1]، لأن التفاعل بينهما يُكسِب المتعلم معلومات، ويساهم في تنظيم أنشطته التعليمية ودعمها وتقويمها.

د- أنها تجعل المتعلم يبحث عن مختلف المصادر التي تسمح له بإثراء وبناء واقعه وفهمه بشكل واضح [2] ليتمكن من الانخراط في المشروع المجتمعي بفعالية ومسؤولية.

هـ- أنها تركز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي، لتمكينه من الكفاءات التي تساعده على "الاستفادة من أشكال الانفجار المعرفي الهائل، وتُكسبه القدرة على حل المشكلات والتصرف الإيجابي في الوضعيات الطارئة والمستجدة[3]". ولن يتأتى ذلك إلا بواسطة إدماج* (Intégration) المعارف النظرية والمعارف السلوكية والفعلية.

و- أنها تركز أيضا على التفاعل بين المجالات التي يبني فيها الفرد معرفته بالتفاعل، بفعل الفرد في المحيط، ويسمى ذلك استيعابا (Assimilation)، وبفعل المحيط في الفرد، وتسمى هذه العملية تلاؤما (Accommodation)[4].

وهكذا يمكن القول إن البنائية التي تمخضت عنها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ببعديها الابستمولوجي والسوسيوبنائي، ارتكزت على أنموذج يضع في أساسه المتعلم كائنا فاعلا وليس متلقيا سلبيا، وأن معلوماته ومعارفه السابقة القابلة للاستعمال تلعب دورا بالغ الأهمية في تشكيل أسس التعلم اللاحق، ضمن استراتيجيات تتفاعل داخله المعارف مع الوضعيات التي تواجهه في حياته، وتشكل تحديا له.

1- فريد حاجي - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات- دار الخلدونية للنشر والتوزيع. القبة - الجزائر 2005. ص08.

2- محمد بوعلاق - مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات - مرجع سابق. ص11.

3- فاطمة حسيني - تدريس الكفايات وكفايات التدريس، آليات التحصيل ومعايير التقويم - ط1. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب2005. ص 04.

* الإدماج أو الوضعية الإدماجية: هو ربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو من مجالات مختلفة ويتم في عملية تصميم التعليم والتعلم، ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص المكتسبات، حيث يطبق المعارف في وضعيات جديدة ملموسة.

4- ميلود التوري - من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مقاربة نظرية عملية - مطبعة أنفو برانت. فاس - المغرب 2004 ص 73.

وبهذا تتميز البنائية عن العقلانية التي ترى أولوية العقل (الذات) في بناء المعرفة، وتتميز عن التجريبية التي تذهب إلى اعتبار التجربة (المحيط) مصدر المعرفة، وبذلك كان لبنائية (بياجي) أثرها على المستوى البيداغوجي، تجلى في تغيير الرؤية إزاء التعلم، مما جعل فلسفتها تتمظهر في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات التي تبنتها منظومة التعليم في الجزائر.

2- أثر البنائية في مجال التعليم :

لقد أوحت البنائية للمربين ببعض الرؤى المتعلقة بالتعلم، أثّرت على التصورات الديداكتيكية، ولعل أهمها: اقتراح اللجوء إلى الطرائق النشيطة التي تُعرض على المتعلم تعلما نشيطا يضطلع فيه بالدور الأساس، ويمارس تأثيره على الوسائل التي تقترح عليه، كما يقوم بالتأثير على نفسه من أجل التعلم، فيسهم في تعلمه بنفسه وبشكل عملي.

فالمعارف حسب البنائية لا تنقل من شخص "يعرف" إلى شخص "لا يعرف"، ولا تأتي عبر الحواس، إنما يبنيها الشخص بوساطة الأعمال التي يجريها على الأشياء، هذه الأعمال يتم هضمها فتصير صورا وأشكالا ذهنية، يقوم المخ بتنظيمها وتخزينها في شكل بنى عملياتية تسمح للفرد بالتصرف بشكل مُرضٍ إزاء وضع من الأوضاع .

فالفرد مبرمج من أجل اكتساب المعارف عن طريق البناء، ووفق ترتيب ما، بشرط أن يوفر الوسط الذي يعيش فيه المنبهات الضرورية في الوقت المناسب.

إن الأفكار التي تتكون لدى الطفل عن العالم الذي يحيا فيه لا تصدر عنه ولا تنبثق عن ذاته (رفض الطرح الذي يعطي للوراثة والنضج والفطرة دورا حاسما)، كما أنها لا تصدر من الشيء أو الموضوع مما هو خارج عن الذات (رفض التفسير السلوكي والتفسير الثقافي)، إنما هي عبارة عن بناء يستخدم القوة الذهنية والتجربة في آن واحد.

وخلاصة القول، إن (بياجي) قد أمدَّ المهتمين بعمليتي التعليم والتعلم بمبادئ هامة تتعلق باختيار الأهداف البيداغوجية وتنظيم المحتويات المدرسية[1].

1- حفيظة تازروتي - اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري- دار القصبة للنشر2003. حيدرة - الجزائر. ص72.

3- ظهور المقاربة بالكفاءات في منظومات التربية:

لقد كانت الرغبة في بناء مدرسة جديدة ومتجددة، منفتحة على محيطها، قادرة على مواجهة تحديات العولمة ورهانات الألفية الثالثة من خلال مناهج تعليمية تتماشى مع هذا الطموح، من دواعي اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، وأضحت "مطبقة بالتدريج في العديد من دول العالم الغربي وفي الدول النامية ابتداء من مطلع التسعينيات من القرن الماضي 1990، وأحدثت هذه المقاربة في هذه الدول تغييرا حقيقيا في المناهج والممارسات التعليمية التي ترافقه"[1] .

وقد تجلى ذلك "في محتويات التعليم والكتاب المدرسي وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل والتقويم والزمن البيداغوجي[2]"، حيث يكون فيه نموذج التعلم بنائيا، لأن نجاح مخرجات التعليم في منظور هذه المقاربة، لن يتأتى بتعليم معارف وتخزينها في الذاكرة من أجل استرجاعها بِحَرْفِيَّتِهَا يوم الامتحان، بل تتجسد وظيفتها في إعادة استعمال هذه المكتسبات في وضعية مدرسية في إطار وضعيات أكثر تركيبا.

وكان أول ظهور للفظة الكفاءة من حيث هي مصطلح تعليمي، في المجال العسكري، ثم في مجال التكوين المهني، مع اعتبار أن مفهوم الكفاءة في مجال التكوين المهني يختلف عنه في مجال التربية.

ففي بلجيكا مثلا، ظهرت هذه المقاربة سنة1993 في مرحلة التعليم الابتدائي، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات(intégration des apprentissages) كمسعى جديد في الفعل التعليمي التعلمي.

وفي سنة1999، طُبِّقَت هذه المقاربة في منطقة الكيباك (Québec) بكندا في كل من التعليم المهني والتعليمين الابتدائي والثانوي، وكان الغرض من ذلك المسعى تنمية المهارات والقدرات المعقدة، وتطبيق مبادئ العلوم والمعرفة لتتوافق مع العولمة[3].

1- كسافيي روجي - التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات- تر: عبد الكريم غريب. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء- المغرب2007. ص07.

2- فريد حاجي - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- مرجع سابق. ص05.

3- مختار فراح وكمال رأس العين - مقاربة الكفاءات - دون طبعة. دون ذكر دار النشر2005. ص05.

أما في الجزائر، فقد تم منذ بضع سنوات تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج ومناهج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرنامج حيز التطبيق في مطلع السنة الدراسية 2003، وشرع في تنفيذها في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي والمتوسط[1]. أما في التعليم الثانوي فقد بدأ العمل بهذه المقاربة البيداغوجية الجديدة في مطلع السنة الدراسية2006/2005، وكان ذلك بدءا بالسنة الأولى ثانوي.

وقبل الولوج في عمق هذه المقاربة، يجدر بنا أن نحدد بعض المفاهيم الاصطلاحية العالقة بهذه المقاربة.

4- تعريف الكفاءة وتحديد أنواعها:

بالعودة إلى الأدبيات التربوية المعاصرة، نجد تعاريف شتى تكاد لا تُحصر، تحاول الإحاطة الدقيقة بمفهوم الكفاءة في مجال التدريس، ويعود سبب ذلك إلى "تعدد وتنوع النظريات والمدارس والمناهج في مجال التدريس بواسطة الكفاءات (المدرسة الكندية، البلجيكية، الفرنسية، البريطانية...). فلكل مدرسة من هذه المدارس نظرة خاصة إلى الكفاءة في الحقل التعليمي، حسب طبيعة الفلسفة التربوية المتبناة، وخصوصية المواصفات النهائية المنتظرة من الفئات المتعلمة"[2].

4-1- مفهوم الكفاءة:

سنحاول إيراد بعض المفاهيم اللغوية والتعاريف التربوية لهذه الكلمة، وهي كما يلي:

أ- **التحديد اللغوي:** جاء في قاموس لسان العرب[3]**:** الكفء هو النظير والمساوي، أما كلمة "الكفاءة" فهي مصدر مشتق من الفعل كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كافٍ ومعناه اضطلع.

1- محمد بوعلاق - مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات- مرجع سابق. ص13.

2- عبد العزيز باحو - تقييم التعلمات في الجغرافيا الجامعية - تنسيق محمد الأسعد. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك. الدار البيضاء- المغرب2009.ص74.

3- ابن منظور - لسان العرب - دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر. ط1. المجلد رقم12. بيروت. لبنان ص111.

كما ورد في قاموس الموارد أنها "كفاية، مقدار كاف، وكفاءة وجدارة ومقدرة واختصاص وأهلية"[1].

أما في منجد اللغة والأعلام، فالكفاءة تعني حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر.

وتتفق أغلب القواميس اللغوية على إعطاء كلمة "كفء" معنى النظير والمساوي. أما كلمة كفاءة فتدل على المساواة.

ب- التحديد المعجمي:

- **تعريف معجم Le Robert [2]:** تدل كلمة "كفء" على القدرة على الحكم على شيء بمقتضى معرفة معمقة في مادة ما، والفرد الكفء هو القادر على القيام بعمل ما، وتحمل كلمة "كفء" المعنى نفسه الذي يدل على الفرد الخبير والمؤهل. أما لفظ الكفاءة فيدل على المعرفة المعمقة التي تمنح الحق في الحكم وفي اتخاذ القرارات.

وضد الكفاءة في معجم (Le Robert) هو عدم الكفاءة والجهل (Incompétence et Ignorance).

أما معجم علوم التربية في مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك[3]، فإنه لا يقدم تحديدا للفظ الكفاءة إلا من خلال ربطه بالعملية التواصلية. والكفاءة التواصلية عند أصحاب هذا المعجم تترجم معرفة الفرد للغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية مع الآخرين.

ج- التعريف التربوي:

- **تعريف Naom Chomsky [4]**: الكفاءة حسبه هي: طاقة بيولوجية مرتبطة بالنوع البشري، وهي مكونة من مجموع القواعد (المعارف النحوية) التي تسمح للأفراد بتوليد ما لا نهاية له من الجمل.

1- منير البعلبكي- قاموس الموارد- دار العلم للملايين. بيروت- لبنان1980. ص20.

2- Le Robert quotidien, Gilbert Clarys.A,Tours, Canada,1996.P371.

3- ينظر عبد اللطيف الفاربي وآخرون - معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك - دار الخطابي للطباعة والنشر. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. سلسلة علوم التربية09-10. الدار البيضاء- المغرب1994. ص44.

4- جواكيم دولز، إدمي أولايني، فيليب بيرنود وآخرون - لغز الكفايات في التربية - ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية.المغرب 2005. ص79.

- **تعريف Ph.Perrenoud[1]:** يرى (فيليب بيرنود) أن الكفاءة هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها، وأن الكفاءة عبارة عن هدف تكويني يستلزم لتحقيقه الإدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة.
- **تعريف Gillet[2]:** الكفاءة بحسب (جيلي) هي نسق من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنتظمة وفق خطاطات ذهنية إجرائية، تسمح داخل فئة من الوضعيات بالتعرف على المهمة المشكلة (Tache problème)، وحلها بطريقة فعالة.

أما بييرديشي(Pierre Deshaies)[3]: فيرى أن الكفاءة عبارة عن هدف مرمى متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة المتعلم على إيجاد حل جيد وملائم للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات التعلمية، عبر توظيف معارف ومفاهيم ومهارات ومناهج مندمجة وملائمة.

ونستخلص من خلال هذه التعاريف لمفهوم الكفاءة أنها تلتقي في نقاط مشتركة - رغم الفروق بين الباحثين في تحديدهم لدلالتها المعجمية والتربوية - والجامع المشترك بينهم هو:

- أن الكفاءة سلوك قابل للملاحظة.
- أنها نتاج دمجها لعدة مهارات.
- تطبق في سياقات مختلفة لحل وضعية/ مشكلة (Situation Problème).

وإذا أردنا تبسيط الكفاءة بكيفية أكثر وضوحا، نقول: إنها عبارة عن قدرة الفرد على التصرف بعفوية وبشكل فعال في مواجهة وضعية مشكلة، وذلك بتجنيد موارد معرفية وإجرائية سعيا للوصول إلى الحل بنجاح.

1- خالد لبصيص - التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف - دار التنوير للنشر والتوزيع. الجزائر 2004. ص101.

2-Gillet.P. Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs. Ed (1991) Paris, ESF.P69.

3- بييرديشي - تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات - ترجمة عبد الكريم غريب. منشورات مطبعة النجاح الجديدة. ط01. الدار البيضاء- المغرب. ص121.

وهكذا تعتمد الكفاءة في الميدان التربوي على العناصر الأربعة التالية[1]:

1- مجموعة من الموارد.
2- التي تمكّن الفرد من أن يجندها.
3- لمعالجة وضعية.
4- بنجاح.

} مجموعة من الموارد التي تمكّن الفرد من أن يجندها لمعالجة وضعية بنجاح.

2-4- أنواع الكفاءات:

تقسم الكفاءات في العادة إلى ثلاثة أنواع رئيسة، هي التالية[2]:

1- الكفاءة الخاصة (Compétence spécifique): وهي عبارة عن قدرات تفصيلية خاصة بمادة معينة، يجب تنميتها من خلال وحدة دراسية معينة، مثل: الكفاءات الخاصة بالمواد كاللغة العربية، التاريخ...إلخ.
2- الكفاءة المستعرضة (C.Transversale): وهي مجموع القدرات العامة المعرفية والمنهجية والمهارية المشتركة بين مجموع المواد التحصيلية، أو مجموعة من الوحدات الدراسية داخل نفس المسلك.
3- الكفاءة النهائية (C.Finale): هي مجموع المواصفات العامة (معارف، قدرات، مهارات) المرتقب أن يمتلكها المتعلم في مادة تخصصية، أو مجموعة من المواد في نهاية مساره التعليمي/التعلمي، أو خلال مرحلة تعليمية معينة. وتتميز الكفاءات النهائية بأنها تؤهل المتعلم عمليا للاندماج في الحياة العملية.

5- مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية/التعلمية:

4- **الكفاءة القاعدية (Compétence de base):** هي مجموعة من نواتج التعلمات الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة.

1- فيليب جوناييز. نحو فهم عميق للكفايات. الكفايات والسوسيوبنائية. تعريب وتوضيح عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي. مطبعة النجاح الجديدة.ط1.المغرب2005.ص58.

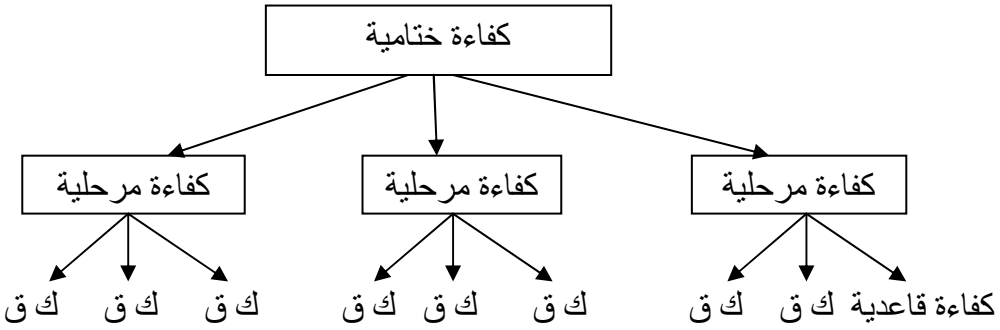
2- عبد العزيز باحو. تقييم التعلمات في الجغرافيا الجامعية. مرجع سابق.ص76.

" وهي كفاءات مقصودة تبدأ من وحدة تعليمية واحدة"[1].

1-5- الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape): وهي كفاءات مقصودة توضع لمرحلة تعليمية (من شهر إلى ستة أشهر)، تعزّز بالكفاءات القاعدية، تسمح بتوضيح الكفاءات الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

2-5- الكفاءة الختامية (Compétence finale): وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات المرحلية، و"تعبر عن الكفاءة المقصودة لسنة دراسية أو طور أو مرحلة تعليمية كاملة تدوم أربع سنوات على الأكثر"[2]، وتعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من التعلمات المكتسبة خلال مرحلة تعليمية معينة، مثلا: الكفاءة الختامية في اللغة العربية وآدابها لنهاية مرحلة التعليم الثانوي، يمكن أن تتمثل في العبارة التالية: في نهاية التعليم الثانوي يكون التلميذ قادرا على تحديد التمايز بين أنماط النصوص المختلفة ويستطيع الكتابة على منوالها في مواقف تواصلية متنوعة.

والترسيمة التالية تبرز مستويات الكفاءة بشكل أوضح:



1- خالد لبصيص - التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف - مرجع سابق. ص121.

2- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

6- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة وخصائصها:

6-1- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة: يحدد بوتيرف (Boterf) ثلاثة عوامل تتظافر لإنتاج الكفاءات، لخصها الأستاذ محمد بوعلاق فيما يلي[1]:

1- معرفة الفعل (Savoir agir): وتفرض معرفة مزاوجة وتعبئة أو تفعيل (Mobiliser) الموارد الملائمة (معارف، مهارات....).

2- الرغبة في الفعل (Vouloir agir): وهي تحيل على مبدأ التحفيز والانخراط الفردي في الموضوع.

3- القدرة على الفعل(Pouvoir agir): وتحيل على وجود تنظيم سياق العمل، والظروف الاجتماعية التي تجعل من الممكن ومن المشروع تحمّل المسؤولية ومجابهة الصعاب.

6-2- خصائص الكفاءة: تتميز الكفاءة بخمس خصائص، وضّحها الأستاذ فريد حاجي في النقاط التالية[2]:

أ- **تجنيد أو توظيف جملة من الموارد:** (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات، حسن الأداء)، حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة أو فائدة بالنسبة إليه.

ب- **الغائية النهائية:** إن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية، لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخّر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية.

ج- **الارتباط بفئة وضعيات:** (أي وضعيات ذات مجال واحد): إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى موارد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة بعضها عن بعض، مثلا: إذا اكتسب المتعلم كفاءة في مسائل النحو، فذلك لا يعني

1- محمد بوعلاق- مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات - مرجع سابق. ص37.

2- فريد حاجي - المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية- المركز الوطني للوثائق التربوية. سلسلة موعدك التربوي العدد17.الجزائر2005. ص08.

أنها صالحة في مجال البلاغة، إلا إذا كانت في المجالين السابقين (نحو وبلاغة) من فئة الوضعيات نفسها، أي تتضمن قواسم مشتركة.

د- التعلق بالمادة: بمعنى أن الكفاءة في غالب الأحيان توظف مهارات ومعارف معظمها من المادة الواحدة، وقد يتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

هـ- قابلية التقويم: حيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ونوعية الناتج الذي توصّل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، حيث يتم تحديد مقاييس، مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب لما طلب منه؟

بناء على خصائص الكفاءة، يرى الأستاذ فريد حاجي أن مفهومها أوسع من الهدف، لأن الكفاءة تستوجب تفعيل المعارف المكتسبة، إذ لا يكفي أن ينفذ المتعلم عملية تمرن عليها، أو يسترجع معلومات مخزنة في الذاكرة، إنما تبرز الكفاءة في معناها الدقيق حينما يقوم المتعلم بتجنيد (تعبئة) معارف، حسن الأداء والتكيف مع وضعيات جديدة وواقعية لم يصادفها من قبل، أي يختار بنفسه من بين ما يمتلكه من موارد ما يناسب وضعية هو بصدد مواجهتها[1].

فالكفاءة إذًا هي مجموعة من المعارف والمهارات، تُترجم في نشاط قابل للملاحظة والقياس وتطبق في سياقات مختلفة شخصية واجتماعية ومهنية.

7- المعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات:

7-1- التحول من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

لقد أصبح الاهتمام بالمتعلم من الهواجس التي تشغل بال العاملين في الحقل التربوي من باحثين وأساتذة، مما كان سببا في ظهور اتجاهات تربوية مختلفة استثمرت نتائج البحوث في المجالات الفلسفية، النفسية والابستمولوجية، وظهرت مقاربات جديدة كان أكثرها مثار جدل، ومن بينها بيداغوجيا الأهداف التي بدأ العمل وفقها في الميدان التربوي منذ خمسينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتبنتها وزارة التربية الجزائرية منذ تسعينيات

1- فريد حاجي - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات- دار الخلدونية. القبة القديمة - الجزائر2005. ص22.

القرن الماضي، وتجلى ذلك من خلال تبنّي مدخل التدريس بالأهداف كاستراتيجية تُمَكِّن من ترشيد العمل التربوي (بناء المناهج، طرائق التدريس، أساليب التقويم) عبر الصياغة الواضحة والصريحة للسلوكات المتوقعة من التلاميذ في صيغة نشاط تعليمي، والتحديد الواضح للشروط التي يتم فيها النشاط والمعايير التي تسمح بتقويمه. ورغم النجاح الذي حققه هذا التيار، إلا أنه لم يكن بمنأى عن الانتقادات، ومن أهمها مايلي[1]:

- أنه ذو نزعة ميكانيكية لا يهتم بنوازع المتعلم ودوافعه.
- يركز على المضمون المعرفي .
- يحصر التغيرات المزمع إحداثها في سلوكات المتعلم في شكل حالات: معرفي، وجداني، حس حركي.
- يصعب فيه تحديد المجالات ومستواها وأفعال الأداء.
- يشتمل الدرس فيه على عدة أهداف جزئية تضيع معها وحدته.
- يركز على الناتج النهائي في غياب الاهتمام بالمتعلم .

مما أدى إلى تبني تيار آخر يدعو إلى الأخذ بمفهوم الكفاءة ويستند إلى المقاربة بالكفاءات .

يعد هذا التحول من مفهوم الهدف إلى مفهوم الكفاءة قطيعة واستمرارية في الوقت نفسه، فهو قطيعة من حيث التصور والمقاربة، إذ تعتبر الأهداف نقطة الانطلاق في التصور الأول، بينما تعتبر الكفاءة نقطة الانطلاق في التصور الثاني.

وهو استمرارية باعتبار أن المقاربة بالكفاءات تتضمن تطويرا للأهداف على المستوى العملي والتنفيذي، وبذلك يمكن اعتبارها الجيل الثاني للأهداف. وتعد المقاربة بالكفاءات بمثابة ثورة على بيداغوجيا الأهداف، بحكم أن الأهداف تنظر إلى المعرفة نظرة تجزيئية، وحولت المتعلم إلى مجرد شيء يشبه الآلة، وجعلته جهازا تنفيذيا سلبته حريته وشخصيته[2] .

1-Decorte.les fondements de l'action didactique.3eme Édition. De Boek & larcier.P.54.

2- مخلوف عامر - تدريس اللغة العربية وآدابها، دعوة إلى التجديد - مطبعة - Cm. édition - وهران - الجزائر، ط 97 . ص 10.

ضمن هذا المنحى تمت عملية التحول أو التجاوز التربوي من البيداغوجيا النمطية (بيداغوجيا الأهداف) إلى بيداغوجيا الخلق والإبداع بيداغوجيا الكفاءات، لأن "المدرسة موجودة لكي تهيئ للحياة، لذلك ينبغي أن توظف المعارف المكتسبة بالمدرسة في سياقات أخرى"[1] تحقيقا لمسعى إعداد المتعلم للتكيف والتفاعل الإيجابي مع محيطه بما يلبي متطلباته الآنية ويستشرف احتياجاته المستقبلية، ولن يتأتى له ذلك إلا بواسطة إمداده بمعارف وكفاءات تمكنه من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف في الحياة اليومية. ويمكن توضيح ذلك بالجدول الذي وضعه (بيير ديشي) لأهداف بيداغوجيا الجيل الأول (بيداغوجيا الأهداف) التي تأسست عليها بيداغوجيا الكفاءات (الجيل الثاني)، وهو التالي[2]:

أهداف الجيل الأول (بيداغوجيا الأهداف)	**أهداف الجيل الثاني (المقاربة بالكفاءات)**
أهداف من مستوى صنافي بسيط (المستويين 1-2) من صنافة بلوم (المعرفة - الفهم).	أهداف من مستوى عال (من المستوى 3 إلى 6) من صنافة بلوم (التحليل - التركيب - التقويم).
سيرورات ذهنية بسيطة.	سيرورات ذهنية معقدة.
تعتمد أساسا على المجال المعرفي.	تتأسس على بنية المعارف المدمجة لكل المجالات الثلاثة (المعرفي - الحس حركي - الوجداني).
تعلّم مجزأ (أهداف دقيقة مجزّأة).	تعلّم مندمج (بنية المعارف).
مرتكزة على منتوج التعلم.	مرتكزة على سيرورة ومنتوج التعلم.
رؤية مرتكزة على المواد الدراسية متأثرة بالسيكولوجية السلوكية.	رؤية لبرنامج تعليمي متكامل متأثرة بالسيكولوجية المعرفية.

إن هذه المقاربة بالكفاءات ليس هدفها تعلم مهارات فقط، مثل تلك التي يتحدث عنها (بلوم ودولاندشير) في صنافتهما التي تشمل: المعرفة، الفهم، التطبيق، التركيب والتقويم، بل زيادة على ذلك، فإن هدفها الرئيس هو التمكن والقدرة على استيعاب واستثمار ذلك الكل

1- جواكيم دولز، إدمي اولايبي، فيليب برنود وآخرون - لغز الكفايات في التربية - ترجمة عز الدين الخطابي، عبد الكريم غريب . منشورات عالم التربية، ط 1. المغرب 2005. ص 48.

2- بييرديشي - تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات - تر: عبد الكريم غريب. منشورات مطبعة النجاح الجديدة. ط1. الدار البيضاء – المغرب. ص11.

المكتسب من المعارف والقدرات والمهارات والمواقف في مواجهة جملة أو شبكة من الوضعيات، وهو المعنى نفسه الذي نجده عند منظري هذه المقاربة الجديدة، سواء تعلق الأمر (بفليب بيرنود) أو (ديكي كيتل) أو (كارل روجرز).

وهكذا تعد المقاربة بالكفاءات فتحا ابستومولوجيا وديداكتيكيا، لأنها جمعت بين إيجابيات بيداغوجيا الأهداف وعطاءاتها، وبين خصوصية المواد التعليمية وقدرات المتعلم واستعداداته الفكرية والنفسية والحس حركية (Psychomoteur)، وذلك سعيا لتنمية ذكائه في تفعيل معارفه أثناء مواجهته لظروف الحياة.

وهو ما حدا بكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقويم ما اكتسبه متعلموها من كفاءات، لأن المتعلم عندما ينتقل إلى الحياة العملية لا يُقَوَّم على أساس ما يحمله من معارف نظرية، إنما على أساس ما يستطيع القيام به (savoir faire) أي القدرة على تفعيل معارفه في سياقات حياتية، لأنه لا جدوى من تخزين المعرفة في الذاكرة مهما بلغت هذه المعرفة من أهمية وقوة، إذا فُصِلَت عن التطبيق والممارسة الميدانية. ويتساءل (كريستيان بوسمان) بقوله: "أننا نتعلم المشي ونحن نمشي، والغناء ونحن نغني، فلماذا نتعلم التفكير والملاحظة والتخيل بغير ممارسة هذه الأنشطة ضمن أوضاع متنوعة؟!"[1] .

وعليه فإن كل نظام تعليمي غايته " تكوين متعلم ذكي مستقل، ينزع نحو التحرر، في حين يجعل منه منطق بيداغوجيا الأهداف جهازا تنفيذيا يسلبه حريته وشخصيته، وتجعل أيضا من المعلم أداة تنفيذ مسلوب الحرية وإذا عارض يخل بالانسجام المطلوب"[2]. وبهذا المنطق تنتفي العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم أثناء عملية التعليم، ويصبح قانون الإشراط هو السائد في الأقسام، لأن النموذج السلوكي هو المعتمد في قياس التعلم.

أمام هذه الثغرات التي نتجت عن نموذج التعليم بالأهداف، صار من الضروري إعادة النظر في مهام المدرس وطبيعة عمله لتجاوز التفكيك الميكانيكي لشخصية التلميذ، فكان

1- كريستيان بوسمان وآخرون. ترجمة عبد الكريم غريب - أي مستقبل للكفايات ؟ - منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة.ط1. المغرب2005. ص09.

2- مخلوف عامر - تدريس اللغة العربية وآدابها - دعوة إلى التجديد . مرجع سابق. ص10.

مدخل الكفاءات اختيارًا تربويا يسعى إلى الارتقاء بالتلميذ إلى أسمى درجات التكوين عن طريق مايلي:

- إدماج المعارف وتفعيلها لمواجهة وضعية مشكلة، لأن مفهوم الكفاءة مفهوم مدمج يستحضر محتويات المواد والأنشطة والوضعيات الإدماجية التي تطبق فيها هذه الأنشطة[1].
- الدفع بالمتعلم نحو البحث والتفكير لإيجاد تفسير وحلول للقضايا التي تواجهه في الحياة.
- الدمج بين مختلف مكونات شخصية التلميذ المعرفية والمهارية [2].
- صياغة كفاءات تراعي المستويات العقلية والعمرية للتلميذ.
- اعتبار المدرس مُنظِما ومُوجِها لعمليات التعلم الذاتي.
- انتقاء مكونات عملية التعليم والتعلم لتكون في خدمة الكفاءات.
- تنمية القدرات والميولات.
- الابتعاد عن العشوائية والارتجال في التخطيط لعمليات التعليم والتعلم.
- بناء الأنشطة التربوية على مركزية التلميذ، واستحضار سماته الشخصية.

وهكذا نستنتج أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في عموم توجهاتها تسعى إلى خلق متعلم ذي شخصية متكاملة وفعالة، وتربط الجسور بين المواد الدراسية وتهتم بالتكوين بدل التلقين الذي أفضى إلى مخرجات تعليمية دون المستوى المأمول.

ونتيجة لهذا الواقع المتردي الذي أفرزته بيداغوجيا الأهداف، أصبح المتعلم ساخطا ناقما على المعارف التي يتلقاها من المدرسة ويتساءل عن الغاية مما يتعلمه بطرائق تلقينية أساسها ملء الرأس الفارغة بواسطة حشو المعارف.

1- Xavier Rogiers(2010), la pédagogie de l'intégration. Éd. De Boek. P.241.

2- المصطفى لخصاصي - بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفاءات - دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1. الدار البيضاء- المغرب. 2009. ص34.

وكيف لا يكون كذلك وقد تلقى كل المعارف مفتتة عمادها الحشو، ولم يتمرس على دمجها ثم توظيفها في مواقف وسياقات ومشكلات تعترضه يوميا في حياته. فالدروس عبارة عن شتات، وليست مكتسباته سوى معارف نظرية، تهيئه المدرسة بوساطتها ليعزز طوابير الأمية الوظيفية، وتعني أن المتعلم "قد يدرس سنوات كثيرة، وحين يغادر المدرسة يعجز عن مواجهة الحياة العامة ولا تسعفه مكتسباته في ذلك"[1]. كونه يختزن المعرفة النظرية بعيدا عن سياقات التفعيل والتطبيق.

ولقد أثبتت الوقائع أن المتعلم في منظور بيداغوجيا الأهداف كثيرا ما يجد نفسه قادرا على قراءة قصيدة أو رواية أو مقال، ولكنه كثير العجز عن فهم مدلولاتها، كما نجده أيضا متمكنا من القواعد النحوية والصرفية ومُلِمًّا بالأساليب البلاغية، لكنه غير قادر على استثمارها في بناء نص سليم من الهفوات والأخطاء، ونراه مجيدا للعمليات الحسابية إلا أنه يتيه إزاء محاولته حل مشكلة حياتية من هذا النوع، يحفظ جل قواعد المساحات بيد أنه يُستعصى عليه إيجاد مساحة الغرفة التي ينام فيها أو الحجرة التي يدرس فيها.

ولعل أحسن وصف يلخص الإفلاس الخطير الذي وصلت إليه مخرجات تعليم اللغة العربية في ضوء البيداغوجيات التلقينية قول الأستاذ ميلود أحبدو:"وحينما يعبر التلميذ باللغة الفصحى يتوقف ويتردد، وكأنه يبحث عن الكلمات والتراكيب، وقد لا تسعفه الذاكرة فيغترف من اللهجة المحلية، وإذا كان مستواه الدراسي متقدما فإنه قد يصوغ الكلمات الدارجة على غرار الصيغ الفصيحة ويركب منها جملا تحذو حذو التراكيب الفصيحة أيضا، وتكثر الأغلاط في الصيغ و التراكيب التي تختلف فيها اللغتان، وهي ظاهرة لا تقتصر على التلاميذ في مراحل التعليم العام، وإنما تمتد إلى الطلاب في الجامعة"[2]. وهكذا يستوي الجاهل مع أي شخص يحمل معارف متنوعة، ولكنه عاجز عن تعبئتها وتجنيدها[3] في مواجهة ما يصادفه من مواقف تعبيرية باللغة الفصحى.

1- Xavier Rogiers (2010) l'école et l'évaluation des situations complexes – pour évaluer les acquis des élèves – éd – de Boeck – 2 ème édition p 286.

2- ميلود أحبدو - سبل تطوير المناهج التعليمية- مرجع سابق. ص249.

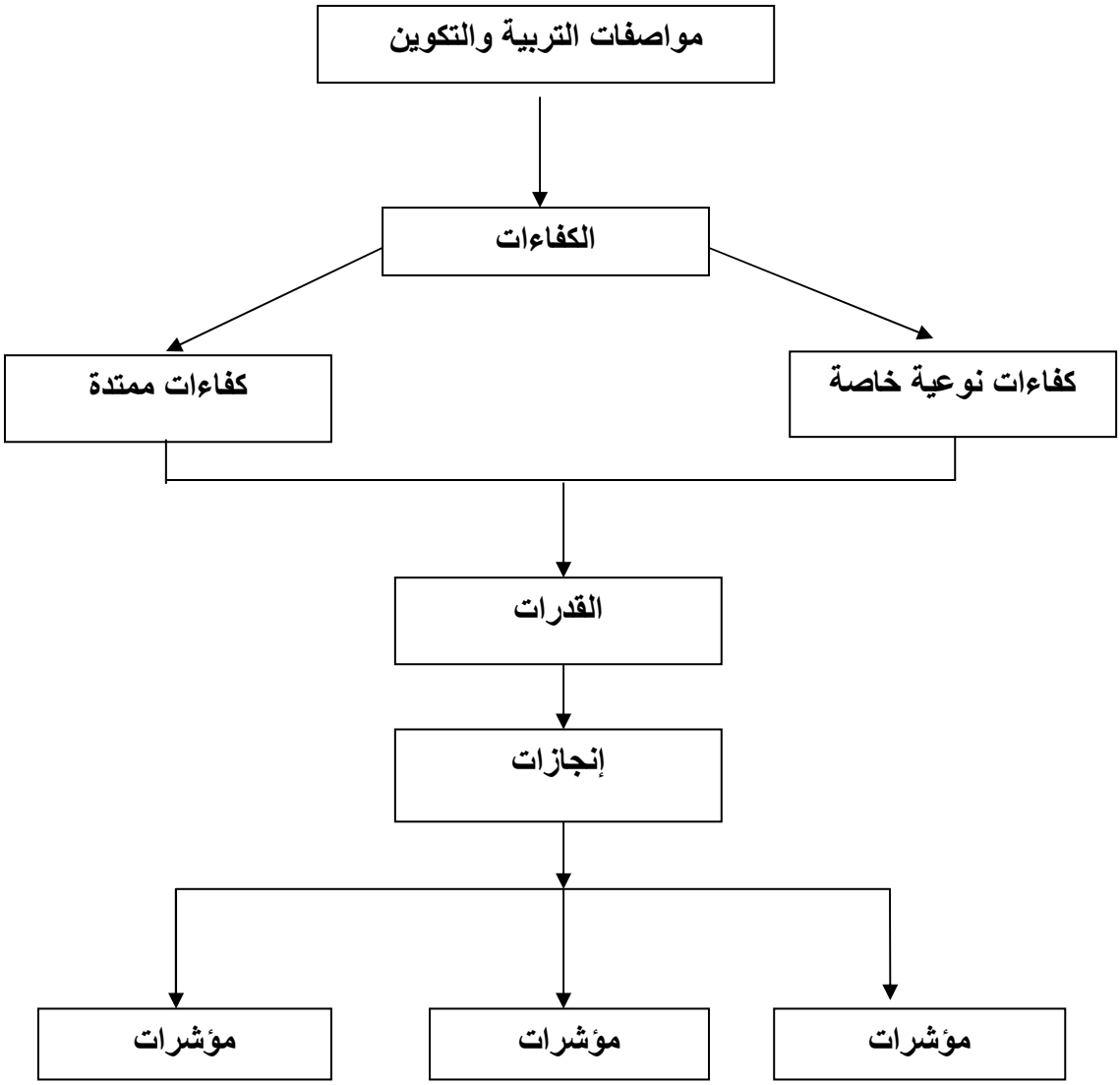
3- عبد اللطيف الجابري - إدماج وتقييم الكفايات الأساسية - مطبعة النجاح الجديدة. ط1. الدار البيضاء- المغرب2009.ص198.

ولذلك، فإن أول ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند تصميم المناهج التعليمية واختيار المحتويات وطرائق التدريس هو التركيز على المواقف التواصلية الحية التي يمكن أن يواجهها المتعلمون في حياتهم، وبذلك تظهر الفائدة العظيمة التي يمكن أن نحققها في توظيف مفهوم المقام في تدريس اللغة العربية، والتقليل من التمارين التركيبية[1] التي غالبا ما تكون على منوال(حوِّل، حدِّد، بيِّن، ركِّب، أعرِب) التي أنتجت مخرجات تعليمية دون المستوى المأمول لا لشيء سوى أن "مركز العناية كان مُنصبًا على مهارات لغوية بسيطة لا تتعدى نطاق الجملة، أو قائمة على السعي لتكوين عادات لغوية عن طريق الحفظ"[2]، ولم يُوضَع التلميذ داخل وضعيات حقيقية تُمَكِّنه من تجنيد معارفه ومهاراته اللغوية لغايات تواصلية متنوعة.

1- جلال رشيدة - نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية - ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر2012. ص22-23.

2- لحسن توبي - بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفوي - مطبعة إفريقيا الشرق. الدار البيضاء- المغرب2012. ص33.

ويمكن توضيح مدخل الكفاءات في الخطاطة التالية[1]:



وبهذا، فبيداغوجيا الكفاءات ليست بيداغوجيا تهتم بما يجب تعليمه من محتويات، لكنها ترصد الكفاءات اللازم اكتسابها من طرف المتعلمين، سواء كانت كفاءات مستعرضة (ممتدة) أو كفاءات نوعية (معرفية - منهجية - أسلوبية - نحوية - إملائية).

وهكذا فإن منظور الكفاءات حَوَّل الأهداف إلى كفاءات، تحقيقا لمسعى التكوينين اللغوي والثقافي المتين من أجل إعداد التلميذ المتعلم للدراسات المستقبلية أو توجيهه نحو الحياة العملية، ولذلك فالكفاءات الخاصة باللغة العربية لا تقتصر على الكفاءة اللغوية وحدها (أي معرفة النسق اللغوي فقط)، بل تتعدى إلى تمكين التلميذ زيادة على هذا من الكفاءة

1- المصطفى لخصاصي - بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات - مرجع سابق. ص 34.

التواصلية أي توظيف اللغة العربية الفصحى في المواقف التواصلية اليومية الحية، وهي جلها تُحَضِّر تلميذ التعليم الثانوي لتوظيف اللغة للتحكم في العناصر اللغوية التي يحتاجها محادثة وكتابة وقراءة. وبذلك تجتمع في ضوء هذه المقاربة كل المناشط اللغوية التي تؤدي إلى تثمين هذه المعارف، ثم توظيفها في سياقات تستجيب لمقتضى الكفاءة التواصلية التي أساسها فهم وإنتاج كلام يطابق المقام والسياق.

8- أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

من جملة الأهداف الهامة التي تسعى إلى تحقيقها هذه المقاربة ما يلي[1]:

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها المتعلم من تعلماته في سياقات واقعية .
- إفساح المجال لظهور ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتبرز وتتفتح وتعبر عن ذاتها .
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تناسب ما تيسر له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاستعانة بالحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة، والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق ودقة التحليل وجودة البحث وصحة الاستنتاج .

ويمكن أن نضيف إلى ما سبق ذكره مجموعة أخرى من الأهداف التي تسعى بيداغوجيا الكفاءات إلى تحقيقها، وهي :

- النظرة إلى الحياة من منظور علمي وظيفي.
- ربط التعلم بالواقع والحياة بواسطة وضعيات ذات دلالة.
- الانتقال من مبدأ التعليم إلى منطق التعلم والتكوين.
- العمل على تفعيل المعرفة النظرية وتحويلها إلى معرفة نفعية.

1- فريد حاجي - المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية - المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي. العدد 17 -2005 . الجزائر. ص09.

وبناء على ما ذكرنا، يمكن القول إن المقاربة بالكفاءات صيحة جديدة من أجل التغيير في النظرة إلى ما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير، حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل بنّاء ومزود بمعالم قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل، وتقاس فيه الثروة بالكفاءات، ولذا فتنمية الكفاءات تعني التأكيد على إدماج المعارف وتوظيفها وكذلك تعلم الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجالات الحياة.

9- آليات تطبيق المقاربة بالكفاءات:

إن منطق المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج والكتب المدرسية "يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والأداءات المنظمة والكفاءات التي تتيح ضمن وضعية تربوية أو تعليمية/تعلمية معينة القيام بأعمال تتطلبها تلك الوضعية"[1]. وذلك لتمكين التلميذ من النجاح في الحياة من خلال تثمين المعارف، وجعلها قابلة للاستثمار والتطبيق في حياته خارج المدرسة، وكذا إقداره على حسن التصرف أمام مشاكل الحياة.

ويحتاج هذا التصور الجديد للعملية التعليمية / التعلمية جملة من الإجراءات لتطبيقه في الواقع التعليمي/ التعلمي، تتمثل فيما يلي[2]:

1- **إعداد المناهج:** إن المناهج الجديدة وليدة رؤية محكمة، غايتها تحقيق أهداف تربوية قريبة وبعيدة المدى، انطلاقا من فلسفة المجتمع وبناء على معايير عالمية، سواء بالنسبة إلى محتوياتها أو سبل معالجتها، مع توفير الشروط الكفيلة بتفعيل الفعل التربوي الذي سينعكس -لا محالة- على مختلف مجالات حياة المجتمع.

وعلى هذا الأساس جاءت المناهج لتحقيق الآتي:

- الاهتمام باكتساب الكفاءات وليس بتراكم المعارف.
- اعتماد أسلوب إدماج المعارف عوض الأسلوب التراكمي للمكتسبات.
- التركيز على العمق أكثر من التفصيلات.

1- فاطمة حسيني - كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التدريس ومعايير التقويم - مطبعة Top édition.ط1. الدار البيضاء. المغرب2005. ص03.

2- فريد حاجي - المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية- مرجع سابق. ص14.

- منح عناية لوحدة وتكامل العلوم.
- التركيز على المفاهيم الكبيرة والمفتاحية.
- إيلاء الأهمية القصوى للتعلم، بما يسمح له بالقيام بسلسلة من الأنشطة التي تقود المتعلم لبناء المفاهيم، واستنتاج المعرفة عن طريق البحث عنها.
- توجيه التعلم نحو تنمية القدرات العقلية العليا: التحليل، التركيب، حل المشكلات.
- جعل المؤسسات التعليمية تتفتح على المحيط الخارجي بحيث:

- تتصل عضويا بالمجتمع وما حوله من مؤسسات ترتبط بحياة الناس وتتصل بقواعد الإنتاج.
- تمتد عموديا إلى التجارب الإنسانية والتربوية، وتمتد بصيرتها إلى المستقبل البعيد بكل متغيراته وتطوراته واحتمالاته.

- تحطيم الجدار الذي يفصلها عن الواقع وعن الحياة العملية ومتطلبات المجتمع، والعمل على تعليم وتعلم مميزين بحيث:

- تتجسد مخرجات التعليم في متعلمين مؤهلين أكاديميا، وذلك من خلال نظرة بيداغوجية متأنية تطرح الأسئلة التالية: ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ ما الضمانات لنجاح التدريس؟
- تساعد على تحسين التعليم من خلال قياس ما يتعلمه التلميذ وما يستطيع فعله، وذلك ليس بالتركيز على المعلومات فحسب، لأن ذلك غالبا ما يمنح المتعلم مجرد كفاءات بسيطة ولا رابط بينها، ومعلومات متقطعة لا انسجام بينها.

- إلغاء هذه المناهج "للحدود المصطنعة بين المواد الدراسية و البحث عن القواسم المشتركة بينها، إما في إطار تداخل المواد أو الامتداد عبر المواد الدراسية "[1].

ولما كانت مقتضيات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموع الكفاءات التي يتطلبها العمل الذي يعد له المتعلم، فإن المناهج تسعى إلى تزويده بمختلف الكفاءات في إطار مرونة تسمح

1- لحسن توبي - بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، رهان على جودة التعليم والتكوين - مكتبة المدارس.ط1. الدار البيضاء2006. ص182.

له بالتكيف مع المتغيرات، وفهم واضح وفعال للمشكلات والقدرة على حلها، والربط بين المعارف العامة والكفاءات، والمزاوجة بين الخبرة الشخصية والعلمية والأكاديمية، والتعامل مع مصادر المعرفة ومعالجة المعلومات (تحليل، تصنيف، تفسير، استخدام، إنتاج)، وبذلك يتمكن المتعلم من ثقافة الإنتاج التي تشكل القوة الدافعة للعمل.

ويتم تحويل هذه النتائج إلى ممارسة واقعية وفعلية استنادا على المحتويات والأنشطة وأساليب التقويم التي تقترحها هذه المناهج، وذلك ما يُمَكِّن المتعلم من إدماج مكتسباته عبر مختلف المواد، وتنمية قدراته الشاملة باعتماد بيداغوجيا تعطي معنى للتعلمات، أين تتداخل نشاطات وظيفية بأخرى بنائية [1]. وفي هذا الصدد يقول (فيليب ميريو): "يصبح التعليم عقيما ما لم تُهيئ له وضعيات تعليمية يُدمج فيها المتعلم معطيات جديدة في بنيته المعرفية، ولا شيء يمكن أن يكتسبه المتعلم ما لم يُربط بما يعرفه مسبقا"[2].

ولهذا فإن تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم تتطلب منه إدماج مختلف القدرات المستهدفة، وكذلك مختلف المعارف، كما أنه يجب أن تشكّل مجموعة الكفاءات القاعدية هدفا نهائيا للإدماج.

والمقصود من الهدف النهائي هو حصيلة سنة أو طور من أطوار التعليم، لأن هدف الإدماج هو اكتساب المتعلم كفاءة معينة.

يتضح مما سبق أن امتلاك الكفاءة في أي مجال مرهون بإدماج شتى المعارف والمهارات للتصدي لموقف معين.

1- فريد حاجي- المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا إدماجية- مرجع سابق.ص14.

2-Philippe Merieu.(1988).Apprendre oui, mais comment ? ESF. Editeur. P.134.

2- إعداد الكتب المدرسية:

يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور هذه المقاربة، فهذه الأداة لم تعد تتضمن مجرد محتويات مواد على المتعلم استيعابها بالذاكرة، أو تمارين يقوم بحلها بطرائق متشابهة، وإنما أصبحت له وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم في إدماج الكفاءات وهي نوعان[1]:

أ- **وظائف ذات صلة بالتعليم وتتمثل في:**

- تبليغ سلسلة المعلومات.
- تطوير القدرات والكفاءات واكتساب طرائق ومواقف.
- تدعيم المكتسبات بواسطة التمارين.
- تقييم المكتسبات والتأكد من مدى تحكم المتعلم فيها، وتشخيص الصعوبات التي تعترضه، واقتراح مسالك للتعديل.

ب- **وظائف ما بين الحياة اليومية والمهنية:** و تكمن في أنه:

- يساعد على إدماج المعارف، ليتمكن المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها خلال التعلم أو خارج إطار المدرسة.
- يشكّل مرجعية للتعلم، وبالتالي موارد معلوماتية يعود إليها عند الحاجة.
- يسهم في التربية الاجتماعية والثقافية المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك وبالعلاقات مع الآخر والحياة الاجتماعية عموما.
- إضافة إلى ذلك تركز هذه الأداة على إدماج المكتسبات، وتتبع الهدف المطابق للواقع، حيث لا تقدّم وضعيات ليس لها معنى، لأن المتعلم على امتداد المقاطع التعليمية التي يتضمنها الكتاب المدرسي يواجه وضعيات ملموسة وقريبة من واقعه المعيش، إذ من "سمات المقاربة بالكفاءات أنها سياقية، وتندرج في إطار نموذج الفعل"[2]. أي أن المعارف النظرية ينبغي تفعيلها في وضعيات إدماجية ذات دلالة.

1- فريد حاجي - المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا إدماجية- مرجع سابق. ص18- 19.

2-Gérard François(2008).évaluer les compétences. Guide pratique. Ed De Boeck.2008.P.07.

2- إعداد طرائق تدريس نشيطة:

لقد تغيرت النظرة إلى التعليم، إذ لم تعد تركز على المعرفة، إنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها و تطويرها، وعلى هذا الأساس تغير دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية/التعلمية، حيث أصبح المدرس في ضوء المقاربة بالكفاءات مصمما للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى، بينما يقوم المتعلم بجهد لممارسة طرائق البحث عن المعرفة واكتسابها، وكل هذا لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشيطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات، وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس، ولهذا فالطرائق النشطة تدفع المتعلم إلى مايلي:

- تنمية قدرته على اختيار أساليب تعلمه.
- ممارسة كفاءاته في التعلم الذاتي.
- التعاون مع الآخرين من أجل الوصول إلى المعرفة وتوليدها.
- إثارة التفكير والاستقصاء.
- توظيف ما يعرفه لاستكشاف ما لا يعرفه.
- غرس روح التفكير النقدي والتأملي في المعرفة.

ومن بين الطرائق الفعالة لتحقيق تدريس مثمر يخدم الأهداف المتوخاة من المقاربة بالكفاءات نذكر:

1- **التدريس بالمشكلة:** يعتبر (جون ديوي) من المؤسسين لبيداغوجيا الوضعية/المشكلة (Situation problème)، وممن نادوا بتكسير الحواجز بين المدرسة والحياة، وإخراج المناهج في صور مشكلات واقعية تعبر عن حاجات المتعلمين واهتماماتهم، لأن المتعلم إذا لم يشعر بأهمية ما يتعلم، فسوف لن يقبل عليه بالشكل الملائم[1]. وهذه الطريقة تدعو إلى البحث عن الحلول للمشاكل العالقة، وتؤدي ثلاث وظائف [2]:

1- ميلود التوري - من تأثلية السلوكات وتعويدها إلى اكتساب الكفايات وتقويمها - مطبعة أنفو برانت. ط1. 2005. ص 88.

2- Merieu Philippe – apprendre oui ….. mais comment ? ESF. éditeur M. 13ème édition .P179.
نقلا عن البشير اليعكوبي - القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي والحجاجي نموذجا- دار الشارقة للنشر والتوزيع. مطبعة صناعة الكتاب. الدار البيضاء2006. ص 03.

أ- وظيفة شهوية fonction érotique: من حيث أنها تسعى إلى إثارة اللغزénigme الذي يولد الرغبة في المعرفة.

ب- وظيفة ديداكتيكية fonction didactique: حيث تعمل على إتاحة تملك اللغز.

ج- وظيفة تحررية fonction émancipatrice: حيث تتيح لكل شخص أن يبلور تدريجيا أساليبه الفعالة لحل المشاكل.

وتركز هذه الطريقة على نشاط المتعلم، حيث تفتح له المجال للتفكير، ومن مزاياها أنها:

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكالات.
- تتماشى وواقعه، أي تربطه بالمجتمع والبيئة المحلية.
- تدفعه نحو إتباع خطوات التفكير العلمي.

ويستند اختيار وضعية/المشكلة على مجموعة من المعايير التي ينبغي مراعاتها[1]، وهي:

- ارتباط المشكلة بحاجة المتعلمين.
- ارتباط المشكلة بحاجة المجتمع.
- ملاءمة المشكلة لمستوى تفكير المتعلم.
- ارتباط المشكلة بأهداف الدرس.
- ارتباط المشكلة بكفاءات الوحدة التعليمية.

وهكذا فإن وجه التجديد في هذه المناهج، يتمثل في هذه المقاربة البيداغوجية التي تشكّل الحل الأمثل لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيا وديناميةعالم الإنتاج، وحلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية. كما أن جوهر التغيير المرتقب في المناهج الجديدة هو ضرورة التخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما تسير إلى التقادم، والسعي إلى إكساب المتعلم سلوكات عرفانية مستديمة يمكن بفضلها أن يبحث بنفسه عن مصادر المعرفة، وأن يهيكل المعارف وينظمها ويتخير منها ما يستجيب لحاجاته.

1- محمد مكسي - الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، طرائق تقنيات الكتب المدرسية الجديدة- مطبعة Top édition. ط 1. المغرب 2005. ص28.

وقد لخص ميلود التوري المرجعية الابستمولوجية المؤطرة للوضعية/المشكلة في التصورات التالية[1]:

أ- **تصور وضعي:** (أوغست كونط Positivisme)، يعتبر أن محيط المتعلم هو المعطى الأول والأساس في كل تعلم، وأن المحيط الخارجي يزخر بالمعارف، كما يعتبر أن دور الفرد ينحصر في الاستيعاب والحفظ والاكتشاف.

ب- تصور بنائي عقلي: (أفلاطون - ديكارت Rationalisme)، يعتبران المعرفة إنتاجا للعقل، أما المفاهيم فيتم بناؤها وإدراكها من خلال هذا البناء، وبالتالي فالفرد المتعلم هو العنصر الأساس في كل فعل تعليمي/ تعلمي، ويبقى دور المحيط الخارجي تابعا له، فعقل المتعلم هو مصدر الإبداع المعرفي.

ج- أما التصور الثالث: (غاستون باشلار- جان بياجي)، فقد مزجا بين التصورين السابقين، ويران أن المعرفة والتعلم نتاج يتكون من خلال تفاعل الفرد مع محيطه الطبيعي الاجتماعي، وأن هذا التفاعل لا تتحدد فيه أسبقية لأحدهما عن الآخر، وهو تصور مبني على العقلانية المطبقة أو البنائية.

ومن هذا التصور الأخير انبثقت الوضعية/المشكلة، وبرز دورها في بناء المفهوم العلمي على الخصوص.

ومن ثمة، فالتعلم يتم بتفاعل الفرد مع محيطه، لذلك ينبغي تبئير التعلم على وضعيات/مشكلات حقيقية مشتقة من محيط المتعلم[2].

وهكذا نستنتج أن إستراتيجية حل المشكلات "ترتبط ارتباطا وثيقا ببيداغوجيا الكفاءات، ويعتبر المربون طريقة حل المشكلات دعامة أساسية للمناهج الحديثة التي تشدد على الدور الأساسي للمتعلم باعتباره أساس التعلم، ومن هنا كان إصرارهم على إعداد المناخ الملائم للمتعلم كي يمارس البحث عن حلول لتلك المشكلات التي تواجهه[3]" في شتى مواقف الحياة، لأن من المقاصد التربوية للمدرسة،إعداد المتعلم للتفاعل مع وضعيات لصيقة بحياته اليومية.

1- ميلود التوري - من تألية السلوكات وتعويدها إلى اكتساب الكفايات وتقويمها- مطبعة أنفو برانت. ط1. المغرب 2005. ص87.

2- ميلود التوري. المرجع نفسه، ص93.

3- محمد مكسي - الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، طرائق تقنيات الكتب المدرسية الجديدة- مرجع سابق. ص27.

2- **التعليم بواسطة المشاريع:** وهو إجراء وممارسة يقوم بها المتعلم تحت توجيه وإشراف المدرس، ويعتمد هذا الأسلوب على التقصي والاستكشاف والمساءلة للبحث عن حلول شائكة، بهدف إكتسابه كفاءات معينة، تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من النظري والمجرد إلى التطبيق، وهذه المشاريع تنجز خارج المدرسة لكن في ارتباط بالمنهاج الدراسي [1]، وهكذا فالكفاءة هي تجنيد لاستراتيجية تتضمن عناصر فكرية معينة (معلومات، عمليات فكرية) وعناصر سوسيووجدانية (صبر، استماع لرأي الأخر، التزام، مواقف) وأخيرا عناصر نفسية حركية (انتباه من مستوى معين، تنسيق معين بين الحواس والأطراف المختلفة...). ومن هنا نستنتج أن بيداغوجيا المشروع لها أهميتها في بناء الكفاءة، ولكن تكتنفها جملة من الصعوبات أهمها[2]:

- أن معظم المهام في المشروع توزع حسب الكفاءة التي يكتسبها عنصر المجموعة، فمثلا إذا تعلق الأمر بتحرير رسالة في إطار مشروع عام للكتابة، فإن كتابة الرسالة يتكفل بها من له إلمام بها جملة وتفصيلا، لأنه تلقائيا كل فرد في المجموعة يتوجه إلى المهمة التي يتقنها، في حين يتنافى منطق التعلم مع كل ذلك، إذ يلح على أن توكل المهمة لمن يكون ملزما بإكتساب الكفاءة.

وهكذا، فإن ما تشهده المناهج من تطوير وتجديد وتنويع لمسالك التعليم، ما هو إلا آليات لإرساء بيداغوجيا النجاح، فبواسطتها يمكن معالجة مشكلتين رئيستين طالما عانت منهما المدرسة وهما: غياب الحافز للتعلم وصعوبة نقل التعلم إلى مواقف جديدة.

وبهذه الآليات البيداغوجية، يمكن توفير بيئة تعلّم تساعد على بناء مجتمع المعرفة والتواصل، وتهيئ المتعلم - مواطن الغد - لعالم متغير باستمرار.

وبعد هذه التفريشة النظرية لفلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتحديد ما يؤطر أسسها الابستمولوجية وآلياتها الإجرائية في الحقل التعليمي، سنتناول في الفصل الموالي

1- عبد اللطيف الجابري - إدماج وتقييم الكفاءات الأساسية- مطبعة النجاح الجديدة- ط1- الدار البيضاء2009. ص ص41-42.

2- ميلود التوري - من تآلية السلوكات وتعويدها إلى اكتساب الكفايات وتقويمها- مرجع سابق. ص85.

الكفاءة التواصلية التي تشكّل أبرز الأهداف المراد تحقيقها بواسطة محتويات هذه الكتب المدرسية الثلاثة.

الفصل الثاني:

الكفاءة التواصلية بين المفهوم النظري والاشتغال الديداكتيكي.

1- السوسيولسانية و إثنوغرافيا التواصل.

2- مكونات الكفاءة التواصلية.

3- أنواع الكفاءات التواصلية.

4- الاتجاه التداولي في عملية التواصل.

4-1- نظرية أفعال الكلام عند أوستين.

4-2- الأفعال الكلامية.

مـازال التواصـل كمفهوم وكسيرورة مثـار جـدل بـين البـاحثين، خصوصـا فـي تحديد مكونات الكفاءة التواصلية ووظائفها، إذ قدموا في هذا الصدد العديد من الافتراضات. ولذا لن نسوق كل مـا يتعلق بهذه المقاربـة شـاردها وواردها، إنمـا سنركز علـى المقولات والمفـاهيم ذات الصـلة المباشـرة والتـأثير البـالغ فـي تعليميـة اللغـات، وبمـا يلقـي الضـوء علـى موضـوع بحثنـا، علمـا أن التواصـل يطـرح العلاقـة فـي طبيعتهـا الوجدانيـة والانفعاليـة والنفسـية، كمـا تحصل بين فرد وآخر. وكل سلوك تواصلي ينخرط ضمن وضعية اجتماعية تعمل بدورها على إبراز الأبعاد التالية[1]:

البعد العلائقي (relationnel) وبعد الهوية (Identitaire) والبعد الموطني (territorial)، وهكذا فاللغة باعتبارها أداة للتواصل بامتياز فهي مجهزة بوظائف اجتماعية ونفسية وثقافية متشعبة، مما يجعل مقاربتها تتم على عدة مستويات. وحسبنا في هذا الفرش النظري أن نثير بعض القضايا المتعلقة بالجانب اللساني والنفسي والاجتماعي والثقافي والتربوي، مركزين بالخصوص على المدارس اللسانية الاجتماعية، لكي نضع المفاهيم والمقولات المركزية في بحثنا هذا داخل سياقها العلمي العام.

1- السوسيولسانية وإثنوغرافيا التواصل:

يعتبر ديل هايمس(D.Hymes) من المنظِّرين الأوائل لمفهوم الكفاءة التواصلية، وهو أول من أدخلها إلى حقل الديداكتيك في دراسة نشرت له عام 1971، حيث بنى تصوره على مقاربة وظيفية مفادها أن :"الكفاءة التواصلية هي المعرفة بالقواعد النفسية والاجتماعية التي تتحكم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معين"[2]. ويرى أن نقطة انطلاق فهم الظاهرة اللغوية ليست في السنن اللغوي، بل هي النشاط اللغوي ذاته، باعتباره فعلا لغويا اجتماعيا تفاعليا، لأجل ذلك ينبغي الاهتمام بوظيفة اللغة لا ببنيتها، أو بمعنى أدق، ينبغي البحث في نموذج تواصلي يراعي التفاعل والتبادل الموجود بين اللغة والسياق الاجتماعي[3].

1- عبد الكريم بلحاج - المفاهيم وأشكال التواصل - منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. سلسلة ندوات ومناظرات رقم92. جامعة محمد الخامس- الرباط. مطبعة النجاح الجديدة.ط1. الدار البيضاء- المغرب2001. ص53.

2-J.Lyon – Sémantique linguistique, traduction de J.DURANS et D.Boulonnais.1981.P193.

نقلا عن هادي نهر.الكفايات التواصلية والاتصالية.دراسات في اللغة والإعلام.دار الفكر-الأردن2003.ص98.

3- عبد اللطيف الفاربي وآخرون - معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. مرجع سابق. ص185.

وتنبه لثغرات تشومسكي في تعريفه الكفاءة المتمثلة في عزله البعد الاجتماعي في عملية التواصل بتركيزه على النسق واستبعاده كل ما هو خارج لساني، وذلك في ثنائيته الشهيرة كفاءة/إنجاز. وأساسها أن الطفل قادر من خلال سماعه لعدد محدود من الجمل على استبطان النحو وتوليد عدد لا نهاية له من الجمل.

ويقول (تشومسكي) في هذا الصدد:

"نقيم إذن تمييزا جوهريا بين الكفاءة(ما يمثل معرفة المتكلم/السامع للغته) والإنجاز (ما يمثل استخداما فعليا للغة داخل وضعيات ملموسة) إن التمييز الذي أشير إليه هنا يتقارب مع تمييز (سوسير) للغة عن الكلام، بيد أنه من الضروري هنا رفض المفهوم السوسوري للغة، الذي يحصره في جرد نظام من العناصر لكي نعود إلى تصور (هامبولت) الذي يجعل الكفاءة نظاما مضمرا من العمليات التوليدية"[1].

لقد ميز(تشومسكي) بين الكفاءة اللغوية والأداء أو الانجاز الكلامي (compétence/performance)، فالكفاءة عنده، هي: "قدرة المتكلم/المستمع المثالي على أن ينتج انطلاقا من قواعد ضمنية عددا لا متناهيا من الجمل، فهي إذن المعرفة الضمنية لقواعد اللغة التي تقود عملية التكلم، أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين. فهو بمثابة انعكاس مباشر للكفاءة اللغوية"[2].

فالكفاءة عنده إذن هي "المعرفة الضمنية باللغة، وهي التي تمكِّن المتكلم المستمع المثالي من الجمع بين أصوات اللغة ودلالاتها في تناسق تام مع بناء قواعد لغته"[3].

1- Chomsky.N(1965). Aspects de la théorie syntaxique (Traduction. Miller) .édition seuil-Paris.P P13-14.

نقلا عن لحسن توبي - بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي- مرجع سابق. ص98.

2- ميشال زكريا - الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية - المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت 1983 ص32-33.

3- عبد القادر عبد الجليل- علم اللسانيات الحديثة - دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان 2002. ص267. نقلا عن الحسين زاهدي - التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي - مطبعة إفريقيا الشرق. الدار البيضاء – المغرب 2011. ص15.

أما الإنجاز أو الأداء الكلامي Performance، فهو"عبارة عن تفعيل لكفاية متكلم اللغة"[1].

بخلاف الكفاءة التواصلية فإنها "لا تحصر في المكون اللغوي الذي يتجلى في المهارات المرتبطة بالمعجم والتركيب والصوت والتي تخوِّل مجتمعة للمتكلم توليد جمل جديدة كما ينص على ذلك البرنامج التوليدي التحويلي لتشومسكي، وإنما تتشكل من عناصر مركبة ومتشابكة تضم مستويات لغوية كالأصوات والكلمات والتركيب، وأخرى غير لغوية كالاستلزام الحواري والإضمار والتعريض... والاعتبارات الثقافية والاجتماعية"[2].

وتعني الكفاءة التواصلية "معرفة مجموع القواعد اللغوية والأسلوبية والاجتماعية والثقافية للغة، وتستمد وجودها من العلم بالكفاية اللغوية ومن العلم بجميع المؤثرات التي تعمل في اللغة اجتماعية أو نفسية، أو دينية أو ثقافية أو سياسية أو تراثية أو غير ذلك من المؤثرات التي تمثلها اللغة ونتأثر بها في آن واحد"[3].

وتعني أيضا "التمكن والقدرة على استعمال السنن اللغوي من أجل التعبير والفهم والتواصل، وفلسفتها الرسالة أولا ثم الشكل ثانيا، وهي تحكم استعمال اللغة بحسب السياق الذي تجري فيه الظاهرة اللغوية"[4].

ومن ثم اقترح(ديل هايمس) استبدال الكفاءة اللغوية بالكفاءة التواصلية (Compétence communicative) التي تتجاوز معرفة القواعد اللغوية وتوليد عدد غير متناه من الجمل، إلى توظيف اللغة في المجتمع[5]. وهكذا " لم يعد التركيز في التواصل على الجملة في ذاتها بقدر ما أصبح الاهتمام منصبا على ما تشير إليه الجملة وما يربطها بالسياق

1- الحسين زاهدي- التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي - مرجع سابق. ص17.

2- لحسن توبي - بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي - مرجع سابق. ص117.

3- هادي نهر- الكفايات التواصلية والاتصالية، دراسات في اللغة والإعلام- مرجع سابق. ص88.

4- العربي اسليماني - التواصل التربوي، مدخل لجودة التربية والتعليم - مطبعة شركة نداكوم2005. ص77.

5- علي ايت أوشان - اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية - مطبعة النجاح الجديدة. ط1. الدار البيضاء- المغرب1998. ص40.

الاجتماعي والثقافي من آراء وتوجهات ومواقف وتأثير متبادل"[1]، ولهذا لا يكفي منح المتعلم جملة من القدرات اللسانية النحوية والدلالية والتركيبية والمعجمية، بل زيادة على ذلك ينبغي استهداف القواعد التداولية في جانبها المتعلق بالقواعد التي تحكم استعمال اللغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي. وهكذا نستنتج أن التصور التوليدي التحويلي لتشومسكي يعمل على تفريع الكفاءة اللغوية إلى ثلاث كفاءات أو قدرات أساسية[2]:

"الأولى: تتمثل في القدرة على إنتاج لائحة واسعة من الكلمات أو الرموز(المعجم)؛

الثانية: القدرة على ضم الكلمات أو العناصر بعضها ببعض، مكونة بذلك رسائل مختلفة ولا نهائية في شكل جمل(التركيب)؛

الثالثة: هي القدرة التي تسمح بتبليغ الرسائل(الدلالة)".

وكل هذه القدرات مجتمعة تمثل الكفاءة اللغوية. ولذلك فالتصور التشومسكي أغفل المكون التداولي للغة واكتفى فقط بوصف عناصر النظام اللغوي(الصوت، التركيب، المعجم، الدلالة)، وبذلك يكون قد أجاب فقط عن السؤال: ما اللغة؟[3].

ويرى (بيار بورديو) أن الكفاءة التواصلية هي" قدرة المتكلم على معرفة متى وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تضاف إلى الكفاية اللغوية الصرفة المتمثلة في إثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة، وتمكنه من قواعد لغته والسيطرة على المعاني ووضوح خطابه"[4].

بخلاف المقاربات غير التواصلية فهي تكتفي باختزال اللغة في جمل محدودة، واستخراج قواعد تلك الجمل في استقلال عن المعاني والاستعمالات الممكنة، إن هذه المقاربات تدرس اللغة في "ذاتها ولحد ذاتها" كمصفوفة من الكلمات المعجمية منعزلة عن

1- عبد السلام عشير- الكفاية التواصلية، الوحدة، التعدد - مقال لمجلة فكر. العدد06. مطبعة النجاح الجديدة. مجلة دورية محكمة.2005. ص14.

2- لحسن توبي - بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي- مرجع سابق. ص100.

3- لحسن توبي.. المرجع نفسه. ص100-101.

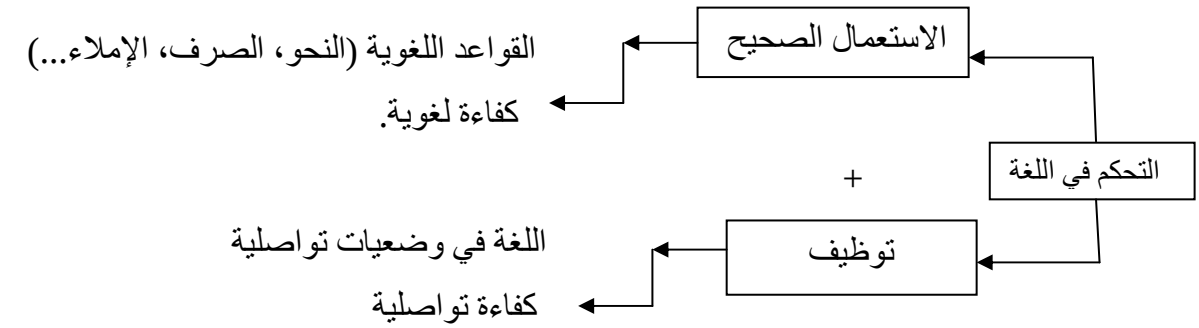
4- L .Porcher « parcours socio-pédagogique » en ligne de force du renouveau actuel. En D.L.E 198.P96.

نقلا عن هادي نهر - الكفايات التواصلية والاتصالية- المرجع السابق. ص88.

سياقها الاجتماعي، وتنهل من اللسانيات البنيوية التي تعلي من شأن اللغة وتهمش الكلام الفردي المرتبط بسياق الاستعمال"[1]. وقد تطور هذا البعد التواصلي مع عدة لغويين وظيفيين، أصبح يُعرف باثنوغرافيا التواصل(Ethnographie de communication) التي تدرس السلوكات وتفاعلات الحياة اليومية والمحادثة العادية[2].

وهكذا تنص نظريات التواصل والتداوليات وعلوم التربية أن الكفاءة التواصلية لا تنحصر في معرفة القواعد النحوية والصرفية والدلالية والبلاغية فقط، بل تتعداها إلى معرفة القواعد التداولية والمنطقية والمنهجية.

وبهذا يجمع أنصار اللسانيات الوظيفية أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي و كيفية استعمال هذا النظام، وهذه ترسيمة لـ (عبد الرحمن التومي) توضح الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية[3]:



وللغة في منظور اللسانيات الوظيفية مميزات ووظائف، لخصها (علي أيت أوشان) فيمايلي[4]:

1- أنها نسق رمزي يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التواصل.
2- أن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن ترصد خصائصها إلا إذا ارتبطت هذه البنية بوظيفة التواصل.

1- عبد الوهاب صديقي - مقال اللغة أداة تواصل بامتياز - مجلة علوم التربية. عدد51. مطبعة النجاح الجديدة مارس2012. ص146.
2- علي ايت أوشان - اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي - مرجع سابق. ص41-42.
3- عبد الرحمن التومي - الكفايات مقاربة نسقية - ط6. مطبعة الهلال. وجدة - المغرب2007. ص30.
4- أحمد المتوكل- اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري- منشورات عكاظ1989. ص13. نقلا عن علي أيت أوشان- الأدب والتواصل- ببيداغوجيا التلقي والإنتاج. دار أبي رقراق للطباعة والنشر. ط1.الرباط 2009. ص51.

3- قدرة المتكلم السامع، هي معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة، فالقدرة إذًا قدرة تواصلية تشمل القواعد الصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية.

وأن عملية التواصل البشري لا يمكن أن تتحقق إلا بتواجد العوامل التالية:

- المرسل: إنسان موجه يرسل رسالة.
- المتلقي أو المرسل إليه: الذي يتلقى الرسالة.
- الرسالة: وهي ذات طبيعة لغوية، ويمثل شكلها ومحتواها ما يريد المرسل تبليغه.
- المرجع: وهو الشيء أو الشخص الذي يدور حوله موضوع الرسالة.
- الرمز: أي العلاقات اللغوية والقواعد المشتركة بين المرسل والمتلقي التي يتم بواسطتها إرسال الرسالة وتفسيرها واستيعابها.
- قناة الاتصال: وهي الوسيلة المعتمدة في إقامة العلاقات بين المرسل والمتلقي كالتواصل الشفوي عندما تتشكل القناة من الأصوات المرسلة، وفي الاتصال المكتوب من الحروف والكلمات.

ويرى (جاكبسون) أنه "بقدر ما يقوم تركيز المرسل على عامل معين من هذه العوامل الستة في عملية التواصل بقدر ما يكون للمرحلة الكلامية وظيفة مختلفة"[1].

وانطلاقا من هذا التركيز الواقع على أحد هذه العوامل، يميز (جاكبسون) بين ست وظائف تؤديها الرسالة التي يبعث بها المرسل إلى المتلقي، وحددها في الوظائف التالية[2]:

1- الوظيفة التعبيرية (fonction émotive): وهي تتحدد عندما تكون لغة الخطاب/الرسالة مرتبطة بالمتكلم أو المرسل، حين يريد أن يعبر عما يدور في خَلده من أفكار، وما ينتابه من عواطف وتصورات ذاتية، ويتم التعبير عن كل هذا باستخدام عناصر لغوية تعبر عن الشخص المتكلم، وتفصح عن أفكاره وانفعالاته، بغض النظر

1- ميشال زكريا - الألسنية التوليدية التحويلية، المبادئ والأعلام- المؤسسة الجامعية للطباعة والنشر1982. ص53.

2- ينظر أحمد الحامدي - التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية، دراسة سيكولسانية - سلسلة التكوين التربوي في السلك الأول من التعليم الأساسي. عدد11. الدار البيضاء2000. ص77. وعبد السلام عشير- الكفايات التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل. مرجع سابق. ص34.

عن صدقه أو كذبه، وذلك باستعمال الضمائر والظروف.

وقد ساق الباحث (أحمد الحامدي) أمثلة لتوضيح هذه الوظيفة في الكلام، وذلك مثل قول المرسل: (أنا سعيد جدا)، (هذه المباراة رائعة)، (هذا الامتحان سهل)، (قل الصدق).

2- **الوظيفة الأمرية أو الإيعازية (fonction conotive):** وتتجلى هذه الوظيفة من خلال استعمال المتكلم/ المرسل أدوات لسانية و أفعال لغوية للتأثير في المتلقي وتحقيق أمر ما، وذلك باستعمال النداء والأمر.مثل: (أيها الصديق المحترم)، (أيها الأستاذ الفاضل)، (انتبه لإشارات المرور).

3- **الوظيفة المرجعية (fonction référencielle):** هي كل ما تضمه الرسالة من مرجع، أو الشيء الذي يجري الحديث عنه (كل ما هو طبيعي أو سياق ظرفي أو زماني أو أحداث ووقائع[1])، يريد المرسل أن يبلغه للمتلقي ليخبره به أو يعرفه عليه، وتستخدم عادة الجمل الخبرية مثل: (فاز الفريق الوطني الجزائري لكرة القدم)، وتلحق بها الجمل الاستفهامية التي تستفسر عن خبر ما، مثل: (كم عدد الأهداف التي سجلها الفريق الوطني الجزائري في مباريات كأس العالم بالبرازيل؟).

وهكذا فإن وظيفة اللغة في هذه الحالة هي التبليغ أو الإخبار عن شيء ما، والمعيار هنا الحقيقة، لأن الجمل الخبرية تحتمل الصواب والخطأ[2].

4- **الوظيفة الانتباهية (fonction phatique):** تتحدد في الأدوات اللسانية والكلمات التي تعمل على لفت انتباه المرسل إليه، والتأكد من أن انتباهه مشدود إليه بعناية، ولعل التعابير التي يتفوه بها الأستاذ أثناء إلقاء الدروس، ليتأكد من مدى انتباه التلاميذ وفهمهم للدرس، تدخل في مجال الوظيفة الانتباهية، كقوله مثلا:(ركزّوا جيدا)، (هل فهمتم؟)، (انتبهوا جيدا، أرجوكم)[3].

1- عبد السلام عشير- الكفاية التواصلية، الوحدة والتعدد- مرجع سابق. ص14.

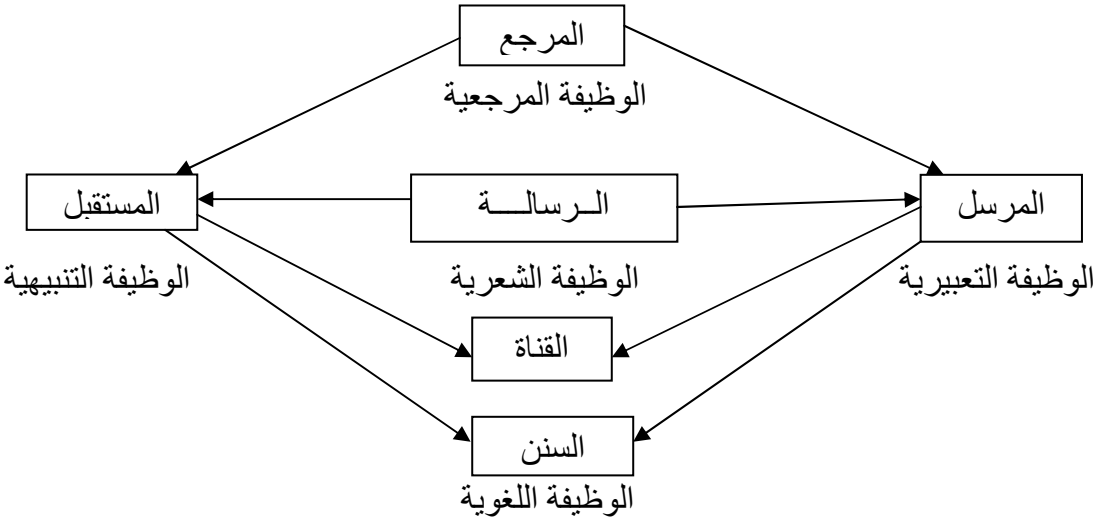
2- أحمد الحامدي - التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية- مرجع سابق. ص77. نقلا عن علي القاسمي - وظيفة اللغة الاجتماعية في انفتاح الإدارة على محيطها- مقال جانفي1998. معهد الأبحاث والدراسات للتعريب . ص75.

3- المرجع نفسه. ص78. نقلا عن دليلة مرسلي - مدخل إلى التحليل البنيوي للنصوص- دار الحداثة بيروت1985. ص22.

5- **الوظيفة الشعرية (fonction poètique):** وتتمثل هذه الوظيفة في بلاغة الخطاب المتمثل في الصور البيانية والمحسنات البديعية، التي تجعل الرسالة تحوز على نصيب من الجمال والإيقاع بسبب لغتها الأدبية والإبداعية.

6- **الوظيفة ما بعد اللغوية (fonction métalinguistique):** تحدد هذه الوظيفة في كل ما تحمله الرسالة من أدوات التفسير والشرح والتدقيق[1] لكل خطاب متمركز حول العلاقة اللغوية، أي الرمز مثل اللغة التي نتحدث بها عن اللغة، كدرس القواعد وكتابة المعاجم[2]، وهذه الوظيفة حاضرة في مقاطع خطاب التدريس (شرح مفردات، معاني، مبادئ).

وهذا الشكل الموالي[3] يلخص اثنوغرافيا التواصل الذي يمثله نموذج (جاكبسون) الذي اقتصر على التواصل اللغوي حيث جعل نقطة انطلاق عمله هي«اللغة» وليس الكلام. وهذا ليس مستغربا بحكم أن (جاكبسون) من أنصار المدرسة التي تهمل البعد الاجتماعي للغة وتغفل عن الربط بين البنيات اللسانية والسياقات التداولية الاجتماعية.



ولهذا لا ينبغي التركيز على تمكين المتعلم من الكفاية اللغوية لوحدها بل لابد "من الانفتاح على سياق استعمالات الكلام، لأن تواصل المتخاطبين لا يكون بجمل بل بخطابات لها علاقة بسياق التداول"[4].

1- عبد السلام عشير- الكفاية التواصلية، الوحدة والتعدد- مرجع سابق. ص34.
2- عبد اللطيف الفاربي وآخرون- معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك- مرجع سابق. ص148.
3- الحسين زاهدي - التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي- مطبعة إفريقيا الشرق. الدار البيضاء- المغرب2011. ص27.
4- عبد الوهاب صديقي-مقال اللغة أداة تواصل بامتياز.مجلة علوم التربية عدد51 مطبعة النجاح، مارس2012. ص146.

ولذلك فإن إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية لا يتحقق بتدريسها كمعطى لساني معياري صرف، معزولا عن سياقاتها لأن"كل عملية تواصل لابد من تفاعل المستويات اللسانية والتداولية فيها، إذ لا فصل بين هذه المستويات التي تتداخل في العمق في عملية إنتاج الكلام وتأويله، فإلى جانب المستوى الفونولوجي النحوي نجد المستوى الدلالي، التركيبي، التداولي ،النفسي، الثقافي، المعرفي وتجربة المتكلم"[1]. لأننا نتواصل من أجل تلبية حاجياتنا البيولوجية، الاجتماعية، الثقافية والروحية.

ولم يعد التركيز في التواصل على الجملة في ذاتها، بقدر ما أصبح الاهتمام منصبا على ما تشير إليه، وما يربطها بالسياق الاجتماعي والثقافي، وبهذا أصبحت الكفاءة غير مفصولة عن الفعل، وصار من اللازم استحضار ثلاثة عناصر متفاعلة هي:

1- أطراف التواصل (متكلم/مخاطب).

2- اللغة.

3- الوضعية الاجتماعية.

وهكذا فإن "ديل هايمس" نظر إلى المعرفة اللغوية في ارتباطها بالمقام التواصلي، ووضع المتكلم في قلب التفاعل التواصلي، لأنه يرى[2]:

- أنه لا وجود لكفاءة وحيدة.
- أن الكفاءة التركيبية في المفهوم التشومسكي غير كافية للتحكم في اللغة تحكما وظيفيا.
- أن التمكن الوظيفي من اللغة يستوجب التكيف مع الرهانات التواصلية وسياق إنتاج الخطاب.
- أن الكفاءة التواصلية مركّبة، حيث تشمل مستويات خطابية وتداولية عند الاستخدام اللغوي.

وإلى جانب المكونات الستة التي تقابلها وظائف ست أخرى للغة في نموذج (رومان جاكبسون) المذكور سابقا، أضاف (ديل هايمس) مكونا سابعا هو:

1- عبد السلام عشير- الكفاية التواصلية- اللغة وتقنيات التعبير والتواصل. منشورات -TopEdition- الدار البيضاء.المغرب2007.ص28.

2- لحسن توبي- بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي- مرجع سابق. ص102.

الوضعية (situation) ووظيفة تقابله هي (السياقية contextualité)[1].

2- **مكونات الكفاءة التواصلية:** تتكون الكفاءة التواصلية من خمس قدرات، هي التالية[2]:

1- القدرة اللغوية: وتعني قدرة مستعمل اللغة على إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية، أي وعيه بالمستويات اللغوية المتعددة، ويقتضي ذلك ملاحظة الكلمات والتعابير التي يستعملها المتكلم في مواقفه.

2- القدرة المعرفية: هي قدرة مستعمل اللغة على تكوين رصيد معرفي منظم، وقدرته على اشتقاق المعارف واختزانها ثم استحضارها عند الحاجة لاستعمالها.

3- القدرة المنطقية: وتعني قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على اشتقاق معارف جديدة من معارف قديمة عن طريق الاستدلال المنطقي.

4- القدرة الإدراكية: قدرة مستعمل اللغة الطبيعية على إدراك محيطه، وعلى أن يشتق من هذا الإدراك معارف يستعملها.

5- القدرة الاجتماعية: وهي قدرة المتعلم على معرفة المتكلم نفسه، أي بمركزه الاجتماعي، ومعرفته بمركز الطرف المقابل الذي يخاطبه، كي يخاطبه بما يليق بمقامه.

وهكذا تعتبر الكفاءة اللغوية جزءا أساسيا من أوجه الكفاءة التواصلية، وتحدد في أنها نظام من القواعد اللغوية، صوتية، صرفية، نحوية ودلالية، ولهذا لا يمكن أن نتصور كفاءة تواصلية ناجحة من غير وعي بالكفاءة اللغوية[3] ثم زيادة على هذه القاعدة اللغوية الضرورية في كل عملية تواصلية، فإن كل موقف تواصلي يستدعي أيضا قواعد أخرى تداولية وقدرات أخرى منطقية، معرفية، اجتماعية وإدراكية، تُستعمل جميعها حسب (ديل هايمس) أثناء عملية التواصل فهما وإنتاجا وتأويلا. وقد أورد الحسين الزاهدي جملة من الأمثلة التوضيحية لتبيان تجليات الكفاءة التواصلية، سنقتبس ما نراه مفيدا لتسليط مزيد من الضوء على موضوعنا، وهذه الأمثلة هي:

- يراجع الطالب دروسه بجد واجتهاد.

1- الحسين زاهدي - التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي- مرجع سابق. ص27.

2- العربي أسليماني - التواصل التربوي، مدخل لجودة التربية والتعليم- مرجع سابق. ص76.

3- هادي نهر- الكفايات التواصلية والاتصالية، درايات في اللغة والإعلام- مرجع سابق. ص98.

- ترعى الأم أولادها بعطف و حنان.
- تحكي الجدة القصص لأحفادها كل مساء.
- تهاطلت الأمطار البارحة بغزارة.

فهذه الأمثلة تعكس تمكن صاحبها من معجم اللغة العربية ونحوها، لكن لنفترض أن بعض هذه الجمل قُدمت جوابا عن سؤال مطروح على شخص عادي في الشارع، ومفاد هذا السؤال:

- من فضلك، هل بإمكانك أن تدلني على مركز البريد القريب من هنا؟

فيجيب الشخص: ترعى الأم أولادها بعطف وحنان.

فمن خلال هذا الجواب نتأكد أن صاحبه لا يملك الكفاءة التواصلية، رغم أن ما قاله يُعتبر صحيحا من الناحيتين التركيبية والمعجمية، وهذا يدل على درايته بنسق اللغة العربية، ولكنه من وجهة نظر السوسيولسانية لم يراع قواعد الاستعمال التي ستمكنه من توظيف اللغة لأهداف تواصلية، لأن الكفاءة التواصلية تتكون من نوعين من المعرفة، وهما: المعرفة اللسانية والمعرفة السوسيولسانية أي معرفة مزدوجة لمعايير النحو ومعايير الاستعمال[1].

وهذا ما توضحه الخطاطة التالية:

معرفة لسانية	+	معرفة سوسيولسانية	=	الكفاءة التواصلية

3- أنواع الكفاءات التواصلية:

يمكن تقسيم الكفاءة التواصلية إلى نوعين أساسين هما[2]:

أ- **الكفاءة التواصلية العملية:** تضطلع بدور عملي، مثل الإخبار بحقائق معينة، حيث يكون التواصل مفهوما بطريقة واضحة، وهذا الصنف من التواصل يغطي حيزا هاما من حياتنا الاجتماعية، انطلاقا من الأعمال التي نقوم بها بصفة اعتيادية سواء في أعمالنا أو قضاء حاجاتنا. وميزة هذا النوع من التواصل هو البساطة والوضوح

1- الحسين زاهدي- نحو مقاربة تكاملية للشفهي- مرجع سابق.ص40.

2- عبد السلام عشير - الكفاية التواصلية-الوحدة و التعدد- مرجع سابق.ص17.

والتنظيم، ولكنه في بعض الأحيان وفي بعض السياقات، يمكن أن تؤدي معاني أخرى يقتضيها سياق الكلام.

ب- الكفاءة التواصلية الفنية: لا تقدم أخبارا، إنما تهيئ البحث عن قيمة المعلومات التي يقدمها، فهو تواصل يتميز بالغنى الذي لا ينضب من الدلالات، كما هو حال التواصل الفني والأثر الأدبي.

4- الاتجاه التداولي في عملية التواصل:

4-1- نظرية أفعال الكلام عند أوستين(Austin):

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات في ميدان البحث التداولي والتلقي الأدبي، حيث اعتبر (أوستين) أن اللغة زيادة على أنها وسيلة تواصل، فهي أيضا وسيلة للتأثير وتغيير السلوك والمواقف، ثم بيّن ما يمكن تحقيقه بمجرد الكلام، وقسّم الملفوظات إلى قسمين[1]:

أ- الملفوظات التقريرية (énoncés .constatives):

وهي كل الملفوظات التي تنحصر وظيفتها في وصف الأحداث وحالات الأشياء، وتدخل كلها في باب الأساليب الخبرية التي يمكن أن نحكم عليها بالصدق أو الكذب.

ب- الملفوظات الإنجازية (E. performatives):

وهي الملفوظات التي لا يحق لنا أن نحكم عليها بالصدق أو الكذب، وتدخل في عداد الأساليب الإنشائية كالوعد والأمر والتهديد.

والفرق بين هذين النوعين من الملفوظات (التقريرية والإنجازية)، أن اللغة في الملفوظ التقريري تخضع للواقع، و تحاول أن تمثله بغض النظر عن مدى صدقيته أو كذبه، كقولنا: الطقس حار. أما الملفوظ الإنجازي، فالواقع فيه يخضع للغة، واللغة تحاول أن تغير هذا الواقع كقولنا: "راجع دروسك".

ويعتبر هذا القول ملفوظا إنجازيا، لأنه قابل للتوضيح والتفسير بواسطة الملفوظ الإنجازي التالي: "آمرك بمراجعة دروسك".

1- J.L.AUSTIN- quand dire, c’est faire. Ed seuil1970.P18.

إلا أن التمييز بين قول الشيء وفعل الشيء بواسطة اللغة لم يُمَكِّن (أوستين) من الخروج برأي نهائي بخصوص هذا التمييز، ذلك أن قول شيء معين وتقريره لا يبتعد عن نطاق الفعل باعتبار هذا القول يمثل في ذاته شكلا للفعل[1]، وهكذا فنظرية (أوستين) تعتبر أن كل ملفوظ يملك بعدا تقريريا وبعدا إنجازيا، وعلى هذا الطرح سيبني القسم الثاني من نظريته.

2-4- الأفعال الكلامية: بعد الملفوظات التقريرية والإنجازية، ارتاد (أوستين) مجالا آخر، وهو مجال الأفعال الكلامية، وحاول التمييز بين ثلاثة أنواع من الأفعال المرتبطة بالملفوظات وإنجازها.

1- فعل التلفظ (Acte locutoire) : وهو مجرد التلفظ بأصوات نطقية.

2- فعل الخطاب(Acte illocutoire): وهو قول شيء معين، أي كلام يفيد تقريرا أو وعدا أو استفهاما.

3- فعل التأثير بالخطاب(Acte perlocutoire): وهو الفعل الحاصل نتيجة لما نقول، لأنه غالبا ما يكون للتلفظ بكلام تأثير معين على سلوك الآخرين مثل: إقناعهم أو امتناعهم أو إغضابهم[2].

1- **فعل التلفظ:** قسم (أوستين) فعل التلفظ إلى ثلاثة أفعال صغرى:

- الفعل الصوتي:(Acte phonétique)، هو مجرد إنتاج أصوات.
- الفعل الانتباهي:(Acte phatique)، وهو إنتاج لكلمات يكون لها رصيد في المعجم، وتكون خاضعة للقواعد النحوية والتركيبية.
- الفعل الإحالي:(Acte phénique)، وهو استعمال هذه الكلمات في معنى معين، مع تحديد مراجعها، باعتبار أن الدلالة هي المعنى والمرجع.

2- **فعل الخطاب:** إن للخطاب وظائف واستعمالات مختلفة، وبقدر تنوعها واختلاف استعمالها، سيختلف الفعل، ويصنف (أوستين) الأفعال الخطابية على أساس القيمة الخطابية التي

1- علي أيت أوشان - الأدب والتواصل، بيداغوجيا التلقي والإنتاج- مرجع سابق. ص19.

2- المرجع نفسه ص20.

تمتلكها هذه الأفعال، إلى خمسة أقسام عامة، تتمثل في[1]:

- قضائي(Verdictif) لإصدار الأحكام.
- مراسي (Exercitif) لإثبات سلطة أو تأثير.
- وعدي(promissif) لتقرير أخبار أو قصد.
- سلوكي(Comporatif) لضبط المواقف.
- عرضي(Expositif) تساعد في استمرار الحوار بتفسير المبهمات.

3- **فعل التأثير بالخطاب:** إن كل إرسالية موجهة إلى مخاطب معين، هدفها إقناعه بفعل ما، وبالتالي استجابته لهذا الفعل، وتسمى هذه الاستجابة فعلا استجابيا، أو فعل التأثير في الخطاب.

ولكي تحقق الأفعال الكلامية نجاحا، ربطها (أوستين) بمجموعة من الشروط، وهي[2]: الشروط الأولية والشروط الجدية والشروط الأساسية.

* الشروط الأولية (Conditions préliminaires): وتحدد وضعية المتكلم التي تسمح له بفعل خطابي ما، وهذا التحديد يجعله أهلا لإصدار ملفوظة.

* شروط الجدية: يجب على المتكلم أن يكون صادقا في كل أقواله.

* الشروط الأساسية: إن الشخص الذي ينجز فعلا ما، يكون ملتزما فيما يقول، أي يعبر عن مسؤوليته بخصوص صدق القضية التي يفصح عنها ملفوظه، وهذا الالتزام مسألة سلوكية.

وهكذا نستنتج أن (ديل هايمس) قد أحدث ثورة ضد الدراسات اللغوية التي ترتكز على التصور التجريدي في عملية التواصل، رافضا التصور البنيوي لـ (دي سوسير) الذي حصر موضوع تنظيره في اللغة دون الكلام أو التأدية، وكذلك التصور التحويلي التوليدي لـ (تشومسكي) المحصور في القدرة اللغوية التي تقتصر على معرفة آليات النسق اللساني وإنتاج ملفوظات صحيحة نحويا، دون تفعيلها مع مختلف السياقات والمقامات والخصوصيات الثقافية، وهكذا دشن (هايمس) وعلماء الاجتماع من بعده آفاقا جديدة في تعليم اللغة، حيث أصبح الهدف هو تنمية الكفاءة التواصلية وفقا لما تتطلبه المواقف الوظيفية

1- ينظر علي أيت أوشان- الأدب والتواصل، بيداغوجيا التلقي والإنتاج - مرجع سابق. ص23-24.

2- المرجع نفسه ص 25.

في الحياة، وبهذا أصبح الرهان في تعليمية اللغات ليس ما يعرفه المتعلمون عن اللغة، بل على ما يمكنهم فعله بها، سواء في القسم أو خارجه، وتجلى ذلك في أهداف تربوية ومحتويات تعليمية رهانها تنمية الكفاءة التواصلية لدى التلميذ، من خلال تحديد مكوناتها وجعلها قابلة للتنمية والتقويم والمعالجة.

كما نستخلص أيضا أن (أوستين) رغم إيمانه بالمعنى الحرفي للعبارات والأقوال، إلا أنه يرى في المقابل عدم إمكانية تحديد المعنى خارج السياقات التواصلية والاستعمالية.

وبعد هذه التفريشة النظرية للكفاءة التواصلية وما يدور في فلكها من مكونات ووظائف وأنواع، سننتقل في الفصل الموالي للحديث عن تجليات هذه الكفاءة من خلال محتويات كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي.

الفصل الثالث:

تجليات الكفاءة التواصلية من خلال محتويات الكتب المدرسية الثلاثة المقررة.

1- عرض مجمل للنصوص الأدبية والتواصلية للسنوات الثلاث.

1-1- التعليق عليها.

2- عرض مجمل للمحتوى النحوي والصرفي للسنوات الثلاث.

2-1- التعليق عليه.

3- عرض مجمل لأنشطة التقويم (الإدماج) للسنوات الثلاث ونقدها.

3-1- أنشطة التقويم والإدماج للسنة الأولى ثانوي.

3-2- أنشطة التقويم والإدماج للسنة الثانية ثانوي.

3-3- أنشطة التقويم والإدماج للسنة الثالثة ثانوي.

وبعد هذا البسط النظري للمقاربة بالكفاءات والكفاءة التواصلية، يجدر بنا أن نتساءل: ما هي تجليات الكفاءة التواصلية من خلال ما بُرمج من محتويات لهذه المرحلة؟ وهل تستضمر أنشطتها وطرائق تقويمها الاتجاه الوظيفي الذي تدعو إليه المقاربة بالكفاءات، المتمثل في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم؟

هذا ما سنتناوله من خلال عرض محتويات هذه الكتب الثلاثة والتعليق عليها.

1- عرض مجمل للنصوص الأدبية والتواصلية كما وردت في الكتب المدرسية الثلاثة، والتعليق عليها:

❖ **السنة الأولى ثانوي:**

الوحدات	النص الأدبي	رقم الصفحة	النص التواصلي	رقم الصفحة
01	في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	15	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي د . أحمد محمد الحوفي	29
02	الفروسية (عنترة بن شداد)	37	الفتوة والفروسية عند العرب (عمر الدسوقي)	49
03	صور البرق والمطر (عبيد بن الأبرص)	59	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (جماعة من الأدباء)	64
04	الأمثال والحكم	67	معلم الأمثال د . حسين مروة	78
05	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين (عُبدة بن الطبيب)	90	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام د. شوقي ضيف	96
06	من شعر النضال والصراع (كعب بن مالك)	99	الشعر في صدر الإسلام د. حسن إبراهيم حسن	112
07	فتح مكة حسان بن ثابت	121	شعر الفتوح وأثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)	126
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء (النابغة الجعدي)	128	من أثار الإسلام على الفكر واللغة (زكريا عبد الرحمان صيام)	139
09	في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	150	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (أحمد الشايب)	163

10	من القول العفيف (جميل بن معمر)	165	الغزل العذري في عهد بني أمية د. زكي مبارك	179
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي في مدح عبد المالك بن مروان	188	التجديد في المدح والهجاء د. شوقي ضيف	198
12	توجيهات إلى الكتاب (عبد الحميد الكاتب)	205	الكتابة في العصر الأموي د. شوقي ضيف	209

❖ السنة الثانية ثانوي :

الوحدات	النص الأدبي	رقم الصفحة	النص التواصلي	رقم الصفحة
01	تهديد و وعيد (بشار بن برد)	11	النزعة العقلية في القصيدة العربية شوقي ضيف	22
02	وصف النخل لأبي نواس	32	الصراع بين القدماء والمحدثين طه حسين	40
03	دهرا تولي مسلم بن الوليد	50	حياة اللهو والمجون د. مصطفى الرافعي	62
04	للموت ما تلدون لأبي العتاهية	69	الدعوة إلى الإصلاح محمد عبد العزيز الكفراوي	76
05	تقسيم مخلوقات العالم للجاحظ	87	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب حنا الفاخوري	100
06	من حكم المتنبي	111	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية كمال اليازجي	123
07	أفاضل الناس أغراض للمتنبي	133	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم د. شوقي ضيف	142
08	في هجاء عمران بن حطان بكر بن حماد	151	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية د. بحاز إبراهيم بكير	161
09	استرجعت تلمسان	171	استقلال بلاد المغرب عن المشرق	183

	لأبي حمو موسى الزياني		د. بحاز إبراهيم بكير
10	وصف الجبل لابن خفاجة	192	خصائص شعر الطبيعة د. عبد العزيز عتيق
11	نكبة الأندلس. لأبي البقاء الرندي	213	رثاء الممالك والمدن د. عبد العزيز عتيق
12	هل درى ظبي الحمى لابن سهيل	231	الموشحات والغناء أحمد هيكل

❖ السنة الثالثة ثانوي:

الوحدات	النص الأدبي	رقم الصفحة	النص التواصلي	رقم الصفحة
01	في مدح الرسول(ص) البوصيري	09	الشعر في عهد المماليك حنا الفاخوري	20
	في الزهد لابن نباتة المصري	14		
02	خواص القمر وتأثيراته - القزويني -	30	حركة التأليف في عصر المماليك. لِبطرس البستاني	45
	علم التاريخ ابن خلدون	38		
03	آلام الاغتراب- محمود سامي البارودي-	55	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب فواز السحار	63
	من وحي المنفي -لأحمد شوقي-	59		
04	أنا -لإيليا أبو ماضي-	72	الشعر ومفهومه وغايته لمخائيل نعيمة	82
	هنا وهناك - رشيد الخوري-	77		
05	منشورات فدائية- لنزار قباني-	94	الالتزام في الشعر العربي الحديث مفيد محمد قميحة	107
	حالة حصار - محمود درويش-	101		
06	الإنسان الكبير محمد الصالح باوية	116	الأوراس في الشعر العربي عبد الله الركيبي	131
	جميلة - لشفيق الكيلاني-	123		
07	أغنيات للألم - لنازك الملائكة-	142	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين إيليا الحاوي	151
	أحزان الغربة - لعبد الرحمان جبلي-	146		
08	أبو تمام - صلاح عبد الصبور-	162	الرمز الشعري	

	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين - أمل دنقل-	168	عز الدين إسماعيل	173
09	منزلة المثقفين في الأمة - الإبراهيمي-	182 189	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي- شوقي ضيف-	193
	الصراع بين العقيدة والبحث طه حسين			
10	الجرح والأمل - زليخة السعودي -	204 212	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية أنيسة بركات درار	220
	الطريق إلى قرية الطوب محمد شنوفي			
11	من مسرحية شهرزاد - توفيق الحكيم -	230	المسرح في الأدب العربي لجميل حمداوي	242
	كابوس في الظهيرة - حسين عبد الخضر-	235		
12	لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر - إدريس قرقوة -	154	المسرح الجزائري الواقع والآفاق مخلوف بوكروح	274
	من مسرحية المغص - أحمد بودشيشة-	264		

1-1- التعليق: من خلال تتبعنا للنصوص الأدبية الواردة في هذه الكتب المدرسية الثلاثة لهذه المرحلة، بدءا من السنة الأولى، ثم السنة الثانية وانتهاء بالسنة الثالثة ثانوي، لاحظنا أن هذه النصوص المقررة يمكن تصنيفها إلى قسمين: النص المفتوح والنص المغلق، وقد ذكر(امبرتو إيكو) خصوصياتها، وهي كما يلي[1]:

- **النصوص المغلقة (إيحائية أدبية):** متعددة الدلالة، تدعو المتعلم إلى بذل مجهودات تأويلية وتكوين فرضيات حول مضامينها، إذ كثيرا ما تكون حجر عثرة أمام ديناميكية التلقي، لأن التلاميذ يجدون صعوبة في التواصل معها لأسباب يمكن إجمالها فيما يلي:
  - إغراقها في الرمزية (نصوص الشعر المعاصر).
  - صعوبة معجمها خصوصا نصوص الشعر القديم.

1- خديجة عفيري- سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي- مطبعة إفريقيا الشرق- المغرب2012. ص27- 28 نقلا عن:

Umberto Eco. Lector infabulo, le rôle du lecteur, traduit par Myriam Bouzaher.3ème Edition Grasset.1985.P71.

- **النصوص المفتوحة (تعيينية):** تتميز بكونها مباشرة وأحادية المعنى، ولا تتطلب من المتعلم مجهودات تأويلية لفهم مضمونها، لأنها لا تتضمن رموز تحتاج إلى تأويل، ويتمثل ذلك في النصوص التواصلية، وهي في عمومها نصوص نثرية جاءت داعمة للنص الأدبي.

وهكذا يمكن اعتبار مجمل النصوص الأدبية المدرجة في الكتب الثلاثة نصوصا مغلقة، أما النصوص النثرية التواصلية فهي مفتوحة، وتتراوح بين الأدبين القديم والحديث.

أما النصوص القديمة، فتتمثل في النصوص الشعرية المدرجة في كتابي السنة الأولى والسنة الثانية، وتمثل أدب العصر الجاهلي، صدر الإسلام، عصر بني أمية، والعصر العباسي. حيث كثيرا ما يجد التلاميذ صعوبة في التواصل معها، لأنها غير مرتبطة بقضايا وانشغالات العصر الذي يعيش فيه تلميذ اليوم، زيادة على أن لغتها المتسمة بالجزالة والمتانة، لها أثر سلبي على فهمها ومحاكاة أجناسها وأنماطها. فقصيدة مثل: (وصف البرق والمطر، لعبيد بن الأبرص) المدرجة في كتاب السنة الأولى ثانوي في الوحدة الثالثة الصفحة59، خير نموذج لمثل هذه النصوص التي تعيق الفهم والإفهام، ولذلك كان من الأجدى اختيار نصوص ذات الصلة بميول التلاميذ واهتماماتهم، فقصائد الشعر الاجتماعي والسياسي والوطني تلقى تفاعلا وجذبا واضحين مقارنة بمثل هذه النصوص التي تعج بالصور الشعرية البعيدة عن راهن التلميذ والألفاظ الغريبة عن قاموسه.

وما يلاحظ أيضا حول نصوص هذه المرحلة وكيفية عرضها في هذه الكتب مايلي[1]:

- " أنها تتخذ شكلا خطيا يرتكز على مراحل متدرجة : المعرفة - الفهم - التحليل - التركيب ... ويتكرر هذا المسار في كل الدروس، وهذا مخالف لحقيقتها العلمية لأن فعل القراءة **(l'acte de lecture)** ليس فعلا خطيا، إنما فعل دينامي .
- الاستمرار في اعتبار النصوص وسيلة لتحصيل المعلومات والمعارف، رغم ارتكازها على إكساب المتعلم مجموعة من المهارات القرائية (التحليلية)، مما يجعل اهتمامها بالمتعلم/ المتلقي محدودا.

1- على أيت أوشان - الأدب والتواصل، بيداغوجيا الإنتاج والتلقي- مرجع سابق. ص100.

- تطبيق البنود القرائية (التحليلية) نفسها على جميع النصوص، رغم اختلاف أجناسها وتباين مرجعياتها، فما معنى أن نقرأ ونحلل جميع النصوص بمنهجية واحدة وكأن النصوص تتشابه؟ وما الجدوى من تعليم التلميذ خطوات قارة عوض تمهيره على السؤال ومده بأدوات تحليلية تمكنه من المعرفة والفهم والتحليل؟"، لأن عملية التواصل في الأدب كما يقول (وولفانغ إيزر):"عملية لا يحركها أو ينظمها قانون مسبق، بل هو تفاعل مقيد وموسّع متبادل بين المعنى الواضح والمعنى الضمني، بين الكشف والخفاء، وكلما سد القارئ الثغرات، بدأ التواصل، وتعمل الثغرات كالمحور الذي تدور حوله العلاقة بين القارئ والنص كلها" [1].

ولعل من بين أكثر النقاط اللافتة للانتباه، أن المنهاج قد أسس تعليمية النصوص الأدبية على النص الشعري بنسبة تفوق 90%، وهذا المحتوى الشعري لا يخدم إطلاقا حقيقة التوجه الوظيفي المعلن في المنهاج، لأنه لا يمكن الربط بين نصوص شعرية من الجاهلية وصدر الإسلام وبين الواقع المعيش للتلميذ، ولا يمكن لمثل هذه النصوص أن تشبع حاجات المتعلمين، بسبب الفارق الزمني بين تاريخ النصوص المقررة وحاضر المتعلمين[2].

وبهذا نلاحظ تناقضا بين ما يدعو إليه المنهاج ويوصي به، من تمكين التلميذ من تنمية كفاءاته التواصلية، وبين ما يقرره ويبرمجه من محتوى وإجراءات التدريس وممارسات التعليم، باعتبار"أن المنهاج قد أسس تعليمية النصوص الأدبية على النص الشعري، فإن عددا من الأنشطة التعليمية التي يجب أن تشتغل على كشف بنية النصوص من اتساقها وانسجامها وتطور موضوعاتها وما إلى ذلك، لن يُتمكن من استغلالها حسب ما تقتضيه مبادئ المقاربة النصية وأسسها، وذلك لسبب بسيط، هو استثنائية البناء في النص الشعري لخصوصياته، كون أن النصوص الشعرية لن توفر بالشكل الأنسب الممارسة والفعل التعليمي الهادف"[3].

1- وولفانغ إيزر وإيش إلرود - التلقي الأدبي - ترجمة محمد برادة - دراسات سيميائية أدبية لسانية - عدد07. ص14 . نقلا عن البشير اليعكوبي - القراءة المنهجية للنص الأدبي، النص الحكائي والحجاجي أنموذجا - دار الثقافة للنشر والتوزيع2006. ص25.

2- الطاهر لوصيف - تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري - برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا. مخطوط رسالة دكتوراه دولة 2007-2008. قسم اللغة العربية وآدابها. جامعة الجزائر .ص75.

3- المرجع نفسه. ص 89.

ولا يخفى على ذي بال أن المحتويات والمواضيع ليست غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة لتحقيق ما يراد بلوغه من أهداف. ولهذا فالهدف التواصلي الذي يدعو إليه المنهاج في أدبياته لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يُنَمَّى بمثل هذه النصوص الشعرية القديمة، لأن دراسة الخطاب اللغوي دراسة نفعية وعملية (Pragmatique) ينبغي أن ينظر إلى كل نص من منظار تواصلي. من يكتب ؟ إلى من يتوجه؟ ماذا وكيف يكتب؟ وبالتالي سينتج عن هذه النظرة انتقاء النصوص بحسب أنماطها ومراميها من: سرد، وصف، حجاج، تفسير وإبلاغ[1].

وتأسيسا على ما سبق، فإن النصوص الشعرية المدرجة في هذه الكتب، والمرتبة تاريخيا - كما أسلفنا - أختيرت بحسب الأنماط النصية المقررة في المنهاج (الوصف- الحجاج - السرد - التفسير)، وأدرجت كنصوص صماء دون شرح وتحليل، تعتمد مجموعة من الخطوات والمراحل منها: (أثري رصيدي اللغوي - أكتشف معطيات النص - أناقش معطيات النص - أحدد بناء النص - أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في النص - أجمل القول في تقدير النص).

أما النصوص التواصلية فخطواتها ومراحلها هي:

أكتشف معطيات النص - أناقش معطيات النص - أستخلص وأسجل.

و بهذا يتضح أن هذه العناوين التي تصدرت مراحل الدرس الأدبي، تشكلت بدلالة التلميذ و صيغت بضمير المتكلم في المضارع، و ذلك سعيا لترسيخ مبدأ التعلم المفضي إلى جعل التلميذ محور العملية التعليمية، لكي يتفاعل مع جميع مكونات النصوص ليحسن توظيف أشكالها ومضامينها لأغراض ومقاصد تواصلية[2]، ولكن هذا المبتغى يبدو بعيد المنال، لان معظم هذه النصوص المبرمجة من الأدب القديم، علما أن محتوى النصوص بهذه الطبيعة وهذا الشكل، لا يسلّح التلاميذ بمعرفة إجرائية تساعدهم على مواجهة متطلبات

1- أنطوان صياح وآخرون - تعليمية اللغة العربية - دار النهضة للعربية .ط1. الجزء الأول – بيروت.2006. ص 28.

2- ينظر عبد الرحيم وهيبي - حاجات الكفايات إلى التداول والاستعمال - مقال مجلة علوم التربية، دورية نصف شهرية. عدد 34 يونيو2007. مطبعة النجاح. الدار البيضاء- المغرب. ص48.

الحياة، بقدر ما يغرقهم في خطاب ثقافي منمط يوحي بالثبات والسكون، ويحيل على الماضي أكثر مما ينفتح على الحاضر والمستقبل، ولهذا فمعظم هذه النصوص المقررة تقتل أدنى بذرة للرغبة في القراءة لدى التلاميذ ومنها على سبيل المثال لا الحصر نص"وصف البرق والمطر" المشار إليه آنفا في كتاب السنة الأولى ثانوي، فهو نص عاجز عن إرضاء انشغالات التلاميذ، خصوصا في ضوء مميزات المرحلة التي يمرون بها في حياتهم بكل مظاهرها الفيزيولوجية ومضاعفاتها النفسية والانفعالية.

واستنادا إلى ما سبق ذكره، فإن ما ينبغي أن يُرَاهَن عليه في اختيار مضامين الكتب المدرسية، هو الاستحضار المكثف لعنصر الميل عند التلاميذ، واتخاذه المعيار الحاسم في انتقاء وإقرار نصوصها الأدبية، وذلك بفرز وتصنيف العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى حب هذا النص أو النفور منه في ضوء الخصوصيات السيكولوجية والفيزيولوجية وسلم القيم عند التلاميذ المراهقين، باعتبارهم الفئة المستهدفة بهذه المحتويات، لأن "النصوص الأدبية الجيدة تشكّل معينا لا ينضب، يمد تلاميذ هذه المرحلة بثروة لفظية وأساليب جميلة ومعانٍ وأفكار واتجاهات وقيم يستعملونها ويستثمرونها في تعبيرهم عن أفكارهم وآرائهم أثناء التواصل [1]". ولهذا، ما أحوج التلميذ في مثل هذه المرحلة لنصوص أدبية تجد هوى في نفسه وتثير فيه الرغبة في التعلم.

ومن بين الهنّات الأخرى العالقة بتعليمية محتويات هذه الكتب غياب الوضوح المنهجي في تدريس هذه المادة، مما أفضى إلى نوع من فوضى التداخل بينها وبين مكونات أخرى ضمن وحدة اللغة العربية، خصوصا النص التواصلي في علاقته بالنص الأدبي، فعدم وضوح نقطة التقاطع بين مادة النصوص الأدبية والنصوص التواصلية المدرجة في كتب هذه المرحلة بسنواتها الثلاث، سبّب لبسا منهجيا صارخا في طريقة تناولها في الأقسام، مما أدى إلى ممارسات ديداكتيكية تجعل من دراسة النصوص التواصلية مجرد نشاط تابع للنصوص الأدبية أو حصة إضافية عنها، خصوصا وأن المنهاج اعتبر"النصوص التواصلية نصوصا نثرية داعمة للنصوص الأدبية تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها

1- روزي غناج - التدعيم إستراتيجية في تعليم الكتابة لمتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية - مقال في كتاب تعليمية اللغة العربية، إشراف أنطوان صياح. دار النهضة .ط1. بيروت 2006. ص81.

النص الأدبي[1]"، وبهذا تصبح النصوص التواصلية عبارة عن روافد للنصوص الأدبية ينبغي على واضعي المنهاج، تبيان كيفية تناول هذا النشاط، تفاديا للارتجال السائد في طريقة تدريسها.

ولم يتوقف هذا القصور عند المحتوى الأدبي المقرر للسنة الأولى ثانوي، بل نجد ذلك أيضا في محتوى كتاب السنة الثانية، إذ لا ترقى معظم نصوصه من حيث قيمتها البيداغوجية ووجاهتها الأكاديمية إلى مستوى الاستجابة لاهتمامات وميول متعلمي هذه المرحلة، بل إن إقرارها يمثل مفارقة مع أهداف النشاط التربوي، الذي دأبه تكوين متعلم يندمج في محيطه اندماجا متوازنا ويكون في مستوي ما تتطلبه تحديات الحياة، كما تعلن عن ذلك فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في توجهاتها النظرية.

ومن هنا حري بنا أن نتساءل باستغراب: ما القصد من إدراج نصوص أدبية تغرق المتعلم في دهاليز الماضي بدعوى الأصالة و ترسيخ قيم الأسلاف ؟ ! هل يمكن أن يحقق الدرس الأدبي أهدافه بمثل هذه المؤلفات التي تستعصي عن التحيين، لأنها عبارة عن مضامين لا تنسجم البتة مع واقع المتعلم، وهي نصوص"اصطناعية في عمومها، توحي بمضمون اعتقد ولا تنتقد، ونصوص شبه أسطورية لا تنسجم وواقع التلميذ الجزائري، فلم تربطه بمحيطه، ولم تحدث القطيعة المطلوبة لمسايرة الحدث المعاصر"[2]، وبذلك تنعدم أية إمكانية لتحقيق الأهداف المتوخاة من إقرارها، بسبب القطيعة التي يستشعرها تلميذ هذه المرحلة بين واقعه من جهة، وما تقدمه له هذه النصوص القديمة من حقائق متجاوزة قد أكل عليها الدهر وشرب، من جهة ثانية. علما أن هذه النصوص القديمة ما تزال تعليميتها لا تخرج عن إطار استخراج الفكرة العامة و الأفكار الأساسية، و شرح معانيها شرحا مبتذلا ثم الإشارة إلى العاطفة و دراسة الأسلوب، و بهذا همش فكر التلميذ و جمد إبداعه، و عودته آلية الإجابة الجاهزة على الخمول و الاستخفاف من الأدب.

1- منهاج السنة الثانية ثانوي. مرجع سابق. ص10.

2- صالح بلعيد - في قضايا التربية- دار الخلدونية للنشر والتوزيع.ط1.القبة- الجزائر2009. ص148-149.

وهكذا نستنتج أن الأهداف بصداها الرنان، لم تراع نوعية المحتويات، لأن الهدف الذي يرمي إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين، ينبغي أن تقترح له محتويات في مستوى هذا التطلع، وهذا ما يدعونا إلى استنتاج مفاده: أن ما أقره المنهاج من أهداف تصبو إلى تنمية هذه الكفاءة التواصلية، ما هي إلا أهداف منمطة فرضت على مادة اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي من خارج خصوصيتها الحقيقية، لأنها وبكل بساطة لم تراع نوعية المحتويات المحقِقة لهذا المقصد.

ولا نستطرد إذا أكدنا أن إقرار بعض القصائد يطرح أكثر من علامة استفهام، خصوصا وأن الساحة الأدبية تعج بنماذج تتوفر فيها عناصر التشويق من جهة، وتعبّر عن قضايا مجتمعية يعايشها المتعلم في واقعه اليومي من جهة ثانية، فمعظم هذه النصوص الشعرية قد أبانت عن إفلاس قرائي واضح، فلا التلاميذ يميلون إليها - كما أشرنا إلى ذلك آنفا-، ولا الأساتذة يتحمسون أثناء تدريسها، لأنها غير مشوقة، وبالتالي، كلما كان النص مشوقا، زاد الميل لدى التلميذ للتفاعل معه، وبذلك "يزداد انتباهه و تتقوى عزيمته"[1]. أما انعدام التشويق في مثل هذه النصوص، فيؤكد عدم صلاحيتها من حيث قيمتها الأدبية والفكرية، و مؤهلاتها البيداغوجية، كل هذا يجعل منها نصوصا غير صالحة للقراءة والتحليل، خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار مواصفات الفئات المستهدفة، وهم تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والمقاربة البيداغوجية المتبناة، وهي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تدعو في أدبياتها إلى اختيار محتوى تعليمي يناسب واقع التلميذ وتطلعاته، فنصوص من قبيل: قصيدة (من شعر النضال والصراع، لكعب بن مالك)، المدرجة في كتاب السنة الأولى الوحدة السادسة ص99، وقصيدة (تهديد ونصح، لبشار بن برد) المبرمجة في كتاب السنة الثانية الوحدة الأولى ص11، ونص (خواص القمر وتأثيراته، لزكريا بن محمد القزويني) المدرج في كتاب السنة الثالثة الوحدة الثانية ص30، لا ننتظر من التلاميذ أن يتفاعلوا معها ويتذوقوها، إنها صراحة نصوص تقتل أدنى بذرة للرغبة في القراءة لديهم. وهذا الأمر كثيرا ما يربك الأساتذة أثناء

1- محمد عطية الأبريشي - روح التربية والتعليم- دار الفكر العربي. القاهرة. مصر1993. ص230.

الدرس، ما يجعلهم يتساءلون في كل لحظة عن المشروعية التربوية والبيداغوجية التي تبرر اشتغالهم مع تلاميذهم على نصوص من هذا النوع هي مثار نفور ورفض كبيرين.

الأمر نفسه نجده في النصوص المقترحة في كتاب السنة الثالثة ثانوي، التي كان اختيارها غير موفقٍ إلى أبعد الحدود، إذ لم تتحقق معها تلك العلاقة الحميمية المنشودة في لغة القراءة والتحليل بين النص والتلميذ، وذلك لما تطرحه معظم نصوص الشعر الحر المدرجة في الكتاب، من صعوبات التلقي لدى المتعلمين نظرا للخصوصيات التقنية في كتابتها.

وعطفا على ما سبق، فإن معظم نصوص الشعر الجاهلي، تتجاوز المستوى الفكري للتلميذ الذي تخاطبه، نظرا لكون القضايا التي تثيرها والأسلوب الذي كتبت به يتطلبان مستوى دراسيا متقدما، أي أنها تفترض دارسا نموذجيا هو طالب الجامعة على أقل تقدير، إن لم نقل باحثين متخصصين. فكيف بتلميذ السنة الأولى ثانوي أن يتفاعل مع قصائد شعرية تعج بالألفاظ المهجورة والغامضة؟ مما جعلها تنأى عن "احتياجات المتعلمين واحتياجات البيئة المحيطة، وتركز على الماضي، فأضعفت مبدأ ضرورة أن تكون الخبرات التعليمية ذات معنى للمتعلم، وذات وظيفية لحياته اليومية في الواقع الاجتماعي"[1].

ولكن رغم النقائص التي أشرنا إليها، إلا أن ما يحسب من حسنات لهذا المحتوى الأدبي، أنه ترك المجال لإبداع المدرس ولعطاء التلاميذ، إذ إن نصوصه عُرضت جميعها صماء ومذيلة بأسئلة موجهة للتلاميذ لإشعارهم بأنهم مسؤولون عن إنجاز كل ما تتطلبه هذه المادة من الأنشطة، وذلك سعيا لتزويد التلميذ الجزائري بنظام من المعارف والأداءات والمهارات المنظَّمة، يقوم بتركيز الأنشطة على التلميذ، حيث تتمحور كل الأفعال التعليمية وما يرتبط بها من أنشطة حوله كفاعل أساسي مثل: (أثري رصيدي اللغوي)، (أكتشف معطيات النص)، (أحدد بناء النص)، (أتفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات

1- محمد الخوالدة - أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعلمي- دار المسيرة للنشر والتوزيع.ط1.عمان-الأردن2004.ص70.

النص)، (أجمل القول في تقدير النص)*، وهذا نابع من الفلسفة التربوية التي تتبنى المدخل بالكفاءات الذي من بين كفاءاته التواصلية المستهدفة:

- إتقان اللغة العربية.
- التمكن من كل أنواع التواصل داخل المؤسسة المدرسية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية.
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي - العلمي - الفني) المتداولة في المؤسسة المدرسية ومحيط المجتمع.

وهكذا فإن التمعن في طبيعة المحتوى التعليمي الذي تقرره الكتب المدرسية لهذه المرحلة الهامة من عمر التلميذ، لا يقل أهمية عن التمعن في طبيعة المتعلم، سنه، ميوله، اهتماماته وواقعه المجتمعي، لأن النصوص الأدبية تعتبر حجر الأساس لتنمية مهارات التلميذ وميوله اللغوية والكتابية، فما ورد في مناقشة معطيات نص: (الفروسية، لعنترة بن شداد) للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب ص 39 يثير الغرابة، لأنه لا يعقل أن نطلب من تلميذ هذه المرحلة أن يجيب عن السؤال التالي:

علام تدل عبارة " يهتكن البراقع واللفاع " ؟ في البيت التالي[1]:

وحولك نسوة يبدين حزنا و يهتكن البراقع واللفاع

فمثل هذا السؤال، كثيرا ما يجعل المتعلم في حيرة من أمره، بسبب المعجم الغريب المهجور لهذا البيت وغيره من الأبيات، الأمر الذي يعيق عملية فهم معطيات النص وإدراك دلالاته المعنوية.

ولهذا، فإن نصوصا من هذا النوع، لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره في حياته، وذلك لبعد هذه اللغة عن لغة هذا العصر.

أما النصوص الحديثة والمعاصرة المبرمجة للسنة الثالثة، فرغم راهنيتها - كما أشرنا - إلا أنها هي الأخرى "متدثرة بالغموض والعبث واللامعقول والقبح الأسلوبي، والتفكك

* هذه العناوين تصدرت أسئلة تحليل النصوص الواردة في الكتب المدرسية الثلاثة في اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي.

1- ينظر كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة. السنة الأولى ثانوي. ص 39.

السياقي، وأصبح التركيز على وصف الكلمات المتناثرة في الجمل الباهتة، وتعمد الخطأ النحوي في النص من ملامح النص الأدبي من وجهة نظر الحداثة [1]" . ويتجلى هذا الأمر خصوصا في قصائد الشعر المعاصر المدرجة في الكتاب*. فهي نصوص معظمها لا تتوافق وميول التلميذ، وتطرح صعوبات في التلقي لديه، نظرا للخصوصيات الفنية في كتابتها، كما أنها تفوق مستواه في هذه المرحلة، بسبب غموض صورتها الشعرية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن معظم المدرسين تنقصهم مهارات واستراتيجيات تعليمية مناسبة لتدريس أجناس شعرية تحقق المتعة، إذ إن تحليل النصوص الشعرية في هذه المرحلة يجب أن يكون وسيلة لاكتساب التلميذ مجموعة من الخبرات أهمها:

- اكتشاف مضمون النصوص من أفكار ومعتقدات.
- التعرف على أساليبها الأدبية .
- تذوق ما في تلك الأساليب من جمال الصور والتعبيرات اللغوية.

كما أن هذه الكتب تضم بين دفاتها أجناسا أدبية نثرية كالمقال، القصة والمسرحية، ستساهم - لا محالة - في تنمية الرصيد اللغوي والكفاءة التواصلية لدى تلاميذ الطور الثانوي، باعتبار أن الأجناس الأدبية النثرية ضرورة تربوية، لأنها الوعاء اللغوي الأسمى الذي تتمظهر داخله أنشطة منهاج اللغة العربية لإنجازها، وهي الممثلة الفضلى لمهارات مادة اللغة العربية التي تعد وسيلة الاتصال والتواصل في المجتمع و التعبير عن حضارته، فالنصوص النثرية سندات يمكن من خلالها تنمية مهاراتهم اللغوية، الفكرية، النقدية، الجمالية، ونشر المتعة والوظيفية بين أفياء عملية التعليم والتعلم، وصقل قدراتهم على التعبير والتفاعل مع القيم الاجتماعية والإنسانية [2]، لأن الأجناس النثرية هي القوالب الأكثر ملاءمة لتنمية كفاءاتهم التواصلية باللغة العربية، خصوصا أنها كُتبت بأقلام كُتاب وأدباء جُلّهم يُصَنف من أدباء العصرين الحديث والمعاصر، وتَمُتُّ بصلة لثقافة المجتمع أو طبيعة

1- أحمد الضبيب - أزمة اللغة العربية في التعليم - مجلة الحياة الفكرية. عدد02 . وزارة الثقافة السورية ص27.

* ينظر كتاب اللغة العربية وآدابها.السنة الثالثة ثانوي آداب. ص ص 146،142،123،116،112،101،94.

2- خليل عبد الكريم الفيومي - الأجناس الأدبية وطرائق تدريسها - دار الضياء للنشر والتوزيع. عمان - الأردن2011. ص11.

تفكيره وترتبط بواقع التلاميذ[1].

ولهذا، فإن ما يجب أن يراهن عليه في اختيار محتويات هذه الكتب، هو مراعاة ميل التلميذ ورغبته في اختيار النصوص التي تتحاور مع قضايا الراهن الذي ينتمي إليه، حتى تولد لديه أثناء قراءتها الإحساس بالانتماء إلى عصره وإلى ضرورة التعليم والمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لمشاكله. أما النصوص التواصلية المتعلقة بتاريخ الأدب المدرجة في كتب السنوات الثلاث، فما هي إلا نصوص إخبارية "يجد المتعلم نفسه فيها داخل وضعية التلقي والاستهلاك السلبي، ويبعد عن كل ممارسة بيداغوجية تخول له أن يكون طرفا فاعلا في كل مرحلة من مراحل بناء الدرس"[2].

زيادة على هذا، نلاحظ أن معظم هذه النصوص النثرية (التواصلية) مسكونة بهاجس مراكمة المعارف، ومن ثم فهي تخاطب الذاكرة، وليست معنية بهاجس تكوين المهارات، لكي تخاطب المتعلم في قدراته على الإبداع والخلق والإنتاج. وهذا ما يتناقض مع بيداغوجيا الكفاءات التي على إثرها أُختيرت هذه المحتويات، لأن وظيفة المتعلم في ضوء هذه البيداغوجيا "لم تعد تتمثل في الاستماع -الفهم- ثم الإستجابة لانتظارات المدرس، وإنما أصبحت تتمثل في الانخراط والمشاركة في مجهود جماعي لتحقيق المشروع واكتساب الكفاءات المنهجية والخطابية والتواصلية"[3]. التي يدعو إليها منهاج اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة التعليمية.

وتتمحور الكفاءة التواصلية حول تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية الرصيد اللغوي الوظيفي الأدبي.
- معرفة أنواع الأساليب في التعبير الشفوي الكتابي.
- معرفة المفاهيم والمصطلحات النقدية والأدبية وتوظيفها في دراسة النصوص.

1- أحمد محمد المعتوق - التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعليمها والتعلم بها في دول الخليج العربي - المملكة العربية السعودية أنموذجا. مركز البحوث والدراسات الاستراتيجية. أبو ظبي2008. ص329.

2- محمد مكسي - استراتيجية الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي - دفاتر في التربية، سلسلة علم التدريس. منشورات رمسس.العدد5 .ط1. 1998. ص 53 نقلا عن Umberto Eco - lector infabula- le rôle du lecteur traduit par myriam bouzaher. 3ème édition Grasset 1985-page71.

3- البشير اليعكوبي - القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي والحجاجي أنموذجا - مرجع سابق. ص 37.

ولا يتحقق كل هذا المسعى إلا إذا نمَّينا المستويات اللغوية الخمسة التي تمكن التلميذ من خلق جسر التواصل بينه وبين النصوص الأدبية، وهذه المستويات هي التالية [1]:

1- **المستوى الصوتي:** يتمثل في نظام الأصوات في اللغة العربية كالجهر والهمس والترقيق والتفخيم والنبر والتنغيم.

2- **المستوى الصرفي:** يتعلق بمعرفة أحوال بنية الكلمة والتحولات التي تطرأ عليها حين تتنقل من المفرد إلى المثنى أو الجمع أو تصغير أو ينسب إليها، وكذلك حين يسند الفعل إلى مختلف الضمائر والأزمنة.

3- **المستوى الدلالي:** يتعلق بمعاني الكلمات والعلاقات القائمة بينها، كالمصاحبات اللغوية الدالة دلالة حقيقية والمصاحبات اللغوية الدالة دلالة مجازية.

4- **المستوى التركيبي:** يتعلق بنظام الكلمات في الجملة العربية لتمييز التراكيب المقبولة عن غير المقبولة نحويا.

5- **المستوى التداولي:** يتعلق بمعرفة متى يشتغل هذا التركيب أو ذاك، كمعرفة مواضيع الفصل والوصل والذكر والحذف والإيجاز والإطناب والتقديم والتأخير.

وهكذا نستنتج أن اللغة وحدة قائمة بذاتها، وكل محاولة لتعليمها مجزأة ومنفصلة سيكون مآلها الفشل، لأن الهدف التواصلي الذي أشار إليه منهاج اللغة العربية وآدابها القائم على أساس فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لا يتحقق بمعزل عن سياق الأداء في القراءة والكتابة والتعبير، لذلك ركز على نحو النص عوض نحو الجملة.

فما تجليات هذا التوجه الوظيفي في محتويات قواعد النحو والصرف؟

هذا ما سنراه في المبحث الموالي، من خلال عرضنا المجمل للمحتوى النحوي والصرفي، كما وردت في الكتب المدرسية الثلاثة مع التعليق عليها.

1- محمد البرهمي - القراءة المنهجية للنصوص - تنظير وتطبيق Top édition. مطبعة النجاح الجديدة .ط1. 2005. ص36.

2- عرض مجمل للمحتوى النحوي والصرفي لمرحلة التعليم الثانوي، كما ورد في الكتب المدرسية الثلاثة، والتعليق عليه:

❖ **محتوى السنة الأولى :**

الوحدات	قواعـــــــــــد اللغة	رقم الصفحة
01	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	**19**
	رفع الفعل المضارع ونصبه	**32**
02	المبتدأ والخبر وأنواعهما	**40**
	كان وأخواتها	**49**
03	الأحرف المشبهة بالفعل	**60**
	كاد وأخواتها	**66**
04	لا النافية للجنس	**70**
	المفعول به	**81**
05	المنادى	**91**
	المفعول المطلق	**98**
06	الحال	**102**
	المفعول لأجله	**115**
07	العدد الأصلي والترتيبي	**122**
	التمييز	**127**
08	النعت بنوعيه	**131**
	التوكيد	**142**
09	البدل	**153**
	الفعل ودلالته الزمنية	**164**
10	الفعل المجرد والمزيد	**168**
	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	**182**
11	اسم المفعول	**192**
	الممنوع من الصرف	**201**

	اسم المكان و الزمان و الآلة	**206**
12	الصفة المشبهة	**212**

❖ محتوى السنة الثانية:

الوحدات	قواعد اللغة	رقم الصفحة
01	7- البناء والإعراب في الأسماء	13
	8- البناء والإعراب في الأفعال	25
	9- اسم التفضيل	27
02	10- التعجب	34
	11- النسبة	42
03	12- أفعال المدح والذم	52
	13- الاختصاص	64
04	14- الإغراء والتحذير	71
	15- إسم الفعل	78
	16- أحرف العرض	80
05	17- مواضع كسر همزة إن	89
	18- التوكيـد	103
06	19- البدل	113
	20- تخفيف همزة إن – أن- كأن	115
	21- الأحرف المشبهة ب"ليس"	125
07	22- الاستغاثة والندبة	135
	23- الترخيم	144
	24- التورية	146
08	25- المصدر وأنواعه	153
	26- المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية	163
	27- اسما الزمان والمكان	165
09	28- مصادر الماضي غير الثلاثي	173
	29- الجمع وأنواعه	175
	30- المصدر الدال على المرة	186
10	31- جواز تأنيث العامل للأعلى	194
	32- أحرف التنبيه	196
	33- وجوب تأنيث العامل	204
	34- التنازع	206
11	35- مواضيع وجوب اقتران الخبر بالفاء	217
	36- خصائص كان وليس	224
	37- الممنوع من الصرف	226
12	38- عوامل المفعول به الظاهرة	234
	39- الاشتغال	235
	40- الإعلال والإبدال	247

❖ **محتوى السنة الثالثة:**

الوحدات	قواعد اللغة	رقم الصفحة
01	41- الإعراب اللفظي	11
	42- الإعراب التقديري	12
	43- إعراب المعتل الآخر	17
02	44- معاني حروف الجر	34
	45- معاني حروف العطف	42
03	46- المضاف إلى ياء المتكلم	58
	47- نون الوقاية	62
04	48- إذ- إذا- إذن- حينئذ	75
	49- الجمل التي لها محل من الإعراب	79
05	50- الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97
	51- الخبر وأنواعه	98
	52- إعراب المسند والمسند إليه	104
06	53- أحكام التمييز والحال	120
	54- الفضلة وإعرابها	127
	55- الهمزة المزيدة في أول الأمر	129
07	56- صيغ منتهى الجموع وقياسها	145
	57- جموع القلة	
	58- تصريف الأجوف	149
08	59- البدل وعطف البيان	166
	60- اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171
09	61- لو- لولا- لو ما	185
	62- موازين الأفعال	186
	63- أما – إما	192
10	64- الأحرف المشبهة بالفعل	210
	65- اسم الجمع	218
11	66- أيْ- أي-إي	233
	67- تصريف اللفيف	234
	68- كم- كأين-كذا	240
	69- إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	241
12	70- نون التوكيد	260
	71- ما: معانيها وإعرابها	270
	72- تصريف الناقص	241

1-2- التعليق: لم يستهدف واضعو المحتوى التعليمي لمرحلة التعليم الثانوي تنمية وتطوير القدرات اللسانية للمتعلم فحسب، إنما تعدوا ذلك إلى إكسابه كفاءات تواصلية، وهذا ما نص عليه المنهاج الخاص بالسنوات الثلاث، إذ أشار في الهدف الختامي المندمج لنهاية السنوات الأولى، الثانية والثالثة بعبارة: "في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على

تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج - مشافهة و كتابة - أنماط متنوعة من النصوص في أشكال متعددة من التعبير لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأيه، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسطه المهني[1]". وهذه الكفاءات هي التي ستمكنه من استعمال اللغة كأداة للتواصل داخل المجتمع، لأن اللغة لا ينبغي أن تبقى حبيسة بين جدران الأقسام الدراسية. ولتحقيق هذا المسعى وقع الاختيار على توجه ديداكتيكي أساسه المقاربة النصية، حيث يكون الدمج بين النحو والصرف، والمعجم والبلاغة، ويتعامل مع اللغة كمعطى اجتماعي، كما وقع أيضا على المقاربة بالكفاءات كمقاربة منهاجية، و" تستلهم المبدأ الجشطالتي الشهير، الكل أكبر من مجموع أجزائه"[2].

فالمقاربة النصية إذًا هي تلك المقاربة التي اعتمدت عليها لجنة تأليف الكتب المدرسية الجزائرية في اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي، وتعني طرائق التعامل مع النص وتحليله، بإلغاء الحواجز بين النصوص الأدبية، وبين نشاطات اللغة العربية الأخرى من نحو وصرف وبلاغة، لتحقق أقصى قدر من الفائدة من دراسة النصوص.

وبذلك يُشَكِّلُ النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي، إذ يشكل دائما نقطة الانطلاق ونقطة الوصول، وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (فهم المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب)، باعتبار أن النص هو البنية الكبرى الذي تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صوتية - صرفية - تركيبية - دلالية - تداولية)، وهكذا فهذه المقاربة من صميم طريقة الوحدة التي ترى أن: "اللغة تدرس بوصفها وحدة متماسكة لا انفصام بين أجزائها، كما هو معهود في الطرائق القديمة، وبذلك تجمع النظرية بالتطبيق، حين يصبح النص ميدانا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد ...، كما يتم إدراك الحقائق من خلال الانتقال من الكل (اللغة متمثلة في النص) إلى الجزء (المتمثلة في الأحكام المقصودة بالدرس)"[3].

1- ينظر منهاج السنة الأولى ثانوي ص07 والسنة الثانية ص07 والسنة الثالثة ص09.

2- محمد مساعدي - مفهوم الكفاية من اللسانيات إلى بيداغوجيا الإدماج (مقال) مجلة علوم التربية - دورية فصلية متخصصة. عدد 58 يناير2014. المغرب. ص141.

3- محمد كشاش - تعليمية القواعد النحوية - مقال من كتاب تعليمية اللغة العربية. أنطوان صياح وآخرون، مطبعة النهضة. ط1. 2006. ص130.

ويمكن وصف المقاربة النصية أيضا، على أنها طريقة تكاملية، لأنها "تنظر إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية تقوم على تنمية الكفاءة التواصلية عند المتعلم عن طريق دراسة القاعدة المقصودة من خلال النص الأدبي المثبت في الكتاب المدرسي، و يتم التوقف عند الظاهرة النحوية بعد عبور مراحل دراسته للنص، بدءا بمدخل إلى النص وموضعته واستقراء هيئته وصولا إلى مرحلة تحليله ثم تفكيك عناصره، فيها يتوقف المدرس عند فقراته لرصد التركيب النحوي الصرفي (القواعد الوظيفية) ويعقد درسا للموضوع المطلوب"[1].

وهكذا يظل النص في ضوء المقاربة النصية بنية يحكمها نظام، وبإمكان التلميذ في هذه المرحلة الإلمام بقواعد هذا النظام بواسطة الاحتكاك بأنماط نصية سردية، حوارية وحجاجية مختلفة في الأشكال والمضامين، فيكتسب قدرتين هما: قدرة التلقي وقدرة الإنتاج.

والآن، بعد توضيحنا المقاربة المنهاجية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية وآدابها، في مرحلة التعليم الثانوي يجدر بنا أن نتساءل؟

- هل استجاب المحتوى النحوي والصرفي المقترح للغرض الذي حدده المنهاج لتدريس القواعد؟
- هل يخدم هذا المحتوى التوجه الوظيفي المعلن؟
- هل المحتويات النحوية والصرفية متساوقة مع معطيات النصوص؟
- هل يركز محتوى النحو على القواعد المعيارية والوظيفية كتنظيم لغوي ينمي عملية التواصل؟

يستهدف منهاج تدريس القواعد في مرحلة التعليم الثانوي في سنواته الثلاث تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، وتشمل:

- إتقان قواعد النحو والصرف.
- التمكن من جميع أدوات وتقنيات التواصل بما في ذلك اللغوي والتعبيري، وتوظيفهما لإثبات الذات ولتحقيق التواصل الإيجابي في مختلف الوضعيات.

وبما أن المعرفة النحوية ليست غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتعلم نظام اللغة، فان الكفاءة التواصلية هي الغاية المنشودة في عملية اختيار محتوى القواعد، باعتبار أن تعلم

1- محمد كشاش – تعليمية القواعد النحوية- مقال من كتاب تعليمية اللغة العربية. أنطوان صياح وآخرون، مرجع سابق. ص 133.

النحو وسيلة هامة في تعليم اللغة وتعلمها، لأن تعلّمها لا ينحصر في معرفة أنساقها الشكلية، إنما يتجاوز ذلك إلى معرفة قواعد استعمالها في سياقات متنوعة في عملية التواصل، لأن المادة اللغوية تُقَوَّمُ على مدى وظيفتها وقابليتها للاستعمال اللغوي في مختلف الوضعيات، ولن يتأتى ذلك إلا بواسطة التعرف على الاستعمالات اللغوية الأكثر شيوعا وتداولا، ثم التمرن باستمرار عليها، "لإكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة واستقبالا في الاستماع والقراءة، وذلك لأن التمهير يؤدي إلى أن تغدو اللغة عادة لدى المتعلم في استعمالها، والتمهير يحتاج إلى المران والممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعية"[1].

ولهذا، ينبغي أن تُنتقى للمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، المحتويات اللغوية الوظيفية، الأكثر شيوعا والأوسع استعمالا، لأننا "لم نعد اليوم نتحدث عن الملكة بمفهومها اللغوي الضيق، بل عن ملكة تبليغية تشمل القدرة على التحكم في قواعد الأداء اللغوي، أي استخدام آليات النظام اللغوي في مختلف مستوياته، وأيضا القدرة على توظيف هذه الآليات في الاستعمال لمعرفة ما ينبغي أن يؤدى أو يقال في كل مقام (تواصلي) أي في كل وضعية خطابية تبليغية[2]" .

ولن يتحقق هذا المبتغى إلا بالتحديد الدقيق لحاجات المتعلم التواصلية والسوسيولسانية التي يحتاجها في هذه المرحلة، بعيدا عن التخريجات العويصة التي لا جدوى منها لأن التواصل الفعال لا يمكن أن يتحقق إلا إذا جاء الكلام مطابقا لمقتضيات الحال كما اصطلح على تسميته علماء المعاني، وهذا يتطلب من واضعي البرامج ومحتويات الكتب المدرسية لهذه المرحلة ترك الألفاظ المستغلقة والعلل التي ترهق المتعلم وكذا التمارين الافتراضية البعيدة عن راهن التلميذ وواقعه، لأنه لا يكفي منح المتعلم مجموعة من القدرات اللسانية لكي يتحكم في النسق اللغوي صوتيا وصرفيا ونحويا، ولكن ينبغي كذلك استهداف تحقيق الكفاءات التواصلية التي تتكون من القدرة اللسانية، إضافة إلى التمرس بمجمل القواعد

1- محمود السيد- واقع اللغة العربية في الوطن العربي وأفاق التطوير - مجلة اللسان العربي. العدد 66. 2010. ص 66.

2- خولة الابراهيمي - مبادئ اللسانيات - دار القصبة للنشر. ط2، 2006. الجزائر. ص174. نقلا عن
Hymes.D. 1984 - vers la compétence de communication- Paris. Hatier.

التداولية التي تمكنه من استعمال اللغة في طبقات مقامية مختلفة، لأن تمكين المتعلم من إنتاج جمل نحوية صحيحة فقط غير كاف، بل يجب أن يكون مقرونا بتدريبه على الاستعمال اللغوي السليم والمعبر في مختلف الوضعيات اللغوية شفويا أو كتابيا.

فالقواعد اللغوية المكتسبة كما يرى (ودوسونWiddowson) لن يكون لها معنى، إلا إذا تم توظيفها في وضعيات تواصلية حقيقية، إذ يقول في هذا الصدد: "لا ينبغي أن نتعلم فقط كيف ننتج ونفهم جملا صحيحة، كما لو تعلق الأمر بوحدات لغوية معزولة، بل يجب كذلك توظيف هذه الجمل بشكل مقبول لأهداف تواصلية"[1] . وهذا يعني أن المادة اللغوية تكتسب قيمتها بمدى وظيفيتها وقابليتها للاستعمال دون انقباض أو تعسر، لأن ما جدوى دروس القواعد إذا كان المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي عاجزا عن توظيفها في كتابة رسالة طلب إلى مدير في مؤسسة لإقناعه بقضية معينة(إجازة، تبرير، طلب عمل...إلخ) . ومن هنا تظهر أهمية النحو الوظيفي في تمكين المتعلم من التواصل اللغوي مع أفراد مجتمعه بصورة ميسرة، وذلك تحقيقا لمسعى المقاربة التواصلية التي "لا تركز على ما يعرفه المتعلمون عن اللغة، بل على ما يمكنهم فعله بها في حياتهم اليومية"[2]. ومعنى ذلك أنه يجب التركيز على محتوى نحوي أكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلمين، وبالتالي ضرورة بناء منهج يرتكز على المتعلم ليحل محل المنهج النحوي المرتكز على المادة الدراسية، لأن من أهم الوظائف التي تقوم بها اللغة هي التعبير والتواصل. وهكذا تتحقق الكفاءة التواصلية عن طريق تمكين التلاميذ من مكونيها الرئيسيين[3]، وهما:

- **المكون اللساني:** التمكن من بناء جمل نحوية سليمة في مستوياتها المعجمية والتركيبية والصرفية.

1- Widdowson – h - G- une approche communicative de l’enseignement des langues col – lal- Haiter 1981 .

نقلا عن عبد الرحمان التومي - الكفايات مقاربة نسقية - مطبوعة الهلال. ط .06. المغرب2007. ص 29.

2- بدر بن الراضي - تعلم اللغة وتعليمها، مقاربة تواصلية - مقال في كتاب اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية وتربوية. عدد13. منشورات مجلة علوم التربية .ط1 .2008 . ص 13.

3- حسين زاهدي - أسلوب الحوار التعليمي وإنماء الفكر الناقد، مقارنة نقدية - مقال مجلة علوم التربية. عدد 58 يناير 2014 . مطبعة النجاح .ص 22.

- **المكون غير اللساني :** امتلاك القدرة على توظيف تقاليد التخاطب والقول، أي القواعد الخارج لسانية أو ما يسميه السوسيولسانيون "قواعد الاستعمال"، وهي التي تمكن المتكلم من جعل مقاله مطابقا للمقام.

ومن هنا أصبح من الضرورة بمكان، عند بناء أي محتوى نحوي يبتغي تطوير الكفاءة التواصلية للمتعلم أن يُستعان بالأوصاف التي تقدمها الأطر اللسانية التي تجعل مدار اهتمامها على استعمال اللغة في الأوضاع التواصلية المختلفة، وتصف السلوك اللغوي بناء على محددات تداولية واجتماعية، مراعية المعرفتين اللسانية وغير اللسانية، لأن جل اللسانيين وخبراء التربية وتصميم المناهج، يجمعون على أن الفعل التواصلي الناجح لا يتحقق استنادا إلى المعرفة ببنية اللغة فقط، إنما على أساس مراعاة قواعد استعمال هذه اللغة وفق شروطها الاجتماعية وضوابطها السياقية.

واستنادا إلى هذا، سيكون دأبنا، محاولة التصدي للإشكالات والصعوبات ومواطن الضعف التي تعتري محتوى القواعد المقترح في كتب السنوات الثلاث لمرحلة التعليم الثانوي، والتي تجعل متعلمي هذه المرحلة غير قادرين على الانخراط في سلوكات تعلمية كفيلة بتنمية كفاءاتهم التواصلية، المنصوص عليها في المنهاج في سنواته الثلاث، لأن الأساس في تدريس اللغة بنحوها وصرفها من وجهة نظر تواصلية، ليس إقدار المتعلم على تركيب جمل نحوية وحدها، بقدر ما أصبح الأهم هو أن تجعله قادرا - بالإضافة إلى ذلك - على مراعاة القواعد الثقافية والحضارية للتخاطب واستعمال اللغة، لأن القواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة وهي "غاية مقصودة لذاتها، بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة"[1] في مختلف المواقف التعبيرية، وإن التقسيم بين القواعد والصرف هو تقسيم منهجي لا غير، جاء لتحديد موضوع كل منهما. ولهذا فإن علم القواعد بمفهومه الأصلي علم جامع لعلم البنية (النحو) وعلم الصيغة (الصرف) وأنهما وجهان لعملة واحدة وهي اللغة.

وهكذا يستمر تدريس القواعد في هذه المرحلة من التعليم الثانوي بغرض عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم.

1- طه علي حسين الديلمي وسعاد كريم عباس الوائلي - اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها - دار الشروق للنشر والتوزيع . ط 1 . عمان – الأردن. ص 150.

ومن الكفاءات الخاصة بالدرس اللغوي في هذه المرحلة مايلي[1]:

- يتمكن المتعلم من عدد من القواعد اللغوية، ويستعملها بشكل صحيح في الأنشطة اللغوية المنطوقة والمكتوبة وفي التواصل السليم مع الغير.
- يعبر بواسطة اللغة شفهيا وكتابيا في وضعيات ترتبط بواقعه وتلبي حاجاته .
- يستوعب المجال اللغوي ويميز ويوازي بين مستوياته .
- يكتسب مهارة ضبط النصوص بالشكل التام، وذلك بتوظيف كل مكتسباته اللغوية .

وبهذا "تتحدد الغاية الأصلية من تدريس قواعد اللغة العربية في تمرين التلاميذ وتدريبهم على القراءة والكتابة والتخاطب بسهولة وفصاحة وبلاغة، وذلك لكي يفهموا ما يمر على أسماعهم من الكلام أو تقع عليه أنظارهم من الكتابات، ويتمكنوا من التعبير عما يختمر في أذهانهم وما يجول في خواطرهم من الأفكار والمعاني عن طريق الكلام من جهة والكتابة من جهة أخرى"[2]. وهكذا فمادامت القواعد وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، فإنه ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض "لأن تعلم اللغة لابد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكنه من غرض"[3]. هذا الهدف يمثل معيارا في عملية اختيار المحتوى النحوي والصرفي، لأن الهدف من تعليم هذا المحتوى - كما أشرنا آنفا- لا ينحصر في معرفة أنساق اللغة الشكلية فقط، بل كذلك في معرفة قواعد استعمالها في عملية التواصل مع مراعاة سياقاتها، وهذا يعني النظر إلى هذا النشاط من منظور عملي، يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي بني عليها منهاج اللغة والأدب العربي، والتي تدعو إلى تعليم التلميذ ما هو أنفع وأفيد له، وكذلك ينبغي العمل على تيسير هذه القواعد وتخليصها من التخريجات المعقدة، وذلك" بتجاوز القوانين الكلية المجردة والتحليل والتقسيم والاستنباط، التي تستدعي جهودا فكرية يعجز

1- عبد الرحمن التومي - الكفايات مقاربة نصية - مطبعة الهلال. ط 6. 2007. المغرب. ص 104.

2- محمد أولحاج - ديداكتيك التعبير، تقنيات ومنهاج - مطبعة النجاح الجديدة .ط 1 .2001 الدار البيضاء. ص11.

3- عبد الرحمان الحاج صالح - الأسس التعليمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي - مجلة اللغة العربية. المجلس الأعلى للغة العربية. عدد خاص رقم 03 -2003 . ص114.

الكثير من التلاميذ عن الوصول إليها، و كذلك تجاوز الأوجه الإعرابية الكثيرة والتعريفات المتعددة"[1].

والواقع أن الجاحظ قد أدرك هذه الحقيقة منذ القرن الثالث الهجري حيث يقول في إحدى رسائله: "وأما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) إلا بمقدار ما يؤديه من السلامة من فاحش اللحن"[2] وتجسيدا لوظيفية هذا النشاط، فإن منهاج اللغة العربية للسنوات الثلاث أقر تدريسه في ضوء المقاربة النصية وبذلك "فُتحت أمام تعليمية القواعد آفاق جديدة، بدراستها وظيفيا، من خلال الخطاب في وضعيات تواصلية حقيقية كالحوار والخطابة والمرافعات والرسائل، وما يميز النمط الإقناعي والبرهاني من خصائص أسلوبية، كما أقرت هذه المقاربة أيضا تدريسها من خلال النصوص الحقيقية من أدبية فنية ومن نصوص مرجعية غير فنية، وفي هذا الإطار، تم اكتشاف أهمية بعض مفاهيم القواعد في بناء النصوص: زمن الأفعال، أساليب الجمل، أدوات الربط، تواتر بعض عناصر الجملة مثل الصفات والظروف وغير ذلك"[3]. وبهذا الشكل، لا يشعر المتعلم بأنه يتلقى أحكاما لأنشطة مفصولة عن دراسة النص.

وفي سياق هذا العرض، يجدر بنا أن نتساءل: هل اختيرت لهذه المقاصد التواصلية في تدريس هذا النشاط محتويات كفيلة بتحقيق هذه الغاية؟ أم أن أهداف المنهاج في واد والأنشطة النحوية والصرفية المختارة في واد آخر؟

نلاحظ أن محتويات هذه الكتب الثلاثة، لا تظهر القواعد بنحوها وصرفها في شكل نشاط لغوي منفصل، كما هو الشأن في الكتب السابقة للإصلاح التربوي، إنما وردت لتدمج مع النشاطات الأدبية، وتمارس في إطار المقاربة النصية، ولذلك فإن تدريسها ينطلق من النص، لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد، ويدرك أن القواعد وسيلة وليست غاية، وأنها في خدمة التعبير، وكذا جعله يدرك أن الانطلاق من النص في تدريس القواعد هو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد ووصف الظواهر اللغوية والتعريف بها، وكل ذلك خدمة لما أقره

1- طه علي حسين الديلمي وسعاد عباس الوائلي - اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها - دار الشروق للنشر والتوزيع.ط1.عمان- الأردن. ص150.
2- الجاحظ - البيان والتبيين - ج1. دار العلم للفكر - لبنان. ص203 .
3- أنطوان صياح وآخرون - تعليمية اللغة العربية - دار النهضة العربية - ح 1 ط 1، بيروت - لبنان 2006 . ص29.

المنهاج من الأهداف المشار إليها سابقا، وهو تمكين متعلم هذه المرحلة من حسن توظيف اللغة العربية في تواصله الكتابي والشفهي في شتى المواقف التواصلية، وسعيا لتحقيق هذا الهدف المنشود في المنهاج، فإن ثمة تساؤلات مُلِحة تأخذ طريقها على سبيل الاستعجال للطرح، وهي كما يلي:

- هل المحتوى النحوي والصرفي المقرر لهذه المرحلة روعيت فيه حاجة التلميذ في واقعه اليومي؟
- ما جدوى طغيان تمارين الترسيخ والتذكر وقلة تمارين الإدماج التي هي من صميم بيداغوجيا الكفاءات؟
- هل روعي في انتقاء المواضيع النحوية والصرفية وتوزيعها مبدأ التدرج المنطقي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ؟

وقبل الشروع في الإجابة عن هذه الأسئلة، قمنا بعملية جرد لإحصاء توارد موضوعات القواعد النحوية والقواعد الصرفية، فوجدنا في متون هذه الكتب المدرسية الثلاثة إدراجا كبيرا للقواعد النحوية بالمقارنة مع القواعد الصرفية، يوضحها الجدول التالي:

المستوى	الموضوعات النحوية	الموضوعات الصرفية
السنة الأولى ثانوي	17	07
السنة الثانية ثانوي	24	10
السنة الثالثة ثانوي	22	09

هذه الأرقام توضح التفاوت الصارخ في نسب التواتر بين الأنشطة النحوية والأنشطة الصرفية المقررة في هذه الكتب، مما يؤكد الاهتمام البالغ الذي يوليه مخططو هذه المحتويات لقواعد النحو على حساب الصرف، وكان من الأفيد قلب هذا المنظور اللغوي والاهتمام أكثر بقواعد الصيغ الصرفية، لما لها من أهمية في تعلم اللغة في نظامها العام والشامل، لأن كل محاولة لتجزيئها و فصلها عن إطار الوحدة والتكامل بين مكوناتها، سينتج لنا بلا شك متعلما حافظا لقواعد اللغة العربية بنحوها وصرفها، ولكنه غالبا ما يكون عاجزا أثناء وضعيات التواصل الدال - مشافهة أو كتابة - على إنشاء نص أو خطاب سليم ومنسجم ومتسق، لا

تشوبه أية شائبة نحوية أو صرفية، فمثلا درس (اسم الآلة) المقرر في كتاب السنة الأولى ثانوي في الوحدة الثانية عشرة ص206، لا ينبغي تناوله نحويا فقط بالتركيز على عمله ثم إعرابه، و يُغض الطرف عن الجانب الصرفي، بل الضرورة تستدعي كذلك الالتفات إلى جانبه الصرفي، وذلك بالتركيز على صياغته وأقسامه المختلفة، لينتقل التلميذ بعدها إلى توظيفه في بناء النص عن طريق وضعيات إدماجية مستهدفة، الأمر نفسه بالنسبة إلى درس (المصدر وأنواعه)، المقترح في كتاب السنة الثانية في الوحدة الثامنة ص153، إذ كان من الأجدى التركيز على عمله، وإعرابه أثناء الدراسة النحوية، أما دراسته صرفيا، فتنطلق من طرائق صوغه وتحديد أقسامه المختلفة، ليختتم هذا الدرس بتمكين المتعلم من توظيفه في مواضيع مختلفة أثناء التعبيرين الكتابي والشفهي، وكذا الشأن بالنسبة إلى درسي (اسمي الزمان والمكان) المقررين في كتاب السنة الأولى ثانوي، في الوحدة الثانية عشرة ص206، ودرس (موازين الأفعال) المقرر للسنة الثالثة ثانوي في الوحدة التاسعة ص186.

أما درسا (معاني حروف الجر) و(حروف العطف) المقرران في كتاب السنة الثالثة ثانوي في الوحدة الثانية في صفحتي 34 و42 على التوالي، فنتساءل لماذا يؤجل هذان الدرسان المهمان إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوي، ولم يدرجا في كتاب السنة الأولى أو الثانية على الأقل، لتحضير التلاميذ بكيفية جيدة، للتحكم في معاني هذه الحروف في بداية هذه المرحلة وليس في نهايتها، لأن الوقائع تثبت أن من الصعوبات التي يجدها تلاميذ هذه المرحلة في تواصلهم الكتابي أو الشفهي هي"عدم إدراكهم لكيفية استخدام الروابط في كتابة نصوص تتسم بالاتساق والانسجام، إضافة إلى عدم تمييزهم بين اختلاف ما يقال وما يكتب"[1] . ولذلك فمعاني هذه الحروف جديرة بأن يتعرف عليها التلميذ ويتدرب على توظيفها في سياقات متنوعة في بداية مرحلة التعليم الثانوي وليس في نهايتها.

كما أن دروس: (المصدر وأنواعه في الوحدة الثامنة ص153) و(المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية في الوحدة الثامنة ص163) و(مصادر الماضي غير الثلاثي في الوحدة التاسعة ص173) و(المصادر الدالة على المرة في الوحدة التاسعة ص186) المقررة للسنة الثانية ثانوي، كان من الأنسب أن تُبرمج موزعة على كتب السنوات الثلاث، كأن

1- أنطوان صياح وآخرون - تعليمية اللغة العربية - مرجع سابق. ص 94.

يدرج (المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية) في كتاب السنة الأولى ثانوي، و(مصادر الماضي غير الثلاثي) و(المصادر الدالة على المرة والهيئة) في كتاب السنة الثانية، لأن الكم الهائل من التفريعات والتشعبات التي يحتوي عليها المصدر، لا يمكن للتلميذ استيعابها بهذا الزخم في درس مقرر في حصتين، لأنه لا يعقل أن يستوعب تلميذ السنة الأولى ثانوي مصادر الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية في ظرف وجيز كهذا، علما أن اللغة لا يقاس إتقانها باستظهار أحكامها، بل عبر التمكن من استعمالها وتوظيفها في وضعيات تواصلية.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى مبحث (الممنوع من الصرف) المقترح في الوحدة 11 من كتاب السنة الأولى ثانوي ص201، حيث نلاحظ الإفراط والمبالغة في الوقوف عند علله وشروطه وأحكامه، وهذا الأمر قد يجعل التلميذ يتيه في التفاصيل الهامشية التي قد لا يجني من ورائها أية فائدة ترتجى، وبالتالي لا تساهم في تنمية كفاءته التواصلية قيد أنملة، لأن "التزيد في شرح علل (الممنوع من الصرف) والإكثار من شروطه وأحكامه، على الرغم من أنه - بحد ذاته- لغة أو لهجة، بدليل جواز صرف الممنوع فيه، ولا يصح منع المصروف منه، ويعزز ذلك شهادة أئمة النحو كالكسائي والأخفش"[1]. إذ "حكى الكسائي أنهم يصرفون كل ما لا ينصرف (إلا أفعل منك). وقال الأخفش: سمعنا من العرب من يصرف هذا(أي سلاسلا وقواريرا) وجميع ما لا ينصرف..."[2].

وهكذا نلاحظ أن مثل هذه الدروس اللغوية بتفريعاتها وتشعباتها ترهق التلميذ وتفيض عن الحيز الزمني المخصص لها أصلا، وبالتالي تبدو فرصة تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة ضئيلة جدا، نظرا للصعوبات التي يمكن أن تعترض سبيل الأستاذ، وهو يحاول تطويع مجموعة من المهام الديداكتيكية لإطار زمني غير كاف في الأصل، لأنه لا يمكن أن نتصور إنجازا بيداغوجيا سليما لهذه المباحث المذكورة، بالنظر إلى الحجم الساعي غير الكافي المخصص لها. وكأن الذين اقترحوا هذه المحتويات النحوية والصرفية يجهلون أو يتجاهلون الإمكانات المتاحة داخل فصل دراسي، يئن تلاميذه تحت وطأة الاكتظاظ، وفي

1- محمد كشاش - تعليمية القواعد النحوية - مقال من كتاب تعليمية اللغة العربية، إشراف أنطوان صياح وآخرون- دار النهضة العربية.ط1- بيروت2006. ص123.

2- ينظر مكي بن أبي طالب القيسي - مشكل إعراب القرآن - تحقيق- د.حاتم صالح الضامن- مؤسسة للرسالة بيروت .ط2. ج2- 1987. ص783.نقلا عن أنطوان صياح وآخرون. مرجع سابق. ص223.

حصة لا تتجاوز الساعة الواحدة في الأسبوع، كما نلاحظ أيضا أن بعض مواضيع النحو المبرمجة في هذه الكتب، إنما تعلّم نظريات جامدة غير قادرة على الخروج من دائرتها الضيقة إلى دائرة التعليم السليم والإفادة في التبليغ، ولهذا هناك تعارض واضح بين أهداف المنهاج وعموم هذه المحتويات النحوية والصرفية في كثير من الوجوه، فموضوع (البدل وأنواعه) مثلا، المقترح في كتاب السنة الثانية وفي الوحدة السادسة(06) ص113،لا تجدي برمجته لتلاميذ السنة الثانية نفعا، لأن حاجة المتعلم إليه في استعمالاته التواصلية مشافهة أو كتابة قليلة جدا، ولذا فالضرورة تستدعي إما حذفه وتعويضه بما يكون له جدوى في المواقف التواصلية الخطابية والكتابية، أو على الأقل إرجاؤه إلى السنة الثالثة ثانوي، لأن المتعلم في هذه السنة النهائية يكون على أعتاب الولوج إلى الجامعة للدراسة المتخصصة.

وما يقال عن (البدل)، يمكن إسقاطه على مبحث (النعت السببي) المدرج في الكتاب نفسه الوحدة الثامنة ص131، فما الفائدة من دراسته في السنة الأولى ثانوي؟! علما أن علاقة هذا الدرس بالاستعمال اللغوي للمتعلم نادرة، وهذا ما حدا بالأستاذ عبده الراجحي أن يقول في هذا الموضوع: "وكيف لتلميذ من الصف الثاني المتوسط أن يدرك معنى النعت السببي وبدل الاشتمال، وقد أجريت حديثا مع عشرين متخرجا من كلية اللغة العربية يعمل معظمهم في التعليم، فطلبت منهم فجأة أن يقدموا أمثلة عن النعت السببي فلم يفلح منهم غير أربعة"[1].

ولهذا ينبغي أن تكون محتويات الكتب المدرسية في اللغة العربية مهتمة بالوظائف التي يتوقع من التلاميذ ممارستها في حياتهم الدراسية والمهنية، وذات صلة وثيقة بالواقع البيئي والحضاري والثقافي السائد في مجتمعهم، علما أن ظاهرة نفور المتعلمين من تعلم المادة اللغوية لا تُعزى إلى أسباب خارجة عن المادة اللغوية ذاتها. ولذلك فمواضيع من هذا القبيل المذكور آنفا، لا ينبغي أن تبرمج لمستوى الأولى ثانوي، بل ينبغي تأجيلها إلى السنوات اللاحقة.

كما أن الضرورة تستدعي الاستغناء عن مبحث (النواصب المضمرة للفعل المضارع) المدرجة في كتاب السنة الأولى في الوحدة الأولى ص32،33،34، لأن مفهوم الإضمار

1- عبده الراجحي - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية 1995 ص 107.

مفهوم تجريدي بحت، كثيرا ما يرهق ذهن المتعلم في هذه المرحلة، ويحول دون تحقيق الهدف من تدريس هذا الموضوع.

وكذلك الشأن بالنسبة إلى موضوعي (الإعلال والإبدال) المقررين في كتاب السنة الثانية والمدرجين في الوحدة الثانية عشرة في الصفحات من 247 إلى 249، إذ نلاحظ أن أجرأتهما التعليمية كثيرا ما ترهق ذهن المتعلم في هذه المرحلة، بسبب التعليلات والتخريجات التي تقتصر في عمومها على إبدال الحروف تحقيقا للنطق الخفيف وتجنب تنافر الأصوات، ولذلك يُستحَب إرجاء هذا المبحث إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي.

كما يمكن أيضا استعاضة مبحث (المجرد والمزيد) المدرج في كتاب السنة الأولى الوحدة العاشرة ص168، بموضوعات أخرى أكثر أهمية، وتأجيل هذا الدرس إلى السنة الثالثة على الأقل، وتعويضه بموضوع (الهمزة المزيدة في أول الأمر) المدرجة في كتاب السنة الثالثة الوحدة السادسة ص 129، أو (مواضع كسر أو تخفيف همزة "إن") في كتاب السنة الثانية المدرجين في الوحدتين الخامسة والسادسة على التوالي ص 89 و115. ولهذا فتقديم درس الهمزة إلى السنة الأولى ثانوي مهم، لما يجنيه المتعلم من ورائه في بداية المرحلة الثانوية من فوائد جمة أساسها استعماله اللغوي السليم في مواطن التواصل الدال كتابة ومشافهة، حيث لوحظ أنه كثيرا ما يتعسر على معظم متعلمي هذه المرحلة ذاتها التمييز بين همزتي الوصل والقطع من حيث النطق والكتابة.

ولهذا ينبغي على واضعي محتويات اللغة لهذه المرحلة، مراعاة حسن توزيع الوحدات المشتملة على الوظائف المراد تدريسها في السنوات الثلاث داخل السنة الدراسية الواحدة، وذلك اعتمادا على مبدأين: "مبدأ الأولوية الذي تُراعى بمقتضاه حاجات المتعلم، ومبدأ التدرج الذي تؤخذ فيه بعين الاعتبار طاقة المتعلم على الاستيعاب"[1].

ولذلك، فمن الضروري مراعاة نتائج التحريات الميدانية في انتقاء المحتويات النحوية والصرفية التي ترتفع فيها نسب الأخطاء الأدائية والكتابية لدى تلميذ هذه المرحلة، كي تساهم هذه المحتويات في إكسابه المعارف وترتقي به إلى مستوى توظيفها على النحو الجيد

1- محمد صالح بن عمر - كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكالية المنهج - دار الخدمات العامة للنشر .ط1 1998 تونس. ص 42-41.

في تواصله الكتابي والشفهي، لكي يشعر بجدوى ما يتعلمه من المباحث النحوية والصرفية، ويشعر إزاءها بالوجاهة والملاءمة كونها لا تنأى في استعمالاتها عن مواقف الحياة، وما يتطلب ذلك من لغة وظيفية، حيث يجب أن "لا تقدم له إلا الصيغ الصرفية والبنى النحوية الأساسية الأكثر شيوعا والأوسع استعمالا، والأقل صعوبة من حيث تعليمها وتعلمها"[1] ، لأن من المعايير الوظيفية في اختيار المحتوى، انتقاء المناشط اللغوية السائدة في المجتمع، والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيبا تنازليا في ضوء الشيوع والتواتر والاستعمال.

وعطفا على ما سبق، نلاحظ أن هذه الكتب الثلاثة قد أغفلت في كثير من محتوياتها اللغوية أهم هذه المبادئ المذكورة والمتمثلة في ضرورة اختيار المحتوى اللغوي الملائم للمستوى السني للمتعلم، ومراعاة التراتبية في عرض المباحث النحوية، فقد سجلنا تقديم موضوع (جزم الفعل المضارع) على موضوع (رفع المضارع ونصبه) في كتاب السنة الأولى الوحدة الأولى و الثانية صفحتي 19. 32، وكان من المفروض أن يحدث العكس، لأنه هل يعقل أن نطلب من تلاميذ السنة الأولى استعمال (كيفما الشرطية) في جمل تكون حالية وكذلك خبرا لفعل ناقص، وهم غير قادرين في معظم الأحيان على تركيب جمل بسيطة تتكون من فعل وفاعل ومفعول به ؟!

ولهذا فالأجدى تقديم الموضوع الثاني على الأول، تيسيرا للفهم والإفهام، واحتراما لمبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد، وتجنب كل المباحث النحوية والصرفية المجافية لقانون الشيوع والتواتر في الاستعمال الواقعي، بحثا عن تحقيق الأهداف المرتبطة بتعليم النحو باعتباره وسيلة في اكتساب المتعلم الكفاءة اللسانية والتواصلية على السواء، لأن من أكبر العيوب العالقة بتدريسية قواعد اللغة العربية هي: "التركيز على القاعدة وإهمال الاستعمال، مما أدى إلى تكريس المعرفة النحوية على حساب المعرفة الوظيفية"[2]. وبذلك كرست هذه

1- عبد الرحمن الحاج صالح - الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي- مرجع سابق. ص 09.

2- محمد البرهمي - ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق - دار الثقافة للنشر والتوزيع ط 1 1998 مطبعة النجاح الجديدة ص 26.

الكتب المعارف النظرية دون إقرانها بعنصر التدريب، وذلك في أشكال تطبيقية قريبة من واقع ممارسة اللغة العربية في المجتمع.

وتعضيدا لهذا الطرح، نتساءل باستغراب، ما جدوى إدراج درس (الاشتغال) المقرر في كتاب السنة الثانية ثانوي في الوحدة الثانية عشرة، في الصفحات من 235 إلى237، علما أن وظيفيته في إكساب التلميذ الكفاءة التواصلية محدودة إلى أبعد حد؟!

والأمر نفسه يتكرر في مباحث (اسم الجنس الجمعي والإفرادي واسم الجمع) المدرجة في كتاب السنة الثالثة في الوحدتين الثامنة والعاشرة، صفحتي 171-218، إذ لم تعد هذه العناوين ذات أهمية قصوى فنيا ووظيفيا في الموقف التواصلي المنطوق والمكتوب الذي يحتاج إليه التلميذ ويهدف إليه المنهاج. ولهذا، أليس من الأفيد تعويضها بمباحث أخرى أكثر استعمالية وتداولية في حياة التلميذ التواصلية؟ لأن كثيرا من المعارف النحوية والصرفية المستوعبة من طرف التلاميذ، لا يمكن استغلالها إلا في سياق تعلمهم أي داخل المدرسة، إن لم نقل داخل القسم نفسه، أما في سياق مغاير، فإن التلاميذ سيتصرفون "وكأنهم لم يتعلموا شيئا"[1]. ولهذا فتدريس اللغة كأداة يعبّر بها الأقوام عن أغراضهم بحسب (ابن جني)، يقتضي التوليف بين الكفاءة النحوية والكفاءة التواصلية، بمعنى الجمع بين المقاربة اللسانية والمقاربة التداولية الاستعمالية، لأن من الأسس الهامة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، اختيار المضامين التي تفيد التلميذ وتشعره بأنه يحتاج إليها في يومه وغده، لأنها بيداغوجيا عنوانها أخذ الأهم والأنفع والأفيد، وشعارها: "نتعلم لنتصرف إزاء وضعيات الحياة".

زيادة على ما ذُكر آنفا، نلاحظ سوء توزيع المباحث النحوية والصرفية، وكذلك فوضى الترتيب في مباحث نشاط القواعد، وإخلالا بالعرض المنطقي والبيداغوجي لمباحثه، فكيف يُبرر واضعو الكتاب هذا العرض العشوائي للمحتوى القواعدي؟ إذ نسجل إيراد عناوين نحوية وصرفية، دون مراعاة ضرورة الترتيب المنطقي في توزيعها على الوحدات التعليمية بحسب أهميتها وحاجة التلميذ الآنية لتوظيفها في مواقفه التواصلية، فقد أُستهلت مباحث النحو في كتاب السنة الأولى بالجملة الفعلية ثم الاسمية، ثم أُخِّل بهذا الترتيب في الوحدات اللاحقة فأصبح الترتيب اعتباطيا، وذلك من خلال العودة مرة أخرى إلى مباحث الجملة الفعلية، مما

1- جواكيم دولز، ادمي اولايني، فليب برنود وآخرون - لغز الكفاءات في التربية - ترجمة: عزالدين الخطابي وعبد الكريم غريب . منشورات عالم التربية. ط 1. 2005 ص 46.

يوحي أن بنية مادة النحو والصرف المدرجة في هذا الكتاب لم يُراع فيها التدرج المنطقي والتكاملية في إيراد المحتويات.

إذ كيف يُعقل أن تُبرمج مباحث نحوية، من قبيل: (جزم الفعل المضارع) و(رفع الفعل المضارع ونصبه) في مستهل المحتوى النحوي في الوحدتين الأولى والثانية في الصفحتين 19 و 32 ويُؤجل مبحث هام وهو (الفعل ودلالته الزمنية)؟! إذ ورد في الوحدة التاسعة ص164، عوض أن يكتسب مكانة الريادة في تراتبية المحتوى النحوي للسنة الأولى، نظرا لأهمية هذا المبحث في تمكين التلميذ من إدراك الدلالات الزمنية المتعددة للفعل.

والأمر نفسه نسجله عن دروس كتاب السنة الثانية، حيث نلاحظ انعدام الترتيب المنطقي والوظيفي لعدة عناوين، حيث تناثرت مجموعة من الدروس عرفت بالتلازم والاقتران دون مبرر مثل:اسم الفعل، أفعال المدح والذم، جواز تأنيث العامل للفاعل، الإغراء والتحذير، الاختصاص.

فبأي مبرر بيداغوجي تسوّغ هذه العشوائية في إيراد هذه المحاور النحوية والصرفية؟!علما أن الترتيب المنطقي والوظيفي يُمكِّن المتعلم من إجراء القياس والموازنة بين معانيها وأحكامها.

ولا يخفى على ذي بال، أن بناء المنهاج يجب أن يتأسس على مفهوم المقاربة النسقية والتكاملية، القائمة على دراسة المحتويات اللغوية كنظام متكامل بأجزائه، وليس كأجزاء مستقلة. وذلك انسجاما مع التوجهات الجديدة للإصلاح، والداعية إلى بناء مناهج المواد الدراسية وفق مدخل الكفاءات التي أساسها اعتماد مقاربة شمولية في بناء مناهج اللغة العربية، يراعى فيها التدرج والتكامل بين مكوناتها.

كما نسجل كذلك غياب المقاربة النصية التي أقرتها المناهج الرسمية لمرحلة التعليم الثانوي والتي تعد مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، وليس بدراسة الجملة، إذ يشمل النص في منظورها محور الفعل التربوي، حيث يعتبر نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا، لذا تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، غير أن عامة النصوص المدرجة في هذه الكتب لا توفر الظاهرة اللغوية، مما يضطر الأستاذ إلى الإتيان بأمثلة وشواهد مجزأة لا علاقة لها بالنص الأدبي المقرر، وبذلك تصبح مبتورة عن سياقها الطبيعي، فينجم عن هذا

تفكك في الدلالة وضعف في تركيبها، وكل هذا الأمر يَحُول دون تحقيق المبتغى من تعليم قواعد اللغة وفق مدخل الكفاءات كاختيار تربوي، والمقاربة النصية كاختيار بيداغوجي، يرومان ربط اللغة بالحياة العملية، وتمكين المتعلم من تفعيل معارفه اللغوية في وضعيات تواصلية ذات دلالة.

وهكذا نلاحظ أنه لا فرق في التعامل مع بناء هذه الدروس اللغوية المراد تدريسها كفائيا، والممارسات الديداكتيكية القديمة مادام المتعلم لا يستحضر في ذهنه إلا تحقيق الكفاءة النوعية أو الهدف النوعي المرتبط بدرس ما، لأن الدرس النحوي يستلزم بالضرورة الدرس الصرفي، وفي أحايين كثيرة يستلزم الدرس البلاغي، فلا يمكن على سبيل المثال أن نتناول موضوع (الترخيم) المقرر في كتاب السنة الثانية آداب في الوحدة السابعة ص 144، تناولا نحويا بمعزل عن الدراسة الصرفية والبلاغية، وننتظر بذلك تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم، لأن دراسة مبحث (الترخيم) دراسة نسقية تقدم للمتعلم خبرات معرفية جديدة، وكفاءة تواصلية تسعفه لمواجهة المواقف اللغوية المختلفة في حياته اليومية، ولا تتجلى فائدته إذا جُرد من مواقف الاستعمال الوظيفي في مختلف المستويات التعبيرية والمواقف الخطابية التي يواجهها المتعلم، إذ من الصعب إحداث قطيعة تامة بين النحو وعلم المعاني، لأنهما لازالا يتقاطعان في نقاط عديدة، ولذلك فضرورة الترتيب المنهجي والنسقي البيداغوجي والوظيفي معا، تستدعي التلازم والاقتران بين درسي (الترخيم) و(المنادى).

ولهذا نتساءل كذلك: ما هو المسوّغ الديداكتيكي والبيداغوجي الذي جعل معدي محتوى النحو لمرحلة التعليم الثانوي، يدرجون درس(الترخيم) في كتاب السنة الثانية ودرس (النداء) في كتاب السنة الثالثة ؟! علما أن هذين الموضوعين ينبغي التبكير بإدراجهما في السنة الأولى ثانوي، لما لهما من فوائد جمة تأخذ بيد المتعلم لإدراك التمايز الموجود بين النداء والترخيم في مختلف الوضعيات التواصلية، وكذا الأثر النفسي الذي يحدثه كل واحد منهما في المتلقي، كما ينبغي إقران موضوع النداء بالدرس البلاغي للوقوف على أغراض أسلوب النداء أثناء تناول الأساليب الإنشائية، لأن القواعد تتفرع إلى نظامين من المفاهيم[1]:

1- محمد البرهمي - ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق - مرجع سابق. ص 27/26.

الأول يقوم على التسلسل والترابط، بحيث يحتاج المفهوم اللاحق إلى السابق ليتم معناه أو يفسره أو يعلل وجوده، فمثلا: موضوع (الاستغاثة) مشروط بتعلم المفهوم السابق بشكل خطي هو (النداء)، أما تدريس النظام الثاني مثلا (الممنوع من الصرف) فلا يتم ضمن إطار محدد لأن هناك مداخل كثيرة لمقاربته.

ولهذا نتساءل: لماذا لا يقترن درس (النداء) المقرر في السنة الأولى بدرس الاستغاثة المبرمج في كتاب السنة الثانية الوحدة السابعة ص 135؟ ألا يعتبر هذا من المظاهر الخطيرة التي تجسد الإخلال بالتسلسل والترابط بين محتويات القواعد لهذه المرحلة، والتي ستنعكس آثارها لا محالة على تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم؟

علما أن الضرورة المنهجية تستدعي ربط الصلة بين مباحث علم النحو والصرف والبلاغة، ليدرك المتعلم أن الظاهرة اللغوية غير قابلة للتجزيء.

ومن المآخذ الأخرى في المحتوى القواعدي لمرحلة التعليم الثانوي، درس بعض أخوات (كاد)* المقرر في كتاب السنة الأولى ثانوي في الوحدة الثالثة ص 66. فبعض أدوات هذا المبحث لا يحتاج إليها المتعلم للتعبير عن شتى أغراضه التبليغية، وبالتالي لا تُستعمل ولا تزيد من كفاءته التواصلية، منها (اخلولق)، (حرى) (كرب)، من أخوات (كاد).

وهكذا نستنتج بعد تحليلنا لمحتوى المادة اللغوية لكتب المرحلة الثانوية أدبي لسنواتها الثلاث، أن محتواها مثقل ببعض الأبواب غير الوظيفية، ولا تتصل اتصالا مباشرا بحاجيات المتعلمين في التواصل، لأنه لا يكفي منح المتعلمين جملة من القدرات اللسانية في جوانبها النحوية والصرفية والصوتية لتأهيلهم لإنتاج جمل نحوية، بل ينبغي زيادة على هذا، استهداف تنمية كفاءاتهم التواصلية التي هي عبارة عن القدرة اللسانية، إضافة إلى المعرفة والتمرّس بمجمل القواعد التداولية التي ستمكنهم من استعمال اللغة في طبقات مقامية مختلفة لتحقيق أغراض تواصلية معينة، ليتحول بذلك موضوع الدرس اللغوي من "اعتبار اللغة موضوع معرفة إلى الانشغال بمعرفة استخدامها"[1]. لأنه أثبتت الوقائع التعليمية، أن كل درس لا يشعر التلميذ بجدواه وقيمته في الحياة، يزيده نفورا ويبرر إعراضه عنه، لا لشيء

1- لحسن توبي- بيداغوجية الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي - مطبعة إفريقيا الشرق الدار البيضاء 2012 ص 88.

* هذا الموضوع موجود في الفهرس ولا أثر له في متن الكتاب.

سوى لأنه يدخل في عِداد العلم الذي لا ينفع، لأن المعارف غير المُفعلة تبقى حبيسة الذاكرة ولفترة ثم تتلاشى بعد ذلك.

بعد هذه الإحاطة التحليلية بمحتوى النصوص الأدبية والتواصلية، النحو والصرف للكتب الثلاثة، يجدر بنا أن نتساءل:

- هل اقترحت هذه الكتب وضعيات تقويمية لإدماج أحكام هذه الدروس النحوية والصرفية في هذه المرحلة؟
- هل تساير مستوى التلاميذ المعرفي والسني؟
- ألا يوجد شرخ تربوي بين المعارف والتَعَلُّمَات النحوية والصرفية المقترحة في هذه الكتب المدرسية، ومحتوى الوضعيات الإدماجية المقررة في هذه الكتب ؟

و هذه التساؤلات سنجد لها الإجابة الوافية لاحقا من خلال التعرض لمجمل أنشطة الإدماج والوضعيات المستهدفة الخاصة بدروس: تحليل النصوص، القواعد، البلاغة والمطالعة، لنقوم بجردها لتحليلها ونقدها، سعيا منا للوقوف على وجاهتها وملاءمتها في تفعيل المعارف النظرية لتحقيق الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج وخاصة الكفاءة التواصلية التي "تضم مجموع الكفاءات الجزئية كالكفاءة النحوية، الدلالية، التركيبية، المعجمية، المنطقية،العلمية، الشعورية والتداولية، بحيث تتفاعل كلها بشكل مندمج وبدقة متناهية في عملية التواصل اللساني على مستوى إنتاج الخطاب كمؤشر على تفاعل القدرات المعرفية والتداولية واللسانية في الذهن البشري"[1] ، ولن يتأتى هذا إلا بجعل المحتويات التعليمية

1- عبد السلام عشير- الكفاية التواصلية، الوحدة والتعدد - مقال. مجلة فكر في العلوم الإنسانية والاجتماعية. دورية محكمة- عدد 06- مطبعة النجاح الجديدة 2005 المغرب ص 11.

حية وحيوية. بحيث تتلاءم مع الوضعيات الإدماجية وتتجاوب مع الواقع الاجتماعي والنفسي للمتعلم.

يعرف (اكسافيي روجي Xavier Rogiers) مفهوم الإدماج بكونه "السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة مستهدفة"[1] ، وبهذا يصبح للوضعيات الإدماجية أهمية بالغة في تمكين المتعلم من تفعيل المعارف النظرية وجعلها قابله للاستعمال في الحياة اليومية، لأن المعارف اللغوية لم تعد غاية في حد ذاتها، بل وسيلة لاكتساب الكفاءات لمواجهة تحديات التواصل، لأن في المواد اللغوية نزوعا أكثر لاقتراح وضعيات تواصل بدل وضعيات مشاكل[2]. كما أن المرحلة الثانوية يجب أن تؤسس للجانب التطبيقي بنسبة أكبر، لأن المعارف عرضة للنسيان، بينما المهارات هي من قبيل الحس اللغوي الملازم لصاحبه، خصوصا إذا علمنا أن الكثير من المحتويات المقررة في هذه المرحلة قد تناولها التلميذ في المراحل التعليمية قبل الثانوي.

ولذلك فإن الكفاءة التواصلية من بين الكفاءات التي يستهدفها منهاج اللغة العربية وآدابها بمرحلة التعليم الثانوي بسنواته الثلاث، ويتم التحقق من اكتسابها، انطلاقا من مدى قدرة المتعلم على تعبئة موارده و دمجها بطريقة تمكنه من حل وضعية مركبة.

هذا ما سنراه في المبحث الموالي، من خلال عرضنا لمجمل أنشطة التقويم المتمثلة في الوضعيات الإدماجية التي يتمرن التلميذ بواسطتها على دمج مكتسباته النظرية في اللغة العربية وآدابها لجعلها قابلة للاستعمال اليومي في شتى المواقف التواصلية.

1- Xavier Rogiers une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. 2eme édition 2001. DEBOECK Université Bruxelles P24.

2- ينظر كسافي روجي- التدريس بالكفاءات، وضعيات لإدماج المكتسبات - ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. ط 1. ص 19.

3- عرض مجمل لأنشطة التقويم (الإدماج) للسنوات الثلاث ونقدها

3-1- الوضعيات الإدماجية المقررة في كتاب السنة الأولى ثانوي

أ- في النصوص:

إدراكا لأهمية الحجاج والتفسير كأنماط تواصلية، جاء في مقدمة كتاب السنة الأولى "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" ما يلي:

"اللافت للنظر أن النص الحجاجي والنص التفسيري من أنماط النصوص التي من شأنها أن تغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين وفي طريقة تفكيرهم، ولكن دون إهمال لبقية الأنماط"[1].

وهكذا نلاحظ أن النصوص الأدبية و التواصلية، أُعتُمِدَ في اختيارها على أساس النمطين التفسيري والحجاجي، لما لهما من دور في تثبيت النزعة العقلية لدى متعلم السنة الأولى ثانوي وتدريبه على ممارسة التفكير العلمي، لكي يستطيع مواجهة تحديات الحياة بفكر منطقي وعقل متزن، وهذه إحدى غايات المقاربة بالكفاءات في اللغة العربية وآدابها، لأن النصوص الإبلاغية ذات النمط الحجاجي والتفسيري هدفها التأثير في المتلقي، ولن يتحقق ذلك إلا "بتوسيع الملكة اللغوية لتشمل كل القدرات التي تجعل منا متكلمين فاعلين، وهي بالطبع تشمل الملكة النصية العامة (التي تسمح بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك)، والملكة النصية الخاصة (التي تسمح بادراك مقاطع نصية على أنها سردية أو وصفية أو حجاجية...وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها"[2])، وهكذا تتضح أهمية تصنيف النصوص، من حيث الغرض التواصلي المستهدف إلى خطاب حجاجي وخطاب تفسيري وغيرها.

فالنصوص ذات النمط الحجاجي المقررة في محتوى هذا الكتاب المدرسي، وظيفتها البحث على الإقناع وتقديم الأدلة التي تسمح لرأي أو لوجهة نظر أن تنتصر على غيرها،ولهذا فإن لتحكم المتعلمين في هذا النمط أهميته البالغة باعتبار أن "الحجاج يعد مكونا

1- ينظر مقدمة كتاب المشوق السنة الأولى ثانوي ص 03.

2- خولة طالب الإبراهيمي - مباديء في اللسانيات- دار القصبة للنشر. ط2. الجزائر2006. ص169.

حاسما للقدرة على التواصل"[1] ، يتفاعل فيه ما هو لفظي بما هو غير لفظي، وسيلته اللغة وغايته الإقناع، ويتميز الحجاج بتواتر العلاقة المنطقية وتراكم الأدلة المتجاورة للبرهنة مع استعمال أساليب واضحة وصريحة في معظم الحالات "وتكتب عادة في زمن المضارع، وقد يتغير الزمن إلى الماضي، إذا كانت هناك خلفية تاريخية للقضية المراد مناقشتها، ويتغير إلى المستقبل، إذا كانت هناك تنبؤات، كما يكثر فيها تكرار الكلمات والعبارات والمفاهيم، ويعتمد فيها على طرح الأسئلة البلاغية، وليس على طرح الأسئلة من أجل تقصّي المعلومات، وتستعمل ضمائر المتكلم (أنا، نحن) لتدعيم الرأي وللربط بين الحجج، كما تستخدم حروف العطف وأدوات الشرط وغيرها[2]" .

وبهذا يصبح الحجاج شكلا أو نظاما تواصليا يسعى إلى التأثير في المتلقي، وسيلته اللغة وغايته الإقناع بتأييد أطروحة ودحض أخرى. ومجالاته متعددة هي: المقالات النقدية- البحوث- الخطب- المناظرة، تحليل الأقوال- المرافعة. أما النصوص التفسيرية المدرجة في هذا الكتاب، فوظيفتها تحليل ظاهرة أو فكرة وجعلها مفهومة بواسطة شرحها، وترتكز هذه النصوص على سؤالين: كيف ولماذا؟

ومن خصائصها:

- استعمال الزمن الحاضر (المضارع).
- كثيرا ما توظف فيها أدوات الربط من قبيل: متى، ثم، بعد هذا، أولا...
- استعمال بعض الصيغ في المجهول واستخدام الضمائر والأسماء بشكل عام.
- تواتر الفقرات النظرية، التمثيلية مثلا (تقديم تعريف نظري قبل وصف أو تفسير ظاهرة ما). وهذا النمط التفسيري كثير الشيوع في المؤلفات النظرية المتخصصة في ميدان من الميادين.

وهكذا فإيثار النصين الحجاجي والتفسيري وتأكيدهما في اختيار النصوص الأدبية أو التواصلية، إنما حصل - حسب واضعي محتوى هذا الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي-

---

1- محمد مكسي - استراتيجيات الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي - سلسلة علم التدريس.عدد05. يناير1998.منشورات رمسيس.ط1. الرباط ص24.

2- أنطوان صياح و آخرون - تعليمية اللغة العربية - مرجع سابق. ص99.

بنية "تقريب المتعلمين من أسباب العقل في سياق بيداغوجي، فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم، فيسمو تفكيرهم ويرقى سلوكهم، فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسياق وراء تيارات جارفة دون تبصر ولا تمعن"[1]، وبهذه المسوغات التي ساقها واضعو هذا المحتوى، تتراءى لنا أهمية المقاربة الديداكتيكية التي أُصطفيت على إثرها هذه المحتويات، ألا وهي المقاربة بالكفاءات التي تصبو لأن تقدم للتلميذ ما يفيده وينفعه في مواقفه التواصلية، باستخدام خطابات ذات أنماط تفسيرية وحجاجية، لأن الحجاج والتفسير شكلان مهمان وضروريان، وهما من أشكال اللغة التي يستعملها التلميذ في هذه المرحلة لكي يحقق ما يصبو إليه في تواصله اليومي المنطوق أو المكتوب.

فماذا يمكن إذًا، أن يحصل لتلاميذنا إذا كانوا عاجزين عن توظيف هذه الأنماط النصية بنجاح من خلال تواصلهم؟! لاشك أنهم سيكونون أعضاء غير فاعلين في مجتمعهم.

فإدراكا لأهمية إدراج النصوص الحجاجية والتفسيرية في محتوى هذا الكتاب لتمكين المتعلمين من تنمية كفاءاتهم التواصلية في أوضاع مختلفة، وذلك بتمثل آليات اشتغال هذه النصوص وكيفية بنائها ليتمكنوا من إقامة الحدود بنيها، وكذا توظيف تقنياتها وأدواتها وآلياتها وبنائها أثناء التواصل الكتابي، لأن الكفاءة النصية لا يمكن أن تتنامى إلا من خلال تمثل صيغ اشتغال أنماط (أشكال) النصوص، ومن خلال الأنشطة والوضعيات الإدماجية الكفيلة بالتدريب على التواصل في ضوء خصوصيات النص الأصلي.

واستنادا إلى هذه الأهمية التي يكتسيها انتقاء مثل هذه النصوص وإدراك أنماط الخطابات في تنمية كفاءة التواصل لدى التلاميذ، يجدر بنا أن نتساءل:

- هل وفّر كتاب السنة الأولى وضعيات لتطوير القدرة على الكتابة وإرساء النمط الحجاجي والتفسيري مما يُمَكِّن متعلم هذه المرحلة من تنمية كفاءته التواصلية مشافهة وكتابة؟ وبعبارة أخرى، هل يقترح هذا الكتاب وضعيات لممارسة الكتابة مثل الوضعيات الإدماجية؟

مادامت الكتابة في هذين النمطين (التفسيري والحجاجي وغيرها)، كلها أفعال تواصلية ضرورية لتنمية كفاءات المتعلم التواصلية.

1- ينظر مقدمة كتاب المشوق. السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب. ص04.

و فيمايلي جرد لهذه الوضعيات، مرقمة كما وردت في الكتاب المدرسي:

النشاط	الصفحة	الوحدة	تحديد بناء النص
نصوص	18	01	عرض عليك زميلك أن تدخن معه سجارة فرفضت بم بررت رفضك، ماهي الحجج التي ذكرتها له لجعله يقلع عن عادة التدخين.
نصوص	40	02	رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة، فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب، بما يفيد أنك تقبل على ممارستها، من باب جعلها رافدا لخدمة دراستك. أبسط أوجه الرد في بضعة أسطر.
نصوص	167	10	ضع تعابير على منوال نمط النص، تصور فيها شوقك إلى لقاء عزيز عليك.
نصوص	191	11	بمناسبة حصولك على تهنئة في نهاية الثلاثي الأول، خيّرك والدك بين أن يهديك ساعة أو كتابا ماذا تختار؟

ب- في القواعد (نحو و صرف):

النشاط	الصفحة	الوحدة	إدماج أحكام الدرس
قواعد	22	01	اكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم و الوئام بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين.
قواعد	34		ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة بعد لام التعليل،لام الجحود، فاء السببية و واو المعية.
قواعد	40	02	اشرح البيت الآتي مع تبيان سبب تفضيل الشاعر للرأي على الشجاعة بتوظيف أحكام درس المبتدأ و الخبر. الرأي قبل شجاعة الشجعان * هو أول وهي المحل الثاني.
قواعد	55		كانت شجاعة العرب محط إعجاب القدماء والمحدثين من عرب و أجانب، ابحث عن أثر ما كتبه هؤلاء ولخصه موظفا الأفعال الناقصة.
قواعد	72	04	ركب فقرة من إنشائك تبرر أهمية الجد والاجتهاد في تحقيق الطموح والآمال بتوظيف "لا" النافية للجنس.
قواعد	83		اشرح البيت الآتي باستعمال المفعول به: صن النفس واحملها على ما يزينها* تعش سالما والقول فيك جميلُ
قواعد	104		الأم هي منبع الحياة وركن الأسرة المكين و مصدر السعادة والحب و الحنان.

		06	- تحدث عن مشاعرك إزاء أمك باستخدام ما يناسب من أحكام الحال.
قواعد	117		اجعل كلا من المصادر الآتية مفعولا لأجله في جمل مفيدة مشكولة: تعظيم، إجلال، وفاء، ضمان، بحث، اقتناع، استحياء.
قواعد	132	08	زرت مكتبة كثيرة رفوفها واسعة قاعتها متنوعة كتبها، تحدث عما يعتمل في نفسك من خلال هذه الزيارة باستخدام ما يناسب من النعت.
قواعد	142		بمناسبة اليوم العالمي للصحة كلفك أستاذك بكتابة مقالة تتحدث فيها المدخنين عن تجنب التدخين وترغبهم على ممارسة الرياضة. أكتب هذه المقالة باستعمال ما يناسب من التوكيد اللفظي و المعنوي.
قواعد	155	09	أكتب جملا حسب حالات الإبدال التي درستها تتحدث عن المطالعة وفوائدها.
قواعد	171	10	علق على مباراة في كرة القدم واصفا تحركات اللاعبين على أرضية الميدان مستخدما الأفعال المجردة و الأفعال المزيدة بمعان مختلفة.
قواعد	184	10	وظف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعليمة دواء أخيك.
قواعد	193	11	زرت مصنعا و شاهدت العمال منكبين على أعمالهم بكل جد و نشاط. صف هذا المشهد باستخدام ما يناسب من اسم المفعول
قواعد	202		قيل "بالعلم و المال يبني الناس ملكهم" اشرح هذه الفكرة باستخدام ما يناسب من الممنوع من الصرف.
قواعد	212	12	وظف الصفة المشبهة في وصفك المقصورة بها بركة يجري الماء فيها، وفي وسطها تمثال أسد.

ج- في البلاغة:

النشاط	الصفحة	الوحدة	إدماج أحكام الدرس
بلاغة	36	01	كنت بصدد إعداد بحث، فتوجهت إلى المكتبات غير أنك لم تجد ما يفي بحاجتك، فكان لك أن قصدت صديقا لك عنده ما يلبي بحثك، عَبِّر عن تقديرك لصنيع هذا الصديق، بشكره مستخدما ما يناسب من أركان التشبيه.
بلاغة	56	02	قمت برحلة سياحية، وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك، أخبره بما شاهدت من مناظر نالت إعجابك، مستخدما المجاز اللغوي في تعابيرك.
بلاغة	84	04	استمعت إلى خطاب ألقاه وزير العمل في الملعب البلدي بمناسبة عيد العمال، أكتب تقريرا وجيزا عن هذا الحدث مستعملا المجاز المرسل.
بلاغة	118	06	أكتب فقرة قصيرة تتمحور حول فكرة" التواكل مقبرة الآمال" باستعمال ما يناسب المجاز المرسل.

بلاغة	145	08	استخدم أضرب الخبر في تبيان أثر التعاون في رقي المجتمع.
بلاغة	185	10	اشتقت إلى صديقك، فاشتريت له بطاقة سياحية وكتبت على ظهرها عبارات تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له. أكتب هذه العبارة مستعملا الجناس بنوعيه.
بلاغة	204	11	دعوت إلى زميلين لك أحدهما مجتهد والآخر متواكل كسول، وقفت تخاطبهما، مبينا سلوكهما، وآثار هذا السلوك على حياتهما بتوظيف الطباق بنوعيه.
بلاغة	214	12	قابل بين السفر بالطائرة والسفر بالباخرة مع تبرير ميلك إلى أحدهما.

ج- بناء الوضعيات المستهدفة:

رقم الوضعية	الصفحة	الوحدة	منصوص الوضعية المستهدفة
01	57	02	استعار زميلك من عند زميل له كتابا غير أنه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما. بَيِّن الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة، مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي التشبيه والمجاز اللغوي.
02	86	04	وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها ووصف آخر قريته وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته، مدعيا أنها الأفضل، فلما احتد الجدال بينهما، احتكما إليك، فكان لك أن تفقدت وصفهما، علام اعتمدت في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجح كفة وصف أحدهما.
03	119	06	ألمت ببعض جيرانك نكبة طارئة جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة، فتدخلت لتساعدهم و الحث على التكافل الاجتماعي، مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية. وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ما يناسب من المفعول المطلق و الاستعارة و الكناية.
04	146	08	نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل، وبينما كنت منهمكا مع زملائك في إعداده، ورد خبر مفاده: أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار

			الفوز مشبوها. - ماهي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك و إبطال هذه المزاعم.
05	186	10	في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبه، فأعرض التلاميذ عن الترشح فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة
06	215	12	في منتصف العام الدراسي، انتقلت العائلة للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غير أنه لم يوفق في مسعاه ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق ذلك.

- **استثمار المعطيات (مطالعة موجهة):**

النشاط	الصفحة	استثمار المعطيات
المطالعة الموجهة	125	على منوال رسالة الكاتب إلى ولده، اكتب رسالة إلى صديقك تبين له فيها محاسن الحياة المعاصرة ونقائصها، مقترحا عليه أسلوب تجاوز هذه النقائص.
المطالعة الموجهة	138	تخيل الأم في مواجهة ولدها، ثم أكتب الحوار الذي يمكن أن يجري بينهما. - اقترح عنوانا آخر للقصة وبرر اقتراحك.

بعد عرضنا لمجمل نصوص أنشطة التقويم الواردة في كتاب السنة الأولى جذع مشترك آداب، سنعرض جدولا رقميا يوضح مجمل تواتر هذه الأنشطة، بدءا بتحديد وضعيات تقويمية حول تحديد بناء النصوص، ثم وضعيات إدماج أحكام دروس القواعد والبلاغة، مرورا باستثمار معطيات نصوص المطالعة الموجهة، وانتهاء بالوضعيات المستهدفة (الوضعيات الإدماجية).

وضعيات بناء النصوص	وضعيات إدماج أحكام دروس القواعد	وضعيات إدماج أحكام دروس البلاغة	استثمار معطيات المطالعة	الوضعيات المستهدفة.
04 وضعيات	16 وضعية	08 وضعيات	وضعيتان (02)	06 وضعيات

من خلال أرقام هذا الجدول، يتضح لنا مدى التفاوت الصارخ بين أرقام هذه الوضعيات التقويمية لأنشطة كتاب السنة الأولى، إذ نلاحظ أن حصة الأسد في إدماج أحكام الدروس كانت من نصيب مادة القواعد، ثم تلتها وضعيات إدماج أحكام البلاغة، أما وضعيات بناء النصوص وفق النمطين المقررين لهذه السنة (الحجاجي والتفسيري)، فلم يدرج واضعو هذا الكتاب سوى أربع وضعيات، وهي غير كافية إطلاقا لتدريب تلميذ هذه المرحلة على كتابة نصوص قصيرة على منوال النصوص الحجاجية والتفسيرية المنتخبة في الكتاب المدرسي.

أما بخصوص وضعيات استثمار معطيات المطالعة الموجهة فحَدِّث ولا حرج، إذ لم تُقترح سوى وضعيتين، الأولى تخص الرسالة الإخوانية، والثانية تخص كتابة حوار على لسان الأم مع ولدها، وهذا لا يفي بالغرض المنشود في تمكين متعلمي هذه المرحلة على كتابة نصوص على منوال النصوص المدرجة في الكتاب، لتنمية كفاءتهم في التواصل الكتابي.

أما بخصوص الوضعيات المستهدفة لإدماج أحكام القواعد والبلاغة، فقد اقترح مؤلفو هذه الكتب ست وضعيات، أي وضعية إدماجية واحدة بعد كل محور من محاور الكتاب.

وهكذا فالدروس لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها فقط، ولكن عبر القدرة على استعمالها، لأن اللغة ليست شيئا نعلمه فقط وإنما شيء نوظفه ونمارسه كذلك.

وفي سياق تفعيل المعارف النحوية والصرفية والبلاغية، جاءت هذه الوضعيات الإدماجية لتحقيق هذا المبتغى التواصلي، لأن الكفاءة التواصلية تكتسب بالدربة على توظيفها في ظروف تواصلية اجتماعية حقيقية.

وبناء على ما سبق، نستخلص أن الانطلاق من النصوص في تدريس علوم اللغة يُمكِّن المتعلم من أن يكتسب مهارة النطق حتى يتعود على القراءة الجهرية، ومهارة الفهم حين يستمع لما يُقرَأ، ومهارة التذوق حين يقف على مواطن الجمال، ومهارة الكتابة السليمة حين يُعلِّق على النص بأسلوبه الخاص، ومن ثم مهارة التحليل والنقد. وفي هذا الصدد يقول محمد فتوح أحمد: "فانظر قدر المغانم التي يجنيها تلميذ اللغة العربية في تخصصه الجامعي حينما يكون عليه أن يطالع النص وجها لوجه، النص أولا، والنص ثانيا، والنص في التحليل

الأخير"[1] ، وبهذه المهارات جميعها التي يكتسبها التلميذ في تعلمه للغة العربية من خلال المقاربة النصية، سيتمكن-لا محالة- من تنميتها من خلال وضعيات تطبيقية أُصطلح عليها بالوضعيات الإدماجية التي يرقى بواسطتها إلى التمرس على التحكم في اللغة في شتى مقامات التواصل كتابة و مشافهة.

وهكذا نستنتج، أن الانطلاق من النص في تعليمية اللغة العربية وآدابها، أملته ضرورة دراسة اللغة على أسس تكاملية وفق ما ترتضيه المقاربة النصية.

3-2- الوضعيات الإدماجية المقررة في كتاب السنة الثانية ثانوي:

أ- في النصوص والقواعد:

يواصل واضعو محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثانية إنجاز هذا الكتاب وفقا لتوصيات منهاج اللغة العربية وآدابها لهذا المستوى، والساعي إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردي والحجاجي بغية تأصيل خصائص هذه الأنماط في كتابات التلاميذ وتفكيرهم [2] . فالنصوص الوصفية تعرض ما هو موجود في العالم الخارجي، وجعله محسوسا بواسطة (رسم مشهد طبيعي) أو كائن حي (صورة شخص) حقيقية أو خيالية ساكنة أو متحركة. ومن خصائص الوصف: هيمنة الأفعال الدالة على التكرار أو على الاستمرارية عند حدوث الحركة وكذا الإلحاح على الموضع وحضور المؤشرات الزمنية إذا كان الوصف يهتم بالتطور.

أما النصوص ذات النمط السردي، فتكمن وظيفتها في عرض ما يجري في الزمان، كإحياء حادثة سابقة واقعية (مذكرات، سيرة ذاتية...الخ) أو إحياء حركة متخيلة (رواية، قصة...).

1- محمد فتوح أحمد- تدريس الأدب في الجامعات المصرية- مجمع اللغة العربية. مؤتمر "اللغة العربية والتعليم" القاهرة 2009. ص 06.

2- مقدمة الكتاب المدرسي - الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة- السنة الثانية ثانوي.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. وزارة التربية الوطنية. ص03.

ومن خصائص السرد: تواتر الأفعال الدالة على الماضي، أو على حاضر السرد، والتركيز على المؤشرات الزمنية [1].

وهكذا فالنصوص ذات النمط الوصفي والسردي التي يحتويها هذا الكتاب، تمكن المتعلم من الوقوف على خصائصها ووظائفها، وبالتالي تكون سندا له لنسج نصوص على منوالها، مما يؤدي إلى تنمية كفاءته التواصلية مشافهة وكتابة في مختلف مواقف التواصل الدال، لأن الوصف، السرد والحجاج من الأنماط النصية التي ينبغي لتلميذ هذه المرحلة التحكم فيها، وذلك بعد تمثل آليات اشتغالها وكيفية بنائها، لأن ما أكثر المواقف التي تصادف التلميذ سواء - في حياته المدرسية أو بعد تخرجه - وتتطلب منه أن يصف ويسرد ويحاجج، ولذلك ارتأى واضعو هذه المحتويات إدراج تطبيقات ووضعيات إدماجية كفيلة بتقويم مدى تحكم التلاميذ في تقنيات وأدوات وآليات بناء نصوص على منوال الأنماط المذكورة، و ذلك لأهميتها في تنمية كفاءة التواصل الكتابي لدى تلميذ هذه المرحلة.

1- محمد أولحاج- ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج- دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1. الدار البيضاء- المغرب2001.ص39. نقلا عن:

F.Crepin,M. Loridon-Méthodes et techniques- éd Nathan.1998.P16-17.

والآن سنعرض مختلف الوضعيات، كما وردت في كتاب السنة الثانية :

- **نصوص و قواعد:**

النشاط	الصفحة	الوحدة	نوع الوضعية	نصوص الوضعية
نصوص	12		تحديد بناء النص	حرر فقرة تقنع فيها صديقك بممارسة الرياضة متبعا نمط النص.
قواعد	15	01	في مجال إدماج أحكام الدرس	يقول المتنبي: ذو العقل يشقى في النعيم بعقله وأخ الجهالة في الشقاوة ينعم - اشرح الحكمة في ستة أسطر، مبديا رأيك الخاص، موظفا ثلاثة أسماء مبنية على السكون وثلاثة أخرى مبنية على الفتح.
قواعد	27		في مجال إدماج أحكام الدرس	- أكتب فقرة تتحدث فيها عن فوائد الإخلاص في العمل وإتقانه موظفا فعلين مضارعين وأربعة أفعال مبنية.
قواعد	29		في مجال إدماج أحكام الدرس	وظفتك شركة لبيع السيارات وكلفت باستقبال الزبائن وتوجيههم، حرر فقرة تلخص فيها أهم التوجيهات التي قدمتها للزوار، موظفا أسماء التفضيل.
قواعد	36	02	في مجال إدماج أحكام الدرس	شاهدت حادث مرور فتأثرت. تحدث عن بشاعة ما رأيت في فقرة، موظفا أربع صيغ تعجب قياسية وصيغتين سماعيتين.
قواعد	44		في مجال إدماج أحكام الدرس	لا تزال العنصرية تمزق المجتمعات المعاصرة. - حرر فقرة تبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون والجنس واللغة سببا لاحتقار غيرهم، موظفا ما أمكن من النسبة.
قواعد	66	03	في مجال إدماج أحكام الدرس	ركب فقرة تبرر فيها وجوب ابتعاد الشباب عن الرذائل و دواعي المجون موظفا ما أمكن من أسلوب الاختصاص.
			في مجال إدماج	انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي

قواعد	73	04	أحكام الدرس	تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائل؟ حرر فقرة تذكر ما قلته له، موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء والتحذير.
قواعد	88		في مجال إدماج أحكام الدرس	قرأت مقالا حول فلسفة الزهد، فأثار لديك مجموعة من المواقف حرر نصا توضح فيه رأيك الخاص، معتمدا النمط المناسب، موظفا أدوات العرض و التحضيض.
قواعد	106	05	في مجال إدماج أحكام الدرس	قال الشاعر: علمي معي حيثما يممت ينفعني قلبي وعاء له لا بطن صندوق اشرح البيت، مبينا حاجتك إلى العلم في حياتك اليومية معتمدا النمط المناسب موظفا "أن" و "إن".
قواعد	117	06	في مجال إدماج أحكام الدرس	قال المتنبي: كلما أنبت الزمان قناة ركب المرء في القناة سنانا قال الشافعي: نذم زماننا والعيب فينا وما لزماننا عيب سوانا. حرر فقرة تقارن فيها بين مضمون البيتين، مبديا رأيك مدعوما بأدلة من الواقع، موظفا حكمتين و"إن" و"لكن"، معتمدا النمط المناسب.
قواعد	127		في مجال إدماج أحكام الدرس	وقفت على آثار إسلامية في الأندلس، فأوحت لك بعظمة الحضارة العربية الإسلامية، وسع هذه الفكرة موظفا ما أمكن من الأحرف العاملة عمل ليس.
قواعد	136	07	في مجال إدماج أحكام الدرس	حدث أن حضرت حادث غرق على مقربة منك، فكان عليك أن تسرع في نجدة الغريق بطلب العون من رجال الحماية ممن كان على مقربة منك، وظف ما يناسب من أساليب الاستغاثة والندبة.
			في مجال إدماج	الظلم ظلمات وإن تنوعت أشكاله.

قواعد	145		أحكام الدرس	تحدث عن مفهوم الظلم، ثم اذكر النوع الذي لا تستطيع أن تتحمله مع التعليل، موظفا المنادى المرخم.
قواعد	155	08	في مجال إدماج أحكام الدرس	تلاحظ كلما تركب القطار أو الحافلة بعض المناظر التي تثير في نفسك الأسف. اكتب نصا تصف فيه ما يحزنك في ما تلاحظ باستعمال ثلاثة مصادر صريحة، وما أمكن من المصدر المؤول.
قواعد	163		في مجال إدماج أحكام الدرس	اكتب فقرة تتحدث فيها عن أهمية النوادي الثقافية المدرسية، معتمدا نمط الحجاج موظفا ثلاثة مصادر سماعية.
قواعد	188	09	في مجال إدماج أحكام الدرس	أخوك الصغير فتح القفص، وفر العصفور الذي كان يملأ وقت فراغك. حرر فقرة في ستة أسطر، تصف فيها ما أثاره في نفسك مشهد القفص الذي فارقه ساكنه، موظفا ثلاثة أسماء هيئة و اسم مرة لفعل غير ثلاثي.
قواعد	196	10	في مجال إدماج أحكام الدرس	احتلت الثانوية التي تدرس فيها مكانة مرموقة في المجتمع وفي قلبك، بم تساهم أنت كطالب للحفاظ على منزلتها؟ - وضح ذلك في نص لا يقل عن مئة كلمة، موظفا أحرف التنبيه المختلفة معتمدا النمط المناسب.
قواعد	208		في مجال إدماج أحكام الدرس	لك صديق أجنبي تراسله، فأرسلت إليه بطاقة جمال الطبيعة في بلادك، صف في فقرة المنظر الذي اخترته، معللا اختيارك، موظفا أمثلة في التنازع.
قواعد	218	11	في مجال إدماج أحكام الدرس	يقول رسول الله (ص) "من غشنا فليس منا"، وضح في فقرة من إنشائك مساوئ الغش، موظفا أربع حالات فيها اقتران الخبر بالفاء.
			في مجال إدماج	أخطأت في حق زميلك، فوقع بينكما خصام، وبعد أن

قواعد	226		أحكام الدرس	هدأت أعصابك، ذهبت إليه تعتذر له. أذكر ما قلته له موظفا كان و ليس في صيغهما المختلفة.
قواعد	250	12	في مجال إدماج أحكام الدرس	توجهت رفقة إخوتك إلى البحر في يوم شديد حره، و للحفاظ على سلامتهم قدمت لهم جملة من النصائح، لخص ما قلته في ستة أسطر، موظفا ما أمكن من الكلمات التي وقع فيها إبدال وإعلال.

ب- في البلاغة والمطالعة الموجهة:

النشاط	الصفحة	الوحدة	نوع الوضعية	منصوص الوضعية
بلاغة	67	03	في مجال إدماج أحكام الدرس	قمت برحلة سياحية، صف ما شاهدته من مناظر موظفا في وصفك أساليب خبرية وإنشائية.
بلاغة	83	04	في مجال إدماج أحكام الدرس	جاء في الحكمة "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا". اشرح المقولة في فقرة من إنشائك، موظفا ما أمكن من الاقتباس.
بلاغة	107	05	في مجال إدماج أحكام الدرس	طلب منك زملاؤك أن تلقي كلمة بمناسبة نهاية السنة الدراسيةّ، تكلم عن المناسبة موظفا ما يستلزم من أساليب القصر.
بلاغة	129	06	في مجال إدماج أحكام الدرس	حرر فقرة تخبر فيها أخاك بوصولك إلى المطار معتمدا الإيجاز.
بلاغة	209	10	في مجال إدماج أحكام الدرس	وقفت أمام شاطئ البحر تتأمل مشهد الغروب وزرقة الماء وغيرها من المناظر البهيجة، حرر فقرة تعلل فيها سر هذا الجمال، موظفا حسن التعليل.
مطالعة موجهة	21	01	مناقشة النص	لخص مضمون القصة بأسلوبك الخاص، معتمدا عنصر السرد فقط.

- **بناء الوضعيات المستهدفة:**

رقم الوضعية	الصفحة	الوحدة	منصوص الوضعية المستهدفة
01	48	02	إن التطور الهائل الحاصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي، أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء والعلماء والمفكرين فاخترعوا وأبدعوا وجددوا. - تحدث عن أهم أسباب التطور، موظفا النسبة و ثلاث صيغ تعجب مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك.
02	85	04	ابن جارك غليظ الطباع خشن المعاملة، كثيرا ما يمزق بتصرفاته هدوء أسرته في وقت متأخر من الليل، فكرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها. - حرر نص الحوار الذي دار بينكما، مستعملا الإغراء والتحذير والأسلوب الإنشائي، مقتبسا حججك من القرآن والسنة والأقوال المأثورة.
03	211	10	في بلدتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف والتخريب، أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها بوصفها ونشر ذلك في الجرائد. صف جانبا منها، مبرزا جمالها و قيمتها الحضارية، مع توظيف: ثلاثة مصادر مرة وثلاثة أخرى دالة على الهيئة ومثالين من حسن التعليل.

بعد هذا العرض الشامل لمجمل أنشطة التقويم الواردة في كتاب السنة الثانية آداب وفلسفة، سنعرض جدولا رقميا يوضح عدد أنشطة التقويم المقترحة، بدءا بوضعيات بناء النص، ثم إدماج أحكام الدرس في مادتي القواعد والبلاغة، ثم وضعيات مناقشة نص المطالعة الموجهة، وانتهاء ببناء الوضعيات المستهدفة .

نوع الوضعية	وضعيات بناء النصوص	وضعيات إدماج أحكام دروس القواعد	وضعيات إدماج أحكام البلاغة	وضعيات مناقشة المطالعة الموجهة	الوضعيات المستهدفة
العدد	01	21	05	01	03
المجموع	**31** وضعية				

نلاحظ من خلال هذا الجدول الرقمي، عدم التناسب بين أنشطة التقويم المقررة في كتاب السنة الثانية باديا للعيان، حيث استأثرت وضعيات إدماج دروس القواعد بمجموع 21 وضعية، بينما لا يتعدى عدد وضعيات إدماج أحكام البلاغة خمس (05) وضعيات، أما وضعيات بناء النصوص فهي شبه منعدمة، لأنه على مدار كل محتوى هذا الكتاب، لم تقترح سوى وضعية واحدة لبناء النص، وهذا غير كاف البتة لتدريب التلاميذ على بناء النص وفق الأنماط المقررة.

أما بناء الوضعيات المستهدفة التي من المفروض أن تخصص لها وضعية واحدة على الأقل بعد كل وحدتين دراسيتين، إلا أن معدّي هذا الكتاب لم يقترحوا سوى ثلاث (03) وضعيات على مدار سنة دراسية كاملة، وهذا غير كاف إطلاقا لتدريب التلاميذ على تطوير كفاءاتهم التواصلية، علما أن تنمية كفاءة معينة "تتطلب تفاعلا بين المعارف المكتسبة وتطبيقاتها داخل وضعيات متنوعة، لأن المعارف التي لا تجد إطارا للاستعمال تُخزن بطريقة معزولة في الذاكرة الطويلة المدى، وتصبح بالتالي ميتة أو معطلة"[1].

ومن ثمة، فإن المحتوى التعليمي الكفيل بتمكين التلميذ من اكتساب كفاءة التواصل الكتابي والشفهي في مختلف المواقف الحياتية، ينبغي أن يكون مقرونا بمجموعة كافية من (الوضعيات/ المشاكل) التي تسمح بالإدماج التدريجي للمعارف الأساسية، لأن اكتساب المعارف النظرية شيء، وتطبيقها شيء آخر، وقد تنبه ابن خلدون لهذه القضية إذ يقول:

1- بيير ديشي - تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات - مرجع سابق. ص66.

"ولذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه... أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجِدْ تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود"[1]. وهكذا نستنتج أن الاعتماد على القوانين اللغوية وحدها لن يُيسر للمتعلم سبيل تنمية كفاءته التواصلية.

3-3- الوضعيات الإدماجية المقررة في كتاب السنة الثالثة ثانوي:

أ- في النصوص:

يعد كتاب السنة الثالثة ثانوي - كما جاء في مقدمته- امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية، ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف الأنشطة، ويتجلى ذلك في النقاط التالية:

1- في النصوص الأدبية والتواصلية تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتكلمين.

2- لم تكن الومضات النحوية و البلاغية والعروضية دروسا مثقلة، إنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها، وهي في خدمة المعنى والمبني في تلك النصوص، وبمعنى آخر، فإن الكتاب - مثل سابقيه - يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهاجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي.

أما التقييم فقد اتخذ أشكالا متعددة في هذا الكتاب، كما هو الحال في الكتابين السابقين:

- فقد ذيل كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختيارية ووضعية أو وضعيتين إدماجيتين، لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين، والتقييم الحالي المبني على أساس المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي وإنجاز مشروع مشترك على مراحل، وفي ذلك كله إتاحة الفرصة الثمينة للمتعلم لإدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة[2]، لأن المعلومة تظل مكتسبة بشكل

1- ابن خلدون - المقدمة - بولاق . القاهرة 1274هـ . ص277.

2- ينظر مقدمة الكتاب المدرسي السنة الثالثة ثانوي. ص01.

سطحي، لذا ينبغي أن يطبق التلميذ هذه المعارف في وضعيات بسيطة (تطبيق)، قبل أن يتوصل إلى تطبيقها بشكل آلي على وضعيات مؤطرة بشكل معقد، وذلك من خلال إقامة العلاقة بين معارف أكثر ثراء، وتسمى وضعية الإدماج.

ولذلك، "لا يكفي أن يتمرس المتعلم على وضعية أو وضعيتين إدماجيتين ليصبح كفؤا، حيث إن تجنيد المكتسبات في أية مادة، يتم عبر التعلم المستمر والمتدرج لاستراتيجيات حل المسائل والنمذجة"[1].

من هنا تأتي الأهمية البالغة التي تحتلها صياغة الوضعيات ضمن بيداغوجيا تسعى إلى بلورة الكفاءات، وبالأخص الكفاءة التواصلية.

ومن خلال هذا الجدول، نستعرض مجمل الوضعيات المقترحة لهذا المستوى، مرتبة كما وردت في الكتاب المدرسي:

النشاط	الصفحة	المحور	نوع الوضعية	منصوص الوضعية
نصوص	25	01	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	1 .حول كتابة فقرة نثرية في المدح النبوي، مستشهدا بأشعار المدح 2.كتابة فقرة لتبيان الموقف من شعر الزهد، موظفا المكتسبات اللغوية.
نصوص	51	02	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	طُلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي. بَيِّن النمط الذي تعتمده في هذه المناظرة، موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفي، مراعيا أسلوب الجمع البديعي.
نصوص	69	03	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	وأنت في بلاد الغربة، اكتب نصا أدبيا بين 220 و250 كلمة – تعبر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك، واصفا حالتك الشعورية وعواطفك، وأملك في العودة، موظفا مكتسباتك المعجمية والنحوية

1- محمد الدريج - قراءة نقدية لبيدغوجيا الإدماج في سياق تطور مناهج التعلم- مجلة علوم التربية عدد 48. مطبعة النجاح الجديدة ص25.

				والبلاغية التي تحتاج إليها.
نصوص	88	04	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	- هب أنك حاورت صديقك في مفهوم العطاء عبر توظيف مختلف معارفك المكتسبة في هذا المحور عن مفهوم الإيثار وآثاره الايجابية في العلاقة الإنسانية بين الأفراد في نحو 150كلمة. - ادع قريبا إلى التحلي بالمبادئ الإنسانية السامية، معتمدا النمطين الوصفي والحجاجي، بغية التمكن في إقناعه، علما بأنه أناني التفكير لا يعتقد بضرورة الدعوة إلى الخير والجمال في نحو 120 كلمة.
نصوص	113	05	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	- تحدث عن المعاناة الفلسطينية في فقرة، توظف فيها الجمل الفعلية والجمل الاسمية التي يتوزع فيها المسند والمسند إليه. - اكتب بأسلوب أدبي عن قضية سياسية لفتت انتباهك في المدة الأخيرة، متبعا النمطين الوصفي والسردي.
نصوص	138	06	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	بمناسبة الاحتفال بذكرى أول نوفمبر، طلب منك أن تساهم بكتابة ترجمة عن أحد أبطال الثورة الجزائرية، مبرزا أهم الصفات التي كان يتمتع بها أبطال الثورة، موظفا الحال والتمييز والتقسيم البديعي.
نصوص	158	07	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	يعيش قسم من أصدقائك الشباب ضجرا وسأما من واقعهم يصل إلى حد اليأس من المستقبل. صِف هذه الحالة وتعرض إلى أسبابها، والاقتراحات العملية التي تراها كفيلة بإخراجهم منها، موظفا ما تراه مناسبا من التعلمات التي اكتسبتها في هذا المحور.
نصوص	180	08	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	"الرمز خط ربط بين الشعراء: صلاح عبد الصبور وأمل دنقل، محمود درويش وغيرهم من معاصريهم ومن جيل اليوم". على ضوء مكتسباتك المتنوعة في هذا المحور، أثبت

				أو انف هذا الرأي، موظفا في تعبيرك اسم الجنس بنوعيه، و كذا الإرصاد.
نصوص	200	09	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	اكتب مقالة تبين فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يحافظ على الأصالة ويتطلع إلى المعاصرة، موظفا ما درسته في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسته في النحو من حروف المعاني، ومعتمدا النمط الحجاجي . - اكتب فقرة تفسيرية تبين فيها مفهوم الوسطية والاعتدال، وهل هما مرتبطان بالأخلاق فقط أو يمسان أيضا مجال الفن والأدب.
نصوص	227	10	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	قرأت في إحدى الجرائد إعلانا عن مسابقة في كتابة القصة القصيرة موضوعها البطولة و التضحية، وتُختتم بالعبارة الآتية: "وهكذا استحق الطفل الصغير أن يكون بطلا". اكتب قصة قصيرة بنية المشاركة في المسابقة، مع مراعاة بناء القصة و عناصرها الأساسية وتوظيف الأحرف المشبهة بالفعل والجمع مع التقسيم.
نصوص	251	11	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	اكتب حوارا مسرحيا تعالج فيه مشكلة عزوف بعض الشباب عن التعليم، باعتباره لا يوفر لهم العيش الرغد، معتمدا- خاصة- على النمطين الحواري والحجاجي، موظفا ما تراه مناسبا من تعلماتك المكتسبة.

نصوص	282	12	إحكام موارد المتعلم وتفعيلها	عُرضت عليك المعطيات الآتية: تدور أحداث هذه المسرحية أثناء ثورة التحرير. "كريم" المذكور في ثنايا الحوار مجاهد رجع من معركة بأحد الجبال، وقد علمت أن "حميد " لم يلتحق بالبيت إلا بعد أن تحدث مع "كريم" الذي رافقه إلى غاية الباب ثم انصرف. المطلوب: اقترح حوارا من إنشائك بين"حميد ونوارة" يتعلق بالأسباب التي تحول دون زواج حميد - على حد قوله- ربما أبدًا، يتضمن حلّ العقدة بتوظيف تعلّماتك المكتسبة في هذا الحوار مع التركيز على المشاكلة.

ب- في المطالعة:

النشاط	الصفحة	المحور	نوع الوضعية	منصوص الوضعية
مطالعة	67	03	استثمار موارد النص	عد إلى مخبر الإعلام الآلي، واجمع مختلف الآراء حول موضوع العولمة و التكنولوجيا العلمية، ثم سجل ملاحظاتك و استنتاجاتك. -صمم مخططا مفصلا لهذا النص، وانسج على منواله مقالة حول ما جمعته من أراء حول العولمة و المعلوماتية، تعتمد فيها النمط الحجاجي، مستعينا بالمنهج الجدلي في تحليل النصوص قضية ⟵ نقيض؛ القضية ⟵ تركيب.
مطالعة	87	04	استثمار موارد النص	قم بتحليل أخبار أحداث متفرقة في جريدة يومية، واستخلص منها الأبعاد الاجتماعية والحضارية مثلما فعل الكاتب.

مطالعة	156	07	استثمار موارد النص	- اكتب محاورة تكون قد دارت بين شخصين أحدهما متسامح دينيا والآخر متعصب، موظفا عددا من الحجج المحتملة من طرف كليهما. - شاهدت بعض الأفلام أو بعض الحصص التليفزيونية التي تبرز ثقافة "العنصرية" ونبذ الآخر. عَلِّق على ما شاهدت، مبرزا موقفك.
مطالعة	178	08	استثمار موارد النص	"لقد أظهر الغرب الأوروبي تناقضا صارخا بين الأفكار التي يدعو إليها، والممارسة التي قام بها إزاء شعوب العالم". - توسع في التعليق على هذه الفكرة باعتماد النمط الحجاجي له، وتقديم أمثلة من الواقع.
مطالعة	279	12	استثمار موارد النص	-أعد كتابة سيرة "ابن شنب" بطريقتك الخاصة. -لا شك أنك تأثرت في مشوارك الدراسي بأحد معلميك في طور من الأطوار التي عرفت حتى الآن. أكتب سيرته مبرزا هيئته، ثقافته، أخلاقه، علاقاته.

ج- في التعبير الكتابي:

النشاط	الصفحة	المحور	نوع الوضعية	منصوص الوضعية
تعبير كتابي	28	01	تقنيات التلخيص	شبكة تقويم التعبير الكتابي وفق معايير (الوجاهة، الانسجام، سلامة اللغة).
تعبير كتابي	52	02	كتابة مقال	كتابة مقال ذي إشكالية عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد.
تعبير كتابي	139	06	كتابة مقال فكري	قال أحدهم: الحكم الحقيقي الذي أصدره هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحق لي أن أُصدره.
				يقول أحد الحكماء: "الخيبة للضعيف انسحاق

تعبير كتابي	159	07	كتابة مقال قصصي حواري	وللقوي نقطة انطلاق". - في ضوء هذه الحكمة، وفي شكل مقال قصصي، تحاور فيه أحد أصدقائك وقد تعرض لأزمة حادة كادت أن تؤدي به إلى حالة الاكتئاب.
تعبير كتابي	201	09	كتابة مقال تفسيري حجاجي	اكتب مقالا تفسيريا حجاجيا عن النمو الديمغرافي.
تعبير كتابي	228	10	تحليل قصة قصيرة	حلل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.
تعبير كتابي	285	12	تحليل نص شعري	حلل منظرا من مسرحية "محمد" لتوفيق الحكيم.

بعد هذا الجرد الشامل لمختلف أشكال أنشطة التقويم الواردة في كتاب السنة الثالثة آداب وفلسفة، سنقوم بقراءة لنسبة تواتر كل الوضعيات المستهدفة والوضعيات الإدماجية. بدءا بأحكام موارد المتعلم وتفعيلها في النصوص، واستثمار موارد نصوص المطالعة الموجهة، ثم كتابة المقال بأنواعه الفكري، القصصي والحجاجي، ثم تحليل النص القصصي والشعري.

نوع الوضعيات	وضعيات إحكام موارد المتعلم في النص	استثمار موارد النص في المطالعة	كتابة المقال	تحليل النص	التلخيص
العدد	12	05	03	03	01
المجموع	**24** وضعية				

من خلال هذا الجدول العام للوضعيات، والمقدرة إجمالا بأربعٍ وعشرين (24) وضعية على مدار سنة دراسية كاملة، نلاحظ أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي في شعبة الآداب والفلسفة لم يهيئ له واضعو هذا الكتاب العدد الكافي من الوضعيات الملائمة لإدماج معارفه المكتسبة في اللغة العربية وآدابها، إذ لا يكفي أن يتدرب المتعلم على ثلاث وضعيات في كتابة مقال بأنواعه الفكري، القصصي والحواري، وفي نمطيه التفسيري والحجاجي ليصبح ذا كفاءة، والأمر نفسه يقال عن وضعيات تحليل النصوص القصصية والشعرية، إذ نسجل كذلك في هذه القضية إجحافا باديا وتقصيرا كبيرا من واضعي الكتاب، وذلك باقتراحهم لوضعية واحدة

لتقنيـة التحليـل، ووضـعية واحـدة لتقنيـة تلخـيص الـنص، وهـذا غيـر كـافٍ بتاتـا، لأن "تجنيـد المكتسـبات فـي أيـة مـادة يـتم عبـر الـتعلم المسـتمر والمتـدرج لاسـتراتيجيات حـل المسـائل والنمذجـة"[1]، فـلا يمكـن تقـويم الكفـاءات إن لـم يكـن مـن خـلال اسـتغلالها فـي وضـعية مـن الوضعيات.

وفي المقابل، نسجل أن وضعيات (إحكام موارد المتعلم) البالغ عددها اثنتي عشرة (12) وضعية، مقبولة كيفًا، ولكنها غير كافية، لكي يتمكن بواسطتها تلميذ هذه المرحلة من تنمية كفاءاته التواصلية بالشكل الكافي والوافي، وذلك اعتبارا للأهمية القصوى التي تكتسيها هذه الوضعيات التقويمية في منهاج تدريس اللغة العربية وفق منظور الكفاءات، خصوصا إذا علمنا "أن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلّمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف بوصفها مورد من بين موارد أخرى، من أجل إظهار كفاءة معنية في وضعية من الوضعيات"[2] ، ولا يتم ذلك إلا من خلال إنتاج نصوص في وضعيات متنوعة ذات دلالة مشافهة وكتابة، كما هو معلن عنه ضمن أهداف تعليمية اللغة العربية وآدابها لمستوى السنة الثالثة ثانوي التي أشرنا إليها سابقا.

ونظـرا إلـى أن الكفـاءة الواحـدة عبـارة عـن مجموعـة مندمجـة مـن القـدرات المختلفـة، وباعتبـار أنهـا لا تتجلـى إلا مـن خـلال الممارسـة والتصـرف، فـإن تقويمهـا يـتم وفـق العمـل الشفوي والكتابي أثناء حصص النصوص والمطالعة والتعبير بنوعيه الكتابي والشفهي، فيتم تقويمها بجعل المتعلمين يواجهون (وضعيات/ مشكلة) تتيح لهم الفرصة لتجنيد المعارف وإدماجها في وضعيات دالة، يتدربون من خلالها على شتى أنواع التعبير الكتابي والشفهي.

1- محمد الدريج - قراءة نقدية لبيداغوجيا الإدماج في سياق تطوير مناهج التعليم - مجلة علوم التربية. عدد48. مطبعة النجاح2011.ص25.

2- فيليب جوناييز – الكفايات والسوسيوبنائية – إطار نظري. المرجع السابق. ص103.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: هل هذه الوضعيات المنتقاة في هذه الكتب يتقبلها المتعلم وتستفز آليات البحث لديه، وتحرضه على التعبير الكتابي والشفهي، أم على العكس من ذلك؟

بعد تمعننا الطويل في محتوى هذه الوضعيات، لاحظنا أن بعضها يساير إلى حد بعيد واقع التلميذ ومستواه المعرفي، لأنها صيغت حول راهنه وتتناغم مع محيطه وثقافته، وهي بلا شك ستلقى القبول والرضى لديه، مثل الوضعيات التي كان موضوعها توظيف الحجاج والوصف والسرد كـ: (إقناع صديق بممارسة الرياضة)، (إتقان العمل)، (استقبال الزبائن وتوجيههم وإقناعهم بالمنتوج)، (وصف حادث مرور أليم)، (إبطال مزاعم دعاة العنصرية)، (الحث على اجتناب الرذائل)، (طلب النجدة لغريق)، (وصف جمال الجزائر)، (الاعتذار لصديق)، (أهمية النوادي الثقافية)، (نصائح للأخوة)، (وصف رحلة سياحية)، (كلمة بمناسبة نهاية السنة الدراسية)، (ذكر مساوئ الغش)، (وصف مشهد الغروب على شاطئ البحر).

هذه الوضعيات المقترحة ملائمة لطبيعة المشاكل والوضعيات التي تصادف المتعلم، لأنه بقدر ما ترتفع فرص التعبير لديه حول مواضيع لصيقة بحياته الاجتماعية، بقدر ما تنمو لديه الكفاءة التواصلية التي تتجلى في سلوك تواصلي توضحه وتنميه الوضعية المستهدفة.

وهكذا فعموم هذه الوضعيات الإدماجية رُتبت انطلاقا من الوسط القريب، وروعي في اختيار موضوعاتها المستوى النهائي للمتعلم نفسيا، معرفيا ولغويا.

وهكذا، فبعد هذا العرض والتحليل لمجمل الوضعيات المستهدفة والإدماجية الخاص بالكتب الثلاثة لمرحلة التعليم الثانوي في شعبته الأدبية، نستنتج أن واضعي هذه الكتب، قد وُفقوا إلى حد بعيد في اختيار بعض الوضعيات الوجيهة والملائمة لواقع التلميذ الجزائري واهتماماته، كما وُفقوا أيضا في الجمع بين جملة من الكفاءات المراد تحقيقها انطلاقا من هذه الوضعيات، إذ جمعوا بين عدد منها، لتحقيق هذا المسعى من خلال ما يلي:

- وضعيات تحقق الكفاءة اللسانية المتمثلة في الإتقان الممتاز للغة في مظاهرها النحوية، فاقترحوا لهذه الكفاءة وضعيات للتحليل النصي ووضعيات تعبير حر خارج السياق (إنشاء، تركيب، تعبير كتابي).

- وضعيات تصبو إلى تحقيق الكفاءة التواصلية في وضعيات متداولة شفهيا وكتابيا، فاقترحوا لها وضعيات الحياة اليومية بتشعباتها الاجتماعية والمهنية، لتمكين التلميذ في هذه المرحلة من التواصل في وضعيات متداولة شفهيا وكتابيا.

- وضعيات تحليل نصي تسعى لتحقيق الكفاءة ذات البعد الجمالي، وذلك لتمكين المتعلم في هذه المرحلة من استحسان الروائع الأدبية للغة العربية.

كما نستنتج أيضا مما سبق، أن المقاربة الديداكتيكية المعتمدة في اختيار محتويات الكتب المدرسية في اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في شعبتها الأدبية، تخدم في منطلقاتها ومصادرها وعملياتها توجها تدريسيا يركز على إكساب المتعلم قدرات لسانية صرفة وقدرات سوسيولسانية، وذلك لتمكين المتعلم في نهاية السنة الثالثة من اكتساب الكفاءة التواصلية، لأن الوضعيات المدرجة في هذه الكتب لا تستهدف قياس قدرة المتعلم على ترويج بنيات لسانية ورصيد لغوي، فحسب، بل إضافة إلى ذلك إقداره على التصرف في معرفته بالقواعد اللغوية لتحقيق أغراض تواصلية.

غير أن هذه الوضعيات غير كافية لتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم في هذه المرحلة، وبعضها الآخر غير مناسبة، وذلك لبعدها عن اهتمامات التلميذ الجزائري مثل: الوضعية حول رياضة (الهوكي) المقررة لتلميذ السنة الثانية ثانوي، باعتبار أن هذه الرياضة ليست من الرياضات الشعبية التي تجد هوى في نفس التلميذ الجزائري.

وبعد هذا العرض المجمل للمحتوى التعليمي الذي تتضمنه هذه الكتب الثلاثة (نصوص أدبية وتواصلية، محتوى القواعد وأنشطة التقويم) وإردافها بمجموعة من التعاليق والملاحظات العامة، شعرنا بأن موضوعا بهذه الأهمية يبحث عن تجليات الكفاءة التواصلية من خلال المحتوى المقرر في الكتب المدرسية الثلاثة لمرحلة التعليم الثانوي في شعبته الأدبية، لا نستطيع أن نفيه النصيب الكامل من الرصد والتحليل والإثراء دون الرجوع إلى منفذيه في الميدان، لاستطلاع آرائهم بغية أن نستجلي من خلالها ما قد لا يتبادر إلى ذهننا من أفكار أو ما لم نرصده من ثغرات ونقائص عالقة بهذه المحتويات. ولذلك خصصنا لهذه الدراسة جانبا ميدانيا نحاول من خلاله مزيدا من الإحاطة والإثراء لكل القضايا العالقة به،

للوقوف على أثرها في تنمية الكفاءة التواصلية باللغة العربية شفويا وكتابيا لدى تلميذ هذه المرحلة. وهذا ما سنتناوله في الباب الثاني من هذه الدراسة التطبيقية.

الباب الثانـي

الدراسة التطبيقية

الفصل التمهيدي: منهجية الدراسة.

الفصل الأول: محتوى كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب ولغات أجنبية).

الفصل الثاني: محتوى كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثانية ثانوي (آداب/ فلسفة).

الفصل الثالث: محتوى كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة ثانوي (آداب/ فلسفة).

الفصل التمهيدي:

منهجية الدراسة

1- منهج الدراسة.

2- مكان الدراسة.

3- عينة البحث.

4- حجم العينة.

5- تصميم الدراسة.

6- مبررات استعمال الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

7- مراحل التوظيف الميداني للاستمارة.

8- بناء الاستمارة والهدف منها.

9- هيكلة بنود الاستمارة.

10- أداة تحليل النتائج.

1- منهج الدراسة:

بعد أن تطرقنا في هذه الدراسة - في جانبها النظري عبر فصولها الثلاثة الأولى- إلى كل ما يتصل بالموضوع، ويؤطر إشكاليته من مفاهيم وتعريفات وما جاء به الأدب التربوي في موضوعها، سنتعرض في الباب الثاني المتمثل في الدراسة الميدانية إلى تفريغ البيانات وتفسيرها والتعليق عليها، وفقا لمعطيات وأدوات منهجية.

ولما كان موضوع هذه المذكرة هو تبيان طبيعة محتويات الكتب المدرسية في اللغة العربية و آدابها لمرحلة التعليم الثانوي وأثرها في تنمية الكفاءة التواصلية، فإن هذا البحث سيحاول الإجابة عن الإشكالية المطروحة، والمتمثلة في مدى ملاءمة محتويات كتب هذه المرحلة لأهداف تعليم اللغة العربية وخاصة تنمية الكفاءة التواصلية، وإلى أي حد ترجمت محتوياتها أهداف المقاربة بالكفاءات، الرامية إلى تمكين التلميذ من تحقيق الكفاءة التواصلية بدل ترسيخ القدرات اللسانية فقط، علما أن الكفاءة التواصلية التي يرمي إليها منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة تتحقق بتوظيف اللغة و تفعيلها داخل سيرورات الاستعمال اليومي، والنظر إليها كمعطى سوسيوثقافي، باعتبار أن فلسفة المقاربة بالكفاءات تقوم على تفعيل المعارف وإدماجها لمواجهة تحديات الحياة.

كما نتساءل: إلى أي مدى راعت هذه الكتب مهارات التواصل الاجتماعي التي تربط التلاميذ بمجتمعهم ؟

وللوصول إلى الإجابة عن هذه التساؤلات، فإننا نرى أن هذه الدراسة تقتضي إتباع المنهج الوصفي الذي "يقوم أولا بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها"[1] ، إذ يعد الوصف عماد الدراسات اللغوية الحديثة فهو "من مميزات العلم الحديث، حيث يعتمد في وصف الظواهر بغية إيجاد الحلول الناجعة، باعتباره تمثيلا مفصلا وصادقا لموضوع أو ظاهرة ما"[2].

1- عبد الرحمان عدس - أساسيات البحث التربوي- دار الفرقان. دون طبعة1993. ص17.

2- صالح بلعيد - المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث- دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر2005. ص267.

لذا فإن الباحث يختار دوما المنهج الذي يراه ملائما لدراسته لأنه يمثل "الطريقة المفضلة التي يتبعها لاستكشاف الحقيقة، والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، وهو البرنامج الذي يحدد لنيل سبيل الوصول إلى تلك الحقيقة وطرق استكشافها"[1].

ويختلف المنهج المتبع من بحث لأخر، حسب نوع البحث وأهدافه، ووفقا لذلك اعتمدنا هذا المنهج، لأنه يلائم طبيعة موضوعنا الذي يستلزم الوصف والتحليل للمعلومات والبيانات، إذ لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث يحلل ويفسر ويقارن الظاهرة المدروسة.

2- مكان الدراسة:

قمنا بتوزيع الاستبيان في منتصف شهر جوان 2014 بمراكز تصحيح البكالوريا بكل من بجاية، تيزي وزو، سطيف وبرج بوعريريج، وهذه المراكز الأربعة تضم أساتذة مصححين اختيروا من مختلف ثانويات هذه الولايات. ويعود سبب اختيارنا لهذا الزمان والمكان لما يلي:

- سهولة الحصول على أفراد العينة، لتواجد هذه العينة من الأساتذة الذين لهم أقدمية معتبرة في التعليم الثانوي في هذه المراكز المُعدة لتصحيح البكالوريا .
- كون الاستبيان يضم أسئلة حول محتويات الكتب الثلاثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في شعبته الأدبية، لتبيان أثرها في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلم هذا الطور في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فهذا التوقيت وهذه العينة ملائمان جدا للوقوف على مختلف الآراء حول هذه الكتب المقررة.

3- **عينة البحث:**

ارتأينا في اختيارنا لعينة هذا البحث، التركيز على أساتذة من ذوي الأقدمية المعتبرة في التعليم الثانوي، إذ إن معظم هذه الفئة من ذوي الباع الطويل في المهنة، مما يجعل آراءهم حول هذه الكتب ذات قيمة ومصداقية، لما يمتلكونه من خبرة وتجربة في الميدان، إذ أن

1- محمد شفيق - الخطوات المنهجية في إعداد البحوث الاجتماعية - المكتب الجامعي الحديث. ط1. الاسكندرية. مصر1985. ص78.

معظمهم قد مارسوا التعليم الثانوي لما يربو عن عشر سنوات.

4- حجم العينة:

لقد وجهنا هذا الاستبيان لأكثر من 250 أستاذًا، يمارسون مهامهم في ثانويات الولايات المذكورة آنفا، ولكن بعد الإجابة لم نتحصل سوى على 218 إجابة، وردت مقسمة على النحو التالي:

- 87 إجابة حول كتاب السنة الأولى ثانوي.
- 72 إجابة حول كتاب السنة الثانية ثانوي.
- 59 إجابة حول كتاب السنة الثالثة ثانوي.

وبعد فرز بطاقات المعلومات بحسب الجنس والأقدمية، تحصلنا على عينتين من الأساتذة المستجوبين، يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(01)

الخاصية	الأقدمية	عدد الأفراد	النسبة المئوية (%)
أستاذ مرسم	بين 05 سنوات و10 سنوات	32	14.68
أستاذة مرسمة	بين 05 سنوات و10 سنوات	21	09.63
أستاذ مرسم	من 10 سنوات إلى 20 سنة	68	31.19
أستاذة مرسمة	من 10 إلى 20 سنة	35	16.06
أستاذ مرسم	بين 20 سنة و30 سنة	38	17.43
أستاذة مرسمة	بين 20 سنة و30 سنة	24	11.01
المجمـــــــوع		218	100

من خلال عملية التصنيف التي أجريناها على العينة التي وزعنا عليها الاستبيان لاستطلاع رأيها حول محتويات كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في شعبتها الأدبية، وانطلاقا من المعلومات التي أوردها أصحابها في بطاقات المعلومات (الاستبيان)، تحصلنا على 32 أستاذا مرسما تتراوح أقدميتهم مابين خمس سنوات وعشر سنوات، كما هو

مبين في الجدول أعلاه، وهو ما يمثل نسبة تقارب 14.68% من أفراد العينة الإجمالية، وتحصلنا على 21 أستاذة مرسمة، تتراوح أقدميتهن ما بين خمس سنوات وعشر سنوات، وهو ما يمثل نسبة 09.63% من أفراد العينة.

أما الأساتذة المرسمون الذين تتراوح أقدميتهم مابين عشر سنوات وعشرين سنة، فكان عددهم 68 أستاذًا، يمثلون حوالي 31.19% من أفراد العينة، أما عدد الأستاذات اللائي تتراوح أقدميتهن بين 10 سنوات و20 سنة، فإن عددهن 35 أستاذة، ويمثلن حوالي 16.06% من أفراد العينة.

أما الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم العشرين سنة، فكان عددهم 38 أستاذا، ويمثلون حوالي17.43% من مجموع أفراد العينة.

أما الأستاذات اللائي تفوق أقدميتهن في التعليم الثانوي 20 سنة، فعددهن 24 أستاذة فيمثلن 11.01%من أفراد العينة.

وباعتبار أننا قررنا اعتماد (218) أستاذا من الجنسين، موزعين كمايلي: 24.31% ممن تتراوح أقدميتهم بين05 و10سنوات، و47.25% ممن تتراوح أقدميتهم ما بين عشر (10) سنوات وعشرين (20) سنة، و28.44% منهم تفوق أقدميتهم 20 سنة، وبالتالي أصبحت العينة مقسمة إلى ثلاث فئات مصنفة حسب معدل الأقدمية:

- الفئة الأولى من ذوي الخبرة الدنيا.
- الفئة الثانية من ذوي الخبرة المتوسطة.
- الفئة الثالثة من ذوي الخبرة الطويلة.

وهذا لكي تجتمع كل الخبرات لنحصل على آراء قَيِّمة وذات جدوى.

وعليه أصبح مجموع هذه العينة من الجنسين مصدرا للحصول على الآراء التي نحن بحاجة إليها للقيام بالمعالجة الإحصائية، الهادفة إلى التأكد من الفرضيات المطروحة للدراسة حول محتويات كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي في شعبتها الأدبية، وهكذا توصلنا إلى تحديد وضبط نهائيين لعدد أفراد كل عينة على حدة، كما يبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم(02)

❖ يبين هذا الجدول أفراد العينة من الجنسين، مصنفة على أساس الأقدمية الدنيا والمتوسطة والطويلة، أي من 05إلى 10 سنوات، ومن 10 إلى 20 سنة، ومن 20 إلى 30 سنة.

الفئة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أستاذ ذو أقدمية دنيا	53	%24.31
أستاذ ذو أقدمية متوسطة	103	%47.25
أستاذ ذو أقدمية طويلة	62	%28.44
المجمـــــــــوع	218	%100

5- تصميم الدراسة:

لإجراء هذه الدراسة، قمنا ببناء استبيان موجه للسيدات والسادة أساتذة التعليم الثانوي من الجنسين، الذين تتوفر فيهم خبرة معتبرة في التعليم الثانوي، ولم يُخطط هذا الاستبيان تخطيطا عشوائيا، بل مر بمراحل، واستغرق وقتا تمهيديا قبل تكوينه واكتمال شكله النهائي ليصبح بعد ذلك قابلا للتطبيق، من خلال توفره على مواصفات الأداة التي تتوفر على بيانات يمكن على أساس معالجتها إحصائيا الوصول إلى نتائج صادقة.

6- مبررات استعمال الاستبيان كأداة لجمع البيانات :

قبل التعرض لوصف أداة جمع البيانات وتوضيح كيفية بنائها، يجدر بنا أن نبين الأسباب التي جعلتنا نستعمل الاستبيان كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة، وهي أسباب فرضها المنهج المستعمل، وهو المنهج الوصفي التحليلي، لأن "البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة"[1].

وكذلك كون الاستبيان يعتبر وسيلة من بين وسائل جمع البيانات فهو "أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وتستعمل بكثرة للحصول على الحقائق والتعرف على الظروف ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء"[2].

1- عبد الرحمان عدس - أساليب البحث التربوي- مرجع سابق. ص110.

2- فاخر عقل - أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية - ط 2، دار العلم بيروت1982. ص125.

وهكذا يتضح لنا، أن الدراسة الوصفية تنطلق من دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع الفعلي، فتهتم بوصفها وصفا دقيقا، وتعبّر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا. ومعظم الدراسات التربوية والديداكتيكية تبنت هذا المنهج لما له من أهمية في رصد الظاهرة ووصفها[1].

وبناء على هذا، وقع اختيارنا على هذا المنهج وأقرنَّا الوصف بالتحليل والنقد في مقاربتنا لموضوع بحثنا.

لقد مكنتنا مطالعتنا للأدب التربوي المختص في تقويم محتويات الكتب المدرسية من التعرف على بعض المراجع التي تقدم في أطروحاتها وشروحها رؤى حول محتويات الكتب المدرسية بصفة عامة وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بصفة خاصة، هذه المؤلفات كانت سندا لنا لبناء هذا الاستبيان، لاستطلاع آراء أساتذة التعليم الثانوي حول مدى صلاحية هذه المحتويات لتنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم في هذه المرحلة.

وانطلاقا من هذا الإطلاع، تعرفنا على بعض جوانب تقويم المحتوى التعليمي وعلى الخلفية النظرية والأسس البيداغوجية لبناء المحتويات التعليمية، وفق منظور بيداغوجيا الكفاءات التي بنيت عليها محتويات كتب اللغة العربية وآدابها في السنوات الثلاث لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، التي نحن بصدد معالجة طبيعة محتوياتها، وتبيان آثارها في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة الهامة من التعليم.

لقد استفدنا كثيرا من بعض المراجع التي تمكننا من الحصول عليها في صياغة بنود هذا الاستبيان، وذلك لما تحتويه من مفاهيم وأفكار قيمة، ذات صلة بتنمية الكفاءة استنادا لمحتويات الكتب المدرسية، و اكتفينا بطرح أحد عشر سؤالا، ارتأينا أن نسميها بنودا.

7- مراحل التوظيف الميداني للاستمارة:

لقد مر التوظيف الميداني لهذه الاستمارة بمرحلتين:

- **المرحلة الأولى التمهيدية:** تم فيها الاكتفاء بتوزيع 12 نسخة بعدد أساتذة ثانوية الحمادية ببجاية، توزيعا تجريبيا قصد الوقوف على بعض مظاهر الخلل التي يمكن أن ينطوي عليها بناء الاستمارة، من خلال تعامل الأساتذة مع بنودها.

1- هيئة الموسوعة العربية. ط1 - المجلد04. دمشق2001. ص726.

وبعد استرجاع هذه الاستمارات معبأة من طرف الأساتذة، وإجراء تقرير نموذجي لها، تبين أن هناك بعض الجوانب التي تستدعي الضرورة المنهجية إعادة النظر فيها، إما بالحذف أو بالإضافة أو تعديل الصياغة، وهكذا تم إلغاء مجموعة من البنود التي تبين أنها تعيق التعامل مع الاستمارة، إما لأنها غير واضحة أو غير ذات جدوى.

- **المرحلة الثانية في توظيف الاستمارة:** تمثلت في إعادة بنائها من جديد في ضوء ما سجلناه من ملاحظات على النسخة التجريبية، وكذا في ضوء ملاحظات الأستاذ المشرف، وهكذا تم بمساعدة بعض الزملاء الأساتذة توزيع نسخ الاستمارة المعدلة، انطلاقا من توسيع رقعة الخريطة المستهدفة في البحث، وقد وزعنا -كما أشرنا سابقا- 250 نسخة في أربعة مراكز تصحيح البكالوريا بخمس ولايات، واسترجعنا منها 218 نسخة، اعتمدناها كعينة كافية التمثيل لاستطلاع آراء أساتذة التعليم الثانوي حول أثر محتويات كتب اللغة العربية وآدابها لهذه المرحلة في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين.

8- بناء الاستمارة والهدف منها :

لقد تم الانطلاق في بناء مكونات هذه الاستمارة من المراهنة على استقصاء علاقة محتويات كتب هذه المرحلة ببناء الكفاءة التواصلية باللغة العربية، من خلال التمييز بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية، التي كثيرا ما تنميها الوضعيات الإدماجية والمشاريع المقترحة في هذه الكتب، وتبيان مدى فعاليتها في تفعيل المعارف المكتسبة وتنمية الكفاءات المتنوعة، خصوصا كفاءة التواصل باللغة العربية في شتى مواقف الحياة مشافهة وكتابة.

ولهذا جاءت أسئلة الاستبيان متنوعة، تمس كل محتويات هذه الكتب الثلاثة من نصوص وقواعد وبلاغة، مع ما يرافق ذلك من وضعيات إدماجية ومشاريع، إذ كان الاستبيان ببنوده الأحد عشر متدرجا في استطلاع آراء الأساتذة حول كل مشمولات المحتوى التعليمي لهذه الكتب، وعلاقته بالكفاءات المستهدفة في المنهاج وبالأخص الكفاءة التواصلية.

9- هيكلة بنود الاستمارة:

انطلاقا من علاقة الكفاءة التواصلية المستهدفة في المنهاج بمحتويات هذه الكتب الثلاثة، تمت هيكلة بنود الاستبيان وفق المكونات التالية:

- **المكون الأول:** هو عبارة عن بيانات عامة، الهدف منها أخذ فكرة إجمالية عن طبيعة العينة التي تشكل المجتمع الإحصائي المعتمد والمعاينة الميدانية، وقد تضمنت هذه البيانات العناصر الآتية: - الجنس - الأقدمية - المؤسسة.

ونشير إلى أن بعضا من هذه العناصر مقصودة في ذاتها، إذ لها أهمية وظيفية في إنجاز هذا الاستطلاع، بينما هناك متغيرات أخرى استعرضناها فقط للاستئناس بها أثناء الحاجة إليها في مرحلة التحليل والتأويل والنقد.

- **المكون الثاني:** يتمثل في وضع استبيان موحد من حيث عدد البنود ونوعية الأسئلة، وتشمل جميعها القضايا المتعلقة بمحتويات هذه الكتب الثلاثة، وقد تضمّن أحد عشر(11) سؤالا(بندا)، مع ترك الخيار للأستاذ لتحديد الكتاب المرغوب في الإجابة عنه، تحقيقا لعامل الانتفاع بخبرته طيلة سنوات الاشتغال بهذا الكتاب أو ذاك بمعية تلامذته، ومن ثم الوقوف عند إيجابيات وسلبيات هذا المحتوى أو ذاك، لأنه كلما كانت خبرة تعامل الأستاذ مع كتاب من هذه الكتب لسنوات طويلة، كانت آراؤه وانتقاداته وجيهة ومفيدة وبعيدة عن التخمين، وكل هذا توخيا منا للموضوعية والدقة العلمية في إيراد الآراء التي ستسعفنا -لا محالة- في الوصول إلى نتائج منطقية بعيدة عن الذاتية والأحكام الجزافية.
- **المكون الثالث:** هو عبارة عن أسئلة تتمحور حول مهارات التواصل والوضعيات التواصلية التي يقترحها محتوى هذا الكتاب، ومدى انسجامها مع بيئة التلميذ من جهة، ومع الكفاءات المستهدفة في المنهاج من جهة أخرى .

وقد صغنا ضمن هذا المكون أربعة أسئلة أساسية وهي مرقمة من 01 إلى04، قدمناها بالصيغة التالية:

1- هل راعى محتوى هذا الكتاب مهارات التواصل الدال التي تربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ "لا". اذكر السبب.

2- هل يقترح هذا الكتاب وضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ ؟

نعم لا إلى حد ما

3- هل تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب ملائمة لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية في هذه المرحلة؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ "لا". بيّن السبب.

4- هل يقترح الكتاب وضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة وتفعيل مكونات الكفاءة التواصلية ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ"نعم". هل تراها ملائمة لتحقيق هذه الكفاءة؟

- **المكون الرابع:** حاولنا من خلاله استحضار طبيعة النصوص الأدبية والتواصلية المدرجة في هذا الكتاب، ومدى ملاءمتها لتلميذ هذه المرحلة لكي ينمي كفاءته التواصلية، وقد صغنا ضمن هذا المكون ثلاثة أسئلة أساسية، وهي مرقمة من 5 إلى 7، وقدمناها بالكيفية التالية:

5- هل أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب تنسجم مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبالأخص الكفاءة التواصلية ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ "لا". اذكر السبب.

6- هل النصوص الأدبية الواردة في الكتاب تشد اهتمام التلميذ، وتجعله يتفاعل معها أثناء الدرس ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ"لا"، ما سبب ذلك في نظرك؟

7- هل راعى محتوى الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ "نعم"، اذكر نوع الجنس الأدبي الذي يستهوي تلاميذك أكثر من غيره أثناء تقديمك لنصوص الكتاب؟

- **المكون الخامس:** وحاولنا من خلاله استحضار المحتوى النحوي والصرفي والبلاغي ومدى استجابته لتنمية الكفاءة التواصلية.

فكان التركيز على الوضعيات الإدماجية، لأنها الأكثر أهمية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث يتمظهر من خلالها تفعيل المعارف اللغوية والأدبية من أجل تنمية كفاءة التواصل الشفهي والكتابي السليم باللغة العربية في وضعيات ذات دلالة، وقدّمنا البنود المتعلقة بهذا المكون من خلال ثلاثة أسئلة أساسية، مرقمة من 8 إلى 10، وجاءت صيغها على الشكل التالي:

8- هل المعارف اللغوية (نحو - صرف - بلاغة) المدرجة في الكتاب كافية وملائمة لتنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلم هذه المرحلة ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ "نعم". اذكر بعض الوضعيات الإدماجية التي تراها ملائمة لتفعيل المعارف اللغوية في وضعيات تواصلية؟

9- هل أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب تمكن التلميذ من تفعيل معارفه النظرية لتنمية كفاءته التواصلية ؟

نعم لا إلى حد ما

10- برأيكم هل يحتوي الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة ؟

نعم لا إلى حد ما

إذا كان الجواب بـ "نعم". اذكر بعض أنواعها:

نحوية - صرفية - تعبيرية - علمية.

- **المكون السادس:** يتمثل في سؤال مفتوح، أردناه أن يكون حوصلة لكل أوجه القصور التي يرى الأساتذة أنها تعتري هذا الكتاب وتقلل من قيمته البيداغوجية والعلمية، جاء كمايلي:

11- ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات الكتاب لحاجات التلميذ التواصلية؟

كل هذه الأسئلة التي ارتأينا أن نوجهها للسادة الأساتذة المشتغلين بهذه الكتب الثلاثة المخصصة لمرحلة التعليم الثانوي في شعبتها الأدبية، نراها مهمة للغاية للوقوف على أوجه القصور الذي يعتري محتوياتها، ويعيق سبل تحقيق الكفاءة التواصلية التي تهدف إليها مناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي في تدريسية اللغة العربية وآدابها، باعتبار أن إكساب الكفاءة التواصلية إحدى أهم الغايات لكل محتوى تعليمي سواء أكان لغويا أم أدبيا.

وبعد جمع هذه الاستبيانات وتفريغها وتوزيع أعداد الإجابات العالقة بكل كتاب على حدة، تحصلنا على الأرقام التالية:

- عدد المجيبين الذين اختاروا الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكتاب السنة الأولى ثانوي هو: 87 أستاذًا من مجموع العينة العامة المقدرة بـ 218 أستاذًا.
- عدد الأساتذة الذين اختاروا الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بكتاب السنة الثانية ثانوي هو: 72 أستاذًا من أصل 218.
- عدد الذين اختاروا تناول البنود المتعلقة بكتاب السنة الثالثة ثانوي هو: 59 أستاذًا من أصل218.

وبعد ذلك، قمنا بالعملية الإحصائية الخاصة بتكرارات الإجابة عن الاحتمالات المحصورة بين (نعم، لا، إلى حد ما)، وكذا النسب المئوية لكل بنود هذه الكتب الثلاثة.

10- أداة تحليل النتائج:

لقد اعتمدنا في تفريغ أسئلة بنود الاستبيان على مقياس التواتر والكمون، للوصول إلى درجة تواتر الإجابات، كما استخدمنا عدد التكرارات والنسبة المئوية كأسلوب إحصائي لرصد أثر محتويات هذه الكتب الثلاثة في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم الجزائري، وذلك بالاستعانة بآراء أهل الميدان، وكطريقة لتحليل البيانات ومناقشتها لنتمكن من إعطاء وزن متدرج، وبهذا نحسب صدق أداة البحث بحساب كِبر النسبة، وذلك لمناقشتها بموضوعية، وتكون صياغتها كمايلي:

$$\text{الأهمية النسبية للبند} = \frac{\text{تكرار البند} \times 100}{\text{مجموع تكرار بنود المحور}}$$

$$\text{الأهمية النسبية للمكون} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية لبنود المكون}}{\text{عدد بنود المكون}}$$

$$\text{الأهمية النسبية العامة للاحتمال} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية للاحتمال}}{\text{عدد البنود}}$$

الفصل الأول:

محتوى كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب ولغات أجنبية).

1- تفريغ الاستبيان.

1-1- عرض البنود والنسب المئوية.

2- عرض نتائج الاستبيان ووصفها والتعليق عليها.

3- حواصل الجدول الإجمالي.

4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي.

1- **تفريغ الاستبيان الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي:** تقدر العينة الخاصة بهذا الكتاب بـ 87 مجيبًا، توزعت إجاباتهم كما هو موضح في الجدول التالي:

1-1- عرض البنود و النسب المئوية:

البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
01	هل راعى محتوى هذا الكتاب مهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي؟	نعم لا إلى حد ما	06 72 09	%06.90 % 82.76 %10.34
02	هل يقترح هذا الكتاب وضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ؟	نعم لا إلى حد ما	10 50 27	%11.49 % 57.47 %32.04
03	هل تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب مناسبة لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية في هذه المرحلة ؟	نعم لا إلى حد ما	37 29 21	%42.53 % 33.33 %24.14
04	هل الوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب كافية لأجرأة و تفعيل مكونات الكفاءة التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	59 09 19	%67.82 % 10.34 %21.84
05	هل أنماط النصوص الأدبية و المباحث اللغوية المدرجة في الكتاب تنسجم مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبالأخص الكفاءة التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	63 19 05	%72.41 % 21.84 %05.75
06	هل ترى أن النصوص الواردة في الكتاب تشد اهتمام التلميذ وتجعله يتفاعل معها بشغف أثناء الدرس ؟	نعم لا إلى حد ما	12 67 08	%13.79 % 77.01 %09.20
07	هل راعى محتوى الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية ؟	نعم لا إلى حد ما	84 00 03	%96.55 % 00 %03.45
08	هل المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب كافية وملائمة لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة ؟	نعم لا إلى حد ما	30 57 00	%34.48 % 65.52 %00
09	هل أنواع أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب تمكن التلميذ من تفعيل معارفه النظرية لتنمية كفاءته التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	71 07 09	%81.61 % 08.05 %10.34
10	برأيكم هل يحتوي الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة ؟	نعم لا إلى حد ما	70 17 00	%80.46 % 19.54 %00
11	ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات هذا الكتاب لحاجات التلاميذ التواصلية ؟	عدد المقترحين	58 أستاذا	
		عدد غير المقترحين	29أستاذا	

1- عرض تفصيلي لنتائج الاستبيان الخاص بكتاب السنة الأولى ثانوي ووصفها والتعليق عليها:

البند الأول: يوضح مدى مراعاة الكتاب لمهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
01	مدى مراعاة محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي آداب، مهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي.	نعم	06	%06.90
		لا	166	%82.76
		إلى حد ما	20	%10.34

وصف النتائج:

لقد أجمع معظم الأساتذة وبنسبة 82.76% على أن كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي للشعبة الأدبية لم يراع في محتواه تنمية مهارات الكفاءات التواصلية، بينما نسبة المجيبين بـ"نعم" تقدر بـ 06.90% ، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 10.34% فرأت أن الكتاب راعى - إلى حد ما- بعض مهارات التواصل الاجتماعي التي تربط التلميذ بمحيطه.

مناقشة وتحليل:

لقد أصبح من الضروري عند بناء أي نموذج ديداكتيكي يهدف إلى تنمية الكفاءة التواصلية باللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، الاستعانة بالأهداف التي تقدمها الدراسات اللسانية التي تجعل مدار اهتمامها استعمال اللغة في الأوضاع التواصلية المختلفة، وتصف السلوك اللغوي بناء على محددات تداولية واجتماعية، مراعية المعرفتين اللغوية وغير اللغوية، لأن التواصل حسب الدراسات الأنثربولوجية والاثنولوجية لا يمكن عزلها عن السياقات الاجتماعية، ولذلك كان من الضروري تمثل وظائف اللغة في المجتمع، ونقل نبض الحياة إلى الصفوف التعليمية، لذلك جعلت المواقف الاجتماعية الفعلية أو القابلة للحصول والوقوع منطلقا للوفاء بما ينتظره المتعلمون من محتويات الكتاب المدرسي.

فالسياق التواصلي يترك على جسد اللغة المعنى والدلالة، فيحدد معنى ما نريده وجنس ما نريد أن نقوله أو نتكلم به، مثل قولنا: "تأهل الفريق الوطني لكرة القدم إلى نهائيات كأس العالم بالبرازيل"، نلاحظ أن أسلوب هذا المثال إخباري وصفي أو تقريري، ولكن عندما نحوله إلى سؤال عن طريق التنغيم فقط أي دون استعمال أدوات الاستفهام يتحول الأسلوب فيه من الإخبار والوصف والتقرير إلى الاستفهام.

إذن فالسياق الاجتماعي من جهة وكيفية تنغيم الجملة لا يمكن أن يظهرا كتابة إلا عند الأداء الكلامي.

وهكذا يتضح لنا جليا، أن السياق والتنغيم كفيلان بتحديد طبيعة الجملة ونقلها من مستوى الوصف والإخبار إلى مستوى آخر من المعنى والأسلوب، وهو الأسلوب الاستفهامي.

وبالعودة إلى كتاب السنة الأولى ثانوي، نجد أن واضعي محتواه لم يراعوا فيه بيئة المتعلم، لأن جل النصوص الأدبية المدرجة فيه تبتعد عن بيئة التلميذ الجزائري، لكونها مستوحاة من بيئة العصر الجاهلي وما تلاه من العصور كصدر الإسلام و عصر بني أمية.

لذلك فهي نصوص، تشد التلميذ إلى الماضي البعيد وتجعله يعيش الاغتراب في الزمان والمكان، وإنه لمن المستغرب حقا أن نجد هذا الأمر يتكرر في مادة نصوص المطالعة الموجهة، بحيث لم تدرج في هذا الكتاب إلا نصوص قليلة جدا تتناول بيئة التلميذ الجزائري، وهي من قبيل:

نص المطالعة الموسوم بـ (أرضنا الجميلة) ص61، المنتقى من كتاب (الجزائر ماض وحاضر، إعداد وزارة الإعلام)، فهذا النص مثقل بركاكة الأسلوب وضحالة التعبير، ولكن رغم ما يسجل عنه من زلات أسلوبية وتعبيرية، إلا أنه استطاع أن يرصد لتلميذ هذه المرحلة لوحة فنية تجسد جمال الجزائر وما تزخر به من مناطق سياحية خلابة، ومثل هذه النصوص ستمكن - لا محالة - التلميذ في هذا المستوى التعليمي من تقنية الوصف التي لا ننكر أهميتها القصوى في تنمية الكفاءة التواصلية لديه رغم قلتها في هذا الكتاب.

والأمر نفسه يمكن قوله عن نصوص المطالعة القصصية الواردة في متن هذا الكتاب، مثل قصة (انتظار) ص158، لأبي العيد دودو المقتطفة من مجموعته القصصية (بحيرة

الزيتون)، وهي قصة تصور جانبا من تضحيات الشعب الجزائري من أجل الذود عن كرامته وتحرير وطنه المغتصب.

وكذا قصة (المواجهة) ص135 للكاتبة (جميلة زنير) التي تصور فيها الواقع المرير الذي يعيشه بعض الآباء بسبب عقوق الأبناء، فمثل هذه النصوص كثيرا ما تفيد التلميذ بموضوعاتها الواقعية والراهنة، وأسلوبها السهل وأنماطها الوصفية والسردية، وتساهم بلا شك في تنمية تقنيتي الوصف والسرد المهمتين في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.

إذن، ما عدا هذه النصوص الثلاثة المذكورة، فإن الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي في شعبته الأدبية، لم تتناغم محتوياته مع الواقع الاجتماعي والبيئي الذي يعيش فيه المتعلم الجزائري.

وهكذا يظل هذا الكتاب بمثل هذا المحتوى الفقير بقضايا الراهن التي يعالجها، مجرد مادة دراسية يلقنها المعلم للمتعلم، دون تصور واضح للعلاقة بين أهداف المنهاج ومحتواه وتركيبه ومكوناته، وبهذا يظل تحفظنا مشروعا حول وجاهة هذا المحتوى التعليمي المقترح في هذا الكتاب، لأن السؤال الذي سيظل مثار طرح في هذا الصدد هو: هل بمثل هذه المضامين التعليمية تتحقق لتلميذ السنة الأولى ثانوي فرصة الانخراط في سلوكيات تعليمية كفيلة بتنمية كفاءته التواصلية المنصوص عليها في المنهاج؟

لأنها بكل بساطة محتويات لا تستجيب على الإطلاق بشكل واف لمستويات التلميذ واهتماماته، وليست ملائمة في مبناها ومعناها لأغراض التواصل، ولا تغني المخزون المعجمي لديه، زيادة عن كونها نصوص لا تعالج القضايا التي تحيط به وتشغل عصره بأسلوب مشوق مثير وبلغة سلسة، تجعله يكتشف ألوان التعبير الراقية وينجذب إليها، وتجعله يدرك أنها ستثري حصيلته اللغوية بمفردات وتراكيب ستساعده - لا محالة - على تنويع أساليب الكتابة.

ولن يتأتى تحقيق ذلك، إلا إذا كانت نصوص هذا الكتاب ذات بنية واضحة وقابلة لأن تكون نصوصا نموذجية، لتسمح للمتعلم بتحليلها واستخلاص تصاميمها اللغوية، مما يعينه على إنتاج نصوص من عندياته، لأن مادة الأدب عمادها النص وبغيره لا يستطيع الأستاذ أن

يفعل شيئا أمام نصوص ضحلة في معانيها، فقيرة في أفكارها هزيلة في أساليبها، معقدة في بنائها. فكيف يمكن لهذا المحتوى الهزيل أن يساهم في تنمية الكفاءة التواصلية لدى التلميذ الجزائري؟ !

وهكذا، لا ينبغي أن نستغرب أو نتعجب من إزورار التلاميذ ونفورهم من نصوص كتاب السنة الأولى وخاصة الأدبية منها، لأن جميعها ينتمي إلى الأدب القديم (جاهلي، إسلامي، أموي)، إذ غالبا ما يواجه التلميذ حيالها صعوبات جمة في إدراك معانيها بسبب ألفاظها الصعبة والحوشية ومعانيها الغامضة، ولعل من أبرز هذه القصائد غموضا واستغلاقا على الفهم والإفهام قصيدة (عبيد بن الأبرص) في الشعر الجاهلي المذكورة سابقا، التي أدرجت ضمن النصوص الأدبية في الصفحة59، فهي باعتراف جل الأساتذة الذين وُجه لهم الاستبيان لاستطلاع آرائهم حول محتوى هذا الكتاب، يؤكدون أنها لا تلائم مستوى تلميذ السنة الأولى ثانوي، لأنها تحتوي على أكثر من ثلاثين لفظا غريبا يحتاج إلى شرح وتوضيح، وهذا الغموض في الألفاظ كثيرا ما يعيق حتى الأساتذة في إدراك معاني القصيدة وتوضيح مظاهر الوصف فيها، فما بالك بتلميذ السنة الأولى؟

ولذلك نتساءل مرة أخرى، ما الجدوى من إدراج مثل هذه النصوص المستغلقة والمبهمة لفظا ومعنى في مثل هذا المستوى التعليمي ؟

فإذا كان الغرض من ذلك هو تمكين التلميذ من الإطلاع على مظاهر الوصف فيها، فإن الشعر الجاهلي يعج بقصائد الوصف هي أروع وأجمل بكثير من قصيدة (عبيد بن الأبرص)، ولعل قصيدة (امرئ القيس) في "وصف الليل والفرس والصيد" المقتطفة من مُعلقته والتي كانت مبرمجة في كتاب الأدب قبل إصلاح المناهج التربوية، تمثل -في نظرنا وفي نظر جل الأساتذة المستجوبين- خير نموذج يلائم مستوى تلميذ السنة الأولى لروعة الصورة الشعرية وتصويرها لبيئة الشعر الجاهلي، مقارنة بقصيدة (عبيد بن الأبرص) المستغلقة في مبناها ومعناها.

واستنادا لما سبق ذكره، نستنتج أن مثل هذا المحتوى الأدبي غير ملائم بتاتا لتحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، سيما وأنها محتويات غير حية وليست لصيقة براهن التلميذ وواقعه اليومي، ولا تمده بشحنة الاقتناع بجدوى ما يتعلمه في اللغة العربية وآدابها.

البند الثاني: يوضح مدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
02	مدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ.	نعم	10	%11.49
		لا	50	%57.47
		إلى حد ما	27	%32.04

وصف النتائج:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 57.47% من الأساتذة، يرون أن هذا الكتاب لا يقترح وضعيات تواصلية دالة تجعل التلميذ قادرا على توظيف اللغة العربية في وضعيات تواصلية مع محيطه الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، بينما ترى نسبة 11.49% من العينة نفسها، أن هذا الكتاب يقترح بعض الوضعيات التواصلية الهامة في المجال الكتابي، وهي ملائمة لتمكين التلميذ من تنمية كفاءته التواصلية، رغم عددها غير الكافي، في حين إن نسبة 32.04% من أفراد هذه العينة أجابت بتحفظ، فرأت أن هذا الكتاب - يستجيب إلى حد ما- لانتظارات التلاميذ في هذا المجال.

مناقشة وتحليل:

بناء على هذه النسب، نستنتج أن محتوى هذا الكتاب لا يقترح وضعيات تواصلية دالة كافية لتنمية كفاءات تلميذ هذه المرحلة في تواصله المتنوع، سواء في المجال الثقافي أو الاقتصادي أو الاجتماعي، أما الوضعيات التواصلية المقترحة فهي قليلة ولا تفي على الإطلاق بحاجة تلميذ هذه المرحلة، لأن النصوص الأدبية ونصوص المطالعة الموجهة تتضمن في عمومها مفردات وتعابير لا تراعي مبدأ الشيوع والتواتر التي يحتاج إليها التلميذ في يومياته خارج إطار المدرسة.

أما المباحث النحوية، فهي لا تراعي في بعض جوانبها النحو الوظيفي الذي يهدف إلى تكوين متعلم يستعمل اللغة في مناسبات وسياقات يومية عديدة في تحقيق التواصل والتعبير.

أما بخصوص الوضعيات الإدماجية وموضوعات التعبير التي يمارسها المتعلمون، فهي تنأى كذلك في الكثير من استعمالاتها عن مواقف الحياة النابضة الزاخرة، مثل: التدريب على كتابة محاضر الجلسات وملء الاستمارات، وأصول المراسلات، وتوجيه التعليمات والإرشادات، وإلقاء الكلمات في المناسبات، وإدارة الاجتماعات، وآداب المناقشات واحترام الرأي في التعقيبات.

وهكذا تتبدى لنا حقيقة - لا مِراء فيها- هي أن محتوى اللغة العربية وآدابها في هذا المستوى التعليمي لا يصل التلميذ الجزائري بنتاج حاضره، ولا يجعله في وضعيات النشاط اللغوي المماثل لما سيواجهه في الحياة في شقيها المهني والعادي، بل يجعله مُحنطا في متحف السكونية وقابعا في تراث الماضوية.

وبهذا يكرس هذا المحتوى التعليمي الذي يقترحه هذا الكتاب طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب، وكذا بُعد محاور اللغة التي يقترحها عن فصحى العصر.

كل هذا يُشعر التلميذ أن اللغة العربية - بالرغم من ثرائها وغِناها اللفظي والمعنوي الذي تتفوق به على معظم لغات العالم- تكاد تكون ميتة في حياته اليومية، بسبب طرائق تدريسها المهترئة من جهة، وما يُقترح لها من محتويات تعليمية رديئة في عمومها، تنعدم فيها الحياة والحيوية لتفعيلها وإجادتها من جهة ثانية، لأنها بكل بساطة لا تأخذ في الحسبان اهتمامات تلميذ هذه الألفية الثالثة وما يعج به محيطه من حركية وديناميكية لغوية وفكرية.

وما لا يختلف حوله أهل الدراية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية خصوصا الأساتذة المستجوبين والمشتغلين في ميدان التعليم الثانوي، أن مثل هذه المحتويات الفقيرة في الوضعيات التواصلية ذات الدلالة في حياة المتعلم، أنتجت لنا متعلمين إذا حاولوا استعمال اللغة العربية في مواقف الحياة بدا عليهم الارتباك والعجز، لأنهم لم يُدربوا بما فيه الكفاية بواسطة وضعيات إدماجية تواصلية دالة على استعمال اللغة في مواقف التفاعل مع المحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي بلغة وظيفية، تأخذ بيدهم ليتعاملوا مع اللغة كمعطى اجتماعي، وليست عبارة عن بنيات لسانية مجردة، تُوظف في تمارين بنيوية كأنشطة تعليمية لا يتعدى جدواها جدران الفصول الدراسية.

وهكذا نستنتج أن الوضعيات التواصلية الدالة التي يقترحها كتاب السنة الأولى ثانوي، تكشف بجلاء التفاوتات بين الكفاءة وبين تحقيقها من خلال الإنجاز، ولهذا ستظل الوضعيات الدالة الملائمة ضرورة مُلِّحة، ومجالا خصبا لتنشيط وتفعيل كفاءة معينة أثناء الأداء، إذ ما جدوى تدريس محتويات تعليمية أقرها واضعو هذا الكتاب المدرسي دون أن يقترحوا لها وضعيات ملائمة وكافية ذات دلالة، لإبراز مدى فاعليتها في تنمية كفاءة التواصل لدى تلميذ هذه المرحلة؟

البند الثالث: يوضح مدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
03	مدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.	نعم	37	%42.53
		لا	29	%33.33
		إلى حد ما	21	%24.14

وصف النتائج:

يرى معظم أفراد العينة المستجوَبة، أن تمارين الإدماج التي يقترحها الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية مناسبة نسبيا لمستوى التلاميذ وذلك بنسبة 42.53%، بينما الذين يرون عكس ذلك، نسبتهم تقدر بـ 33.33% من مجموع الأساتذة المستجوبين، أما البقية، فكانوا مترددين في الإجابة الحاسمة، فاختاروا الاحتمال الثالث بـنسبة تقدر بـ 24.14%.

مناقشة وتحليل:

لقد أجمع الأساتذة المستجوبون، على أن الوضعيات التواصلية التي تنميها وترسخها تمارين الإدماج، ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بحياة التلميذ ومحيطه وقيمه، وترتب انطلاقا من الوسط القريب لكي تتوسع في إتساق مع وتائر نمو المتعلم، وذلك بانتقاء تمارين إدماجية تُمكِّن المتعلم من التصرف الشخصي لمواجهة وضعية/مشكلة.

كما يجب أن تختار من مجالات هذه الوضعيات موضوعات مدرسية في مستوى التلميذ نفسيا، وجدانيا، معرفيا ولغويا، ومن ثم التعامل معها انطلاقا من وظيفة اللغة، هذه الوظيفية التي تدعو إلى الحرص على أن يكتسب المتعلم في كل موضوع من الموضوعات رصيدا لغويا وظيفيا، ينمي قدرته على التعبير والتواصل، لأن فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بُني عليها محتوى هذا الكتاب، تستند على تفعيل المعارف والمعلومات لمواجهة تحديات الحياة ومشاكلها، وذلك كأن يوظف التلميذ تعلماته في إنتاج نصوص في مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه.

ومن خلال تصفحنا المتأني والدقيق لمحتوى هذا الكتاب، استرعى انتباهنا جملة من الملاحظات نجملها فيمايلي:

1- إن معظم الأسئلة المذيلة للنصوص المدرجة في الكتاب، تحفز التلميذ وتضعه في وضعية اشتهاء لِخدر النص، لأنها تمنح له الفرصة لبناء المعنى بنفسه خارج الشروحات والتحليلات الجاهزة التي كانت ميزة الكتب المدرسية السابقة، قبل الإصلاح الأخير الذي تبنته وزارة التربية الوطنية الجزائرية مطلع هذه الألفية، كما أن واضعي محتوى هذا الكتاب التعليمي، يدركون أن فعلي الشرح والتحليل لنصوصه نشاطان عقليان، يقتضيان إردافهما في نهاية كل وحدة دراسية أو محور تعليمي بوضعيات إدماجية لتفعيل المعارف النظرية المستفادة، وذلك استنادا على تشغيل عمليات عقلية أساسها دمج التعلمات السابقة لتدريب المتعلم لمواجهة ما يستشعره من حاجات معرفية و تواصلية.

2- إن تمارين التقويم الواردة في أعقاب نصوص هذا الكتاب، كسرت خطية الخطاب المتمثلة في الشروحات والتحاليل النمطية المفروضة في الكتب السابقة، والتي هي من قبيل: (أفكار النص سهلة، واضحة، مرتبة ومتسلسلة تسلسلا منطقيا...)، وغيرها من الأحكام الجاهزة التي تُفرض على التلميذ فرضا وتجعله يلوكها كالببغاء أثناء تواصله مع النص، دون أن يُفسح له المجال للمحاورة الذاتية للنص أثناء الشرح والتحليل والنقد.

3- إن معدي هذا الكتاب قد وفقوا نسبيا في مواكبة الإصلاح الذي تدعو إليه فلسفة بيداغوجيا الكفاءات، من خلال جعل التلميذ هو المبادر للانخراط في سلوكيات تعلمية كفيلة بنقله من موقعية المفعول به - التي فُرضت عليه في بيداغوجيا المحتويات التي بُنيت عليها الكتب السابقة- إلى موقع الفاعل والمتفاعل مع النص، سعيا منه للتواصل الديناميكي مع النصوص المقترحة، لتجسيد مضامينها في أدوار حياتية تساهم في تزويده بمعارف ومهارات قادرة على إعداده وظيفيا ضمن مجتمع يتغير بسرعة، هذه الوضعيات ديدنها الارتفاع بالتلميذ للتمرن على فعل القراءة المبدعة والسمو به عن القراءة الانطباعية التي يُمحى أمامها النص، وغايتها منح الفرصة له ليمارس إسقاطاته عليه، وما يترتب عن ذلك من أحكام جمالية مسبقة، وإلحاق مقاصد قبلية به.

هكذا تساهم مثل هذه الأسئلة في فسح المجال للتلميذ لبناء معنى النص بنفسه، وفكه من أسر الإشراط في مختلف أشكاله، لترتقي به إلى فضاء الإنتاج والإبداع وبناء المعنى، وتجعل من دراسة النصوص المدرجة في هذا الكتاب سيرورة للتفاعل الدينامي بين المقدرات اللسانية، التواصلية، النصية والمنهجية.

واستنادا إلى ما سبق، يتبدى لنا أن أغلب أسئلة الإدماج والتقويم المذيلة لنصوص هذا الكتاب، قد أولى لها واضعوها الاهتمام اللازم لتتلاءم مع أسس التقويم الحديث الذي عماده الإجابة عن الإشكالات الجوهرية التي من قبيل: كيف فهم المتعلم النص؟ كيف حلّله؟ أي أدوات استعملها؟ أي صعوبات لاقاها؟ وكيف تجاوزها؟ عوض طرح جملة من الأسئلة هدفها تقييم مدى قدرة المتعلم على اجترار المعنى الذي توصل إليه المدرس، لأن الأسئلة من الصنف الأول تؤسس لفكرة الاختلاف في قراءة النص، وهذا ما يتناغم مع ما تدعو إليه التربية الحديثة، و بالأخص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تشدد على وظيفة المتعلم في بناء المعرفة.

وبما أن التدريس في ظل هذه المقاربة الجديدة يتوجه نحو جعل المتعلم بانيا لمعارفه، فإن هذا البناء لا يتم إلا بواسطة الأسئلة الهادفة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجح، لذلك جاءت الأسئلة المذيلة للنصوص وجيهة، تُمَكِّن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن، وذلك بتنويع أشكالها وصيغها وتوزيعها على المستويات الخمسة

حسب صنافة (بلوم)، وهي:المعرفة، الفهم، التحليل، التركيب والتقويم. أي تكون متنوعة بين ما يلي:

- ما هو خاص بالمستويات الدنيا للتفكير، وتكون صيغها الاستفهامية هي: من، ما هو، ما، بم وأين، وكلها أسئلة، الهدف منها دفع التلميذ لاسترجاع الأفكار الخاصة بالجانب المعرفي، لأنها تستهدف مستوى التذكر فقط، وهذا الأمر قد يشعر التلميذ بضرورة التركيز على الحفظ والاستظهار وإغفال العمليات العقلية الأخرى.
- وما هو خاص بالأسئلة ذات التفكير الابتكاري، وتُصاغ أسئلتها بقرينتي (كيف ولماذا) التعليليتين، وهما قرينتان تثيران التفكير الناقد الذي أساسه تعليل الظواهر.

وهكذا نخلص إلى أن الضرورة البيداغوجية تستدعي الإكثار من هذا النوع من الأسئلة وتوزيعها بشكل متوازن على محاور دروس الكتاب، مع مراعاة الدقة في صوغ هذه الأسئلة، حيث تكون واضحة وتفضي إلى الإجابة المطلوبة، لأنه ما أكثر الأسئلة التي جاءت صياغتها غير واضحة وتعوزها الدقة، وغير موزعة بشكل متوازن على محاور الدرس، إذ كثيرا ما نلاحظ تداخلا بين أسئلة الاكتشاف وأسئلة المناقشة من جهة، وأسئلة النقد وتقييم النص من جهة أخرى، وهكذا، فالسؤال الدقيق والواضح يساهم بشكل كبير في تنمية كفاءة التواصل مع النص بسلاسة ويسر.

البند الرابع: يوضح مدى اقتراح الكتاب لوضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
04	مدى اقتراح الكتاب لوضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية.	نعم	59	%67.82
		لا	09	%10.34
		إلى حد ما	19	%21.84

وصف النتائج:

من خلال نتائج الاستبيان المتعلقة بالبند الخاص بمدى وجاهة الوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية وتفعيلها، المنصوص عليها في منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي، تبين لنا أن نسبة 67.82% من الأساتذة أبْدوا رضاهم عن الوضعيات الإدماجية المقترَحة، بينما تَعتبر نسبة 10.34% من أفراد هذه العينة أن الكتاب لا يفسح المجال للمتعلمين لإدماج معارفهم بالكيفية المطلوبة، أما النسبة المقدرة بـ 21.84% فكانت إجابتها غير حاسمة، إذ رأت أن الكتاب يستجيب - إلى حد ما- لخاصية الإدماج لتفعيل وتنمية الكفاءة التواصلية.

مناقشة وتحليل:

استنادا إلى هذه النتائج، يتضح لنا أن الوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب تُرضي في عمومها انتظارات المتعلم وتستجيب من حيث تصميمها وتصور محتواها لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي تجعل التلميذ فيها نواة الاشتغال ومركز التنفيذ في اتجاه تحقيق التعلم الفاعل والمتفاعل، بدل الاكتفاء بالوقوف عند حدود المتعلم السلبي غير المتفاعل، لأن الوضعيات الإدماجية الوجيهة والهادفة لأجرأة الكفاءة التواصلية، الغاية منها خلخلة بنية التلقين السائدة في تعليم وتعلم محتويات اللغة العربية وآدابها قبل الإصلاح التربوي من جهة، وتحريك الحصيلة المعرفية للتلميذ بالموازاة مع حصيلته الاجتماعية من جهة أخرى، لأن من بين الحقائق الأساسية التي أكدت عليها الأبحاث والدراسات في سياق السيكولوجيا المعرفية، أن المعارف لا تُبنى ولا تتكون إلا من خلال إقامة روابط بين

المعـارف السـابقة التـي اكتسـبها التلميـذ مـن قبـل (المعـارف القبليـة)، والمعـارف الجديـدة المستهدفة من التعلم.

وبهـذا، فالوضـعيات الإدماجيـة التـي يقترحهـا هـذا الكتـاب، هـي التـي بموجبهـا تجعـل مختلف العناصر المفككة عناصر مترابطة، وذلك بواسطة إكساب المتعلم القدرة على إقامة تعالق أو ترابط بين مختلف تعلماته داخل وضعيات مركبة، يُشترط فيها أن تستوفي شروط الدلالة والوجاهة بالنسبة إلى المتعلم .

وبعد قيامنا بعملية الجرد للوضعيات الإدماجية الواردة في هذا الكتاب المدرسي، تحصلنا على ما يلي:

موقع الإدماج	النشاط	نوعـــه	العدد	رقم الصفحات
بعد الدروس	قواعد	إدماج أحكام الدرس	16	22-34-43-55-72-83-104-117-132-143-155-171-184-193-202-213
	بلاغة	إدماج أحكام الدرس	08	36-56-85-118-145-185-204-214
بعد الوحدات	بناء وضعية إدماجية	بناء وضعية مستهدفة	06	57-86-119-146-186-215

هكـذا نلاحـظ بعـد إحصـاء تـواتر أنشـطة الإدمـاج، أن الكتـاب لـم يخـل مـن وضـعيات الإدماج، سواء بعد الدروس أو بعد الوحدات، ولكن ما تجدر الإشارة إليه - ونحن نتأمل في أرقام هذا الجدول- أن عدد تمارين الإدماج الخاصة بنشاط القواعد يفوق بالضعف عدد الوضعيات الخاصة بنشاط البلاغة، ولا ندري ما هو مبرر ذلك، علما أن الدرس البلاغي له أهميته القصوى - شأنه شأن درس القواعد- في التشكيل اللغوي الجمالي.

أما وضعيات الإدماج بعد الوحدات، فتجلت في شكل (بناء وضعيات مستهدفة) بعدد ست(06)وضعيات، أي وضعية واحدة بعد كل وحدتين تعليميتين. وقد جاءت هذه الوضعيات

في مجملها مثيرة للتفكير وباعثة على النشاط والتعبير، وكل ذلك يخدم الأهداف المنصوص عليها في المنهاج، وبالأخص الكفاءة المنهاجية والتواصلية.

البند الخامس: يوضح مدى انسجام أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبخاصة الكفاءة التواصلية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
05	مدى انسجام أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبخاصة الكفاءة التواصلية.	نعم	63	%72.41
		لا	19	%21.84
		إلى حد ما	05	%05.75

وصف النتائج:

بعد استقرائنا لنتائج هذا البند، لاحظنا أن معظم الأساتذة يرون أن المحتويات المقترحة في هذا الكتاب تنسجم مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج، وخاصة الكفاءة التواصلية وذلك بنسبة 72.41%، بينما يعتبر ما نسبته 21.84% من أفراد العينة نفسها، أن الكتاب لا ينسجم بتاتا مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج، وخاصة الكفاءة الثقافية، أما النسبة المتبقية من مجموع العينة والمقدرة بـ 05.75%، فترى أن هذا الكتاب يستجيب - إلى حد ما- للكفاءات التي يستهدفها منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي، وهذه الكفاءات هي المنهاجية والتواصلية والثقافية على السواء.

مناقشة وتحليل:

إن الكفاءة التواصلية التي يروم واضعو المنهاج تحقيقها في محتوى هذا الكتاب المدرسي، هي تمكين تلميذ السنة الأولى ثانوي من إنتاج نصوص ذات أنماط وصفية،سردية وحجاجية في وضعيات تواصل دالة، وذلك بتوظيفه لمكتسباته اللغوية، الخطابية والثقافية، واستثمار موارد مناسبة مرتبطة بتقنيات إنتاج الخطاب الوصفي، السردي والحجاجي.

ولهذا فالمحتوى النصي لكتاب السنة الأولى ثانوي، سواء أكانت نصوصًا أدبية أو تواصلية أو نصوص المطالعة الموجهة جميعها تنتمي إلى ثلاثة أنماط نصية وهي: الوصف، السرد والحجاج، لأن هذه الأنماط تساعد المتعلم على الوعي بأنواع النصوص وبنيتها التنظيمية والموارد اللغوية التي يقتضيها كل نوع نصي، وتساهم في تدريب المتعلمين على إنتاج نصوص حسب الاعتبارات النوعية في مواقف تواصلية دالة، لأن الكفاءة التواصلية التي يستهدف هذا المحتوى التعليمي تنميتها لدى تلميذ السنة الأولى ثانوي، مركبة يتمفصل داخلها مكونان نظريان، هما:

- الكفاءة النصية: التي تتمظهر نظريا من خلال تصنيف النصوص.
- الكفاءة الخطابية: التي تجمع بين نمط النصوص ووضعيات التلفظ والتخاطب والمقاصد التلفظية وقوانين الخطاب.

ولهذا فإن أنجع أداة لتقويم اكتساب الكفاءة التواصلية لدى التلميذ، هي توظيف هذه الأنماط النصية المذكورة أثناء نشاط الإدماج الذي يُقترح عقب كل درس يتناول نمطا من هذه الأنماط، لأن الكفاءة التواصلية المراد تنميتها لا تشتغل بالسؤال حول ماهية اللغة بقدر ما تهتم ببعدها الوظيفي، لإقدار المتعلم على استخدام اللغة العربية في إطار مركب وداخل أوضاع تواصلية دالة، مراعيا سياق كل وضعية، بخلاف التصورات البيداغوجية السابقة التي تتصور التحكم في هذه الكفاءة في منأى عن الاعتبارات المقامية .

وكذلك من جملة حسنات هذا المحتوى التعليمي لهذا الكتاب، إيلاؤه التعبيرين الكتابي والشفوي ومهارة التلخيص عظيم الاهتمام، فلا تكاد تخلو وحدة تعليمية من أنشطة تعبيرية كتابية وشفوية، ففي مهارة المحادثة (التعبير) اشتمل الكتاب على تدريبات وأنشطة مرتبطة بمحتوى النص الرئيس، بقصد تنمية مهارات التحدث كالقدرة على التفسير، التعليق وإبداء الرأي.

أما مهارة الكتابة، فيحتوي الكتاب على تدريبات تحليلية وتركيبية أو تقويمية تمس بنية النص الرئيس، وتستهدف تنمية مهارة التعبير الكتابي كالتلخيص، توسيع العبارة، تحليل الموضوع إلى عناصره الأساسية وبناء الفقرات.

وهكذا فالوضعيات المقترحة في هذا الكتاب لتفعيل الأنماط النصية الثلاثة المذكورة (سرد، وصف وحجاج)، ستساهم في عمومها في إعداد التلميذ للانصهار في الحياة وفق أبعاد نفسية ومعرفية وانفعالية، وهي وضعيات للتمرس على توظيف هذه الأنماط النصية التي لا يخلو منها أي تواصل شفهي أو كتابي في حياة التلميذ داخل المدرسة أو خارجها، وبالتالي فمثل هذه الوضعيات ستمكنه -لا محالة - من ترسيخ ملكة التوظيف السليم لأنماطها، وبهذا سيُكتب النجاح للمنظومة التربوية الجزائرية في تحقيق مخرجات تربوية واعدة تنسجم مع مقتضيات التحكم في لسان العربية، باعتبارها عنوان هوية الأمة ورمز سيادتها وسؤددها، ولن يتحقق هذا المسعى إلا بإعداد تلميذ هذه الألفية للتعايش الفاعل والمتفاعل في مجتمع المعرفة والمنافسة بكفاءة وجدارة، من خلال تعلم هذه اللغة وفق محتويات وجيهة وملائمة، وطرائق حديثة تبعث في التلميذ نشوة الاعتزاز بها وتغرس رغبة المشاركة في توظيفها في شتى وضعيات الحياة وسياقاتها التواصلية العادية والإبداعية، وذلك كأن:

- يحاكي كتابة أسلوب كاتب أو أديب أعجب به.
- يستفيد من أساليب الكتّاب والشعراء ويقدر إنتاجهم.
- يتواصل مع الآخرين بلغة تستند إلى القواعد النحوية والصرفية المتعلمة.
- يفعّل الكتابة الوظيفية والإبداعية في حياته (ككتابة برقية - دعوة - طلب وظيفة...إلخ).
- يكتب كتابة نقدية وظيفية إبداعية موظفا ما اكتسبه من رصيد لغوي وفكري، ومنوعا في الأساليب ومراعيا شروط الكتابة الأدبية والنقدية.
- يحلل نصوصا ويصدر الأحكام النقدية بشأنها.

فبمثل هذه المحتويات الملائمة لحاجة التلميذ في يومه وغده، ستحقق دون أدنى شك ملامح التلميذ الموعود الذي أشار إليه المنهاج باكتسابه لشتى أنواع المهارات التواصلية في أشكالها الأربعة:

- الاستماع: إذ يملك معارف واتجاهات، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- المحادثة: إذ يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متعددة.
- القراءة: إذ يمتلك مهارة القراءة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

- الكتابة: إذ يمتلك مهارات الكتابة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

وهكذا نستنتج، أن محتوى هذا الكتاب قد جمع بين المعارف التصريحية (النظرية) والمعارف الإجرائية (التطبيقية)، فالمعارف التصريحية هي التي يمكن التصريح بها، وهي من قبيل: أنماط النصوص وبعض دروس النحو والبلاغة المقررة.

أما المعارف الإجرائية فهي المعارف التي تتطلب العمل والممارسة والتنفيذ مثل: مهارة كتابة رسالة إدارية، أو مهارة تحرير قصة، أو كتابة مقال، وهي معارف لا تستدعي الذاكرة فحسب، وإنما تتجاوز ذلك إلى تجنيد صور ذهنية ومهارات وقدرات نفسية حركية، فضلا عن المعارف التصريحية.

البند السادس: يوضح مدى ملاءمة النصوص الواردة في الكتاب وجاذبيتها وتفاعل التلميذ معها بشغف أثناء الدرس.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
06	مدى ملاءمة النصوص الواردة في الكتاب وجاذبيتها وتفاعل التلميذ معها بشغف أثناء الدرس.	نعم	12	%13.79
		لا	67	%77.01
		إلى حد ما	08	%09.20

وصف النتائج:

نلاحظ من خلال أرقام هذا البند، أن معظم الأساتذة وبنسبة 77.01% يؤكدون أن نصوص هذا الكتاب لا تثير اهتمام التلميذ ولا تلقى عنده أدنى جاذبية، وذلك لبعدها عن راهنه واهتماماته، بينما ترى نسبة 13.79% أن معدّي هذا الكتاب قد أحسنوا التوليف بين الأدب القديم والأدب الحديث، وذلك بإرداف كل نص أدبي شعري قديم بنصوص نثرية سُميت تجاوزا بالنصوص التواصلية، أما الفئة الباقية المستجوبة والمقدرة بـ 09.20%، فهي ترى أن المحتوى النثري فقط هو الذي يستجيب -إلى حد ما- لقصدية هذا البند، خصوصا نصوص المطالعة الموجهة.

مناقشة وتحليل:

إن نصوص هذا الكتاب قد رُتبت وفق التراتبية الزمنية للعصور الأدبية، بدءا بالعصر الجاهلي مرورا بعصر صدر الإسلام وانتهاء بالعصر الأموي، ولهذا فجميع نصوصه المسماة بـ (الأدبية) المدرجة بين دفتيه، هي من (عيون) أدب هذه العصور الثلاثة كما يدعي واضعوها، رغم التحفظ الذي أبداه جميع الأساتذة المستجوَبين حِيالها.

ولهذا فالسؤال المحير الذي شغل بالنا وأرهق تفكيرنا ردحا من الزمن هو:

كيف يمكن الربط بين نصوص شعرية من الأدب القديم (العصر الجاهلي - صدر الإسلام والعصر الأموي) وبين الواقع المعيش للتلميذ؟! وكيف لنا أن نجعلها تشبع حاجات المتعلمين، رغم الفارق الزمني بين تاريخ النصوص المقررة وحاضر المتعلمين؟!

وهذا الاستغراب نفسه، تقاسمه معنا كل الأساتذة دون استثناء، أثناء إجابتهم عن بنود الاستبيان الموزع عليهم لاستطلاع آرائهم بخصوص محتوى هذا الكتاب، إذ يُجمع الكل على أن مضمونه مُغرق في سراديب الماضوية التي تجعل التلميذ الجزائري يعيش عالما يبدو له وهميا وافتراضيا غريبا عنه في الرؤى والممارسات لبعده عنه زمانيا وبيئيا.

علما أن الدراسات التربوية، قد أثبتت أن التلاميذ يحاكون الأجناس الأدبية البسيطة المعبرة عن اهتماماتهم، ويتذوقون جماليات النصوص التي تتناغم مع واقعهم وأذواقهم وعواطفهم، وتنسجم مع قدراتهم على التخيل والتعبير، الأمر الذي يجعلهم يفهمون تلك النصوص، ويتفاعلون معها، أما النصوص المعقدة في أشكالها ومضامينها، والبعيدة عن عصرهم، والتي لا تنسجم مع مشاعرهم وأذواقهم، ولا تتناسب مع قدراتهم التعبيرية والتحليلية، فإنهم يُعرضون عنها وينفرون منها، لأنها لا تجد هوى في نفوسهم، لاستعصائها عن الفهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على تذوقهم لها وإحساسهم بما فيها من جمال.

ويصدق هنا القول الذي ذكرناه على نصوص المطالعة الموجهة التي يتضمنها هذا الكتاب، إذ هي متنوعة، وتمس شتى جوانب الحياة الحديثة، وتوزعت بين المقال، القصة والمسرحية وبأقلام وأدباء معاصرين عرب وأجانب أمثال: برتراند راسل - أحمد أمين - طه حسين - عباس محمود العقاد - سعد الله ونوس - جميلة زنير - أبو العيد دودو - أحمد شوقي - محمد الرميحي - عباس الجزائري.

أما النصوص الأدبية المبرمجة، فكلها من الشعر العربي القديم، لا تمثل راهن التلميذ وعصره، ولا تستجيب لحاجاته في مثل هذا العمر، لأنها تدور حول مواضيع لا تمس اهتماماته العادية وانشغالاته الواقعية، ولذلك كثيرا ما لا تسهم بمضامينها القديمة في تنمية كفاءته التواصلية أثناء مواجهته للنص، لأنها لا تتلاءم مع متطلبات محيطه الاجتماعي والثقافي، وبذلك تقل أو تنعدم وظيفيتها التعليمية.

وهكذا فمثل هذه النصوص القديمة التي يعج بها كتاب السنة الأولى ثانوي، كثيرا ما تدفع بتلميذ هذا المستوى إلى الاعتقاد أن الأدب العربي وفنونه مشدود إلى الماضي والتراث فقط، و لحسن الحظ أن هذا الوهم سرعان ما يتبدد مع نصوص المطالعة الموجهة القليلة، لأن عددها لا يتجاوز أثني عشر نصا، وهي نصوص هادفة في عمومها، متعددة الأنواع والمصادر، روعي في اختيارها ما يستشعره التلاميذ من حاجات معرفية وتواصلية، وبأقلام مفكرين يمثلون فضاءات الأدب الأجنبي، العربي والجزائري، وتوزعت موضوعاتهم حول العناوين التالية:(إيماني بالمستقبل) لبرتراند راسل ص24، (ثقافة ومثقفون) لطه حسين ص74، (الأخلاق والديمقراطية) لعباس محمود العقاد ص92، (تلوث البيئة) لمحمد الرميحي ص196، قصة (انتظار) لأبي العيد دودو ص158، وقصة (المواجهة) لجميلة زنير ص135.

وهذه النصوص المعاصرة والهادفة ، ستشكل - لا محالة - بانوراما تثير في التلميذ الإحساس بقضايا عصره، وتفتح أمامه أبواب الحاضر ليتوجه إلى المستقبل، وتمكنه من أشكال التواصل المتعدد، بما في ذلك استقبال مختلف أشكال الخطاب وفهمها وتبليغها، علما أن حاجات تلميذ المرحلة الثانوية مرتبطة في أغلب الأحيان بأحلام اليقظة والإيهام الذي يعد وسيلة لتنظيم الكثير من نشاطه، وسبيلا إلى اتصالاته الاجتماعية ومشروعاته الجماعية.

ولعل من الإيجابيات التي لا ينبغي جحدها في محتوى هذا الكتاب، أن واضعي النصوص المعدة للمطالعة الموجهة، لم يتغافلوا عن إدراج نصوص لكتاب جزائريين، تناولت مواضيع لصيقة بواقع التلميذ الجزائري وما يعيشه مجتمعه من تحولات سريعة، فهي نصوص ذات أهمية بالغة في تطوير القدرة التواصلية لديه، إلا أنها قليلة العدد، مقارنة بنصوص أخرى، نَجزِم أنها لا تمت بصلة لواقع تلميذنا واهتماماته، وهكذا كان حظ القلم

الجزائري في هذا الكتاب سهمين من بين الأسهم التسعة المقررة، أي أن نصيب الأدب الجزائري مازال دون المستوى المأمول، ولهذا فمن الضروري أن نُشعر التلميذ الجزائري من خلال هذه النصوص الجزائرية، أن العزة تتحقق بالانتساب إلى تراث الوطن وإبداعات أبنائه، منظورا إليه من خلال تراث الأمة وإبداعاتها غير مفصول عن تراث الإنسانية وإبداعاتها.

بهذا نستنتج أن الكفاءة هي التجلي الذي يقتضيه المجتمع خارج النظام المدرسي، من أجل التحكم في تفعيل المعارف المدرسية لمواجهة وضعية تواصلية دالة، لأن الرغبة في أن تكون المعارف المكتسبة بالمدرسة مستعملة في سياقات أخرى، لا تنفصل عن روح الفكرة التي مفادها أن المدرسة موجودة لكي تهيء للحياة، وهي فلسفة المقاربة البيداغوجية بالكفاءات، التي ترمي إلى عدم إبقاء الإجراءات المكتسبة في المدرسة عبارة عن طقوس مدرسية لا معنى لها في واقع التلميذ. ولذلك يظل السؤال المطروح: هل نصوص الشعر الجاهلي التي أُثقل بها هذا الكتاب المدرسي تُشعر التلميذ بأن ما يتعلمه من خلالها، يُفيده في كتاباته وأحاديثه مع زملائه وأفراد أسرته ؟

البند السابع: يوضح التوازن في محتوى الكتاب بين النصوص الشعرية والنثرية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
07	مدى مراعاة الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية.	نعم	84	%96.55
		لا	00	%00
		إلى حد ما	03	%03.45

وصف النتائج:

من خلال ملاحظتنا لنتائج الاستبيان الخاصة بهذا البند، تبين لنا أن الغالبية الساحقة من الأساتذة المستجوبين، يؤكدون على خاصية التوازن الذي راعاه الكتاب المدرسي بين النصوص الشعرية والنثرية، وذلك بنسبة 96.55% من مجموع الآراء المعبر عنها.

مناقشة وتحليل:

بعد عملية الجرد للنصوص الشعرية والنثرية المدرجة في الكتاب، والموزعة بين النصوص الأدبية والتواصلية، تبين لنا أن معدي هذا المحتوى راعوا - إلى أبعد حد - خاصية التوازن بين النصوص الشعرية والنصوص النثرية، وذلك لإعطاء الفرصة للتلميذ لكي يَطَّلِع بشكل واف وكاف على الجنسين الأدبيين شعره ونثره. وهذا الجدول يوضح ذلك:

نوع النشاط	جنس النص	المجموع
نص أدبي	شعري	10 نصوص
نص تواصلي	نثري	13 نصا

أما بخصوص نشاط المطالعة الموجهة، فقد لاحظنا أن هذا الكتاب فقد خاصية التوازن بين الشعر والنثر، إذ جميع النصوص النثرية لهذا النشاط، تتوزع بين المقال والقصة والمسرحية. والسؤال الذي يفرض نفسه هنا: لماذا غُيب النص الشعري بين النصوص المدرجة للمطالعة الموجهة؟ وعلى أي أساس اختيرت هذه الأنواع النصية؟ هل هذه النصوص المنتقاة تصلح جميعها لأن تُتخذ سندا في مجال تنمية الكفاءة التواصلية لدى التلميذ؟ وهل يعني تغييب النص الشعري في نشاط المطالعة الموجهة أن التلميذ عازف عن الشعر لأنه غير قادر على استيعابه وتذوقه؟ أم أن ذلك يعني أن إمكانات إعداد هذا التلميذ لكي يطالع الشعر بإرادته تظل ضئيلة؟

وهكذا، فلا مقدمة هذا الكتاب عرضت تعليلا، ولا توجيهات المنهاج التفتت لهذه الأسئلة، لذا يبقى التأويل سيد الموقف، مع ما في التأويل من احتمالات الخطأ.

- التأويل الأول: إن تغييب النصوص الشعرية في نشاط المطالعة قد يعود إلى ذوق لجنة التأليف.
- التأويل الثاني: استشعار الصعوبة في مطالعة النصوص الشعرية وتحليلها على أسس نقدية.

- التأويل الثالث: قد يعود ذلك إلى أسباب أخرى، كضيق الوقت لاختيار النصوص الشعرية الملائمة لذوق تلميذ هذه المرحلة و سنه، أو لأسباب أخرى لا يعرفها إلا معدو هذا الكتاب.

لكن ما يُحيرنا حقا، هو تغييب فن الخطابة في عصر صدر الإسلام، رغم أنها تمثّل الفن الذي طبع ذلك العصر، خصوصا خطب الرسول (صلى الله عليه وسلم) والخلفاء الراشدين، لكون هذه الخطب الدينية والسياسية ذات النمط الحجاجي والتفسيري، يمكن أن تساهم بشكل أكثر فاعلية في تقريب التلاميذ من أسباب العقل، فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم، وبذلك تنمو ثروتهم اللغوية ويسمو تفكيرهم ويرقى سلوكهم، فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسياق وراء تيارات جارفة دون تبصّر أو تمعّن، لأن الخطبة ذات النمط الحجاجي تغرس في المتعلم سبل التدليل والاستدلال والإقناع، وهي معطيات وليدة العقل، ستساهم -لا محالة- في تنمية كفاءة المتعلم التواصلية.

الأمر نفسه يُقال عن الخطبة ذات النمط التفسيري، فهي كذلك تنمي في التلميذ كيفية التبرير والتعليل اللذين مصدرهما العقل الواعي المتزن، الذي سيساهم بلا ريب في تمكين التلميذ من اكتساب كفاءة التواصل الدال لمواجهة مواقف حياتية كثيرا ما يصادفها في يومياته.

ولهذا نرى أنه كان من الضروري أن تُنتخب بعض خطب الرسول (صلى الله عليه وسلم) أو الصحابة رضوان الله عليهم، لأنه لا يعقل أن تتصدر نصوص هذا العصر قصيدة للشاعر(عبدة بن الطبيب) بعنوان: (تقوى الله والإحسان للآخرين) ص91، ويُغيب فن الخطابة كنصوص للمعالجة الأدبية أو للمطالعة الموجهة، فالتغييب المحير لهذا الفن الخطابي قد يضلل التلميذ ويرسّخ في ذهنه وَهْمًا مفاده: أن الشعر كان وحده الذي واكب الدعوة المحمدية، وأنه كان كافيا لتلبية حاجات الإنسان الروحية والعقلية والوجدانية.

البنـد الثـامن: يوضـح مـدى ملاءمـة المعـارف اللغويـة المدرجـة فـي الكتـاب لتنميـة الكفـاءة التواصلية لدى تلميذ هذا المستوى.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
08	مدى ملاءمة المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذا المستوى.	نعم	30	%34.48
		لا	57	%65.52
		إلى حد ما	00	%00

وصف النتائج:

من خلال ملاحظتنا للأرقام المثبتة في الجدول أعلاه، تبين لنا أن أعلى نسبة من الأساتذة تؤكد أن المعارف اللغوية والبلاغية المدرجة في هذا الكتاب غير ملائمة لتنمية الكفاءة التواصلية وقد بلغت 65.52%، أما نسبة 34.48% من العينة المستجوبة، فترى أن المحتوى اللغوي والبلاغي للكتاب، يساهم بشكل فعال في تنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.

مناقشة وتحليل:

لقد أجمع اللغويون على أن القواعد وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها، بل وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التواصل الكتابي والشفهي بلغة سليمة، ولهذا الغرض يستمر تدريس القواعد في السنة الأولى ثانوي بهدف عصمة ألسنة التلاميذ وأقلامهم من الخطأ، وإعانتهم على الدقة في الفهم والتعبير، ولهذا كان من الضروري لواضعي هذا الكتاب عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، لأنه لا يكفي منح المتعلم في هذه المرحلة من التعليم جملة من القدرات اللسانية التي تعني التحكم في النسق اللغوي، في جوانبها النحوية والصرفية، لتأهيله لإنتاج جمل نحوية فقط، بل ينبغي كذلك استهداف تحقيق الكفاءة التواصلية لديه. لأن الكفاءة التواصلية المرغوب تحقيقها من خلال المنهاج هي هذا الكل المتمثل في:

- القدرة اللسانية: وتعني التحكم في النسق اللغوي نحوا وصرفا.

- التمرس بمجمل القواعد التداولية: التي ستمكن التلميذ من استعمال اللغة في طبقات مقامية مختلفة، لتحقيق أغراض تواصلية معينة.

واستنادا إلى هذا، ينبغي لواضعي هذا المحتوى النحوي والصرفي - قبل الشروع في انتقائهم لمثل هذه المواضيع اللغوية - أن يطرحوا السؤال التالي:

ما الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها للتلاميذ، حتى يتمكنوا من توظيف اللغة في الحياة ؟ لأن الإجابة الصحيحة عن هذا التساؤل تؤدي حتما إلى اقتراح محتويات تمكن المتعلمين من دراسة اللغة داخل سيرورات الاستعمال اليومي، وتجعلهم قادرين على الانخراط في سلوكيات تعلمية كفيلة بتنمية كفاءاتهم التواصلية، لأن الإشكالية الأساسية في كل تخطيط بيداغوجي وديداكتيكي هي الإجابة عن هذه الأسئلة الهامة التي من قبيل: من نُعلم؟ماذا نُعلم؟ وكيف نُعلم؟ولماذا نُعلم؟

وتأسيسا على هذا، نلاحظ أن هذا الكتاب المدرسي الذي بُني على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، قد حافظ في هيكلة أنشطته اللغوية على مبدأ الطريقة التكاملية في ربط فروع اللغة العربية ربطا وظيفيا، أسهم إلى حد بعيد في تقديم اللغة في بناء منسجم وفي سياقات حياتية، وتجلى ذلك من خلال إقران النصوص الأدبية بجملة من الأنشطة اللغوية، لتُدمج في إطار المقاربة النصية، لأن اللغة في ضوء التدريس بالكفاءات عبارة عن مهارات تواصل لا تتحقق إلا في إطار تعاضد فروعها، إذ لم تعد القواعد تُدرس كنشاط مستقل ومنفصل عن بقية المواد الأدبية، كما هو الحال في كتب ما قبل الإصلاح، ولكن هذا الخلل قد تمت معالجته في هذا الكتاب الجديد، أين أصبح نشاط القواعد يُدرس من خلال النصوص الأدبية شعرا ونثرا، في إطار ما يسمى بطريقة الوحدة، وهي من صميم المقاربة النصية، تحقيقا لأهداف تعليم اللغة العربية المتمثلة فيما يلي:

- فهم اللغة المسموعة.
- فهم اللغة المكتوبة.
- تعليم مهارة التعبير الشفوي السليم.
- تعليم مهارة التعبير الكتابي الصحيح.

وبهذا تصبح الغاية المنشودة في كل عملية تعليمية/ تعلمية للغة العربية في هذه المرحلة، هي تكوين كفاءة تواصلية تراعي الأنواع النصية وتمكن المتعلم من اكتساب آليات إنتاج النصوص وإدراك نسيجها الداخلي (البنية التنظيمية) داخل أوضاع تعليمية/تعلمية، وتستحضر المحددات المقامية.

ومن أهم حسنات هذا الكتاب أيضا، الدمج الديداكتيكي بين النحو والصرف وعلم البلاغة، والتعامل مع اللغة كمعطى اجتماعي، تحقيقا لأهداف تعليمية اللغة، لأن معرفة اللغة لذاتها في نظر علماء اللسانيات الحديثة ليست غاية في حد ذاتها - كما ينظر إليها القدامى من النحاة-، إنما هي وسيلة للفهم والإفهام، وتحقيق التواصل بين مستخدميها، إضافة إلى هذا، أدرك واضعو المحتوى اللغوي لهذا الكتاب، أن التدريس الوظيفي التربوي يقتضي أن يتم توظيف مكتسبات اللغة العربية كملكات لغوية تواصلية ومعارف ومهارات في حياة التلاميذ، وذلك بالتعبير بلغة عربية سليمة، مراعية لقواعد النحو، مستوفية لشروط الاتساق والانسجام المطلوبة في خطاب المتعلمين، وهذا تطبيقا لجوهر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها محتويات هذا الكتاب.

وما لا ينبغي أن يخفى على ذي بال كذلك، أن ما يحتاج إليه تلميذ هذه المرحلة التعليمية من النحو رهين بما يستخدمه في تعابيره، ويمكن أن يتجلى في أخطائه أثناء التواصل الكتابي أو الشفهي، ولهذا فمن الضرورة بمكان أن نضع في الحسبان أنه قبل انتقاء الدروس النحوية والصرفية، أن نتحرى الدقة في مدى وجاهتها وإسهامها في الأخذ بيد التلميذ لمساعدته على حل مشكلات حياته الخاصة ومجتمعه بصفة عامة، وإشباع حاجاته وميولاته التواصلية بلغة عربية فصيحة سليمة المبنى، واضحة المعنى، لأن النحو كما يقول (السكاكي): "هو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا"[1].

واستنادا إلى هذا، نتساءل باستغراب: ما جدوى إدراج دروس النحو من قبيل: (النعت السببي) ص 131، و(الممنوع من الصرف) ص201؟ فهل مثل هذه الدروس تستجيب لما يشعر به التلاميذ من حاجات معرفية وتواصلية؟ علما أن الأخطاء النحوية التي يكثر تواترها

1- السكاكي أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي - مفتاح العلوم- ضبطه و كتب هوامشه و علق عليه زرزور. دار الكتب العلمية. بيروت – لبنان 1983.ص75.

في تعابير التلاميذ الكتابية والشفهية ليست لها علاقة بهذين العنوانين المذكورين بل هي أخطاء نحوية مثل:

- عدم كسر (إنّ) بعد القول.
- عدم نصب المفعول به.
- إبطال عمل (كان وأخواتها).
- إبطال عمل (إن وأخواتها).
- إبطال عمل أفعال الشروع والمقاربة.
- عدم حذف حرف العلة بعد الجزم.

كما يجدر بنا أن نتساءل: ما سبب قلة مباحث الصرف المدرجة في هذا الكتاب، مقارنة بعدد مباحث النحو؟

أما بخصوص دروس البلاغة، باعتبارها تهتم بمعرفة الخصائص اللغوية التي تتصل بدقة بالتعبير عن المعنى وقوة تأثيره في النفس، فنلاحظ أنها قدمت بشكل يعطي الانطباع بأن الذين اختاروا مباحثها، كان هدفهم جعل دراستها في ذاتها ولذاتها، لأن الأسئلة التي تطلب من التلميذ استظهار بعض الظواهر البلاغية من محفوظاته الخاصة كأنواع المجاز(اللغوي، العقلي والمرسل) المبثوثة في الصفحات 55، 66 و84، دون ربط ذلك بالتعبيرين الكتابي والشفوي، ستزيد من حدة التصور الخاطئ عن هذه المادة، فيصبح في اعتقاد التلميذ أن الهدف من دراستها هو معرفة بعض الظواهر البلاغية المتمثلة في الأمثلة التقليدية التي يتلقاها ويستظهرها عن ظهر قلب، ولا يدرك أن معرفة هذه الأمور كلها، ماهي إلا وسيلة يستأنس بها سواء في تحليل النصوص أو في تعابيره الكتابية والشفهية.

البند التاسع: يوضح مدى ملاءمة أنواع أنشطة التقويم الوارد في الكتاب وبشكل خاص التقويم التكويني والتحصيلي لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية باللغة العربية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
09	مدى ملاءمة أنواع أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب لتفعيل معارف التلميذ النظرية لتنمية كفاءته التواصلية باللغة العربية.	نعم	71	%81.61
		لا	07	%08.05
		إلى حد ما	09	%10.34

وصف النتائج:

لقد أجمع الأساتذة المستجوَبون على أن الكتاب قد أخذ بعين الاعتبار كل أنواع التقويم، وخاصة التقويم التكويني والتحصيلي، وكان ذلك بنسبة 81.61%، بخلاف النسبة المقدرة بـ 08.05% فقد رأت أن الكتاب يخلو من وضعيات التقويم، أما نسبة 10.34% فرأت أن الكتاب راعى - إلى حد ما - كل أنواع التقويم، بما في ذلك التكويني والتحصيلي.

مناقشة وتحليل:

نلاحظ أن كل النصوص الواردة في هذا الكتاب، سواء أكانت نصوصا أدبية أم تواصلية أم نصوص المطالعة الموجهة، قد ذيلت بأسئلة لاستنطاق هذه النصوص، بغية اكتشاف معطياتها وتحديد بنائها وتقدير مدى اتساقها وانسجامها.

أما في نشاط القواعد، فنلاحظ أن أسئلة التقويم التكويني قد ذُيلت كل الدروس المقررة، سواء تعلق الأمر بمجال (اكتشاف أحكام القاعدة أو بنائها)، أو بمجال (إحكام موارد المتعلم وضبطها).

والهدف من هذا التقويم التكويني - الذي يتم خلال القيام بالعمل التربوي أو خلال إنجاز مخطط التعليم - هو:

- تمكين كل من المدرس والتلميذ من اكتشاف مواطن الخلل ونقاط الضعف.
- تمكين المدرس من تشخيص الصعوبات من جهة، وتحديد درجة التحكم في المعرفة من جهة أخرى.

- تمكين التلميذ من تطوير معارفه من خلال التصحيح الذاتي لمساره التعليمي .

أما التقويم التحصيلي، فيتجلى بشكل واضح في نهاية كل وحدة تعليمية، سواء في مجال (إدماج أحكام الدرس) أو في (بناء وضعية مستهدفة). ونلاحظ أن نشاط الإدماج يتمظهر في هذا الكتاب في عنوانين بارزين هما: (إدماج أحكام الدرس) و(بناء وضعية مستهدفة)، الأول نشاط تقويمي تحصيلي، يَرِدُ عقب كل درس في أنشطة القواعد والبلاغة، وهي بعدد أربع وعشرين(24) وضعية. والثاني نشاط تقويمي للتحصيل النهائي، يأتي عقب كل وحدتين تعليميتين، وهي بعدد ست(06) وضعيات تقويمية.

وبهذا الكم الهائل من فرص التقويم المتمثلة أساسا في أنشطة الإدماج والمقدّرة في مجموعها بـثلاثين(30) وضعية موزعة على مراحل أنشطة هذا الكتاب، يمكن الجزم بما لا يدع مجالا للشك أن هذا الكتاب بوضعياته الإدماجية قد حقق -إلى حد بعيد- أحد الأهداف الكبرى لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والمتمثلة في دمج معارف التلميذ والاشتقاق من حقول المعرفة المختلفة، لأن معظم هذه الوضعيات المستهدفة تكتسي أهمية بالغة لتفعيل المعارف النظرية، وذلك بوضع التلميذ أمام تطبيقات لإدماج معارفه المكتسبة لتحقيق الكفاءات المحددة في المنهاج، سواء أكانت ثقافية أم منهاجية أم تواصلية، لأن التلميذ لا يُعد كفءا، إلا بمقدار قدرته على حل الوضعية المستهدفة المقترحة عليه، فإنجازها يعتبر ترجمة صادقة لمدى تحقق الكفاءة المراد بلوغها وتحقيقها.

وهكذا نستنتج أن هذا الكتاب راعى بشكل مقبول أشكال التقويم التكويني والتحصيلي، ولكن رغم هذا نلاحظ تغييبا واضحا للتقويم التشخيصي دون أدنى تبرير منطقي لذلك، ولعل الحجة غير المصرح بها في المنهاج لهذا التغييب، هي أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تركز في فلسفتها على ما هو أنفع وأفيد للتلميذ، وما له علاقة مباشرة بالنص، دون الالتفات للتراكم المعرفي القبلي الذي لا يخدم أهداف الدرس. ولكن واضعي هذا الكتاب تناسوا أن التقويم التشخيصي تكمن أهميته في تحديد بعض المعارف والسلوكات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكات ومهارات جديدة، لأن المعرفة اللاحقة تُبنى على المعرفة السابقة.

البند العاشر: يوضح الأخطاء المتضمنة في الكتاب المدرسي.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
10	الأخطاء المتضمنة في الكتاب.	نعم	70	%80.46
		لا	17	%19.54
		إلى حد ما	00	%00

وصف النتائج:

نلاحظ من خلال الأرقام المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة المستجوبة والمتعلقة بالبند العاشر، أن نسبة معتبرة من الأساتذة بمجموع 80.46% ترى أن هذا الكتاب يحتوي على كم لا يُستهان به من الأخطاء المتنوعة نحوية وإملائية ومطبعية، بينما رأت نسبة أخرى قليلة تقدر بـ 19.54% عكس ذلك، ولعل مَرَدَّ هذا الحكم هو عدم تفطن هذه الفئة للأخطاء العالقة بالكتاب.

مناقشة وتحليل:

إن الأخطاء التي يعج بها الكتاب المدرسي هي - لا محالة - من العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المنصوص عليها في المنهاج، ولاسيما تحقيق الكفاءة التواصلية باللغة العربية، لأن الخطأ بكل أنواعه: (إملائي، نحوي، تعبيري أو مطبعي)، قد يسهم من حيث ندري أو لا ندري في ترسيخ الرداءة التعبيرية والتواصلية مشافهة أو كتابة.

ولهذا، فالضرورة تستدعي من واضعي هذا الكتاب توخي الحيطة والحذر لتجنب مثل هذه الأخطاء، تحقيقا للتحصيل اللغوي السليم الذي هو مكون أساسي من مكونات الكفاءة التواصلية.

والآن سنحاول عرض بعض الأخطاء المسجلة في هذا الكتاب في طبعته 2006/2005، قبل أن يتم تصحيحها في طبعة 2011/2010، أي بعد مرور خمسة (05) سنوات من الخدمة بهذا الكتاب، وسنعرض هذه الأخطاء مرتبة كما وردت في المتن:

الرقم	نص الخطأ	الصفحة	السطر	صوابـــه
01	**بما** بررت رفضك؟	18	15	**بم** بررت رفضك؟
02	**فتُعصر**.	33	22	**تُعصر** (لأن زيادة الفاء إجابة عن السؤال أو التمرين).
03	**بما** برر الشاعر ذلك؟	38	20	**بم** برر الشاعر ذلك؟
04	و**بما** تحداها؟	39	20	و**بم** تحداها ؟
05	**بما** برر الشاعر القيم التي يدافع عنها؟	40	01	**بم** برر الشاعر القيم التي يدافع عنها ؟
06	**فيما** كان العرب يمدحون شجعانهم؟	51	12	**فيم** كان العرب يمدحون شجعانهم ؟
07	بأمراس شديد **القتل**.	65	12	بأمراس شديدة **الفتل**.
08	قد نسي **قطيعة**.	65	16	قد نسي **قطيعه**.
09	ما **لسلوك** المرتبطَ بهذا المثل ؟	69	06	ما **السلوك** المرتبط بهذا المثل ؟
10	فكل حبي **صائرٍ** للبلى.	72	17	فكل حبي **صائرٌ** للبلى.
11	**هل التعبير** " ركب جناحي نعامة" حقيقي أم مجازي؟	73	10	**أحقيقي** أم مجازي هذا التعبير "ركب جناحي نعامة "؟ لأن هل لا يسأل بها عن النسبة.
12	للقضاء على التخلف **الإجتماعي** و**الإقتصادي**.	74	05	للقضاء على التخلف **الاجتماعي** و **الاقتصادي**
13	بم تفسر هذا **الإرتباط** ؟	153	07	بم تفسر هذا **الارتباط؟**
14	**عد النص** ولاحظ: قول الكميت.	153	14	**عد إلى النص** ولاحظ: قول الكميت.
15	ما **لعلاقة** من حيث المعنى بين المنادى ولفظ "رهط"؟	153	16	ما **العلاقة** من حيث المعنى بين المنادى ولفظ "رهط"؟
16	يقولون جاهد يا جميل بغزوة و**أيُّ** جهاد غيرهن أريد؟	166	09	يقولون جاهد يا جميل بغزوة و**أيَّ** جهاد غيرهن أريد؟
17	**أدعم** إجابتك بشواهد النص.	166	21	**ادعم** إجابتك بشواهد النص أو دعم.
18	... و**أيُّ** جهاد غيرهن أريد ؟	168	02	**وأيَّ** جهاد غيرهن أريد ؟

19	عين أسماء **الأفعال** وصيغ المبالغة في الأمثلة السابقة.	182	12	عين أسماء **الفاعلين** وصيغ المبالغة في الأمثلة السابقة.
20	ميز بين اسم الفاعل وصيغة المبالغة في... **فَرِحٌ**	183	18	- **فرِحٌ** صفة مشبهة وليست صيغة مبالغة.
21	**أكتب** هذه العبارات مستعملا الجناس بنوعيه	185	17	**اكتب** ...لأن همزة الأمر من الثلاثي المجرد همزة وصل
22	تحدث عن أسلوب تدخلك التي **ادعمت** بها رأيك.	186	06	دعَّمت- دَعَمت.
23	**أدعم** إجابتك بأمثلة من النص.	191	16	**ادعم** ....الهمزة همزة وصل مكسورة.
24	**أكتب** هذا البيت كتابة عروضية مع الإنشاد.	193	18	**اكتب** ....الهمزة في أمر الثلاثي المجرد همزة وصل.
25	**أشتهيت** الأزاد وأنا ببغداد.	195	06	**اشتهيت** الأزاد وأنا ببغداد.
26	وسعة **إطلاع** وحفظ لمأثور الكلام.	195	13	وسعة **اطلاع** وحفظ لمأثور الكلام (الهمزة همزة وصل).
27	جعل الخلفاء **ينشؤون** خمسة.	209	01	جعل الخلفاء **ينشئون** خمسة.
28	فاطمةٌ فرحةٌ.	212	24	فاطمةٌ فرحةٌ.
29	**كسى** الثلج الجبل..	213	02	**كسا** الثلج الجبل

أما الأخطاء المطبعية، فأجملناها في هذا الجدول:

رقم	الخطأ	الصفحة	السطر	صوابـــــه
01	أناقش معطيات **الناص**.	17	08	أناقش معطيات **النص**.
02	بناء وضعية مستهدفة رقم **10**.	57	04	بناء وضعية مستهدفة رقم **01**.
03	تمثل الجزائر **أرضها** طيبة.	61	01	تمثل الجزائر **أرضا** طيبة .
04	التوكيد هو كل تابع ذكر **تقديرا** لأمر متبوعه.	142	13	التوكيد هو كل تابع ذكر **تقريرا** لأمر متبوعه

أما في ص 83، فقد وردت آية مزعومة (ابتلى أيوب ربه) التي لا وجود لها أصلا في القرآن الكريم. وقد يكون المقصود هو الآية (ابتلى إبراهيمَ ربُه) سورة البقرة. الآية 124.

وهكذا نستنتج أن مجمل أخطاء هذا الكتاب بكل أنواعها (النحوية، الصرفية، التعبيرية والمطبعية) قد بلغ عددها أربعة وثلاثين (34) خطأ، ولحسن الحظ أنها صُحِحت في طبعة 2011/2010، ولكن بعد أن لاكتها ألسن تلاميذ خمس دفعات كاملة.

وهذه الأخطاء أفقدت الكتاب-لاشك- قيمته العلمية واللغوية، وكانت من بين المعيقات التي تحول دون تنمية القدرات والكفاءات التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة الهامة من التعليم، لأنها ستساهم في ترسيخ المعارف اللغوية غير الصحيحة في تعابير التلاميذ الشفوية والكتابية، خصوصا إذا علمنا أنه ليس بمقدور كل الأساتذة التفطن لمثل هذه الهنات اللغوية وتصحيحها بمعية التلاميذ، علما أن نسبة كبيرة منهم حديثو العهد بالتعليم الثانوي.

البند الحادي عشر:

هذا البند تركناه مفتوحا، وخصصناه لاقتراحات الأساتذة، بخصوص تحسين محتوى الكتاب وجعله أكثر وظيفية، ليستجيب لاحتياجات التلاميذ التواصلية باللغة العربية. والجدول الموالي يوضح أهم الاقتراحات التي جاد بها الأساتذة لتحسين كتاب السنة الأولى ثانوي:

النقاط المقترحة لتجويد محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي	تواتر الاقتراحات
1- إعادة النظر في المحتوى الشعري القديم كونه لا يثير اهتمام التلميذ لبعده عن عصره.	52 اقتراحا
2- الإكثار من نصوص الأدب الجزائري المعبرة عن الواقع الاجتماعي والبيئي لتلميذ هذه المرحلة.	48 اقتراحا
3- الإكثار من النمط النثري لأنه الأكثر قربا من واقع استعمال اللغة العربية لدى التلميذ.	43 اقتراحا
4- انتقاء التمارين اللغوية التي تكون شبيهة بما يصادفه التلميذ ويحتاج إليه في استعمالاته اللغوية اليومية.	34 اقتراحا
5- أخذ المعطيات النفسية والاجتماعية للتلميذ بعين الاعتبار أثناء اختيار محتوى الكتاب.	17 اقتراحا
6- ضرورة المواءمة بين المحتوى التعليمي المدرج في الكتاب وإجراءات التدريس.	11 اقتراحا
7- الإكثار من المناشط اللغوية السائدة في المجتمع، وترتيبها حسب الشيوع،التواتر والاستعمال.	06 اقتراحات
8- إيلاء الأهمية للتعبير الوظيفي، بالإكثار من أنشطة التعبير الوظيفي كالتمرن بواسطة الوضعيات الإدماجية القريبة من واقع التلميذ.	05 اقتراحات

ونلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكثر الاقتراحات تواترا، هي تلك المتلعقة بوجوب إعادة النظر في المحتوى الشعري القديم الذي يعج به الكتاب، إذ تكرر هذا الاقتراح اثنتين

وخمسين(52) مرة، معللة أن مثل هذه النصوص الشعرية القديمة التي تنتمي إلى العصر الجاهلي وصدر الإسلام هي نصوص أدبية لا تستنهض الجهد والدافعية لدى المتعلمين، لأنها محتويات تساهم في تزويد التلميذ بمعارف جامدة غير قادرة على إعداده وظيفيا.

وأكد ثمانية وأربعون (48) أستاذا من مجموع العينة المستجوبة أن حظ القلم الجزائري كان غائبا أو مُغيبا، دون مبرر موضوعي لهذا الغياب المجحف في هذه المرحلة الهامة من التعليم. أهو جهل بالإنتاج الأدبي الجزائري وتنوعه أم استخفاف بجماليته الأسلوبية والتعبيرية وقيمته الفنية، أم هو انبهار بالأدب العربي المشرقي وكفى؟! علما أن كثيرا من النصوص القديمة - بإجماع آراء الأساتذة- تجعل التلاميذ يعزفون عن متابعة شروحها أثناء الدرس، لبعدها عن واقعهم واهتماماتهم، ولذلك تظهر على وجوههم علامات السخرية تارة، والملل تارة أخرى، كإطالة النظر إلى الساعة مثلا أو كثرة الالتفاتات، وهذا لقناعتهم أن ما يتعلمونه من دروس النصوص الأدبية الواردة في هذا الكتاب المدرسي لا يفيدهم في كتاباتهم وأحاديثهم أثناء توظيفهم للغة العربية الفصحى في واقعهم اليومي.

كما ألحت عينة أخرى من الأساتذة بمجموع ثلاثة وأربعين(43) أستاذا على ضرورة حضور النص النثري كالقصة، الرواية والمقال في محتوى هذا الكتاب، خصوصا في نشاط المطالعة الموجهة، لأن النصوص النثرية من قبيل هذه الأجناس المذكورة قليلة، وتُعد على رؤوس أصابع اليد الواحدة.

أما الاقتراح الآخر الذي نال إجماع أربعة وثلاثين (34) أستاذا من ذات العينة المستجوبة، فيتمثل في ضرورة إدراج تمارين تخاطب في المتعلم قدراته على الإبداع والإنتاج، ولا تكون مسكونة بهاجس مراكمة المعارف في الذاكرة لاستردادها يوم الامتحان، لأن الاهتمام بالأشكال التقويمية الشبيهة بالمواقف الواقعية التي يحتاج إليها التلميذ في تواصله اليومي مع محيطه مثل التعبير عن المشاعر أو تبادل الأفكار، ستساهم دون أدنى شك في توظيف اللغة العربية الفصيحة في واقعها الحي.

أما ما عدده سبعة عشر(17) أستاذا من العينة المستجوَبة، فيقترح مقاربة نظرية تتمثل أساسا في أخذ المعطيات النفسية والاجتماعية بعين الاعتبار أثناء اختيار محتوى هذا الكتاب، لأنهم لاحظوا أنه لم يُراع في عموم محتواه خصائص المتعلمين في هذه المرحلة

التي تصادف مرحلة المراهقة التي يعيشها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي، وما تتميز به من خصائص عقلية ووجدانية، إذ كيف يمكن أن نربط بين نصوص شعرية جاهلية وبين واقع هذا التلميذ المراهق بميوله، أهوائه، انفعالاته وواقعه؟ وهل حقيقة مثل هذا المحتوى المتجاوز والبالي، يلبي حاجات هذا المتعلم واهتماماته؟ وهل راعى معدو هذا المحتوى التعليمي المعايير العلمية التي على أساسها يتم اختيار نصوص الأجناس الأدبية، والتي يمكن إجمالها في المعايير النفسية، الثقافية والاجتماعية؟

زيادة على هذا، هناك اقتراح آخر ذو أهمية بالغة، جادت به قرائح أحد عشر(11) أستاذا من العينة المستجوَبة، يشير إلى ضرورة المواءمة بين المحتوى التعليمي المدرج في الكتاب وإجراءات التدريس، لأن لكل نشاط لغوي أو أدبي طرائقه التعليمية الخاصة.

أما العينة الأخرى من الأساتذة والمقدرة بستة(06) أساتذة، فترى أن محتوى هذا الكتاب تنقصه المناشط اللغوية السائدة في المجتمع، والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة وترتيبها في ضوء الشيوع والتواتر في الاستعمال الواقعي، بحثا عن مواقف التعبير الوظيفية، وذلك باختيار أكثر البنى اللغوية ورودا وتواترا في اللغة المُعبر بها لدى الكُتاب المعاصرين في مختلف جوانب الحياة، لأن ما أُستعمل بكثرة من ألفاظ وتعابير عُدَ وظيفيا، وما قل استعماله لا يُعتبر كذلك.

كما أشار البعض الآخر من الأساتذة المستجوَبين وهم بعدد خمسة (05) أساتذة، إلى ضرورة إيلاء التعبير الوظيفي الأهمية الخاصة، وذلك بالإكثار من أنشطة التدريب كالوضعيات الإدماجية التي يتمرن بها التلميذ، لتفعيل معارفه اللغوية في مواقف تعبيرية (كتابة أو مشافهة)، للتخلص من الحالة المقلقة التي نجده فيها قادرا على الكتابة بيسر في الموضوعات المدرسية المطروقة (مقالات ومواضيع إنشائية)، ولكنه يتعثر في الكتابة إذا دعاه إلى ذلك مطلب من مطالب الحياة (كتابة تقرير، كتابة طلب عمل، تدوين ملخص لجلسة، إلقاء كلمة في مناسبة من المناسبات...).

وهكذا يمكن القول إن الوضعية التواصلية الكتابية أو الشفهية مناسبة هامة لإنماء معارف التلميذ وإثراء معجمه بواسطة إدماج مختلف مكتسباته اللغوية (المعجمية، الصرفية

والتركيبية) في سياق يكتسب دلالة بالنسبة إليه، كما أن هذه الوضعيات أنجع أداة لتقويم درجة نماء كفاءته .

ولكن الشيء الذي غاب عن ملاحظات الأساتذة المستجوَبين، بخصوص محتوى هذا الكتاب، هو تلك الأسئلة المذيلة للنصوص الأدبية التي تتسم في مجملها بالمزاوجة بين التحليل الداخلي (نوع النص، جنسه، انسجامه واتساقه)، وبين استثمار المعارف الخارجية (الإطار السوسيوتاريخي). فهي أسئلة تهدم كل هذه الأهداف التي يصبو إليها منهاج اللغة العربية وآدابها، مُحوِّلة بذلك هدف التعلم من تحقيق الكفاءات إلى توصيل المعارف والمضامين من أجل الإجابة عن أسئلة الامتحان الفصلي و السنوي، علما أن هذه الأسئلة لم تستطع تجاوز النمطية الجزئية، ومنفصلة بعضها عن بعض، ولا تؤطرها أية مقاربة نصية، لتظل حبيسة استدعاء المعارف المخزنة في الذاكرة بواسطة التلقين، عوض الأسئلة الذكية التي تنمي ملكة التحليل والتركيب والتقويم.

وهكذا نرى أن بمثل هذا الإجراء التقويمي وهذه الممارسة البيداغوجية المقترحة في هذا الكتاب، يكون واضعوه - من حيث يدرون أو لا يدرون- قد ضربوا عرض الحائط ما يدعو إليه منهاج السنة الأولى ثانوي المؤسس على فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي من مبادئها الرئيسة ضرورة جعل المتعلم بانيا لمعارفه بنفسه، ولا يُنتقى له منها إلا ما هو أنفع وأفيد له في حاضره ومستقبله.

3- حواصل الجدول الإجمالي لكتاب السنة الأولى ثانوي:

النسب المئوية لآراء الأساتذة المتعلقة بمحتوى كتاب السنة الأولى ثانوي، ومدى مساهمته في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.

رقم المكون	البنود	نعم	النسبة	إلى حد ما	النسبة	لا	النسبة
03	1	06	%06.90	09	%10.34	72	%82.76
	2	10	%11.49	27	%32.04	50	%57.47
	3	37	%42.53	21	%24.14	29	%33.33
	4	59	%67.82	19	%21.84	09	%10.34
04	5	63	%72.41	05	%05.75	19	%21.84
	6	12	%13.79	08	%09.20	67	%77.01
	7	84	%96.55	03	%03.45	00	%00
05	8	30	%34.48	00	%00	57	%65.52
	9	71	%81.61	09	%10.34	07	%08.05
	10	70	%80.46	00	%00	17	%19.54
06	11	هذا السؤال مفتوح يتعلق باقتراحات الأساتذة					

4- **التعليق على حواصل الجدول الإجمالي:**

تشير النتائج الموضَحة في هذا الجدول العام، المتعلق بمحتوى كتاب السنة الأولى ثانوي، والذي اشتمل على أحد عشر(11) بندا (عشرة بنود استفسارية وبند واحد خاص بالاقتراحات)، أن معظم أفراد العينة من الأساتذة الذين أُستطلعت آراؤهم، يجمعون على أن محتوى هذا الكتاب لا يوفر للتلميذ فرصا كثيرة لتنمية كفاءته التواصلية، وذلك لعدم استعمال اللغة العربية في سياقاتها الاجتماعية المختلفة التي تصادف التلميذ في واقعه، وكذا انعدام المعرفة السليمة بكيفية استعمالها لأغراض تواصلية، إذ لا يكفي إقدار المتعلم على إنتاج جمل صحيحة نحوا وصرفا وتركيبا، كما يرى اللسانيون والبنيويون، بل ينبغي إضافة إلى ذلك أن يقترح معدو هذا الكتاب وضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية الفصحى في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ، لذلك كانت نسبة الإجابة بـ "لا" عن هذا **المكون الثالث الذي يشمل البنود الأربعة الأولى** من مجموع أسئلة الاستبيان تقارب نسبة 46 %، أما المجيبون بـ "نعم" فنسبتهم تقدر بـ 32% فقط، في حين إن نسبة الإجابة بتحفظ قد بلغت 22 % من مجموع العينة المستجوبة، وهذا ما يؤكد أن محتوى هذا الكتاب بعيد كل البعد عن انتظارات تلميذ هذه المرحلة سواء في طبيعة النصوص الأدبية المقترحة أو في منهجية تدريسها، لأنها لا تخاطب في المتعلم مهارات التفكيك وإعادة التركيب وممارسة التأويل، كما أنها نصوص متجاوَزة من حيث القضايا والمضامين التي تطرحها، لأن جميعها من نصوص الشعر الجاهلي التي لا تحمل هواجس من الواقع المعاصر للمتعلم.

أما بخصوص **المكون الرابع الذي يشمل ثلاثة بنود (من البند 05 إلى 07)**، والذي من خلاله يرى الأساتذة أن المحتوى الأدبي لهذا الكتاب لا يشد اهتمام التلميذ، وبالتالي لا يجعله يتفاعل مع تلك النصوص أثناء الدرس، وقد جاءت نسبة الإجابة بالنفي عالية، مقارنة مع الإجابة بالإيجاب، والسبب أن هذه القصائد الشعرية المدرجة في الكتاب لا تتوافق وميول التلاميذ، لهذا فإن الشعر يمكن أن يؤدي دورا اجتماعيا في نمو وعي التلاميذ وثراء قاموسهم اللغوي، وازدياد قابليتهم على المناقشة والكتابة، إذا كانت نصوصه المنتقاة متسقة مع ميولهم ومستواهم العقلي، ويحدث العكس إذا كانت بعيدة عن قضاياهم ومشكلاتهم اليومية.

أما نسب الإجابة عن **المكون الخامس الذي يشمل ثلاثة بنود (من البند 08 إلى 10)** والمتعلق بمدى ملاءمة المحتوى النحوي، الصرفي والبلاغي، ومدى استجابته لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة، فكانت نسب الإجابة على الشكل التالي:

الإجابة بـ "نعم" تقارب نسبة 66 % وهذا ما يؤكد أن واضعي هذا المحتوى اللغوي لا ينظرون إلى اللغة على أنها غاية في حد ذاتها، كما نظر إليها القدامى من النحاة، بل وسيلة من وسائل أداء الرسالة التواصلية، وذلك بجمعهم بين القواعد المعيارية والوظيفية كتنظيم لغوي ينمي عملية التواصل، ولكن رغم وجاهة هذه الوضعيات إلا أنها قليلة ولا تفي بالحاجة.

أما فيما يخص الجانب المتعلق باشتمال الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة، فقد وجدنا شبه إجماع لدى هؤلاء الأساتذة المستجوبين على أن الكتاب يعج ببعض الأخطاء اللغوية المتنوعة: نحوية، صرفية وتعبيرية، إلى جانب الأخطاء المطبعية والعلمية، وكل هذه السقطات أنتجت لنا كتابا يشوبه القصور في اختيار محتواه الأدبي واللغوي، وتعوزه الدقة والضبط السليم لتفادي مثل تلك الزلات التي تنعكس سلبا على مخرجات العملية التعليمية، وترسخ الخطأ في الأداءات التواصلية الشفهية والكتابية لدى التلميذ.

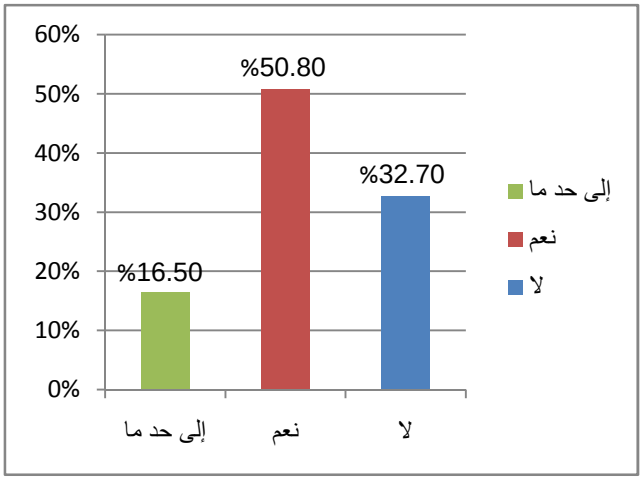
وهذا الرسم البياني يوضح النسب المئوية للتكرارات حول محتوى كتاب السنة الأولى بصفة إجمالية:

النسب المئوية للتكرارات:

نعم: %50.80

لا: %32.70

إلى حد ما: %16.50



رسم بياني لنسب التكرارات حول محتوى كتاب السنة الأولى.

لقد تبين مما سلف، من الآراء والأقوال أن كتاب السنة الأولى ثانوي تشوبه جملة من الثغرات في اختيار أنشطته وتصميم محتواه الأدبي أو اللغوي، مما قد يشكل عقبة كؤودة في سبيل تنمية الكفاءات التي ألح عليها المنهاج، وبالأخص الكفاءة التواصلية. ويتجلى ذلك فيما يلي:

- افتقاده للفعالية الضرورية التي تستوجب جعل المتعلم مؤهلا للتعامل مع متنه وتحقيق التواصل مع محتوياته، بسبب التغييب المتعمد للنص الجزائري، مما يجعل نتائجه وخيمة في وعي التلميذ و يكسر أفق انتظاره ويخيب أمله ويهز ثقته في الإنتاج الأدبي المحلي.
- وجود أنماط من الوضعيات الإدماجية والأسئلة التقويمية التي تطبعها الغرابة أحيانا، لبعدها عن عالم التلميذ، إضافة إلى البساطة والتفاهة في أحايين كثيرة، وبالتالي لا تستطيع خلق دينامية لديه، بل تبلد طباعه وتولد لديه النفور والاشمئزاز من الدرسين اللغوي والأدبي.
- معظم النصوص الشعرية المدرجة في هذا الكتاب عبارة عن مقتطفات من معلقات الشعر الجاهلي أو القصائد الطوال من شعر صدر الإسلام، شوهها البتر والاقتطاع، مما سبب خللا على مستوى فهمها.
- أغلبية النصوص المنتقاة تتسم بطابع الغموض الذي يخيم على فضائها ويؤثر على فهمها، خصوصا مع بساطة المقاربات التي تُتناول بها، والمدة الزمنية المخصصة لدراستها ومعالجتها، وكان هذا الغموض والإبهام من الأسباب المعيقة للتفاعل الأدبي مع مثل هذه النصوص الموغلة في القِدم.

الفصل الثاني:

محتوى كتاب " اللغة العربية وآدابها" للسنة الثانية ثانوي (آداب/ فلسفة).

1- تفريغ الاستبيان.

1-1- عرض البنود والنسب المئوية.

2- عرض نتائج الاستبيان ووصفها والتعليق عليها.

3- حواصل الجدول الإجمالي.

4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي.

1- **تفريغ الاستبيان الخاص بكتاب السنة الثانية ثانوي:** تقدر العينة الخاصة بهذا الكتاب بـ 72 أستاذا، توزعت إجاباتهم كما هو موضح في الجدول التالي:

1-1- عرض البنود والنسب المئوية:

البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
01	هل راعى محتوى هذا الكتاب مهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي؟	نعم لا إلى حد ما	11 50 11	%15.28 % 69.44 %15.28
02	هل يقترح هذا الكتاب وضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ؟	نعم لا إلى حد ما	59 13 00	%81.94 % 18.06 %00
03	هل تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب مناسبة لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية في هذه المرحلة ؟	نعم لا إلى حد ما	15 42 15	%20.83 % 58.33 %20.83
04	هل الوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب كافية لأجرأة و تفعيل مكونات الكفاءة التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	43 14 15	%59.72 % 19.44 %20.83
05	هل أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب تنسجم مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبالأخص الكفاءة التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	37 35 00	%51.39 % 48.61 %00
06	هل ترى أن النصوص الواردة في الكتاب تشد اهتمام التلميذ وتجعله يتفاعل معها بشغف أثناء الدرس ؟	نعم لا إلى حد ما	07 56 09	%09.72 % 77.78 %12.50
07	هل راعى محتوى الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية ؟	نعم لا إلى حد ما	69 00 03	%95.83 % 00 %04.17
08	هل المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب كافية وملائمة لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة ؟	نعم لا إلى حد ما	45 09 18	%62.50 % 12.50 %25.00
09	هل أنواع أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب تمكن التلميذ من تفعيل معارفه النظرية لتنمية كفاءته التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	70 00 02	%97.22 % 00 %02.78
10	برأيكم هل يحتوي الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة ؟	نعم لا إلى حد ما	24 48 00	%33.33 % 66.67 %00
11	ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات هذا الكتاب لحاجات التلاميذ التواصلية ؟	عدد المقترحين	49 أستاذ	
		عدد غير المقترحين	23 أستاذ	

2- عرض تفصيلي لنتائج الاستبيان الخاص بكتاب السنة الثانية ثانوي ووصفها والتعليق عليها:

البند الأول: يوضح مدى مراعاة الكتاب لمهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
01	مدى مراعاة محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي آداب لمهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي.	نعم	11	%15.28
		لا	50	%69.44
		إلى حد ما	11	%15.28

وصف النتائج:

يرى معظم الأساتذة أن كتاب السنة الثانية ثانوي لم يراع بشكل وافٍ وكافٍ مهارات التواصل الدال التي تربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي، وذلك بنسبة 69.44% من مجموع الإجابات الخاصة بهذا البند، بينما رأت فئة أخرى من هذه العينة المستجوبة والمقدرة بنسبة 15.28% أن هذا الكتاب يستجيب -إلى حد ما- لحاجات التلميذ التواصلية خصوصا النصوص المعدة لنشاط المطالعة الموجهة، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 15.28%، فترى أن الكتاب يستجيب لاهتمامات التلميذ التواصلية باللغة العربية، لأن موضوعاته مستوحاة من محيطه الاجتماعي.

مناقشة وتحليل:

بعد إمعاننا النظر والتأمل في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي، استنتجنا أن محتواه الأدبي يطرح مشاكل جمة بالنسبة إلى التلاميذ، مثل نظيره (محتوى كتاب السنة الأولى)، والسبب أن معظم النصوص المدرجة في هذا الكتاب هي من جنس شعر العصر العباسي الذي يتميز بجزالة لفظه ومتانة أسلوبه، وهذا الأمر كثيرا ما يشكل عائقا للتواصل الأدبي الفعال بين التلميذ والنص الشعري، خصوصا إذا علمنا أن هناك نفورا متناميا لدى التلاميذ من هذا الجنس الأدبي لأسباب ذاتية وموضوعية، لعل أهمها اعتقادهم أن الشعر ليس من

أدوات العصر التي تمكنهم من مجابهة تحديات التواصل باللغة العربية، ولذلك ما فتئت الريبة في مدى جدواه تتعاظم في نفوسهم ، مقارنة بالأجناس النثرية الأخرى.

ولهذه الاعتبارات، تستدعي الضرورة البيداغوجية تجديد المادة وتطويرها، لأن بعض نصوص هذا الكتاب أصبحت متجاوَزة من حيث القضايا والمضامين، نظرا لتراكم سنوات تداولها والاشتغال بها في البرامج التعليمية السابقة والحالية، وبالتالي أصبحت مستهلكة فنيا وبيداغوجيا، وهذا الأمر أجج لدى التلاميذ والأساتذة معا، نفورا من أشكالها ومضامينها، وهذا ما سينعكس سلبا - دون أدنى شك- على تحقيق أهداف المنهاج، وبخاصة تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.

كما أن مقتضيات النجاعة التربوية في اختيار المحتويات التعليمية الوجيهة، تفرض الاستغناء عن مثل هذه النصوص التي لا يستوجب المعيار البيداغوجي والتربوي حضورها، لأنها نصوص شعرية تتنافر مع اهتمامات التلميذ وواقعه الاجتماعي.

ونلاحظ في المقابل، تلاؤما بين نصوص نشاط المطالعة الموجهة واهتمامات التلاميذ، فواضعوها قد وُفِّقُوا إلى أبعد حد، من خلال اقتراحهم لنصوص نثرية جديدة كسروا من خلالها رتابة النصوص القديمة التي استمر تدريسها لسنوات طويلة، ومثل هذه النصوص الجديدة المنتقاة تحمل في طياتها هواجس من الواقع المعاصر للمتعلم وتستنهض الجهد والدافعية لديه.

واستنادا إلى هذه المعطيات، بات من الضروري أن نتساءل: هل تخدم مثل هذه المحتويات التوجه الوظيفي المعلن في المنهاج، والهادف إلى تحقيق مخرجات تربوية حياتية تنسجم مع معطيات الواقع؟ أم أنها تساهم في تكريس الرداءة من خلال تزويد التلميذ بمعارف ومهارات جامدة غير قادرة على إعداده وظيفيا ضمن مجتمع يتغير بسرعة؟ علما أن معظم هذه النصوص الأدبية أثبتت محدوديتها البيداغوجية وأبانت عن إفلاسها في ربط التلميذ بواقعه المعيش ولا تتناغم وميوله وأذواقه، مما أنتج إخفاقا في تحقيق أهم أهداف تعليمية اللغة العربية وآدابها المتمثلة أساسا في التواصل الفعال مشافهة وكتابة في شتى مواقف الحياة، لكونها من أصناف النصوص التي لا تلهم التلميذ في تعابيره اللغوية العادية والإبداعية على السواء.

لذا لن نستطرد هنا فيما يتعلق بهذه النقطة بالذات، إلا أننا نعيد إلى الأذهان ما سبق أن أشرنا إليه في أكثر من موضع، وهو أن أهم معيار في انتقاء المحتوى التعليمي للكتب المدرسية يتمثل في ضرورة مراعاة ميول التلاميذ الوجدانية، وكذا انشغالاتهم واهتماماتهم أثناء اختيار نوعية الأجناس الأدبية التي ينبغي إقرارها، لأن النصوص التي يتفاعل معها التلميذ ويعجب بها هي من قبيل ما يلي:

- النصوص ذات البنية السردية، باعتبار أن الأنماط الحكائية تمثل فرصة للمتعلم المراهق للإثبات الرمزي للذات، من خلال التماهي مع شخصيات وأبطال عالم النص.
- النصوص الأدبية ذات المضامين المرتبطة ارتباطا وثيقا بقضايا وانشغالات العصر الذي يعيش فيه المتعلم، لأنه يتحقق من خلال دراسة تلك النصوص نوع من الحوار والتواصل مع عصره.
- نصوص ذات بنية تساعد المدرس على تحقيق الكفاءات المقررة في المنهاج، ومنها:
- أن يراعى في اختيارها المستوى الإدراكي للمتعلمين.
- أن تكون ممثلة للجنس أو النوع الأدبي المقرر.

وتأسيسا على ما سبق من ملاحظات وآراء، نستخلص أن المحتويات الدراسية الملائمة تغذي - بلا شك - المهارات المحددة في المنهاج، ويحدث العكس بسبب مضمون دراسي غير مناسب، بُرمج بغير دراسة لخصوصيات المتعلم، وهذا الأمر كثيرا ما يكون مدعاة لعزوف التلاميذ عن الدروس وازورارهم عنها، ولهذا يجب الإقرار أن المحتويات التعليمية، لن تكون فعالة إذا ظلت غريبة عن تجارب المتعلمين ومراكز اهتماماتهم، وإذا بقى العقد الديداكتيكي لا يخصص حيزا للمتعلمين ولتجاربهم المستمدة من خارج المدرسة، لخلق الجسور بين المعرفة التعليمية والمعرفة كما هي في الممارسات الاجتماعية، لكي يسهل على المتعلم إدراكها، مع العلم أن كثيرا من الصيغ اللغوية والصور الأدبية التي تستعصي على الفهم سببها تغييب الخلفية الثقافية للمتعلم.

البند الثاني: مدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
02	مدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ.	نعم	59	%81.94
		لا	13	%18.06
		إلى حد ما	00	%00

وصف النتائج:

نلاحظ بخصوص هذا البند، أن نسبة 81.94 % من مجموع الأساتذة ترى أن الكتاب اقترح وضعيات تواصلية بواسطة (إدماج أحكام الدروس) بعد نهاية كل درس من دروس القواعد والبلاغة، وكذالك بواسطة (وضعيات مستهدفة)، بعد نهاية كل وحدتين تعليميتين، بينما رأت نسبة 18.06 % من العينة المستجوبة نفسها، أن هذه الوضعيات رغم أهميتها، إلا أنها غير كافية في عمومها لربط التلميذ بما يجري في محيطه.

مناقشة وتحليل:

نلاحظ أن واضعي محتوى هذا الكتاب قد اقترحوا بالفعل وضعيات تواصلية لتوظيف مكتسبات التلميذ في اللغة العربية وآدابها في مواقف حياتية تلامس راهنه وواقعه، إذ يجد نفسه في نهاية كل درس أو وحدة تعليمية أمام وضعيات موسومة بـ (إدماج أحكام الدرس)، وذلك تحقيقا لمسعى منهاج السنة الثانية ثانوي، الذي يهدف إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي، السردي والحجاجي، ولتأصيل خصائص هذه الأنماط في تفكيره وكتاباته.

وبعد عملية الجرد التي قمنا بها لتحديد عدد الوضعيات المقررة لإدماج أحكام الدروس وعدد الوضعيات المستهدفة لإدماج دروس اللغة وآدابها في كل وحدات الكتاب، تحصلنا على عدد من الوضعيات، يوضحها الجدول التالي:

النشاط	طبيعته	العدد	مجالات الوضعيات
قواعد	إدماج أحكام الدرس	22	شرح الحكمة – فوائد الإخلاص في العمل – توجيه الزبائن – وصف حادث مرور – العنصرية – وصف صديق – الشباب والمجون – نصح الأخ – جهود الجزائر في نشر العلم – الحاجة إلى العلم في الحياة – تحرير فقرة حول مضمون أبيات شعرية–وصف الأندلس – وصف حادث غرق- عواقب الظلم – وصف مشاهد مؤسفة في القطار أو الحافلة – أهمية النوادي الثقافية – وصف العصفور الهارب من القفص – الثانوية – وصف جمال الطبيعة – مساوئ الغش – الاعتذار لصديق – نصائح للسباحة
بلاغة	إدماج أحكام الدرس	06	وصف مباراة في كرة القدم الأمريكية – وصف رحلة – شرح المقولة – إلقاء كلمة –إخبار بالوصول إلى المطار – وصف الغروب
بناء وضعية	بناء وضعية مستهدفة	06	تحرير نص حواري – الدعوة إلى الإصلاح – تعداد مظاهر عظمة الله – وصف مأساة متشرد – وصف منطقة أثرية – تقييم السنة الدراسية

وهكذا نلاحظ أن الكتاب اقترح في المجموع أربعا وثلاثين(34) وضعية تواصلية، اجتمع فيها الحوار والوصف مع السرد والحجاج، في وضعيات متنوعة لصيقة في معظمها بواقع ومحيط التلميذ، وبهذا تكون الكفاءة التواصلية التي تسعى هذه الوضعيات لتنميتها لدى التلميذ هدفا يتحقق بالتدريج، ويكون لبنة ضرورية لبناء تعلمات لاحقة، ولكن هناك بعض الوضعيات لا تتسم بطابع دال مثل وضعية إدماج أحكام درس البلاغة في وصف مباراة في (الهوكي)، فمثل هذه الوضعية غريبة وبعيدة عن اهتمامات التلميذ الجزائري، لأن لعبة (الهوكي) لا تمت بصلة إلى الرياضات الجماعية المحببة لديه، والتي يهوى ممارستها أو مشاهدتها مثل (كرة القدم). فلماذا لم يقترح واضعو هذا المحتوى وضعية يكون موضوعها كرة القدم أو اليد أو السلة، التي هي من أصناف الرياضات ذات الشعبية الواسعة في الجزائر؟!

ولهذا ينبغي اقتراح الوضعيات التعلمية الأكثر ملاءمة لتعلم كل نوع كتابي أو نص أو نمط، بما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين، ويتفق مع ملامحهم النفسية وأبعادهم المعرفية، وتماشيا مع هذا التصور، ينبغي إعادة النظر في بعض الوضعيات غير المناسبة لحاجات التلاميذ وميولهم، بهدف تعزيز قدراتهم على التفاعل مع محيطهم ومع روح عصرهم، والتعاطي العقلاني والموضوعي مع مختلف القضايا الراهنة، وتوظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية، كالتواصل مع الآخر والدفاع عن الرأي الشخصي، واستعمال الوصف، السرد، الحجاج وتقنيات التعبير...، وذلك بواسطة التواصل مع مختلف النصوص وبأنماط وموضوعات متنوعة، بالإضافة إلى التعرف على بعض مكونات الخطاب وخصائصه، وتمييز أنماط الكتابة وخصائصها البنائية، ولن يتأتى كل هذا دون استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.

البند الثالث: يوضح مدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
03	مدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.	نعم	15	%20.83
		لا	42	%58.33
		إلى حد ما	15	%20.83

وصف النتائج:

ترى أعلى نسبة من أفراد العينة المستجوبة، والمقدرة بـ 58.33%، أن تمارين الإدماج المقترحة في هذا الكتاب، غير مناسبة في عمومها لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ السنة الثانية ثانوي، أما بقية النسب فهي متساوية، إذ تتوزع بين (الملاءمة) و(الملاءمة بتحفظ)، بنسبة 20.83 % لكل واحدة منهما.

مناقشة وتحليل:

من المعروف أن كل خبراء التربية يؤكدون بما لا يدع مجالا للشك أن نمو الكفاءات لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال تمارين الإدماج، لأنه لا يمكن أن تُبنى الكفاءة التواصلية في المنظور السوسيوبنائي إلا داخل وضعية إدماجية، وهذه الوضعية نفسها هي التي تبرز صلاحية الكفاءة.

والوضعية / المشكلة ينبغي أن تكون واقعية، أي مدمجة في وضعية تمنحها دلالة، لأن كثيرا من الوضعيات التي اقترحها هذا الكتاب، تُشعرنا وكأنها افتراضية وغير واقعية، لأنها لا تُمكن المتعلمين من تحقيق تعلمات اجتماعية ووجدانية ومعرفية ضرورية، تكسبهم كفاءات شخصية ومهنية أساسية، وتجعلهم قادرين على التواصل مع المحيط الاجتماعي، الاقتصادي والثقافي، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فإن واضعي هذا الكتاب، قد اقتراحوا وضعيات لتنمية كفاءة التلاميذ التواصلية، إلا أنها قليلة مقارنة بالأهمية القصوى التي تكتسيها هذه الكفاءة في منهاج تدريس اللغة العربية وآدابها، في مستوى السنة الثانية ثانوي، لأنه يُفترض في كتاب مبني على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أن تُنتخب فيه مجموعة من الوضعيات الإدماجية المناسبة لواقع التلميذ والمُعبِّرة عن اهتماماته، بدلا من تقديم وضعيات افتراضية مرجعية، لا تحرك فيه السواكن ولا تثير فيه الدافعية و الرغبة، إذ لا نلمس في معظم الوضعيات المقترحة في هذا الكتاب الواقعية والبراغماتية التي تفرض استعمال اللغة في مواقف وسيرورات الاستعمال المُجدي داخل المدرسة وخارجها.

وفي سياق هذا العرض، ثمة تساؤل هام يأخذ طريقه على سبيل الاستعجال إلى الطرح، وهو: لماذا لم يقترح واضعو هذا الكتاب تمارين ووضعيات إدماجية تستهدف حياة التلميذ العادية أو المهنية؟ كأن تُقترح له مثلا وضعيات حول الانفجار المعلوماتي والتكنولوجي الذي يسم عصرنا اليوم، تدور موضوعاتها حول: الإعلام الآلي، الوسائل السمعية البصرية، تشغيل الآلات المنزلية، وسائل الاتصال الحديثة ....إلخ، لاسيما أن من مميزات وفوائد الوضعية الإدماجية مايلي:

1- أنها توظف جملة من المكتسبات فتدمجها إدماجا، ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى دون تبصر وضبط.

2- أنها موجهة نحو القيام بعمل ونشاط معين ملموس بالنسبة إلى المتعلم، فهي ذات بعد اجتماعي، يحمل معنى لمساره المدرسي وحياته اليومية أو المهنية، فالأمر لا يتعلق بتعلم مدرسي محض بحيث لا يكون له أثر بمجرد مغادرته للمدرسة.

3- أنها تستند إلى صنف من المشكلات الخاصة بالمادة أو جملة المواد.

4- أنها تثير رغبة المتعلم في التعلم، وتدفعه نحو المزيد من التمهير لاكتساب الكفاءات.

لذا كان لزاما على مخططي المنهاج ومصممي محتوى هذا الكتاب المدرسي، أن يضعوا ضمن أولوياتهم ضرورة تطوير المحتوى التعليمي لمادة اللغة العربية وآدابها، ليكون صدى لقضايا المجتمع المعاصر، وذلك لربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي سعيا لتلبية حاجاته العاجلة والآجلة، بواسطة الاستخدام الأمثل للسان العربي المُبين في شتى مسارات التواصل بأشكاله المنطوقة والمكتوبة، كما ينبغي أيضا أن يؤخذ في الحسبان توفير الزمن التعليمي الكافي لتقديم أنشطة اللغة العربية، كل ذلك سعيا لتمكين التلميذ من اكتساب كفاءات وقدرات وتقنيات ومنهجيات تكون قابلة للاستغلالين العملي والواقعي.

زيادة على ما سبق ذكره، فإن التدبير العقلاني الذي ينبغي لواضعي المحتويات التعليمية مراعاته حتى لا تحيد سهام الممارسة الديداكتيكية عن الأهداف المرسومة لها في الأدبيات التربوية، يقتضي قبل ارتياد أي مغامرة في انتقاء المضامين التعليمية ذات البعد الوظيفي، الإجابة عن جملة من التساؤلات المشروعة، التي تفرضها الأهداف المنصوص عليها في المنهاج التعليمي المبني على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وهي من قبيل:

- هل نصوص الكتاب المدرسي قابلة للاستثمار والتوظيف على مستوى الممارسة البيداغوجية؟
- هل تساير محتوياته التطور العلمي والتكنولوجي؟
- هل أحدث الكتاب المدرسي التوازن بين المعرفتين النظرية والوظيفية؟
- هل راعى محتوى هذا الكتاب واقع التلميذ الجزائري ؟

إن الإجابة العلمية عن مثل هذه الأسئلة، ستفضي - لا محالة - إلى انتقاء محتوى هذا الكتاب على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، الذي يؤهله ليقدم للمجتمع الجزائري مخرجات تعليمية جديرة بمواجهة تحديات الحياة، لأننا نستغرب دواعي اختيار بعض

الوضعيات بعينها، إذ لا تستثير دوافع الحاجة عند المتعلم، دون الالتفات إلى وضعيات أخرى أكثر التصاقا براهنه وبواقعه المعيش، وأكثر مسايرة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي تشهده هذه الألفية.

وبهذا يظل التناقض باديا بين ما يدعيه منهاج السنة الثانية ثانوي ويوصي به، وما يقرره ويبرمجه من محتوى تعليمي وإجراءات التدريس وممارسات التعليم.

وهكذا نصل إلى استنتاج مفاده: أن معظم هذه التمارين التقويمية (الوضعيات الإدماجية) المقررة، لا تستهدف سوى قياس قدرة المتعلم على ترسيخ بنيات لسانية ورصيد لغوي، يجعل المادة اللغوية منطلقا ومبتغى في الوقت ذاته، ويبقى الإشكال المطروح هو: هل نتعلم اللغة لذاتها أم للتواصل بها؟ فالكفاءة التواصلية المستهدفة في المنهاج، كان ينبغي أن تُقترح لها وضعيات إدماجية محددة كفيلة بتحقيق ذلك، لأن هدف تنمية الكفاءة التواصلية لن يتأتى عن طريق الاستعادة الحرفية لجمل ونصوص مختزنة في الذهن، إنما يتحقق بواسطة التمرن على توليد كلام فيه جودة وأصالة، أو السعي إلى صهر الخبرات المتنوعة لتشكيلها في قول جديد.

البند الرابع: يوضح مدى اقتراح الكتاب لوضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
04	يوضح مدى اقتراح الكتاب لوضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية.	نعم	43	%59.72
		لا	14	%19.44
		إلى حد ما	15	%20.83

وصف النتائج:

يرى معظم أفراد العينة المستجوَبة، أن الكتاب يقترح جملة من الوضعيات الإدماجية الوجيهة بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية، وذلك بنسبة 59.72 %، بينما

انقسمت بقية النسب بين الإجابة بالنفي والتحفظ، وهي موزعة بين 19.44 % و20.83 % على التوالي.

مناقشة وتحليل:

إن رهان المقاربة بالكفاءات هو أن تعوض المدرسة المعارف الميتة بمعارف حية، لها علاقة باهتمامات التلميذ وتستجيب لمبدأ الحاجة لديه، وتكون لها علاقة بتنمية الكفاءة التي يصبو المنهاج إلى تحقيقها، لهذا حاول واضعو محتوى هذا الكتاب أن يستجيبوا - ولو نسبيا - لمبادئ هذه المقاربة البيداغوجية التي هي في الأساس مقاربة وظيفية مبدؤها أجرأة وتفعيل المعارف النظرية بواسطة الوضعيات الإدماجية المناسبة، لتمكين المتعلم من الكفاءة اللسانية أوّلا، ثم الارتقاء به إلى الكفاءة التواصلية، وبحكم أن الكفاءة التواصلية لا تتحقق إلا بإدماج مجموع مكوناتها المتمثلة في:

- القواعد اللغوية: في جانبها التركيبي، النحوي والمعجمي.
- القواعد التداولية: التي تحكم استعمال اللغة في تفاعليها الاجتماعي والثقافي، حيث تتفاعل كل هذه المكونات بشكل مندمج في عملية التواصل اللساني على مستوى إنتاج الخطاب التواصلي الشفوي أو الكتابي بنوعيه العادي أو الإبداعي، والذي يلامس حياة التلميذ في محيطه الاجتماعي، علما أن الكفاءة التواصلية لا تُكتسب بمعرفة النسق اللغوي وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الاجتماعي، لأن المكون النحوي يعد أحد مكوناتها، ولا يكفي وحده لتنمية القدرة التواصلية، لذلك يستوجب الأمر لتحقيق هذا المسعى اقتراح وضعيات إدماجية لأجرأة مكوناتها النحوية، الدلالية، التركيبية،الشعورية والتداولية، بحيث تتفاعل جميعها وتفضي بعد مواجهة وضعية التواصل الدال إلى تحقيق هذا المبتغى الذي أساسه الاهتمام بالسياقات الاجتماعية التداولية.

وتعضيدا لهذا الطرح، نلاحظ أن كتاب اللغة العربية وآدابها لمستوى السنة الثانية ثانوي يستجيب من حيث تصميمه وتصور محتواه لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي هي مقاربة إدماجية بامتياز، إذ بموجبها تترابط مختلف العناصر المفككة، لتوظيفها بشكل واضح ومنسجم لتحقيق الكفاءة المنشودة.

ولهذا صيغت مجموعة من الوضعيات في نهاية كل درس، وبعد كل وحدتين تعليميتين، إما لإدماج أحكام الدروس، أو لبناء وضعيات مستهدفة.

وقد جمعنا هذه الحصص الإدماجية التي يتضمنها كتاب السنة الثانية آداب، في الجدول التالي:

الإدماج	نوعه	العدد	رقم الصفحات
بعد الدروس	إدماج أحكام درس القواعد	22	15 -27- 29 - 36- 44- 53 – 66- 73 -91 – 106– 117 -127 – 136 -145 – 155 – 165 – 188- 197 – 208 – 218 -226 - 250
	إدماج أحكام درس البلاغة	06	30- 67- 83- 107 - 129- 209
بعد الوحدات التعليمية	إدماج وبناء الوضعية المستهدفة	06	48- 85 – 131- 169 – 211- 252

وهكذا نسجل أن هذا الكتاب ثري بأنشطة الإدماج التي يقترحها عقب كل درس أو وحدتين تعليميتين، وذلك لإقدار التلميذ على تسخير مجموعة من المكتسبات التي تعلمها بشكل منفصل لإنجاز وضعيات معينة، توفر له تصورا ملموسا لعملية تشغيل كفاءة ما، من حيث مكوناتها، محتواها، متطلباتها وإطار تحقيقها، لأن المعارف الصِّرفة تظل مكتسبة أو مُتَعَلَّمَة بشكل سطحي إذا لم تُفعل، لذا ينبغي أن يطبّق التلميذ هذه المعارف الأدبية والبلاغية والنحوية على وضعيات بسيطة تسمى التطبيق، قبل أن يتوصل إلى تطبيقها بشكل آلي على وضعيات مؤطرة بشكل معقد في وضعيات إدماجية، من خلال إقامة علاقة مع معارف أكثر ثراء.

ولكن رغم غنى هذا المحتوى بالوضعيات الإدماجية الرامية لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية، إلا أننا نبدي تحفظنا الشديد إزاء بعض الوضعيات، لعدم وجاهتها وملاءمتها لفئة الوضعيات التي يمكن أن يواجهها التلميذ الجزائري في الواقع المهني أو في حياته الشخصية والاجتماعية، أو ضمن دراساته في المستقبل، لأنه ينبغي - كما أشرنا سابقا - أن تُقترح وضعيات إدماجية تُستحضر فيها تكنولوجيا العصر وعلومه مثل: (الأنترنيت، الهواتف

الذكية،...إلخ)، و تحسيسه بخطورة الآفات الاجتماعية التي تنخر فئات المجتمع الجزائري مثل:(المخدرات، الهجرة غير الشرعية، تبييض الأموال، الإرهاب، الجريمة المنظمة ... إلخ)، وكذا القضايا السياسية (كرهانات الجزائر المستقبلية وتحدياتها الإقليمية والدولية)، وغيرها من المواضيع الكفيلة بكسر الحواجز الزمنية والفكرية، لتقريب التلميذ من واقعه وإشباع رغباته واهتماماته ومراعاة ذوقه وتطلعاته، لأنه لا يكفي التصريح في المنهاج بأن من أهم أهداف محتوى اللغة العربية وآدابها تنمية الكفاءة التواصلية، ويُطرح هذا الهدف هكذا بهذه الصيغة الفضفاضة أمام المدرس والتلميذ معا، معزولا عن الشروط المادية التي تبلور هذه الكفاءة بالفعل، بل ينبغي استحضار طبيعة الأنشطة والوضعيات الإدماجية المؤهلة لتحقيق هذه الكفاءة.

وهكذا من المفروض على المبرمجين لمضامين هذا الكتاب، توخي الدقة والوجاهة والملاءمة، قبل الإقدام على إقرار هذا النص أو ذاك أو هذه الوضعية الإدماجية أو تلك، وهذا المبتغى لا يتحقق إلا انطلاقا من حسبان الميولات والحاجيات الحقيقية للتلميذ، ومراعاة طبيعة الإشكالات التي كثيرا ما يجابهها في حياته اليومية.

وبناء على ما تقدم ذكره بخصوص هذا البند، نسجل بإلحاح ضرورة اقتراح تمارين إدماجية تتناول وضعيات / مشكلة شبيهة بما يعيشه التلميذ، مثل وضعيات المناظرة حول قضايا اجتماعية، ثقافية، علمية وسياسية مستوحاة من صميم واقع التلميذ الجزائري، لكي يتدرب على تناطح الأفكار وتناظرها بلغة عربية فصيحة، أساسها الحجاج والمنطق الدامغ المُفضي إلى تقبل الرأي والرأي الأخر، بعيدا عن التعصب الفكري والعنف اللفظي أو الجسدي، لأنه بإثراء مناهجنا التعليمية بوضعيات إدماجية ملائمة، موضوعاتها تدور حول توظيف أسلوب المناظرة، فوائد معتبرة في مجال إغناء التربية الفكرية وإنماء الكفاءة التواصلية بلغة الضاد.

البند الخامس: يوضح مدى انسجام أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبخاصة الكفاءة التواصلية.

رقم البند	الجانب المقصود في كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
05	مدى انسجام أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبخاصة الكفاءة التواصلية.	نعم	37	%51.39
		لا	35	%48.61
		إلى حد ما	00	%00

وصف النتائج:

يتضح من خلال نتائج هذا البند، أن آراء الأساتذة قد اختلفت بنسب طفيفة حول انسجام المحتوى الأدبي واللغوي مع الكفاءات المستهدفة في منهاج السنة الثانية، وبالأخص الكفاءة التواصلية، فجاءت النسب متقاربة، إذ إن ما نسبته 51.39 % تعتبر أن محتوى الكتاب ينسجم مع الكفاءات التي حددها المنهاج، والنسبة المتبقية من مجموع آراء الفئة المستجوبة والمقدرة بـ 48.61%، ترى أن هذا الكتاب لا تنسجم إطلاقا محتوياته الأدبية واللغوية مع الكفاءات الواردة في المنهاج، وبخاصة الكفاءة التواصلية.

مناقشة و تحليل:

أمام هذا التكافؤ النسبي في آراء الأساتذة حول هذا البند المتعلق بانسجام المحتوى الأدبي واللغوي مع أهداف المنهاج، يجدر بنا أن نستحضر الأهداف المنصوص عليها في منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية ثانوي للشعبة الأدبية وهي التالية [1]:

- إكساب التلميذ القدرة على التفاعل مع المعلومات من حيث تحصيلها وتنظيمها وتوظيفها فيما بينها و إدراك علاقاتها المتبادلة.
- تركيز البنية المعرفية على المعنى والفهم، عن طريق الاكتشاف الاستقرائي والاستيعاب الاستنتاجي.

1- ينظر منهاج السنة الثانية ثانوي آداب. مرجع سابق. ص02.

- القدرة على الفهم، التفسير، التحليل، الاستماع والتقويم.

وبهذا فإنه منهاج طموح يحاول الانتقال بالمتعلم من التعليم إلى التعلم، ومن الحفظ إلى الخبرة والقدرة والكفاءة، ومن المعرفة المجزأة إلى المتكاملة، ومن الكم المعرفي إلى الكيف والنوع، أي أنه منهاج يبني في التلميذ مظاهر التنوع والتفرد والاختلاف، والتعليم وفق منظور المقاربة بالكفاءات استثمار وليس استهلاكا، كما كان عليه الحال - سابقا قبل الإصلاح- في بيداغوجيا الحفظ والتلقين.

كما أن هذا المنهاج يسعى - ضمن مواصلة دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية- إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردي وكذا الحجاجي، الذي يستمر تناوله - بحسب المنهاج- لأهميته في بناء شخصية المتعلم الفكرية، مع استغلال النصوص التواصلية المقترحة في هذا الكتاب كردائف للنصوص الأدبية، توخيا لجعله قادرا على إبداء آراء نقدية من الظواهر التي تتناولها النصوص الأدبية.

ولهذا فمعظم هذه النصوص الأدبية المدرجة في هذا الكتاب مستوحاة من بيئة العصر العباسي بقسميه، ممتدة إلى الأندلس مرورا بالمغرب العربي، وبذلك فهي نصوص يغلب عليها الطابع العقلي، لأن كُتابها من رُواد الاتجاه العقلي في الفن، ومن ثمة فهي نصوص يُصرح المنهاج أنها ملائمة لكي تكون مجالا ممتازا لتقوية النزعة العقلية في فكر المتعلمين، عن طريق تناول النصوص ذات الأنماط الحجاجية بصورة خاصة، هذا الأمر سيسهم بلا شك في بناء شخصيتهم الفكرية.

ولكن هل بمثل هذه النصوص الشعرية الموغلة في القِدم نتمكن من تحقيق ما يدعو إليه المنهاج؟ فشتان بين الطموح والواقع.

أما محتوى النحو والصرف، فالهدف من تدريسه كما ورد في المنهاج[1]، يتحقق بإكساب المتعلم ملكة تبليغية مشافهة وكتابة بحسب ما تقتضيه الظروف والأحوال المختلفة. وإدراكا لهذا المبدأ يُدرس هذا النشاط ليجعل التلميذ قادرا على:

1- التعبير الصحيح الفصيح، الذي يراعي قواعد النحو والصيغ الصرفية وأوجه الدلالة في الألفاظ والأساليب.

1- ينظر منهاج السنة الثانية ثانوي. ص10.

2- تقبّل الخطاب وتبليغه، من خلال تشكيل رموزه وتفكيكها بحسب ما تقتضي ظروف التخاطب، سواء أكان الخطاب منطوقا أم مكتوبا.

3- تنويع صيغ الخطاب بما يناسب المقام.

وهكذا تتلخص وظيفة القواعد في ثلاث قدرات، تتحقق بالأهداف الآتية[1]:

أ- الإلمام بأساليب التبليغ، والتخاطب واستعمال عبارات محددة للتعبير عن أغراض بعينها، وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد أو صيغة واحدة في التعبير عن الموضوع أو الفكرة التي تمثل محور الدرس.

ب-تنمية القدرة على التعبير مشافهة و كتابة، وتعزيزها بالتدريبات الشفوية والكتابية.

ج- دعم المعارف اللغوية وربط علاقاتها بعضها ببعض ربطا منطقيا، والعمل على تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وتمييز الخطأ من الصواب وتزويدهم بالمعاني والتراكيب الصحيحة.

د- تعزيز القدرات التخاطبية التي تم اكتسابها، والعمل على إجادة استعمال اللغة العربية في أداء أنواع الخطابات المختلفة، بصورة تدل على معرفة حقيقية بالأفكار، والقضايا المعبر عنها، وينم عن استقلال في الشخصية، والبرهنة على الرأي مشافهة وكتابة.

هـ - تعميق ثروة التلاميذ اللغوية بما يدرسونه من أحكام نحوية تساعدهم على إدراك تعانق المعاني اللغوية.

أما الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية ثانوي، الشعبة الأدبية، فقد صاغه المنهاج كالتالي[2]:

- في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج -مشافهة وكتابة - نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير تتوفر على البنية الدلالية والشكلية.

1- في المجال الشفوي: (فهم المنطوق) و(التعبير المنطوق)، وإنتاج نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي للتلخيص، أو عرض رأي أو مناقشة فكرة.

1- ينظر منهاج السنة الثانية ثانوي آداب. مرجع سابق. ص10.

2- المرجع نفسه. ص07.

2- **في المجال الكتابي:** (فهم المكتوب) و(التعبير المكتوب)، و كتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات تعلمية، ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

واستنادا إلى هذه الأهداف التي ذكرها المنهاج لتعليمية اللغة العربية و آدابها، يجدر بنا أن نتساءل: هل تساير محتويات هذا الكتاب الأهداف المذكورة وتسعى لتحقيقها ؟ أم إن الأهداف في واد والمحتوى التعليمي في واد آخر؟

لعل النقطة الإيجابية الأولى الجديرة بالتنويه، هي أن هذا الكتاب ألغى الستائر الخفية التي تفصل بين فروع اللغة (النصوص الأدبية - القواعد - البلاغة)، وقدم اللغة على أنها: مهارات اتصال وتعاضد وتكامل، وحدد ما يجب على التلميذ معرفته وما يجب أن يكون قادرا على فعله، وذلك بواسطة أنشطة تقويمية بعد كل درس أدبي أو لغوي، وتجسد ذلك عن طريق وضعيات إدماجية بعد نهاية كل درس، في شكل عناوين تتصدر كل نشاط مثل:(إدماج أحكام الدرس)، أو مشاريع بعد نهاية كل وحدتين تعليميتين في شكل (وضعية مستهدفة).

أما من حيث المحتوى الأدبي ومدى مسايرته لتحقيق الأهداف التي يصبو المنهاج إلى تحقيقها، فإننا نسجل عدم استحضار عنصر ميل التلميذ عند اختياره، وذلك بفرز وتصنيف العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى ميل التلميذ نحو هذا النص دون سواه في ضوء الخصوصيات السيكولوجية وسلم القيم عند التلاميذ المراهقين، لأن العديد من النصوص الشعرية المدرجة في هذا الكتاب من الشعر القديم، التي تُشعر التلميذ أنها منتهية الصلاحية وغير ذات جدوى بسبب مضامينها الموغلة في الماضوية، والبعيدة عن واقعه.

وفي هذه الحالة يصعب على الأستاذ إثبات جدوى محتوى مثل هذا النوع من النصوص لمتعلم تربطه بعصره ثقافة مادية نفعية، هي التي تشكل خلفية نظرته إلى لأشياء وتواصله معها، بل واستعداده للتعامل معها.

ولهذا، فإن الضرورة تستدعي إعادة النظر في مثل هذه المحتويات التي لا تشد اهتمام التلميذ، ولا تنفخ في وجدانه الدافعية أثناء التلقي أو الإنتاج، لأنها - بكل بساطة - نصوص شعرية قديمة، لا تُيسر تحقيق ما يُراد بلوغه من أهداف تواصلية، لتنمية قدرته على الوفاء بمتطلبات الحياة، التي تروم إعداده للمواقف التواصلية التي تتطلب حسن توظيف اللغة

العربية في شتى مواقف الحياة، علما أن الشعر يمكن أن يؤدي دورا اجتماعيا، ويسهم في نمو وعي التلميذ ويشجعه على المناقشة والكتابة، إذا كان متسقا وميوله ومستواه اللغوي.

البند السادس: يوضح مدى ملاءمة النصوص الواردة في الكتاب وجاذبيتها وتفاعل التلميذ معها بشغف أثناء الدرس.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
06	مدى ملاءمة النصوص الواردة في الكتاب و جاذبيتها و تفاعل التلميذ معها بشغف أثناء الدرس.	نعم	07	%09.72
		لا	56	%77.78
		إلى حد ما	09	%12.50

وصف النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة المستجوبة والمتعلقة بهذا البند السادس من الاستبيان، نلاحظ أن نسبة 77.78% من الإجابات تؤكد أن نصوص هذا الكتاب من الشعر العباسي، التي كثيرا ما تكون مستعصية على فهم معانيها بيسر وسهولة لجزالة ألفاظها وعمق معانيها، وبعد موضوعاتها عن واقع التلميذ وبيئته، ولذلك قلَّما يتفاعل معها بشغف وحميمية.

مناقشة و تحليل:

طغت على محتوى كتاب السنة الثانية نصوص أدبية (شعرية) من العصرين العباسي والأندلسي ذات البعد التراثي موضوعا وصياغة، وبذلك فهي غير مشوقة بالنسبة إلى التلميذ لأنها لا تزخر بوقائع مرتبطة بعصره، حتى تثير فيه إمكانية السؤال والمتابعة الجادة، فنصوص على شاكلة: (تهديد ووعيد) لبشار بن برد ص11. و(أدهرا تولى؟) لمسلم بن الوليد ص 50. و(هجاء عمران بن حطان) لبكر بن حمادة ص 151 . لا يحس بها التلميذ ولا يشعر بحقيقة التجارب الكامنة وراء كتابتها، بشكل يتوازى مع تكوينه المعرفي والثقافي، وبالتالي يجد صعوبة في التواصل معها، ولهذا لا ينبغي أن نحمِّله أو نحمِّل المدرس وِزر

خطيئـة ليسـا مسـؤولَين عنهـا، لأن مـن أسـباب نفـور تلاميـذ هـذه المرحلـة عـن مثـل هـذه النصوص، شعورهم بالاغتراب الزماني والمكاني وهم يتناولونها بالدراسة والتحليل، إذا لم يراع معدو هذا البرنامج مدى ملاءمتها وتناسبها مع نوعية الفئة المستهدفة نفسيا واجتماعيا زمانا ومكانا، وكذا نوعية الأنشطة المطلوب إنجازها. إذ لا يمكن الربط بين نصوص شعرية عباسية وأندلسية وبين الواقع المعيش للتلميذ وخصائصه السيكولوجية والسوسيوثقافية، ولا يمكن أن نجعلها تلبِّي حاجاته رغم البعد الزمكاني بين تاريخ النصوص الشعرية المقررة وراهنه.

وبهذا الشكل، فإن عمليات تدريس النصوص الأدبية المقترحة في هذا الكتاب تعاني من مشكلة تربوية تتمحور حول كيفية العمل على تحبيبها للمتعلمين، وإصلاح طرائق تعليمها لأداء رسالتها الحياتية، ولعل من جملة العوائق التي تحول دون تحقيق هذا المبتغى مايلي:

- عدم وجود معايير علمية ثابتة يتم على أساسها اختيار مثل هذه النصوص.
- عدم تلبية النصوص الأدبية المنتقاة لحاجات التلاميذ وميولهم الأدبية.

وبناء على ما تقدم، نرى من الضروري أن يلتفت واضعو هذه المحتويات الأدبية إلى تجديد نوعية النصوص المقررة، وذلك بإدخال أجناس أدبية جديدة ومعاصرة، قصد تكسير جمود تلك النصوص التي فرضت حضورها لأكثر من ثلاثة عقود في كتب الأدب العربي لمرحلة التعليم الثانوي، دون أن يتم الانتباه طوال هذه المدة لما يشكله هذا التواتر والحضور المتكرر من تنميط لفعل القراءة والتحليل، وإلغاء فعاليته وحركيته التي يُفترض أن تواكب مستجدات ومتطلبات الواقع والأحداث.

فلا يُعقل أن يكون التلميذ قد درَس مجموعة من النصوص مثل: (وصف الجبل) لابن خفاجة ص 192، و(حكم المتنبي) ص111. وإذا به يُصبح أستاذا فيقوم بتدريسها، وكأن كل تلك المدة التي تفصل بين حياته الدراسية و دخوله عالم الشغل كمدرِس، ليست بكافية لأن يحدث أي تعديل على صورة المؤلفات المقررة، وتعويض نصوصها القديمة بأخرى أكثر جاذبية لاهتماماته وقربا من واقعه.

ولهذا، يصبح تساؤلنا مشروعا عن أسباب هذا الجمود والركود الذي يعتري محتويات كتبنا المدرسية، ودواعي اهتمام واضعي هذه المحتويات التعليمية بطرائق التعليم أكثر من اهتمامهم بطبيعة المعرفة موضوع التعليم.

ألم يكن تغييب المحتويات التعليمية الملائمة للمتعلم ومحيطه سببا كافيا في عزوف التلاميذ عن دراستها بشغف وتفاعل؟! مادامت الوقائع كثيرا ما كشفت أن التلاميذ يميلون للنصوص التي تنسجم مع رغباتهم و فئاتهم العمرية في الشكل البنائي كالقصة والمسرحية أو في المضمون النصي، وغالبا ما ينصرفون عن متابعة النصوص الشعرية القديمة وتظهر على وجوههم علامات الضجر والسأم، ككثرة الالتفات والأحاديث الهامشية والبينية. فمثل هذا المحتوى التعليمي، كثيرا ما يُغرق الدرس الأدبي في الابتذال والرتابة من جهة، والاستهجان و الاستخفاف من طرف التلاميذ من جهة أخرى، خصوصا إذا علمنا أن معظم التلاميذ الذين يُوجهون إلى الشعبة الأدبية لا يتم توجيههم إلى هذا التخصص عن اقتدار أو اقتناع أو رغبة، إنما يوجهون لهذه الشعبة على مضض، لا لشيء سوى لأن معدلات انتقالهم إلى مرحلة التعليم الثانوي لا تسمح لهم بالتوجه إلى شعب أخرى غير هذه الشعبة، وبهذا أصبح تخصص الأدب في منظومتنا التربوية - مع الأسف- ملجأ من لا ملجأ له لتلاميذ المرحلة الثانوية في هذا العقد الأخير.

وهكذا نستنتج ونحن بصدد تقويم محتوى كتاب السنة الثانية في اللغة العربية وآدابها، أن ما يجب أن يستحضره مخططو المناهج ومصممو المحتويات التعليمية هو رسم إطار واضح للمحتويات التي من شأنها أن تدفع المتعلم لمراودتها بحب ورغبة، وذلك بالقيام بدراسات ميدانية تكون الغاية منها ضبط كل الصعوبات التي تحول دون الوصول بالمتعلم إلى مستوى عدم الانجذاب لمثل هذه النصوص، ثم بعد ذلك تأتي عملية اختيار وإقرار النصوص الملائمة لرغبات وإمكانات المتعلمين، لا الملائمة للقناعات والأهواء الذاتية للمبرمجين، لأن السؤال الجوهري الذي ينبغي أن نطرحه بلا تحرج هو: هل يشعر التلميذ الجزائري بأن ما يتعلمه من دروس النصوص الأدبية الواردة في هذا الكتاب المدرسي يفيده في كتاباته وأحاديثه أثناء تفاعله مع قضايا مجتمعه؟

البند السابع: يوضح التوازن الموجود في محتوى الكتاب بين النصوص الشعرية والنثرية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
07	مدى مراعاة الكتاب خاصية التوازن بين النصوص الشعرية و النثرية.	نعم	69	%95.83
		لا	00	%00
		إلى حد ما	03	%04.17

وصف النتائج:

من خلال نتائج هذا الاستبيان، نلاحظ أن هناك إجماعا شبه مطلق على أن الكتاب راعى إلى حد كبير خاصية التوازن بين عدد النصوص الشعرية والنثرية، وذلك بنسبة 95.83 % من إجابات الأساتذة المستجوبين، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 04.17% فترى أن الكتاب قد حافظ - إلى حد ما - على خاصية التوازن بين النصوص، سواء أكانت شعرا أم نثرا.

مناقشة وتحليل:

يقدم لنا هذا الكتاب متنا أدبيا يجمع بين النصوص الأدبية الشعرية والنثرية، ضمن بنية كبرى تسمى أدبا عربيا، يُصنف الشعر في خانة القديم لاعتبارات متعلقة بزمن إنتاجه وهو العصر العباسي .

تتوزع نصوص الشعر العباسي على فضاء شمل المشرق والأندلس بما فيه من متغيرات سياسية، دينية، اجتماعية، ثقافية وحضارية بعدد أحد عشر(11) نصا، موزعا على اثنتي عشرة (12) وحدة تعليمية. تتناول هذه القصائد قضايا العصرين العباسي الأندلسي وهي: (النزعة العقلية في الشعر - الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم - المجون والزندقة - الزهد - الحكمة والفلسفة - الشكوى - الهجاء في عهد الدولة الرستمية - الشعر السياسي - وصف طبيعة الأندلس- رثاء المماليك والمدن - الموشحات الأندلسية)، هذه القصائد جادت بها قرائح شعراء مثلوا هذا العصر أحسن تمثيل وهم : (بشار بن برد، أبو

نـواس، مسـلم بـن الوليـد، أبـو العتاهيـة، المتنبـي، بكـر بـن حمـاد، حمـو موسـى الزيـاني، ابـن خفاجة، أبو البقاء الرندي، ابن سهل).

أما النصوص النثرية التواصلية، فكان عددها ثلاثة عشر (13) نصا تواصليا، وهي عبارة عن مقالات أدبية، اجتماعية، نقدية، فلسفية وتاريخية لأقلام لها باع طويل في مشهد الأدب العربي الحديث والمعاصر وهم: (شوقي ضيف، طه حسين، مصطفى صادق الرافعي، حنا الفاخوري، كمال اليازجي، محمد عبد العزيز الكفراوي).

وهذا الجدول يوضح الوحدات التعلمية وعدد النصوص الشعرية والنثرية ومؤلفيها:

رقم الوحدة	مجال الوحدة التعلمية	النص الأدبي (شعر)	النص التواصلي (نثر)
01	النزعة العقلية في الشعر	(تهديد و وعيد) لبشار بن برد	(النزعة العقلية في القصيدة العربية) د. شوقي ضيف
02	الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	(وصف الخمر) لأبي نواس	(الصراع بين القدماء والمحدثين) لطه حسين
03	المجون والزندقة	(أدهر تولى ؟) لمسلم بن الوليد	(حياة اللهو والمجون) لمصطفى صادق الرافعي
04	شعر الزهد	(للموت ما تلدون) لأبي العتاهية	(الدعوة إلى الإصلاح) لمحمد عبد العزيز الكفراوي
05	نشاط النثر	(تقسيم مخلوقات العالم) للجاحظ - نثر-	(الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب) لحنا الفاخوري
06	الحكمة والفلسفة	من حكم المتنبي	(الحركة العقلية والفلسفية في الخواطر العربية) لكمال اليازجي
07	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	(أفاضل الناس أغراض) للمتنبي	(الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم) د. شوقي ضيف
08	من قضايا الشعر في الدولة الرستمية	(هجاء عمران بن حطان) لبكر بن حماد	(نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية) د. بحاز إبراهيم بكير
09	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	(استرجعت تلمسان) لأبي حمو موسى الزياني	(استقلال بلاد المغرب عن المشرق) د. بحاز إبراهيم بكير
10	وصف الطبيعة الجميلة	(وصف الجبل)	(خصائص شعر الطبيعة)

		لابن خفاجة	لعبد العزيز عتيق
11	رثاء المماليك والمدن	(نكبة الأندلس) لأبي البقاء الرندي	رثاء المماليك والمدن لعبد العزيز عتيق
12	الموشحات	(هل درى ظبي الحمى) لابن سهل	(الموشحات والغناء) لأحمد هيكل
المجموع		**11**	**13**

من خلال هذا العرض الشامل لمواضيع النصوص الأدبية الشعرية والنصوص التواصلية النثرية، يبدو أن المعيار المعتمد في اختيار هذه النصوص الشعرية هو شهرة أصحابها، من أمثال: (المتنبي) الذي ملأ الدنيا وشغل الناس بحكمه البليغة وفخرياته المثيرة ومدائحه الرنانة، وكذلك (بشار بن برد) بهجائياته اللاذعة، إضافة إلى (أبي نواس) بمجونه وخمرياته، وانتهاء بـ (أبي العتاهية) بزهدياته. كل هؤلاء الشعراء ارتبطت حيواتهم بأحداث سياسية، دينية، اجتماعية وأدبية طبعت العصر العباسي، ولكن في المقابل، نلاحظ أن مُعدّي هذا الكتاب قد ضربوا صفحا عن إيراد بعض الشعراء الفطاحل، وتم تغييبهم قسرا ودون مبرر يمكن أن يتصوره أي مُعجب بالأدب العباسي، ومن بين هؤلاء المُغَيَبِين الذين ذاع صيتهم وملأت شهرتهم الآفاق: (أبو العلاء المعري) و(أبو تمام) و(ابن زيدون)، الذين يُعدّون بحق قامات شعرية فارعة في ذلك العصر.

أما النصوص النثرية التواصلية كما اصطلح عليها المنهاج، فهي عبارة عن منتخبات لأقلام أدبية حديثة ومعاصرة، تناولت القضايا الفكرية، الاجتماعية، الأدبية والتاريخية للعصر العباسي مشرقا ومغربا، وهم على التوالي: شوقي ضيف، طه حسين، عبد العزيز عتيق، محمد عبد العزيز الكفراوي وكمال اليازجي.

ورغم هذا التوازن شبه المطلق بين النصوص الشعرية والنثرية المبرمجة في هذا الكتاب، تبقى بعض التساؤلات المهمة التي قد تتبادر إلى ذهن كل متأمل في محتوياته، وهي:

- هل هذه النصوص المنتخبة للتلميذ الجزائري في هذا المستوى التعليمي هي الأنسب لذوقه؟ أم إنها أُختيرت بقصد التمثيل لا بقصد انتقاء الأجمل والأنسب؟

- هل من الضرورة بمكان أن يكون للنمط الشعري هذا النصيب المعتبر في هذا الكتاب، ويتساوى من حيث الكم مع النمط النثري؟ فما مبررات هذا الاختيار؟

علما أن النثر يعد القالب الأكثر قربا من واقع استعمال اللغة، بخلاف الشعر، فإن استعمالاته قليلة إن لم نقل استثنائية أو نادرة في المواقف التواصلية التي يحتاج إليها التلميذ للتعبير عن ذاته في المجتمع، ولهذا نلاحظ تناقضا صارخا بين ما يلح عليه المنهاج وتدعو إليه بيداغوجيا الكفاءات الرامية إلى تنمية جملة من الكفاءات لدى التلميذ في هذا المستوى التعليمي، وخصوصا تنمية الكفاءة التواصلية، وبين ما يُقترح في هذا الكتاب من محتوى تعليمي لا يخدم في عمومه هذا التوجه.

ولهذا، توقفنا عند كَمٍّ هائل من تساؤلات الأساتذة المستجوبين عن المسوغات التربوية والبيداغوجية التي تبرر إدراج مثل هذه النصوص الشعرية، التي لطالما تأكد ميدانيا أنها تُقابل أثناء الدروس بالصدود والعزوف من طرف معظم التلاميذ، لأنها غير مشوقة من جهة، ولا تتماهى في مضامينها مع قضايا وانشغالات العصر الذي يعيش فيه المتعلم الجزائري من جهة أخرى، زيادة على أنها لا تحقق ما يدعيه المنهاج من إقرار محتوى تعليمي وظيفي يحقق نتائج مُرضية تكون في مستوى الطموح المنشود.

البند الثامن: يوضح مدى ملاءمة المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذا المستوى.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
08	مدى ملاءمة المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذا المستوى.	نعم	45	%62.50
		لا	09	%12.50
		إلى حد ما	18	%25.00

وصف النتائج:

لقد أجمع ما نسبته 62.50 % من الأساتذة المستجوَبين، على أن الكتاب قد راعى في مضامينه اللغوية المقررة الغرض الذي حدده المنهاج في تدريس القواعد، وهو تمكين المتعلمين من أدوات التواصل، وجعلهم قادرين على استعمال اللغة العربية بكيفية سليمة أثناء تنويعهم لتقنيات التعبير في تواصلهم الشفوي أو الكتابي مع محيطهم الاجتماعي. أما مجموع الأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" فنسبتهم لا تتعدى 12.50%، وتبقى نسبة 25% من العينة المستجوبة قد جنحت إلى التحفظ في الإجابة، إذ ترى أن المعارف اللغوية المقترحة تستجيب "إلى حد ما" لمسعى تنمية الكفاءة التواصلية.

مناقشة وتحليل:

بعودتنا إلى محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، نجد أن واضعيه حاولوا مسايرة الأهداف التي من أجلها أُختيرت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، والمتمثلة في اختيار المحتويات التعليمية الوظيفية التي تفيد المتعلم في تفاعله مع مجتمعه، فيؤدي حاجاته وينفذ متطلباته ويشبع ميوله ورغباته واهتماماته، من خلال استعماله لهذه اللغة الوظيفية، لأن التراكم المعرفي وحده لا يفيده، إذا لم يُفعَّل ولم يُطبَّق في مواقف حياتية، فحفظ التلميذ مثلا لألفية (ابن مالك) عن ظهر قلب لا يُمكِّنه بأي حال من الأحوال من امتلاك الكفاءة على التواصل الشفوي والكتابي باللغة العربية.

وهكذا فدراسة اللغة داخل سيرورات الاستعمال اليومي والنظر إليها كمعطى سوسيوثقافي لأجل اكتشاف العلاقات القائمة بين المتغيرات اللسانية، الثقافية والاجتماعية، هو غاية الدرس النحوي السوسيولساني، ولأجل ذلك نلاحظ أن هذا الكتاب قد وفر وضعيات إدماجية لأحكام الدرس النحوي لتدريب المتعلمين على الاستعمال المباشر للمعارف النحوية في كتابات ذات صلة بحاجاته الاجتماعية، وبالتالي لم يعد الكتاب يقدم دروس القواعد كأشكال مجردة وقواعد جافة، ثم يطلب من التلميذ بناءها دون مراعاة لتغير معانيها بتغير الوضعيات التواصلية التي تُوظف فيها.

وبهذا الشكل البيداغوجي الجديد، حوّل هذا الكتاب التلميذ الجزائري من مبدأ تلقين قواعد النحويين بكل تشعباتها وتخريجاتها بغَثِّها وسمينها، إلى مبدأ معرفة القواعد وحسن توظيفها في مواقف التواصل المتعدد الأشكال، لأن القدرة النحوية ليست وحدها المفضية إلى تنمية الكفاءة التواصلية، بل هي مكون من مكوناتها لا غير، فمعرفة النسق اللغوي تبقى رهينة الاستعمال اليومي للغة بحسب السياقات الاجتماعية ومواقف الحياة الوظيفية. وهكذا تخلّص هذا المحتوى النحوي والصرفي من ديداكتيك الجملة، الذي تكون فيه القواعد مجرد أنساق شكلية يتم تدريسها في إطار وحدات مستقلة.

واستنادا إلى هذه المستجدات المنهاجية، نلاحظ أن دروس النحو المدرجة في هذا الكتاب تخلّت عن تمارين الإعراب التي شاع صيتها في محتويات الكتب النحوية السابقة، وكذا غياب تمارين (ملء الفراغات بالشواهد النحوية المناسبة)، وتمارين النسج على منوال (الشواهد النحوية)، التي تربط المتعلم بنماذج جاهزة، وعوضت هذه التمارين كلها بوضعيات تواصلية كتابية وشفهية، يعبّر فيها التلميذ عن قضايا حياتية لصيقة بواقعه، مستخدما الشواهد النحوية المدروسة، ولكن بمقدار معقول في الغالب الأعم.

وبهذه الكيفية من التناول لهذا النشاط اللغوي، يساهم المحتوى النحوي في هذا الكتاب في تكوين تلميذ متعلم يعرف كيف يركب ما يشاء من الجمل، ويعلم لِمَ تصح عبارات إذا شُكلت جملها على منوال، وتفسد إن وقعت على منوال آخر، ومن ثمة يصبح اكتساب المهارات اللغوية مرتبطا أشد الارتباط باكتساب القدرة التواصلية، لأنه هل يعقل أن يتناول التلميذ درس (الاختصاص)، ثم يعبر مشافهة أو كتابة على نحو: (نحن المتعلمون) عوض

قولـه: (نحـن المتعلمـين)، لأنـه منصـوب علـى الاختصـاص، وهكـذا كثيـرا مـا يُغَيَـب تفعيـل وتطبيق ما تعلمه من هذا الدرس أو ذاك، ونتج عن ذلك غياب الدقة في توظيفه على النحو الصحيح في سياقاته التعبيرية.

أو يتنـاول درس التعجـب فيقـول أثنـاء تعبيـره: (مـا أجمـل الثانويـةُ) معبـرا عـن إعجابـه بجمال ثانويته عوض: (ما أجملَ الثانويةَ)، لأن التعبير الأول نفي الجمال عن الثانوية، أما إذا أراد أن يسأل عن جانب الجمال في الثانوية قال: (ما أجملُ الثانويةِ).

ولكن رغم هذه الحسنات التي تُحسب لهذا الكتاب، إلا أنه يضم بعض العناوين النحوية والصرفية التي كان من الأجدر تأجيلها إلى مستويات لاحقة أو إلغاؤها كلية، لأنها تبدو أقل أهمية من بعض المباحث النحوية الأخرى التي ينبغي إدراجها، ومن هذه المباحث النحوية التي لا تستدعيها الحاجة التواصلية إلا نادرا، وبالتالي ينبغي حذفها هو: مبحث (الاشتغال) ص235، الذي أثبت واقع التواصل اللغوي أن تلميذ هذه المرحلة يحتاج إلى الاطلاع على بعض المباحث الأكثر تواترا في استعمالاته الكتابية والشفهية مثل: (نواصب الفعل المضارع) و(العدد) على سبيل الذكر لا الحصر.

أما فيما يخص المباحث الصرفية، فنلاحظ أن الكتاب يعج بمباحث كثيرة التشعب والتفريع مثل: أنواع المصادر(المصدر الأصلي ومصادر الأفعال الثلاثية المدرجة في الوحدة الثامنة ص 163)، (مصادر الماضي غير الثلاثي والمصدر الدال على المرة المدرجة في الوحدة التاسعة ص 175)، هذه المباحث ترهق ذهن المتعلم بعللها وأقيستها الجافة، ولا يستطيع الإلمام بمختلف مصادر معظم هذه الأفعال التي تحتويها اللغة العربية.

وكذلك مبحث (الجمع وأنواعه) في الوحدة التاسعة ص 175 من الكتاب، فهو مبحث بالغ التشعب، ولا يُمَكِّن التلميذ من استيعاب جموع مختلف الأسماء، لأن لبعضها عشرات الجموع ما بين جمع القلة، الكثرة، السالم والتكسير.

وبناء على ما تقدم، نرى أنه من الأجدى والأفيد أن يباشر واضعو هذا المحتوى النحوي والصرفي بمزيد من التدقيق والتحري لترسيخ ما فيه من إيجابيات، وتلافي ما فيه من سلبيات تعيق تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، وذلك بوضع محتويات لغوية بديلة، تكون أكثر وجاهة وملاءمة لتمكين متعلمي هذه المرحلة الهامة مما يلي:

- التواصل باللغة العربية الفصيحة مشافهة وكتابة في المدرسة وخارجها، وذلك بواسطة التمكن بما فيه الكفاية من النسق الفصيح.
- تقليص الهوة بين اللغة الدارجة التي تحاصر التفكير بالفصحى وتزاحمه، وذلك بالمزاوجة بين القواعد اللغوية والسوسيوثقافية.

البند التاسع: يوضح مدى ملاءمة أنواع أنشطة التقويم الواردة في الكتاب وبشكل خاص التقويم التكويني والتحصيلي لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية باللغة العربية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
09	مدى ملاءمة أنواع أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب لتفعيل معارف التلميذ النظرية لتنمية كفاءته التواصلية باللغة العربية.	نعم	70	%97.22
		لا	00	%00
		إلى حد ما	02	%02.78

وصف النتائج:

لقد أبان معظم الأساتذة المستجوَبين عن اقتناعهم الكلي بأن الأنشطة التقويمية المدرجة في الكتاب تساهم إلى حد بعيد في تفعيل تلك المعارف النظرية المتحصل عليها من خلال هذا المحتوى التعليمي، وكان ذلك بنسبة عالية وصلت 97.22 % من مجموع الآراء المعبر عنها، وهذه الأنشطة التقويمية بكل أنواعها سواء أكانت الأسئلة (المذيلة للنصوص)، أم (الوضعيات الإدماجية لأحكام الدروس)، أم (الوضعيات المستهدفة)، تتسم في مجملها بالملاءمة والوجاهة، رغم ما يعتري بعضها من نقائص، أشرنا إليها آنفا.

مناقشة وتحليل:

من الأنشطة التقويمية التي يقترحها هذا الكتاب، مجموعة من الأسئلة المذيلة للنصوص الأدبية والتواصلية، إضافة إلى الوضعيات الإدماجية والوضعيات المستهدفة، إذ أتاح الفرصة للمتعلم للبحث عن المعرفة وبنائها وتفعيلها، من خلال عرضه لنصوص صماء دون شرح أو تحليل أو تعليق، متجنبا بهذه الكيفية طرائق الكتب السابقة المتمثلة في التقديم الآلي

والنمطي للمعلومات، بل إن كل نص صار يُذيل بمجموعة من الأسئلة تدور حول: الفهم، التذوق، التحليل والتركيب، سعيا لإثارة المستويات العليا للتفكير لدى التلميذ وتعويده على الملاحظة والتفكير والاكتشاف، وبهذا أصبحت المقاربة النصية هي محور تناول هذه الأنشطة التعليمية.

ومن المحاور التي تلامسها هذه الأسئلة التقويمية في النص الأدبي مايلي:

- أسئلة اكتشاف معطيات النص (الفهم العام).
- أسئلة حول مناقشة المعطيات الواردة فيه، وتحديد بناء النص.
- أسئلة حول تفحص الاتساق والانسجام في تراكيبه.
- أسئلة حول مجمل القول في تقدير النص.

أما في نشاط القواعد والبلاغة، فإن مجموع الأسئلة التقويمية تدور حول:

- ملاحظة النص.
- اكتشاف أحكام القاعدة.
- بناء أحكام القاعدة.
- إحكام موارد المتعلم وضبطها .
- إدماج أحكام النص.

أما النصوص المُعَدَّة للمطالعة، فإن الأسئلة التقويمية المذيلة لها، فتتمحور حول:

- الفهم العام (اكتشاف معطيات النص).
- مناقشة معطياته.

فمثل هذه الأسئلة، رغم ما يعتري بعضها من نقائص من حيث الدقة والوضوح، إلا أنها في المجمل تضع التلميذ في مواقف تعلمية بدءا بالفهم العام للنص ثم التحليل وصولا إلى مرحلة النقد والتقويم.

زيادة على هذا، فإن بعض الأسئلة المخصصة لاستنطاق النص الأدبي شديدة الإغراق في استحضار بعض مفاهيم التحليل النقدي الحديث، وتفرضها على المتعلمين دون مراعاة مستوياتهم الفكرية، مما يجعل هذه الأسئلة تعاني من فائض في غموض المصطلح مثل (الاتساق والانسجام)، التي كثيرا ما تصدم المتعلم بما تحمله من لبس في دلالتها. لنتأمل مثلا

هذه الأسئلة حول: نص (للموت ما تلدون) لأبي العتاهية، ص70، الذي ورد بشأنه سؤال متعلق بمحور تفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص على الشكل التالي:

- هل ترى انسجاما بين أبيات القصيدة؟ ما سبب ذلك؟

وكذلك السؤال المطروح حول نص(أُسترجعت تلمسان) لأبي حمو موسى الزياني ص171، الذي تعلق بمحور (تفحص الاتساق والانسجام في فقرات النص) ص173، وجاء على الشكل التالي:

- وظف الشاعر ضميرين: ضمير المتكلم وضمير المتكلمين، بيّن أثرهما في الانسجام والاتساق؟

فهذه المصطلحات (الاتساق والانسجام) و غيرهما، من لسانيات النص تحتاج إلى درس خاص لتوضيح دلالاتها وكيفية اشتغالها في النص، قبل أن نسأل التلميذ عن تحديد عناصرها في النص الأدبي.

أما فيما يخص الوضعيات الإدماجية والوضعيات المستهدفة، فجاءت في هذا الكتاب متوجهة لجملة من التَعَّلُمَات في النصوص والقواعد والبلاغة، تدفع بالمتعلم نحو استثمار معظم ما يمتلكه من مكتسبات تعلمية، من خلال انتقاء ما يحتاج إليه من مفاهيم وصيغ ونظريات يُطالَب بتعبئتها وتفعيلها لمواجهة هذه الوضعيات، لأن المحتويات لم يعد يُنظر إليها في البيداغوجيات الحديثة كغاية في حد ذاتها، إنما كأدوات وظيفية لبناء الكفاءات وتطويرها، وذلك بصياغة وضعيات إدماجية تتسم بالمواصفات التالية:

- أن تكون دالة.
- أن تنسجم مع المستوى الدراسي للتلميذ.
- أن تجند المعارف النظرية وتُعبِّئها ثم تُفعِّلها لمواجهة وضعية.

البند العاشر: يوضح الأخطاء المتضمنة في الكتاب المدرسي.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثانية ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
10	الأخطاء المتضمنة في الكتاب.	نعم	24	%33.33
		لا	48	%66.67
		إلى حد ما	00	%00

وصف النتائج:

لم يتفطن معظم الأساتذة المستجوبين لما علق بمحتوى هذا الكتاب من أخطاء متنوعة، إذ إن نسبة قليلة فقط تُقدر بـ 33.33 % من مجموع العينة، رأت أن الكتاب تشوبه بعض الأخطاء، في حين إن الأغلبية منهم أجابت بالنفي بنسبة 66.67%، ويعود سبب عدم انتباهم لما تخلل الكتاب من أخطاء إلى أن جل أفراد هذه العينة من ذوي الخبرة القصيرة في ميدان التعليم الثانوي، إذ لا تتعدى أقدميتهم سبع (07) سنوات على الأكثر.

مناقشة و تحليل:

إن كتاب السنة الثانية لم يشذ عن القاعدة، فهو كتاب صُمم محتواه في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي تدعو في أدبياتها التربوية إلى انتقاء المعارف الضرورية لمواجهة تحديات الحياة، وكذا تفعيلها لمواجهة وضعية/ مشكلة تحقيقا للكفاءات المستهدفة.

ولهذا يقدم محتوى هذا الكتاب المعارف(les savoirs) كأرضية لتنمية المهارات (les savoirs faire) والسلوكات (les savoir êtres)، وبالرغم من المزايا التي وفرتها هذه المقاربة الجديدة في ثنايا هذا الكتاب، إلا أنه يعج ببعض النقائص الشكلية والمضمونية، التي أساسها بعض الأخطاء الإملائية، النحوية، الصرفية، التعبيرية، التركيبية والمطبعية، التي كثيرا ما هزت مصداقيته البيداغوجية، وأفقدته بعضا من قيمته العلمية، وهذه الأخطاء تستوجب تصحيحها الفوري لاستكمال خطوات الإصلاح نحو الأفضل.

سنحاول التنبيه لبعض الهنات التي رصدناها في هذا الكتاب، مع تصويبها، آملين أن يتفطن لها واضعو هذا المحتوى، لأن التلميذ تظل نظرته إلى الكتاب المدرسي على أنه الكتاب المثالي المنزه عن الخطأ، ولا يتصور أبدا أن تشوبه شائبة علمية أو لغوية، ولهذا لا

ينبغي أن نزعزع فيه هذه الثقة العمياء. وفي الجدول الموالي عرض لمجمل الأخطاء العالقة بهذا الكتاب:

الرقم	الصفحة	السطر	الخطأ	نوعـــه	صوابـــه
01	11	07	**عليك، فعادوا** بالسيوف الصوارم	تعبيري	**عليك فعاذوا** بالسيوف الصوارم
02	12	03	واقتحم المنزل: **هجمه**	إملائي	و اقتحم المنزل: **هاجمه**
03	12	16	عمد الشاعر إلى الإيجاز بالحذف في البيت **الأول و الثامن**	خطأ في تعيين الشاهد وخطأ صرفي	عمد الشاعر إلى الإيجاز بالحذف في **البيتين:** الأول و**السابع**
04	23	07	منذ ظهور كتابي الأدب الكبير والأدب الصغير. .	إغفال علامة الترقيم (الوقف)	منذ ظهور كتابي: "الأدب الكبير والأدب الصغير".
05	24	04	الذي يموج **بطرائق** الذهن	تعبيري	الذي يموج **بطرائف** الذهن
06	35	06	**فعلا التعجب** لا يصاغان إلا من فعل ماض..	تعبيري	**صيغتا التعجب** لا يصاغان إلا من فعل ماض..
07	38	02	إلى أن ينتهي **صين** الصين.	تعبيري	إلى أن ينتهي **سور** الصين
08	42	22	النسب هو إلحاق ياء مشددة بآخر الاسم ليدل على **نسبة لآخر والارتباط به.**	تعبيري	النسب: هو إلحاق ياء مشددة بآخر الاسم ليدل على **نسبته لشيء آخر وارتباطه به.**
09	60	18	تحدث عن العذاب الذي أنزل بأهل النار؟	خطأ في توظيف علامة الترقيم	تحدث عن العذاب الذي أنزل بأهل النار.
10	64	13	أكشف عن علاقة التأثر والتأثير القائمة بين المغنية والسامع؟	إملائي وخطأ في توظيف علامة الترقيم	إكشف عن علاقة التأثر والتأثير القائمة بين المغنية والسامع.
11	65	10	جيش مفعول به لفعل محذوف وجوبا...	إغفال علامة الترقيم	جيش: مفعول به لفعل محذوف وجوبا...
12	66	02	إننا **المسلمين** أوفى الناس بالعهود.	إغفال علامة الترقيم	إننا – **المسلمين** - أوفى الناس بالعهود.

13	70	06	هل الموت يميز بين العام والخاص؟	سؤال لا يدعو إلى التفكير	تجنب السطحية و المباشرة.
14	70	09	**لأي** شيء يحث الشاعر الناس؟	تعبيري	**على أي** شيء يحث الشاعر الناس؟
15	71	12	من يحذر الشاعر____ومم يحذره؟	إغفال علامة الترقيم	من يحذر الشاعر**؟** ومم يحذره؟
16	79	07	ما معنى **كلمة** (آمين– هيهات)؟	خطأ صرفي وإغفال علامة الترقيم	ما معنى **كلمتي:** (آمين– هيهات)؟
17	114	20	من تصاحب؟ أمخلصا_أم فاجرا شقيا؟	سقوط كلمة	من تصاحب؟ أمخلصا **تقيا** أم فاجرا شقيا؟
18	125	17	فترفع **الاسم** وتنصب الخبر...	نحوي	فترفع **اسما لها** وتنصب الخبر...
19	175	06	عناوين بعض الدروس عامة شاملة، ولم يتم تحديد الجوانب المراد تدريسها ضمنها، مثل: الجمع وأنواعه.	تشعب أهداف الدرس وصعوبة تحقيقها	- تحديد الأهداف المراد تحقيقها في الدرس
20	192	04	أيام__الطائف ودولة المرابطين.	سقوط كلمة	أيام **ملوك** الطائف ودولة المرابطين.
21	193	24	في البيتين العاشر والحادي عشر حسن التعليل، اشرح.	سؤال غريب عن التلميذ، لأن الدرس لم يقدم له بعد	ألاّ يكون السؤال تعجيزيا، ففي ذلك مضيعة للوقت.
22	213	البيت 01	فلا يُغرَّ بطيب العيش إنسان.	نحوي	فلا يُغرُّ بطيب العيش إنسان.
23	233	05	ورد أسلوب إنشائي في الوحدة **الأخيرة.** بين صيغته وغرضه.	خطأ في تعيين الشاهد	ورد أسلوب إنشائي في الوحدة **الثالثة.** بيّن صيغته وغرضه
24	233	06	عرض الشاعر... **فماذا كان حظ تلك الصور من الطرافة؟**	تركيبي	عرض الشاعر... **فما حظ تلك الصور.....؟**

وهكذا نستنتج أن هذا الكتاب احتفظ - مع الأسف- بنصيبه من الأخطاء التي لطالما شوهت كتبنا المدرسية في كل المواد وفي كل المستويات، وهذا يدل على أن واضعيه لم يتوخوا الدقة اللازمة والحذر المطلوب في إيراد محتواه، ولم يكلفوا أنفسهم عناء مراجعته لتصويب ما تخلله من أخطاء متنوعة، علما أن مثل هذه الأخطاء كثيرا ما تكون سببا في تدني مستوى مخرجات التعليم، وتكون عائقا في تحقيق الكفاءات اللغوية المنشودة، وبالأخص كفاءة التواصل باللغة العربية مشافهة وكتابة بما تقتضيه أحوال الخطاب، لأن الخطأ هو الانحراف عن المتعارف عليه في اللغة، وبالتالي يساهم في إضعاف ملكة التلميذ اللغوية، ويؤدي آليا إلى تعطيل كفاءتيه اللغوية والتواصلية.

البند الحادي عشر:

طرحنا هذا السؤال لاستطلاع آراء الأساتذة، وطلبنا اقتراحاتهم بخصوص محتوى هذا الكتاب بصفة عامة، لتحسينه وجعله في مستوى الأهداف التي حددها المنهاج، وقد كان السؤال مفتوحا، أردناه أن يكون بالصيغة التالية:

ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات هذا الكتاب لحاجات التلاميذ التواصلية ؟

وكان هدفنا من خلال هذا السؤال المفتوح هو إعطاء الفرصة للفئة المستجوبة لتقترح ما تراه مناسبا لتحسين الكتاب وتجويد محتواه ليساير أهداف المنهاج وتطلعات تلميذ هذا المستوى.

وقد تحصلنا على مجموعة من الاقتراحات، آثرنا عرض أهمها لتكون سهلة للاستثمار وهي:

1- ضرورة تجديد المحتوى التعليمي، لأنه وبإجماع معظم الأساتذة المستجوبين لا يستجيب لفلسفة المقاربة بالكفاءات.

2- وضع مباحث نحوية وظيفية تراعي موضوعات التواصل التي يمارسها التلاميذ في المواقف الحية.

3- اقتراح وضعيات إدماجية ملائمة لميول التلاميذ وللسياقات الاجتماعية التي تواجههم، ككتابة الرسائل، البرقيات، المذكرات، وإلقاء الكلمات وكتابة التقارير، مع الابتعاد عن اصطناع وضعيات وهمية ومتكلفة.

4- انتقاء نصوص أدبية تعبّر عن قضايا العصر، وذات صلة بواقع التلميذ الجزائري.

5- مراعاة التوازن في أجناس النصوص الأدبية، وذلك بانتقاء موضوعات اجتماعية وثقافية جامعة بين التراث الأصيل، والتفاعل مع الثقافة والمعاصرة في سياقات شعرية ونثرية متوازنة.

6- اختيار الأجناس الأدبية التي تتفق وميول التلاميذ وأذواقهم، لأن بعض النصوص الشعرية المقترحة لا تساهم في صقل ميولهم نحو الأدب، لبعدها عن محيطهم البيئي والاجتماعي.

7- ضرورة إعداد محتوى الكتاب بناء على نتائج دراسات تضبط حاجات المتعلمين وميولهم.

8- ضرورة تجاوز منطق تلقين المعارف في اختيار المحتوى التعليمي، إلى منطق حسن استعمالها، لأن الكفاءة التواصلية المنشودة تُبنى وتتطور بالاستعمالين الشفوي والكتابي في عدة وضعيات.

9- اختيار الأنشطة النحوية، الصرفية والبلاغية المتساوقة مع معطيات النصوص الأدبية لاستعاضة نحو الجملة بنحو النص، لأن المهارات والمعارف المحصورة في حيز الجملة بمفردها لا تؤدي إلى اكتساب التلميذ الكفاءة التواصلية المستهدفة.

10-الربط التدريجي بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.

11- اقترح أنشطة خاصة بالكفاءات التواصلية، وتقسيمها بحسب درجة صعوبتها وحدة تعقيدها.

12- تبيان التمايز الموجود بين النصوص الأدبية والنصوص التواصلية من حيث المعالجة الديداكتيكية لتفادي الارتجال والارتباك اللذين يعيشهما الأستاذ في تقديم الدرس في مثل هذه النصوص، ليعرف المتعلم الفرق الموجود بين حصة في النصوص الأدبية والنصوص التواصلية كما أُصطلح عليها في الكتاب المدرسي.

13- إعادة النظر في الأسئلة المدرجة في الكتاب المدرسي بضبط صياغتها اللغوية بدقة، و إدراجها وفق تراتبية أساسها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، لكي تلائم المستويات الدنيا ثم العليا للتفكير لدى التلاميذ.

3- **حواصل الجدول الإجمالي لكتاب السنة الثانية ثانوي :**

النسب المئوية لآراء الأساتذة المتعلقة بمحتوى كتاب السنة الثانية ثانوي ومدى مساهمته في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.

رقم المكون	البنود	نعم	النسبة	إلى حد ما	النسبة	لا	النسبة
03	1	11	%15.28	11	%15.28	50	%69.44
	2	59	%81.94	00	%00	13	%18.06
	3	15	%20.83	15	%20.83	42	%58.33
	4	43	%59.72	15	%20.83	14	%19.44
04	5	37	%51.39	00	%00	35	%48.61
	6	07	%09.72	09	%12.50	56	%77.78
	7	69	%95.83	03	%04.17	00	%00
05	8	45	%62.50	18	%25	09	%12.50
	9	70	%97.22	00	%00	02	%02.78
	10	24	%33.33	00	%00	48	%66.67
06	11	هذا السؤال مفتوح يتعلق باقتراحات الأساتذة					

4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي :

نلاحظ من خلال هذا الجدول، إجماعا من طرف الأساتذة المستجوبين على أن كتاب السنة الثانية لم يُقدم من خلال محتواه رؤية واضحة لتحقيق أهداف المنهاج، وبالأخص الهدف المتعلق بتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ السنة الثانية ثانوي وذلك للأسباب التالية:

1- أن النصوص الأدبية المدرجة فيه، تُعلّم التلميذ كيف ينسلخ من واقعه، لأنها من الأدب القديم الذي له خصوصياته البنائية والزمكانية التي كثيرا ما يصعب على الأستاذ تطويعها للاستثمار والتوظيف على مستوى الممارسة البيداغوجية، ونقل معطياتها إلى مجال التطبيق لتساير التلميذ في حاضره الاجتماعي، الثقافي والسياسي الذي يميزه عن الزمن الماضي، ولهذا نتساءل مرة أخرى:

هل بمثل هذه النصوص الشعرية القديمة - التي لم يراع في اختيارها ذوق التلميذ وميولاته - يتسنى لنا أن نُخرج متعلم اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة من شرنقة السكونية والماضوية اللتين تعيقان - دون شك - التواصل الأدبي المنشود؟ خصوصا إذا علمنا أن هذا المتن الأدبي الذي ينتمي إلى العصر العباسي، كثيرا ما كان عاملا معيقا للتواصل الأدبي والتفاعل الديناميكي لدى المتعلم، ولهذا جاءت نسبة 77.78 % من إجابات الأساتذة غير مقتنعة بالمتن الأدبي لهذا الكتاب.

2- أن بعض الدروس اللغوية المدرجة في الكتاب، غير ملائمة في عمومها لحاجات التلاميذ التواصلية ولا تخدم أغراضهم الحياتية في ممارسة اللغة، وقد عرضت في الكتاب بشكل لا يلائم ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وهي المقاربة النصية التي تزول فيها الحواجز بين المواد اللغوية، وتُقدم الخبرات المتفرقة في صورة متكاملة، تُمكّن التلاميذ من إدراك العلاقات بين الخبرات، زيادة على استخدام اللغة وممارسة أنشطتها، بدلا من التركيز على حفظ قواعدها، وبهذا فإن بعض المباحث النحوية والصرفية المقررة لا تستجيب في عمومها للغرض الذي حدده المنهاج في تدريس القواعد، لأنها مباحث نادرا ما تستدعيها الحاجة التواصلية للتلاميذ، ومن هنا كان عدم رضا الأساتذة بالمتن القواعدي لهذا الكتاب بنسبة 62.50 % من مجموع العينة المستجوبة .

3- معظم الأنشطة التقويمية المقترحة في الكتاب المدرسي تساير إلى حد بعيد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي تدعو في أدبياتها إلى التركيز على الوضعيات الإدماجية، لما لها من أهمية في تفعيل المعارف النظرية وتطبيقها في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى التلميذ، لذلك لم يخل هذا الكتاب من وضعيات الإدماج التي تمنح الفرصة للتلميذ لتفعيل كفاءاته عبر الإنجاز، وتعتبر الكاشف عن مدى نمو الكفاءة. فالوضعيات التقويمية مصدر الكفاءات ومعيارها لاختبار صلاحية هذه المعارف. واستنادا إلى هذه الحقيقة، حاول واضعو هذا الكتاب إدراج وضعيات إدماجية بعد كل وحدتين تعليميتين لتنمية كفاءات التلاميذ، ولكن بعض هذا الوضعيات وهمية ومتكلفة، لأنها غير مستوحاة من راهنهم وواقعهم الاجتماعي، وتعوزها السياقات الاجتماعية.

أما الأسئلة التقويمية المذيلة للنصوص الأدبية والتواصلية، ونصوص المطالعة الموجهة المدرجة في هذا الكتاب، فنلاحظ أن مجملها يدور حول إثبات المحتويات، وبالتالي الدفع بالمتعلم نحو التعامل مع النص من خلال تحديد مضمونه، ولذلك نجد كثيرا من هذه الأسئلة تركز على مهارات: (اكتشاف معطيات النص)، (مناقشة معطيات النص) و(تقدير قيمة النص) تتواتر في أغلب الدروس المقررة، وهذا خير دليل على ما نذهب إليه، رغم ما لهذا الأمر من مشروعية في التناول المدرسي للنص، فإنه سيجعل حصة الدراسة الأدبية - لا محالة- مجرد عملية لا تتجاوز حدود استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية، لتقريب النص من مدارك التلميذ، وكل هذه السيرورة الديداكتيكية النمطية تجعل التلميذ رهين المتابعة الوصفية للنص، بدل الاشتغال عليه من داخله.

ولهذا، فإن مثل هذه الأسئلة المذيلة لنصوص هذا الكتاب ترتبط أكثر بالقراءة الحرفية، وتقوم على التقصي اللغوي بدل القراءة الأدبية.

ولكي يكشف التلميذ عن مخبوءات النص الأدبي، لا بد من أن تكون الأسئلة المذيلة للنص نفسه تخاطب الجانبين العقلي والوجداني معا، مما يدفع التلميذ للتواصل معه، عبر استراتيجية تأخذ بيده إلى اكتشاف مواطن الإمتاع والإقناع، التي ينبغي أن تتصف بها النصوص المدرجة في هذا الكتاب.

واستنادا إلى هذه المعطيات، جاءت إجابات الأساتذة المُستجوَبِين حول هذا المُكوَّن بالإيجاب، لتؤكد وجاهة وملاءمة تمارين وأنشطة التقويم لتفعيل الكفاءة التواصلية بنسبة 97.22 % من مجموع العينة.

4- أما بخصوص الأخطاء المتعلقة بالمادة، فقد لاحظنا عدم تفطن معظم الأساتذة للأخطاء التي تضمنها الكتاب، وتجلى هذه الأمر في إجاباتهم عن هذا البند، إذ إن نسبة 66.67 % من الفئة المستهدفة بالاستبيان، رأت أن الكتاب يخلو من الأخطاء العلمية، النحوية والصرفية، وكانت هذه النسبة في عمومها من الأساتذة المبتدئين أو من ذوي الخبرة القليلة في الميدان.

ولكن هناك بعض الأساتذة الذين تفطنوا لوجود أخطاء متنوعة، وحاولوا الإشارة إلى بعض منها، وكانت نسبة هؤلاء في حدود 33.34 % فقط من العينة الإجمالية.

وهكذا نستنتج، أن واضعي الكتاب لم يتحروا الدقة اللازمة في مراجعة محتوياته قبل طبعه ووضعه تحت تصرف الأستاذ والتلميذ، لممارسة عملية التعليم والتعلم.

فالأخطاء المشار إليها، كان من الضروري تفاديها، لأن الكتاب المدرسي مهما يكن نوع المادة التي يعرضها، فإنه يؤدي دورا خطيرا في العملية التربوية، وأن القدر الأكبر من أسباب نجاح التعليم أو فشله يرجع بالدرجة الأولى إلى صحة محتواه، الذي سيظل من بين مصادر المعرفة الأكاديمية بالنسبة إلى التلاميذ، فهم كثيرا ما يعتقدون أنه أعلى كعبا من أستاذهم، إذ يثقون في محتوياته ثقة عمياء، تجعلهم يرجعون إليه كلما ساورهم الشك في موضوع ما، ولكن لا يمكن لأي كتاب مدرسي للغة العربية و آدابها أن ينال هذه القيمة والحظوة، إلا إذا كان محتواه سليما لا تشوبه شائبة نحوية أو صرفية أو تعبيرية...إلخ.

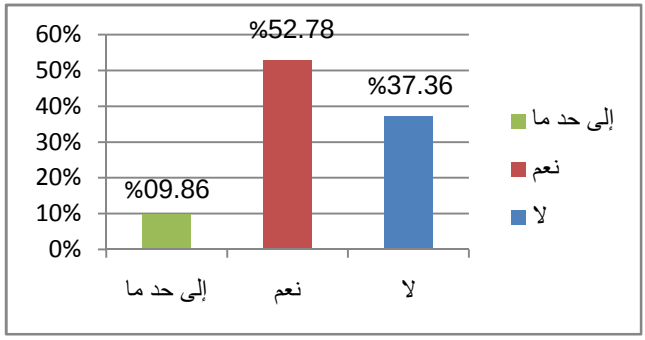
والرسم البياني التالي، يوضح النسب المئوية للتكرارات حول محتوى هذا الكتاب بصفة إجمالية:

النسب المئوية للتكرارات:

نعم: 52.78 %

لا: 37.36 %

إلى حد ما: 09.86 %



رسم بياني لنسب التكرارات حول محتوى كتاب السنة الثانية

لقد تبين من خلال معطيات هذا الرسم البياني لنسب تواتر التكرارات، أن هذا الكتاب قد نال حظه من القبول والرضا النسبي من لدن الأساتذة، والذين رافقهم لعشرية كاملة، وأن معظم النقاط التي كانت مثار استطلاع لآرائهم قد صادفت في الكثير منها هوى في نفوسهم، مما جعلهم يثنون على محاسنه أكثر من سخطهم على مساوئه.

ومن الثغرات التي لمسنا إجماعا حولها مايلي:

- قِدم محتوى الكتاب وبعده التام عن عصر التلميذ الجزائري واهتماماته الآنية والمستقبلية، خصوصا في محاوره الشعرية.
- عدم ملاءمة بعض الوضعيات التقويمية للتمرن على اكتساب الكفاءة التواصلية على وجه الخصوص.
- قلة المناشط اللغوية التي تُدرب المتعلم على استعمال اللغة العربية في سيرورات الاستعمال الوظيفي المفيد للتلميذ.
- تضمنه مجموعة من الأخطاء المتنوعة مثل نظيره كتاب السنة الأولى.

الفصل الثالث:

محتوى كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة ثانوي (آداب/ فلسفة).

1- تفريغ الاستبيان.

1-1- عرض البنود والنسب المئوية.

2- عرض نتائج الاستبيان ووصفها والتعليق عليها.

3- حواصل الجدول الإجمالي.

4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي.

1- تفريغ عينة الاستبيان الخاص بكتاب السنة الثالثة ثانوي ووصفها والتعليق عليها:

تقدّر العينة الخاصة بهذا الكتاب بـ 59 أستاذا، توزعت إجاباتهم كما هو موضح في الجدول التالي:

1-1- عرض البنود والنسب المئوية:

البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
01	هل راعى محتوى هذا الكتاب مهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي؟	نعم لا إلى حد ما	41 03 15	%69.49 % 05.08 % 25.42
02	هل يقترح هذا الكتاب وضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ؟	نعم لا إلى حد ما	34 14 11	% 57.63 % 23.73 % 18.64
03	هل تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب مناسبة لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية في هذه المرحلة ؟	نعم لا إلى حد ما	28 27 04	%47.46 % 45.76 %06.78
04	هل الوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب كافية لأجرأة و تفعيل مكونات الكفاءة التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	31 18 10	%52.54 % 30.51 %16.95
05	هل أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب تنسجم مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبالأخص الكفاءة التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	08 40 11	%13.56 % 67.80 %18.64
06	هل ترى أن النصوص الواردة في الكتاب تشد اهتمام التلميذ وتجعله يتفاعل معها بشغف أثناء الدرس ؟	نعم لا إلى حد ما	08 45 06	%13.56 % 76.27 %10.17
07	هل راعى محتوى الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية ؟	نعم لا إلى حد ما	31 10 18	%52.54 % 16.95 %30.51
08	هل المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب كافية وملائمة لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة ؟	نعم لا إلى حد ما	03 50 06	%05.08 % 84.75 %10.17
09	هل أنواع أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب تمكن التلميذ من تفعيل معارفه النظرية لتنمية كفاءته التواصلية ؟	نعم لا إلى حد ما	21 37 01	%35.60 % 62.71 %01.69
10	برأيكم هل يحتوي الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة ؟	نعم لا إلى حد ما	48 03 08	%81.96 % 05.08 %13.56
11	ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات هذا الكتاب لحاجات التلاميذ التواصلية ؟	عدد المقترحين	47 أستاذا	
		عدد غير المقترحين	12 أستاذا	

2- عرض نتائج الاستبيان الخاص بكتاب السنة الثالثة ثانوي آداب:

البند الأول: يوضح مدى مراعاة الكتاب لمهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
01	مدى مراعاة محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي آداب، مهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمحيطه الاجتماعي.	نعم	41	%69.49
		لا	03	%05.08
		إلى حد ما	15	%25.42

وصف النتائج:

لقد راعى كتاب السنة الثالثة ثانوي بالشكل الكافي مهارات التواصل الدال الذي يربط تلميذ هذه المرحلة بمحيطه الاجتماعي، ولهذا جاءت إجابات الأساتذة المستجوبين لتؤكد هذا الأمر بنسبة69.49%، بينما رأت نسبة 25.42% من الأساتذة أن محتوى الكتاب مازال بعيدا نسبيا عن واقع التلميذ الاجتماعي.

مناقشة و تحليل:

لقد جاءت معظم النصوص الأدبية والتواصلية المدرجة في هذا الكتاب متناغمة في عمومها مع العالم الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم الجزائري، لأن أغلبها حديثة ومعاصرة و ليست مضامينها بعيدة عن قضاياه ومشكلاته اليومية، خصوصا أن القلم الجزائري كان حاضرا - رغم قلته - في أنشطة النصوص الأدبية والتواصلية، ونصوص المطالعة الموجهة.

ففي نشاط تحليل النص الأدبي، بُرمج نص شعري بعنوان: (الإنسان الكبير) لمحمد الصالح باوية ص116، رسم فيه الشاعر لوحة فنية عن الثورة الجزائرية بقيمها الإنسانية، وليس من الصدفة حين جمع بين الحب والحرب، بلغة جسدت نُبل الشخصية الجزائرية وعزتها.

أما في نشاط النص التواصلي، فأُدرج فيه نص للكاتب الجزائري عبد الله الركيبي بعنوان:(الأوراس في الشعر العربي) ص131، يتحدث فيه عن عظمة الثورة الجزائرية ومدى انبهار الشعراء العرب ببطولات الشعب الجزائري و تضحياته الجِسام.

كما كان لمحمد البشير الإبراهيمي حضور في محتوى هذا الكتاب بمقال بعنوان: (منزلة المثقفين في الأمة) ص182، وهو من النمط التفسيري، وضح فيه كيف يتم الارتقاء بالأمة، وحدد من هم المؤهلون لذلك، وبَيَّن مواصفاتهم وحصرهم في فئة المثقفين المعتدلين الذين يسايرون عصرهم، ويفهمون متطلبات مجتمعهم، كل ذلك بعرض منهجي وأفكار متناسقة، خضعت للتسلسل المطلوب في فن المقال، وبلغة راقية منتقاة عُرف بها الأديب، فهو من كُتاب المقالة المرموقين، ومن الذين يتأنقون في أسلوبهم معجما وبلاغة.

أما في الفن القصصي، فقد أدرج مقتطف من قصة للأديب الجزائري محمد شنوفي بعنوان: (الطريق إلى قرية الطوب) ص212، وهو نص يصور فيه الكاتب صورة الغريب المحتل التي تعد من أكثر صور الآخر تواترا في القصة القصيرة الجزائرية، تناولت فترة الاحتلال الفرنسي وانعكاساتها الخطيرة على الشعب الجزائري، ثم صور ملاحم البطولة والفداء كنماذج مثالية في التضحية من أجل الحرية والاستقلال. كما كان لجنس الفن القصصي النسائي حضور في محتوى هذا الكتاب، بقلم الكاتبة الجزائرية: زليخة السعودي بعنوان (الجرح والأمل) ص204، حيث تطرقت في هذه القصة للهجرة التي فرضتها ظروف الاحتلال وما نجم عن ذلك من آثار مأساوية في كثير من المجالات.

وفي الفن المسرحي، تُطالعنا في الكتاب مسرحية (لالة فاطمة نسومر) بعنوان: (المرأة الصقر) للكاتب إدريس قرقوة ص254، أدرجت في نشاط تحليل النص الأدبي، والمسرحية تعكس صورة اجتماعية من صور المجتمع الجزائري أثناء المقاومة.

وفي نشاط المطالعة الموجهة، يطالعنا الكتاب كذلك بنص من فن النقد الأدبي بعنوان:(المسرح الجزائري، الواقع والآفاق) لمخلوف بوكروح ص274.

وهكذا نلاحظ أن النص الأدبي الجزائري سجل حضوره في محتوى هذا الكتاب بعدد ستة (06) نصوص من مجموع النصوص المبرمجة، وهو حضور محتشم جدا، ونتساءل في هذا الصدد عن سبب إعراض واضعي هذا الكتاب عن إدراج النص الأدبي الجزائري بنسبة

متساوية - على الأقل - مع نسبة النصوص المشرقية؟ علما وبحكم الممارسة الميدانية في التعليم الثانوي، أن تلميذ هذه المرحلة كثيرا ما ينسجم مع النص الجزائري الشعري أو النثري على السواء، لأنه وليد بيئته وتاريخه، وهذا ما ينعكس إيجابا على طباعه وسلوكه التواصلي، لأن النص الجزائري في عمومه ينأى في أشكاله ومضامينه عن التعبير الغريب واللفظ الحوشي والفكرة المبهمة، فعباراته قريبة من معجم التلميذ ومضامينه مستوحاة من محيطه الاجتماعي، وهي اللغة التي تُسهّل له مناقشة النص وتحليل مضمونه والتعليق على محتواه، غير أن طبيعة الأسماء والنصوص ذاتها التي تم اختيارها في هذه الكتب، تطرح أكثر من سؤال حول معايير إقرارها دون غيرها، علما أن الأدب الجزائري يعج بالأدباء اللامعين، ولكن مع الأسف غُيبوا أو هُمشوا عن قصد أو غير قصد.

والجدول التالي يوضح عدم توازن التمثيل بين النصين الشعري والنثري في محتوى هذا الكتاب، وهو أمر غير معقول وغير مبرر من حيث عددهما وأنواعهما:

النص الأدبي الجزائري	عدد النصوص	نوعها
	01	شعرية
	05	نثرية

وعليه فمن نافلة القول إن محتوى هذا الكتاب هو محتوى أدبي حديث ومعاصر، وهذا أمر محمود، لأن حداثة النصوص وراهنيتها ستزيل - لا محالة - الاعتقاد السائد أن الأدب الراقي لا يمكن أن نعثر عليه خارج نصوص العصر الجاهلي والأموي والعباسي، وقد ساهمت في تكريس هذا الاعتقاد محتويات الأدب القديم المبرمج في كتابي السنتين الأولى والثانية ثانوي، وحاولت طبع تفكيره وذوقه وفق رؤى فنية مستوحاة من تقديس القديم والنزوع نحو تمجيد الماضي، وهذا ما قد يشكل خطرا يتمثل في خلق ذهنية تُفكر وتبدع من منظور سلفي ماضوي، علما أنه من الحكمة المنهجية أن نراعي التوازن بين القديم والحديث، تماشيا مع القاعدة الذهبية في موروثنا الثقافي التي تحث على حب الجديد دون التفريط في ما هو قديم.

البند الثاني: مدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
02	مدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ.	نعم	34	%57.63
		لا	14	%23.73
		إلى حد ما	11	%18.64

وصف النتائج:

نلاحظ من خلال الجدول المقدم أعلاه، أن نسب تواتر إجابات الأساتذة حول هذا السؤال الخاص بمدى اقتراح الكتاب لوضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ، جاءت وفق التراتبية الرقمية التالية:

- المجيبون بـ "نعم" بلغت نسبتهم بـ 57.63%.
- المجيبون بـ"لا" تقدر نسبتهم بـ 23.73%.
- المجيبون بتحفظ بلغت نسبتهم 18.64 %.

مناقشة وتحليل:

بعد رَصْدِنَا للوضعيات الإدماجية المدرجة في كتاب السنة الثالثة ثانوي، لاحظنا أن كل محور تعليمي قد ذُيل بتقييم تحصيلي، غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقا من نص متبوع بأسئلة اختبارية ووضعية أو وضعيتين إدماجيتين، لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين، والتقويم الحالي الذي بني على أساس المقاربة بالكفاءات، ولكن السؤال المحوري الذي سنحاول الإجابة عنه في هذا الصدد هو: هل هذه الوضعيات الإدماجية المقترحة ملائمة وهادفة لتفعيل هذه المعارف في واقع تلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي؟

إن معظم الوضعيات الإدماجية المقترحة ملائمة للتلميذ من حيث موضوعاتها لكونها وضعيات قريبة من اهتماماته الواقعية، وصيغت وفق سياق يرتبط بعالم التلميذ الاجتماعي،

الثقافي والسياسي، وجاءت موضوعاتها متنوعة تدور حول إنتاج نصوص وظيفية مشافهة وكتابة في وضعيات ذات دلالة، سنعرضها مرتبة كما وردت في هذا الكتاب، وهي وضعيات تبدو لنا ملائمة، لأنها تتشابه مع وضعيات حقيقية يمكن أن يواجهها التلميذ الجزائري خارج المدرسة ضمن إطار الحياة المهنية أو الخاصة.

رقم الوضعية	الصفحة	موضوعها
01	51	طلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي. - بين النمط الذي تعتمده في المناظرة، موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفي مراعيا أسلوب الجمع البديعي.
02	138	بمناسبة الاحتفال بذكرى أول نوفمبر، طلب منك أن تساهم بكتابة ترجمة عن أحد أبطال الثورة الجزائرية، مبرزا أهم الصفات التي كان يتمتع بها أبطال الثورة موظفا الحال والتمييز والتقسيم البديعي.
03	158	يعيش قسم من أصدقائك الشباب ضجرا وسأما من واقعهم يصل إلى حد اليأس من المستقبل. - صف هذه الحالة وتعرض لأسبابها والاقتراحات العملية التي تراها كفيلة بإخراجهم منها، موظفا ما تراه مناسبا من التعلمات التي اكتسبتها في هذا المحور.
04	227	قرأت في إحدى الجرائد إعلانا عن مسابقة في كتابة القصة القصيرة موضوعها:(البطولة والتضحية)، وتختتم بالعبارة التالية:"وهكذا استحق الطفل الصغير أن يكون بطلا". - اكتب قصة قصيرة بنية المشاركة في المسابقة، مع مراعاة بناء القصة وعناصرها الأساسية وتوظيف الأحرف المشبهة بالفعل والجمع مع التقسيم.
05	251	- اكتب حوارا مسرحيا تعالج فيه مشكلة عزوف بعض الشباب عن التعلم باعتباره لا يوفر لهم مكانة في السُلَّم الاجتماعي ولا يوفر لهم العيش الرغد، معتمدا - خاصة- على النمطين الحواري والحجاجي، موظفا ما تراه مناسبا من تعلماتك المكتسبة.

هذه عينة من الوضعيات الإدماجية المقترحة في كتاب اللغة العربية وآدابها لتلميذ نهاية التعليم الثانوي، وهي وضعيات تُمكِّن المتعلم الجزائري من استعمال اللغة العربية وفق استراتيجيات وظيفية وإبداعية متنوعة، مست أهم السياقات التعبيرية التي يحتاج إليها المتعلم مثل: (المناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي)، (خصال أبطال الثورة التحريرية)، (يأس الشباب)، (البطولة والتضحية) و(عزوف الشباب عن التعلم). فمثل هذه المواضيع وغيرها، يتمرن التلميذ بواسطتها لتحويل معارفه اللغوية النظرية إلى تطبيقات نفعية مستوحاة من واقعه.

كما أن مثل هذه الوضعيات الإدماجية تنمي في المتعلم الجزائري كفاءة التواصل الكتابي، لأنها وضعيات تقترح ما يقوم به في نهاية كل وحدة تعليمية من إجراءات التفعيل للمعارف المكتسبة في سياقات مألوفة لديه، لأنها تعكس اهتماماته وتعبر عن حاجته التواصلية لارتباط موضوعاتها بواقعه الاجتماعي. فمثلها سيمكن التلميذ من التدرب على:

- تناسق النص - ملاءمة السرد - جودة اللغة - أصالة الإنتاج.

لأن الكفاءات التواصلية لا تتشكل إلا في حالة الممارسة في وضعيات مناسبة لتحويل المعارف النحوية والبلاغية إلى أدوات وآليات يتدرب المتعلم على استخدامها على نحو ناجع، يستجيب لأهداف الوضعيات الإدماجية المقترحة، وتجعله قادرا على:

- استعمال لغة عربية سليمة.
- تنويع تقنيات التعبير.
- وضوح النطق وملاءمة النبرات والحركات.

وهكذا نستنتج أن مجمل الوضعيات المقترحة في هذا الكتاب مستقاة بعناية، وتتسم بطابع دال، تُمكِّن المتعلم من التمرن على حسن التصرف أمام مشاكل الحياة في جانبها التواصلي باللغة العربية، وبهذا تضع التلميذ أمام أشكال تقويمية تمكنه من تفعيل المعرفة النصية، من خلال التحكم في الأجناس الكتابية كـ (المناظرة، المقال، القصة، المسرحية والترجمة)، وما يقتضيه كل نوع من أنماط كتابية كـ (الحجاج، الوصف، التفسير والحوار). وكلها أنماط تعبيرية تأخذ بيد التلميذ لاكتساب كفاءة لغوية وتواصلية، تجعله قادرا على

التعبير عن ذاته في المجتمع، لأنه لا معنى لأي وضعية إدماجية إن لم تكن ملائمة لظروف التواصل المرتبطة به.

وقد أكد معظم الأساتذة المستجوَبين والمشتغلين بتعليم اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي، أن من أسباب عزوف التلاميذ عن الكتابة وصدودهم عن محتويات الكتب المدرسية السابقة قبل الإصلاح التربوي، هي طريقة عرضها للوضعيات الإدماجية وعدم ملاءمتها لاهتماماتهم، وبذلك فهم لا يكتبون إلا مضطرين تلبية لإرغامات التقويم (الامتحان)، ونتيجة لذلك يتجلى الفقر اللغوي والركاكة التعبيرية والاضطراب المنهجي والأسلوبي في كتاباتهم، لأنها بكل بساطة وضعيات إدماجية تقويمية غير مثيرة للتفكير وغير باعثة للنشاط والتعبير، بل تعتمد في عمومها على استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة، دون مراعاة لمدى ارتباطها بحياته اليومية أو بثقافته المجتمعية، بخلاف ذلك، نجد الوضعيات التواصلية المدرجة في هذا الكتاب وجيهة وملائمة في عمومها ومتناغمة مع واقع التلميذ الجزائري، وما يعج به من أحداث وقضايا مستوحاة من راهنه.

البند الثالث: يوضح مدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
03	مدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.	نعم	28	%47.46
		لا	27	%45.76
		إلى حد ما	04	%06.78

وصف النتائج:

نلاحظ من خلال النتائج المثبتة في الجدول، أن نسب الإجابة عن سؤال هذا البند المتعلق بمدى ملاءمة تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب للأهداف التواصلية تكاد تكون متساوية، إذ تتأرجح بين "نعم" و"لا"، فرأت نسبة 47.46% من الأساتذة المستجوبين أن الكتاب ملائم حقا من حيث تمارينه الإدماجية للأهداف التواصلية المنصوص عليها في المنهاج، بينما رأت

نسبة 45.76% عكس ذلك، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 06.78% فرأت أن تمارين الإدماج ملائمة - إلى حد ما- لتنمية الكفاءة التواصلية.

مناقشة و تحليل:

إن منهاج السنة الثالثة ثانوي في شعبته الأدبية، يشير بوضوح إلى الكفاءات الشفوية والكتابية التي يصبو إلى تحقيقها من خلال محتويات هذا الكتاب، ففي المجال الشفوي يحدد الكفاءات التالية[1]:

1- فهم المنطوق.

2- التعبير المنطوق.

وهذا لإنتاج نصوص ذات نمط سردي أو تفسيري أو وصفي أو حجاجي أو إعلامي للتلخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة.

أما في المجال الكتابي: فيحدد الكفاءات التالية[2]:

1- فهم المكتوب.

2- التعبير المكتوب.

وهذا لكتابة نصوص سردية أو تفسيرية أو وصفية أو حجاجية أو حوارية أو إعلامية، في وضعيات فعلية ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة.

وجاء في المنهاج نفسه: "أن المتعلم من خلال تفاعله مع النشاطات المقررة، قد اجتمعت لديه موارد(معارف ومهارات) متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون ذات فائدة إذا لم توضع موضع التفعيل. وهذا التفعيل إنما يحصل بعلاج المتعلمين لوضعيات مستهدفةٌ، وهي وضعيات تقييمية، ولكن وفق منظور المقاربة بالكفاءات حيث:

- يتعلم التلميذ إدماج مكتسباته.
- يتبين حجم كفاءته من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة.
- ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص09.

2- ينظر المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

- تكون الوضعيات المستهدفة قريبة من وضعيات فعلية معيشة"[1].

وهكذا نلاحظ، أن المنهاج يؤكد أن الكفاءات المرغوب في تحقيقها من خلال تمارين الإدماج المقترحة في هذا الكتاب، هي معارف عملية مطبقة، لكن لغاية الفعل والعمل، لأن الإدماج غايته وضع التلاميذ أمام وضعيات مشكلة، خاصة في حمولتها الاجتماعية.

ولكن يبقى التساؤل المشروع الذي ينبغي طرحه في هذا الصدد - ونحن أمام هذه التمارين المقترحة - هو: هل هذه التمارين كافية من حيث الكم لتنمية الكفاءات التواصلية والمعرفية والمنهاجية المحددة في المنهاج ؟

لعل الميزة الإيجابية الأولى التي تُحسب لهذا الكتاب، هي أن تمارين الإدماج المقررة على مدار سنة دراسية غايتها الأساسية، إثارة آليات البحث لدى التلميذ وتحريضه على تفعيل معارفه النظرية في سياقات شفهية وكتابية، سعيا لتحقيق كفاءة التواصل الدال.

أما الميزة الإيجابية الثانية، هي أنه وفر للتلميذ كما معتبرا من موضوعات التعبير الكتابي، يبلغ عددها ثمانية (08) مواضيع، ونرى أن هذا العدد كافٍ لتنمية كفاءته التواصلية، لأن التعبير هو أحد أهم الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الكفاءة، وجعلها تتمظهر من خلال قدرته على توظيف الموارد (أي المعارف والمهارات والمواقف) في تعابيره الشفوية والكتابية.

وهكذا نستنتج، أن التمارين التعبيرية والوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب تُمَكِّن المتعلم من دمج المعارف والمهارات والمواقف، والاستفادة منها في تحليل وضعية مرتبطة بالحياة اليومية وبثقافة المتعلم أو بخياله، وكل هذا يضع المتعلم الجزائري في أجواء الحياة العامة خارج المدرسة في وضعية تواصل دال يتفاعل مع محيطه الاجتماعي بعيدا عن الشحن والتلقي السلبي الذي يكرس التسرب المدرسي. وبحكم أن تنمية الكفاءة التواصلية سيرورة متنامية، قد تمتد عبر حصص عديدة متفرقة في اليوم والأسبوع، جاء هذا الكتاب زاخرا بالأنشطة والوضعيات التي تحقق الكفاءات التي استهدفها المنهاج بأنواعها الثلاث: (التواصلية والثقافية والمنهجية)، مثل:

- توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية.
- التواصل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة من أنماط و موضوعات متنوعة.

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص14.

- الدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب السرد، التفسير، الوصف، الحجاج، الحوار وتقنيات التعبير.
- التواصل مع المحيط الخارجي و الاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.
- استثمار المعارف اللغوية و البلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.

وبهذا تخلص المحتوى اللغوي لهذا الكتاب من ديداكتيك الجملة، الذي يتصور اللغة مجرد أنساق شكلية يتم تدريسها في إطار وحدات لغوية مستقلة، الشيء الذي كان يجعل التلميذ يتلقى معرفة نظرية مفهومية للغة، ولكنه يعجز عن استعمالها لأغراض تواصلية تراعي درجة التلازم الحقيقية بين معرفة اللغة واستعمالها، لأن الكفاءة التواصلية مفهوم عام يشمل كل الطاقات اللغوية ولا تمثل القدرة النحوية إلا مكونا من مكوناتها، كما أن الكفاءة التواصلية تُبنى بطريقة نسقية لمجموعة من مهارات الاتصال: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة واستخدام اللغة العربية بمكونات نظامها (أصواتا، صرفا، نحوا، بيانا)، وفق صورتها الفصيحة بإتقان لمواجهة مواقف الحياة المختلفة أثناء تواصله باللغة العربية الفصحى.

البند الرابع: يوضح مدى اقتراح الكتاب لوضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
04	مدى اقتراح الكتاب لوضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية.	نعم	31	%52.54
		لا	18	%30.51
		إلى حد ما	10	%16.95

وصف النتائج:

ترى أعلى نسبة من أفراد العينة المستجوبة، أن الكتاب يقترح وضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة الكفاءة التواصلية، ولذلك جاءت إجابتهم بـ "نعم" على سؤال هذا البند بنسبة 52.54%، بينما رأت فئة أخرى وتقدر بنسبة 30.51% من مجموع أفراد العينة نفسها

عكس ذلك. أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ 16.95%، فقد رأت بتحفظ أن الكتاب يقترح وضعيات إدماجية لتفعيل الكفاءة التواصلية، ولكنها قليلة نسبيا.

مناقشة و تحليل:

إن الكفاءة التواصلية التي يصبو إلى تحقيقها محتوى هذا الكتاب، مفهوم شامل يتضمن كل الطاقات اللغوية، ولا تمثل القدرة النحوية إلا مكونا من مكوناتها، وتُنمى في وضعيات تعليمية لتحقيق الحد الأقصى من كفاءات الإدماج، لأن التواصل الكتابي هو بمثابة كفاءة إدماج تُفعَّل فيها مجموعة من الكفاءات النوعية مثل:

- الكفاءة المعرفية: وتتمثل في اختيار المعلومات المناسبة.
- الكفاءة المنهجية: وتتمثل في تنظيم النص بحسب بنية عامة مناسبة.
- الكفاءة الأسلوبية: تتمثل في اتساق النص وانسجامه.
- الكفاءة المعجمية: تتمثل في استعمال المعجم المناسب.
- الكفاءة النحوية التركيبية: بناء جمل صحيحة نحويا.
- الكفاءة الإملائية: احترام القواعد الإملائية.

وهكذا يعد التعبير الكتابي أهم نشاط لتفعيل المعارف اللغوية النظرية(نحو و صرف وبلاغة) في وضعيات تعبيرية دالة لتحقيق المبتغى التواصلي الذي يهدف إليه المنهاج، لأنه بواسطة التعبير بتجلياته الشفوية أو الكتابية، تتمظهر قدرات التلميذ الأسلوبية، المعجمية، النحوية، التركيبية والإملائية، ولا يتأتى ذلك إلا بتثمينها والعمل على تعديلها وتنقيحها وتطويرها حسب منطق تدرجي يراعي الخصوصيات النمائية لتلميذ هذه المرحلة، ولذلك وضع معدو هذا الكتاب مجموعة من الوضعيات الإدماجية ليتمكن التلميذ من تفعيل معارفه النحوية والصرفية والبلاغية في سياقات التواصل الدال، وبلغ عدد هذه الوضعيات ثلاث عشرة (13) وضعية متنوعة السياقات، هدفها ربط التعلم بالحياة وإعطاء التعبير الكتابي والشفهي صفة وظيفية طبيعية، أساسها تمكين التلميذ من التواصل مشافهة وكتابة في سلسلة من الوضعيات الوظيفية.

ولعل من أكبر إيجابيات هذا الكتاب، أن الوضعيات الإدماجية المقترحة فيه تتميز في عمومها بـ:

- طابع الجدة، تخاطب التلميذ وتثير فيه الدافعية والتحفيز وسياقاتها مناسبة لمستواه السني والفكري، وتربط بين المعارف والمهارات المدرسية وتجعلها قابلة للاستعمال في الحياة.
- أن موضوعاتها من صميم الواقع الاجتماعي، السياسي، البيئي، الثقافي و العلمي الذي يعيش بين أحضانه تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

أما المواضيع التي تعالجها هذه الوضعيات فهي موزعة بين:(حب الوطن)، (مناظرة بين الكتاب والإعلام الآلي)، (مأساة فلسطين)، (الاحتفال بعيد الثورة وتمجيد الشهداء)، (الإيثار)، (مشاكل الشباب ويأسهم)، (الوسطية والاعتدال)، (الأصالة والمعاصرة)، (النمو الديموغرافي)، (البطولة والتضحية)، (عزوف الشباب عن التعلم)، و تتنوع أنماطها النصية المطلوب إنجازها بين: (الوصف - السرد - الحجاج - التفسير - الحوار).

وكل هذه الوضعيات المتنوعة، ستمكن التلميذ من اكتساب مهارات التواصل الكتابي والشفهي الفعال والصحيح، عبر عرض وتقديم الوقائع والأفكار والمعطيات بكيفية واضحة ومفهومة، تحقق الأهداف المتوخاة منها أثناء التوجه كتابة للقراء أو مشافهة للمستمعين.

وهكذا تجتمع صور الأنشطة التعبيرية التي يروم محتوى هذا الكتاب تنميتها لدى متعلم هذه المرحلة التعليمية وهي: المناظرة، السرد، الحوار، الوصف، التلخيص، كتابة مقالة، قصة، تراجم، مسرحية، رسائل، تقارير، مذكرات وملخصات.

وكل هذه الوضعيات التواصلية الكتابية بهذا العدد المعتبر، تمكّن التلميذ من التمرن على وضع خطة للموضوع وحصر عناصره واستيفاء الفكرة قبل الانتقال إلى غيرها وتوضيح الأفكار وتنظيمها والتخلص من عادة التكرار الممل للألفاظ والعبارات، والحرص على سلامة اللغة وصحة الرسم الإملائي واستخدام علامات الترقيم، وبذلك تحقق هذه الوضعيات القدرات المرجو تنميتها في تعليمية اللغة العربية وآدابها في هذا المستوى الدراسي، وبالتالي يتجلى ملمح مخرجات تعليم اللغة العربية وآدابها في نهاية مرحلة التعليم الثانوي التي تصادف السنة الثالثة ثانوي، بحيث يكون التلميذ قادرا على[1]:

1- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص 08.

2- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.

3- إعادة تركيب أنماط النصوص(من الحجاجي إلى السردي، من السردي إلى الوصفي، من التفسيري إلى الإعلامي، من الوصفي إلى الحجاجي، من السردي إلى الحواري، من الحواري إلى الحجاجي...).

4- إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، حوارية وإعلامية).

كما يكون المتعلم في مقام التعلم الدال، قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص مشافهة وكتابة لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأي، بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسطه المهني[1].

وفي سياق هذا العرض، نستنتج أن هناك تناغما بين ما يدعو إليه المنهاج، وما أُقترح من أشكال تقويمية ووضعيات إدماجية لأجرأة مكونات الكفاءة التواصلية، خصوصا في وضعيات المناظرة والحوار والوصف وكتابة رسائل وتقارير ومذكرات وملخصات.

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص09.

البند الخامس: يوضح مدى انسجام أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبخاصة الكفاءة التواصلية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
05	مدى انسجام النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبخاصة الكفاءة التواصلية.	نعم	40	%67.80
		لا	08	%13.56
		إلى حد ما	11	%18.64

وصف النتائج:

لقد أكدت نسبة 67.80% من الأساتذة المستجوبين، أن كتاب السنة الثالثة ثانوي تنسجم محتوياته الأدبية واللغوية مع الكفاءات المستهدفة وبخاصة الكفاءة التواصلية، بينما توزعت بقية النسب المقدرة بـ 13.56% و 18.64% بين "لا" و "إلى حد ما" على التوالي.

مناقشة وتحليل:

إن محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي حديث ومعاصر، تنوعت أجناسه الأدبية بين النثرية والشعرية، وشكلت الوعاء الأدبي الذي يصقل التَعَلُّمَات الجوهرية لمبحث اللغة العربية، فمن القصيدة أو مقطوعة النثر الأدبي يُدَرَّس النحو والصرف والبلاغة والنقد وغيرها من المهارات التواصلية الشفوية والكتابية. ويساهم هذا المحتوى في تنمية مهارات التلاميذ العقلية المتنوعة من تحليل وتركيب واستنتاج، في كتاباتهم النقدية والأدبية والإبداعية والوظيفية، وذلك تحقيقا لمهارات الاتصال التي تتناول موضوعات اجتماعية عدة تربط المتعلمين بمجتمعهم. وبهذا لم يأل واضعو هذا المحتوى التعليمي جهدا لتنمية الكفاءة التواصلية سواء في محاور النصوص الأدبية أو النصوص التواصلية أو في نشاط القواعد والبلاغة.

ومن بين أهم السمات الإيجابية لهذا الكتاب، إيلاؤه التعبير ومهارة التلخيص أهمية بالغة، إذ أصبح هذا النشاط من أهم محتوياته اللافتة للنظر، بخلاف محتويات كتابي السنتين الأولى والثانية ثانوي اللذين غاب فيهما هذا النشاط الهام كليا.

ويعتبر نشاط التعبير الذي ركز عليه هذا الكتاب، إعلانا صريحا عن هجر أسلوب التلقين، وذلك من خلال تمكين المتعلمين في هذه المرحلة من تنمية مهارات التواصل كالتلخيص، التعليق، إبداء الرأي، استخدام تعابير لغوية مقصودة، وذلك من خلال مايلي:

- تلخيص نص. ص26.
- كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد. ص 52.
- كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري. ص90.
- كتابة مقال فكري موضوعه (ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره). ص139.
- كتابة مقال قصصي حواري موضوعه (الخيبة انسحاق للضعيف، وللقوي نقطة انطلاق). ص159.
- كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديموغرافي. ص201.
- تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية المدروسة. ص228.
- تحليل نص مسرحي. ص284.

وهكذا يعد التعبير أحد مهارات التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، الذي من خلاله يستطيع التلميذ أن ينقل آراءه وأفكاره إلى الآخرين مشافهة أو كتابة، خصوصا وأن هذه المواضيع التعبيرية المدرجة في هذا الكتاب راعت إلى حد بعيد أهمية الأنماط النصية (أنماط الخطاب)، (الوصفية والسردية والحجاجية والحوارية)، التي ينبغي لتلميذ السنة الثالثة ثانوي التمرن عليها لإتقانها في سياقات نصية متنوعة، لأن التلميذ سواء أثناء حياته التعليمية أو الوظيفية، سيحتاج في تواصله الكتابي أو الشفهي العادي أو الإبداعي إلى أن يسرد أحداثا فيكون في حاجة إلى النمط السردي. أما في حالة الوصف والتصوير، فالحاجة تكون باستحضار النمط الوصفي، أما في وضعيات توضيح فكرة أو توضيح فرضية، فيحتاج إلى أسلوب التفسير، أما في وضعية الجدل والدفاع عن فكرة، فوسيلته الحجاج.

وكل هذه الأنماط التعبيرية المذكورة والمبرمجة في هذا الكتاب، كثيرا ما تتداخل أثناء التواصل الكتابي أو الشفهي، ومن ثمة، تستدعي الضرورة تدريب التلميذ على مثل هذه الأنماط التعبيرية لتمكينه من أدواتها الإجرائية أثناء تواصله المنطوق أو المكتوب.

وعليه، فإن مثل هذه الأنشطة الأدبية واللغوية والتعبيرية التي يقترحها هذا الكتاب، تبدو منسجمة مع الكفاءات المستهدفة، وبخاصة الكفاءة التواصلية التي تُمكِّن التلميذ من التحكم في أنماط النصوص وتقنياتها، زيادة على الانفتاح على سياق استعمالات التعبير، لأن تواصل المتخاطبين لا يكون بجمل، بل بخطابات لها علاقة بسياق التداول، لأن القدرة التواصلية تشمل القدرتين اللغوية والتداولية، وتحسيس المتعلم بمختلف أنماط النصوص: (وصف، سرد، حوار، حجاج...)، ولهذا فاقتراح وضعيات تعبيرية لتطبيق آلياتها يعد شرطا من شروط الإحساس بالحياة في هذه اللغة، لأن مثل هذه الأنشطة التعبيرية التي يقترحها هذا الكتاب ستمكن الأستاذ -لا محالة- من الوقوف على مدى تحقق أهداف الدرس اللغوي، من خلال فهم التلميذ للكيفية التي تشتغل بها النصوص، والمنطق الذي يحكم اشتغالها بعد استثمار ذلك في إنتاج مقالات، لأنه بقدر ما ترتفع فرص التعبير لدى التلميذ، بقدر ما يتقدم في طريق إحكام وإتقان الكفاءة التواصلية المستهدفة، ولن يتأتى ذلك إلا بمثل هذه المواضيع التعبيرية القيِّمة المقترحة في هذا الكتاب، والتي تركز في عمومها على ما يقوم به التلميذ من أعمال ومعالجات وما يمارسه من أنشطة ومهام، وبالتالي فهذا كتاب لا يُعلِّم التلميذ المضامين فقط بل كيفية اشتغال تلك المضامين أيضا، وذلك بواسطة حصص التعبير والوضعيات الإدماجية ووضعيات المشكلة.

وبهذا الشكل من الأنشطة التعبيرية تتحقق الأهداف التالية:

- إقدار التلميذ على الدقة في التعبير، والاستعمال السليم للغة العربية.
- تمكينه من الإبانة عما في نفسه أو عما شاهده وسمعه بعبارات صحيحة وسليمة.
- التمرن على أنماط الكتابة التي تعوز الحياة إليها وتقريب اللغة من الحياة.

وهكذا نستنتج أن محتوى هذا الكتاب ينسجم ويتناغم إلى حد كبير مع متطلبات الكفاءة التواصلية المنصوص عليها في المنهاج، وذلك من خلال وضعيات تُمكن التلميذ من التعبير عن شؤون حياته اليومية، وكذلك عن قضاياه الفكرية، الثقافية، الحضارية، الأدبية والفنية، وبهذا يستطيع توظيف اللغة العربية في مختلف السياقات التعبيرية.

البند السادس: يوضح مدى ملاءمة النصوص الواردة في الكتاب وجاذبيتها وتفاعل التلميذ معها بشغف أثناء الدرس.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
06	مدى ملاءمة النصوص الواردة في الكتاب وجاذبيتها وتفاعل التلميذ معها بشغف أثناء الدرس.	نعم	45	%76.27
		لا	08	%13.56
		إلى حد ما	06	%10.17

وصف النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول المثبت أعلاه، أن معظم الأساتذة يؤكدون أن النصوص الواردة في هذا الكتاب حديثة ومعاصرة، تتناول قضايا قريبة من راهن التلميذ وبأقلام كتاب وأدباء معاصرين، ولذلك كثيرا ما يتفاعل معها التلميذ، ولهذا جاءت إجابتهم بـ"نعم" عن سؤال هذا البند بنسبة 76.27% ، بينما رأت نسبة قليلة جدا، عكس ذلك، و بررت ذلك بكون الكتاب يضم بعض النصوص التي لا تثير الدافعية لدى التلميذ، خصوصا النصوص الأدبية التي تنتمي إلى عصر الضعف.

مناقشة وتحليل:

معظم النصوص المقررة في كتاب السنة الثالثة ثانوي هي مؤلفات حديثة ومعاصرة، إذ حافظ واضعو المنهاج التعليمي للمرحلة الثانوية على التراتبية الزمنية لظهور هذه المؤلفات، ففي السنة الأولى برمجت نصوص من الأدب الجاهلي وصدر الإسلام، أما السنة الثانية فنصوصها من الأدبين الأموي والعباسي.

أما نصوص هذا الكتاب، فهي في مجملها مختارات من أدب عصر الضعف والعصر الحديث والمعاصر بشعره ونثره، وهذا الترتيب التصاعدي في توزيع النصوص على المستويات الثلاثة في التعليم الثانوي يجعل المتعلم يستوعب الأدب العربي في أبعاده التاريخية وخصوصياته الفنية.

وبهذا الشكل من التدبير المنهجي لمحتويات هذا الكتاب في اتجاهها التصاعدي، يتمكن تلميذ هذه السنة النهائية من التعليم الثانوي من الإطلاع على نماذج نصية لأجناس أدبية تربطه بعصره، ويقف من خلالها على ما يحمله هذا الأدب الحديث والمعاصر من هموم وقضايا يلامسها المتعلم في واقعه، وبذلك يتقوى التفاعل والتواصل مع هذه النصوص عن رضى و شغف، لأن عنصري الميل والتقبل عند التلميذ من العناصر الأساسية التي ينبغي أن يراهن عليها في اختيار محتويات هذا الكتاب، علما أن نصوصا لكتاب وأدباء عرب وجزائريين من أمثال: (ميخائيل نعيمة، إيليا أبي ماضي، نزار قباني، محمود درويش، حنا الفاخوري، أمل دنقل، طه حسين، عبد الله الركيبي، عز الدين إسماعيل، مخلوف بوكروح وأحمد بودشيشة)، المقررة في هذا الكتاب، تستجيب في عمومها لما يستشعره تلاميذ هذه المرحلة من حاجات معرفية و تواصلية تلامس واقعهم و تناسب مستواهم المعرفي، وكفيلة بإقدارهم على التواصل مع مختلف النصوص وفهمها وإنتاجها، من خلال تفكيك مكونات مرجعياتها ودراسة أبنيتها السطحية والعميقة، وضبط أنساق ملفوظاتها وموجهاتها الداخلية والخارجية. ومن ثمة دراسة قدرة هذه النصوص على الاضطلاع بدورها في تقديم ألوان من المعرفة والقيم الايجابية، وتزويدهم بحقائق ومعلومات تسهم في صقل ثقافتهم وشخصياتهم وحِسِّهم الجمالي والانساني واستثارة دافعيتهم نحو تعلم المهارات اللغوية والوظيفية.

ولكن ما يعاب على المحتوى الأدبي لهذا الكتاب، بحسب إجماع الأساتذة المستجوبين، هو وجود بعض الإكراهات التي تحول دون تقوية جسور التواصل بين مكونات النشاط الأدبي، و ذلك للأسباب التالية:

- الحضور المحتشم للنص الجزائري ضمن النصوص (التواصلية أو الأدبية أو نصوص المطالعة الموجهة).
- عدم وجود توازن في اختيار النصوص، إذ طغى الاهتمام بالنص الشعري على حساب النص النثري.
- بعض الغموض المفضي إلى الإبهام الذي يلف بعض النصوص الشعرية المعاصرة مثل: بعض المقاطع من قصيدة (أمل دنقل) التي تستعصي على الفهم والإفهام، بسبب

كثافة التركيب الاستعاري في بناء النص، أو بسبب توفرها على الرمز المستغلق والمبهم، مما أنتج توليفات جديدة لم يألفها التلميذ من قبل.

- انعدام التوازن في بعض الأجناس الأدبية المقررة كالمقالة والقصة.

وفي سياق هذا التحليل، هناك اقتراح يبدو لنا في غاية الأهمية فينبغي أن يأخذ طريقه إلى التنفيذ المستعجل من طرف أصحاب القرار في إعداد محتوى هذا الكتاب، وهو:

- ضرورة أن تكون هذه المحتويات التعليمية لأنشطة اللغة العربية وآدابها في السنة الثالثة ثانوي -على الخصوص- متسمة بالارتباط الطردي بين الجنس الأدبي وأسلوب تدريسه، لأن طبيعة النصوص المختارة ينبغي أن تكون منسجمة مع طريقة التدريس، لتساهم في تشكيل فهم التلاميذ للنصوص الأدبية وتذوقهم لها، ولن يتحقق ذلك إلا إذا أقدم واضعو هذا المحتوى التعليمي على اقتراح نموذج لطريقة تحليل النص الأدبي وقراءته، عوض الاكتفاء بعرض النص دون شرح وتحليل، وإتباعه بأسئلة حول الفهم العام والتذوق، لأن باقتراح الدرس النموذجي، سنقضي به على الفوضى المنهجية في تقديم دروس هذا الكتاب، إذ لاحظنا أن جل الأساتذة يعيشون في حيرة من أمرهم إزاء الطريقة التي ينبغي اتباعها في تحليل نصوص هذا الكتاب، بسبب خُلوه من الدرس المنهجي النموذجي الذي ينبغي أن يُحتذى من طرف جميع الأساتذة، فهذه الثغرة، كثيرا ما كانت عواقبها وخيمة على منهجية تقديم الدروس، وبالتالي كثيرا ما أُسقطت الممارسة البيداغوجية في طرائق تعليمية لا تراعي وضعية المتعلمين من حيث إمكاناتهم العقلية وميولاتهم السيكولوجية، وبذلك أصبحت طريقة تقديم الدرس الأدبي تستجيب لاختيارات مزاجية للأساتذة دون ضبط ديداكتيكي يراعى فيه طبيعة المادة التعليمية وخصوصية المتلقي/ التلميذ، وتجلى ذلك في أن بعض الأساتذة يركزون أثناء تقديمهم للنصوص على الجوانب المعرفية والتحليلية، ويهملون بتاتا الجوانب الجمالية والتذوقية، والعكس صحيح لدى البعض الآخر.

البند السابع: يوضح التوازن في محتوى الكتاب بين النصوص الشعرية والنثرية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة
07	مدى مراعاة الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية.	نعم	31	%52.54
		لا	10	%16.95
		إلى حد ما	18	%30.51

وصف النتائج:

يوضح لنا الجدول أعلاه، أن نسبة 52.54% من إجابات الأساتذة، تؤكد أن هذا الكتاب يحوز على خاصية التوازن بين الشعر والنثر، بينما تراوحت النسبتان المتبقيتان بين الإجابة بـ "لا" بنسبة 16.95% والإجابة المتحفظة بنسبة 30.51%.

مناقشة وتحليل:

يضم كتاب السنة الثالثة ثانوي آداب بين دفتيه اثنتي عشرة (12) وحدة دراسية، شملت عدة أجناس أدبية حديثة ومعاصرة. منها الشعر بأغراضه المتنوعة وأنماطه المتعددة الموزع بين العمودي والحر والمسرحي، أما النثر فقد تنوعت أجناسه بين القصة القصيرة والمقالة بشتى أنواعها. هذه النصوص بتنوعاتها تعبر كلها عن قضايا العصر، وتُستثمر عبر أنشطة التحليل والدراسة الأدبية والمطالعة الموجهة، وترمي إلى مايلي:

- دعم مكتسبات التلميذ وتوسيعها وتعميقها.
- توسيع الآفاق الثقافية بالمواقف والمعارف وصور الحياة المختلفة التي تمكنه من اكتشاف ذاته والعالم من حوله.
- التعرف على الأنواع الأدبية وأنماطها بتلمس مميزاتها وخصائصها.
- التعرف على خصائص النثرين الفني والعلمي، وتمكين التلميذ من معرفة مستويات اللغة والتمييز بينها.

- تنمية الثروة اللغوية عند التلميذ، وجعله يدرك الاستعمالات المختلفة للمفردات والعبارات في معناها الحقيقي، المجازي والاصطلاحي في تواصله العادي أو الإبداعي في مختلف السياقات الحياتية، من خلال الأنشطة اللغوية والأدبية المتعددة.

وبهذا أصبحت هذه النصوص النثرية والشعرية التي تتقاسم محتوى هذا الكتاب هي مناط القدرات والكفاءات التي يصبو الأستاذ إلى تحقيقها بمعية التلميذ أثناء عملية التعليم والتعلم، وهذه النصوص موزعة على ثلاثة (03) أنشطة تعليمية هي: نشاط النصوص الأدبية، نشاط النصوص التواصلية ونشاط المطالعة الموجهة.

***النصوص الأدبية:** تتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضعف (656هـ-1213هـ)، وأدب عصر النهضة وأدب العصر الحديث والمعاصر، تتنوع بين الشعر والنثر بعدد أربعة وعشرين (24) نصا موزعة بشكل يكاد يكون متساويا (أربعة عشر (14) نصا شعريا وعشرة (10) نصوص نثرية). والجدول التالي يوضح الغلبة الطفيفة لجنس الشعر، بحيث يمثل ما نسبته 58.33% ، في حين يحوز النثر على نسبة 41.67% من مجموع النصوص الأدبية المقررة.

النشاط	الجنس	العدد	النسبة
النص الأدبي	شعر	14	%58.33
	نثر	10	%41.67
المجمـــــــوع		24	%100

بهذه النصوص الأدبية المتنوعة والثرية الموزعة بين الشعر والنثر معا، يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلمين على تناول النصوص بمختلف أنماطها، وذلك عن طريق[1]:

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع الوصفية في النص السردي أو الحجاجي.
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي أو حجاجي.

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص11.

- جدولة النصوص حسب أنماطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية.
- إبراز المؤشرات والروابط الجملية التي تُمَكِّن من تحديد نمط النص.
- الوقوف على وسائل التأثير في نمط النص.
- تحويل عكسي لأنماط النصوص.

وقد أقر المنهاج أن هذه النصوص الأدبية الشعرية و النثرية تُتناول مشفوعة بالنصوص التواصلية [1].

***النصوص التواصلية:** عددها اثنى عشر (12) نصا نثريا، تعمل على إتمام دور النصوص الأدبية وتعميقها وتدعيمها للارتقاء بمهارات التلميذ المنهجية إلى مستوى أوسع وأشمل لتمكينه من فهم الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي.

ويسعى الأستاذ في نشاط النصوص التواصلية إلى ربط الظاهرة السائدة في العصر الذي يُدرِّسه بمعطيات العصر الحديث، فهي نصوص تسعى إلى تحيين المواضيع الأدبية وتنفخ فيها روح الفعالية والحداثة لتكون خير معين للمتعلم كي يفهم محيطه بكل مركباته.

***أما نصوص المطالعة الموجهة:** عددها اثنى عشر (12) نصا نثريا، يسعى المتعلم من خلالها إلى مطالعة نصوص متنوعة لصيقة براهنه واهتماماته مثل: (البيئة)، (المجتمع المعلوماتي)، (ثقافة الآخر)، (التسامح الديني)، (ثقافة الحوار)، (الصدمة الحضارية)، (الأصالة والمعاصرة)، وهي جميعها مواضيع كثيرا ما يتفاعل معها التلميذ، بحكم أنها توسع أفقه الفكري والثقافي، وتزيد صلته بالحياة وما يضطرب فيها من أنواع السلوك والنشاط والرؤى والأفكار.

والجدول التالي يمثل المجموع العام لعدد النصوص النثرية لنشاطي: تحليل النصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة:

النشاط	الجنس	العدد
النصوص التواصلية	نثر	12
نصوص المطالعة الموجهة		12
المجمـــــــــوع		24

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص10.

بهذا الجرد العام، تتضح لنا جليا غلبة النص النثري بكل أنواعه على جنس الشعر، وذلك بمجموع: أربعة و ثلاثين (34) نصا نثريا مقابل أربعة عشر (14) نصا شعريا، وهذا ما يتناغم مع أهداف المنهاج في تنمية الكفاءة التواصلية، لأن النمط النثري يُعد القول الأكثر قربا من واقع استعمال اللغة العربية في محيط التلميذ، بخلاف الشعر، فهو استعمال فني واستثنائي للغة.

وكل هذه النصوص، سواء أكانت شعرا أم نثرا، تُتناول من منظور المقاربة النصية أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيتها ونظامها، حيث تتوجه العناية إلى النص ككل لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه، فجعلته محكم البناء متوافق المعنى، ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافده تحليلا ونقدا، ومن هذه الروافد: قواعد النحو والصرف، البلاغة، العروض والنقد الأدبي، لأن الهدف في تعليمية النصوص الأدبية أو التواصلية (شعرية أو نثرية) ليس إيهام التلميذ بأن النص مجرد جمع لجمله، إنما هو نسيج مكوَّن من خيوط مختلفة ومتداخلة: صوتية، معجمية، تركيبية، دلالية وتداولية، يجب مراعاتها أثناء الدرس الأدبي.

البند الثامن: يوضح مدى ملاءمة المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
08	مدى ملاءمة المعارف اللغوية المدرجة في الكتاب لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة.	نعم	03	%05.08
		لا	50	%84.75
		إلى حد ما	06	%10.17

وصف النتائج:

نلاحظ من خلال النسب المسجلة في الجدول أعلاه، أن معظم الأساتذة المستجوبين يرون أن المعارف اللغوية المدرجة في هذا الكتاب غير مناسبة في عمومها لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ القسم النهائي من التعليم الثانوي، وذلك بنسبة 84.75% من مجموع العينة المُستطلَعة لآرائها.

مناقشة وتحليل:

بالعودة إلى المحتوى اللغوي لكتاب السنة الثالثة آداب، نجد أن واضعيه لم يحاولوا مراعاة التوجه الوظيفي التواصلي الذي أعلن عنه المنهاج، والذي يدعو إلى عدم فصل القواعد اللغوية عن السياق التواصلي، تحقيقا لتوظيف اللغة في واقعها الحي، لأن قواعد النحو والصرف كما أقرها المنهاج[1] في هذا المستوى من التعليم يجب أن تُعزز المعرفة العملية التطبيقية بالحرص على الإكثار من التطبيقات بهدف التثبيت والترسيخ، إذ الغرض الأسمى من تدريس هذه المادة هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية تحقيقا للملكات الآتية [2]:

- الملكة اللغوية: حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص12.

2- ينظر المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

- الملكة الإدراكية: تُمكِّن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.
- الملكة الإنتاجية: تُمَكِّن المتعلم من إنتاج الأثرين الفكري والفني باحترام قواعد التعبير السليم، ومنها قواعد النحو والصرف.

وهكذا، فإن درس النحو والصرف للسنة الثالثة ثانوي بحسب المنهاج، يستهدف المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، فهو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، ولكن ليس كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مُطردها وشاذها، ولكن كمثل وأنماط عملية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين[1].

ولكن كيف يمكن تحقيق هذا المسعى الذي يدعو إليه المنهاج، بمثل هذه الدروس المدرجة في هذا الكتاب[2] (الإعراب اللفظي والإعراب التقديري، إعراب المعتل الآخر إعراب المسند والمسند إليه، الفضلة وإعرابها، إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول)؟ وهل مثل هذه المباحث النحوية المقررة كفيلة فعلا بتحقيق التوجه الوظيفي المعلن في المنهاج؟

وهل مثل هذه المواضيع النحوية تشبع حاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم التواصلية، خصوصا إذا لاحظنا أنها دروس الغاية منها تمكين المتعلم من قدرة الإعراب؟! وكأن المعرفة النحوية غاية في حد ذاتها وهي المهم في نظرهم وليس معرفة القواعد الوظيفية مع مراعاة سياقاتها أثناء التواصل، وبالتالي فإن للمباحث النحوية والصرفية الوظيفية أهمية بالغة في الأداءات اللغوية الشفهية والكتابية المُحْكَمَة والصحيحة.

وهكذا نلمس تناقضا بين ما يدعو إليه المنهاج ويوصي به وما يقرره من محتويات لغوية وإجراءات التدريس وممارسات التعليم، لأنها - في عمومها- بنى لغوية شاذة، نادرا ما يحتاج إليها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية، لأنه في ظل المقاربة البيداغوجية بالكفاءات، لم تعد إجادة قواعد اللغة شرطا لتحسين الأداء في القراءة والكتابة والتعبير، خصوصا إذا علمنا أنه يوجد من يحفظ كتب النحو العربية عن ظهر قلب ولكنه كثيرا ما يجد صعوبات في إنتاج نص واضح الفكرة سليم العبارة. وبهذا ينبغي أن ينصب الاهتمام على تعلم النحو الوظيفي

1- ينظر منهاج السنة الثالثة ثانوي. مرجع سابق. ص12.

2- ينظر كتاب اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي آداب ص-11-12- 17-104-127-241.

لإمداد المتعلم بقدرة تواصلية، تمكّنه من التفاعل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.

ولتحقيق هذا المسعى، ينبغي مراعاة الأسس التالية:

- أن تكون القواعد النحوية في خدمة المتعلمين، بمعنى أن تكون ذات أثر عملي على سلوكهم بحيث تتحول إلى مهارات لغوية تسهم في إكساب المتعلمين ملكة تبليغية.
- الإكثار من النشاطات التطبيقية الشفهية والكتابية إلى أن يتأكد الأستاذ من ترسيخ الأحكام اللغوية في أذهان المتعلمين.
- الحرص على تحديد الظاهرة النحوية وترتيب أحكامها واعتماد الطريقة الاستقرائية التي تنطلق من الواقع اللغوي للمتعلمين.
- دفع المتعلمين إلى الملاحظة والتتبع والموازنة بين التراكيب اللغوية.
- إدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي وفروع اللغة الأخرى لتحقيق التكامل اللغوي.
- فهم الدلالات اللغوية واستيعاب مضامينها الفكرية.
- تدريب التلاميذ على ضبط لغتهم العربية - حديثا وقراءة وكتابة - بشكل يتلاءم مع مستواهم العقلي.
- القدرة على اكتشاف الخطأ اللغوي عند قراءته مكتوبا أو سماعه منطوقا، ثم المبادرة بتصحيحه.

ونستنتج مما سبق، أن واضعي المحتوى اللغوي لكتاب السنة الثالثة ثانوي آداب لم يراعوا درجة التلازم الحقيقية بين معرفة قواعد اللغة واستعمالها وظيفيا في وضعيات تفاعلية تواصلية تكون مرتبطة بسياقاتها الاجتماعية والثقافية، ولم يُدرجوا المباحث النحوية الأكثر وظيفية وتواترا أثناء استعمال اللغة العربية في مواقف التواصل المتعدد الأشكال.

البند التاسع: يوضح مدى ملاءمة أنواع أنشطة التقويم الواردة في الكتاب، وبشكل خاص التقويم التكويني و التحصيلي لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية باللغة العربية.

رقم البند	الجانب المقصود في محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
09	مدى ملاءمة أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب لتفعيل معارف التلميذ النظرية لتنمية كفاءته التواصلية باللغة العربية.	نعم	21	%35.60
		لا	37	%62.71
		إلى حد ما	01	%01.69

وصف النتائج:

لقد بيّن الجدول أعلاه، أن أكبر نسبة من عينة الأساتذة المستجوبين والمقدرة بـ 62.71% تؤكد أن أنشطة التقويم التي يقترحها هذا الكتاب لا تلائم الوضعيات التواصلية التي تُمَكِّن التلميذ من تفعيل معارفه النظرية لمواجهة حاجاته التعبيرية المرتبطة براهنه الثقافي والاجتماعي. أما النسبة المتبقية فقد عبرت عن رضاها عما يحتويه الكتاب من أنشطة التقويم بنوعيه التكويني والتحصيلي.

مناقشة وتحليل:

تعتبر الوضعية المستهدفة تقنية حديثة في التقويم المدرسي تقوم على تحديد هدف اندماجي جامع لأعمال المتعلم وربط المدرسة بالحياة، وذلك بوضعه في أجواء الحياة العامة خارج المدرسة في وضعية تواصل مع الآخرين كذويه ورفقائه والمجتمع بصفة عامة.

وتأسيسا على أهمية أنشطة التقويم في تفعيل المعارف النظرية، نلاحظ أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي قد ذيل جميع دروسه - سواء في النصوص أو النحو أو البلاغة- بمجموعة من الأسئلة لتقويم المكتسبات، وكل وحدة تعليمية خُتمت بوضعية إدماجية ومشروع، ولكن معظمها أنشطة تقويمية، لم تراع الوضعيات التواصلية التي يمكن أن تعترض المتعلمين في حياتهم الآنية أو المستقبلية، لأن وضعيات تواصلية مثل: (المرافعة عن شخص ما)، (الدفاع عن أطروحة أو دحضها)، (التأثير في شخص أو جمهور)، (البرهنة على صحة أو صدق موقف أو فعل أو سلوك)، هذه وضعيات ينبغي أن تتضمنها أنشطة التقويم المدرجة في هذا الكتاب، وذلك لأنها ذات صلة بالسلوك والعلاقات مع الآخر

والحياة الاجتماعية، بحكم أنها أفعال تواصلية ذات طبيعة حجاجية تزخر بها حياة المتعلم اليومية سواء على مستوى أدائه المدرسي أو على مستوى حياته اليومية، إذ أصبح الإقناع يشكل جوهر كل أداء تواصلي.

ولهذا كان من الضروري أن يولي معدو هذا الكتاب العناية الكافية لأهمية هذه الكفاءة ويخصصوا لها حصة الأسد من الوضعيات التقويمية كالوضعيات الإدماجية والمستهدفة، لأن الكفاءات التواصلية التي يروم المنهاج تحقيقها لا تتحقق إلا في حالة الممارسة في وضعيات مركبة تجعل المتعلم قادرا على:

- توظيف لغة عربية سليمة.
- تنويع تقنيات التعبير.
- القدرة على استعمال اللغة العربية في التواصل الشفهي والكتابي.

وعضدا لهذا الطرح، أثبتت الوقائع التعليمية أن الاعتماد على القوانين اللغوية البحتة دون غيرها، لن يكسب المتعلم كفاءة تواصلية ملائمة لبيئته الاجتماعية ومنسجمة مع ثقافته وطموحاته المستقبلية، ما لم تُنتخب له وضعيات تقويمية لتفعيل مكونات الكفاءات التواصلية وتوزيعها في ثنايا الكتاب بحسب درجة صعوبتها ومستوى تعقّدها، وتكون وضعيات دالة تقود تلميذ السنة الثالثة ثانوي إلى تعبئة المعارف التي تهتم بحياته وتمس مراكز اهتماماته اليومية والمستقبلية، لأن الكفاءة التواصلية لا تظهر إلا من خلال تطبيقها في وضعيات مستهدفة ذات دلالة.

وهذا التقويم المنشود الذي يؤسس لأجرأة المعارف النظرية في وضعيات تواصلية لم يُولِه واضعو هذا الكتاب الاهتمام اللازم، رغم بعض العناوين التقويمية التي تصدرت كل أنشطة اللغة العربية وآدابها مثل: عنوان (إحكام موارد المتعلم وضبطها)، الذي جاء مُتوِجا لكل محور وتناول البناءين الفكري واللغوي، إضافة إلى تَضَمُّنِه وضعيتين إدماجيتين في نهاية كل محور.

أما أنشطة التعبير الكتابي والمشاريع المدرجة في هذا الكتاب، فقد كانت في مجملها خادمة للكفاءة المستهدفة ومعززة لها، غير أن ما يعوز هذه التداريب التقويمية هو أنها تفتقر إلى الوقت الكافي لتقييمها وتثمينها.

البند العاشر: يوضح الأخطاء المتضمنة في الكتاب المدرسي.

رقم البند	الجانب المقصود من محتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
10	مدى احتواء الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة.	نعم	48	%81.96
		لا	03	%05.08
		إلى حد ما	08	%13.56

وصف النتائج:

لاحظنا من خلال عملية التفريغ لنسب هذا البند، أن الأساتذة الذين كانت إجابتهم بـ"نعم" تؤكد على أن الكتاب تشوبه أخطاء متعلقة بالمادة، وبلغت نسبتهم 81.96%، وفي المقابل بلغت نسبة الإجابة بـ "لا" 05.08%، في حين إن ما نسبته 13.56% من الأساتذة تأرجحت بين الاحتمالين دون حسم ظاهر.

مناقشة وتحليل:

لم يشذ كتاب السنة الثالثة ثانوي عن سابقيه (كتابي السنتين الأولى والثانية)، إذ لم يخل من بعض الزلات اللغوية،النحوية والصرفية، مما جعل صورته مهزوزة علميا وبيداغوجيا في نظر الأستاذ والتلميذ معا.

وهذه عينة من الأخطاء المتنوعة التي وقفنا عندها، ورغم قلتها إلا أنها ستساهم -لا محالة- في تدني المستوى اللغوي، وبالتالي ستنعكس سلبا على قدرات التلاميذ اللغوية والتواصلية شفهيا وكتابيا.

الرقم	نص الخطأ	الصفحة	السطر	الصواب
1	**أهو** مفردة أو جملة؟	80	05	أمفردة هو أم جملة؟ لأن المسؤول عنه يلي أداة الاستفهام
2	لخص مضمونها في **بضعة** جمل.	87	03	لخص مضمونها في **بضع** جمل...
3	كما تعلمت أن صاحب الحال لا يكون إلا فاعلا أو مفعولا به أو مجرورا	12	20	وقد يكون مبتدأ مثل: - الصحف ماجنةً ضارةٌ. - الخضروات طازجةً مفيدةٌ.

وهكذا يتبدى لنا أن كتاب السنة الثالثة قليل الأخطاء مقارنة بكتابي السنتين الأولى والثانية إذ لا يتعدى مجموعها ثلاثة (03) أخطاء في مقابل ثلاثة وثلاثين (33) خطأ في كتاب السنة الأولى، وأربعة وعشرين (24) خطأ في كتاب السنة الثانية، وهذا دليل على أن واضعي الكتاب راعوا قدرا من الدقة على مستوى التخطيط والهندسة الديداكتيكية لهذا المحتوى.

البند الحادي عشر:

هذا البند يتعلق بآراء الأساتذة واقتراحاتهم وهو عبارة عن سؤال مفتوح طُرح بالصيغة التالية: ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي لحاجات التلاميذ التواصلية ؟

وغرضنا من هذا الاستفسار هو معرفة بعض البدائل التي تقترحها هذه الفئة من الأساتذة المستجوبين، لتحسين محتوى هذا الكتاب وجعله وظيفيا، يساهم في تنمية مهارات التلميذ اللغوية والتواصلية تحقيقا لأهداف المنهاج.

ومن بين الاقتراحات الهامة التي جاد بها السادة الأساتذة المستجوَبون ما يلي:

1- ضرورة اعتماد المقاربة النصية في هذا الكتاب، لأن النصوص المقترحة لا توفر الظاهرة اللغوية لتناول درس القواعد، مما يضطر الأستاذ إلى عرض أمثلة مقطوعة عن سياقها الطبيعي فتأتي مفككة ضعيفة التركيب، وتنأى بذلك عن فلسفة المقاربة النصية التي تدعو إلى تدريس اللغة بوصفها وحدة متماسكة لا انفصام بين أجزائها، فيصبح النص بذلك ميدانا وظيفيا للنحو والصرف والبلاغة والنقد.

2- بعض نصوص هذا الكتاب غير ملائمة لتلميذ هذه المرحلة لأنها لا تعبر عن واقعه واهتماماته الآنية من جهة، ولا تترجم خصائص النثر العلمي في عصر المماليك من جهة ثانية، مثل نصوص: (خواص القمر وتأثيراته) للقزويني ص 30.

3- بعض الموضوعات المقررة في البلاغة تفوق مستوى المتعلم، ولا تخدم لغته المنطوقة و المكتوبة، مثل: (التناص) ص18، وموضوع: (الإرصاد) ص 172.

4- تفتقر المشاريع و التعابير الكتابية المدرجة في هذا الكتاب إلى الوقت الكافي لتقييمها وتثمينها، رغم أهميتها البالغة في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم في هذه المرحلة.

5- معظم نصوص المطالعة الموجهة المدرجة في هذا الكتاب متنوعة تعالج موضوعات مرتبطة براهن التلميذ واهتماماته، خاصة موضوعي: (البيئة) ص48، (المجتمع المعلوماتي) ص 65، فهي ملائمة لواقع التلميذ ومحيطه وتنسجم مع ميوله، غير أن جملة من العوائق تقف دون استثمارها على الوجه الأمثل بحسب رأي الأساتذة المستجوبين، منها:

- ضيق الحجم الساعي المخصص لتناولها البيداغوجي.
- عدم تثمين هذا النشاط من خلال الفروض والاختبارات.

6- وجوب إلغاء المباحث النحوية التي لا تخدم التوجه الوظيفي المعلن في منهاج السنة الثالثة مثل: (الإعراب اللفظي)، (الإعراب التقديري)، (إعراب المسند والمسند إليه) و(إعراب المعتل الآخر).

7- ضرورة إدراج عدد معتبر من نصوص الأدب الجزائري شعرا ونثرا، لأنها النصوص التي تعبر عن واقع التلميذ الجزائري وتستجيب لما يستشعره من حاجات معرفية وتواصلية.

8- ضرورة اقتراح وضعيات إدماجية تلائم مستوى المتعلمين، وتراعي حاجاتهم التواصلية لمواجهة مواقف التواصل الدال.

3- **حواصل الجدول الإجمالي لكتاب السنة الثالثة ثانوي :**

النسب المئوية لآراء الأساتذة المتعلقة بمحتوى كتاب السنة الثالثة ثانوي، ومدى مساهمته في تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم.

رقم المكون	البنود	نعم	النسبة	إلى حد ما	النسبة	لا	النسبة
03	1	41	%69.49	15	%25.42	03	%05.08
	2	34	%57.63	11	%18.64	14	%23.73
	3	28	%47.46	04	%06.78	27	%45.76
	4	31	%52.54	10	%16.95	18	%30.51
04	5	40	%67.80	11	%18.64	08	%13.56
	6	45	%76.27	06	%10.17	08	%13.56
	7	31	%52.54	18	%30.51	10	%16.95
05	8	03	%05.08	06	%10.17	50	%84.75
	9	21	%35.60	01	%01.69	37	%62.71
	10	48	%81.36	08	%13.56	03	%05.08
06	11	هذا السؤال مفتوح يتعلق باقتراحات الأساتذة					

4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي :

هكذا نستنتج من خلال الجدول السابق، أن كتاب السنة الثالثة ثانوي في اللغة العربية وآدابها للشعبة الأدبية لم يرق إلى مستوى الطموحات المعبر عنها في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والمنهاج التعليمي لهذا المستوى، إذ اعترت محتوياته نقائص بالجملة ، سنحاول إجمالها في النقاط التالية:

- الوضعيات الإدماجية المقررة في هذا الكتاب غير كافية على الإطلاق لإثارة آليات البحث لدى التلميذ وتحرضه على تفعيل معارفه النظرية في سياقات شفهية أو كتابية، وبعضها غير ملائمة لطبيعة المشاكل والوضعيات التي تصادف المتعلم لتنمية كفاءته التواصلية باللغة العربية.

- الحضور المحتشم للنص الأدبي الجزائري وعدم وجود توازن في مختارات النصوص، إذ طغى الاهتمام بالنص الشعري على حساب النص النثري، زيادة عن الغموض المفضي إلى الإبهام الذي يلف بعض النصوص الشعرية المعاصرة.

- التناقض بين ما يدعو إليه المنهاج ويوصي به، وما يقرره من محتويات لغوية وإجراءات التدريس وممارسات التعليم، لأن معظم الدروس النحوية المقررة تركز على ترسيخ بنى لغوية شاذة، نادرا ما يحتاجها المتعلم في استعماله الفعلي للغة العربية، وهذا ما يتنافى مع فلسفة التدريس بالكفاءات، لأنه في ظل المقاربة البيداغوجية بالكفاءات لم تعد إجادة قواعد اللغة شرطا لتحسين الأداء في القراءة والكتابة والتعبير، بل زيادة على هذا ينبغي تفعيل هذه القواعد اللغوية في وضعيات تواصلية.

- معظم أنشطة التقويم لم تراع الوضعيات التواصلية التي يمكن أن تعترض المتعلمين في حياتهم الآنية أو المستقبلية، مثل: (المرافعة عن شخص ما، الدفاع عن أطروحة أو دحضها، التأثير في شخص أو جمهور، البرهنة على صحة أو صدق موقف أو فعل أو سلوك).

ولكن في المقابل، نلاحظ أن الكتاب لم يخل من بعض الإيجابيات التي ينبغي التنويه بها، وهي التالية:

- التناغم الموجود بين النصوص وأهداف المنهاج في تنمية الكفاءة التواصلية، لأن النمط النثري يُعد القول الأكثر قربا من واقع استعمال اللغة العربية في محيط التلميذ الجزائري، بخلاف الشعر الذي هو استعمال فني واستثنائي للغة.

- طابع الجدة الذي تمتاز به بعض الوضعيات الإدماجية، إذ تخاطب التلميذ وتثير فيه الدافعية والتحفيز، وسياقاتها مناسبة لمستواه السني والفكري، وتربط بين المعارف والمهارات المدرسية وتجعلها قابلة للاستعمال في الحياة.

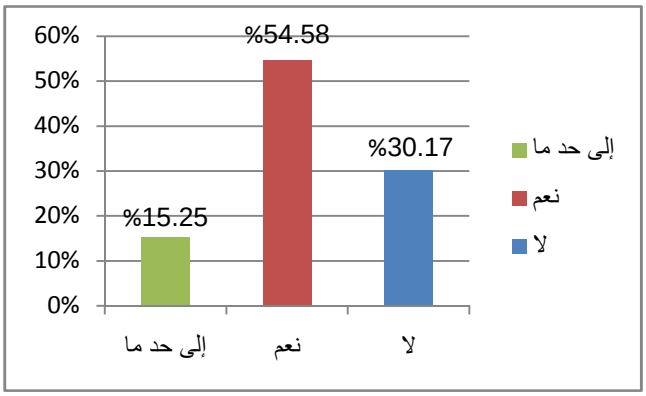
وهذا عرض للرسم البياني الموضح للنسب المئوية للتكرارات حول محتوى هذا الكتاب بصفة إجمالية:

النسب المئوية للتكرارات:

نعم: 54.58 %

لا: 30.17 %

إلى حد ما: 15.25 %



رسم بياني لنسب التكرارات حول محتوى كتاب السنة الثالثة

نستنتج من خلال هذا التمثيل البياني، إجماعا نسبيا من طرف الأساتذة المستجوبين حول مكونات الكتاب، خصوصا في الجوانب المتعلقة بحداثة محتواه الأدبي وطابع الجدة الذي يميز معظم الوضعيات الإدماجية التي تضع التلميذ موضع تفعيل معارفه النظرية لمواجهة المواقف التواصلية مشافهة وكتابة.

خاتمـــة

تدخل هذه الدراسة في عداد الدراسات التربوية التقويمية الشائكة، التي تستعصي عن التنميط والأحكام الجزافية ذات سمة التعميم، ولذلك فهو ميدان غير ميسر للمتعجلين، لأنه يستوجب الفهم العميق للأساس الابستمولوجي والتصوري الذي قامت عليه فتوحات اللسانيات ونظريات التعليم والتعلم ومبادئ علم النفس التربوي، زيادة على ذلك، فإن متجشم هذا الميدان يحتاج إلى كفاءة عالية لصهر كل المعارف النظرية لتسهيل تصريفها بيداغوجيا، خصوصا إذا علمنا أن تقويم الكتاب المدرسي عملية في غاية التعقيد لتشعب وتداخل العناصر والمسائل التي يحتويها، وكذا انعدام المعايير الدقيقة والموضوعية للحكم عليه، ولذلك لا مكان فيه للوصفات الجاهزة والحلول النهائية.

ولهذه الاعتبارات جميعها، لا نَدَّعي أننا حسمنا النقاش في إشكالية هذا البحث، ولا نعتبر أن هذه الخاتمة هي الكلمة الفصل، إنما خضنا غمار هذا الموضوع -حسب الإمكانات المتاحة- لمقاربته قدر المستطاع، مسترشدين في ذلك بِعُدَّةٍ نظرية لخبراء اللسانيات وعلوم التربية، وكذا قدمنا مقترحات الممارسة الميدانية التي اكتسبناها كأستاذ للتعليم الثانوي سابقا لأزيد من عشريتين كاملتين، كما استأنسنا كذلك باقتراحات وآراء لعينة من السادة أساتذة التعليم الثانوي عن طريق الاستبيان، لأن آراء واقتراحات أهل الميدان ذات قيمة لا تُنكر في تأكيد ما نسوقه من تحليلات، وما نذهب إليه من آراء، ويقيننا في أن تطور العلوم الإنسانية ليس هو استكناه الحقائق تباعا، وإنما اكتشاف العوائق التي تَحُولُ دون هذا الاستكناه، وتظل مثل هذه الأبحاث والدراسات الديداكتيكية منصبة على تفسير الأسباب في علاقتها بالمسببات.

ولهذا، فإن خاتمة هذا البحث ستكون عبارة عن حوصلة لما توصلنا إليه من نتائج وما اقترحناه من حلول، أردنا أن نجملها في النقاط التالية:

1- إن الكتب الثلاثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي، هي سندات تعليمية ضرورية في الفعل التعليمي/ التعلمي وتشكل أحد أضلاع الثالوث الديداكتيكي، فينبغي أن تؤلف محتوياتها اللغوية والأدبية بدلالة التلميذ وتجعله مركز العملية التربوية، لمساعدته على اكتمال نموه اللغوي من جهة، وتشكل شخصيته في المجال الاجتماعي، الثقافي والفكري من جهة ثانية، لأن الكتاب المدرسي المنشود في ضوء المقاربة بالكفاءات هو الذي يؤلف بدلالة المتعلم، حيث تكون مواقف الحياة هي مجال

الخبـرة التربويـة لتفعيلهـا بواسـطة معرفـة أنظمـة اللغـة العربيـة المختلفـة وأسـس المقاربات المنهجية والمساعدة على الفهم والتحليل والتقويم، والقدرة على توظيف تلك المعرفة في مقاربة الخطابات وإنتاجها.

2- إن هذه الموضوعات المختلفة المقررة في اللغة العربية وآدابها للطور الثانوي لا يمكن أن تحقق فائدتها النفعية التواصلية والإبداعية والتأثيرية لدى المتعلم، إلا إذا خضعت لتنظيم وتدرج معقولين، يراعى فيها مستوى الصعوبة، لتمكين التلميذ من الاستعمال السليم للغة العربية لتنمية كفاءته التواصلية بواسطة:

- أولا: امتلاك المعرفة الضرورية بأنظمتها الصرفية والنحوية وبظواهرها السياقية وبأساليب تعبيرها.
- ثانيا: بامتلاك رصيد معجمي ومصطلحي، وتوظيفه بشكل يكشف عن معرفة بمقتضيات صياغة المعنى.

وهذا المسعى أصبح بعيد المنال، بسبب ما يعتري محتويات هذه الكتب الثلاثة من نقائص، هي التالية:

- قدم المحتوى الأدبي وبعده عن عصر التلميذ، خصوصا في نصوصه الشعرية.
- هيمنة لسانيات الجملة في أنشطة القواعد، بشكل يفصل اللغة عن كل ما هو خارج لساني، أي عن الوضعية التواصلية بأبعادها النفسية والثقافية والاجتماعية التي تميز المتعلم الجزائري.
- الفصل بين اللغة وثقافتها، وقد تجلى ذلك في قلة الوضعيات الإدماجية التي يتمرن التلميذ بواسطتها على تقاليد القول والتخاطب، مما شكل عائقا في تنمية الكفاءة التواصلية كتابة ومشافهة لدى تلميذ هذه المرحلة، لكون معظم الأشكال التقويمية تركز على تنمية القدرات اللسانية وتستبعد الكفاءات التواصلية.
- يسود في هذه الكتب الثلاثة، نمط من الأنشطة والأسئلة تطبعها البساطة في بعض الأحيان، والصعوبة في أحايين أخرى، مما غيب قاعدة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد. هذا الأمر نتج عنه انعدام الديناميكية لدى التلميذ، بل كثيرا ما ساهمت في تبليد طباعه وولدت النفور لديه، مما أوقع كلا من الأستاذ

والمتعلم في نمطية لا تخدم أهداف الفهم والتركيب والتقويم، كما أعاقت المتعلم من توظيف مكتسباته واختبارها عن طريق إنتاج نصوص وخطابات تسعفه في تحقيق أهداف اللغة العربية وآدابها في هذه المرحلة.

زيادة على هذه النتائج العامة المستخلصة حول هذه الكتب الثلاثة، هذه حوصلة للنتائج الخاصة بكتابي السنتين الأولى و الثانية، وتتمثل فيما يلي:

1- بعض نصوصهما لا تتلاءم مع:
- المستويات العقلية للتلاميذ.
- اهتمامات المتعلمين.
- المكتسبات القبلية لهم.
- السياق العام للمجتمع الجزائري.

2- معظم المحاور المقترحة لا تسمح للتلميذ الجزائري بالانفتاح على الثقافة العالمية، ولا تتيح له فرصة مواكبة التطور الفكري والثقافي.

3- كثرة الأخطاء العلمية واللغوية والمطبعية، مما يضعف قيمتهما العلمية، ويقلل من أهميتهما لدى التلاميذ.

توصيات عامة: وفي الأخير، ومن خلال حصيلة النتائج العامة والخاصة التي أسفرت عنها هذه الدراسة، ندعو القائمين على المناهج والكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي وفي تعليمية اللغة العربية وآدابها إلى إعادة النظر في بعض مكوناتها الأدبية، اللغوية والتقويمية، حتى تتساوق مع الكفاءات المرجو تحقيقها، وذلك من خلال مايلي:

- اختيار المواضيع التي تلبي حاجات المتعلم الجزائري وتتماشى مع ميوله واهتماماته، والتأكد من أن ما تم اختياره وتنظيمه يناسب المتعلمين، ويوائم بينهم وبين مواقفهم واستعمالاتهم اللغوية المختلفة.
- الارتفاع بمستوى الأسئلة التقويمية، حتى تغطي المستويات العليا من الجوانب المعرفية (تحليل - تركيب - نقد - تقويم)، ولا ينبغي أن تقتصر على المستويات الدنيا فقط مثل: (التذكر والفهم والتطبيق).

- الاستغناء عن بعض المباحث النحوية والصرفية التي لا تستدعيها المواقف التواصلية، وذلك تماشيا مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للتوظيف في مختلف مناحي الحياة.
- اقتراح الوضعيات الإدماجية الملائمة للوضعيات اللغوية التي يواجهها المتعلم الجزائري في تواصله الدال مع محيطه الاجتماعي، الثقافي، الاقتصادي والسياسي.
- الالتفات إلى بعض الفنون المغيبة في هذه الكتب، مثل: فن الخطابة الذي ميز العصر الإسلامي، ليستلهم منه المتعلم الأساليب اللغوية الراقية لتنمية كفاءته التواصلية.
- اختيار نصوص شعرية ونثرية مستوحاة من الواقع اليومي للمتعلمين والتي تلبي حاجاتهم التبليغية.
- اختيار المحتويات التعليمية المناسبة للوضعيات التعلمية الموافقة لها، مصحوبة بخطط ديداكتيكية وتقويمية مضبوطة ومتكاملة.
- ضرورة تماشي محتويات هذه الكتب الثلاثة مع الفروق الفردية للتلاميذ، فلا تكون عالية المستوى بالشكل الذي يعجز التلميذ المتوسط على استيعابها، ولا دون المستوى بالشكل الذي يدفعه للاستهانة والاستخفاف بها.

والله الموفق والمعين

قائمة المراجع

باللغة العربية:

1- أحمد حسن اللقاني- **المنهج الأسس والمكونات والتنظيمات** -عالم الكتب القاهرة- مصر.

2- أحمد المتوكل - **اللسانيات الوظيفية. مدخل نظري**- منشورات عكاظ 1989.

3- أحمد محمد المعتوق -**التحديات التي تواجهها اللغة العربية في تعليمها والتعلم بها في دول الخليج العربي** - أبو ظبي - الإمارات 2008 .

4- بيير ديشي - **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات** - ترجمة عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1. الدار البيضاء - المغرب.

5- البشير اليعكوبي - **القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي والحجاجي نموذجا**- دار الشارقة للنشر والتوزيع - مطبعة صناعة الكتاب - الدار البيضاء المغرب 2006 .

6- الحسن زاهدي - **نحو مقاربة تكاملية للشفهي**- مطبعة صناعة إفريقيا الشرق- المغرب 2001.

7- أنطوان صياح و آخرون - **تعليمية اللغة العربية** - دار النهضة العربية . ط1 الجزء الأول - بيروت لبنان 2006 .

8-الجاحظ -**البيان والتبيين- الجزء الأول**، دار العلم للفكر. لبنان - د ت ودون تاريخ النشر.

9- الهادي نهر -**الكفايات التواصلية والاتصالية**- دراسات في اللغة والإعلام. دار الفكر، الأردن 2003.

10- جلال رشيدة - **نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية**- ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون - الجزائر 2012.

11- جواكيم دولمز، إدمي أولايني، فليب برنود وآخرون - **لغز الكفايات في التربية**- ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي. منشورات عالم التربية - ط1- المغرب 2005.

12- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون - **البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي منشأة المعارف** - الإسكندرية - مصر 1992.

13- حفيظة تازروتي - **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**- دار النهضة للنشر. حيدرة - الجزائر 2003 .

14- خالد لبصيص - **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف** - دار التنوير للنشر والتوزيع - الجزائر 2004.

15- خديجة عفيري- **سلطة اللغة بين فعلي التأليف والتلقي** - مطبعة إفريقيا – دار الشرق 2012.

16- خليل عبد الكريم الفيومي - **الأجناس الأدبية وطرائق تدريسها** - دار الضياء للنشر والتوزيع. عمان - الأردن 2011.

17- خولة الإبراهيمي - **مبادئ اللسانيات** - دار القصبة للنشر - ط2- الجزائر 2006.

18- رشيد طعيمة - **مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي** - دار الفكر العربي. القاهرة - مصر 1998.

19- روزي غناج - **التدعيم، إستراتيجية في تعليم الكتابة المتعلمات ومتعلمي الحلقة الأساسية الثانية** - مقال في كتاب: **تعلمية اللغة العربية**. إشراف: أنطوان صياح. دار النهضة - ط1- بيروت لبنان 2006.

20- زكريا إبراهيم - **طرق تدريس اللغة العربية** - دار المعرفة الجامعية، قناة السويس- مصر 1999.

21- صالح بلعيد - **في قضايا التربية** - دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ط1. القبة - الجزائر 2009.

22- طه علي حسين الديلمي وسعاد عباس الوائلي - **اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها**- دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1. عمان - الأردن.

23- عبد الرحيم هاروشي - **بيداغوجيا الكفايات** - مرشد المدرسين والمكونين، ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط. مطبعة النجاح الجديدة - المغرب 2004.

24- عبد الرحمان التومي -**الكفايات مقاربة نصية** - مطبعة الهلال، ط6. المغرب 2007.

25- عبد السلام عشير - **الكفايات التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل**. منشورات Top édition. الدار البيضاء- المغرب2007.

26- عبـده الراجحـي - **علـم اللغـة التطبيقـي وتعلـيم العربيـة** - دار المعرفـة الجامعيـة، الإسكندرية - مصر 1995.

27- العربي أسليماني - **التواصل التربوي، مدخل لجودة التربية والتعليم**- مطبعة شركة ندكوم، المغرب 2005 .

28- علي أيت أوشان -**الأدب والتواصل.بيداغوجيا التلقي والإنتاج**- دار أبي رقراق للطباعة والنشر- ط1- الرباط - المغرب 2009.

29- علي أيت أوشان - **اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية** - مطبعة النجاح الجديدة - ط1- الدار البيضاء - المغرب.

30- فاطمة حسين- **كفايات التدريس وتدريس الكفايات. آليات التدريس ومعايير التقويم**- مطبعة الدار البيضاء - المغرب Top Edition2005.

31- فريد حاجي - **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات** - دار الخلدونية - الجزائر.

32- فليب جوناييز - **الكفايات السوسيو بنائية، إطار نظري** - ترجمة: الحسين سحبات شركة النشر والتوزيع المدرسي، ط1، المغرب2015.

33- فليب جوناييز - **نحو فهم عميق للكفايات، الكفايات السوسيو بنائية** - تعريب وتوظيب: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي - مطبعة النجاح الجديدة - ط1، الدار البيضاء - المغرب 2005.

34- كريستسان بوسمان وآخرون - **أي مستقبل للكفايات ؟** - ترجمة : عبد الكريم غريب. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 ، الدار البيضاء - المغرب 2009.

35- كسافيي روجي- **التدريس بالكفايات، وضعيات إدماج المكتسبات**- ترجمة: عبد الكريم غريب - مطبعة النجاح الجديدة - ط1، الدار البيضاء - المغرب 2007.

36- لحسن توبي - **بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفوي**- مطبعة إفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب 2012.

37- محمد أولحاج - **ديداكتيك التعبير. تقنيات ومنهاج** - مطبعة النجاح الجديدة - ط1- الدار البيضاء - المغرب.

38- محمد البرهمي - **ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق**- دار الثقافة النشر والتوزيع. مطبعة النجاح الجديدة- ط1- المغرب 1998.

39- محمد البرهمي - **القراءة المنهجية للنصوص. تنظير وتطبيق**- مكتبة النجاح الجديدة. الدار البيضاء - ط1- 2005.

40- محمد بوعلاق - **مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات**- مطبعة قصر الكتاب د. ط. الجزائر 2004.

41- محمد صالح بن عمر- **كيف نعلم العربية لغة حية. بحث في إشكالية المنهج** - دار الخدمات العامة للنشر - ط1- تونس 1998.

42- محمد فتوح أحمد - **تدريس الأدب في الجامعات المصرية** - مجمع اللغة العربية، مؤتمر "اللغة العربية والتعليم" القاهرة - مصر 2009.

43- محمود السيد - **دراسات تربوية** - وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب 2010.

44- محمد مكسي- **الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، طرائق وتقنيات الكتب المدرسية الجديدة**- مطبعة top Edition - ط1- المغرب 2005.

45- مختار فراح و كمال رأس العين - **مقاربة الكفاءات** - د ط . الجزائر 2005.

46- مخلوف عامر - **تدريس اللغة العربية وآدابها، دعوة إلى التجديد** - مطبعة CM Edition، ديوان المطبوعات الجامعية - وهران - الجزائر.

47- المصطفى لخصاصي، **بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**. دار الثقافة للنشر والتوزيع - ط1- الدار البيضاء، المغرب 2009.

48- مكي إبن أبي طالب القبسي - **مشكل إعراب القرآن** - تحقيق صالح الضامن. مؤسسة الرسالة - ط2- ج 2. بيروت - لبنان 1987.

49- ميشال زكريا - **الألسنية التوليدية التحويلية، المبادئ والإعلام** - المؤسسة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان 1983.

50- ميلود أحبدو - **سبل تطوير المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنشاء**- ط1، الرباط 1998.

51- ميلود التوري - **من تألية السلوكات وتعويدها لاكتساب الكفايات** - مطبعة أنفوبرانت - ط1- المغرب 2005.

52- وولفانغ إيزر، ع إيش إلرود - **التلقي الأدبي** – ترجمة: محمد برادة. دراسات سيميائية أدبية لسانية - عدد 07.

مجلات وكتب مدرسية:

1- أحمد الحامدي -**التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية** – دراسة سيكولسانية، سلسلة التكوين التربوي في السلك الأول من التعليم الأساسي. عدد11 الدار البيضاء.2000.

2- أحمد الضبيب - **أزمة اللغة العربية في التعليم** - مجلة الحياة الفكرية -عدد 02 - وزارة الثقافة السورية.

3- بدر بن الراضي - **اللغة وتعليمها، مقاربة تواصلية** - مجلة علوم التربية ط1 المغرب 2008.

4- الحاج صالح عبد الرحمان - **الأسس التعليمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي** - مجلة اللغة العربية. المجلس الأعلى للغة العربية عدد خاص. العدد رقم 03 - الجزائر 2003.

5- حسين زاهدي - **أسلوب الحوار التعليمي وإنماء الفكر الناقد. مقاربة نقدية** - مجلة علوم التربية عدد 58. مطبعة النجاح - المغرب 2014.

6- عبد الرحيم وهيبي - **حاجات الكفايات إلى التداول** - مجلة علوم التربية. دورية مغربية نصف شهرية -عدد 34- مطبعة النجاح 2007.

7- عبد الوهاب صديقي - **اللغة أداة تواصل بامتياز** - مجلة علوم التربية - عدد 51- مطبعة النجاح. المغرب. مارس 2015.

8- علي القاسمي - **وظيفة اللغة الاجتماعية في انفتاح الإدارة على محيطها**- 1998.

9- فريد حاجي - **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية** - المركز الوطني للوثائق التربوية - سلسلة موعدك التربوي - الجزائر 2005.

10- محمد الدريج - **قراء نقدية لبيدغوجيا الإدماج في سياق التطور مناهج التعليم** - مجلة علوم التربية - عدد 48- مطبعة النجاح الجديدة. المغرب 2011.

11- محمد مساعدي - **مفهوم الكفاية من اللسانيات إلى بيداغوجيا الإدماج** - مجلة علوم التربية، دورية فصلية متخصصة - عدد 58 - المغرب. يناير 2014.

12- محمد كشاش- **تعليمية القواعد النحوية** - مقال في كتاب: **تعليمية اللغة العربية** لأنطوان صياح وآخرون. مطبعة النهضة - ط1 - لبنان 2006.

13- محمد مكسي - **استراتيجية الخطاب الديداكتيكي في التعليم الثانوي دفاتر في التربية** - سلسلة علوم التدريس. منشورات رمسيس. العدد 05- ط1- المغرب 1998.

14- محمود السيد - **واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير** - مجلة اللسان العربي- العدد 66- 2010.

15- **الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** - السنة الثانية ثانوي- المعهد الوطني التربوي. وزارة التربية الوطنية. طبعة جديدة منقحة الجزائر 2009/ 2010.

16- **دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى جذع مشترك آداب**. وزارة التربية الوطنية - الجزائر 2005.

17- **اللغة العربية وآدبها** - السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة - وزارة التربية الوطنية. الجزائر 2014/2013.

18- **مشروع الوثيقة المرفقة للمناهج السنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب** - وزارة التربية الوطنية - الجزائر 2005.

19- **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة** - السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب - المعهد الوطني التربوي. وزارة التربية الوطنية الجزائر 2005.

20- **منهاج السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة** - وزارة التربية الوطنية - الجزائر2007.

قواميس

1 – إبن منظور - **لسان العرب** - دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر - ط1- المجلد 12 لبنان.

2- عبد اللطيف الفاربي وآخرون - **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** - سلسلة علوم التربية 9-10، الدار البيضاء - المغرب 1994.

3- منير البعلبكي - **قاموس الموارد** - دار العلم للملايين. بيروت - لبنان 1980.

4- Le robert – quotidien – Gilbert clarys . A. tours . Canada1996.

رسائل جامعية

الطاهر لوصيف - **أطروحة دكتورة تعليمية النصوص الأدبية قي مرحلة التعليم الثانوي. دراسة وصفية تحليلية نقدية** - معهد اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر 2007 .

المراجع باللغة الأجنبية:

1- Chomsky.N(1965). Aspects de la théorie syntaxique (Traduction. Miller) .édition seuil-Paris.

2- Decorte.les fondements de l'action didactique.3eme Édition. De Boek & larcier.

3- F.Crepin, M.Loridon -Méthodes et techniques- éd. Nathan.1988.P16-17.

4- Gérard François(2008).évaluer les compétences. Guide pratique. Ed De Boeck.2008.

5- Gillet.P. Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs. Ed (1991) Paris, ESF.

6- J. Lyon – Sémantique linguistique, traduction de J.DURANS et D.Boulonnais.1981.

7- J.L.AUSTIN- quand dire, c'est faire. Ed seuil 1970.

8- H. Ruk- Linguistique textuelle et enseignement du français.Haiter.Paris1980.

9- Hymes.D. 1984 - vers la compétence de communication- Paris. Hatier.

10- L .Porcher « parcours socio-pédagogique » in ligne de force du renouveau actuel. En D.L.E 198.

11- Merieu Philippe – apprendre oui ….. mais comment ? ESF. éditeur M. 13ème édition (1988).

13- Umberto Eco - lector infabula- le rôle du lecteur traduit par myriam bouzaher. 3ème édition Grasset 1985.

14- Widdowson – h - G- une approche communicative de l'enseignement des langues col – lal- Haiter 1981

15- Xavier Rogiers - une pédagogie d'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement – 2ème édition 2001. DEBOECK Université Bruxelles.

16- Xavier Rogiers (2010), la pédagogie de l'intégration. Éd. De Boek.

17- Xavier Rogiers (2010) l'école et l'évaluation des situations complexes– pour évaluer les acquis des élèves – éd – de Boeck – 2ème édition.

الفهـــــرس

إهداء
مقدمة.....3

الباب الأول: الدراسة النظرية

الفصل التمهيدي: نظرة مدخلية في منهاج اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم الثانوي

توطئة.....14
1- طبيعة المحتوى التعليمي وعلاقته بالمنهاج.....14
2- خصوصية التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي.....17
3- أهداف تعليم وتعلم اللغة العربية في الطور الثانوي.....19
3-1- ملمح الخروج في السنوات الثانوية الثلاث.....19
4- وصف مجمل للكتب المدرسية الثلاثة للغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي..21
4-1- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم.....21
4-2- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية ثانوي آداب /فلسفة ولغات أجنبية.....23
4-3- كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة آداب/فلسفة ولغات أجنبية.....25
5- عرض الأهداف الختامية المندمجة لنهاية السنوات الثلاث من التعليم الثانوي.....27

الفصل الأول: المنطلقات النظرية والمعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات

1- لمحة تاريخية.....31
2- أثر البنائية في مجال التعليم.....34
3- ظهور المقاربة بالكفاءات في منظومات التربية.....35
4- تعريف الكفاءة وتحديد أنواعها.....36
5- مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية التعلمية.....39
6- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة وخصائصها.....41
7- المعالم البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.....42
8- أهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.....50
9- آليات تطبيق المقاربة بالكفاءات.....51

الفصل الثاني: الكفاءة التواصلية بين المفهوم النظري والاشتغال الديداكتيكي

1- السوسيولسانية و إثنوغرافيا التواصل.....61

2- مكونات الكفاءة التواصلية.....70

3- أنواع الكفاءات التواصلية.....71

4- الاتجاه التداولي في عملية التواصل.....72

4-1- نظرية أفعال الكلام عند أوستين(Austin).....72

4-2- الأفعال الكلامية.....73

الفصل الثالث: تجليات الكفاءة التواصلية من خلال محتويات الكتب المدرسية الثلاثة المقررة

1- عرض مجمل للنصوص الأدبية و التواصلية.....77

1-1- التعليق عليها.....80

2- عرض مجمل للمحتوى النحوي و الصرفي.....92

2-1- التعليق عليه.....94

3- عرض مجمل لأنشطة التقويم (الإدماج) للسنوات الثلاث و نقدها.....114

3-1- كتاب السنة الأولى ثانوي.....114

3-2- كتاب السنة الثانية ثانوي.....122

3-3- كتاب السنة الثالثة ثانوي.....130

الباب الثاني:

الدراسة التطبيقية

الفصل التمهيدي: منهجية الدراسة

1- منهج الدراسة.....143

2- مكان الدراسة.....144

3- عينة البحث.....144
4- حجم العينة.....145
5- تصميم الدراسة.....147
6- مبررات استعمال الاستبيان كأداة لجمع البيانات.....147
7- مراحل التوظيف الميداني للاستمارة.....148
8- بناء الاستمارة و الهدف منها.....149
9- هيكلة بنود الاستمارة.....149
10- أداة تحليل النتائج.....153

الفصل الأول: محتوى كتاب "المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة" للسنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب و لغات أجنبية)

1- تفريغ الاستبيان.....156
1-1- عرض بنود الاستبيان و النسب المئوية.....156
2- عرض تفصيلي لنتائج الاستبيان و وصفها و التعليق عليها.....157
3- حواصل الجدول الإجمالي.....191
4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي.....192

الفصل الثاني: محتوى كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثانية ثانوي آداب

1- تفريغ الاستبيان.....196
1-1- عرض بنود و النسب المئوية.....196
2- عرض تفصيلي لنتائج الاستبيان و وصفها و التعليق عليها.....197
3- حواصل الجدول الإجمالي.....231
4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي.....232

الفصل الثالث: محتوى كتاب "اللغة العربية وآدابها" للسنة الثالثة ثانوي آداب

1- تفريغ الاستبيان.....237
1-1-عرض البنود و النسب المئوية.....237
2- عرض تفصيلي لنتائج الاستبيان و وصفها و التعليق عليها.....238
3- حواصل الجدول الإجمالي.....269
4- التعليق على حواصل الجدول الإجمالي.....270
خاتمة.....273
فهرس المصادر و المراجع.....278
ملاحق

الملاحق

استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي حول محتويات كتب السنوات (الأولى والثانية والثالثة ثانوي) للغة العربية وآدابها.

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة:

تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع رأيكم في بعض الجوانب المتعلقة بمحتويات كتب اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي وأثرها في تنمية الكفاءة التواصلية لتلاميذ هذه المرحلة.

لذا نرجو منكم الاطلاع على فقرات هذا الاستبيان والإجابة عن جميع الأسئلة بموضوعية وتجرد، علما أن هذه المعلومات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي. راجيا منكم وضع العلامة (×) في الخانة التي تتفق ورأيكم.

ملاحظة هامة: قبل الشروع في تناول بنود هذا الاستبيان، يرجى منكم تعيين الكتاب الذي تودون إفادتنا بآرائكم حول محتوياته:

- ☐ كتاب السنة الأولى ثانوي
- ☐ كتاب السنة الثانية ثانوي
- ☐ كتاب السنة الثالثة ثانوي

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية: ..... سنة

المؤسسة:.....

1- هل راعت محتويات الكتب المدرسية في اللغة العربية وآدابها لمرحلة التعليم الثانوي مهارات التواصل الدال الذي يربط التلميذ بمجتمعه؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ "لا". اذكر السبب.

.....

.....

.....

2- هل يقترح هذا الكتاب وضعيات تواصلية ملائمة لتوظيف اللغة العربية في مواقف حياتية لصيقة بالتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

3- هل تمارين الإدماج المقترحة في الكتاب مناسبة لتنمية كفاءة التلميذ التواصلية في هذه المرحلة ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ "لا"، بين السبب؟

.....

.....

.....

4- هل يقترح الكتاب وضعيات إدماجية بالعدد الكافي لأجرأة وتفعيل مكونات الكفاءة التواصلية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ "نعم"، هل تراها ملائمة لتحقيق هذه الكفاءة؟

.....

.....

.....

5- هل أنماط النصوص الأدبية والمباحث اللغوية المدرجة في الكتاب تنسجم مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج وبالأخص الكفاءة التواصلية ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

- إذا كان الجواب بـ "نعم"، هل تراها كافية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

6- هل ترى أن النصوص الواردة في الكتاب تشد اهتمام التلميذ وتجعله يتفاعل معها بشغف أثناء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ"لا"، ما سبب ذلك في نظرك؟

.....

.....

.....

7- هل راعى محتوى الكتاب التوازن بين النصوص الشعرية والنثرية ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ "نعم"، اذكر نوع الجنس الأدبي الذي يستهوي تلاميذك أكثر من غيره أثناء تقديمك لنصوص الكتاب؟

.....

.....

8- هل المعارف اللغوية (نحو - صرف - بلاغة) المدرجة في الكتاب كافية وملائمة لتنمية الكفاءة التواصلية لدى تلميذ هذه المرحلة ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ "نعم". اذكر بعض الوضعيات الإدماجية التي تراها ملائمة لتفعيل المعارف اللغوية في وضعيات تواصلية؟

.....

.....

.....

9- هل أنواع أنشطة التقويم التي يقترحها الكتاب كفيلة بتمكين التلميذ من تفعيل معارفه النظرية لتنمية كفاءته التواصلية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

10- برأيكم، هل يحتوي الكتاب على أخطاء متعلقة بالمادة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

إذا كان الجواب بـ "نعم". أذكر بعض أنواعها:

نحوية - صرفية - تعبيرية - علمية.

.....

.....

.....

11- ماذا تقترح لكي تستجيب محتويات هذا الكتاب لحاجات التلاميذ التواصلية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....