

اللغة العربية وسياسة الإصلاح (التعليم المتوسط نموذجاً)

د. لخضر حشلافي

جامعة الجلفة (الجزائر)

شهد التعليم في الجزائر مشاريع إصلاحية لتطويره، وتحسين مردوده منذ الاستقلال، فكان الاعتماد غداة الاستقلال على النظم المعتمدة في الدول العربية، وعلى استقدام خبراءها لممارسة العمل التعليمي، وتكون إطارات جزائية في هذا المجال، ثم اعتمدت الجزائر نظماً تعليمية خاصة بها، فكان الانتقال من النظام الابتدائي القديم المعتمد على آلية التلقين، إلى النظام الأساسي الذي شهد نقلة إلى تفعيل الاهتمام بالهدف التعليمي باعتماد بيداغوجيا التدريس بالأهداف، وانتهت مشاريع الإصلاح منذ سنة 2003 إلى اعتماد آلية جديدة يتم فيها التركيز على الأسلوب الحواري بين المعلم والمتعلم بحيث يمكن التلاميذ من المشاركة في فعل التعلم وذلك باعتماد بيداغوجيا التعليم بالكفاءات، مما هي محتويات هذا البرنامج الإصلاحي؟ وما هي إيجابياته الملموسة فيما يتعلق بمادة اللغة العربية في طور التعليم المتوسط؟ وما هي المآخذ على برنامج الإصلاح، والاقتراحات التي تتلاقى جوانب النقاش فيها؟

وليسط القول في هذه الإشكالات أرتأينا أن يكون الكلام منصباً على ثلاثة عناصر مهمة تشكل أساس تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط، وتنعكس سلباً أو إيجاباً على التلميذ، وعلى مدرس اللغة العربية باعتبارها محوري العملية التربوية، فلسنا بصدده الغوص في العرض النظري الطويل لمفهوم الإصلاح، وتاريخه، و مجالاته في أطوار التعليم المختلفة، وفي مواد التدريس المتعددة، وإنما تتحضر المداخلة في الحديث عن اللغة العربية تحديداً، وهذه الحالات هي: مرتبة اللغة العربية في ظل الإصلاحات، الكتاب المدرسي، وأآلية التكوين للمعلم والمتعلم.

1/ مرتبة اللغة العربية: جاءت الإصلاحات لتعزيز مكانة اللغة العربية، وتحسين طائق تدرسيها للوصول إلى أجيال تتقنها، أداء، وإبداعاً باعتبارها اللغة الرسمية، مع ما يحيط بها من تنوع هجي في الجزائر، وقد ورد ذلك صريحاً في كتابات المشرفين على البرنامج الإصلاحي في أعلى هيئاته، يقول أبو بكر بن بوزيد: «إنّ اللغة العربية تحظى بمكانة مميزة، وبعناية مستمرة، وبتجنيد جميع الوسائل الكفيلة بتقديتها، وهي محلّ متابعة دقيقة»⁽¹⁾ ويحسب لهذا العمل الإصلاحي بعض التغييرات التي كانت في صالح اللغة وعلى رأسها زيادة معامل المادة عمّا كان عليه، وهو ما يجعلها

مادة أساسية يتوجب على التلميذ مراعاتها والاهتمام بها لكونها ذات أهمية بالغة في الارتفاع حيث تقرّر «رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5»⁽²⁾، غير أنّ هذا العامل لا يلبي أن يصبح دون جدوى إذ يتبيّن بأنّ لا قيمة له بالنظر إلى السهولة البالغة في إعداد الامتحانات الرسمية(شهادة التعليم المتوسط) حيث بحد امتحاناً سطحياً يمكن لـ التلميذ السنة الخامسة التعامل معه بسهولة حيث لا تُلقي إلا أسئلة بسيطة، ووضعية إدماجية (تعبير كتابي)، وسؤال في البناء الفني يتعلق بنوع من الأساليب، أو صورة بيانية، أو لون بدعي، ولا تحظى الظواهر اللغوية بأكثر من سؤالين بثلاث نقاط على الأكثر على الرغم من كثرة دروس الظواهر واطردادها في كل الوحدات، ثم يزداد الأمر سوءاً مع السلم الوزاري للتصحيح والذي يطبعه التساهل في التعامل مع إجابات التلاميذ، وهذا الأمر يفسّر النتائج العالية في مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم الأساسي حيث تختلّ اللغة العربية صدارة المواد المدرّسة دائمًا وببساطة تقارب المائة بالمائة.

ومن مكامن الضعف في الإصلاح الذي منّ اللغة العربية التقليل حجمها الساعي مقارنة بالنظام الأساسي السابق حيث كان معدل الساعات يتراوح من 7 إلى 8 ساعات أسبوعياً تتفاوت حسب الصف الدراسي(السنة السابعة، السنة الثامنة، السنة التاسعة)، بينما لا يفوق حجمها في ظل الإصلاحات 6 ساعات، والغريب أننا نجد في مقررات الإصلاح التنصيص على اعتماد «زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسيها»⁽³⁾.

وتظهر صورة أخرى لهذا التقليل تتمثل في إشراك المستويات الثلاثة في حصّة المعالجة التربوية(الاستدراك)، فبعد أن كان لكل فوج تربوي حصّة المعالجة التربوية الخاصة به، تحولت إلى حصّة أسبوعية واحدة تضم جميع الأفواج التربوية المسندة للأستاذ، وهذا فيه حرمان للتلاميذ من هذه الحصص، إضافة لما فيها من تعسّف في الجمع بين مستويات متباينة، وأعداد كبيرة من التلاميذ مما يجعل حصص المعالجة التربوية تفقد قيمتها، ولا تتحقّق الغاية المرجوة منها، ويفضي إلى استحالة تنظيم حصّة، وتوزيعها التوزيع المعقّل الذي يضمن استفادة المتأخرین، والضعفاء، والغائبين، إضافة إلى عدم التركيز الذي ينجم عن تدريس أكثر من مستوى في فصل واحد.

ومن صور التقليل الساعي للغة العربية إقصاء نشاط الظواهر اللغوية من التحصيص، فلم يعد مخصوصاً بحصة خاصة، بل صار يُدرّس مع نشاط القراءة، بتكرير وقت قليل من آخر الحصة لدراسة القاعدة في صورة ظاهرة لغوية، وهذا فيه إهمال كبير لمنحي تدريس القواعد اللغوية التي كانت تحظى في النظام الأساسي بمحضتين على مدار الوحدة التعليمية واحدة للصيغة الصرفية أي

الجانب الإفرادي للغة، و الأخرى للتراكيب النحوية أي الجانب التركيبي لها، كما كان التلميد يدرك هذا الفرق بين هذين المستويين اللغويين. كما شمل هذا التقليص نشاط التعبير الكتابي الذي خصّص له نظام التعليم الأساسي حصتين واحدة للأداء العملي للتعبير بطرح الفكرة، وتبين كيفية التعامل معها، واستخراج العناصر التي يكتب التعبير وفقها، وحصة أخرى لتقسيم عمل التلاميذ، وتصحيح تعابيرهم، وتحفيص أخطائهم، والنظر في مدى التزامهم بعناصر التعبير المحددة. وهناك تعديل على مستوى النشاطات اللغوية أيضاً على تحصيل التلاميذ، ومن جانب ثبيت المعلومات لديه، وجعل من حرص اللغة العربية حرصاً نظرياً، ونشاطات صورية تفتقر للتطبيق، وتمثل هذا التعديل في إلغاء نشاط الأعمال الموجهة المخصص للتمارين، فبعد أن كان هذا النشاط في التعليم الأساسي يُدار على مدى حصتين في الوحدة التعليمية بحيث يمكن الأستاذ من التذكير بمختلف النشاطات والدروس المطروقة خلال الوحدة، لم يخصص له البرنامج الإصلاحي مقداراً من الوقت، وهو ما يضعف جانب ترسیخ المعلومات لدى التلميذ.

ومن الدلائل الواضحة على سطحية البرجنة تلك الصورة الوهيبة التي تعطي انطباعاً بمضاعفة عدد الوحدات حتى يبلغ 33 وحدة مقارنة بالنظام الأساسي الذي بلغ عدد الوحدات فيه 24 وحدة تعليمية، غير أنّ النظرة المتفحصة للتوزيع السنوي في المستويات الثلاث تبين أنّ عدد الوحدات لم يتغير، وأنّ هذه الإضافات مجرد حساب للتطبيقات الإدماجية وللتكتوين التشخيصي وهذه الجوانب كانت محور اهتمام في النظام القديم دون اعتبارها وحدات، هذا إضافة إلى الوحدات المتكررة دون داع لذلك مثل صعوبة الدروس، أو طولها، وكمثال عن ذلك في السنة الرابعة من التعليم المتوسط مثلاً نأخذ عينة من التوزيع السنوي لمادة اللغة العربية المقرر من قبل الوزارة⁽⁴⁾:

الرقم	الوحدة	القراءة	قواعد اللغة	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي
23	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج
24	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي
27	الهجرة	الهجرة السريّة	المدح والذم	هجرة الأدمة	كتابة نص حجاجي
28	الهجرة	الهجرة السريّة	المدح والذم	هجرة الأدمة	كتابة نص حجاجي
29	التضامن	القبعات الرق	إدماج	جمعيات في	تصحيح التعبير

	مواجهة الكوارث			الإنساني	
تصحيح التعبير	جمعيات في مواجهة الكوارث	إدماج	القبعات الزرق	التضامن الإنساني	30

ولا نعلم هل الإدماج والتقويم الفصلي يصلحان أن يكون كلاً منهما وحدة تعليمية؟ وهل يحتاج كلُّ منها لأسبوع دراسي كامل؟ ولماذا يتم تكرار وحدة كاملة بدورتها، واعتبارها في الوقت نفسه وحدة جديدة وبتقسيم مختلف؟

ومن جوانب النقص كذلك عدم التنوع في أنشطة اللغة العربية كما عهدهنا في التعليم الأساسي، ففي السنة التاسعة مثلاً كان البرنامج الأساسي يخدم تعبير التلميذ بصيغته الشفهية والكتابية، وإلقاءً وتحريباً في نشاطي التعبير الكتابي والتعبير الشفهي، وليس مجرد تقنيات وثني تدرس، وكان يخدم ذوقه بخصوص النقد، وإبداء الرأي في نشاط دراسة النص الذي كان يشمل دراسة نوع النص، ودراسة الأفكار سطحية وعمقاً، وقدماً وحداثة، وسعوا وابتداها، والترتيب والتسلاسل أو عدمهما، ودراسة الأسلوب، والعاطفة، والدراسة العروضية في النصوص الشعرية، كما يعلمه أسلوب المقارنة، والاستنتاج بنشاط الموازنة بين النصوص، ويزيد رصيده المعجمي والأسلوبي بنشاط المفردات والأساليب، في حين لا يجد في السنة الرابعة من التعليم المتوسط عدا التعبير الشفهي، ودراسة النص بشكل سطحي لا يتعذر دراسته أسلوب أو صورة، والمطالعة الموجهة، أما التعبير الكتابي فهو مجرد دراسة نظرية لآليات وتقنيات تعبيرية. ولعل من أكثر التعديلات ضرراً، ومن أشدّها خطراً على اللغة العربية، ومن أدّها على الانتهاص من مكانة العربية، والتقليل من استعمالها في تدريس غيرها من المواد اعتماد البرنامج الإصلاحي على التميز باللغة الأجنبية(الفرنسية) في المواد العلمية كالرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم، وتغيير النمط الخططي من اليمين إلى اليسار بمحجة مواكبة الاصطلاح العالمي، مع أنَّ الأسس التي قام عليها البرنامج الإصلاحي تقرُّ بأنها «ـ حتماً لغة تعليم جميع المواد الدراسية، وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية سواء في ذلك مدارس القطاع العام أو المدارس الخاصة «⁽⁵⁾، ونُصِّتَ مجلَّة المريٰ وهي وليدة المشروع الإصلاحي، والناطقة باسمه على ضرورة «ـ دعم اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وذلك برصد الوسائل الضرورية لجعلها أداة فعالة لتعليم كلَّ المواد»⁽⁶⁾.

لكنَّ هذا الإقرار ناقضه التطبيق الفعلي الذي جرَّد اللغة العربية من شمولية الاستعمال في تدريس المواد، وجعل اللغة الفرنسية تنافسها في ذلك، وهذا حُطٌّ من مقامها، يقول صالح بلعيد:

«أُعرّج على ظاهرة غريبة هي كتابة الرموز من اليسار إلى اليمين، فهذا أمر لا علمية فيه، فالرموز كانت تتماشى مع رمزية خط اللغة العربية، وعمل بها منذ ما يزيد على أربعين سنة دون مشكلة، والآن في إطار الإصلاح نكتشف الخطأ؟ وأين الضرر؟... كما أنّ الرموز في العربية لا يعني أنها غير صالحة: س/ص/ج/جب/جيتاب... فما الضور إلى تغييرها؟ هل لنكون عالميين؟ وهل فعل الدانماركيون هذا؟ وهل غير المجريون اصطلاحاتهم؟ وهل سار اليابانيون في هذا النطء العالمي؟... أمّ صغيرة بسيطة تقلّد الأمم المتقدمة وتأخذ عنها، ولكن تعطي دائمًا للغاتنا صبغتها، وتحترمها، فلا تجردها من خصوصياتها»⁽⁷⁾.

2/ الكتاب المدرسي: وهو الأساس الثاني الذي طاله الإصلاح، وهو يُعدّ من أهم الوسائل البيداغوجية التعليمية التي فشلت فيها سياسة الإصلاح فشلاً ذريعاً، فقد اقتضت الإصلاحات الجديدة إعادة النظر في الكتاب المدرسي من حيث الشكل، والمصامن، والأبعاد التربوية، ورغم أنّ الكتاب قد تعرض للمراجعة والتقييم من عدة هيئات، وعلى عدة مستويات إلا أنه لم يخلُ من كثير من النواقص، ووجوده القصور، فمن حيث اختيار النصوص حاز النظام الأساسي قصب السبق باعتبار تنوّع مشارب نصوصه، والقيمة العلمية لرجعياتها، فالתלמיד يقرأ على مدى السنوات الثلاث يقرأ نصوصاً لكتّاب وشعراء متّميزين، ويدرس نصوصاً ثرية في مملكة الذوق، وحبّ الجمال، وتحبّه في الإبداع العربي والعالمي... نصوصاً من قبيل (قصيدة الريف) لأمين نحّلة، و(يتيم وأمّ) لفدوى طوقان، و(اقرأ باسم ربك) لبنت الشاطئ، ومن الأدب الجزائري روائي (الحريق)، و(الدار الكبيرة) لحمد ديب وهو قيمة تاريخية وأدبية رائعة، ويلتقطي التلميذ مع قامات أدبية أخرى جزائرية مثل أبي العيد دودو، والأمير عبد القادر، ومحمد العيد آل خليفة، والطاهر وطار، وعبد الحميد بن هدوقة، وأحمد سحنون، وحنفي بن عيسى، و جيلالي خلاص، وطاقات عربية من أمثال أحمد أمين، والمنفلوطي، وطه حسين، وحافظ إبراهيم، و عبد العزيز البشري، وأحمد فهمي العمروسي، وقدري طوقان، وإيليا أبي ماضي، ومعروف الرصافي، وأخرى عالمية مثل مارك توين، وهذا كلّه في الصف السابع الأساسي.

أما في الصف الثامن الأساسي فيتعرف بالإضافة إلى بعض هؤلاء على مفدي زكياء، ومحمد الأخضر السائحي، والربيع بوشامة، وعمر بن قينة، وأبو القاسم سعد الله، ومولود قاسم، وتوفيق المديني على المستوى الوطني، ويلتقطي عربياً مع فؤاد صروف، وأحمد زكي، والعقاد، وتوفيق الحكيم، ومصطفى محمود، وسميع القاسم، ومحمود تيمور، ويقرأ على المستوى العالمي لبلزاك، وفي الكتاب

أيضاً نصوص عربية تراثية لابن المقفع، وابن عبد ربه، وابن الأزرق التلمساني، وابن حمديس الصقلّي.

وحين يبلغ التلميذ الصف التاسع يكون قد نضج قراءة وذوقاً، فتقدّم له باقة مختلفة من الأجناس الأدبية منها القصة والرواية، والأمثال والحكم، والمقامة، والخطبة، والمقال، والشعر العمودي والشعر الحرّ، ويُعرّف في هذه السنة على طاغور، وناظم حكمت، ومارك توين، وميرك فال عالمي، وعلى نزار قباني، وغسان كنفاني، وميخائيل نعيمة، وأحمد الماخيبي، وعلى الجارم، ونازك الملائكة، وهي زيادة، ومحمود درويش، ومحمود غنيم، ومحمد عبد عربا، وعلى رضا حوجو، وصالح خريفي، وأبي العيد دودو، وال بشير الإبراهيمي، وعبد الحميد بن باديس وطنينا، ومن الجانب التراثي يقرأ لمبدع الزمان المهندي، والجاحظ، والميداني.

أما نصوص المشروع الإصلاحي فهي مشوشة من حيث معايير الانتقاء، وإذا نظرنا إلى مستوى الأولى من التعليم المتوسط على سبيل المثال نجد ستة عشر نصاً⁽¹⁶⁾ مأخوذة من الشبكة العنكبوتية (الأنترنت) دون تحديد مرجعية الكاتب، وكثير منها ركيكة الأسلوب، ضعيفة التعبير، وبعضها مستلٍّ من صحف عربية كمجلة (العربي الصغير) التي هي موجهة لمشتركين من طبقة توفر مستوى ثقافي، واجتماعياً معيناً تفتقر إليه نسبة عالية من تلاميذ المدارس الجزائرية، وبالتالي فهي غير متناسبة مع المستوى التعليمي، وتتسم بالصعوبة، والتعقيد، وبعد عن الواقع مثل (قلم الأنترنت)، (تاريخ القمار الصناعية)، (الكلب الروبوتي)، و(الاحتباس الحراري)، ومن جانب آخر نجد نصوصاً تراثية رائعة لكنها ليست متوافقة مع الصف الأول، وكان الأولى أن تُقرَّر على تلاميذ السنة الثالثة، أو الرابعة ومنها نص (العفو عند المقدرة) ويتحدث عن قصة المؤمن مع تميم بن جميل الخارجي، وفي السنة الثانية نجد نص (اختبار العقل) وهو نص موغل في البداونة لا يصلح للمرحلة المتوسطة كلّها بلّه السنة الثانية المتوسطة من حيث غرابة معجمها، وصعوبتها مقاصده.

وهناك معيار آخر أدى إلى إضعاف القيمة العلمية للكتاب وهو كثرة الأخطاء فيه في جميع المستويات رغم ما قيل عن المراجعات الكثيرة له يقول أبو بكر بن بوزيد عن عملية تقييم الكتب المدرسية: «يُكمن هدف هذه العملية في الدراسة والتکفل بالتقارير التي تصدر عن المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية، وتلك التي يعدها خبراء ومتخصصون لجنة الاعتماد والمصادقة على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية وذلك من أجل مراجعة وتصحيح الكتب المدرسية المعتمدة»⁽⁸⁾.

وبغض النظر عن الأخطاء الإملائية، والمطبعية، فإن الكتاب لا يخلو من أخطاء موضوعية وعلمية لم نكن نرى لها مثيلا في النظام الأساسي ومنها مثلا في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط من اعتبار الفعل (جاء) فعلا مهماً ووضعه في الجداول التصريفية للفعل الصحيح غير السالم مع أنه من الأفعال المعتلة الجوفاء⁽⁹⁾، ومنه أيضا الخطأ في الإعراب، وفي صحة القاعدة النحوية المتعلقة بدرس الجملة الشرطية بحيث يتعارض ما يدرسه التلميذ في السنة الرابعة بشأنها مع ما سيدرسه بعد انتقاله إلى الثانوية وهذه هنة أخرى في المنظومة الإصلاحية تتمثل في غياب التسقیف، والتوصیف، والتسلیل العلمي بين أطوار التعليم، بل إن هذا الاختلاف و القلق بمحده في المستوى الواحد، فدرس (الجملة الشرطية) السابق الذكر ورد بصيغتين مختلفتين، يعني أن هناك طبعتين للكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يعرض فيها الدرس بطريقتين مختلفتين دون إشارة إلى هذا الاختلاف في المعلومة في الوثائق المدرسية الخاصة بالتغيير أو الحذف أو الدمج، والطبعتان متداوتان بوجود هذا الاختلاف⁽¹⁰⁾.

ومن هنات الكتاب المدرسي في سياسة الإصلاح أن عمليات الحذف أو التغيير ليست مدروسة، وقد أحدثت خللا في سير الدروس وترتيبها بحيث لم يعد الترتيب الموضوع في الكتاب معتمدا وهو ما يحدث تباعدا بين الوحدة الدراسية وما تضمه من دروس ويحيل في الأخير على إضعاف نشاط الإدماج، وخلخلة المشروع الدراسي، ومن وجوه القصور في الاهتمام بالوحدة الدراسية عدم ذكرها مطلقا في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، بحيث عُرضت النشاطات دون تحديد للوحدات الجامعية.

كما ألغيت المنظومة الإصلاحية كتب القواعد التي كانت في النظام الأساسي مستقلة عن كتب القراءة والنصوص، ومتفردة بسنداتها وتطبيقاتها المتنوعة والشاملة للقاعدة النحوية، وبهذا فهي تجسّد تدريس القاعدة اللغوية بمفهوم الظاهرة وإن لم تُثبَّتْ به، وهذا الإلغاء أثر على الدرس النحوي سلبا، وجعله سطحيا من جهة التدريس، مفتقرًا للتثبت والتأنصيل من جهة قلة التطبيقات أو عدمها أحيانا.

إن المشروع الإصلاحي الذي عول كثيرا على مفهوم الظاهرة في تدريس النحو قد أهملها إهمالا كبيرا حيث أن دروس القواعد كلها لا تُشكّل ظاهرة تستوعي الانتباه في النصوص التي تعد سندات لها ويترتب على هذا إغفال العلاقة بين السندي القاعدة، وبين السندي واستخراج الأمثلة، وهو ما يجعل عملية الشرح صورية بعيدة عن السندي، أمّا النظام الأساسي فقد أعد نصوصا كاملا مدرستها لكل درس في النحو أو الصرف تتعدد فيه الأمثلة في وضعيات مختلفة مما يجعل الدرس

متربطاً بين أمثلته وسنته وقاعدته مكوناً ظاهرة لغوية شاملة، وعلى سبيل المثال نأخذ درس الجملة الواقعة مضافاً إليه في النظام الإصلاحي الذي وضع لها سندًا في كتاب القراءة والنصوص بعنوان(الشباب)⁽¹¹⁾ غير أنَّ هذا النص ليس فيه سوى جملتين واقعتين في محل جر المضاف إليه هما: 1- حين(لا يكون واعياً)- يوم(لا تعجزه الصعب)، أمَّا في النظام الأساسي فقد خصص المشرفون على الكتاب المدرسي سندًا لهذه الجملة بعنوان(تذكرة السينما)⁽¹²⁾ في كتاب قواعد اللغة العربية المستقل عن كتاب القراءة والنصوص حظيَّت فيه بستَّ أمثلة هي: 1- منذ(بدأت). 2- إلى حد(أنَّ جميع رغباته تجتمع). 3- حين(ينازل). 4- مخافة(أنْ تصيبه). 5- قبل(أنْ يبتعد). 6- دون(أنْ يفتح).

وهذا التنوع للجمل داخل النص مفید جداً من حيث أنه يسهل ضبط كيفيات هذه الجملة من جهة، ومعرفة ما يسبقها من جهة، ومن جهة أخرى يوفر مجالاً لتدريس النحو انتلاقاً من نصٍّ، وليس من أمثلة مجردة، وهو ما يُزيل ذلك الفاصل الوهمي في ذهن التلميذ بين الأدب واللغة، ويثبت في ذهنه ذلك التماهي بين النص والقاعدة اللغوية التي هي تجده النطق الصحيح، والكتابة الصحيحة للنصوص.

وعدمُ مناسبة النصوص للقاعدة التحويية نراه واضحًا في دروس كثيرة، ويصل الأمر أحياناً إلى انعدام الأمثلة في النص وليس مجرد قلتها، وفي أحسن الأحوال يحدث تصرفٌ في النص لصنع المثال وهو عادةً ما يكون في غير موضعه، ويفسد النص ومعناه، وبينَ عنَّت والكلفة، وينظر عدم دراسة النصوص، وغياب عملية الانتقاء، وبيدي سيطرة الجمع والمحشو الذي طبع عملية تأليف الكتاب المدرسي، وللتدليل على ذلك نأخذ سند درس(الإغراء)⁽¹³⁾ الذي خلا من أمثلة الإغراء عدا جملة مدسosa في آخر النص ليست من إبداع الكاتب وُضعت بعد نقاط حذف هي(فاليقظة...اليقظة)، ولنا أن نتساءل: ما جدوى اختيار سند لا يحتوي إلا على مثال واحد؟ وفي آخر النص؟ ويدوِّ عليه التناقض الواضح مع ما قبله من العبارات والمعاني؟ أمَّا سند درس(التصغير)⁽¹⁴⁾ فخلا تماماً من أي مثال للتصغير، وللحروج من هذا الإشكال اختار المشرفون جملة من النص هي: (رأيت بالمعزة عجا، رأيت رجلاً أعمى يلعب الشطرنج)، أتبعت بما يلي: أعدَّ صياغة الجملة مع تصغير كلمتي الرجل واللعبة، ماذا تقول؟ والسؤال يحيل على معرفة التلميذ بمفهوم التصغير قبل تعرُّضه للدرسه، وهو أمرٌ مخالفٌ لبيان التدريس، وفيات السؤال، إذ المفروض ألا يطلب منه القيام بالتصغير وهو بعد لم يدرسه، ولكنَّ التباعد بين الدرس وبين السند هو الذي أوقع في مثل هذه الوضعية.

نشير في نهاية الحديث عن الكتاب المدرسي، وبخصوص السنة الأولى من التعليم المتوسط أن الكتاب المدرسي الذي قُرر في بداية الإصلاح كان متميزاً من حيث نوع نصوصه، وقصرها، والرسومات المعبرة عن معانيها، وكثرة التمارين التابعة لدروس الظواهر اللغوية، لكن الغريب أنَّ هذا الكتاب⁽¹⁵⁾ ألغى العمل به، وتم استبداله بكتاب آخر لا يرقى إلى درجته ولا يقترب منها، وليس هناك مبررات لهذا التغيير السلبي.

3/ تكوين المعلم والمتعلم: تتعرض في هذا المحوَر الأخير من المداخلة إلى محوري العملية التربوية وهما: المعلم والتلميذ، وللأسف فالمشروع الإصلاحي لم يراع كليهما: المعلم تكوينًا، والتلميذ تعلُّماً، وإن كان هناك جانب إيجابي يمكن أن يُذكر فهو تفعيل نوع من الحوار في العملية التربوية، ومنح التلاميذ فرصة أكبر للمشاركة في تسيير الدرس.

أما الجانب السلبي في الإصلاح بالنسبة للمعلم فإنه لم يوفر له التكوين المناسب الذي يضمن له فهم آلية التدريس الجديدة التي نادى بها الإصلاح المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، ولا نبعد إن قلنا أنَّ المدرسين يتبعون طريقة واحدة هي طريقة التلقين القديمة لأنَّهم لم يتلقوا تكويناً تربوياً بيادغوجياً يعيدهم تكوينهم العلمي، فالطالب المتخرج من الجامعة أو المدرسة العليا ليس له دراية بطرق التدريس وأدواته لغياب مادة (التربية الخاصة) التي كانت مقررة على المدرسين في معاهد تكوين الأساتذة في أنظمة التعليم السابقة، وبالتالي فإنَّ التطبيقات الجديدة للمقاربة بالكفاءة سطحية لا تتعذر على المذكّرات، والأمر لا يقتصر على المدرسين فحسب بل قابل للقياس على المسؤولين من مؤطرين ومتخصصين، يقول صالح بلعبيد: «إنَّ خطاب الإصلاح في حد ذاته كان بعيداً عن مدارك المعلّمين، ولذا فإنَّ إمكانية تحققه في الواقع كانت صعبة، بل إنَّ عملية التفهُّم لنصوصه ومقارنته غير واضحة»⁽¹⁶⁾، ويقول في موضع آخر: «ولكن هل استطاع الموجهون والمعلمون فهم آليات المقاربة بالكفاءات؟ من الصعوبات التي واجهتها هذه الفئات عدم الفهم الجيد لهذه المقاربة، وقد حصل تباهٍ في أداء المفتشين والتربويين لها»⁽¹⁷⁾.

ثمَّ إذا كانت آلية المقاربة بالكفاءات لا تختتم بالترافق المعرفي لدى المتعلم الذي كان يعتمد قدِيمَاً على ثنائية التلقين والحفظ، بل تختتم بقدرة المتعلم على التكيف مع المواقف والوضعيات، فلماذا هذا الاهتمام بنسبة النجاح؟ ولماذا هذا التضخيم لها في الامتحانات الرسمية؟

أما التلميذ فإضافة لما سبق من عدم دراسة وتمحیص المقررات الدراسية الخاصة به يمكننا أن نقول أنَّ المشروع الإصلاحي لم يكن موقفاً في اختيار سن الارتقاء المناسب للتلميذ إلى المرحلة المتوسطة، فإنَّ إلغاء السنة السادسة من المدرسة أدى إلى مواجهة التلميذ عند صعوده إلى

المتوسطة لمرحلة جديدة، وظروف تعليم مختلفة في سنٌ مبكرة لم يكتمل فيها نضجه بعدُ، وهو ما يسبب له نوعاً من الإحساس بالعجز، والفشل في الدراسة، وعدم القدرة على الفهم، ومن جهة أخرى لم يلتفت الإصلاح إلى الجانب الحسدي وقوه التحمل لدى التلميذ، فأرهقت كاهله بكتب كثيرة قد لا يستعمل بعضها مطلقاً مع صغر سنّه، بينما كان في التعليم الأساسي يرتقي بعد ست سنوات من الدراسة وهو أكثر نضجاً، وقدرة، واستيعاباً.

وخلص في النهاية إلى جملة من الاقتراحات تمثل فيما يلي:

- إقامة دورات تدريبية على برنامج المقاربة بالكافاءات للمفتشين، وللمدرسين أثناء الخدمة.
- تقرير مادة لدراسة طائق التدريس وآلياته وربطها بالجانب التطبيقي في مؤسسات التدريس للطلبة الجامعيين في مختلف المواد.
- ضرورة التنسيق بين المؤسسات التعليمية، وهيئات تجربة المدرسين (جامعات، مدارس عليا).
- وضع مقررات دراسية وفق دراسة مشتركة بين مُنظرين، ومُدرسين، وخبراء يُراعى فيها الجانب العلمي، والإقليمي وتحضع فيها النصوص لانتقاء الدقيق، والمراجعة.
- إعادة النظر في استعمال الترميز بالفرنسية في الرياضيات والإعلام الآلي، واعتماد اللغة العربية في ذلك.
- وضع معايير في الامتحانات تجعل المستوى الدراسي متواافقاً مع المؤهل العلمي.

هوامش البحث:

- ⁽¹⁾ - بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2009، ص 61.
- ⁽²⁾ - بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ص 61.
- ⁽³⁾ - المصدر نفسه، ص 61.
- ⁽⁴⁾ - وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم المتوسط والتوزيعات السنوية، ص 61.
- ⁽⁵⁾ - بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ص 61.
- ⁽⁶⁾ - المركز الوطني للوثائق التربوية، مجلة المربي، العدد 1، 2004، ص 9.
- ⁽⁷⁾ - صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 07، د.ت، ص 30.
- ⁽⁸⁾ - بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، ص 252.

-
- (⁹) وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، ط، 2004، ص15.
- (¹⁰) وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، (ط2006، 1، ص106/د.ط، 2015، ص106).
- (¹¹) وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د.ط، 2015، ص111-112.
- (¹²) وزارة التربية الوطنية، كتاب قواعد اللغة العربية(السنة التاسعة من التعليم المتوسط)، د.ط، 1998، ص.52.
- (¹³) وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د.ط، 2015، ص206.
- (¹⁴) وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، د.ط، 147.
- (¹⁵) وزارة التربية الوطنية، كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف: بدر الدين بن تييدي، د.ط، 2004.
- (¹⁶) صالح بلعيد، مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية، ص27.
- (¹⁷) المصدر نفسه، ص38.