كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر قراءة نقدية

أ.د عبد القادر هني
قسم اللغة العربية
جامعة الجزائر 2

إذا كان الهدف ن تعليم وتَعلُّم أية لغة من اللغات الطبيعية هو الوصول بالمتعلِّم إلى التحكم فيها والتصرف العفوي والسليم في استعمالها في المقامات والوضعيات المختلفة، فإن لاَ أحد ممن لهم صلة قريبة بمنظومتنا التربوية في الجزائر، مراحلها المختلفة، يُنكر أن ظاهرة تعثر التلاميذ في استعمال اللغة العربية، وهي اللغة التي يكتسبون بها مُختلف المعارف، أضحت مسألة ظاهرة للعيان ومُقلقة في الوقت نفسه، ولها تأثيراتها السلبية على تحصيلهم المعرفي .

إن الضعف اللغوي الذي يتَشكَّ منه جمهور غفير من المتعلمين في مدارسنا بالجزائر والذي يرافق فئة كبيرة منهم في مسارهم الدراسي كله، بما في ذلك مراحل التعليم العالي، يستدعي التدخل في مراحل مبكرة في المسار الدراسي للمتعلمين بالتوسل بطرق بيداغوجية علمية ناجعة من أجل إصلاح الاختلالات الحاصلة وتمكينهم (أي المتعلمين) من تحصيل القدرة على استعمال اللغة استعمالاً عفوياً وسليماً .

المنارة للاستشارات
ww

الملاحظ أن الإصلاح الأخير الذي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية الذي أقرَّ تعديلات على المنهاج وعلى محتويات البرامج وطرائق التدريس لم يقض على مظاهر الضعف التي تلاحق التلاميذ في استعمال اللغة ولا على المشاكل والصعوبات التي يكابدونها في فهم دروس اللغة العربية المقررة عليهم والمُتَوَخَّى منها أن ترقى بهم إلى مستوى من التمكن يؤهلهم إلى استخدامها استخدامًا سليمًا وبريئا من الصنعة والتكلف، بوصفها أداة توصيل وتواصل في مختلف الوضعيات التي يجد المتعلم نفسه فيها، وفي مختلف ميادين المعرفة التي يحوجه تحصيلها أو تبليغها إلى التوسل باللغة.

ونظراً إلى أن الكتاب المدرسي (كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في حالتنا)، يُعد أداة أساسية في تعليم وتعلم اللغة العربية أو بالأحرى هذا هو الهدف المُتَوَخَّى منه، فإنه بدا لنا من الأهمية بمكان فحص كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، لنرى إلى أي مدى يمكنه أن يساعد المتعلمين الموجه إليهم على اكتساب اللغة اكتسابًا يسمح لهم باستعمالها استعمالاً صحيحا وبيُسرٍ في مختلف الوضعيات والمقامات التي يلفون أنفسهم فيها في الحياة اليومية.

1 - ترتيب الدروس في الكتاب ودوره في اكتساب اللغة:

لعل أول ما يلفت النظر عند تصفح الكتاب موضوع قراءتنا هو الطريقة المتبعة في توزيع وحدات الدرس النحوي، فهي لا تخضع لتسلسل منطقي يُسهِّل على المتعلم استيعاب المعارف المقررة عليه، فالدروس أحيانا غير متكاملة، لأن هناك فصلاً بين بعضها على الرغم من كونها متكاملة

المنارة للاستشارات

في الأصل، وأنه يجب عند توزيعها أن يحترم هذا التكامل، لما في ذلك من تيسير الفهم على المتعلم وتمكينه من استنباط ما يمكن استنباطه بنفسه، بدلاً من أن تُملى عليه المعارف إملاءً، أو تقدم له في وصفة جاهزة وليس له في مثل هذه الحال سوى تخزينها في ذاكرته لاسترجاعها بوصفها معارف مقصودة لذاتها، لا على أنها كفاءة اكتسبها ليستثمرها استثمارًا عفويا في الوضعيات المختلفة التي تستدعي منه استعمال اللغة. فمسألة ترتيب المادة التعليمية والتدرج فيها مسألة ذات أهمية بالغة في تعليم وتعلم اللغات، والغاية منها مثلما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح هي « أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له»[1] .

توضيحا لما قلناه نمثِّل بافتتاح الكتاب المدرسي درس القواعد بـ«الميزان الصرفي»[2]. قبل تقديم درس "الفعل" الذي تفصل بينه وبين الميزان الصرفي في ترتيب الدروس دروسٌ أخرى مثل درس «العناصر الأصلية للجملة الفعلية»[3]. الذي تناوله الكتاب هو الآخر قبل الدروس الخاصة بكل عنصر

1- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، يصدرها معهد العلوم اللسانية والصوتية لجامعة الجزائر، العدد.4 ، 1973 /1974 ، ص.63 ، وينظر: صليحة مكي ، دراسة تحليلية نقدية لبرنامج القواعد المقررة في الطور الثاني من التعليم الأساسي عل ضوء مبادئ النظرية الخليلية، ضمن كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية العدد.5 / 2007 ص.27.

2 - الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013/2014 ، ص.12 - 13

3 - المرجع السابق ص.32 - 33

المنارة للاستشارات

من عناصر الجملة على حدة والتي من دون فهمها واستيعابها لا يمكن للمتعلم أن يهتدي بنفسه إلى ما هو أصلي في الجملة وإلى ما هو فضلة فيها . ففي هذا الموضع من الكتاب المدرسي (أي درس العناصر الأصلية للجملة الفعلية)، قُدِّمت للمتعلم معلومات جاهزة وغيروافية عن عناصر الجملة من دون إشراكه في التعرف عليها وفهمها. فقد تناول الموضوع من خلال جملتين جاء في تحليلهما إلى عناصرهما ما يلي: «الجملة الأولى تتركب من عنصرين أصليين هما "ظهر" فعل ماض لازم "ومجموعة" فاعل. والجملة الثانية تتركب من ثلاثة عناصر هي: " تعمل" فعل مضارع متعدد، "هذه" اسم إشارة، فاعل، "مثل" مفعول به»، هذا كله قبل أن يتعرض الكتاب للفعل اللازم والمتعدي وإلى الفرق بينهما، وقبل أن يتعرض أيضا للفاعل والمفعول به ولاسم الإشارة، وهي دروس ستفصل بينها وبين درس "العناصر الأصلية في الجملة الفعلية" دروس أخرى. هذا فضلا عن خطأ جسيم في اعتبار كلمة " مثل" في الجملة الثانية مفعولاً به، بينما هي في موقعها ذاك مفعول مطلق.

مسألة أخرى تعرض لها الكتاب في هذا الدرس نفسه دون مراعاة ترتيب الدروس وتدرجها وهي عناصر الجملة الفعلية التي يكون فعلها مبنيًا للمجهول وتحتاج إلى نائب فاعل. وقد سلك في التعريف بعناصرها نفس الطريقة السابقة، الأمر الذي يجعل من المتعلم في هذه الحالة مجرد متلق سلبي، وهنا أيضا نلاحظ استباقا في الحديث عن الفعل المبني للمجهول وعن نائب الفاعل[1] ، وهو درس ستفصل طائفة من الدروس بينه وبين درس "العناصر الأصلية للجملة الفعلية". فقد كانت تقتضي مراعاة

1 - التطرق للمبني للمجهول ولنائب الفاعل سيكون في ص.131 من الكتاب المدرسي.

المنارة للاستشارات

التسلسل المنطقي للدروس وفق ما يُعين التلميذ على الفهم وعلى استيعاب ما يقدم له أن يتأخر هذا الدرس عن درس الفعل والفاعل والمفعول به وعن الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل. فالتلميذ عندما يستوعب هذه الدروس ويتمكن منها ويقوى على استثمارها في ما ينشئه من كلام، فإنه يسهل عليه التمييز بين العناصر الأصلية وغير الأصلية في الجملة. أما البدء بما حقه التأخير على النَحْوِ الذي وقفنا عنده، فإنه يؤدي بالمتعلم إلى أن يكون في موضع المتلقي السلبي للقاعدة النحوية ولا يتجاوب تجاوبًا إيجابيا مع الدرس ولا مع التمارين التي يقصد منها اختبار تحصيله ومدى رسوخ القاعدة في ذهنه. فعلى سبيل المثال، كيف يمكنه أن يتجاوب مع المطلوب منه في ما يلي: «وردت في النص جمل فعلية، استخرج بعضها واذكر عناصرها الأصلية»[1]، قبل أن يدرس هذه العناصر ويتمكّن منها فهمًا واستعمالاً ؟

دائمًا وفي إطار هذا الضرب من الاختلال في توزيع الدروس نجد فصلاً بين درس الفعل اللاّزم والمتعدي[2] وبين درس المفعول به[3] من دون مسوّغ بيداغوجي. فكيف يُميّز التلميذ في هذه الحالة بين الفعل اللازم والفعل المتعدي؟ فتعريف الكتاب الفعل المتعدي بأنه "الفعل الذي يحتاج إلى المفعول به ليتم معناه" قبل معرفة المفعول به الذي أُجِّلت دراسته إلى موضع لاحقٍ في الكتاب يحرم التلميذ من المشاركة الإيجابية في استخلاص المعارف من خلال استقراء الأمثلة المستقاة من النص ومناقشتها والمقارنة بينها. ولا يصح القول في هذه الحالة إن التلميذ قد تعرَّف من قبل على

1 - الكتاب المدرسي ص.32
2 - الكتاب المدرسي ص.93
3 - الكتاب المدرسي ص.120

المنارة للاستشارات

العناصر الأصلية وعلى العناصر غير الأصلية في الجملة، لأن هذا الدرس نفسه كان حقه التأخير مثلما ذكرنا، وإلاَّ فما الغاية المتوخاة من إفراد درس قائم بذاته- بعد ذلك- للمفعول به في الكتاب المدرسي؟

وفي هذا السياق نفسه جاءت دراسة الفعل المجرد والفعل المزيد[1] متأخرة جداً عن دراسة الميزان الصرفي[2]، فقد فصل بينهما عدد كبير من الدروس، والأصل في هذه الحال أن تتقدم دراسة المجرد والمزيد لتعقبها مباشرة دراسة الميزان الصرفي، وذلك للرابطة الموجودة بينهما، وبهذه الكيفية يستطيع التلميذ أن يميز تمييزا جيداً بين ميزان الفعل المجرد وبين ميزان الفعل المزيد، ويتعرف بيُسرٍ على مواقع أحرف الزيادة في الميزان الصرفي.ولا ندري أيضا ما هو المسوغ البيداغوجي الذي جعل دراسة الجملة الفعلية تتقدم دراسة الجملة الاسمية التي احتلت موقعا متأخرًا جدًا في الكتاب المدرسي[3]، مع أن الأخذ بمبدأ الأصل والفرع كان يستوجب تقديم الجملة الاسمية على الجملة الفعلية .

على هذا النحو يبدو جليا أن دروس قواعد اللغة العربية في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط غير مرتبة ترتيبًا بيداغوجيا على أساس مبدأ التكامل بين الدروس وأسبقية الأصل على الفرع. وهذه الظاهرة كثيرة الشيوع في الكتاب، وهذا الأمر يعيق اكتساب الكفاءة النحوية التي تمكن المتعلم من التصرف العفوي والسليم في اللغة بوصفها أداة توصيل وتواصل في الأحوال المختلفة التي يجد نفسه فيها، ذلك لأن

1 - الكتاب المدرسي ص.175 - 176
2 - الكتاب المدرسي ص.209 - 210
3 - الكتاب المدرسي ص.

المنارة للاستشارات

تناول الدروس المتضافرة معزولاً بعضها عن بعض، لا على أساس أنها وحدات منسجمة يؤدي بعضها إلى بعض في تصنيف تراتبيّ متدرج وفي إطار تصورٍ تكامليٍّ، يُصَعّبُ على التلاميذ فهم الدروس وتمثُّلِها، الأمر الذي يحول دون تحول المفاهيم النحوية عن طريق التدريب اللغوي الذي يجب أن تعطى له أهمية أكبر مما مُنح له في الكتاب المدرسي، إلى سلوك لُغَويٍّ، فيعمل المتعلم بقوانين اللغة وأصولها دون ما شعور (ويشعر بها عندما يتعثر لسانه) كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح1، فتغدو اللغة بموجب ذلك أداة تبليغ، لأن اللغة التي يجب تعليمها مثلما ترى اللسانيات التعليمية الحديثة هي لغة التعامل والتحاور2، أي اللغة التي تؤدي مختلف الوظائف التي يحتاجها متعلمها حسب المقامات والأحوال، وعليه لا تصبح أصول اللغة وقوانينها مجموعة من المعلومات الكمية المكدسة القائمة بذاتها ولذاتها، إنما تضحى وسيلة وظيفية لغوية وأسلوبية ومعرفية وذهنية تساعد المتعلمين على فهم النصوص وتذوقها ووصفها وتحليلها3 .

2 - نصوص الكتاب والاكتساب الوظيفي للغة:

يقودنا التأكيد على الطابع الوظيفي للغة التي يكتسبها المتعلم إلى النظر في النصوص التي تستهل بها الدروس لتكون عماداً في استخلاص وتبليغ

1- عبد الرحمن الحاج صالح ، النظرية الخليلية الحديثة ، مفاهيمها الأساسية ، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، ع.4 / 2007 ، ص.25.

2- ينظر صليحة مكي ، كريمة أوشيش ، حبيبة بودلعة ، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية ، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ع.3 /2006 ، ص.11.

3 - المعهد التربوي الوطني ، ملف خاص عن مشروع بحث: "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي" ، المجلة الجزائرية للتربية ، ع.5 /1996 ، نقلا عن المرجع السابق

المنارة للاستشارات

المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية. ويجب أن نُذكرِّ ابتداءً أن النص في التعليمية اللغوية حُدِّدَ على أنه «إنتاج وضعية خطابية يعبر فيها المتكلم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفي أو سردي أو حجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب»[1].

إن المنتظر من النصوص، في مثل هذه الحالة، فضلاً عن تزويد المتعلمين بأنسب الأمثلة التي تتوافر على الظواهر اللغوية والنحوية والصرفية والبلاغية والإملائية المراد تدريسها هو أن تُسهم «في عملية اكتساب اللغة اكتسابًا وظيفيًا يُمكِّنُ التلاميذ من كتابة اللغة ونطقها نطقا سليمًا والتعبير بها عن مختلف الحاجات اليومية»2. فإذا كان الأمر كذلك، وهو كذلك حقا، فإلى أي مدى يمكن للنصوص التي وقع عليها الاختيار في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أن تحقق الغاية المرجوة منها، وهي اكتساب الظواهر اللغوية وآليات استعمالها في مختلف المواقف بالنسبة إلى المتعلمين المقرر عليهم؟.

بالعودة إلى النصوص التي استهلت بها الدروس في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط، فإننا نلاحظ شيئا من الحرص في انتخابها على أن تكون من مشارب مختلفة، فمنها الأدبي ومنها العلمي، وبالنسبة إلى النصوص الأدبية فإنها توزعت عمومًا بين ما هو شعر وبين ما هو نثر . أما النصوص ذات الصبغة العلمية فمنها ما تعلق بالتكنولوجيات الحديثة ومنا ما اتصل بالبيئة وعلوم الطبيعة والحياة.

1 - الكلام لجون بيار روبير ، نقلا عن كريمة أوشيش حماش "النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي" ضمن: "إشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية" كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، ع.5/2007 ، ص.72.

2-كريمة أوشيش حماش ، المرجع السابق ، ص.٧٢

المنارة للاستشارات

أما عن مصادر هذه النصوص ومؤلفيها، فإن عددًا كبيرًا منها جُلب من الأنترنيت مع السكوت عن ذكر مؤلفيها في بعض الأحيان، ومنها مع هو مُستقى من المجلات ومن كتب مدرسية سابقة ومن مؤلفات قديمة، إضافة إلى نصوص نثرية وشعرية لمؤلفين محدثين اعْتُمِدَ لبعضهم أكثر من نص في الكتاب مثلما هي الحال بالنسبة إلى أحمد أمين ومعروف الرصافي. أما النصوص الجزائرية فرقعتها في الكتاب ضيقة للغاية.

إذا عدنا إلى هذه النصوص مرة أخرى نتصفحها، فإن ما يشد الانتباه فيها هو أن عددًا معتبرًا منها لا يناسب تلاميذ هذه المرحلة (الذين تتراوح أعمارهم في الأعم الأغلب بين عشرة وأحد عشرة سنة) من حيث مستواهم الذهني ومن حيث الوسط الاجتماعي الذي يترعرعون فيه، فهي تتعرض لموضوعات واهية الصلة بحياتهم وبعيدة عن اهتماماتهم. ولغتها -معجمًا وأسلوبًا- تتجاوز مستواهم الإدراكي، وهذا مخالف لما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات التي « تُلِحُّ على ضرورة الانطلاق من لغة المتعلمين ومن خبراتهم المباشرة ومن الأمور التي تثير اهتماماتهم، وذلك لأنها تساعدهم في عملية اكتساب اللغة التي يتعلمونها وفي الاستفادة مما يتعلمونه»1

إن النص الثاني في الكتاب- على سبيل المثال- تخللته ألفاظ وعبارات ليس من السهل على تلاميذٍ في هذا المستوى التعليمي فهْمُها وإدراك إيحاءاتها، فعبارات من مثل " طفلة أصَرَّت على تسلق قمم العلم وعدم الركون إلى العيش بين حُفر الجهل" و " فالتحقت بمدرسة قريتها غير آبهة بالتحديات " و"ركبت قطار التحدي لدخول معترك الحياة العلمية تترقب

1 - صليحة مكي، كريمة أوشيش حماش ، حبيبة بودلعة " طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية" مرجع سابق ص.13.

المنارة للاستشارات

من شرفة نافذتها بزوغ شمس غد مشرق" إن هذه العبارات وغيرها في النص منسوجة بلغة مفعمة بالإيحاء، لذلك يصعب على تلميذ وصل لتوّه من المدرسة الابتدائية الإمساك بمدلولاتها وإدراك أبعادها الدلالية، وسَيُلقِي ذلك بظلاله على فهم النص واستشفاف معانيه، فيؤدي إلى تشتت انتباه المتعلمين وإلى انصرافهم عن متابعة النص. وهناك أكثر من نصٍ في الكتاب نحا هذا المنحى في التعبير الذي يرقى على المستوى اللغوي الذي يصل به التلميذ إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط، من ذلك العبارات التالية في النص الذي عنوانه "ميلاد طفل"[1]: "لم يكد الفجر يستفيض من وراء الأفق كما يستفيض الأمل الباسم من وراء الضلوع"، "استيقظ أهل ذلك البيت الصغير من إغفاءاتهم ونفضوا عنهم بقايا أحلامهم"، "واستقبلوا نور الفجر الساحر فأشرقت به قلوبهم وانبسطت له وجوههم" أو هذه الفقرة المغرقة في إنشائيتها في الحديث عن الأم"2 : " يا علة كياني ورفيقة أحزاني يا رجائي في شدتي وعزائي في شقوتي، يا لذتي في حياتي وراحتي ومماتي، يا حافظة عهدي ومطية سُهدي وهادية رشدي، يا ضاحكة فوق مهدي وباكية فوق لحدي، أمي، ما أحلاك يا أمي".

إن مثل هذه العبارات الجانحة جنوحًا واضحًا إلى الاستعمال المجازي للغة، بالإضافة إلى سمة التجريد الغالبة على بعضها، تقف حاجزًا بين تلاميذ هذا المستوى من التعليم وبين الاهتداء إلى معنى النص الذي هو في الوقت نفسه وسيلة للتمكن من قوانين اللغة واكتساب القدرة على استعمالها.

1 - الشريف مريبعي وآخرون ، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص.49

2 - المرجع السابق ص.44

المنارة للاستشارات

فضلاً على هذا النوع من النصوص، هناك أخرى يكثر فيها اللفظ الغريب على الرصيد المفرداتي الذي بحوزة التلاميذ مثل «سوارٍ عالية»، "ذوائبها" "أذود بحمىً حصين" "وشخصت إليه بصري" ، "تعلو بهامتك النبيلة"[1] ومثل "التعاريش" "ظلام الدكنة الخضراء" "فصوص الماس"، "ينسدل" «يهبط المطر رذاذًا» "يقعقع على أغصان الأشجار المجوفة" "وصف يزري بجلالها" "أزهارها محتقنة دموية" "أوراقها ريانة" "أمطارها عاتية مكتسحة" ، إلى أخوات لها وردت في هذا النص نفسه الذي عنوانه "غابة إفريقية"، نعتقد أن معانيها صعبة المنال على تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط. إن اختبار مدى استيعاب المتعلمين الدرس الخاص بالتاء المفتوحة والتاء المربوطة والدرس المتعلق بالمَواطِنِ التي تكون فيها الهمزة همزة قطع لم يكن يستدعي الاعتماد على نص لغته تفوق الإمكانات اللغوية والذهنية للتلاميذ . المثال الأخير الذي نضربه للتعقيد اللغوي نأخذه من قصيدة لمعروف الرصافي جيء بها لترسيخ الفرق بين القصيدة والمقطوعة الشعرية، ولتثبيت الأسلوب الخبري المناسب للسرد والوصف وكذا لاختبار مدى فهم التلاميذ درس الطباق2 . فمن الألفاظ التي تخلَّلت القصيدة ونحسبها صعبة على المتعلمين في هذا المستوى ما يلي:

"تراض" ، "تعاورت" ، "الهام" ، "إرزام" ، "لطام" ، "الآرام" ، "محجم" . إن مثل هذه الألفاظ البعيدة عن مألوف المتعلمين، لا تؤدي – في تقديرنا- الوظيفة التبليغية المرجوة، فالنص يظل مبهما وبعيد المنال بالنسبة إليهم. والتمارين التي تدور حوله إذا تعلقت الإجابة عنها بمدلولات هذه الألفاظ،

1 - المرجع السابق ص.77

2 - المرجع السابق ص. 279 - 280

المنارة للاستشارات

فإنهم سيجدون صعوبة في الاهتداء إلى الجواب المناسب، وبسَببٍ من ذلك يكون النص قد أخفق في تحقيق الغاية التي اختير من أجلها.

3 - كيفية تعامل الكتاب مع الرصيد المعجمي للنصوص:

مسألة أخرى نرى أنها مهمة في تقريب النصوص من أفهام التلاميذ ولم يولها الكتاب الاهتمام المطلوب، على الرغم من دورها في تحقيق الهدف المنشود من الكتاب المدرسي، وهو أن يتوصل التلاميذ إلى اكتساب اللغة وممارستها ممارسة وظيفية، على اعتبار أن كتاب اللغة العربية بالنسبة إلى المتعلمين هو المرجع الوحيد الذي يستقون منه المعلومات الخاصة بهذه المادة. ومنتظر كذلك أن يكون لهم عونا للتحصيل الذاتي، ثم إنه، فضلاً عن ذلك، السند بالنسبة إلى المعلم في إعداد دروسه1 . المسألة التي نعيتها تتعلق بالطريقة التي سلكها الكتاب لتقريب معاني الألفاظ الصعبة الواردة في النصوص من أذهان التلاميذ. في هذا المجال نلاحظ أن هناك عبارات وألفاظًا كثيرة أحيانا يضرب الكتاب صفحًا عنها فيتركها من دون شرح، على الرغم من صعوبة اهتداء التلاميذ إلى معانيها. من ذلك الألفاظ والعبارات الآتية الواردة في نص "إسلام خالد بن الوليد": "حضرني رشدي" "قذف في قلبي الإسلام" "بوجه طلق" " لبست صالح ثيابي" ، ومنها أيضا الألفاظ والعبارات التالية التي جاءت في النص الذي عنوانه "خلية النحل" : "عظيمة السلطان" "واسعة النفوذ" " لتصريف الشؤون" . "يتعهدها الصغار".

1 - استفدنا هنا من حبيبة بودلعة لعماري في بحثها " طريقة عرض دروس البنى التركيبية الإسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي" ضمن كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ع.5 /2007 ، ص.49

المنارة للاستشارات

بينما شُرِحَت ألفاظ وعبارات تبدو معانيها واضحة، مثل " لا تتنازع" "تلازم المدينة" "تضل الطريق". والأمر نفسه نلاحظه في نصوص أخرى يحتاج معجمها إلى شرح لرفع اللبس عن معنى النص مثلما هي الحال في نص " الحمامة المطوقة" الذي بقيت طائفة من ألفاظه التي نحسب أن معانيها غائمة على التلاميذ من دون تفسير، مثال ذلك، إمَّا حَيْني ,إما حينُ غيري" ، "شبكة محكمة النسج" ، "عاتقة" ، "لا تتخاذلن في المعالجة" ، "جُرذٌ". كما يلفت الانتباه الميل إلى شرح المعجم الأدبي على حساب المعجم العلمي في بعض النصوص ذات الصبغة العلمية. ففي النص الذي عنوانه "قدوتي العلمية" نرى أن شرح عبارة "مرتبة بشكل هندسي و"شيء ضخم أشبه بالدولاب" أولى من شرح "تولدت صداقة" و" يرقب أباه". كما أن شرح معاني وألفاظ من مثل "السِّللوز" "الأملاح المعدنية" ، "الألياف النباتية" "تصلّب الشرايين" "البوتاسيوم" "الفسفور" ، "الصوديوم" "المنغنيز" ، "الكبريت" "قرحة المعدة والإثنى عشر" ، "الترياق" ، في النص الذي عنوانه "ذات الأوراق غذاء وترياق" ، أولى من شرح لفظة "الطازجة" مثلا، وإلاَّ فما الغاية من اقتراح نصوص علمية في الكتاب إن لم تكن تزويد التلميذ بلغتها الخاصة وتمكينه من استعمالها في المقامات المناسبة؟ لأن الهدف الذي يجب أن يُعمل على تحقيقه من خلال كتاب اللغة المقرر على التلاميذ ليس اكتساب اللغة الأدبية الخالصة فقط، إنما أيضا اكتساب اللغة المستعملة في الميادين الأخرى اكتسابًا يسمح لهم باستخدامها هي كذلك استخدامًا سليمًا. ولا يمكنهم ذلك إلاَّ إذا تمكنت ملكتها في نفوسهم . وهنا نسجل أن الكتاب المدرسي يهتم في الأعم الأغلب بشرح معاني عدد من مفردات النص من دون أن يُعنى بتدريب التلاميذ على استعمالها في

المنارة للاستشارات

كتاباتهم وفي كلامهم . ففي الكتاب كله لم يُختبر فَهْمُ المتعلمين معاني بعض الألفاظ الواردة في النصوص وقدرتهم على استعمالها إلاَّ في مَوْضِعَين هما التطبيق الذي جاء في الصفحة 35 من الكتاب المدرسي وفيه طُلب منهم تركيب المفردات الآتية: " الأنترنيت" ، "حاسوب" ، "رقمية" في جمل مفيدة. مع العلم أن هذه الألفاظ لم تُشرح لهم معانيها في الكتاب . أما الموضع الثاني فهو التطبيق الوارد في الصفحة 162 منه، وفيه طُلب من التلاميذ البحث في القاموس عن معاني مجموعة من المفردات وإدخالها في جمل وهذه المفردات هي: نَفَرَ ، نَفَّرَ ، تَنَافَر ، النَّفَر ، النَّفِير . مع الملاحظة أن الكتاب شرح كلمة "نفر". أمَّا باقي الألفاظ المشروحة فإن الكتاب لم يُعن بتمرين التلاميذ على استعمالها في كتاباتهم وفي كلامهم كيما تصبح جزءًا من الرصيد المفرداتي الذي اكتسبوه لاستعماله في عملية التواصل. فتمارين الكتاب خُصِّصَ أغلبها لترسيخ القاعدة النحوية والبلاغية والإملائية، حتى لكأنَّ الهدف الرئيس من الكتاب هو تعليم قوانين اللغة لا تمكين المتعلمين من اكتساب القدرة على استثمارها في الكلام وفي الكتابة، على اعتبار أنَّ اللغة أداة تبليغ قبل كل شيء، فالمعرفة بقوانينها مهمة، لكنها لا تُغْني مع الافتقار للقدرة على الاستعمال التي تكتسب بالتدريب والمران، لذلك يقول ابن خلدون، إن «العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل»[1]، فقصر التعليم على هذه القوانين أو تغليبها على حساب الاستعمال يجعل المتعلم إذا ما استعرنا عبارة ابن خلدون، « بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يُحكِمها عملاً»[2].

1 - ابن خلدون ، المقدمة ، ط ، دار الكتاب اللبناني ، مكتبة المدرسة ، بيروت 1982، ص.1082.

2 - ابن خلدون ، المقدمة، ص.1081.

المنارة للاستشارات

دائما وفي سياق الحديث عن المعجم والدلالة' فإن الكتاب المدرسي في شرحه معاني المفردات لا يولي- في بعض الأحيان- السياق النصي الذي جاءت فيه الأهمية المطلوبة، على الرغم من أن« مدلولات الألفاظ لا تتحدَّدُ إلاَّ بسياقاتِها ، لا بما تذكره القواميس من معانيها (لأن القواميس تكتفي غالباً بذكر بعض المعاني بالاعتماد على بعض السياقات)، إنما يكون القاموس هو الأساس في تحديدها إذ لم يرد اللفظ في أي نصٍ إلاَّ في ذاك الذي قد يذكره هو وحده»[1]. ففي الكتاب المدرسي كان الاعتماد غالبا في شرح الألفاظ على معانيها كما يُقدمها المعجم، وهو ما لا يناسب دائما المعنى الذي تؤديها اللفظة في موضعها من النص. فمفردة مثل تتلجلج" مثلاً، شرحت بـ "تتردَّدُ" ، فإذا ما قمنا باستبدال اللفظة التي أعطيت في الشرح بالتي جاءت في النص فإننا نتحصل على ما يلي "فجعلت كلُّ حمامة تتردد في حبائلها وتلتمس الخلاص بنفسها" (الكتاب المدرسي ص.96). إن لفظة "تتردد" بهذا الاستعمال تفيد عدم الاستقرار على "الرأي" بسبب مجيء حرف الجر "في" بعدها، كما في قولنا "تتردد في الأمر " أي لم تستقر فيه على رأي ولم تحسمه. أما قولنا " تردد على الشيء" فتفيد فيه معاودة الإقبال عليه المرة تلو المرة. وليس هذا هو المقصود من "تتلجلج" في النص، إنما المراد هو "تتحرك مذعورة" . والمثال الآخر الذي نقدمه لنقص الدقة في شرح الكلمات وعدم اعتبار السياق فيه هو شرح "وَلَّى" بـ "رَجَعَ" التي إذا وضعناها في موضع "ولَّى" في النص فإنها تعطينا: "إن الصيف قد رجع وانتهى وجاء الخريف" في مقابل "إن الصيف قد ولىَّ وانتهى وجاء الخريف" (الكتاب المدرسي ص. 108) . فالأنسب حسب السياق أن تشرح كلمة "ولىَّ"

1 - عبد الرحمن الحاج صالح ، مجلة اللسانيات ، مرجع سابق ، ص. 40

المنارة للاستشارات

بـ "انصرف" لأن كلمة "رجع" تُلبس المعنى على التلاميذ، لأنها في الاستعمال يمكن أن تفيد المجيء، وليس الانصراف كما في قولنا "رجع من السفر" وإذا استعملت مع حرف الجر "إلى" فإنها تفيد ضد هذا المعنى كأن نقول "رجع إلى البيت":

رجع من السفر

رجع إلى البيت

المثال الأخير الذي نضربه لهذه الظاهرة التي نحسب أنها تُخِلُّ باكتساب اللغة اكتسابًا صحيحا هو شرح كلمة "خَفْض" بـ "حطَّ بعد عُلُوٍّ" فإذا ما أوردنا كلمة "حط" في نفس الموضع الذي جاءت فيه الكلمة المشروحة' فإننا نحصل على التركيب الآتي: "قالوا : يا هذا، نحن في حطِّ عيش وكفافٍ من الرزق" عوضا عن التركيب الأصلي وهو "قالوا: يا هذا، نحن في خَفْضِ عيش وكفافٍ من الرزق" (الكتاب المدرسي ص. 166)، ولكي تتبيَّن مدى موافقة معنى "حط" للمعنى الذي أدته كلمة "خفض" في موضعها أو عدم موافقته له، نورد سياقها النصي كاملاً، فالأمر يتعلق بامرأة جادت بما حضَّرته من طعام لأبنائها كاملا فلمّا وصل الطعام إلى الأمير وأُخبر بأمر هذه المرأة وأبناءها، قال لأعوانه: «احملوها إليَّ وأبناءها الساعة، فلما وصلوا إليه سَلَّمُوا عليه ثم دنوا منه، قال: إني لم أطلبكم وأمكم لمكروه، وإنما جاورتكم في هذه الليلة فأحببت أن أضع بعض مالي فيكم، قالوا: يا هذا نحن في خَفْضِ عيش وكفافٍ من الرزق، فوجهه نحو من يستحقه» (الكتاب المدرسي ص. 166).

المنارة للاستشارات

إن السياق الذي جاءت فيه اللفظة المشروحة والذي حرصنا على نقله كاملاً يشيء أن المرأة المتحدث عنها وأبناءها على الرغم من ضيق حالهم، فإنهم – كما هو بيِّنٌ من الكلام الذي جاء على لسانهم- لم يشكوا من العوز الذي هم فيه، لأنهم لو فعلوا ذلك لَبَدُوا متناقضين مع رفضهم المال الذي عرض عليهم لجبر حالهم، بل على العكس من ذلك عبَّروا عما هم فيه من كفاية، لأن من يكرم الغير لا يَصِحُّ أن يبدِيَ له حاجته لما تفضل به عليه بسخاء. لذلك فإن عبارة " في خفض عيش" لا يعقل أن تفيد المعنى الذي شرحت به وهو " حط بعد علو"، خاصة أن العبارة التي تلتها وهي "وكفافٍ من الرزق" معناها الكفاية من الرزق، فدلالتها هذه تتساوق مع معنى سابقتها الذي شرحه المنجد في اللغة بـ"لين العيش وسعته"، وأضاف " يقال هو في خفضٍ من العيش "، أي في لين وسعة"[1]. على هذا النحو يبدو جليا الالتباس الذي سيلقي بظلاله على أذهان التلاميذ في فهم هذه العبارة، نتيجة الأخذ بالمعنى الذي فسرّت به عبارة "في خفض عيش" في الكتاب المدرسي.

ثم إننا إذا عاينا العبارات والألفاظ التي شرحت في الكتاب، فإننا نرى بوضوح أن بعضها لا يحتاجه تلاميذ السنة الأولى متوسط في كلامهم وفي كتاباتهم مثل: القوة النافورية، همجٌ ، رعاع ، نسيّع بالسيّاع، السفود ، يزقانه ، خامات الرجولة ، السُرادقات ، أبق مني ، اللجج ... إلخ " إن مثل هذا المعجم وما في حكمه ليس مما يحتاجه التلاميذ في هذه المرحلة ، فأولى منه ما يحتاجه في التعبير عما يجري في محيطه، وبهذا الخصوص يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح: « لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت

1 - لويس معلوف ، المنجد في اللغة والآداب والعلوم ، ط.18 ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، د.ت ، مادة "خفض"

المنارة للاستشارات

في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية لما تقتضيه الحياة العصرية. أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة»1 .

إن لهذا المعجم الصعب على تلاميذ هذا المستوى من التعليم، والذي لا تقتضيه حاجاتهم للتعبير عما يجري في محيطهم الأسري والاجتماعي، علاقة بالنصوص التي وقع عليها اختيار مؤلفي الكتاب، فعدد معتبر من هذه النصوص يتجاوز مستواها اللغوي والأسلوبي مستوى تلاميذ هذه المرحلة من التعليم، وهي ظاهرة لوحظت من قبل في النصوص الموجهة لتلاميذ الطور الثالث من النظام التعليمي الذي جرى عليه الإصلاح (التعليم الأساسي)2، ففي الكتاب نصوص مستقاة من كتب مدرسية سابقة استغني عنها ومن مؤلفات قديمة نحسب أن معجمها وأسلوبها لا يتناسبان مع مدارك التلاميذ، من ذلك على سبيل المثال نص "الفتاة البارة" المُستل من كتاب المطالعة العربية (الكتاب المدرسي ص.151) ، ونص "يا أمي" لأمين مشرق (الكتاب المدرسي ص.44). واتسمت بعض النصوص الشعرية بهذه السمة أيضا مثال ذلك النصان الواردان في الصفحتين 94 و 191 لمعروف الرصافي وعبد الكريم العقون على التوالي. وفضلا عن

1 - عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات ، مرجع سابق ، ص.44

2 - يُنظر حبيبة بودلعة لعماري ، مرجع سابق ، ص.54

المنارة للاستشارات

استغلاق معجم بعض النصوص على التلاميذ فإن أسلوبها بدا عليه جنوح واضح إلى المجاز، الأمر الذي يجعل الإمساك بمعنى العبارة مسألة غير هينة بالنسبة إلى التلاميذ كما تبيّنه العبارات الآتية " ...رياحٌ تُصفِّرُ ورطوبة وضباب يتحرّك، سحابة تبتلع كل شيء ثم لا تلبث أن تعصف بها الريح فتتبدد وكأنها حلم صيف ثم يهبط المطر رذاذًا خفيفا هامسًا ثم سيلا دِفاقا ثم طوفانا منهمرًا يقعقع على أغصان الأشجار المجوَّفة، كأنما يعزف على طبول مشدودة، ويلمع البرق ويزأر الرعد..." (الكتاب المدرسي ص.230).

4 - علاقة نصوص الكتاب باهتمامات التلاميذ:

فضلاً عما قلناه عن نصوص الكتاب مما نعتقد أنه لا يساعد على اكتساب اللغة اكتسابًا سليما، فإن بعض النصوص ليس فيه ما يَشُدُّ اهتمام المتعلم أو يثيره أو بالأحرى لا يجد فيه (أي المتعلم) ما يعنيه في السن التي هو فيها. نضرب مثالاً على ذلك بالنص الذي عنوانه "مقهى القرية" (الكتاب المدرسي ص.241). لعلَّ المسوّغ الوحيد الذي حَمَل مصنفي الكتاب المدرسي على اختياره هو كونه نصًا لكاتب جزائري (مولود فرعون). إن اختيار نصوص لكتاب جزائريين وإن كان مُهمًا، على اعتبار أنه يُفترض أن تعبر عن واقع قريب من التلميذ، فإن ما يقع عليه الاختيار يجب أن تُرعى فيه زيادة على مستواه اللغوي والأسلوبي ميول التلاميذ واهتماماتهم في المرحلة العمرية التي هم فيها، فهذا النص إذا كان قد أدى وظيفته بنجاح في البناء الروائي لرواية فرعون الأرض والدم، فإن التلميذ لا يجد فيه ما يشبع رغبة الاكتشاف وحب المغامرة لديه في مثل هذه السن، إن الإخلال بهذا الجانب يحول دون مشاركة المتعلمين مشاركة إيجابية

المنارة للاستشارات

في استثمار النص لتحقيق الغاية المتوخاة منه، ومن هذا الصنف من النصوص النص الذي عنوانه "رباطة الجأش" (الكتاب المدرسي ص.151) والنص الموسوم بـ "هارون الرشيد" (الكتاب المدرسي ص.134) وغيرهما مما نرى أنه ليس مما يستقطب اهتمام هذه الفئة من المتعلمين، لبعد ما تتناوله عما يجري في محيطهم الاجتماعي وفي محيطهم العام، من ثمَّ فإنها لا تساعدهم كثيراً – في تقديرنا- على اكتساب اللغة، ما داموا لا يجدون فيها ما يوثق صلتهم بها ويسترعي اهتمامهم ويحفزهم للعودة إليها من تلقاء أنفسهم، فيترسخ في أذهانهم معجمها وبُناها التركيبية وأنماطها الأسلوبية فتحصل لهم الملكة اللغوية المستهدفة.

ظاهرة أخرى تشترك فيها جميع نصوص الكتاب بوصفها المدونة التي يعتمد عليها المعلم في تقديم دروس اللغة العربية واستخلاص قواعدها، هي أنها لا تعير الوظيفة الانتباهية الاهتمام المطلوب، إذ لم يُعنَ فيها بكتابة ما له علاقة بالمفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية والإملائية المراد تدريسها بالخط البارز أو بلون مغاير1، للفت انتباه التلاميذ إليها وتيسير إدراكها وتمثلها ذهنيا، لأن إثارة انتباه المتعلم مسألة ضرورية في عملية التعلم، حتى يركز اهتمامه على ما يقدم له. ثم إن بعض الصور المرافقة لنصوص الكتاب لمساعدة التلميذ في إدراك مغزى النص واستيعابه ضعيفة الصلة بمحتوياتها. ففي النص الذي عنوانه "الحنين إلى الوطن" يتحدث كاتبه، وهو محمود تيمور، عما خالجه من مشاعر وهو يرى علم بلاده (مصر) يرفرف بين الأعلام وهو في ديار الغربة (في نيويورك)، وعلى

1 - وهي ظاهرة لوحظت كذلك في الكتاب المدرسي قبل الإصلاح الأخير ، راجع حبيبة بودلعة لعماري ، مرجع سابق ، ص.53

المنارة للاستشارات

يسار النص صورة تبرز راياتٍ لعددٍ من البلدان، لكننا لا نرى بينها العلم المصري الذي حرَّك مشاعر الكاتب، وبذلك تبدو الصلة منقطعة بين حديث الكاتب عن علم بلاده وبين الصورة. فأي علاقة ينسجها التلميذ بين قول محمود تيمور يخاطب راية بلاده: «أيها العلم! أنت حبيب النفس، ولا في الحياة صغير ولا كبير يُعرض عن تقديسك وتعظيمك... » (الكتاب المدرسي ص.77) وبين الصورة التي لا يظهر فيها هذا العلم؟ ثم إن الشخص الموجود على الصورة والذي أريد الرمز به إلى المتحدث في النص، يفترض وهو يخاطب علم بلاده أن يَظهرَ يُقابل الرايات بوجهه لا أن يدير لها ظهره كما تبرزه الصورة.

المثال الثاني الذي نضربه لغياب التوافق بين النص والصورة المرافقة له، يتعلق بالصورة التي اختيرت لإبراز فحوى النص الذي عنوانه "أمهات مثاليات في عالم الحيوان" (الكتاب المدرسي ص.213).

فما يظهر على الصورة هو فرسَانِ إحداهما توقفت لإرضاع صغيرها أما الثانية فكانت ترعى وصغيرها بمحاذاتها من جانبها الخلفي الأيمن، بمعنى أنها كانت منشغلة عنه. فالصورة تّظهر لنا، إذًا، وضعيتين متقابلتين، أما النص فيتناول رعاية الطيور والحيوانات صغارها وتأمين الغذاء لها قبل أن تقوى على تحصيله بنفسها، لتدريبها على الوصول إليه. فالصورة في هذه الحالة لا تجسد تجسيدًا دقيقا فكرة تعهد الحيوانات صغارها بالرعاية والتكفل بتدريبها على تحصيل قوتها بنفسها، لذلك تبدو صلتها بمغزى النص ضعيفة. إلى أمثلة أخرى في الكتاب يظهر فيها اختيار الصورة غير موفق في تقريب فكرة النص من أذهان المتعلمين.

المنارة للاستشارات

إن الملاحظات التي سجلناها على كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط تبيّن أن هذا الكتاب من حيث هوعنصر أساسيٌ في العملية التعليمية يتشكَّى من جملة من النقائص تتعلق باختيار نصوصه التي وإن ناسبت أحيانا اهتمامات تلاميذ هذه المرحلة من التعليم، كنصوص المغامرات والنصوص التي تناولت موضوعات التطور التكنولوجي الحديث وتلك المستقاة من محيطه الاجتماعي المباشر بعاداته وتقاليده ومعتقداته وما يحييه من مناسبات، فإنها كانت في عدد غير قليل من المرات غير وثيقة الصلة بالواقع اليومي للتلميذ وبما يشغله في هذه المرحلة من العمر، الأمر الذي يؤدي إلى صرف اهتمامه عنها. كما أن مادتها اللغوية معجما وأسلوبا كانت في أحيانا كثيرة فوق مستواه، لذلك لا يكون السبيل لفهمها وإدراك مقاصدها ميسورًا، فينعكس ذلك سلبًا على تحصيلهم، على اعتبار أن من أهم ما يرتبط بالتحصيل الدراسي « القدرة اللغوية والفهم الصحيح للتعبيرات اللغوية من خلال فهم معاني الكلمات والقدرة على استيعاب العلاقات بينها1 »، لاسيما أن بعض الصور التوضيحية التي رافقت بعض النصوص لم تكن مناسبة لترجمة مغزى النص وتقريب فحواه من الأفهام.

بالإضافة إلى ما ألمحنا إليه، فإن دروس قواعد اللغة في الكتاب لم يَرِع فيها الترتيب الذي ييسر على المتعلمين فهمها واستيعابها بأن يكون البدء بالأصل ثم الفرع، وبالسهل قبل الصعب المعقد، وهذا الأمر ذاته له

1 - يوسف مصطفى القاضي وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط.1 ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية 1981 ، ص.116 نقلا عن آسيا قرين« أسلوب المعلم في التعامل مع التلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي» ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو – الجزائر 2015 ، ص.82.

المنارة للاستشارات

انعكاساته السلبية هو الآخر على تحصيل التلاميذ المادة اللغوية المقدمة لهم.

بناء على ما ذكرناه فإن النقائص التي رصدناها طوال الصفحات السابقة من شأنها أن تحول دون تحقيق الكتاب المدرسي الهدف الأساس المرجو منه تحقيقا كاملاً وهو أن « يتدرب المتعلم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة ومن جهة أخرى، يستطيع أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه ويبحث عن أسبابها» (الكتاب المدرسي: التقديم).

المنارة للاستشارات

طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
وحدة الرغاية - الجزائر-
2016
Achevé d'imprimer sur les presses
ENAG, Réghaïa
-Algérie-
Bp 75 Z.I. Réghaïa Tél: (023) 96 56 10 /11

المنارة للاستشارات

المنارة للاستشارات