مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الرابع والخمسون - يناير 2013

عوائق تحقيق أهداف المنهاج والتوجيهات التربوية في اللغة العربية

نموذج الدرس اللغوي

◆ أحمد العياشي *

من المعلوم أن ظهور مقررات وكتب جديدة في مادة اللغة العربية، وفي غيرها من المواد الدراسية جاء في سياق التجديدات التي يعرفها الحقل التربوي في البلاد، تجديدات انبنت على بيداغوجيا الكفايات من اجل تحقيق الجودة والرفع من مستوى المتعلمين لمسايرة المستجدات وحل المشكلات. وإذا كان هذا منذ بداية العقد الأول من هذا القرن، فإنه بالنسبة للغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي، يمكن القول إنه بدأ قبل ذلك بسنوات، ذلك أنه يمكن ملامسة هذا التوجه في منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي لسنة 1996[1]، ولا يختلف ما جاء في التوجيهات التربوية المواكبة للكتب الجديدة في كل من الجذع المشترك وسنتي الباكالوريا عما تضمنه ذلك المنهاج في مستوى الأسس العلمية والمؤسسية، وفي مستوى الكفايات المراد تحقيقها انطلاقا من مكونات المادة، فتلك الأسس لا تزال وجيهة وقائمة، وتلك الكفايات هي المطلوبة، والأهداف السلوكية المجزأة غيروجيهة، كما أن هناك التقاء في مستوى مواصفات المتعلم/متلقي المقررات الجديدة.

ويسعى هذا المقال إلى النظر في مكون الدرس اللغوي انطلاقا من التوجيهات التربوية والكفايات المرجوة منه والأهداف المراد تحقيقها منه في ضوء الشروط التي ينجز فيها، أي أن المقال يسعى إلى طرح أسئلة للمناقشة، وتقديم جزء من الأجوبة:

- ماذا يراد من الدرس اللغوي في الثانوي التأهيلي؟
- أين الجديد الذي قدمته الكتب الجديدة في ضوء المستجدات التربوية؟
- هل هناك انسجام بين مكون اللغة ومكون النصوص أخذا في الاعتبار البعد الوظيفي

* باحث وأستاذ مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي

- هل يمكن للدرس اللغوي أن يؤدي أهدافه في ظل الشروط التي ينجز فيها؟

ورد في منهاج اللغة العربية لسنة 1996 انه جاء "مراعيا للتقدم الحاصل في الميادين المعرفية الثقافية المتعلقة باللغة العربية وآدابها، خاصة تلك النقلة النوعية التي أحدثها الدرس اللساني الحديث والسميائيات المعاصرة في العلوم الإنسانية عموما، وفي مجال التواصل اللغوي خصوصا"[2]، وجاء "بعد تعريب المواد العلمية الذي احل اللغة العربية مكانة متميزة في نظامنا التعليمي، حيث صارت وسيلة لتلقين جميع المواد الدراسية"[3]. ويسعى المكون اللغوي في المنهاج المذكور وفي التوجيهات التربوية 2006/2005 إلى تحقيق كفايات منها الكفاية التواصلية التي تعني "مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل"[4] حسب المنهاج، وتعني من ضمن ما تعنيه في توجيهات 2005 توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية[5]. يستخلص من هذا أن مكون اللغة ليس ثانويا، وإنما أصبح أساس التواصل وأساس الانجاز ليس في اللغة العربية فحسب، وإنما في مواد أخرى، مما يعني ضرورة ايلائه للغة؟

مزيدا من الأهمية وتغيير الشروط التي ينجز فيها من قبل، وهذا ما يمكن قوله بعد أن تم تمييزه واعتباره مكونا ومنحه حصة أسبوعية في الكتاب السابق والكتب الحالية (التوزيع الأسبوعي)، كما تستخلص الأهمية التي أضحى يتمتع بها باعتباره أداة لتحقيق الكفاية التواصلية.

إن ما سبق يقتضي تغييرا في كيفية إنجاز الدرس اللغوي بمنحه بعدا وظيفيا، والابتعاد عن النظر إليه بصفته جملة من القواعد للحفظ والاستظهار. كما يقتضي تمكين التلميذ من التعلم الذاتي...ذلك ما يرمي إليه المنهاج والتوجيهات التربوية أثناء الحديث عن كيفية إنجاز الدرس اللغوي، ففي المنهاج كما في التوجيهات نجد بالحرف ما يأتي: "تقوم منهجية "الدرس اللغوي" (المنهاج) "علوم اللغة" (التوجيهات التربوية 2005) على مجموعة من الخطوات والعناصر الواصفة للنشاط التربوي الهادفة إلى قراءة النصوص وتحليلها لغويا في ضوء علوم العربية وقواعدها ومبادئها من أجل خدمة الأهداف الرامية إلى تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى التلاميذ وصقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة[6]، كما أن الوثيقتين معا تعتبران النص الرئيس الذي درسه التلاميذ تضاف إليه نصوص مساعدة منطلق إنجاز

الدرس اللغوي، أي مرتكز الحوار داخل الفصل. يتضح مما سبق أن أمثلة الانطلاق ينبغي أن تستجيب للأهداف السالف ذكرها بمعنى أن على الأمثلة في الكتاب المدرسي أو التي يستعين بها الأستاذ عاكسة لهذا التوجه في المنهاج والتوجيهات ومنسجمة معه. هذا هو المطمح، وهذا ما ينبغي أن يكون. فهل هذا هو الواقع؟

إن الكتاب المدرسي ليس مهمة بسيطة وسهلة، إنما هو مسؤولية معقدة وصعبة تفترض أن يكون من يضطلع بها ذا تكوين، وأن يكون على " قاعدة من المعارف والمعلومات المرتبطة "[7] بهذا المجال. صحيح أن الوزارة وضعت دفتر تحملات، لكن ذلك لا يكفي في غياب خبرة وتخصص في ميدان تأليف الكتاب المدرسي وفي خلو الساحة من كتابات وأبحاث متنوعة. فالكتاب المدرسي إنتاج ينبغي أن يستحضر المنتج وأغراضه والتصور والفئة المستهدفة باعتباره مكونا من مكونات المنهاج(مع تعدد في تعريف المنهاج) وتعبيرا عن توجهاته.

ولعل من أساليب البحث عن مدى إمكانية تحقق تلك المرامي مقارنة الظواهر اللغوية في الكتب الجديدة والكتب المعمول بها منذ 1996 على الأقل. فالمنهاج الذي عدت تلك المؤلفات تعبيرا عن جزء من توجهاته نص على وجود اعتبارات وراء بدء الكتب الأدبية بالظواهر الصوتية والايقاعية إذ يقول: " وإذا كان الدرس اللغوي، بمستويات التعليم الثانوي، يبدأ بالظواهر الصوتية والايقاعية، فإن ذلك أملته مجموعة من الاعتبارات...:

الصوت والايقاع ظاهرتان فطريتان وتمثلان اللغة الطبيعية الكلية بامتياز

مختلف الأدبيات اللغوية تؤكد بشكل عام على السبق الزمني للتأمل والتفكير في الظواهر الصوتية والايقاعية بالمقارنة مع باقي الظواهر اللغوية الأخرى...وتؤكد هذه الأدبيات... على أن الثورة التي أحدثها الدرس اللساني الحديث في العلوم الانسانية، انطلقت بالأساس من المجال الصوتي "[8w].

تلك مسوغات منهاج 1996 لبدئه الدرس اللغوي بالظواهر الصوتية، غير أن الكتب الجديدة لم تسر على النهج نفسه ولم تقدم توجيهات 2005و 2006 الخاصة بالجذع المشترك والأولى باكالوريا أي تسويغ للتخلي عن تلك الظواهر أو تأخيرها عن ظواهر أخرى(بلاغية في الجذع المشترك)، وإلا نظر إلى مسوغات المنهاج التي اعتبرت مبنية على أدبيات لغوية، بأنها غير وجيهة. ففي الجذع المشترك اليوم لا وجود لظواهر صوتية وكذلك في السنة الأولى باكالوريا.

ويحق للمهتم ان يسأل: ألم تعد لتلك الظواهر وظيفة في التوجه الجديد؟ لا نعتقد ذلك خاصة وأن الظواهر الصوتية تستثمر في جانب من التعامل مع النصوص الشعرية من حيث الصفات الداخلية للحروف تحديدا، ولا نعتقد ذلك نظرا لأهمية النبر والتنغيم في الشعر وفي الأداء النطقي عامة، وارتباط جودة القراءة بالمعنى. وقد يقال إن ذلك أملته رغبة الانسجام بين علوم اللغة والنصوص، وبناء عليه بدأ برنامج الجذع المشترك مثلا بأنماط الخطاب النثري قبل الشعر فأرجئت الظواهر الإيقاعية إلى حين، غير أن هذا الاعتبار لا يستقيم حين نجد ظواهر لغوية تقررت مع نصوص ليست هي أفضل ما يمثل تلك الظواهر، ففي كتاب الجذع المشترك أدب نجد الخطاب السردي توازيه في علوم اللغة بلاغة الإقناع والإمتاع. ونظن أن هناك أنماطا خطابية هي الأولى بتمثيل بلاغة الإقناع، لذلك نجد في الكتاب وفي مرحلة تحليل الأمثلة اللغوية العبارة الآتية: " لقد تعرفت في دراستك مجزوءة الحجاج..."[9] والواقع أن المتعلم الموجه إليه الكلام لم يدرس بعد تلك المجزوءة إذ لا يبدأ الحجاج عنده إلا في الأسبوع العاشر بينما درس اللغة المعني هو اول درس بالنسبة للشعبة الادبية. وربما يخاطب يخاطب المؤلفون هنا متعلمي التعليم الأصيل (فالكتاب موجه إلى المسلكين معا). والشيء نفسه يقال في نصوص أخرى يتجاهلها المؤلفون لأنها إما ليست صالحة للإنطلاق، وإما للذهاب بسرعة إلى أمثلة مستهلكة في الكتب اللغوية، فما إن تتم الإشارة إلى جملة مأخوذة من النص حتى يتم الانتقال إلى أمثلة من ابيات شعرية. فما الداعي إلى اعتماد أمثلة واردة في كتب كالبلاغة الواضحة في درس "الخبر" مع أن نص " عميد العائلة" مليء بنماذج خبرية تفي بالغرض وفي سياق النص، بل إن اعتمادها يعفي الأستاذ والمتعلم من إنفاق وقت وجهد كبيرين في شرح بيت المتنبي وبيت أبي العتاهية لصالح التركيز على جوهر الدرس، وكذلك الأمر في "أغراض الخبر" في الجذعين الأدبي والعلمي. ولا يعدم الباحث أمثلة أخرى من هذا القبيل في مستويات أخرى يضيق المجال لذكرها. هذا فيما يتعلق بتوجيه المتعلم إلى أمثلة الانطلاق علما أن غاية إنجاز الدرس خدمة النص في البدء وفي العودة إليه للتطبيق. ولا تختلف البرامج من هذه الناحية عن سابقاتها، وإنما تعطي الانطباع بأن هناك فصلا بين مكون النص ومكون اللغة. وإن معظم الإحالات في الأمثلة تمت إلى نصوص القرءان مع ما يتطلب ذلك من جهد يتجاوز أحيانا طاقة المتعلم، فالمطلوب أولا فهم المفردات وإدراك المعنى من خلال السياق، وإلا فهمت الأمور بغير

ما وضعت له. وإذا كان اللغويون والبلاغيون اعتمدوا تلك الأمثلة فللترابط القائم آنذاك بين العلوم اللغوية والشرعية...

ولا ندري من جهة أخرى المسوغ الذي أخر إدراج البحور الشعرية المقررة في الجذع المشترك أدب حتى صادفت في مكون النصوص شعر التفعيلة بدل الشعر القديم الذي يمكن الانطلاق من قصائده لإنجاز تلك النصوص مع أنه لا شيء يمنع تقديم تلك البحور على ظواهر بديعية، كما أنه من المستحسن جعل درس الموشحات يصادف النموذج الشعري الأندلسي.

ويمكن السؤال عن المسوغات التي تجيز قرار تدريس بعض الظواهر والأهداف المرجوة منها. من من المدرسين لا يحس أنه يخاطب الذاكرة أو على الأقل يشعر بالمتعلم يعتمد الحفظ في درس الزحافات والعلل. لقد اجتهد الأوائل في ابتكار طرق لتسهيل حفظ هذه الظواهر لاستحضارها عند الحاجة لقابليتها السريعة للنسيان كقولهم: "خبن إضمار طي وقص..." أليس من المفيد دراسة التفعيلات (غير مقررة للجذع الأدبي) بدل الزحافات والعلل؟ أليس من المفيد إدراج نص يتناول علاقة هذه المصطلحات العروضية بالبيئة العربية ليعرف المتعلمون دلالات هذه التسميات؟ هل من المعقول إدراج درس كتابة الهمزة والتاء لمتعلم من المفترض أنه متمكن من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد على حد تعبير التوجيهات التربوية وهي تتحدث عن مواصفات المتعلم في بداية التعليم الثانوي التأهيلي؟(مع العلم أن هناك متعلمين في الباكالوريا وليس في الجذع فقط يحتاجون إلى هذه الظواهر) أليس مفيدا أن يستبدل به درس من فقه اللغة له علاقة باهتمامات متعلم الشعبة العلمية؟

وإذا تجاوزنا المضامين إلى طريقة تقديم هذه الظواهر وكيفية تقديمها، نجدها لا تختلف عن السابق من المقررات، كما أنها أحيانا تقدم أجوبة ولا تترك فرصة للتعلم الذاتي، وأي إعداد قبلي للمتعلم يجعله يسبق الخطوات وينتقل إلى إعطاء الخلاصات ظنا منه أن المطلوب هو الخلاصة. ولنتأمل أمثلة من درس الاستعارة في الأولى باكالوريا: "قالوا ياويلنا من بعثنا من مرقدنا"، "ولما سكت عن موسى الغضب أخذ الألواح"[10] إلى جانب بيت المتنبي:

أحبك يا شمس الزمان وبدره

وإن لامني فيك السها والفراقد

ولنا أن نسأل كم يتطلب المثالان القرآنيان من الوقت لإفهام المتعلم معنى المفردات ومعنى الآية والسياق، ثم بعد ذلك دراسة الظواهر المطلوبة. وأحيانا

يقدم الكتاب للمتعلم جوابا قطعيا حتى فيما له علاقة بالذوق إذ جاء فيه: " لا شك أنك أثناء القراءة تحس بمتعة فنية نابعة من جمالية التصوير"[11]. من جهة أخرى أليس في إدراج الاستعارة الأصلية والتبعية والمرشحة والمطلقة من التعمق ما يتجاوز طاقة متعلم الأولى باكالوريا؟ وربما يلجأ إلى الحفظ تحسبا للاختبار خصوصا أن توظيفه للاستعارة في تحليل النصوص لا يتجاوز الظاهرة وما إذا كانت مكنية أو تصريحية. فما الفائدة العملية من هذه التقسيمات الاستعارية؟

وإذا تركنا الكتاب المدرسي وكيفية تناوله للدرس اللغوي وانتقلنا إلى المراقبة والامتحان، نجد وثيقة تربوية هي الأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني وإعداد مواضيع الامتحان الجهوي -الوثيقة التي يفترض فيها أن تعكس أهمية مكون اللغة بما له من وظيفة في دراسة النص وفي التعبير وفي تدريس المواد العلمية كما أقرت الوثائق التربوية السابقة- هذه الوثيقة لا تعكس هذا التوجه بل تراجعت، فقد كان توزيع نقط التقويم في السابق متساويا بين مكون التعبير ومكون اللغة، فأصبح اليوم لصالح مكون التعبير، واستعملت الوثيقة عبارة "الأوزان حسب المكونات، فمنحت نسبة 50% للنصوص وهي ذات النسبة السابقة و20% للغة و30% للتعبير ففقد درس اللغة نسبة 05%، ألا يشعر هذا المدرس والمتعلم بضعف أهمية هذا المكون قياسا إلى غيره؟. وقد كان للغة نصيب من تقويم امتحانات السنة الثانية من الباكالوريا بترك نقطتين لسلامة اللغة، واليوم لم يعد الأمر كذلك، وكأن التوجيه يفيد "ليقل المترشح ما يريد، وليس من الضروري أن تكون لغته سليمة، فليس في سلم التنقيط ما يجعل المصحح يحاسب رافع ما ينصب أو ناصب ما يجر. كل هذا لا يؤدي إلى الوصول إلى المواصفات المطلوبة في المتعلم الوافد على التعليم التاهيلي ولا مواصفات الذي أنهى تعليمه فيه، فقد نصت تلك التوجيهات على أن الوافد يكون " متمكنا من اللغة العربية واستعمالها السليم"[12] وأن المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التاهيلي يكون " مكتسبا لقدرات تواصلية وثقافية ومنهجية تمكنه من التواصل باللغة العربية شفهيا وكتابيا"[13]، وأنى أمكن ذلك في ظل هذه الشروط؟ وفي غياب الانسجام بين مختلف الوثائق والتوجيهات.

يعد ما تقدم بعض الملاحظات حول الوثائق وحول المقررات، وعلى فرض توفق هذه الكتب في الاستجابة لطموحات المنهاج وطموحات الإصلاحات التربوية ومراميها،

فإن هناك عوائق أخرى لها تأثير سلبي منها الغلاف الزمني، فالمطلوب خلال حصة زمنية من ساعة الانطلاق من أمثلة وفهمها وتحليلها والوقوف على الشاهد في كل مثال، فتركيب الخلاصات ثم التطبيق. ويبدو أن هذه المطالب تكبر حصة زمنية مدتها ساعة خصوصا في بعض الظواهر اللغوية. ومن تلك العوائق مواصفات المتعلم في الواقع وليس كما وصفته الوثائق أو كما تريده. فالوافد على التعليم الثانوي التأهيلي ليس متمكنا من اللغة العربية، وليس ممكنا في معظم الحالات الاكتفاء بالتذكير بمعطيات ليبنى عليها درس جديد وإنما يتحول ما ينبغي التذكير به إلى ما ينبغي التركيز عليه. وكيف لحصة زمنية محدودة أن تمكن من ذلك؟ يضاف إلى ذلك إكراهات متعلقة بطول المقررات ومطالبة الأستاذ بإنهائها قبل موعد الامتحان. والنتيجة أننا لا نحقق في نهاية الثانوي التأهيلي متعلما " متمكنا من التعبير باللغة العربية كتابيا وشفهيا" كما هو مطلوب.

وبالعودة إلى أسئلة الانطلاق، نقول إن المراد من الدرس اللغوي تمكين المتعلم من القدرة على التعلم الذاتي من أجل اكتساب قدرات لغوية لغايات وظيفية، وإن المقررات الجديدة يتعين أن تتيح للمتعلم ذلك. وربما انطلاقا مما سبق لم يكن هناك جديد ملموس ولم يكن هناك انسجام مع النصوص في حالات كثيرة، كما أن ظروف الانجاز وشروطه ليست في صالح تحقيق الدرس اللغوي أهدافه.

ولما كان الكتاب المدرسي مركز الاشتغال هنا نخشى أن يصدق ما قاله أحد الباحثين بخصوصه(يقصد كتاب الباكالوريا لكن قد يصدق على غيره)" وما قام به أصحاب الكتاب عبارة عن جمع للنصوص..."،[14] والكتاب " لا يختلف عن كتاب النصوص الأدبية الذي وضعه الدكتور محمد الكتاني، وكتاب اللغة العربية السابق الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية"[15]

لائحة المراجع والمصادر:

- عبد اللطيف الجابري،عبد الرحيم ايت دوصو، الكتاب المدرسي، تقنيات الاعداد وادوات التقويم،افريقيا الشرق.

- جميل حمداوي، تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي التاهيلي المغربي، من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن،2009.

في رحاب اللغة العربية، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التاهيلي.

الممتاز في اللغة العربية، السنة الاولى من سلك الباكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الانسانية.

- وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي،1996.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية المناهج:

البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التاهيلي، مارس 2005.

البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية بالسنة الاولى من سلك الباكالوريا، ابريل 2006.

الهوامش

1- وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية، منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي،1996

2- نفسه، ص.3

3- نفسه، ص.4

4- نفسه، ص.12

5- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، الكتابة العامة، مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التاهيلي، مارس 2005

6- منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مرجع سابق،ص.44. البرامج والتوجيهات الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الاولى من سلك الباكالوريا،ابريل 2006، ص.10.

7- عبد اللطيف الجابري،عبد الرحيم ايت دوصو، الكتاب المدرسي، تقنيات الاعداد وادوات التقويم،افريقيا الشرق، 2004،ص.4

8- منهاج اللغة العربية 1996، مرجع سابق،ص.42

9- في رحاب اللغة العربية، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التاهيلي، ص. 219

10- الممتاز في اللغة العربية، السنة الاولى من سلك الباكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الانسانية، ص.131

11- نفسه، ص.122

12- البرامج والتوجيهات التربوية 2005، مرجع سابق، ص.9

13- نفسه، ص.10

14- جميل حمداوي، تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي التاهيلي المغربي، من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن،2009، ص.212

15- نفسه