

السندات التعليمية للغة العربية في المدرسة الجزائرية

مريم بوجناح

المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة-

ملخص:

يهدف المقال دراسة و تحليل السندات التعليمية للغة العربية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي من منهاج و دليل و كتاب مدرسي مركزين على نشاط النحو باعتبار أن السنة الخامسة تعد السنة النهائية للطور الابتدائي فهي بمثابة السنة السادسة في النظام التربوي القديم، و عليه فهي مرحلة حاسمة في مشوار المتعلم الدراسي، كما تعد مرحلة تقييمية لمكتسبات المتعلم بعد هذه المرحلة من اكتساب الكفاءة التبليغية التواصلية التي تمكنه من تحصيل المعارف اللاحقة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أعمار المتعلمين التي تتراوح ما بين العاشرة و الإحدى عشر سنة، و هي سن نشاط القدرات العقلية.

Résumé :

L'article a pour objectif l'étude et l'analyse des supports didactiques de la langue arabe qui concerne la 5eme année de l'enseignement primaire qui se trouvent dans le guide de l'enseignant et le livre scolaire se centrant sur l'activité de grammaire vu que la 5eme année est la dernière année de ce palier. C'est l'équivalent de la 6eme année dans l'ancien système éducatif. C'est une phase décisive dans le parcours de l'apprenant, elle est également une phase évaluative des acquis de compétence informative et communicative de l'apprenant lui permettant de concrétiser les connaissances ultérieures compte tenu des âges des apprenants qui varient entre dix et onze ans qui est l'âge de l'activité des capacités mentales.

Mots clés : méthode, support didactique, guide de l'enseignant, livre scolaire, la grammaire, compétence informative et communicative.

مدخل: إن عالمنا يتطور باستمرار، و هذا التطور أفرز العديد من المشكلات و التحديات الجديدة التي فرضت على المجتمع ضرورة التغيير للتكيف مع تلك المستجدات، و بدون ذلك قد يصبح التطور المذهل

سببا لتدمير حياة الفرد بدلا من كونه أداة لتحسين نمطها، و زيادة رفاهيتها، و عليه ليس أمام هذا الإنسان سوى العمل على متابعة و تحصيل تلك التغيرات الحاصلة في عالمه بغية الإفادة منها، و بطبيعة الحال لن تستطيع المؤسسات التعليمية مواجهة الزحف العلمي و التكنولوجي دون تجديد مستمر لمناهجها، فكل منظومة تربوية تسعى إلى تحقيق أكبر نسبة من النجاح في جميع الأطوار الدراسية، و ذلك بتسخير كل الإمكانيات اللازمة لإعداد مناهج تتوافق و متطلبات العصر لأن "زيادة المعرفة تتطلب زيادة الفهم بنفس الوثيرة، و إلا سيتخلف الفهم عن المعرفة، مما يجعل التعليم كالصناعة التي تقدم إنتاجا وفيرا من غير سوق لتصريف هذه المنتوجات، و النتيجة الركود و الفساد"⁽¹⁾، و نرى أن مسؤولية تفادي هذا الركود في حقل التربية و التعليم تعود بالدرجة الأولى إلى السندات التعليمية، التي لابد أن تراعي كل ما يطرأ في المجتمع من تغيرات علمية، اجتماعية، ثقافية و تاريخية...الخ.

1. تحليل السند التعليمي الأول: منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

إن موضوع المنهاج من أهم الموضوعات التربوية، بل هو لب التربية و أساسها الذي تركز عليه، لذلك عدت مسألة وضع المناهج من أدق المسائل التربوية و أعظمها أهمية، فهي تعكس فلسفة الأمة و توجهاتها الدينية، و الثقافية، و السياسية...الخ، و التي يعمل المنهاج على غرسها في عقول و قلوب جيل المستقبل، هذا ما جعل من المناهج اليوم علما متميزا داخل علوم التربية، و مبحثا تربويا خصباً يستقطب اهتمام العديد من الدارسين التربويين المتخصصين و اللسانيين و الفلاسفة...الخ، فالفلسفات التربوية و البحوث النفسية و اللسانية التربوية تبقى مجرد أفكار نظرية ما لم تجد طريقها إلى منهج دراسي يترجم تلك الفلسفات و النظريات النفسية، و اللسانية إلى شكل أداء ملموس، غير أنه يجب التنويه إلى أن عملية تحديث المناهج أو تعديلها لا تصدر دائما بسبب التطور المعرفي فحسب، فالتغيير أمر حتمي و لا مناص منه غير أن أسبابه متنوعة منها:

1. قصور المناهج الحالية أي المعتمدة، فعندما يقتنع كل القائمين و المهتمين بالعملية التربوية

بقصور المناهج، فإن هذا الاقتناع يدفع بالمسؤولين إلى تحديث المناهج، و يمكن التوصل إلى

قصور المناهج عن طريق نتائج الامتحانات و تقارير الموجهين و الخبراء.

2. المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً، فالتطلع على النظم المتقدمة يجعل الدول المتخلفة تشعر بحقيقة واقعها

و بالهوة الكبيرة التي تفصل بينها و بين الدول الأخرى، و يكون ذلك بمثابة الدافع و الحافز للدول

النامية لكي تحدث تغييراً في حياتها و نظمها حتى تقترب من الدول المتقدمة⁽²⁾.

إضافة إلى عدم قدرة المتخرجين على مواجهة متطلبات الحياة و مشاكلها، لهذا السبب أو لذاك بادرت

أغلبية بلدان العالم العربي إلى إصلاح منظومتها التربوية انطلاقاً من إصلاح المناهج التربوية و من بينها

الجزائر التي عملت منذ سنة 2000م على تغيير و تحديث مناهجها التربوية، أما عن دواعي التغيير فقد

علله السيد أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بقوله "الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية لم يكن

وليد نزوة حب التغيير، أو نتيجة عمل ارتجالي، بل جهد متواصل طويل لتحليل و تشخيص منظومتنا

التربوية، هو إصلاح تفرضه رغبتنا في التكفل بالحاجات الفردية و الاجتماعية من جهة، و تفرضه كذلك

الضرورة الحتمية للاستثمار في مجال نوعية الموارد البشرية، و ذلك على غرار المجتمعات المعاصرة،

حيث تشكل المعرفة الثروة الحقيقية لديها، و رأس مالها البشري هو موردها الأساسي"⁽³⁾

وتجدر الإشارة في هذا المقام أن الاهتمام بالمنهاج وبعملية تعديله و تحديثه ليست وليدة الحاضر، وإنما

كان المنهاج هاجس الكثير من العلماء باختلاف تخصصاتهم على مر الزمن "فعلى سبيل المثال نجد أن كل

من أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، و كومينيوس في القرن السابع عشر، و فروبيل في القرن

التاسع عشر قد أولوا المنهج ومشاكله قدراً من اهتمامهم ودرسههم"⁽⁴⁾، بيد أن الدراسة النظامية

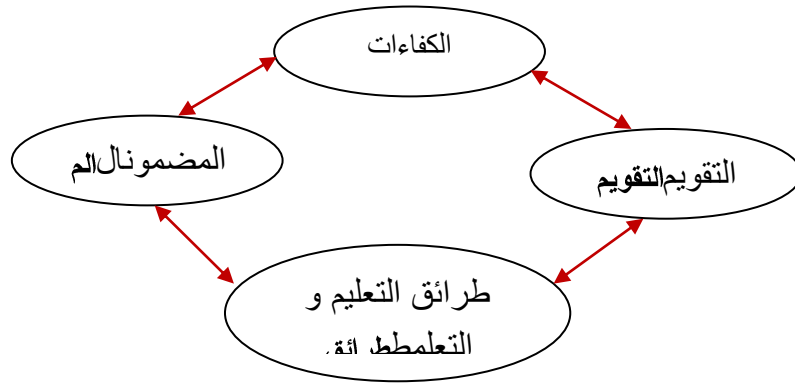
والمخصصة للمناهج وعناصرها لم تبدأ إلا في القرن العشرين على يد مجموعة من العلماء أولهم

فرانكلين بوبيت Frankline Bobbit سنة 1918 من خلال كتابه المعنون بـ "المنهج Curriculum،

و توالى بعده الإصدارات المتعددة و التي اهتمت بدراسة جميع جوانب المنهاج الذي أصبح اختصاصا له معالم و أصول و توجهات واضحة، فأطلق عليه «علم المنهاج، و المنهاج في اللغة هو الطريق الواضح، و نهجت الطريق: سلكته، و النهج هو الطريق المستقيم البين الواضح» (5)، و منه قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾، سورة المائدة الآية 48.

أما عن جذر كلمة منهاج فهي ذات أصل لاتيني مستمدة من كلمة "course" و التي تعني مضمار سباق أو سباق الخيل، و على هذا المعنى يبني المفهوم التقليدي للمنهاج "فمنهاج المدرسة من المنظور التقليدي أمرا شبيها بذلك المضمار، و يعج بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية، يتنافس فيه الطلاب على إتقان المواد و الموضوعات الدراسية" (6).

فالمنهاج المدرسي بمفهومه التقليدي هو مجموعة من المعلومات و الحقائق و المعارف التي يكتسبها المتعلم في صورة مواد دراسية، و يسترجعها في مرحلة الاختبارات حتى يصل إلى خط النهاية، دون الاعتناء بحاجاته و ميولاته، و هذا ما دفع بالعديد من المتعلمين إلى الخروج من مضمار السباق الذي لا يثير دوافعهم، و لا يستجيب لتطلعاتهم، و على أنقاض النقد الموجه للمنهاج الكلاسيكي برز المفهوم الحديث للمنهاج، و هو "مجموع الخبرات التربوية التي تهيوها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل: أي النمو في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، النفسية) نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم و يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (7)، فالمنهاج الحديث لا يقتصر على المقررات الدراسية، و إنما هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية، الثقافية، الرياضية، و العلمية... التي



تخططها المدرسة و تهيؤها للمتعلمين بداخلها (حجرات الدراسة، الفناء)، أو خارجها (الزيارات الميدانية، الرحلات) نحو الاتجاه المرغوب من خلال ممارسة المتعلمين لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعلم تلك الخبرات، التي تساعد على إتمام و استكمال نموهم من خلال ما يقدمه المنهاج من معارف، و أنشطة تستخلص من عناصره الأربعة: الكفاءات، المضمون، طرائق التعليم و التعلم، التقويم. و لإبراز جوهر الفروق بين المنهاج التقليدي و الحديث استعنا بالجدول المبين أدناه.

مقارنة بين المنهج القديم و المنهج الحديث (8)

المنهاج الجديد	المنهاج القديم	المجال
- المقرر الدراسي جزء من المنهج. - يركز على الكيف. - يركز على طريقة تفكير التلاميذ و المهارات التي تواكب التطور.	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - يركز على الكم. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق.	طبيعة المنهاج
- يشارك في إعداد جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة به. - محوره المتعلم.	- يعده الاختصاصيون في المادة الدراسية. - محور المنهاج المادة الدراسية.	تخطيط المنهاج
- وسيلة تساعد على نمو التلاميذ نموا متكاملًا.	- غاية في ذاتها.	المادة الدراسي

ة	- لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - المواد الدراسية منفصلة.	- تعدل حسب ظروف التلاميذ و حاجاتهم. - المواد متكاملة و مترابطة.
طريقة الترتيب	- تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	- لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الجديد
المعلم	- لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. - علاقة تسلطية مع التلاميذ. - مصدر المعرفة الوحيد.	- يراعي الفروق الفردية بينهم. - علاقة تقوم على الانفتاح و الثقة و الاحترام. - موجه و مرشد.
المتعلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	- ايجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الكفاءات المنشودة.
الأسرة و البيئة	- لا يولي اهتماما بعلاقة المدرسة بالأسرة و البيئة.	- يولي اهتماما كبيرا بعلاقة المدرسة بالأسرة و البيئة.

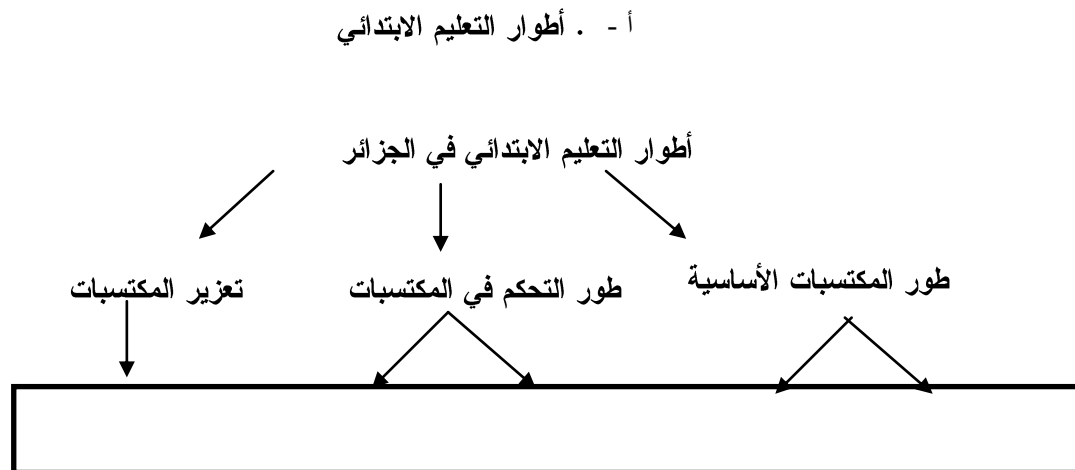
هذه

بعض الجوانب الأساسية التي تختلف فيها المناهج الحديثة عن المناهج الكلاسيكية.

أ - مكونات المنهاج:

1 تقديم المادة:

أُستفتح منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي بفهرسة لمضمون المنهاج، و لقد تصدر عنوان "تقديم المادة" صدر الفهرس، و فيه تم تقسيم السنوات الخمس من التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار مثلما هو مبين في الشكل "أ".



ويرى المنهاج أن تعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مرحلة مناسبة لتعزيز مكتسبات المتعلم السابقة، و ترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة و التواصل في وضعيات مختلفة(9)، و عليه ينتظر من المتعلم قبل انتقاله إلى مرحلة المتوسط أن يتحكم في آليات التواصل الكتابي، و الشفوي، و يتمكن من حل أكبر المشكلات المتعلقة بهما.

أ. التوزيع الزمني:

بعد تقديم المادة اهتم المنهاج بتوضيح الحجم الساعي المخصص لتعليم اللغة العربية، حيث خصص لها المنهاج تسع ساعات أسبوعيا، و قد اقترح المنهاج جدولا لتوزيع نشاطات المادة على سبيل الاستئناس، و

ترك باب الحرية في التصرف مفتوحا للمعلم حسب ما تقتضيه الضرورة التربوية و الممارسة الصفية، و قد وزعت الأنشطة في الصفحة الثالثة من المنهاج على النحو المبين في الجدول أدناه.

التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية.

الأيام	08:00 09:00 09:00 10:00	13:30 15:00
السبت	- قراءة (أداء و فهم). - تعبير شفهي و تواصل.	
الأحد		قراءة و استثمار النص (قواعد نحوية).
الاثنين	قراءة و استثمار النص	محفوظات
الثلاثاء		ت/ كتابي/ مطالعة
الأربعاء	خط/ تطبيقات إدماجية	
الخميس	- تصحيح التعبير الكتابي. - إنجاز مشروع.	

ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي و ملمح الخروج منها:

إن ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو نفسه ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، و ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو كذلك ذاته ملمح الدخول إلى السنة الأولى متوسط من التعليم الإكمالي، و الملمح بصفة عامة هو ما يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على القيام به بعد الانتهاء من فترة دراسية معينة، و يجدر بالمتعلم في نهاية السنة الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي أن يكون قادرا على (ينظر في الجدول):

ملمح الدخول و الخروج من و إلى السنة الخامسة(10).

ملمح الدخول	ملمح الخروج
1. القراءة المسترسلة. 2. تلخيص ما يقرأ. 3. إدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص و تقديمها تقديمًا منظما.	1. قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة و باحترام ضوابط النصوص من حركات و علامات الوقف. 2. فهم ما يقرأ أو تكوين حكم شخصي عن المقروء.

ملمح الدخول	ملمح الخروج
4. توظيف التراكيب المفيدة و الجمل الكاملة توظيف التراكيب المفيدة و الجمل لبناء أفكاره و التعبير عن مشاعره من خلال الأفعال. 5. استظهار جملة من القطع الشعرية. 6. تذوق الجانب الجمالي للنصوص. 7. إنتاج نصوص حوارية و إخبارية و سردية و وصفية.	3. التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة. 4. كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات و التعليمات.

د. الكفاءات الختامية و القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يرى المنهاج أن الكفاءة الختامية لتعليم و نعلم اللغة العربية في نهاية السنة الخامسة تتمركز حول جعل المتعلم قادرا على قراءة، و فهم، و إنتاج خطابات شفوية و نصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحوار، و الإخباري، و السرد، و الوصفي، أما عن الكفاءات القاعدية المسطرة لمادة اللغة العربية فلقد قدم المنهاج لبعض أنشطة اللغة العربية الكفاءات القاعدية الخاصة بها مثلما هو ظاهر في الجدول:

الكفاءات القاعدية الخاصة بتعليم و تعلم اللغة العربية

للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي(11).

النشاط	الكفاءة القاعدية
القراءة و المطالعة	1. يؤدي النصوص أداءا جيدا. 2. يفهم ما يقرأ. 3. يعيد بناء المعلومات الواردة في النص. 4. يستعمل المعلومات الواردة في النصوص. 5. يستعمل إستراتيجية القراءة و يقيم نفسه.

النشاط	الكفاءة القاعدية
التعبير الشفهي و التواصل	1. يسمع و يفهم. 2. يختار أفكاره. 3. يعبر عن أفكاره. 4. يعطي معلومات و يطلبها.

التعبير الكتابي	1. يختار الأفكار و ينظمها. 2. يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.
-----------------	--

5. تقديم النشاطات:

أول نشاط قدمه المنهاج هو نشاط القراءة، الذي يراه نشاطا هاما و محوريا في نهاية المرحلة الابتدائية لأنه يمرن المتعلم على الأداء الحسن، و اكتشاف التراكيب النحوية، و الصيغ الصرفية، القواعد الإملائية و التطبيق على منوالها إضافة إلى استخلاص بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي و الاستثماري، بعدها قدم نشاط التعبير الشفهي و التواصل الذي يعد من أهم وسائل التخاطب و الاتصال بالغير، و تبادل وجهات النظر، و هو يقوم على ثلاث مرتكزات أساسية هي: الأفكار و المعاني، الألفاظ و العبارات (الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني و الأفكار)، مع ترتيب الأفكار و المعاني و حسن تنسيقها، يليه نشاط الكتابة الذي يعتبر مفتاح أنشطة مادة اللغة العربية بصفة خاصة و المواد الأخرى بصفة عامة، و يمارس نشاط الكتابة في هذه المرحلة من خلال نشاط الخط، الإملاء، التطبيقات الكتابية، و التعبير الكتابي، ثم شرح المنهاج أهمية نشاط إنجاز المشاريع التي تساعد المتعلم على إحداث التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية و الختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، و أعقب نشاط المشروع بنشاط المطالعة، و دور المعلم فيه: بحيث ينتظر من المعلم أن يوجه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم و خارجه، بتوجيههم إلى المطالعة، الاعتماد على النفس و التحكم في الوقت، و ختم المنهاج النشاطات بنشاط المحفوظات و الأناشيد، و شروط انتقائهما مع الدعوة إلى الاهتمام بهذين النشاطين اللذين كثيرا ما يساعدان المتعلم على التخلص من حالات التردد، و الخجل و الانطواء عن طريق الأداء الجماعي، إضافة إلى تنمية قدرة المتعلم على الحفظ(12).

6. المحتويات:

قدم المنهاج محتويات كل الأنشطة المقترحة في تعليم و تعلم اللغة العربية (نصوص القراءة/ التراكيب النحوية/ الصرف و التحويل/ الإملاء/ التعبير الكتابي/ المشاريع).

أما عن الموضوعات التي اقترحها في نشاط التراكيب النحوية للصف الخامس من التعليم الابتدائي، فقد وردت مرتبة على الشكل التالي:

رقم الدرس	عنوانه	رقم الدرس	عنوانه
1	أخوات كان (دلالتها و إعرابها)	11	المفعول معه
2	أخوات إن (دلالتها و إعرابها)	12	النداء
3	خبر المبتدأ (جملة)	13	التعجب (ما أفعله !)
4	خبر المبتدأ (شبه جملة)	14	الاستثناء بإلا
5	خبر كان (جملة و شبه جملة)	15	التمييز

رقم الدرس	عنوانه	رقم الدرس	عنوانه
6	خبر إن (جملة و شبه جملة)	16	التوكيد اللفظي و المعنوي
7	الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث)	17	الاستفهام
8	الحال المفردة و الحال	18	الأسماء الخمسة

		جملة	
الاسم الموصول	19	إعراب الفعل المعتل الآخر	9
أسماء الإشارة	20	المفعول المطلق و المفعول لأجله	10

7. طرائق التدريس:

تبنى المنهاج الطرائق النشطة في التعليم و التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، و يكون المعلم فيها موجها و مرشدا و مشجعا على البحث مثيرا لدافعية المتعلم، و يرى المنهاج أن تحقيق الكفاءات المسطرة في كل نشاط يعتمد على تبني المقاربة النصية لتضمنها عنصرين هما: الشمولية و الإدماج للمكتسبات من خلال وضعيات تعليمية، و وضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم، إضافة إلى تبني المنهاج لبيداغوجيا المشروع.

8. الوسائل التعليمية:

حتى يجسد مضمون المنهاج ميدانيا ينبغي توفير وسائل تعليمية، و التي حصرها المنهاج في:

أ. الوسائل التعليمية الفردية:

و تتمثل في كتاب التلميذ و قصص المطالعة.

ب. دليل المعلم:

و يشتمل على كل ما من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات و إرشادات.

9. التقييم:

يرى المنهاج أنه تجسيدا لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فإن التقويم لا بد أن يستند على اقتراح وضعية معقدة (وضعية مشكلة) تتطلب من المتعلم إنتاجا معينا، يبرهن من خلاله على مدى تحويل تعلماته أي

قدرته على توظيفها في وضعيات جديدة، و يتعلق الأمر في اللغة العربية بمواضيع التعبير الكتابي و الشفهي مع إعداد المشاريع و إنجازها.

إذن تقويم الكفاءة/ الكفاءات يقوم على الوقوف عند نوعية الإنتاج المطلوب، و مستوى النجاح في تجنيد المتعلم لموارده السابقة، و أما عن أشكال التقييم فهي نفسها التي كان يعمل بها في المقاربة بالأهداف: التشخيصي الذي يقع قبل الشروع في التعليم لتفقد وجود المكتسبات الضرورية لبناء التعلّات الجديدة، التكويني و الذي يمارسه المعلم باستمرار أثناء الدرس و بعده لتتبع مدى فهم المتعلمين لما قدم لهم قصد تعديل وثيرة عرض التعلّات إذا اقتضى الأمر ذلك، و التقييم التحصيلي الذي يعكس مصداقية التعلّم و يقيس الفرق بين الكفاءة المسطرة و الكفاءة المحققة.

غير أن المنهاج أضاف نوعا آخر من التقييم، و هو التقييم الذاتي باعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، و لما له من أهمية في إثارة دافعية المتعلم الذي يحاول قدر الإمكان تجنب الخطأ بعد أن يكتشفه بنفسه (شبكة التقويم الذاتية)، و بالتالي نمو الرغبة في بذل الجهد و الاستمرار فيه، و قد اقترح المنهاج بعض الوسائل المعتمدة في تقييم الكفاءات و منها شبكة التصحيح التي يدرج فيها معيار الأداء و مؤشرات، و كما أكد على أن المعيار يعبر على نوعية الإنتاج في حين يعكس المؤشر بشكل ملموس العناصر الواجب ملاحظتها في كل إنتاج.

2. السند التعليمي الثاني: دليل اللغة العربية

إن عملية الإصلاح التي عرفها النظام التربوي في الجزائر و على وجه الخصوص في الطور الابتدائي استدعت إعادة النظر في المناهج و كل الوثائق التربوية المرافقة للمنهاج لأن "إصلاح المناهج لا يقتصر على جانب من جوانبها دون الآخر، كما لا يقتصر على الجانب العلمي دون الجانب التربوي، بل يشمل كل ذلك من حيث منطلق إستراتيجية الإصلاح في حد ذاتها، ثم من حيث غاياتها و أدواتها"(13).

و من بين الأدوات و الوسائل التعليمية نجد دليل المعلم الذي تطلق عليه تسميات مختلفة مثل كتاب المعلم و مرشد المعلم، و هذا المرشد في حقيقة الأمر "لا يمثل جهدا ضائعا بل هو في الواقع جهدا ضروريا لجوهر العمل التربوي، فالمعلم يرجع إليه للتعرف على نماذج إعداد الدروس، و تخطيط الأنشطة، و إنماء جوانب التعلم المختلفة"(14).

فدليل المعلم إذن هو حلقة وصل بين تخطيط المنهاج، و تنفيذه من طرف المعلم مادة طريقة، وسيلة، نشاطا، تقويما، و عليه نظريا لا بد أن يتضمن كل دليل في طياته العناصر التالية:

1 مقدمة الدليل :

و تعرض فيها الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج الدراسي بشكل موجز، أي إظهار نوع الفكر التربوي الذي أعتمد عليه في تخطيط المنهاج و بنائه، و تشتمل المقدمة أيضا على تعريف بأهداف الدليل.

2 أهداف المنهاج:

أي الكفاءات المسطرة في المنهاج (تحليل الكفاءات).

3 وحدات المنهاج:

و هي جوانب التعلم المختلفة و ما تتضمنه من حقائق، معارف، مفاهيم و اتجاهات.

4 الطرق و الوسائل:

و في هذا المجال يقدم المنهاج قراءات متنوعة لمختلف الطرق و الوسائل التعليمية التي يستطيع المعلم استخدامها في التعليم و تكون مصحوبة بنماذج و أمثلة تفصيلية.

5 النشاط:

بحيث يقدم الدليل أمثلة لخطط تنفيذ أشكال من النشاط.

6 التقويم:

يعرض الدليل الأسس العامة لعملية التقويم و أساليبها المختلفة، مع إعطاء أمثلة عديدة يستطيع المعلم استخدامها أو بناء اختبارات معتمدا على تلك الخلفية النظرية.

7 مصادر التعلم الأخرى:

و هي تلك المصادر التي يرجع إليها المتعلم، و حتى المعلم هو في حاجة إلى تلك المصادر لمساعدته في مجال تخصصه الأكاديمي أو في الجانب التربوي من مهنته.

8 -التجارب و الاتجاهات الجديدة:

يحتاج المعلم في أثناء ممارسته لمهنته إلى التعرف على كل جديد في مجاله، و لذلك يتضمن دليل المعلم عادة عرضا موجزا لأهم الاتجاهات الجديدة و التجارب المفيدة التي كشفت عن نتائج يمكن الاسترشاد بها في عملية تنفيذ المناهج(15).

و عليه بيداغوجيا يمكن تقسيم الدليل إلى فصلين: فصل نظري يتناول التوجهات و المفاهيم التربوية...الخ، و فصل تطبيقي يتناول طرق تدريس النشاط و الكفاءات المنتظرة منه...الخ.

و بعد اطلعنا على دليل اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي و المعنون بـ "دليل الكتاب" وجدنا بعض العناصر المذكورة آنفا و بعضها الآخر غائبا، فقد أُستفتح الدليل بمقدمة عامة من توقيع معدة الدليل السيدة: غطاس شريفة (أستاذ في التعليم الجامعي)، و ركزت فيها على النظام التكاملي للغة القائم على الأبعاد الثلاثة للنشاط اللغوي (البعد الشفوي، الكتابي، و القراءة)، إضافة إلى التعلّيمات الأخرى كالنحو، الصرف، الكتابة و المعجم، مع الدعوة إلى ضرورة إزالة القطيعة في التعلّيمات حتى نصل بالتلميذ إلى التمكن من اللغة استعمالا و وصفا لنظامها و وظائفها باعتبارها كلا متكامل(16).

2.بناء الكتاب المدرسي:

بعد المقدمة مباشرة اهتمت المؤلفة بشرح طريقة تقسيم الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، كما تطرقت إلى مكونات المحور و استرسلت في التفصيل موضحة مكونات الوحدة التعليمية.

3. الجانب النظري لتقديم الأنشطة:

و شرحت فيه المؤلفة طريقة تقديم أنشطة اللغة العربية من قراءة، تعبير، و نحو، صرف، معجم و إملاء، و سنسلط الضوء على الطريقة المقترحة في تعليم و تعلم نشاط النحو.

فأول تلميح للطريقة وجدناه عند قول المؤلفة "و تشكل محطة اللغة المحطة الثانية بعد محطة الفهم و هي لا تنفصل عن النص بل تستمد منه"(17)، إذن هناك إقرار باستمداد الظاهرة اللغوية التركيبية من النص، و هذا ما يحيلنا إلى طريقة النصوص، ثم قدمت المؤلفة بشكل أوسع مراحل تلك الطريقة بحيث ننطلق من نص صغير مستمد من نص القراءة، و الذي قد يجري عليه بعض التعديل على مستوى الحجم، و يتدرج المتعلمون في معرفة الظاهرة، من الملاحظة (ألاحظ) إلى تحديد الظاهرة بعدها ينتقلون إلى التجريد لصياغة القاعدة فالتدريب(18)، إذن تستخرج الظاهرة النحوية من النص بالاعتماد على الاكتشاف المبني على الملاحظة الدقيقة من طرف المتعلم، و ترى المؤلفة أن الهدف من اعتماد هذه الطريقة يرمي إلى أن يكتشف المتعلم بصفة منسجمة و متدرجة الآليات المختلفة المستعملة في إنتاج النصوص انطلاقا من أن قواعد النحو لم توجد إلا لتستعمل في النصوص، أما عن خلفية تبني هذه الطريقة فهي تعود إلى الإقرار بأن النحو لم يعد مجموعة من القواعد و المصطلحات التي يحفظها المتعلم فحسب، و لكنه يتحكم كذلك في قدرتنا على إنتاج المعنى، فلا يمكن أن ننتج أي نص دون مراعاة القواعد النحوية أو توظيفها توظيفا وظيفيا سليما.

4. تطبيق الأنشطة:

التزمت المؤلفة بتطبيق أنشطة كل محور لتقريب عملية تعليم و تعلم اللغة العربية في هذه المرحلة الحاسمة من مشوار المتعلم و الاستئناس بها، و الشيء الملاحظ أن المؤلفة في بداية كل محور كانت تقدم الكفاءات الثقافية و الاجتماعية المنتظرة من دروس كل محور، إضافة إلى الكفاءات اللغوية و بعد اطلاعنا على المحاور المقدمة استنتجنا الترتيب التالي لدروس النحو:

رقم الدرس	عنوانه	رقم الدرس	عنوانه
1	مفهوم النص	15	الحال
2	أجزاء النص	16	الحال جملة و شبه جملة
3	الجملة و أنواعها	17	التمييز
4	الجملة الاسمية	18	أسماء الإشارة
5	الخبر جملة	19	الأسماء الموصولة
6	الخبر شبه جملة	20	الاستثناء بإلا
7	الجملة التعجبية	21	المفعول فيه
8	الجملة الاستفهامية	22	المفعول لأجله
9	النداء	23	المفعول معه
10	خبر كان مفردا و جملة	24	المفعول المطلق
11	خبر كان شبه جملة	25	التوكيد اللفظي و المعنوي
12	خبر إن مفردا و جملة	26	الأفعال الخمسة
13	خبر إن شبه جملة	27	إعراب الفعل المعتل
14	الصفة		

5. التوزيع الزمني:

لقد فصلت المؤلفة بين الجانب النظري و التطبيقي الخاص بتقديم الأنشطة بجدول زمني لتوزيع أنشطة

اللغة على النحو التالي:

	اليوم	النشاط + التوقيت
	السبت	08:00 سا ← 09:30 قراءة - تعبير شفهي
وتجدر الإشارة أن	الأحد	13:30 سا ← 15:00 سا قراءة - استثمار النص (قواعد نحوية)
قدمت هذا	الاثنين	08:00 سا ← 09:30 قراءة - استثمار النص (إملاء أو صرف) 09:30 سا ← 10:00 سا محفوظات
الزمني من	الثلاثاء	13:30 سا ← 15:00 سا تعبير كتابي - مطالعة
الاستثناس	الأربعاء	08:00 سا ← 09:30 إثراء (المعجم) اللغة ← تطبيقات إدماجية
لا الإيجار.	الخميس	08:00 سا ← 09:30 الوقفة التقييمية - المشروع الكتابي
حال دون		
بنشاط		
* بعض		
الخاصة		
1. إن		

النحو من قائمة النشاطات الرئيسية كان له أثر حتى على تحديد ملمح دخول و خروج المتعلم من و إلى

السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بحيث أهمل الملمح الكفاءات المرتبطة بنشاط النحو، فلم يذكر خاصة

في ملمح الخروج ما يرتبط بشكل صريح بنشاط النحو، و هذا ما يجعلنا نعتقد أن المنهاج من أنصار الذين

يطالبون بعدم إدراج النحو كنشاط قار في مرحلة التعليم الابتدائي، و ما يؤكد هذا التوجه الكفاءات القاعدية المدرجة في المنهاج و التي تجاوزت النحو كنشاط قائم بذاته بحيث خصص المنهاج مجموعة من الكفاءات القاعدية المرتبطة بنشاط القراءة، المطالعة، التعبير الشفهي و التواصل إضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، و لا شيء يذكر فيما يخص الكفاءات القاعدية الخاصة بالنحو، و عليه ندعو بإلحاح إلى ضرورة مراجعة المنهاج لموقفه تجاه نشاط النحو خاصة في الطور الأخير من التعليم الابتدائي، و الذي يساعد فيه النحو على تنمية عادات التفكير الصحيحة و تدريب المتعلم على الملاحظة، المقارنة، التعليل، و الاستنتاج، كما نطالب بتحديد الكفاءات القاعدية لنشاط النحو و التي تكون مرفقة بالأهداف التعليمية الخاصة بها.

2. بما أن المنهاج لم يخصص كفاءات قاعدية خاصة بالنحو، فمن باب المنطق أن لا يخصص له كما معتبرا من الدروس، غير أن المنهاج قد أدرج عشرين درسا لنشاط النحو على عكس نشاط الصرف الذي أدرج له عشرة دروس، و نفس الكم بالنسبة لدروس الإملاء، و ما هذا العدد من الدروس إلا دليلا على أهمية النحو الذي خصص له المنهاج توقيت زمني يعادل الساعة و النصف أسبوعيا، إضافة إلى ما توليه المعالجة التربوية من اهتمام للظواهر النحوية المدروسة، غير أن الخلط الظاهر على مستوى ترتيب الدروس يعكس عدم اعتماد المنهاج على معيار علمي واضح في تقديم و تأخير درس عن آخر، فأغلبية الدروس النحوية وزعت على شكل وحدات منعزلة، لا رابط بينهما باستثناء الدروس الأولى التي راعت مبدأ التدرج، و عليه وجدنا دروس تنتمي إلى باب الفعل فصل بينها بدروس تنتمي إلى باب المخصصات، كالفصل بين الأفعال الخمسة و الفعل المعتل بدرس الحال، و الفصل بين دروس أسماء الصدارة بدروس تصنف في باب المخصصات، كالفصل بين النداء و الاستفهام بدرس التمييز، و هذا ما تولد عنه الانتقال من مستوى إلى آخر دون مراعاة مبدأ التكامل و الترابط بين المستويات كالانتقال من مستوى اللفظة الفعلية (كان و أخواتها) إلى مستوى التركيب (الخبر و المبتدأ) لنعود إلى مستوى

اللفظة الفعلية (الأفعال الخمسة) ثم نخرج إلى مستوى اللفظة الاسمية (الحال)، و ينهج كل الترتيب المقدم في المنهاج هذا الانتقال العشوائي دون مراعاة ما هو أصل و ما هو فرع، و ما هو عمدة و ما هو فضله في الكلام، و ما هو مستوى أدنى في التحليل (اللفظة اسمية كانت أم فعلية) و ما هو مستوى أعلى في التحليل (التركيب)...الخ، و سنتطرق بشكل أوسع إلى معايير الترتيب و التصنيف للدروس النحوية في الفصل التطبيقي الثاني، لأن الترتيب المعتمد في المنهاج لم يستقر بعد فهناك اختلافات كثيرة بينه و بين الترتيب المعتمد في الدليل، و يبقى الكتاب المدرسي الفاصل الوحيد بين الترتيبين.

3. فيما يخص طرائق التدريس فقد اقترح المنهاج الطرائق النشطة و اكتفى بتبيان دور المعلم و المتعلم في نطاق هذه الطرائق، لكنه لم يمثل و لم يسم تلك الطرائق و تركت حرية التصرف للمعلم، لكن الإشكالية تكمن في المعلم الذي لا يتقن من الطرائق سوى طريقة التلقين أو الاستقراء، فهل يمكن القول بأنه يملك طرائق نشطة في تعليم و تعلم اللغة العربية؟، لذلك حبذا لو اقترح المنهاج بعض هذه الطرائق، و سمى المسميات بأسمائها حتى يزول الغموض و اللبس عن المجهول، كطريقة حل المشكلات و طريقة النصوص...الخ.

4. لقد أدرج المنهاج في قائمة الوسائل التعليمية الفردية قصص المطالعة كوسيلة مستقلة لكن يجب التنويه إلى أن لجنة التأليف لم تفرد كتب تحوي على قصص مختارة للمطالعة تتناسب و خصائص المتعلم و اهتماماته في هذه المرحلة غير أننا نجد هذه القصص مبنوثة في ثنايا الكتاب المدرسي، كما أن هناك وثيقة أهمها المنهاج نهائيا من قائمة الوسائل و هي الوثيقة المرافقة للمنهاج و الموجهة أساسا للمعلم لأنها تشتمل المعلومات التي يستدل بها الأستاذ لتطبيق المنهاج الجديد... المبني على أساس بيداغوجيا الكفاءات، و تقديم الأنشطة التعليمية المقترحة و كيفية تنظيمها في كل وحدة تعليمية... (19)، فالمعلم إذن لا يستطيع الاستغناء عن هذه الوثيقة التي تهتم بشرح العديد من المفاهيم التي تجاوزها المنهاج بطريقة أو بأخرى، و تمنينا لو أشار المنهاج إلى وسيلة تعليمية أخرى، ألا و هي الكتاب شبه المدرسي

الذي أصبح ينافس الكتاب المدرسي نظرا للشروحات و التبسيطات التي يقدمها للمتعلم، مما يعينه على الإلمام بدروسه المتشعبة.

5. لقد تحرر التقويم في المنهاج المحلل من سلطة نقاط الاختبارات و الفروض التي تجبر المتعلم على

المراجعة الآنية البراغمية التي تزول بزوال فترة الاختبارات، و توسع ليشمل كل التصرفات، و السلوكات، و النشاطات المدرسية اليومية التي يمر بها المتعلم من تعابير، و إنجاز للمشاريع واستظهار لقطع شعرية... الخ غير أنه يعاب على التقويم المقترح عدم القدرة على إيصال المعلومة، و تبسيطها في ذهن المعلم الذي يبقى حائرا أمام معيار الكفاءة و مؤشر الكفاءة، عدنا إلى الوثيقة المرافقة للمنهاج فوجدنا أن هذه الوثيقة أفردت شبكة تقييم لوضعية مشكلة تحوي على المقاييس و المؤشرات بشكل واضح في جانبها التطبيقي، و هذا ما يفرض وجوبا إلى المعلم العودة على هذه الوثيقة إذا أراد أن يتحكم أكثر في مصطلحات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و تقويمها.

6. لقد قام المنهاج على أساس نظري لساني و هو المقاربة النصية المستمدة من لسانيات النص، و

الآخر بيداغوجي تربوي و هو المقاربة بالكفاءات، و هذه المقاربة نجدها بارزة خاصة في الملصق الذي

حدد فيه المنهاج الكفاءات التي يجب أن تتوفر في المتعلم عند دخوله إلى السنة الخامسة من التعليم

الابتدائي، و بعد خروجه منها، كما نجد الكفاءات حاضرة عند طرح المنهاج للكفاءة الختامية المنتظر

تحقيقها من تعلم اللغة العربية في هذا الطور، متبوعة بالكفاءات القاعدية، وأخيرا تطرق لكيفية تقويم

الكفاءة، غير أن التعريفات النظرية لهذه المقاربة تكاد تخلو من المنهاج ما عدا ما ورد في الصفحة

التاسع عشرة من المنهاج، و الذي عرف الكفاءة بأنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد

الداخلية (المعارف الفعلية و المعارف السلوكية)، و الخارجية (قدرة المتعلم على توظيف كل أشكال

الوثائق و السندات التي يكون بحاجة إليها لحل الوضعية المعقدة) قصد معالجة وضعية معقدة تنتمي إلى

نفس العائلة من الوضعيات، بينما الوثيقة المرافقة للمنهاج تناولت تقريبا أغلبية المصطلحات المفتاحية

في المقاربة، مثل مفهوم الكفاءة و تصنيفاتها مركزة خاصة على الكفاءة القاعدية و الكفاءة الختامية كما شرحت كذلك العلمية التعليمية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، إضافة إلى طريقة تقييم الكفاءة، أما المقاربة النصية فإن جانبها النظري شبه غائب و محدود جدا في المنهاج، و الجزء القليل الذي ذكر كشرح لهذه المقاربة جاء مبثوثا في ثنايا تقديم النشاطات، رغم أن المقاربة النصية هي أساس الإصلاح الذي عرفه المنهاج و روحه، عرجنا على الوثيقة المرافقة علنا نجد ما هو مرتبط بالمقاربة النصية، فعثرنا على شرح مبسط لكنه مصرح به دون لف أو دوران بالعبارة التالية: "يحث منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها، و تتمثل هذه المقاربة في نص يقرأه المعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي و التواصل، و يتعرف على كيفية بنائه و يتلمس منه القواعد النحوية، و الصرفية، و الإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي"(20)، إذن الوثيقة ركزت على تقديم طريقة التدريس التي تستند على النص، لكن لم توضح حدود النص هل هو كلمة، فقرة، مجموعة فقرات...؟ و لم تتطرق إلى أنواع النصوص (السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية...الخ)، و مظاهر انسجامها، و غيرها من التساؤلات، و المصطلحات المتعلقة بلسانيات النص التي تبقى غامضة، و يبقى المعاني الوحيد المعلم الذي غالبا ما ينقل أثر هذا الغموض إلى المتعلم، لذلك ارتأينا أن نسهم و لو بالقسط الضئيل في توضيح بعض المفاهيم المرتبطة بالمقاربة النصية التي أثرت بكثير في النحو العربي بنقله من نحو الجملة إلى نحو النص.

و حتى لا نقصر في أهمية الجهد المبذول لتأليف هذا المنهاج فقد شعرنا برغبة المؤلفين في مراعاة التصميم الوظيفي، الذي يعتقد دعائه بأن اللغة يجب أن تكون قريبة من حياة المتعلم حتى تساعد على التعبير الصحيح في مواقف متعددة داخل و خارج المدرسة، مع محاولة تغطية أغلبية مجالات النمو في هذه المرحلة خاصة الجانب الفكري و العاطفي للمتعلم من خلال الكفاءات المسطرة

ب. تقييم الدليل:

إذا كانت المقدمة في المنهاج غائبة فإن الدليل قد تضمن المقدمة، لكنها لم تعكس الفكر التربوي الذي أعتمد عليه في تخطيط المنهاج، و لا الأهداف التي من أجلها صمم ذلك الدليل، مع غياب كلمة منهاج من المقدمة و حل محلها كلمة كتاب مع أن المنهاج أصل و الكتاب فرع عنه، و بعد اطلاعنا على كل ما تضمنه الدليل استخلصنا أنه معد خصيصا لشرح طريقة بناء الكتاب المدرسي (المحاور، الوحدات التعليمية و الأنشطة التربوية) مع إغفال كبير لكفاءات المنهاج، و طريقة صياغتها، أما عن الوسائل التعليمية فقد اقترح الدليل في بداية كل محور بعض الوسائل إضافة إلى الكتاب المدرسي، و من بين الوسائل التي أكد عليها الدليل الزيارات الميدانية، فمثلا في المحور الأول اقترح الدليل زيارة مرصد حقوق الإنسان و غيرها من الزيارات، لكن السؤال المطروح: هل بإمكان مدارسنا تجسيد هذه الزيارات على أرض الواقع؟ إذا كان الجواب بلا فلماذا إذن نترك وسائل قد تكون متاحة و متوفرة في كل مدرسة و نطمح إلى وسائل تكاد تكون مستحيلة حتى داخل المدن الكبرى في وطننا، و هذا هو لب الخلل في عملية الإصلاح التي تستند و تقوم على العالم الافتراضي الذي يصعب في كثير من الأحيان تحويله إلى عالم حقيقي، فصورة من صور التعبير ذات الألوان الجذابة تصلح لأن تكون أحسن وسيلة تعليمية، كما أن كل مدرسة ابتدائية تقريبا تملك قاعة مخصصة لعرض الأفلام الكرتونية لتلاميذ الطور التحضيري، فلماذا لا نستغل تلك الشاشات في عرض فيلم وثائقي تاريخي أم علمي...، لتقريب الفكرة للمتعلم الذي كثيرا ما تجذبه شاشة التلفاز، لما لا نفكر في الصحافة المدرسية؟ التي تصقل لسان المتعلم خاصة من الناحية النحوية و نشجعه على كتابة الموضوعات التي يراها ويعيشها؟ و عليه ندعو إلى ضرورة الاعتناء بموضوع الوسائل التعليمية التي تلعب دورا كبيرا في استمالة المتعلم لمسار التعلم، و فيما يتعلق بطرائق التدريس فقد اقترح الدليل طريقة النصوص و لم يقدم طريقة تقييم كفاءات المتعلم، ما عدا ما ورد كنشاط قار في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي تحت عنوان "وقفة تقييمية"، كما أن المؤلفة لم تذكر أي مصدر أو مرجع

يمكن أن يعود إليه المعلم إذا استدعى الأمر ذلك، و مثلما حدث في المنهاج فيما يخص الجانب النظري للاتجاهات الجديدة نجده قائما كذلك في الدليل الذي تفادى خوض غمار المقاربة النصية رغم إلحاحه على تبني طريقة النصوص، بيذا أننا لمسنا جهد المؤلفة في شرح الطريقة و السير على نهجها في أغلب المحاور.

و بعد إطلاعنا على دروس النحو في كل من الدليل والمنهاج توصلنا إلى نتيجة مفادها أن صاحب الدليل لم يطلع على المنهاج و واضعي المنهاج لم يطلعوا على الدليل كذلك، و إلا كيف نفسر الخلط الكبير في برمجة الدروس و ترتيبها، و الجدول المبين أدناه يوضح الخلط الحاصل بين الترتيبين.

دروس النحو بين المنهاج و الدليل.

الرقم	دروس النحو في المنهاج	الرقم	دروس النحو في الدليل
01	أخوات كان	01	مفهوم النص
02	أخوات إن	02	أجزاء النص
03	خبر المبتدأ (جملة)	03	الجملة و أنواعها
04	خبر المبتدأ (شبه جملة)	04	الجملة الاسمية
05	خبر كان جملة	05	الخبر جملة
06	خبر إن جملة	06	الخبر شبه جملة
07	الأفعال الخمسة	07	الجملة التعجبية
08	الحال المفرد و الجملة	08	الجملة الاستفهامية
09	إعراب الفعل المعتل الآخر	09	النداء
10	المفعول المطلق والمفعول لأجله	10	خبر كان مفردا و جملة
11	المفعول معه	11	خبر كان شبه جملة
12	النداء	12	خبر إن مفردا و جملة

13	التعجب	13	خبر إن شبه جملة
14	الاستثناء بإلا	14	الصفة
15	التمييز	15	الحال
16	التوكيد اللفظي و المعوي	16	الحال جملة (شبه جملة)
17	الاستفهام	17	التمييز
18	الأسماء الخمسة	18	أسماء الإشارة
الرقم	دروس النحو في المنهاج	الرقم	دروس النحو في الدليل
19	الأسماء الموصولة	19	الأسماء الموصولة
20	أسماء الإشارة	20	الاستثناء بإلا
		21	المفعول فيه
		22	المفعول لأجله
		23	المفعول معه
		24	المفعول المطلق
		25	التوكيد اللفظي و المعنوي
		26	الأفعال الخمسة
		27	إعراب الفعل المعتل

أول شيء استدعي انتباهنا بعد ملاحظة الجدول، التباين الواضح في عدد الدروس، فدروس المنهاج بلغت عشرين درسا بينما دروس الدليل بلغت سبعة و عشرين درسا و هذا الفرق الموجود بين عدد الدروس مرده إلى أمرين: أولهما أنه توجد دروس برمجت في الدليل و أهملها المنهاج كدرس "مفهوم النص" و درس "أجزاء النص" و درس "الصفة"، أم الأمر الثاني يعود إلى الجمع و الفصل بين الدروس فمثلا الدليل فصل بين المفعول المطلق والمفعول لأجله و خصص لكل درس حصة قائمة بذاتها، على عكس المنهاج الذي جمع بين المفعول المطلق و المفعول لأجله في حصة واحدة، كما نجد هذا الفصل و الوصل ماثلا في

درس الحال، الذي فصل فيه الدليل بين الحال مفرد و الحال جملة و شبه جملة بحيث خصص درسا مستقلا قائما بذاته للحال مفرد و الآخر للحال جملة و شبه جملة، على عكس المنهاج الذي جمع بين الأنواع الثلاث للحال في درس واحد.

كما لاحظنا أن درس الأسماء الخمسة الذي برمجه المنهاج في المرتبة الثامنة عشرة غائب نهائيا من قائمة الدروس النحوية المبرمجة في الدليل، و قد انتقل أثر التباين في عدد الدروس إلى ترتيبها، فشتان بين الترتيب المعتمد في المنهاج و الترتيب المعتمد في الدليل، بحيث لم يستقرا على ترتيب موحد إلا في درس وحيد ألا و هو درس الأسماء الموصولة، و خير دليل على ذلك التباين درس "إعراب الفعل المعتل" الذي احتل المرتبة التاسعة في ترتيب المنهاج و المرتبة الأخيرة في الدروس المدرجة في الدليل، و درس "الأفعال الخمسة" الذي احتل المرتبة السابعة في المنهاج بينما احتل موقع الدرس السادس و العشرين في الدليل، فيا ترى أي الترتيبين سيركن إليه ترتيب الكتاب المدرسي؟ أم سيوجد هو الآخر لدروسه النحوية ترتيبا آخر؟

3. السند التعليمي الثالث: الكتاب المدرسي

نحن لا نغالي إذا اعتبرنا أن التربية هي الطريقة المثلى في الارتقاء بواقعنا التعليمي إلى المستويات المطلوبة، و طالما أن الاهتمام بالتربية يقتضي الاهتمام بعناصرها و مكوناتها المادية و البشرية و علاقتها ببعضها البعض فإنه يجب الاعتراف بأن الكتاب المدرسي هو أحد العوامل المهمة التي تأتي في المقدمة من ناحية تحديد نوعية التربية المدرسية مع اعترافنا بأهمية العوامل الأخرى و دون تجاهل دور المعلم أو المساس بالمنهج(21)، فالتربية المدرسية* لا تحدث من فراغ بل تنتج من تفاعل عوامل بشرية و تربوية و مادية منها: المعلم، المتعلم، المناهج، و الكتب المدرسية الممثلة لها.

فلا غرابة أن تتجه كثير من الإصلاحات التربوية إلى مراجعة الكتاب المدرسي و تطويره، باعتباره من أهم المرتكزات الأساسية في تحسين تعلم الطلاب و تيسير عملية التدريس، و قد زادت الحاجة إلى تطويره

في ظل المنافسة القوية من الوسائل التعليمية الأخرى، فالنظم التربوية في العالم العربي نظم مركزية و يكاد يكون الكتاب المدرسي مصدر المعلومات الوحيد بالنسبة لكثير من الطلاب، و مما لا شك فيه أن الكتاب المدرسي احتل كذلك مكانة مرموقة في العملية التعليمية التعلمية نتيجة الوظائف المنوطة به و الموكلة إليه، فما هو مفهوم الكتاب المدرسي و ما هي وظائفه، و خدماته الجلية المرتبطة بالمعلم و المتعلم و المنهاج و الحياة الاجتماعية بصفة عامة؟

المبحث الأول: ماهية الكتاب المدرسي و وظائفه.

أ. ماهية الكتاب المدرسي:

من المتفق عليه أن الكتاب المدرسي هو عبارة عن وثيقة تربوية مكتوبة غالبا ما يستخدمها المعلم و المتعلم في التعليم و التعلم لتحصيل الكفاءات المنهجية المطلوبة، و قد عرفه الدكتور صالح بلعيد أنه ذلك "المعجم أو الإناء الذي يحوي المادة التعليمية التي تعمل على تغيير سلوك المتعلم"(22) و تلك المادة التعليمية عبارة عن مواد دراسة تقدم للمتعلمين بشكل مبسط حتى يسهل اكتسابها.

و قد ورد تعريفه في قاموس le Petit Robert بأنه "مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي يفرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص و المفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"(23).

إذن الكتاب المدرسي هو عبارة عن سند بيداغوجي للمتعلم و المعلم و هو نوع خاص من الكتب لأنه موجه إلى جمهور معين و يتضمن الموضوعات المقررة في البرنامج الدراسي الخاص بكل مادة تعليمية و بكل مستوى تعليمي أيضا و ذلك وفق بناء تعليمي/تعليمي منظم (معلومات، شروح و تعاليق، أسئلة، ملخصات، تمارين تطبيقية...).

غير أنه يجب التنبيه إلى أن الكتاب المدرسي خادم للمعلم و ليس سيده له و أنه وسيلة مهمة للتعليم و ليس غرضا في ذاته و أنه خاضع لإجراءات المعلم و المتعلم و ليس مسيطرا على هذه الإجراءات "فتركيز

العملية التعليمية التعلمية حول الكتاب المدرسي و جعله يسيطر على الموقف التعليمي خطأ، وإنما ينبغي أن تبدأ العملية مستمدة وجودها و حركتها من مواقف الحياة المحيطة بالتلميذ ثم يأتي الكتاب كعامل مهم لتوضيح الغامض و تزويد التلاميذ بالحقائق" (24)، فتعلم المتعلم لا بد أن تنطلق من المشكلات التي تعترضه في الحياة و التي يحاول أن يجد لها حولا بالاعتماد على مكتسباته التي اكتسب قدرا منها من الكتاب المدرسي، بيد أنه يجب الإقرار بمزايا الكتاب المدرسي و التي يستفيد منها المعلم و المتعلم على وجه الخصوص و العملية التعليمية التعلمية على وجه العموم.

ب. وظائف الكتاب المدرسي و أهميته:

يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور المقاربة بالكفاءات، فهذه الأداة لم تعد تتضمن مجرد محتويات مواد على المتعلم الإلمام بها، أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة و إنما أصبح لهذه الأداة وظائف مختلفة و متكاملة فيما بينها تساهم مجتمعة في إدماج كفاءات المتعلم و من بين هذه الوظائف نذكر:

1. وظائف ذات صلة بالمتعلم:

- يقوم الكتاب المدرسي بدور مهم في تعلم الطلاب بحيث يزودهم بسلسلة من المعلومات و المعارف على شكل مقررات منطقية متتابعة تشكل وحدة متكاملة لعلم من العلوم.
- الكتاب المدرسي يشتمل على كثير من وسائل التجريب و التمرين كالمسائل الرياضية، و التمارين النحوية، و المشكلات التفكيرية بحيث يستحيل إتقان أي باب من أبواب العلم من غير التدريب و التمرن و هذا ما يساعد المتعلم على توسيع مداركه و اكتساب عادات التفكير و الاستنباط و حل المشكلات و يكسبه كذلك مهارة التحليل و الربط و الاستنتاج (25).
- الكتاب المدرسي يعد مرجعا يعود إليه المتعلم بعد فترة غياب معينة، عند الاستعداد للاختبارات، أو لمقارنة ما يقدمه له المعلم سواء في مواقف التدريس أو مواقف التقويم مع ما يتضمنه الكتاب الذي بين يديه.

- يعمل الكتاب المدرسي على تطوير قدرات المتعلم و كفاءاته و تدعيم المكتسبات الماضية و الراهنة من معلومات و مبادئ و اتجاهات و قيم و مهارات.

2. وظائف ذات صلة بالمعلم:

- يمثل الكتاب المدرسي الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه المتعلم و يتصرف في حدوده و يرسم بواسطته إستراتيجية السنة الدراسية بأكملها، و الفصل الدراسي على الأقل، فلا غنى للمعلم عن الكتاب المدرسي الذي يؤثر تأثيرا فعالا في سلوكه التدريسي بصفته غير مستقل في تدريسه عنه من حيث تقيده بمفرداته و أسلوب عرضه و المناقشات المطروحة فيه(26).

- يحدد المعلومات التي تدرس للتلاميذ من حيث الكم و من حيث الكيف بما يتناسب مع مستواهم من النضج و القدرة أو نصيبهم من الخبرة و هي أمور ترتبط بمرحلة التعليم التي يكونون على قيدها و هو يذهب في هذا الباب إلى درجة تفوق مذهب المنهاج المدرسي المقرر لأن المنهاج ما هو إلا رؤوس موضوعات يمكن أن يختلف في تفسيرها و القدر المطلوب من كل منها أما الكتاب المدرسي فهو الذي يبسط العنوان و يحدد ما يندرج تحته اتساعا و عمقا(27) و هذا التحديد يساعد المعلم كذلك في إعداد الدروس و تنفيذها و تقويم مدى تحكم المتعلم فيها.

- الكتاب المدرسي يحدد للمعلم طريقة التدريس أو على الأقل يوحى للمدرس بطريقة التدريس و للتلميذ بطريقة التفكير غير ما يوحى به درس آخر يتبع طريقة استقراء الأمثلة ثم مناقشتها ثم استنباط القاعدة في النهاية.

3. وظائف ما بين الحياة اليومية و المهنية:

- الكتاب المدرسي يساعد على إدماج المعارف، ليتمكن المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها خلال التعلم أو خارج إطار المدرسة.

- يشكل الكتاب موارد معلوماتية يعود إليها المتعلم عند مزاولته الحياة المهنية.

- يسهم في التربية الاجتماعية و الثقافية المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك و بالعلاقات مع الآخر و مع الحياة الاجتماعية عموما.

- يقدم للمتعلم وضعيات ملموسة و قريبة من واقعه المعيشي حيث يتطلب منه الموقف التصرف(28).

و بهذا المنظور فالكتاب المدرسي هو بديل للواقع و للمستقبل المهني الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم لاحقا و يعول عليه كثيرا في إعداد أفراد المستقبل، و بناء شخصياتهم، فالكتاب المدرسي منبع غني لغرس الاتجاهات و القيم الإيجابية، و تكوين الحس الوطني مع تنمية شعور الانتماء لدى المتعلم.

و بالرغم من هذه الوظائف المتعددة و الإيجابية للكتاب المدرسي يتخذ البعض مواقف معارضة لدور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية للأسباب التالية:

الكتاب المدرسي و مضامينه لابد أن تكون متأثرة بوجهة نظر مؤلفه بالغا ما بلغ من الموضوعية و الحذر، و مهما ادعى مؤلفه خلوه من الميل أو الهوى فإنه لا يمكن أن يقضي على جانب الذاتية في كتاباته، كما أنه يعتمد على لغة في عرض مادته و هي لغة مؤلف ضليع في اللغة ضئيل المحصول منها، بحيث قرأ في كتاب مدرسي "أن صلاح الدين الأيوبي قلم أظفار العاضد آخر الخلفاء الفاطميين، فقال التلميذ مجيبا عن سؤال: أن صلاح الدين لم يلحق بالفاطميين ضررا بليغا فكل ما عمله أنه قلم أظفار أحد خلفائهم(29).

فصعوبة اللغة كثيرا ما تفضي إلى اختلاف المعنى بين ذهني المؤلف الأستاذ و القارئ، كما أن مكانة الكتاب المدرسي ليست كمكانة باقي الكتب لعظم تأثيره في القارئ و لحساسية الناس نحوه، فإذا عثر فيه على أخطاء حساسة تؤثر في الناشئة فإن مؤلفه لا يسلم من النقد بل حتى من المتابعة القانونية» و فوق كل ذلك الكتاب المدرسي حائر دائما بين منطق العلم كما يعرفه المتخصصون و بين منطق المتعلم، فهو إذا اتبع منطق العلم جمد عملية التعليم و إذا اتبع منطق المتعلم اعتدى على المعرفة، فكثرة التبسيط تفقد روح المعلومة و أحيانا تنحرف المعرفة عن جادتها»(30)، و هذا ما سنتطرق إليه من خلال عملية

التكليف التي يجب أن تخضع لها المعارف العلمية المجردة وفق مقاييس علمية نفسية تربوية محددة حتى لا تقع في كثرة التبسيط أو التعقيد اللذان ينفران المتعلم من و التعلم.

يحصّر الطلاب و التلاميذ في دائرة محدودة من المعارف و الأفكار و المعلومات أكثر من مشكلات تثير التفكير و الاطلاع و البحث و الدراسة مع محدودية تفاعله مع الطالب مقارنة بالوسائل الأخرى مثل جهاز الإعلام الآلي لثبات الأجسام التي يعرضها إذ لا يمكن إظهار الأجسام و هي تتحرك، إضافة إلى غياب الألوان من بعض الكتب عند الحاجة إليها لارتفاع تكلفة إنتاجها، و هو المسؤول الأول عن جعل سلطة النص المكتوب تحل مكان سلطة النص المسموع(31)، كما أن اعتماد المعلم غالبا على الكتاب المدرسي الوزاري وحيدا، دون العمل على إغناء الطلاب بمصادر أخرى يشكل خطرا كبيرا على الكتاب الموازي و المعتمد من قبل الوصاية و هذا مناقض للتعلم الذاتي و التنافس الحر، فالمجتمعات المتحضرة تتوفر على كتب مدرسية متعددة و متنوعة، و تعدد الكتاب يترك مجال المقارنة و المنافسة مفتوحا لأن الكتاب الواحد لا تكشف عاهاته إلا بعد سنوات(32)، لذلك نأمل أن تعمل وزارة التربية الوطنية الجزائرية بجد في تطبيق فكرة الكتاب الموازي الذي بدوره يعمل على تفعيل الكتاب الوزاري المقرر.

إشكالية النمط اللغوي في تأليف الكتب المدرسية:

إن معيار النمط اللغوي مرتبط أشد الارتباط بلغة المضمون النحوي و من المتعارف عليه أن لكل لغة بشرية مستويات لغوية و هذه المستويات تعرف بالأنماط اللغوية، و قد وضع الدكتور عبد الرحمن حاج صالح هذه المستويات بطريقة أوضح فهو يرى بأنه لا توجد في الدنيا لغة واحدة إلا و فيها أكثر من مستوى فالأعلى منها هو التعبير المحرر المخير ألفاظه يستجيب بذلك لفن من الفنون كالمسرحيات القديمة و الشعر الجزل... ثم في أسفلها يوجد التعبير السوقي و حتى اللغة المستفحلة الخاصة بالصوص و هي لا تمتاز فقط بالخفة بل بالتحريف الكثير، أما التعبير المبتذل الفصيح فينتمي إلى الفصحى إلا أنه

يتصف بالتخفيف(33)، إذن اللغة العربية تشترك كذلك مع لغات أخرى في كون العامية تجاور الفصحى و بينهما مناطق ثلاث:

- الأولى: خاصة بالعاميات العربية التي تشتمل على بعض الأنماط اللغوية البعيدة عن الفصحى.

- الثانية: خاصة بالفصحى و تشتمل على الأنماط اللغوية التي لم تكد تنزل إلى الاستخدام

العامي بين الناس، مما يحدث بينهم و بينها نفورا إلى حد ما.

- الثالثة: و هي التي تجمع بينهما، و فيها تلتقي مجموعة من المفردات و التراكيب و

الدلالات عند الاستخدام(34)، فهذه المنطقة تمثل القدر المشترك بين العامية المهدبة و الفصحى، و يمكن

التمثيل لها بالشكل رقم (1):

لكن المشكل الذي يطرح نفسه، ما هو النمط الأنسب الذي يمكن الركون إليه في تقديم المادة بلغة
العامية المشتركة الفصحى → العلاقة بين العامية و الفصحى
يتقبلها و يستفيد منها المتعلم من خلال توظيفها في مختلف مناحي الحياة؟ بالطبع كان للمختصين آراء

و مواقف تجاه هذه الإشكالية، فالدكتور عبده الراجحي دعا إلى ضرورة المزج بين الفصيحة المعاصرة و

فصيحة التراث، و الفصيحة المعاصرة هي ذلك النمط العام الذي تمثله لغة وسائل الإعلام، و اللغة

المستعملة في الخطب العامة، و في المحاضرات، ثم النمط الفني الذي يمثله الإنتاج الأدبي على مختلف

أنواعه، أما فصيحة التراث فهي من أهم ما ينبغي العناية به لأنها تحمل ثقافة الأمة الإسلامية بحيث

يختار منها ما هو مألوف للتلاميذ و ما هو قريب من الفصيحة المعاصرة و إن هذا المزج بين

الفصيحيتين سيمكننا من الاقتراب إلى الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية للمتعلم لأن الكلام

المنطوق هو الأصل أما لغة التحرير ففرع عليه و إذا أعتمد في تدريس النحو على نمط اللغة المكتوبة

اعتمادا كلياً و استصغر أمر اللغة المنطوقة أدى ذلك حتما بالمتعلم إلى أن يخاطب غيره بلغة مصطنعة لا تمت بصلة إلى الواقع المعيش(35).

نحن نوافق بالطبع الدكتور عبده الراجحي في أهمية الاعتناء بالمنطوق لأنه أصل و المكتوب فرع، لكن أليس في اعتماد لغة النصوص الأدبية و الشواهد الشعرية الحديثة و لغة الصحف و المجالات و الندوات... تفضيلاً للغة الأدباء و الشعراء و الصحفيين على التأديت الاجتماعية الأخرى، و أليس لهذا التفضيل عواقب على العملية التعليمية التعليمية و على اللغة العربية نفسها التي ستبقى متوقعة في كتابات هاته الفئة و نجبر المتعلم على محاكاة لغتهم الفنية فيقلد و لا يبدع، ألم يحن الوقت للاستماع إلى لغة المتعلم في الشارع و ما تحويه من كلام فصيح، أم نرفض تلك اللغة لأن أصحابها لا ينتمون إلى طبقة أدبية راقية، فإذا كان الفصحى في زمننا يقاس على الإبداع الأدبي الراقي فقد ظلمنا لغتنا لأن الفصحى يحدد من خلال الاستعمال و هذا ما أكدته العلامة عبد الرحمن جلال الدين السيوطي بقوله: "مدار الفصاحة على كثرة الاستعمال و عدمها على قلته"(36)، لذلك لابد من الاعتماد على ما تفرزه الدراسات الخاصة بالتنوعات اللغوية العربية، لأن دراسة التنوعات اللغوية العربية هي دراسة للغة المتعلم في البيت و في الملعب و في المسجد... الخ، كما أنه لا يمكن الاستغناء عن هذا الصنف من الدراسات لأنها "تعرفنا بالقدر المشترك بين الفصحى و التنوعات اللغوية العربية، و التأكيد عليه في التعليم و تدعيمه من جهة، و من جهة أخرى معرفة مدى افتراق هذه التنوعات اللغوية العربية عن الفصحى لإصلاح ذات بينهما بتعزيز الظواهر اللسانية الفصيحة التي يفتقر إليها المتعلم فيستعمل عندما تعوزه الحاجة ما يوفره له الاستعمال الدارج لأن الكتاب المدرسي يتجاهله و لم يوفره له"(37)، إذن لابد أن نبتعد عن ما دعا إليه البلاغيون من ترك الألفاظ التي تستعملها العامة حتى و لو كانت فصيحة فليس كل ما يستعمل من مفردات في اللهجة العامية غريب عن اللغة الفصيحة، لذلك لابد أن نهتم بالرصيد العامي و لا نعطل دراسته بحجة أن دراسته تعتبر خطوة أولى للتخلي عن الفصحى، و منه تدعو إلى ضرورة استغلال اللهجات و

العاميات في تدعيم أسس اللغة العربية الفصيحة و عليه يرى الدكتور رشدي طعيمة أن تعليم اللغة العربية و نحوها في التعليم الأساسي يستند على الأنماط اللغوية الفصيحة مما يشيع في استخدام الأطفال في حياتهم اليومية لذلك لابد أن تقتصر حركة التأليف على ذلك القدر المشترك بين العامية و الفصحى(38)، تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أ. التعريف بالكتاب:

1. عنوان الكتاب: كتابي في اللغة العربية.

2.السلسلة: سلسلة رياض النصوص.

3.المشرف: شريفة غطاس(أستاذ تعليم عالي).

4.المؤلفون: شريفة غطاس.

مفتاح بن عروس (أستاذ مكلف بالدروس).

عائشة بوسلامة (معلمة).

5.المستوى الدراسي: السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

6.الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

7.الطبعة: الطبعة الأولى 2007م-2008م.

8.رقم الإيداع القانوني: 97- 2007م.

ب. تحليل الجانب المادي للكتاب:

ب1.الغلاف (la couverture):

إن غلاف الكتاب مصنوع من الورق المقوى غير السميك، فهو هش للغاية، و هذا ما يجعل الكتاب عرضة للتلف بعد استعمال وجيز له، خاصة أنه موجه لمتعلمين لا يزالون بعد في الطور الابتدائي، و هو طور اللعب و عدم المحافظة على الكتب، رغم توجيهات المعلمين المتكررة التي لا تنفع غالبا أمام صغر سن المتعلم في هذه المرحلة، بحيث يؤكد العديد من التربويين أن مسألة المحافظة على الكتب مرتبطة أشد الارتباط بسن المتعلم كعامل أساسي، إضافة إلى عوامل أخرى كنضجه الفكري.

أما عن واجهة غلاف الكتاب فهي جد جميلة ملفتة للنظر لتناسق الألوان فيها من أصفر، و أخضر، و أحمر، و حتى الصور الصغيرة المبنوثة في الطرف الأيسر منه وظفت فيها الألوان ذاتها. و بخصوص عنوان الكتاب فقد توسط واجهة الغلاف و كتب بلون أصفر يعلوه اسم الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، و في أسفله حددت المرحلة التعليمية التعلمية الموجه لها مضمون الكتاب و هي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

و بالنسبة للوجه الثاني من الغلاف فقد حافظ على نفس ألوان الوجه الأولى، و قد توسطتها دائرة كبيرة عكس مضمونها أهم الوسائل التعليمية المعتمد عليها في تعليم و تعلم اللغة العربية كالكتاب المدرسي و دليل المعلم، و في أسفل الغلاف الخلفي حدد سعر بيع الكتاب بـ250.00دج، و ذكر اسم الناشر و هو الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ب2.الحجم (le volume):

حوى الكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية) مائة و واحد و تسعين صفحة، و ضم أربعين نصا، موزعة بين نصوص القراءة و المطالعة و النصوص التوثيقية، و غالبا ما يشغل النص الواحد صفحتين، إضافة إلى الأنشطة اللغوية الأخرى المتضمنة في الكتاب المدرسي، هذا ما جعل حجم الكتاب

كبيرا نوعا ما دون أن ننسى حجم الورقة ذات المقاس 28 سم x 19 سم، و هو ما يعادل حجم ورقة رسم بيضاء كبيرة و هذا الحجم الكبير للكتاب سيؤثر دون شك على المتعلم خاصة من جانب الإرهاق الجسدي.

ب3.مسك الأوراق (reliure):

برغم من هشاشة الغلاف الخارجي للكتاب إلا أن أوراقه ممسكة بشكل مقبول عموما، و هذا راجع حسب اعتقادنا إلى نوعية الصمغ المستعمل في تمسيك الأوراق، فأغلبية الكتب التي عاينتها عند المتعلمين غير ممزقة تمزيقا يثير الانتباه رغم كثرة الاستعمال و كثرة المحاور بنشاطاتها.

غير أننا نلح على استعمال أجود أنواع الصمغ حتى نحافظ على الكتاب لمدة أطول، كما لفت انتباهنا نوعية الورق المستعمل فهو ناعم الملمس بياضه يريح النظر لا شفافية و لا بريق فيه.

ج. تحليل الجانب التقني للكتاب و أنشطته:

ج1.العناوين (Les Titres):

لقد كتبت العناوين الرئيسية في كل نشاط من أنشطة الكتاب بخط واضح و أكبر حجما مما يليها، كما لاحظنا أن هناك تهوية كافية بين العناوين و الفقرات، و هذا من شأنه أن يسهل عملية الاكتساب و يزيد من انتباه المتعلم و دقة تركيزه.

ج2. المقروئية الطباعية (Lisibilité Typographique):

لقد تم عرض مادة الكتاب بخط حجمه مناسب لتلاميذ الطور الابتدائي، و قد عرض المقرر النحوي بخط مطابق لما كتبت به نصوص القراءة، و هو الخط الموحد في كل أنشطة الكتاب، هذا ما يعطي مقروئية حسنة للقارئ في معظمه غير أن المشكل الوحيد الذي يعترض سبيل المتعلم في بعض الدروس النحوية تداخل التطبيقات فيما بينها، فتظهر سطورها مكتظة تفتقر إلى التهوية اللازمة، و هذا الاكتظاظ مرجعه طول النص أو طول القاعدة الذي أدى إلى تقليص مساحة التطبيقات كدرس التوكيد مثلا، و هذا ما سيؤدي

إلى إضعاف دقة قراءة المتعلم للمطلوب، لذلك نطالب بأن توحّد مساحة الفضاء المخصص للتطبيقات النحوية و يفصل بين تطبيق و آخر بخط رفيع.

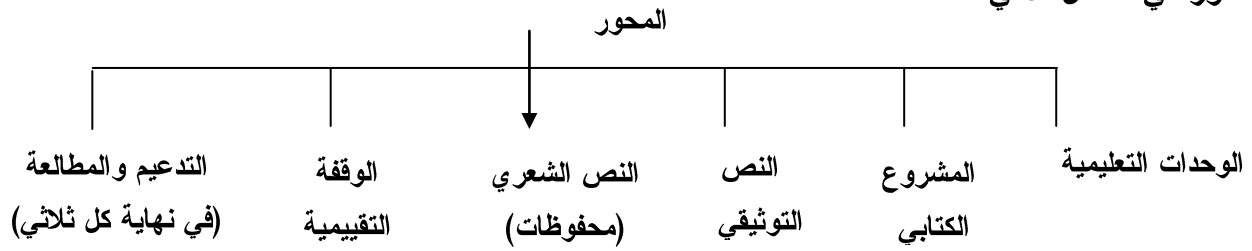
ج3. نصوص التقديم (Les Texte Introductifs):

لهذه النصوص دور كبير في التعريف بطريقة تقسيم أنشطة الكتاب المدرسي و الإفصاح عن توجهاته الكبرى، لذلك فقد احتوى الكتاب المدروس مقدمة شغلت صفتين كتبت بخط واضح للغاية، و لقد استفتح المؤلفون تلك المقدمة بالتأكيد على تبني المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية في تأليف الكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية)، بعد ذلك أشاروا إلى نوعية النصوص المعتمدة في الكتاب المؤلف، و التي تتميز بالتنوع و الانفتاح إضافة إلى أنها تنمي الحس الجمالي الأدبي في نفس المتعلم، و أكد المؤلفون في مقدمتهم على اعتناءهم الكبير بالجانب الكتابي و اعتبروه الانشغال الدائم لدوره الفعال في التواصل، و هنا نتساءل هل يمكن أن نكون متعلمين يجيدون الكتابة و لا يجيدون التواصل شفهيًا وفق ما يستدعيه المحيط؟! لذلك ندعو و بإلحاح إلى إيجاد توازن بين المنطوق و المكتوب، فالمنطوق أصل و المكتوب فرع عنه.

أما فيما يخص نشاط النحو، فقد أبد المؤلفون رغبة كبيرة في أن ينتقلوا بالمتعلم في هذه المرحلة من تمثّل الظواهر النحوية عن طريق الأمثلة إلى معرفتها تحليلًا، أي بالشيء من التفصيل حتى تتسنى له المزوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس و صورته المجردة (39)، و في الأخير قدم المؤلفون منظور موجز لمضمون الكتاب المؤلف من عشرة محاور، و يتأسس كل محور من المحاور المقررة على وحدات تعليمية، و على مشروع كتابي يتوج بنص توثيقي يسمح بتوزيع مدارك المتعلم و تكوينه معرفيًا عن طريق الاحتكاك بنصوص أصلية تصاحبها صور، كما يتيح له بناء المحور فرصة يقف فيها ليقوم نفسه بنفسه بواسطة مجموعة من التمارين التي تسمح له بإدماج مختلف معارفه، و يختم المحور بنص شعري يدرج في نشاط المحفوظات.

و يتميز الكتاب بوجود محطة للتدعيم و أخرى للمطالعة تفعان في نهاية كل ثلاثي دراسي، و يمكن أن نقدم

المحور في الشكل الآتي:



و تتوزع المحاور العشرة بدورها إلى سبع و عشرين وحدة تعليمية، أي ما يعادل ثلاث وحدات تعليمية في

المحور الواحد باستثناء المحاور رقم: 04 و 09 و 10 فإنها تتكون من وحدتين، و كل وحدة تعليمية

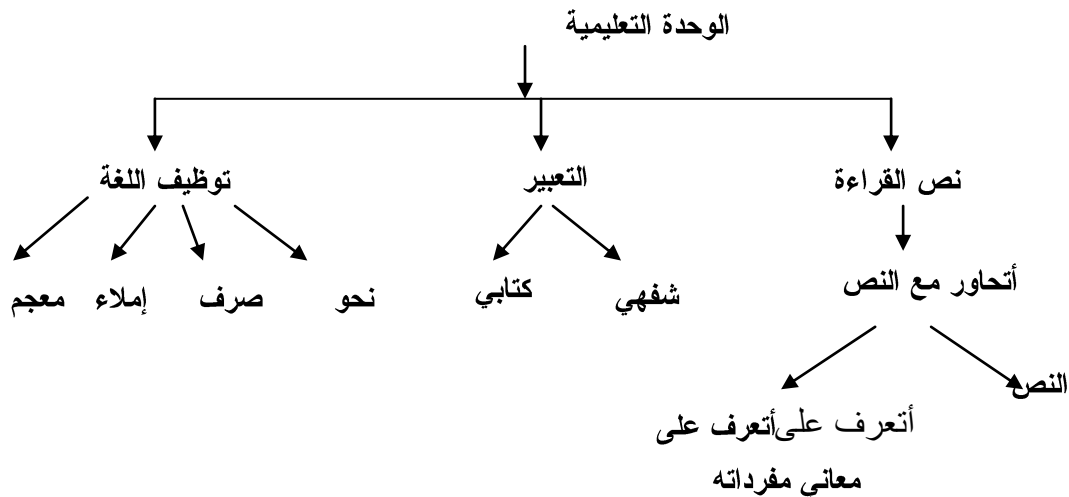
تحتوي على مجموعة من النشاطات هي: نص للقراءة متبوع بمجموعة من الأسئلة، يليه نشاط التعبير

الشفهي و الكتابي، و تشكل محطة اللغة المحطة الثانية و تضم ثلاث وقفات: فتعالج الوقفة الأولى مسألة

نحوية و تعالج الثانية مسألة صرفية أو مسألة كتابية بعرض بعض قواعد الإملاء، أما الوقفة الأخيرة

فخصصت للمعجم(40).

و يمكن أن تمثل للوحدة التعليمية بالشكل الآتي:



ج4. وسائل الإيضاح:

إن لوسائل الإيضاح دورا كبيرا في جذب انتباه المتعلم و زيادة دافعيته، و إقباله على الدرس بشرط أن تكون تلك الوسائل مناسبة لمستواه و المادة المدرجة في سياقها.

و من خلال تصفحنا للكتاب وجدناه حافلا بالصور و الرسومات، فكل نشاط من أنشطة الكتاب تقريبا مرفوق بصور خاصة في النصوص، و المحفوظات و عند بداية كل محور جديد كذلك أين تحدد الكفاءات المنتظر تحقيقها عند الانتهاء من تعليم و تعلم أنشطته تليها مباشرة صور تعكس في غالب الأحيان مضمون

المحور

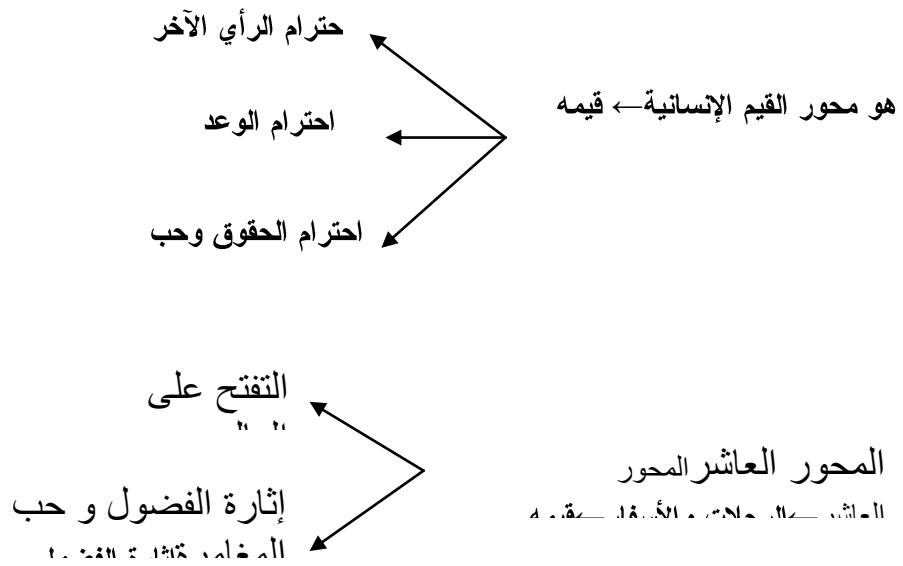
أما الأمر الذي ارتحنا إليه كثيرا هو الاهتمام الواضح بكفاءات الدروس اللغوية خاصة النحو و الصرف و الإملاء، على عكس ما حدث في المنهاج الذي أهمل و لو بطريقة غير مباشرة الكفاءات النحوية بدعوى المقاربة النصية، و من أمثلة الكفاءات اللغوية المدرجة في الكتاب نذكر:

- تتعرف على خبر كان.

- توظف الفعل المجرد و الفعل المزيد.

- تكتب الهمزة على النبرة.

و كنا نأمل لو أضاف المؤلفون إلى قائمة الكفاءات اللغوية و التعبيرية المسطرة عند مدخل كل محور كفاءات مرتبطة بالقيم الأخلاقية، و الدينية، و الاجتماعية، و الثقافية، و الرياضية...الخ التي قد يتضمنها أي نص من النصوص النثرية أو الشعرية، حتى يسهل على المعلم الاطلاع عليها دفعة واحدة، و لا يضطر في كل مرة للعودة إلى التوزيع السنوي للاطلاع على مثل تلك الكفاءات التي جمعت في جدول التوزيع السنوي تحت عنوان "القيم"، فحددت لكل محور جملة من القيم فمثلا المحور الأول:



و في سياق حديثنا عن وسائل الإيضاح وجدنا وسائل أخرى مغرية جدا و جذابة، ككثرة توظيف الألوان، التأطيرات، الجداول، الأسهم، التسطير، و ما لفت انتباهنا كذلك تخصيص الكتاب صفحتين بعد المقدمة مباشرة- لشرح كيفية استعمال الكتاب من طرف المتعلم على شاكلة صور مصغرة للنشاط الأصلي، مرفوعة بأسهم توضح العناوين الرئيسية و الجزئية لكل نشاط، و هذه الطريقة ستساهم بدون شك في تسهيل عملية استعمال الكتاب المدرسي، و قد ورد بعد هاتين الصفحتين (طريقة استعمال الكتاب) التوزيع السنوي لمقرر الكتاب الذي رأينا فيه ما يشبه الفهرسة لأن ترقيم الصفحات كان موجودا، و قد قسم التوزيع إلى ثلاث مراحل بالاستناد إلى العطل الدراسية: فالمرحلة الأولى احتوت على أربعة محاور، و المرحلة الثانية ضمت ثلاثة محاور شأنها شأن المرحلة الثالثة، و ذكر في كل مرحلة عناوين الدروس المقررة في كل نشاط مرفوعة بترقيمها الذي يعكس مكانها من صفحات الكتاب، غير أنه ما أثار فضولنا سبب تجاهل هذا التوزيع لنشاط المطالعة الموجهة الذي يصاحب التمارين التدعيمية في نهاية كل مرحلة دراسية (الفصل الدراسي)، فلم تذكر عناوين النصوص الثلاثة و لا ترقيمها، فهل مسألة الكم حالت دون ذكر هذا النشاط و إقصائه نهائيا من التوزيع؟!

أما عن قائمة المصادر و المراجع المعتمدة خاصة في تأليف الدروس النحوية، و الصرفية، و الإملائية، و المعجمية فهي غائبة نهائيا و لم يفرد الكتاب أي قائمة من هذا النحو في آخره و بصفه عامة يمكن الحكم على الجانب التقني للكتاب بالحسن مقارنة بالكتاب السابق، و بإجماع أغلبية المعلمين الذين تحدثنا إليهم عن شكل و إخراج الكتاب بغض النظر عن حجمه الكبير الذي نأمل أن يصغر حتى يتلاءم مع سن المتعلم في هذه المرحلة.

هذه بعض الملاحظات التي سجلت أثناء الوقوف عند هذه السندات التعليمية و التي نتمنى أن تُولي لها وزارة التربية كامل العناية باعتبارها أساس تعليم و تعلم اللغة العربية.

الهوامش:

- (1)- حسن عبد الباري عصر، تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط1، 1996/1997م، ص 118
- (2)- حلمي أحمد الوكيل/محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج و تنظيمها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2005م، ص 345-346، بتصرف
- (3)- أبو بكر بن بوزيد، افتتاحية مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد الأول، أفريل/ماي، 2004، ص 03.
- (4)- يداغوجيات 2003، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، العدد 15، 2003م، ص 45.
- (5)علي مهنا، لسان اللسان، تهذيب لسان العرب لابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، ج2، ط1، 1993، ص 652.
- (6)- محمد صابر سليم و آخرون، بناء المناهج و تخطيطها، دار الفكر للنشر و التوزيع-الأردن- ط1/ 2006 م، ص12.
- (7)- حلمي أحمد الوكيل، أسس بناء المناهج و تنظيمها، ص24.
- (8)- صالح هندي و آخرون، تخطيط المنهج و تطويره، دار الفكر للنشر و التوزيع-الأردن- ط1/ 1992، ص31/32 بتصرف.
- (9)- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006/2007م، ص 03.

- (10) اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 04، بتصرف.
- (11) - اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 05 إلى 08، بتصرف.
- (12) - المرجع السابق، ص 10 إلى 15 بتصرف.
- (13) - رمضان إرزيل/ محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج1، دار الأمل للنشر و التوزيع تيزي وزو، الجزائر، 2002م، (ب ط)، ص 26.
- (14) - صالح هندي و آخرون/ تخطيط المنهج و تطويره ص 257.
- (15) - المرجع السابق، ص 256 / 257 بتصرف.
- (16) - غطاس شريفة، دليل الكتاب للغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006/2007م، ص 03، بتصرف.
- (17) - غطاس شريفة، دليل الكتاب للغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 04.
- (18) - المرجع السابق، ص 09، بتصرف.
- (19) - كريمة أوشيش/ فتيحة خلوت، طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، مجلة اللسانيات، ع11، مركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية، الجزائر، 2006م، ص 97.
- (20) - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديواني الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006/2007م، ص 07.
- (21) - منصور بن سلمة/ إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض ط1، 2005/ ص 33 بتصرف.
- *- التربية المدرسية عملية اجتماعية تهدف إلى إعداد الناشئة للحياة الجماعية كما أنها تربي في الناشئة شخصياتهم الفردية المتطورة.
- (22) - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر و التوزيع بوزريعة، الجزائر 2000م، ص 85 (ب، ط).
- (23) Paul robert, le petit robert, dictionnaire rédaction dirigée par A.REY debore, Paris 1967 p1104.
- (24) - أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، دار الهنا للنشر، القاهرة، ط1/ 1962، ص 12.
- (25) - نفس المرجع، ص 06 بتصرف.
- (26) - منصور بن سلمة/ إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته، ص 46، 47 بتصرف.

- (27)- أبو الفتوح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص 07 بتصرف.
- (28)- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات، كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي العدد السابع عشر/ المركز الوطني للوثائق التربوية حسين داي (الجزائر)، 2005، ص 19.
- (28)- أبو فتوح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته/تاريخه/أسسه/تقويمه/استخدامه، ص 48.
- (29)- المرجع السابق، ص 49.
- (30)- منصور بن سلمة/إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي و مواصفاته، ص 51-52، بتصرف.
- (31)- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 85، بتصرف.
- (32)- عبد الرحمن حاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، مقال خاص بالأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، موفم للنشر، الجزائر، ج1، ط1، 2007م، ص 178، بتصرف.
- (33)- رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 32، بتصرف.
- (34)- رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 32، بتصرف.
- (35)- عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة و أنواعها، شرحه و ضبطه أحمد جاد لمولى بك و آخرون، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1987، (ب ط)، ج1، ص 188.
- (36)- زبيدة كشروود، دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد العربية السنة المتوسطة الثانية بالمدرسة الجزائرية (دراسة نقدية على ضوء اللسانيات الوظيفية)، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 1987، ص 04.
- (37)- رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 33، بتصرف.
- (38)- شريفة غطاس و آخرون، مقدمة كتابي في اللغة العربية سلسلة رياض النصوص (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1/2007-2008، ص 01-02، بتصرف.
- (39)- شريفة غطاس، دليل الكتاب اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي)، ص 04، بتصرف.