

المستويات اللغوية في الكتاب المدرسي بين التحصيل والتوظيف

قاسم قادة بن الطيب

المركز الجامعي تيسمسيلت

تقديم

من الحقائق المسلّم بها في الحقل التعليمي أنّ ثنائية العلاقة بين
عناصرين إذا توطّدت الصّلة بينهما أثر ذلك تأثيراً ايجابياً في بلوغ التّحصيل
الدراسي، والحال لا يتّسع لذكر كلّ هذه الثنائيات، ولكن سنقتصر على بيان
بعضها والتركيز على ما له علاقة بجوهر بحثنا، فالعلاقة بين المعلّم والمتعلّم
إنّ لم تكن على مواصفات بيداغوجية تربوية، فكلّ بناء معرفي مآله الزوال.
إنّ الأنشطة التعليمية إنّ لم ترتبط فيما بينها بعلاقة عرضية يتجلّى
فيها عنصر التكامل فيما بينها يحصل شرح بين التعلّقات المستهدفة،
والأساذ إنّ لم يرتبط تحضيره بما هو مُسطّر في المنهاج التعليمي ضاع
اقتراحه بين الأهداف، والمتعلّم إنّ لم يعقد علاقة دائمة مع كتابه المدرسي
ضاع بين المعارف التعليمية، ومثل هذه الثنائيات كثير.

وفي بحثنا هذا سنركز على الكتاب المدرسي الذي هو في الأصل مُوجّه
إلى المتعلّمين، وبدون شكّ فإنّ ارتباط المتعلّم به داخل الصّفّ أو خارجه
يؤثر في التحصيل المعرفي العام إلا أنّ الذي ينبغي أن يُطرح كسؤال مفاده :

هل للكتاب المدرسي الأثر في ترقية المستوى اللغوي للمتعلم ؟ ولتحقيق ذلك
فما هي الآلية التي بنهجها لحصول ترقية لغة المتعلم ؟

مِمَّا هو مُتَّفَق عليه في حقل التعليمية أنَّ الكتاب المدرسي من الوسائل
التربوية التي تُساعد على تحقيق فعل التعلُّم نتيجة تواجده القريب من المتعلِّم،
فيدفعه هذا التجاور إلى الاستئناس به قراءة وتحضيراً، الأمر الذي ينعكس عليه
إيجاباً، فالمُعْجَبُ بجمالية إخراجهِ وصورة يتفاعل معه من هذا المنظور فيُنمِّي
فيه رهافة الحسِّ، والمتفاعل مع موضوعاته والمتأثر بأفكار نصوصه ينمِّي فيه
جانب الفكر والإبداع، والمُسْتَأْنَس بُلُغته وأسلوبه يُرَقِّق فيه التَّجاوب اللِّساني، إلخ .
هذه التأثيرات وغيرها ما كان لها أن تجدَ موقعاً في ذات المتعلِّم لو
لم تخضع عملية إخراج الكتاب المدرسي لفنَّانين، وكُتَّاب ومُفكرين، وعلماء
لغة .. إلخ. بهذا التنوع في حضور هذه الأشكال يرقى الكتاب المدرسي إلى
أداء وظيفته، ويتجلَّى أثره في ترقية شخصية المتعلِّم الأمر الذي يُكسبه
بقاء ودواماً، وفي بحثي هذا قد أتفاضى عن هذه المسلمات التي ينبغي أن
تكون حاضرة في الكتاب المدرسي وأتعرَّض إلى ما يحويه من معارف لغوية
"معجمية-نحوية-صرفية- بلاغية"، إلخ ، من خلال بيان كيفية التقديم وكيفية
التعامل معها لتحقيق فعل التحصيل .

■ الكتاب المدرسي والمنهاج التعليمي

إذا سلَّمنا بحقيقة أنَّ الكتاب المدرسي مُتجدِّد ومُتغيِّر من فترة إلى أخرى،
وهو في حقيقة بنائه يخضع لما تهدف إليه السياسة التعليمية للبلد، وفي
"معناه الواسع يُعدُّ مسؤولاً مسؤولية كاملة عن ترجمة تلك الأسس إلى سلوك
يتفق مع ما تقتضيه الحياة في هذا المجتمع بكلِّ مُقوِّماتها ذلك أنَّه وسيلة
لتشكيل الفرد على النحو المرغوب فيه"،¹ لذا فمُحتويات الكتاب المدرسي
ومنهجية تنفيذه ينبغي أن ترتبط بما هو مُخطَّط لها تخطيطاً يتماشي
وطبيعة المادَّة والمستوى الأمر الذي يترتَّب عليه نوعاً من التأقلم بينه وبين
الأهداف المُخططة ممَّا ينتج عنها تحقُّق الانسجام بين ما هو كائن بين يدي

طرفي العملية التعليمية : المعلم والمتعلم، لحظتها يحا ث التوافق بين المنهاج الذي يُجسّد «نسقاً أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادلياً، والمتكاملة وظيفياً والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهاج، وعناصره هي : الأهداف-المحتوى-نشاطات التعليم والتعلم-التقويم»².

وبين الكتاب المدرسي، وبهذا الأسلوب يتبلور المفهوم البيداغوجي لكل منهما لدى المعلم والمتعلم، وعندئذ تتضح الرؤى أكثر للمعلم نتيجة تقيده بمعالم ضبطها المنهاج، وهي بذلك لا تكتف بتحديد «الوحدات التنظيمية التي يجب إتباعها واستعمالها في عملية التعلم "التدريس" وإنما تشير في الحقيقة إلى العلاقات التنظيمية للمخرجات المنشودة»³.

وفي حال التأقلم بين الأهداف المسطرة في المنهاج والكتاب المدرسي تتلاشى تلك الاضطرابات التي تتجلى أثناء بناء معرفة المتعلم وتتجلى أكثر أثناء قياسه وهو ما «تؤكدّه الاتجاهات الحديثة في التربية تأكيداً مستمراً في مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مُستقلين في تعلمهم»⁴ الأمر الذي يوجب الدقة أثناء بناء الكتاب المدرسي، وفي حال التأقلم لا يمكن للمعلم أن يُحقّق تحقيقاً كاملاً ما هو مُسطر كأهداف في المنهاج نتيجة عدم ترجمة الكتاب المدرسي مما ينتج عنه أن ينتاب العملية البيداغوجية شيء من الاضطراب الذي ينعكس على بناء معرفة المتعلم، إن الذي نقصده من هذه العلاقة التي ينبغي أن تُبنى بناءً بيداغوجياً توافقياً بين الأهداف المسطرة للمستوى والكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية لا نعني به توقف العملية عند انتقاء النصوص الأدبية للمستوى فحسب الذي ينبغي أن يبدأ من الإطار الثقافي الذي يُمثل أفق القارئ الذي يتوجّه إلى قراءة النص⁵ -وهو ما يتطلب الدقة في انتقاءها بناءً على تحقيقها لجملة من الوظائف-، وبالإضافة إلى ذلك نريد به تحليل تعقيبات الهيئة المشرفة على الكتاب وما نلمسه من اجتهاد في بلورة تحقيق الأهداف والكفاءات والتحكم في بنائها سواء أتعلق الأمر بفهم النص "المعجم" أم بما له علاقة بالمستويات اللغوية الأخرى.

■ الكتاب المدرسي بين الفهم والإفهام

إذا سلّمنا بيداغوجياً أنّ الأصل في التّعامل مع الكتاب المدرسي هو حقّ المتعلّم باعتباره يُساهم في تحقيق توطيد العلاقة بين المؤسسة التعليمية والأسرة، وكذلك في ترقية الأنشطة اللاصفية، فالمتعلّم أثناء تحضيره للنشاط القرائي يقرأ النّص، ثمّ يشرع في قراءة الأسئلة، وقد يُقوّم نفسه من خلال النّص إذا استجاب النّص لتلك الأسئلة نحو : «مَن هو راوي القصة ؟ وعلى مَن قصّها ؟»⁶ فبمجرّد رجوع المتعلّم إلى النّص يمكنه أن يُجيب وأن يتأكّد من صحّة إجابته.

وقد يحتاج إلى مَن يُقوّم إجابته في حال خروج السؤال إلى مستوى الفهم نحو : «هل تعتقد أنّ الإنسان بإمكانه أن يستعمر الفضاء ؟»⁷ الأمر الذي يضمن ارتقاء تعلّقات المتعلّمين وتطورها على ما هو ثابت في النّص المقترح. وممّا نقف عليه في كتاب المتعلّم اعتماده على نصوص دون مساعدته على ما يدلّها من رصيد مُعجمي، وإنجاز أسئلة الفهم الأمر الذي يدعو إلى الاستفهام، نحو ما نقف عليه في وضعية "أنجز الدرس" والاكتفاء بسرد العناوين : "أناقش المعطيات - أكتشف المعطيات - أستثمر المعطيات"⁸، الأمر الذي يُربك المتعلّم ويدفعه إلى عدم التعامل معه خاصة فيما يتعلّق ببناء الشبكة التقويمية، بل هو الأمر الذي يُعرّض «الكتب المدرسية للعديد من البحوث المتعلقة بمحتوى المعرفة ووضعها في النّص، هناك أسئلة التي صرّحت حول فهم هذه الوثائق من طرف المتعلّمين»⁹.

إنّ المعارف المُحضّرة من قبل المتعلّم في أنشطته اللاصفية هي في أصلها مُستوحاة من الكتاب المدرسي، وهو النشاط نفسه الذي سيُنجز في نشاط صفّي بمعية المعلّم الذي حتماً سيُخضع تنفيذه إلى ما يملكه من بيداغوجيا، وإلاّ فالنشاط المُقدّم لا يُرقي في معارف المتعلّم جديداً خلاّ الجوّ الاجتماعي، وما يُثيره فيه من عواطف.

إنّ عملية تصويب معارف المتعلّم المستوحاة من إجاباته الخاصة على أسئلة النصّ تستدعي من المعلّم شيئاً من الحضور الواعي والتحضير المسبق خاصّة عندما يتعلّق الأمر بالإجابة عن أسئلة الفهم التي تأخذ في مجراها طابع التنوّع بين المتعلمين، والفصل فيها يقتضي شيئاً من المفاضلة والإقناع. في مثل هذه الوضعيات يتجلّى دور المعلّم في تنمّة الكتاب المدرسي، وترقية مضمونه معرفياً ومنهجياً.

إن عملية استقراء المعلّم للكتاب المدرسي من الوجهة البيداغوجية تقتضي منه مراعاة تحقّق الفعل التّحصيلي للمتعلّم، وهو غير مُلزم في كثير من محطاته باقتفاء أثر تعقيباته مرحلة مرحلة، فمن حقّه أن يُضيف ما يراه مُكمّلاً، ومُتمّماً باعتبار أن بيئة المعلّم أقرب إلى المتعلّم ممّا حواه كتابه، وبالتالي فهو أعرف بالموضوع، ومن الخطأ بيداغوجياً أن نوقفه عند حدود ما ورد في الكتاب المدرسي، لأنّ الهدف من «العملية التربوية لم يعد مُقتصراً على اكتساب الطلبة للمعارف والحقائق المتداولة، بل تعدّاها إلى تنمية قدراتهم على التفكير، وإكسابهم القدرة على حسن التعامل مع المعلومات المتزايدة»¹⁰. بهذه البيداغوجيا المعتمدة من المعلّم يُصبح المتعلّم مُستأنساً بالكتاب المدرسي وفاعلاً فيه الأمر الذي يترتّب عليه ترقية الفعل التّحصيلي.

أولاً، الكتاب المدرسي والنصّ الأدبي

إنّ تحقيق الفعل التّحصيلي للمستويات اللّغوية من الكتاب المدرسي يستدعي تفاعل جملة من العناصر فيما بينها، ولعلّ أهمّها النصّ الأدبي المبرمج الذي يحويه الكتاب المدرسي» وقد نظر بعضهم إلى النصّ بوصفه إنتاجاً، واعتبره البعض الآخر عملية إنتاج¹¹ من خلاله يطّلع المتعلّم على فكرة النصّ، ويخرج إلى ما يملكه من أفكار تصبّ فيه، ومن هنا تأتي أهمية النصّ والتي تتصل بجوانب مختلفة منها :

أ. وضوح المنهج البنائي لنصوص الكتاب المدرسي : ونقصد وضوحه بالنسبة للمعلّم هل اعتمد في بنائه على ترتيب الحقب الزمنية وتسلسلها في إيراد

النصوص الأدبية باعتبارها الأساس في تحقيق الملكة اللغوية ؟ أم الاكتفاء بتقديم النصوص بناء على الغرض الذي تنتمي إليه وكلما استوفى غرضاً خرج إلى غرض آخر ؟ إلخ.

إن الاعتماد في بناء الكتاب المدرسي على منهج واضح المعالم من بدايته إلى نهايته يُمكن المتعلّم من التمتع في مُحتواه، والملاحظ لكتاب اللغة العربية وآدابها يقف على توزيعه وفق محاور "نصوص أدبية" ضمن عصور أدبية بدءاً من عصر الانحطاط إلى المعاصر الأمر الذي يُربك فَهْم المتعلّم لقصدية كتابه خاصة في انتساب أصحابالنص التواصل إلى غير العصر العباس بل هم من المحدثين نحو شوقي ضيف طه حسين...¹².

وقد يُعقّب على هذا الحكم بما مفاده أنّ فكرة النصّ ترتبط بالعصر نحو نص: حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستاني وغيرها... إلّا أنّ الذي ينبغي أن نُنبّه إليه هو أنّ للكاتب بصمة في كتاباته وقد يكون لظروف عصره الأثر في تحليلها لذا يُستحسن أن يكون المؤلف والمؤلف من نفس العصر حتّى يسهل على المتعلّم الإحاطة بظروف العصر والأفكار التي كانت سائدة فيه.

ب- مُراعاة الترتيب الزمني لنصوص الوحدات التعليمية : كلّما رُتّب الكتاب المدرسي وفق هذا التنظيم مكن المتعلّم بطريقة غير مباشرة بنظامه، كما يغرس فيه انطباعاً للمجال المدرّس من حيث النماء والتطوّر والتأثر والتأثير، والمتصفح للكتاب المدرسي في الحقل اللغوي قد يقف على مراعاته لذلك في إطاره العام، بينما قد يغفل عن مُراعاة ذلك في بعض الوحدات نحو تقديم وحدة "المعجائب والغرائب" عن وحدة "من أعلام الإسلام"¹³ والأصل أن تُقدّم، قصد تحقيق الترتيب الزمني.

ج- تغليب انتقاء نصوص أدبية راقية : إذا كان الهدف من تعليمية النصّ الأدبي يكمن في الحرص على تحقيق ترقية الجوانب الفكرية وترسيخ العواطف النبيلة في ذات المتعلّم وتفنّية أسلوبه اللغوي، فهذا الرّافد يُحقّقه

الكتاب المدرسيّ في بعض وحداته بفضل هذه النصوص وما تحمله من مواصفات أدبية محضة يرقى المتعلّم في جوانب شتى إلا أنّ الذي نقف عليه بين الحين والآخر لا يُرقي في ذات المتعلّم الجوانب الجمالية، ولا يُكسبه ذوقاً أدبياً الأمر الذي يدفع بالمتعلّم إلى العزوف عن قراءته، وقد يرغب عن تعلّمها، وهو ما نقف عليه مع كثير من النصوص المحسوبة على الأدب خاصة ما تعلق مضمونها بالقضايا العلمية نحو : "غزو الفضاء - قدم الإنسان تظاً سطح القمر - إعمار القمر - المريخ ...".¹⁴

د- التّحقّق من نسب النّص لصاحبه : قصد إثارة مواقف المتعلمين في الفعل القرائي يستحسن بدأ الوحدة التعليمية بنصّ في المجال لأديب مشهور باعتباره سمة لعصره، ونصّه المقترح ترجمة لفكره، وبيان لأسلوبه كما أنّ ذكر «الأسباب الموضوعية التي أدّت إلى النّظم أو النثر، وقد تكون شخصية، أو سياسية، وأحياناً تُحسّم القضية من طرف المؤلّفين».¹⁵

أمّا أنّ يورد الكتاب المدرسي نصوصاً مجهولة الهوية والانتساب، فهذا الأمر قد يكون سبباً في غموض بعض الحقائق التي لها علاقة بفكرة النّص وبطبيعة صاحبه «وإذا أهملنا العلاقة بين القارئ والكاتب نكون قد أهملنا العمل كذلك»¹⁶؛ لأنّ معرفة ظروف الكاتب وبيئته وثقافته عوامل مساعدة في تحقيق عملية الفهم وفي ظلّ عدم الالتفات إليها إطلاقاً نحو نص "التعاون"، أو الاكتفاء بذكر "عن الانترنت" نحو : "السائح الفضائي" - "الأجهزة التعليمية"، أو ذكر اسم المؤلّف دون خصّه بترجمة نحو : "بين جدران السجن"¹⁷ قد يصعب على المتعلّم اكتشاف جوانب مهمة في النّص، وفهمها قد تجليه ترجمة صاحبه.

هـ- قراءة ميول المتعلمين في اختيار نصوص المطالعة : إذا كان مفهوم المطالعة الحرّة يقتضي استجابة المتعلّم لما يرغب فيه نتيجة ميل أو دافع، فهل فعلاً ما بُرمج كنصوص في المطالعة الحرّة يخضع لدراسة تربوية ونفسية لترجم لنا ميول هذه الفئة من المتعلمين لهذا النوع من الأدب ؟ أم أنّ العملية لا تكاد تخرج عن الجانب الشكلي للنّص ؟ ومن هذا المنطلق

كيف نُفسّر إقحام نصوص في هذا المجال لا تستجيب لها ذات المتعلّم، الأمر الذي يحدّ من استزادة الفعل القرائي لديهم مثل هذه القضايا المتّصلة بالنّص الأدبي تتحكم في ترغيب المتعلمين ودفعهم إلى الإقبال على الاستفادة من أفكاره .

ثانياً : التناول البيداغوجي للوحدات اللغوية : ونقصد بها ما يُنمي الرّصيد اللغوي للمتعلّم من معجم، ونحو، وبلاغة .. الخ. كيف تناولها الكتاب المدرسي ؟ وهل لمنهجية التناول الأثر في ترقية تعلمات المتعلّم ؟

إنّ النصوص الأدبية المُحفّزة على القراءة والتي فيها من التأثير على المتعلّم يُمكنها أن تعمل على ترسيخ قواعدها وصيغها وأساليبها في ذهن المتعلّم الذي يقوم بإنتاج جمل على منوالها، ونتيجة لتطوّر الدّرس اللساني والتعليمي استجاب الكتاب المدرسي لذلك حيث أخضع النّصوص المُدرّسة لاستباطات متنوعة قصد تمكين المتعلّم من التّحصيل المنتظم بدءاً بالمعجم والدّلالة .

أ- المعجم والدلالة : لقد اهتمّ الكتاب المدرسي بتطويع هذا الحقل للمتعلّم قصد تمكينه من فهم النّصّ والإحاطة بفحواه؛ لأنّ الفعل القرائي المنجز من قبل المتعلم يُشكل «مساراً يفصل المتلاحم، ويجمع المتباعد، وعلى وجه التدقيق يشكل النص في فضائه لا في خطيته»¹⁸ ولتحقيق هذا النوع من الفهم للنصوص الأدبية تلزمنا آليات ومفاتيح على ضوئها يتحقق فهم المتعلّم للنّص بدءاً من المعجم لما له من الأثر في ذلك .

ومما هو مُعتمد كمنهج في مستوى المعجم والدلالة في الكتاب المدرسي تركيزه على الشرح المُبسّط للمُدخل المُعجمي والحقيقة في تعليمية اللغة أنّه يستحيل أن نتعامل مع نصّ أدبي - شعراً كان أم نثراً - إلاّ ووجدنا أنفسنا نتعامل مع المعجم باعتباره «الكتاب الذي يفتح للناس ما استبّهَم من الكلام»¹⁹ قصد تطويع أفكار النّص وتذليلها، وهي الوظيفة المنوطة بالمعجم الذي يُعدّ من أعظم ما ابتكره الإنسان لحماية اللغة والحفاظ عليها حيّة نامية

مُتطورة، فتأليف المعاجم ساعد على حفظ مفردات اللّغة من خلال تفسيرها وتوضيحها، وبيان صور استعمالاتها وتمييز الأصيل من الدخيل، والحقيقي من الزائف، والحيّ من الميت، والسائد من النادر منها²⁰.

إنّنا حينما نولي اهتماما بالغا للمعجم اللغوي العربي من بداية التعليم إلى مراحلها العليا وفق عملية مُنظمة نكون بذلك قد بلورنا في المتعلم أصلا من أصول اللغة، الأمر الذي ينجّر عنه توظيف مكتسبات هذا الحقل من المتعلم ذاته، وفي ثانيا توظيفها تتجلى جملة من العمليات الأخرى أساسها بحث وإحياء استعمالها على مدى أوسع.

إنّ الملاحظ لعملية الشرح المنجزة في الكتاب المدرسي لا يقف على أثر اضطباط مرجعي ومُمنهج، كيف ؟ من خلال تكريسه لشرح سياقي بسيط لا يُلمّ في المتعلّم الإلمام بالمُعجم الأمر الذي ينتج عنه عزوف المتعلّم عن المعجم الأصلي بحجة أنّ ما يُقدّمه كتابه في مجال الشرح هو عين المعجم.

إنّ الملاحظ لشروحات الكتاب المدرسي من الابتدائي إلى الثانوي لا يكاد يقف على عمل معجمي مخطّط يدفع بالمتعلّم إلى الاستفادة المنهجية، وغالبية الشرح مُنجز وفق النحو التالي : «أنباء: أخبار - الحدّ : الفصل ...»²¹ الأمر الذي يجعل من استفادة المتعلّم لهذا المستوى اللغوي استفادة آنية مبنية على سهولة فهم النصّ فحسب، ثمّ سرعان ما تنسى أمّا الأصل في الاستفادة فينبغي أن يكون مؤسّساً وعند إحساس المتعلّم بذلك يأخذها بجديّة، فتنمو بذلك حصيلته المعجمية، وعوض أن يُركّز على الشرح الإفهامي "كلمة بكلمة" فإن الفائدة البيداغوجية أنّ يُركّز على شرح كلمتين أو ثلاثة في كلّ نصّ من المعجم مع مراعاة تماشيها والسياق النصّي نحو: النبأ : الخبر، والجمع أنباء، وإنّ إعلان نبأ أيّ خبراً، وقوله عزّ وجلّ : ﴿عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ عَنِ النَّبَأِ الْعَظِيمِ﴾²².
عندئذ يصبح المستوى المعجمي في الكتاب المدرسي امتداد لدراسة الأصل فنحصل الاستفادة منه باعتباره يحمل رسالة لنصوص قصيرة هي في مجموعها شواهد جذابة، ومؤثرة في ذات المتعلّم.

ب- القاعدة اللغوية : إنَّ الأصل في ترقية المستوى اللساني -مثلما أشرنا سابقاً- هو النَّصُّ الأدبي فاللغة لا تُعلَّم كقواعد، وإنما كاستعمال، وهو المنهج الذي اتسمت به الدراسات اللغوية العربية عامة والنحوية منها خاصة، وقد وضَّحه تمام حسان في قوله : «إن العناية التي نشأ النحو العربي من أجلها وهي ضبط اللُّغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحنين من الخطأ فرضت على هذا النحو أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومته نحواً معيارياً لا نحواً وصفيًا ...»²³

لقد اهتمَّ الكتاب المدرسي بالقاعدة اللغوية على تنوعها باعتبارها تساعد المتعلِّم على ضبط لُغته وفق ما نطقت به العرب، وهو ما يتجلَّى في وضعية "البناء اللُّغوي" حيث يُركِّز على النَّصِّ في استنباط الأمثلة بطريقة حوارية بسيطة مُريداً بها تحقيق إقحام المتعلم في بناء المعرفة نحو : «ورد في النَّصِّ ما يلي : ... تأمَّل ... لاحظ ... إذا تأملت ...»²⁴ بمثل هذه المراحل البيداغوجية يأخذ الكتاب المدرسي بيد المتعلم في ترسيخ القواعد اللُّغوية.

إنَّ المنهجية المعتمدة، والتي على ضوئها يتموقع المتعلِّم في العنوان المستهدف نقف عليها متواصلة بشيء من الارتقاء من مستوى إلى آخر حيث يذكر العنوان أولاً ، ثمَّ « 1- تأمل ... 2- تعلمت ... 3- أكتشف أحكام القاعدة ... 4- أبني أحكام القاعدة ... 5- إحكام موارد المتعلم وضبطها ...»²⁵ وذلك لبلوغ ما هو متعارف عليه في اللُّغة التي هي «عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام»²⁶ بهذه المرحلية المعتمدة في نشاط القواعد اللغوية يستفيد المتعلم من الظواهر اللغوية، ويبقى الأهم في ذلك هو المجال الوظيفي للغة.

- مجال البلاغة

ومما رآه ابن خلدون مفيداً في اكتساب الملكة اللُّغوية استهداف المتعلمين بكثرة الحفظ، وهو ما نقف عليه في قوله : «لن يرومُ تعلُّم اللِّسان العربي وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلَّته تكون جودة الملكة

الحاصلة عنه للحافظ، فمن كان محفوظه من أشعار العرب الإسلاميين شعر حبيب أو العتابي، أو ابن المعتز أو ابن هانئ أو الشريف الرضي، أو رسائل ابن المقفع، أو سهل بن هارون، أو ابن الزيات أو البديع أو الصابي فتكون ملكته أجود وأعلى مقاماً ورتبة في البلاغة،»²⁷

ولعلّ المُطلع على الكتاب المدرسي في مُستواه البلاغي قد يقف على وحدات تعليمية تستهدف المتعلم من باب تعليميتها فقط؛ لأنّ النماذج المعتمدة لا ترقى إلى ما يُنمي الحصيلة البلاغية باعتبار أنّ البلاغة تكتسب من خلال تعامل المتعلم مع مآثور القول وحفظه.

كما أنّ بعض أنشطة البلاغة لا تستجيب للمقاربة النصّية نحو ما نقف عليه في «بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز»²⁸ وفي هذا المجال رأى الزمخشري أنّ تكوين الذوق البلاغي مرهون بجملة من العناصر منها: «تخيّر ما وقع في عبارات المبدعين، وانطوى تحت استعملات المُقلّقين، أو ما جاز وقوعه فيها، وانطواؤه تحتها، من التراكيب التي تملح وتحسن، ولا تنقبض عنها الألسن، لجريها رسالات على الأسلات، ومُروّرها عذبات على العذبات».²⁹

- مجال التعبير

حرص واضعو الكتب المدرسية على مُراعاة دفع المتعلم إلى توظيف التعلّيمات اللغوية، وهو شيء ايجابي حيث يدفعهم إلى التذكر والتجريب وهو ما نقف عليه في كثير من أنشطة التعبير الموجهة للمتعلمين نحو: «تخيّل نهاية أخرى لهذه القصة».³⁰

وهو ما دعا إليه البحث في المجال التعليمي «فبدلاً من أن نُدير تعليم التعبير على أساس الموضوعات التي تجري في فراغ، والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تُجرى فيه، يُمكن توجيه تعليم التعبير نحو هذه الألوان من النشاط اللغوي»³¹ وذلك قصد تمكين المتعلم من توظيف الموروث المكتسب من النصوص الأدبية المحلّلة، والظواهر اللغوية.

إلا أن الذي يبقى ناقصاً في المجال هو ضرورة تغطية النصوص المدرّسة في الوحدة وخدمتها للتعبير المقترح، ومما وقفنا عليه في المجال وهو ما يُمثل صعوبة بالنسبة للمتعلم في مجال التعبير إقحامه في غير التعبير نحو: «أعط عنواناً آخر للنص»³².

أو مطالبته بإبداء شعوره تجاه فكرة لا أساس لها في واقعه نحو: «شاركت في غرس الأشجار في مدرستك، ما هي الأشجار التي غرستها؟ كيف غرستها؟ وما هو شعورك وأنت تفرسها؟»³³ هل نضمن توفر كل المؤسسات التربوية على مساحات خضراء؟

الشيء الذي يحدّ من طلاقة تعبير المتعلم وقصد بلوغ استجابة المتعلمين للفعل التعبيري الذي يُمثل نتيجة تحصيل المتعلم لمحتوى النص من جوانب مختلفة ووفق مواصفات راقية «قد يقتضي ذلك مراجعة نصوص القراءة والتأكد من مدى مطابقة مواصفاتها بما يتناسب ومتطلبات الوضعية الإدماجية؛ لأنّ عملية الكتابة تتضمن عملية القراءة لازماً منطقياً لها»³⁴، وبما أنّ عملية التعبير عملية تقويمية، فإنّ «من خطواتها:

- 1- تحديد الهدف الأساسي من عملية التقويم. 2- تحديد نوع السلوك.
- 3- تحديد كمية المعلومات»³⁵ وبهذه المراعاة يُمكن تلامذتنا من خلال الكتاب المدرسي من مجال التعبير.

إنّ المتأمل لتعامل الكتاب المدرسي مع المستويات اللغوية قد يستقرّ رأيه على أنّ تعليمها يخضع لطبيعة المقاربة المعتمدة «الكفاءات» التي تستدعي بالإضافة إلى فعل التحصيل معرفة وحسن التطبيق والتوظيف.

وهو ما كرّسه الكتاب المدرسي في نشاط الإدماج كونه «نشاط تطبيقي مركّب يجري في إطار وضعية تعليمية تتوخى تجنيد المكتسيات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعليمية مُجرّاة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية»³⁶ ممّا يُسهّل عملية توظيف المكتسيات اللغوية.

• الخاتمة

إنّ البحث في الكتاب المدرسي للمستويات المعتمدة الخاصة باللغة العربية ليس بالأمر الهين، لما تمثله اللغة من أثر على مستوى تشكيل المعرفة العامة لدى المتعلّم، ومن هنا يأتي الانتباه والحرص من الهيئة المشرفة أثناء بنائه من خلال مُراعاتهم لجملة من الشروط التي تتصل بالمحيط التعليمي في إطاره العام، وفي بحثنا هذا لا نقول أنّنا قد ألمنا بكلّ مكونات الكتاب المدرسي، وإنّما ركّزنا على استقراء مُكوّناته الأساسية بدءاً من النصّ الذي يُشكل اللبنة الأساسية في عملية تعليم اللغة وما ينتج عنه من مستويات تستهدف تكوين المتعلّم.

في ثانياً تتبّع لمكونات الوحدة التعليمية في اللغة العربية حرصت على النظر في نصوصها وبيان أهمية النصّ الأدبي في التحصيل اللّغوي، وكيف يُمكن للنص أن يكون مصدر معرفة فكرية ولغوية، ولما كانت النصوص الأدبية مُشاعة بين الأمم باعتبارها إراثاً فكرياً للإنسانية، حرصت على تتبّع مختلف المستويات اللّغوية من أسئلة الفهم إلى المعجم، فالنحو والبلاغة، والتعبير باعتبارها الفصل المنهجي بين المستويات والمنظومات التربوية مع التركيز على ما يسترعي الانتباه إليها كشكل من أشكال التقويم، ولم أكتف بتقديم الملاحظة في المجال بل حرصت على ربط ذلك بما وقفت عليه من أقوال في المجال نتيجة مطالعتي لما له علاقة بقضايا الكتاب المدرسي.

الإحالات

- 1- المناهج بين النظرية والتطبيق، أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب القاهرة، ط 4، 1995 م، ص 127.
- 2- عالم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، محمد السيد علي، عامر للطباعة والنشر مصر 1998 م، ص 39.
- 3- بناء المناهج التربوية، محمد هاشم فالوقي، المكتب الجامعي الحديث إسكندرية، ص 78.
- 4- مهارات التدريس، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية القاهرة 1997 م، ص 152.
- 5- مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي- ط 4 - 1998 م الدار البيضاء، المغرب، ص 182.
- 6- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إشراف مصطفى هوارى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2007-2008 م، ص 17.
- 7- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف بدر الدين بن تويدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007-2008 م، ص 103.
- 8- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إشراف أبو بكر الصادق سعد الله، ص : 114، 121، 128، 142.
- 9- Les manuels scolaires ont fait l'objet de nombreuses recherches portant sur les contenus de savoirs en jeu et leur mise en texte de la des questions se sont posées sur la compréhension de ces documents par les élève.
- Dictionnaire Des concepts fondamentaux Des Didactiques . Yves Reuter. c 2011 snc guerfi. El Midad Editions Batna Algerie. p 156.
- 10- الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، عامر إبراهيم وآخرون، اليازوري للنشر والتوزيع الأردن، الطبعة الأولى 2011 م، ص 216.
- 11- دينامية النص "تنظير وإنجاز" محمد مفتاح، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2006 م، ص 100.
- 12- انظر : الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إشراف مصطفى هوارى، onps، 2007-2008 م، ص 18-29.
- 13- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف بدر الدين بن تويدي، ص 11-25.
- 14- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف بدر الدين بن تويدي، ص 101، 107.
- 15- الدليل التربوي، محمد الدريج، 1993 م، الجزء الثاني، ص 98.

- 16- انظر : فعل القراءة - نظرية جمالية التجاوب في الأدب -، فولغانغ أبزر، ترجمة : حميد الحمداني، منشورات مكتبة المناهل، الدار البيضاء 1995 م، ص 12.
- 17- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، إشراف الشريف مربي، وزارة التربية الوطنية، onps، 2012-2013 م، ص 21، 37، 91، 105.
- 18- الشعرية، تودورو فتيظفطان، ترجمة : شكري المنخوتي، دار توبقال، ط 2 المغرب 1990 م، ص 22.
- 19- المعجم العربي بين الماضي والحاضر، عدنان الخطيب، الطبعة الثانية 1994 م، مكتبة لبنان ناشرون، ص 31.
- 20- ينظر : الحصيلة اللغوية أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها، أحمد محمد المعنوق، مجلة عالم المعرفة الكويت، العدد 212، أوت 1996 م ص 192.
- 21- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إشراف مصطفى هوارى، شعب الرياضيات، ص 12.
- 22- لسان العرب، ابن منظور (جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حبة 630 هـ / 711 هـ)، تحقيق : عبد الله علي الكبير - محمد أحمد حسب الله - هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة طبعة جديدة محققة . باب النون ج 6، ص 4315.
- 23- العربية معناها ومبناها، حسان تمام، ط 2. القاهرة : 1979، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 13.
- 24- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الشريف مربي وآخرون onps 2010-2011 م ، ص 42.
- 25- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إشراف أبو بكر الصادق سعد الله ، ص 34، 36.
- 26- المقدمة، ابن خلدون (عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين 732 هـ - 808 هـ) ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2004 م، ص 565.
- 27- المقدمة، ابن خلدون، ص 596.
- 28- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، إشراف أبو بكر الصادق سعد الله، ص 45.
- 29- أساس البلاغة، الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر . ت 538 هـ) تحقيق : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ص 15.
- 30- كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شريفة عطاس، 2008 - 2009 م، onps، ص 19.

31. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رشدي خاطر محمد وآخرون، د. ط - د. تا، ص 15.
32. كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، إشراف شريفة غطاس، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2013-202 م، onps ص 33، 65.
33. كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، إشراف شريفة غطاس، ص 131.
34. انظر : ما الأدب ؟ جون بول سارتر، ترجمة : محمد غنيمي هلال، الهيئة المصرية للكتاب 2005 م، ص 51.
35. المنهج الدراسي بين التبعية والتطور، محمود أبو زيد إبراهيم، ط 1، 1991 م، ص 22.
36. مقارنة التدريس بالكفاءات، خير الدين هني، الجزائر الطبعة الأولى 2005 م، ص 111.