

تعليمية اللغة العربية وإصلاحات مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات "مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا"

Teaching Arabic Language and Curricular Reforms of the Second- Generation competency- based Approach "the middle education stage as a model"

زويش سليم

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، salim.zouiche@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2023/09/08 تاريخ القبول: 2024/05/26 تاريخ النشر: 2024/06/29

ملخص:

عرفت عملية إصلاح مناهج تعليم اللغة العربية في مرحلة ما اصطلح عليه بإصلاحات مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات عديد التغييرات الجذرية التي مسّت المفاهيم النظرية والإجراءات التطبيقية، فأعتمد في تقديم تعلّمات المادة على مسعى المقطع التعليمي، والذي يتضمّن وضعيات وأنشطة تعليمية تتعلّق بكفاءات الميادين الأربع: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان إنتاج المكتوب.

يعدّ منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط نموذجاً يصلح التمثيل به لإصلاحات الجيل الثاني، إذ عرف تنظيمها منهجياً دقيقاً يسمح بتجسيد الغاية من تلك الإصلاحات بأن تكون اللغة العربية لغة تواصل واتصال، ولا يتأتّى ذلك إلا بتحقيق التّكامل المعرفي بين ميادين المادة وأنشطتها في إطار المقاربة النصّية، وهذا ما حاولت هذه الورقة البحثية إبراز أهمّ جوانبه بالتمثيل والتحليل والمناقشة.
كلمات مفتاحية: المنهاج، الإصلاح، التعليمية، الكفاءات، المقاربة النصّية.

Abstract:

The second generation of competency-based curricular reforms in Arabic language teaching have brought significant changes to theoretical concepts and practical procedures. The approach focuses on presenting subject matter learning through four domains: understanding spoken discourse, understanding written discourse, and producing written discourse. The middle education stage Arabic language curriculum serves as a model for representing these reforms, characterized by a precise curricular organization that aims to make Arabic a language of communication and interaction. This is achieved by integrating

knowledge between subject domains and their activities within the textual approach. This research paper aims to highlight the important aspects of this reform through representation, analysis, and discussion.

Keywords: Curriculum, Reform, Educational, Competencies, Textual Approach

1. مقدمة:

مرّت المنظومة التربوية الجزائرية بمراحل عدّة، ولكلّ مرحلة ملامحها الفارقة؛ تربويا وبيداغوجيا وتشريعيا، فتميّزت كلّ مرحلة بحزمة تغييرات مسّت المناهج التعليميّة والمقاربات البيداغوجيّة والفلسفات التربويّة، ولعلّ أبرز تلك الإصلاحات ما عرف بتقرير لجنة بن زاغو لإصلاح المنظومة التربوية عام 2000، إذ عرف قطاع التربية في بلادنا تغييرات جذرية على المستوى البيداغوجي والتربوي والتنظيمي، وكان للجانب المتعلّق بالمقاربة البيداغوجيّة التدريسية النصيب الأكبر من الاهتمام، فأوصت اللّجنة في تقريرها النهائي بعد تبادل الآراء ومناقشة الأطروحات بتبني خيار مقارنة التدريس بالكفاءات، وبناء على ذلك أعيد بناء المناهج التعليميّة بما يتماشى ومتطلّبات هذه المقاربة.

تعدّ مناهج تعليم اللّغة العربيّة في مختلف أطوار التّعليم وبالأخص في مرحلة التّعليم المتوسّط من أهمّ مناهج تعليميّات المواد التي عرفت تغييرات جذرية اقتضتها بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وهذا نظرا لخصوصية المادة اللّغوية وأهميّتها بالنسبة لباقي مواد التّدرس، فمرّت مناهجها بتعديلات وتغييرات عديدة، حتّى استقرت على صورتها النهائيّة والموسومة بمناهج الجيل الثّاني، فكانت أكثر تنظيما ومنهجية، من أجل أن تكون اللّغة العربيّة لغة انتماء وتواصل وإنتاج وإبداع.

يعدّ منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط -موضوع الدراسة- نموذجا تطبيقيا يصلح التّمثيل به كأحد صور مناهج الإصلاح التربويّ، هذا المنهاج الذي تناولته هذه الورقة البحثية لتبيان أنّ عناصره التّنظيمية جعلت من النّصوص المسموعة والمقروءة موارد لغويّة متعددة المستويات اللسانية؛ الصّوتيّة، والصّرفيّة، والتركيبيّة، والدّلاليّة، وحتّى التداولية منها، تستثمر معطياتها في مختلف الوضعيات والسّياقات التّواصلية من أجل إنتاج نصوص منطوقة ومكتوبة متسّقة ومنسجمة، ويراعى في كل ذلك التّكامل والتّجانس الذي

ينبغي أن يكون بين أنشطة المادة نظرة شمولية للغة وهو ما يتفق مع جوهر المقاربة النصية في جانبها التّظري والإجرائي.

2 المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التّعليم اللغوي

1.2 بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن تبني خيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كمقاربة تدريسية جاء استجابة لمجموعة من الدوافع والدواعي الفلسفية والسياسية والعلمية والبيداغوجية¹، على اعتبار أن هذه المقاربة بيداغوجيا تعليمية تعلّمية فعّالة، تضمن تكوين متعلم كفء قادر على توظيف مكتسباته في مواقف حياتية ومهنية مختلفة، فكان خيارا استراتيجيا غايته الرفع من جودة التّعليم وضمان نجاعة عملية النّقل الدّيداكتيكي، بغية تحقيق ذلك التّكامل المنشود بين ما يكتسبه المتعلّم من معارف وما يجسّده على أرض الواقع من مهارات، فقّدمت هذه المقاربة نماذج جديدة في كيفية تقديم المحتوى التّعليمي وتنظيم العملية التّعليمية التّعلّمية.

بدأ الاعتماد على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مع بزوغ تيار التّربية الجديد بزعامه جون ديوي، وهو فيلسوف وعالم نفس أمريكي معروف بأفكاره ومساهماته الكبيرة في مجال التعليم والفلسفة، واحدة من الأفكار البارزة التي طرحها ديوي هي مفهوم التعلم من خلال حل المشكلات والعمل بالمشاريع، يعتبر ديوي واحداً من رواد التعليم النشط والتعلم البناء وله تأثير كبير على تطوير أساليب التعليم الحديثة، إذ يستند هذا التّوجه التربوي الجديد على فلسفة الفكر البنائي في اكتساب المعرفة وتوظيفها، فهي فلسفة تعمل على تعزيز الفكر النّقدي لدى الفرد المتعلّم وقدرته على حل المشكلات والتعامل مع الواقع بشكل عملي، فيعتبر المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلّمية وأساسها، يتعلم ذاتيا وبمساعدة المعلّم الذي يقتصر دوره على التّوجيه وتذليل العقبات.

إن التّعليم كما يرى أنصار هذا الاتجاه وعلى رأسهم المنظّر وعالم النفس السويسري جان بياجية: "ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل سيرورة بناء هذه المعارف، يقوم بها المتعلّم بمفرده ويتفاعله مع محيطه، إن الهدف الأساس للتعليم هو السماح للطفل متى أصبح مراهقا ببناء معارفه بنفسه"²، فالتّعليم ليست عملية اكتساب معرفي تراكمي يتم عن طريق التبليغ، وهذا التصور قائم على نظرية التطور الإدراكي لدى الأطفال؛ فهما وتحليلا وتعلما.

إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تصوّر تربويّ بيداغوجيّ، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط أو مرحلة تعليميّة، لضبط استراتيجيّة التّكوين في المدرسة، من حيث طرائق التّدرّيس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته³، فبيداغوجيا التّدرّيس عن طريق الكفاءات هي نهج تعليمي يركز على تطوير الكفاءات والمهارات لدى المتعلّمين، ولا يتم ذلك إلا عن طريق عملية تخطيط منهجي دقيقة تستهدف كل ما يتعلق بالعملية التّعليميّة وما يتصل بها بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وعلى ضوء هذا التصور نجد أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تستند إلى جهاز مفاهيمي متعدد أساسه مفهوم الكفاءة la compétence، إذ هو مفهوم محوري تتصل به مفاهيم أخرى كالمعارف والقدرات والمهارات والأداءات والتي تشكل موارد أساسية لبناء أي كفاءة. وتعرف الكفاءة على النحو التالي: "أنها ترتبط باستعمال الفرد للمعارف والمهارات من أجل إنجاز عمل معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون قابلة للملاحظة انطلاقا من سلوكيات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به"⁴.

والكفاءة كمفهوم إجرائي هي: "القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات"⁵، وبناء على هذا التصور الإجرائي للكفاءة فإن حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات هو جوهر التّعليم بالمقاربة بالكفاءات، مع ما يتطلبه ذلك من مهارات التّفكير التحليلي والإبداعي والنّقدي.

2.2 المنهاج التّعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات

لقد تجاوز المنهاج التّعليمي وفقا لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الثلاثية التقليدية لعناصر المثلث التّعليمي؛ معلم، متعلم، معرفة، ليبرز مفهوم المنهاج كعنصر أساس، يحدّد الأسس والمعالم الأساسية التي يتمّ بها توجيه مسار العلاقة البيداغوجيّة التّفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم، فالمنهاج هو: "مجموع الخبرات التّربويّة التي تهينّها المدرسة للتّلاميذ بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل، أي النّمو في جميع جوانبه (العقليّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة، والجسميّة، والنّفسيّة، والفنيّة)، نموّ يؤدّي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة"⁶، وهذا التعريف يقدّم تصوّرا للمنهاج على أنّه نظام يستهدف جميع عناصر العمليّة التّعليميّة التعلّميّة ومكوناتها من أجل تحقيق تعلّات مادة ما كاللّغة العربيّة مثلا، ولا يكتفي بمجرد إكساب المتعلّمين المعارف عن طريق مجموعة من المقرّرات، بل الهدف منه إكسابهم مجموعة خبرات أي كفاءات ومهارات وقدرات متنوعة، وهو ما يتماشى مع أساسيات بيداغوجيا التدريس بالكفاءات.

تبرز أهميّة المنهاج من خلال جملة عناصر يقوم عليها، والتي تجعل منه نظاما محكما غايته بلوغ الأهداف وتحقيق الغايات، فالمنهاج لم يعد يقتصر على المقرّرات الدّراسية فحسب، بل اتسع ليشمل كلّ ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة التعلّميّة بثوابتها ومتغيّراتها؛ من أهداف، ومحتويات، وطرائق تدريس وأساليبه، وتقويم وأدواته، وهذه العناصر أو المكوّنات تكون مترابطة ومتشابكة الواحد منها يؤثّر في الآخر ويتأثّر به، تتفاعل فيما بينها في

علاقات عضويّة ومنطقيّة لتمكّن المشتغل في الميدان التّعليمي وبخاصّة تعليميّة اللّغات من الإجابة على أهمّ التّساؤلات التي تتعلّق بالعملية التّعليميّة، ألا وهي: ماذا يجب أن أعلم من اللّغة؟ كيف يجب أن أعلم؟ ما مدى نجاعة ونجاح العملية التّعليميّة التعلّمية؟ ولتوضيح كلّ ما ذكر سنحاول إعطاء لمحة موجزة عن كلّ عنصر من العناصر السّابقة:

الأهداف التّعليميّة: يعتبر الهدف التّعليميّ أساس العملية التّعليميّة، وتتمّ صياغة الأهداف في ضوء المقاربة الحديثة على شكل كفاءات مستهدفة، يعرف محمّد الدريج الهدف التّربويّ على النحو التالي: "إنّ الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقّق لدى المتعلّم نتيجة نشاط يزاوله كلّ من المدرّس والمتدرّسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم"⁷.

فالهدف بهذا المفهوم يرتبط ببنية إحداث تغيير سلوكي، يترجم عن طريق نشاطات تمثّل القدرة على القيام بالشّيء وفق مستويات تحكّم مختلفة، هذا السلوك وهذه القدرة تكون محلّ ملاحظة ومعاينة، قابلة للقياس وإصدار الأحكام والتّعديل، أي قابلة للتّقييم والتّقويم.

المحتوى التّعليمي: إنّ عمليّة اختيار المحتويات وتنظيمها على نحو معيّن ليس بالأمر الهين اليسير، لأنّه يراعى في ذلك جملة من القواعد والشّروط، والتي تتناسب بخاصّة مع ما سطر من أهداف وفق طرائق معيّنة ووسائل مساعدة، ويمكن تحديد مفهوم المحتوى التّعليميّ كما يلي: "مجموع الخبرات التّربويّة والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطّلاب بها، وكذلك الاتّجاهات والقيم التي يراد تتميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحركيّة التي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج"⁸.

المحتوى نتاج تراكم معرفيّ إنسانيّ متعدّد المناحي، هذا التراكم المعرفي الذي يجب أن يخضع لعملية توضيب وتأليف دقيقة، مع مراعاة لقواعد تغيّر الزّمان والمكان وحاجات المتعلّمين، فالمحتوى حسب المقاربات والنظريات التّربوية الحديثة لا يمثل ذلك المحتوى

التقليدي لمجموعة مضامين يغلب عليها طابع التراكم والاستذكار، بل هو كم معرفي متعدد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، يعبر عنه بكفاءات وقدرات ومهارات وقيم واتجاهات.

يتم اختيار المحتوى وفق شروط ومعايير دقيقة تضمن سلامة العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم، وتجعلها قابلة للقياس والملاحظة، ونقف هنا عند بعض المعايير الخاصة بمناهج تعليم اللغات مستنبطة من نظرية العالم اللغوي مايكل هاليداي حول أنواع تعلم اللغات، وهذه المعايير هي⁹:

- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مترقفاً به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجاً معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه، ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوي الذي يقدم به الطفل إلى المدرسة حتى نعرف تماماً كيف نبدأ.

- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على أن يبدع اللغة، وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية، إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد الطفل من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

- أن يكون في المحتوى ما يعرف الطالب بخصائص لغته، وإدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتراثه اللغوي الذي هو جزء منه.

طرائق التدريس ووسائل التعليم: تعتبر طرائق التدريس واستراتيجيات التعليم وأساليبه ووسائله شقاً ملازماً لاختيار المحتويات للوصول إلى الأهداف المنشودة، وعلى ضوء هذا فأي تغيير في طبيعة المادة المتعلمة ومحتوياتها وأهدافها يؤثر تأثيراً مباشراً على الطرائق والوسائل.

يمكن تعريف طرق التدريس أو أشكال العمل الـديداكتيكي على النحو التالي: "هي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف

تربوية معينة¹⁰، فالطريقة مجموعة من الإجراءات النشطة والأساليب المتبعة تجسد ضمن مواقف تعليمية، قد تكون هذه الوضعيات التعليمية على شكل مناقشات أو إثارة مشكلات أو التخطيط لمشروعات أو غير ذلك مما هو متعارف عليه في الحقل اليداكتيكي.

أما الوسائل التعليمية فهي: "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتقصير مدتها، وتوضيح المعاني أو شرح الأفكار، أو تدريب التلاميذ على المهارات، أو تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات، أو غرس القيم فيهم"¹¹، فالوسيلة بهذا المفهوم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، بل قد تكون سببا مباشرا في نجاحها أو فشلها، وهو أمر لا يعود إلى الوسيلة التربوية المساعدة في حد ذاتها بقدر ما يتعلق بحسن استخدامها وجعلها أكثر فاعلية ولمناسبة لأحوال المتعلمين والمادة التعليمية.

ويحتاج اختيار الطريقة مهما كان شكلها والوسيلة مهما كان نوعها إلى عملية تخطيط وانتقاء مسبق دقيق، بعيدا عن الارتجالية والعفوية، وإذا كان الحديث عن طرائق اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها فإنه لا بد من التمييز بين ثلاثة جوانب أساسية هي: "النظر في محتوى اللغة التي تقدم للتعلم، والنظر في محتوى الطريقة أو الطرق التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى، والنظر في تأدية المدرس لهذه الطرق وكيفية تطبيقه لها"¹².

التقويم: يتبوأ التقويم التربوي مكانة هامة في المنهاج الحديث، فهو يمثل الضامن الأساس لسيرورة العملية التعليمية في جميع مراحلها، من أجل تجنب الثغرات وإصلاح الاختلالات، وتكمن هذه الأهمية في أن التقويم يعتبر "عملية تشخيصية علاجية وقائية، تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها ومواطن القوة للعمل على إثرائها، بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة"¹³، وهو بهذا يختلف اختلافا جذريا عما كان يعرف سابقا بالتقييم والقياس، فهو عملية تقوم على

مراقبة التحصيل والكفاءة لدى المتعلمين تشخيصا وعلاجاً، فيصف التّقييم الجوانب السّلبية والإيجابية منها، ولا يكتفي بذلك بل يتعدّاه إلى إصلاح جانب الضّعف فيها، واستثمار وتعديل الإيجابي منها، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة وبناء الكفاءات واتخاذ القرارات البيداغوجيّة والإداريّة.

3. مناهج الجيل الثاني لتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة لتعليم المتوسّط

1.3 إصلاحات مناهج الجيل الثاني: المفاهيم النظرية والإجراءات التطبيقية

تماشياً مع سيرورة الإصلاحات التربوية واستجابة لكثير من نداءات المشتغلين بالتربية والتّعليم في بلادنا، تمّ الشروع في مراجعة شاملة لمناهج الجيل الأول من المقاربة بالكفاءات والتي تم اعتمادها من موسم 2003/2004 وإلى غاية موسم 2015/2016، إصلاحات انبثقت عنها مناهج جديدة عرفت بمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، شملت جميع المواد مع مراعاة لخصوصية كل واحدة منها، وقد تمحورت هذه الإصلاحات حول ما يلي¹⁴:

- تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج.
- إدراج (تحيين في بعض الأحيان) معارف أو مواد جديدة يفرضه التقدّم العلمي والتكنولوجي.
- تعديلات تفتضيها أحكام القانون التوجيهي.
- إدخال تحسينات عن طريق:
- ✓ تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها.
- ✓ مقارنة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرّج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدّة في عجلة، وسنة سنة، وبمواقيت غير مستقرّة.

لقد ظهر البعد التواصلي جليا في إصلاحات الجيل الثاني، فهو يمثل تلك الكفاءة العرضية التي تضطلع بها جميع تعلمات المواد، وبخاصة تعليمية اللغات وعلى رأسها تعليمية اللغة العربية، فمن الأهداف السامية لتدريس اللغة العربية في المنظومة التربوية "تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي"¹⁵.

إن المتعلم الذي ليس له القدرة على التواصل في وضعيات مشكلة من أجل توظيف موارده لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يحكم بكفاءته، بل يعتبر ذلك خلا في مسار بناء تعلماته، والتواصل أثناء مسار بناء تلك التعلّيمات هو في غالبه تواصل لغوي، بشقيه الشفوي والكتابي، لذلك كان من أهداف إصلاح الإصلاح فيما يخص المعارف اللغوية والأدبية¹⁶:

– التواصل باللغة العربية في وضعيات الحياة اليومية كتعبير عن الثقافة الوطنية بكل أشكالها (اللساني، والفني، والثقافي، والعلمي)، وعن التمسك الراسخ بأصوله التاريخية.

– استخدام اللغة العربية كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في مجالات العلم والأدب والفن والثقافة.

– السعي للتحكم في اللغة الأمازيغية تعبيرا عن التمسك بأصوله التاريخية.

– معرفة (من خلال النصوص) أسماء الكتاب والأدباء الجزائريين والمغربيين والعرب وأدباء ذات شهرة عالمية.

– التحكم في لغتين أجنبيتين كبعد يعبر عن الثقافة العالمية.

وعلى ضوء هذه الأهداف وبخاصة أن تكون اللغة العربية لغة تواصل يومي، ولغة إنتاج وإبداع وانتماء، أعيدت هيكلة تعلمات مادة اللغة العربية بمفاهيم جديدة، ليتم السير وفق النسق التعليمي التعليمي الآتي: المقطع _ الميدان _ المحتوى المعرفي.

تم الاعتماد في تقديم تعلمات مادة اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني على مسعى المقطع التعليمي، ويتشكل المقطع من وضعيات وأنشطة تعليمية متعددة تتعلق بميادين الكفاءات الأربع؛ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب، ويشغل المقطع حيزا زمنيا يمتد لثلاثة أسابيع، يشمل كل أسبوع ثلاثة ميادين أساسية، ويمكن أن نمثل تطبيقيا لهذه السيرة كما يلي¹⁷:

ميدان إنتاج المكتوب	ميدان فهم المكتوب		ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	المقطع التعليمي
	ظواهر لغوية	قراءة ودراسة نص		
كتابة نص	عطف النسق	ذكرى وندم	ثري الحرب	قضايا اجتماعية
قصصي يغلب عليه نمط الوصف	عطف البيان	الضحية والمحتال		
	البذل	سائل		

فجد أن المقطع والميدان من المفاهيم الأساسية المستجدة مع إصلاحات مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، لأنها مفاهيم محورية تقدم على أساسها أنشطة المادة وتعلماتها كما هو موضح آنفا، ومنهاج اللغة العربية والوثيقة المرافقة له بيّنا هذه المفاهيم بيانا كافيا وشفافيا على النحو الآتي:

المقطع التعليمي: مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلّات القبليّة لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين، قصد إنماء الكفاءة الشاملة¹⁸، فالمقطع التعليمي يتناول محورا تعليميا (قضايا اجتماعية، آفات اجتماعية، شعوب

العالم...)، ويعرض موارد معرفية متعددة؛ نصوص منطوقة ومكتوبة، ظواهر لغوية، أنماط كتابية، موزعة على مجموعة ميادين تعليمية.

الميدان: جزء مهيكّل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التّخرّج¹⁹، ونميز بين ثلاثة ميادين أساسية هي:

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: هو إلقاء نصّ بجهاز الصوت، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة، لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصوير المشاعر²⁰.

يعدّ ميدان فهم المنطوق من بين أهم الميادين الثلاثة التي تقدمها مادّة اللّغة العربيّة، يهدف إلى صقل حاسة السّمع وتوظيف اللّغة السّليمة على المستوى الشّفوي، حيث يتمّ إنجاز هذا النّشاط عبر ثلاثة مراحل أساسية؛ المرحلة الأولى تتمثّل في قراءة النّص المنطوق أو المسموع على المتعلّمين من قبل الأستاذ، وتكون قراءة نموذجية معبرة، ثمّ تأتي المرحلة الثّانية والتي يتم من خلالها إعادة إحياء النّص المنطوق بمجموعة من الأسئلة التي تطرح على المتعلّمين بعد استماعهم إلى النّص بشكل جيد وواعي، أمّا المرحلة الأخيرة فيقوم المتعلّم بإعادة تركيب النّص المنطوق ومحاكاته وإنتاجه شفويا بأسلوبه الخاصّ، موظّفا ما استقاه عن الطريق السماع من موارد معرفية متعددة المستويات اللسانية.

ميدان فهم المكتوب: هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)،

ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم²¹.

ويشمل ميدان فهم المكتوب على نشاطين متلازمين؛ نشاط القراءة ودراسة نص ونشاط الظواهر اللغوية، بحيث يوضع أمام المتعلم نصا مكتوبا يُقرأ ويُفهم ويُحلل، بغية اكتشاف نمطه ومؤشراته، والوقوف على مظاهر ترابط جملة واتساق فقراته وانسجام معانيه، ليستثمر النص نفسه من خلال مناقشة مجموعة من الأمثلة في استنباط أحكام ظاهرة نحوية أو صرفية أو بلاغية أو قاعدة إملائية.

ميدان إنتاج المكتوب: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة)، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين²².

يعتمد هذا الميدان بالأساس على عملية إدماج المكتسبات، فهو تحصيل لمختلف الموارد المعرفية التي يكون المتعلم قد اكتسبها من ميادين المقطع السابقة، ويتم على ثلاثة مراحل، فيحدد الموضوع المستهدف بالإنتاج الكتابي، وتجد وتجمع وترتب الموارد الملائمة لإنجازه، ثم يتم التعامل مع نص نموذجي لاستخراج تقنيات ومؤشرات مشروع النص الكتابي، وفي الأخير عملية تقييم جماعي للموضوع المنجز.

وهذا التفريع ما هو إلا تقسيم منهجي غرضه تعليمي، غايته التسلسل في عملية بناء المعارف، فالتكامل بين ميادين المقطع الواحد من جهة، وبين مختلف المقاطع التعليمية من جهة أخرى واضح جلي تجسيدا للمقاربة النصية، من أجل تحقق بناء الكفاءات المرحلية

والختامية، وصولاً إلى الملمح البيداغوجي للمتعلم (ملمح التخرج) والذي يؤهله للانتقال من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة.

2.3 المقاربة النصية وتعليمية اللغة العربية:

إن المنطلق في عملية البناء التعلّمي للموارد اللغوية المختلفة؛ الصوتية والدلالية والتركيبية والبلاغية والعروضية، هو مجموعة نصوص تواصلية ذات بنى لغوية صيغت بأنماط مختلفة ولأغراض متنوعة، منها المبتدأ وإليها المنتهى، حيث أن المتعلّم يجد نفسه في كل وحدة تعليمية أمام مجموعة نصوص مسموعة ومقروءة، يستثمر مكتسباتها المعرفية والمنهجية خلال عملية الانتقال من التلقي إلى الإنتاج.

أولت مناهج التّعليم اللغوي عنايتها الفائقة بمفهوم المقاربة النصية Approche Textuelle حيث أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هذه المقاربة التدريسية تقوم على عديد الأسس المنهجية والإجرائية، ولعل من أهمها مفهوم المقاربة النصية المتعلق بتعليمية المواد اللغوية كاللغة العربية وغيرها من لغات أجنبية، لذا بُنيت أنشطة تعلمات مادة اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية على وفق هذا الأساس، بحيث يكون النص سندا لغويا وأداة لتعلم اللغة واكتسابها.

وتتحدد المقاربة النصية كاختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة²³. ومعنى هذا الكلام أن النص المسموع أو المقروء والمنظور إليه كبنية لغوية كبرى ذات

علاقات نحوية ودلالية يشكل المنطلق والسند البيداغوجي لبناء تعلمات المادة بأنشطتها المتنوعة، فكل الظواهر اللغوية والبلاغية والصيغ الصرفية والأنماط التعبيرية منشأها ذلك النص المنطوق والمكتوب والمعد للفهم والتحليل وإعادة البناء مع نهاية المقطع التعليمي.

المقاربة النصية: المقاربة النصية اصطلاح مركب من جزأين؛ المقاربة والنص، فمصطلح المقاربة بيداغوجيا هو: "تصور ناظم لمجموع ممارسات التعليم والتعلم والتي يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين، باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية"²⁴، فالمقاربة إجراء عقلي غايته العمل والإنجاز استنادا إلى قواعد وأسس متداخلة ومتراصة.

والنص بوصفه كتلة لغوية ذات شحنة دلالية ينظر إليه لسانيا على أنه: "وحدة كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية، وعلى مستوى عمودي من الناحية الدلالية، ومعنى ذلك أن النص وحدة كبرى لا تتضمنها وحدة أكبر منها"²⁵، فالنص يمثل توليفة متعددة لمجموع أصوات وكلمات وجمل وفقرات، تربط بينها علاقات نحوية على المستوى الأفقي، وعلاقات دلالية منطقية على المستوى العمودي، تساهم في جعل النص كتلة متماسكة سمتها الاتساق والانسجام.

وبضم المصطلحين إلى بعضهما البعض فإن مدلول المقاربة النصية يكون على النحو التالي: "طريقة يتم بمؤداها تناول النص سواء كان قصة أو مقالا أو خطابا أو غير ذلك من عدة زوايا هي: نوع النص ونظام الإبانة ونية صاحب النص"²⁶، فيتضح من كل هذا أن المقاربة النصية استراتيجية للتعامل مع النصوص على اختلاف أنماطها، باعتبارها بنى لغوية تعبر عن مقصدية مؤلفيها، والتي يتم تفسيرها وفقا لسياقات متعددة؛ اجتماعية وثقافية وتاريخية، تتجاوز السياق اللغوي العام الذي أنتجت فيه.

إن المتعلّم وبفضل استراتيجية المقاربة النصية يكتشف بنفسه الخصائص اللغوية للنصوص وسماتها الأدبية في عملية بناء تعلماتي دون أن تفرض عليه تلقينا، هذا ما يكسبه كفاءة نصية يتم بموجبها كما عبر عنها دومينيك مانجنو تمكين المتكلمين من تفسير وإنتاج نصوص تتجاوز الجملة²⁷، أي تجاوز حدود الكفاءة النصية الخاصة التي تعنى بالمقاطع النصية الجمالية إلى كفاءة وملكة نصية عامة تمكن المتعلّم من إدراك وإنتاج نصوص متنوعة الأنماط؛ إخبارية أو تفسيرية أو وصفية أو سردية أو حجاجية، سمة هذه النصوص التماسك النصي.

4. خاتمة:

من خلال ما تمّ عرضه والتطّرق إليه بالشرح والتحليل لمختلف جوانب الإصلاح الديداكتيكية والمعرفية والتي مسّت مناهج الجيل الثاني لتعليمية مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط والتي اختيرت كعينة دراسة يمكن أن نخلص إلى أنّ هذه المناهج قامت على مفهوم المقطع والميدان التّعليمي في تقديم تعلّيمات المادة وأنشطتها، حيث اعتمدت على مجموعة نصوص منطوقة مسموعة وأخرى مكتوبة مقروءة بوصفها روافد لغوية متعدّدة المستويات اللسانية؛ الصوتية والتركيبيّة والدلاليّة والتداوليّة، تستثمر وتوظّف لإكساب المتعلّمين ملكة نصيّة وكفاءة نمطيّة، تمكّنه من محاكاة ما يسمعه ويقرأه بإنتاج نصوص تواصلية متعدّدة الأنماط سمتها الاتّساق والانسجام.

إنّ تحقيق البينية بين أنشطة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وما تستهدفه من كفاءات لغوية لا يتمّ إلّا عن طريق الاعتماد على المقاربة النصيّة كمقاربة تدريسيّة ناجعة وفعّالة، تضمن عملية الانتقال من مرحلة التّلقّي المسموع والمقروء إلى مرحلة الإنتاج اللّغوي بشقيّيه؛ الشّفويّ والكتابيّ، وهذا ما يمنح المتعلّم القدرة على التّواصل مشافهة وكتابة وفق سياقات مختلفة ووضعيّات دالة، بمهارات وكفاءات يوظفها خارج إطار النّشاط الأساس، تحقيقا لما يعرف بالكفاءات العرضية للغة العربيّة، والتي تؤثر بصورة مباشرة في نجاعة مختلف التّعلّيمات الأخرى.

5. قائمة المراجع:

- 1- بخات رحيمو وآخرون (أساتذة وحدة البحث في علوم التربية)، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، أبريل 2006، ص: 04.
- 2- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، القبة-الجزائر، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط: 02، 2011م، ص: 12-13.
- 3- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، عين مليلة-الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، دط، دت، ص: 37.
- 4 -Gillet, P : L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évolution, Education permanent, Nr : 85, octobre 1986, p : 17-37.
- 5- عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، الجزائر، دار الكتاب الحديث، دط، 2008، ص: 07.
- 6- فؤاد محمد موسى، المناهج: مفهوما، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، مصر، جامعة المنصورة، ط: 01، 2002م، ص: 32.
- 7- محمد الدريج، التدريس الهادف: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، البليدة، قصر الكتاب، دط، 2000م، ص: 86.
- 8- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط: 03، 2004م-1425هـ، ص: 31.
- 9- نفسه، ص: 34.
- 10- وزارة التربية الوطنية _المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009م، ص: 87.
- 11- وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية، من قضايا التربية: الوسائل التعليمية، فيفري 1999م، ص: 03.
- 12- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد: 04، 1974م، ص: 42.
- 13 - فاروق عبده فلية-أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، الإسكندرية_مصر، دار الوفاء، دط، دت، ص: 123.
- 14- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، مناهج التعليم المتوسط، مارس 2016، ص: 04.
- 15- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 03.

- 16- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية لإعداد المناهج، مناهج التعليم المتوسط، مارس 2016، ص: 15.
- 17- وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، الجزائر، منشورات الشهاب، 2019، ص: 04.
- 18- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 05.
- 19- وزارة التربية الوطنية، البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط: ملخص مناهج الطور الأول من التعليم المتوسط، 2016، ص: 04.
- 20- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص: 04.
- 21- نفسه.
- 22- نفسه.
- 23_ نفسه، ص: 05.
- 24_ المنظمة العربية للتعليم؛ مكتب تنسيق التعريب، قاموس المصطلحات الموحد للمناهج التعليمية وأساليب التدريس: عربي_فرنسي_إنجليزي، الرباط، 2020م، ص: 94.
- 25- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، اريد_الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 1429هـ _ 2009م، ص: 141.
- 26_ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، الجزائر، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، ص: 324.
- 27_ Dominique Maingueneau, Manuel De Linguistique Pour Les Textes Littéraires, Paris, Armand Colin, 2010, P: 183.