مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 14 / العـــدد: 01 (2024)، ص 377-386

اللغة الوظيفية في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيّة وآدابها (دراسة مقارنة بين السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي)

The practical language in the scolar book of arabic language

(A comparative study between the 4'th middle and the 1'st secondary school)

خيرة الخالدي*

جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس (الجزائر)
مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية

kheira.elkhaldi@univ-sba.dz

د. سليمة شعيب

جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس (الجزائر)
مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية

salimaben77@gmail.com

تاريخ الاستلام: اليوم /الشهر/السنة تاريخ القبول: اليوم /الشهر/السنة

ملخص:

يُعتبَر الكتاب المدرسي من الدعائم الهامة في العملية التعليمية التعلمية، فهو السند التربوي الأوّل للمتعلم ووسيلة قاعدية للمعلم في الوقت ذاته لاحتوائه على مختلف الموارد والتعلمات. ولهذا السبب تولي الهيئات المتخصصة في تأليف الكتب المدرسية والإشراف عليها عناية خاصة بمختلف جوانب الكتاب شكلاً ومضموناً. ولـمَّا كانت اللغة هي الوسيط الأول بين المتعلم والمعرفة المتعلَّمة، كان من الواجب تحليل لغة هذه الكتب من الجانب الاستعمالي وقياس مدى فعاليتها من ناحية التحصيل الدراسي.

وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع اللغة الوظيفية في الكتاب المدرسي بين كتابي الرَّابعة متوسّط والأولى ثاوي في مادة اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اللّغة العربية، اللّغة الوظيفيَّة، الكتاب المدرسي، المتعلّم.

Abstract:

The scool book is considered one of the Important pillars in (teaching - learning) process . as it is the first educational support for the learner ; and a basic tool for the teacher as it contains various resources and learnings . at this reason specialised bodies in making and supervising school books are giving a special attention to the various aspects of the book: form and content .

Since the language is the first mediator between the learner and learned knowledge . it was necessary to analyse the language of these books from its practical aspect and measure its effectiveness in the educational attainment .

* المؤلف المرسل: خيرة الخالدي

This study aims to shed light on the reality of the practical language in the school book between the 4 th middle school and the 1 st secondary school book of Arabic language.
Keywords: keywords; keywords; keywords; keywords; keywords.

. مقدمة:

تحتلّ مادة اللغة العربيَّة أهميَّة بالغة في المدرسة الجزائريَّة عموماً وفي المناهج التربوية خصوصاً على اعتبار أنَّها لغة أم من المقومات الأربعة للمجتمع الجزائري. فقد أخذت حصة الأسد من ناحية الحجم السَّاعي المخصص لها من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المتوسط والثانوي إذ تهدف مناهج اللغة العربية إلى تكوين المتعلِّمين لغويًّا وتزويدهم بالملكات والموارد الكفيلة بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم في الوضعيات التَّواصلية والمواقف الاجتماعيَّة المختلفة.

وفي تدريس نشاطاتها، يعتمد المعلَّم على مجموعة من الوسائل والسّندات والتي من أهمّها: المنهاج والكتاب المدرسي.

2. مفهوم المنهاج

من السندات التربوية الهامة للمعلم فهو "يدل على مجموع الخبرات (الأنشطة والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتائج التعلمية المنشودة إلى أفضل ما تسطيعه قدراتهم"[1] وهو يشتمل على أربعة جوانب هي :

1.2. الأهداف: وتنبثق من فلسفة المجتمع المعني وحاجات المتعلمين وخصائصهم .

2.2. **المحتوى** : أي المقررات كالكتب المدرسية وما سواها من مصادر التعليم والتعلم

3.2. الخبرات المخططة: أي الطرائق والنشاطات المنظمة لإعانة الطلاب على فهم المحتوى

4.1. التقويم: وهو من المعايير المحددة لمدى تحقق الأهداف المنشودة.[2]

فهو خطاطة شاملة ووثيقة تربويَّة مقدمة للمعلم بالدرجة الأولى ويستعين في تنفيذه كذلك بوثيقة أخرى تسمى الوثيقة المرافقة للمنهاج .وكما ورد في المفهوم السابق للمنهاج فإنَّ من أهم مركّباته : الكتاب المدرسي الذي يحوي المقرر الدراسي لكل مستوى في كل الأطوار التعلمية .

2. مفهوم الكتاب المدرسي ووظائفه :

يعتبر الكتاب المدرسي من السندات التربوية الأساسية في العملية التعليمية التعلمية و"هو الأداة الأساسيَّة في مدارسنا لتنفيذ المنهاج، ويأتي في طليعة الوسائل التعليميَّة التَّعلّميَّة التي تسهم في تنفيذ المنهاج وتحقيقه ويتكامل معها، ومن وظائفه:

- تنفيذ المنهاج فهو يراعي محتواه ويأخذ بالتسلسل المنطقي الوارد فيه
- العمل على خدمة المهارات المنشودة ومراعاة البناء النَّامي المتدرج اللازم لتحققها لدى المتعلمين."[3]

وعليه، فالكتاب المدرسي هو الوسيط بين المعلم والمتعلم، كما أنَّه ترجمة لما جاء في المنهاج على شكل محتويات ومقررات تقدم للمتعلمين في كل طور .ويجب أن يمتثل هذا الكتاب لمجموعة من المواصفات والمعايير التي نصّت عليها مستجدات علوم التربية الحديثة في شكله ومضمونه ولغته وأسلوب عرض مادته.

فمن ناحية اللغة، يجب أن تكون مناسبة للمستوى الفكري للمتعلمين، وكذا الواقع الاجتماعي والثقافي .

وفي هذه الورقة البحثيَّة، رؤية تحليلية نقدية للغة الوظيفية في الكتاب المدرسي بين كتابي السَّنة الرَّابعة متوسّط والأولى ثاوي في مادة اللغة العربية .

وتمَّ اختيارنا لهذا الموضوع نظراً للشَّرخ الموجود بين اللغة الوظيفية لأنشطة كتاب السنة الرابعة متوسط والأولى ثانوي . فالكفاءة الشاملة التي يتمُّها المتعلم في السنة الرابعة متوسط والطور المتوسط عموما هي نفسها الكفاءة القاعدية التي يستند عليها المتعلم في السنة الأولى ثانوي. فهذه الأخيرة هي بمثابة مرحلة انتقاليَّة من طور إلى آخر وجب فيها مراعاة ظروف هذه الانتقالية انطلاقاً من مخرجات الطور السابق ومدخلات الطور اللاحق خاصة: ومحتوى النشاطات المدرَّسة واللغة المستعملة. ونظراً لهذا التباين في الإطار الاستعمالي للغة المستويين، وجب مراعاة التقارب على المستوى المعجمي والدلالي للّغة المستعملة في الكتابين.

فالمتعلم في الطور المتوسط عموماً يتعامل مع نصوص أبسط منها في الثانوي بمفردات ذات مستوى دلالي ومعجمي يتناسب مع سنِّه ومستواه الفكري ولغته الوظيفية اليومية (الفصيحة). ولما ينتقل إلى السنة الأولى ثانوي يجد نفسه يتعامل مع لغة جديدة عليه من مستوى النصوص النثريَّة إلى الشعرية، ومن معجم اللغة الحديثة والمعاصرة لأدباء ونقاد العصر الحديث كأحمد أمين ومحمد الفيتوري وإيليا أبو ماضي .... إلى معجم الشعر الجاهلي لشعراء يُؤرَّخ لإنتاجهم ما يقارب 150 أو 200 سنة قبل ظهور الإسلام، من لغة الشعر الحديث والنثر وألوانه كالمقال والقصة والمقامة إلى لغة شعر المعلقات وفحول شعراء العصر الجاهلي كزهير بن أبي سلمى وعبيد بن الأبرص. ولغة شعر الفتوحات الإسلاميَّة وكذا لغة شعر النقائض لجرير والفرزدق والأخطل والشعر السياسي في العصر الأموي مع الكميت بن زيد وغيره من الشعراء .

ليس فقط من ناحية لغة النصوص الأدبية، بل حتى لغة النصوص التواصلية والنقد الأدبي ...وحتى على مستوى لغة المنهاج والمصطلحات التعليميّة المعتمدة في الكتابين. وعلى هذا الأساس، عمدنا من خلال هذه الدراسة على المقارنة بين الكتابين من ناحية النشاطات وأثر ذلك في نسبة التَّحصيل .

3. لمحة تعريفية عن محتوى الكتابين :

1.3. كتاب السنة الرابعة متوسط :

يضم ثمانية مقاطع هي: قضايا اجتماعية، الإعلام والمجتمع، التضامن الإنساني، شعوب العالم، العلم والتقدم التكنولوجي، التلوث البيئي، الصناعات التقليدية، الهجرة الداخلية والخارجية .

والملاحظ لهذه العناوين، يجد أنَّها من الناحية المعجمية موافقة لمعجم اللغة اليومية للمتعلم وتحاكي الواقع. ومن الناحية الدلالية فهي قريبة من مرحلتهم العمريّة.

2.3. كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب

يضم اثنتي عشرة وحدة هي: التقاليد والأخلاق والمثل العليا، الفروسية، وصف الطبيعة، الحكم والأمثال (ضمن محور الأدب الجاهلي).

القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام، النضال والصراع، شعر الفتوحات الإسلاميَّة، تأثير الإسلام في الشعر والشعراء (ضمن محور أدب عصر صدر الإسلام)

الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر، المواقف الوجدانية، التقليد والتجديد، نهضة الفنون النّثرية.(ضمن محور أدب العصر الأموي)

والمتعلّم من خلال هذه العناوين، يتعرف على محتوى الوحدة من خلال ربطها بالعصر الأدبي .

أما من ناحية الكفاءات المستهدفة في المستويين فكلاهما تضمَّان تركيزاً على النصوص بين ثنائية التلقي والإنتاج (تلقي نصوص وتحليلها واستنتاج مؤشرات أنماطها واستنباط أحكامها النقدية ومواردها اللغوية ودراسة آليات الاتساق والانسجام فيها، أما الإنتاج فيتعلق بتحرير نصوص فيها توظيف للموارد التي اكتسبها المتعلم خلال مرحلة التلقي).

4. المقارنة بين الكتابين من ناحية لغة النصوص:

تولي مناهج اللغة العربية في الطورين المتوسط والثانوي أهمية قصوى للنص باعتباره الوحدة الكبرى في الوحدة أو المقطع لأن المتعلم يبدأ الوحدة بتلقي نص وينهيها بإنتاج نص .

ولا شك بأننا هنا نتحدث عما يعرف بالمقاربة النصية، فهي "طريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبليَّة وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النّص ومعناه بالحجة البيِّنة والفكر الطليق ..."[4]

فالنص هنا مبني على أساس تصوره أنَّه لعبة يفكك المتعلم أجزاءَها (النحوية، البلاغية، العروضية، الصَّرفية، الأسلوبيَّة ....) وتستخدم عبارات النص كأمثلة ينطلق منها المعلم في تدريس الروافد اللغويَّة بشرط أنها تخدم الهدف .

ولما كان النص يحتل هذه الأهمية في تحقيق الكفاءات المستهدفة من الوحدة أو المقطع، عمدنا إلى دراسة اللغة الوظيفية لمقتطفات من هذه النصوص قصد الوقوف على الفجوات والفروقات الحاصلة على مستوى البنية الدلالية والمعجمية وحتى التداولية لهذه النصوص في كلا المستويين .

القارئ لعناوين النصوص ومؤلفيها في الكتابين يلحظ للوهلة الأولى أنّ مؤلفي نصوص كتاب الرابعة متوسط من معجم الأدباء المحدثين والمعاصرين (محمد العيد آل خليفة، أحمد أمين، واسيني الأعرج، إيليا أبو ماضي .....) وأغلبها نصوص نثريَّة. أمَّا في الأولى متوسط فنجد أغلب النصوص الأدبية شعرية إن لم نقل كلها من العصر الجاهلي والإسلامي والأموي فنجد (زهير بن أبي سلمى وعنترة بن شداد، كعب بن مالك والنابغة الجعدي والكميت بن زيد ... وغيرهم).

ولعلّنا ندرك تماماً من خلال ما سبق أنَّ هناك قطيعة بين المعجمين، والبون واسع بين لغة معجم الأدب العربي في عصوره الباكرة وعصوره المتأخرة .

فعلى مستوى لغة هذه النُّصوص، عندما نطَّلع على أوّل نص في كتاب السنة الرابعة بعنوان "ذكرى وندم" هو عبارة عن نص نثري لمالك بن نبي مقتطف من رواية "حج الفقراء" ومفرداته منتقاة من الواقع المعاش وسهلة الدلالات بالنسبة للمتعلم .

والأمر سيَّان بالنسبة لآخر نص في الكتاب ذاته وهو قصيدة لإيليا أبي ماضي بعنوان: "شوق وحنين إلى الوطن" يقول فيها:

مرَّت الأعوام تتلو بعضها للورى ضحكي ولي وحدي اكتئابي
كلَّما استولدت نفسي أملاً مدّت الدنيا له كفّ اغتصاب [5]

فمن خلال البيتين، ومن مطلع القصيدة . يفهم المتعلِّم مبدئيا (عاطفة الشاعر، موضوع النص) لأنَّ المفردات المستعملة في النص تحيل المتعلم بسهولة لفهم فحواه، فالاكتئاب والأمل والاغتصاب والوحدة كلها تنضوي تحت الحقل الدلالي للحزن والمعاناة التي يعيشها الشاعر جرَّاء حنينه لوطنه. وبمقابل هذا النّص الذي يختتم به المتعلم الطور المتوسط في مادة اللغة العربية، يفتتح الطور الثانوي في المادة ذاتها بنص شعري مقتطف من معلَّقة "زهير بن أبي سلمى "من معجم الشعر الجاهلي .

يقول زهير في بعض أبياتها :

يميناً لنعم السَّيِّدان وجدتما على كل حالٍ من سحيلٍ ومبرم
تداركتما عبساً وذبيان بعدما تفانو ودقوا بينهم عطر منشم [6]

فهو من خلال هذين البيتين يمدح المصلحين اللَّذين قاما بإيقاف حرب "الداحس والغبراء" بين قبيلتي عبس وذبيان، ومن خلال هذين البيتين فإن المفردات المعتمدة فيها لا يمكن للمتعلم معرفة معانيها ومضمونها والشخصيات المتحدث عنها فيها إلا من خلال العودة للسياق التاريخي للقصيدة وشرح المعلقة للتمكن من تحضير الدرس. فهو لا يدري مبدئيّاً أنّ السيِّدين هما: هرم بن سنان والحارث بن عوف .

ولا يمكنه إدراك معنى السحيل بأنَّه هو الحبل المفتول على قوة واحدة. وأنّ لفظة المبرم على أنّه الحبل المربوط على قوتين وما علاقتهما بقسم الشاعر وما علاقتهما بالمصلحَين .

وهو ما يبين صعوبة معاني القصيدة وصعوبة إسقاطها على الواقع الاجتماعي للمتعلم .

ويستأنف الشاعر زهير الحديث عن الحرب قائلاً:

فتعرككم عرك الرحى بثفالها فتلقح كشافاً ثم تنتج فتئثم
فتنتج لكم غلمان أشأم كلهم كأحمر عاد ثم ترضع فتفطم[7]

يصور زهير قساوة الحرب ومرارتها، فيشبهها بالرّحى التي تطحن الحبوب فتحيلها هشيماً شأنها شأن الحرب التي تخلف بعدها حطاماً وخسائر بشريَّة .

كما يشبهها من خلال البيت الثاني بامرأة تلد غلمان شؤم لأنهم توارثوا صفة الأخذ بالثَّأر والعصبيَّة القبليَّة التي ميَّزت المجتمع العربي في العصر الجاهلي .ويربط صفة الشؤم بأحمر عاد الذي عقر الناقة.

وعليه فالبنية المفرداتية لهذه القصيدة صعبة نوعاً ما على المتعلم خاصة عندما يربطها بسياقها التاريخي، لأنَّها نابعة من نظام اجتماعي مختلف عن مجتمع المتعلم، من صميم النظام القبلي والبيئة الجاهلية .

وباعتبار المقاربة بالكفاءات مدخل بيداغوجي تعتمده المدرسة الجزائرية في كل الأطوار، وبما أنَّها ترتكز على منطق التعلُّم وذلك بتحفيز المتعلم على تنشيط الحصة البيداغوجيَّة في حين أنَّ المعلم هو مرشد وموجه فقط في حالة بناء التعلمات في مادة أساسيَّة بالنسبة للشعب

الأدبية، وجب على المتعلم تحضير النص الأدبي باعتباره الأيقونة الأكثر أهميَّة في الوحدة فيجد نفسه يحلل لغة نص بمسميات ومصطلحات جديدة ممّا يحول بينه وبين فهم ما يدور حوله النص.

وهنا تبرز تلك الهوَّة الحاصلة بين آخر نص تم تناوله في نهاية السنة الرابعة وأوّل نص تناوله في بداية السنة الأولى ثانوي بين لغة الشاعر إيليا وزهير بين أبي سلمى .

وفي سياق آخر يتعلق بوصف الطبيعة والبيئة، نجد نص معتز علي للسنة الرابعة متوسط بعنوان : "مظاهر تلوث البيئة " ومن أبياتها :

يمشي التلوث في الأنحاء قاطبة يهدد الأرض مذ أمسى هو البطلا
تعال ننقذ ما يحيا بتربتـها حتى نعود ونثريها بمـا فضـــلا[8]

فالملاحظ على هذه الأبيات، أنَّ لغتها سلسة ومفرداتها بسيطة وواضحة الدلالات بالنسبة للمتعلم لأنها قريبة من الواقع المعاش .

وفي المقابل هاهو عبيد بن الأبرص يتحدث عن البيئة الجاهليَّة في نص " وصف البرق والمطر" يقول فيها:

يا من لبرق أبيت الليل أرقـبه من عارضٍ كبياض الصبح لمّاح
دانٍ مسفٍّ فويق الأرض هيدبه يكاد يدفعه من قام بالـرَّاح
كأنَّ ريقه لما علا شطـبا أقراب أبلـق ينفي الخيل رمَّاح[9]

ثم يربـط حديثه عن البرق والمطر بالنَّاقة قائلاً:

كأنَّ فيه عشـاراً جلة شرفاً شعثاً لهاميم قد همَّت بإرشـاح
بُـحَّاً حناجرها هدلاً مشافرها تسيم أولادها في قرقر ضـاح[10]

فالقارئ لأبيات هذه القصيدة يدرك مدى صعوبة مفرداتها وغرابة ألفاظها ودلالاتها الغامضة فهي تستعصي على أهل التخصص، فما بالك على المتعلمين في هذا المستوى .

ضف إلى ذلك أنَّ هذه القصيدة مبرمجة في الكتاب المدرسي دون شرح للألفاظ الصعبة

ودون أسئلة كذلك، ثم يُطلَب من المتعلم تحضير الدرس من منطق بيداغوجيا الكفاءات. رغم أنَّ المنهاج وردت فيه مجموعة من التوصيات من بينها : " يشترط في النصوص الأدبية أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري واللغوي، وأن تكون مشتملة على أسئلة تساعد على الدراسة الأدبية الوافية للنصوص المختارة "[11]

من الناحية المعجمية، لغة القصيدة تمتد إلى فصاحة العصر الجاهلي ومن المعجم اللغوي القديم مثل: الخيول والرماح والنُّوق ومن ألفاظها :

العِشار وهي النَّاقة التي بلغ حملها عشرة أشهر وهمَّت بولادة مولودها، القرقر: وهي الأرض المنخفضة، العارض أو السَّحاب، رمَّاح : من يحمل رمحاً ....

فكيف للمتعلم أن يدركَ العلاقة بين السحابة الممتلئة بالمطر وتشبيهها بالناقة التي بلغ حملها عشرة أشهر وهمَّت بولادة ولدها . هذه التَّشبيهات الغريبة تثير دهشة المتعلمين والتي مردُّها شعر الطبيعة عند شعراء الجاهليَّة مبني على الوصف الحسي (ما هو ظاهر للعيان الجزئي(مبني على الجزئيات)، فعبيد قد أكثر من استعمال التشبيهات واعتمد على عناصر المشبه به من البيئة الطبيعيّة المحدودة، والتي لا يعلم عنها المتعلّم شيئا غير أنَّها بيئة صحراوية جافة تقل فيها أبسط متطلبات العيش كالكلأ والماء فقصيدة عبيد من أصعب المدوّنات في شعر الطبيعة في العصر الجاهلي، واختيار هذه القصيدة حسب ملاحظاتنا الميدانيَّة كان حاجزاً واضحا يحول دائماً بين المتعلم وفحوى النّص المدروس نظراً لغرابة مصطلحاتها عليهم .

ونحن لسنا هنا لنقد لغة عبيد ولا للانتقاص من قيمته الفنّيّة على اعتبار أنه من شعراء المعلقات الفحول وصنّفه ابن سلام الجمحي على أنّه من شعراء الطبقة الأولى، فهو أوّلاً وآخراً ابن بيئته يتأثر بها ويؤثر فيها، استجاب من خلال نصه لنوازع بيئته الطبيعية الصحراويّة المتعطشة للمطر . وأجاد في ذلك حسب معايير فصاحة الشعر الجاهلي لكن هذا النص لا يخدم الأبعاد التعليمية للمتعلمين في هذا المستوى . واختيار مثل هذه النصوص دون أدنى تمهيد لها في الطور السابق غير منطقي من باب التدرج الفكري الذي تنص عليه أغلب الرؤى التعليمية .

وعليه وجب إعادة النظر في المدونات المختارة في النصوص التعليمية فهناك العديد من القصائد الأخرى في وصف الطبيعة كوصف الليل لامرئ القيس وقصائد الأعشى والمهلهل

ووجب من هنا انتقاء النص من مدوّنة تتقارب لغتها مع لغة المتعلم لكي لا تحول بينه وبين فهمه للنص والوحدة ككل ولكي لا تنفّره من المادة باعتبارها مادة أساسيّة للشعب الأدبية وعلى درجة من الأهمية لدى الشعب العلميّة كذلك.

ليس فقط من ناحية فهم النص والإجابة عن أسئلته، حتى من ناحية القراءة، فقد ورد في جزئية الكفاءة الختاميّة للمستوى ذاته :

"يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصاً نثرية وشعريّة متعددة الأنماط" الكفاءات المستهدفة في المتوسط مبنية على أساس قراءة مسترسلة للنصوص بدون ضبط الشكل في السنة الرابعة ... يتعامل المتعلم في السنة المقبلة مع لغة المعجم الجاهلي الجديدة على رصيده الذي كوّنه في الطور السابق، فلا يجيد قراءة أغلب مفرداتها لأنه قد حدث لديه نفور من النص بسبب غموض مفرداته .

أمّا لغة النصوص التّواصليّة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي فهي في متناول مستوى المتعلمين وفيها شرح وتفصيل وتحليل للظواهر المطروحة في النصوص الأدبيّة .

5. المقارنة بين الكتابين من ناحية اللغة المستعملة في النشاطات :

بالنسبة لنشاطات قواعد اللغة والتعبير الكتابي والمطالعة الموجهة فيها نسبة تقارب واضحة ولا إشكال فيها لدى المتعلمين.

لكن نشاط النقد الأدبي كرافد جديد، فيه مصطلحات نقدية جديدة على المتعلم كالوحدة العضويّة والموضوعيّة ووحدة البيت، النقد الانطباعي الذوقي والنقد الموضوعي ...الخ

أمّا رافد البلاغة، فيدرّس في الرابعة متوسط بعنوان : " أتذوّق نـصّي" في الكتاب المدرسي، وهي تقدم في المستويين على أنها وسيلة لخدمة الموارد الوظيفيّة للنص لا كغاية لذاتها . فهي تدرّس كوسيلة لخدمة النص لا كغاية لذاتها، والأمر ذاته بالنسبة للطور الثانوي.

إذ ورد في وثيقة دليل الأستاذ للسنة الرابعة متوسط: "التعامل مع الظاهرة اللغويّة باعتبارها ذات وجود وظيفي عضوي من ناحية تركيبة النص المتجانسة ومن حيث الوظيفة الدلالية لها" [12]

وبالنسبة لرافد العروض في التعليم الثانوي فهو ممهد له من الطور المتوسط، وذلك بمعرفة المتعلم لقواعد الكتابة العروضيّة، الرموز، التفعيلات ... لكن فيما يخص الأوزان، في السنة الأولى ثانوي، نجد الدرس الأول عنوانه الكتابة العروضية وهو مجرد تدريبات أوّلية يتمرّن من خلالها المتعلمون على التقطيع والالتزام بقواعد الكتابة العروضيّة .

أمّا عنوان الدرس الثاني في الوحدة التعلمية الثانية فعنوانه: بحر الوافر ويتعرف من خلاله المتعلم على تفعيلات هذا البحر ووزنه الكامل والمجزوء وكذا التغييرات التي تصيب تفعيلاته كالزحاف والعلة. من دون أدنى تمهيد سابق للزحاف ولا للعلة، والمتعلم لا يعلم عنهما شيئاً وليست له دراية بمصطلحات عدة كالعروض والضرب والسبب والوتد والزحاف والعلة وأنواع الأبيات والأوزان كالمشطور والمجزوء والمدَوَّر ....الخ

وعليه، كان من المفروض إدراج عنوان درس "المصطلحات العروضيّة "قبل دروس البحور الشعرية . لكي يتعرف المتعلم على لغة العروض ويحدد تغييرات البحر ويعرف الأسباب والأوتاد لكي يميز بين تفعيلات الأوزان ...مما يضطر به إلى حفظ مفاتيح البحور دون فهم كيفية إيجاد هذه التفعيلات .

6. المقارنة بين الكتابين من ناحية المصطلحات التعليميَّة والمقاربة المعتمدة :

. البيداغوجيا المعتمدة في كلا المستويين هي المقاربة بالكفاءات .إلا أنَّ كتاب الرابعة متوسط مبني وفق مناهج الجيل الثاني أمّا كتاب السنة الأولى ثانوي فمازال وفق مناهج الجيل الأوّل .

وشتَّان بين منطلقات الجيلين، لأنَّ الجيل الثاني فيه ربط الكفاءات المستهدفة بالواقع الاجتماعي خاصَّة أنَّ الفئَة العمريَّة لهؤلاء المتعلمين في مرحلة المراهقة المبكِرة . يحوي ظواهر اجتماعية لتوعيتهم بها كمقطع القضايا الاجتماعيَّة، الهجرة الداخليَّة والخارجيَّة ...وكذا معلومات حضارية علميَّة كمقطع :شعوب العالم، ثقافة الصورة، العلم والتقدم التكنولوجي...

ولغة هذه المقاطع قريبة من واقع المتعلم واهتماماته .ولشتّان بين المصطلحات التعليمية للجيلين فالمقطع مقابله الوحدة، التعبير مقابلها إنتاج المكتوب وكذا الأيقونات المتبعة في تسيير النشاطات ليست نفسها، أتذوق نصي. مما يدخل المتعلم نوعاً ما في جدليَّة مصطلح. فلو كان الكتابان من الجيل نفسه لكان من السهل تحقيق تكيف المتعلم مع اللغة المستعملة في النشاطات .

ومن هذا المنطلق، نؤكد على ضرورة توحيد طريقة الجيل المعتمدة بين مختلف الأطوار حتى لا يقع المتعلم في فوضى المصطلحات .

واللافت للانتباه من ناحية التحصيل الدراسي، وجود فرق كبير بين علامات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط والأولى ثانوي، ومن خلال ممارساتنا الميدانيّة لاحظنا تدنياً لعلامات المادة خاصة الشعب الأدبيَّة، وهذا الضعف يعزى إلى أسباب عديدة من أهمها التعامل مع نصوص شعريَّة بلغة جديدة وعدم التمهيد لها في الطور السّابق.

7. خاتمة:

وخلاصة ما سبق ذكره. إنَّ اللغة العربية باعتبارها اللغة النَّصّية الأولى لدينا كونها رافد للنص المقدس والسنة النبويَّة الشَّريفة . هي لغة عبقريَّة وطيِّعة استوعبت كل ما هو جديد في كل المجالات العلميَّة والتقنيّة فقد أثبتت طواعيتها هذه من خلال مآثر العلماء العرب القدماء في مختلف العلوم ناهيك عن علوم اللغة، فكيف لها وهي بهذه الأهمية أن تصبح مادة دراسيَّة عصيَّة على أبنائها في أهم الأطوار التعليميَّة وهم في عز احتياجهم لها ؟ وعلى هذا الأساس نخلص من خلال دراستنا هذه إلى النقاط الآتية:

- إعادة النظر للجانب الوظيفي للغة الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية ومراعاة التدرج الفكري والانتقالية اللغوية بين مختلف الأطوار التعلمية معجميا ودلالياً .

– سن معايير مضبوطة في تأليف هذه الكتب بحيث أنَّها تتماشى مع طبيعة المادة ومستوى المتعلمين وكذا المقاربة البياغوجيَّة المعتمدة من طرف لجان الإشراف على الكتاب المدرسي .

. ضرورة اختيار مدوَّنات ملائمة وانتقاء النصوص التعليميّة المناسبة لحاجات المتعلمين وفروقاتهم الفردية ولغتهم ومستواهم الفكري .

– مراعاة التدرج في الانتقال من طور إلى آخر ومن مستوى إلى آخر من ناحية: الكفاءات القاعدية والمستهدفة، اللغة المستعملة، الرصيد اللغوي والمستوى الفكري .

– ضرورة التنسيق بين لجان الإشراف وتأليف مختلف الكتب المدرسية والمناهج الدراسية بين الهيئات المتخصصة في مختلف الأطوار والمستويات لضمان فعاليتها من الناحية الكمية والنَّوعيّة، وكذا وجوب إشراك معلمين من مختلف الأطوار كطرف فاعل في هذه العملية لأنّه الأدرى بمستوى المتعلمين.

– مراجعة مناهج تدريس اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية وأساليب تقديمها فما لاحظناه مما سبق ذكره نموذج عن عدم التكامل والتواصل بين الطورين المتوسط والثانوي وما نلمسه من نماذج الفروض والاختبارات من أخطاء وإجابات كارثية للمتعلم في لغته الأم هو خطب ينبئ بمصيبة أكبر تمس تحصيل تلاميذنا في مختلف المواد التعليمية عموماً لأنَّ اللغة هي جسر المعرفة ولا يمكن أن تصلَ المعرفة إلاَ عبر جسور متينة متَّصلة.

8- الهوامش:

1. محمد الحاج خليل، دليل المعلم الجديد والمتجدد في مهمات التعليم المساندة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط2، 2006، عمان، ص19.
2. ينظر: المرجع نفسه، ص ن.
3. ينظر: المرجع نفسه، ص .20
4. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الثانوي)، دت، ص 17.
5. وزارة التربية الوطنية، كتاب مادة اللغة العربية للسنة الرابعة، متوسط منشورات الشهاب، 2019 ، الجزائر، ص 162.
6. وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 15.
7. ينظر، المرجع نفسه، ص15.
8. كتاب السنة الرابعة متوسط، مرجع سابق، ص 122.
9. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى ثانوي، مرجع سابق، ص60.
10. المرجع نفسه، ص60.
11. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية، مرجع سابق،34.
12. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

9. قائمة المراجع:

1. محمد الحاج خليل، دليل المعلم الجديد والمتجدد في مهمات التعليم المساندة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط2، 2006، عمان ..

2. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم الثانوي)، دت.
3. وزارة التربية الوطنية، كتاب مادة اللغة العربية للسنة الرابعة، متوسط منشورات الشهاب، 2019 ، الجزائر.
4. وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
5. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.