اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير

د. بشير إبرير
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة عنابة ـ الجزائر ـ

ملخص الدراسة:

نتناول في هذه الدراسة جملة من القضايا المتعلّقة بتعليم اللغة العربية بصورة عامة من حيث الأسس المعرفية والأهداف والمحتويات ومنهجيات التبليغ والوسائل المعينة وأساليب التقويم.

وسنحاول تحديد مفهوم مصطلح **«أزمة»** ذلك أنّ المسألة التربوية بصفة عامة وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة قد أصبحت تطرح عندنا عدّة إشكالات تبعا للجدل الفكري متعدّد الأبعاد والمرجعيات؛ ممّا يجعلها مكوّنا أساسيا في المسألة الاجتماعية ككل.

ولهذا فإن أهم الإشكالات المطروحة تكون حسب المستويات الآتية:

1 ـ **الأسس المعرفية :** وندرس فيها اللغة العربية بين المعيار والاستعمال، وما انجرّ عن ذلك من اختلاف في النظرة إلى اللغة العربية وعدم التكافؤ في الاهتمام بها في واقع العمل المؤسّسي.

2 ـ **تحديد الأهداف :** الخاصة بتعليم اللغة العربية؛ فمثلا: ما هي ملامح المتخرّج من الجامعة باللغة العربية وهو يحمل شهادة جامعية بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا ؟ وما علاقتها بمضمون العمل التربوي الموجّه إلى اللغة العربية ؟.

3 ـ محتويات التعليم باللغة العربية : ونتناول فيها نوعية المحتويات التعليمية العلمية والمعرفية المقدّمة ومدى تحقيقها للأهداف المسطّرة ومسايرتها لعصرها واستشرافها لمستقبلها وعلاقتها بماضيها.

4 ـ منهجيات التعليم وطرائقه باللغة العربية : ونشير فيه إلى:

ـ عدم وضوح التصوّر والوعي بالمفهوم وضبط المصطلح.

ـ تدريس المحتويات التعليمية باللغة العربية مجزّأة وليس في إطار منظومة علمية وفكرية منسجمة متناسقة.

ـ تدريس المحتويات الخاصة بالمنهجية كمعلومات نظرية بعيدة عن الإجراء التطبيقي.

5 ـ الوسائل وأساليب التقويم : وتتأثر هي الأخرى بالعناصر والإشكالات سالفة الذكر فمازالت الوسائل بدائية ضعيفة، وإذا وجدت فلا يوجد من يجيد تطبيقها في الميدان، وكذا الشأن لأساليب التقويم التي لا أرى أنها تساير عصرها وما تتطلبه التعليميات الحديثة.

6 ـ اقتراح نؤسّسه : على ما ينبغي أن تقدّمه التعليمية في تطوير تدريس اللغة العربية.

ـ مقدمة:

نشير، في بداية هذه الدراسة- إلى أن التفكير المنهجي وما ينتج عنه من تحليل في إطار البحث العلمي يعد مسألة بالغة الصعوبة لكون المنهج الوسيلة الأساسية لتنمية التفكير العلمي الموضوعي وتوجيهه بما يكسب الباحث أو المتعلم الملكات الوظيفية التي تؤهله للتكيف مع المواقف المختلفة التي يجد نفسه في خضمها، ثم إن البحث العلمي صار في عصرنا هذا جزءا مهما من الحياة الثقافية وسلاحًا قويا يقتحم به الباحث ماضي أمته ويحلل

به واقعها ويستشرف به مستقبلها ويبين استراتيجياته ويساهم في إيجاد الحلول للإشكالات المطروحة أمامها. ولا يكون هذا إلا باللغة فهي نافذتنا التي تطل من خلالها على العالم ونعبر عنه وهي ذاتنا وهويتنا وأداتنا **«لكي نصنع من المجتمع واقعا.»** [1] في مختلف المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛ لأن ثقافات الأمم تكمن في اللغة التي تعبر بها كل أمة عن أغراضها المختلفة وبها تبني كيانها وتحقق وجودها وأمنها وبخاصة في هذا العصر الذي نعيشه فلا مكان فيه لمن لا يعرف، وإنما زمام الأمر في الحل والربط بيد العارف فهو الذي يوجّه وينتج ويصدر ويسيطر ويهيمن ويعيد تشكيل العالم بما يخدم مصالحه ونفوذه ويضمن بقاءه واستمراره ويتم ذلك كله في صيغ مفاهيم ومصطلحات نشأت وترعرعت في بيئة غريبة عنا. ونحن نتلقى ذلك دون أن تكون مهده أو نعاني عسر مخاضه، وكل هذا يتم أساسا باللغة فهي رابطة العقد للخريطة المعرفية برمتها في بعدها الفلسفي والمعرفي وبعدها الفني والجمالي وبعدها العلمي الصارم، **وهكذا فما من ظاهرة طبيعية إلا ويكون لها نصيب من السرد** [2].

بناء على هذا تطرح المسألة التعليمية نفسها؛ لأن التعليم هو الوسيلة الأساسية التي تجعلنا نتكيف مع الأوضاع إن نحن أحسنّا استثمارها. وركزنا اهتمامنا على تعليم اللغة العربية وعملنا على تحسينه وتطويره في العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي العلوم الأساسية والتكنولوجية على حد سواء؛ فالمعركة الحقيقية ذات النتائج الحاسمة ستكون معركة ثقافية حضارية في المقام الأول [3].

ولهذا سنتناول في هذه الدراسة: «اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة

1) – نبيل علي – الثقافة العربية وعصر المعلومات – عالم المعرفة – عدد 265 – الكويت 2001 ص228.

2) – كما قال إيليا بريجوجين عالم الديناميكا الحرارية. ذو الأصل الروسي الحائز على جائزة نوبل عام 1977 . أنظر – المرجع السابق – ص228.

3) – أنظر – سالم ساري– إشكالية الثقافة والحضارة؛ مصادرها وأبعاد الصراع القادم مجلة البصائر – المجلد (2) العدد (1)، آذار 1988 – عمادة البحث العلمي جامعة البنات الأردنية الأهلية– ص87.

ورهانات التغيير» مركزين على جملة من القضايا المتعلقة بأزمة تعليم اللغة العربية في الجزائر من حيث الأسس المعرفية والأهداف والمحتويات ومنهجيات التبليغ والوسائل المعينة وأساليب التقويم.

2 ـ مفهوم أزمة: نستعمل كثيرا مصطلح **«أزمة»** في خطاباتنا المختلفة؛ فنقول : أزمة قيم وأزمة ثقافية وأزمة سياسية وأزمة اقتصادية وأزمة تعليمية..... مما يبين الطابع الاستهلاكي لهذا المفهوم وبخاصة في إطار التحولات التي تعرفها الجزائر والعالم العربي.

لكن المشكلة لا تكمن في **المصطلح** كلفظ دال يجمع ويكثف جملة التصورات المتعلقة بالمفهوم؛ وإنما تكمن في **المفهوم** باعتباره جملة من المحتويات المعرفية والعلمية التي يدل عليها المصطلح؛ بمعنى أن هذا المفهوم يستعمل في غير موضعه أحيانًا كثيرة. وعليه نطرح السؤال : ما مفهوم مصطلح أزمة ؟ أيعني الكارثة ؟ أم يعني البعد الإيجابي في الشيء الدال على صحة الوعي واستشرافه للمستقبل وقدرته على النقد ؟ ذلك أن من لا يحس بالأزمة يوجد خارج النقصان؛ فإما إنه نموذج كامل والكمال لله سبحانه وتعالى، وإما إنه ميت يحتفل برماده. وبهذا فإن من يشعر بالأزمة هو في الحقيقة شاعر بالحياة. وعليه فهي تتنافى مع عبارة «الطريق المسدود» «أو» الانسداد» [4].

إن مفهوم الأزمة لا يعني الكارثة في نظري. وإنما يعني مرحلة قلق وتفكير وتوثب ووعي بما كان وبما هو كائن واستشراف ما سيكون وهذا يعني أن الشعور بوجود أزمة ما في قطاع كقطاع التعليم.. معناه دليل من أدلة اشتغال الوعي والقدرة على تحليل الواقع بما يحمل من أعراض واختلالات وتحديدها بدقة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

لا نقصد بهذا أن نفرغ المفهوم من دلالته الحقيقية بما يحمل من شمول وتعدد في الأبعاد والمضامين وإنما نرى أن هذه الأزمة في نظامنا التربوي «شمولية متعددة العوامل متسمة بتشابك علائقي مركب منتظم لأبعادها وعناصرها المختلفة، إنها ... أزمة انطلاقة وأزمة اشتغال سيرورة وأزمة مآل ...» [5] .

4)- نذكر في هذا الشأن بول شاوول - فقد حدد مفهومًا متميزا للأزمة يخالف السائد ويكسر المألوف، انظر - مقاله، ثماني مسائل أساسية للقصيدة العربية الحديثة في مجلة دراسات عربية - عدد 3 سنة 1982

5)- مصطفى محسن - الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية) المركز الثقافي العربي. ط(1) 1999. ص20.

وبهذا يكون مفهوم الأزمة مفهومًا أساسيا في المسألة الاجتماعية ككل مما يخول لنا البحث في أهم الإشكالات المتعلقة بتعليم اللغة العربية وذلك على المستويات الآتية:

2 ـ 1 ـ الأسس المعرفيـة :

يعد البحث في الأسس المعرفية مهمًا جدا في محاولة تحديد واقع الأزمة التي يعانيها تعليم اللغة العربية، فهو- في نظري- إشكال بالغ الأهمية؛ فقد عانت الجزائر منذ الاستقلال ومازالت تعاني من ثقل الإرث الاستعماري في مجال التربية والتعليم وفي المجالات الأخرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وبالرغم من تحديد جملة من المبادئ والأسس العامة المتعلقة بتعليم اللغة العربية فإن ذلك ظل متأثرا بالجوانب الظرفية الآنية وبخاصة الجانب الإيديولوجي الذي أنتج خطابات متضادة متنافرة فعلت فعلتها في المجتمع الجزائري، وقد انجر عن ذلك اختلاف خطير في النظرة إلى اللغة العربية و في درجة الاهتمام بها في واقع العمل المؤسسي وما نتج عن ذلك من مفاهيم لها خطورتها على النسيج الاجتماعي لكونها تتعلق بمن ينتمي للنخبة ومن لا ينتمي إليها.

ولعل هذا هو الذي ساهم إلى حد كبير في العجز الذي يميز النخب [6] السياسية والاجتماعية على صياغة فلسفة تربوية متكاملة منسجمة متناسقة قادرة على تأطير نظامنا التربوي وتوجيهه فكرًا وممارسة علمية بحسب ما يقتضيه العصر من مستلزمات ومطالب وتحديات .

ولـو أردنـا الـقـيـام بـتـصـنـيـف هـذه الخطابـات ومـا تحمـلـه مـن مشـاريـع وأسـئـلـة ورؤى واستراتـيـجيات فكـرية وتربوية لـكـل مـنـهـا إطاره المرجعي الخاص وخلفياته الاجـتـمـاعـية والثقافيـة [7] لأمكننا تحديد الخطابات الآتية:

---

6) - أستعمل مفهوم «نُخب ونخبة» هنا تجاوزاً فقط؛ لأن النخبة الحقيقية هي الصفوة التي لها القدرة على نقد الواقع واستشراف المستقبل والتخطيط الاستراتيجي البناء الذي يعمل على تطوير المجتمع وتحسين أوضاعه؛ وذلك بما تملك من مستوى فكري رفيع له جذوره الأصيلة في المجتمع. أما عندنا فإنني لا أرى أن النخبة بهذا المفهوم موجودة؛ وإنما ما نطلق عليه نخبة إن هو - في الواقع - إلا جماعة ضاغطة من أجل تكريس إيديولوجيا ضيقة الأفاق قاصرة الرؤى أو من أجل الزيادة في الثروة بما لا يعود على صالح المجتمع بالفائدة.

7) - مصطفى محسن- الخطاب الإصلاحي التربوي..... ص14 الهامش رقم (2)

1 ـ الخطاب الكولونيالي: الذي وجد مع المد الاستعماري الفرنسي للجزائر.

2 ـ الخطاب الإصلاحي: الذي تبلور في إطار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

3 ـ الخطاب التربوي الجديد : الذي لا شك يحمل في طيا ته صراعات الخطابين الأولين .

فالخطاب الكولونيالي في ميدان التربية والتعليم في الجزائر وضع في إطار منهجي محكم دقيق لإحكام قبضة فرنسا على الجزائر عسكريا واقتصاديا وتكنولوجيا وهذا التفوق مبني في أساسه على التفوق المعرفي والعلمي والتنظيمي العامل الذي مكن فرنسا من بلورة استراتيجية تحكمية عملت على تحطيم البنيات المادية والرمزية [لبلادنا] وإخضاعها لأهدافها ونواياها الاستغلالية.[8] .

وبكلمة واحدة لقد كان الهدف الأساسي لهذا الخطاب يتمثل في تدجين الجزائريين وإخضاعهم روحيا وفكريا لسياسة فرنسا بواسطة التربية وتعليم اللغة الفرنسية، ولا غرابة في هذا؛ فعلماء اجتماع التربية يعتبرون التعليم بمثابة بستنة للنفوس والطباع، يرسخ مبادئ ويغرس قيما ويلقن عادات وأعرافًا وثقافة معينة؛ أي يقوم بمهمة التأطير الإيديولوجي الذي يكرس الهيمنة والتبعية [9]

إن المحتوى اللغوي – الثقافي والتربوي الذي كان يحمله هذا الخطاب ويروج له في المقررات التعليمية لم يكن منفصلا عن المنظومة الاستعمارية في أبعادها الفلسفية وغاياتها ومراميها وأهدافها التي أعطت عناية خاصة لكل ما يتعلق بالحضارة الفرنسية تاريخيا وجغرافيا ولغويا وفي المقابل تحقير الثقافة العربية تاريخيا وجغرافيا ولغويا [10] ومن خلال كل ذلك تحقير الجزائر ي الأصيل. بل وأكثر من ذلك عملت على تكوين نخبة ذيلية تابعة وظيفتها الأساسية «إعلاء النموذج الفرنسي» «والإشادة بفرنسا عصر الأنوار، فرنسا التاريخية، بتراثها وثقافتها وحضارتها الأصيلة» [11].

8) – المرجع نفسه– ص32

9) – المرجع السابق– ص33

10) – المرجع السابق – ص42 وما بعدها.

11) – المرجع نفسه – ص 43.

وإن الأغرب في الأمر: إننا مازلنا لحد الساعة نتجرع مرارة هذا الخطاب ونكتوي بناره؛ فقد بقي مستمرا في المناصب المفاتيح التي تملك سلطة القرار في العمل المؤسسي بما يضمن الاهتمام المنقطع النظير باللغة الفرنسية وضمان استمراريتها وحصر اللغة العربية في زوايا ضيقة غير مؤثرة وتحميلها المسؤولية عن الكوارث والشدائد كالإرهاب مثلا [12].

إن التعريب في نظر أنصار هذا الخطاب والمروجين له كارثة على الجزائر في الاقتصاد والسياسة والتربية والتعليم...

وإن كل نموذج جميل يستحق الاهتمام بالنسبة إليهم، إنما يكمن في الفرنسية [13] فهم مبهورون بفرنسا إلى درجة الاندهاش بل هم أوفياء لها إلى الدرجة التي أزعم فيها أنهم يرون أنفسهم مواطنون فرنسيون أو أن الجزائر ملحقة بفرنسا!!

قد يبدو هذا الكلام خطيرا ومبالغا فيه وغير واقعي، ولكنّ ما يرسخه ويدعمه ويجعله حقيقة لا بهتانًا هو الممارسات الواقعية التي نراها ونعيشها يوميا على مستوى الخطاب الرسمي السائد في الثقافة والإعلام ونماذج الإصلاحات المقترحة في المنظومة التربوية؛ فحتى المضامين المقترحة وإن كانت بالعربية فإنها لا تخدم اللغة العربية وثقافتها، وهي مسألة - لعمري- خطيرة جدا.

والمحزن حقًا أن بعضا من الذين ثقافتهم الأساسية باللغة العربية قد تحولوا إلى الكتابة بالفرنسية في بعض الميادين كالرواية مثلا، وبعض ميادين البحث، وإن كان هذا مطلوبًا من ناحية أن نعرف الآخر بإنتاجنا الفكري والإبداعي بأن ننقله إليه بلغته فإن الهدف الذي يحمله هؤلاء خلافًا لذلك وهو في رأيهم - أن اللغة العربية ليست قادرة على التعبير عن أغراضهم الإبداعية والعلمية ولا تملك الطاقة الكافية لاستيعاب العلم والمعرفة الحديثة.

---

12) - فقد سادت الخطاب السياسي الحاكم في الجزائر في بداية التسعينات إلى نهايتها تقريبا أن كل معرب إرهابي بالضرورة؛ لأن مفهوم المعرب عند هؤلاء لا يحمل ثقافة وفكرًا تؤهله لأن يكون مواطنا صالحًا قادرًا على المشاركة في بناء بلده وإنما هو «خوانجي» أو «معربز» بحسب ما كانوا يطلقون في خطاباتهم.

13) - ولذلك يعارضون الانفتاح بكفاية على اللغة الإنجليزية فذلك من شأنه أن يقلل من نفوذ الفرنسية.

يقول الدكتور عبد السلام المسدي في هذا الشأن : «فأن يكتب الباحث العربي الذي يعرف لغته العربية مادة بحوثه بغيرها، اعتقادًا منه أن العربية عاجزة عن استيعاب فكره والنهوض بأعباء علمه فهذا مما لا ينتصر له فكر سليم، بل هو في إحدى منزلتين: إما قاصر الظن أو غير خالص السريرة.» (14)

لقد لقي هذا النوع من القراءة للغتنا العربية تشجيعًا فأثر تأثيرا كبيرا في توجيه الفكر وتشكيل العقل تشكيلا إيديولوجيا ضيق الآفاق (15) عند أصحاب هذا الاتجاه المتنصل من التراث والمنقطع عن أصوله. وظهرت تجليات هذا التأثير في الأدب والنقد واللسانيات والتربية؛ من ذلك ما يراه الدكتوز عبد الرحمن الحاج صالح والمتمثل في «طعن بعض المعاصرين فيما تركه لنا العلماء العرب حتى الأولون منهم، فحاولوا أن يستبدلوا أوضاع النحو القديم بشيء تافه استعاروه من النحو التقليدي الأوربي وما استبدلوا في الواقع إلا مصطلحًا بآخر يقل عنه قيمة ومدلولا. (16) وكثيرا ما ينعتون دارس العربية بأنه أحادي اللغة لا يعرف إلا العربية ولذلك فهو محروم مما وصلت إليه الدراسات الجادة باللغة الفرنسية، وإن كان هذا صحيحًا إلى حد ما فإنَّ الذي يجب أن ننبه إليه هو أن أغلب الذين يعرفون الفرنسية لا يعرفون غيرها؛ فهم أيضا أحاديو اللغة شأنهم شأن المعربين وهم أيضا محرومون من مُستخلصات التفكير العلمي عند العرب ماضيا وحاضرا .

إن الحقيقة لا تكمن في مثل هذا الطرح التبسيطي وإنما تكمن في أن نعرف لغتنا العربية ونطور تعليمها ونحسنه وأن نعرف لغة أجنبية ثانية أو لغتين إلى جانبها لأنَّ العصر يقتضي ذلك وأن نتعامل مع اللغات الأجنبية ومنها الفرنسية بما يقتضي العلم لا بما تقتضي

14) – عبد السلام المسدي– اللسانيات وأسسها المعرفية– المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر– 1986 ص17

15) – إن الايديولوجيا علم وقد يكون الإنسان وفيا لآرائه الإيديولوجية إذا بقي ثابتًا عليها لا يغيرها إلا بقنا عات أقوى منها، أما هؤلاء فإني أزعم أن أيديولوجيتهم تتمثل في المصلحة فحيث ماكانت القوة والمصلحة الذاتية مالوا

16) – عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية – مجلة اللسانيات – عدد 4.ص22.

الإيديولوجيا. وذلك لأن الغايات التي يرمي النظام التربوي إلى تحقيقها استنادًا إلى المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة المتمثلة في البعد الوطني والديمقراطي والعلمي التكنولوجي والبعد العالمي المحيط بنا، هي: بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصالته واثق بمستقبله. وذلك يقوم على عناصر الهوية الوطنية المتمثلة في:

- الإسلام عقيدة وسلوكًا وحضارة

- والعروبة حضارة وثقافة ولغة التي تجسدها اللغة العربية والتي يجب أن تكون الأداة الأولى للمعرفة في كل مراحل التعليم والتكوين وعالم الشغل ووسيلة للإبداع والاتصال والتفاعل الاجتماعي والمهني.

- والأمازيغية ثقافة وتراثًا [17]...

وأما الخطاب الثاني ؛ وإن كان قد أدى دورًا بالغ الأهمية في الحفاظ على الشخصية الوطنية والهوية الجزائرية العربية الإسلامية في مرحلة الثورة التحريرية وقبلها وبعدها بقليل؛ فإنه قد تقوقع أصحابه على أنفسهم في التراث يتعاملون معه على أنه: «مخزن يحفظون فيه كل الأشياء القديمة التي يجلونها باستمرار ويمسحون عنها الغبار باعتبارها النموذج الكامل بل الأكمل الذي يجب أن يحتذى به؛ أي أنهم ينظرون إلى التراث كجزء من المقدسات التي تسقط إزاءها كل إمكانية إعادة نظر أو نقد أو تعبير» [18].

هذا بالنظر إلى الإطار الفكري العام، أما بالنسبة إلى الإطار اللساني التربوي فإنهم لم يخرجوا عن المعيار من مثل: قل كذا ولا تقل كذا، وخطأ وصواب، وعدم تجاوز ما تقتضيه أحوال الإعراب وقضايا النحو الصرف، وبعض المقولات البلاغية التي أفرغت من محتواها وتحولت إلى قوانين وقواعد يتم اجترارها بالطريقة نفسها مع جميع النصوص التي يتم الاشتغال عليها.

---

17) - انظر وثيقة المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي - مارس 1998- ص 32 وما بعدها.

18) - بول شاوول، ثماني مسائل أساسية في القصيدة العربية الحديثة مجلة دراسات عربية عدد 3 سنة 1982- ص99 .

إننا لا نعدم فائدة المعيار، بل لا يمكن لنا أن نهدمه أو نتخلص منه باعتبارنا نمارسه بكيفية أو بأخرى لحماية لغتنا من اللحن والزلل. لكن لا بد أن نعرف أيضا، كيف نفرق بين ما تقتضيه اللغة من حيث المعيار والاستعمال؛ فإذا كان للمعيار قوانينينه وقواعده التي لا محيد عنها بغية تحقيق أهداف محددة، فإن الاستعمال باعتباره «كيفية إجراء الناطقين للوضع في واقع الخطاب» [19] له أيضا قوانينه التي يخضع لها «وهي التي تنبني عليها أحوال التبليغ» [20] .

وإذا كان أصحاب هذا الخطاب قد انتبهوا إلى نوايا المستعمر وخطورته على البلاد والعباد واتخاذه مجال التعليم وسيلة إخضاع وسيطرة، فقد صار هذا الخطاب بعد الاستقلال يتميز بهشاشة في الطرح وعمومية في تصوره للمسألة التعليمية واللغوية، فقد ارتبط بمجال قيمي أخلاقي مغرق في التعميم والتجريد والخطابية. وبذلك ظل قاصرًا عن تقديم تصور واضح منسجم للمسألة التربوية واللغوية في الجزائر وإنما كان يمثل رد فعل عن فعل الخطاب الكولونيالي يساويه في الشدة ويخالفه في الاتجاه، فإذا كان الخطاب الكولونيالي -كما رأينا -

قد عمل على إقصاء اللغة العربية من مسرح الأحداث التعليمية والمؤسسية فإن هذا الخطاب قد قدم نداءات كثيرة وردود أفعال لتطوير تعليم اللغة العربية وإحلالها محلها ودعا إلى التعريب في كل المجالات التعليمية والإدارية ....لكن الجهات الرسمية كانت كثيرا ما تحتويها بأن تدعي تبنيها أو تعمل على إجهاضها بحسب المناخ السياسي السائد.

يهدف أصحاب هذا الخطاب إلى التعامل مع التراث على أنه محفوظات نقلية يتعامل معها القارئ باعتبارها معلومات كرسها المنهج الدراسي الذي ينتصر غالبا للجانب التاريخي من تراثنا، فالمتأمل لمقرراتنا التعليمية في معظم منظوماتنا التربوية العربية يجدها تنحاز لنوع من النصوص لأدباء وكتاب معينين قرأتهم كل الأجيال العربية تقريبا؛ بمعنى أن النظرة

---

19) - عبد الرحمان الحاج صالح - أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات العدد - 4 - سنة 1974 جامعة الجزائر - ص38

20) - المرجع نفسه - ص38.

التربوية للبرامج التعليمية ما تزال تقليدية عموما في الوطن العربي؛ وهي أيضا قد كرست نوعًا من القراءة التي غالبا ما تهتم بخارجيات النص أو تعطي الامتياز والخطوة لنوع واحد من النصوص؛ لأنه ليس باستطاعتها الاستفادة من المناهج اللسانية والنقدية الحديثة واستثمارها في دراسة الأدب واللغة؛ فهي- إ ن جاز التعبير - تقولب فكر المتعلم وتعلبه في المراحل المختلفة- بما في ذلك الجامعة- في قوالب وعلب جاهزة لا تمكنه من الكشف والتحليل وإبداء الرأي يتساءل- في هذا الشأن- محمد حمود بحرقة ويطلبنا للإدلاء بشهاداتنا قائلا: ...أولم يكن كل واحد منا - تلميذا كان أو أستاذا- شاهدا على اغتيال الممارسات البيداغوجية للأدب ؟ ففي كل مرة يغير الساطور قناعه؛ فهو تارة يقدم نفسه في زي كتاب مدرسي لا يؤلف بين نصوصه الأدبية **«المختارة»** غير الابتسار أو خلفية نمذجة فنية غير بريئة، وهو تارة أخرى طريقة ديداكتيكية تقتل الإبداع لكي تعيش التواريخ والأسماء، وهو مرات أخرى فقيه لغوي ينتشي بمتون شجرات الكلام وسلالاتها الرهيبة..» [21] .

إن المتقوقعين على أنفسهم في التراث لا يمتلكون - في الغالب - أدوات المنهج والآليات الكفيلة بالقراءة التي تستنطق القضايا المختلفة وتعين على فهم حقيقة الأشياء، فمن دون المناهج الصالحة الفعالة تبقى المعطيات خرساء تستنطقها فلا تجيب[22].

إنهم يقرأون قراءة لا تنتج شيئًا لأنها تعيش قطيعة مع التقدم ومع عصرها، ويعيش بعض أصحابها على زاد معرفي قليل لا يمكنهم من التفاعل الحضاري، ثم إن هذا النوع من القراءة لم يأت بالجديد في مجالات البحث اللساني والتربوي، يقول الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري:

وما يلفت النظر في وضع اللغة هو أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال

21) - محمد حمود- تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكا- الدار البيضاء المغرب، ط(1) 1993- ظهر الغلاف.

22) - انظر - عبد العالي بوطيب- إشكالية تأصيل المنهج في النقد الروائي العربي- مجلة عالم الفكر- المجلد السابع والعشرون- العدد (1)- 1998 ص09

القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصورا وتأليفًا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني، فليس هم اللساني العربي فقط أن يعيد النظر في تصور طبيعة اللغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب، استعجالا كذلك برسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة المستعمل، علاوة على أنه مطالبا بالبحث في وسائل تطوير اللغة لجعلها لغة وظيفية» .[23]

نفهم من هذا النص المتميز لأحد الباحثين المشهورين في ميدان اللسانيات العربية، أن أصحاب هذا الاتجاه المتقوقعين على أنفسهم في بعض هوامش التراث وليس التراث كله، غير قادرين على التجديد اللساني المنشود الذي يعود بالنفع على اللغة العربية وإنما هم في حقيقة الأمر قد نصبوا أنفسهم حراسًا يرفعون الحراب والسيوف يسلطونها على من ينصب فاعلا أو يجر مفعولا، أو يقفون على أضرحة بعض الأسماء المحددة يعبدونها ويقدسون بعض نصوصها. وقد أساؤوا بهذا، إلى التراث اللساني العربي وإلى جهود العلماء العرب القدامى الأجلاء أكثر مما خدموها ؟ بل وأدى بهم ذلك « إلى تجميد البحث العلمي الحقيقي في أسرار العربية وإغلاق باب الاجتهاد عليها (وما زادوه على المتقدمين إنما هو من محض التكرار أو المخالفة العنيدة وهو تافه جد تافه» .[24]

إن نظرة العلماء العرب القدامى إلى اللغة العربية ومنهجية دراستهم لها لم تكن بمثل هذه البساطة والتحجر الذي ميز هؤلاء وبناء على هذا فإن المسألة المطروحة بحدة تكمن في: من يقرأ التراث ؟ وما هي مواصفاته ؟.

كلَ هذا ناتج عن افتقارهم إلى المعرفة المنهجية وما يلزمها من عدة إجرائية تمكنهم من التطبيق ولذلك ظلوا يلوكون بعض الموجود البسيط في بعض هوامش التراث. فأدى بهم ذلك إلى:

---

23)- عبد القادر الفاسي الفهري- اللسانيات واللغة العربية- نماذج تركيبية ودلالية - عالم المعرفة اللسانية- دار توبقال للنشر، المغرب- ط (3)، 1993 ص07 الخاصة بتصدير الكتاب.

24) - عبد الرحمن الحاج صالح - أثر اللسانيات ...ص22.

أ ـ عدم وضوح مفهوم التطبيق في أذهانهم، فمنهم من لا يفرق بين اللسانيات العامة أو النظرية واللسانيات التطبيقية وما تحتاجه من إجراءات عملية؛ إذ التطبيق استثمار للنظرية اللسانية العامة وقد تتظافر معها نظريات من معارف وعلوم أخرى في سياق تكامل المعارف.

ب ـ عدم وضوح التصورات في رسم الحدود بين المعارف من ذلك تبني بعضهم لمواقف تخلط بين وصف اللغة وقراءة التراث النحوي ومن الواضح أن اللغة مستقلة عن النحو الذي يمكن أن يؤسسه اللساني لوصفها. (25)

جـ ـ عجزهم على اقتراح تصورات جديدة للظاهرة اللسانية: لأنهم علبوا أفكارهم «في قوالب قيمية معيارية لها الثبات والمحافظة» (26) بعدم تجاوز ما يعرفون وأنه يمكن في نظرهم، لحل مشكلات تعليم اللغة العربية أن نقوم بجرد الكتب والمصادر الأمهات في النحو واللغة، وذلك ما تفسره الطريقة المتبعة في تدريس النحو في مدارسنا وجامعتنا التي ما تزال تثبت ولاءها للتقليد في الهدف و في المحتوى وحتى في الأمثلة المقدمة التي أصبحت خارج التداول في خطاباتنا المختلفة .

د ـ تصورهم الخاطئ للتراث وعدم الوعي به الوعي المنهجي اللازم الذي يمكّن من الفهم الدقيق والتحليل العميق والنقد الموضوعي، فهم لا يفرقون بين المفاهيم الأصيلة التي وردت عند العلماء العرب الأوائل من أمثال الخليل وسيبويه والأخفش الأوسط وأبي علي الفارسي وابن جني وبين ماجاء به المتأخرون «فالمسند والمسند إليه عند سيبويه غير المسند والمسند إليه عند المتأخرين وهما غير المبني والمبني عليه... والكلمة عند سيبويه غير الكلمة عند ابن مالك وكذلك الأمر فيما يخص اللغة والكلام وغيرهما من الألفاظ، ثم إن النظرة إلى اللسان نفسها تختلف عند هؤلاء وأولئك، ونظرة الخليل وسيبويه أقرب إلى المفهوم العلمي الحديث منه إلى مفهوم المتأخرين الذي تشوبه المعيارية التحكمية وتنحصر في عبارة المتفصحين: قل ولا تقل ولا تتجاوزها. » (27)

25) – عبد القادر الفاسي الفهري– اللسانيات واللغة العربية ...ص53/52.

26) – محمد حمود– تدريس الأدب– ... ص ظهر الغلاف.

27) – عبد الرحمن الحاج صالح – أثر اللسانيات ... ص27.

إن هذه اللطائف التي أوضحها الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح كثيرا ما تغيب عن أذهان هؤلاء لأنهم: يجهلون ما توصل إليه أقدم النحاة العرب ولكونهم لا يستطيعون الاستفادة مما أتت به اللسانيات لفهم عبارات المتقدمين وإدراك مقاصدهم الدقيقة. وبناء على هذا فإن أصحاب هذا الاتجاه يعيشون قطيعة مزدوجة؛ قطيعة علمية مع ما توصلت إليه الحضارة الغربية وقطيعة مع ما هو موجود في التراث نفسه، لأنهم في حاجة إلى معرفة السياقات المعرفية والثقافية التي نشأت فيها هذه النظرية أو تلك وفي حاجة إلى «أن يستكشفوا بالفعل السياقات الاجتماعية التي ولدت فيها الأنظمة الفكرية أو الاستمراريات أو القطيعة الحاصلة بين العلوم المختلفة أو حتى داخل العلم نفسه» (28).

وعلى هذا فلا بد من التحري المنهجي في جملة الأقوال والخلاصات والنتائج التي يصل إليها مثل هؤلاء فيما يبحثون. فكثيرا ما يسقطون ما هم محملون به «من تصورات ويجدون في التراث ما لم يكن فيه في ظروفه التاريخية وما لم يكن في المنظومة المعرفية لعصره»(29) .

3 ـ الخطاب التربوي الجديد: يمكن أن نذكر منها :

3 -1 - أمرية 16 أفريل 1976 : وكانت المدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شرع فيه منذ بداية السبعينات إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال سنة 1980 وشملت- جميع الأطوار سنة 1989 وقد شهد تعليم اللغة العربية مع هذه الأمرية عدة إصلاحات وتحسينات أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاث وتعريب التعليم الثانوي وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية ومحاولة تعريب المحيط والإدارة .

3 -2- المجلس الأعلى للتربية : الذي تم تنصيبه يوم 26 نوفمبر 1996 وذلك للقيام بتقييم

---

28) - محمد أركون - ابن رشد رائد الفكر العقلاني والإيمان المستنير - ترجمة هشام أبي صالح - مجلة عالم الفكر - المجلد السابع والعشرون العدد (4) سنة 1999- ص20

29) - عبد القادر الفاسي الفهري - اللسانيات واللغة العربية. ص60

نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم، مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية، منسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية .متكيف مع حقائقنا الوطنية.

وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدم تصورًا جديدا للنظام التربوي في بلادنا لكي يكون مواكبا لحركة المجتمع الجزائري مترجما لطموحه وتوجيهاته المستقبلية [30] بعد أن قدم تشخيصا للقطاع التربوي في جوانبه المختلفة.

وقد نص على أنه ينبغي في تدريس اللغة العربية:

- أن تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل وتعده للتعلم اللغوي السليم.

- أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلم وأن تصحح الأخطاء التي علقت به مفهوم اللغة وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة. لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.

- وأن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر[31]

3 - 3 - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية [32]

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000 وبعد أن شخصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية

30) - المجلس الأعلى للتربية- المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، مارس 1998 ص5.

31) - المرجع نفسه ص 55 وما بعدها.

32) - نشير إلى أنه قد سال حبر كثير بشأن هذه اللجنة بين مؤيد لها ومعارض وصل به الحد إلى أن يعدها لجنة لا علاقة لها بالوطن وبالشعب وأنها ضد اللغة العربية ولكن كثير مما كتب تبين لي أنه لم يطلع أصحابه تماما على هذه الوثيقة ولا على الوثائق التربوية غيرها مثل المجلس الأعلى للتربية وإنما انطلقت من حماس فياض هو أقرب إلى الحمية القبلية والحزبية الضيقة منه إلى الروح العلمية الموضوعية.

الأخرى خلصت إلى جملة من الإقتراحات منها الاستعجالية ومنها غير الاستعجالية ومن بين التصورات التي قدمتها في إطار دراسة اللغات هو العمل على تحقيق الهدف الآتي:

- تقوية ودعم اللغة العربية
- والانفتاح على اللغات الأجنبية
- ترقية اللغة الأمازيغية.

وقد جاء في وثيقة المنظومة التربوية أنه:

«لا يمكن لإصلاح المنظومة التربوية أن يتحاشى النقاش حول تدريس اللغات، وإن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية: إن هذا المعطى ليس بقضية مطروحة للنقاش .

إن مسألة اللغات في منظوماتنا التربوية ظلت في أغلب الأحيان حبيسة الاعتبارات السياسية والإيديولوجية، بل إنها ظلت تتجاهل المعايير العلمية والبيداغوجية...»[33]

وقد شددت الوثيقة على أن يتم تعلم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية وأن يتمتع كل المتعاملين في المنظومة التربوية بـ : «تكوين لغوي متعدد الجوانب، رفيع المستوى في اللغة العربية ولغتين أجنبيتين، خاصة في الفرنسية والإنجليزية» .[34]

وإذا كانت هذه التصورات والاقتراحات المقدمة تعد استراتيجية بالنسبة لبلادنا فإنها لم تخل من تأثيرات الخطابين الأوليين وصراعاتهما وبخاصة حول المسألة اللغوية والنتيجة من كل هذه الاتجاهات وخطاباتها المختلفة: أنها لم تؤسس لمنهج في الاختلاف يؤدي إلى الائتلاف بعد التدقيق والتمحيص والنقد والنظر ليكون الطريق ممهدا للتكامل والانسجام، وإنما أدت إلى التصادم والإقصاء والإلغاء أحيانا أخرى.

وهكذا فإن الأزمة الحقيقية التي يعانيها نظامنا التربوي برمته تكمن في «الأسس والأصول» وما يعانيه تعليم اللغة العربية من إشكالات إنما هو - في نظري - ناتج عن الوهن

33) - التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية- مارس 2001 ص 139.

34) - نفسه - ص 87.

العام الذي يعانيه نظامنا التربوي بصفة خاصة وما تعانيه الحضارة العربية الإسلامية بصفة عامة. ذلك أن المنظومات التربوية لها ارتباط وثيق الصلة بالمنظومات العامة لأي مجتمع إنساني. فعندما يضعف المستوى الحضاري في أي مجتمع وينحط عن المستوى المطلوب الذي تقتضيه تطلعات المجتمع الحقيقية فإنّ ذلك يؤدي حتما إلى ضبابية الرؤيا وغموض الآفاق وفقدان الهوية وبدلا من التأسيس لفلسفة تربوية أصيلة تتفق مع خصوصيات الأمة وثقافتها يتم اللجوء إلى الاختيارات الأجنبية واستيراد النماذج التربوية الموجودة في الحضارات الأخرى فتزيد من غربة الفلسفة الأصيلة بل وتعمل على تغريبها أكثر فأكثر ومحوها.

وبكلمة واحدة: إن «الفكر الفلسفي الذي يوجه العمل التربوي ليس فكرا متسقا مع هوية الأمة العربية ولا مع معطياتها الثقافية واهتماماتها واحتياجاتها القائمة والمنتظرة.. »[35]

ولعل هذا يصدق أكثر ما يصدق على النظام التربوي في الجزائر الذي يفتقد - في نظري - إلى فلسفة تربوية أصيلة منسجمة مع نسيج لحمة الشعب الجزائري وترابه الوطني وخصوصياته الثقافية واللغوية وهمومه وانشغالاته وتطلعاته المستقبلية وتحدياته وإمكاناته الحضارية والتاريخية...لأن الفلسفة التربوية متعلقة بالحياة وما تقتضيه من ممارسات ثقافية وأنماط حياتية وأساليب معاش.

لقد نتج عن كل هذا بناء فلسفات توفيقية عرجاء تحركها المصالح الضيقة للجماعات الضاغطة وإنه لينمو انطباع عام عند من يتابع مسيرة التربية والتعليم في المجتمع العربي ومنه الجزائر، أن الحكومات العربية تتصرف، ماعدا في بياناتها وخطبها المختلفة، وكأنها غير معنية بالشأن التربوي [36] إن الهم الأساسي هو ما يزين الوثائق الرسمية التي تجلد تجليدا فخما

35) - محمد الخوالدة - النظام التربوي في الوطن العربي تحليل ونقد- اليرموك- مجلة فصلية جامعة- العدد81 أيلول 2003 ص19

36) - نخلة وهبة - رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي. أنا أسأل إذا... أنا أفكر، شركة المطبوعات والتوزيع والنشر- ط (1) سنة 2001. بيروت، لبنان - ص118.

وترسل إلى المنظمات الدولية خارج حدود البلد[37] وما تحمله من قوانين وأوامر يجب أن تطبق ولكنها تفتقر إلى بناء الاستراتيجيات الحقيقية.

بل أذهب إلى أن استراتيجيتها تتمثل في عدم «زعزعة التوازن الهش القائم؛ أي تحاشي التغيير البنوي والتجديد الفلسفي أو التبديل في الإطار المرجعي؛ لأن من شأن هذه الإضافات أن تخض الوضع الراهن وتكشف المستور أو المسكوت عنه من عقود.» [38]

يجعلنا هذا نطرح السؤال الآتي: أي مواطن نريد تكوينه؟

ماهي مواصفاته وخصوصياته ؟ ومن هو المواطن الصالح في نظر هذه الأنظمة ؟ هل هو الذي يخدم مصالحها ويعمل على إيجاد السبل الناجعة لكسب رضاها ؟ أم هو المواطن المسالم

«الطرونكيل» كما ورد في كلمة وزير من وزراء التربية العرب ؟ [39]

وهكذا فإن أزمتنا العامة أزمة شاملة لا تتعلق بقطاع دون غيره، وأن اللغة العربية وإشكالات تعليمها مؤسسة على خلفيات وأسس وأصول مأزومة هي أيضا.

2-2 مستوى الأهداف :

إن ما تعانيه اللغة العربية من إشكالات على مستوى الأسس والخلفيات المعرفية يطال بالضرورة، الأهداف التربوية ويؤثر فيها ويجعلها مأزومة هي الأخرى؛ فأهم ما في المنظومة التربوية وضوح الأهداف؛ فمالم تكن الأهداف واضحة، ظل الاختلال قائمًا وغابت الفاعلية من التعليم، ثم إن هناك ارتباطا وثيقا بين الاهتمام بالأهداف وبين التطور الحضاري للمجتمع والأمة، ولذلك حظيت بدراسات عديدة باعتبارها المنطق الإجرائي

37) - المرجع نفسه- ص120.

38) - المرجع نفسه- ص121.

39) - كلمة محمد الشرفي وقد تقلد منصب وزير التربية في تونس في فترة سابقة، ألقاها بمناسبة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر سنة 2000.

لاستثمار فلسفة المجتمع في واقع الحياة؛ ذلك أن التربية لا تؤدي معناها الحقيقي إلا بالقدر الذي تحققه من أهداف وغايات وتصورات تتجسد في سلوكات الأفراد وتصرفاتهم المختلفة داخل مؤسسات المجتمع.

وإذا تأملنا الأهداف التي تم تحديدها فيما يخص تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي مثلا،فإننا نجدها غير مجددة بدقة وهي في حاجة إلى التعديل من حيث الشكل ومن حيث المحتوى وتفتقر إلى التفريغ والإجراء والتدرج .

ولعل هذا الخلل في تحديد الأهداف قد أدى إلى الكثير من الخلل في منهاج اللغة العربية بشكل عام.

إننا إذا تأملنا الأهداف المرسومة العامة منها والخاصة المعرفية منها والمنهجية والتعليمية كوثائق ونصوص فإننا نجدها تطمح إلى مسايرة العصر ونقد الواقع وتلبية الحاجات المعرفية والتكنولوجية ... ولكنها بعيدة عن الممارسة الواقعية وبينها وبين المحتوى المقرر وبين طرائق تبليغه وأساليب تقويمه بون شاسع.

ويلاحظ أيضا على المنهاج المقرر على طلبة اللغة العربية وآدابها في الجامعة خلوه من الأهداف، فلماذا اختيرت هذه المادة أو تلك ؟ وما جدواها بالنسبة للطالب الجامعي في اللغة العربية وآدابها ؟ وما هي ملامح المتخرج من الجامعة وهو يحمل شهادة جامعية باللغة العربية بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا ؟

إن الرؤية مضببة وآفاق الصيرورة غامضة وملامح الإطار المنشود في اللغة العربية غير واضحة في الأذهان وغير منصوص عليها بالدقة اللازمة في اللسان أو واقع الممارسة في ضوء المتغيرات العالمية من عملقة تكنولوجية وعولمة تعمل على إعادة تشكيل العالم وصياغته بما يخدم مصلحة الغالب ويرسخ خضوع المغلوب.

إن الذين يضعون هذه البرامج والمقررات في اللغة والأدب غير مختصين في معظمهم ولا يملكون الأداة المنهجية المتعلقة «بديداكتيك المواد» التي تمكنهم من حسن الاختيار وضبط التوجه، ثم إن منهم من يحمل تصورات تقليدية ضيقة يدافع من خلالها

عن المادة التي يدرسها خوفا من عدم إدراجها في البرنامج المقرر دون وعي كافٍ بما إذا كانت صالحة أم لا، بالإضافة إلى أن هذه البرامج يتم وضعها في أيام قليلة مما يجعلها تولد ولادة قيصرية غير ناضجة المنتوج وكثيرا ما يغيب عنها أهل الاختصاص.

وبالرغم من الإصلاحات وتبني الاستراتيجيات المختلفة فإن ذلك لم يكن في مستوى تحقيق الأهداف الحقيقية لمنظوماتنا التربوية، وظلت الأهداف المحددة المرجو تحقيقها لسياسة التربية في بلادنا المعلن عنها في الخطب الرسمية ومشاريع الإصلاح مجرد نوايا عامة وحبرًا على ورق إن لم نقل كل ذلك ما هو إلا مغالطة للمجتمع مادامت هذه الأهداف لم تتحول إلى إنجاز فعلي له أثره في مختلف مناحي الحياة .(40)

ولعل ذلك راجع إلى الانطلاق من البعد السياسي وحده في معالجة مختلف قضايا المنظومة التربوية مع أن الأمر يحتاج الانطلاق من الأبعاد المختلفة للمجتمع، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الحضارية.

2-3 - محتويات التعليم باللغة العربية:

يترتب على إشكالية تحديد الأهداف إشكالية اختيار المحتوى المعرفي المناسب الذي هو جزء من الثقافة يتم اختياره وتقديمه بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية ويقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي مميزات النظام اللغوي ومستوى المتعلمين وقدراتهم عل التحصيل وحاجاتهم وميولهم.

إن الملاحظة الأساسية التي نسجلها هي التي تخص العلاقة بين الهدف والمحتوى فبينهما قطيعة عميقة جدا تظهر بوضوح أن اللجان التي تحدد الأهداف ليست هي التي تضع المحتويات ولا يوجد تنسيق بينها. ولذلك كثيرا ما يجيء المحتوى الخاص باللغة العربية

40) - انظر علي براجل، أهداف التربية الحديثة بين غموض المنطلقات الفكرية وضعف التطبيقات الميدانية - ضمن قراءات في الأهداف التربوية - كتاب الرواسي (2) ص125 وما بعدها.

عبارة عن معلومات ميتة وقوالب جاهزة خارجة عن التداول والاستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب ولا تكسبهم الملكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها.

فإذا نظرنا مثلا إلى المحتوى المقرر على تلاميذ التعليم الثانوي العام فيما يخص اللغة العربية فإننا نجده محتوى بعيدا عن واقع التلميذ لا علاقة له بحياته ولا يراعي حاجاته المعرفية واللغوية والمنهجية؛ فمادة النصوص مثلا لا يوجد فيها نص واحد في كامل المرحلة الثانوية يمثل المرحلة الزمنية الممتدة من 1965 إلى الآن ؟! مع أن هذه المرحلة الزمنية قد شهدت تطورات كثيرة في جميع فروع المعرفة بما فيها الأدبية واللغوية.

إن المحتوى المقدم في هذه المرحلة التعليمية في نظامنا التعليمي كأنْ لا علاقة له بالوظائف والاحتياجات داخل النظام الاجتماعي ككل: وذلك راجع - في نظري - إلى عدم التكامل في أهداف العمل المؤسسي؛ فأهداف المؤسسة التعليمية لا تتناسق مع أهداف المؤسسة الدينية والقضائية والإعلامية والثقافية والإدارية وإنما لكل مؤسسة أهدافها وبالتالي محتوياتها مما يؤدي إلى هشاشة اللحمة في النسيج الاجتماعي العام، وبذلك تأتي المحتويات الخاصة بتعليم اللغة العربية في آخر الاهتمامات يهيمن عليها مجال الوعظ والإرشاد وإن كنا لا ننكر أهميته في تربية النشء فإنه كان فوق القدر المناسب الذي تقتضيه الأوضاع والأحوال.

كما يتميز المحتوى المعرفي المقدم بحشو مهول يتمثل في الكثرة الكاثرة من المترادفات وبفقر مدقع في المفاهيم العلمية والثقافية التي تكرس الصفات التقليدية المتجاوزة عن الإنسان العربي؛ إنه محتوى لا يعمل على تقوية كفاية المتعلم العلمية وتنمية قدراته على التعلم الذاتي والإبداع وبينه وبين المفاهيم الجديدة في المناهج المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وبالعلوم الأساسية والتقنية قطيعة يصعب لأمها؛ بل إني لأذهب إلى أن هذا المحتوى والمنهاج ككل صار يشكل عائقا أمام المتعلمين ليتكيفوا مع وقائع حياتهم ومتطلباتها

وصاروا لا يجدون مبتغاهم في المؤسسة التعليمية وإنما يجدونه خارجها في ظل الانفجار المعرفي والتقني الذي يميز الحياة العصرية.

2 – 4 – منهجيات التعليم وطرائقه:

تتميز منهجية التعليم وطرائق تبليغه في منظومتنا التربوية فيما يتعلق باللغة العربية بكونها منهجية تقليدية لا تنفتح على الاستفادة من المناهج النقدية واللسانية الحديثة وما أتت به التعليميات بصفة عامة وتعليميات اللغات didactique des langues بصفة خاصة من رؤى وتصورات جديدة مفيدة في بناء المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتويات والطرائق وأساليب التقويم.

وأهم ما يميز منهجيات تعليم اللغة العربية في المرحلتين ما قبل الجامعة [41] والجامعة أيضا يتمثل في :

2 – 4 – 1 – عدم وضوح التصورات والوعي بالمفاهيم وضبط المصطلحات:

تتعلق هذه الإشكالية بمستوى القراءة الذي يجب أن نؤسس عليه تدريسنا لجميع المواد؛ فقد يوجد من الطلبة من له قراءات عامة ولكنها ليست نوعية ولا تعطيه الطاقة اللازمة ليكون باحثا في المستقبل له أصالته ولهذا تلقى على الأستاذ الجامعي مثلا [42] مسؤولية التكوين العلمي العالي الذي يناسب الجامعة كمؤسسة للعلم والتربية والتكوين العلمي المعمق ؛ لأنه عنصر فعال في التقدم بشتى أنواعه «والمال الذي ينفق في البحث العلمي لا يذهب هدرًا بل يعطي مردودًا كبيرا يفوق أضعاف ما يعطيه أي استثمار آخر.» [43]

41) – وبخاصة التعليم الثانوي؛ لأن التعليم الابتدائي والمتوسط أو الأساسي سابقًا قد استفاد إلى حد ما من مشاريع الإصلاح وحدث فيه نوع من التحسن الطفيف وبخاصة من حيث المحتوى ومنهجية التدريس، لكن التعليم الثانوي ما زال يستحق كثيرا من الاهتمام في كل ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية وبخاصة أنه المرحلة المعدة للجامعة ولابد أن يكون هنالك انسجام بين المرحلتين.

42) ــ وتلقى على أستاذ المرحلة الثانوية – مسؤولية الإعداد الأولي والبناء المنهجي الذي يحقق الانسجام بين الثانوية والجامعة.

43) – ثريا ملحس – منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين . دار الكتاب اللبناني – ص10.

إن الجامعة – على رأي جورج طعمة – لا معنى لها إذا لم تكن البحوث فيها نشطة معززة مرتبطة عضويا بالتدريس من جهة وبحاجات الجامعة من جهة أخرى، فبرامج التدريس ومناهجها تتطور مع نتائج البحوث، كما أن الدول المتقدمة والمتطورة علميا تعتمد على الجامعات وتكلفها بإجراء البحوث الضرورية لحل المشكلات والمعضلات التي تعترض نموها وارتقاءها [44] .

وإذا كان هذا شأن الجامعات العريقة فإن ما يلاحظ على العملية التعليمية المتعلقة بمختلف المواد المكوّنة للمنهاج الدراسي المقرر على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها بجميع سنواته، أنها لا تنطلق من الاحتياجات الأساسية المعرفية واللغوية والمنهجية اللازمة للإطار الجزائري طالبًا كان أم أستاذًا... التي تمكنه من التعبير عن نفسه وانشغالاته وأداء وظائفه في الحياة الاجتماعية والتواصل مع غيره وذلك بالنظر إلى المتغيرات العالمية المحيطة به [45]

تمر هذه الاحتياجات حتما على محك وضوح التصورات والرؤى والوعي بالمفاهيم وضبط المصطلحات وهو ما نعانيه في ثقافتنا العربية بمختلف خطاباتها ومؤسساتها ومنها الجامعة، حيث لا تركز في تدريسنا على مفاهيم المصطلحات إلا نادرًا بالرغم من كون الوعي يزداد يوما بعد آخر بعلم المصطلح الذي صار حقلا معرفيا قائمًا بنفسه، وإنما يغلب على تدريسنا طابع التضخم اللفظي الذي يردد المعلومات ويلوكها دون وعي بأسسها المعرفية وتصوراتها النظرية ورؤاها ومفاهيم مصطلحاتها الأساسية.

نؤكد في هذا المقام أننا نملك الكثير من الألفاظ والمعلومات ولكننا نتميز بخصاصة واضحة في المفاهيم من حيث الوعي بها وتوظيفها في ممارستنا العلمية والتعليمية، وقد ترتب عنها خصاصة أخرى لا تقل خطرا عنها وهي خصاصة المنهج وقد انجر عنها أيضا خصاصة توظيف المعلومة في واقع الاستعمال فما الفائدة أن يحفظ الطالب ثلاث مائة (300) صفحة

---

44) – نقلا عن المرجع نفسه – ص10.

45) – انظر – بشير ابرير – استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق – تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة – مجلة اللغة العربية – المجلس الأعلى للغة العربية – العدد 6 سنة 2002 – ص220.

مثلا وربما أكثر ولا يفهمها، ويصل إلى نهاية التدرج أو ما بعد التدرج ولا يستطيع أن يختار موضوع بحث مناسب أو يكتب عنه تصورًا واضحا يبين خطته المنهجية ؟ ولا يعرف كيف يحدد أهدافه بوضوح، لأن وضوح الهدف يبين حدود البحث وخصوصيات الموضوع وعلاقته بالمعارف الأخرى والإشكالات التي يطرحها.

فأن يعرف الطالب الباحث مفاهيم مصطلحات مثل:

النظرية والطريقة والاستقراء والوصف والتصنيف والاستنتاج والشرح والتفسير والتحليل والتأويل والقراءة ... وغيرها فهذا جيد لأن هذه المفاهيم كثيرا ما يتم تداولها ولكن دون التعمق فيها ومعرفة كنهها، وكلّها مفاهيم أساسية مفاتيح لكثير مما ننجزه مشافهة وتحريرًا.

فإذا لم يكن الطالب أو الباحث مستوعبًا للمفاهيم المختلفة واعيا عارفًا بالفروق بينها فإنه يعجز عن استقراء المعرفة ووصفها وتصنيفها ثم شرحها وتفسيرها وتحليلها واستخلاص نتائجها وتحديد ميادين تطبيقها وضبطها منهجيا ولغويا.

2 – 4 – 2 – عدم تدريس المواد المقررة في إطار منظومة علمية وفكرية منسجمة متناسقة:

عرفت حياتنا التعليمية مشكلة أساسية وما زالت تعرفها وهي أن تدريس اللغة العربية ما زال يتم في ظل المواد المستقلة ؟ فكل مادة تدرس معزولة عن غيرها من المواد المكوّنة للمنهاج المقرر، وقد أدى هذا بطالب اللغة العربية إلى العجز عن توظيف ما قد تعلّمه في جانب من جوانب هذه المادة الدراسية في مادة دراسية أخرى، فمثلا لا يستطيع توظيف قاعدة نحوية ما أو صرفية أو صورة بلاغية في موضوع يكتبه أو في بحث يعدّه أو في قراءته لنص من النصوص أو مشافهة الآخرين.

ويرجع هذا في نظري، إلى عدم الوعي الكافي بالمفاهيم والمصطلحات ومنها مفهوم تكامل المعارف.

2–4–3 –تدريس مناهج البحث كمعلومات نظرية عامة بعيدة عن الإجراء التطبيقي:

تعد هذه المسألة بالغة الخطورة وبخاصة في الجامعة فمن المفروض أن يدرس مناهج

البحث الأستاذ المتمرس ذو التجربة والحنكة الذي يحسن التوجيه، فيعمل على إكساب طلابه في التدرج وما بعده منهجية علمية من حيث النظرية والتطبيق لدراسة الظواهر المختلفة وتحليلها وفهم القوانين والحقائق العلمية التي تحكمها وتسيرها بموضوعية مؤسسة على الدليل والبرهان والحجة.

تقدم كثير من المواد للمتعلمين في الجامعة وفي الثانوية على شكل معلومات عامة تملى عليهم فيحفظونها عن ظهر قلب ويعيدونها في الامتحانات، ولكن لا يستطيعون توظيف تلك المعلومات في مقالاتهم وأبحاثهم المختلفة فما معنى أن يردد الطالب في الجامعة معلومات كثيرة عن السيمائية أو البنوية..... وهو غير واعٍ بمفاهيم مثل: العلامة والإشارة والدليل والرمز.. والبنية والنظام والنسق واللسان والكلام واللغة والوضع والاستعمال والتركيب والتوزيع والتوليد والتفريع

إن السائد في تعليم اللغة العربية وفي مختلف مراحل التعليم هو التلقين الذي ألغى دور المتعلم وأعطى الأهمية للمعلم، فانتفت معه عملية التفاعل بينهما من جهة وبين المتّعلم والمادة التعليمية من جهة ثانية؛ لأن سلطة المعلم قد تشخصت فيه بما يؤدي إلى نسف إمكاناته الذاتية ووأد روح الإبداع فيه، وكيفيات شروط الحوار وإبداء الرأي الشخصي ومحاولة المعلم فرض آرائه وإرغامه على الخضوع القسري له وتضخيم الفروق بشكل مجاني بين المتعلمين...وكلها مواقف وسلوكات من الممكن أن تؤدي إلى ترسيخ فكرة العجز الذاتي عند المتعلم[46] والخضوع مستقبلا ليس فقط لسلطة المعلم وإنما لأي سلطة أخرى[47]

---

46)- كثيرا من المتعلمين تلاميذ في الثانوية أم حتى طلبة في الجامعة عند ما توجه إليهم سؤالا أو تحاول إشراكهم في مناقشة أو إبداء رأي في قضية ما يقول بصريح العبارة: «الله غالب أنا لا أعرف..» وفي هذه العبارة نبرة يائسة استسلامية لا مستقبل لها.

47)- أنظر - عارف عبد الغني- الطرق الديداكتيكية(محاولة في التصنيف) مجلة الدراسات النفسية والتربوية- المغرب عدد 11 سنة 1990, ص 22

2-4-4 عدم الانفتاح على الواقع واستشراف المستقبل:

تتمثل هذه الإشكالية في الفصل بين المادة المدرسة والواقع فلا تقدم - في أثناء العملية التعلمية- أمثلة شارحة للمفاهيم والقضايا المختلفة من الحياة اليومية بخاصة ووقائع المجتمع الذي يعيش فيه المعلم والمتعلم معا بعامة، فيجد المتعلم نفسه يدرس مواد لا علاقة لها بواقعه الحقيقي، فأصبحت الجامعة بهذا - تخرج إطارات عالية من حيث الشهادات التي يحملونها ولكنهم بعيدون كثيرا عن الفهم الواعي لجمل وقائع الحياة الاجتماعية وما تفرزه من إشكالات، وقد انعكس ذلك على البحث أيضا فصرنا نجد كثيرا من الأبحاث التي ينجزها أصحابها وتكلفهم الجهد والوقت وهي لا علاقة لها بواقع التنمية الاجتماعية أو مساءلة الواقع وما يحمله من إشكالات ومحاولة المشاركة في إيجاد الحلول الناجحة لها، وإنما هي بحوث تبدأ من الماضي وتعود إليه مرة ثانية.

كل هذا بحجة العودة إلى التراث والدفاع عن الأصالة ولو تم استيعاب مفهوم التراث والأصالة حق الفهم ما كانت مثل هذه المقررات المقطوعة عن حاضرها وعن أكبر جزء من ماضيها، ولا تتضمن رؤية مستقلبية تحاول أن تربط العلاقة مع الآخر وتؤسس تواصلا علميا فعّالا معه في إطار ما يقتضيه عصرنا من تبادل للمصالح والمنافع بتوظيف العلم والتعليم في المجالات المختلفة، ولا توظيف ولا استثمار ولا إبداع إلا بإجادة الفهم والاستيعاب والتمثل والتقويم لما أنتج، فليست الجامعة والمؤسسات التعليمية أبراجًا عاجية ولكنها طلائع متقدمة تستكشف طريق الحياة.

وعليه فإن التعليم الراقي والبحث الرصين جزء مهم من الحياة الثقافية والعلمية يمكن الطالب من الوعي بماضي أمته وحاضرها ومستقبلها بروح متحررة منفتحة مدركة للتحديات التي تنتظرها.

لقد زاد نطاق التحديات كما يقول نبيل علي «ليشمل معظم جوانب حياتنا، تحديات علمية وتكنولوجية واقتصادية تظل رغم حدتها وقسوتها دون تلك التي نواجهها على جبهتي السياسة والثقافة[48]

48) - نبيل علي - الثقافة العربية وعصر المعلومات- عالم الفكر- رقم 265 سنة 2001 ص 20, 21.

2-5 - الوسائل المعينة وأساليب التقويم:

وقد تأثرت هي الأخرى بالعناصر والإشكالات سالفة الذكر فما زالت الوسائل بدائية ضعيفة، وإذا وجدت أحيانًا فلا يوجد من يجيد تطبيقها في الميدان فتصدأ ويذهب ريحها. نقصد بالوسائل جملة «الأدوات والأشياء والعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها انطلاقًا من أهداف محددة نريد بلوغها بوساطة هذه الوسائل.»[49]

فبالرغم من الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في إنجاح العملية التعليمية، إذ تساعد على إثارة اهتمام المتعلم وتركيز انتباهه على الموضوع وتشويقه للتعلم وتكسير الرتابة التي يعانيها كل من المعلم والمتعلم في الطريقة الإلقائية، وتعمل على توفير طرائق تعلمية ناجحة بديلة تنمي حواس المتعلمين وتدربهم بالإضافة إلى اختصار الوقت والجهد؛ فما يقدمه المعلم في وقت طويل وبجهد كبير، يتم إدراكه بتوفر الوسيلة، إدراكًا آنيا مباشرًا تبعا للمقولة المشهورة «صورة واحدة خير من ألف شرح» [50] بالرغم من كل هذا فإن تعليم اللغة العربية[51] يعاني من فقر مدقع من حيث الوسائل التعليمية، إذ يتم الاكتفاء بالسبورة والطباشير والكتاب المقرر وقد لا يتوفر لبعض التلاميذ أحيانًا.

وكذا الشأن لأساليب التقويم التي لا أرى أنها تساير عصرها وما تتطلبه التعليميات الحديثة. تعني كلمة التقويم في أصلها تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه[52] وتعني في المجال التربوي مجموعة من الإجراءات العلمية من جمع وتصنيف وتحليل وتفسير للبيانات أو المعلومات كمًّا وكيفا عن ظاهرة أو حالة أو سلوك بغرض

---

49) - عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، التعليم بواسطة الأهداف، مطبعة نجم - الجديدة- المغرب ط(1) . 1989 ص115 .

50) - محمد مالكي، الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد 11 سنة 1990, ص 95

51) - يعتقد كثير من إخواننا وللأسف من الجامعيين، أن دروس اللغة العربية لا تحتاج إلى استعمال الوسائل السمعية والسمعية البصرية وغيرها من الوسائل، وهي نظرة جد قاصرة سببها الجهل باستعمال وأهمية هذه الوسائل والجهل باللغة العربية أيضا.

52)- جودت أحمد سعادة- مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت ط(1) . 1984. ص431

استعمالها في تقدير الجهود وإصدار الأحكام بشأنها بغية تحسين أدائها وتحقيق الأهداف المحددة بالنظر إلى المعايير التي تم الاتفاق عليها.

إن نوع التقويم السائد في مؤسساتنا التربوية من الأساسي إلى الثانوي إلى الجامعي - في أكثره - ينصب على تقدير معدل عام أو سنوي للتلاميذ يمكنهم من النجاح أو الفشل لأنهم حصلوا على نقطة كذا أو كذا، وهو - بذلك - لا يبحث في الكيف بالقدر الذي يهتم فيه بالكم[53] والتركيز على الكتابة في غالب الأحيان دون الاهتمام الكافي بالمشاهدة والمحاورة.

إن التقويم الحقيقي متنوع الموضوعات والعناصر شامل ومستمر يشخص ويصحح ويكوّن يقوم فيه المعلم بتقويم النتائج التي تم التوصل إليها، وهل حققت الأهداف التي حددها من قبل؟ وما نسبة ذلك التحقيق أو النجاح؟ وهل بإمكان المتعلمين أن يقوموا بإنجازات بناء على ما درسوه؟ وهل يتعلق ذلك بالطريقة أم بالمحتوي أم بالوسائل أم بالمعلم نفسه باعتباره عنصرا فاعلا في العملية التعليمية ؟ وكيف يتم تصحيح ذلك؟ وما هو نوع التقويم الملائم له؟

تحتاج الإجابة عن كل سؤال من هذه الأسئلة إلى دراسات ميدانية مضبوطة، أي أنه يتفاعل مع البحث التربوي الذي يعد أحد أهم العناصر في الارتقاء بطرائق التعليم بعامة وتعليم اللغة العربية بخاصة وتطويرها نحو الأفضل، فلابد من تنشيطه والاهتمام به وذلك بتوثيق الصلة بين مراكز البحث المختلفة وإعداد الأستاذ أو المعلم الباحث وتوجيه البحث نحو هذا الميدان الحيوي الذي مازال يعاني نقصا ملحوظا في بلادنا.

3- اللغة العربية ورهانات التغيير:

ما يمكن أن تقدمه التعليمية في تطوير تعليم اللغة العربية والمساهمة في حل بعض إشكالاته.

53) - نلاحظ ذلك على المستويات الرسمية؛ إذ يتم التباهي مثلا؛ بأنه دخل إلى الجامعة هذه السنة كذا ألف من الناجحين في البكالوريا، فالنظرة كمية جدا أكثر منها كيفية وبحثا عن النوعية.

تعد التعليمية علمًا مستقلا بنفسه يدرس التعليم دراسةً علمية من حيث نظرياته وطرائقه ومحتوياته.

وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين هما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟.

يتعلق السؤال الأول بالمادة الدراسية كمًّا وكيفًا بالنظر إلى معجمها ودلالتها ونحوها وأصواتها وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين وتجيب عن هذا السؤال اللسانيات التطبيقية وهو تخصص يتداخل كثيرا مع تعليميه اللغات، بل إنها قد خرجت من بين أضلاعه وجوانحه إن جاز هذا التعبير.

وأما السؤال الثاني فيتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجتهم وميولهم ثم تحويل هذه الحاجات والميول أو ترجمتهما إلى قوالب لغوية ومفاهيم ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوافرة ويجيب عن هذا السؤال علم مناهج تدريس اللغات méthodologie de l'enseignement des langues وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وثيقة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التربية ونظريات التعلم وعلم الاختبارات والتقويم docimologie وتقانة التربية.

تتعدد بهذا، أصول الخطاب في تعليمية اللغات وهو تعدد يجد مبرراته على مستويين هما: تنوع الموضوعات التي ينصب عليها البحث في تعليمه اللغات، واختلاف المرجعيات التي يستند عليها هذا البحث.من هذا المنطلق سنحاول تقديم جملة من الاقتراحات التي نراها ذات جدوى في مستقبل تعليم اللغة العربية بالنظر إلى التحديات التي نواجهها وهذا يقتضي أن نرسم استراتيجية مستقبلية للنهوض بمستوى التعليم باللغة العربية وتعزيز استعمالها في واقع العمل المؤسسي وذلك من خلال النظر إلى المؤسسة التعليمية (مدرسة أم جامعة) في إطار:

3-1- السياق الاجتماعي - الثقافي اللغوي للمجتمع الجزائري:

ترتبط المؤسسة التعليمية (مدرسة أم جامعة) ارتباطا وثيق الصلة بالسياق الاجتماعي الثقافي اللغوي، وإذا كانت المؤسسة التعليمية تسهر على التربية والثقافة والتكوين وتقدم خدماتها للمجتمع الذي توجد فيه، فإنها تستمد فلسفتها التربوية من فلسفته وثقافته.

ذلك أن النظم الاجتماعية المختلفة بما فيها النظام التعليمي تسترشد في ممارساتها بالفلسفة التي يتأسس عليها المجتمع ومن خلال ذلك تؤسس مناهجها وطرائقها في انسجام مع سائر المنظومات الاجتماعية الأخرى السياسية والاقتصادية والثقافية بما يستند إلى منطلقات مجتمعية عامة متناسقة منسجمة في الأسس المعرفية والأصول المرجعية التي تؤطر خطاباتها المختلفة.

ولذلك فإن الخبراء في وضع المناهج والخطط الدراسية يراعون في عملهم طبيعة المجتمع الذي سيعدون له المنهج المناسب لفلسفته واتجاهاته ومتغيرات العصر الذي سيعيشه ويعايشه.

وانطلاقًا من ذلك يقومون برسم الأهداف واختيار المحتويات والطرائق ووسائل التبليغ وأساليب التقويم المناسبة(54)

إن اللغة هي الوسيلة الأساسية في تحقيق الانسجام في المنظومة التربوية، والمقياس الفعلي لتقدم المجتمع أو تخلفه، إنما يكمن في مدى انسجام منظومته التربوية وتماسكها في أصوله وأسسها العميقة وامتداداتها

وإذا كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية للجزائريين في المواثيق والنصوص الرسمية وهي لغة التعليم نبلغ بها المعلومات ونبحث عنها ونحللها ونصوغ أشكال الوعي التربوي والمعرفي والعلمي، بل هي التي نعبر بها عن روح الأمة فإنه لا بد من التخطيط اللساني العقلاني العلمي لمسألة اللغات الأجنبية وعلاقتها باللغة العربية ومعرفة الوظائف والأدوار وتحديدها وضبطها بناء على أهدافٍ واضحة. «هذا التخطيط اللساني الذي أصبح في المجتمعات المتقدمة، شرطا حاسمًا لتفعيل الذات ودعم الهوية وامتلاك القدرة على بلورة مشاريع خصوصية للتنمية والتحديث والدمقرطة الاجتماعية الشاملة.» (55)

54)- انظر - بشير إبرير توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية- رسالة دكتوراه دولة- جامعة عنابة قسم اللغة العربية- سنة 2000 ص 225 وما بعدها.

55) - مصطفى محسن- أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب. الأصول والامتدادات- المركز الثقافي العربي- ط(1). سنة 2001 ، ص 95

وكل هذا يحتاج إلى العمل بصدق على ضمان الاستقرار البيداغوجي للمسألة اللغوية في الجزائر وهذا مشروط -في نظري- بمعرفة اللغة العربية معرفة علمية معمقة في أصولها ومعناها التراثية بما تحمل من مصطلحات ومفاهيم وزحم فكري أصيل متميز استوعب :زمانه ومازال يمارس سلطانه.

وربطه ذلك بالحاضر ودراسة دراسة موضوعية علمية.

وإني لأذهب إلى أن وعينا الحالي لا تشكله الثقافة العربية وحدها خالصة، وإنما تساهم الثقافة الأجنبية أيضا في تشكيله وبمستويات مختلفة ودرجات متفاوتة، بما تنتجه من فكر وثقافة وتقنية، أي أن الثقافة الغربية اليوم لم تعد ثقافة خاصة بأهلها فقط، بل غدت عنصرًا أساسيا من البنية الثقافية العربية الحديثة كذلك، بالنظر إلى المعطيات الحضارية المحيطة بنا المادية منها والمعنوية.

يستلزم هذا أن نأخذ بعين الاعتبار بأن الباحثين الغربيين لا يعرفون لغتنا وما يصلهم مترجما عنها قليل نادر وفي مسائل ليست أساسية، وغير كافٍ بأن يجعلهم يحددون مواقف إيجابية منها فنعمل على أن نحقق الهدف بأن نعرفهم بإنتاجنا في ماضينا وحاضرنا فنترجم من لغتنا إلى اللغات الأخرى ونعمل على نشر تعليم لغتنا لغير الناطقين بها، لأننا نرى أن اللغة العربية هي أيضا ليست ملكًا للعرب وحدهم، وإنما هي ملك للحضارة الإنسانية برمتها.

ومن هنا فإن معرفة اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية نراه يدخل في تحقيق أمننا الثقافي(56)

3-2 - النظر إلى تعليم اللغة العربية في إطار إستراتيجية مستقبلية مبنية على الربط بينها وبين المنظومات الاجتماعية الأخرى مثل منظومة الإعلام والاتصال وما حققته علوم الحاسوب من تطور بلغ أوجه والعلاقة الوثيقة بين علوم اللسان والعلوم الأساسية مثل الرياضيات والفيزياء والبيولوجيا والإلكترونيك والتطورات الملحوظة التي عرفتها التعليمية

56) - انظر - بشير إبرير، التفكير اللساني - التربوي وإشكالات قراءته- مجلة المعرفة- وزارة الثقافة - دمشق سوريا- العدد 492. إيلول 2004 ص113

بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة في اللغات الأجنبية؛ فبالرغم من أهمية هذا العلم في النهوض بمستوى العملية التعليمية في مختلف مراحل التعليم فإنه يظل تخصصا يكاد يكون غريبًا عن الجامعة الجزائرية مثلا.

3-3- العمل على انفتاح المؤسسة التعليمية (مدرسة أم جامعة أم مؤسسة تكوينية ما) على المحيط الاقتصادي والثقافي والاجتماعي العام، فإن أحد أهم الشروط التي أراها مهمة في الإسهام في إيجاد الحلول لإشكالية تعليم اللغة العربية هو انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها بكل خصوصياته وانفتاحه عليها بكل مؤسساته القضائية والدينية والسياسية والاقتصادية والإعلامية... ليكون ذلك مدخلا للتجديد وتحديث المضامين التعليمية والتكوينية وأنماط الشعب وأنواع التخصصات بما له علاقة بمتطلبات التنمية وما تحتاجه مستجدات المهن وعالم الشغل، من حيث نوعية التكوين والبحث العلمي.

3-4 - تجديد النظرة إلى الجامعة وإدراك مفهومها والوعي به بالنظر إلى المستجدات الحضارية والمتغيرات العالمية التي تحيط بنا، واستيعاب السياق الاجتماعي والثقافي للجامعة الجزائرية والقدرة على دراسته وتحليله والعمل على تحديد خصوصيات الجامعة، فما الجامعة؟ هل تعد مؤسسة كباقي المؤسسات الصناعية والاقتصادية أم لها خصوصيات معرفية وعلمية؟ وما وظيفتها في المجتمع ؟ وما هي الإمكانات المادية المرصودة لها ؟ وما هي شروط الانتماء إليها من حيث الدراسة والتدريس وتقلد الوظائف الإدارية العامة ؟ وتحديد مفهوم التعليم العالي باللغة العربية وما ذا يعني ؟ وما هي مواصفاته وأهدافه وما هي وسائل تحقيقه ؟.

لقد تسلط الإداري على العلمي والثقافي في المؤسسة التعليمية وبخاصة الجامعة وعمل ويعمل على خنقه وحبس أنفاسه إما عن قصد وإما عن عدم معرفة وقدرة على التمييز وكلا الأمرين خطير.

لا أحد يتصور مؤسسة تعليمية مدرسة أو جامعة بلا إدارة لأن الإدارة من الإرادة فهي تعني القدرة على تلقي المعلومة ومعالجتها وتحليلها واستشراف المستقبل والعمل على

تسهيل المهام وتسيير العمل وتسريعه كمًّا وكيفًا، ولكن هذا مازال بعيدا عن جامعتنا ولا أعتقد أنه سيتحقق في الآجال القريبة في ظل الأوضاع المتردية التي نعيشها.

3-5- إعادة صياغة الأهداف التعليمية بدقة فيما يتعلق باللغة العربية بتحديد المنطلقات والأسس المعرفية وما يشتق منها من أهدافٍ عامة وخاصة، وأهمها في نظري- تحديد ملامح الإطار الجزائري المنشود بصفة عامة وفي اللغة العربية بصفة خاصة ومن ثمة تحديد احتياجاته الأساسية اللغوية والتربوية والمنهجية بما يلائم عصره ويناسب إمكاناته المعرفية وميوله في القراءة والاطلاع والبحث.

6-3- العمل على تحديث المحتويات الدراسية باللغة العربية في ضوء المستجدات الكونية التي يعرفها العالم الحديث في زمن العولـمة وصيغها وأبعادها السياسية والاقتصادية وما تحتاجه المرحلة الحضارية من تطور مذهل في وسائل إنتاج المعرفة وتوزيعها والتحكم فيها وجعلها وسيلة لإعادة تشكيل الوعي بحسب ما تقتضي المنفعة أو المصلحة السياسية والاقتصادية.. فلم تعد ثقافة السماع ولا الثقافة المكتوبة كافية وحدها؛ وإنما أصبحت ثقافة الصورة أكثر نجاعة في نقل المعرفة وتداولها وتطوير مضامينها " بما يدخل في نوع من التعارض مع المدرسة كمؤسسة معرفية قارة، رتيبة التطور ميالة إلى ترسيخ صور ومضامين معرفية، بعينها، معارف مصوغة صياغة بيداغوجية في إطار ثقافي وسياسي غائي محدد (...) مما أنهى احتكار المدرسة العملية التعليمية (...) حيث أصبحت العملية التعليمية ممكنة في البيت أو في المؤسسة الإنتاجية ذاتها عبر الوسائط الإعلامية المختلفة» (57) .

ومن هنا على المؤسسة التعليمية أن تعيد النظر في محتوياتها التعليمية بما يساير عصرها ويبقيها مؤسسة فاعلة لها تأثيرها في التحكم في المعرفة وتوجيهها وتوظيفها بما يخدم مصلحة البلاد ويحقق تنشئة الإنسان وفق ثقافة لها أسس نظرية ومرجعية فكرية تستند إلى فلسفة تربوية متجذرة في الأصالة منفتحة على الحداثة.

---

57)- محمد سبيلا: المغرب في مواجهة الحداثة. منشورات جريدة الزمن الرباط، كتاب الجيب (4) 1999, ص93: نقلا عن مصطفى محسن- أسئلة التحديث- ص110

والعمل على تحقيق الانسجام بين ما يقتضيه المحتوى من تأسيس نظري وإجراء تطبيقي والربط بين مناهج التعليم والبحث وبين المواد التعليمية المختلفة والثقافة التي نشأت فيها المفاهيم الأساسية للمحتوى وترعرعت وكذلك بين المعرفة اللغوية والثقافة العلمية.

والتركيز على الدراسات المستقبلية بدل الاهتمام المتزايد بالماضي لأن مستقبل اللغة العربية مرتبط بمدى قدرتها على التواصل الإنساني والعلمي في العالم.

3-7- تطوير طرائق التعليم وأساليب تقويمه الفعالة في تبليغ المعلومات وتقويمها بما يحقق الأهداف المرجوة وبما يؤدي إلى جعل أستاذ اللغة العربية بل الإطار العام باللغة العربية يخرج من عزلته ويحتك بغيره وهو واثق من نفسه ومن معارفه قادر على إبداء الرأي والاحتجاج له والبرهنة عليه[58]

4 ـ وخلاصة الحديث :

إن العمل على حل إشكالات تعليم اللغة العربية يتظافر إلى حد كبير مع درجة الوعي على مستوى القيادات السياسية بخطورة المسألة ونبل المسعى وبداية الحلول تبدأ من إحلالها محلها في الوظائف الإدارية والاقتصادية والصناعية مع الإيمان الراسخ بقدرتها على استيعاب المستجدات الحضارية الحديثة.

58)- بشير إبرير- استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق - تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة- اللغة العربية - عدد 6 سنة 2002- ص225.

قائمة المراجع :

بشير ابرير ؛

1 - استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق - تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة - مجلة اللغة العربية - المجلس الأعلى للغة العربية - العدد 6 سنة 2002.

2 - توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية- رسالة دكتوراه دولة- جامعة عنابة قسم اللغة العربية- سنة 2000.

3 - التفكير اللساني = التربوي وإشكالات قراءته- مجلة المعرفة- وزارة الثقافة - دمشق سوريا- العدد 492. إيلول 2004.

بول شاوول؛

4 - ثماني مسائل أساسية للقصيدة العربية الحديثة في مجلة دراسات عربية - عدد 3 سنة 1982.

ثريا ملحس؛

5 - ثريا ملحس - منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين . دار الكتاب اللبناني.

جودت أحمد سعادة؛

6 - مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت ط(1) . 1984.

محمد أركون؛

7 - ابن رشد رائد الفكر العقلاني والإيمان المستنير - ترجمة هشام أبي صالح - مجلة عالم الفكر - المجلد السابع والعشرون العدد (4) سنة 1999

محمد حمود؛

8 - تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، منشورات ديداكتيكا- الدار البيضاء المغرب، ط(1) 1993.

محمد الحوالدة؛

9 – النظام التربوي في الوطن العربي تحليل ونقد- اليرموك- مجلة فصلية جامعة- العدد81 أيلول 2003.

محمد مالكي؛

10 – الوسائل التعليمية بالمدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد 11 سنة 1990.

مصطفى محسن؛

11 – الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية) المركز الثقافي العربي. ط(1) 1999.

12 – أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب. الأصول والامتدادات- المركز الثقافي العربي- ط(1). سنة 2001.

نبيل علي؛

13 – الثقافة العربية وعصر المعلومات – عالم المعرفة – عدد 265 – الكويت 2001.

نخلة وهبة؛

14 – رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي. أنا أسأل إذا... أنا أفكر، شركة المطبوعات والتوزيع والنشر- ط (1) سنة 2001. بيروت، لبنان.

عارف عبد الغني؛

15 – الطرق الديداكتيكية(محاولة في التصنيف) مجلة الدراسات النفسية والتربوية- المغرب عدد 11 سنة 1990.

عبد الرحمن الحاج صالح؛

16 – أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية – مجلة اللسانيات – عدد 4.

عبد القادر الفاسي الفهري؛

17 – اللسانيات واللغة العربية- نماذج تركيبية ودلالية – عالم المعرفة اللسانية- دار توبقال للنشر، المغرب- ط (3)، 1993.

عبد العالي بوطيب؛

18 – إشكالية تأصيل المنهج في النقد الروائي العربي- مجلة عالم الفكر- المجلد السابع والعشرون- العدد (1)- 1998.

19 – عبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف، التعليم بواسطة الأهداف، مطبعة نجم – الجديدة- المغرب ط(1) . 1989.

علي براجل؛

20 – أهداف التربية الحديثة بين غموض المنطلقات الفكرية وضعف التطبيقات الميدانية – ضمن قراءات في الأهداف التربوية – كتاب الرواسي (2).

عبد السلام المسدي؛

21 – اللسانيات وأسسها المعرفية- المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر والدار التونسية للنشر- 1986.

سالم ساري؛

22 – إشكالية الثقافة والحضارة؛ مصادرها وأبعاد الصراع القادم مجلة البصائر – المجلد (2) العدد (1)، آذار 1988 – عمادة البحث العلمي جامعة البنات الأردنية الأهلية-

وثيقة المجلس الأعلى للتربية؛

23 – المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي – مارس 1998.

اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية؛

24 – التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية- مارس2001.