الأهداف التّربوية في منظومات التعليم ما قبل الجامعيّ لاتحاد المغرب العربيّ الكبير
قراءة في الأطُر المرجعيّة والتّوجّهات واستراتيجيّات الفعل والممارسة

د. رضا جوامع
قسم اللغة والأدب العربي
جامعة محمد الشريف مساعدية ، سوق أهراس- الجزائر

ملخص :

إنّ البحث في بنية الأهداف التّربويّة، وتعرية خفاياها ومناهج بنائها؛ يشكّل –اليوم- مطلبا حضاريّا تستوجبه إرهاصات الحضارة المعاصرة. وعليه، نشير بداية أنّ المقارنة – هنا- تَتَغيّا البحث في استيفاءِ الأهداف التّربويّة المغاربيّة للشّروط، والمعايير، والأسس العلميّة والمنهجيّة، في عمليّة تصميم الأهداف وصياغتها و بنائها، ورصد المآخذ التي تعانيها بنية النّصوص الخاصّة بهذه الأهداف في حال وجودها، اتكاء على السّندات، والوثائق، والتّقارير، والنّصوص التّنظيميّة والتّربويّة في دول المنطقة.

كما تروم المقارنةُ بيانَ ملامحَ الإنسان المنشود؛ أو بعبارة أخرى نموذج رجل المستقبل، الذي تسعى التّربية والتّعليم -في كلّ منظومة- إلى تكوينه من خلال المُثل العُليا، والقيم الأخلاقيّة، والمبادئ السّامية، وفلسفة المجتمع المَكْنُونة في أهداف المنظومات التّقليديّة، ببلدان المغرب العربيّ معقد البحث.

الكلمات المفتاحية: الأهداف التّربويّة؛ المنهاج الدّراسيّ؛ السّياسة التّعليميّة؛ فلسفة التّربية؛ التّقويم.

Abstract:

The search for the structure of educational objectives, their hidden objects and their methods stands as a cultural requirement of modern civilization.

Therefore, comparison from this perspective aims at probing into the achievement of objectives with educational situations, norms, scientific and methodological bases, during the process of conception and formulation of objectives, their constructions, and to follow the disadvantages of the text structure of these objectives, based on links, reports, regulatory and educational texts in the countries of the region.

Key words: Educational objectives; Curriculum; Educational policy; Philosophy of education; Evaluation.

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

توطئة:

أصبحت الأهداف التّربويّة في دُوَلِ المنطقة خاوية من المضامين. تَنُثُّ نَثِيثَهَا في المناهج الدّراسيّة، وتتنزّل منزلة اللّهو اللفظيّ، والرّنين الأجوف الذي يُجعجع بها إزعاجا وصخبا.

وأمام تزايد التّغيّرات [*]، والمستحدثات، والتّطوّر السّريع على محور الزّمن؛ أصبحت الأهداف التّربويّة في مهبّ الأسئلة، مهدّدة في زمن انهيار الجدران الثّقافيّة، واجتياح الحداثة لكلّ قلاع الخصوصيّة. فلا سبيل لإدارة الظّهر، وتجاهل هذه الحركيّة المتعدّدة الأوجه. فالنّظم التّربويّة أصبحت -اليوم- تخطّط لإصلاح مشاريعها التّعليميّة، بتعديل أهدافها التّربويّة أو تحسينها، مواكبة لهذا النّمو.

وتأسيسا على ذلك، لا يمكن للبحث في ماهيّة الأهداف التّربويّة، أو المقارنة فيما بينها بدول المنطقة –معقد الدّراسة-، أن يكون تَرَفًا فلسفيًّا، أو تتابعا لهواجس فكريّة، ينأى بها الباحثون عن الواقع، ويسقطون في مفازات عدميّة، و في متاهات تصوّرات إيتُوبية.

إنّ البحث في بنية الأهداف التّربويّة، وتعرية خفاياها ومناهج بنائها؛ يشكّل –اليوم- مطلبا حضاريّا تستوجبه إرهاصات الحضارة المعاصرة.

من هذه الطّروح؛ تولّدت فكرةُ البحث، وعليها مدارُه. وقد أردتُه ارتحالا في الأهداف التّربويّة خَاصَّةَ مرحلة التّعليم قبل الجامعيّ ، زاد المرتحل فيه العدولُ عن جاهز الأحكام، ووجهته استكشاف ما فيه من دُوغمائِيّة ونقائص وفجوات.

1- أهداف[1] أنشطة المواد:

يُشكّل هذا الشّقّ من الدّراسة، محاولة تقييمية مقارنة، للبحث في المشروعيّة العلميّة للأهداف الإجرائيّة في المنظومات التّعليميّة المغاربيّة، وفق الأقَانِيمِ الآتية:

1-1- بنية النّص في الأهداف الإجرائيّة المغاربيّة، وإشكاليّة الصّياغة:

أودّ أن أوجّه النّظر في البداية إلى أنّ حقيقة اللسان تتجلّى في الكلام. وحقيقة الكلام في كشفه عمّا في الضّمير. والمخبوءُ في ضمير أصحاب القرار التّربويّ المغاربةِ، هو صياغة الأهداف لا بناؤها أو صناعتها[2].

هذا التّعبير الشّائع و المتداول في الأدبيّات التّربويّة العربيّة بعامّة، والمغاربيّة بخاصّة، (صياغة الأهداف التّعليميّة)؛ أي أنّ الأهداف التّربويّة تُصاغ صوْغا ولا تُبنى بناء، أو تُصنع، أو تُنشأ، أو تُكوّن. فتخرج وتشتقّ –بمفهوم الصّياغة- على هيئة معلومة، وعلى سابق مثال[3]. ويُنظر إليها كبِنية لغويّة ليس إلا؛ أو بعبارة أخرى، فالصّياغة –هنا- ليست سوى ممارسة إنشائيّة صرفة، تتَمَظْهَرُ في جملة من العبارات التي تتدرج متسللة في قوائم محدّدة، ولا تُبنى على أسس منهجيّة رصينة، وعلميّة متكاملة، تحتاج إلى خبرات واسعة في هذا الميدان. تشمل فعاليّات علميّة مختلفة في حقول التّربية والسّياسة، والاقتصاد، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، والتّكنولوجيا"[4].

ومن دلالات العيوب المنهجيّة في نصوص الأهداف الإجرائيّة المعنيّة بالمقارنة، ومواطن الضّعف في صياغتها، نجد أنّ أهدافا إجرائيّة كثيرة مدموغةٌ بالعموم، لا خصوصيّة، ولا أجرأةً فيها.

فهي شبيهة– إلى حدّ المطابقة – بالأهداف العامّة، حيث لا فرق بين "التّعمّق في فهم اللغة وآدابها، وإجادة توظيفها"[5] من حيث هو هدف عامّ، و بين الهدف الإجرائيّ المعرفيّ الجزائريّ، المتمثّل نصّه في "دعم مكتسبات المتعلّم في علوم اللغة وتعميقها"[6].

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

ومثال ذلك أيضا، ألاّ تباين – في تقديري – بين الهدف العامّ الذي تُظهره صيغةُ "صقل المواهب الأدبيّة، وإذكاء الإحساس بالجمال، وتنمية الذّوق الفنيّ وتهذيبه"، وبين الهدف الإجرائيّ المبيّن من خلال عبارة "تنمية مواهب المتعلم الإبداعيّة وملكة ذوقه الأدبيّ"[7].

فبدلا من أن يكون الهدف السّلوكيّ – في وثيقة الأهداف الإجرائيّة المغاربيّة – هدفا وَسِيلِيًّا، يؤدّي دوره في خدمة الأهداف التّربويّة العامّة، جَانَبَ المنهجيّة العلميّة في أسلوب صياغته. ولم يأخذ صورة التّغيّر المرغوب المتوقّع حصوله في سلوك المتعلّم، القابل للتقويم بعد مرور المتعلّم بخبرة تعليميّة معيّنة. ولم يرتبط بالممارسات التّعليميّة داخل جدران الصّفوف، ارتباطا مباشرا.

فالهدف الإجرائيّ –على الأقلّ من منظور صائغيه في الجمهوريّة التّونسيّة – الذي نصّه: "تنمية رصيده اللغويّ ومعارفه النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة"[8]، لم يَنْطَوِ على السّلوكات المرغوبة لدى المتعلّم، والقابلة للتّقويم – هنا –. وهو في صياغته لا يختلف عن الهدف العامّ الآتي: "تنمية الملكة اللغويّة لديهم، بإغناء زادهم اللغويّ، وتمكينهم من حذف أساليب العربيّة وتراكيبها وصيغها"[9].

إنّ مواطن الضّعف في الصّياغة، وعيوب النّصّ – كما سلف الذّكر – هي عيوب منهجيّة في المرتبة الأولى. فالعبارات المشوّشة والغامضة، هي تعبير عن التّشويش المنهجيّ، وغياب المنطلقات والمعايير والأسس في بناء الأهداف.

فالهدف الخاصّ المتعلق بتدريس قواعد اللغة العربيّة في الأقسام الثّانويّة المغربيّة، الذي نصّه "جعل المتعلّم متمكّنا" من رصيدٍ في اللغة والأدب، وقادرا على توظيف الأدوات اللغويّة، قراءة وإنتاجا"[10]، تمّت صياغته بشكل لا يعكس ناتج التّعلم؛ وإنّما عمليّة التّعلم ذاتها، أو موضوع التّعلم الذي لا يمثّل الهدف المراد تحقيقه.

كما أنّ هذا الهدف –كغيره من الأهداف الإجرائيّة الجزائريّة والتّونسيّة-، يصف سلوك المعلّم بدلا من سلوك المتعلّم. فهذه الأهداف السّابق ذكرها، جميعا توضّح ما سيقوم به المعلّم لا التّلميذ.

فتنمية الملكة اللغويّة لدى التّلاميذ، ودعم مكتسبات المتعلّم، وتنمية مواهب المتعلّم الإبداعيّة، والاطلاع على نماذج من المؤلّفات الكاملة، وإكساب المتعلّم القدرةَ على التّحليل والتّفسير والتّعليل. كلّها أفعال يضطلع بها المعلّم. وهو ما يناقض شروط صياغة الأهداف الإجرائيّة.

2-1- احتواءُ الأهداف الإجرائيّة المغاربيّة على أكثر من ناتج تعليميّ في وقت واحد:

تضمّنت كلّ عبارات الأهداف التّربويّة الإجرائيّة في مناهج تعليم اللغة العربيّة وآدابها ببلدان المغرب العربيّ، أكثر من ناتج تعليميّ في الوقت ذاته. ممّا أحدث خلطا في نواتج التّعلّم. وخالفَ جودة الصّياغة، التي تقوم على ضرورة بيان هذه الأفعال بوضوح لمدى خصوصيّة قَصْدِ الهدف أو عموميّته، خاصّة أنّ ما طُلِبَ من المتعلمين فعله عند هذا الحدّ، هو ما سيتوقّعون قدرتهم على أدائه. وعليه؛ فإنّ اختيار الفعل السّلوكيّ يحدّد طبيعة الخبرات التّعليميّة، ونتائجها بصورة عامّة[11].

يقتضي منّا الحكم السّابق بتركيب الأهداف الإجرائيّة وقابليتها للتّجزيئ، إقامةَ دليلٍ صَاغَهُ الباحثُ في صورة جدول، انطوى على جملة من الأهداف المختارة عشوائيّا، رُمْنَا - من خلالها - إِقَاصَةَ عدد من نواتج التّعلم في كلّ هدف، ثم مجموع التّكرارات في الأهداف مجتمعة كالآتي:

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

البلد	نصّ الهدف الإجرائي	نواتج التّعلم	التكرار	المادّة أو الجانب بحسب اصطلاح كلّ وثيقة تربويّة
الجزائر	إثراء رصيد المتعلم اللغويّ، وتدريبه على التّحكم في استعماله.	- الإثراء - التّدريب	02	الجانب اللغويّ.
	التّحكم في المصطلحات الأدبيّة والفنيّة، وتوظيفها في التّحليل والنّقد، والتّعبير والبحث الأدبيّ.	- التّحكم - التّوظيف	02	الجانب اللغويّ.
	تنظيم معارف المتعلم وتوسيعها، لتوظيفها في مختلف المواقف.	- التّنظيم - التّوسيع	02	الجانب اللغويّ.
تونس	تذوق النصّوص وتعليل ذلك.	- التّذوّق - التّعليل	02	أهداف دراسة الأدب العربيّ في السّنة الأولى ثاوي
	التّعبير باستعمال لغة سليمة في صيغها وتراكيبها، واعتماد السّجلاّت اللغويّة، وتنغيم الخطاب حسب مقتضيات المقام، ومراعاة خصائص الخطاب الشّفويّ.	- تعبير اعتماد السّجلاّت - التّنغيم - المراعاة	04	أهداف تدريس المسائل الحضارية في السنة الثانية من التّعليم الثّانويّ (مسلك الآداب).
	فهم المقال وتأويله حسب معطيات المقام.	-الفهم - التّأويل	02	أهداف تدريس البلاغة في السنة الأولى ثّانويّ.
المغرب	الغاية من دروس البلاغة هي تذوّق الأدب، وإدراك خصائصه، والوقوف على أسرار جماله، وإتاحة الفرص لذوي المواهب لخلق أدب رفيع تتجلّى فيه المهارة الفنيّة.	- تذوّق - الإدراك - الاكتشاف	03	أهداف تدريس فنون البلاغة.
	إثراء الرصيد اللغويّ للتّلميذ وترويض ذاكرته لحفظ بعض النّصوص للاستفادة منها في التّعبير بنوعيه: الشّفويّ والكتابيّ.	- الإثراء - التّرويض - الحفظ	03	أهداف تدريس التّلاوة المفسّرة والمحفوظات في الأقسام الثّانويّة.
	تدرّجه على فهم الأساليب الأدبيّة والتّمييز بينها، كما توسّع خياله وأفكاره وتوقظ فيه العواطف النّبيلة.	- الفهم - التّمييز	02	أهداف تدريس النصّوص الأدبيّة.

جدول(1): عيّنة من الأهداف الإجرائيّة لتدريس أنشطة اللغة العربيّة ببلدان المقارنة.

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

انطبقت الأهداف الإجرائيّة الثّمانية (8) على ثلاث وعشرين (23) ناتج تعليميّ. أو بعبارة أخرى؛ فقد تضمّنت مجموعة من الأهداف الجزئيّة أفقدتها الخصوصيّة، وألحقتها بالأهداف العامّة. حيث يُفترض فيها عدم قابليّتها لأنْ تتَمَفْصَلَ إلى أهداف أقلّ (Une décomposition très poussée des objectifs)[12]، ممّا جعلها غامضة، تُفَارِق الدّلالة الواضحة والمعنى الدّقيق[13].

3-1- التّكرار والإلحاح:

يتسنى لمن أراد أن يقرأ نصوص الأهداف التّربويّة المغاربيّة، أن يجد فيها حشْدًا من الكلمات والعبارات التي تساوقها معان مشتركة، مما أدّى إلى تكرار الفكرة الواحدة تحت صياغات لفظيّة مختلفة. ومثال ذلك البَنْدُ الأوّل في أهداف تدريس اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الثّانويّة الجزائريّة، حيث اشتمل على النّصّ الآتي: "دعم مكتسبات المتعلّم في علوم اللغة، وتعميقها"[14]، وفي النصّ أَنْوِيَة تتجلّى في:

- إنّ المعارف والمهارات التي تَعلّمها المتعلم، أو التي أتقنها مسبقا، تمثّل سِجِلّ تجاربه وخبرته التّعليميّة. ولها دور فاعل في تعلّمه معطيات جديدة، أو اللجوء إليها أَنَّى أحتاج إليها في مواقف معيّنة. فالمعطيات (المكتسبات) القديمة تتواصل مع الجديدة، للخروج بمعطى جديد ينطلقُ منه المتعلّم وهكذا...
- تمثّل مكتسبات تلاميذ القسم أساسا، لتحسين جودة تعليمهم، وإبعادهم عن مواطن النّكوص، والانطفاء، والتّأخر، والرّسوب، وتطوير مردوديتهم العامّة، وخلق نوع من التّجانس داخل الصّفّ.
- أَوْقَفَ القائمون على التّربية والتّعليم في المرحلة الثّانويّة تنميةَ المكتسبات على علوم اللغة، التي قُصِد بها أنشطة الوحدات التّعليميّة في السّنوات الثّلاث. نحو الأدب والنصّوص، وقواعد اللغة، والبلاغة، والعروض، والمطالعة الموجهّة[15].
- يقتضي – فعلا - دعمُ المكتسبات، وتعميقها (بمفهوم تنميتها) كينونةَ المكتسبات أوّلا. حيث لا يمكن إثراء معطيات تَعَلّمِيّةٍ قَبْلِيَّة غير موجودة لدى المتعلّم. كما يستوجب الفِعلانِ أيضا، مجموعة من الأساليب والتِقَنيات التّربويّة التي يمكن اتّباعها داخل الصّفّ أو خارجه (الأنشطة المدرسيّة)، لِتَلافي ما قد يعترض تعلّم التّلاميذ من صعوبات (عدم فهم، أو تعثّر...)[16]. ولإثراء الخبرة التّعليميّة لهؤلاء. هذه الأفكار المتعدّدة المبثوثة في بند واحد، والمتنافرة مع منطق الموضوعيّة، تجعل قارئها كقابض على الماء خانته فروج الأصابع.

ولِنُنْعِم النّظر في الوثيقة نفسها؛ ولكن في البَنْدِ الثّالث ذي النّصّ: "إثراء رصيده اللغويّ، وتدريبه على التّحكم في استعماله"[17]، فيستوقفنا التّكرار والإلحاح في صياغة الأهداف الإجرائيّة.

فالأفكار التي يختزنها الهدف الثّانيّ، نحو: "إثراء رصيده اللغويّ "، تكرارٌ لفكرةِ "دعم مكتسبات المتعلّم في علوم اللغة".

وإثباتا لمقولتنا إنّ الأهداف التّربويّة الإجرائيّة في هذه المرحلة أهداف مِلْحَاحَة ومكرّرة؛ نسوق مثالا لهدف تدريس الأدب العربيّ، من خلال كتاب النّصوص لتلاميذ السّنة الأولى الثّانويّة التّونسيّة، حيث ورد في البند الثّانيّ: "استخلاص معاني النّصّ الصّريحة والضِّمنية من أبنيته اللغويّة

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

الفنيّة"[18]، ثمّ والاه – بعد مسافة الخمس صفحات – نصّ آخر، لزم أهدافَ مقرّرِ مادّة المطالعة في المستوى التّعليميّ نفسه. وقد تضمّن الآتي: "استخلاص معاني النّصّ الصّريحة والضّمنية وترتيبها"[19]. لسنا في حاجة إلى عقل نقّاد ورصّاد للقول بتطابق الهدفيْن؛ بل هو هدف واحد اكتسى عبارةً أخرى.

4-1- غموض الأهداف، وضياع الملامح في غياب الموضوعيّة، وحضور الخطابة:

لم تجد ألفاظ الأهداف الإجرائيّة وعبارتها، في الوثائق التّربويّة المغاربيّة للتّعليم الثّانويّ العامّ مكانا يليق بها غير أكفان الورق الذي كُفِّنَت فيه. ستظلّ – على صورتها هذه – هلاوسَ تربويّة، ونوادر صالونيّة، لتَزْجِيّة الوقت. بئْسَ صُنّاع القرار التّربويّ ببلدان المنطقة في شعارات هُذَاءِ العَظَمة، أو توسّلوا بها التّطْبيل لأولياء نِعَمهم.

وسنطرق الآن علل الغموض والضّبابيّة التي اعترت الأهداف الإجرائيّة المغاربيّة. فنستعرض النّموذج الأوّل منها. وهو البَنْدُ الثّانيّ من أهداف الجانب اللغويّ في وثيقة الأهداف الجزائريّة. "تنظير معارفه وتوسيعها، لتوظيفها في مختلف المواقف"[20].

يقف قارئ هذا النّصّ على مصطلحيْ: التّنظير والمواقف. وتنطرح في ذهنه أسئلة كثيرة أهمّها: ما المقصود بتنظير المعارف؟ وما هي أدوات هذا التّنظير، ووسائله، ومعاييره، وزمنه؟ من القائم على هذا التّنظير؟ وكيف يمكن ملاحظة سلوك التّنظير، كناتج تَعَلّميّ لدى التّلميذ، وقياسه، وتقويمه؟ ثم ما المراد بالمواقف - هنا -؟ أهي المواقف الصّفيّة؟ أم التّخاطبيّة خارج جدران الصّفّ؟ أم مواقف أخرى؟

هذا شاهد من المنظومة التّربويّة الجزائريّة، على عُقم الصّيغة التي قدّمت فيها الأهداف الإجرائيّة، في المرحلة المعنيّة بالبحث. وهو يوائم أمثلة كثيرة في الوثيقة، بخاصّة البَنْدَ الخامس الذي ينصّ على: "التّعرّف على الضّوابط الموسيقيّة للشّعر العربيّ وتطوّرها"[21].

ليس ثمّة ما يدعو واضعي المناهج إلى تكرار تلك المثالب؛ ولكن في عمق الفيْض الخطابيّ لوثائق الأهداف التّربويّة في المنطقة، تضيع الملامح الموضوعيّة للأهداف، ولا يستطيع القارئ - في مدار النّزعة الخطابيّة –أن يجد أفكارا واضحة ودقيقة ومحدّدة، إذ يجابه مثلا سؤال: ما الذي عَنَاه صُنّاع القرار التّربويّ بالضّوابط الموسيقيّة؟

إنّ استعمال مصطلح (الضّوابط) في هذه الصّيغة بمعنى (الأوزان) - على اختلاف ما بينهما – أحال على التأويل[22]، وإحلال الضّوابط موضع الأوزان إخلالٌ بالمعنى، وتشويه للصّياغة، وتضليل للقارئ. حيث كان يُفضّل أن يأتي هذا الهدف بنصّ آخر نحو: "أن يميّز بحور الشّعر العربيّ من خلال مختارات من العصر العباسيّ". وما صدق ذلك أيضا، عدم التّوفيق في توظيف بعض المصطلحات آنَ صياغة الأهداف، مثل: التّلخيص، والتّقليص، والعرض... [23]، لعمومها وفيضها وغموضها[24].

وعليه؛ نرى أن تُلحق هذا الأفعال بتحديدات. فقد يتدرّب المتعلّم في هذه المرحلة على التّلخيص مثلا؛ لكن يُحتمَل أن يحملَ تلخيصُه صفة الرّداءة. لذا حَرِيٌّ بالصّياغة أن تورد بالنّصّ الآتي: "أن يتدّرب على التّلخيص الجيّد". فكلّ كلّمة تُوَظّفُ في صياغة هذه الأهداف، يجب ألا تكون قَلِقَةً في المكان الذي نَدَبها إليه واضعو المناهج؛ بل ينبغي أن تكون مدروسة بدلالتها، ودرجة وضوحها، ومدى قدرتها على تشكيل تَصَوّر واضح للأهداف المنشودة.

إنّ بَنْد "تنمية رصيده اللغويّ ومعارفه النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة"[25]، المُحبّر على وثيقة

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

الأهداف التّونسيّة، يُثبت أنّ هذه الوثائق تخاطب العواطف و المشاعر، أكثر من كونها خطابا يتّجه إلى العقل والمنطق، فالمعارف النّحويّة والصّرفية والبلاغيّة هي الرّصيد اللغويّ للمتعلّم. عاملها صنّاع القرار التّربويّ بـ (واو) العطف فسلخوها عن الرّصيد، حتى تبيّن – في الصّيغة – أن الرّصيد اللغويّ غير المعارف النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة. فكانت عبارات إنشائيّة خطابيّة مُفْعَمَة بالطّابع الدّعائيّ الإعلاميّ. تُوقعُ في مغالطات نوعيّة. فعندما يُراد صوْغُ العبارة بصورة موضوعيّة تنتفي فيها اللعبة اللفظيّة والموسيقى المسجوعة، نكتفي بقول: "تنمية رصيده اللغويّ"، أو "تنمية معارفه النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة".

وفي مجال الخطاب المُصْقَعِ، والغامض، الذي طبع الأهداف التّربويّة المغاربيّة، ينُوء نموذجٌ آخر هذه الأهداف، تحت ثقل الغموض والخدع اللفظيّة، حيث جاء البَنْد الخامسُ من مواصفات المتعلّم، في نهاية التّعليم الثّانويّ التّأهيليّ المغربيّ بصيغة: "مُتشبّعا بقيم الحداثة والدّيمقراطيّة"[26].

غنيّ عن البيان؛ أنّ أفعال هذا الهدف أكبر من الحقائق، وأبعد عن الوقائع. إنّه مصدر تضليل وقوة تعطيل، لا يمُتّ بصلة إلى الهدف الإجرائيّ. فوضعيّة المتعلّمين في هذه المرحلة، توحي بالعَيَاءِ والفتور واللامردوديّة. فأيّ قيم حداثة وديمقراطيّة تَشبّع بها هؤلاء الطّلبة؟ وهل في مناهجنا التّعليمية منظومة قيّم صريحة خاصّة بالحداثة والدّيمقراطيّة؟[27]، ثمّ ما السّلوكات المتوقّع صدورها عن المتعلّم، بحيث يسهل الحكم من خلالها بأنه قد تشبّع – حقّا - بقيم الحداثة والدّيمقراطيّة؟

1-5- سوء تَفْيِئَة الأهداف، وخلل التّسلل المنهجيّ لنواتج التّعلم في بعضها:

يُعَلِّمُ الإئْتلاخُ تصنيفَ الأهداف المَجْلُوّة في الوثائق التّربويّة المغاربيّة. ولنا في صيغة "التّعرّف على الضّوابط الموسيقيّة للشّعر العربيّ وتطوّرها"[28] شاهدٌ، حيث ورد هذا الهدف في فئة الأهداف اللغويّة. وعليه؛ نحاول – عبثا – تقصّي الرّابط بين السّلوكات اللغويّة المتوخّى ملاحظتها لدى المتعلّمين، وبين معرفة الضّوابط الموسيقيّة للشّعر العربيّ، من حيث إنّه فنّ أدبيّ يحتكم إلى الذّوق بقدر ما يحتكم إلى المعرفة.

ومنه نرى أنْ يُدرج هذا الهدف في خانة الأهداف الأدبيّة؛ وبتحديد أدّق؛ قبل البَنْد الخامس ذي النّصّ: "تنمية مواهب المتعلم الإبداعيّة، وملكة ذوقه الأدبيّ"[29]، مراعاة للمنطق والموضوعيّة والواقع. لأنّ الموهبة الإبداعيّة لا تكفي لوحدها؟ وإنما وجب أن تنطبق على معرفة البحور الشّعريّة، والاطلاع على جماليّات الإيقاع، وأبعاده الدّلاليّة في الشّعر العربيّ.

تستوقفنا أيضا تَفْيئةُ بَنْد آخر في الجانب اللغويّ للأهداف الإجرائيّة الجزائريّة، وهو "إكسابه القدرة على التّحليل والتّفسير والتّعليل والحكم ودقّة الملاحظة والموازنة"[30]. ولكأني بهذا الهدف لا يتحقّق، إلاّ في الجانب اللغويّ فحسب. فهل أن الجانب الأدبيّ يخلو من إعمال الفكر، وإجراءات التّحليل، وآليّات التّفسير، وعمليّات التّعليل والحكم والملاحظة والموازنة؟

وتتجلى فوضى التّرتيب أيضا، في جعل المتعلّم يتعوَّد على القراءة الجهريّة، قبل تعوُّده على القراءة الصّامتة [31] التي أغفل ذكرها واضعو المنهاج[32]. غير أن هدف دراسة الأدب العربيّ من خلال النصّوص

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

في المنهاج التّونسيّ، قد تفطّن لهذا التّرتيب، وقدّم القراءة الصّامتة على القراءة الجهريّة في نصّ: "إكساب المتعلّم القدرةَ على قراءة النّصوص قراءة صامتة وجهريّة"[33].

6-1- إغفال بعض الأهداف لقضايا بيداغوجيّة وازنة:

ومنها عدم ذكر المستويات التّعليميّة في منهاج تعليم اللغة العربيّة وآدابها، لتلاميذ الثّانويّة الجزائريّة. حيث أنّ المُحبّر هو توزيع بنود للأهداف الإجرائيّة على ثلاث جوانب: اللغة والأدب والمنهجيّة[34]، ممّا يحيل إلى الاعتقاد بأنّ الأهداف المذكورة نَهبٌ للسّنوات الدّراسيّة الثّلاث، وأنّ هذه المستويات تشترك في الأهداف نفسها. وفي ذلك مغالطة عظيمة، مردّها إلى النّظرة القاصرة إلى المعرفة، من حيث تمّ التّركيز على الوصول إلى مستوى تحصيليّ مشترك بين كلّ المتعلّمين، وإدارة الظّهر للفروق الفرديّة بينهم.

وقد خالفت وثيقة الأهداف الجزائريّة أهمّ شروط الصّياغة. وهي أنّ الأجرأة تنطلق من النّواتج التّعلّميّة المرغوبة. تُقاس وتُقوّم عند المتعلّم، بعد اكتسابه خبرة تعلُّمية معيّنة. وعليه؛ فهذه الأهداف لابدّ أن ترتبط بأنشطة اللغة والأدب، كالنصّوص والنّحو والصّرف والمطالعة والبلاغة والعروض... أو بتعبير آخر؛ لكلّ نشاط من هذه الأنشطة أهداف إجرائيّة. أمّا أنْ تشترك هذه المواد في أهداف واحدة. -كما حصل في الوثيقة الجزائريّة – فمُجانِبةٌ للبيان والإجراء والواقع والمنطق والمنهجيّة.

ولمّا كان نقصُ حقِّ الغَيْرِ ذَنْبًا؛ فإنّ المسؤولين عن وضع مناهج اللغة العربيّة في التّعليم الثّانويّ العامّ بالمغرب وتونس، قد أفردوا لكلّ نشاط ومستوى دراسيّ مجموعة من الأهداف الإجرائيّة. وإنْ أُحيطت هذه الأهداف بالأناقة اللفظيّة والصّخب اللغويّ والغموض والفيْض الخطابيّ، غير أنها ارتبطت بأنشطة اللغة العربيّة وآدابها، ومستويات تدريسها.

إضافة إلى الآنف؛ فإنّ المؤلفين لوثائق الأهداف في بلدان المغرب العربيّ، قد أحدثوا قطيعة بينها (الأهداف)، وبين التّقويم. إنّ هذه الأهداف هي التي توفّر القاعدة التي ينطلق منها التّقويم، للحكم على مدى فعاليّة التّعليم، ونجاحه في هذه المرحلة[35].

لا ينقضي عَجَبِي كلّما أبصرت وثيقة الأهداف التّربويّة المغاربيّة في المرحلة الثّانويّة، وأجد أنّ هذه الأهداف قد أهملت الانسجام آنَ الصّياغة، على صعيد الكمِّ، أو الاهتمام بجانب على حساب جانب آخر.

فوثيقة الأهداف الإجرائيّة في كلّ بلد من بلدان المنطقة عرْجاءُ، بسبب عدم التّوازن في عدد الأهداف المُوزّعة في هذه الوثائق. فقد أحصيْنا كمًّا طاغيًا من أهداف نشاط القراءة والنّصوص – مثلا - في مقابل كمٍّ هزيل لأهداف نشاط البلاغة. ولنا في الجدول الآتي حُجّة على صحّة ما ادّعيْنا:

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

البلد	النّشاط/المجزوءة	تكرار الأهداف	المجموع	ملاحظات
تونس	النّصوص	16	22	-
	البلاغة	06		
المغرب	نصّوص قرائية	07	08	-
	البلاغة	01		
الجزائر	الأدب والنصّوص	05	06	لم يُذكر اسم المادّتيْن في الوثيقة؛ وإنّما استنتجنا ذلك من أهداف الجانب الأدبيّ. كما لم تذكر الوثيقة المستوى. فكلّ الأهداف قاسمٌ مشترك بين المستويات الثّلاثة.
	البلاغة	01		

جدول (2): تكرارات الأهداف الإجرائيّة الموزّعة في وثائق بلدان المنطقة.

زيادة على عدم التّوازن في عدد الأهداف الموزّعة في الوثيقة؛ فإنّ الاهتمام بأنشطة على حساب أخرى في صيغة الأهداف المغاربيّة، يطبع هذه الوثيقة التي استهدفت – في البلدان الثّلاثة - الجَانبَ العقليّ المعرفيّ، وخَلَّتْ بينها وبين الجانب الوجدانيّ. وهو ما يُجلّيه الجدول في أهداف مادّة البلاغة العربيّة، التي لم يتجاوز حَظُّها من الأهداف الإجرائيّة ثمانية (8) أهداف من جملة السّتة والثّلاثين (36) هدفا، ممّا يثير في النّفس شعورا غامرا بالرّيبة والمَريّة.

2- ملامح الفرد المنشود في وثائق الأهداف من خلال المقارنة:

أوّل الغيث في رصد صفات الإنسان الذي تَغَيَّته التّربية المغاربيّة، هو الدّهشة. ذلك أنّ منظومة أفاعيل الأهداف - التي درستُها في الوثائق والسّندات والمناشير – تشترك في رسم ملامح واحدة لرجل المستقبل في كلّ بلد من البلدان المعنيّة بالدّراسة. ولا أجدني مفرطا في قول: أنها أهداف واحدة، تطابقت نصّوصها وأبعادها، فلا انفكاك بينها.

فالخصوصيّة التي تحملها كلّ دولة من هذه الدّول، ترتبط بقضاياها الدّاخلية التي أثّرت على مجمل مجريات الأحداث فيها – بما في ذلك التّربية والتّعليم – منذ حقبة ما بعد الاستعمار إلى يومنا هذا. فلا يمكن التّعامل مع الدّول المذكورة بالطريقة نفسها، من حيث بحث وتحليل الواقع التّعليميّ فيها. زيادة على ذلك؛ تفاوتها من حيث السّياسات التّربويّة، والمنظومات التّعليميّة، واختلاف القدرات البشريّة، وتوزيع الدّخل، والفرص في المجتمع، والمتغيّرات السّكانيّة، والدّيمغرافية، والتّنمية، والهيكل الاقتصاديّ، والاجتماعيّ، والصّيغ السّياسيّة (منها من اتخذ الصّيغة المَلَكيّة، والآخر اتخذ الصّيغة الجمهوريّة)، والتّنوع الثّقافيّ والحضاريّ[36].

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

تتمثّل ملامح الفرد المنشود الذي أجمعت عليه وثائق الأهداف التّربويّة، في مرحلة التّعليم الثّانويّ بدول المنطقة، التي اِنْقَادَتْ إلى استنتاجنا في:

- متسلّح بالإسلام عقيدةً ودُنيا وفلسفة وأسلوب حياة. رافضٌ لكلّ ضروب التعصُّب والانغلاق، وكلّ صور الخنوع والانقياد.
- مُعْتَزٌّ بعروبته، متمكّن من اللغة العربيّة، حاذق لصيغها وتراكيبها وأساليبها مشافهة وكتابة، متذوّق للأدب، مدرك لأسراره الفنيّة والجماليّة، مؤمن بميراثه الثّقافيّ الأصيل.
- فرد صالح ومسؤول، وثيق الصّلة بمجتمعه، متشبّع بقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الدّيمقراطيّة، يعرف حقوقه وواجباته ويُمارسها، فاعل في تحقيق نهضة وطنيّة اقتصاديّة واجتماعيّة وعلميّة، تستجيب لحاجات مجتمعه وتطلّعاته.
- قادر على النّقد والتّقييم، والنّظر الموضوعيّ، وإقامة البرهان والاحتجاج، ومتمكّن من منهجيّة البحث والتّفكير والإبداع.
- مُواكب للمستجدّات العصر، ومتفتّح على المجتمعات الأخرى، وقادر على استعمال التّكنولوجيّات الحديثة.

ثمّة تفاوت بين درجات الأهداف وأهمّيتها. وهناك -في أكثر الأحيان- هدف كلّي أَسْمَى وأعْلَى، لكلّ نظام تتمحور حوله بقيّة الأهداف[37]. إنّه وَسْوَاسُ المواطنة الذي بَرَى أذهانهم، وطغى في وثائق أهدافهم.

على هذه التَّقْدُمَةِ؛ أودُّ أن أوجّه النّظر إلى أنّ السّلطات العُليا بعامّة، وفِئَام التّربية والتّعليم الثّانويّ في بلدان المغرب العربيّ بخاصّة، قد جَنَحُوا بصُورَة فَجَّة إلى تكوين المواطن الصّالح، لا الفرد الصّالح، عبر أهداف غطَّى بريقُها نارَهَا.

قد يُرَدُّ عَليَّ القولُ بسبب أنّ ذلك تحامُل حادٌّ، أو فهم مُشوّه من جهة، ولأنّ الفرق بينهما لا وجود له في الأصل من جهة لاحقة. فالفرد الصّالح سيؤدّي بالحصيلة إلى صلاح المجموع. وليس صالح المجموع إلاّ تركيبة من صوالح الفرد.

ليس الأمر نفسه، فالتّربية الغربيّة جعلت هدف النّموّ الاجتماعيّ عندها تربية المواطن الصّالح. وهو الذي رُبِّيَ تربية اجتماعيّة تلائم المجتمع الذي نَمَا فيه، وتحقّق مصالح ذلك المجتمع وأهدافه. وقد أشرقَ هذا في الأهداف التّربويّة المغاربيّة المذكورة سابقا بجلاء.

إنّ المواطن الصّالح في المجتمع القوميّ، هو الذي يخدم هدف أمّته القوميّ، ولو أدّى به هذا الهدف إلى استعمار الشّعوب الضّعيفة، ونهب ثرواتها. وهو – في المجتمع الشّيوعيّ – الذي يصبح آلة منتجة، يُسيِّرها القادة والزّعماء [38] . هذا الذي استشعرتُه في قراءة وثائق الأهداف المغاربيّة، آنَ المقارنة.

وعلى هذا المعنى؛ فإنّ المواطن الصّالح الذي تتصوّره الحكومات المغاربيّة، ويَنْشُدُه صُنّاع القرار التّربويّ فيها، هو ذلك الطّراز من الأشخاص المعجبين بالنّظام القائم، الخانعين، المنبطحين، المستعدّين للتّضحية من أجله. وكلّ من رفض المُوالاَة، أو عبّر عن رأي مخالف لهؤلاء، وسعى إلى تقويمٍ؛ فاسدٌ ولو صَلُحَ في مجتمعه.

ولنا على ذلك أمثلة كثيرة من بينها (مالك بن نبي) الذي اعتبرهُ اليساريّون إسلاميّا فهاجموه، وَعَدَّهُ الإسلاميّون ملحدا، واعتبرته النُّخب السّياسيّة والفكريّة العربيّة الحاكمة مُناهِضا لها، فراح ضحيةَ هذا الصّراع.

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

خاتمة:

إنّنا نستطيع – الآن - أن نقول في خيْبَة: إنّ الأهداف التّربويّة، في مناهج تعليم اللغة العربيّة، ببلدان المغرب العربيّ في المرحلة الثّانويّة، لم تجد ألفاظُها وصِيَغُها مكانا يليق بها، غير أكفان الورق الذي كُفِّنت فيه. لأنّها -على صورتها هذه- هلاوِسٌ تربويّة، ونوادر صالونيّة لتزجية الوقت، مبثوثة في شعارات هُذَاء العَظَمَة.

لقد أخفقت هذه الأهداف في جوانب كثيرة ووازِنة، لأنها صِيغت صوْغا، كممارسة إنشائيّة صرْفة، مَظْهَرَتْها جملةٌ من العبارات التي تَدَرَّجَتْ في قوائم محدّدة، ولم تُبْنَ على أسس منهجيّة رصينة، وعلميّة متكاملة. فكان المُعْلَنُ متعارضا مع غير المُعْلَنْ، وإذعانا بادّعائنا أنّ هذه الأهداف قد تهالكت، واهتزّت مضمونا وبنية ووسيلة وبشرا، ترْزَحُ تحت نَيْرِ الآتي:

- هي نوع من الخطابة السّياسيّة التي تَضُجُّ بها المؤتمرات التّربويّة المغاربيّة، التي تحاول أن تُعلي من شأن جهود الحكومات في حقل التّربية والتّعليم.
- لا تسعى وثيقة الأهداف في دول المغرب العربيّ إلى الالتزام وتحمّل المسؤوليّة؛ وإنّما تستهدف بطريقة غير مباشرة انتزاع التّصفيق.
- وثيقة الأهداف هذه، حُبْلَى بالإيحاء، والغموض، والخدع اللفظيّة، والعبارات المتراكبة، والفيض الخِطابيّ، والكذب، والدّجل، ونصْب الأَشْرَاكِ.
- أهداف مِلْحَاحَة ومكرّرة ومتناقضة، متنافرة مع منطق الموضوعيّة، مشرقة الأسلوب، ضبابيّة التّوجّه، تغيب فيها الرّؤية والمنهجيّة والقدرة على تشخيص الواقع بصورة جدّية. هذا الواقع الذي يطرح أسئلة كثيرة ليس لها ردودا.
- أُخرجت هذه الأهداف من دائرة الفعل، وأُفرِغت من قدرتها الوظيفيّة، فأخفقت في امتحانات كثيرة منها: الانسجام، والمصداقيّة، ومراعاة الفروق الفرديّة، والقدرة على التّوفيق بين ثنائيّات متضاربة، نحو: التّراث والأصالة، والإبداع والاتّباع، والماضي والحاضر.
- أهداف فضفاضة ورنانة، سارت في اتجاه التّباعد، لا تقبل القياس والتّقويم، تقبض النّفس عن الطّمأنينة إليها، لاستحالة تحقّقها.
- يُعَزِّزُ بعضها مَشاعر كَيانيّة ضيّقة، كالانتماء القُطْريّ، والمشاعر الإقليميّة المناهضة للوجود القوميّ العربيّ.

صفوة القول: إنّ أهداف التّربية والتّعليم العامّة والخاصّة، في المرحلة الثّانويّة ببلدان المغرب العربيّ، جَمعت حَشَفًا وسوءَ كِيلَةٍ.

الهوامش والإحالات:

(*)- الانبعاث الحضاريّ، والتّطوّر الاجتماعيّ، والنّمو في كلّ القطاعات، وتغير احتياجات الفرد والمجتمع، وكذا الأفكار والاتجاهات والإيديولوجيّات...

(1) - قسّم المسؤولون عن وضع منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ الجزائريّ الأهداف الخاصة، إلى أهداف: معرفيّة، ومنهجيّة، وتعليميّة، تتضمّن كلّ فئة منها جملة من السّلوكات المُؤَمّلة لدى المتعلّمين.

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

أمّا أهداف أنشطة المواد في برامج اللغة العربيّة في وثيقة الأهداف التّونسيّة، فقد ساقها التّربويّون كالآتي: أهداف دراسة الأدب العربيّ من خلال النّصوص، وأهداف المسائل الحضاريّة، وأهداف المطالعة، وأهداف البلاغة. وجدير بالإشارة أنّ مشمولات هذه الأهداف، تختلف باختلاف المستوى الدّراسيّ.

ولا يختلف النّموذج –كثيرا- في وثيقة الأهداف المغربيّة، حيث جاءت بصورة أهداف تدريس: قواعد اللغة العربيّة، وفنون البلاغة، والنصّوص الأدبيّة، والإنشاء.

(2) طالعتني هذه المصطلحات التي أردفها المعاصرون إلى الأهداف التّربويّة، فَرضيتُ بمصطلح الصِّنَاعَةِ. وأرى أن يُتبنّى في أدبيآتنا التّربويّة لِصَلاَحِه اللغويّ والاصطلاحيّ. استنادا إلى كلام (ابن خلدون) الذي لا يُحتاج معه إلى كلام في هذا الشّأن. حيث يقول: "اعلم أنّ الصّناعة هي مَلَكةٌ في أمر عمليّ فكري، وبكونه عمليّا هو جسمانيّ محسوس. والأصول الجسمانيّة المحسوسة نقلها بالمباشرة أَوْعَبُ لها وأكمل. لأنّ المباشرة في الأصول الجسمانيّة المحسوسة أتَّم فائدة". عبد الرّحمن ابن خلدون: مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (بيروت)، 2007، ص404.

(3) جاءت لفظة (صَاغَ) في (لسان العرب) بمعنيين: قبيحٌ ومليحٌ. فقد أورد (ابن منظور):" وَرَجُلٌ صَوَّاغٌ: يصُوغُ الكَلامَ و يُزَوّرُهُ، وربَمَا قَالُوا فُلاَنٌ يَصُوغُ الكَذِبَ، وهو اِسْتِعَارَةٌ. وَفِي الحَدِيثِ: أَكْذَبُ النَّاسِ الصَّبَّاغُونَ وَالصَّوَّاغُونَ؛ هُم صَبَّاغُو الثِّيَابِ، وصَاغَةُ الحُليَّ. لأنهُمْ يَمْطِلُونَ بالمَوَاعِيدِ الكَاذِبَةِ (...). وَفُلاَنٌ حَسَنُ الصِّيغَةِ؛ أيْ حَسَنُ الخِلْقَةِ وَالقَدِّ. وَصَاغَهُ اللهُ صِيغَةً حَسَنَةً؛ أَيْ خَلَقَهُ". ابن منظور: لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، (بيروت)، ط1، مج1، 2006، مادّة (صَوَغَ)، ج7، ص 408. وفي المعجم الوسيط (صَاغَهُ، صَوْغًا، وَصِيَاغَةً: صَنَعَهُ على مِثالٍ مُسْتَقِيمٍ. والمَعْدَنُ: سَبَكَهُ. والكَلِمةُ اشْتَقَّهَا عَلَى مِثالٍ. وَالكَلاَمُ: هَيَّأَهُ وَرَتَّبَهُ". مجمع اللغة العربيّة: معجم الوسيط، دار الشّروق، (جمهوريّة مصر العربيّة)، ط4، 2004، ص527.

(4) راجع: علي أسعد وطفة، ومحمّد الأنصّاري: الأهداف التّربوية العربيّة، دراسة تحليليّة نقديّة مقارنة، مجلّة جامعة دمشق، (دمشق)، ع1، مج12، ديسمبر 2015، ص-ص 102-103.

(5) وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004، ص42.

(6) المرجع نفسه، ص12.

(7) المرجع نفسه، ص. ن.

(8) وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة ، (الجمهوريّة التّونسيّة)، سبتمبر 2005، ص 6.

(9) المرجع نفسه، ص 5.

(10) وزارة التّربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر: البرامج والتّوجيهات التّربويّة الخاصّة بتدريس مادّة اللغة العربيّة، بالجذوع المشتركة للتّعليم الثّانويّ التّأهيليّ، مديريّة المناهج، (المغرب)، مارس 2005، ص10.

(11) راجع: جودت سعادة: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، (الأردن)، ط1، 2001، ص138.

(12) Danial Hameline ,les objectifs pédagogique en formation initiale et en formation continue ed , E.S.F Paris 1982, PP185-190.

(13) وليس ذلك في بلدان المغرب العربيّ – معقد البحث – فحسب؛ وإنّما في الدّول العربية برُمتها. وفي هذا يقول (الصّاوي): "إنّ الأهداف التّربويّة في البلدان العربيّة هي مجرّد أوهام وأَضْغَاثُ أحلام، تراود السّياسات التّربويّة في هذه البلدان". محمّد وجيه الصّاوي: أهداف التّعليم الابتدائيّ في دول الخليج، دراسة نقديّة تحليليّة مقارنة، بحث مقدّم في ندوة: نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائيّة في دول الخليج العربيّ، (الدّوحة)، 25-27 أفريل 1992، ص-ص 297-372.

(14) - وزارة التّربية الوطنيّة: المرجع السّابق ، ص12.

(15) - المرجع نفسه، ص-ص 16- 22.

(16) - محمّد الصّالح حثروبي، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، (الجزائر)، 1999، ص112.

(17) - وزارة التّربية الوطنيّة: المرجع السّابق، ص12.

(18) - وزارة التّربية الوطنيّة والتّكوين: المرجع السّابق، ص05.

(19) - المرجع نفسه، ص 10.

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

(20)- وزارة التّربية الوطنيّة: المرجع السّابق، ص12.

(21) - المرجع نفسه، ص ن.

(22) - يقول (ابن يعيش) في هذا السّياق: "والحدّ المطلوب به إثبات حقيقة الشّيء لا يُستعمل فيه مجاز ولا استعارة". موفّق الدّين أبي يعيش بن عليّ بن يعيش الموصليّ (ت.643ه): شرح المفصّل للزّمخشريّ، تقديم إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، 2001، ص189.

(23) - وردت هذه المصطلحات المهمة في البند الثّانيّ من الأهداف المنهجيّة الخاصّة في الوثيقة الجزائريّة. "التّدرّب على التّلخيص، والتقليص، والتّوسيع، والموازنة، وتصميم الإجابات، وتسجيل المفكّرات". وزارة التّربية الوطنيّة: المرجع السّابق، ص- ص 12-13.

(24) - تناول (د.الشريف بوشحدان) هذه المصطلحات بالشّرح والتّفصيل. للاستزادة في هذا الموضوع، يراجع: د.الشّريف بوشحدان: التّلخيص، تقنيّاته وأثره في تعليم التّعبير الكتابيّ، مجلّة اللغة العربيّة، المجلس الأعلى للغة العربيّة، (الجزائر)، ع4، 2001، ص164 وما بعدها.

(25) - يتعلّق هذا الهدف بنشاط المطالعة لتلاميذ السّنة الثّالثة الثّانويّة التّونسيّة. وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة، السّنتان: الثّالثة والرّابعة الثانويّة، (تونس)، ص11.

(26) - وزارة التّربية الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ: البرامج و التّوجيهات التّربويّة الخاصّة...، ص10

(27) - أثبتت كلّ البحوث التي طالعتُها، أو التي أطّرتُها في مرحلتيْ: الليسانس والماستر، المتعلّقة بالمضامين المُهيمنة في الكتب المدرسيّة، بمختلف أطوارها، أن القيّم الطّاغية في نصوص هذه الكتب هي القيم الأخلاقيّة (الدّينيّة)، ثمّ القيم الاجتماعيّة. أمّا القيم : السّياسية والفنيّة والعلميّة، فاحتلّت مراتب متأخّرة. والأمر نفسه في الكتب المدرسيّة المغربيّة. حيث أورد (محمّد الدّريج) بحثا عن منظومة القيم السائدة في المجتمع المغربيّ من خلال الكتب، وأقرّ بهيمنة القيم السّالف ذكرها. محمّد الدريج: مساهمة في التّأسيس العلميّ لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، جامعة محمّد الخامس للآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط، المغرب، 2000، ص- ص 165-174.

(28) - وزارة التّربية الوطنيّة: المرجع السّابق، ص12.

(29) - المرجع نفسه، ص ن.

(30) - المرجع نفسه، ص ن.

(31) - المرجع نفسه، ص13.

(32) - إنّ الهدف من القراءة الصّامتة، هو إتاحة الفرصة للتّلميذ لإدراك معنى النّصّ المقروء، بالاعتماد على قدراته الذّاتيّة. وهذا النّوع من القراءة أسرع من القراءة الجهريّة بـ (66%). وهذا ما يتيح للمعلّم ربح الوقت، حتى يضمن لتلاميذه فرصا أكثر للمناقشة ومعالجة الأفكار، بضدّ القراءة التي هي عمليّة تقتضي حسن الأداء، وجودة التّمثيل، ومراعاة حقّ الكلمات والجمل والسّياقات التّعبيريّة، وما يصاحب ذلك من اختلاف في المعاني. وعليه تأتي القراءة الجهريّة كآخر عمليّة يتدرّب فيها التّلميذ على القراءة البليغة. راجع : خير الدّين هني: تقنيات التّدريس، مطبعة أحمد زبانة، (الجزائر)، ط1، 1988، ص-ص 133-134

(33) - وزارة التّربية والتّكوين، السّابق، ص 6.

(34) – راجع: الملحق (2)، الأهداف المعرفيّة والمنهجيّة والتّعليميّة الخاصّة، في منهاج اللغة العربيّة وآدابها للتّعليم الثّانوي العامّ بالجزائر، ص 429.

(35) - راجع: عبد المجيد نشواتي: علم النّفس التّربويّ، دار الفرقان، عمان، (الأردن)، 1987، ص48.

(36) - في العام (1974) ناقش خبراء منظّمة (اليونسكو) أبعاد النّظام الاقتصاديّ الجديد وعناصره، الصّادر عن المنظّمة الدّوليّة. وأصدر المؤتمر على ضوئها قرارا ذكر فيه شموليّة النّظام الاقتصاديّ الجديد، لجوانب أخرى غير اقتصاديّة. وحثّ القرارُ التّربويّين على أن ينظروا إليه من زوايا متعدّدة: سياسيّة، واقتصاديّة، واجتماعيّة، وثقافيّة. وأن يترجموا هذا النّظام إلى نظام اجتماعيّ جديد، تتعزّز فيه العدالة الاجتماعيّة، والأخذ بِنظر الاعتبار بأنّ ثقافة المجتمع هي مصدر قوّة دافعة له.

وحذّر هذا القرار أيضا، من عدم صلاحيّة استيراد أو استعارة نماذج جاهزة للتّنمية من دول متقدّمة. لأنّ لكلّ نموذج من نماذج التّطوّر الاقتصاديّ أو التّقدّم الاجتماعيّ شروطه وعوامله: الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والسّياسية، والثّقافيّة... التي تتحدّد على ضوئها السّياسات التّربويّة، وتتشكّل الهياكل التّربويّة أيضا. راجع: د. عبد السلام الخزرجي، د.رضية حسين الخزرجي: السّياسات التّربويّة في

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703

الوطن العربيّ، الواقع والمستقبل، دار الشّروق، (عمان)، 2000، ص16.

(37) - راجع: قطب مصطفى سانو: النّظم التّعليميّة الوافدة في إفريقيا، قراءة في البديل الحضاريّ، سلسلة كتاب الأمّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، (قطر)، ع 23، 1998، ص 66 .

(38) - راجع: عبد الرّحمن النّحلاوي: أصول التّربية الإسلاميّة وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، (دمشق)، ط28، 2004، ص 102.

المصادر والمراجع:

- ابن خلدون، عبد الرّحمن: مقدّمة العلامّة ابن خلدون، المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (بيروت)، 2007.
- ابن منظور: لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، (بيروت)، ط1، مج1، 2006.
- أسعد وطفة، علي ، والأنصّاري، محمّد: الأهداف التّربوية العربيّة، دراسة تحليليّة نقديّة مقارنة، مجلّة جامعة دمشق، (دمشق)، ع1، مج12، ديسمبر 2015.
- بوشحدان، الشّريف: التّلخيص، تقنيّاته وأثره في تعليم التّعبير الكتابيّ، مجلّة اللغة العربيّة، المجلس الأعلى للغة العربيّة، (الجزائر)، ع4، 2001.
- حثروبي، محمّد الصّالح ، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، (الجزائر)، 1999.
- الخزرجي، عبد السلام ، والخزرجي، رضية حسين: السّياسات التّربويّة في الوطن العربيّ، الواقع والمستقبل، دار الشّروق، (عمان)، 2000.
- الدريج، محمّد: مساهمة في التّأسيس العلميّ لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، جامعة محمّد الخامس للآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط، المغرب، 2000.
- سانو، قطب مصطفى: النّظم التّعليميّة الوافدة في إفريقيا، قراءة في البديل الحضاريّ، سلسلة كتاب الأمّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، (قطر)، ع 23، 1998.
- سعادة، جودت: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، (الأردن)، ط1، 2001.
- الصّاوي، محمّد وجيه: أهداف التّعليم الابتدائيّ في دول الخليج، دراسة نقديّة تحليليّة مقارنة، بحث مقدّم في ندوة: نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائيّة في دول الخليج العربيّ، (الدّوحة)، 25-27 أفريل 1992.
- مجمع اللغة العربيّة: معجم الوسيط، دار الشّروق، (جمهوريّة مصر العربيّة)، ط4، 2004.
- موفّق الدّين أبي يعيش بن عليّ بن يعيش الموصليّ (ت.643ه): شرح المفصّل للزّمخشريّ، تقديم إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، 2001.
- النّحلاوي، عبد الرّحمن: أصول التّربية الإسلاميّة وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، (دمشق)، ط28، 2004.
- نشواتي، عبد المجيد: علم النّفس التّربويّ، دار الفرقان، عمان، (الأردن)، 1987.
- هني، خير الدّين: تقنيات التّدريس، مطبعة أحمد زبانة، (الجزائر)، ط1، 1988.
- وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004.
- وزارة التّربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر: البرامج والتّوجيهات التّربويّة الخاصّة بتدريس مادّة اللغة العربيّة، بالجذوع المشتركة للتّعليم الثّانويّ التّأهيليّ، مديريّة المناهج، (المغرب)، مارس 2005.
- وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة، (الجمهوريّة التّونسيّة)، سبتمبر 2005.

Danial Hameline ,les objectifs pédagogique en formation initiale et en formation continue ed , E.S.F Paris 1982, PP185-190.

University of Souk Ahras - Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras
http://www.univ-soukahras.dz/en/publication/article/1703