تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية

بين وعود التجديد وصوارفه

د. أحمد بن سعيد الغامدي*

الملخّص

يعالج هذا البحث واقع تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية، من خلال مقرّر دراسي يمثّل جزءًا من منظومة تتبنّى شعارات تعِد بإحداث "نقلة نوعيّة" في بناء المقرّرات الدراسية. الأمر الذي اقتضى اجتراح منظومة من المفاهيم تعين على تمييز الحدود بين الواقع التعليمي المرغوب فيه والمرغوب عنه؛ بغية فهم كيفية حدوث هذه النقلة. وهذا ما أسهم في ملاحظة أنماط مختلفة من التجديد، منها ما هو ظاهر يروّج له ويحتفى به بأساليب مختلفة، ومنها ما يحدث في صمت خلف أبواب مغلقة دون أن يشعر به المجتمع التعليمي شعورًا عامًا. وهذا النمط الأخير من التجديد هو ما سعت هذه الدراسة إلى تسليط الأضواء عليه؛ لتتضح معالمه أمام الساعين إلى إحداث نقلة جوهرية في مناهجنا التعليمية، ما انفكّ مجتمعنا يترقبّها ويتطلّع إليها.

Teaching "Literary criticism" between Renewal, Promises, and Obstacles:

This paper studies the current status of the literary criticism teaching in the Saudi Arabian schools threw a curriculum that was largely regarded, along with other new similar ones, as a real "qualitative progress" in building curricula in Saudi Arabia.

To implement this aim, the paper needed to accomplish its own concepts that can in a time help with the analytic process as well. Those concepts would lead to a deeper realization of several types of renewing processes in the field, either the declared and announced in public ones or those that have been implemented secretly indoors.

The last type mentioned above is what this paper has taken into account and tried to disclose its outcomes, which could be regarded as the first step on the way toward the qualitative progress that all the society is patiently waiting for.

* – أكاديمي سعودي، جامعة جدة. assalghamdi2@uj.edu.sa

(١)

الإطار الإشكالي والمفاهيمي للبحث

مشكلة الدراسة:

يمثّل نظام المقرّرات في المرحلة الثانوية السعودية أحدث برامج تطوير أنظمة التعليم العام وتحسينها. وقد تطلّب هذا التصوّر الجديد هيكلة جديدة للمقرّرات والمناهج التعليمية، وكان من الطبيعي أن تحظى مقرّرات اللغة العربية بالنصيب الأوفر من الاهتمام؛ نظرًا لمكانة هذه اللغة ومنزلتها السامية. وهكذا أفضى المشروع الشامل لتطوير مناهج اللغة العربية إلى استحداث سبعة مستويات، لا يتخرج طالب المرحلة الثانوية إلا بعد إتمام ستّة مستويات منها، على الأقل.

وإذا علمنا أنّ من هذه المستويات ما جاء في كتابين منفصلين (أحدهما للأنشطة، والآخر للمادة العلمية)، إلى جانب ما يلحق به من أدلّة إرشادية، أدركنا أنّ هذا المنجز من الضخامة بحيث تعجز المطوّلات عن الإحاطة بتفاصيله الدقيقة. أمّا هذا الحيّز المحدود المتاح لنا هنا فلا يسمح بأكثر من تسليط بعض الأضواء على وحدة دراسية واحدة تمثّل القسم الثاني من المستوى السادس من هذه المنظومة، هي الوحدة الثانية من كتاب "اللغة العربية (٦): الدراسات البلاغية النقدية" (ص ص: ٨٣ – ١٨٧، ط: ١٤٣٣هـ ١٤٣٤هـ).

أما اقتصارنا على هذا المتن وحده فله مسوّغات عديدة، يمكننا أن نشير سريعًا إلى بعضها:

١ – أنّ ثمة مؤشّرات على أنّ تلك الوحدة المنصوص عليها هي المحتوى التعليمي الوحيد الذي تسهم به المدرسة السعودية في تعريف طلّابها بالنقد الأدبي. وهذا الأمر في حدّ ذاته جدير بالتأمّل، سواء كان المحتوى النقدي بهذا القدر حقًّا، أو كانت تلك المؤشّرات مجرّد أوهام ينبغي إزاحتها.

٢ – أنّ محتويات تلك الوحدة مأخوذة بحرفها الواحد من مقرّر[١] تعليمي قديم، سبق أن أقرّته الوزارة للمرحلة الثانوية قبل أن يعتمد المشروع التطويري الحالي بأعوام عديدة. الأمر الذي يستدعي التحقّق من مواءمة هذا المحتوى القديم وانسجامه مع الرؤى الجديدة التي راهن عليها مشروع التطوير الشامل.

٣ – أنّ لدى القائمين على هذا المشروع قناعةً واضحةً (كما سنرى لاحقًا) بأنّ هذا الكتاب الذي نهتمّ به هنا يمثّل مستوى متقدّمًا بما يتضمنّه من معارف وقيم ومهارات تؤهّله لمدّ الجسور بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. والواقع أنّه لا يمكن التسليم بهذه الدعوى في ظلّ ندرة الشواهد التي تشفع لها.

---

[١] – المقصود كتاب "البلاغة والنقد الأدبي" (تأليف: د. محمد الصامل وآخرين).

٤ – أنّ المستوى السادس بوضعه الحالي يمكن أن يكون مدخلًا مناسبًا لاكتشاف فلسفة تلك المنظومة ذات المستويات المتعددة، التي يفترض فيها الترابط والتكامل مهما تعدّدت أجزاؤها.

إذا كفانا ما تقدم – على ما فيه من اختصار – في إيضاح مدار دراستنا، فقد آن لنا أن نستوضح الأبعاد التي تقف خلف عبارة: "وعود التجديد وصوارفه"، الواردة في عنوان هذه الدراسة.

أمّا **وعود التجديد** فلها تجلّيات كثيرة في هذه السلسلة وتوابعها من أدلّة ومنشورات. فمنذ الأسطر الأولى من مقدمة الكتاب الأول في هذه السلسلة (كفايات لغوية – ١) ونحن على وعد بتجاوز السائد سواء في تصوّراتنا عن اللغة العربية أو في طرائق تعلّمها وتعليمها. فهي تعِد الطالب بأن يجد أهدافًا أخرى لتعلّم لغته الأم، كما أنّه موعود بأن يكون محور العملية التعليمية. ومثلما تعهّدت هذه السلسلة بتحريك موقع الطالب من قطب الاستهلاك إلى قطب الإنتاج، حثّت المعلّم على أن يجد لنفسه أدوارًا جديدة، يتخلّص من خلالها من مزاولة وظيفة "التدريس" في صورتها التقليدية.. (دليل المعلم، م١، ص١٤).

وما كان لنا وهذه النافذة المكتنزة بالأمل تشرع أمامنا، إلا أن نطلّ منها على واقع المعرفة النقدية في هذه المرحلة المؤسِّسة، عسى أن تكون مشمولة بهذه الرؤية المبشّرة. غير أنّنا سرعان ما أدركنا أنّ الدرس النقدي مستثنىً من هذا المنجز التطويري، ليس بالحذف والاستبعاد ولكن بأسلوب آخر يمكن أن ندعوه "التجميد" أو "التخدير".. أو أيّ اسم آخر يعبّر عن قرار فريق التأليف استبعاد الدرس النقدي من خارطة التجديد. وما نقوله هنا ليس استنباطًا أو استظهارًا لنهج المؤلفين بل هو ما نصّت عليه مقدّمة المستوى السادس صراحة؛ فهي تقول عنه: إنّه مكوّن من وحدتين رئيستين هما:

١ – الدراسات البلاغية: وقد قُدِّمت في إطار جديد يعتمد على اصطفاء بعض المباحث البلاغية المهمة لدراستها...

٢ – **الدراسات النقدية: وهي مأخوذة من الجزء النقدي في كتاب البلاغة والنقد** للصف الثالث الثانوي مع بعض التصرف اليسير.

من هنا تحتّم على هذه الدراسة ألّا يقتصر عنوانها على وعود التجديد فحسب، فلا ينبغي لها أن تكتفي برصد ما تحقّق من تلك الوعود البرّاقة، وإن كثر، بل يلزمها أيضًا أن تجدّ في البحث عن بعض "**الصوارف**" التي صرفت أنظار المجدّدين والمطوّرين عن هذا الحقل المعرفي الذي لا يكاد يكفّ عن التجدّد والتطوّر والتحوّل.

والحقّ أنّ اقتناع صنّاع هذه المقرّرات بهذا المحتوى الذي لم يصنع على أعينهم يخلق مفارقة لا تخطئها

العين. وإنّها لمفارقة أن ينجح المرء في بلوغ المراد الصعب البعيد المنال، ثم تقصر يده عن إدراك الأمر السهل اليسير. فلو كنّا نتحدّث عن أيّ من تلك المحاولات "التجديدية" التي تصرّ على تقديم المهارات اللغوية في الصيغ والأنماط التي اختارها لها الأوائل، لهان الخطب ولتوفّرت الأعذار، لكنّ هذه السلسلة المطوّرة من "الكفايات اللغوية" (وسنعود إلى هذه التسمية وأبعادها) لا تدع مجالًا للشكّ في أنّها ثمرة كفايتين قلّما اجتمعت في الذهن الواحد: المعرفة المعمّقة بالمادة العلمية، والوعي التربويّ. لولا ذلك لما استطاع هذا الفريق انتشال النافع والمفيد من العلوم اللغوية من بين حطام المحاولات القاصرة وإبرازه في أبهى الحلل التربوية وأحدثها.

ليس من الإنصاف إذن أن يرمى مثل هذا الفريق بتهمة القصور والعجز عن إعداد محتوى نقديّ يجاوز السائد ويجادله، بل لابدّ من التفتيش عن أسباب تخاطب العقل وتخضع لحكمه، بدلًا من الاكتفاء بمبررات لا تمتّ للعلم بصلة. وبما أنّ هذا هو مطلبنا الأساس في هذه الدراسة، فلنحاول فيما يلي بلورة أسئلتها، وأهدافها، ومنهجها.. حتى تتّضح الغايات، وتستبين المقاصد.

أسئلة الدراسة:

– ما مظاهر التجديد في المحتوى التعليمي النقدي، وهل يتناسب ما تحقق منها مع ما يعِد به الخطاب الرسمي لتغيير الواقع التعليمي من جهة، ومع مطالب التعلّم في القرن الحادي والعشرين من جهة أخرى؟

– ما أبرز عوائق تجديد المحتوى النقدي في المدرسة السعودية؟

– ما مستقبل تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية؟

أهمّيّة الدراسة:

يستمدّ موضوع هذه المساهمة المتواضعة أهميّته من جهات عدّة، أوّلها: أهميّة المرحلة التي نعنى هنا بأحد مقرّراتها؛ فالتعليم الثانوي يحتلّ موقعًا مفصليًّا حاسمًا داخل النظام التعليمي، من حيث بنيته (بين المرحلة الابتدائية والجامعية)، ونوعيّة تلاميذه (بين المراهقة والرشد). بذا كانت أكثر المراحل أهميّة لإعداد الشباب لمجتمع المعرفة. (تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٠ – ٢٠١١)، ص٢٧)

وثانيها: أهميّة المشروع التطويري الذي يتبنّاه النظام التعليمي السعودي في الفترة الحاليّة. فمع أنّ التقارير الدولية تؤكّد أنّ نماذج التعليم الثانوي المتوافر في الوطن العربي لم تعد تتوافق تمامًا مع الواقع في بداية القرن الحالي، ولا مع احتياجات الشباب في مجال التعليم، غير أنّ الخطاب التربوي المحلّي يبدو منقسمًا بين رأيين، أحدهما يدعو إلى التوسّع في تجربة المقرّرات في التعليم الثانوي إلى أبعد مدى، وآخر يترقّب فشل هذا

المشروع في أقرب لحظة. الأمر الذي يقتضي من البحث الأكاديمي النهوض بواجبه المتمثّل في تثمين هذه التجربة ومحاولة إغنائها بوجهات نظر مختلفة، لاسيّما أنّ المأمول من النظام التربوي السعودي أن يجعل من نتائج الأبحاث واللقاءات والندوات أحد مرتكزات تطوير مناهجه التعليميّة.

أما ثالث ما يعضد هذه الورقة ويبرّر وجودها، فهو مسعاها إلى لفت الأنظار إلى واقع الخمول الذي يشهده تعليم النقد الأدبي في مدارسنا، بحيث لا نغالي إن قلنا إنّه المنسيّ الأكبر في هذا الحراك الذي يوفّر فرصة نادرة للمراجعة والتخطيط للمستقبل.

منهج الدراسة:

من المعلوم أنّ الوفاء بالوعود هو الذي يكسبها قيمتها، وأنّ كثيرًا من وعود التطوير تضاءلت قيمتها ولم يشعر بها أحد وظلّت حبرًا على ورق، ومعلوم أيضًا أنّ بين الوعد والوفاء به، لاسيما في سياقنا المخصوص هذا، مسافةً جديرةً بالتأمّل والدراسة. أما قياس هذه المسافة فمرهون بتوفّر متطلّبات كثيرة، أهمّها الأداة المنهجية الناجعة. وهذه الأداة التي نحاول الإفادة منها في سياقنا هذا ليست من ابتكارنا، بقدر ما هي استلهام لما ورد في تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٠ – ٢٠١١) "إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة"، لا سيّما فصله الأخير "منظومة التحرك" (ص١٢١). هذا الفصل الذي يذكّرنا بأنّ لكل مسعىً إلى تغيير الواقع التعليمي محرّكات ومعطّلات، يمكن أن تدرس عبر أربعة مفاهيم تحليلية، هي: الرغبة في التحرك، القدرة على التحرك، وكيفية التحرك، وأخيرًا: متطلّبات التحرك.

من هنا بدا لنا أن نجعل دراستنا في أربعة محاور رئيسية، بحيث يكون هدف محورها الأول: البحث عن المظاهر الدالّة على مدى "رغبة" المدرسة السعودية في تجديد درسها النقدي. أما المحور الثاني فيرتكز على مفهوم "القدرة على التحرك" للبحث في حدود التجديد وأبعاده المتاحة، في حين يبحث المحور الثالث في "كيفية التحرك" وأساليب الوفاء بوعود التجديد وأنماطه القائمة. أما سؤال "المتطلّبات" الذي يمكن أن يترجم إلى ما تحتاجه المدرسة لكي تتغلّب على ما يعترض سبيل تطورها من عقبات، فيفتح أمامنا آفاق مستقبل تعليميّة النقد والأدب في مدارسنا، وماذا يمكن أن يسهم به البحث العلمي في هذا المجال.

ووفق هذا الإطار العام، وبهدف الحصول على أوصاف دقيقة للظاهرة المدروسة وظّفت الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي) في قراءة العديد من المنشورات، والوثائق، والتقارير التي أمكن الاطلاع عليها خلال الفترة القصيرة المخصصة لإنجاز هذه الورقة. وإذا كان ضيق الوقت أمرًا لا مجال لتفاديه، فإنّ من المأمول أن تكتمل هذه الورقة وتأخذ صورتها النهائية بفضل ما يدور حولها من نقاش هي في أمسّ الحاجة إليه.

(٢)

طموح النقلة النوعيّة

لا شكّ في أنّ الرغبة في التجديد لا تبني إنجازًا، إلا أنّها دلالة على أنّ ثمّة إرادة للتحرّك نحو التغيير والتقدّم. (تقرير المعرفة ٢٠١٤، ١٢١). انطلاقًا من هذه الفرضية نستعرض سريعًا بعض الشواهد الدالة على رغبة أصحاب القرار في التطوير والتجديد، قبل محاولة العثور على ما يعترض سبيل طموحاتهم من مصاعب.

١ – تجديد أنظمة التعليم الثانوي:

إنّ حركة تطوّر نظام التعليم الثانوي السعودي بما هي عليه من تسارع لخير دليل على توفّر الرغبة الصادقة في تحسين هذا القطاع وتطويره. ويكفي أن نلاحظ أنّ نظام المقرّرات المعتمد حاليًّا يأتي بعد سلسلة من النماذج والتجارب أشهرها تجربتي الثانوية الشاملة، والثانوية المطورة (في تعليم البنين خاصة).

ولعلّ مما يشهد بسعي الوزارة إلى إيجاد النموذج التعليمي المثالي أنّها لا تتردّد في التخلّي عن النموذج التشعيبي بمجرّد ظهور مؤشرات على عدم جدواه ولو في أقصر آجال تجريبه، فقد أوقفت تجربة الثانوية المطوّرة بعد ستّ سنوات من تطبيقها، كما أنّ نظام المقرّرات الذي هو الآن في طور التعميم على مستوى الدولة، يخضع في الوقت الراهن للمراجعة، وهناك ما ينذر بأن الاستغناء عنه قد يكون قريبًا[١].

والحقّ أنّ صدور هذا القرار، إن صدقت التوقّعات، سيكون محبطًا للمجتمع الذي صوّر له الخطاب الرسمي قدرة هذا النظام على ((إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه، من أجل إعداد الطالب والطالبة للحياة))(الشامخ (١٤٢٨، ص٣). وإلى جانب تعبير (النقلة النوعية) الذي استعمل بكثرة، وفي مناسبات مختلفة لا حصر لها[٢]، نقع على أوصاف أخرى لهذا النظام كان لها دورها في مضاعفة حجم الآمال، منها ما تردّد على ألسنة المسؤولين بأن نظام المقرّرات سيكون "جوهرة التعليم العام"[٣].

٢ – تجديد مسار العلوم الإنسانية:

إذا سلّمنا بتوفّر الرغبة اللّازمة لتجديد خطط المرحلة الثانوية، فإنّ لنا أن نتساءل عن مدى عدالة مسعى تجديد الشُّعب والأقسام في تلك الخطط: هل يحظى "مسار العلوم الإنسانية" بالحظوظ نفسها التي ينالها

---

١ – تشير إل هذا مقالة: "التعليم الثانوي.. إلى أين؟" التي برّر فيها د. أحمد العيسى انسحابه من اللجنة المعنية بهذا القرار. (جريدة الحياة – ٣ ديسمبر ٢٠١٤)

٢ – وينظر مثلا، خارج النطاق الرسمي المباشر: التحقيق الصحفي لجريدة المدينة السعودية: المهنا: «نظام المقررات».. نقلة نوعية في التعليم بمواصفات عالمية. على الرابط: https://www.al-madina.com/article/566764

٣ – عرض تقديمي رسمي على الرابط: https://alwsat.files.wordpress.com › 2018/04

"مسار العلوم الطبيعية"؟ أما الفرضية المطويّة هنا فمفادها أنّنا لسنا أمام نظرة حياديّة بالكامل، بل إنّ النظرة السائدة تميّز العلوم الطبيعية وتفوّقها على الآداب والعلوم الإنسانية.

على أنّ تسمية نظام المقرّرات لهذا المسار التخصّصي الذي كان يدعى قديمًا "القسم الأدبي"، بـ"**العلوم الإنسانية**" تشي بنيّة أخذه نحو وجهة جديدة. فالمعلوم أنّ الثانوية السعودية ظلّت تعتمد لفترة طويلة نظام التشعيب "التقليدي"، الذي يفرّع التخصص بعد السنة الأول إلى قسمين: أدبيّ وعلميّ. لكن ما أن جاء عام ١٩٩٢ (١٤١٢هـ) – وفيه أوقف نموذج المطوّرة – حتى عرف المجتمع التعليميّ هيكلة جديدة للنظام التشعيبي في المرحلة الثانوية، كان من نتائجها الظاهرة أن اختفى اسم "القسم الأدبي" عن الأنظار.

على أنّ التراجع السريع عن نموذج الثانوية المطوّرة لم يكن بهدف العودة إلى النظام الثنائي القديم بل تجريب نظام مركّب عرف بـ" **التشعيب التقليدي المعدّل**"، أي أنّه يفرّع التخصصات إلى أربعة أقسام، هي: العلوم الطبيعية، والعلوم الشرعية والعربية، والعلوم الإدارية والاجتماعية، والعلوم التقنية. إلا أنّ الطلاب أعرضوا عن التخصّصين الأخيرين واتّجهوا إلى القسمين المألوفين في محيطهم، ولكن بتسميتيهما المعدّلة.

هذا هو إذن المنعرج الأول الذي عرفه المسار الأدبي، إذ صار يعرف "بالقسم الشرعي"؛ لأسباب كثيرة يطول شرحها. وعلى كلٍّ، فتسمية "العلوم الشرعية والعربية" التي ابتكرها التشعيب المعدّل ظلّت موضع التنفيذ لقرابة ربع قرن من الزمان إلى أن جاء نظام المقرّرات، الذي بدأ تجريبه في العام الدراسي ١٤٢٥ – ١٤٢٦، على نطاق "ضعيف" بحسب وصف (صائغ ٢٠١٣، ص٨)، الذي يوقفنا على معلومة مهمّة تدلّنا على أنّ المنعرج الحالي لهذا المسار مسبوق بمرحلة قصيرة للغاية، سمّي فيها "قسم العلوم الأدبية"، وواضح أنّ الباحث يتحدّث عن تجربة ما تزال في مرحلة التجريب التي قلّما تخلو من حيرة في انتقاء المصطلحات المناسبة. أمّا ما هو مثبت على غلاف كتابنا فهو دليل صريح على استقرار نظام المقرّرات على مصطلح "العلوم الإنسانية"، إذ نجد تحت العنوانين الرئيسي والفرعي، المعلومات التالية: (التعليم الثانوي: نظام المقرّرات – البرنامج التخصصي: **مسار العلوم الإنسانية**). وهو ما يجيز الافتراض بأنّ وراء اختيار اسم "العلوم الإنسانية" رسائل معيّنة. الأمر الذي يجعل من هذا الخيار في حدّ ذاته وعدًا "بنقلة نوعية".

٣ – تجديد الدرس اللغوي:

يبدو أنّ التفكير في معضلة تجديد تعليميّة النقد الأدبي لابدّ أن يستدعي الإشكالية الأعمّ والأكثر إلحاحًا، وهي تعليم اللغة العربية في مدراسنا. والحقّ أنّه مبحث عريض لا يعفي من التوسع في بحثه سوى أنّ الرغبة في تجديده أظهر من أن تحتاج إلى دليل. على أنّ ذلك لا يقتضي الاستغناء عن أدلّة تدلّ على العدالة في

هذا الصدد. ذلك أنّ هاجس القلق الذي كتب على مسار العلوم الإنسانية أن يعايشه باستمرار، هنا وفي أماكن أخرى كثيرة من العالم، قد يحضر بقوّة عند مقارنة الجهد المخصص للنحو العربي بما منح لبقية فروع اللغة العربية.

لا ريب في أنّ الثقافة العربية الإسلامية قد اختارت النحو وتوّجته على رأس معارف اللغة العربية. وما هذا الكمّ الهائل من محاولات تيسير النحو وتسهيل تعلّمه إلا أحد الشواهد الكثيرة على أنّ الوعد بتجديد هذا الدرس ربما كان أكبر وعد قطعته المدرسة العربية على نفسها، لولا ذلك لما أصبح النحو قضيتها الخالدة: ((قضية تعليم النحو العربي من القضايا التي اتّسمت، وتتّسم، بالأهميّة البالغة. هكذا كان شأنها في الماضي، وهذا هو حالها اليوم، وما أحسب إلا أنّ هذا أمرها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها)). (أبو المكارم ٢٠٠٦ ص١٣١).

وما كان للمدرسة التي تعُدّ نفسها معنيّةً باللغة العربية أكثر من غيرها، أن تكون بمنأىً عن هذا الجهد الذي يستنفر الطاقات ويوجّهها إلى مصبّ واحد. ولهذا ترى المناهج الدراسية السعودية تكاد تنفرد بمسعى الإحاطة بكلّ أبواب النحو حتى يخيّل إليك أنّها لم تترك بابًا من أبوابه إلا فرضت على الطالب – بدءاً من الصف الرابع –حفظ قواعده بشواهده وأمثلته[١]. من هنا عرف النحو في هذه المناهج باسم "القواعد".

وأغلب الظنّ أنّ هاجس الإحاطة بكل أبواب النحو خلال المراحل الثلاث للتعليم العام كان وراء فكرة تفتيت مناهج اللغة العربية إلى أكبر قدر ممكن من المواد الدراسية. بذلك أصبح محتومًا على من قدِّر له أن يتمّ المرحلة الثانوية في بلادنا أن يدرس النحو في تسعة مستويات. واللافت أنّ الخطاب التربوي الذي كان يراقب هذه الوضعيّة ظلّ يطالب الوزارة بزيادة نصيب حصص اللغة العربية بما يتناسب ((مع أهمية اللغة العربية في هذه المرحلة المهمة من حياة الطلاب الدراسية)) (التويجري ٢٠٠٠، ٦٣ – ٦٤).

هكذا استقرّ واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة السعودية مدعومًا بخطاب يبتكر المبرّرات التي تضمن له البقاء والاستمرار إلى أن جاء "المشروع الشامل لتطوير مناهج اللغة العربية" مبشّرًا برهانه الأساسي: "النقلة النوعية" في تأليف المناهج. هذا ما تفصح عنه مقدّمة "وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة" (١٤٢٧ – ١٤٢٨) التي تعدّ نفسها ((ثمرة من ثمرات المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية، ونقلة نوعية في بناء منهاج يتّسم بالانسجام مع التوجهات التربوية الحديثة في تعلم اللغة العربية وتعلّمها)). (المقدمة، ص٩).

أما طبيعة هذه النقلة فتتمثل – بحسب الوثيقة، ص١٠ – في محاولة تغيير هذا الواقع تغييراً جوهريّا، من خلال: القضاء على فكرة التجزئة التي اعترت الخبرة اللغوية في ظلّ مناهج الفروع التي تسبّبت في ضعف ملموس في القدرة

[١] – ينظر على سبيل المثال: التويجري (٢٠٠٠)، تعليم اللغة العربية..، ص٧٤ – ٧٨.حيث يحصي مفردات منهج النحو "القواعد والتطبيق" في المرحلة المتوسطة.

على توظيف المعارف المكتسبة توظيفا منتجًا، وهو ما استدعى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية كما دعا إلى تبني المنهج التكاملي في التعليم لكونه الطريقة التي تتجمّع فيها وتترابط أجزاء الكلّ في منظومة واحدة، ما يمثّل علاجًا لظاهرة التفتيت اللغوي، وتحاشيًا لتمزيق اللغة، وإفساد جوهرها، وإخراجها من طبيعتها.

ولعل مما يؤكّد ما ذهبنا إليه من أنّ لهيمنة النحو على الأذهان والحرص على ضخّ أكبر قدر من المعرفة النحوية، دورًا حاسمًا في اختيار طريقة التجزئة والتفتيت لتعليم اللغة العربية، أنّ سلسلة اللغة العربية في المرحلة الثانوية تحمل بشدّة على ما أسمته "**المدخل النحوي**" في تعليم اللغة. جاء في دليل المعلّم: (([لقد] أخفقت نظرية تعليم اللغة بمدخلها النحوي إخفاقًا ذريعًا)). (دليل الكفايات اللغوية، م٣- ص٣).

والواقع أنّه من السهل عرض الكثير من النصوص التي تبيّن موقف السلسلة الجديدة من هيمنة النحو وتسلّطه على تعليميّة اللغة العربية، إلا أنّ الأهمّ من ذلك أن نلاحظ أنّ الروح النقدية التي كتبت بها مقدّمات هذه السلسلة وملاحقها تسعف من يهمّه البحث في معطّلات نهضة المدرسة السعودية؛ فهذه المنشورات تأخذنا إلى وِجهة نادرًا ما يطرقها الخطاب التربوي، فهي تثير من الأسئلة ما يعيننا على تأمّل ذواتنا من داخلها لنعرفها جيدًا. وفي المقتطف التالي ملمح من ملامح هذه الوجهة التي تسلكها السلسة، وهو تتمّة للمقتطف السابق الذي ينتقد المدخل النحوي، ولكنّه لا يوجّه اللوم لمن اقترحه علينا وزيّنه في عيوننا بل للذّات التي تعصّبت له وأصرّت عليه: (المرجع نفسه، ص٣)

ونحن على يقين أنّ هذه العبر التاريخية لم تكن غائبة عن أذهان المخططين للتربية اللغوية في مطلع هذا العصر، عصر المدرسة، والتعليم الإلزامي، ولا هي غائبة عن أحد اليوم. ولكنّنا استمرينا أخطاءنا، ودعانا تعصبنا للمدخل النحوي، وإعجابنا ببنيته المعرفية، وصياغته المنطقية، وحجاجه العقلي.. إلى إكباره في ذاته، وأبت علينا أنفسنا أن نفرّط في شيء منه.

والحقّ أن استعراض وعود هذه السلسة في مجال إصلاح تعليم النحو العربي يحيد بنا عن هدفنا ويبعدنا عنه، إلا أنّه لا يحسن بنا تجاهل إشارة ترد في هذا السياق وثيقة الصلة بما نحن فيه: (نفسه، ص٤)

وإذا كان دعاة تيسير النحو العربي عالجوه من زاوية الصعوبة، ودعاة النحو الوظيفي عالجوه من زاوية المنفعة الأدائية. فإنهم جميعا لم يتجاوزوا نقطة التشذيب والتهذيب والحذف والتبسيط. فأوقعوا المعلّمين وصانعي المناهج في مشكلة أشدّ صعوبة مما هربوا منه... فالقضيّة إذًا ليست قضيّة حذف وتبسيط، وإنّما هي قضيّة إعادة هيكلة وبناء للنحو العربي التعليمي... وهذا ما حاولنا أن نتبناه ونطبقه في (وحدة الكفاية النحوية) من منهج الكفايات اللغوية.

بمثل هذا الموقف المتجاوز استطاعت هذه السلسلة أن ترسم معالم ميثاق جديد لآليات تأليف المناهج، جدير بأن يشكّل نقلة ربما تتجاوز نطاق المستوى المحلّي بكثير. غير أنّ تثمين هذا الموقف والاعتداد به ينبغي ألا ينسينا سؤال "العدالة"، بما أنّنا في مجال تطوير الآداب والعلوم "الإنسانية". فهذه الإشارة التي

تخصّ النحو التعليمي بنعمة إعادة الهيكلة والبناء من جديد تبعث على الشكّ في أنّنا عدنا ثانيةً إلى مفارقة هيمنة النحو وتسلّطه: فهل وقعت السلسلة في الفخّ الذي حذّرت منه، بأن منحت النحو – وحده – الحقّ في إعادة الهيكلة، وتركت "مناهج الفروع" نهبًا لمحاولات التشذيب والتهذيب والحذف والتبسيط؟ ذلك ما ستحاول الصفحات القادمة اكتشافه.

٤ – تجديد الدرس الأدبي:

كيف يتشكّل مفهوم الأدب في ذهن الناشئ السعودي؟

لئن كانت المرحلة الابتدائية في المجتمعات المتمدرِسة هي النافذة الأولى على عوالم الأدب والنقد الأدبي، فإنّ السعودي ينهي تعليمه الأساسي كلّه، الابتدائي والمتوسط، دون أن تطرق سمعه مفردة "**أدب**"، اللّهم إلا إن كانت بمعنى التأديب والانضباط، فهنا حدّث ولا حرج. ذلك أنّ المدرسة التي تحتّم على صغيرها ألا ينهي صفّه الرابع حتى تتيقّن من استطاعته ((تمييز الجمل بنوعيها، اسميّة أو فعلية، مع التمييز بين المسند والمسند إليه في كل منهما وحكمها ومعرفة أنواع الفعل وأحكامه..)). (التويجري ٢٠٠٠، ص٤٨) تختصر له مفهوم الأدب خلال السنوات الست الأولى في كونه مجرّد "أناشيد ومحفوظات". أمّا في المرحلة المتوسطة فتستعيض عن كلمة "أناشيد" بكلمة "نصوص" ليصبح اسم المحتوى التعليمي: "النصوص والمحفوظات".

بعد تسع سنوات من الحياة المدرسية التي تهدر فيها فرص كثيرة للتّعرف على المفاهيم الأساسية في الأدب والنقد، يدخل اليافع السعودي صفّه العاشر (الأول ثانوي) ليلتقي بكلمة "أدب" لأول مرة، ولكن في مناسبتين يحفهما نوع من القلق. أمّا الأولى فهي المادة الدراسية التي يفترض بها أن تعنى بالمحتوى الأدبي؛ إذ تستصحب كلمة النصوص من المرحلة السابقة، وهذا الإجراء وحده كفيل بدفع الطالب إلى أن يفهم عنوان مادته: (الأدب والنصوص) على أنّه قوائم جديدة من النصوص التي يتوجّب عليه حفظها. ومع أنّنا لا نستبعد أن يتغير هذا التصوّر الأولي عن الأدب – لكن ليس إلى الأحسن بالضرورة – بحسب تجربة الطالب مع المحتوى التعليمي الذي ينتظره، فإنّ المناسبة الأخرى التي يصادف فيها كلمة "أدب" ستحمل جملة من المعاني المقلقة التي قد لا تتزحزح آثارها بسهولة.

تقدّم القول بأنّ التشعيب التقليديّ ظلّ يوزّع الطلاب على مسارين أساسيين: علمي وأدبي (أو "طبيعي" و"شرعي" في التقليديّ المعدّل). وقد تبدو لنا عملية التصنيف هذه منطقية لا غبار عليها بما أنّها تعمل على تعزيز اتجاهات الطلاب وميولهم، غير أنّ الأبحاث التي درست هذا الإجراء بيّنت بعض وجوهه الخفيّة. أخطرها أنّ التشعيب الذي ظلّ ركيزة من ركائز المدرسة السعودية منذ نشأتها قد يعزّز (استنادًا إلى

الجابري ٢٠١٦، ص٣٢٩) نظريّة الفرز أكثر مما يعزّز نظرية رأس المال البشري؛ إذ يغدو وسيلةً لتصنيف الأفراد بين ذوي القدرات الذاتية العالية الذين يتّجهون إلى الفرع العلمي وأولئك الأقلّ ذكاء الذين يختارون الفرع الأدبي. وهكذا يمكن لكلمتي "أدب"، و"أدبي" أن تستقرّ في ذهن الفرد السعودي محفوفةً بالسلبي والمنفّر من الظلال والمعاني، كالبلادة والغباء والعزلة وفقدان الاحترام.. إلخ. الأمر الذي يجعل من السهل أن يتولّد لدينا هذا الانطباع المشترك: ((فإنّ الانطباع العام في المملكة العربية السعودية يميل نحو تفضيل الفرع العلمي على الفرع الأدبي)). (نفسه، ٣١٤).

هذه نظرة عجلى على قصّة مفردة "أدب" في المدرسة السعودية لعلّها تعين على ملاحظة أنّ النقد الأدبي أبعد من أن يكون نشطًا في هذه المدرسة. فالناشئ الذي يدرس النحو في تسعة مقرّرات قبل أن تستقبله الجامعة بالمزيد منها، لا يدرس النقد الأدبي إلا بعد بلوغه الصف الثالث الثانوي، وفي وحدة دراسية واحدة! وإن أخذته ميوله (أو أخِذ عنوة) إلى القسم العلمي فلن يمرّ بهذه الوحدة اليتيمة، ليتخرج من جامعاتنا ولم يلتقِ بمعارف لها صلة بالنقد الأدبي. وجليّ أنّ هذا الوضع ما كان ينبغي أن يقع ولو لفترة محدودة، غير أنّ بقاءه إلى اليوم وإلى ما شاء الله؛ لتظلّ هذه الوحدة الدراسية الملحقة بمادة البلاغة هي المتن التعليمي الوحيد الذي يعرّف قلة من المتعلمين أوشكت على مغادرة المدرسة أنّ هناك شيئًا اسمه النقد الأدبي – يستدعي أسئلة كثيرة تتطلّب الإجابة عليها رحلة طويلة نستهلّها بالمحور اللاحق.

(٣)

حدود التجديد: جدل السائد وبدائله

يأخذنا هذا المحور إلى سؤال "القدرة"، ويستمدّ هذا السؤال مسوّغه المنهجي من الحيّز الجغرافي الذي يشغل بموجبه المسافة الفاصلة بين الرغبة في الشيء وتحقيقه، والتي يمكن ترسيمها على هذا النحو:

[الرغبة والإرادة ⟸ القدرة على الإنجاز ⟸ التنفيذ والإنجاز]

وإذا كان من المهم مراعاة هذه المسافة في كل مجالات الحياة، فإنّها في المجال التربوي تغدو ضرورة حتميّة، لولا ذلك لما وجدنا خبراء التربية يميّزون بين التصوّرات التي تضعها الأبحاث الأكاديمية والنتائج المحصلة؛ ((فالمسافة بين ما هو متوقّع وبين ما هو متحقّق، بين ما هو مرئي وخفي، بين ما هو مسموع وصامت.. قد تكون معقّدة بتضاريسها وتلافيفها. وغالبا ما تكون المسألة محفوفة بالصعوبة والتعقيد في المجال التربوي؛ لأنّ العملية التربوية غالبًا ما ترتبط بعوامل إنسانية مفرطة الذاتية)).(وطفة ٢٠١٠، ص٣٨).

وعلى كلّ، فالمأمول من هذه السبيل التي نحاول أن نسلكها هنا هو أن تجنبنا – في الأقل – ذلك النوع من الاستنتاجات التي لا تدفع بالبحث العلمي إلى إبقاء أبوابه ونوافذه مشرعة على الدوام. ويمكن للمرء أن يلمس ذلك بنفسه عندما يتأمّل بعض ما توصلت إليه نتائج الأبحاث التي عُنيت بدراسة سياسات التعليم وأهدافه في الوطن العربي، إذ يراها تقفز مباشرة من تحليل أهداف الدول وغاياتها التعليمية إلى مثل هذا الاستنتاج الذي يؤكّد بشكل قاطع ((غياب الإرادة الحقيقية لبناء تربية عربية تضع في مقدّمة أهدافها غاية البحث عن الإنسان وعن المصالح الاجتماعية)). (وطفة والأنصاري ٢٠٠٥ ص١٣٤) وواضح هنا التعويل المبالغ فيه على الصياغة اللفظية للأهداف، وجعلها العائق الأهم عن تحقيق الغايات المرغوبة، وكأنّ الهدف يتحقق على نحو آلي بمجرّد أن تحسن صياغته، وهذه واحدة من مغالطات النظرية السلوكية التي تجاوزها الزمن.

أمّا الأبحاث التي اتّجهت رأسًا إلى المنجز المتحقّق، فليس من الإنصاف مؤاخذتها على فقدانها الثقة في النظم التعليمية المعمول بها في منطقتنا، فهي –كما يقول تقرير المعرفة ٢٠١٤، ص١١٨ – رغم ما تلوّح به نصوصها المرجعية (الرؤى والتوجهات والخطط) من حرص على مواكبة التطوّرات العلمية والتكنولوجية وتجسيد للمبادئ التربوية الحديثة، فلا يزال واقع الممارسة الفعلية يراوح مكانه، شاهدًا على وجود فجوة كبيرة بين "المقاصد" و"الممارسات" و"المكتسبات".

١ – في مفهوم القدرة:

غالبًا ما يثير السؤال عن القدرة على تغيير الواقع التعليمي فكرةً يحسن بنا إزاحتها عن الذهن منذ البداية، هي فكرة "القدرة الماديّة". واستبعادنا هذه الوجهة لا يعني أنّنا نراها عاجزة عن إيصالنا إلى إجابات مفيدة، بل يأتي من دوافع عديدة يمكن إجمالها في نقطتين:

– أولاهما، أنّنا نتأمل المدرسة "عن بعد"، أي من خلال ما يكتب عنها، بعكس البحث التربوي الذي يطرق أبوابها صباح مساء، بما مكّنه من تغطية هذا الجانب على أكمل وجه، بل لعلّه بالغ في تركيزه على النواحي المادية رغم تيقّنه من أنّ بيئتنا التعليمية لا تقل عن – إن لم تفق – نظيرتها في أوروبّا.

– وثانيتهما، أنّ التقارير الدولية المهتمة بالتعليم في الوطن العربي تؤكّد بأنه ((لا جدال في أنّ مجرد إغراق أزمة التعليم بالموارد المالية لن يكفي لحلّها، فالسياسات المناسبة، والسياق العام المواتي، لا يقلّا أهمية عن حجم التمويل)). (التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٢، ص٥٢) وهذا ما يصادق عليه تقرير البنك الدولي (الطريق غير المسلوك ٢٠٠٧، ص١٧) إذ أثبتت نتائج استقصاءاته أنّ النجاح في تحقيق أهداف الإصلاح التعليمي لا يرتبط بالجانب المادي فقط، مستدلًّا بأنّ أداء الجزائر والمملكة العربية السعودية، اللتين تتمتعان بمتوسّط عال نسبيًّا لدخل الفرد، كان أدنى من أداء الأردن وتونس، اللتين لديهما متوسّط أدنى لدخل الفرد. ولذلك فلا الصراع ولا نقص الموارد يمثلان عنق زجاجة مطلقًا أمام إحراز تقدّم في تنفيذ إصلاحات التعليم.

إذا تجاوزنا هذه الدلالة الأولية وقصدنا المصادر التربوية وجدناها تميّز القدرة عن بعض مرادفاتها كالمهارة، والكفاية.. بأنّها: ((قوّة كامنة وتكوين فرضي يمكّن الفرد من أداء فعل جسمي أو عقلي، يمكن ملاحظته كسلوك ظاهري)). (تقرير المعرفة ٢٠١٤، ص٤) الأمر الذي يمكن أن يفهم منه أنّ الأداء قد ينمّ على شيء من تلك التكوينات الفرضية والقوى الكامنة التي تعمل في الخفاء ولا تظهر على السطح.

من هنا نجد أدبيات المعرفة تفرق بين "**المعرفة الصريحة**" و"**المعرفة المضمرة**"؛ اعتدادًا بأن الأخيرة تتميز عن الأولى بكونها غير قابلة للترميز أو التوثيق، بل هي مضمرة في عقول الأفراد وسلوكهم، كامنة في خبراتهم الفنيّة والحياتية. وغالبا ما توصف المعرفة المضمرة بأنها مركّبة من أنماط عدة:

- النمط الأول هو "الكفايات"، ويشمل القدرات والمهارات الفيزيقية التي تشير إلى مقدرة شخص لمعرفة كيفية تنفيذ نشاط معين بدون أن يقدر على وصف المعرفة التي استعملها في أداء المهمة. (معرفة كيف تتنفس على سبيل المثال).
- النمط الثاني، وهو التي تكون فيه بمثابة خلفية أو مرجعية للفرد أو الجماعة، تكتسب من خلال التنشئة والخبرة.
- النمط الثالث يشير إلى قواعد ثقافية مستترة، تتمثل في ما يعتقده الفرد من عقائد صادقة مبررة لديه، أو

معلومات يوقن بصحتها، أو قواعد ينهجها في كيف يفكّر وكيف يدرك. علمًا بأن هذا النمط من المعرفة لا يظهر في شكل معان محددة أو مهارات، بقدر ما هو حالة عقلية تبني معرفة لا تدرس بل يتعلمها الفرد من خلال خبرته الحية. ويقترب هذا النمط من المعرفة الضمنية من ما أطلق عليه توماس كون مصطلح "**النموذج**"، أي النسق الفكري الذي تعتنقه وتتبناه مجموعة علمية محددة في ممارسة وإنتاج العلم/المعرفة. وتنتقل هذه المبادئ والمنهجيات إلى الأعضاء الجدد من خلال ما يقدّم من الإنتاج العلمي والتنشئة الأكاديمية والاندماج داخل أعضاء المجموعة العلمية. وذلك هو أساس تكوين المدارس العلمية والفكرية. (تقرير المعرفة ٢٠١٤، ٢٩)

انطلاقا من هذا النمط المعرفي الأخير الذي يهتمّ ببنية المخيال والنماذج الأصلية المتحكمة في المعرفة الإنسانية سنحاول التعرّف على أحد أهمّ الأطراف في إشكاليّة التجديد، هو ما يسمّى بـ"السائد".

٢ – في مفهوم السائد:

ليس من السهل الاتفاق على تعريف محدّد للسائد، في حين يمكن ملاحظة توافق الدارسين حول بعض دلالاته ومعانيه. (صمود، ٢٠٠٢، ص١١) من ذلك مثلاً:

– **معنى السلطة والنفوذ**، فالسائد ليس سائدًا إلا بما له على الناس من سلطة وفيهم من تأثير، يؤثر في تصوّراتهم ويبني رؤاهم، ويتحكم في سلوكهم ويحدّد قواعد تعاملهم مع الأشياء من أبسطها إلى أشدها تعقّدًا من ردود فعلهم إزاء اليومي العابر إلى موقفهم من الحياة والموت، وعلى قدر ما للسائد على الناس من نفوذ تكون أهميّته.

– **قبول السلطة والوقوع في دائرتها**.. فالسائد والسلطة تقتضي في حدّ ذاتها حدًّا أدنى من القبول والإذعان.

– **اتساع دائرة النفوذ** حتى لا تنحصر سلطة السائد في أقليّة أو أقليّات لا وزن لها في الكيان الاجتماعي برمّته.. فالسائد هو الجامع بين المجموعة أو المجموعات، وكلّما كانت المجموعة الواقعة في دائرته أكبر كان سلطانه أوسع.

من الواضح إذن أنّ خصيصة السائد على وجه العموم أنّه سلطة ذات نفوذ ومجال، على أنّ هذا المجال قد يكون داخل الذات كما قد يكون خارجها. فمتى تعلّق بالمتصورات والمعتقدات كان الأنا العميق هو المعنيّ، ومتى خص الأمر المجتمع ونظامه وأسسه كانت الحياة الحيّز السائد، وهذا التنوّع في أنماط السائد ومكامنه ينعكس على طرائق التعامل معه. (البدوي ٢٠٠٢، ص٦٧٥)

٣ – خطاب الأصل ومنبع الأمان:

أوقفنا الفصل السابق من بحثنا على أنّ بوسعنا اختصار كلّ وعود المشروع الشامل في عنوان واحد هو "**النقلة النوعية**". ولا نظن أنّنا بذلك نخالف توجّهات مشروع جعل من هذه العبارة أبرز شعاراته التي اجتهد في بثها في مختلف المناسبات والوسائط الإعلامية. والحقّ أنّه لا مجال للشك في أنّ هذا المشروع قد سعى إلى تجاوز السائد في تأليف مناهج اللغة العربية، ولكنّ توجّهه المعلن هذا يستدعي أسئلة من قبيل: مع من يتجادل هذا المشروع؟ أهو طرف واحد أم أطراف مختلفة؟ وما طرق تعامله مع هذا أو ذاك؟ إلى

غير ذلك من أسئلة يقتضيها تقييم هذا النوع من المحاولات الجادّة، وتثمين ما تحصّلت عليه من نتائج.

إذا دقّقنا النظر في عبارة (النقلة النوعية) التي اختارها المشروع شعارًا له، أدركنا أنّها اختيرت بعناية؛ فالنقلة النوعية ليست "**ثورة**" تعصف بالأصل وتنسفه من جذوره، بقدر ما تمثّل امتداده الطبيعي. هكذا يعبّر هذا الشعار عن احترام "خطاب التجديد" لـ(الخطاب الأصل)، جاعلًا منه المنطلق والأب الروحي لهذا "**النص الجديد**"، المتجسّد في السلسلة الجديدة للّغة العربية في التعليم العام.

يلزمنا بعد هذا أن نجد النصّ الذي بوسعه تجسيد الرؤى التي تعبّر عن هذا الأصل الحاضر الغائب. ولحسن الحظ، فإنّه بمجرّد طرح هذه المسألة نكون قد أتحنا المجال لنصّ أساسي وحيد، هو: "سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية". فتلك السمات التي تقدّمت كلّها لا تشفّ إلا عن القليل مما لهذا النصّ من سلطان ونفوذ على مختلف الأصعدة: المادّي منها والمعنوي.

فعلى الصعيد المادي، يكتسب هذا النصّ سلطته بحكم القانون؛ فنصوصه – كما يقول التويجري ٢٠٠٠، ص٤٢) – ملزمة لكلّ من يعمل في مجال تعليم اللغة العربية بدءًا من صناعة مناهجها، وصياغة أهداف تعليمها، ومرورًا بالكتب الدراسية التي تؤلّف في مجالها، وبالمعلمين القائمين على تدريسها. وهذا أيضًا ما تؤكّده وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم الأساسي (وهي من إصدارات المشروع الشامل)؛ إذ تشير في سطورها الأولى إلى أنّ مرجعها الأساس هو المواد التي خُصّصت للغة العربية في سياسة التعليم. (ص٧) تلك إذن بعض معالم السلطة الماديّة لهذا النص المؤسِّس، ولكن ماذا عن سلطته المعنويّة؟

المعلوم أنّ وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي صدرت قبل نصف قرن من الآن، وبالتحديد في عام ١٣٨٩هـ – ١٩٦٨م، لم تشر إطلاقًا إلى ما يسمح بإعادة النظر في موادّها البالغ عددها (٢٣٦) مادّة، بذلك اكتسب هذا النص صفة التجدّد والاستمرار، وصلاحية البقاء المفتوحة إلى أبعد مدى. على أنّ هناك من يعتقد بأنّ صدورها في ستّينيات القرن الماضي قد أفقدها، مع مرور الأيام وتبدّل الأحوال، شيئًا من نفوذها وسلطتها. هذا ما يُفهم مثلًا من بعض إشارات تخلّلت تحليلات كتاب "إصلاح التعليم" (العيسى٢٠٠٩)، وأهميّة هذا المنجز تفرض علينا التوقّف عنده قليلًا.

يشير العيسى في صدر كتابه إلى أنّه يفتقد أثر هذه الوثيقة في مشاريع تطوير المناهج الراهنة، ويعلّل ذلك: بأنّ القيادات التربوية والتعليمية الحاليّة لم تشارك في إعداد تلك الوثيقة، بل إنّ بعضهم لا يعرف، أصلاً، بوجود سياسة تعليمية موثّقة ومكتوبة، مما أدّى إلى انطلاق مشاريع التطوير في كل اتّجاه، مع تجاهل لتلك الوثيقة وعناصرها، ففقد النظام التعليمي، بذلك، الأسس الفكرية والتربوية التي يستند إليها، والتي توضح مساراته واتجاهاته العامّة. (ص١٩)

غير أننا ما أن نتقدّم في قراءة "إصلاح التعليم" حتى نراه يحاول اختصار بنود هذه الوثيقة في مفهوم عام يدعم فرضية مفادها أنّ وثيقة سياسة التعليم وضعت التعليم السعودي على مسار حديدي يتعذّر عليه النزول عنه: ((إن هذه الوثيقة تعبّر عن سياسة أُمَّة خائفة على دينها وتراثها وقيمِها، فهي تكبّل النظام التعليمي... وتكبّل المناهج العلمية في الدراسات الاجتماعية والعلوم الإنسانية برؤى ترى أنّها تصبّ في مصلحة "الفكرة الإسلامية"، ولكن لا أحد يعرف بالضبط حدودها وضوابطها العلمية)). (ص٧٧)

قد يتراءى لنا أنّ آخر كلام العيسى ينقض أوّله، ولكنّ الأحرى أن يقال عن تحليله الذي يشهد بطريقة أو بأخرى بأن المناهج الدراسية السعودية لم تتجاهل هذه الوثيقة في أي وقت من الأوقات: إنّ مقاربته الاصطلاحية لم تهتدِ إلى المصطلح الأكثر دلالة على المغزى الذي تضمّنه تعبير "الفكرة الإسلامية"؛ فهو تعبير فضفاض كما ترى، وكما تشهد به إشارة الكاتب نفسه إلى افتقار مصطلحه إلى الحدود المضبوطة بدقّة. على أنّ هذا الوصف قد يشمل أيضًا اصطلاحًا آخر تبنّته بعض التحليلات، وهو "الأسلمة" (الحازمي، ١٩٩٨، ص٤٢). فليس في مثل هذه الصيغ ما يُعين على تتبّع أثر تلك الوثيقة، سواء في المقرّرات والمناهج التعليمية أو في السجالات الفكريّة التي تدور حول التعليم، والتي غالبًا ما تكون مفاهيم سياسة التعليم أوّل الحضور على طاولتها. (العيسى، ص١٩)

أما الدراسة الحالية فتقترح مفهوم "**الأمن اللغوي**" بوصفه الاصطلاح الأقدر على تصوير حاجة أمّة محافظة على دينها وتراثها وقيمِها، يدفعها حرصها على مكتسباتها إلى فرض القيود التي "**تكبّل**" نظامها ومناهجها التعليمية، على حدّ تعبير العيسى. ويترجّح لنا أنّ هذا المقترح بديل بنّاء حين ندقّق في تصوّراتنا عن الأمن اللغوي. فالصّامل مثلًا – وهو أحد أهمّ أعضاء لجنة تأليف المقرّر الذي نعنى به هنا – يعرّف **الأمن اللغوي** بأنه: ((**إحاطة اللغة بسياج من الحماية الرسمية... وغير الرسمية**)). (الصامل ٢٠١٤، ص٢٨٦) وهذا التعريف يختصر كثيرًا من المساعي التي تستحثّ المجتمع على بذل المزيد من الاهتمام باللغة العربية وإحاطتها بسياج من الحماية يدرأ عنها كل خطر.

ومما يميّز مفهوم "الأمن اللغوي" بدلاته المخصوصة هذه، أنّه يمكن التعويل عليه في تحقيق جملة من الأغراض والغايات، فهو يتجاوز حدود تلك المفاهيم التي أشرنا آنفًا إلى بعضها ويلمّ شتاتها؛ لكونه يجمِل لنا مقاصد "السائد" في تعليم اللغة العربية في مدارسنا، مهما اختلفت مظاهره وأشكاله، في مقصد واحد هو "إحاطة العربية بسياج من الحماية". بذا تتبلور دلالة أوضح لمفهومنا الأساسي "النقلة النوعية"؛ فهو لا يعني الثورة العارمة التي تسعى إلى تحطيم هذا السياج المحيط بلغتنا من كل جانب، بقدر ما يعبّر عن الرغبة

في إحداث ثقوب فيه ومنافذ تسمح بمزيد من القدرة على التحرّك. ولكن، إلى أين؟ وفي أيّ اتّجاه؟ هذا ما يقتضي تتبّع خُطا المجدّدين في رحلة بحثهم عن العروض والبدائل في أسواق أخرى.

٤ – اتّجاهات التجديد وأنماطه:

"الاتجاه" أحد الألفاظ التي استعملت كثيرًا إلى حدّ الابتذال في الخطابين التربوي والنقدي على حدّ سواء، ولهذا نادى بعضهم بالكفّ عن استعماله بقوله: "ولفظ الاتجاه كعكّاز العميان". (عبد البديع ١٩٩٠، ص٧٢). ومع ذلك يبدو أنّنا لا نستغني عنه في سياق البحث عن مصادر الإلهام التي يغترف منها صانع المناهج السعودية الراهنة طالما أننا مقبلون على مناطق يستوي فيها البصير وفاقد هذه النعمة.

إنّ وثائق المشروع الشامل التي تصرّ على تذكيرنا بمنطلقات معلومة للقاصي والداني، لا تحدّد وجهته التي يقصدها على نحو صريح، بقدر ما تغمغم بكلام غير مفهوم. يتجلّى ذلك مثلًا في قول وثيقة اللغة العربية: إنّ واقع التعليم في المملكة يوجب على الجميع خوض غمار التطوير متحلّين بروح الحماس، ومتسلّحين بسلاح العلم، بغية الوصول بالعملية التعليمية إلى الصورة المثلى. (ص٩) كما أنّ ما جاء في الوثيقة نفسها تحت عنوان (**الأسس العصرية**) (ص١٣) ليقول في بضع كلمات بأنّ "المملكة العربية السعودية ليست بمعزل عن العالم المعاصر ولذا يلزم تضمين مناهجها الدراسية معطيات هذا العصر"، لا يؤشّر على المصادر الدالة على تلك المعطيات العصرية.

وأمام هذه الوضعية التي يلفّها الغموض، نجدنا مرغمين على إقامة تناظر بين مفهوم "النقلة النوعية" ومتصوّراته عند الآخرين؛ فالمشروع الذي أطلق هذه الدعوى لا يخفي استفادته من "التجارب العربية والعالمية"، وإن لم يذكرها بالاسم؛ لعلّنا بذلك نبصر هذه التجربة التي أمامنا على النحو الذي يمكّننا في النهاية من وضعها في إطار واضح. ولكيلا نتوه في شعاب البحث عن "المعطيات العصرية"، نقترح مقاربة هذا العنوان العريض ببعض الأسئلة التي تحدّ من اتساع رقعته، من مثل: ما نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحادي والعشرين؟ وما مقاصد التعليم في سياق التحوّلات المجتمعية الراهنة؟ إلى غير ذلك مما يفترض بأنّه دار في أذهان من صاغ مفهوم "النقلة النوعية" في مطلع هذا القرن.

أ – الردّ على الإلهام بـ"نعم نعم":

لما كان مشروعنا المحلّي يستند إلى تجربة مجتمعية ملهمة، رسمت سياسة التعليم في المملكة خطوطها العريضة، افترضنا في التجربة التي تقابلها أن تكون – في الأقل – على نفس القدر من السيادة والسؤدد. بمعنى أن تكون لها سلطتها ونفوذها المعترف بهما على نطاق واسع؛ اعتدادًا بأنّه كلّما كانت المجموعة الواقعة في دائرتها أكبر كان سلطانها أوسع، ومن ثم تكون قدرتها على الإلهام أكبر، بذا تتعادل مصادر الإلهام وتتكافأ

فرصها.

إذا انطلقنا من التساؤل عن نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحالي، رأينا أنّ أجوبته مهما تعدّدت لا تكاد تخرج عن الركائز الأربع التي أصبحت علمًا على "تقرير ديلور"، (**التعلّم: ذلك الكنز المكنون**)، الذي أنجزه – لصالح منظمة اليونسكو سنة ١٩٩٦ – فريق من العلماء والمفكرين بقيادة جاك ديلور. ولكون هذا التقرير يمثّل واسطة العقد في مسيرة تطوّر التفكير في التعليم على مستوى العالم فبوسعه أن يقدم لنا نموذجًا متميّزًا للنقلات النوعية الملهمة. وهذا يتطلّب منا العودة إلى الوراء لأكثر من عشرين عامًا من هذا التاريخ.

في عام ١٩٧٢، وبينما كانت أنظمة التعليم التقليديّة تشهد العديد من المصاعب، ظهر مطبوع اليونسكو الشهير "تقرير فور" (**تعلّم لتكون: عالم التربية اليوم وغدًا**) فأحدث دويًّا هائلًا بإقامته مفهومين مترابطين هما: "المجتمع المتعلّم"، "والتعلّم المستمر"، يؤكّد من خلالهما أنّ التعليم مدى الحياة هو ركيزة السياسات التعليمية في البلدان النامية والبلدان المتقدمة على حدّ سواء. (اليونسكو ٢٠١٥، ص١٥).

أما "تقرير ديلور– ١٩٩٦" فهو بلا أدنى ريب وثبة كبيرة للأمام؛ إذ وفّق إلى رؤية متكاملة للتعليم لا تزال تحظى بالاحترام إلى اليوم ولربما إلى مدى أبعد بكثير. وحين نطالع خلاصة مجهوده نسلّم بعمق المقولة التي ترى بأنه "لا وثبة إلى الإمام إلا بالرجوع إلى الخلف". فقد استند إلى "تقرير فور" ليؤسّس بدوره لمفهومين رئيسيين، أولهما: "التعلّم مدى الحياة"، وثانيهما "ركائز التعليم الأربع"، وهي: "التعلم من أجل أن تكون"، و"التعلم من أجل أن تعرف"، و"التعلم من أجل أن تفعل"، و"التعلم من أجل العيش المشترك".

ومع أنّه من السهل أن يقال: إنّ تقرير ديلور حاز من القبول ما لم تنله أي وثيقة تعليمية من قبل، فإنّ اللافت أن نراه يؤسّس لنهج قد يحدّ من نفوذه وسلطانه؛ فمن يطالع التقارير الدولية التي كُتبت بوحي منه يجدها لا تكاد تحيل عليه منفردًا، بل لابدّ أن تقرن ذكره بسلفه "فور". ويكفي دليلًا على ذلك تقرير "إعادة التفكير في التربية" (اليونسكو ٢٠١٥) الذي يؤكد أنّ الحاجة إليه أتت من كون الدعائم الأربع بالرغم من بقائها صالحة سديدة أصبحت تتهدّدها العولمة، مما يؤكّد الحاجة إلى توطيدها وتجديدها. ومع ذلك، فهذا التقرير الذي نجح في إحداث نقلة جديدة بفضل مفهوم "الصالح المشترك"، يقرّ بأنه يدين بالفضل لمطبوعين بارزين هما "تقرير فور" و"تقرير ديلور". (ص١٤)

والآن ما الذي يمكن أن نستنتجه من هذا العرض الموجز؟ الواقع أنّ ثمّة الكثير من العِبر التي يمكن استخلاصها من هذه التجربة، ويكفي أنّها تدلّنا على أنّ "**التطوّر النسقي الشامل**" لا يقوم على نسف الأصل من جذوره، بل على العكس من ذلك، إذ لا بدّ أن يكون هو المنطلق، بوصفه مصدر الإلهام

الأول. من هنا تأتي الإشارة إلى هذا المغزى من تكرار كلمة "**نعم**" في عنوان هذا المبحث، على اعتبار أنّ "**نعم**" الثانية تؤكّد الأولى من جهة، وتعبّر من جهة أخرى عن الإضافة المتمثّلة في محاولة أخذ الأصل القديم إلى آفاق جديدة تتماشى مع توجّهاته. ويبدو لي أنّ هذه هي كلمة السر في نجاح تلك التقارير التي تجسّد الصورة المثلى للنقلات النوعية.

ب – الردّ بـ("نعم.. لكن") بعد "نعم":

ليس هناك مجال للشكّ في أنّ تقريري "فور" و"ديلور" ألهما سياسة التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم. (اليونسكو ٢٠١٥، ص١٥) ولهذا لا يتطلّب الأمر الكثير من الجهد لاكتشاف شيء من آثارهما في بعض أركان وزوايا أنظمتنا التعليمية، غير أنّ آثارهما تبدوان أكثر وضوحًا في وثيقة "**استراتيجية تطوير التربية العربية: الإستراتيجية المحدّثة**" التي أعدّتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – أليكسو، عام (٢٠٠٦). وفي لفظ "المحدّثة" إشارة جليّة إلى أنّ الوثيقة الحالية تعيد هيكلة إستراتيجية أقدم، يعود أصلها إلى اجتماع وزراء التربية العرب في صنعاء عام ١٩٧٤، واعتمدت في ١٩٧٨، وكانت بعنوان: "**استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية**".

وقيام "المحدّثة" بإعادة هيكلة "الأصلية" التي لم يسعفنا الحظ بالعثور عليها، أوحى لنا بحلول منهجية لهذه المشكلة التي لم نحسب حسابها، إذ مكّننا من الحديث عن هذين العملين المتباعدين زمنيّا في مكان واحد. ومن خلال "المحدّثة" تراءت لنا بعض الملامح التي تعين على بناء تصوّر، لا يخلو من ضبابية، عن موقف "أختها الكبرى" من تقرير "فور" الصادر عام ١٩٧٢. وبما أنّنا لا نصل إلى "الأصلية" إلا عبر وسيط هو هذه "المحدّثة"، فلنبدأ بها أولًا.

يظهر اسم جاك ديلور وتقريره على صفحات "المحدّثة" ابتداء من ص٢٣ باعتباره الوثيقة التي استطاعت اختصار مقاصد التعليم في القرن الواحد والعشرين في أربع ركائز رئيسية، تجدها الوثيقة الحالية صالحة لإلهام سياسات التعليم في الوطن العربي في حال توفّرت ضوابط معيّنة يلزم التوافق حولها. من هنا سعت إلى التذكير بتوافق جميع أعضاء المنظمة على: أنّ "التحديث" لا يعني بأيّة حال من الأحوال الإلغاء أو البدء من جديد، بل يعني الاستفادة القصوى من الماضي والحاضر لأجل تحديد الملامح الأساسية للمستقبل. (ص٢١) لتنطلق من بعد هذا إلى مقترحها "**التغيير الرشيد**"، بوصفه البديل عن أيّ أطروحة أخرى قد تنسينا ضرورة ((أن يكون التغيير رشيدًا مستندًا إلى فلسفة واضحة وخطط سديدة)). (ص١٨). غير أنّ بداهة شعار "التغيير الرشيد" ووجاهة دلالته، وسهولة الالتفاف تحت رايته.. كلّ ذلك يجعلنا في حيرة من أمر

الاستراتيجية الأصلية: هل غابت هذه الفكرة عنها؟

والحقّ أنّ هذا السؤال على الرغم من بساطته الظاهرة ينجح في نقل زاوية النظر من موقع يغري به إصرار "المحدّثة" على أنّها مجرد امتداد للـ"أصلية"، إلى موقع آخر نشهد فيه احتدام الجدل بين الاستراتيجيتين. الأمر الذي يجعلنا نفترض بأنّ لدى المحدّثة دواعٍ أخرى لمراجعة الأصل غير منصوص عليها ضمن حجج التحديث ودوافعه. غير أنّ زاوية النظر هذه تحتّم علينا الإصغاء إلى الصوتين المتحاورين كليهما، وبما أنّ الأصلية ليست بين أيدينا، رأينا أن نحوم حولها لعلّنا نستطيع الوصول إلى هذا الصوت القديم وتفهّم دعواه.

يبدو أنّ أحدًا لم يناصر الاستراتيجية الأصلية مثلما فعل عبد الله عبد الدايم؛ فأغلب مؤلّفاته تنطلق منها وتعود إليها، حتى بات من السهل عدّه أكبر شرّاحها. ومن جهوده في هذا الصدد كتاب "التربية في البلاد العربية.." (عبد الدايم ١٩٩٨) حيث يعرضها ويشرح أفكارها في أكثر من ٤٠ صفحة. ومن خلال شرحه المستفيض ندرك الأبعاد التي تقف خلف مسعى المحدّثة إلى "**ترشيد**" أطروحة "التغيير الشامل" التي تبنّتها الوثيقة الأقدم، لنصل في النهاية إلى ما يمكن أن يدلّنا على الفرق بين الردّين: "نعم" و"نعم لكن".

وبيان ذلك، أنّ الاستراتيجية الأصلية – التي رأس لجنة تأليفها محمد أحمد الشريف، الذي كان يشغل منصب وزير التربية في بلده ليبيا — ردّت بـ"نعم" على المفهوم الذي بلوره تقرير فور (**تعلّم لأجل أن تكون**) لأنّها وجدته صالحًا للاستعمال بوصفه مفهومًا "ثوريًّا"، فجعلت منه واجهة لمنظومة المفاهيم النضالية التي اصطنعها خطاب القومية العربية في ثورته العارمة على كلّ ما هو سائد. من هنا جاءت شعارات الاستراتيجية الأصلية التي من قبيل: "التنمية الشاملة"، و"التغيير الشامل".. بنتائج عكسية؛ إذ أكسبت دعوات التجديد سمعة سيّئة، وخلقت جوّا من الاستقطاب سرعان ما ولّد خطابًا مضادًّا، الأمر الذي دعا المنظمة إلى مراجعة نصّها الأول وإيجاد نصّ قادر على القيام بمهمة التوسّط بين هذين الخطابين.

ومن الواضح إذن أنّ ردّ المحدّثة على تقرير تيلور بـ"نعم ولكن" لا يعني تشكيكها في صلاحية دعائمه الأربع للتربية العربية، بل إنّها تؤكّد بأنّ ملامح المدرسة المطلوبة للمستقبل في البلاد العربية لن تتبلور إلّا من خلال ((التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم للعيش مع الآخرين، وتعلّم المرء ليكون)). (ص١٢١) إلا أنّ ما يلفت النظر في هذا السياق أنّها تعيد ترتيب هذه الركائز لتجعل من الركيزة الإشكاليّة (تعلّم المرء ليكون) في ذيل القائمة، خلافًا لما ذهب إليه تيلور وشرّاحه.

ومع أنّ المحدّثة تضع مبدأ "التعلم للعيش المشترك" في المرتبة الثالثة إلا أنّ بِنيتها العامّة تشي بأنّه مفتاحها الأوّل لترشيد المحاولات السابقة، لاسيّما أنّها تقدّم نفسها بوصفها ((استراتيجية توليفيّة تشمل جميع أنواع

الاستراتيجيات الأخرى)). (ص١٠٦) وقد ألمحت إلى ضرورة إعادة ترتيب الأولويّات بأكثر من طريقة، كإشارتها المبكرة إلى أنّ ((التحديث ليس البدء من جديد وإنّما هو استمرار مدروس ومخطط مع إجراء بعض التعديلات اللازمة التي تتطلّبها المرحلة الراهنة وما يتوقّع به المستقبل)). (ص٢١).

والحقّ، أنّ هناك الكثير من الدلائل على أنّ المحدّثة راهنت على مفهوم العيش المشترك لمهادنة الخطابين المتعارضين كليهما، وإقناعهما بأنّ الاستثمار في التعدّد هو المستقبل الحقيقي للتربية العربية، ولهذا نراها تجعل من نفسها مثالًا لهذا التعايش؛ فهي لا تراجع ما كتبته سابقًا من منظورها التربوي بشكل مستقل (وهو استقلال نسبي على كل حال)، بل تقوم بهذه المراجعة بشراكة ورعاية مادّية ومعنويّة مع مؤسّسة ذات توجّه ديني صرف، لتكون الاستراتيجية بذلك خلاصة جهد مشترك، هدفه:

اقتراح الإصلاح المنشود للمنظومة التربوية العربية بحيث نحافظ على الثوابت ونأخذ في الاعتبار ما أضافته تجاربنا وتجارب الآخرين في المجال التربوي... ومن هذا المنطلق فقد التقت إرادة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وتطلّعاتها في هذا المجال مع تطلّعات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ورغباتها لإنجاز عمل تربوي مشترك يعتبر مكمّلا للاستراتيجية الأصلية. (ص٨)

إذا حاولنا استخلاص بعض العبر من تجربة المنظمة العربية (أليكسو)، أمكننا أن نجملها في ما يلي:

– أنّ التغيير لا يكون بالطفرة، وإنّما يأتي على نحو تدرجي.

– أنّ استراتيجية (نعم ولكن) تشي بأن التغيير عملية تفاوضية، وأنّ ما تأخذه بالحيلة والمهادنة أكثر مما تحوزه بالقوّة والمواجهة.

– أنّه يمكن التضحية ببعض المبادئ أو ترحيلها إلى أجل بعيد في سبيل الحصول على مكاسب تتطلّبها المرحلة.

– أنّ النص المشترك الذي ينتج عن تحالف الخطابين التربوي والديني هو الأكثر قبولًا في المجتمع العربي.

ج – الردّ بـ"كلّا ثم كلّا":

قد يبدو غريبًا أن نعرض الموقف الرافض للتغيير بعد عرض الحلول التوسّطية بين موقفي الرفض والاستلهام. إلا أنّ في هذا ما يدلّ على مدى تعقّد قضية تحديد المناهج واستعصاء فهم ملابساتها.

في الوقت الذي اعتقدت فيه أليكسو بأنّ استراتيجيتها المحدّثة قادرة على تحفيز الجهود العربية المشتركة، اقترحت على أنظمة التعليم العربية اعتبار عام ٢٠١٥ حدّا زمنيًّا أقصى لما ينبغي إنجازه من مراحل التغيير الرشيد، تمهيدًا للانتقال إلى مرحلة جديدة باستراتيجية أحدث تمتدّ لعشرة أعوام قادمة. إلا أنّ البنك الدولي الذي ظلّ يراقب هذه المسيرة على مدار السنين، أكّد لها وللجميع – في تقريره الشهير (الطريق غير المسلوك) –

٢٠٠٧ – أنّ التربية العربية تسلك على أرض الواقع سبيلًا أخرى غير هذه التي رسمها خيال المنظمة.

وهذا ما ينقلنا مباشرة إلى التجربة الخليجية التي لا يسعنا تجاهلها. على أنّ العودة إلى الدائرة الخليجية لا تقتضيها القيم المشتركة فقط، بقدر ما هي متابعة لما حصل على أرض الواقع بالفعل؛ فبعد أن تعالت أصوات الخليجيين منتقدة مبدأ استنساخ نظم التعليم العربية ومناهجها التي فرضت على تعليمنا الخليجي وأفقدت نظمنا محليّتها وخصوصيّتها، تجاوب مجلس التعاون الخليجي مع هذه الدعوات بأن انتدب "مكتب التربية العربي لدول الخليج" لإعداد وثيقة مشتركة لتطوير المناهج المدرسية بما يحقّق تطلّعات شعوب هذه الدول. وبفضل الجهد التوثيقي لقرارات المجلس المتعلقة بالتعليم نستطيع أن نلمس مدى رغبة القيادة في النهوض بالتعليم الخليجي. فعلى سبيل المثال، نجد المجلس في دورته ١٥ لعام ١٩٩٩م يشدّد على أن تتبنّى الوثيقة الخليجية "**تأكيدات واضحة**" على عدد من الجوانب منها: ((التسامح وتحمّل اختلافات وجهات النظر بين الناس بشتى أنواعها، والتعايش مع الآخرين)). (العطية ٢٠٠٧، ص٣٣)

وعلى الرغم من أن مكتب التربية الخليجي مؤسسة مؤهّلة بجدارة للقيام بدور قياديّ في مجال تطوير التربية والتعليم، إلا أنّ وثيقة **(بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها)** التي أصدرها المكتب عام (٢٠١١) تتبنى تصوّرا يبدو متعارضًا مع ما يحمله ذلك القرار من معان. فبدلًا من أن نرى هذا المطبوع يأخذ بيد مصمّمي مناهج اللغة العربية ليدلّهم على "معطيات العصر" التي يمكن الاستفادة منها في مؤلفاتهم نجده يدفعهم إلى رفض بعضها جملة وتفصيلا: ((...إننا لا نعترف بنظريات "العلم للعلم" و"الفن للفن"؛ فالعلوم والفنّ ما هي إلا وسائل وأدوات خلقها الله ليتعلّمها الإنسان، ويستخدمها في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله)). (ص٢٤) وإذا كان من المعلوم أنّ التصوّر القومي للتربية اتّخذ من وحدة اللغة أداة لطمس الفروق والاختلافات بين شعوب الوطن العربي فإنّ الوثيقة الخليجية تتبنّى تصورًا أحاديًّا أيضًا ينادي بطمس الاختلافات ولكن بذريعة أخرى هي وحدة العقيدة:

والعقيدة هي رابطة التجمع الإنساني، وليس الجنس ولا القوم، ولا اللغة، ولا الأرض، ولا الطبقة الاجتماعية، أو المصالح السياسية والاقتصادية؛ لأنّ العقيدة مرتبطة بحريّة الإنسان واختياره وإرادته، أما روابط القوم، والأرض واللحم، والدم، والطين، فلا إرادة للإنسان فيها؛ فالإنسان ليس حرًّا في اختيار بلده أو أهله أو قومه، ولكنّه حرّ تمامًا في اختيار عقيدته، وعلمه، ومنهجه. (ص٢٨)

وبما أنّ المقام لا يسمح باستحضار مزيد من النصوص، أو عقد المقارنات بين الوثيقة الخليجية ووثيقتي الأليكسو، يمكننا أن نعجل بخلاصة سريعة، أوحى بها عنوان هذا المبحث؛ إذ أشار إلى رفض الانفتاح على تجارب الآخرين باستعمال الحرف (كلّا)؛ والنحاة البصريون يقولون عنه: إنّه حرف معناه الردعُ والزجر، لا

معنى له عندهم إلا ذلك. (الهيتي ٢٠٠٨) وهذا الردّ المغلّف بالردع والزجر هو ما يتجلّى في تعاطي الوثيقة مع المقترحات التربوية، باعتبارها الضلال المبين.

أما الآثار المترتّبة على هذا التصوّر الذي يُحكم السياج على اللغة العربية بذريعة الحفاظ عليها فيتجلّى أكثر ما يتجلّى في كتاب عرفته المدرسة السعودية قبل صدور هذه الوثيقة بعشرات السنين، وهو المقرّر الذي نوشك على فتح ملفه في الصفحات القادمة. وقد يبدو أنّها مفارقة أن يقال: إنّ التطبيق سبق التنظير، إلا أنّ هذا أمر منتظر حين يصبح السائد بمنزلة الثابت الذي يصل المراحل التاريخية بعضها ببعض، وكأنّه "كيان" لا يحول ولا يزول، بل يساير الأزمان بثبات وكمال. فالسائد – (على حدّ وصف صمود ٢٠٠٢، ص١٥) – متعدّد الأصل مختلف المأتى، فقد يكون قديمًا وقد يكون حادثًا، وقد يكون مقيمًا كما قد يكون وافدًا، لذلك يتجلّى في مراتب وطبقات تتفاوت عمقًا، يبني أبعدها غورًا أقربها، دوائر متّحدة المركز في حركة انتشارية مشدودة إلى أصل جامع.

من هنا يمكننا أن نتخيّل حجم الصعاب التي واجهها صاحبنا المجدّد الذي عاهدنا على أن ينقل السلسلة الجديدة من كتب اللغة العربية نقلة نوعية. فهل وفى بعهده؟ وإذا كان ذلك كذلك، فكيف؟

(٤)

التجديد في الظِّل

(تجديد الدرس النقدي "بتصرّف")

إطار هذا المبحث هو "**الكيفيّة**"، ويأتي في منظومة التحرّك المعرفي التي نختبر مقترحاتها هنا، بعد سؤالَي: الرغبة والقدرة. وقد كان من رأي هذه المساهمة أن تتريّث في طرح سؤال "كيف" إلى أن تفرغ من رسم بعض المعالم على الطرق المتشعبة والممتدّة بين الوعود ومحاولة الوفاء بها، فكان من ثمرات هذه الخطوة توفّر عدد من الأدوات المنهجية التي تساعد على التحليل. وبما أنّنا نناقش أحد موضوعات التعلّم فمن الطبيعي أن تستظل أدواتنا بمظلّة المعرفة، بوصفها الطريقة التي يضفي بها الأفراد والمجتمعات معنى على التجربة. (اليونسكو ٢٠١٥، ص١٦) وقد أوحت لنا بعض أدبيات المعرفة (تقرير المعرفة العربي ٢٠١٤، ص٢٩) بتأكيدها أن "**معرفة كيف**" تشير إلى المهارات الكامنة في طريقة أداء عمل معين أو صنع شيء ما، وأنّ هذا النوع من المعرفة لا يكون صريحًا في معنى محدّد.. بافتراض مفاده: أنّ ما نراه على سطح المناهج والمقرّرات الدراسية لا يعدو أن يكون ثمرة ما دار من سجال بين خطابات تعارضت مصالحها وأهدافها، وخلاصته النهائية. والصفحات التالية تحاول التحقّق من صحة هذا الفرض.

١ – المتن المسيّج:

لنبدأ أولا بالأهم، وهو إيضاح كلمة "المسيّج"، وهنا لابدّ أن نستعيد بعض ما تقدّم. فقد أطلعنا المحور السابق على ثلاثة أشكال للتعامل مع السائد، هي: **الاستلهام** (نعم)، **والمهادنة** (نعم ولكن)، **والرفض** (كلّا). وقد يبدو أنّ التسييج مرتبط بالموقف الرافض باعتباره نتيجته المنتظرة، وهذا استنتاج مقبول إلا أنّ الأمر يتطلبّ شيئًا من الإيضاح والتفصيل.

يمكن اعتبار الوثيقة الخليجية مثالًا على المواقف التي يدفعها رفضها لمعطى معين مرتبط بالحاضر أو المستقبل إلى اللواذ بالماضي المتجسّد في النصوص والآثار التي توّجتها الثقافة في أعلى المنازل. وهذا الموقف المناهض للتغيير والرافض له (بقول "لا" أو "كلّا" بحسب حدّة الموقف) يميل إلى عدم الاكتفاء بالرّد على الأصل بـ"نعم" واحدة، بل بمضاعفتها بـ"نعم نعم". أي أنّه لا يكتفي باستلهام الأصل ومحاكاته بل نراه يجدّ في إضافة ما ينقله إلى آفاق أبعد. وهذه الإضافة يمكن أن ندعوها – متابعة لجهود سابقة – "المزايدة المحاكاتية". (البدوي ٢٠٠٢، ص٦٧٧) والمقصود بالمزايدة هنا: التأويل المضاعف المفرط لما ورد في النص

الأصلي.

أما المتن الذي سنحاول الوقوف على بعض أساليب تسييجه فهو المحتوى النقدي الملحق بمقرّر: "الدراسات البلاغية والنقدية – اللغة عربية (٦)"، (الوحدة الثانية، ص ص: ٨٣ – ١٨٧، ط: ١٤٣٣هـ ١٤٣٤هـ)[١]. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا المحتوى "مأخوذ بتصرّف يسير" من مقرّر دراسي سابق لنظام المقرّرات، هو "كتاب **البلاغة والنقد** للصف الثالث ثانوي/ الفصل الدراسي الثاني" – قسم العلوم الشرعية والعربية – (بنين)[٢].

وقبل المضي في الرحلة نريد أن نذكّر أولًا بموقعنا "البعيد" الذي نشرف منه على المدرسة السعودية. ولا نجد بأسًا في القول إنّ هذا الموضع الذي اتّخذناه يعقّد مهمّتنا الشائكة أصلاً. فقد بحثنا في المكتوب عن الثانوية "العامّة" (السابق لنظام المقرّرات) عن معلومة في غاية البساطة مفادها: إذا كان الإجماع قد وقع على أنّ النقد الأدبي لا يُدرّس قبل المرحلة الثانوية، ففي أيّ سنيّ هذه المرحلة يبدأ تدريسه؟ إلا أنّ الإجابات كانت من التباين بحيث بدا لنا أنّنا أمام معضلة لا يمكن الاتفاق حولها.

عندما استشرنا دراسة (التويجري ٢٠٠٠) التي اعتنت بواقع مناهج اللغة العربية قبل العام (١٤٢٠هـ) وجدناها تعرض خطّة مفصّلة لمادة تسمّى (البلاغة والنقد) في السنة الأولى من المرحلة الثانوية، هي عبارة عن مباحث بلاغية موزعة وفق التقسيم الثلاثي المعروف، ولا تضم أي موضوع يتعلّق بمفهوم النقد الأدبي، غير أنّ هذه الدراسة تناقض نفسها حين تعرض جدولًا يسرد مواد اللغة العربية في السنوات الثلاث وتضع علامة الشرطة (–) في الحقل الذي يقابل مادة البلاغة والنقد في السنة الأولى للدلالة على أنّها لا تدرس إلا في السنتين الثانية والثالثة. وتمعن هذه الدراسة في نقض ما ورد في خطتها المفصّلة، حين تبين أنّ مجموع حصص اللغة العربية في السنة الأولى ٦ حصص موزعة كالتالي: [٢ للنحو، ٢ للأدب، ١ للمطالعة، ١ للإنشاء. (ينظر ص٨٢)]. وهذ ما يجعلنا على قناعة بأن البلاغة والنقد ليست من مواد الصف الأول. ولكنّ قناعتنا هذه سرعان ما تتزعزع حين نلقي نظرة على دراسة (المدني ٢٠١٣)؛ فهي تنصّ على أنّها تستهدف دراسة ١٢ كتابًا من كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية السعودية، هي: (النحو، والأدب، والمطالعة، والبلاغة والنقد)، وتورد إحصائيات ونتائج تتعلق بمادة البلاغة والنقد في الصف الأول الثانوي. وكأنّها تدفعنا بذلك

---

[١] – ننوّه هنا بأن هذه الدراسة التي أنجزت في صيف ١٤٤٠ لم تعتمد هذه الطبعة إلا بعد مقارنتها بالنسخة الإلكترونية المرفوعة على موقع مناهج الوزارة (عين: بوابة التعليم الوطنية https://ien.edu.sa/#/home/59). ومن مقارنة النسختين تبين تطابقهما.

[٢] – سيشار إليه فيما سيلي بـ"**الكتاب الأصل**"، أما الإحالات فهي على طبعة: ١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ، تأليف: د. محمد بن علي الصامل، د. عبد الله بن صالح العريني، أ. إبراهيم بن محمد الجمعة. ومراجعة: د. صالح بن محمد الزهراني، أ. حمود بن عبد الله السلامة، أ. عبد الله بن محمد القريشي.

إلى الاعتقاد بأنّنا فتحنا بسؤالنا العارض هذا "قضيّة" تستحق أن تستنفر لها الطاقات.

ومن دون أن نطيل، يمكن القول إنّ لهذا التخبّط والارتباك دلالات عديدها، أهمّها أنّه من الصعب على المجتمع الذي يراقب المدرسة "عن بعد" أن يطّلع على حقيقة ما يدور فيها؛ فهو إن استمع إلى الخطاب الرسمي وما يبثّه من خطط وبرامج وجدها تصوّر له أشياء لا أثر لها على أرض الواقع، وإن استنجد بالخطاب التربوي الأكاديمي ألفاه يقنع ببعض المعطيات المضلّلة بدلًا من معاونته على اكتشاف حقيقة ما يدور خلف الأسوار[1]. من هنا تتراءى لنا أهميّة التساؤل عن هذه الحجب التي تختفي تحتها قضايا تعليم اللغة العربية في بلادنا: كيف تنشأ وكيف تتشكل؟ وإذا اتفقنا على أنّ قضية تعليم النقد الأدبي مثال صالح لهذه الظاهرة فلا يمكننا عزل هذه القضيّة عن الخطابات التي أنتجتها، ولا ريب في أنّ كلّ من لا يربط المشكلة التعليمية بالمشكلة الاجتماعية في شموليتها، إنّما يحكم على مجهوداته وأحلامه بالعقم. (أقفلي ٢٠٠٩، ص٦٢). فلنبدأ إذن قصّة تسييج النقد وحجبه من أولها.

أ – سياج النشأة والتشكّل.

اتضّح في محور سابق أنّ الظروف الاستثنائية التي رافقت ظهور سياسة التعليم في المملكة جعلتها تختصر كل الملاذات الآمنة للمجتمع السعودي في ملاذ واحد لا غير. من هنا أدركنا أنّ "**الأمن اللغوي**" ربما كان أقرب المفاهيم إلى تصوير قصّة اللغة العربية في مدارسنا، وبوسعنا أن نختبر فعاليته في مواطن مختلفة، منها أن نتّخذ منه أداة تحقيب ترصد تحوّلات النظام التعليمي في المرحلة الثانوية.

لقد أشرنا سابقا إلى الهجمة التي شنّتها سلسلة اللغة العربية الجديدة على "المدخل النحوي" في تعليم اللغة العربية، هذا المدخل الذي استتبع إجراءات معيّنة، منها تفتيت موادها وتجزئتها لتشغل أكبر قدر ممكن من ساعات اليوم الدراسي. فإذا جعلنا "المدخل النحوي" بمثابة المؤشّر على عمليات التحوّل التي شهدتها اللغة العربية لاح لنا أنّ المدرسة السعودية استمرّت على نمط واحد في تدريس العربية إلى أن جاء مشروع التطوير الشامل، وهذا صحيح إلا أنّنا سنذهل بذلك عن التحوّل الذي عرفه النظام التعليمي سنة ١٩٩٢م، ولم تعكسه مناهج اللغة العربية ومقرّراتها التي لم تتخلّص بعد من آثار منطق المدخل النحوي. وهو تحوّل يجعل من هذا التاريخ منعطفًا مهمًّا انتقل به تعليم اللغة العربية من إطار عام إلى إطار خاص.

ويكفي أن نتذكّر أنّ تاريخ (١٩٩٢) يرتبط في ذاكرة التعليم الثانوي السعودي بواقعة التراجع المفاجئ عن

[1] – لعل الإنصاف يقتضي الإشارة إلى تبرّم الباحثين من طريقة تجاوب المدرسة معهم، من ذلك أننا وجدنا (العتيبي ٢٠٠٧) يوصي بدراسة "المعوقات التي تواجه تطبيق البحوث التجريبية في مدارسنا"، مبررًا توصيته هذه بما واجهه من مصاعب أثناء الحصول على الموافقات الرسمية. (ص٩٩).

تجربتين من أكثر التجارب المدرسية تطوّرًا، (الشاملة، والمطورة). ومع أنّنا لا ننكر أنّ الانتقال من نموذج تعليمي إلى آخر قد يحدث بشكل طبيعي ونتيجة عوامل موضوعية بحتة، إلا أنّ استحضار بعض ما جاء به "التشعيب التقليدي المعدّل" كتسمية القسم الأدبي "العلوم الشرعية والعربية" التي اختصرتها الألسن إلى القسم "الشرعي" – تراءت لنا تلك الخطوة بمثابة تأويل مضاعف لما جاء في سياسة التعليم من إيعاز إلى بعض الجهات بجعل عملية التعليم عمومًا واللغة العربية على نحو خاص لا تخرج عن الإطار الذي ارتضاه المجتمع ولا يقبل بغيره وهو الإطار الإسلامي.

وإذا تذكّرنا أنّ الظرف التاريخي الذي أحاط بعملية التحوّل الأخيرة هو حرب الخليج الأولى، أدركنا أنّ المجتمع كان يمرّ وقتها بتجربة قاسية ومفاجئة، رفعت من درجات قلقه وخوفه إلى الحدّ الذي أصبحت فيه الحلول الأمنية أقرب الحلول إلى الذهن، وأكثرها نجاعة. وفي مثل هذه الظروف يفضل العقل الجمعي العودة إلى مراجعة (النص – الأصل)، وهنا تأخذ المراجعة صفة "القراءة المسيِّجة" (بالكسر) لتضمن لذلك "الكائن" حياة أطول.

ب – سياج التحالف مع الرقيب:

من النادر أن تتحدّث الإدارة الوصيّة على المناهج والمقرّرات السعودية عن الآليات التي تتّبعها في إعداد الكتب وتأليفها. وقد مثّلت مشاركتها في المؤتمر الثامن لـ"جستن" واحدة من أهم المناسبات التي تطلعنا على التصورات الرسمية لـ"مهام ومواصفات" صنّاع المناهج الدراسية. ومن بين ما توقفنا عليه هذه المشاركة (الشعيبي وزملاؤه (١٩٩٩) [سيشار إليها فيما يلي **بوثيقة جستن**] أنّ هناك ثلاث آليات في تأليف المناهج، فهو إمّا أن يسند إلى:

- فريق متكامل...؛
- أو لجنة من المختصين..؛
- أو أن يجرى التعديل داخل الإدارة العامة للمناهج.

ويهمنا هنا الخيار الثاني الذي نرجّح أنّه المتّبع مع كتابنا. وما أن نتأمّل ضوابط اختيار اللجان حتى نلاحظ أنّ لجنة كتابنا حظيت بتشكيل مختلف بعض الشيء. إذ من المعتاد أن تضم اللجنة التي يتراوح عدد أعضائها ما بين ٣ إلى ٦: معلمًا، ومشرفًا ميدانيًا، ومشرفًا من الإدارة العامة للمناهج، وأستاذًا أكاديميًا من إحدى الجامعات. وبهذه الطريقة ألفت وعدّلت غالبية الكتب. (ص٢١) فإذا استعرضنا قائمة أسماء المؤلّفين لاحظنا أنّ هذه اللجنة ضمّت إلى عضويتها (على الأقل) ثلاثة من أساتذة قسم اللغة العربية بكلية اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومع احترامنا الكامل لهذا الاختيار إلا أنّنا نراه قابلًا للتحليل، فنحن نعلم أنّ وزارة المعارف (التعليم حاليا) كانت وقتها محاطة بثلاث جامعات حكوميّة، هي: جامعة الملك سعود، وكليات البنات (جامعة الأميرة نورة حاليّا) وجامعة الإمام. فلماذا استقرّ الرأي على الجامعة الأخيرة؟ وبما أنّ المجال كان متاحًا لثلاثة من الأكاديميين، فلماذا لم تتوزّع العضويّة على الجامعات الثلاث بالتساوي؟

وفي هذا الإطار أيضًا يهمّنا أن نعرف دوافع الوزارة إلى إعادة تأليف هذا الكتاب من جديد، وعدم اكتفائها بتعديل المقرّر السابق كما حصل مع مقرّرات دراسية عديدة بينتها وثيقة (جستن) التي اشترك في إعدادها بعض أعضاء اللجنة المعنية بتأليف ومراجعة كتابنا[١]. أما دوافع التطوير الجزئي فقد حصرتها الوثيقة في العناصر الأربعة التالية: (ص٧)

- معالجة كثافة الكم المعرفي لمحتوى المادة الدراسية.
- تحقيق التوازن بين المعارف والمهارات.
- تفعيل المفهوم الحديث لعملية التعلم: "التعلم الذاتي"؛ "التعلم المستمر"؛ "التعلم من خلال الأنشطة"؛ التعلم عن طريق حل المشكلات...
- ربط محتوى المقرّرات بواقع الطلاب وبيئتهم.

وواضح من هذه البنود، وقد أوردناها بالحرف الواحد ما عدا شروحاتها، أنّ إعادة تأليف الكتاب تنطلق من غايات بيداغوجية[٢] أساسًا، اعتدادًا بأنّ ((الهدف الرئيس من عملية التربية والتعليم ليس مجرّد تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمعلومات، بل هو إكسابهم المهارات اللازمة التي تعينهم على ممارسة حياتهم)). (جستن ص١١). من هنا نلاحظ أنّ كسر المألوف وتخطّيه للسماح بوجود ثلاثة أعضاء يمثّلون المعرفة النقدية والبلاغية في لجنة حدّدت مقاعدها بستة مقاعد ما بين مؤلفين ومراجعين هو أمر مبالغ فيه؛ لا سيّما أنّ الدوافع المعلنة لا تشير إلى مطالب خاصة في الجانب المعرفي بقدر ما تلحّ على نوعيّة دقيقة من الطرائق التربوية المتخصصة. فما الذي دفع بالوزارة إلى هذا الإجراء؟

لئن انتقلنا من سؤالنا الأول وهو "لماذا اتجهت الأنظار إلى جامعة الإمام بالتحديد؟"، إلى آخر مفاده: "لماذا يخلي المربّي مقعده للفقيه، مع أنّه يعدنا على المنابر بما جادت به قريحة "فور" و"تيلور" وأضرابهما؟"

---

١ – يمكننا أن نستنتج من وجود اسم الأستاذ حمود بن عبد الله السلامة ضمن قائمة معدي وثيقة جستن أنه هو العضو الممثل لإدارة المناهج في لجنة تأليف الكتاب ومراجعته، وهو مما يضفي على هذا المستند قيمة أكبر.

٢ – تعني **البيداغوجيا**: النظريات والقواعد التي ترتكز عليها العملية التعليمية، وهي ترتبط بالكشف عن أفضل الطرق لإيصال المعلومة للتلميذ، بتمكينه من تلقيها وفهمها واستيعابها ثم إتقان توظيفها من خلال التمارين والأنشطة، وهكذا يتمّ الانتقال من عملية المعرفة إلى المعرفة العملية ومن هذه إلى توظيف المعرفة. (ينظر مثلًا: المهري ١٩٩٥، ص٢٨)

فذلك أنّنا نعتقد أنّ جوابهما واحد. وهو أنّ "السائد" لا ينفكّ ينتج التمثّلات السابقة نفسها، مما يعني أنّ المجتمع آنذاك كان يمرّ بأزمة (حقيقية أو مفتعلة لا فرق) تتطلّب حلًّا يعيد الأوضاع إلى ملاذاتها الآمنة.

فإذا حاولنا تمثّل موقف الوزارة لنعرف: أي الأحضان الثلاثة سيوفّر لها الدفء والأمان؟ وجدنا كتاب "النقد في أحضان الجامعات" (العطوي ٢٠١٦) يختصر علينا الطريق بملاحظته أنّ ((جامعات المملكة لم تنشأ من رحم واحد، وإنّما صاحبها التنوّع مبكّرًا... فمثلا تكوّنت جامعة الملك سعود لتكون نواة تعليم جامعي منهجي، وتواصلت مع هيئات دولية في بناء المنهجية العلمية... وكان لهذا التلاقي والتشكيل أثره الكبير في بناء المنهجية العقلية، والمنهجية البحثية)). (ص٦) ويصف في مكان آخر كيف تميزت جامعة الملك سعود بكونها ((تحفل بالنصوص لتنطلق من خلالها إلى الإلمام بالتاريخ الأدبي مع الوقفة المتأمّلة للكشف عن استيعاب النصّ... وهذا من شأنه أن يبني فكرًا نقديًّا تأمليًّا يقبض على المنهج أكثر مما يثري الكمّ العلمي)). (ص١٣) أما كليّات البنات بالرياض فيقول عنها: إنّها اعتمدت على تشكيل أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الوطنية ومن الجامعات العربية بلا انتقاء أو تحيّز، فكان هذا التنوّع له تأثيره في تنوع المنهجيّة، وبناء الفكر وكيفيّة الطرح. ويضيف مستطردًا: ((والواقع إنني عجبت من الموضوعات الجريئة التي رأيتها، وناقشتها، وأشرفت على بعضها، فكثير من الدراسات اقتحمت موضوعات جديدة وشائكة، بل شاركت في طرح موضوعات الساعة، مثل مناقشة آراء الحداثة فكريًّا وفنيًا.. إلى جانب معالجة قضايا نقدية في الأدب السعودي)). (ص٧).

من الواضح إذن أنّ الذهنية التي تتهيأ لتسييج المحتوى النقدي ستتّخطى هاتين المؤسستين الأكاديميتين، لتتجه رأسًا إلى جامعة "استظلّت البحوث فيها بظلال التشريع الإسلامي، وتبلور فيها توجّه لفتح باب المنهج الإسلامي الأدبيّ، وإغلاق باب الفلسفة". (ص٧).

ج – سياج الارتباط الأبديّ بالبلاغة:

يبدو أنّ المدرسة السعودية لم تفرد للنقد الأدبي مقرّرا دراسيًّا مستقلًّا به منذ نشأتها إلى اليوم. هذا على الرغم من أنّ "المدخل النحوي" ظلّ يغريها بالتفنّن في تفتيت مواد اللغة العربية إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء الصغرى، غير أنّ الأمر ما أن يتعلق بالنقد الأدبي حتى تراها تسوق لك حججًا كهذه التي تتصدّر كتاب "البلاغة والنقد" المقرّر حاليًّا على طلاب المعاهد العلمية: ((أما بعد، فإنّ التلازم بين البلاغة والنقد يصل إلى حدّ التمازج والاتّحاد، فلا يمكن أن يوجد نقد أدبيّ دون الإفادة من المباحث البلاغية، ولا يستطيع ناقد أن يلمّ بأدوات النقد قبل أن يعرف البلاغة وأسرارها وعلومها من: بيان ومعان وبديع)). (ص٥).

ومع أنّنا نستطيع أن نتعامل مع هذه الحجة باعتبارها فرضًا من جملة فروض أخرى ممكنة إلا أنّ الإصرار على جعلها مسلّمة لا تقبل الجدل يشعرنا بأنّ في الأمر غلوّا ومزايدةً. أمّا هذا الإصرار فله تجليات كثيرة

سنكتفي منها بمجليين، الأول يعيدنا ثانية إلى بحث التويجري (٢٠٠٠) الذي يورد خطة مفصلة لمفردات مادة "البلاغة والنقد" في السنة الثانية من المرحلة الثانوية، نجدها على هذا النحو: (ص ص: ٨٣ – ٨٥)

السنة الثانية– القسم الأدبي (حصتان في الأسبوع)

١. **تطبيقات على ما مر من أبحاث البلاغة في السنة الأولى.**

٢. **علم المعاني:**

أ. الذكر والحذف.

ب. القصر: تعريفه – طرقه، أنواعه: قصر الصفة على الموصوف، قصر الموصوف على الصفة، القصر الحقيقي، القصر الإضافي.

ج– الفصل والوصل: يدرس بإيجاز من مواضع الفصل ما يأتي: كمال الاتصال، كمال الانقطاع، شبه كمال الاتصال....

د– كلمة عامة عن أثر علم المعاني في بلاغة الكلام.

٣. **علم البيان:**

أ. الاستعارة التمثيلية.

ب. المجاز المرسل، الاقتصار على أشهر علاقاته.

٤. **علم البديع:** حسن التعليل– أسلوب الحكيم– الاقتباس– تأكيد المدح بما يشبه الذم.

٥. النقد:

أ. عرض موجز لتاريخ النقد والبلاغة يشتمل على ما يأتي: معنى النقد ووظيفة كل من النقد والبلاغة والترابط بينها وتداخلهما مع مباحث البلاغة – بذور النقد والملاحظات البلاغية في الجاهلية وصدر الإسلام – أثر القرآن الكريم في تغيير مفاهيم العرب الفنية وإحداث طريقة جديدة في التعبير متأثرة بالبيان القرآني – تأثر النقد العربي بمباحث النقد الغربي في العصر الحديث.

ب. نماذج من أمهات كتب البلاغة والنقد العربية تتمشى مع العرض التاريخي السابق تتخذ أساساً لدراسة تذوقية توضح منهج العرب قديماً وحديثاً في النقد الأدبي (يراعى الإكثار من النماذج مع التعريف بقائلها تعريفاً موجزاً).

ومع أنّ هذا مثال واضح على الموضع الذي يزوى فيه النقد الأدبي بذريعة الالتحام والتمازج، ناهيك عن الموضوعات "النقدية" نفسها، إلا أنّ المثال التالي أكثر دلالة على الإصرار بألّا يكون للنقد الأدبي كتابه المستقل حتّى ولو وضع من التدابير المنهجية ما يسيء إلى الأداة المسيّجة (البلاغة) نفسها.

يدرس طلاب المعاهد العلمية الثانوية حاليًّا مادة "**البلاغة والنقد**" ابتداءً من السنة الأولى، حيث تخصّص (بفصليها) لمباحث علم البيان وحده، بينما تخصّص مادة السنة الثانية بكاملها لعلم المعاني، ويأتي دور النقد في السنة الثالثة ولكن وفق هذه الخطّة التي تضمن بقاء النقد تحت مظلّة البلاغة؛ إذ تخصّص الأسابيع الأربعة الأولى من الفصل الدراسي الأول لمباحث بلاغية من علم البديع هي (المحسنات اللفظية) وبقية الأسابيع لمفردات النقد الأدبي. وفي الفصل الدراسي الثاني تقتطع الأسابيع الأربعة الأولى لصالح (المحسنات المعنوية) وتترك بقيّتها للموضوعات النقدية.

نكتفي بهذين المثالين الشاهدين على التسييج الممنهج، لنتوجّه إلى كتابنا (الكتاب الأصل) الذي نراه يزيد حيرتنا من هذا التوجّه؛ فهو يقول: إنّه ينطلق في تناوله المزدوج لهذه المادّة من حقيقة أنّ هنالك فروقًا

بين هذين الحقلين، على اعتبار أنّ البلاغة تركّز على دراسة الكلمة المفردة، والجملة.. أمّا النقد فيتّجه إلى دراسة النصّ الأدبي كلّه دراسة كاملة، مع الوقوف على المؤثّرات العامة والخاصة فيه، وتسخير البلاغة لتكون أداةً من أدوات النقد، **ولذا فإنّ النقد أعمّ من البلاغة.** (ص١٣) وسواء اتّفقنا مع هذا الطرح أو كان لنا فيه رأي آخر، فلن نجد بدًّا من أن نسأل أصحابه: لماذا لا يعكس عنوان كتابكم تصوّركم لعلاقة النقد بالبلاغة؟ وكيف للخاصّ (البلاغة) أن يكون ندًّا للعام (النقد الأدبي)؟ وكيف يتسنّى لباب واحد من أبواب حقل معرفي معيّن أن يصبح هو الأصل ليتحوّل الأصل إلى مجرّد ذيل ملحق بالفرع؟ إلى غير ذلك من أسئلة قد لا نجد لها جوابًا ما لم نفترض أنّ أولئك المؤلّفين تصوّروا أنّهم أمام مشكلة يلزمهم البحث لها عن حلّ ناجع.

أمّا هذه المشكلة "المفترضة" فلا يحسن بنا الحديث عنها قبل أن نستكمل بقيّة جوانبها، فلا زال هناك الكثير من مظاهر تسييج المتن النقدي في مدارسنا، كسياج القطيعة مع الحاضر على سبيل المثال. ولكنّنا رأينا أنّ بالإمكان تجنّب مشاق هذه الرحلة الاستكشافية بمفردنا ونحن نعلم أنّ فريق التطوير الشامل سبقنا إلى خوض هذه التجربة، فلعلّ هذا الفريق الذي كانت له الريادة في مناهضة "المدخل النحوي" في تعليم العربية، يكون قد أسهم في التخلّص من معضلة "المدخل البلاغي" في تعليم النقد الأدبي؛ فهما في نهاية المطاف وجهان لعملة واحدة. بذلك نكون قد حفظنا لهذه الجهود حقّها في الظهور للعلن، لتكون منارة تهدي السائرين من بعدهم إلى السبيل التي قد تخلّص هذا المتن من بعض مشكلاته، ولو بعد حين.

٢ – حِيلُ التجديد وتحوّلاته:

أ– نحو تفكيك القوالب المتجمّدة:

كثيرًا ما سعت المعارف الصريحة – على ألسنة الناطقين بها – إلى قولبة التحوّلات التي تشهدها النظم التعليمية ضمن قوالب باهتة تجعل من تحركات البشر واجتهاداتهم أكثر رتابةً من حركة الآلات الميكانيكية. وغنيّ عن القول إنّ وضع حركات التجديد وتجارب التغيير بين أرقام مفتعلة (تواريخ المراحل مثلًا) لن يعكس ما يدور بين دعاة التغيير ومناهضيه من صراعات أزلية. والعجيب أنّ هناك من لا يكاد يشعر بأنّ بعض لحظات التاريخ قد تكون أكثر تاريخيّة من سواها، رغم كون المفاضلة بين لحظات التاريخ لا تعني إضفاء الأهميّة على لحظة بعينها بقدر ما تشير إلى الأهمية الحقيقية لما يقع بين اللحظات التاريخية من تاريخ هو الحياة وهو البشر، وله هو الأهمية كلّها. (قبيسي١٩٩١، ص١٨)

من الإنجازات المهمة التي جمّدتها هذه القوالب، مشروع التطوير الجزئي. فمن يتتبّع المكتوب عنه يأسى

لحال الجهود التي تنكّرت لها أعمال تمرّ بمثل هذا العنوان مرّ السحاب، حتى أنّنا لا نكاد نعثر فيها على أثر لتلك لمنشورات الوزارية التي كانت تباهي بمشروعها هذا وبما حقّقته من خلاله من أهداف. والحق أنّه أحد إنجازات الوزارة الجدير بأن يذكر فيشكر. وليس المقصود طبعًا كيل المدائح المجانية بقدر ما يتوجب الإصغاء إلى ما تقوله هذه الإنجازات عن نفسها، فالجهود الفكرية لا تؤتي ثمارها إلا بقدر ما تثيره من أسئلة.

سبق أن أشرنا إلى أهمية وثيقة (جستن)، بما أنّها المصدر الموثوق القادر على مدّنا بتفاصيل دقيقة حول عمليات التأليف والتجديد والتعديل؛ فهي تفيد بأنّ هذه العمليّات تتمّ وفق مجموعة من الخيارات، يمكننا أن نعيد عرضها هنا بطريقة تسهّل علينا دراستها وتحليلها. فنحن إذا نظرنا إلى خيارات التجديد من زاويتنا وجدناها تشير إلى ثلاثة من الأساليب:

- **تجديد معلن**: وهو الذي يتفرغ له – في مكان مهيّأ ومزود بجميع الاحتياجات – "فريق متكامل" من المختصين في المادة العلمية، والتربويين المتخصصين في المناهج، والمراجعين اللغويين، وأخصائيي الوسائل التعليمية، والنساخ.. ((ويعدّ مشروع تأليف كتب التربية الوطنية المثال الحيّ لهذا التوجّه الجديد... وبنفس الأسلوب تقريبا ألّفت كتب التربية الإسلامية)). (ص٢١)
- **تجديد شبه معلن**: وهذا الذي تكلّف به "لجنة من المختصين"، ((وبهذه الطريقة ألّفت وعدلت غالبية الكتب، وآخرها كتب العلوم المؤلفة حديثًا للمرحلة الابتدائية، وكتب الرياضيات)). (ص٢٢).
- **تجديد غير معلن**: وهذا هو الذي يكون داخل الإدارة العامة للمناهج، ((ومن أمثلة ذلك تعديل كتب النحو والصرف للمرحلة الثانوية)). (ص٢٢).

لنلاحظ ابتداءً أن "الكتاب الأصل" لا يستشهد به هنا مع أنّ غلافه يثبت بأنّه من عمل لجنة مشتركة من المختصّين. وإذا كان هذا دليلًا على أنّ وثيقة جستن مثلها مثل أي نص آخر ينطوي على فراغات لا يكتمل فهمه وتأويله إلا بملئها، ففيه كذلك دلالة على السمة التي تميّز هذا النوع من الممارسات التي جاز وصفها بـ"شبه المعلنة"؛ وطبيعي أن تجتمع هذه الصفة مع الرصانة البيروقراطية التي تحفّ بمهام اللجان الرسمية، فالكلّ يعلم عن تكليفها ولكن لا أحد يدري كيف تنجز مهامها. وعلى كلّ فقد عبّرت الوثيقة عن حالة (التوسّط) التي تميّز هذا النوع من الممارسات حين جعلته وسطًا بعد الخيار الأول الذي تسعى الوزارة إلى تسليط الأضواء عليه من كل جانب، وقبل نقيضه الذي "يدار" في الخفاء "داخل الإدارة"، وهو ما يستحقّ أن يدعى: "التجديد في الظل".

ب – التجديد في الظِّل:

يسود قطاع التعليم في بلادنا، وربّما في الوطن العربي كلّه، ممارسات كثيرة لا تخضع للرقابة والمساءلة، أشهرها على الإطلاق "**التعليم في الظل**" (اليونسكو ٢٠١٥، ص٧٦)، وهذا هو الاسم العلمي لتلك الظاهرة التي تُزدرى وتهان في الصباح وتستقبل بالترحاب والكرامة عند المساء، والتي تعرف بـ "الدروس الخصوصية".

والحقّ أنّ بين هاتين الممارستين (تجديد الظل، وتعليم الظل) قواسم مشتركة عديدة، وإن كان التخفّي المقصود هو أظهرها. من ذلك أنّ ما يتبادر إلى أذهاننا لأول وهلة من انطباعات سلبيّة عن أيّ منهما لا تلبث أن تتراجع إلى الخلف بمجرّد أن نأخذ الظاهرة في شموليتها؛ ((فكثيرا ما تظهر "الدروس الخصوصية" بمثابة عَرَض مرَضي على تعليم نظامي سيّء، لكنّ لها، مثل الظواهر الأخرى للتعليم الخاص، آثارًا إيجابيّة وسلبيّة معًا، على الدارسين وعلى المعلمين)).(المرجع نفسه). ومعلوم أنّ نجاعة التعليم في الظلّ وفعاليّته في تحقيق ما عجز التعليم النظاميّ عنه هي التي تقف خلف التراخي في محاولة تقنينه، وإن انعدم من ينكر بأنّ وجوده دليل على حجم ما يستتر خلفه من الأدواء العضال.

جليّ إذن أنّ حاجة أبنائنا إلى الحدّ الأدنى على الأقلّ من تعليم يؤدّي الغرض هي التي ولّدت وسيلة "التعليم في الظل"، ولكن، ما الحاجة التي ولّدت وسيلة "التجديد في الظل"؟ وما الذي يشفع لها عند جهاز يناصب العداء لكلّ أشكال التعليم المستترة؟ لكي نجيب عن مثل هذه الأسئلة المشروعة، نرى أنّ ننطلق مما تقوله عنه وثيقة (جستن)؛ فهي توقفنا على بعض سماته التي تجعله أقدر الوسائل على تحقيق أهداف التطوير الجزئي، بل لا نغالي إن جعلناه الممارسة الوحيدة التي تجسّد معنى "التطوير الجزئي". وممّا ورد هناك، يمكننا أن نستخلص للتجديد في الظل هذه السمات والخصائص:

- **عملي وواقعي، تنجز المهام من خلاله بأسرع الطرق.** ولهذا جُعِلت "الرغبة في إنهاء التأليف أو التعديل بأسرع وقت ممكن" على رأس دوافع الوزارة إلى تعديل مناهجها خلف الكواليس؛ ففي هذه الطريقة ضمان لسير عملية التأليف أو التعديل على الوجه المرسوم لها، وضمان لعدم تأخير إنجازها. (ص٢٢).

– هو وسيلة محدودة الأهداف والغايات؛ لا ينتظر منها تقديم الحلول النهائية، ولا يلجأ إليها إلا بوصفها إجراءً محدودًا بزمن معين؛ فـ((وزارة المعارف تنظر إلى عملية التطوير الجزئي للمناهج الدراسية المتمثلة في تطوير بعض الكتب المدرسية تأليفًا وتعديلًا باعتبارها مرحلة مؤقّتة يجب الأخذ بها ريثما تنتهي من مراحل المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية)). (ص٦).

- **أسلوب علاجي موضعي**؛ ينتقي المواضع التي يُرى أنّها تعاني من اختلالات معينة ليستهدفها وحدها بالمعالجة، ولهذا ليس لهذا النوع من الإجراءات حدود معلومة، فقد يقتصر على ((تسهيل العبارة وتبسيطها وحذف بعض المفردات غير المناسبة لمستويات الطلاب، كما [قد] يتمثّل في ترحيل بعض الموضوعات من صفّ لآخر، بل

لقد تعدّى الأمر إلى ترحيل مقرّر بأكمله من صف إلى أعلى..)). (ص١٦).

أما ميزته الكبرى التي تجعل منه **خيارًا استراتيجيًّا**، فهي التي يدلّ عليها قول الوثيقة: ((ويتمّ اتّباع هذا الأسلوب [التعديل داخل الإدارة] عند تعثّر محاولة سابقة للتأليف أو التعديل من قبل إحدى اللجان)). (ص٢٢). وهذه الخاصيّة التي تدل على أنّ التجديد في الظل لا يأتي ابتداءً بل بعد وقوع التجارب السابقة في فخ الفشل والتعثر، هي أكثر ما يدفعنا إلى التفكير في المقصود بـ"المحاولة المتعثرة"؟ وكيف تتعثّر محاولات التجديد أو تفشل؟.. إلى آخر هذه الأسئلة التي تظلّ الدراسات المعنيّة بإصلاح التربية والتعليم تتداولها باستمرار دون أن تفضي نتائجها إلى الاعتراف بفضل "التجديد في الظلّ" وما حققه من إنجازات.

لعلّنا لمسنا فيما تقدم مدى التقارب بين أسلوبي تجديد الظل وتعليم الظل، الأمر الذي يجعل من وجودهما مؤشّرًا على خلل بنيوي في التعليم النظامي. ولسنا في حاجة هنا إلى تقديم افتراضات جديدة؛ فقد دلّتنا مراجعنا على مشكلة نظامنا التعليمي بالتحديد، وسمّته بالاسم، إنّه "الضجيج". والضجيج هو البديل الطبيعي للحوار، يقول العيسى: ((وفي ظل غياب قنوات حوار مؤثرة، يمكن من خلالها كسر حدة الخلاف، وإحداث نوع من التفاهم والتعاون أصبح النظام التعليمي [السعودي] أحد ميادين الصراع على النفوذ دون أن يكون أحد ميادين الحوار)).(ص١٨)

وظاهر أنّ الرغبة في تجنّب هذه الصراعات وما تحدثه من ضجيج هي التي تكسب التجديد السرّي مشروعيّته الأخلاقية والتربوية. ولهذا نرى دعاة التغيير يؤكّدون أنّه من أجل الارتقاء بالتعليم ينبغي ألّا نتشبّث بوضع أهداف ثابتة وموحدة، بل على العكس يجب أن تُبتكر مجموعة من الأهداف المؤقّتة والمصحوبة بالإجراءات الكفيلة بإعادة تقويمها وتجديدها مع مرور الوقت، ولابد أن تكون هناك طريقة تجعل المناهج تتغيّر دون حاجة إلى تفجير صراعات مريرة في كل مرة. (جيدوري ٢٠٠٩، ١٢٦) والحقّ أن العيسى أحد الذين أدركوا أنّ عمليّة تطوير جزئيات النظام التعليمي ومعالجة القصور والخلل في تفاصيل النظام إنّما يجب أن تكون ضمن إجراءات تجري باستمرار، دون حاجة إلى إثارة الضجيج حولها. (ص٥٦) إلا أنّه يعود إلى انتقاد المجدّدين الذين فرض عليهم الواقع اعتماد مبدأ السرية: ((ونتيجة لهذا المناخ تتبنّى فِرق التقويم والتطوير مبدأ سريّة مشاريع إصلاح التعليم، حتى لا تدخل في صراع خارجي مع بعض القوى السياسية والفكرية، كما لاحظنا ذلك في مشروع التقويم الشامل للتعليم)). (ص١٩؛ وينظر إحالته على مقالات كتبها في نقد هذا المسلك).

ولعل ممّا يؤكد زعمنا بأنّ "التجديد في الظل" هو أكثر الأنماط الثلاثة قدرة على تجسيد مفهوم "التطوير الجزئي"، وأنّ الدارسين لم يعيروا الاهتمام الكافي بهذا المفهوم، أنّ العيسى حين سأل نفسه: لماذا فشل مشروع التقويم الشامل؟ أجاب بأنّ مشكلة هذا المشروع هي في عنوانه: "التقويم الشامل"، وفسّر لنا ذلك

بقوله: إنّ القائمين على هذا المشروع انقسموا حول تفسير لفظ "التقويم" إلى اتّجاهين اثنين، يرى أولهما أن مهمّة الفريق هي القيام بدراسات ميدانية... إلخ، في حين يرى الثاني أنّ الغرض الأساسي من المشروع ليس عملية "تقويم للتعليم" بالمعنى الحرفي لكملة "تقويم"، وإنّما هو مشروع فكري... إلخ. وقد استنتج العيسى أنّ الانقسام في تفسير لفظ مفهوم التقويم هو الذي قاد إلى هذه النتيجة: ((لقد فشل مشروع التقويم الشامل؛ لأن التقرير كان أعدّ، أخيرًا، تحت عنوان "الحلول الوسط" فبدا باهتًا دون حلول للمشاكل الجذرية..)). (ص١٦ – ٦٢).

والحقّ أنّه كان بوسع العيسى أن يخرج من التقرير ذي "الحلول الوسط" بقراءة أخرى لو انتقل ببصره من لفظ التقويم إلى لفظ "الشامل"، إذن لأدرك الأستاذ أنّ القوم لم ينقسموا إلى اتجاهين، بل إنّ آراءهم أجمعت على حقيقة واحدة وهي أنّ التطوير لا يكون في ثقافتنا إلا "جزئيّاً". فهذا هو وحده الذي يقود إلى تجاوز الأخطاء السابقة التي كان مصيرها التعثّر والفشل؛ لاسيّما أنّ هذا المآل الذي آلت إليه المحاولات السابقة ((مرتبط – بحسب الباحث نفسه – بعجز الجهاز الحكومي المركزي المشرف على النظام التعليمي عن إدارة عمليات الإصلاح بذكاء وإرادة ومرونة... مما جعله غير قادر على خلق آليات التطوير والتجديد من الداخل)). (٧١). وهذه المقومات الأخيرة هي التي يجسّدها نوع من التجديد في الظل، هو "التجديد بتصرّف".

٣ – التجديد بـ"تصرّف":

لعلّ أهمّ ما يصدّنا عن محاولة تأصيل هذا المفهوم الذي ربّما استعمل هنا لأوّل مرة، أنّنا نكاد نفقد الأمل في العثور على بغيتنا في الخطاب التربوي الذي نراه يتلقّى مشروعات التطوير والتجديد التي شهدها نظامنا التعليمي – وقد بلغت العشرات كما نعلم – بشيء من الفتور الذي يشيع الانطباع بأنّ الهمم لا تتّجه إلى إخضاع هذه المشروعات للدراسات الجادّة؛ بغية إنجاحها، بقدر ما تبدو مترقّبة لصدور قرار التراجع عنها لكي يتسنّى لمن شاء الانهيال عليها تجريحًا وتقريعًا.

لقد ثبت للبحث التربوي المحلّي أنّ سياسة بناء المناهج السعودية غالبا ما تتّبع نمطًا واحدًا، هو البناء على المقرّر السابق، فعلى سبيل المثال، يقول زعلة عن المقرّر الذي حاول أن يتحقق من دعوى تجديده: ((إنّ هذا المقرّر قد اعتمد بشكل أساس على مؤلفات قديمة عن الأدب السعودي، صدرت قبل ما يزيد على ثلاثين عامًا... ولسنا نعلم على وجه التحديد من المسؤول عن ذلك، بل إنّنا نجهل الأسباب التي أدّت إلى هذا الوضع)). (زعلة ٢٠١٠، ص ١٠ – ١١) فإذا كان ذلك كذلك، فليس من المفترض بمن ترتقي طموحات عمله إلى محاولة فهم "فحوى الفلسفة التي يعتمدها النظام التعليمي في المملكة" أن يكرّر، أو يقف عند حدود الأسئلة كان من مهام مثل تلك الأبحاث الجزئية أن تثيرها. فكتاب (العيسى ٢٠٠٩) الذي اقتبسنا عنه العبارة السابقة،

وقد أكثرنا من النقل عنه؛ لكونه يقدم طرحًا مختلفًا، يلاحظ بدوره كيف ((تمرّ معظم عمليّات التطوير عبر بوّابة المقارنة بالمنهج السابق، حيث يتمّ الحذف والإضافة والتعديل بحسب رؤية اللجان التي تحاول، بناء على خبراتها ومواقفها الفكرية والثقافية، التأثير في عملية التطوير)). (ص٢١) ولكنّه يشير في الوقت نفسه إلى أنّه لا يمكنه فهم أبعاد "مشروع التطوير الشامل" بما أنّه لا يزال في مراحله الأولى، وإن كان بوسعه التنبّؤ بالمصير الذي ينتظره؛ فـ((المؤشرات الفعليّة على أرض الواقع تنذر بأنّه لن يكون أحسن حالاً من سابقه [التقويم الشامل])). (ص٦٠).

والواقع أنّ لهذه الملاحظات تتجاهل حقيقة أنّ الخلاصة النهائية التي استقرت عليها آراء دعاة التجديد والتغيير في الوطن العربي لا يمكنها أن تخرج عن القناعات الراسخة لدى شعوب هذه الأوطان؛ فنحن نفكّر في الماضي كلّما اتجهت أنظارنا إلى المستقبل، فلابدّ أن نجد، إذن، طريق الماضي إن أردنا أن نجد الطريق إلى المستقبل. (الحازمي ١٩٩٨، ص٢٠ – ٢١)، مما يجعل التحديث أو التطوير أو التغيير.. لا يقتضي البدء من جديد وإنّما هو استمرار مدروس ومخطّط مع إجراء بعض التعديلات اللازمة التي تتطلبها المرحلة الراهنة. (على حد تعبير الاستراتيجية المحدّثة، ص٢١) وهذا يعني أنّ الحكم على أي مشروع تطويري لا يتطلّب انتظار المصير المحتوم بوجل أو جذل، بقدر ما يستلزم العودة إلى المشروعات التي سبقته؛ ذلك أنّه من المؤكّد أنّ المنجز الأخير لا يستهدف الإتيان بما قد يشكّل ثورة في مجاله بقدر ما يهمّه "تسريب" بعض الأفكار الجديدة بطريقة تتفادى ما وقع فيه السابق من أخطاء أدّت إلى تعثره وفشله.

من هنا اخترنا النظر في أحد منجزات "التطوير الشامل" من خلال الأطروحات التي تبنّاها سلفه "التطوير الجزئي"، وبهذا يتسنّى لنا – ولغيرنا بطبيعة الحال– الحكم على مدى نجاح المشروع الراهن أو فشله من خلال رصد ما تسرّب إلى النص الحالي من "التعديلات اللازمة التي تتطلّبها المرحلة الراهنة".

أما المشكلة التي اعترضت سبيل خيارنا هذا فهي أنّ مشروع "التطوير الشامل" استعار من سلفه المتن النقدي (المسيّج) كما هو بلا أي تعديل يستحقّ الذكر، وجعل (الكتاب – الأصل) سادس مستويات منظومة حديثة سمّاها "الكفايات اللغوية". واللافت في الأمر أنّ منشورات نظام المقرّرات تصوّر لنا "المستوى السادس" على أنه يمثّل مستوى متقدّمًا يؤمَل منه النهوض بأعباء تهيئة الطالب لانتقال سلس من عالم المدرسة المحدود بطبيعته إلى الفضاء الأكاديمي اللامحدود. (دليل التعليم الثانوي نظام المقرّرات (١٤٣٣ – ١٤٣٤، ص١٥) فكيف استطاع هذا المحتوى القديم أن يكون جزءًا من مشروع الكفايات من دون أن تصاغ موضوعاته صياغة جديدة تحول دون أن "تتشرّب أذهان التلاميذ مادّة بائدة أو فكرة بالية"؟ (على حدّ تعبير زعلة ٢٠١٠، ص١٣)

ومما زاد مشكلتنا تعقيدًا أنّ هناك الكثير من الدلائل على أنّ فِرق تأليف كفايات اللغة العربية ليست هي نفسها التي تولّت الإشراف على التطوير الجزئي الذي توقف عام ١٤١٩، وليس هذا مما يستنتج من مقارنة أسماء المؤلفين[١] التي نراها في بعض منشورات المشروعين فحسب، بل أيضًا مما تقوله وثيقة (جستن): ((وقد أدّت عملية التطوير الجزئي للمناهج الدراسية الأهداف المنشودة منها ثم أسلمت القياد لمشروع التطوير الشامل)). (ص٦) فكأنّ الوزارة بـ"أخذها" (الكتاب الأصل) بحالته الأولى ووضعه في قمّة هرم السلسة الجديدة، تريد أن تقنعنا بأنّ "الكهول" القائمين على المشروع القديم "لم يسلموا القياد" للجيل الجديد من المطوّرين إلا بعد أن تنبّؤوا بما سيدور في أذهانهم من تصوّرات عن المرحلة الجديدة ومتطلّباتها. ولا ريب في أن الوزارة أدرى منّا بنتائج الأبحاث التي لا تدع مجالًا للشكّ في أنّ ((فئة الكهول غير قادرة على فهم ما يختزنه الشباب من مقدرات ومواقف والتنبؤ بما قد يصدر عنهم من تصرفات)). (تقرير المعرفة العربي ٢٠١٤، ص٨٩)

ومما كاد يصرفنا عن وجهتنا هذه أنّ المتن الذي تسلّمه جيل الكفايات يُصدّر بمقدمة قصيرة تفيدنا بأنّ محتوياته التعليمية "مأخوذة من الجزء النقدي في كتاب البلاغة والنقد... مع بعض التصرف اليسير"، ولكننا حين نقارن "المستوى السادس" بـ"الكتاب الأصل" لا نخرج بشيء ذي بال يشفع لعبارة "بعض التصرف" بالورود في هذا المقام، حتى ولو وصف هذ "البعض" بأنه "يسير". وقد أشعرنا هذا الوضع بشيء من خيبة الأمل التي تغري بالاصطفاف إلى جانب المنتظرين، أولئك الذين حقّ لهم الضجر من كثرة الوعود التي تطلقها مشروعات الوزارة، ((وسرعان ما تتحول تلك المشاريع، مع مرور الزمن، إلى وعود ينتظر الناس نتائجها دون جدوى)). (العيسى ٢٠٠٩، ٥٩ – ٦٠)

ومع ذلك، فلم تنس هذه الورقة التزامها منذ البداية بأن تبحث لكلّ وعد عن شيء من مظاهر الوفاء به، وإلّا اتّجهت إلى التنقيب عمّا حال دونه من الحوائل. وهكذا غدت عبارة **"التصرّف اليسير"** بمثابة "الميثاق التعاقدي" بيننا وبين صانعي سلسة الكفايات، بما أجاز لنا توسيع مفهوم "التصرّف" عبر توسيع نطاق نظرتنا إلى المتن المدروس لتشمل سلسلة الكفايات بأجمعها، لا المستوى السادس وحده. وهكذا أتيح لنا أن نؤشّر على ثلاثة من أشكال "التصرّف في الظل" طالت هذه المنظومة، هي: التصرّف الهندسي، والتصرّف البيداغوجي، والتصرّف المعرفي.

---

١ – يلاحظ هنا أن أغلفة المقررات الجديدة لا تثبت أسماء مؤلفيها، وتستعيض عنها بعبارة "..فريق من المتخصصين". أما المنشور الرسمي الوحيد الذي احتفظ لنا بأسماء مؤلفي ومراجعي السلسلة الجديدة، فهو: "الكفايات اللغوية (عرب ١) دليل المعلم لسنة ١٤٢٣ – ٢٠٠٣". حيث نجد صفحته الداخلية تثبت أسماء الفريق على النحو التالي: – أ. جمعان بن سعيد القحطاني؛ – د. صالح بن عبد العزيز النصار؛ – أ. عبد الله بن سعد الغنام.
– د. صالح بن حمد السحيباني؛ – أ. محمد بن علي القحطاني؛ – أ. محمد بن ناصر الخليف.

أ – التصرّف الهندسي:

يأتي مصطلح "التنظيم الهندسي" ضمن منظومة المفاهيم التي استعملها تقرير البنك الدولي (الطريق غير المسلوك – ٢٠٠٧) في دراسته أنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ليعطيه معنى "هيكلة النظام التعليمي". وفي هذا السياق لاحظ التقرير أنّ هذه الأنظمة تعمد في تصدّيها للتحديات إلى "**تركيبة غريبة**" من إجراءات الإصلاح، وكأنّ هذا الملحظ مرتبط بالدرجة التي احتلّها كل نظام تعليمي على سلّم التقدم والتطوّر، بحيث تكون المراكز العليا من نصيب النظم التي كان انتقاؤها الأفكار الإصلاحية أكثر تناسقًا وأقلّ غرابة، والعكس بالعكس. من هنا نستطيع أن ندرك أبعاد المنزلة الوسطى التي يحتلّها النظام التعليمي السعودي بين نظرائه، فهو بينها في منطقة الـ"**بين بين**"، بحسب تعبير التقرير نفسه (ص١٩).

ومعلوم أنّ الثانوية السعودية درجت على تشعيب المسارات التخصصية (وهو فكرة أوربّية طوّرتها المدرسة الأمريكية) وفق تصوّر يخالف النظامين الأوربي والأمريكي كليهما. (الجابري ٢٠١٦، ص٣١٤) وفي الوقت الحالي يعتمد نظام المقرّرات خطّة دراسية جديدة تجعل من متطلّبات التخرج من المرحلة الثانوية ١٩٠ساعة، تتوزع على النحو التالي: ١٣٠ساعة للبرنامج المشترك، و٥٥ساعة للبرنامج التخصصي بمساريه: الإنساني، والطبيعي، و٥ ساعات للبرنامج الاختياري "الحر".

وهكذا توزّعت سلسلة الكفايات على هذا النحو: بحيث يأخذ البرنامج المشترك (الإجباري) المستويات الأربعة الأولى، بينما يأخذ المسار الإنساني مستويين من أصل ٣ مستويات هي: (٥ – ٦ – ٧). ونظرة خاطفة على مواد هذه السلسلة تبيّن أنّ هندستها بهذه الطريقة تراعي الميول والاتّجاهات، فذو الميول الأدبية يدرس المستويين ٥ ، ٦؛ بما أنّهما في "الدراسات الأدبية" و"الدراسات النقدية والبلاغية"، أما من كانت وجهته لغوية فله أن يجعل المستوى السابع الذي يُعنى "بالدراسات اللغوية"، أحد خياراته.

ولعل السؤال الذي يتبارد إلى الذهن الآن: أليست هذه الهندسة أقرب إلى الإلف لا الغرابة؟ وأين "التركيبة الغريبة" في هذا النظام الذي شكّلت المرونة فيه ميزة ظاهرة جعلته يعرف أحيانا بـ"النظام المرن"؟ والواقع أنّنا لسنا مع التسرّع في الحكم على هذه الهندسة من خلال ما يتراءى لنا من اتساقها الظاهري؛ فقد أدركنا مما سبق أنّ الاتساق الحقيقي يقتضي انسجام الظاهر مع الباطن. وهذا يدفعنا إلى البحث عن الغايات المطويّة داخل هذا التصرّف الهندسي الذي كان يحتمل أن يتشكل وفق أنحاء أخرى عديدة.

إذا استعدنا قول الوزارة إنّها لا تعمد إلى ما سمّيناه التجديد في الظل إلا بعد "تعثّر محاولة سابقة للتأليف أو التعديل من قبل إحدى اللجان المتخصصة" أدركنا أنّ كتاب "الكفايات اللغوية"، بمستوياته السبعة، يمثّل

تجربة تجديدية لابدّ أن تتفادى أخطاء المحاولة السابقة. وقد رأينا فيما يتعلّق بكتابنا (الكتاب الأصل) أنّ الأهداف المرسومة له كانت أهدافًا بيداغوجية في المقام الأول، ولكن "الحلول الوسط" غلّبت التحالف مع السلطة الأقوى فمالت الكفة ناحيتها. ولأنّ كلمة هذه الأخيرة كانت هي العليا بقي الجانب المعرفي الذي مثّلته هذه السلطة في حدوده الدنيا. من هنا جاء دور فريق الكفايات لمعالجة هذا التعثّر المزدوج.

وبين الإقدام والإحجام، لم يكن أمام هذه المنظومة، وقد استوعبت دروس "التجارب العربية والعالمية" إلا أن تستعير منها نموذجها الراسخ، وهو نموذج (نعم، ولكن). فكأنّ الرأي قد استقرّ على ابتكار هندسة جديدة تضمن مصالح الطرفين المتحالفين، بحيث يقتسمان هذه السلسة فيما بينهما على أن يتحدّد نصيب كلّ منهما بقدر ما ينجح في مخاتلة الآخر. أما الحيّز الذي استأثر به كلّ طرف من هذه القسمة، فقد تتّضح حدوده وأبعاده بعد جولة سريعة على التصرّفين الآخرين، والمقطع التالي يوقفنا على أحدهما.

ب – التصرّف البيداغوجي:

سبق لورقة (جستن) أن أوقفتنا على المطالب الأربعة التي احتفظ بها "إرشيف" مشروع التطوير الجزئي، ولا بأس من استعادتها هنا مرة أخرى:

- معالجة كثافة الكم المعرفي لمحتوى المادة الدراسية.
- تحقيق التوازن بين المعارف والمهارات.
- تفعيل المفهوم الحديث لعملية التعلم: "التعلم الذاتي"؛ "التعلم المستمر"؛ "التعلم من خلال الأنشطة"؛ "التعلم عن طريق حل المشكلات"... إلخ.
- ربط محتوى المقرّرات بواقع الطلاب وبيئتهم.

ومما هو غنيّ عن التأكيد أنّ (الكتاب الأصل) يفتقر إلى العديد من هذه المطالب. وإذا استجزنا لأنفسنا التجنّي على هذا المنجز الجدير بكامل الاحترام واعتبرناه "محاولة متعثرة"؛ بحجّة إخفاقه في توظيف مقترحات البيداغوجيين، فلا يمكن تحميل "اللجنة المختصة" بتأليفه مسؤولية غياب هذه المفاهيم عن كتابها. ذلك أنّه من باب العبث أن تطالب من نشأ وترعرع واكتهل وهو لا يعرف إلا نظرية تربويّة معيّنة أن يصنع لك مقرّرا دراسيًّا يسير وفق نظرية أخرى معاكسة. من هنا جاءت تسمية السلسلة الجديدة بـ"الكفايات اللغوية" لتضع حدًّا لتلك الخطط الواهية التي تحذّر من المقاربة السلوكية ثم لا تجد مفرًّا من الارتماء في أحضانها. لقد أدرك الجيل الحالي من "صناع المناهج"، (وهي التسمية التي اختارها فريق الكفايات، وهي إشارة لطيفة لا يحسن إهمالها) أنّه إذا كان المطلوب من المناهج تنمية حسّ التعلّم، وتطوير القدرة على البحث والتقصّي، وتنمية التفكير، وتعزيز القدرة على الإبداع والابتكار.. فلابدّ من التخلّي عن المدخل السلوكي (النظرية السلوكية)، هذا المدخل الذي يرمى بأنه ينمّي ثقافة الاستهلاك، ويزعزع ثقة الطلاب

بقدرتهم على التعلّم، ويحدّ من ميلهم إلى الاعتماد على أنفسهم. وكان من الطبيعي أن تتّجه الأنظار إلى "المدخل البنائي" باعتباره —كما تقول مقدمة المستوى الثالث من كتاب الكفايات: (ص: أ)

أحد الحلول المقترحة لعلاج المشكلة اللغوية العربية هو هذا الحل الذي نقدمه بين يديك في منهج (الكفايات اللغوية). يعتمد هذا الحل على ثلاثة مبادئ أساسية:

١ – التعلّم النافع: بحيث لا يقدّم لك إلا ما تنتفع به في حياتك...
٢ – نشاط المتعلم: فالتعلّم مهمة صعبة يجب أن نبذل فيها جهدًا يوازي قيمتها ومنفعتها...
٣ – الإتقان: .. والإتقان ناتج الممارسة والتكرار.

ومن المؤسف أنّه ليس بوسعنا الآن أن نحشد الشواهد على أنّ المستويات الأربعة الأولى من سلسلة الكفايات تجسّد هذا التحوّل من الفلسفة التربوية التقليدية إلى هذا "الإطار الجديد". وإذا كان ضيق المقام عذرنا الوحيد عن التمثيل والتوضيح، فقد لا نجد ما نعتذر به إلى من يكتشف بنفسه أنّ وصفنا لهذا التحوّل عن المدخل السلوكي بـ"التصّرف" لا يرقى إلى الوصف الذي يستحقه عن جدارة وهو "النقلة النوعيّة"، إلا أن نقول: إنّ مرادنا من هذا اللفظ أن نحمّله الإيحاء بأنّ هذه النقلة حدثت بسلاسة وهدوء تامّين بعيدًا عن "الضجيج" المعتاد.

ويبدو أنّ الوزارة اضطرّت، في مسعاها لتجنّب هذا الضجيج، إلى تجاهل ما تعلمه عن تأثير الاختلاف في معتقدات المعلمين السلوكيين والبنائيين حول تعلّم الطلاب؛ إذ لا يمكن أن تخفى عليها نتائج الأبحاث التي تؤكّد أن تحصيل الطلاب الذين لمعلميهم معتقدات وممارسات بنائية يفوق تحصيل من كان لمعلميهم معتقدات وممارسات سلوكية. (الثقفي ١٤٢٩، ص١٢٣) ومع ذلك نجد المراجع التي نعتمدها هنا تمدّنا بالكثير من الشواهد على أنّ المجتمع التعليمي لم يكن على اطلاع كافٍ بهذا التحوّل. لا أدلّ على ذلك من أنّ المعلمين المعنيين بالأمر ظلّوا مغيبين عن الفكرة، عاجزين عن استيعابها حتى بعد مضي سنوات من تطبيقها. (الشامخ ١٤٢٨، ص٧)

وعلى كلّ فإنّ هذه النقلة الصامتة لم تخل من جوانب إيجابية عديدة، ويكفي أنّها تدلّ على أنّ الأمور تتّجه بسلاسة نحو الأحسن، وكما هو شأن الأفكار والمعاني حين تنساب على سجيّتها بلا تكلّف تغدو كالحلقات يأخذ بعضها برقاب بعض، فقد قاد التحوّل عن النموذج التقليدي إلى اكتشاف حقيقة أنّ تجزئة المعارف التي كان يئنّ تحتها الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالأهداف (المدخل السلوكي) نقيصة ينبغي للمناهج الحديثة أن تترفّع عنها، وهكذا نبذت السلسلة الجديدة "المدخل النحوي" وهو ما أفضى إلى تلك النتائج التي سنجازف بنقلها إلى المحور التالي؛ بغية تحميلها مسؤولية وضعنا على مسار مستقبل تعليم النقد

في مدارسنا.

(٥)

مستقبل تعليم النقد الأدبي

(من الأمن اللغوي إلى الأمن المعرفي)

يتناول هذا المحور "**التصرّف المعرفي**"، وهو ما يمثّل بزعمنا ثالث أشكال التجديد في الظلّ. وقد استحسنت الورقة فكرة إزاحته عن تلك المظلّة، والدفع به نحو آفاق عنوانها الحالي؛ ليجيب عن سؤالها الأخير وهو سؤال "المتطلّبات"، بحيث أمكن اتّخاذ هذا النمط لبلورة فرض مفاده: بما أنّ التجديد لا يكون بالطفرة، فإن اللبنة الأولى في بناء مستقبل تعليم النقد في المدرسة السعودية تتمثّل في رصد ما أنجزته الجهود المخلصة في الخفاء، ليكون تحت أضواء طاولة عريضة تجتمع حولها الأصوات في هدوء وسكينة.

أ – المتن المفتوح بديلًا عن المسيّج:

يبدو أنّنا غافلون عن أثر التأويل في حياتنا، لولا ذلك لما وجدنا الخطاب التربوي المحلّي يصوّر لنا وثيقة التعليم في المملكة وكأنّها عقبة في طريق التطوّر، لكونها تحضّ في كل بند من بنودها على إبقاء الماضي حيًّا في نفوسنا، وكأنّ هذا الخطاب لم يلاحظ أنها بذلك كانت تؤشّر على أهميّة التأويل في عالمنا؛ فبالتأويل يحيا كل إرث، وبفضله فقط يبقى حيًّا خالدًا.

من هنا يمكننا التأكيد بأنّه خلافًا لما قدّر (العيسى ٢٠٠٩، ص١٩)، فإنّ مشاريع التطوير التي كلّف بها جيل تلقّى تعليمه العالي في الجامعات الغربية ولم يشارك في إعداد تلك الوثيقة، "بل إن بعضهم لا يعرف، أصلاً، بوجود سياسة تعليمية موثّقة ومكتوبة" – لم تنطلق "في كل اتّجاه"، ولم يقع "تجاهلٌ لتلك الوثيقة وعناصرها"؛ إذ نرى هذه المشاريع تنطلق من (النص – الأصل) نفسه الذي انطلقت منه المشاريع القديمة، إلا أنّ الفرق يكمن في طرائق التأويل وحدوده. ذلك أنّ مناهج اللغة العربية التي عرفتها المدرسة السعودية قبل ظهور مؤلفات المشروع الشامل ظلّت خاضعة للقراءة المسيَّجة والمسيِّجة، بحسب المراحل. فاختيار "المدخل النحوي" في تعليم اللغة العربية، الذي استتبع تفتيت موادها وتجزئتها إلى عدد ضخم من القوالب الصغرى إنما كان من باب المزايدة والتأويل المضاعف (الردّ بـ"نعم نعم") على ما جاء في بنود هذه الوثيقة عن اللغة العربية ووجوب إحاطتها بعناية خاصّة. أمّا الجيل الحالي الذي انحسرت عنده دواعي المزايدة أو كادت فقد عاد إلى ما تقوله سياسة التعليم في المملكة ليجدها ((خصّت اللغة العربية بثلاثة من أهدافها العامة

للتعليم، هي:

١ – تنمية مهارات القراءة ...

٢ – اكتساب القدرة على التعبير الصحيح...

٣ – تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل...)). (وثيقة اللغة العربية، ص١٣)

وكان من السهل على هذا الجيل أن يلاحظ أنّ تحقيق هذه الغايات عبر تخصيص مادّة للقواعد، وثانية للمطالعة، وثالثة للقراءة، ورابعة للتعبير...إلخ إنّما هو بالفعل من باب المزايدة، ذلك أنّ التأويل الخاطئ أو سوء الفهم ما يلبث أن يتصحّح بعد فترة قصيرة من التطبيق، ولكنّ الأمر طال حتى بدا أن المدرسة السعودية لا تريد أن تأخذ العبر من تجاربها السابقة؛ ((.. ولكنّنا استمرينا أخطاءنا، ودعانا تعصّبنا للمدخل النحوي... إلى إكباره في ذاته، وأبت علينا أنفسنا أن نفرّط في شيء منه)). (دليل المعلم، ص٣).

أما إعادة تأويل (النص الأصل) بعيدًا عن المزايدة فتصوّر لنا اللغة العربية متنًا متماسكًا، لا تسيّج معارفه في معلّبات دراسية، بل يكون متنًا واحدًا منفتحًا على جملة من المهارات والكفايات التي لا غنى للإنسان عنها: ((وتحقيقًا لذلك – أي لما ورد في سياسة التعليم – تتبنّى وزارة التربية والتعليم في مشروعها الشامل لتطوير المناهج اتجاهًا تربويًا يركّز في جانب من أساسياته على تدريب المتعلمين على مهارات: التواصل، والحوار، والإقناع، ومهارات التفكير والتعلم الذاتي...)). (وثيقة اللغة العربية، ص١٣)

لا يحسن بنا إذن أن نستهين بهذا التحوّل، لاسيّما أنّه برهان ساطع على قدرة الأسئلة الصحيحة على الهداية إلى النتائج المقنعة إن لم نقل السليمة، لولا ذلك لما أدّت مراجعة النموذج البيداغوجي المسيطر (المدخل السلوكي) إلى مراجعة النموذج المعرفي المهيمن (المدخل النحوي). وبعد أن رأينا سلطة هذين العملاقين تتهاوى على يد هذا الجيل من المجدّدين، فهل نستكثر عليه أن ينجح في زعزعة سلطان الكيان الثالث (المدخل البلاغي)؟ ذلك ما نحاول اكتشافه في المقطعين اللاحقين على التوالي.

ب – من الاستهلاك إلى التفكير الناقد:

قد يخيّل إلينا ونحن نستحضر مسيرة الانتقال من ثقافة تكرّس هيمنة المؤلف إلى مرحلة يكون فيها النص سيّد الموقف، ثم إلى أخرى تنتصر لدور القارئ وتلتفت إليه أخيرًا – أنّ هذه الانتقالات حدثت بسلاسة تامّة وبلا أدنى مقاومة، إلا أنّ هذا بالتأكيد مجرّد وهم. دعانا إلى ذكر هذه الملاحظة المفروغ منها أنّنا التزمنا بالرجوع في الوقت المناسب إلى إشارة معدّ سلسلة الكفايات إلى نفسه وإحالته عليها بـ"**صانع المنهج**"، ولكن المقام ضاق بنا، وحال دون إيفاء هذه اللطيفة من لطائف الكفايات حقّها، وربطها بإشارات أخرى كثيرة تدور في فلكها. وعلى كلّ، فيمكن الإلماع إلى أهمية هذه الإشارة بالعودة من جديد، كدأبنا، إلى ورقة

(جستن)، وهنا يحسن بنا أن نقرّ بإغفالنا خيارًا رابعًا في تأليف المقرّرات وتطويرها، فقد أهملنا الإشارة إلى قولها: ((وقد يتمّ اللجوء إلى طريقة رابعة وهي: تكليف أحد العلماء أو الأكاديميين المشهود لهم بالكفاءة والنبوغ والقدرة على تأليف الكتب المدرسية بصورة مرضية. ويعقب إنجاز هذا التأليف تكليف لجنة من المراجعين تراعي التنوع في مهامهم من معلم إلى مشرف ميداني إلى مشرف مناهج)). (ص٢٢) والواقع أنّنا لم نهمل تلك الفقرة إلا بعد أن رأينا الوثيقة لا تعضد كلامها عن هذا الخيار بالشواهد، مما دعانا إلى عدّه أحد أشكال "اللجنة المتخصصة"، كما أنّ (الكتاب الأصل) كفيل بأن يذكّرنا على الدوام بأنّ من يمثّل (العلم الأكاديمي) سواء كان "عالماً" واحدًا أو أكثر هو من يتسيّد هذه اللجنة ويلهم أعضاءها، قلّ عددهم أو كثر، تقمّص دور "المراجع". وقد نتساءل هنا: هل كان بالوسع "هندسة" اللجان على نحو آخر يصبح فيه المراجع هو "المؤلف"، والعالِم بمنزلة "المراجع"؟

إذا قلنا إنّ وثائق التطوير الشامل تشهد بأنّه قد هندس لجانه على هذا النحو الأخير فلا يعني ذلك أنّ التجديد في ديارنا كفّ لأول مرّة عن أن يكون **فوقيًّا**، بدليل كثرة اللجان التي التهم وصف مهامها شطرًا من ورقة جستن. غير أنّنا إذا أزحنا عن أذهاننا مثل هذه الأماني الطوباوية ونظرنا إلى سلسلة الكفايات بعين الإنصاف وجدناها تخطو خطوات عديدة إلى الأمام، وأدركنا أن تخلّص غلافها من وطأة اسم المؤلف والاستعاضة عنه بعبارة: "قام بالتأليف والمراجعة فريق من المتخصّصين" أحد الشواهد العديدة على تحول جدّي في المبادئ والتوجّهات الأساسية.

فبعد أن اتضح أنّ قيادة الناس على قاعدة من العاطفة والتهويل من خطر الاندماج في العالم، وخطر إطلاق ملكات النقد والتفكير في قضايا العلم والتاريخ البشري لم يعد ممكنًا (العيسى ص١٣٤)، وأنّ ضعف الثقافة العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية يرتبط أصلاً بضعف قيمة العلم والتوظيف الاجتماعي للعلم في الواقع الحياتي، والاقتراب أكثر من ثقافة اللفظ التي يسود فيها الجدل ورفع الشعارات والبحث في التاريخ عن حلول لمشكلات الواقع بعيدًا عن تفعيل المنهج العلمي في البحث والتفكير، وهو المنهج الذي دفع بالدول المتقدمة إلى إبداع حضارة العلم والتقنية والمعلوماتية الراهنة (الحذيفي ٢٠١٣)، شرع التفكير التقليدي في التخطيط لتعليم التفكير الناقد، ولكنّه احتار: أي اتّجاه يسلك؟ هل يجعله ضمن الأنشطة اللاصفية التي تسمع بها مدارسنا ولا تراها، أو يبثّه بين موضوعات المناهج الدراسية مع ما يقضيه ذلك من مشقّة إعادة هيكلة المواد من جديد؟ وفي حين مالت النفوس، لكيلا تنصرف عن المشروع نهائيًّا، إلى حلّ توفيقي يقترح "تسييج" التفكير الناقد في منهج دراسي خاص به؛ تجاوزت سلسلة الكفايات كل هذه الطروحات لتفاجئ

المجتمع التعليمي الحائر بشعارها: "**اجعل القراءة النقدية رفيقتك في الحياة**". (المستوى الثالث، ص٨٠)

ولقد مثّل هذا الشعار، بما أرسى من مبادئ وتصوّرات تراها مفصّلة في أدلّة المعلم وإرشادات الطلّاب، فتحًا مبينًا للآداب والعلوم الإنسانية، تبرهن من خلاله على قدرتها الأكيدة على "التنوير العلمي" (الحذيفي ٢٠١٣، ص١٣)، ولتجعلنا نتهكّم أخيرًا على انطباع توارثناه جيلًا بعد جيل، استحال معه "القسم الأدبي" إلى أن يكون الميدان الأثير لكلّ من أوهمناه من شبابنا بوقوعه تحت دائرة التعثّر والفشل.

والحقّ أنّ إكبارنا هذا المجهود الذي عجّل بخروج مفهوم القراءة من تحت الركام، متجاوزًا كل ما زرع في طريقه من الحواجز والأسوار، يدفعنا إلى أن نختتم رحلتنا الطويلة بهذا السؤال:

ج – القراءة بدلًا من النقد؟

صيغة الاستفهام هذه تحاول أن تبقي الأمور مفتوحة على كلّ الاحتمالات، ولتخفّف من حدّة المفارقة التي نكتشفها بمجرد الفراغ من القسم الأول من سلسلة الكفايات المخصص للقسم المشترك (المستويات من ١ إلى ٤) والانتقال إلى قسمها الثاني، الذي هو من نصيب قسم العلوم الإنسانية (من ٥ إلى ٧). فهنا تختلط الأوراق وتتبعثر، ونشعر بأنّ عجلة الزمن تعود بنا إلى الوراء، ولولا أنّنا أطلنا الصحبة مع واحد من مستويات هذه السلسلة "العليا" لعجزنا عن فهم ما يحدث. وكيف يتسنّى لمن لم يمعن النظر في أمر هذه السلسة أن يتفهّم حقيقة وجود المستوى السادس (ولا يسعنا الحديث عن غيره) وهو يمثّل تراجعًا مدهشًا عن كل إنجاز تحقّق في المستويات الأربعة، على الصعيد المعرفي والبيداغوجي على حدّ سواء؟

والحقّ أنّ المرء ليعجز (لاسيما إن كان من فئتنا نحن الكهول) عن تخيّل موقف اليافع الذي "**تدرّب**"[١] من خلال المستويات الأولى من تلك السلسلة على ((فهم النصوص، وتحليلها، وتقويمها باتباع إستراتيجيات مختلفة للقراءة، إضافة إلى تنمية مهارات الدراسة والتعلّم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير: العلمي، والناقد، والإبداعي)). (المستوى الثالث، ص٦) هذا الذي يقال له بالحرف الواحد: ((النصّ الأدبي نصّ مفتوح يمكن أن تتعدّد معانيه بتعدّد القرّاء، حاول أن تكون لك شخصيتك المستقلة في دراسة النصوص الأدبية وفهمها وتحليلها)). (إرشادات المتعلم – ص٣٩). ثم يفاجأ بالمستوى السادس وقد خلا معجمه الاصطلاحي – الفقير أصلًا[٢] – من لفظ "القراءة"، كما خلا من كل بادرة على أنّ النص الأدبي قابل لأن تتعدّد معانيه عند من يدرك بأن "للمعنى في النص ثلاثة

[١] – تبنّت السلسلة في مستوياتها الأولى "مبدأ التدريب بدلًا من التعليم". (ينظر دليل المعلم ١، ص٣)

[٢] – تختصر العبارة التالية – وإن لم تتحدث عن كتابنا بالتحديد – ملامح الفقر التي تشيعها استعمالات "النقد" في المنهج السعودي: ((أما ما يجيء تحت مسمى النقد، فهو مساس طفيف، يطال عاطفة الكاتب، بالإضافة إلى معالجة بعض الصور البيانية، بحسب تعبير الكِتاب، معالجة سطحية، لا تعدو تصنيفها إلى تشبيه جميل أو استعارة موفقة أو مجاز رائع، دون تعمق في الإشارة إلى الأبعاد الفنية والدلالية لتلك الصور والمجازات)). (زعلة ٢٠١٠، ص١٥)

مستويات: معنى حرفي ينطق به ظاهر النص، ومعنى تفسيري يستنتجه القارئ من بين السطور، ومعنى تحليلي ناقد ينتجه القارئ من محاكمته للنص". فضلًا عن أن يجد هذا الغرّ المسكين ما يعزز ثقته في نفسه ويقنعه بأنّ له دوره الفاعل في "إنتاج دلالة النص"، كما دلّته على ذلك معطيات المستوى الثاني تصريحًا وتلميحًا.

ولاشكّ في أنّه كان بوسع المستوى السادس أن يبني على ما سعت المستويات الدنيا من الكفايات إلى تأسيسه، فينفتح على معطيات نظرية التلقّي والتأويل، أو أن يستفيد من تجارب الآخرين، كتجربة "القراءة المنهجية" التي تبنّتها المدرسة المغربية مثلًا وهي تجربة لها وعليها، ولكنّ المقصود الأخذ بيد مفهوم القراءة نحو النمو والتطوّر التدريجي بما يسهم في التدرّج بالمتعلّم على الانفتاح على معطيات العصر من جهة، وعلى ما يدلّه، من جهة أخرى، على أنّ التعلّم ليس "نزهة" وإنّما هو رحلة شاقّة لابدّ أن يخوضها بمفرده؛ فلا أحد يستطيع أن يقوم بهذه المهمة نيابةً عنه. وبدلاً من ذلك نرى مفهوم القراءة يتعرّض في سادس الكفايات إلى نكسة غير منتظرة؛ إذ يختفي من الساحة بتاتًا، ويحلّ محلّه لفظ آخر هو "النقد". ولقد صدق من قال: ((ولقد كان مما جنى على النقد لفظه؛ لأنّه في خير مدلولاته تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها؛ ولا يخلو مع ذلك من لدغة الحيّة وضرب الرأس بالإصبع)). (عبد البديع ١٩٩٠، ص٧٢)

ومثلما جنى لفظ "النقد" على تصوّراتنا عن حقل القراءة والتأويل، بأن ظلّ يغرينا بأن نلتمس أهميّة هذا الحقل المعرفي في لفظ محيّر هو لفظ "النقد"، يمكننا أن نقول: "إنّ ممّا جنى على القراءة لفظها"؛ فقد برهنت المستويات الأربعة من الكفايات على أنّ "القراءة النقدية" ليست فقط أداة تمكّن من تلقي الكتابة الأدبية بمثلها من القدرة على التحليل والتعليل والتفسير والبيان، بل هي قبل ذلك وبعده أداة للتعايش والتسامح لا تدفع إلى تصنيف الناس بناءً على نتاجهم الفكري إلى صالحين وطالحين[1]. ولكن، لما كانت هذه النقلة تمثّل ثورة فكرية لم يقع الاتفاق عليها بعد، ظلّ لفظ "النقد" متربّعًا على عرش المستويات العليا من الكفايات في انتظار أن يحسم أمر هذا الملف في قابل الأيام. فهل يعني هذا أن لجنة "التتابع والتكامل والمدى"، وهي واحدة من أهم اللجان التي استحدثها المشروع الجديد (وثيقة جستن، ص٤٥)، لم تلاحظ أنّ المفاهيم العلمية في هذه السلسلة تصل في نموّها وتطوّرها إلى حدّ معين ثم ينقطع مسار تطوّرها على نحو مفاجئ؟

أما نحن فلا نظنّ أنّه قد خفي على أحد ممن تعاطى مع هذه السلسة، فضلًا عن صنّاعها المهرة، أنّ

[1] – مما يشهد بذلك أن هذه السلسلة تضم نصوصا لبعض رموز "الحداثة" في بلادنا دون أن يسعى المنهج إلى تأليب المشاعر المتحيزة نحو هذه النصوص، وأحد من أصحابها.

وجود المستوى السادس (على الأقل) يمثّل نشازًا في هذه المنظومة المتناسقة. ويمكننا تلمّس هذا الانطباع في الأبحاث التي تستطلع آراء المجتمع التعليمي عن مناهج نظام المقرّرات بشكل عام. إذ نرى مقترحات الميدان التعليمي وانتقاداته تنصبّ على المستويات العليا من الكفايات، نجد هذا مثلًا في توصية رفعها بعض المديرين والمشرفين: ((زيادة عدد المقرّرات وتوسيع التخصصّ داخل المسار، إضافة مقرّر القرآن الكريم كمقرّر إجباري بدل إحدى مقرّرات اللغة العربية "٥، ٦ ،٧")). (الشامخ ١٤٢٨، ص١٧) فهذه التوصية تبيّن انقسام الميدان حول رأيين متعارضين: الأول يرى تلك المستويات عاجزة عن إثراء مسار الآداب والعلوم الإنسانية ويدعو إلى تكثيفها، أما الرأي الآخر فينادي على العكس من ذلك بإسقاط أحدها والاستعاضة عنه بمادّة من مواد العلوم الشرعية. ولعلّ الارتباك البادي على صياغة هذه التوصية الميدانية يعكس حيرةً وارتباكًا أكبر لدى الجهة الوصيّة على التربية والتعليم في بلادنا.

إنّ وثائق المشروع الشامل كانت صريحة وشفّافة عندما أشارت إلى أنّ سلسلة الكفايات لا تمثّل قمّة الطموح، بقدر ما هي "الحل الوسط" الذي لم يتحقّق إلا بعد سلسلة من المفاوضات العسيرة مع واقع لا يكفّ عن إملاء شروطه ((وهو واقع يصعب الانفلات من ربقته في مستوى التفكير المجرد بين التطبيق المدرسي، وبين المفهوم السليم للغة، وفقه الواقع، حاولنا أن نجد طريقًا وسطًا، نبني عليه منهج اللغة العربية للتعليم الثانوي)). (دليل المعلم، كفايات١، ص٢).

من الواضح إذن أنّ الخاسر الأكبر في هذه الوضعيّة التوافقيّة هو مفهوم "القراءة النقدية"، ولكونه كذلك فسيظلّ يجسدّ النتيجة النهائية للحلول الوسط لمدرسة ارتضت تحت "واقع أملى علينا، في ظروف معينة" أن نكون دائمًا في منطقة "البين بين"؛ فهو شهادة حيّة على الوفاء بوعد النقلة النوعية، وفي الوقت نفسه يذكّر بحسرة التراجع عن هذه النقلة والانصراف عنها.

ولا ريب في أنّ هذه النتيجة المزدوجة، خير دليل على حيرتنا الدائمة بين حلول يفرضها "الأمن اللغوي"، وأخرى مستمدّة من تطلّعنا الدائم نحو "الأمن المعرفي". إلا أنّ هذه الحلول الوسط كثيرًا ما تشعرنا بأنّنا أمام غايتين متعارضتين، في حين توقفنا التحوّلات الاجتماعية التي نعيشها هذه الأيام على خلاصة مهمّة تبعث على الأمل بأنّ الواقع نجح أخيرًا في تزييف هذا الفرض وتبديده، إذ تقول خياراته الحالية: إنّ الأمن في التمكين وليس في السياج. فهل بتنا على موعد قريب من انعتاق التفكير الناقد والقراءة النقدية من أسرهما؟ نأمل ذلك.

الخاتمة

لا ريب في أنّ حجم هذه الدراسة قد فاق كثيرًا ما هو مقدّر له، ولهذا يمكن لهذه المساحة أن تضمّن عرضها أهمّ النتائج التي توصلت إليها وصفًا موجزًا يكون بمثابة الاعتذار عن تأخّر الوصول إليها.

تندرج هذه الدراسة ضمن إشكالية التجديد في الثقافة العربية، وغنيّ عن القول إنّه من الصعب حصر هذه الإشكاليّة في زاوية معيّنة، فهي تتمنّع إلى حد الاستعصاء أمام كل منظور لا يتّسم بالإحاطة والشمول. من هنا كان على رحلة البحث عن مظاهر التجديد في تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية أن ترتبط بالإشكالية الأعمّ، وهي محاولات تجديد هذه المدرسة لممارساتها في تعليم اللغة العربية إجمالًا.

والحقّ أن هذه الورقة لو لم تفعل ذلك لما استطاعت رصد محطات مفصلية ومهمة في هذه الممارسة، ويأتي في طليعتها التحوّل عن "المدخل النحوي" في تعليم اللغة العربية، هذا التحوّل الذي هو بلا شك من حسنات أحدث مشروعات المدرسة السعودية، المسمى اختصارًا "مشروع التطوير الشامل". ولما كنّا أمام منعطف تاريخي اقتضى فهم أبعاده العودة إلى الأسباب التي استدعت وجوده من الأساس، حتى يتسنىّ لنا من بعد معرفة دواعي التخلّي عنه. ومن مساءلة مفهوم "المدخل النحوي" اتضح لنا أنّنا لسنا أمام مدخل تعليمي صرف بقدر ما يتراءى لنا كواجهة تحجب عنا معضلات فكرية عميقة. بذلك سعينا إلى تقصّي دوره في غياب مظاهر العدالة والتعايش بين التخصصات المعرفية في المدرسة السعودية.

لطالما افترض الناس في المدرسة أنّها آلة محايدة تحتضن الجميع وتتيح الفرص المتكافئة لكل المواد الدراسية النافعة والمفيدة، غير أنّ تلك المواد قد تتدافع أحيانا بحسب الظروف الاجتماعية والتاريخية والسياسية، فيحظى بعضها بنوع من العناية والاهتمام يفوق بعضها الآخر. فبدافع العناية باللغة العربية وخدمتها على الوجه الأمثل فرضت مدرستنا على طلّابها دراسة جميع أبواب النحو ضمن البنية التقليدية التي ارتضاها الأوائل، مع أنّ القدماء كثيرا ما حذّروا من إيغال العموم في دراسة النحو، ودعوا بدلًا من ذلك إلى التعمّق إلى أقصى حدّ في دراسة الأدب. ومثلما زُيّن لها أن تتّخذ من النحو أداة تسيّج بها اللغة العربية التي تتظاهر بخدمتها اتخذت من "المدخل البلاغي" أداة لتسييج النقد الأدبي، فلم تلتفت إليه إلا باعتباره تبعًا للبلاغة العربية بحيث يمكن أن يمنح بعض الحصص الهامشية من الجدول الدراسي لطلّاب لا تفصلهم عن أبواب الجامعة إلا بضع خطوات.

كان من الطبيعي إذن أن نتساءل: لماذا قبلت المدرسة السعودية بهذه الوضعيّة؟ وما الذي يمنعها من أن تبصر مشكلاتها؟ إلى غير ذلك من أسئلة هدتنا إلى اقتراح مفهوم (الأمن اللغوي) ليكون المفهوم الجامع

الذي يحتوي عددا من المقترحات دارت في فلكه دون أن تقنعنا – مثلما فعل – بأنّ ما يحصل اليوم في مدرستنا إنما كان نتيجة تراكمات عديدة سعينا إلى استقصائها في مكانها من البحث.

وليس من باب المنّة أو الادّعاء أن يقول هذا المجهود عن نفسه – بكل تواضع – إنّه كان ضروريًّا؛ فمن دونه لم يكن من السهل أن نحيط خبرًا بهذا الواقع الذي جاء المشروع الشامل ليعدنا بنقلنا عنه "نقلة نوعيّة". والحق أنّ الالتفات إلى هذا الشعار كان هو أيضًا على حظّ لا بأس به من الأهميّة. فلقد سمح لنا تحليل شعار "النقلة النوعية" بارتياد بقاع ما كان لنا أن نطأها لولا انشغالنا بالبحث عن متصوّراته في تجارب الآخرين شرقًا وغربًا، الأمر الذي أوقفنا في نهاية المطاف على خصائص تجربتنا المحلية في مغامرة التجديد، وهي السمات والخصائص التي صغناها في عدد من الفرضيات أبرزها: أنّ التجديد لا يكون في ثقافتنا إلا "جزئيًّا"، وشعاره الأثير (نعم ولكن). وقد اضطرّنا التحقّق من صحة هذا الفرض أن نعاود الرجوع إلى الوراء مرّات عدّة؛ إذ اتضحت صعوبة دراسة مشروع التطوير الشامل في غياب أطروحات مشروع تقدّم عليه سمّي: "التطوير الجزئي". أما المردود العاجل لهذه الارتجاعات فقد جنته دراستنا هذه ببلورة مفهوم لربما أمكن القول بأنه من مهملات الخطاب التربوي، وهو مفهوم "التجديد في الظلّ".

ولكوننا نظرنا إلى الجانب الإيجابي في هذه الممارسة التي تبدو في الظاهر سلبية خالصة، استطعنا التموضع في أقرب نقطة من مدرستنا لنلاحظ شيئًا مما تصارعه في سبيل تحقيق هدفها الأساس وهو "الأمن المعرفي". بذلك وقفنا على ثلاثة أنماط للتجديد في الظل، أطلق على كل واحد منها لفظ "التصرّف"؛ بغية الإيحاء بأنّه تجديد يحدث في الخفاء دون أن يشعر به المجتمع التعليمي شعورًا عامّا. وعلى كلّ، فإن كلّ نمط من هذه الأنماط كان ينقلنا على نحو سلس إلى النمط الآخر، فقد دلّنا "التصرّف البيداغوجي"، وهو نقلة حقيقية من المقاربة السلوكية إلى المقاربة بالكفايات، على "التصرّف الهندسي" الذي أتاح لنا بدوره ملاحظة أنّ ذلك التحول البيداغوجي جاء منقوصًا؛ فقد تركّبت سلسلة اللغة العربية المكونة من سبعة مستويات "تركيبة غريبة" ولافتة للنظر؛ إذ اتّبعت المستويات الأربعة الأولى المقاربة بالكفايات أما الأجزاء الثلاثة العليا فقد انحازت إلى المقاربات العتيقة بكلّ أشكالها. ولما حاولنا أن نفهم السرّ وراء هذه الهندسة المحيّرة وقفنا على النمط الثالث من أنماط التجديد في الظل، وهو "التصرّف المعرفي". ولكون هذا النمط يمثّل قمّة إسهامات سلسلة الكفايات ختمنا به محاور هذه الدراسة ليكون دليلنا إلى مستقبل تعليم النقد الأدبي في مجتمعنا.

وليس هناك من إنجاز يختصر الرغبة الأكيدة لدى هذه السلسلة في إحداث نقلة نوعيّة يعدل استخراج

مفهوم "القراءة النقدية" من خلف الأسوار الحصينة. إذ برهنت به من جهة، على قدرة الآداب والعلوم الإنسانية على "التنوير المعرفي"، وأزاحت به عن أذهاننا لفظ "النقد"، هذا الذي يعتقد بأنه كبّل حقل القراءة والتأويل وحمّله الكثير من مخلفات الماضي وصراعاته السياسية والفكرية والاجتماعية. غير أنّنا لاحظنا من التراجع عن أخطر إنجاز صبّ في مصلحة تعليم القراءة النقدية، والسماح لكتاب "البلاغة والنقد" أن يتخطّى مسطرة التطوير الشامل ليكون بوضعه القديم على رأس سلسة الكفايات – أن "الحلول الوسط" التي تعالج بها مدرستنا مشكلاتها هي من بين أهم الأسباب التي تحدّ من قدرتها على تحقيق المراكز المتقدمة بين أخواتها، وبقائها دائمًا في موقع الـ"بين بين"؛ رغم كل ما تنفقه على نفسها من الأموال الطائلة كل عام.

بقي لنا بعد هذا نتيجة أخيرة لابدّ من ذكرها، وهي أنّ "الحلول الوسط" بوصفها ثمرة "التجديد في الظل"، لا تدلّ على التعافي والازدهار شأنها في ذلك شأن أي مخرج من مخرجات "التعليم في الظل". ولهذا فإنّ النقلة التي أحدثتها قصُرت عن أن تكون "نوعية" بحقّ، لا لأن المدرسة قد تخاذلت عن الوفاء بوعدها بل لأنّها لم تستطع أن تعطي محيطًا أغرقها بالضجيج أكثر مما أعطت. ومع ذلك فقد نجحت بمحاولتها هذه في إعطائنا درسًا يُبقي جذوة الأمل في نفوسنا متّقدة بأنّ "النقلة النوعية" باتت على الأبواب.

والله الموفق للصواب

قائمة المراجع والمصادر

- أقفلي، حمّاني (٢٠٠٩) المدرسة والمجتمع، مجلة المدرسة المغربية، ع١، ماي، المجلس الأعلى للتعليم، (٦٠ – ٦٢).

- أليكسو (٢٠٠٦) إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدّثة)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية، تونس.

- البدوي، عبد المجيد (٢٠٠٢) السائد في الفكر العربي الحديث والمعاصر: من المجادلة إلى المقاومة، ضمن: مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، إشراف: توفيق بن عامر، تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج٢، (٦٧٤ – ٦٨٥).

- البنك الدولي للإنشاء والتعمير (٢٠٠٧) الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (ملخص تنفيذي)، واشنطن.

- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٢) خلق الفرص للأجيال القادمة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي الاجتماعي، عمّان: دار أيقونات للخدمات الطباعية.

- تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٠ – ٢٠١١) إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، إعداد: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر.

- تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٤) الشباب وتوطين المعرفة، إعداد: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر.

- التويجري، علي بن محمد (٢٠٠٠) تعليم اللغة العربية في دول الخليج مع دراسة حالة لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ربيع الأول / حزيران، (١١ – ١٢٠).

- الثقفي، عبدالهادي بن عابد (١٤٢٩) واقع معرفة وتقبُّل مُعَلمي الرياضيات لنموذج التعلم البِنَائِّي ودرجة قدرتهم على تطبيقه، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى. على: https://www.mobt3ath.com

- الجابري، نياف بن رشيد (٢٠١٦) التشعيب في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية: محدداته وانعكاساته على الكفاءة وتكافؤ الفرص في التعليم، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج١١، ع٢، أغسطس، (٣١١ - ٣٣٦).

- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٤٠) البلاغة والنقد للسنة الثالثة الثانوية بالمعاهد العلمية.

- جيدوري، صابر (٢٠٠٩) الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية: دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية للتربية العربية – مجلة جامعة دمشق – المجلد ٢٥ –العدد (١+٢)، (٩٣ – ١٣٣).

- الحازمي، منصور (١٩٩٨) الثقافة العربية بين الإيجابيات والسلبيات، علامات في النقد، ج٢٨، م٧، صفر – يونيو.

- الحذيفي، خالد (٢٠١٣) مشروع تضمين الثقافة العلمية في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مدونة التعليم المعاصر: https://ta3lemmo3aser.wordpress.com

- زعلة، علي بن أحمد (٢٠١٠) المرحلة الثانوية أنموذجًا: الأدب السعودي في مناهج التعليم - دراسة تحليلية، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، العدد ١٧٩.

- الشامخ، هيا. والفريح، آمال. والعبد الكريم، أروى (١٤٢٨هـ) واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوي العام نظام المقرّرات في المدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة على مستوى المملكة العربية السعودية -"دراسة مسحية"، وزارة التربية والتعليم - وكالة التطوير التربوي، مكتب اقرأ للاستشارات التعليمية والتربوية، الموقع الإلكتروني: www.eqra.com.sa

- الشعيبي وزملاؤه (١٩٩٩) المناهج الدراسية في وزارة المعارف بين التطوير الجزئي والتطوير الشامل لمحة موجزة لما تقوم به حاليا الإدارة العامة للمناهج، ضمن: اللقاء السنوي الثامن للجمعية التربوية والنفسية (جستن)، مناهج التعليم العام في المملكة: وقفة تأملية ورؤية مستقبلية: https://gesten.ksu.edu.sa/sites/gesten.ksu.edu.sa/files/imce_images/year-meet-008.pdf

- الصامل، محمد بن علي (٢٠١٤) جهود المؤسسات الخاصة والأهلية في تحقيق أمن اللغة العربية، ضمن: ملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية، (٢٨٥ – ٢٩٤).

- الصامل، محمد بن علي. العريني، عبد الله بن صالح. الجمعة، إبراهيم بن محمد (١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ) - كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث ثانوي/ الفصل الدراسي الثاني، قسم العلوم الشرعية والعربية، (بنين).

- صائغ، عبد الرحمن (٢٠١٠) واقع التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) في الوطن العربي وسبل تطويره، ضمن: الدراسات المرجعية لمؤتمر: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته، مسقط، منشورات: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١ – ٣٤).

- صمود، حمادي (٢٠٠٢) مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، ضمن ندوة: مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، إشراف: توفيق بن عامر، تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج١، (١١- ٢٠).

- عبد البديع، لطفي (١٩٩٠) طه حسين ومصير النقد، فصول، القاهرة- العددان: ١-٢، يناير، (٦٩ – ٧٩).

- عبد الدايم، عبد الله (١٩٩٨) التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ إلى عام ٢٠٠٠، بيروت: دار العلم للملايين.

- العتيبي، خالد بن ناهس (٢٠٠٧) أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض – دراسة تجريبية، جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم علم النفس، الفصل الدراسي الأول.

- العطوي، مسعد بن عيد (٢٠١٦) النقد في أحضان الجامعات، شبكة الألوكة: https://www.alukah.net

– العطية، عبد الرحمن بن حمد – تقديم – (٢٠٠٧) قرارات للمجلس الأعلى لمجلس التعاون لدول الخليج العربية بشأن التعليم والبحث العلمي، ط٣، ديسمبر.

– العيسى، أحمد (٢٠٠٩) إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجّس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، منشورات دار الساقي، بيروت.

– ..... (٢٠١٤) تعليمنا الثانوي.. إلى أين؟ جريدة الحياة، http://www.alhayat.com/article/822555

– قبيسي، حسين (١٩٩١) الهوية ومقالاتها السائدة: إشكالات وتساؤلات، مجلة مواقف، ع٦٥، إبريل، (١٨ – ٢١)

– القحطاني، جمعان بن سعيد وزملاؤه (٢٠٠٣) الكفايات اللغوية (عرب ١) دليل المعلم. وزارة المعارف – التطوير التربوي.

– المدني، فراس محمد (٢٠١٣) تعليم مبادئ حقوق الإنسان من خلال تدريس مقرّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ضمن كتاب: مجالات تعليم اللغة العربية: آفاق مستقبلية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، IIUM PRESS، (١٨٥ – ٢٠٦).

– المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠١١) بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، الكويت، مج٢، أدلة معيارية وإجرائية، الدليل الأول: دليل نظري لتصميم وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

– أبو المكارم، علي (٢٠٠٦) التعليم والعربية: رؤية من قريب، القاهرة: دار الكتب المصرية.

– المهري، محمد المهدي (١٩٩٥) حول بيداغوجيا تدريس الفلسفة، مجلة الإتحاف، تونس، نوفمبر، ع ٩٥، (٢٧ – ٣٨).

– الهيتي، قصي (٢٠٠٨) حروف الإيجاب والتصديق في اللغة العربية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، مج٣، ع١٤، يناير –كانون الأول.

– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ١، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك.

– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ٢، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك.

– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ٣، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك.

– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ٤، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام

المشترك.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) اللغة العربية ١، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك، دليل المعلم.

- وزارة التعليم (١٤٣٣ – ١٤٣٤) الدراسات البلاغية والنقدية – اللغة عربية (٦)، التعليم الثانوي: نظام المقرّرات – البرنامج التخصصي: مسار العلوم الإنسانية.

- وزارة التعليم (١٤٣٣ – ١٤٣٤) دليل التعليم الثانوي نظام المقرّرات، مشروع تطوير التعليم الثانوي.

- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧) وثيقة اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام السعودي، مركز التطوير التربوي – الإدارة العامة للمناهج السعودية.

- وطفة، علي أسعد (٢٠١٠) الرسائل الصامتة في المدرسة: قراءة أيديولوجية في الوظيفة الطبقية للمنهج الخفي، المجلة التربوية، مج٢٤، ع٩٤، مارس، الكويت، (١٥ – ٧٨).

- وطفة، علي أسعد. الأنصاري، عيسى محمد (٢٠٠٥) الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، ع١، (٨٣ – ١٤٠).

- اليونسكو (٢٠١٥) إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – فرنسا.