الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية الآداب واللغات والفنون
قسم اللغة العربية وآدابها

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر 2 بعنوان:

حضور النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي (سنة أولى متوسط أنموذجاً – الجيل الثاني-)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر 2 في اللغة العربية وآدابها
تخصص : علوم اللسان

إعداد الطلبة:
1- محمد احمد بلالا
2- محمد صدوق

إشراف الأستاذ:
د. لخضر لوصيف

السنة الجامعية :
(2017/2016)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية الآداب واللغات والفنون قسم اللغة العربية وآدابها

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر 2 بعنوان:

حضور النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي (سنة أولى متوسط أنموذجاً – الجيل الثاني-)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر 2 في اللغة العربية وآدابها
تخصص : علوم اللسان

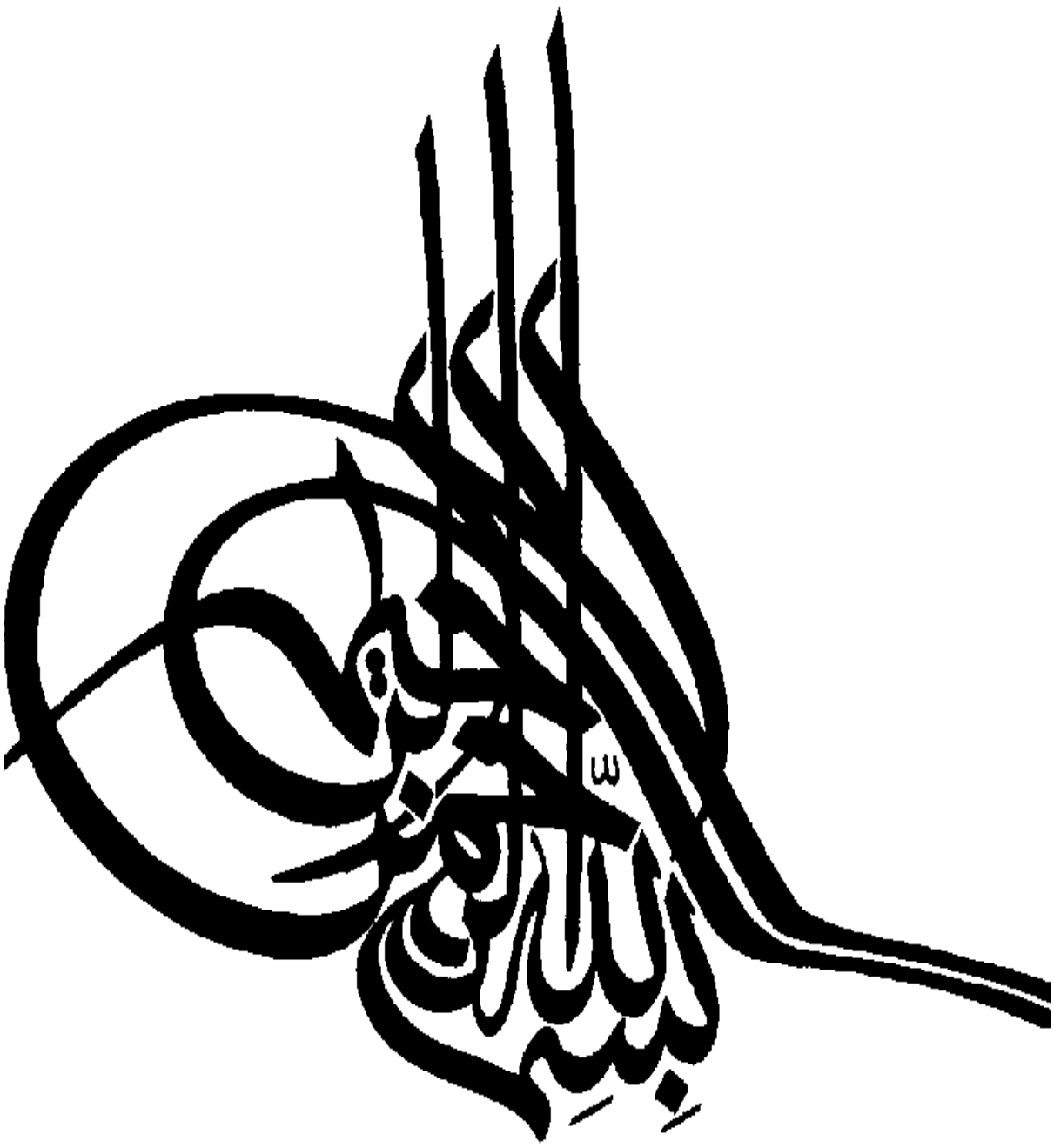
أعضاء لجنة المناقشة :

د/.....رئيسا

د/.....مشرفا و مقررا

د/.....عضوا ممتحنا

السنة الجامعية :
(2017/2016)


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

الى الوالدين الكريمين

الى الإخوة والأخوات

الى الأصدقاء خالد حميدات و فتحي سراي ، يحي لطرش ، ورفيق الدرب في الغربة عبد الرزاق محمدي

والى الأساتذة الكرام وكل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

محمد صدوق

إهداء

إلى التي غمرتني بهواها ومنحتني رضاها...والدتي.

إلى روح والدي سندي ومعلمي ومصدر الكبرياء...

إلى أخواني وأخواتي دون استثناء

إلى التي شاركتني أحلامي وأفراحي ومسراتي.زوجتي الغالية.أم محسن.

إلى أجمل وردة بنفسج يتغنى بها الربيع ولدي: ياسر عبد القدوس .

إلى أساتذتي ورفقاء العمل، و الأصدقاء .

إلى كل من ساهم بقليل أو كثير ومدّ يد العون

إلى من لم أذكره في مذكرتي لن أنساه في قلبي وذاكرتي.

إلى كل من يهوى لغة الضاّد نحواً وإعراباً، فنّاً وأسلوباً

إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

محمد أحمد بلالا

شكر وتقدير

عرفاناً بالجميل وتقديراً واحتراماً للغير ومن باب من لم يشكر النّاس لم يشكر الله

نتقدّم بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة :

الأستاذ القدير المشرف : لخضر لوصيف

وإلى السادة الأساتذة لجنة المناقشة ،وجميع الأساتذة بكلية الآداب واللغات والفنون بجامعة الجلفة.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، وصلِّ اللهم وسلم وبارك على سيدنا محمد صاحب الخلق الطاهر والمعجز الباهر، صلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وأصحابه ومن ولاه إلى يوم الدين.

لقد شهدت المناهج التّعليمية الحديثة تطورا كبيراً وسريعاً، واكبت حركة التطور وتطابقت مع معايير العلم الحديث، كما لم تعدّ البرامج الجزائرية المعاصرة مجرّد تقرير عن تجربة، بل هي تصوير للّتجربة، توحي بمعان إنسانية ،ونفسية ،واجتماعية وإيديولوجية عامة، حيث تتّضح معانيها ومعالمها، ويعظم أثرها كلما تعّمق القارئ في معالجة النصوص والقضايا التي تهم الإنسان ومستقبل أبنائه ، و تشكل حيزاً من تفكيره.

كما تعد الدّراسة المعاصرة للنّص الأدبي الجزائري المادة الخصبة للتعلّم، تتراءى فيها شروط النّص منذ اللّحظة التي يلتقط فيها القارئ خيوط الدّراسة، حيث يهبُ النص نفسه للمتلقي في توافق وانسجام كلّي، مما يجعله مادة أثيرة في الدراسات الجديدة، وميدانا لتطبيق المناهج الحديثة.

لقد شكّلت فكرة موضوع هذه الدّراسة بداية من اشتغال شخصي ببعض البحوث المصغرة، ثم تبلورت كموضوع للدّراسة وكعنوان للمذكرة بعد اختيار الفكرة ورصدها مع عدد من الأساتذة الأفاضل وعلى رأسهم السيد المشرف الدكتور لخضر لوصيف ، الذّي شجّعنا وحفّزنا على التّمسك بالموضوع مع التّأكيد على أن اختيار موضوع قيّم للبحث والدّراسة لن يكون عشوائياً ولا عبثياً، بل جديد الطرح ، وانطلاقا من كونه يشع بدلالاّت ومعان جديرة بالكشف عنها وفق مقتضيات الراهن.

ومن ثَمّ فارتباط الموضوع بالرّاهن الجزائري، وهو سبب آخر لاختيار الموضوع، راهن النّص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي ، باعتباره الحاضر الغائب ،يسير نحو أفق قد يبتعد عن الالتزام الاجتماعي والهمّ الإيديولوجي الكلاسيكي، متوجهاً نحو الذّات الجزائرية ، الكاشفة عن معاناتها وآهاتها واغترابها وتموجاتها.

إنه النّص الذي يبحث عن الخلاص في غياهب المجهول واللاّمعقول، وكشف الغطاء عن الوجه الحقيقي للمجتمع معتمداً اللاّمألوف والمعقّد، أوليس الّتعقيد سمة هذه الحياة وسمة هذا العصر على الأخص؟ ثم أوليس هناك علاقة تواجد وكينونة بين النص والقارئ المحلي ؟

وبما أن القراءة النّقدية تختار نصها الملائم، فقد قررنا اختيارنا موضوعاً من المواضيع الجادة التي تربط الحاضر بالماضي والصغير بالكبير والحاضر بالمستقبل أيضا ، ينتمي إلى حقل التّعليمية في الطّور المتوسط الموسوم بـ:" **حضور النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي ، السنة الأولى متوسط أنموذجاً** "، والذي وجدنا فيه ضالتنا والإجابة عن الإشكالية المطروحة، والتي تمثل ما مدى حضور النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي؟ وهل أنصفت المنظومة التربوية في مناهجها الأدب الجزائري ؟

و كان هذا العنوان ينقسم الى جزئين : ثابت ومتحول ، فالثابت هو: حضور النّص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي،أمّا المتحوّل فهو كتاب اللّغة العربية للسّنة أولى متوسط، الجيل الثّاني.

وكانت وجهتنا صوب المنهاج الحديث علّنا نجد فيها ما يروي الغليل ويطفئ الظمأ، فكان" **كتاب اللغة العربية سنة أولى متوسط"منهاج الجيل الثاني**، أول مرجع نلتقي به في بحثنا، وكان المرجع الثاني "**الدّليل المرفق لمنهاج الجيل الثّاني**" ، إلاّ أنّ هذين المرجعين لم يغطيا صورة الموضوع المعالج كما كنّا نأمل، بل كما كان البحث يريد، وهناك أدركنا أنّ الموضوع، لا بد أن يأخذ نصيبه من التحليل، وعليه عمدنا إلى دراسة أنموذجية للموضوع.

وبقيت رحلتنا متواصلة في التّنقيب عن المراجع والمصادر، رغم الصعوبات والعراقيل التي حالت بينا وبين ذلك، كصعوبة إيجاد دراسات حول هذا الموضوع سوى ما سبق من المرجعين.

وبعد الرحلة بين المكتبات والملتقيات أفرغنا عصارة هذا الجهد في قالب معتمداً المنهج الوصفي، التحليلي المقارن.

فالوصفي لأنّنا عمدنا إلى رصد النّصوص الأدبية الجزائرية في- الكتاب المدرسي- ، وأما التّحليلي فلأنّنا ارتأينا أن نقارن منهاج الجيل الثّاني بما سبقه من مناهج في حضور النّص الأدبي الجزائري حتى تأتي الدراسة كافية، وأكثر دقة ومقاربة للموضوع.

وقد قسّمنا دراستنا هذه إلى مقدمة ومدخل وثلاثة فصول، وخاتمة :

تطرّقنا في **المدخل** إلى مفهوم التّعليمية، نشأتها ، وموضوعها.

يليه ثلاثة فصول:

تحدّثنا **في الفصل الأوّل** عن الأدب وتعليمية النص الأدبي الجزائري والذي حوى بدوره مبحثين، الأوّل يتحدّث عن مفهوم النّص الأدبي وأهميته والثّاني يتحدّث عن الأدب الجزائري وأهداف تدريسه.

أما **الفصل الثاني** فقد خصّصناه **للحديث عن المناهج الدّراسية ومنهاج الجيل الثّاني** والذي انضوى تحته ثلاث مباحث، الأوّل وفيه مفهوم وأهمية المناهج الدراسية، أمّا الثّاني فتحدّثنا فيه عن أسس بناء المناهج المدرسية. وفي المبحث الثالث تطرقنا لمناهج الجيل الثاني.

أما **الفصل الثالث:** فاعتمدنا فيه جانب التّطبيق والدّراسة الميدانية، فقسّمناه إلى مبحثين :الأوّل حظّ الأدب الجزائري من الكتاب المدرسي ، والمبحث الثّاني: دراسة تطبيقية ميدانية.

وكما هو طبيعي أن لكل عمل بداية ونهاية كانت نهاية هذا العمل بخاتمة حاولت فيها الإلمام بأهم المحطات الرئيسة التي استوقفنا عندها الموضوع.

ومن بين الصعوبات التي واجهتنا خلال جولة البحث هي ندرة المصادر وقلة المراجع التي تتناول موضوع الأدب الجزائري بصفة عامة ، ومنهاج الجيل الثاني خصوصاً ، نظرا لجدّته في المنظومة التربوية ، وقلّة الدارسين للموضوع، إضافة الى الظروف والعراقيل الخاصّة.

وهكذا كانت مسيرتنا مع هذا البحث بعد جهد ضنين، توجت به هذه المذكرة المتواضعة والتي نأمل أن تكون البداية لبحوث مستقبلية، وعليه كان لزاماً علينا أن نتوجه من خلالها بالشكر الجزيل إلى كل من أمدنا بالدعم والعون من قريب أو بعيد وعلى رأسهم الأستاذ المشرف المحترم: **لخضر لوصيف** من جامعة الجلفة زيان عاشور الذي سار معنا خطوة بخطوة، فجزاهم الله عنّا خير الجزاء ، وعلى الله قصد السبيل.

مدخل

التّعليمية نشأتها وموضوعها

ـ التعليمية نشأتها ومفهومها

ـ موضوع التّعليمية

بما أنّ اللسانيات عموماً واللسانيات التعليمية خصوصاً ، ترتبط بالعملية التعليمية بشكل مبـاشر ، لأنها تعالج مختلف زوايا اللّغة لإيجاد الطرق الناجعة لتعلم اللغة وكيفية اكتسابها بتذليل العقبات التي تعرقل المتعلم في الوصول الى امتلاكها ، وجب أن نركز على المجال الذي ترتبط فيه اللسانيات بتعليمية اللغة من خلال مفهومها وأهميتها ودورها في نجاح العملية التعليمية

نشأة التعليمية ومفهومها:

تشير الكتب المؤرخة للتعليمية إلى نشأتها بوصفها حقلاً معرفياً بعيداً عن أحضان الدراسة والبحث اللساني، فالتعليمية مجال بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليمية اللغات وحسب ، بل في مفهومها العام علم يهتم بالمتعلمين بقضاياهم النفسية والاجتماعية ، وهو ما جعلها تتقاطع مع علم التربية ، أو فن التدريس .[1]

إنّ نشأة التعليمية بعيداً عن الابحاث اللسانية هو ما حدد الفرق بين تعليم اللغات اليوم وتعليم اللغات في القديم وقد تغلغل هذا العلم الناشئ – التعليمية– أكثر في فن التربية لاهتمامه بقضايا اللغة وتعلّمها .[2] كما تشير بعض القواميس والمراجع المختصة إلى أن مصطلح –التعليمية– ظهر في منتصف القرن السادس عشر ليشير إلى أسلوب شعري معروف كانت من خلاله تطرح النظريات والقوانين

[1] مسعودة خلاف ،التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات ، اختصاص تعليمية اللغة، جامعة منتوري ، قسنطينة، 2011/2010، ص102.

[2] المرجع نفسه ،ص:103

العلمية وظل هذا اللفظ متداولا في قواميس اللغة اللاتينية والفرنسية ، ليشير الى كل ماله علاقة بالتعليم ، (وسائل تعليمية ، طرق تعليمية)[1]

ومن هذه الاطلالة التاريخية الموجزة عن نشاة التعليمية والجهود المكثفة التي بُذلت في ميادين التعليم ، خلال الفترات السابقة، بغية تحسين الفعل التربوي ارست إلى ضرورة فهم العملية التعليمية أكثر من قبل القائمين عليها، والى معرفة حقّة بأقطابها المتمثلة في (المرسل "المعلّم" – والمتلقي "المتعلّم" والمادة التعليمية).

وعليه فالتعليمية هي :علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يُعنى بالعملية التعليمية ، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط ، يرتبط أساساً بالمواد الدراسية ، من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم ، وكذا الرسائل وطرق التبليغ والتقويم .[2]

اللسانيات التعليميّة.

اللسانيات التعليميّة مصطلح وُضِع في اللّغة العربيّة ليقابَل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي (La didactique des langues) :لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسيّة ترجمة حرفيّة فيستعمل معها مصطلح (تعليميّة اللّغات) ، ونُلفي آخرين يستعملون المركَّب الثلاثيّ (علم تعليم اللّغات)، وهناك مَن يكتفي بتسمية (تعليم اللّغة) ، ثمّة من يُفرد مستعملاً (تعليميات) أو (تعليمية) بكلِّ اختصار حتّى حين يتعلّق الأمر باللّغات؛ وهناك من يلجأ مرّة أخرى إلى التركيب الثلاثي (علم تعليم العربية) .

ولمّا كانت اللّسانيات هي المجال الأهمّ الذي يتناول موضوع اللّغة والأدنى إلى المجال المعني بتعليمها وبنظريات هذا الأخير ومناهجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدًّا أن تقرضه اللّسانيات حتّى التسمية. فنحصل بذلك على مصطلحٍ مُركّب تركيبًا نعتيًّا إذ قُيِّد بِنعت (تعليميّة)3

[1] د/سيد خير الله ، علم النفس التربوي ، اسسه النظرية والتجريبية ، دار النهضة العربية 1981، ص38.

[2] د/سيد خير الله ، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 38.

[3] د/ يوسف مقران ، مدخل في اللسانيات التعليمية ،كنوز الحكمة ، 2013م،ص30

ولا حاجةَ لنا إلى التدقيق باصطناع تسمية " شامِلة بالقول مثلاً: (لسانيات تعليميّة اللّغات)، فهو مِن الناحية التركيبيّة سليمٌ، لكِن ما يُطاق مِن الإطناب في جمل ومركَّبات اللّغة العادية قد لا يسلَم القياس عليه في مقامات المصطلح من ، ثمّ حسبنا مفردة لسانيات التي . كما أفدنا أعلاه . متضمّنة لدلالات " العلم و" الموضوع

كما مال البعضُ الآخر إلى إحياء القاعدة القياسيّة بتفضيلهم تسميّة (التعليميات)، وهو مصطلحٌ مَبنيٌّ قيّاسًا على اللّسانيّات والريّاضيّات والصّوتيّات.

لا يُجانب الصوابَ من يرتاب في إمكانيّة الجمع بين مصطلحيْ (تعليميّة اللّغات واللّسانيات التعليميّة) في ذات السياق . أو في سياقاتٍ متباعِدة في طيات نصّ واحدٍ وكذا في نصوص مختلِفة أنتجها مؤلِّفٌ واحِد، بل وحتّى في حالة إنتاجها من قبل مؤلِّفين متمايِزين . من غير الوقوع في اضطرابٍ على مستوى الدلالات المحتمَلة؛ لهذا يجدنا القارئ نتفاعل مع هذه الإشكالية، إذا صادف وأن جمعنا بين المصطلحات الثلاثة أو على الأقلّ بين مصطلحين، بطريقةٍ نحسبها راشِدة، إذ نميّز بينها آنيًّا معتبِرين المحور الاستبدالي والمحور التركيبي بهذه الصيغة المختصرة:

*تعليميات (تتعلّق بكلّ بمواد التعليم دون استثناء)

* تعليمية اللّغات (فعل تعليم اللّغات والنظر فيه على ضوء كلّ الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم)

* لسانيات تعليميّة (لسانيات تطبّق وتمارِس درسَها . بكلّ طاقاتها من قريب ومن بعيد . على ذلك النظر، أي " النظر على ضوء كلّ الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم " واللّسانيات في المقام الأوّل).

و هذا المقتبَس الذي ألَّفْنا فيه بين مصطلحيْ (تعليميّة اللّغات واللّسانيات التعليميّة) وجمعناهما في ذات السياق، ونستطيع الزّعمَ أنّه من دون أن يحدُث ذلك أيَّ خَللٍ في طريق المفهوم المعالَج على هذا المِنوال:

" لعلّ ذلك يرجع إلى صعوبة قيد الموضوع كلّما خاض الواحِدُ في هذا المجال (الأمن اللّغويّ والتخطيط اللّساني)؛ بل هذا ما يليق بنا أن نهتمّ به إذ نسلك مَسلك

الترشيح منه ما يعود إلى نصاب تعليميّة اللّغات فتتولّى اللّسانيات التعليميّة زمامَ أموره[1]." إذ هناك لسانيات تعليميّة خاصّة وهي الّتي تتضمّن القواعد الخاصّة والمتعلّقة بلغة بعينها مثل اللّغة العربيّة أو اللّغة الفرنسيّة أو اللّغة الإنجليزيّة، حيث يقال مثلاً (La didactique de la langue française) التي تُخصَّص لها دوريات كثيرة من أجل تحسين مستويات تعليمها وتعلّمها مثل مجلّة Le Français dans le monde أو مجلّة Langue française اللّتيْن يلاحظ عليهما طابعهما الإشهاريّ والترويجيّ ، لكن رغم ذلك تظلاّن مجلّتين تعكسان الغيرة التي يكنّها المختصّون الذين ينشرون في أعدادهما الزاخرة على لغتهم. ولا ينبغي أن نتجاهل هنا كتابًا جاء صدوره في وقت كانت اللّسانيات لا تزال في منأًى عن الانشغالات التعليميّة وهو Linguistque et enseignement du français :الذي مدّ جسر التواصل بين اللّسانيات وتعليم اللّغة وفتح أبواب النقاش بين المجالين. كما لقيت هذه اللّغة نفسُها اهتمامًا مِن قبل عناوين كانت تتصدّر دوريّة Etudes de linguistique appliquée.

فالعناية التي أحيطت بها اللّغة الفرنسيّة في ظلّ إرهاصات اللّسانيات التعليميّة وتطوّرها هي المسعى المنشود الذي كان مِن المأمول أن تطمح إليه تلك الدراسات التي تتولّى نشرَها مجلّةُ اللّغة العربيّة الجزائريّة وتتفرّغ لتحقيقه كاملَ التفرُّغ وأن تشكّلِ صفحاتُها ميدانًا تلتقي فيها أفكار المختصّين الذين لديهم أعمالٌ تطبيقيّة تتعلّق بواقع تعليم اللّغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة في الجزائر وآفاق إدراج تعليم (لغة الأمّ) في المنظومة التربويّة الجزائريّة وهو إحدى تطلّعات هذه الأخيرة .

وكذلك يُقصَد من جهة أخرى، باللّسانيات التعليميّة الخاصّة تلك النّظريّات الخاصّة الحصريّة الراجعة إلى واقع تعليم لغة بعينها والّتي تصف المبادئ المتحكّمة في وضع المناهج في حقل تعليم اللّغات وفق قانون التعميم الممكِن..الخ.

[1] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2000.ص131.

وهذا التّمييز بين اللّسانيات التعليميّة العامّة أو النّظريّة العامّة للّسانيات التعليميّة من جهة، وبين اللّسانيات التعليميّة الخاصّة من جانب آخر، يوازي التّمييز على مستوى آخر بين اللّسانيّات العامّة وبين اللّسانيّات الخاصّة بِلُغةٍ ما [1].

[1] د/ يوسف مقران ، مدخل في اللسانيات التعليمية ، مرجع سابق ،ص41.

موضوع اللّسانيات التّعليمية:

تقوم اللّسانيات التّعليمية على موضوعٍ معيّن، إلا أنه موضوعٌ ممتدّ الأطراف وواسع، ليس مِن السّهل تبين حدوده مهما بانت ملامِحُ الدائرة المعالَجة ، خاصة إذا علمنا أنّه موضوعٌ مشترَك تنافسها فيه عدّةُ فروعٍ معرفيّة ولسانية . لهذا يُفضَّل إجراء مقابلة في هذا الأمر من جهة بين تلك المواد العلميّة(علم النفس ، الاجتماع،علم التربية ، اللسانيات التطبيقية، ...) واللّسانيّات التعليميّة ؛ ومقابلة مِن جهة أخرى . بين المفاهيم المتداخِلة والمتكاملة والمتزاحمة والمتعارضة أحيانًا، وذلك داخل اللّسانيّات التعليميّة الّتي تطالَب أن تلتزِم حدودَها[1].

لهذا ترانا هنا نشرع أوّلا في تحديد ثلاثة أمورٍ مركزيّة مصحوبة بمظهرها التسمويّ الجليّ، وتمييز بعضها عن بعض، مع الإشارة إلى العلاقات التي تربط بينها، وهي أمورٌ يمكن التعامل معها بمختلف الكيفيات الكائنة والممكِنة :

*إمّا على أساس أنّها مفاهيم متميّزة في واقع الأمر لكنها متداخِلة: فيكفي حينها رسمُ حدود كلّ مفهوم إلى أن يتميّز عن غيره، ثمّ التبيّن من مجال الاحتواء والتداخل، والعمل على التعارف من خلاله باعتباره إحدى قنوات الاتصال بين تلك المفاهيم المنفرِدة.

*أو بإحلالها . في آخر المطاف بعدَ أخذٍ وردٍّ . محلَّ مرادفاتٍ مصطلحيّة: أي أنّها لا تزال تدلّ على ذاتِ المفهومِ وواحِدٍ فحسب، مع الملاحظة أنّ كلَّ ما في الأمر أنّها لم تكفّ عن الخلخلة والالتباس في تسمياتٍ متكاثرةٍ ناجمةٍ عن تداول البحَثة . بمُبتدِئهم ومُتضلِّعِهم . على أطوارها الغريبة وعلى انفراد، أو . ورغم الاتّصال القليل على كلٍّ . عن اختلافات في وجهاتِ نظرٍ قائمةٍ بينهم أثناء التعريف بها والخوض في قضاياها؛ فيُعمَد في كلتا الحالتيْن إلى الاحتفاظ بأحاديّة المفهوم، مع الإقرار بأمر الواقِع أمامَ تعدّديّة التسمية، ويُنقل النقاشُ الذي لا يمنعه رادِعٌ . حين هذه الحالة، وكلّما اقتضى الأمر ذلك، كما تجدنا نعمل به في هذا السياق . من رقعة المفهوم إلى وسَط التسميّة ويُخضَع لمنطِق هذه الأخيرة وقواعِد لعبتها.

[1] بتصرف ، لطفي بوقربة ، محاضرات اللسانيات التطبيقية، ص8.

*نسجِّل هنا تحفُّظًا مُؤدّاه أنّ عبارة (مرادفات مصطلحيّة) التي بادرنا بها أعلاه تختلف . لا سيّما إذا تموقعنا في مجال المصطلحيات . عن المرادفات المعجميّة العادية التي تناولتها فروعٌ لسانية مختلفة مثل: علم الدّلالة وعلم متن اللّغة والترجميات، وأسبقهم إلى هذا الموضوع فقه اللّغة. ويرجع ذلك إلى اختلاف زوايا التعامل مع ذات القضيّة؛ ههنا وظيفة النعت " مصطلحي " التمييزيّة (Fonction pertinente)، فهو ليس فارغ الدلالة ولم نستعمله من باب الإطناب بقدر ما فكّرنا في التدقيق، إذ قد نقع في تناقضٍ صريح، لأنّ ربَّ معترِضٍ يعترِض علينا، فيقول: كيف إذ اعتبرتم التسميات مرادفات وصنّفتموها فيها والحال أنّه يوحي طرحكم المودِع في طيات تحليلكم أنكم . وفق ما خلُصت إليه الكيفيّة الثانية ذاتها . تمنعونها عن التناوب على المفهوم الواحد (مع تصوّر تلك النسبة التي يقرّ بها حتّى فريق المثبتين لظاهرة الترادف في اللّغة) ؟ فنعقِّب على هذا الاعتراض بالقول: إنّما عمدنا إلى استعمال المركَّب (مرادفات مصطلحيّة) حرصًا منّا خصِّيصًا على دفع هذا اللّبس الذي يحقّ لغيرنا أن يسألَ عن مصيره في كنف الجمل المتعاقِبة في فقرات نصّنا وكذا انعكاساته على المفهوم وعلى القارئ " المتعلِّم " أيضًا. فيمكن نفي الترادف وإيعاز القضيّة إلى تنوّع مصطلحيّ . من جهة . لصعوبات تحل دون التوحيد، ومن جانبٍ آخر لتعيين فروقٍ في الدلالات.

إنّ التعليمية تركز على الجانب المنهجي لإيصال المعرفة ، وبالتالي هي لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية المحتوى ، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم ، بالإضافة إلى أبعاد نفسية واجتماعية ، لأنها تركز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة والعلاقة التربوية التي تربط المعلم بالمتعلم من منظور التفاعل داخل القسم.[1]

ويستمرّ تواجد التعليميات إلى جانب تشخيص السلبيات للعمل على دحضها والحدّ منها، والإعلان عن الإيجابيات للدّعوة إلى تكريسها أداءً للواجب المنوط بها إذ تساعد على تناقل المناهج المدرسيّة والبرامج التعليميّة والمنظومات التربويّة عبر

[1] موقع : مدخل الى التعليمية ، WWW.OURGLA.ORG ص6.

العالَم بأسره، فواجبها هذا أكبر وأنبل من أن تتخلّى عنه: فالكراريس الإعلاميّة التي تصدر سنويًّا . لمرافقة مسيرة هذه الأخيرة الزمانيّة والمكانيّة ومراقبتها . تظلّ نسبتُها وحركتها في المعمورة دائمة الحاجة إلى التحسين والتحسيس من أجل الحصول عليها والتأمُل في الدراسات التي تُنشَر فيها (هنا الطّابِع التطبيقيّ للتعليميات لو نشدته المدرسة الجزائريّة لشدّت من أزرها وثبتت أمام العوائق).

لا تفوتنا الإشارة في هذه الوقفة إلى أنّ بعضَ الباحِثين قد وجّهوا نصيبًا كبيرًا من اهتماماتِهم صوبَ مسألة التفوّق المدرسيّ وتعثّره، وكذا المقتضيات والشروط التي تتحكّم في أيٍّ منهما ، كما اعتنى البعضُ الآخر في ظلّ التعليميات . وهذا منذ عقودٍ . بتحديد مؤثِّرات الوسط المدرسيّ على تعلّم التلميذ وآفاقه وقعًا وتوقّعًا، وذلك انطلاقًا مِن علاقة المعلِّم والأستاذ بهذا الأخير وتشخيص العناصر التي تُسهِم بالفعل في إنماء شخصيّة الطفل والتلميذ وهو يتنقّل من مناخٍ تربويٍّ إلى آخر.[1]

[1] د/ يوسف مقران ، مدخل في اللسانيات التعليمية ، مصدر سابق،ص29.

الفصل الأول: الأدب وتعليمية النص الأدبي الجزائري

المبحث الأول: مفهوم الأدب وأهمية النصوص الأدبية

جاء في لسان العرب أن الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدبا لأنه يأدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، قال أبو زيد: أدب الرجل يأدب أدبا فهو أديب، والأدب: الظرف وحسن التناول[1].

ولو استعرضنا ما كان عليه مفهوم الأدب في تراثنا لألفينا أنه في العصر الجاهلي أستعمل للدلالة على العادات الحميدة المتوارثة وعلى مكارم الأخلاق وحسن السلوك، و الخبرة.

وكان الأدب أيام بني أمية وصدر العصر العباسي يتضمن الشعر والأنساب والأخبار وأيام الناس ..ثم ظهـــرت علوم اللغة من بلاغة ونحو وعروض ودونت ووضعت أصولها، فدخل هذا كله في الأدب.

وكان هذا المعنى يضيق تارة فينحصر في الشعر والنثر والفن وفي النقد، ثم يتسع طورا آخر ليجاوز ذلك إلى علوم اللغة وغيرها مما يتصل بها، فابن خلدون يرى في مقدمته أن المقصود من الأدب" الإجادة في فنّـــي المنظوم والمنثـــور على أساليب العرب ومناهجهم فيجمعون لذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الملكة من شعر عالي الطبقة وسجع متساو في الإجادة، ومسائل في اللغة والنحو، مبثوثة أثناء ذلك متفرقة، يستقري الناظـــــر منها في الغالب معظم قوانين العربية مع ذكر بعض من آيات العرب يفهم به ما وقع في أشعارهم منها".[2]

ويتجه الأدب الحديث إلى فهم النفس البشرية، وإلقاء الأضواء على خفاياها في تفاعلها مع البيئة التي تحيط بها، فالأديب لم يعد ذاتيا فحسب، بـــل هو ذاتي

---

[1] ابن منظور لسان العرب م4، مادة أدب، دط،1998، ص245.

[2] محمود أحمد السيد ، في طرائق تدريس اللغة العربية ، منشورات جامعة دمشق ،2011 ،ص 573.

غيري في الوقت نفسه، ذاتي في التعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه، وغيري في تعبيره عن مشاعر الناس وأحاسيسهم وكل ما يدور في المجتمع من قيم مختلفة.

ونخلص إلى أن مفهوم الأدب واسع ليشمل الحياة كلّها، وأنّ حصره في الّشعر والنثر الفنّي لا ينسجم ومفهومه الواسع، فهو يشمل التاريخ، والجغرافيا، والفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع...الخ.[1]

وإذا كان الأدب ذا مفهــوم واسع ، فإن لكل جغرافية وبيئة أدبا خاصا بها وإن اشتركت تلك البيئات في لغة واحدة، فلكل بيئة تاريخ وفلسفة ونفسية مشتركة وخاصة في نفس الوقت، ففي العصر الحديث أصبح هناك أدب مشرقي، وأدب مغربي، وأدب عالمي... وضاقت تلك المفاهيم ليشمل الأدب القطر الواحد والمنطقة الواحدة، فنجد مثلا الأدب الفرنسي والأدب الإسباني والأدب السوداني والأدب اليمني...

المطلب الأوّل : النّص الأدبي ومفهومه

النّص لغة:

[1] محمود أحمد السيد ، في طرائق تدريس اللغة العربية ، منشورات جامعة دمشق، 2011 ،ص 573.

ورد في لسان العرب كلمة نص كالتالي:(نصص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصّه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نصّ، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجـــــلا أنص للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند، ويقال نص الحديث أي رفعه .[1]

وفي معجم مقاييس اللغة لابن فارس"نص": النون والصاد أصل يدل على ارتفاع وانتهاء الشيء، منه قولهم: نصّ الحديث إلى فلان أي رفعه إليه، ونصّ كل شيء: منتهاه.[2]

أمّا في المعاجم الحديثة نجد الوافي معجم وسيط في اللغة العربية يتناول مادة نص بالقول: نصص بالغ في النص ....ونص المتاع جعل بعضه فوق بعض.[3]

ذلك وإنّ (ن ص ص) ربّما يكون غير محظوظ في اللغة العربية ، حيث لم تختصصه معاجمها إلاّ بأقل عناية ، وذلك لندرة المعاني التي وردت منه في لغة الضاد ، إذ ما يشتهر منها هو فقط معنى الارتفاع والانتصاب في مكانٍ علٍ أصلاً.[4]

الّنص اصطلاحا:

هناك تعريفات كثيرة للنّص مذكور من بينها:

تعريف الأصوليين:" الّنص ما لا يحتمل إلا معنى واحد أو مالا يحتمل التّأويل"[(5)]

تعريف النحويين واللغويين العرب:" الشاهد وهو قول قائل موثوق بعربيته للاحتجاج وللاستدلال به على قول أو رأي" [(6)]

والشاهد عندهم إما آية قرآنية أو بيتا شعريا أو قولا سائرا.

---

1 ابن منظور لسان العرب م6، مادة نصص، دط،1998،ص618

2 ابن فارس، معجم مقاييس اللغة،م2 دار الكتب العلمية، لبنان ط1 1999ص525.

3 عبد الله البستاني ، معجم وسيط اللغة العربية ، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1990، ص631.

4 عبد الملك مرتاض ، نظرية النص الأدبي ، دار هومة ، الجزائر ، 2007.ص 44.

5 الشريف الجرجاني ، التعريفات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1995، ص24.

6 محمد سمير نجيب اللابيدي ، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الثقافة، بيروت، دط، ص119 .

مفهوم النص الأدبي:

يعدّ النص الأدبي لما يتضمنه من أبعاد إنسانية وقيم وتوجيهات توجه سلوك المتعلمين من أهم الحصص التعليمية التي ترسخ قيم الأمة، وتؤصل ثوابتها لديهم.

والنّصوص الأدبية وعاء للتراث الأدبي الجيد، قديمه وحديثه، نثره وشعره، ومادته التي عن طـــريقها يتم إنماء مهـــــارات المتعلمـــــين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتّذوقية، بحيث تحتوي على مجموعة من الأسس والقيم الوطنية والقـــومية والعالمية التي على أساسها اختيرت هذه النصوص لتمثل التراث بكل تطوراته ومسيراته. ([1])

عُرف النص الأدبي بمفهوم آخر عند التّفكيكيين فلم يعد النص في نظرهم جسما كتابيا مكتملا أو مضمونا يحده كتاب أو هوامش، بل نسيج من الآثار التي تشـــــير بصورة لانهائية إلى أشياء ما غير نفسها([2])

فالنّص معرفي تتلاقى فيه جملة من المعارف الإنسانية أهمها على الإطلاق المعـــــرفة الأدبية، لكنها ليست كافية وحدها، ولذلك فإن قـارئ الأدب الذي يكتفي بمعرفة الأدب فقط تكون قراءته غير كافية، ومعرفته بالنص هي أيضا غير كافية، فعليه أن ينزع إلى معارف أخرى لأننا قد نجد في النص الأدبي المعرفة التاريخية والنفسية والاجتماعية والسياسية، وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية وغير ذلك من المعارف الإنسانية وهو ما يُلقي مسؤولية إضافية على كاهل المشتغل بالأدب كتابة وقراءة في التزود من هذه المعارف قدر الإمكان للاستعانة بها في قراءة النصوص الأدبية وكتابتها.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي، بيروت ،ط1، 2001 ،ص 353.

[2] عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك ، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، دط1998، ص266.

مفهوم النّص التّعليمي:

قد أضيف إلى النص غايات أخرى غير التماسك والانسجام والاتساق، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وترسيخ السلوك... ويتنوع النص إلى نصوص ذات نصّيات مميزة، فصار يقال النص القانوني، والنص الديني ، والنص الأدبي، والنص العلمي، والنص التعليمي...

هكذا من حيث التسمية وذلك إذا اعتبرنا النص كوثاق، حيث عرفه بول ريكور:" أنه كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"([1])

فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، وبما أن التعلم عملية ديناميكية قـــائمة أساسا على ما يقدم للتلميذ من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به التلميذ نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها. ([2])

واستناداً إلى العلاقة القائمة بين الكاتب والقارئ، لابد من التمييز بين الخطاب التعليمي التفسيري وبين الخطاب الصِّراعي الإقناعي.

وتعوّل عملية عرض النص التعليمي أولا على الوسيلة المعتمدة في هذه العملية، والمسائل اللغوية التي تندرج في العرض، وقضايا المحتوى والشكل في اللغة المـــراد تعليمها، وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لابد من إثارة الأسئلة التالية:

---

1 محمد مفتاح ، مساءلة مفهوم النص ، المرجع السابق، ص5.

2 أحمد حساني ،حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم ، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن ، جامعة وهران، السانية ،ع6، 2002، ص120.

ما الوسيلة الناجعة لعرض المادة؟

ما العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟

كيف يمكن تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم؟([1])

غائية النص الأدبي في النظام التربوي التعليمي:

من خلال التتبع للمناهج والوثائق التربوية والكتب المدرسية ومعايشة الميدانية للواقع التربوي نستخلص أن الأهداف المنشودة من حصص النصوص الأدبية في مرحلة التعليم المتوسط، تتمثل في تعزيز ارتباط المتعلمين بتراثهم، وبالقيم والثوابت، والمفاهيم السائدة في مجتمعهم، ودفعهم إلى تمثيلها، واعتبارها جزءا من شخصيتهم.. يتضح أن النص الأدبي المكتوب كيفما كان جنسه نثرًا، أم شعرًا يعتبر الوسيلة الأكثر نجاعةً للوصول إلى تحقيق تلكم الأهداف بنسب مقبولة..فالنص الأدبي لِما يتضمّنه من عمْقٍ في الأفكار، وجماليات في الأسلوب التعبيري،هو مصدرٌ للإثراء الفكري، واللغوي، والتذوّق الجمالي، ولما يتضمنه من أبعاد إنسانية، وقيم وتوجهات توجه سلوك المتعلمين، يُعدّ من أهمّ الحصص التعليمية التي ترسّخ قيم الأمة، وتؤصل ثوابتها لديهم، ومن خلالهم لدى المجتمع برمّته.

مستويات النص:

تتضمّن النصوص الأدبية مجموعة من المستويات :

ا–المستوى المعجمي: أحد العناصر الأساسية للبنية اللغوية ، ويعني تلك العلاقة البنيوية الأفقية التي تقوم في العبارة بين المفردات بوصفها وحدة دلالية معجمية، لا بوصفها وحدة نحويّة أو أقساما كلامية([2]) .

1 أحمد حساني ،حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي، مرجع سابق ، ص146.

2 علي نجيب إبراهيم ، جمالية اللفظة بين السياق في نظرية النظم ، دار كنعان، دمشق، ط1، 2002، ص 14.

ب–المستـــوى الصـوتي: الصِّيتات تمثّل الوجود اللغوي الكامل ، ولا تتحقق إلا بتنوّعاته الصوتية تمثّله على مستوى الكلام الفعلي، وعادة ما يكون لكلّ صيْتة تنوّع صوتي أو أكثر، وتتّسم هذه الأخيرة بالتحقيق المادّي، والاختلاف الموقعي ، والتقارب الصوتي ، والتوزيع التكاملي ، والتغيّر الحر.([1])

ج–المستوى الصرفي: يعتمد هذا المستوى على الميزان الصرفي الذي يدرس أحوال أبنيّة الكلمة، ([2]) ويختص هذا المستوى بدراسة الصيّغ اللغوية ، وبناء الكلمة وطرق تصريفها، من اشتقاق وغيره.([3])

د–المستوى التركيبي : ينشأ من العناصر الدلالية الجزئية (المصرفات والكلمات) بعضها عن بعض، ووصفها وفق المناويل اللغوية المألوفة في اللغة ، وتعدّ الجملة الوحدة الدلالية الكبرى ، وعندما تستخدم الجملة في سياق ما تصبح مرتبطة به ، وإذا أريد دراستها دراسة نحوية بمعزلٍ عن الاعتبارات التخاطبية ، فينبغي أن نقدّر ما حُذف منها حتى يمكن إرجاعها إلى منوال الجملة التي تمثّلها .([4])

هـ–المستوى البلاغي : تنبع ضرورة هذا المستوى من الطبيعة الخاصة للخطاب أو النص، وهو سمة بارزة من السّمات المحددة ، وتكون بتوظيف : الاستعارة والكناية والمجاز والتشبيه ، ولكن درجة توظيفها تختلف من نصٍ لآخر .([5])

---

1 سليمان احمد بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر ، دار الكتاب الحديث، مصر، دط، 2000، ص 23.

2 محمد يونس علي ، المعنى وظلال المعنى ، أنظمة الدلالة في العربية ، دار المدار الاسلامي ، بيروت ، ط2، 2007، ص 419.

3 سليمان أحمد بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، ص 23.

4 محمد يونس علي ، المعنى وظلال المعنى، مرجع سابق ،ص 419.

5 محمد خطّابي ، لسانيات النص مدخل الى لسانيات الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، بيروت، ط1، 1991، ص 238.

فالنصوص الأدبية لا تتساوى من حيث توظيف البيان والبديع ، فلكل نص حظ منهما يختلف عن النص الآخر.

المطلب الثاني : القيمة التّربوية للنّص الأدبي:

العديد من المتتبعين للحراك العلمي والّثقافي والتربوي في بلادنا، وفي البلاد العـــــربية يرون أننا الآن في عصر العلوم، وتسارع الاختـــراعات، والتّطبيقات التكنولوجية، وعصر المعلوماتية، فللعلم وحده الكلمة العليا في حياة الإنسان، وأنّ أبناءنا يعيشون هذا العصر بكل زخمه العلمي والتكنولوجي، وثمراته بين أيديهم، وأنّ الأدب بكل أجناسه ، لا يساهم فيما يجري في هذا العالم؛ ونسي هؤلاء أن الآداب ودراستها لها مكانتها في إعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، وهي لذلك من ألْيق الدراسات بالمتعلمين، لأنها أيضًا ترمي إلى تهذيب الوجدان، وتربية الذوق وصقله، وتصفية الشعور، وإرهاف الإحساس.

يتضمن درس النصوص الأدبية العديد من القيم التربوية والأغراض التعليمية يمكن عرضها فيما يأتي:[1]

*توجيه السلوك الإنساني وتعميق المفاهيم وإثراء الخبرات وتهذيب الذوق وإمتاع النفس وإراحة الذهن.

*السمو بأسلوبي النطق والكتابة لدى المتعلم وذلك من خلال ما يحتويه النص الأدبي من ألفاظ وأفكار وخيالات، كما أنه يعود على الإلقاء المؤثر من حيث تمثيل المعنى وتلاؤم الصوت وملامح الوجه.

*إنه السبيل لغرس الانتماء والمشاعر الوطنية، كما أنه مجال خصب لتعميق الأفكار والمعتقدات .

[1] أحمد حساني ،حضور اللغة العربية في الوسط، مرجع سابق، ص122.

أما فيما يخص الأغراض التّعليمية فإن درس النصوص الأدبية درس تعليمي، فهو يعمل على زيادة مدركات المتعلم وتوسيع أفقه الثقافي، وزيادة صلته بمدرسته ومجتمعه وبلده ، كما أنه يثير وجدان المتعلمن ويؤثر في عاطفته ويدفع سلوكه ويجعل تصرفه إيجاب يحقّق به صالحه وصالح مجتمعه. فدرس النصوص الأدبية درس ثقافي: يساعد المتعلمين على فهم طبيعة الإنسان، وصفاته المختلفة الحسنة والسيئة، وعلى إدراك بيئته ونواحي حياته فقراءة النصوص الأدبية تنمي خبرات المتعلم في شتى المجالات الثقافية واللغوية وغيرها...([1])

ومنه فالنص الأدبي يحمل كثيراً من الثِّمار التّي يجب أن يبحث عنها المتلقي ، فهي بطبيعة الحال ثمارٌ شهيّة، ولكن قطفها ليس بالأمر الهيّن ، ممّا يعني أن التفاعل مع النص ضروري كي نتوصّل إلى إدراك كُنْهِ معانيه، والغوص في بحور لآلئه.([2])

المطلب الثالث: معايير اختيار النصوص الأدبية.

اتّضح من غايات تدريس الأدب أمور تتصل بالحياة، وبالفن الأدبي، وبناء الدارسين من حيث مستواهم العقلي والنفسي وتطوير مواهبهم، لذلك ليس من السهل على واضعي المنهاج اختيار النصوص الملائمة للمرحلة التعليمية، فواضعو المنهاج والفريق المكلّف بذلك قبل ولوجهم في عملية الاختيار يجب عليهم التعرف عـلـى أهداف التعليم بشكل عام، وأهداف تدريس اللغة العربية والأدب العربي في كل مرحلة من المراحل بشكل خاص، لأن المحتوى يشتق أصلا من هذه الأهداف التي تشتق بدورها من البيئة ومتطلبات المجتمع، فهم يراعون أمورا كثيرة منها:

1 محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ص212

2 محمد مرتاض ، تحليل الخطاب الأدبي، دار هومة، الجزائر، 2014، ص 9.

ما يتعلق بمستويات التلاميذ: ([1])

أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ، وكافيا أيضا لتصوير ما سبق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية، أو نحوهما، وكافيا لتوضيح بعض الخصائص الفنية.

أن تكون بعض النصوص المختارة مما يرمي غلى تهذيب النفس، وإثارة العواطف والجرأة والرجولة في نفوس التلاميذ.

أن يكون النص قريبا من اهتمامات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم وأهدافهم من التعليم ومعارفهم وخبرتهم السابقة وتخصصاتهم([2])

اطلاع واضعي النصوص على مراحل نمو الطفل اللغوي، والاجتماعي، حتى يتسنى لهم اختيار القطعة المناسبة لهذا النمو وطبيعته. ([3])

ما يتعلق بتنظيم النصوص في ضوء العصور التاريخية:

أن يكون النص خصبا قويا، يمثل روح عصره ويصور أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية أو سياسية...فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة، ونصوص أخرى خافتة الصوت حائلة الدلالة.

أن تكون مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صورة واضحة ومتكاملة للعصر من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب.([4])

أن يتنوع الاختيار ليشمل الشعر بفنونه والنثر بأنواعه، كما ينبغي أن يتنــاول ما يصوّر الفكر العربي والإسلامي في شموخه الحضاري.([5])

---

1 عبد العليم ابراهيم ،الموجه الفني لمدرس اللغة العربية ، دار المعارف، مصر ، ط8 ، 1975 ، ص120.

[2] المجلس الأعلى للغة العربية ، مجلة اللغة العربية ، ع4، 2001 ، ص222.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2011، ص 63.

[4] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص 265.

[5] فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،ط الإدارة، ط 2 ، 2000، ص 141.

وإذا عدنا إلى النّصوص المتناولة في كتاب السنة أولى متوسط ، فانّ ما يشدّ الانتباه فيها، هو أنّ عدداً معتبراً منها لا يناسب تلاميذ هذه المرحلة، من حيث مستواهم الذّهني ، ومن حيث الوسط الاجتماعي الذي يترعرعون فيه ، فهي تتعرض لموضوعات واهية الصلة بحياتهم ، وبعيدة عن اهتماماتهم، ولغتهم – معجماً وأسلوباً– تتجاوز مستواهم الإدراكي، وهذا مخالفٌ لما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في تعلّم اللغات

منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط:

إن دراسة النصوص في إعداد النفس وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام ، في النص الأدبي ، مادة ثقافية إنسانية ، ومجال لتنمية خبرات التلاميذ من جميع النواحي ، الاجتماعية منها والخلقية والتاريخية .

تنشط الحصة بالكيفية الآتية: ([1])

السنة : الأولى المتوسطة

الميدان : فهم المكتوب (دراسة نص) .

الكفاءة الختامية:

يقرأ نصوصا مركبة نثرية وشعرية (من مائة كلمة مشكولة جزئيا)يغلب عليها النمطان الوصفي والسردي .

قراءة منغمة ، ويفهمها.

مركبات الكفاءة :

. يقرأ النصوص بجودة النطق .

. يكتشف الفكرة العامة من النص ويعبر عنها .

[1] وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لكتاب السنة أولى متوسط، منهاج الجيل الثاني 2015..

. يصنف أفكار النص الرئيسة.

. يكتشف معلومات أدبية ونقدية

الموارد المستهدفة :

. مفردات جديدة .

. ألوان من الأساليب والخبرات.

. معلومات نقدية وأدبية.

. التحليل والتركيب .

. الأوصاف.

المهام:

. يكتسب المتعلم المهارات القرائية سرا وجهرا .

. يستخلص الفكرة العامة والأفكار الأساسية .

. يثري لغته بألفاظ وأساليب جديدة .

. يحلل النص ويعين نوعه الأدبي .

. يعين الأوصاف ويحدد الموصوف ,

. يذكر الموصوف والأوصاف

المبحث الثاني : الأدب الجزائري وأهداف تدريسه

المطلب الأول: الأدب الجزائري.

يمثل الأدب الجزائري صفحة هامة من الأدب العربي، وقد حفّز هذا الباحثين إلى بذل الجهود لنشرها ووضعها في مكانها من تراث الأمّـــة العربية الأدبي، إلا أن فرص الاهتمام به ونشره كانت قليلة مقارنة بالآداب الأخرى تبعا للمؤثرات التي سادت تطوره وانتشاره.

ومن أبرز المؤثرات التي مهدت له الطريق وفتحت أمامه كثيرا من المنافذ، وهذه المؤثـــــرات عديدة منها الثقافي والاقتصادي، ومنها السياسي والديني ومنها المحلي المنبعث من داخل الضمير الشعبي، وحاجته إلى التطور والمستمد من خارج الحدود السياسية والجغرافية للجزائر أهمها:

_ المؤثر الغربي: نتيجة اتصال الجزائر بفرنسا سياسيا واقتصاديا، وارتبطت بها ثقافيا وحضاريا منذ عام 1830م.

_ المؤثر الشرقي: كان الشرق مؤثـّرا حيويا في اتجاه الأدب الجزائري بفضل غناه بالتجارب العقلية والثورية منذ النصف الثاني من القرن الماضي، وهو الذي أدّى في النهاية إلى الانفصال التام عن فرنسا في مفهوم الثورة الوطنية الحاضرة.

_ المؤثر الوطني:وهو مجموعة الأحداث الكبيرة التي ظهرت في الجزائر متخذة لها من السياسة عنوانا ومن الوطنية شعارا مستهدفة جميع الشعب تحت راية واحدة، لتحقيق الاستقلال والحرية.[1]

و التجربة الأدبية في الجزائر ذات عمق متميّز ، كونها متجذّرة في المعيش اليومي الوجودي للذات ، بنفس القدر الذي كانت ذات ارتباط متين بالوقائع المعيشة من طرف تلك الذات . إنّ ذلك العمق تجلّى في مرافقة دائمة ، وترابط عريق بين كل تلك الوقائع المخلّدة في الذاكرة الجماعية ، وبين المبدعات النّصية التي كانت دوماً أفصح وأدقّ من الخطابات الأخرى والفنون المتنوعة لمسيرة وجودنا ، وذلك كون تلك المبدعات ما تركت صغيرة ولا كبيرة إلاّ وتبنّتها ضمن البنية العامة للنّص المبدع .2

المطلب الثاني: أهداف تدريس الأدب الجزائري:

1 د.أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، دار الرائد للكتاب، ط5، 2007، ص 22.

2 جعفر يايوش ، اسئلة ورهانات الأدب المعاصر ، دار الأديب للتوزيع والنشر ، السانية ، وهران، 2005ص59.

يرى المشرفون على المناهج التربوية، أننا نستفيد من دراسة الأدب وتلقّي نصوصه باعتباره شكلاً فنيا تعبيريا:

« الأدب من حيث هو شكل فني يترك أثرا نفسيا وأخلاقيا وفكريا واجتماعيا عميقا في نفس المتلقي. وهو يستعمل وسائل الاتصال المعتادة – اللغة والصورة والرمز والقصة – ولكنه يفعل ذلك بشكل أكثر تعقيدا وأكثر إيحاء مما يحدث في عملية الاتصال اليومية العادية»[1].

كما أن الأدب يفتح أبصارنا على خبرات إنسانية مختلفة المكان والزمان، وبغوص بنا في عمق الحياة الإنسانية، ونكتسب من خلاله قيمًا إنسانية، فنقترب من الآخر فكريا وروحيا:

« يكتشف الأدب نواحي مختلفة من الخبرة الإنسانية بشكل معقد وجميل، ويجعلنا أكثر قدرة على الفهم والتفكير، ويمكننا من الغوص إلى أعماق أبعد في طبيعة الخبرة البشرية .

ويوصف الأديب عموما بأنه يتمتع بنظرة ثاقبة، وقدرة فريدة على الفهم، فهو يتأثر بما يمر به من خبرات حياتية تأثرا عميقا وغنيا، وهو قادر على استلهام هذه الخبرات في كتابته على نحو عميق وغني. وتتميز الكتابة الأدبية بأنها غنية في استعمالها اللغة والصور البيانية والأفكار بشكل راق ودقيق. وإذا اقترن هذا مع خيال المتلقي الذكي والخصب؛ فإن هذا التفاعل بين الكاتب والقارئ يوجد عالما متخيلا ثريا وعميقا ، يضاف إلى ذلك أن الأدب الذي يقوم في الأساس على إلقاء الضّوء على ما في الحياة من تعقيد، وتناقض ومفارقة، يعكس عالما ثريا ومؤثرا.

1 المصدر نفسه ، ص 25.

ويكتب الأدب في أشكال وأنواع وتقاليد مختلفة، ولهذا كله تاريخ طويل أسهم أدباء كبار في تطويره ورسم خطوطه. فالأدب يبني على ما سبقه من أدب، فيكون لبنة إضافية في تاريخ من الفكر والتعبير الجميل»[1].

ويستلهم الأدبُ الواقعَ ويعيد تقديمه بشكل مختلف. وهو يصوّر العوالم المادية والأخلاقية تصويرا مؤثرا بوسائل جمالية لها اثر كبير في الطريقة التي ننظر بها إلى العالم والحياة، وإلى الخبرة الإنسانية ككل، الأمر الذي يفتح لنا المجال للتأمل والتدبر والتنظير، والوصول إلى نتائج مرحلية فيما يتّصل بالإنسان والكائنات الأخرى.

ويؤثر الأدب فينا تأثيرا آنيا بما فيه من أصوات وإيقاعات ورمزيات، و بما تثيره ألفاظه فينا من صور ذهنية وأخيلة.

ويقدّم الأدب صورة للعالم كما يبدو للناس في مجتمع من المجتمعات. وبعبارة أخرى، نتعلم من الأديب الشيء الكثير عن كيفية فهم العالم والحياة في المجتمع الذي ينتمي إليه. فبالأدب نفهم ثقافة من الثقافات في مرحلة تاريخية معينة فهما يمكننا من مقارنتها مع غيرها من الثقافات في أماكن أخرى وفي حقب تاريخية أخرى، فنحصل على صورة مجسمة للإنسان على اختلاف ثقافاته وأعراقه وأجناسه، وأساليب حياته وقيمه ومعتقداته ومواقفه مما يدور حوله من تطور في مجالات لا تعد ولا تحصى.

إنّ الأدب بصفته شكلاً من أشكال الخطاب الثقافي يؤدي مجمــوعة من الأدوار كتكوين الأفراد، وتنشئتهم، وربط اللحمة بين أفراد المجتمع الواحد، ويقــرّب المسافات ما بين الجماعات الإنسانية، فإنه يحدد الأسس والمعاني التي تقوم عليها القيم الإنسانية العامة، وبذلك يعزز الرموز الثقافية واللغوية التي تقـــــوم عليها المجتمعات. والأدب – فوق هذا – يكثف الوضع الإنساني بما فيه من خيال وابتكار، ويكتشف الصراعات القومية والعرقية والطبقية والدينية داخل الإطار الثقافي.

1 د.أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري، مصدر سابق، ص26.

ويمكننا القول إنّ الغرض من تدريس الأدب توسيع خبرات التلاميذ، وتعميق فهمهم للحياة، والناس والمجتمع ،والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم، وتجميلها وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيها رشيدا، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يحويه من قيم جمالية واجتماعية وخلفية وظروف تاريخية ألّفت بينهم في السراء والضـراء، ومن ثم مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يؤدوه في حل المشكلات، ومن ثم مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة نحـــو المشكلات الكبرى التي مرّت بها الإنسانية والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.

كما يهدف تدريس النصوص أيضا إلى زيادة ثروة الطلاب في المفردات والصيغ والأساليب وصـــور التعبير بالإضافة إلى تنمية ميلهم إلى قراءة النصوص من قصة وشعر وخطبة ومقالة ومسرحية وأن يتذوقوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التّعـــليم في مرحلة المتوسط ولتحقيق جملة من الأهداف:[1]

أن يتصل الـــتلميذ بالتراث الأدبي وأن يتمثله ويتزود من قيمه الخـــلقية والاجتماعية والفنية بما يلائم المجتمع الجزائري .

أن تزداد قدرة التلميذ على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها وعلى التذوق والتحليل والنقد.

أن يزداد التلميذ فهما لمجتمعه الجزائري وتفاعلا سويا مع المجتمع لإشاعة مبادئ التعاون والتضامن والمحبة بين أفراد المجتمع، وأن يرى في تلك المبادئ صورا مثالية جديرة بالاحتذاء، وأن يصبح داعيا إلى هذه المبادئ مدافعا عنها، لتحقيق الأهـــداف التدريسية المسطرة من الوزارة المعنية.

[1] زكرياء إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، دط ، 2011، ص 286.

وهناك شيء لا بدّ من الإشارة إليه في هذا الصدد ، وأنّه سيكون من اللازم والمفيد معاً ، أن نقدِّم لتلاميذنا نماذج من شعرنا ونثرنا الحديثين.

ونعتقد أنّ كثيراً من أعمال أدبائنا، تستعصي على هذا التقديم ، مما يعتبر خسارة كبيرة لنهضتنا الأدبية ، فاقتناع الأديب بما يتخذ من مواقف ، ووضوح رؤيته، وبساطة لغته وأسلوبه ، تساعده على القيام بدوره القيادي في هذه المرحلة .([1])

1 د/ محمد مصايف ، النثر الجزائري الحديث ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1983، ص 108.

الفصل الثاني: المناهج الدراسية ومنهاج الجيل الثاني .

المبحث الأول : المناهج الدراسية.

المطلب الأول: مفهوم المنهج والمنهاج.

أولا: المنهج:

المنهج عند العرب :

لغةً : كلمـــة مشتقة من الفعل "نهج" وقـــد ورد هذا الفعل في العديد من المعاجم العربية القديمة والحديثة. نذكر منها ما ورد في لسان العرب : الذي جاء فيه: "نهج"(بتسكين الهاء) طريق بيّن واضح ، والجمع نهجات، ونهج ونهوج ....وسبيل منهج ، ونهج ومنهج: الطريق أوضحه، والمنهاج كالمنهج.[1]

اصطلاحاً:

المنهج: " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة، في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل ، وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة ...".[2]

أو هو: " طريقة يصل بها الإنسان إلى الحقيقة ..."[3]

هذه التعريفات ركزت على ارتباط المنهج بالعلم إلى درجة التلازم ، فغياب المنهج عن العلم حتمً سيؤدي إلى الفوضى والأخطاء، باعتبار المنهج يشمل القواعد والقوانين التي يسير عليها البحث العلمي وعليه لابدّ من العناية بالمنهج.

ويعرّف المنهج المدرسي بأساليب متعددة ، فيرى البعض أنّ المنهج المدرسي هو : التعليم التراكمي للمعرفة المنظّمة الموجودة في الموضوعات الدراسية، بينما يرى آخرون : أنّ المنهج المدرسي هو أساليب للتفّكير والبحث حول ظاهرة ما، ويرى ثالث أن المنهج المدرسي هم مجموع خبرات الجنس البشري .

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، م6، مادة نهج" دار الجيل، دط، 1988، ص 727.

2عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية ، القاهرة ، دط، 1993، ص5.

3شاكر عبد القادر ، مناهج البحث اللغوي والمعاصر، مجلة الخلدونية في العلوم الانسانية ، دط ، 2005، ص 105.

إذن يدخل المنهج مكوناً أساسياً في نظام أكبر ، هو التربية والتعلّيم على مستوى الدولة والمجتمع ، والتربية جزء من نظام أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع .[1]

وتوجد تعريفات أكثر دقّة لمفهوم المنهج ، تؤكد على أهميّة ما يلي :

1-توجيه الخبرات المنتقاة الموجهة للتلاميذ

2- الاهتمام بالتخطيط لتعلّم هؤلاء التلاميذ.

3- الاهتمام بنواتج التعلّم .

4- الاهتمام بأساليب تحصيل النواتج التربوية .مثل التركيز على تحقيق الأهداف السلوكية.

ويتضح من خلال هذه المفاهيم أنّها عبارة عن تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل ، تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته.

ثانياً:المنهاج:

يعتبر المنهاج مساراَ وهو ما تلخصه لفظة السيرة الذاتية ، أمّا في الحقل التربوي فهو مسار للتكوين ، ويشار به إلى المسار التربوي المقترح على المتعلّمين ، وفي البلدان الفرنكفونية يراد به برنامج الدراسة أ و البرنامج بشكل عام .

وفي الترتيل قوله تعالى: ﴿ ﴾[2]

1شاكر عبد القادر ، مناهج البحث اللغوي والمعاصر، المرجع السابق، ص106

2 قرآن كريم، سورة المآئدة، الآية:50.

ووردت كلمة النهج على وزن الفلس ، أي المنهج المذهب،والمنهاج : الطريق الواضح ...، ونهج الطريق أبانه وأوضحه.[1]

والمنهاج : محور من محاور العملية التعليمية فهو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية للتحديد الإطار الإجباري لتعلّم مادّة دراسية ما .

تعتبر عملية صناعة المنهاج من أهم الخطوات التي يترتب عليها تبعات العملية التعليمية بأسرها، وفي ضوء سلامة اتخاذ إجراءات وفعاليات صحيحة مراعية للاتجاهات الحديثة، تكون العملية التعليمية صالحة أو غير صالحة.

المطلب الثاني: أهمية دراسة المناهج .

تمكّن مادة المناهج معلّم المستقبل من معرفة الأهداف العلمية التعليمية، بطرق إجرائية بمعنى أن تكون أهداف سلوكية ، تصف الأداء المتوقّع أن يصبح المتعلّم قادراً عليه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معيّن .

ومادامت هذه الأهداف تصف أداءً ، يمكن التثبت من تحقيقها أو تحقيق بعضها ، كما أنّ مادة المناهج تلقي الضوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية والمعايير اللازمة لذلك وهي عملية سهلة ، فالمادة الدراسية تشمل عدّة مجالات وكل مجال يشمل عدّة موضوعات ، ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية .

وتمكّن مادة المناهج معلّم المستقبل من التعرف على أسس وأساليب التقويم ، لمعرفة مدى النجاح والفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج ، وكذا نقط القوة والضعف لهذا المنهج ، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة.

1ابراهيم مصطفى واخرون ، المعجم الوسيط ، دار العود تركية ، مصر، ط2، 1972، ص 957.

المبحث الثاني: أسس بناء المناهج المدرسية

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت بواسطة المجمع ، لتنوب عنه في تربية النشء بالصورة المرغوبة، بأسلوب منظم ومقصود ، والمدرسة على هذا النحو لا يمكن أن تقوم بدورها إلاّ بواسطة مجموعة من المناهج التي تكوّن في مجملها تلك الصورة المرغوبة للعملية التربوية التي يريدها المجتمع ، تحقيقاً لأهدافها العامة ، واستمراراً لوجوده فاعلاً مؤثّراً في تيار الحياة الإنسانية .

ولمّا كانت المنهاج وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع وجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم ، كي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال عملت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال على صياغة مناهج تعليمية، تـــواكب التطورات العالمية ، فقد تناول علماء التربية أسس بناء المناهج بكثير من التفصيل مراعين في ذلك المادة الدراسية، والمتعلّم وميوله ، ثمّ متطلبات العصر والبيئة ، وعلى ضوء ذلك يعدّ الاعتماد على أساس واحد في بناء المناهج عملاً ناقصاً ومبتوراً ، ذلك لأنّ كل من المادة الدراسية والناشئ والمجتمع يعدّ أساساً من الأسس التي يمكن أن تسهم في بناء مجتمع متعلّم واعٍ دون أن يكون ثمّة تعارض فيما بينها .

المطلب الأول : مفهوم أسس المناهج.

المقصود بالأسس هي المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ ، وتعتبر هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسية لكافة الأفكار

التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح ، والمقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج وتصميمه ، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه[1].

يري البعض أن من أهم الأسس هو الأساس المعرفي ؛لأنه هو الذي يترتب عليه محتوى المنهج، كما أنّ وظيفة المعلم مع هذا الأساس هو نقل المعلومات لعقل الطالب مع إهمال جوانب الطالب المختلفة.

ويفضّل آخرون :الأساس الفلسفي والأ ساس الاجتماعي ؛لأنّ المنهج هو منطلق من فلسفة المجتمع وثقافته . في حين يرى آخرون أنّ التلميذ مع هذه الأسس السابقة مهمش وغير معتنى بحاجاته ،وميوله ،وطبيعته الشخصية، لذلك يرون أن من أهم أسس بناء المنهج هو الأساس السيكولوجي النفسي.

أسس بناء المنهج هي:

-1الأساس الفلسفي.

-2الأساس الاجتماعي.

-3الأساس السيكولوجي أو النفسي.

-4الأساس المعرفي أو الأكاديمي.

نلاحظ ممّا سبق أن:

- أسس المنهج متغيرة – أي أنها تتغير من زمان إلي زمان آخر بسبب الاكتشافات والتطورات القائمة وتتغير في أنواع المعارف نفسها وتتغير أيضا من مجتمع إلي مجتمع آخر.
- أسس بناء المنهج متكاملة وغير منفصلة ، فهي تتفاعل مع بعضها حتى تحقق الأهداف المنشودة من وراء المنهج.

1 د/ محمد محمود الخوالدة ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2007، ص92.

– أسس المنهج مختلفة في طبيعتها فهي تختلف من مجتمع لآخر،و من فلسفة المجتمع واحتياجاته وتنظيم المعارف وطبيعة المتعلم.

المطلب الثاني:الأسس المنهجيّة

أولا : الأساس الفلسفـــي للمنهـج :

وتعني الأسس الفلسفية: الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع معين ، والمتمثلة في عقيدته ، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم وتعني الفلسفات في جوهرها بما يجب أن يكون عليه الفرد النموذجي والحياة النموذجية في مجتمع نموذجي.

تشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع علي اعتبار أن الأهداف المطلوبة هي أهداف هذا المجتمع وتعمل المدرسة علي أهداف المجتمع عن طريق بناء مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا[1].

فالعلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية لان النظام التعليمي يركز علي الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع حتى قيل بأن الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة.

فلسفة التربية هي :تطبيق الأفكار والمعتقدات الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

ظهرت بعض الفلسفات التي كان لها تأثير في ميدان التربية وكانت لكل فلسفة رأيها في بناء المنهج الدراسي منها:

أولا : الفلسفة الرجعية:

1 حلمي أحمد الوكيل– محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط7، 2014، ص78.

وهي تؤمن بالحقيقة المطلقة والدائمة (الحق والخير والجمال) ، ولا تهتم بالتراث الثقافي وتطبيقاته الاجتماعية وتؤكد علي حقيقة واحدة للأشياء وتري أن علي المدرسة والمناهج ترسيخ هذه الحقائق عند كل تلميذ ولا يجب أن يساير المنهج اهتمامات التلاميذ المتعددة.

ثانيا: الفلسفة التقليدية :

وهي فلسفة محافظة ،تركز علي التراث الثقافي وأهمية نقله للأجيال جيلا بعد جيل وتتمسك بأشكال وتطبيقات المعرفة التقليدية ، رياضيات – علوم – الخ كأساس لمحتوي التعليم في المدرسة، ويجب أن لا نغيرها أو نعدّلها وهدف الفلسفة التقليدية المحافظة على القديم ، كما أنّها تقاوم التّجديد أو التّغيير، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة بأنها تحقق الاستقرار في العملية التعليمية .

ثانيا : الأســـاس الاجتمـــاعي للمنهـج:

1-مفهوم الأساس الاجتماعي :

ويقصـــــــد به مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر علي تخطيط المنهج وتنفيذه، وتتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية ، والعلمية والتقنية ، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية ، والأخلاقية ، والوطنية ، والإنسانية.

ويري هذا الاتّجاه أن المجتمع هو محور بناء المنهج ، و يركّز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته.

وهذا يعني أن المنهج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة التلميذ،وأن يتيح المجال أمام التلاميذ، لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع. وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ،ويحوّلها إلي سلوك يمارسه المتعلمون لتحقيق التكيف مع الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة.

وعلى هذا الأساس كانت الأبحاث التّربوية توصي كثيراً بتوفير الوقت وتنظيمه ، وتحديده للمسترشدين ، وأن يواكب هذا استعداداً شخصياً ونفسياً من المربّي ، أو المرشد ، لاستقبالهم، والتعامل معهم، مهما صعبت الظروف وتنوعت.[1]

ثالثا : الأساس السيكولوجي (النفسي) للمنهج :

التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا ،لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه محور العملية التعليمية هـــو التلميذ.

لذلك يقصد بالأساس السيكولوجي هو: مجموعة المفاهيم والأسس والمبادئ النفسية التي توصّل إليها علماء النفس حول طبيعة المتعلّم، وخصائص نموّه وحاجاته واستعداداته وميوله، وذلك لأنّ وظيفة المنهج هو إحداث تغيير في السلوك لذلك ، فلابد أن يكون هناك علاقة بين تصميم المنهج وبين خصائص نمو المتعلم ، وكذلك ميول ورغبات المتعلم ، فتحوّل محور الاهتمام من المعارف كهدف في حد ذاتها إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية ،وخصائص نموه،وجوانبه السيكولوجية المختلفة، والتّعرف علي حاجاته واهتماماته ومتطلبات نموه.

ومن وظائف هذا المنهج أ يضاً،حسن اختيار ما يقدم للنّاشئين ، بحيث لا يقرر عليهم ، من القواعد والنصوص ، إلاّ ما يتوافق مع أعمارهم ، ويمتّع نفوسهم، ويغذّي كيانهم، ويرهف مشاعرهم، فإنّ لذلك أبعد الأثر في إذكاء محبّة الفصحى ، والتعلّق بها...[2]

ومن أهم النظريات التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يلي [3]:

أولا : نظرية التدريب العقلي :

---

[1] د/ صالح حميد العلي، طرائق تدريس التربية الاسلامية، منشورات جامعة دمشق، دط، ج2، 2014/2013، ص 232.

2 د / عابد بوهادي ، تحديات اللغة، مرجع سابق، ص 227.

3 د/ محمد محمود الخوالدة ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، مرجع سابق ، ص 111.

مفادها أن عقل الإنسان يتكون من مجموعة من الملكات ولكل ملكه خصائصها التي تميزها مثل ملكة التفكير وملكة الذاكرة لذلك علي المناهج أن تنمي كل هذه الملكات فيكون هناك مناهج تنمي ملكة الذاكرة وأخري تنمي ملكة التفكير الخ .وظلت هذه النظرية مسيطرة لفترة طويلة من الزمان حتى اثبت علم النفس بطلانها.

ثانيا: النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية :

ظهرت هذه النظرية في العصر الإغريقي ، وكانت تنصّ على أنّ الإنسان عبارة عن عقل وجسد وان العقل هو العنصر المتحكم الأولى بالاهتمام والعناية، وان الجسد ما هو إلا تابع فقط ، لذلك عملت المناهج علي تزويد العقل بالمعارف والمعلومات، مع إهمال الجوانب الجسمية وما يتطلبه من نشاط وعمل، وقد أثبتت التربية الحديثة خطأ هذه النظرية واعتبرت الإنسان وحدة متكاملة ولا يجوز الفصل بين عناصره.

ثالثا : نظرية الاختزان العقلي :

يقول أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء، وعلي المعلم تزويد عقل الطالب بالمعارف والعلوم والتراث الثقافي، دون الاهتمام بمدى فائدة هذا التراث بالنسبة للمتعلم، وقد أثبت علم النفس خطأ هذه النظرية، وأوضح أن الإنسان يولد ولديه استعدادات كامنة، وأنّ الإنســـان لا يتعلم إلا إذا كان مشـــاركاً في هذا التعلم، وكان هذا العلم مفيداً في حياته، لذلك على المنهج أن يراعي أبعاد نمو المتعلمين.

العوامل المهمة التي يجب على واضعي المناهج أخذها في الاعتبار عند بناء المناهج [1].

1- المنهج ونمو التلاميذ.

2- المنهج وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم.

3- المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم.

1 محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، مصدر سابق ، ص186.

أولا:المنهج ونمو التلاميذ:

يؤكد علماء النفس أن النمو هو: مجموعة التغيرات التي تحدث في جوانب الشخصية الإنسانية، في النـواحي الجسمية ،والعقلية، والانفعالية ، والاجتماعية ، والتي تؤدي إلى ظهور إمكانيات الإنســـــان واستعداداته على شكل سمات، أو قدرات ، أو مهارات.

يتأثر نمو الفرد بعدة عوامل منها الوراثة ، والبيئة، والنضج ،والتعلم، لذلك علي المنهج أن يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتتالية.

على المنهج أن يراعي دور البيئة في نمو المتعلم سواء كان هذا الدور ايجابياً أو سلبياً.

مبادئ وأسس طبيعة التعلم: [1] على المنهج أن يراعي طبيعة التعلم منها:

-1اختلاف كل متعلم عن الأخر في سرعة التعلم (بسبب الفروق الفردية).

-2ضرورة ملائمة مستوي العلم المقدم لمستوي نضج المتعلمين.

-3ارتباط التعلم بحاجات وميول المتعلم.

-4مراعاة استمرارية النمو والتعلم.

-5يمكن للمتعلم أن يتعلم عدة أشياء في وقت واحد.

-6الخبرات المتصلة بالحياة تساعد علي زيادة فرصة التعلم.

-7هناك انتقال لأثر التعلم.

ثانيا: المنهج وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم [2] .

حاجات التلاميذ: شخصية الفرد تتكون نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل الثقافية.

والمتعلم كائن نام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية ؛من أجل تحقيق حاجاته الأساسي ، ويمكن تقسيم حاجت الإنسان إلى :

1 حلمي أحمد الوكيل- محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مرجع سابق، ص95.

2 محمد محمود الخوالدة ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، مرجع سابق ، ص117.

أ- حاجات أولية أو أساسية : ويطلق عليها حاجات بيولوجية أو فسيولوجية، مثل حاجة الإنسان إلي الطعام، والنوم،والجنس، والإخراج . ويعتمد إشباع هذه الحاجات علي البيئة الاجتماعية التي يعيشها الفرد أو الثقافة التي يتفاعل معها.

ب- حاجات ثانوية وهي الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية :مثل الحاجة إلي الحب والانتماء، والتقدير الاجتماعي وتحقيق الذات، والتزود بالمهارات العقلية والمفاهيم الضرورية اللازمة للحياة.

ومن هذه الحاجات أيضا:

-الحاجة إلي النمو الجسمي ،والعقلي ،والاجتماعي، والعاطفي ،والروحي..

-الحاجة إلي الحرية.

-الحاجة إلي الشعور بالنجاح.

-الحاجة إلي اعتراف الآخرين بالفرد وبدوره بينهم.

-الحاجة إلي الاطمئنان والأمن.

-الحاجة إلي حب الاستطلاع والاستكشاف ومعرفة الأشياء الجديدة غير المألوفة.

ومن واجب المنهج أن يساعد التلاميذ على معرفة حاجاتهم وكيفية تحقيقه ، فيجب على واضعي المنهج أن يأخذوا في اعتبارهم المستقبل المتوقع والتطور التكنولوجي المتزايد.

المنهج ومشكلات التلاميذ:

عندما تعترض التلميذ مشكلة أمام إشباع إحدى حاجاته فإنه يحاول حل هذه المشكلة، والتعليم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهمّ التلميذ وتتصل بحياته وحاجاته، فتؤدي إلي القيام بنشاط بهدف الوصول إلي حل لهذه المشكلة ، والمعلّم الناجح هو الذي يبين لتلاميذه كيفية حل هذه المشكلات.

والمدارس الحديثة تساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم ، ولذا فإن مناهج التعليم ينبغي

أن تتضمن مشكلات التلاميذ المشتركة في كل مرحلة من مراحل التعليم ، وعدم إهمال المشكلات الخاصة.

ثالثا:المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم:

المنهج وميول التلاميذ :

يعرف الميل بأنه شعور أو قوة تدفع إلى الاهتمام بشي معين وتفضيله على غيره والانصراف عما سواه، إن الفرد يقبل على العمل الذي يميل إليه ويسبب له رضي وسرورا ومن هنا كانت أهمية استثمار الميول في عملية التعلم، لان ميل الفرد يعكس عامل النضج واثر البيئة، ومعرفة ميول الأفراد في مختلف أعمارهم وصفوفهم الدراسية، يساعد على اختيار وتنظيم المادة التي يدرسونها. والاتجاه عندما يقوى لدي الفرد يصبح ميلا واهتماما،وهذا الميل قد يتطور إلي عقيدة يندفع إليها الفرد بكل إحساسه لممارسته ، والاتجاه أكثر شمولا من العادة ،حيث إن العادة تتحول إلي اتجاه إذا زاد إحساس الفرد بأهميتها.فمن واجب المنهج أن يراعي عادات واتجاهات وميول التلاميذ ، ويعمل على تلبيتها وإشباعها بالخبرات والنشاطات المناسبة[1].

وعلي القائمين بالعمل التربوي أخذ ميول واتجاهات التلاميذ في الاعتبار، وذلك لتنمية الصالح منها وتكوين الاتجاهات والميول المناسبة، التي تتفق وقدرات الأفراد واستعداداتهم.

رابعا : الأساس المعرفي أو الأكاديمي للمنهج :

وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقاتها بحقول المعرفة الأخرى ، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها ، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة ، وتطبيقاتها.

1 حلمي أحمد الوكيل– محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، مرجع سابق ، ص87 .

يري هذا الأساس أن المعرفة هي محور بناء المنهج ، فيجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية ، حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية، وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات التلميذ، وميوله أو خبراته السابقة ، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلي عقول التلاميذ.

ويجب علي مصممي المناهج أن يختاروا من فروع المعرفة المختلفة، بمساعدة المتخصصين في هذه الفروع المعارف والمهارات والاتجاهات التي تلبي متطلبات النمو المتكامل للتلميذ ،عقلية وقيمية وجسمية واجتماعية، وكذلك متطلبات الحياة المعاصرة بكل جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والوظيفية والسياسية والبيئية[1].

فعلي واضع المنهج أن يسأل نفسه عدة أسئلة قبل الشروع في بناء المنهج:

–ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟

–ما هي مصادر الحصول علي هذه المعارف ؟

–كيف يمكن للمنهج أن ينميها لدي المتعلمين ؟

1 المرجع نفسه ، ص88.

المبحث الثالث: مناهج الجيل الثاني

تم ربط مناهج الجيل الثاني بالقانون التوجيهي 04/08 أي تستمد محتواها من هذا القانون.[1]

و بعبارة أخرى امتثال المناهج المدرسية للقانون التوجيهي للتربية، والمرجعية العامة أي إعداد ملامح ومناهج مدرسية منسجمة كليا مع السياسة التربوية، والأطر المرجعية:

-معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في المناهج الحالية.

-تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التَّعلُمات.

بعد اطلاعنا على منهاجي الرياضيات للسنة الأولى و الثانية حيث تم تناول غايات تدريس مادة الرياضيات ،و ملامح تخرج تلميذ الطور الابتدائي ، بالإضافة إلى برنامج المادة في جميع المجالات (الأعداد و الحساب ، الفضاء و الهندسة ، القياس ...) فليس هناك تغيير ملحوظ بين ما سبق و الحالي.

[1] دليل اللغة العربية ، السنة أولى متوسط.

أما التغيير الذي لمسناه ، و الذي نتفاءل به خيرا ، يتعلق بمادة اللغة العربية ، حيث أنّه سيتم اعتماد نصوص ثرية جزائرية تربط التلميذ بعاداته و تقاليده و يتم الاستغناء عن النصوص المذيلة بـ (عن الأنترنت ، من الأدب العالمي و غيرها ....

نصوص الجيل الثاني:

أمّا ما ورد في نصوص مناهج الجيل الثاني :

اللغة العربية :

لا يمكن النظر إلى اللغة العربية في الجيل الثاني من المناهج الجديدة بمعزل عن النصوص والتشريعات المنظمة للمجتمع بشكل عام ، وللتربية بالخصوص، ومنه كان لزاما العودة إلى هذه النصوص لتحديد مكانة اللغة فيها .

نظرة الجيل الثاني من المناهج للغة العربية

فقرة من المحاور الرئيسة للتعليم :

تمكُّن التلميذ من اللغة العربية؛ هو تمكينه من القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم مشافهة وكتابة، واكتشاف ثقافة أمّته من خلال المنتوج الثقافي والأدبي والفنّي.

كما يشكّل هذا التحكّم في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المادّة، والكفاءات العرْضِية الأساسية تمكّن التلميذ من مواصلة مساره المدرسي، إذ تتحوّل إلى أداة يُنفّذ بها في غيرها من الموادّ التعليمية.

نظرة مناهج الجيل الثاني للغة العربية في أطوار التعليم الابتدائي

الطور الأول (طور الإيقاظ) : إن التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي، والكتابة ، والقراءة (هي كفاءة عرْضية أساسية بامتياز) تُنمّى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد الدراسية.

الطور الثاني (طور تعميق التعلّمات الأساسية):

إنّ تحسين التحكّم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفوي، و فهم المنطوق والمكتوب، والكتابة، هو تحكّم يشكّل قطبا أساسيا للتعلّمات في هذه المرحلة.

الطور الثالث (طور التحكّم في التعلّمات الأساسية واستخدامها):

إنّ تعزيز التعلّمات الأساسية– لا سيما التحكّم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغة العربية، و المعلومات الوافية في بقية المواد الأخرى– لَيشكّل الهدف الرئيس في هذه المرحلة.

فمن المؤكّد أنّ عدم التحكّم في اللغة العربية (التعبير الشفوي والكتابي، وفهم المنطوق والمقروء) ... سيؤثّر لا محالة سلبا على المسار الدراسي للتلميذ.

تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح [1]

تعتبر اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ، الوسيلة الأساسية في عملية التعليم والتعلّم ، فهي العامل المشترك لإجراء التعلّم في جميع المواد المقررة ، وأداة فاعلة في إرساء التعلمات وإكساب الموارد الضرورية لتنمية كفاءات المواد ، والكفاءات العرضية المتنامية ضمن سيرورة التعلّم ذي الملامح المشتركة المبنية على القيم الوطنية والإنسانية .

إنّ عملية التعلّم في هذه المرحلة تستهدف بالدرجة الأولى التّمكن السليم والوظيفي للغة العربية ، لأنّها إحدى الوسائل في تحقيق المدرسة لوظائفها ، ومن أهمّ هذه الوظائف

[1] الوثيقة المرفقة لمنهاج الجيل الثاني ، سنة أولى متوسط لغة عربية.ص 2.

تمكين المتعلم من التواصل اللغوي الإيجابي وفهم أنواع الخطاب ، ونقله ، والتفاعل معه تفاعلا يعبّر عن واقعه المعيش ، وعن البيئة المحيطة به .

إنّ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ليست مادة دراسية فحسب ، ولكنّها وسيلة لتعلّم المواد الأخرى ، ومن هذا المنطلق ، فإنّ منهاج اللغة العربية ليس غاية في حدّ ذاته ، وإنّما هو وسيلة لتمكين المتعلمين من القدرة على تعديل سلوكهم اللغوي ، من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية .

وعليه تأخذ اللغة العربية مكانة بارزة في مرحلة التعليم المتوسط ، حيث إنّها الأساس المهمّ في بناء التعلّم فكريا ونفسيا واجتماعيا ، كما أنّها وسيلة بناء التعلمات في المواد الدراسية المختلفة ، ولا يستطيع أيّ متعلّم أن ينتقل من مستوى إلى آخر، أو من مرحلة إلى أخرى قبل أن يتحكم في كفاءات ميادين اللغة الأربعة : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة .

إنّ التحكم في اللغة أساس التحكم في المواد الدراسية الأخرى، التي تساعد على إثراء جوانب معرفية متنوعة لدى المتعلّمين ، وتمكّن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الفكر والثقافة ، والمنهجيات ، والتواصل الاجتماعي والفردي.

فعن طريق اللغة يستوعب المتعلمون المفاهيم الأساسية، ويعبّرون بها عمّا لديهم من أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدراسية المقرّرة ، لأنّ العزلة بين اللغة وبقية المواد غالبا ما تؤدي إلى عدم الانسجام ، ممّا يتسبب في ظهـــــور تفاوت مشين في نوع المفردات والتراكيب المقدمة في إنتاج المتعلمين ، لذا يتوجب على الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط خاصة مراعاة تنمية مهارات اللغة المختلفة ، بالاستعمال السليم لها في تعاملهم مع المواد الدراسية الأخرى تعزيزا لتكاملية التعلّم ذي الملامح المشتركة .

لقد دلّت التجارب على أنّ تقدم المتعلمين في اللغة يساعدهم على التقدّم في المواد الأخرى التي يعتمد في تدريسها على القراءة والفهم، ومن هنا وجب التركيز على تقوية الصلة بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية.

ونظرا للأهميّة القصوى التي تحظى بها اللغة العربية في التعليم ، ركّزت المناهج الجديدة في إصلاح المنظومة التربوية على دعم اللغة العربية بتخصيص الوقت الكافي لها ، والمناسب لممارسة أنشطتها المتنوعة ، ورفع معاملها ليصبح الاهتمام بها كبيرا في جميع الوضعيات التي تستعمل فيها .

إنّ تحكم المتعلم في اللغة العربية نجاح ، يساعده على بناء شخصيتة الفكرية والنفسية والاجتماعية ، ممّا يؤهله لبلوغ مراحل أخرى بيسر وثقة تعينه على فهم روح العصر والتكيف مع الحياة العملية تكيفا يمكنّه من مجابهة المشكلات التي تعترض سبيله، فيجد لها الحلول المناسبة بمساعيه الذاتية، أو بتعاونه مع الآخرين من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه أو يكون متواجدا فيه .

ولا يتأتى هذا إلاّ بالتحكم في الكفاءات الأربع للّغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وذلك بـ:

. تنمية المتعلم لكفاءاته اللغوية ومهاراته في التواصل الكتابي و الشفوي.

. تحكمه في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية النحوية والصرفية والإملائية والأساليب البلاغية وتوظيفها عمليا.

. فهم المسموع والمكتوب والتفاعل معهما.

. كتابة نصوص متنوعة (وصفية , سردية , حوارية , توجيهية ، حجاجية، تفسيرية في وضعيات تواصل مختلفة.

. قراءة مقرونة بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

. فهم المعاني المتعددة للكلمات.

. اكتساب ثروة لغوية مناسبة.

. مناقشة أفكار النص المقروء وإصدار الأحكام في شأنها.

. التمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية في النص.

. شرح معاني النص شرحا مترابطا، منسجما.

. تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

الفصل الثالث: النص الجزائري بين الحضور والغياب في الكتاب المدرسي.
(دراسة تطبيقية ميدانية)

المبحث الأول: حظّ الأدب الجزائري من الكتاب المدرسي

المطلب الأول: الكتاب المدرسي الجزائري

يعد الكتاب المدرسي نوعا خاصا من الكتب الموجهة إلى جمهور معين، وهم التلاميذ. وهو يحوي بين دفتيه المقرر الدراسي الخاص بكل مادة تعليمية، العلوم، التاريخ، الرياضيات...إلخ ولمختلف المستويات التعليمية، السنة الأولى، السنة الرابعة...إلخ

برغم عديد الدراسات التي اعتنت بالكتاب المدرسي وبالمناهج الدراسية والتعليمية، وبالنظر في المؤلفات التي تبحث في الكتابة والمضامين الموجهة للتلاميذ، إلا أننا لم نعثر على مفهوم محدد وواضح للكتاب المدرسي، عدا أنه:

" كتاب تسلمه المدرسة ويتبنى السياسة التعليمية التي تنتهجها كل دولة في التعليم بمختلف مراحله وأطواره. كما أننا لم نجد المواصفات الفنية التي تخص صناعة الكتب المدرسية، لا من حيث الأبعاد ولا الحجم ولا الوزن، فعلى أهمية هذا الكتاب في حياة التّلميذ، كونه كتابه الأول الذي يعلمه الحروف ويزوده بالعارف والعلوم، إلا أنّ الباحثين لم يولوه حقه من الدرس والعناية، لا بالنظر في مفاهيمه ومحتوياته، ولا في تقنيات صناعته.

يتأسس هذا المفهوم على مجموعة من النقاط الهامة هي:

* مؤلف ديداكتيكي: أي أن الكتاب المدرسي من صميم العملية التعليمية التعلّمية، حيث يعد وسيلة بيداغوجية وتعليمية لا تستقيم العملية التعليمية دونها، كون الكتاب المدرسي يشغل دور الوسيط بين المعلم والمتعلم.

*تأسيس وتدعيم المعارف: يوضع الكتاب المدرسي لغرض إكساب المتعلم المهارات المعرفية الأساسية التي تمكنه من التماس المباشر مع المحيط الذي يعيش فيه، وذلك وفق خطة منهجية مدروسة تراعي المراحل العمرية والمدارك الذهنية

للمتعلم في مختلف أطوار وأدوار التعليم، وهذا بتوافق محتويات الكتاب المدرسي مع المناهج المقررة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم.

*تطوير المهارات الفردية: لا يقتصر دور الكتاب المدرسي في بناء المعارف الأساسية وتمليكها للمتعلم، بل يتعدى ذلك إلى تطوير المهارات التي يمتلكها المتعلم، وذلك بممارسة العديد من الطرائق العلمية كالتحليل والتركيب والمناقشة والمشاركة في فهم المحتويات العلمية.

و نظرا لتنوع الكتاب المدرسي صدر سنة 1876 قانون JULES FERRY الذي نصّ على إيلاء المفتشين ومديري المدارس، دون سواهم صلاحيات تحديد نوع الكتاب الخاص بكل مستوى، وتحت إشراف الوزارة الوصية.

يرى الكتّاب والمثقفون أن الكتاب المدرسي الجزائري، يجب أن يخضع لتصور يقوم على وضع التلميذ في بيئته المحلية، حتى لا يشعر بالاغتراب والتمزق، وأنّ النصوص يجب أن تستجيب لخلق ذوق جمالي ،وأدبي، عبر الترويج لنصوص أدبية لكتاب جزائريين وعالميين، بغية تجاوز "حالة الاغتراب والاستلاب الحضاري التي يعيشها التلميذ"[1].

من خلال ما سبق، يتضح أن للكتاب المدرسي مجموعة من الوظائف يؤديها، تتعلق في أغلبها بالمتعلم، ولسنا في معرض هذه الورقة البحثية بصدد الحديث عن كل الوظائف المتعلقة بالكتاب المدرسي، بل نقصر حديثنا على الوظائف المتعلقة بالمتعلم فقط، لنصل بفضلها إلى تحديد دور الكتاب المدرسي في حياة المتعلم أو التلميذ المتمدرس.

القيمة البيداغوجية للكتاب المدرسي :

يعتبر سندا موحدا للتلاميذ بالدرجة الأولى؛ فهو يحتوي على دروس البرنامج، مع بعض التمارين، ومن ثم فهو مرجع أساسي لهم. كتب بأسلوب هادف يجلب انتباه التلاميذ خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

1 عبد اللطيف فرعي، مقال موسوم بـ: الكتاب المدرسي: أهميته وكيفية تقويمه

أما النـــوع الثاني من الكتاب المدرسي فهو يحمل اسم "كتـاب المـــــعلـم" إذ يتضمن التوجيهات التربوية و يحدد الطرائق البيداغوجية المستعملة في تدريس شتى المواضيع المقررة ، كما أنه يعد دليلا تربويا، حيث يحتوي على حلول وإجابات ذات صلة بالدروس.

فالكتاب التعليمي هو أول طريق الإفادة من الكتب للتربية النفس وتعلّمها .

هو أقوى سلطة علمية لا يتطرّق الشك إليها ، حيث يقيس الطالب صحّة ما يصل إليه من معلومات وحقائق من المصادر الأخرى.

هو المرجع الدائم الباقي مع التلميذ ، ينظر فيه كلما أراد ، ويقلب صفحاته كلّما أحبّ ، ويرجع إليه كلّما داهمه النسيان .

هو صلب التّدريس ، وهو المحتوى المستهدف تعلّمه ، وكل ما يستعان به في التدريس يعتبر أشياء تابعة له .

هو الذي يوضح طرائق التدريس ، وإجراءاتها وفنّياتها .[1]

وظائف الكتاب المدرسي :

تتضح إذن الأهمية الكبرى للكتاب المدرسي في بناء صرح الأمة ، والسير بها نحو آفاق التقدم والازدهـــار. فالمنهج الدراسي هو الذي يحدد المستوى الاجتماعي، والاقتصادي ،والثقافي للأمة ،لأنه العمود الفقري لـــكـــل مستوى من المستويات السالفة الذكر ، وهذه الوظيفة الكبرى لا تظهر للمتعلم ، ولا يعرفها إلا المنـظـرون للتعليم . غير أن هناك وظائف مباشرة للكتاب المدرسي تتجلى في الوظائـف والتعليمية ،إذ أن الكتاب المدرسي يقوم بوظائف أساسـية في أنشطة التعليم والتـعلم ، سـواء تعلق الأمر بالأهـداف العامة أو بالوظائف الديداكـتـيكية ، أو بأطراف العملية التعليمية.

1 د/ محمود كامل الناقة، التعليم باللغة العربية الكتاب المدرسي نموذجاً، مجلة اللسان العربي ،الرباط ، المملكة المغربية ع 65، ط2010، ص143.

مكانة النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي الجزائري

إنّ المشرفين على النصوص الأدبية باللغة العربية، حين يفكرون في اختيار مقياسهم (حتى ولو كان ذلك في اللاوعي) هي نصوص جمعية العلماء المسلمين. لم نتمكن بعد من الخروج من دائرة جمعية العلماء المسلمين، لأنها ظلت في الخطابات رديفة اللغة العربية، والتحفظ على اختيار نصوص أدباء معاصرين ومحدثين، وهم في غالبيتهم من حساسيات فكرية وجمالية حداثية، هو ناتج عن هذا التقوقع داخل خيار النصوص الإصلاحية. [1]

فالحضور الأدبي الجزائري في السندات المدرسية يخضع لتخطيط أعم وأشمل، ويقصد بذلك التخطيط الثقافي والهندسة المجتمعية. وقال "إذا كنا لا نعرف جيدا أية مدرسة نريد ولا أي ملمح للتلميذ الجزائري نريده، فإننا نسقط بالضرورة في اعتباطية الاختيارات النصية التي نرى أنها تصيب أحيانا دون قصد، وتخطئ كثيرا بلا نية سيئة".

"إن الكتب المدرسية الجزائرية امتلأت بالنصوص العربية الكلاسيكية، وهو أمر لا ضرر فيه. ثم أتخمت بنصوص المشارقة بلا سبب، خلا السبب التاريخي الذي هو الحضور القوي للمشارقة في مرحلة بناء البلاد. ثم تحولت هذه النصوص التي تسجل حضورها اليوم كذلك إلى عادة صعب التخلي عنها، ثم إلى قدر محتوم،

"فالتغلب على هذه العقدة يستوجب العمل الجدي على تحديد ما نريده من مدرستنا، والملمح الذي نريده لتلميذنا اليوم الذي هو مواطن الغد".

"نحتاج إلى فهم أن النص الأدبي الجزائري يحمل للجزائري فائض قيمة، لا يمكن أن نجده في مكان آخر. وهذه نقطة علينا أن نعيها جيدا، لكي ننجح في مهمتنا التربوية التي هي الخطوة الأولى لبناء مجتمع سليم، صلب البنية، قوي التكوين، متخلص من عقدة الأجنبي مشرقا ومغربا على تعدد العقائد والمواجد والنفسيات.

[1] امين الزاوي، مقال : غياب الاديب الجزائر في المقرارات الدراسية

بهذا الشكل يمكننا أن نقول إننا استثمرنا في إنسان جزائري قوي الشخصية، في مأمن من الرياح الأجنبية. واثق في نفسه، معتز بهويته، مكتف بتاريخه، متصالح داخل مع خارجه"[1].

ما حدث أخيرا من نقاش حول ملف المنظومة التربوية والتعليم كان مفيدا في كثير من جوانبه، ويحمل وجهين هما: اللغة، والمضمون.

"إذا كان وجه اللغة قد استوفاه الكثيرون حقه خلال النقاش، فقد بقي وجه المحتوى والمضمون مع الأسف غائبا عن النقاش، وعن الجدل على الرغم من أهميته وتقدمه في كثير من الحالات عن اللغة. وخاصة في الشق الأدبي والمعرفي الفكري. وهو الشق الذي يكتسب أهمية قصوى في تكوين شخصية التّلميذ والطالب معا، لأنه يشربهما حتى الثّمالة، هويته وقدسية وطنه".

وبالتمعن في محتوى المنظومة التربوية، نجد فيها الأدب الجزائري محتشما أو منعدما، بالنظر إلى نوعية النصوص والموضوعات المقررة على التّلميذ في جميع أقسام الدراسة، حتى بتنا في الجامعة حين نسأل الطالب المتحصل على بكالوريا "أدبي" لا يعرف من الأدب الجزائري أكثر من اسم شاعر أو شاعرين، فما بالك بالتخصصات الأخرى، على الرغم من أن باع الجزائر في الآداب ،وفي الثقافة مشهود له بالسبق وبالفضل على مستوى المتوسط وعلى المستوين العربي والإسلامي.

ولتدارك هذا النقص، يجب على أجهزة المنظومة التربوية المختلفة أن تقدر المسألة على النحو التالي: برمجة الموروث الأدبي، والفكري الجزائريين ،على كثرته منذ العصور القديمة قبل فجر الإسلام واللغة العربية اللذين أكرم الله بهما هذه الأمة. وأن نتوقف جميعا عن اعتبار أن الجزائر، دولة ووطنا وهوية وكيانا أدبيا، لم تظهر إلا في العصور المتأخرة، بل يجب أن نكشف عن امتداد الجزائر قبل ذلك، الامتداد الذي نجده ممثلا في كثير من الأدباء الجزائريين الذين فرضت عليهم الظروف

[1] – الركيبي، عبد الله.– القصة الجزائرية القصيرة.– الجزائر، م.و.ك، ط.1، 1983، ص 249.

الاستدمارية الكتابة باللغات اليونانية والقرطاجية والرومانية مثل أدب لوكيوس، وما تزخر به كتابات أوغسطين وفرنتون وأوبتا وبيتيليانوس وغيرهم كثر، من حمولات أدبية وجمالية تتساوى مع ما أبدعه الرومان والإغريق، تماما كما يجب أن نكشف عن الكنوز الأدبية والفكرية التي عرفتها الجزائر بعد فجر الإسلام وتمكن اللغة العربية من قلوب سكان أبناء هذا الوطن، مثل ما أبدعه كل من المقري، والوهراني والمسيلي ،وأبو حمو موسى الثاني ،وابن عمار ،وابن علي، ومصطفى بن إبراهيم ،ولخضر بن خلوف ،والمنداسي وأبي مدين شعيب ،والأمير عبد القادر، وغيرهم كثر أيضا".[1]

إن الكتاب المدرسي يعتبر الواجهة الأولى للثقافة في أي بلد، لأنه يحمل داخله نبذة عن مفكري وأدباء وكُتَّاب ذلك البلد، فهو بمثابة الموسوعة أو الأجندة السياحية لمعرفة مثقفي أي بلد. وتساءل قائلا "هل يعكس الكتاب المدرسي في الجزائر هذه الضرورة الحضارية التي تصنع مجد أية أمة من الأمم؟".

إن مسألة النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي "من يطلع على الكتب المدرسية في الجزائر يجد شحا كبيرا في إيراد نصوص، وسير وتراجم الكتاب الجزائريين، فينمو التلميذ وذاكرته تكاد تكون خالية تماما من نصوص وكتابات هؤلاء، بل حتى من معرفة سيرهم الذاتية، بل من معرفة أسمائهم، وهذا يعود لأسباب عديدة منها أن المدرسة ما بعد الاستقلال هيمنت عليها مركزية مشرقية، أثقلت الكتاب المدرسي بالنُّصوص المشرقية والزهد في نصوص الأدب الجزائري المكتوبة باللغتين العربية والفرنسية، وكأن هؤلاء يستحون من إدخال النص الجزائري للكتاب المدرسي".

هذا الأمر يجعلنا اليوم في حالة مربكة من وضعية الكتاب المدرسي الذي يقدم للجزائريين، ولكن يخاطبهم بنصوص خارجة عن تاريخهم وثقافتهم، نصوص لم تلد في البيئة الجزائرية، ولم تتخلَّق في المحيط الوطني، فالنص الفاعل، هو النص

[1] الدكتور محمد بشير بويجرة، أستاذ الأدب بجامعة وهران مقال:

يكتب في جغرافيته ليخاطب أفراده ، الذين يشتركون معه في الهموم والانشغالات نفسها، لذلك تعد هذه المسألة حسَّاسة كثيرا عندنا، لأن غربة النص تساهم في خلق فوضى في تركيبة الفرد الذي ينتمي إلى محلية معينة، وأي نص خارج هذه المحلية تجعل منه كائنا مزوجا داخل الجغرافيا وخارجها، وهذا من الناحية النفسية يُكوِّن لنا تلميذا هجينا وغريبا ومزدوجا وبالجملة مغشوشا، تلميذ لديه القابلية لاحترام كل النُّصوص الأخرى، ولكنه يمتهن ويحتقر النصوص الوطنية.[1]

المطلب الثاني: الحضور والغياب للنص الجزائري في الكتاب المدرسي

إن النصّ اللغوي المكتوب سواءٌ أكان نثرًا، أم شعرا هو من الوسائل الأكثر نجاعةً للــوصول إلى تحقيق تلكم الأهداف ولو بنسبٍ مقبولة.. فالنص الأدبي لِما يتضمّنه من عمْقٍ في الأفكار، وجماليات في الأسلوب التعبيري، وتعدّد الصور الفنية به، هو بكل تأكيد مصدر للإثراء الفكري واللغوي، والتذوّق الجمالي والفني، ولِما يحوزه من أبعاد إنسانية، وقيم واتجاهات توجّه سلوك المتعلمين.. هذا النص الأدبي الجزائري يُعدّ من أهمّ حصص التعليم التي تجذّر قيم الأمة الجزائرية، وتُؤصِّل ثوابتها، ومنها بدون منازع اللغة الأم.. اللغة العربية.

إنّ النص الأدبي الجزائري مُغيّبٌ من قديم، وما ظهر منه منذ الاستقلال ظهر على استحياء، فحتى النصوص المقررة في كل محطات النظام التربوي الجزائري، سواء ما كانت قبل المدرسة الأساسية، أو ما بعدها فيما أُطلق عليه النظام التربوي القاعدي أو الموسوم حاليا بمرحلة الإصلاح ..على قلة هذه النصوص لا تقدم صورة مشرفة عن الأدب الجزائري، ولا عن تطوره من خلال نصوص معاصرة أبدع فيها أدباء أحياء معاصرون وكأن المشرفين على البرامج ينكرون بروز هذه الأقلام، أو يريدون حجبها عن الناشئة.. النصوص المقررة لا تسمح بالتقاط نبضات الوجدان الجزائري، وخصوصيته الإنسانية. غالبا ما نجدها نصوصا نمطية للوطنية والحماسة، وإبراز مآثر الثورة والمجاهدين.. هذا نعم ونؤكد عليه بدورنا وندعّمه، لكن

1 د اليامين بن تومي، أستاذ النقد الأدبي بجامعة سطيف،مقال

هذا لا ينفي أن الإنسان الجزائري له واقع يعيشه، وله نوازع إنسانية يبغي إشباعها من خلال النص الأدبي الجميل، وليس الوصفي أو التاريخي فحسب.

ينبني الاختلاف على فلسفة الحضور والغياب. بمعنى أن الدوال تحمل مدلولات تتعدد بالاختلاف، فيحضر هذا المعنى، ويغيب ذاك. وبهذا، تتناسل الاختلافات، وتتعدد المدلولات توالدا وتلاشيا وتفكيكا وتأجيلا وتشتيتا. ويعني هذا كله أن ثمة وحدات تحضر، ووحدات تغيب في الوقت نفسه. ويؤكد هذا انبناء فلسفة التفكيك على فلسفة التقويض، وآلية تشتيت المعاني وبعثرتها.

ونفهم من هذا كله غياب الدلالة والحقيقة، ورفض المعطى الخارجي(صاحب النص، وظروفه، وسياقه، وعتباته..)، والتخندق داخل النص بين الانفتاح والانغلاق، والتلذذ بالنص في أثناء عملية القراءة.

1-تغييب الأدب الجزائري:

وجود الأدب الجزائري في المقرر المدرسي الذي يعبر عن هوية شعب له خصوصيته التي تميزه عن باقي الشعوب العربية، ناهيك عن الشعوب الأخرى، لأنه يمثل ثقافة أجيال بأكملها ففي عملية مسح قامت بها يومية الفجر، تبين أن نسبة وجود الأدب الجزائري في المقرر المدرسي بأطواره الثلاثة بما في ذلك شعبة الآداب في الطور الثالث ذات التوجه الأدبي لا تتجاوز 15% من إجمالي النصوص الأدبية، حيث تم عد 592 نص هو عينة الدراسة أن الأدب الجزائري لا يتعدى 46،15% وهي السدس.[1]

2- غياب الأدباء الجزائريين المعاصرين في المقرر المدرسي

وإذا تحدثنا سابقا عن التواجد الجزائري الهزيل في المقرر المدرسي، نتحدث الآن عن غياب الأدباء المعاصرين في هذا القليل الموجود، حيث تتوزع النصوص الجزائرية بين مولود فرعون، وابن باديس، وعبد الحميد بن هدوقة ،ومبارك الميلي ومالك بن نبي ،ورضا حوحو ،وكاتب ياسين ،وهم كتاب لهم فضل كبير في التعريف بالأدب الجزائري وتوضيح معالمه، لكن ضرورة العصر تفرض علينا نوعا من الأدب

1 عبد اللطيف فرعي، مقال موسوم بـ: الكتاب المدرسي: أهميته وكيفية تقويمه مرجع سابق.

يكون فيه الأديب معاصرا للجو العام الذي يعيش فيها التّلميذ ليقف على حاجاته الأدبية من جهة ،وعلى التّحديات التي تفرضها العولمة من جهة أخرى.[1]

واستنادًا إلى إحصاءات رسمية قمنا بها ميدانيّاً، وفي عهد الإصلاح التربوي الذي أسّس له الفيلسوف الكبير ابن زاغو، وجماعته وضعنا بين أيدينا الكتب المدرسية المقررة من وزارة التربية الوطنية، والمتداولة بين أيدي الأساتذة والتلاميذ، منها ما هو مطبوع في سنة 2010 ، ومنها ما هو مطبوع في سنة 2011 [2]، قمنا بدراستها، والاطلاع على محتواه وحدة، وحدة لكتاب السنة الأولى متوسط من مرحلتي التعليم المتوسط، وواقع حضور النص الأدبي الجزائري.. كانت الحصيلة كالتالي:

1ـ السنة الأولى متوسط: من بين 95 نصّا مقررا للقراءة والمطالعة الموجهة، نصيب النص الأدبي الجزائري:4 نصوص شعرية، و8 نصوص نثرية.

إن تغييب النص الأدبي الجزائري من قِبل مُعدّي البرامج التعليمية في بلادنا يعود بالدرجة الأولى إلى فترة تكوينهم الثانوي والجامعي، التي لم يدرسوا فيها الأدب الجزائري في كل مراحله دراسة وافية شاملة، سيّما المعاصر منه، وكذا جهلهم التام بحراك المشهد الثقافي الإبداعي الجزائري، ومنه هذه الإصدارات الكثيرة المتسارعة في شتى مجالات الإبداع الأدبي.

إنّ النصوص الأدبية المختارة في الكتب المدرسية السابقة هي – في العموم– نصوص مكرسة مند أزمة غابرة، إضافة إلى كونها نصوصا لا تستجيب لمقتضيات الحداثة، بل على العكس وجدنا نصوصا تدعو إلى العنف مثل نص قصيدة " ألا لا يجهلن أحد علينا "3 لعمر بن كلثوم في كتاب السنة الأولى الثانوية، إنها نصوص تكرس روح البداوة ولا تراهن على قيم المدنية والحداثة.

---

1 عبد اللطيف فرعي، مقال موسوم بـ: الكتاب المدرسي: أهميته وكيفية تقويمه ،مرجع سابق.

[2] فـيرشلا يعبيرم نورخآو، بـاتكـ ةغللا ةيبرعلا ةنسلل ىلولأا نم ميلعتلا طسوتملا ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، 1010، ص:202.

[3] كتاب السنة أولى ثانوي ، وزارة التربية الوطنية ، 2004

أما بالنّسبة للعصر الحديث فالملاحظ هيمنة أدباء المشرق ، وخاصّة مصر وتغييب مقصود للأدباء الجزائريين فوجدنا أسماء من مثل طه حسين، والعقاد، وأحمد أمين ،والرافعي ،وحسين هيكل ... – هذه الأسماء المصرية تسيطر على الكتاب المدرسي الجزائري، أما حضور الأدباء العرب عموما والجزائريين خصوصا فهو ضعيف جدا فما عدا الشاعر " محمد العيد آل خليفة " و " مفدي زكريا " فإن الأدب الجزائري مرمي في غياهب النسيان، وهذا ما أثر سلبا على شخصية التلاميذ وروحهم ووجدانهم مما جعلهم ينفرون من كل ما هو جزائري، ظنا منهم أن الإبداع الحقيقي إنما يكون أجنبي الولادة.

كما أن ضعف الاهتمام بالأدب من حيث كونه أساس العمق الإنساني في الشخصية ، قد أدّى إلى غياب الإنسان في منظومة الوجود الجزائري.

ومن دون شك فإن سوء اختيار النصوص الأدبية، وهشاشة طريقة التحليل قد زادت الطين بلّة، إضافة إلى ضعف الاهتمام بالفضاء الطباعي للنصوص والصور المرفقة، وشكل الطباعة، كلّ ذلك ساهم في نفور التلاميذ من نشاط النصوص الأدبية، فحتى صور الأدباء المرفقة بالنصوص المختارة هي صور ممسوخة ومنفرة، وهذا رغم أنها مجرد صور افتراضية، وقد كان بالإمكان الاستعانة بفنانين تشكيليين لتقديم صور أجمل تحبب النصوص للتلاميذ.

لقد كانت الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية فرصة حقيقية لتدارك الأوضاع وتصحيحها، وعلى الرغم مما قيل عن هذه الإصلاحات وعن خلفياتها ومراميها إلا أن المؤكد بالنسبة لي هو أن الإصلاحات التربوية حتمية تاريخية وضرورة حضارية خاصة في عصر العولمة والانفجار المعرفي الذي رسخ مفهوم إعلان: " موت المعلم وميلاد التعلم " [1]

فجزأرة النصوص الأدبية لم تكن لتغفل النصوص العربية ، ولكن قناعتنا أن يشمل اختيار تلك النصوص من كل البلدان العربية، من سوريا والعراق ولبنان

[1] مرتاض، عبد الملك.– نهضة الأدب العربي في الجزائر (1925–1954).– الجزائر، ش.و.ن.ت، ط.2، 1983 ، ص 26.

والأردن والسعودية والكويت والمغرب وتونس وكل الأصوات الجيدة في البلاد العربية، لا أن تقتصر الأمر على أدباء مصر. ودعوتنا إلى تقديم نصوص من الأدب العالمي ذلك أن التّلميذ الجزائري يعيش داخل عالم ينبغي أن يتفتح عليه حتى يعيه.

لكن و على الرغم من أن المناهج التي أعدت تحث و تدعو صراحة إلى أولوية تدريس النصوص الأدبية الجزائرية.

ونلاحظ أنّ حضور النص الأدبي الجزائري في الكتب المدرسية التي جاءت بعد الإصلاحات ، وأن الكتاب المدرسي قد أغفل جيل الأدباء الشباب الذين نجحوا في تصوير الواقع الجزائري المعيش، والذي يتلاءم وطبيعة المناهج في كونها تحثّ على تقديم وضعيات ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، أي ضرورة أن يدرس التلميذ أشياء من واقعه المعيش وليس عوالم مقطوعة الصلة بحياته وواقعه، خاصة وأن في جيل الأدباء الشباب أسماء قوية صنعت مجد الأدب الجزائري وطنيا وعربيا، غير أنّ لجان تأليف الكتب المدرسية واجهتها صعوبات جمة في هذا المجال، تتمثل في النقص الملحوظ في تدوين الأدب الجزائري وجمعه وتصنيفه ونشره، إضافة إلى الحركة النقدية التي من شأنها التعريف بالمواهب والأقلام الجيدة، وتحديد معالم الأدب الجزائري وخصوصياته، وأعلامه البارزين، وهذه مهمة ملقاة على عاتق الجامعة والتي بدورها تهتم بدراسة الأدب الجزائري، إذ أن ما ينجز من بحوث ودراسات أكاديمية لا ينشر ولا يطبع وبالتالي لا يجد طريقه إلى لجان التأليف، وهذا ما يستدعي المبادرة إلى تأسيس بنك للنصوص الأدبية الجزائرية والعربية،[1] من شأنه – أي البنك– تزويد لجان التأليف بأجمل النصوص وأجودها، وتدعيما لهذا المسعى حبذا لو تبادر وزارة التربية الوطنية إلى خلق حركية ثقافية وأدبية من خلال استضافة الأدباء الجزائريين والعرب في مختلف المؤسسات التربوية قصد خلق لقاء مباشر بين الأساتذة والتلاميذ مع الأدباء والكتاب.

أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومنهجية المقاربة النصية تفرض على الدارس التعامل مع النص المدروس بطريقة لا تغفل الاستفادة من المناهج السياقية

[1] مرتاض، عبد الملك.– نهضة الأدب العربي في الجزائر .مرجع سابق .ص29.

ولكنها تركز أكثر على النظر إلى النص باعتباره بنية لغوية ونصا قابلا للتحاور ومجالا مفتوحا أمام المتعلمين لإدماج معارفهم المختلفة، إذ أن موارد التعلم لم تعد مقتصرة على المعارف و حسب بل أكثر من ذلك تطورت لتشمل المعارف الفعلية و المعارف السلوكية، وهي فضاءات من شأن النصوص الأدبية الجيدة تزويدها للمتعلمين[1].

خضوع الواقع الثقافي للواقع السياسي و تطوره في ظروف مأسوية أدت حتما إلى تناقضات اجتماعية و فكرية ، فتأخّر الثقافة العربية في الجزائر، أوجد تخلفا في اللغة العربية، مما أوجد فجوة كبيرة في الحصول على أسلوب لغوي مرن في الأدب الجزائري ودور الوظيفة الفنية و الأدبية و اللغوية و غيابها في تحريك الأدب الجزائري[2].

[1] ويلك، رينيه ؛ وارين، اوستن.– نظرية الأدب : ترجمة، محي الدين صبحي.– المؤسسة العربية للدراسات و النشر.

[2] أبو القاسم، سعد الله.– دراسات في الأدب الجزائري الحديث.– ط.الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية الميدانية

المطب الأول :دراسة ميدانية (استبيان)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية الاداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها تخصص لغة عربية وعلوم اللسان

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية

أساتذتنا الكرام

في إطار انجاز مذكرة التخرج ، لنيل شهادة الماستر في تخصص لغة عربية وعلوم اللسان الموسومة: حضور النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي "سنة أولى متوسط أنموذجا"، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحوي مجموعة من الأسئلة، نرجو من سيادتكم الإجابة عليها، ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستبقى سرية ولن تستعمل إلا لغرض علمي يخدم هذه الدراسة، وتقبلوا مني تحياتنا.

الولاية:

المتوسطة:

الأقدمية

محتوى الاستبيان:

من خلال تدريسك أو اطلاعك على برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط للجيل الثاني:

1- هل ترى أن البرنامج مقارنة بسابقه: أ: جيد ب: وسط ج: ضعيف

2- هل وجدت صعوبة في إيصال محتواه؟ أ: نعم ب: لا ج: أحيانا

3-هل يمكن تحقيق الأهداف المتوخاة من النصوص الأدبية من خلال مواردها الفكرية والمعرفية والذوق الجمالي: أ: نعم

ب: لا

4-هل أنصف برنامج الجيل الثاني الأدب الجزائري: أ: نعم ب: لا

ج: أحيانا

5-ما تقييمك في طريقة تدريس فهم المنطوق كما قدمها المنهاج:

أ: جيدة ب: متوسطة ج: دون المستوى د: رأي آخر:.....

6-مدى انتاج متعلم متحكم في:

أ- القراءة: أ: جيد ب: متوسط ج: ضعيف

ب- الكتابة: أ: جيد ب: متوسط ج: ضعيف

ج- التعبير: أ: جيد ب: متوسط ج: ضعيف

7-ما رأيك في الكتاب من حيث:

أ- المحتوى: _ جيد _متوسط _ ضعيف

ب- الطبع _ جيد _ متوسط _ ضعيف

8-عناوين النصوص المقررة في الكتاب هل هي:

أ: مناسبة ب: غير مناسبة ج: أحيانا

9- في رأيك هل الاعتماد على النصوص الجزائرية أفضل أم لا؟

أ:أفضل ب: لا ج:التنويع

الجانب التطبيقي:

1-تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

احتوى الاستبيان الموجه للأساتذة على تسعة أسئلة، وقد وزعت هذه الأسئلة على ست وعشرين 26أستاذا وأستاذة، وقد تطرقت إلى عنصر الأقدمية في التعليم حيث قدر عدد الأساتذة الذين تجاوزوا أكثر من عشرين (20) سنة في الميدان ب 12 أستاذ أي ما يمثل نسبة 46,15%أما أقدمية أقل من 20 سنة وأكثر من15 سنة فوجدت أربعة عشر أستاذا أي ما يعادل نسبة 53,84%

أ- تحليل نتائج الاستبيان الموجه للأستاذة وتفسيرها:

س1:هل ترى أن البرنامج مقارنة بسابقه: أ: جيد ب: وسط ج: ضعيف

الإجابات	التكرار	النسبة
جيد	10	11,53
وسط	14	53,84
ضعيف	2	7,69

الجدول رقم1:

من خلال إحصاءات الجدول والنتائج المتحصل عليها نتبين أن نسبة من يرون أن البرنامج جيد مقارنة بسابقه قد تحصل على أكثر من 11%، بينما الذين يرون أن البرنامج وسط مقارنة بسابقه قد تحصل على أكثر من 53%، والنسبة الأقل (7%) يرون أن البرنامج ضعيف مقارنة بسابقه. ومنه نلاحظ أن أغلبية الأساتذة لا يرون تطورا ملحوظا في برنامج الجيل الثاني مقارنة بسابقه.

س2:هل وجدت صعوبة في إيصال محتواه؟ أ: نعم ب: لا ج: أحيانا

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	6	23,07
لا	4	15,38

أحيانا	16	61,53

الجدول رقم2:

تتبين لنا إحصاءات جدول رقم 2 أن أكثر من 23% يجدون صعوبة في إيصال محتوى البرنامج بينما نجد أن أكثر من 61% يجدون أحيانا صعوبة في إيصال البرنامج للمتعلمين وتبقى النسبة الأقل وهي 15,07 لا يجدون صعوبة تذكر في إيصال المحتوى للتلاميذ.فمن خلال هذا نلاحظ أن معظم الأساتذة الذين تم اخذ رأيهم في محتوى البرنامج ومدى إيصاله للتلاميذ غير راضين عنه بنسبة تفوق 61%.

س3:هل يمكن تحقيق الأهداف المتوخاة من النصوص الأدبية من خلال مواردها الفكرية والمعرفية والذوق الجمالي: أ: نعم

ب: لا

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%15,38
لا	22	%84,61

الجدول رقم3:

نلاحظ من إحصاءات جدول رقم 3 أن أكثر من 15% رأوا أنه يمكن تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من النصوص الأدبية الموجودة في الكتاب بينما نجد نسبة 84% لا تحقق الأهداف التربوية المتوخاة من تلك النصوص.وتلك النتيجة راجعة إلى أن معظم النصوص لا تخدم الهيكلية العامة للتعليم إذ يجب أن تُحَيَّن وتُطَوَّر حسب مقتضى الحال.

س4:هل أنصف برنامج الجيل الثاني الأدب الجزائري: أ: نعم ب: لا

الإجابات	التكرار	النسبة

نعم	3	%11,53
لا	23	%88,46

جدول رقم:4

يلاحظ من النسب التي ظهرت في جول رقم 4 أن الذين يرون أن برنامج الجيل الثاني لم يراعي الكتابات الجزائرية بنسبة 88% بينما يرى آخرون بنسبة 11% أنه راعى الأدب الجزائري، وهذا راجع إلى عدم العمل بالإرشادات التي تدعو إلى جزأرة النصوص الأدبية بدل الاستعانة بنصوص غير جزائرية.

س:5 ما تقييمك في طريقة تدريس فهم المنطوق كما قدمها المنهاج:

أ: جيدة ب: متوسطة ج: دون المستوى د: رأي آخر:.....

الإجابات	التكرار	النسبة
جيدة	15	%57,69
متوسطة	7	%26,92
دون المستوى	3	%11,53
رأي آخر	1	%2,6

جدول رقم:5

يلاحظ من خلال الجدول رقم5 والنتائج المتحصل عليها أن أغلب الأساتذة كان تقييمهم لطريقة تدريس فهم المنطوق جيدة بنسبة تتعدى 57% بينما توزعت النسب الأخرى بين متوسطة ودون المستوى ورأي آخر على الترتيب:26%و11%و2%، إذ يمكن إرجاع هذه النسبة إلى تفاعل التلميذ مع النصوص المنطوقة تفاعلا إيجابيا ومحاولة الغوص بمكنوناتها وتشغيل حاسة السماع للتلميذ التي تقوي إدراكه وبالتالي تعطيه حركية دائمة في تعلم السماع والتفاعل معه.

س:6 مدى إنتاج متعلِّم متحكِّم في:

أ- القراءة: أ: جيد ب: متوسط ج: ضعيف

ب- الكتابة: أ: جيد ب: متوسط ج: ضعيف

ج- التعبير: أ: جيد ب: متوسط ج: ضعيف

الإجابات	التكرار	النسبة
جيد	6	%23,07
متوسط	11	%42,30
ضعيف	10	%38,46

الجدول رقم:6أ(القراءة)

الإجابات	التكرار	النسبة
جيد	4	%15,38
متوسط	12	%46,15
ضعيف	10	%38,46

الجدول رقم:6ب(الكتابة)

الإجابات	التكرار	النسبة
جيد	2	%7,69
متوسط	13	%50
ضعيف	10	%38,46

الجدول رقم:6ج(التعبير)

يتبن لنا من خلال الجدول رقم:6 أن نتائج تحكم المتعلم في كل من القراء ووالكتابة والتعبير نتائج غلب عليها الضعف إذ تحصلت القراءة على نسبة38% ضعيف كذا نجد هذه النسبة في كل من الكتابة والتعبير، وهذا راجع إلى العدد الكبيرللطلاب في القسم الواحد بحيث إن مناهج الجيل الثاني

يناسبها عدد قليل في القسم الواحد حتى يتسنى صرف وتوزيع الوقت على المتعلمين بصفة متوازنة.

س:7 ما رأيك في الكتاب من حيث:

أ- المحتوى: _ جيد _متوسط _ ضعيف

ب- الطبع _ جيد _ متوسط _ ضعيف

الإجابات	التكرار	النسبة
جيد	6	%23,07
متوسط	15	%57,69
ضعيف	5	%19,23

الجدول رقم:7أ المحتوى

الإجابات	التكرار	النسبة
جيد	20	%76,92
متوسط	4	%15,38
ضعيف	2	%7,69

الجدول رقم:7ب الطبع

يلاحظ من خلال الجدول السابق رقم:7أ وب أن نسبة الذين ذكروا أن محتوى الكتاب ضعيف بلغ أكثر من 57% ونجد النسبة الأكبر بحوالي 76% راضون على إخراج الكتاب طباعة، إذ إن الاهتمام كان منصبا على إخراج الكتاب في أحسن حلة بينما افتقد للمضمون حسب نتائج هذا الاستبيان.

س:8 عناوين النصوص المقررة في الكتاب هل هي:

أ: مناسبة ب: غير مناسبة ج: أحيانا

الإجابات	التكرار	النسبة
مناسبة	5	%19,23
غير مناسبة	9	%34,61
أحيانا	12	%46,15

الجدول رقم:8

يلاحظ من خلال الجدول رقم:8 أن النسبة الأكبر من الأساتذة رأو أن عناوين النصوص المقررة أحيانا تكون مناسبة إذ بلغت النسبة أكثر من 46% بينما توزعت النسب الأخرى على أنها مناسبة وغير مناسبة على الترتيب:19% و 34%، وهذا راجع لطبيعة النصوص المقررة في الكتاب التي لا تتناول الواقع المعاش بصورة حقيقية.

1-س:9 في رأيك هل الاعتماد على النصوص الجزائرية أفضل أم لا؟

أ:أفضل ب: لا ج:التنويع

الإجابات	التكرار	النسبة
أفضل	19	%73,07
لا	2	%7,69
التنويع	5	%19,23

الجدول رقم:9

مما يلاحظ في الجدول رقم:9 والذي يبين من خلال النسب الظاهرة أن معظم الأساتذة يفضلون إدراج النصوص الجزائرية في تدريس المتعلمين بدلا من النصوص غير الجزائرية فالذين لا يفضلون النصوص الجزائرية نجدهم بنسبة:7% بينما نجد أساتذة آخرين يفضلون تنويع النصوص، وهذا راجع إلى قلة النصوص التي تخدم المواضيع المقترحة للمتعلمين وفي الغالب لا تكاد تجد هذه النصوص.

المطلب الثاني: إحصاء وتحليل النصوص المتناولة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط حسب المنهاج الجديد(الجيل الثاني).

المقطع الأول: الحياة العائلية

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_ أبي	محمد الأخضر السائحي	1_ابنتي	عبد القادر المازني
2_في كوخ العجوز رحمة	عبد الحميد بن هدوقة	2_قلب الأم	علاء محمود حمزة
3_رسالة إلى ولدي	أحمد سحنون	3_رسالة إلى أمي	نزار قباني
		4_أنا وابنتي	محمد الفائز القيرواني
		5_ماما	مي زيادة

العدد الإجمالي للنصـــــوص: ثمانية نصوص(8).

_ عدد النصوص الجزائريـــــة: ثلاثة نصوص(3). النسبة المئوية: %37,5

_ عدد النصوص غير الجزائرية: خمسة نصوص(5). النسبةالمئوية: %62,5

المقطع الثاني: حب الوطن:

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_ حب الوطن من الإيمان	ابن باديس	1_ وللحرية الحمراء باب	أحمد شوقي
2_ يا أيها الوطن المفدى	ابراهيم أبو اليقظان	2_بشراك يا دعد	محمد حسين الجهماني
3_ متعة العودة إلى الوطن	مولود فرعون		

4_فداء الجزائر	حنفي بن عيسى		
5_ نوفمبر	سليمان جوادي		
6_ وطني	محمد الصالح الصديق		

العدد الإجمالي للنصوص: ثمانية نصوص (8).

عدد النصوص الجزائرية: ستة نصوص(6). النسبة المئوية: 75%

عدد النصوص غير الجزائرية: اثنان(2). النسبة المئوية: 25%

المقطع الثالث: عظماء الإنسانية.

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_فرانز فانون	نوارة حسين	1_ سر العظمة	توفيق الحكيم
2_ بتهوفن	مولود قاسم نايت بلقاسم	2_ جميلة بوحيرد	سليمان العيسى
3_ ماسينيسا	مبارك الميلي	3_ عمر ورسول كسرى	حافظ إبراهيم
		4_ الرازي طبيبا عظيما	زيغريد هونكة
		5_ ابن الهيثم	عبد العظيم أنس

العدد الإجمالي للنصوص: ثمانية نصوص (8).

عدد النصوص الجزائرية: ثلاثة نصوص(3). النسبة المئوية: 37,5%

عدد النصوص غير الجزائرية: خمسة نصوص(5). النسبة المئوية: 62,5%

المقطع الرابع: الأخلاق والمجتمع

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1 أغنية البؤس	ابن رحمون	1_ الوقيعة	يحي الخشاب
2_ مدرسة رغم أنفك	زهور ونيسي	2_بين المظهر والمخبر	عباس بن مرداس
3_سوء المهلكة	**محمد اللقاني ابن**	3_ العبودية	جبران خليل جبران

	السائح		

وهناك نصان آخران: النص الأول من سورة الحجرات.

والنص الثاني حديث شريـــــف.

العدد الإجمالي للنصوص: ستة نصوص (6).

عدد النصوص الجزائرية: ثلاثة نصـــــوص(3). النسبة المئوية: 50%

عدد النصوص غير الجزائرية: ثلاثة نصوص(3). النسبة المئوية: 50%

المقطع الخامس: العلوم والاكتشافات العلمية.

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_أنا واليراع	أحمد الطيب معاش	1_الكتاب الإلكتروني	رؤوف صفي
2_المستكشفات العلمية	مداني بوهراوة	2_المذياع	محمود غنيم
		3_الفايس بوك	أحمد أبو زيد
		4_آثار الرحلات الجوية	هايدي عبد اللطيف
		5_رائد الفضاء	الهادي نعمان
		6_الطاقة	سعود عياش

العدد الإجمالي للنصوص: ثمانية نصوص (8).

عدد النصوص الجزائرية:نصان (2). النسبة المئوية:25%

عدد النصوص غير الجزائرية: ستة نصوص(6). النسبة المئوية:75%

المقطع السادس:الأعياد

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_في يوم الأمهات	الربيع بوشامة	1_الأعياد	عبد الحليم محمود
2_مولد محمد	محمد الهادي السنوسي	2_هدية العيد	إبراهيم أحمد أدهم

3_عيد الجزائر	صالح خرفي	3_اليوم العالمي للبيئة	مناضل جاسر المطير
		4_عيد القرية	أحمد حسن الزيات
		5_عيد الأم	علي جنبلاطي

العدد الإجمالي للنصوص: ثمانية نصوص (8).

عدد النصوص الجزائرية: ثلاثة نصـــــوص (3). النسبة المئوية:37,5%

عدد النصوص غير الجزائرية: خمسة نصوص(5). النسبة المئوية:62,5%

المقطع السابع: الطبيعة.

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_جمال البادية	الأمير عبد القادر	1_في الغابة	فريد أبو حديد
		2_النهر المتجمد	ميخائيل نعيمة
		3_ بين الريف والمدينة	صالح ساسة
		4_نشيد الماء	الشريف طلحي
		5_عودة القطيع	هارون عبود
		6_ما أجمل الطبيعة!	عبد الله خمار
		7_الاصطياف	يوسف غصوب

العدد الإجمالي للنصوص: ثمانية نصوص (8).

عدد النصوص الجزائرية: نص واحد (1). النسبة المئوية:12,5%

عدد النصوص غير الجزائرية: سبعة نصوص(7). النسبة المئوية:87,5%

المقطع الثامن: الصحة والرياضة

النصوص الجزائرية		النصوص غير الجزائرية	
عنوان النص	كاتب النص	عنوان النص	كاتب النص
1_ ركوب الخيل	محمد راشدي	1-أهمية التربية	عباس محجوب

		الرياضية	
		2-هل نعيش في مساكن مريضة؟	هاشم عبد الله
		3-كرة القدم	معروف الرصافي
		4-مريض الوهم	عباس محمود العقاد
		5-آفة التدخين	محمود عباس مفلح
		6-ظاهرة الخوف عند الأطفال	عدنان محرز
		7-المسلول	شبلي ملاط

العدد الإجمالي للنصوص: ثمانية نصوص (8).

عدد النصوص الجزائرية: نص واحد (1). النسبة المئوية:12,5%

عدد النصوص غير الجزائرية: سبعة نصوص(7). النسبة المئوية:87,5%

الإحصاء الإجمالي للمقاطع الثمانية:

- عدد النصوص الكلي: اثنان وستون نصا(62)
- عدد النصوص الجزائرية: اثنان وعشرون نصا(22)
- عدد النصوص غير الجزائرية: أربعون نصا(40)

النسبة الكلية:

- النسبة المئوية لعدد النصوص الجزائرية: 35,48%
- النسبة المئوية لعدد النصوص غير الجزائرية:64,51%

نصوص جزائرية % 35.48

نصوص غير جزائرية % 64.51

التحليل العام:

من خلال الإحصاء لنصوص الكتاب المدرسي للسنة أولى متوسط الجيل الثاني يظهر لنا جليا أن عدد النصوص غير الجزائرية يفوق عدد النصوص الجزائرية بحوالي الضعفين ، وهذا يعد ضعفا وخللا في الكتاب، إذ أنّنا نجد في مقطع حب الوطن نسبة 75% للنصوص الجزائرية، وهذا هو الوطن الأكبر بينما في مقطع الحياة العائلية نجد 37% فقط للنصوص الجزائرية (الوطن الأصغر) بينما نجد النصوص غير الجزائرية فيه62%.

أمّا في المقطعين السابع والثامن نجد نسبة النصوص غير الجزائرية تحتل الصدارة بحوالي:87% لكل منهما ولا يبقى للنصوص الجزائرية إلا نسبة 12% فقط، فهل هذا راجع إلى قلة النصوص الجزائرية ،أم هو متعمّد من طرف لجنة التأليف، فكل بلد يحاول إبراز هوياته وثقافته من خلال تعليمها للنشء، وهذا ما نجده غائبا في هذا الكتاب الذي جاء ليغطي النقائص التي كانت في الجيل السابق من الكتب.

خاتمة

لقد أفضت بنا جولتنا القرائية مع عوالم الأدب الجزائري، ومدى حضوره في الكتاب المدرسي " سنة أولى متوسط أنموذجا" إلى جملة من النتائج:

يتبيّن لنا خطورة الأزمة التي تعاني منها منظومتنا التّربوية ، ومدى الإهمال والفراغ الذي يعاني منه الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي في مدرستنا اليوم؛قد ظهر ذلك جليّاً من خلال إحصائنا للنّصوص الأدبية غير الجزائرية في الكتاب المدرسي ، حيث قاربت الضعفين، فقد أصبح أدباً هامشيّاً لم يحظ أدباؤه بالاهتمام ، ولاحظنا تمشرقاً كبيراً في النّصوص المدرسية والتي لا تخدم واقعنا المعيش ، ولا تنقل اهتمامات وتطلّعات المجتمع الجزائري، ناهيك عن الإساءة والإحراج الذي يسـببه إهمال النصوص الأدبية الجزائرية للكتّاب والأدباء الجزائريين، ما يزيد من عقدتهم تجاه المشارفة .

– هناك نوع من عدم الدقة في اختيار النصوص للمراحل الثلاثة من التعليم وكذا سرعة المراجعة اللغوية، والتّدقيق ما يوقع في أخطاء تربوية ولغوية ومطبعية.

ومن النتائج:

– من الملاحظ أن الأدب الجزائري في الكتاب المدرسي عرف تراجعا كبيرا وانحصارا واضحا في وقتنا الحالي، ولعل العامل الرئيس وراء ذلك قلة الدّعم والاهتمام الرسمي من الدولة من جهة، وقلة الإقبال الجماهيري على هذا النوع وغيره من الأدب من جهة أخرى.

التّوصيات:

– ضرورة تدريس الأدب والنصوص الأدبية في الطور المتوسط لما لها من أهمية في تكوين النشء.

– اختيار النصوص التي تتناسب ومستوى التلاميذ.

–الزيادة في الحجم الساعي المخصص لنشاط النصوص الأدبية.

– إعطاء الحظ الأوفر للنصوص الأدبية الجزائرية في الكتاب المدرسي لما لها من أهمّية في ربط حاضر التلاميذ بماضيهم، وذلك ليستشرفوا المستقبل بانتماء وطني وثقافي .

– ضرورة إشراك الأدباء والعلماء الجزائريين في اختيار النصوص الأدبية لجميع المراحل الدراسية للتلميذ للوصول إلى الهدف المنشود من المنظومة التربوية.

– لابد من إعادة النظر في الأسس التربوية للمدرسة الجزائرية، واختيار ما يناسب واقع التلميذ الجزائري اللغوي، والنفسي، والاجتماعي.

– يتعين على المؤسسات المعنية حكومية كانت أو مدنية بذل المزيد من الجهد للنهوض بالأدب الجزائري في الكتاب المدرسي ، ليكون في مستوى التحديات الداخلية والخارجية .

– يجب بذل مزيد من الاهتمام بالأدب الجزائري ومبدعيه، وأن تشجع المطابع والمكتبات لتهتم به عن طريق وضع خارطة طريق واضحة تتكفل الدولة برعايتها وتطبيقها.

– عقد المزيد من الندوات والملتقيات للوقوف على النقائص التي تعتري الأدب الجزائري في النصوص المدرسية، وترجمة التوصيات التي تقرها على أرض الواقع.

– يجب طبع الرسائل الجامعية التي تناولت موضوع الأدب الجزائري في المقرر المدرسي بشكل جدي؛ لتعم الفائدة منها بدل تركها في رفوف المكتبات الجامعية التي نوقشت فيها.

مكتبة البحث

***القرآن الكريم، رواية ورش.**

المعاجم

1- ابن منظور ، لسان العرب ، م6، دار الجيل، دط، 1988

2- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة،م2 دار الكتب العلمية، لبنان ط1 1999

3- ابراهيم مصطفى واخرون ، المعجم الوسيط ، دار العود تركية ، مصر، ط2، 1972

4- عبد الله البستاني ، معجم وسيط اللغة العربية ، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1990

5- محمد سمير نجيب اللابيدي ، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الثقافة، بيروت، دط

المصادر

1- د.أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، دار الرائد للكتاب، ط5، 2007

2-محفوظ كحوال-محمد بو مشاط، كتابي في اللغة العربية ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر ، السداسي 1، الجزائر 2016

3-د/ محمد مصايف ، النثر الجزائري الحديث ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1983،

4-د/ محمد محمود الخوالدة ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2007،

5-محمود أحمد السيد ، في طرائق تدريس اللغة العربية ، منشورات جامعة دمشق ،2011

6-وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لكتاب السنة أولى متوسط، منهاج الجيل الثاني 2015

المراجع

7 –أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2000.

8– أحمد نجيب، أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، 1411ه/1991م، ط01

9– زكرياء إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، دط، 2011

10 – مسعودة خلاف ،التعليمية وإشكالية التعريب في الجزائر، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه علوم في اللسانيات ، اختصاص تعليمية اللغة، جامعة منتوري ، قسنطينة، 2011/2010

11– محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ،

12– محمد يونس علي ، المعنى وظلال المعنى ، أنظمة الدلالة في العربية ، دار المدار الإسلامي ، بيروت ، ط2، 2007

13– محمد خطّابي ، لسانيات النص مدخل إلى لسانيات الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، بيروت، ط1، 1991

14 محمد مرتاض ، تحليل الخطاب الأدبي، دار هومة، الجزائر، 2014

15– مرتاض، عبد الملك.– نهضة الأدب العربي في الجزائر (1925–1954).– الجزائر، ش.و.ن.ت، ط.2، 1983

16– حلمي أحمد الوكيل– محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط7، 2014

17–د/ صالح حميد العلي، طرائق تدريس التربية الاسلامية، منشورات جامعة دمشق، دط، ج2، 2014/2013

18 – سليمان احمد بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر ، دار الكتاب الحديث، مصر، دط، 2000

19- د/سيد خير الله ، علم النفس التربوي ، أسسه النظرية والتجريبية ، دار النهضة العربية 1981

20 - الشريف الجرجاني ، التعريفات ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1، 1995،

21 - الشريف مريبعي-وآخرون ، كتاب اللغة العربية ، سنة أولى متوسط ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، 2010.

22 - د/ يوسف مقران ، مدخل في اللسانيات التعليمية ،كنوز الحكمة ، 2013م

23 - عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية ، القاهرة ، دط،

24 - عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرس اللغة العربية ، دار المعارف، مصر، ط8 ، 1975

25 - عبد الله الركيبي ، القصة الجزائرية القصيرة.- الجزائر، م.و.ك، ط.1، 1983

26- عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك ، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، دط1998

27- عبد الفتاح حسن البجة ، أساليب تدريس اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي، بيروت ،ط1، 2001

28- عبد الملك مرتاض ، نظرية النص الآدبي ، دار هومة ، الجزائر ، 2007

29- علي نجيب إبراهيم ، جمالية اللفظة بين السياق في نظرية النظم ، دار كنعان، دمشق، ط1، 2002

30- فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية،ط الإدارة، ط 2 ، 2000

31 - كتاب السنة أولى ثانوي ، وزارة التربية الوطنية ، 2004

المراجع المترجمة

32- ويلك، رينيه ؛ وارين، اوستن.- نظرية الأدب : ترجمة، محي الدين صبحي.- المؤسسة العربية للدراسات و النشر.

المجلات والدوريات والمقالات

المجلات:

33-أحمد حساني ،حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم ، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن ، جامعة وهران، السانية ،ع6، 2002
34- ، مجلة اللسان العربي ،الرباط ، المملكة المغربية ع 65، ط2010
35- ، مجلة الخلدونية في العلوم الإنسانية ، دط ، 2005
36- المجلس الأعلى للغة العربية ، مجلة اللغة العربية ، ع4، 2001
37- مجلة المعرفة، ع206

المقالات

أمين الزاوي : غياب الأديب الجزائري في المقرارات الدراسية
ا.بشير خلف : حضور النص الجزائري في الكتاب المدرسي
محمود كامل الناقة، التعليم باللغة العربية الكتاب المدرسي نموذجاً
لطفي بوقربة : محاضرات اللسانيات التطبيقية،
عبد اللطيف فرعي: الكتاب المدرسي: أهميته وكيفية تقويمه
فاطمة محمد البغدادي، مقال موسوم بـ: جدلية التجاذب والتنافر : هل يغني الكتاب الخارجي.. عن الكتاب المدرسي؟
شاكر عبد القادر ، مناهج البحث اللغوي والمعاصر

المواقع الالكترونية

WWW.OURGLA.ORG
http://www.almarefh.net
http://diwan-svt.com

ملخص

لقد استطاع النّص الأدبي الجزائري أن يحقّق مسعاه، ثراءً،وحضوراً مميّزا على السّاحة الأدبية العربية والعالمية، رغم المعيقات المحيطة به، حيث تمكّن على يد جيل طموح توّاق إلى التجديد والنّهوض به ، و تأسيس ملامحه وصيغه المتكاملة، والانفراد بخصائص، ومميزات، وموضوعات، مثله مثل الآداب الأخرى ، كل هذا أدّى لظهوره الجلّي والواضح في الكتاب المدرسي،مقارنة بالسابق، لكن بقي هذا الحضور محتشما،فقد بقي التّمشرق في النصوص المدرسية سيد الموقف.

وهذا البحث محاولة لرصد وإحصاء النصوص الأدبية الجزائرية في الكتاب المدرسي، كتاب السنة الأولى متوسط أنموذجاً

الكلمات المفتاحية: النصوص الأدبية ، الأدب الجزائري ، الكتاب المدرسي، سنة أولى متوسط.

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ
مدخل.....6
التّعليمية نشأتها وموضوعها.....6
التعليمية نشأتها ومفهومها 6
اللسانيات التعليميّة.....7
موضوع التّعليمية.....11
الفصل الأول: الأدب وتعليمية النص الأدبي الجزائري
مفهوم الأدب وأهمية النصوص الأدبية.....16
النّص الأدبي ومفهومه.....18
النّص لغة.....18
الّنص اصطلاحا.....18
تعريف الأصوليين.....18
تعريف النحويين واللغويين العرب.....19
مفهوم النص الأدبي.....19
مفهوم النّص التّعليمي.....20
مستويات النص.....21
المستوى المعجمي.....22
المستـــوى الصوتي.....22
المستوى الصرفي.....22
المستوى التركيبي 22
المستوى البلاغي 23
القيمة التّربوية للنّص الأدبي.....23
معايير اختيار النصوص الأدبية. 24
ما يتعلق بمستويات التلاميذ.....25
ما يتعلق بتنظيم النصوص في ضوء العصور التاريخية.....25

منهجية تدريس النصوص الأدبية في الطور المتوسط:.....27
الأدب الجزائري وأهداف تدريسه.....29
الأدب الجزائري.....29
أهداف تدريس الأدب الجزائري.....30
الفصل الثاني: المناهج الدراسية ومنهاج الجيل الثاني .
المناهج الدراسية.....35
مفهوم المنهج والمنهاج.....35
المنهج اصطلاحاً.....35
المنهاج.....36
أهمية دراسة المناهج 37
أسس بناء المناهج المدرسية.....38
مفهوم أسس المناهج. 38
الأسس المنهجيّة .....40.
الأساس الفلسفـي للمنهـج 40
الأســاس الاجتمــاعي للمنهـج.....41
الأساس السيكولوجي (النفسي) للمنهج 41
نظرية التدريب العقلي.....42
النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية 42
نظرية الاختزان العقلي 43
المنهج ونمو التلاميذ 43
مبادئ وأسس طبيعة التعلم 44
المنهج وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم 44
المنهج ومشكلات التلاميذ.....45
المنهج وعادات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم.....45
المنهج وميول التلاميذ 45
الأساس المعرفي أو الأكاديمي للمنهج 46

مناهج الجيل الثاني.....48
نصوص الجيل الثاني.....49
نظرة الجيل الثاني من المناهج للغة العربية 49
نظرة مناهج الجيل الثاني للغة العربية في أطوار التعليم الابتدائي.....49
الطور الأول (طور الإيقاظ) 49
الطور الثاني (طور تعميق التعلّمات الأساسية).....49
الطور الثالث (طور التحكّم في التعلّمات الأساسية واستخدامها).....49
تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح.....50
الفصل الثالث: النص الجزائري بين الحضور والغياب في الكتاب المدرسي
(دراسة تطبيقية ميدانية)
حظّ الأدب الجزائري من الكتاب المدرسي 55
الكتاب المدرسي الجزائري.....55
القيمة البيداغوجية للكتاب المدرسي :.....56
وظائف الكتاب المدرسي.....57
مكانة النص الأدبي الجزائري في الكتاب المدرسي الجزائري.....58
الحضور والغياب للنص الجزائري في الكتاب المدرسي 61
تغييب الأدب الجزائري.....62
غيّاب الأدباء الجزائريين المعاصرين في المقرر المدرسي.....63
دراسة ميدانية (استبيان).....67
استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية.....67
الجانب التطبيقي.....69
تحليل نتائج الاستبيان الموجه للأستاذة وتفسيرها.....69
إحصاء وتحليل النصوص المتناولة في الكتاب المدرسي سنة أولى متوسط.....75
خاتمة 82
مكتبة البحث.....86
ملخص.....90