الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى اسطمبولي
معسكر
Université MUSTAPHA Stambouli
Mascara

الكلية: الآداب واللغات
قسم:اللغة العربية وآدابها
مخبر: اللسانيات العربية التطبيقية وتحليل النصوص

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث
تخصص:دراسات لغوية
فرع:تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية

العنوان

# السياسة التعليمية في الجزائر: كتاب النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي ـنموذجاـ

تقديم الطالب(ة): بلحيداس خديجة

| | | | |
|---|---|---|---|
| الرئيس | زحاف الحبيب | أ. محاضر (أ) | جامعة معسكر |
| المناقش | دحماني نور الدين | أ. محاضر (أ) | جامعة مستغانم |
| المناقش | بلي عبد القادر | أ. التعليم العالي | جامعة تموشنت |
| المناقش | ولد النبية يوسف | أ. التعليم العالي | جامعة معسكر |
| المقرر | بوزوادة حبيب | أ. التعليم العالي | جامعة معسكر |

يـــــوم: 2020/09/16

السنة الجامعية:2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر

الحمد لله جل في علاه، هو المعين ولا مسبب سواه، سبحانه، إذا قال للشيء كن فيكون، من علينا، و هو الغني عنا و نحن الفقراء.

من الصميم و من دواعي الشرف و التقدير أن أتقدم بشكري إلى كل من ساهم في دعمي ماديا و معنويا لإنجاز هذا العمل المتواضع، من قريب أو من بعيد.

إلى الأستاذ المشرف أمده الله بالصحة و طول العمر: الدكتور حبيب بوزوادة، الذي كان لي خير موجه و مرشد و لعائلته الكريمة.

و شكرا لكل من ساعدني و ساندني و لو بكلمة طيبة.

# إهداء

﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾

إلى روح أبي الطاهرة

وأمي الغالية حفظها الله ورعاها.

وزوجي قرة عيني أدامه الله.

# مقدمة

يعد التعليم من أهم المعايير التي تسهم بشكل كبير في تحديد مدى تقدم بلد ما، فهو القطاع الذي يشغل الحيز الرئيس في تكوين وتأطير الجيل الذي يحمل على عاتقه مهمة النهوض بالأمة في المجالات المختلفة، ولا تظهر ثمار هذا القطاع الحيوي إلا إذا لقي الاهتمام اللازم من قبل جميع الأطراف المعنية، سواء هياكل وزارية أو مؤسسات تربوية( مدارس- اكماليات- ثانويات...).

لا يختلف اثنان في أهمية التعليم ومكانته بين الدول، فهو أساس التطور والتقدم فيها، حيث وضعوه في أولوية برامجهم وسياساتهم؛ فجوهر الصراع العالمي هو سياق في البحث العلمي وتطويره، أو بما يسمى "التنافس التعليم".

وبما أن الجزائر من ضمن دول العالم، فهي الأخرى تسعى إلى وضع بصمتها في التعليم، ومواكبة العصر الحالي الذي يتسم بالتكنولوجيات الحديثة عن طريق تغيير المنظومة التربوية وتعويضها بسياسة إصلاحية جديدة، انطلاقا من أمرية أفريل 1976، مرورا بإصلاحات 2003، إلى غاية إصلاحات الجيل الثاني، الأمر الذي وجد فيه المتعلم صعوبة في التلقي لاعتماد المؤطرين في المؤسسات التربوية على الكمية والمحاور الجذابة الكبرى أكثر من الكيفية والنوعية.

والرؤية عند التربويين تختلف باختلاف المرامي والغايات التي تتماشى مع وتيرة التطور وما يعتريه من تغييرات وفق الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية وحتى الاقتصادية، وذلك في نطاق مستجدات العصر، وتحولاته المتسارعة وتوقعاته الآنية ورهاناته المستقبلية.

وقد جاء اختيار الموضوع تلبية لأسباب ذاتية وأخرى موضوعية، يتمثل ما هو ذاتي في رغبتي بمواصلة المسار الدراسي في الجامعة لسنوات ما قبل التدرج وما بعدها، وهذا للتطرق إلى جوهر التعليم في الجزائر من أجل معرفة مضامينه وكيفية تخطيطه قبل تجسيده على أرض الواقع، والمعروف في وجهه الأخير بالبرنامج والمناهج والمقررات، بالإضافة إلى تخصصي المرتبط بهذا الجانب، أما الأسباب الموضوعية فتمثلت في التعرف على واقع السياسة التعليمية في الجزائر، والأبعاد المنتهجة خاصة

الإيديولوجية منها؛ لما لها من أثر في تكوين شخصية المتعلمين. مع ذكر العقبات التي واجهتني في إنجاز هذه الأطروحة؛ أهمها قلة المصادر والمراجع المتعلقة بالجانب التطبيقي، ونقص في الدراسات الميدانية المتعلقة بالسياسة التعليمية في الجزائر.

وجدوى هذه الدراسة هو إبراز تصور النظام التعليمي والسياسة التعليمية في الجزائر، مع تحديد دور النظام في تنشئة المتعلمين وفق التوجهات الكبرى للدولة. وتعد هذه الأطروحة نقطة تقاطع علوم وخلفيات كثيرة منها ما هو تربوي، ومنها ما هو سياسي، ومنها ما هو تعليمي، وعليه أنوه من خلال هذه الأطروحة المعنونة بـ: السياسة التعليمية في الجزائر: كتاب النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي – نموذجا – إلى بعض التساؤلات العلمية التي تُكَون إشكالية الدراسة أبرزها:

**-ما مفهوم السياسة التعليمية؟**

**-هل للجزائر سياسة تعليمية واضحة، وما مدى توافرها في المنظومة التعليمية؟**

**وإذا وجهت الموضوع من زاوية أخرى، فصياغة السؤال تكون على النحو الآتي:**

**-ما الأهداف التي تسطرها السياسة التعليمية في الجزائر؟**

**-إلى أي مدى يرتبط مقرر النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي بالسياسة التعليمية المنتهجة في الجزائر؟**

وعليه، قسمنا هذه الدراسة إلى أربعة فصول، فالفصل الأول خصصناه للحديث عن التعليمية، والفصل الثاني تحدثت فيه عن السياسة التعليمية، فيما تناولنا في الفصل الثالث البيئة التعليمية في الجزائر، أما الفصل الأخير فهو قراءة تحليلية لرؤية مدى تجسيد السياسة التعليمية في الجزائر من خلال دراسة القيم المغروسة في النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

اعتمدت في هذه الدراسة على أنساق منهجية متنوعة منها: المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، باعتباره الأنسب في الكشف عن واقع التعليم في الجزائر، وأهم مراحل السياسة التعليمية التي كانت الغطاء للنظام السياسي في البلاد. بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي المعتمد في الجانب التطبيقي للدراسة؛ بغية التعرف على القيم التي عملت السياسة التعليمية على ترسيخها في تكوين شخصية المتعلم. وهذا تم بالاستعانة بجملة من المراجع أهمها:

- تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ط.1، ج.1.

- السياسات التعليمية وصنع القرار، عبد الجواد بكر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ط. 1.

- التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الطاهر زرهوني، المؤسسة الوطنية للفنون للنشر المطبعية، وحدة رغاية الجزائر، 1994، د.ط.

- القيم وطرق تعلمها وتعليمها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان: "القيم والتربية في عالم متغير"، فؤاد علي العاجز، عطية العمري، المنعقد في جامعة اليرموك في فترة من 27-29| 07| 1999، الأردن.

وقد أثرينا بحثنا هذا بعدد من الدراسات السابقة التي كانت المنار الذي حدد مسار الأطروحة على هذه الشاكلة أهمها:

-مقال لعمر بوشنة بعنوان: دلالة النص وعلاقته بالقيم التربوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مجلة آفاق علمية، دورية نصف سنوية محكمة تصدر عن المركز الجامعي بتمنراست- الجزائر، العدد 12، ديسمبر 2016، الذي تناول القيم المستهدفة في الكتاب وقام باستخلاصها وربطها بقيم الهوية الوطنية ومقوماتها.

دراسة لقمان مغراوي ( 2004-2005) تحت عنوان: أزمة الهوية في

السياسة التعليمية الجزائرية، حيث تناول في طيات بحثه التواتر المتزامن للقوانين التي سنتها الدولة في المجال وركز على قانون إدراج الأمازيغية وجعلها من رموز الهوية الوطنية، مع ضرورة الإلحاح على التغيير المستمر في المنظومة التربوية وفق متطلبات العصر الآني والدولي.

في الأخير، يجدر بي أن أتقدم آيات الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور « **بوزوادة حبيب**» راعي هذا البحث والمشرف عليه، نظير ما أسداه إلي من نصائح وتوجيهات قيمة، لا غنى لي عنها ، ومنحه لي جزء اً من وقته الثمين في تصحيح أوراق بحثي.

ونرجو في الختام أن نكون قد وفقنا من خلال هذا العمل المتواضع في خدمة اللغة العربية، ولو بالنزر القليل ونسأل الله التوفيق في العمل والسداد في الرأي.

**بلحيداس خديجة**

**معسكر: ماي 2019.**

# الفصل الأول:

# التعليمية: قراءة في المصطلح والمفهوم

1 - تمهيد
2 - **المبحث الأول:** مفاهيم التعليمية
3 - **المبحث الثاني:** الممارسة التعليمية في الإسلام
4 - **المبحث الثالث:** أركان العملية التعليمية
5 - **المبحث الرابع:** التقويم التربوي
6 - **المبحث الخامس:** مرتكزات التعليمية
7 - **المبحث السادس:** طرائق التعليم
**8 - خلاصة**

## تمهيد:

حازت التعليمية اهتماما كبيرا في القرن السابع عشر نتيجة البحوث والدراسات التي مست هذا المجال، وبالرغم من التطور الذي شهدته إلا أن الغموض اكتنف هذا المفهوم، خاصة المصطلح الذي تعدد بتعدد مستخدميه وتوجهاتهم، فضلا عن كثرة التفرعات والاستثناءات باعتباره من العلوم الغربية التي تبنتها الدراسات اللسانية العربية في جامعاتها المختلفة.

ولو رجعنا إلى تاريخ ظهور التعليمية لأول مرة سنة 1613، نجد أنه تحول من تعليمية المادة ( Didactique de La discipline) إلى التعليمية didactique، وتخضع التعليمية في تكوينها وتطورها لجدلية التفكير النظري والممارسة العملية؛ وذلك بإخضاع المفاهيم النظرية والمعارف المتعلقة بها لاختبار الواقع العملي في الصف، وفي الدورات التدريبية، وبرامج إعداد المعلمين.

## المبحث الأول: مفاهيم التعليمية:

إن الاشتقاق اللغوي لكلمة التعليمية في المعاجم العربية نجده من " كلمة تعليم"، والفعل "علّم" أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضارها"[1]، وهي كلمة لها جذور في تراثنا العربي، لقول ابن منظور في كتابه "لسان العرب" "والعلامة: السِّمةُ، والجمع علامٌ، وهو من الجمع الذي لا يفارق واحده إلا بإلقاء الهاء"[2]، واستحضر قول عامر بن الطفيل:

"عَرَفْــتُ بِجَــوِّ عارمــةَ الْمُقــام

بِسَلْمَــى أو عَرَفْــتَ بهــا عَلامــا

والمَعْلَمُ مكانها"[3]، إلا أن جل الدراسات المختصة بهذا الموضوع باللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية، فيستدعي الأمر الاستعانة بالترجمة للبحث في الموضوع والتعرف على عناصره ومضامينه.

وبمجرد ذكر عامل الترجمة الذي كان له مردود شبه سلبي، خاصة في المصطلح وتعدده بتعدد مناهل الترجمة وتوجهات الباحثين وتخصصاتهم؛ من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أو من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته،وكانت معظم الدراسات في بادئ الأمر عبارة عن بحوث حول نشاطات التعليمية للتربية، أشهرها بحث راتيش والف كانج( Ratich Wulfgang) الذي أطلق عليها عبارة "تقرير مختصر في الديداكتيكا"، أو "فن التعليم" ليجعل هذا العلم غامضا بالرغم من شيوعه ومدى انتشاره في العالم العربي خاصة في جامعاتنا؛ حيث معظم الطلبة يجدون صعوبة في التمكن من مصطلحاته العديدة وفهمها.

ارتبطت كلمة الديداكتيك بالتعليم ارتباطا وثيقا للدلالة عليه؛ إذ انحصر المفهوم في اتجاهين اثنين هما:

*"اتجاه ينظر إلى الديداكتيك باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، لتكون بذلك مجرد صفة يُنعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث داخل حجرات الدرس.

[1]–التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، عبد الله الباقي، مجلة المبرز، العدد 16، 2002، ص 118.

[2]–لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج. 10، ط. 3، 1999، ص 3084.

[3]–المرجع نفسه، ص 3084,

*اتجاه آخر يستعمل كلمة ديداكتيك في نفس الاتجاه كمرادف للبيداغوجيا، الذي أشار إليه لالاند ( Lalande) بقوله "أن الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس"[1]

ونظرا لكثرة التعريفات في هذا الباب فقد اخترنا تعريفا واضحا وشاملا وهو: الديداكتيك "نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي" [2]، كما ركزت الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية التي يحوز فيها المتعلم الدور الأساسي؛ بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة؛ "إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك؛ أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني"[3].

ليظهر لنا هذا التعريف كل ما يتعلق بالتعليمية من مفهوم وعناصر ونتائج تطمح لها التعليمية، وحتى الوسائل والميكانيزمات المساعدة للقيام بها، وذلك للوصول إلى أهداف تمس جميع الجوانب التعليمية، وتثبت نجاعتها، فقد شاع استخدام اللفظة الدخيلة بحروف عربية "ديداكتيك"، وظن البعض أن تسمية "الطرائق الخاصة في تعليم المادة" تفي بالغرض الذي رجحه أحمد شبشوب في كتابه "تعليمية المادة" Didactique de la discipline"، لأن هذا "المصطلح يتخطى الطرائق الخاصة ليشمل المجالات الأخرى التي يدور عليها اهتمام هذا العلم الجديد"[4].

[1]– مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية، 1994، ط.1، ص 68.

[2]– المرجع نفسه، ص 68.

[3]– المرجع نفسه، ص 68،69.

[4]–تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ط.1، ج.1، ص 13.

## المبحث الثاني: الممارسة التعليمية في الإسلام:

لو عدنا إلى التمثل الأول لهذا المفهوم لوجدنا نشأته كانت منذ بدء خلق الإنسان، وهذا بربط هذه الفاعلية مع مواقف عديدة قصها القرآن الكريم:

-تعليم الإنسان الأسماء والأشياء.

-تعليم البيان والمنطق.

-تعليم الأحكام والشريعة والعقائد.

استعنت بحادثة سيدنا لقمان عليه السلام في وصاياه لابنه * لشرح الممارسة التعليمية؛ و**هي مذكورة في قوله تعالى:** « وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ ۖ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ إلى قوله تعالى: وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ»[1].

وهذا النص عبارة عن مجموعة من الوصايا والتدابير جمعت بين العقيدة والعبادة والأخلاق، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجاءت مصنفة ومرتبة بحسب الأولوية وهذا لحكمة سيدنا لقمان التي اتصف بها وأراد تعليمها لابنه عن طريق تعداده له على شكل وصايا، لمكانة هذه الأخيرة ومدى تطبيقها.

عند تحليل هذه الوصايا، نجد الأطراف الثلاثة الفاعلة في العملية التعليمية وهي: المعلم: وهو لقمان عليه السلام، ثم المتعلم: وهو ابنه، أما المادة التعليمية: فهي الوصايا التي قدمها لقمان لابنه. والممارسة التعليمية في الإسلام لا ترتبط بلقمان وحده، بل هنالك أضرب كثيرة يصعب عدها، فنجد قصة آدم التي علمه فيها الله تعالى الأسماء كلها « وعلم آدم الأسماء كلها »[2]، وغيرها من القصص التي صورها القرآن الكريم مثل قصة سيدنا موسى وسيدنا الخضر، وقصة سليمان مع الطير والجان وغيرها من الوقائع التعليمية.

وتعليمية القران الكريم التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه والناس كافة في تعليمهم دينهم قرآنا وحديثا، وأشهر حادثة تذكر في هذا الصدد هي حادثة جبريل عليه السلام مع الرسول صلى الله عليه وسلم في تعليمه

* – قيل في تفسير البغوي أن اسم ابن لقمان هو انعم ويقال مشكم، حيث لم يذكر اسمه في القران الكريم لحكمة يعلمها الله، تفسير البغوي: معالم التنزيل، أبي محمد الحسين بن مسعود البغوي، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، مجلد 6، ص 287.

[1] –سورة لقمان، من الآية 13 إلى الآية 19.

[2] –سورة البقرة، الآية 31.

للدين الإسلامي، فعن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه قال: "بينما نحن جلوس عند رسول الله ذات يوم، إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب شديد سواد الشعر، لا يرى عليه أثر السفر، ولا يعرفه منا أحد، حتى جلس إلى النبي فأسند ركبته إلى ركبته، ووضع كفيه على فخذيه، وقال: يا محمد أخبرني عن الإسلام، فقال له: الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله، وتقيم الصلاة، ونؤتي الزكاة، وتصوم رمضان، وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلا، قال: صدقت، فعجبنا له يسأله ويصدقه، قال: أخبرني عن الإيمان، قال: أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره. قال: صدقت، قال: فأخبرني عن الإحسان، قال: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تره فإنه يراك، قال: فأخبرني عن الساعة، قال: ما المسئول عنها بأعلم من السائل، قال: فأخبرني عن أماراتها، قال: أن تلد الأمة ربتها، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاء الشاء يتطاولون في البنيان، ثم انطلق فلبث مليا، ثم قال: يا عمر، أتدري من السائل؟، قلت: الله ورسوله أعلم، قال: فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم"[1].

ومن هذا الحديث لاحظنا آخر جملة قالها الرسول صلى الله عليه وسلم (فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم)، ومنه كلمة تعليم وتعليمية.

لو شرحنا الحديث أكثر لوجدنا الرسول صلى الله عليه وسلم يطبق التعليمية، وهذا بالتركيز على وظيفة التعليم على أرض الواقع مع صحابته رضوان الله عليهم، الذين مثلوا التلاميذ، والمادة التعليمية هي الدين والعقيدة والأخلاق، لقوله صلى الله عليه وسلم: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) [2] وسط حيز تعليمي تعلمي ذي طابع تفاعلي مرتبط العناصر، مع ذكر صفات المعلم والمتعلم وطريقة التعليم المتبعة بالإضافة إلى هيئة المتعلم وجلسته.

[1]–حديث رواه البخاري، في الأدب المفرد، رقم 8939، المسند: 17/80.

[2]–صحيح مسلم، مسلم بن حجاج، محقق: نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة، 2006، ط. 1، ص 23.

**•مصطلح التعليمية عند الغرب:**

ظهر مصطلح التعليمية عند الغرب سنة 1613، بحيث أخذ لفظ "تعليمية المواد Didactique des disciplines يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة Pédagogie générale"[1]، يعني أن التعليمية جاءت موازية مع التربية، وعالجت جوانب لم تتطرق لها التعليمية؛ سدت الثغرات التي تركتها التربية وحاولت التركيز أكثر على الأطراف التعليمية الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية.

ولقد ترافق "بروز مصطلح التعليمية مع مجموعة التحولات وعلى رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم؛ الذي أصبح محور العملية التعليمية"[2]؛ المقصود به التخلي عن الطريقة التقليدية في التعليم التي تعتمد على التلقين والحفظ، والعمل بالطريقة الحديثة التي جعلت المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمعلم ما هو إلا مرشد وموجه له.

وتحولت النظرة إلى "المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها، مثبتا أنه اكتسبها ، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره"[3].

ولو أعطينا وجها آخر لهذه العبارة لقلنا أن التلميذ في الماضي كان عبارة عن قالب فارغ يملؤه المعلم بمعارف وأفكار كانت مجهولة لديه، والتي يتلقاها التلميذ بدوره بصدر رحب ودون نقاش، ثم يقوم بإرجاعها للمعلم في أوراق الامتحان. وبتعبير آخر نقول إن التلميذ مادة خام ينحتها الأستاذ كيفما شاء دون اهتمام لجوانب التلميذ النفسية والاجتماعية.

جاء هذا التحول العميق جراء التغير الذي طرأ على نظريات التعلم، وأشهر نظرية ساعدت على التعلم هي النظرية البنائية التي كشفت لنا أن التلميذ "لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه ومعلمه، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتمرر من مرسل هو المعلم إلى متلق هو التلميذ"[4].

---

[1]–تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح وآخرون، ج.1، ص 17.

[2]–المرجع نفسه، ص 17.

[3]– المرجع نفسه، ص 17.

[4]–النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عايش زيتون، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ط.1، ص 13.

وتؤكد النظرية البنائية على بناء المتعلم لمعرفته وفهمها، حيث قدم الباحث عايش زيتون في كتابه النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم المثال التالي: "إذا كان النبات يبني غذائه بنفسه، أليس الأجدر بالإنسان (الفرد المتعلم) أن يقوم ببناء معرفته ومفاهيمه ومعانيه بنفسه؟ أما آن الأوان لذلك؟" [1]، وهذا دليل على إنتاجية الفرد لأفكاره وتجسيدها نحو بناء نفسه أولا؛ ليكون الفهم قلب البنائية وجوهرها في إطار اجتماعي.

وبالرغم من أن النظرية البنائية لم تقدم طرائق واستراتيجيات تعليمية معينة، إلا أنها قدمت "معايير ومعالم للتعلم والفهم الفعال ذي معنى، ومن هنا تعددت الاستراتيجيات والطرائق والنماذج والمناحي التدريسية التي انبثقت من فكر البنائية ومنطلقاتها"[2].

ومعنى هذه الفكرة أن البنائية ركزت على أساس عملية التعلم لدى الفرد، وهو الفهم باعتباره عنصرا لا يمكن الاستغناء عنه في هذا المجال، لأن كل شيء مبني عليه، والفهم نتاج العقل الواعي المنتج الذي يقود إلى الرقي والتطور، مثلما يتجسد ذلك واقعا في ثقافات الشعوب المتحضرة وأنظمتها التعليمية.

و"النظرية التعليمية تتضمن تصورات ذهنية تتكامل في نظام معين يوضح العلاقة بين مجموعة من المفاهيم والمبادئ القائمة على الدليل؛ وهي أداة فكرية فعالة تنظم الملاحظات والبيانات، وتقدم التفسيرات وتساعد على التنبؤ بالأحداث والأشياء"[3]، مما يستدعي هنا تبني المعلم (الأستاذ) لنظرية ما في عملية التعليم ذات فاعلية ناجعة. وفي هذا الضرب تختلف من المعلم إلى المتعلم، وهو راجع لدوافع ذاتية على حسب الكفاءة، والقدرة، والرغبة أيضا، ودوافع موضوعية تخدم التلميذ من حيث الاستيعاب والفهم ومتابعة المعلم أثناء العملية التعليمية التعلّمية، مع إدخال عامل الخبرة والمهارة.

عرف المعجم الدولي للتربية ( IDE) البنائية على أنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، وقوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" [4]. وهنا يدخل عامل المنفعة البراغماتية، والتعليم على أساس متطلبات العصر والتكنولوجيا والسوق، إلا في حالات نادرة

---

[1]– النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عايش زيتون، ص 13.

[2]– المرجع نفسه، ص 14.

[3]– المرجع نفسه، ص 21.

[4]–المعجم الدولي للتربية: International Dictionary of Education, G T page and J B Thomas, Nichals Publiching, New York, 1977, P 36/.

نجد التعلم من أجل تكوين الذات في إطار معرفي ابستيمولوجي محض، من خلال التفاعل مع الآخرين لبناء معرفة ذات معنى، مع اختيار الطريقة الأنجع.

وامتد أثر البنائية إلى مجال التعليم والتربية لتصبح مجالا ومنهجا ونشاطا تربويا يمارس من قبل المتعلم بشكل خاص للوصول إلى المعرفة. إذ تعد من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، فهي تؤكد على أن الفرد باستطاعته تفسير المعلومات والعالم من حوله بناءا على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير والتأويل، ومن ثمة يتم تكييف وملاءمة المعلومات بناءا على البنية المعرفية لدى الفرد.

وتأسيسا على ما سبق، فإن التعليم البنائي يركز على: "التعلم باعتباره عملية Process، ويشجع ويقبل استقلالية الطالب المتعلم ومبادراته، وينظر إليه ككائن حي له إرادة وغرض وغاية، ويشجع الاستقصاء والتحري وأنشطة تشغيل اليدين والفكر معا. ويدعم التعلم التعاوني؛ وهو أسلوب العمل الذي ينظم التفاعل الاجتماعي بين أناس متعاونين من طلبة ومدرسين وإداريين، لأجل زيادة فاعلية التدريس، بحيث ينتج من هذا التفاعل جيل يتسم بالتعاون في مختلف مجالات الحياة"[1]، ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات ومعارف الطالب المتعلم السابقة، ويتطلب تزويد الطلبة المتعلمين بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة وفهم المعاني من خلال الخبرات وأنشطة التعلم الأصلية الحقيقية.

كما يفرض على المعلم: "دورا ميسرا أو مساندا أثناء عملية التعليم، ولتحقيق ذلك فإنه يتطلب من المتعلم دورا بنائيا مميزا ونشطا في عملية التعليم والتعلم الموجه استقصائيا وفقا للأفكار البنائية ومنطلقاتها"[2].

وفي ضوء ما تم ذكره، فإن النظرية البنائية حاولت التركيز في العملية التعليمية-التعلمية على المتعلم باعتباره الأساس من خلال أفكاره ومفاهيمه التي يحملها من جهة، وتزويدهم بالفرصة والمكان المناسبين بمشاركة أفكارهم وآرائهم اجتماعيا مع أقرانهم الآخرين، مع العمل على توجيهات المعلم وإرشاداته لهم. فضلا عن العامل النفسي والمتمثل في "التركيز على المتعلم في بناء المعارف بحوافز واندفاع، وباكتشاف معنى التعلم والغاية منه أن بروز العامل الاجتماعي أسهم في نشأة التعليمية وتطورها"[3].

---

[1]–التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم الجامعي، يحيى أبو حرب وآخرون، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط. 1، 2004، ص 100.

[2]–النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عايش زيتون، ص 56.

[3]–تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ص 18.

ومع تفشي ظاهرتي الرسوب المدرسي والتسرب اللتين أصبحتا عبئا اقتصاديا واجتماعيا، تثقلان كاهل المجتمع؛ وهما ظاهرتان انتشرتا انتشارا واسعا في أرجاء الأوطان العربية بما تسببانه من مشكلات اجتماعية ونفسية واقتصادية خطيرة ومزمنة، فانهال باحثو التربية على دراسة أسباب الرسوب، واقتراح المقاربات الناجعة في محتوى المناهج وطرائق التعليم وأساليب التقويم.

وللخروج من هذا الوضعية، لابد من ذكر أهم نقطة في هذا الصدد والتي ظهرت على إثرها التعليمية العامة وهي تعليمية المواد؛ فلكل مادة تعليمية منهج وطريقة وأسلوب لتدريسه على حسب المضمون، لهذا تعددت التعلميات منها: تعليمية الرياضيات، وتعليمية الهندسة، وتعليمية اللغة العربية وغيرها، وعليه، هل التعليمية هي تعليمية واحدة؟ أم هناك تعليميات متعددة بتعدد المواد والمجالات؟

إن التعليمية علم واحد ذو مجالات مختلفة ككل علم آخر؛ وهي واحدة ولكن تختلف في المنهج والطريقة والأسلوب باختلاف المادة العلمية (المحتوى)، باعتبار هذا الأخير أحد أركان العملية التعليمية التعلمية في المثلث التعليمي (معلم، متعلم، المادة العلمية)، لتخلق تعليمية واحدة تنطوي على فروع كثيرة كتعليمية اللغة العربية، وتعليمية الفلسفة، وتعليمية الرياضيات وغيرها.

## المبحث الثالث: أركان العملية التعليمية:

للتعليمية أركان ثلاثة رئيسية وهي:

### المطلب الأول: المعلم:

وهو أهم شخصية في المثلث التعليمي، بحيث ركزت فيه على مؤهلاته- تكوينه- سلوكه وقدرته على التكيف مع المواقف المستجدة، بالإضافة إلى قدرته على التبليغ، دون نسيان أهم عامل وهو حب المعلم لمهنته مع استخدامه لتعابير غير لغوية معينة؛ كالحركة- تعابير الوجه- اللباس (الهندام)- الأسلوب والنظرات في تعامله وتأثيره على التلاميذ[1].

فالمعلم هو سيد الموقف التعليمي؛ وهو أقدر الناس على إدراك العوامل التي تحيط بعمله، حيث جاء تعريفه لغة في كتاب المنجد في اللغة والإعلام أنه "من علم له علامة: جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر: أتقنه، علم تعليما وعلاما، وعلمه الصنعة: جعله

[1]-ينظر: دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، أحمد خنسة، منشورات دار علاء الدين، دمشق، 2000، ص 269.

يعلمها"[1]. والمعلم كائن وسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، وهو بهذا ليس وعاء يحمل معرفة، إنما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم، إذ يشكل فيها الوساطة فقط.

***صفات المعلم ومهاراته:** للمعلم صفات يتميز به عن غيره، جمعت في ثلاث تصنيفات رئيسية وهي: خلقية ومعرفية ومهارية، نذكرها بالترتيب:

**أولا: الخلقية:** أهم الصفات الخلقية التي ينبغي توافرها في المعلم ما يلي:

-الصبر: ذكر ابن القيم الجوزية كلمة الصبر في كتابه "عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين" أن " الصبر من الشدة والقوة؛ ومنه الصبر للدواء المعروف لشدة مرارته وكراهته "[2]. وهو من الصفات الأساسية المطلوبة في شخص المعلم، فهو يتعامل مع كائن يتمتع بالعنصر الروحي والإرادة الحرة، وبسبب هذين العنصرين سيكون التعامل مع كل ما يتصل بالإنسان صعبا ومعقدا، وكثيرا ما يكون تأثيث مدينة كاملة أسهل من إقناع إنسان بفكرة من الأفكار فضلا عن تغيير اتجاهه أو تركيبه العقلي. إلا أن هنالك وجهة نظر مغايرة ترجح أن الصبر يرتبط بالمتعلم، فالمعلم يتعين عليه تحري الحِلم ورحابة الصدر.

-التواضع: سمة أخرى مهمة في شخص المعلم، مما لا شك فيه أن المعلم – بحكم عمله وتأهله- يعرف أكثر مما يعرفه طلابه، وهذا كثيرا ما يولد نوعا من الوثوقية الزائدة. ويجعل أجوبة المعلم على كل ما يسأل عنه قاطعة وصارمة، وهذا باب لانحرافات كثيرة منها: الغرور وصعوبة التراجع عن معلومة خاطئة قالها المعلم في وقت من الأوقات، ليصل الأمر إلى درجة ازدراء الطلاب.

وعليه فالتواضع مطلوب لكل معلم مع الحزم، لإثارة نفوس الطلاب وفتح شهيتهم للعلم، فالإنسان العظيم ليس ذاك الذي إذا جالسته شعرت بأنك صغير، ولكن الذي إذا جالسته شعرت بأنك كبير[3].

وتعد العلاقة المميزة التي يقيمها المعلم مع تلامذته داخل قاعات الدرس وخارجها أهم بكثير من الدروس والتوجيهات الأخلاقية التي قد يلقونها على مسامع تلامذتهم، فشخصياتهم تتشكل نتيجة للتفاعل الذي يتم بينهم.

---

[1]-المنجد في اللغة والإعلام، لويس معلوف، دار المشرق، لبنان، ط. 4، ص 526.

[2]-عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، ابن القيم الجوزية شمس الدين محمد بن أبي بكر، دار الكتاب العربي، 1408هـ، ط.3، ص 28.

[3]-ينظر:التربية والتعليم، عبد الكريم بكار، دار القلم، دمشق، 2011، ط.3، ص من 170 إلى 173.

**ثانيا: المعرفية:** وهذه الصفات ترتبط ارتباطا وثيقا بنجاح العملية التعليمية، أهمها:

-**الإحاطة بأبعاد مادة التخصص:** على المعلم أن يحيط بأبعاد مادته إحاطة كبيرة، وأن يعرف ما يعلمه لتلاميذه أتم معرفة، كما يجب أن يكون مطلعا على أفاق العلم العليا، مدركا للمشكلات المنهجية للعلم الذي تخصص فيه. على أن عمق المعرفة والإحاطة بالمادة العلمية لن يتحقق إلا بمواظبة المعلم نفسه على التعلم، ومداومة البحث في ميدان التخصص، " فلن يكون التعليم مؤثرا حتى يحيط المعلم بأبعاد مادته التي يدرسها إحاطة خبير، والمتعلم عادة لا يعطي انتباهه واهتمامه إلا لمعلم امتلأ معرفة بالموضوعات التي يعلمه إياها " [1]. ومآل الكلام أن التعلم الجيد يؤثر على المتعلم ويؤدي إلى التعليم الجيد.

-**طلاقة التعبير ووضوح الأفكار:** يعتمد التدريس الفعال على وضوح أفكار المعلم، وطلاقته في التعبير عنها، وقد أثبتت دراسات عديدة أن تعلم التلاميذ للحقائق والمعلومات يرتبط ارتباطا دالا بهذه القدرة. وتتم الطلاقة من خلال " امتلاك المعلم القدرة على التعبير بسهولة عما يريد توصيله إلى التلاميذ من المادة المقررة "[2]، لجلب انتباه المتعلم باستخدام تعابير سلسلة تحمل أفكار بارزة لإحداث وقع في نفسية المتعلم لفهم المعلومة.

-**تنظيم نشاط التعلم:** من القدرات التي تقوم بدور أساسي في عملية التدريس، والتي يمكن أن تعد مؤشرا هاما للكفاية المهنية في التدريس مهارة المعلم وحساسيته في تنظيم نشاط التعلم ومعالجة متغيراته، مع مراعاته للفروق الفردية والإمكانات والقدرات والاستعدادات المتعلقة بالمتعلمين [3]. فالمعلمين الذين لديهم " القدرة على تشخيص صعوبات التعلم واختيار مواد التعليم الملائمة لتحقيق نواتج معينة للتعلم أكثر نجاحا في التدريس من غيرهم "[4]، حيث يستخدم المعلم في تنظيم نشاط التعلم استراتيجيات تجعل تعلم المتعلمين ذا معنى، من خلال إعدادهم معرفيا أثناء تقديم الدروس.

**ثالثا: المهارية:**

[1]– المعلم؛ خصائصه وصفاته الخلقية (رؤية إسلامية)، حسن إبراهيم عبد العال وصالح بن علي ابو عراد الشهري، مطابع ومكتبات الجنوب، د.ب، 1415هـ، ط.1، ص 28.

[2]–أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة، مجد محمد الباكير البرازي، الوراق للنشر، السعودية، 2002، ط. 1، ص 54.

[3]– ينظر: المعلم؛ خصائصه وصفاته الخلقية (رؤية إسلامية)، حسن إبراهيم عبد العال وصالح بن علي ابو عراد الشهري، ص من 23 إلى 30.

[4]–علم النفس التربوي، فؤاد أبو حطب وآمال صادق، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1980، ط. 6، ص 214.

**-مهارة تقديم الدرس وتهيئة التلاميذ:** وهي ما يستهل به المعلم درسه قصد إعداد التلاميذ وتهيئتهم تهيئة مثلى للدرس، بحيث يجعلهم في حالة عقلية ونفسية مناسبة لتقبل المعلومات. ومهارة تقديم الدرس من العوامل التي تضمن حسن متابعة التلاميذ للدرس ورغبتهم في التعلم. فهي الدقائق الأولى من الدرس، يستهلها المعلم للفت انتباه التلاميذ وإثارة رغبتهم ودافعيتهم للتعلم.

وهذا باستخدام المعلم طرق ذكية لتهيئة المتعلمين للدرس من تركيز وجذب الانتباه لجعل جميع المتعلمين في حالة استعداد كامل لتلقي المعلومات، ثم مراجعة المعلومات السابقة التي ينبني عليها الدرس الحالي، يليها التمهيد بذكر أهداف الدرس في بداية الحصة بغية العمل على توجيه التلاميذ نحو تحقيق هذه الأهداف المرسومة، ثم ذكر عناصر الدرس وكتابتها على السبورة مع استخدام الأحداث الجارية للشروع للموضوع الحالي.

**-مهارة إنهاء الدرس:** أو ما يطلق عليها بمهارة الغلق، والغلق بالحصة يعتبر المرحلة الأخيرة في تنفيذ الدرس، فهو يصدر عن المعلم من خلال فعل أو قول معين. و قد تكون نهاية الدرس أكاديمية أي تركز على تلخيص النقاط العلمية و العملية التي تناولها الدرس و يتم عن طريق أسئلة توجه للتلاميذ أو قد يقوم المعلم بهذا التلخيص، و في هذه المرحلة تستخلص التعميمات الأساسية في الدرس و تكتب على السبورة و قد يهتم المعلم عند إنهاء الدرس ببعض الجوانب الوجدانية و السلوكية كأن يشكر تلامذته على تجاوبهم و متابعتهم الدرس (قد يكون فرديا أو جماعيا) كما قد يعاتب البعض على سلوكياتهم السلبية[1].

وتساعد مهارة الغلق على الإدراك أن العملية التعليمية أوشكت على الانتهاء، فتهدف بهذا إلى إبراز العناصر الرئيسية في الدرس وربطها بشكل متماسك لضمان تكاملها في البنية المعرفية للمتعلم. كما تستخدم في تأكيد مفهوم جديد تعلمه التلاميذ، مع جذب انتباههم إلى نقطة نهاية الدرس كعمل ملخص سبوري بإشراكهم (التلاميذ) لدرس سابق.

-**مهارة الشرح:** تعني القدرة على توضيح معنى المفاهيم و المدركات الواردة في الدرس و هذه المهارة جوهر عملية التدريس العلمية و الاجتماعية، مع ضرورة أن يكون المعلم ملما بمادته متعمقا في مفاهيمها بحيث يستطيع تبسيطها و توضيحها بأكثر من طريقة و من بين الأساليب التي يمكن الاستعانة بها (الأمثلة ،

[1]-ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص 107.

التشبيهات ، بعض الرسوم ....).

وهي مهارة جوهرية " تستوجب على المعلم أن يكون ملما بمادته متعمقا في مفاهيمها بحيث يستطيع تبسيطها وتوضيحها بأكثر من طريقة "[1]. ومفاد الكلام، أن مهارة الشرح هي كافة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم في أثناء الدرس، بغرض مساعدة التلاميذ على الفهم، يتخللها نوعان: شرح وصفي لتوضيح مكونات درس معين، وشرح استدلالي يجيب على تساؤلات بغية تنمية قدرات المتعلم على الاستنتاج في ضوء مجموعة من الظواهر والبيانات.

-**حيوية المدرس:** ترتبط حيوية المعلم بمواصفاته الشخصية، لكن هذا لا يعني أنها موهبة و لكنها مهارة تدريس و هي قابلة للتعلم من خلال الممارسة و التدريب، و لكي تؤدى هذه المهارة بكفاءة فإن المدرس بحاجة إلى تدريب صوته (التنويع في درجاته و مستوياته) و تحركاته و تعبيرات الوجه . وتظهر هذه المهارة في قدرته على تنويع أساليب الاتصال والمشاركة والتفاعل مع التلاميذ [2] مثل استخدام الأساليب اللفظية كالكلمات أو الأساليب غير اللفظية كالإشارات بأجزاء الجسم المختلفة، وهذا بغرض إثارة الانتباه للتأكيد على إجابة معينة.

-**التفاعل بين المعلم والتلاميذ في الفصل:** وهو ما يطلق عليه أيضا بالتفاعل في القسم وهو: " الطريقة المتمثلة في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية التي يدير بها الأستاذ تلاميذ قسمه من خلال تأمين بيئة تعلمية تساعدهم على التحصيل الأكاديمي " [3]، مع مراعاة المعلم للفروق الفردية بينهم ضمن الأهداف المرسومة. فيظهر هذا من خلال التفاعل اللالفظي (الإيماءات) و التفاعل اللفظي الذي يركز على الكلام الذي يجري داخل الموقف التعليمي من المعلم أو المتعلم [4].

ويعد التفاعل الذي يجري داخل القسم عماد العملية التعليمية، حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات، والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي في إطار التحاور داخل حجرة الدرس.

---

[1]-دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 108.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 108.

[3]-التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران، حليمة قادري، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 08 جوان، 2012.

[4]-ينظر: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس؛ التطبيقات في مجال التربية الأسرية، كوثر حسين كوجك، عالم الكتب، 1997، ط.2، ص 55، ص 269، ص 272.

وقد أوضحت الدراسات و التي من أشهرها دراسات فلاندرز ( Flanders System) 1960، أن المعلم يأخذ معظم وقت الحصة بالكلام و لا يدع مجالا كبيرا للتلاميذ للتحدث أو الحوار، كما دلت النتائج أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون في صورة أسئلة تعليمات وتوجيهات أو تحذير أو توبيخ لتوجيه سلوك التلاميذ، كما وجد أن نسبة مبادرة التلاميذ بالكلام منخفضة للغاية، ونسبة الحوار المتبادل بين التلاميذ بعضهم ببعض منخفضة جدا. فكلما زاد دور التلميذ الإيجابي في الموقف التعليمي زاد التعلم وزادت كفاءة العملية التعليمية، بحيث يكون الدور الأكبر للتلاميذ وتعويد المعلم على التقليل من دوره الدكتاتوري المهيمن على الموقف التعليمي[1].

وهو نظام وضعه فلاندرس لقياس الجزء اللفظي للنشاطات التي تجرى داخل القسم، ويفترض فيه أن 70% من نشاط المعلم داخل حجرة الدراسة تكون لفظية ( الشرح- التوجيه- التوبيخ- الثناء والتنويه- الأسئلة...)، وتطبيقاته تشمل جميع الحقول المعرفية.

**-مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس** : **(مهارة طرح الأسئلة الصفية)**:
يستخدم المعلم الأسئلة من آن لآخر في المحاضرة وفي الحوار والمناقشة وفي مرحلة تقييم الطلاب والتأكد من فهمهم للدرس، ومن المهم أن يتقن المعلم مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، وأن يميز بين أنواعها ومستوياتها، وتعتبر الأسئلة عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ ذواتهم من جهة أخرى[2].

فتعد الأسئلة مؤشراً مباشراً في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وحافز لإثارة المناقشات الممتعة؛ فالأسئلة أهداف تربوية تختلف بحسب الموقف التعليمي، حيث عرف هذه المهارة حسن زيتون أنها: " مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال) "[3]. وعليه، لابد من تنوع في الأسئلة المعروضة سواء من ناحية ظاهرها أو باطنها.

**-مهارة تعزيز استجابات التلاميذ:** وهي عملية يقوم بها المعلم عند تقديم مثير

[1]-ينظر: أثر استخدام نظام فلاندرز في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، سلمى مجيد جميد وخالد جمال حمدي، كلية التربية، جامعة ديالا، 2009، مجلة ديالي، العدد 33.

[2]-ينظر: أثر استخدام نظام فلاندرز في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، سلمى مجيد جميد وخالد جمال حمدي، ص 272-273.

[3]-مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس، حسن حسين زيتون، عالم الكتب، الرياض، 1997، ص 29.

(معزز) لتلميذ معين مكافأة لاستجابة مرغوب فيها بغرض التشجيع، ف التعزيز سلوك لفظي يأتي عقب سلوك آخر سواء كان لفظيا أو غير لفظي بهدف التعبير عن مدى الموافقة أو الرفض للسلوك.

-**مهارة استخدام الوسائل التعليمية:** تتطلب المهارة أن يكون المعلم ملما بأنواع الوسائل التعليمية المختلفةكي يتم له توزيعها على حسب الموقف ، واستعمال أكثر من وسيلة إذا استدعى الأمر ذلك، مع التأكد من أنها تعمل بكفاءة قبل موعد الدرس. فالوسائل التعليمية إذا ما أحسن استخدامها وإنتاجها تستطيع أن تفيد بدرجة واضحة في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية من إثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم وجذبهم للدرس.

-**مهارة إعطاء التعليمات:** نادرا ما يخلو درس من الدروس في جميع التخصصات من تقديم التعليمات للتلاميذ والتي تكون إما شفهية أو مكتوبة ومدونة، ومن الضروري أن تكون التعليمات مقدمة بلغة سليمة وواضحة ودقيقة، وما يساعد المعلم على إتقان هذه المهارة أن يجري تعليماته في خطوات قصيرة في تسلسل منطقي تمكن التلميذ من متابعتها وتنفيذها بطريقة صحيحة [1]. بغية ترسيخ المعلومات المقدمة من طرف المعلم ومحاولة تثبيتها في ذهن المتعلم بتطبيقات تساعد على نجاعة هذه المهارة.

بالإضافة إلى مهارات عديدة كإدارة المناقشة، وإدارة دروس العمل وغيرها.

## المطلب الثاني: المتعلم:

إن المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية والتعليمية، حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تعليم المتعلم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في بناء المجتمع بشكل منتج ومثمر.

والمتعلم " كائن قادر على امتلاك معرفة الأشياء؛ أي تعلم الربط بين الأشياء وهذا يعني قدرته على إقامة علاقات بين مختلف عناصر المعرفة "[2]. وهذا الكلام يؤكد على حافزية المتعلم ومدى قدرته على استيعاب المعارف والاستطاعة على الربط فيما بينها. واستعملت كلمة متعلم من قبل الاتجاهات الحديثة لأنها

[1]-ينظر: أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التقييم والدعم، عبد المؤمن يعقوبي، الجزائر، 1996، ص 28.

[2]-المدرسة وإشكالية المعنى: سلسلة بيداغوجية، محمد بوبكري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ط.1، ص 79.

" توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية " [1]، حيث تنقل المتعلم من حالة إلى أخرى وفق معايير محددة ومقاربات مختلفة سيكولوجية كانت أو سوسيولوجية وحتى سوسيوثقافية حسب مراحل تعلمية ونمائية ملائمة بشكل متوازن ومستمر قصد التحصيل الجيد للمعرفة.

والمتعلمون يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عالي من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من مشاهدة الصور والملصقات والخرائط والأفلام التعليمية، وهناك نفر آخر يحتاج لتنويع آخر في الوسائل التعليمية المنتقاة من قبل المتعلمين بغية تكوين مفاهيم صحيحة عن المادة العلمية إلى المشاركة في الرحلات التعليمية والندوات العلمية وإلى زيارة المتاحف والمعارض والحدائق.

وهناك نفر يحتاج إلى طرائق تدريسية متنوعة من مناقشة أو استقصاء أو استقراء.... كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجات ومطالب وقدرات المتعلمين بشكل يحقق نتاجا أفضل في تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والمهاري والأخلاقي والجمالي لهم، فضلا عن تنمية التأمل ودقة الملاحظة عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع ذات المعنى الملموس والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها والوصول إليها[2].

فعلى المتعلم ممارسة ما يتوقع منه تعلمه، كما ينبغي تعزيزه للإستجابة الصحيحة، حتى يتمكن من القيام بالأداء " بتوافر نشاطات خلال الحصص الصفية التي تسمح له بالمشاركة أو الممارسة أو تزوده بالتغذية الراجعة الفورية " [3] حول المعرفة المقدمة له والتي لها صلة وثيقة بالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها والوصول إليها.

وهذا لن يتحقق في بيئة القسم ولا يهتم فيها المعلم إلا بإنهاء المقرر الدراسي دون مخاطبة عقول المتعلمين وقلوبهم ومشاركتهم الفعالة في اكتساب الخبرات والتفاعل الإيجابي مع أركان عملية التدريس المختلفة بشكل يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. وبالإشارة إلى "مكتسبات المتعلم وخصائصه السيكولوجية، وجنسه (ذكر- أنثى)، وهي عوامل تؤثر على فهمنا للتلاميذ، فالمتعلم

[1]–المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم المعرفة، ج.1، ط. 1، 2006، ص 69.

[2]–ينظر: المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المركز الإسلامي النقا، الشروق، 2010، الكتاب الثاني، ص 45، 46.

[3]–استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل. م. د، رمضان بوخرص، مجلة الإبداع الرياضي، جامعة المسيلة، أكتوبر، العدد 10، ص 21.

عند دخوله للصف يحمل معه أفكارا تربى عليها ومن الصعب تخليه عنها"[1]

وضماناً لنجاح العملية التعليمية بات من الضروري أن نراعي كل الجوانب النفسية والمعرفية والاجتماعية للمتعلم، فالتعليم في القرن الواحد والعشرين أصبح يركز كل اهتمامه على المتعلم (التلميذ)، وبالأخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في عقل التلميذ، وفي رصيده المعرفي واللغوي. فعلى أساس خصائصه يتم تطوير الأهداف واختيار المادة الدراسية والأنشطة التربوية، وطرق التدريس والوسائل اللازمة لذلك.

## المطلب الثالث: المادة الدراسية أو المعرفية:

إن التطور الذي عرفته ال تعليمية لبناء مفهومها و لاكتساب استقلالها عن العلوم الأخرى جعلها تركز على المادة الدراسية حتى تصل إلى فعالية أكبر للنشاط أو الفعل التعليمي.

فالمواد التعليمية هي إحدى العوامل الأساسية لعملية التعليم لما لها من دور هام، فيها الطلاب لا يعتمدون على شرح المعلم قط ولكن يستطيعون أن يتعلموا بأنفسهم، لأن مصادر المواد التعليمية متنوعة ومنها الكتاب المدرسي. ويمكن القول أيضا المادة الدراسية أو المحتوى، ويعرف هذا الأخير تربويا على أنه: " نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف حقائقاً أو أفكاراً أساسية "[2].

والمادة الدراسية هي المادة المنظمة التي يعطيها المعلم للتلاميذ ليفهموها مكتوبة كانت أو غير مكتوبة، بغية تحقيق الأهداف المرجوة في عملية التعليم.

والاهتمام بها في المنظور الديداكتيكي يرجع إلى إبراز النظرة الجديدة للمادة الدراسية و تغيير النظرة التي تعتبر أن المادة الدراسية معرفة مسبقة و نهائية و لا مجال لتغيرها أو استبدالها رغم شعورنا بقصورها و محدوديتها، و الشخص المختص في مادة ما هو المؤهل لإدخال تعديلات عليها. فانتقاء ما ينبغي أن يتعلمه من معارف لغوية من شأن المختص في اللغة، و ما ينبغي تعلمه في الرياضيات من شأن المختص في الرياضيات وهكذا...لكن هذا لم يعد يكفي، إذ لا بد من تدخل الديداكتيكي -الذي يتوفر بالإضافة إلى اختصاصه في مادة من المواد - معرفة

[1]– إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، أحمد إسماعيل حجي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ط.1، ص 29.

[2]–المناهج التربوية: نظرياتها؛ مفهومها– عناصرها– تخطيطها– تقويمها، محمد حسين حمادات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ط.1، ص 80.

بمفاهيم معرفية أخرى مرتبطة بالتدريس [1]، فدراسة المادة التعليمية –التي تعتبر موضوع الديداكتيك- يتم من خلال بعدين رئيسيين وهما:

"-بعد ابستيمولوجي يتعلق بالمادة ذاتها من حيث طبيعتها وبنيتها ومنهج دراستها.

-بعد بيداغوجي مرتبط أساسا بتعليم المادة ومشاكل تعلمها"[2].

ومنه ظهر المثلث الديداكتيكي (التعليمي) الذي يربط بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية؛ وهي أركان للعملية التعليمية التعلمية، والتي يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف، حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها، بالإضافة إلى كل عنصر مرتبط بهذه العملية من مؤسسة ومحيط وأشخاص آخرين لهم علاقة بالتعليم: كالمدير والإداريين وغيرها.

## المبحث الرابع: التقويم التربوي:

أضفت عنصر التقويم لأهمية في السياسة التعليمية، وبالتحديد علاقته في تمحيص نسبة المرامي المحققة على أرض الواقع من خلال مجموعة من الاختبارات المستخدمة والمسماة بالتقويم. فما التقويم؟ وما علاقته بالتعليمية؟

**المطلب الأول: التقويم:** عرفت المعاجم العربية وعلى رأسها معجم لسان العرب كلمة التقويم بأنه من الجذر ق. و. م؛ فقال ابن منظور: "القِيَمُ الاستقامةُ لقول أبو زيد: أَقَمْتُ الشيء وقَوَمْتُه فقَامَ بمعنى استقامَ، قال: والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤُه"[3].

وعليه اشتقت كلمة التقويم من الفعل قوم للدلالة على استقامة المجال الذي يستخدم ميكانيزماته (التقويم) لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة في أي قطاع خضع للتقويم، نذكر على سبيل المثال الجانب التعليمي الذي يعتمد عليه المعلم

[1]–ينظر: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، 1994، ط.1، ص 70.

[2]– إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، أحمد إسماعيل حجي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ط.1، ص 39.

[3]–لسان العرب، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، مادة "قوم"، دار صادر، بيروت، مجلد 12، ص 498.

لتمحيص الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم ومحاولة تصويبها.

أما اصطلاحا، فقد عُرف التقويم على أنه: "عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي"[1]. فغاية التقويم هي اكتشاف ومعرفة أماكن الضعف لدى المتعلم وتحسينها للوصول إلى الغايات المرجوة في السياسة التعليمية.

## المطلب الثاني: التقويم التربوي:

التقويم التربوي جزء من التقويم العام يختص بالجانب التعليمي، فهو "العملية التي يمكن عن طريقها التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة... كما أنها مكملة للخبرات المكتسبة منه، ويقوم بها كل من المعلم والمتعلم" [2]، وهو دراسة الجانب الأدائي للمتعلم بإخضاعه لمجموعة من الاختبارات قصد اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالبرامج التربوية، وهذا بعد كشف نواحي الضعف ومحاولة تصويبها وتغييرها بما يتطلبه المنهاج.

**•أنواع التقويم التربوي:** تعددت أنواع التقويم التربوي بتعدد الباحثين، فكل وضع تصنيف خاص بحسب الزاوية المتبعة في الدراسة، بالإضافة إلى خصائص وسلوك المتعلم وفقا لتوقيت إجراءات التقويم.

-**التقويم التمهيدي:** أو ما يطلق عليه بالتقويم التشخيصي؛ وهو نوع يشخص مستوى المتعلمين ومدى قدرة استيعابهم للبرامج الدراسية، ويستخدم هذا النوع في بداية السنة الدراسية أو بداية كل درس تعليمي. فالتقويم التشخيصي هو "جزء من التقويم المبدئي وربما هو في بعض الأحيان، حيث أنه يقوم بتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة وهو يساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهاج" [3]. وهذا الكلام يستدرجنا إلى طريقة التدريس بالكفاءات التي يقسم من خلالها المعلم المتعلمين إلى مجموعات متكافئة معرفيا قصد تزويدهم بالمعارف على حسب مستوياتهم العقلية.

-**التقويم البنائي (التكويني)**: التقويم البنائي هو "إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يُمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي، ورصد حالات التعليم والتعلم،

---

[1]-علم النفس التربوي، رفع عبد الرحمن النجدي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ط.4، ص 600.

[2]-طرق وأساليب التدريس، محسن محمد حمص ونوال إبراهيم شلتوت، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2006-2007، ص 155.

[3]- طرق وأساليب التدريس، محسن محمد حمص ونوال إبراهيم شلتوت، ص 174.

والتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية"[1]، فهو تقويم غالبا ما يكون وسط الحصة أو آخرها، ومثال هذا مجموعة التمارين التي يقدمها المعلم للمتعلمين وراء القاعدة مباشرة، والأمر يخص هنا مادة الرياضيات. أما مادة اللغة العربية فتتمثل في سائر علوم الآلة: كعلم الأصوات وفقه اللغة والبلاغة وعلم الدلالة؛ فبعد تقديم قاعدة لغوية من طرف المعلم تقدم أسئلة تتمحور حول موضوع الدرس، أو ما يسمى بنشاط التطبيقات بغية معرفة مدى استيعاب المتعلمين للدرس، وكذلك معرفة نجاعة طريقة التعليم المتبعة في العملية التعليمية التعلمية.

-**التقويم الختامي (التحصيلي أو الإجمالي)**: وهو التقويم الذي يستخدم في نهاية العملية التعليمية ويفيدنا بالوظائف التالية:

-تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي موضوع الدراسة.

-معرفة مدى تحصيل التلاميذ كفاءتهم في نهاية التعليم الذي وضع من أجل هذا التعلم.

-التزويد بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج.

-تزويدنا ببيانات يمكن –على أساسها- أن يعدل ويعاد تخطيطه للمنهج موضوع الدراسة[2].

هذا النوع من التقويم نجده مطبقا في الاختبارات الفصلية والنهائية عند نهاية كل فصل وفي آخر السنة الدراسية لدى كل المستويات التعليمية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرسومة عند نهاية السنة، وتقديم النتائج المتحصل عليها وقراءتها لمعرفة النسبة المحققة للأهداف المخطط لها للمواقف التعليمية.

ويتضح لنا في الأخير أهمية التقويم في الجانب التربوي لأنها تمس كل أطراف العملية التعليمية من معلم ومتعلم وبرامج ومناهج، وهو الطريقة التي تجعل التعليم في وتيرة استمرار مع قابلية التغيير والتجديد في البرامج والطرق التعليمية.

## المطلب الثالث: التقويم التربوي وعلاقته بالتعليمية:

لا يمكننا ذكر العملية التعليمية التعلمية دون ذكر التقويم، فهي علاقة تكاملية

[1]–استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مصطفى نمر دعمس، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 32.

[2]–ينظر: طرق وأساليب التدريس، محسن محمد حمص ونوال إبراهيم شلتوت، ص 175.

يخدم كل واحد منها الآخر، ولا يخلو أي نظام تربوي في أي دولة من التقويم حتى يستقيم ويعتدل باستخدام وسائله المختلفة من اختبارات وأسئلة شفوية وقياس وغيرها، بغية اجتناب الهفوات والأخطاء المرتكبة ومحاولة تصويبها للنهوض بالقطاع وعلى رأسه القطاع التربوي.

إذ يمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من العمليات التعليمية، وعلى نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها وتلافي مواطن الضعف وعلاجها. فالتقويم في العملية التعليمية التعلمية يشمل عدة عناصر أهمها: تقويم المنهج الدراسي بعناصره المختلفة من أهداف ومضامين واستراتيجيات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى تقويم المعلم والنتائج المتوصل إليها حول المنهج[1].

ويقصد هنا بالنتائج المتوصل إليها التغييرات التي طرأت على سلوك المتعلم نتيجة تأثره وتفاعله مع البرنامج التعليمي أو المنهج الذي قدم له في معارفه ومهاراته عقليا ووجدانيا، والتي تظهر جليا في الجانب الأدائي للمتعلم. ولهذا يمكن القول بأن التقويم هو حجر الزاوية لإجراء أي إصلاح أو تطوير على المناهج التربوية "فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم والتعليم، ويسهم في الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم والتعليم"[2]. ومفاده التركيز على جانب المدخلات والمخرجات في العملية التعليمية من برامج، طرق، أهداف تربوية قصد توفير الأرضية اللازمة للجان المكلفة باتخاذ قرارات تمس الجانب التربوي انطلاقا من الواقع الملموس في كل الهياكل والمؤسسات التربوية. "فالتقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الانجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة"[3].

هذه هي أهم النقاط الرئيسية التي تربط التقويم بالعملية التعليمية، وتظهر مدى أهميته على مستوى التشخيص والعلاج ثم تزكية النتائج مع خاصية الاستمرار والتطوير.

[1]–ينظر: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مصطفى نمر دعمس، ص 10.

[2]– استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مصطفى نمر دعمس، ص 11.

[3]–المرجع نفسه، ص 11.

## المبحث الخامس: مرتكزات التعليمية:

للعملية التعليمية ركائز وأسس تستند عليها أثناء التعليم، وذلك بإتباع طرق وأساليب واستراتيجيات متنوعة من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية نذكرها كالآتي:

### المطلب الأول: الإدارة التربوية للعملية داخل القسم (الإدارة التعليمية):

تعرف الإدارة التعليمية بأنها "الإدارة التي تهدف إلى تحقيق الأغراض التربوية والاجتماعية وتوجيه الوظائف الإدارية لخدمة هذه العملية" [1]، بحيث أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة؛ بل إن أهميتها تزداد باستمرار بزيادة حيز النشاطات واتساعه.

وتهدف الإدارة التعليمية إلى "تحقيق الأغراض التربوية ومن ثم فهي تعنى بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ"[2].

وللإدارة التعليمية عدة مجالات عمل إجرائية أهمها:

أ-علاقة المدرسة بالمجتمع: باعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية تحقق أغراضا تربوية لخدمة المجتمع، ويعتمد "نجاحها على مدى تحقيق رسالتها ومدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الموجودة فيه. ومن هنا يصبح أول واجب رئيسي للإدارة التعليمية هو القيام ببرنامج فعال لتحقيق العلاقات الناجحة بين المدرسة والمجتمع، مع ربط أبناء المجتمع بالمدرسة" [3]. فالمدرسة يجب أن تخدم المجتمع وتقوم بتطويره من خلال وضع برامج كفيلة بهذه المهمة ومسايرة متطلباتها المختلفة.

ب-تطوير المناهج الدراسية: ويقصد به "تطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى" [4]؛ أي أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة المتبعة لتعليم التلاميذ، والإطلاع على ما يستجد في الميدان من "اتجاهات حديثة وطرق وأساليب مبتكرة، ولا شك أن محتوى وطرائق تدريس العملية التربوية يحدث نتيجة للنمو المعني في مفاهيم ومهارات المدرسين وغيرهم

[1]-الإدارة المدرسية الحديثة، وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، عالم الكتب، عمان، 1985، ط.2، ص 09.

[2]-سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، محمد جاسم محمد، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ط.1، ص 34.

[3]- سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، محمد جاسم محمد ، ص 43.

[4]-المرجع نفسه، ص 43.

من القائمين بشؤون العملية التربوية"[1].

زيادة على ما سبق، يجب تحسين طرق وضع المناهج وأساليبها مع مرونتها للتغيير أثناء كل تطور يمس هذا القطاع؛ باعتبارنا في عالم متغير المعطيات، مع التطور العلمي والتكنولوجي.

**ج-التلاميذ:** ونقصد هنا الجانب الخدماتي المتعلق بالتلميذ الذي "يكمل التعليم المنظم داخل الفصل، وأهم هذه الخدمات هي الخدمات العلمية والاجتماعية والتوجيه والإرشاد والعلاج ومختلف الخدمات السيكولوجية، وتقرير الكتب الدراسية ووسائل النقل وغيرها" [2]، فكل هذا يتطلب من الإدارة تنظيما وتنسيقا وإشرافا على العملية التربوية.

بالإضافة إلى هيئة العاملين والمباني المدرسية والتنظيم. كلها مجالات مهمة لا يمكن الاستغناء عن أي واحدة منها لإنجاح الإدارة التربوية للوصول إلى التطور ونوعية الإنتاج اللذان يخدمان المجتمع في كل مجالاته.

## المطلب الثاني: الاستراتيجيات التعليمية للمتعلمين:

قبل الولوج إلى فحوى العنوان ومضمونه لابد أولا من تعريف الإستراتيجية؛ فهذه الأخيرة هي: عبارة عن "فن لاستخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن"[3].

على الرغم من الاختلاف الذي حصل في تحديد أنواع الاستراتيجيات إلا أن معظم الكتابات تتفق على نوعين رئيسيين هما:

الاستراتيجيات المباشرة: تنقسم إلى ثلاثة أنواع وهي: الاستراتيجيات التذكرية- الاستراتيجيات المعرفية الإدراكية- الاستراتيجيات التعويضية.

الاستراتيجيات غير المباشرة: وتنقسم إلى: استراتيجيات كيفيات الإدراك- استراتيجيات انفعالية- استراتيجيات اجتماعية.

---

[1]– المرجع نفسه، ص 43.

[2]–الإدارة التعليمية أصولها– تطبيقاتها، محمد منير مرسي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، 1996، د.ط، ص 32.

[3]–معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة وزينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ط.1، ص 39.

نقوم بشرح كل نوع على حدة، فنبدأ بالقسم الأول وبالتحديد النوع الأول وهو:

**أ-الاستراتيجيات التذكرية:**

الإستراتيجية هي إتباع خطة معينة على حسب المادة. والإستراتيجيات التذكرية تقوم على "إقامة العلاقات الذهنية بين المعلومات عن طريق جمعها وترتيبها وربطها ببعضها البعض مع وضع المعلومة في سياقها" [1]، وذلك عن طريق استعمال الصور والحقول المعنوية والكلمات المفتاحية التي تساعد في التذكر.

وأحسن نظرية تطبق هذه الإستراتيجية هي النظرية الجشطالتية *؛ هذه الأخيرة "يحدث فيها التعلم جملة واحدة كلية لا يمكن تجزئتها، لأنها تحدث نتيجة إدراك الفرد للموقف الذي يوجد فيه، باعتبار الكل أكبر من مجموع أجزائه" [2]، كما أن من مفاهيمها الأساسية التنظيم: وهو أساس الإستراتيجية التذكرية؛ فأثناء عملية التذكر لابد من تنظيم المعلومات المحفوظة والراسخة في الذهن بطريقة منظمة.

**ب- الإستراتيجيات المعرفية الإدراكية:** والتي تقوم على الترداد، وعلى استعمال الموارد المتاحة، وعلى تبويب المعلومات والاستدلال، باعتبار أن التفكير المعرفي "يشمل عمليات واستراتيجيات تفكير مختلفة، وتشمل العمليات: التفكير الناقد وهو سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس بحثا عن معنى الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري"[3].

ويعد الاستدلال من أشهر العمليات العقلية؛ إذ يعرف هذا الأخير بأنه "عملية استخلاص أحكام ومبادئ عامة من مجموعة من الملاحظات أو الحالات الفردية، وتطبيق هذه الأحكام والمبادئ على حالات فردية أخرى" [4]. ومنه يمكن القول في هذا الصدد بأن الاستدلال جزء من الإستراتيجيات المعرفية الإدراكية التي تعتمد على العقل واستخدام أساليب التطور من نهوض ورقي العملية التعليمية التعلمية.

---

[1]-تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت، 2008، ط.1، ج.2، ص 27.

*الجشطالت: هي مدرسة في علم النفس، وتعني الصيغة الكلية أو الشكل أو النمط أو الكل المنظم المتكامل، وقد استمدت من دراسات معينة على الإدراك البصري للشكل المكاني.

[2]-مبادئ التعلم، أحمد محمد عبد الخالق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ط.2، ص 154.

[3]-تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، جروان فتحي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2002، د.ط، ص 04.

[4]-التربية العلمية وتدريس العلوم، محمد السيد على وإبراهيم سبيوني عميرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ط.1، ص 140.

**ج- الإستراتيجيات التعويضية:** إن هذه الإستراتيجيات تعنى "بتخطي النواقص في وضعية تعلمية ما عن طريق افتراضها، وعن طريق إدراك الإشارات التي تقدمها لنا الوضعية التعليمية" [1]، والإشارات مجال كغيره من المجالات تخضع لدراسات عديدة وبمناهج مختلفة تبعا لإستراتيجيات معينة، والإشارات تندرج في علم العلامات « السيميولوجيا» الذي يدرس الإشارة كلغة في حد ذاتها، والتي هي كفيلة بإيصال المعارف والعلوم إلى التلاميذ كطريقة تعويضية بديلة للغة كأصوات وعبارات، وجعلها حيز التطبيق في العملية التعليمية التعلمية، ولها دور جد فعال ومقبولية من طرف التلاميذ في فهم مادتهم الدراسية.

أما إستراتيجيات التعلم الغير مباشرة فهي:

**أ-استراتيجيات كيفيات الإدراك:**

والتي تقوم على الترقب والتوقع، فالأولى تتعلق بالملاحظة بجميع أنواعها؛ كالملاحظة المباشرة وغير المباشرة، والملاحظة بالمشاركة وبدون مشاركة. وهي أساس العلوم خاصة التجريبية منها: التي تحتاج إلى دراسة كالظواهر اللغوية المرتبطة بالمجتمع؛ إذ تستند على الملاحظة.

أما التوقع فيدخل ضمن الافتراضات المقترحة والمقدمة أثناء دراسة ظاهرة لغوية ما، وهي احتمالات مبدئية تحضر في ذهن الباحث قبل الشروع في البحث؛ أي هي منطلقات يستند عليها لإنجاز البحث والوصول إلى هدفه.

إن استراتيجيات كيفيات الإدراك تخص الجانب التطبيقي للبحوث والدراسات اللغوية؛ إذ أن أساس التطبيق الملاحظة أولا سواء في اختيار موضوع البحث أو الشروع في إنجازه، ثم التوقع بوضع افتراضات تعبر عن تصورات حول الموضوع يقوم بمعاينتها في الواقع والتأكد من صحتها ومدى نجاعتها للخروج إلى أهداف جزئية وعامة حول الظاهرة اللغوية، وهي طريقة تستخدم بكثرة في التعليم الجامعي سواء في بحوث المقاييس أو مذكرات التخرج ( ليسانس- ماستير- دكتوراه) [2]. فمن بين إستراتيجيات كيفيات الإدراك نذكر إستراتيجية التعلم بالاكتشاف والتفكير الإبداعي؛ فهي طريق "أطلق عليها التدريب على الاستقصاء والبحث، والتي تميز الطريقة العلمية" [3]، هذه الطريقة يستخدمها

[1]-تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج.2، ص 28.

[2]-ينظر: تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج.2، ص 28_29.

[3]-استراتيجيات التدريس والتعلم، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ط. 1، ص، 145.

المعلمون لعرض مواقف تعليمية مبهمة تستدعي استحضار الذهن في الاستطلاع والبحث من ملاحظة وتخطيط وفق فرضيات وتخمينات، ودراستها وفق مبادئ علمية للوصول إلى نتائج حقيقية ومرضية.

بالإضافة إلى الإستراتيجيات الانفعالية والإستراتيجيات الاجتماعية، ولو تمعنا أكثر حول استراتيجيات التعلم غير المباشرة لوجدناها متعلقة بالعلوم الشبه لسانية في جانب الأدب كتخصص يختلف عن غيره من العلوم الأخرى سواء بذات المتعلم أو بالمجتمع في عملية التأثير والتأثر.

## المبحث السادس: طرائق التعليم:

تعددت الطرق وتنوعت بتنوع المواد الدراسية، فمع ظهور التنظيم في جانب التعليم ظهرت طرق موازية له، هذه الطرق خضعت للتقييم وللتطوير حتى أخرجت لنا طرقا في التعليم مغايرة لما كانت عليه، ذات ميزة مرنة تطبق على عناصر العملية التعليمية التعلمية.

والطريقة لغة "مفرد جمعه طرق، وطرائق، والطريقة هي السيرة ، أو الحالة، أو المذهب المتبع، أو الخط الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده، والطريقة: أماثل الناس، ورؤوس القوم، كما يطلق لفظ الطريقة على الوسيلة الموصلة إلى هدف ما"[1].

أما اصطلاحا فهي "النظام الذي يسلكه المعلم لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان المتعلمين بأيسر السبل، وبأجدى الأساليب، وبأقصر الطرق، وبأسرع وقت، وبأدنى تكلفة"[2]. فهي الأسلوب الذي ينظم به المدرس الموقف والخبرات التي يريد أن يضع متعلميه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة.

تعددت المجالات التي تدخل في إطارها طرائق التدريس وتنوعت، وذلك باختلاف الجوانب والزوايا التي تنطلق منها. فنبدأ بالأول وهو ما يسمى بالطرق التقليدية، بذكر أهم وأشهر طريقة عرفت في التعليم وهي:

### المطلب الأول: الطريقة الإلقائية:

وهي إحدى أبسط الطرق التدريسية وأكثرها شيوعا واستخداما بين

[1]–لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، ج.8، ص 154.

[2]–المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، محمد صالح بن علي، دار الطرفين للنشر والتوزيع، الطائف، 1419هـ، ط.1، ص 424.

المعلمين، وتعتمد هذه الطريقة التقليدية على جهد المعلم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماته، وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات. وهي طريقة غير صعبة لأنها تتطلب إرسال معلومات للمتعلمين الذين عليهم استقبالها وتقبلها بكل سهولة ويسر.

يرى جامل عبد الرحمن عبد السلام في كتابه طرق تدريس المواد الاجتماعية أنه في ظل هذه الطريقة يكون المعلم محور العملية التعليمية، حيث يقوم بتقديم المعلومات والمعارف بينما التلميذ يكون المتلقي والمستمع. وسماها بالطريقة الإخبارية "والإخبار غرضه تجهيز التلميذ بمعلومات عن الحوادث والوقائع البسيطة بدون تفسير أو توضيح، بل يقدمها كما هي"[1].

للطريقة الإلقائية شروط ينبغي توافرها لإنجاحها وهي:

-الإلمام بالمادة؛ لكن هذا الشرط ليس رئيسي، لأن الكثير من المعلمين يتغلبون على ضعفهم العلمي بالصوت، وطلاقة اللسان، والقدرة على جذب الانتباه، وقتل الوقت بالحركات والمداعبات التي تجد قبولا عند المتعلمين. وعندما تسود هذه الطريقة في المدارس والفصول تصاب معايير تقييم المعلمين بالخلل؛ لأن المعلم المتمكن في مادته، الضعيف في صوته لا ينال بالضرورة درجة متقدمة كتلك التي ينالها صاحب الصوت المرتفع، والحركات المتنوعة.

-طلاقة اللسان، والصوت الواضح الجذاب، وملكة الخطاب بما تشترطه من حركات بالأيدي والرأس تشكل في مجموعها أداة التوصيل والتأثير على المتعلم المتلقي.

-مناسبة صوت المعلم من حيث ارتفاعه وانخفاضه، وسعة حجرة الدرس وعدد المتعلمين (كثرة أو قلة).

-تمثيل المعاني وإعطاء كل أسلوب من أساليب العربية حقه في مد الصوت، أو رفعه أو خفضه.

-اعتدال الإلقاء بحيث لا سريعا تتعذر متابعته، ولا بطيئا يدعو إلى الملل.

-اختيار الأسلوب المناسب للمادة التي تعطى بهذه الطريقة أسلوب أدبي أو علمي[2].

[1]-طرق تدريس المواد الاجتماعية، جامل عبد الرحمن عبد السلام، دار المناهج، عمان، 1423هـ، ط.1، ص 110.

[2]-ينظر: التدريس: طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2011، ط.1، ص 66.

-" تركيز المعلم على الأفكار الهامة في تدريسها، ويكررها بأساليب مختلفة في محاولة لترسيخها في أذهان المستمعين.

-ألا تكون الفترة المخصصة للإلقاء طويلة مملة، ليتمكن المتعلمون من المتابعة وحصر الذهن"[1].

هذه أهم الشروط الواجب توافرها في المتعلم لإنجاح العملية التعليمية، وإيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات إلى المتعلمين، في جو يحفزهم على حب الدراسة والشغف للتعلم.

ويعد الإلقاء الجيد وسيلة لنقل المعلومات الأكثر فاعلية من قراءة هذه المعلومات في الكتب. فالطريقة الإلقائية تمتاز بميزات عديدة جعلتها من أكثر الطرائق انتشارا واستعمالا في العملية التعليمية وغيرها من مجالات الحياة لا سيما في مجالي الوعظ والإرشاد، ومن أبرز ما تتميز به أنها:

-سهلة التطبيق وموافقة مميزاتها لمختلف مراحل التعليم باستثناء المرحلة الابتدائية.

-ذات نطاق واسع في المعرفة، حيث تقدم معلومات جيدة من هنا وهناك ما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

-تفيد في توضيح النقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذهن.

-تتيح للمتعلمين استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها.

-تفيد في مخاطبة أعداد كبيرة من المتعلمين.

-غير مكلفة من الناحية الاقتصادية؛ لأنها لا تحتاج إلى مواد أو وسائل تعليمية كثيرة كما في طرق التدريس الأخرى.

-توفر الوقت لقطبي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) [2]. وهي أهم ميزة للطريقة الإلقائية.

ومع كل ما تم ذكره آنفا، للطريقة الإلقائية عيوب في حال لم ينتبه المعلم إلى

[1]– المرجع نفسه، ص 67.

[2]–ينظر: التدريس: طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ص 68.

قواعد وأسس استخدام الطريقة الإلقائية بشكل جيد، ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

-من الصعب على المعلم في الطريقة الإلقائية استمرار انتباه جميع المتعلمين نحو الدرس، لأن درجة انتباه المتعلمين تتوقف على مهارة المعلم في الإلقاء، وطريقة تنظيمه وعرضه للمادة وشخصيته، واستخدامه للوسائل المعينة، واعتماده على عنصر التشويق.

-يتطلب الإلقاء في كثير من الأحيان وقتا أطول مما يلزم لقراءة المادة.

-يهمل الإلقاء ما بين المتعلمين من فروق فردية، ولا يعنى فيه المعلم بالمتوسطين والضعاف من المتعلمين، ويفترض أن الجميع فهموا الدرس ووصلوا إلى المستوى الذي حدده المعلم عند إعداد الدرس.

-أثر الإلقاء ضئيل في تعديل سلوك المتعلمين وتكوين عادة التفكير المنطقي السليم.

-يؤدي الإلقاء وتلقي المعلومات من غير مناقشة إلى الملل لدى المتعلمين.

-في طريقة الإلقاء إرهاق للمعلم مع ضعف مردودها العلمي، ولا شك أن مناقشة إجابات المتعلمين واشتراك كل الفصل في المناقشة سيبعث على الحركة والنشاط، وفي ذلك فائدة لا تتحقق في طريقة الإلقاء[1].

وهكذا يبدو أن الطريقة الإلقائية تعتمد في الدرجة الأولى على جهد المعلم دون المتعلم، وبالتالي تعبر بشكل أو بآخر عن شخصية الملقي، ومدى قدرته على إيصال أفكاره ومراده إلى المتعلمين، ما يجعل المتعلم أكثر انجذابا أو نفورا. وعلى الرغم من قدمها فإنها تبقى الطريقة الأكثر انتشارا واستخداما في التخاطب بين بني البشر وفي مختلف المجالات.

## المطلب الثاني: طريقة المناقشة:

تعتبر طريقة المناقشة من أقدم طرق التدريس والتي ما تزال شائعة حتى اليوم، وتقوم على الحوار بين المعلم والمتعلم في صورة أسئلة أو مناقشة، لذلك يطلق عليها أحيانا الطريقة الحوارية فهي "مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة تلقى على المتعلمين بغرض مساعدتهم على التعلم، بإيصال المعلومات

[1]-ينظر: طرق التدريس العامة، أحمد محمد عبد القادر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999، ط. 8، ص 83.

الجديدة إلى عقولهم وتوسيع آفاقهم أو اكتشاف نقصان معرفتهم أو خطئهم"[1].

وتعتمد طريقة المناقشة بشكل أساس "على المعلم والمتعلمين، وعلى مدى التفاعل والتعاون فيما بينهم بهدف التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة" [2]، فالمتعلمون يمثلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة.

ولتجسيد طريقة المناقشة يجب إتباع مجموعة من الشروط، أهمها:

-تحديد المعلم للموضوع والتأكد من مدى صلاحيته ليكون محل المناقشة الجماعية مع المتعلمين.

-إبلاغ المتعلمين بموضوع الدرس ليبادروا إلى القراءة حوله، والاستعداد للمناقشة.

-بدء المعلم المناقشة بعرض موجز لموضوعه أو للمشكلة وأهميتها والهدف منها، وأهم المصطلحات وبعض أفكارها.

-تهيئة المناخ المناسب للمناقشة مكانا وزمانا، وإعدادا وترتيبا.

-حرص المعلم على مشاركة جميع المتعلمين بالمناقشة مع عدم السماح لبعضهم بالاستئثار بها، أو الانسحاب منها.

-ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد، وفي ضوء الزمن المحدد والأهداف المحددة.

-تدخل المعلم لتصحيح بعض الأخطاء العلمية التي تقع من المتعلمين أو محاولة بعضهم فرض بعض الآراء.

-كتابة المعلم أو أحد المتعلمين العناصر الرئيسة للمناقشة على اللوح.

-تلخيص المعلم بين الفترة والفترة ما توصل إليه المتناقشون.

-ابتعاد المعلم عن الانغماس في المناقشة والتوقف عند حدود التوجيه والضبط[3].

---

[1]–المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، فرج عبد اللطيف حسين، دار الفنون للنشر، جدة، 1419هـ، ط.2، ص 124.

[2]–طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة، الأحمد ردينة عثمان، واليوسف حذام عثمان، دار المناهج، عمان، 2005، ط.2، ص 65.

[3]–ينظر: التدريس: طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، ص 96، 97.

وهي أهم الشروط الواجب إتباعها لتطبيق طريقة المناقشة، والعمل بها في حجرات الدرس، ومحاولة ترسيخها لدى المتعلمين لما لها من آثار واضحة في تفعيل عملية التفكير وطرق مناقشة المعلومات المقدمة من قبل المعلم.

وتميزت طريقة المناقشة بسمات انفردت بها عن غيرها من الطرق الأخرى، نوجزها في النقاط التالية:

-تدفع طريقة المناقشة المتعلمين إلى المشاركة والاستمتاع بالدرس وتشجعهم على ذلك.

-يستطيع المعلم التعرف إلى مستوى متعلميه بشكل جيد.

-تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلمين وتدربهم على التحليل والاستنتاج.

-يكون المتعلم فيها مركز النشاط والفعالية.

-تنمي لدى المتعلمين الأسلوب القيادي وتحمل المسؤولية.

-تزرع الشجاعة في نفوس المتعلمين وتخلصهم من الخجل وتنمي روح المشاركة.

-تنمي القدرة على الحوار والمناقشة والجرأة.

-تنمي فيهم عادة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم، حتى وإن اختلفت آراؤهم عن آراء زملائهم.

-من خلال المناقشة يستطيع المتعلم أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة الواحدة[1].

ويمكن القول: طريقة المناقشة تعتمد على التفاعل والتعاون المتبادل بين المعلم والمتعلمين من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المرجوة، والمتعلمون يمثلون نقطة الارتكاز فيها.

[1]-ينظر: التدريس: طرائق واستراتيجيات، مركز نون للتأليف والترجمة، ص 98.

## المطلب الثالث: طريقة حل المشكلات:

تعد طريقة حل المشكلات من الطرق التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة التلاميذ على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة) بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء. وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات، وهو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها، فالمختصون مقتنعون بنجاح التلاميذ في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية.

وتتداخل طريقة حل المشكلات في العلوم مع طريقة التقصي والاكتشاف لدرجة أن كثيرا من المختصين في التربية العلمية يعتبرونها جزء لا يتجزأ من طريقة التقصي والاكتشاف، أو أنها امتداد لها وبالتالي يصعب التفريق بينهما، وبخاصة إذا ما علمنا أن طريقة التقصي والاكتشاف تتطلب سؤالا تفكيريا يثير تفكير الطالب ويتحدى عقله بحيث يجره ليبحث ويتقصى ويتساءل ويجمع المعلومات، ويفسر ويستنتج ويجرب للوصول إلى حل المشكلة[1].

تستند طريقة حل المشكلات على أسس ومبررات تربوية حديثة، أبرزها ما يلي:

-تتمشى طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف أو غرض يسعى لتحقيقه، وعليه فإن استخدام معلمي المواد العلمية وإثارتهم لمشكلة علمية أو سؤال علمي محير كمدخل للدروس يكون دافعا أو حافزا داخليا للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعليمي حل المشكلة.

-تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي فإن هذه الطريقة تنمي روح التقصي والبحث العلمي لدى التلاميذ، وتدربهم على خطوات الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير العلمي. وهذا بحد ذاته هدف أساسي في التربية العلمية والتدريس، مما يجعل المعلمين يحاولون تحقيقه لدى تلاميذهم، وذلك من خلال ممارستهم الصفية والمخبرية في حل المشكلات.

[1]-ينظر: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عبد اللطيف بن حسين فرج، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ط. 1، ص 125.

-تحقق طريقة حل المشكلات وظيفية أوجه التعلم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية أو المهارات العلمية المختلفة، وعليه سعى المعلمون إلى جعل أداء تحصيل التلاميذ للمعرفة وعمليات اكتساب العلم وطرقه ومهاراته يتم في مواقف تعليمية تعلمية، لتحقيق حلول للمشكلات المبحوثة من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.

-تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه. وعليه يركز المعلمون جهودهم في استخدام الطريقة وتطبيقها لمساعدة التلاميذ في إتباع الأسلوب العلمي والاتجاه الاستقصائي والاستكشافي لتحقيقه لديهم [1]. وهذا مفاده الجمع بين العلم ومادته وطريقته.

يقترح الأدب التربوي على المعلم أن يراعي في اختيار المشكلات أو المواقف التي تتخذ محورا للدرس، عدة أمور أبرزها ما يلي:

-إحساس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط المشكلات بحاجة التلميذ أو اهتماماته أو حاجات مجتمعه.

-كون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير المتعلم بحيث تستثير أفكاره، وتتحدى قدراته وتجره إلى حلها.

-ارتباط المشكلات بأهداف الدرس بحيث يكتسب المتعلم خلال حلها المعرفة (حقائق، مفاهيم، مبادئ...) والمهارات والاتجاهات، والميول العلمية المناسبة[2].

ولهذه الطريقة كسالفتها خطوات متبعة عند تطبيقها، يعددها زيتون حسن حسين كالآتي:

-الشعور بالمشكلة: ينبغي على المعلم أن يهيئ مواقف بحيث يشعر فيها المتعلم بالحاجة إلى طرح الأسئلة، كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التفكيرية التي تتضمن التأمل والتفكير والتفسير والتعليل.

-تحديد المشكلة وصياغتها في صورة إجرائية قابلة للحل، إما في صيغة سؤال (موقف، مشكل) أو في صورة تقريرية: يمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين عن

[1]-ينظر: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عبد اللطيف بن حسين فرج، ص 126.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 127.

كتابة المشكلة أو صياغتها، ومن ثم يمكن أن تقرأ في الصف أو تكتب على السبورة لمناقشتها، وبإمكانه أيضا (المتعلم) صياغة بعض الجمل والتساؤلات التي تتعلق بالمشكلة.

-جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة المدروسة أو المبحوثة: يقترح المعلم بعض المراجع والمقررات، وعلى المتعلمين مراجعتها لجمع البراهين المتعلقة بالمشكلة المبحوثة، وينظم المتعلمين المعلومات التي تم جمعها، ويرتبونها من خلال العناصر المشتركة بينها والمختلفة بين عناصر المعلومات التي تم جمعها.

-وضع أحسن الفرضيات لحل المشكلة: بعد جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها، يمكن أن يطلب المعلم من المتعلمين متابعة بعض التفسيرات أو الفرضيات اعتمادا على المعلومات المتوافرة وبالتالي اقتراح طرق لاختيار هذه الفرضيات.

-اختيار الفرضية أو الفرضيات المؤقتة المحتملة بأية وسيلة علمية: يمكن للمتعلمين أن يختاروا أنسب الفرضيات التي قد تبدو أنها تقود إلى حل المشكلة، وهذا يعني رفض الفرضيات الأخرى من خلال المنطق العلمي والمناقشة والتجريب.

ثم الوصول إلى حل المشكلة [1]، واستخدام الفرضية كأساس للتعميم في مواقف أخرى مشابهة.

بالإضافة إلى طرق عديدة في هذا الباب منها: طريقة الاستقصاء بالأسئلة- طريقة العرض العملي- طريقة الاكتشاف- طريقة الاستقصاء- طريقة التعلم التعاوني- طريقة التعلم المبرمج وكذلك طريقة التعلم باستخدام الحاسوب ببرامجه المتنوعة وغيرها من الطرق التي ظهرت في التعليم بقصد تسهيل العملية التعليمية التعلمية. وهذا لجعل المعلم ينوع من طرق تعليمه للتلاميذ وفقا للوضعيات التربوية وطبيعة المواد التعليمية المدرسية.

## المطلب الرابع: التربية بالكفايات:

أساس العنوان الكفاية، وهي كلمة أطلق عليها ابن خلدون اسم "الملكة التي

[1]-ينظر: إستراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، زيتون حسن حسين، سلسلة أصول التدريس، عالم الكتب، القاهرة، د.تا، الكتاب الرابع، ص 128، 129، 130.

ترسخ في النفس" [1]، فصنفها ضمن الملكة اللغوية، فعرفها في كتابه "المقدمة" بقوله: "المتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام آل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله بتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة"[2].

والكفاية مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني، ويرجع السبب في اتخاذ الكفاية كمنهج له أسسه وقواعده، إلى الشيوع والانتشار الذي عرفته في الوسط البحثي ذي النمط اللغوي.

## *مفهوم الكفاية:

ورد في قاموس المحيط الكفاية لغة على النحو التالي: " كفاه مؤونته؛ يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به، واستكفيته الشيء فكفانيه، ورجل كافٍ، وكفئ "[3].

أما اصطلاحا: فكلمة الكفاية تعددت بتعدد دلالاتها وتغيرها، ففي كتاب دليل المقاربة بالكفايات نجد تعريف الكفاية: هي " مجال ممارسة الكفاية، وتنميتها تدريجيا في وضعية " [4]. ومجمل القول عن الكفاية هي القدرة على استثمار وتوظيف المعارف في وضعيات تعليمية جديدة.

وهذا ما تحدث عنه نعوم تشومسكي في كتابه "جوانب من نظرية النحو" على أنها "قدرة المتكلم- المستمع- المثالي على أن ينتج انطلاقا من قواعد ضمنية، عددا غير متناهٍ من الجمل تقود عملية التكلم"[5].

أما المقاربة؛ فهي "الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يراد منها دراسة وضعية أو بلوغ غاية معينة، ... ووفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة

---

[1]–المقدمة، ابن خلدون، مراجعة لجنة من العلماء،ط. 1، M. Quatremére, d'apres les manuscrits de la bibliothéque impérialf, paris, 1860، ص 30.

[2]–المرجع نفسه، ص 554–555.

[3]–قاموس المحيط، الفيروز أبادي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006، ط. 1، ص 1335.

[4]–دليل المقاربة بالكفايات، المملكة المغربية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2009، ص 19.

[5]– جوانب من نظرية النحو، نعوم تشومسكي، ت: مرتضى جواد باقر، جامعة البصرة، العراق، 1983، ص 28.

"[1]. وبدمج الكلمتين تصبح المقاربة بالكفايات منهجا يعمل به في النظام التربوي؛ إذ يركز في أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعال، فالمقاربة بالكفايات هي: " تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي... لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته "[2].

فصور لنا هذا التعريف على أن المقاربة بالكفايات منهج له طرائقه ووسائله المستخدمة في تنفيذه، وأهم المراحل المتبعة في تطبيقه، بالإضافة إلى عنصر التقويم الذي يطغى عليه بغية تشخيص المنهج، وتصويبه للوجهة السليمة لعملية تعليمية تعلمية صحيحة وفعالة، في حين خالفت التعريف بوكرمة فاطمة الزهراء في كتابها "الكفاءة" فقالت عن المقاربة بالكفايات على أنها " طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

-التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون، أو التي سيتواجدون فيها.

-تحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

-ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية"[3].

وهذا الكلام يظهر لنا أن النظرية البنائية نقلت مركز اهتمام التربية من الأهداف إلى الكفايات، فأصبحت التربية بالكفايات وذلك لاستثمارها في الوضعيات التعليمية وفي المواقف الحياتية.

وللتربية بالكفايات مصطلحات مرتبطة بها منها: المعارف وهي "ما يتوجب على الإنسان أن يعرفه من أجل أن يتدبر شؤون حياته ويحقق أهدافه"[4]، ولو ربطنا الكلمة مع الجانب التعليمي لقلنا أنهما مجموعة المعطيات العلمية الناتجة عن تطور العلوم في حالاتها الراهنة. بالإضافة إلى الموارد والطاقات على اختلاف أنواعهما.

أما المفهوم الآخر فهو النقل التعليمي ( Transposition Didactique): وهو من أهم المفاهيم الرئيسية في التعليمية؛ وهو مادة " معرفية عينت كمعرفة للتعليم، تخضع إلى مجموعة من التغيرات التكيفية تجعلها جديرة بأخذ مكان بين

[1]–مقاربة التدريس بالكفاءات، خير الدين هني، مطبعة ع ابن، 2005، ط. 1، ص 101.

[2]–المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد صالح حثروبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د. ط، د. تا، ص 12.

[3]–الكفاءة: مفاهيم ونظريات، فاطمة الزهراء بوكرمة، دار هومة للطباعة والنشر، 2008، د.ط، ص 11.

[4]–المعرفة من منظار علم الفيدا، سليم حداد، د.نا، د.تا، د.ص.

أدوات التعليم. لذا يطلق على العمل الذي يجعل من أداة المعرفة أداة التعليم اسم النقل التعليمي " [1]؛ إذ يقضي بإعادة تنظيم وتصنيف وترتيب وهيكلة المحتويات الدراسية المستقلة من التخصصات العلمية المتنوعة، وذلك بناء على ما يتطلبه الفعل التعليمي التعلمي.

فمفهوم النقل التعليمي يوضح أن مصطلح النقل يؤكد على أن المعرفة لا يمكن تبليغها كما هي؛ فمعرفة العلماء يصعب تناولها مباشرة من طرف المتعلم لكونها تمثل معرفة تتضمن عدة علاقات بين مفاهيم مختلفة.

إن محاولة التركيز على فهم المصطلح وعلاقته بالتعليمية، يوصلنا إلى أن النقل التعليمي هو إخراج السياقات من تخصصاتها وميادينها، وجعلها في قوالب تناسب التعليم أو التدريس على حسب المستوى المطلوب؛ أي تحويل المادة أو المعرفة العالمة إلى المعرفة متعلمة قابلة للتدريس.

### *أنواع المقاربة بالكفايات:

قسم الباحثون الكفايات إلى نوعين رئيسيين لارتباطهما المباشر بنوعية المهام المسندة للمعلم التي تقتضي منه الإتقان في الأداء. نذكرها كالآتي:

### -الكفايات النظرية المعرفية:

وهي " كفايات تدريسية ممتدة، وتخص ماله علاقة بالكفايات واشتقاقها، وطرق التدريس وأنواعها، وأشكال التنشيط والتقويم "[2]، يمكن أن نضرب مثلا هنا عن قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة القسم، وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

### -الكفايات الأدائية:

وهي " المتعلقة بخصوص كل مادة دراسية، وبكيفية أداء المدرس، وإنجازه أي: تلك التي تخص أشكال تحضير وتخطيط الدروس وتنظيمها وتنفيذ المحتوى

[1]-النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، بوكرمة أغلال، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع، مارس 2006.

[2]-كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، والأداء)، كاظم الفتلاوي سهيلة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ط. 1، ص 41.

الدراسي واختيار الوسائل والأساليب ... وطرق تدريس ملائمة لإنجاز الدرس وتوظيف أنواع لتقويم أداء المتعلمين "[1].

فهي كفايات تشمل مهارات التعليم في حجرة الدرس مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يومي للدروس التي ستعرض على المتعلم. ولاكتساب المدرس للكفاية الأدائية لابد له من:

-دراسة الجوانب النظرية الخاصة بالكفاية وما يتصل بها، ذلك لأن لكل كفاية مستلزمات معرفية لابد من معرفتها.

-ملاحظة أداء الكفاية من آخرين اتصفوا بالخبرة، والدراية بكفايات التدريس ومهاراته، فلكل كفاية جوانب إجرائية سلوكية ينبغي معرفتها والتهيؤ لممارستها.

-معرفة القصد أو الهدف المطلوب من استخدام الكفاية في مواقف محددة.

-المران والتدريب العملي على أداء الكفاية، وممارستها في مجالها الطبيعي.

-التغذية الراجعة الحاصلة عن تقويم نواتج ممارسة الكفاية.

-التعليم الذاتي من خلال الإطلاع على وصف الكفاية[2].

من خلال ما تم عرضه عن التربية بالكفايات التي تبنتها منظومتنا التربوية في التعليم، والتي حققت النصيب الأكبر من الغايات التربوية المرسومة، فهذه المقاربة تتطلب إمكانيات مادية تغيب في المؤسسات التعليمية، مما ينبغي الاشتغال عليها وتثبيت رواسيها خاصة قطبي التعلم (المعلم والمتعلم) لتحقيق الأفضل على مستوى مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

[1]– كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، والأداء)، كاظم الفتلاوي سهيلة، ص 41.

[2]–ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ط. 1، ص 71.

## خلاصة:

لم نرد الإطالة كثيرا في هذا الفصل، لما له من علاقة مع الأطروحة، فتحدثنا فقط عن النقاط الرئيسية والمهمة في التعليمية التي تقوم على بناء المعرفة ووحدة التعلم، من خلال تداخل الميادين العلمية وذلك من أجل اكتساب الكفايات لبلوغ أهداف تعليمية تعلمية، والتعرف على مكوناتها وعلى تمييزها والعمل على إتقانها، من أجل تدريب المعلمين والأساتذة على تمييز هذه المكونات، وعدم الخلط فيما بينها لأنه يسمح بمعرفة النقاط التي يجب التركيز عليها في عملية التعليم.

فعلى المعلم أن يميز بين المعارف والمواقف، فالأولى تقاس وتكتسب، أما الثانية فلا يمكن قياسها، إنما نعمل على تدريب المتعلم عليها لتلقي بثقلها على الممارسة التعليمية سواء على المعلمين أو المتعلمين.

# الفصل الثاني:

## السياسة التعليمية في الدراسات اللغوية

1-**تمهيد.**

2-**المبحث الأول:** التأطير الاصطلاحي.

3-**المبحث الثاني:** أنواع السياسات التعليمية.

4-**المبحث الثالث:** مقومات السياسة التعليمية وأهدافها.

5-**المبحث الرابع:** أهم الاتجاهات والمبادئ التي تتضمنها السياسات التعليمية.

6-**المبحث الخامس:** ملامح السياسة التعليمية في الجزائر.

7-**خلاصة.**

## تمهيد:

تناول هذا الفصل السياسة التعليمية التي تضعها كل دولة في جانب التربية والتعليم، وهذا بإجراء مخططات لغوية تساير المجتمع الموجه له من طرف سلطات مكلفة بالأمر، وفق مبادئ وقواعد عامة للنهوض بالقطاع بفعالية والتي تعود فائدتها في تحقيق تطور المجتمع بصورة واعية ومقصودة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا.

ومن هذا المنطلق تطرح التساؤلات التالية: ما السياسة التعليمية؟ وفيم تتمثل أنواعها؟ وما هي أهم الاتجاهات والمبادئ التي تتضمنها السياسات التعليمية؟

## المبحث الأول: التأطير الاصطلاحي:

### المطلب الأول: السياسة:

تعد السياسة عملية صنع قرارات ملزمة لكل المجتمع، فتتناول قيم اً مادية ومعنوية، وترمز لمطالب وضغوط. تتم عن طريق تحقيق أهداف ضمن خطط أفراد وجماعات ومؤسسات حسب إيديولوجيا معينة.

عُرِّفت السياسة عند اليونان على حسب الكتابة والحروف اللاتينية أربعة أوجه وهي:

* **épolis**: وهي تعني المدينة أو اجتماع المواطنين الذين يكونون المدينة؛ أي الدولة.

***épolitieia:** وهي تتضمن معاني عدة: الدولة- الدستور- النظام السياسي- حقوق المواطنة.

***La politilca**: وهي تعني "الأشياء" "المدينة" التي تتعلق بالدولة والدستور والنظام السياسي، حيث أن هذه الكلمة تعني "الأشياء" أي الشؤون المدنية التي تتصل بحياة الإنسان في المدينة، لذلك فهي كانت تستعمل للدلالة على الشؤون السياسية.

***épolititike:** وهي تعني فن السياسة والذي يطلق عليه كلمة أخرى هي techné.[1] فهي تعني مجموعة من البنيات الناجمة عن علاقات السلطة والطاعة التي وضعت من أجل ماهية مشتركة قصد الحفاظ على المجموعة.

وعرفها أرسطو بـ: "العلم الذي يدرس دستور المدينة وإدارة شؤونها" [2]. أما عند الغربيين فكلمة السياسة على ضربين " policy و politics وتستعمل في مجال الظواهر السياسية"[3]، وذلك بإدخال مصطلحات جديدة في المجال لها علاقة بالحكم من مرحلة إلى أخرى مثل كلمة الجمهورية في العصور القديمة والوسطى، وكلمة الأمير في القرن الخامس عشر إلى القرن التاسع عشر، وهي مجرد

[1]-ينظر: علم السياسة، دراسة في قواعده الأصولية وضوابطه النظرية، إبراهيم أحمد شيلي، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، د.تا، د. ط، ص 14، ص 15.

[2]-السياسة، أرسطو طاليس، ترجمة: أحمد لطفي السيد، مختارات الإذاعة والتلفزيون، من الشرق والغرب، ص 190.

[3]-علم السياسة، دراسة في قواعده الأصولية وضوابطه النظرية، إبراهيم أحمد شيلي، ص 14.

"محاولات لفظية للتعبير عن التنوع في التعبير عن المعنى وصولا إلى مصطلح علم الدولة من حيث طبيعتها وقوانينها وأشكالها الرئيسية"[1].

تناول العرب أيضا كلمة السياسة بحيث ظهرت المفردة في كتابات "الكندي وهو فيلسوف خطا خطى أرسطو في استخدامه لكلمة السياسة بمصطلح "بولطيقي"؛ أي المدني"[2] بإضفاء صيغة المدنية على الكلمة.

وشرحها ابن منظور في معجمه بأن السياسة "فعل السائس، يقال: هو يسوس الدواب إذا قام عليها وعلى راحتها، والوالي يسوس رعيته، ومن ذلك ساس الأمر سياسة أي قام به" [3]. فسياسة أمر وتدبره يعني جعل هذا الأمر متجددا ومتغيرا، بما ينتج عنه صلاح هذا الأمر، فالسياسة لا تستوي إلا في التجمعات القادرة على التجدد والنمو.

وخلال مرحلة جمع المادة العلمية حول مفهوم السياسة واجهني عائق يعاني منه في الدول العربية هو كثرة المصطلحات والمفاهيم، مما يوقعنا في مطب الغموض أو عدم الاتفاق على المصطلح، وأهم عامل هنا هو عامل اللغة، وحداثة الدراسات باللغة العربية، وجعل التركيز بأكمله على أصل الكلمة أهي عربية أم دخيلة، مما يجعلنا نحيد عن الموضوع ونهتم بالشكل فقط.

ونظرا لأهمية مصطلح السياسة المتممة للمطلب، وخوفا من الإسهاب في العنصر، فالسياسة بأبسط تعريف لها هي: "دراسة علاقات القوة بين الناس من حيث صورها وأشكالها والنظم التي تكون معبرة بنائيا ووظيفيا"[4].

ومجمل القول أن السياسة دراسة تتضمن مجموعة وسائل وتصرفات ممنهجة من أجل الوصول إلى هدف معين، وفق تنظيم تصنعه الدولة لتسيير شؤونها الداخلية والخارجية في نطاقها المسموح، بحيث تختلف من دولة إلى دولة أخرى.

---

[1]–علم السياسة، محمد نصر مهنا، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.تا، د.ط، ص 17.

[2]– علم السياسة، دراسة في قواعده الأصولية وضوابطه النظرية، إبراهيم أحمد شيلي، ص 21.

[3]–لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، دار لسان العرب، بيروت، المجلد الثاني، ص 239.

[4]–السياسة بين النظرية والتطبيق، محمد علي المعطي محمد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.تا، د.ط، ص 18.

## المطلب الثاني: السياسة التعليمية:

السياسة التعليمية مصطلح مشتق من السياسة العامة للدولة، ويختلف تناولها حسب توجهات الدولة والإطار الفكري للباحثين، فتتعددت بذلك التعريفات حول الموضوع وتداخلت فيما بينها كل حسب مرجعيته ونوع تخصصه.

فالسياسة التعليمية هي عبارة عن "مبادئ واتجاهات عامة تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها"[1]. فالتعريف حدد معالم السياسة التعليمية بضبطها في مبادئ وقواعد عامة تضعها الدولة لتوجيه التعليم بمراحله المختلفة وأنواعه، لتحقيق أغراض وتطلعات المجتمع في خضم الظروف والإمكانات المتاحة قصد مواكبة التطورات العالمية.

وفي تعريف آخر قيل بأن السياسة التعليمية هي "حكم مشتق من بعض الأنساق القيمية ومن تقييم الوضع القائم في المؤسسات التعليمية لاستخدامه كخطة عامة توجه القرارات، مع أخذ الاعتبار وسائل الإحراز الأهداف التعليمية"[2].

يشير الكلام إلى أن النظام التعليمي في نطاقه العام بمختلف مؤسساته يوضح العلاقة بين احتياجات البلاد وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التربوية، فمن خلاله يمكن تقويم عمل تلك المؤسسات، فالسياسة التعليمية تعبر عن الاختيارات التي تحذوها السياسة للمجتمع، من خلال قيمه وعاداته وثرواته التي يزخر بها، وأيضا تصوراته المستقبلية بتوضيح أهداف العملية التعليمية وتحديد مقاصدها.

وعرف هارمان (Harman) السياسة التعليمية بأنها: "التوصيف الضمني أو الصريح لمسارات العمل الهادف"[3].

إن التعريف الأول ركز على الخطوط العريضة التي تصنعها الهيئة المكلفة بالعملية التعليمية، أما التعريف الثاني فالسياسة فيه تنطلق من نتائج تقويم للميدان تبنى على أساسه القرارات الواجب اتخاذها في مجال التعليم، في حين ذكر هارمان (Harman) السياسة التعليمية على أنها عبارة عن تجسيد لما هو ضمني أو صريح للأطراف والاتجاهات الصحيحة لها.

---

[1]–معجم مصطلحات التربية والتعليم، أحمد زكي بدوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، د.ط، ص 200.

[2]–السياسات التعليمية وصنع القرار، عبد الجواد بكر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ط. 1، ص 04.

[3]–المرجع نفسه، ص 04.

لذا يمكن القول : السياسة التعليمية هي عبارة عن تخطيط عام في مجال التربية والتعليم يمس النقاط العريضة في النطاقين قصير وطويل المدى لأهداف الدولة العامة في المجال، بمعنى أدق تحديد لمسار يجب إتباعه لتحقيق هذه السياسة الموضوعة؛ إذ تقع في قمة النظام التعليمي وذلك لتحديدها الخطوط والاختيارات المهمة من قبل الجهات المعنية من طرف الدولة. قصد تحقيق أغراض وتطلعات المجتمع في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، وبما يخدم أهداف الدولة العامة ومصالحها الوطنية وبما يواكب التطورات العالمية.

ولا يمكن الحديث عن السياسة التعليمية دون ذكر السياسة اللغوية، فهذه الأخيرة هي فرع من اللسانيات الاجتماعية ولها موضوعها ومنهجها النابع من اللسانيات التطبيقية، حيث تحدث عنها جان كالفي بقوله: " نعتبر السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن "[1]. فالسياسة ما هي إلا قرارات متخذة من قبل جهة ما، ولتطبيقها يلزمنا البدء في إجراءات التخطيط والتنفيذ اللغوي، ويتم الأمر بصورة واعية مقصودة.

استدل هذا إلى طابع الإعداد المسبق لمسودة مشروع مدروس بطريقة علمية، مع التركيز على علاقة اللغة بالوطن والمجتمع. فاستخدام مصطلح السياسة اللغوية يشير أحيانا إلى مرادف التخطيط اللغوي أو الألسني؛ إذ تعد السياسة اللغوية نشاطا صريحا يتجه نحو اللغة عن طريق السياسة والتخطيط الألسني الذي يقع في صميم علم اللغة الاجتماعي. لقول ميشال زكرياء أن " التخطيط الألسني ككل تخطيط يتطلب دراسة الاحتياجات والأهداف والوسائل ووضع خطط العمل وتقييمها، مع محاولة توجيه تطور اللغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخططون "[2]. وهذا بدراسة الأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية وحتى التربوية التي تتداخل مع المسألة اللغوية في المجتمع وما يتعلق به.

[1]–علم الاجتماع اللغوي، لويس جان كالفي، ترجمة: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 111.

[2]–قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، 1993، ط.1، ص 10.

## المطلب الثالث:التخطيط:

يمثل التخطيط أهمية بالغة في العصر الحديث، ويحتل حيزا كبيرا من اهتمامات الدول والمجتمعات باعتباره من الدعائم الأساسية التي تقود المجتمعات إلى التطور والتقدم. فهو يشغل حيزا مهما لدى الأمم، والتي أدركت فائدته فعملت على بلورة مفهومه ونظرياته وأساليبه، والأخذ بها حتى ترتقي في خطوات محسوبة ومعلومة نحو المستقبل، الذي لن تستطيع ارتياد آفاقه دون التخطيط السليم والجيد.

### -التخطيط لغة:

جاء في لسان العرب شرح كلمة تخطيط في مادة خطط؛ ومعناها:

"خطط: الخط: الطريقة المستطيلة في الشيء، والجمع خطوط، واختصار لهذا التعريف، يقال أقم على هذا الأمر بخطة وبحجة معناهما واحد، وقولهم: خطة نائية أي: مقصد بعيد، وقولهم خذ خطة أي: خذ خطة الانتصاف؛ ومعناها انتصف"[1]. وقد استخدمها امرؤ القيس في شعره قائلا:

وَقَدْ عَمَرَ الرَّوْضَاتِ حَوْلَ مُخطّطٍ إلى اللُخِّ مَرْأى مِنْ سُعَادَ ومَسْمَعَا[2]

### -التخطيط اصطلاحا:

ليس من السهل أن تجد تعريفا واحدا جامعا مانعا للتخطيط ، فقد اختلفت وتشعبت المفاهيم، وذلك حسب أوجه النظر، والزاوية التي ينظر منها كل باحث.

فالتخطيط عبارة عن "مجموعة من الطرائق والتصاميم والمناهج والأساليب والتدابير التي تلجئ إليها من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات على المستوى البعيد، المتوسط والقريب"[3]. فنستطيع القول حول هذا التعريف: التخطيط هو عملية مسبقة يقوم بها المكلف بالعملية بغية تحقيق الأهداف المسطرة بأقل وقت وجهد.

---

[1]–لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ابن منظور)، دار لسان العرب، بيروت، 2003، د.ط، الجزء 5، ص 103.

[2]–ديوان امرؤ القيس، ش: عبد الرحمن المصطفاوي، دار المعرفة، بيروت، ط. 2، ص، 126.

[3]–التخطيط التربوي الجيد، جميل حمداوي، المغرب، 2007.

كما أنه "النظر إلى المستقبل لتقرير الاتجاه الذي يجب أن تتبعه المنظمة ووحدتها، وهو السبيل لسد الفجوة بين « أين نحن الآن»، و« أين نريد أن نكون»، أو بطريقة أخرى، فالتخطيط هو الطريق الذي يصل بين الحاضر والمستقبل" [1]. فالتخطيط طريقة عملية تتضمن تحديد الأهداف والغايات باتخاذ قرارات تربط بين الحاضر والمستقبل بوتيرة استمرارية مرنة قصد تحقيق المرامي المسطرة.

## *التخطيط اللغوي:

جاء في كتاب الهويات والتعددية اللغوية تعريف التخطيط اللغوي بأنه: " تغيير في بنية اللغة وأصواتها ووظائفها، وإيجاد حلول للمشكلات اللغوية "[2]، حيث ركز التعريف على إصلاح البنية الداخلية للغة، وإيجاد حل للمشكلات المتعلقة بها.

ويمكن القول: التخطيط اللغوي هو كل الجهود الرامية إلى التأثير في بنية التنوعات اللغوية ووظائفها. وتشمل هذه الجهود إنشاء قواعد الإملاء، فالتخطيط اللغوي هو " قرار يتخذه مجتمع ما لتحقيق أهداف وأغراض تتعلق باللغة التي يستخدمها ذلك المجتمع، والقرار يتعلق بحماية اللغة من المفردات الواردة أو إصلاحها أو إنعاشها أو تحديثها، ودعم التواصل بين الأمم التي تجمعها لغة موحدة "[3]، فالتعريف يركز على القرار السياسي الذي يطبق في التخطيط، والذي يساند في تدعيمه المجتمع، ويُهدف به تحقيق الأهداف بحماية اللغة وإصلاحها ودعم التواصل بين الأمم.

## *أهمية التخطيط اللغوي:

ركز التخطيط اللغوي على معالجة المشكلات اللغوية التي نجمت عن طمس الهوية اللغوية لبعض الدول المستعمرة، لذا كان تركيز التخطيط اللغوي على العمل الجاد والمنظم نحو إيجاد حلول مدروسة لتلك المشكلات اللغوية حسب حجمها ونوعها. فالتخطيط وسيلة وليس غاية في حد ذاته، ولمعرفة أهمية التخطيط اللغوي لا بد من تعداد الفوائد الناجمة عن هذا التخطيط فمن بينها:

-المساهمة في انتشار الوعي باللغة العربية لدى الناطقين بها، وتعريفهم بأهمية ومدى ارتباطها بالدين والهوية، وأن الأمر ليس ثانويا فهو يحدد قيام الأمة أو زوالها، وبناء حضارة أو اندثارها.

---

[1]–المدخل الحديث في الإدارة العامة، ثابت عبد الرحمن إدريس، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002، د.ط، ص 175.

[2]–الهويات والتعددية اللغوية، عز الدين المناصرة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص 24.

[3]– المرجع نفسه، ص 24.

-الحفاظ على التنوع اللغوي والثقافي داخل البلد الواحد، وألا نجعل التنوع وسيلة للتفرق والنزاع، بل أداة للتناغم والاستفادة، كما هو الحال في عدد من دول العالم.

-الرفع من مستوى التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات عند التدريس باللغة الأم وتحديد وتبني اللغة الوطنية، لتكون لغة العلم والمعرفة والخطاب والحديث.

-تطوير الألفاظ وإعادة دراسة اللغة وفق مناهج علمية، وجعل اللغة جاهزة لأن تحوسب ويستفاد من قدرات الحاسوب في معالجتها وصولا غلى تطويرها وتسهيلها للناطقين بها أو بغيرها.

-تنقية اللغة الوطنية مما يشوبها من ألفاظ أجنبية اندمجت معها بفعل العولمة وانفتاح الدول على بعضها، وسهولة التواصل بين أبناء هذه الدول.

-بالتخطيط الجيد نستطيع جعلها لغة للتعلم والتعليم، لغة مستجيبة لجميع متطلبات أهلها، قادرة على تسيير عملية التفكير والإبداع [1].

فالتخطيط اللغوي لا يوجه اهتمامه الكبير صوب مشكلات اللغة بقدر ما يوجهها نحو مشكلات حول اللغة؛ أي أنه يشتبك مع الأطر الثقافية والمحددات المجتمعية والسياسية والاقتصادية وغيرها من المجالات، في مسعى لتثبيت أركان اللغة والمحافظة عليها وتعزيز وظائفها واستخدامها، وبواسطة التخطيط اللغوي نستطيع خلق مجتمع واقتصاد ومعرفة.

[1]-ينظر: السياسة اللغوية في البلاد العربية، عبد القادر الفاسي الفهري، دار الكتاب الجديد، بنغازي، 2013، ص 256-258.

*** التخطيط التربوي:**

والذي سبق أنْ تناولت تعريفه في عنصر آنف، حيث يعد الركيزة والمنطلق. وهو العمل على "توجيه النظام التربوي واللغوي لتحقيق أهداف رسمت وفق خطة معينة، بحيث يتفاوت التخطيط التربوي من بلد إلى آخر حسب الإمكانيات والوسائل المتوفرة، وحسب الأهداف المرسومة"[1].

والتخطيط التربوي جزء من التخطيط العام للدولة؛ "حيث يتناول ميدان التعليم وأنظمته والقوى العاملة التي يعدها التعليم والتنمية الاجتماعية المترتبة على هذا التعليم"[2].

في حين يعرف التخطيط التعليمي بأنه: "العملية المتصلة المنتظمة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي، ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كافٍ ذ ا أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديدا تاما، وأن يمكن كل فرد من الحصول على فرصة يُنمي بها قدراته، وأن يسهم إسهاما فعالا بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية"[3].

**-ضرورة التخطيط التربوي وأهميته:**

يعد التخطيط التربوي أحد الضرورات التي جاءت نتيجة لما أملته الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيشها مجتمع العصر الحديث والتقدم والتكنولوجيا، ولكن لهذه الظروف عدة أسباب أخرى أهمها: عدم التوازن بين متطلبات مجتمع اليوم من التعليم، إلى عدم التوازن بين الكم والكيف، وبين الخدمات التعليمية وأنواع التعليم التي تسعى إلى أن يعيد توازنه، وأن تصحح اتجاهات نموه كما وكيفا، وبحيث تتوازن قدرة المجتمع وأجهزته، ونتمكن من أن نستجيب لمتطلبات المجتمع من التعليم.

إن هناك مجموعة من العوامل حتمت ضرورة التخطيط التربوي منها:

-عامل الزيادة في السكان : وهو عامل مهم ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند وضع التخطيط، حيث نجد عناصر أساسية مرتبطة به نذكر منها: عدد السكان

---

[1]-مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، رشيد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ط.1، ص 33.

[2]-في الفكر التربوي، محمد لبيب النجيحي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978، د.ط، ص 158.

[3]-التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه ومشكلاته، محمد سيف الدين فهمي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965، ص 11- 12.

الإجمالي- فئات السن والهرم السكاني- توزيع السكان حسب انتمائهم الديني أو اللغوي- الكثافة السكانية ومعدل نمو السكان [1]، وغيرها من النقاط التي تكون لنا عامل الزيادة في السكان، وهو يساعد التخطيط التربوي بتحديد حاجيات المجتمع للخدمات التعليمية تبعا لارتفاع هذا المعدل أو انخفاضه.

-عامل التحول في التركيب الاقتصادي وتبدل نمط الإنتاج وتطور الصناعة: إذ يعد النظام والتخطيط التربوي أساس أي تنمية اجتماعية واقتصادية، فهو مسار التطور والازدهار الاجتماعي لأغلب بلدان العالم، ووسيلة تحقيق الأهداف في كل الميادين[2]، لهذا نال الأهمية القصوى والصرامة الكبرى في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

-عامل التغير في التركيب الوظيفي وتطور الوظائف الاقتصادية والاجتماعية: لقد أصبحت التربية استثمارا حقيقيا باعتبارها أداة لتكوين الإنسان صانع التنمية بكل مجالاتها، ومن هنا يأتي التخطيط التربوي كرابط مفصلي بين التربية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، فالنظام التربوي يبني تصوراته وخططه المستقبلية بناءاً على الحاجات الاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التنمية بمفهومها الشامل[3]. بالإضافة إلى ارتفاع مستوى المعيشة، فكلما تحسنت المعيشة ازدادت الرغبة في التعليم.

-عامل التقدم العلمي والتكنولوجي وتوفر الإمكانات المتعلقة بالتعليم وتطوره وتوسعه: للتقدم العلمي والتكنولوجي أثر كبير على التخطيط التربوي، خاصة ما تعلق منه بشبكة الانترنيت والفضائيات وغيرها من الوسائل التي جعلت العالم حيزا ضيقا من حيث سرعة انتقال المعلومة من بلد لآخر ومن قارة لأخرى، حتى أصبحت المستجدات تصل إلى المستقبلين لحظة وقوعها. كل هذا الانفجار المعرفي جعل الأنظمة التربوية تحتل الريادة من حيث المسؤولية على مواكبة ما يحدث في البلدان المتطورة، ولاستيعاب تجديدات في إدارته ومناهجه والأطراف المختلفة التي يقع على عاتقها تنفيذ الخطة التربوية[4].

-عامل التطور الاجتماعي والنفسي : يجب توفر العامل الاجتماعي والنفسي لتجسيد نوعية أداء المؤسسة التربوية، وإسهامهم في تحقيق تخطيط تربوي قائم

---

[1]-التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه، رمزي أحمد عبد الحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2006، ط.1، ص 42-43.

[2]-ينظر: أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص 50-51.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

[4]-ينظر: المرجع نفسه، ص 73- 74.

على التنمية ونوعية التفاعل بين الأفراد ومؤسساتهم التربوية.

-عامل نمو التعليم وتطوره [1]: باعتباره قطاع إنتاج إستراتيجي يرتبط بالإنسان في تحريك دواليب التنمية، مع توافر الوسائل الضرورية لتحقيق التطور في التعليم، لأن وضع الخطة التربوية يقدم الصورة التي تكون عليها التربية في المستقبل.

للتخطيط التربوي أهمية كبيرة في تنمية المجتمع لأجل تحقيق التكامل بين مختلف جوانب النظام التربوي وتقديم الحلول الممكنة، مع تحقيق التوازن والاستقرار بين مختلف مراحل التعليم، بالإضافة إلى تجسيد الاتساق بين مختلف جوانب النظام التربوي، وتقديم حلول للمشاكل التي تواجه النظام باستخدام التقنيات المعاصرة[2]. فالتخطيط التربوي ركيزة أساسية لتحقيق التوازن بين مختلف الميادين الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وحتى العلمية في المجتمع، بتقسيم العمل وإنتاج مهارات محددة مع إعداد قوى عاملة ذات كفاءة للمساهمة في تنمية وتعزيز الجوانب المذكورة آنفا (ثقافية، اقتصادية...) وفق طرق لإجراء البحوث العلمية والاستخدام الفعال للموارد البشرية والمادية. فالواقع أثبت حاجته للتخطيط التربوي المبني بالمنهجية العلمية ليصبح أساسا متينا، وأحد معايير نجاح الدول وعوامل تقدمها.

### *أهداف التخطيط التربوي:

عند تحديد الهدف يسهل على أي خطة أن تسير إلى تحقيقه بكل الأساليب، وتنبثق أهداف التخطيط التربوي من التخطيط الشامل؛ باعتباره من الأهداف العامة، وهذا للوصول إلى مطلبين أساسيين هما:

-"إعداد القوى البشرية (المواد البشرية) المدربة لممارسة الوظائف والأعمال الموجودة وما يستجد منها.

-تحقيق الوحدة والتماسك الوطني للدولة"[3].

لذلك عند تحديد أهداف التخطيط التربوي يجب أن يتضمن ما يلي:

أ-"وضع الأهداف لكل مرحلة من المراحل التعليمية.

---

[1]-النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، السنة 2004، ص 75.

[2]-ينظر: استراتيجية التخطيط التربوي، عبد المنعم فهمي سعد، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، د.تا، ص 29.

[3]-في اجتماعات التربية، منير المرسي سرحان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978، ط.2، ص 29.

ب-متطلبات الأهداف من مدرسين ووسائل تعليمية وأبنية وغيرها.

ج-تخطيط المناهج، والفلسفة العامة للتربية حسب المتطلبات القومية في إطار الانفتاح على الثقافة العالمية"[1].

فيتسم التخطيط التربوي بسعة أهدافه وسموها؛ إذ تنطلق هذه الأهداف من تحديد الواقع ومعطياته واستقراء حاضره، ثم تبنى على السعي نحو التغيير للتجسيد الأمثل في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها، فأهداف التخطيط التربوي تتوزع على عدة أهداف وهي:

## 1-الأهداف الاجتماعية:

تتجلى أهداف التخطيط التربوي اجتماعيا في كونها تركز على جميع الأفراد، فتسعى إلى تحقيق متطلبات الأفراد واحتياجاتهم في ظل السياسة القومية للتنمية، فإن السياسة التعليمية من خلال التخطيط التربوي تستهدف الجانب الاجتماعي في النقاط التالية:

أ-مقابلة احتياجات الأفراد إزاء شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم.

ب-مقابلة احتياجات المجتمع وتطوره الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

فالتخطيط التربوي يعمل على تكوين الأفراد وتنمية شخصيتهم وفق رغباتهم الكامنة من جهة، واحتياجات وطموحات المجتمع من منظور مستقبلي بطبيعة الحال، والنظر إلى هذه الاحتياجات والرغبات والقدرات واستشرافا للمستقبل، وسنذكر أهم الأهداف في النقاط التالية:

-منح جميع أفراد الشعب رجالا ونساء فرصا متكافئة للتعليم.

-إعطاء كل فرد نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته وميوله.

-توفر احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادي والاجتماعي.

-المساهمة في تطوير المجتمع وتحويله إلى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والحركة الاجتماعية.

[1]-الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، سعد إسماعيل علي، دار الثقافة، القاهرة، 1976، المجلد الثالث، ص 125.

-الحفاظ على القيم المفيد ة من تقاليد المجتمع، و ترك ما يعتقدون أنه خير وجميل[1].

## 2-الأهداف السياسية:

من المعلوم أن التعليم في أي نظام سياسي يهدف إلى تكوين المواطن الصالح، وبذلك فإن الأجهزة التعليمية تهدف عن طريق بنيتها التعليمية أو عن طريق مناهجها إلى بث روح المواطنة بين أطفالها وسكانها، وتنميتهم على حب الوطن والبذل في سبيله.

إن المشكلات التي ع انى منها العالم كان سببها الاتجاهات الرأسمالية والفاشية، وللحد منها لابد من انتشار التربية والتعليم واستخدامها كوسيلة لتحقيق ذلك. ومن ثمة فإنه يمكن تحديد الأهداف السياسية فيما يلي:

-المحافظة على الكيان السياسي والاجتماعي للدولة.

-تنمية الروح الوطنية والقومية بين أفراد المجتمع.

-تطوير المجتمع بما يحقق مزيدا من الانسجام بين الفرد والمجتمع.

-تنمية المواطن الصالح وإتاحة جميع الفرص التعليمية له.

-العمل على زيادة التفاهم والتعاون بين الأفراد والشعوب على المستوى العالمي[2].

فيرتكز بناء الوطن وعناصره بشكل أساسي على التربية السليمة، ويهدف بهذا التخطيط التربوي إلى تجسيد الديمقراطية وسيادة الدولة.

## 3-الأهداف الثقافية:

ترتبط أهداف التعليم دائما بثقافة الإنسان في أي مجتمع من المجتمعات، وما دام التعليم هو الأداة التي يحفظ بها الإنسان ثقافته عن طريق نقلها وتناقلها من فرد

[1]- ينظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص 76.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 76-77.

إلى آخر، ومن جيل إلى آخر بعدة وسائل، فإن الأهداف الثقافية للتخطيط التربوي تتلخص في الآتي:

-المحافظة على الثقافة الإنسانية والاستفادة منها.

-العمل على تنمية الثقافة وتطويرها.

-العمل على رفع مستوى الثقافة بين أفراد الشعب، وذلك برفع مستوى التعليم في جميع مراحله وزيادة إمكانياته لوصول كل فرد إلى أعلى درجات السلم التعليمي.

-حل المشكلات الثقافية بإزالة التعارض بين مطالب السياسة التعليمية بما يحقق وحدة الثقافة.

ونجد الأهداف الثقافية متجسدة في المطالعة، المسرح ، الرسم، الموسيقى والرياضة وغيرها من النشاطات التي يلجأ إليها المتعلم للتغيير من جو التعليم، وإفراغ شحنة الطاقة السلبية لإعادة تنشيط الجسم والذهن للتعلم. ونتحدث هنا عن المسرح مثلا لاعتباره "فن راقي ظهر في سنة 490ق. م عند الإغريق"[1].

مارس الإنسان المسرح منذ العهود القديمة وتفرع عنه المسرح المدرسي؛ وهو "لون من ألوان النشاط الذي يؤديه المتعلمون في مدارسهم تحت إشراف معلميهم داخل الفصل أو خارجه في صالة المسرح المدرسي وعلى خشبته، أو خارج الصالة في حديقة المدرسة أو مساحتها" [2] وهو نشاط يحمل أهداف خاصة تتناسب مع مستوى التلاميذ الذين يشكلون الأساس سواءً بلعب أدوار المسرحية أو جلوسهم في مقاعد الجمهور للمشاهدة، مع بناء شخصيتهم المتزنة، ومعرفة ميولاتهم ورغباتهم.

للمسرح المدرسي أهداف عديدة نذكرها في النقاط التالية:

-غرس القيم الأخلاقية والإنسانية والدينية في نفوس التلاميذ.

[1]–تجربتي في المسرح المدرسي، محمد خضر، د.نا، أغسطس 1992، ص 24.

[2]–المرجع نفسه، ص، 24.

-غرس قيم العمل الاجتماعي والجماعي في نفوس التلاميذ.

-إكساب التلاميذ القدرة على التعبير من خلال إثراء حصيلتهم اللغوية وتعديل مخارج الحروف والتدريب على الإلقاء الجيد.

-تدريب التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وانفعالاتهم وفكرهم، من خلال التعبير بالصوت أو عن طريق قسمات الوجه أو الإشارة[1].

بالإضافة إلى ما تم ذكره، فالمسرح المدرسي يساعد أيضا المتعلمين على تنمية مهارات الكتابة المسرحية والتمثيل والإخراج، مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وترسيخ العمل الجماعي المشترك بينهم لخلق الترابط والمحبة والصداقة.

## 4-الأهداف الاقتصادية:

يعتبر التعليم عاملا من عوامل إحداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ولكن من منظور الأفراد والحكومات ما هو إلا نوع من الإنتاج الفكري كالكفاءات المؤهلة... غير أن التعليم كسلعة إنتاجية تتميز عن السلع الأخرى بعدة مميزات: فهو سلعة إنتاجية فكرية باقية مع الإنسان طول حياته وغير نافـدة، وله تأثير كبير على أنواع الا ستثمارات بالتعديل والتهذيب، كما أنه يؤدي إلى تطوير الإنسان وترقية شخصيته وبالتالي تحسين مردوده... [2]، وهكذا فإن الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي تتمثل في:

-توفير القوى العاملة على المدى القريب والبعيد للقطاعات الأخرى ولقطاع التعليم نفسه.

-اكتساب الفرد المهارة والخبرة لزيادة كفايته ومردوده.

-تمكين الفرد من التحكم في عدة وظائف ليمكنه من سلم الوظائف بيسر.

-مواجهة مشكلات البطالة برفع مستوى الأفراد التعليمي.

-المساهمة في تطوير الاقتصاد بتحسين تكوين الأفراد وفعاليتهم في ميدان العمل.

---

[1]-ينظر: تجربتي في المسرح المدرسي، محمد خضر، ص 25-26.

[2]-ينظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، ص 78.

-استفادة القطاعات الأخرى من التعليم ومردوده؛ مثل التمويل وإنتاج كوادر لتزويد تلك القطاعات باحتياجاتها من الإطارات على حسب الحاجة.

-تحضير الاختصاصات المطلوبة في ميدان التعليم لسد الاحتياجات المختلفة ورفع مستوى الكفاءة والأداء[1].

وعليه، فإن التخطيط المناسب للسياسة التعليمية المتبعة في أي بلد يعود بالفائدة على الجوانب الأخرى، خاصة الاجتماعية والاقتصادية لتكون بذلك الجوانب الرئيسية في بنية ومقومات السياسات التعليمية.

## المطلب الرابع: المنهج:

يرى الكثير من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، أن المنهج التربوي هو "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة" [2]. إذ يعد المنهج التربوي نظام متكامل من المعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين، قصد تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد عُرِّف المنهج التربوي أيضا على أنه "نظام من الحقائق والمعايير الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، ينبع من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، ويهدف إلى تربية الإنسان وإيصاله إلى درجة كماله، التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق اعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله" [3]، فالمنهج الدراسي يعكس الخصائص الحضارية والتاريخية لمجتمع معين.

وجاء في تعريفه أيضا بأنه: "مجموع المعارف التي تهدف عمليا إلى تحقيق البناء المنهجي لمخطط تربوي، قد يكون عاما أو خاصا، يعكس القيم والاتجاهات الخاصة بوسط معين ويهدف إلى تحقيق الأهداف العامة والمرامي المحددة سلفا للتربية في مجتمع ما" [4]. فهذا التعريف يؤكد على ضرورة ربط المناهج الدراسية بالأهداف العامة للمجتمع، وهو شيء ضروري ومؤكد ينبغي أن تتوفر عليه جميع المناهج الدراسية.

---

[1]-ينظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص 78- 79- 80.

[2]-أساسيات المنهج وتطبيقاته، محمد عزت عبد الموجود وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، د.ط، ص 11.

[3]-أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، ص 112.

[4]- أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، ص 112.

لقد استخدمت لفظة المنهج استخدامات عديدة ومتباينة في الجانب التعليمي، مما أدى إلى حدوث نوع من اللبس عند التربويين، فعلى مر العصور، ظهرت أنماط عديدة من المناهج نذكر منها:

-**المنهج المصاحب (الملازم)**: يقوم على مجموعة من التعاليم القادمة من خارج المدرسة، والمشتقة من المنزل والشارع والمحيط المرتبط بالمتعلم. فالمنزل هو المدرسة الأولى التي يتعلم منها الفرد، بالإضافة إلى المحيط الذي يلعب الدور الأهم في عملية الاكتساب؛ مثل اللعب التمثيلي الذي نجده كثيرا في أوساط الأحياء، بلعب دور المعلم والتلاميذ من طرف الأطفال في الشارع.

-**المنهج الشبح**: وهو يمثل التعلم الذي يحدث عن طريق التلفاز، ووسائل الإعلام الجماهيرية الأخرى. وهذا بوجود قنوات تعليمية في مختلف البلدان العربية، تعرض على شاشة التلفاز، حيث تقدم من طرف معلم يقوم بشرح الدروس مستندا على وسائل مساعدة مثل: الصبورة والقلم، أو الكمبيوتر والصور التوضيحية. فيصبح المتعلم قادرا على التعلم وهو في بيته.

-**المنهج الخفي**: وهو يشير إلى تعلم الطفل من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة، وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية. ونجده مكرسا بكثرة في مادة العلوم الطبيعية والفيزياء أيضا.

-**المنهج الضمني**: وهو يشير إلى مجموعة السياسات المدرسية غير المكتوبة، ومجموعة الممارسات التي تؤثر على تعلم الأطفال، كدور الحضانة مثلا أو الألعاب التعليمية الحديثة.

-**المنهج الكامن**: وهو يقوم على مجموعة الخبرات والخلفيات الخاصة بمجموعة المتعلمين.

-**شبه المنهج (المنهج الشبيه)**: يشير إلى مصادر التعلم المتاحة خارج أسوار المدرسة، مثل: المتاحف والمؤسسات الفنية، وما شابه ذلك.

-**المنهج المجتمعي**: هو المنهج غير الرسمي والمستمر والكثيف، والذي يمثل الأسرة والأقارب والجيران ووسائل الإعلام الجماهيرية [1]، والعوامل الأخرى

[1]-ينظر: موسوعة المناهج التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000، د.ط، ص 12-13.

المؤثرة في عملية التطبيع الاجتماعي، التي تسهم في تربيتنا من خلال الحياة التي نحياها.

## *أهمية المنهج التربوي:

المنهج هو التفسير للفلسفة التربوية القائمة؛ إذ أنه يعكس السياسة التي ترسمها الدولة، كما أنه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة، لذا فهو بمثابة المجال الذي تتصارع فيه الآراء، فالفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما، وأن يعرف الاتجاهات السائدة فيه عن طريق معرفته للمناهج المدرسية المعمول بها، والمطبقة في ذلك البلد.

والجدير بالذكر أنه لا يمكن التغاضي عن أهمية المنهج ودوره في توجيه الجيل وتربيته، إذ لا يعتبر المنهج المدرسي من أهم موضوعات التربية فقط، بل هو لب التربية وأساسها. فهو الوسيلة التي نستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية والقومية التي ينبغي تحقيقها، بالإضافة إلى أنه الطريق لإعداد الأجيال القادمة التي تعتبر عدة الوطن.

ويعنى تخطيط أي منهج بتحديد نوع الثقافة السائدة في المجتمع، كما أنه يعكس مدى عمق واتساع هذه الثقافة. وهذا ليس بالأمر السهل اليسير لأن المجتمعات في تطوير مستمر وتغيير دائم، لذا يجب أن يراعي عند تخطيط المنهج أن يكون مرنا ليساير التطور والتغيير، ويتماشى مع مطالب الحياة[1].

وفي المقابل، فإن المنهج وتخطيطه ليسا النقطة الأخيرة، وذلك لأن الطريقة التي ينفذ بها المنهج، والأسلوب الذي تعالج به موضوعاته لهما أثر واضح في مدى نجاح المنهج، فقد تكون الطريقة عقيمة تصرف التلاميذ عن مواصلة التعليم، أو تكون السبب المباشر لكراهية العلم في حد ذاته، وقد تكون مشوقة تدفعهم إلى المزيد من الدراسة والبحث والتعمق فيهما والاستزادة منهما.

ونظرا لاختلاف وجهات النظر حول نوع الخبرات التي ينبغي تقديمها في المدرسة، وحول القواعد التي يجب استخدامها لاختيار محتوى المنهج، فإن دراسة المنهج كموضوع تربوي أساسي أصبح أمرا ضروريا لا مفر منه لكل من يهتم بالمسائل التربوية، سواء أكان مخططا أم منفذا. ومن ناحية أخرى أصبح موضوع المناهج مادة أساسية في معاهد وكليات إعداد المعلمين واسع الانتشار، كما أن البحوث العلمية والمجالات المتخصصة لموضوع المناهج تزداد يوما بعد يوم.

[1]-ينظر: موسوعة المناهج التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، ص 23.

ويتناول موضوع المناهج وصف المنهج المدرسي بشكل عام، بما في ذلك اختيار وتنظيم ووضع الموضوعات بصورة متدرجة في مكانها المناسب، كما أنه يتناول تقسيمات وأنواع وإدارة المناهج [1]. وباختصار، يمكن القول أن موضوع المنهج التربوي يهيئ الخبرات اللازمة لنماء التلاميذ، وتكوين شخصياتهم من جميع جوانبها وذلك في ضوء السياسة التربوية والتعليمية المعمول بها.

**المطلب الخامس: النص:**

ارتأيت

التحدث عن النص لأنه الوجه الفعلي للمنهج؛ إذ يعد النص الوصف الفعلي للجوانب المختلفة لأشكال الاستعمال اللغوي. ووردت كلمة النص في معجم تاج العروس على أنها: "أصل النص: رفعك للشيء وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه المنصة... ونصَّ الشيء، ينصه، نصاً: حركة"[2].

وعلى حسب التحليل اللساني الذي اعتمدته الناقدة جوليا كرستيفا في كتابها علم النص، خلصت إلى أن النص هو الممارسة اللسانية لواقع اجتماعي لغوي وغير لغوي، بقولها: "النص الأدبي خطاب يخترق حاليا وجه العلم والايديولوجيا والسياسة ... لمواجهتها وفتحها وإعادة صهرها"[3]، وهذا تأكيد على أن النص يخلق من أوضاع وظروف اجتماعية وسياسية وثقافية تغلف كيان موضوعه.

في حين اعتبر عبد المالك مرتاض النص لَعِبٌ باللغة لقوله: "النص لعب باللغة، فاللغة ملاعبة مع نفسها بألفاظها وهي تعبر عن أدق الدقائق، وأنبل العواطف، وأرق الهواجس... والنص جمالية تستمد كيانها من تفاعل اللغة مع اللغة"[4]، حيث يصعب الفصل بين اللغة والنص، وهذا لطرحه أسئلة تحاول الفصل بينهما: هل النص هو اللغة؟ أم اللغة هي النص؟، فكلاهما يتمم الآخر في إنتاج أدبي مكتمل العناصر.

أما الأزهر الزناد فقد غير مصطلح النص واستخدم مفهوم النسج للتعبير عنه، بقوله: أن النص "نسيج من الكلمات يترابط بعضها البعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح

---

[1]–ينظر: موسوعة المناهج التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، ص 24– 25.

[2]–تاج العروس، أبو الفيض محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، حققه مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.ط، د.تا، ج. 18، ص 179.

[3]–علم النص، جوليا كرستيفا، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، 1997، ط.2، ص 13.

[4]–نظرية النص الأدبي، عبد المالك مرتاض، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ط. 2، ص 04، 05.

"النص""[1]. فالنص إذن هو وحدات صغرى مترابطة فيما بينها، تشكل جمل مفيدة متناسقة ومتصلة ببعضها، مكونة بذلك ما نطلق عليه نص أدبي.

والمتتبع لمسار الأدب العربي يلاحظ في بادئ الأمر هيمنة نوعين من الكلام إما منظوم اً أو منثور اً، ومع تطوره عبر الزمن،خاصة في فترة الاحتكاك مع الغرب والبحث في آدابهم، ساهم في تكوين أجناس أدبية بنسيج حداثي ومضامين جديدة تستدعي نظراً راقياً.

ونظرا لطبيعة الدراسة المتعلقة بالكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، حاولنا التحدث عن نوعية النصوص المدرجة في الكتاب محل الدراسة فقط تفاديا من الإسهاب من جهة، والخروج عن مسار البحث من جهة أخرى وهذا بتحديد أجناس النص الأدبي المشتغل بها في المقرر لا غير وهي كالآتي:

بالنسبة للنص الشعري فأدرجت الأنواع التالية:

أ-الشعر العمودي: وهو ما أفتتح به الكتاب، بالتحديد المحور الأول الذي يطلق عليه الشعر التقليدي؛ لمحافظته على هيكل القصيدة العربية الجاهلية من وحدة عضوية ووزن وقافية، ويمتاز في تركيبته على البناء السيمتري* للقصيدة، أو ما يسمى بالتناظر العمودي للأبيات الشعرية، فهما شطران متقابلان في سطر واحد مع فاصل بياض بينهما، قصد إمتاع العين بجمال "وحدات إيقاعية مرسومة تخلق تناسقا وانسجاما بين الوحدات الصغرى والكبرى" [2]. والأبيات تتوالى واحدة تلوى الأخرى، كتوالي الحقب برتابة؛ مثل صفحات الدفتر الملتصقة بعضها ببعض لتشكيله بزيه الظاهر المتكامل يوضع أمام القارئ بمقاييس تثبت كيانه الموحد بحركته المتجددة وفق خلفية القارئ ومفهومه للموضوع المطروح.

ب-الشعر الحر: وهو حركة شعرية عرفت مع بداية سنة 1947 في العراق، ثم انتشر صيته في البلاد العربية في دواوين صدرت لشعراء ذو ي وزن في الساحة أمثال بدر شاكر سياب والبياتي عبد الوهاب ونازك الملائكة وغيرها.

امتاز الشعر الحر بتفعيلته الموحدة، وخروجه الغير معهود عن السنن الشعرية التي اتبعها الشاعر العربي منذ الجاهلية لغاية تاريخنا الحالي، فالشعر

---

[1]–نسيج النص: بحث في ما يكون به الملفوظ نصا، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993، ط. 1، ص 12.

*–السيمتري: تعني هذه الكلمة التناظر والتقابل، ونجد استعمالها بكثرة في الجانب الجمالي، متوازي الأوجه في زاوية واحدة ، ونجدها في القاموس العربي الإنجليزي: اتفاق، انطباع، اتساق، انسجام، تناظر... إلخ.

[2]–شرح ديوان الحماسة، المرزوقي، نا، أحمد أمين، عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط. 1، 1991، ص 136.

الحر هو "نوع من الشعر الحديث يقوم في نظامه العروضي على الأمور التالية:

1-إعادة توزيع موسيقى البحور الكلاسيكية.

2-اعتماد نظام التفعيلة، بعد الاستغناء عن نظام البيت ذي الشطريين.

3-الاستغناء عن الوزن كلية"[1]. ذلك أن هذا النوع عرف بقصيدة النثر، وهي الخروج عن المعهود، بكسر القواعد والمعايير الخليلية في الشعر، والتوغل في الانزياح والتمرد على كل الأصعدة الفنية والتشكيلية التي أسس لها الأدباء العرب وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهدي، قصد الحداثة ومواكبة الأدب الغربي الذي طغى على الساحة الأدبية العالمية.

تخلل الشعر الحر مظاهر التجديد في القصيدة العربية من رمز وصورة وأيقونة في وصف الأحزان والآلام بنظام دلالي إيحائي، قصد استكناه الداخل بعيدا عن الضوابط المعتاد عليها في نقل خلجات الذات وأهليتها. ونجد الرمز مجسدا في المحور السادس والثامن من المقرر الدراسي، وهذا لارتكازه على الحدس.

إن الرمز "بعد أن ينتزع من الواقع يصبح طبيعة منقطعة مستقلة بحد ذاتها، وليس من علاقة بينه وبين الشيء المادي إلا بالنتائج" [2]. وهنا تدخل ملكة الخيال عند الشاعر، وملكة التخييل لدى المتلقي، فالأول يستعين بها لوصف ترنمات النفس وصداها ومحالة إيصالها إلى المتلقي باستخدام أيقونات يعيها الطرف الثاني بفتح مخيلته وفك شفرات النص ورموزه الدالة.

هذا بخصوص أنواع النصوص الشعرية المدرجة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بالإضافة إلى النصوص النثرية التي كانت حاضرة هي الأخرى بقوة بأجناسها المختلفة، نذكرها بالتدريج في النقاط التالية:

قبل كل هذا نشير أولا إلى أن النص النثري هو شكل أدبي يحوي التفاصيل والتجارب الإنسانية، وأسلوب لإيصال الأفكار والخواطر ضمن مواضيع اجتماعية وسياسية بتأنق في نظم العبارات المنتقاة من غير وزن وقافية، له أجناس عدة نذكر ما اعتمد في الكتاب المدرسي وهذا للتقيد بمجال الدراسة وهي:

أ-**المقال (فن المقالة)**: هو فن نثري قديم العهد، فجاء في قاموس المحيط في

---

[1]-تطور البناء الفني في القصيدة العربية، الربيعي بن سلامة، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص 92.

[2]-الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، محمد فتوح، دار المعارف، مصر، 1984، ط.3، ص 38.

مادة "قال": "القول أو الكلام أو كل لفظ مدل به اللسان، والجمع أقوال وجمع الجمع أقاويل، أو القول في الخير، والقال والقيل في الشر، أو القول مصدر والقول والقال اسمان له، أو قال قولا وقيلا وقولة ومقالة ومقالا فيهما"[1].

أما اصطلاحا فالمقالة "نوع فكري، تشكل الأحداث والظواهر والتطورات موضوعه، يتميز بمعالجة الموضوعات العامة والآنية بقدر من الشمولية والعمق، مستخدما أسلوب العرض والتحليل والاستنتاج"[2]. فهي نسيج فني يعالج الكاتب فيه أفكارا لموضوعات مختلفة وفق أسلوب مميز ولغة مناسبة له بخصائص خاصة بعيدة عن الزخرفة والتزويق، تميزها عن غيرها من فنون النثر الأخرى، فنجد المقالة الأدبية والاجتماعية، والسياسية والثقافية وغيرها.

ب-القصة: وهي من الأجناس النثرية المذكورة في الكتاب المد رسي، وبالتحديد في المحور العاشر، وهذا لأهميتها البالغة في الأدب العربي منذ العصر الجاهلي إلى العصر الحديث، فأصل القص عند العرب تتبع الأثر لقول ابن سيده في كتابه المحكم والمحيط الأعظم: "قص آثارهم، يقصها قصا وقصصا، وتقصصها تتبعها بالليل، وقيل: هو تتبع الأثر أي وقت كان"[3]. وهذا يأخذنا إلى القول بأن القصة هي تصوير لأحداث ووقائع متسلسلة في قالب وصفي قصصي وبأسلوب تشويقي ممتع.

في حين لم يضبط تعريف عام اصطلاحا في الأدب العربي للقصة فاختلفت مدلولاته فتارة اتخذ م ظهر الفن القصصي عامة بأ جناسه المختلفة من حكاية وأقصوصة ورواية وغيرها، وتارة أخرى يشتمل الدلالة على نوع من الفن القصصي إما رواية أو أقصوصة على وجه التحديد. وهو ما أكد عليه ال باحث طاهر حجار في كتابه الأدب والأنواع الأدبية بقوله: "من الصعب أن نعطي تحديدا شاملا للقصة بحيث نفهم كل إمكانيات هذا النوع الأدبي الذي لم يثبت بعد"[4]، ليجعل القصة بذلك لوناً من ألوان النثر الفني الممتع المتعدد الموضوعات، ففي الكتاب المدرسي أدرجت القصة القصيرة الجزائرية كنوع من الفن القصصي القائم على محاكاة الواقع الاجتماعي والسياسي عبر مراحله المختلفة، بغية المساهمة في الواجب الوطني والتنديد بالظلم، وإبراز بطولات الشعب الجزائري ضد العدو

[1]-قاموس المحيط، الفيروز أبادي، دار المعرفة، بيروت، 2009، ط.4، ص 1104.

[2]-فن المقال، جمال الجاسم المحمود، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 24، العدد الأول، 2008، ص 445.

[3]-المحكم والمحيط الأعظم، ابن سيده، دار الكتب العلمية، 2000، ج.6، ص 101.

[4]-الأدب والأنواع الأدبية، طاهر حجار، دار طوق النجاة، بيروت، 2004، ص 99.

المستعمر، وجعله في حيز المقاومة بالعلم.

تحدث الأديب الجزائري عبد المالك مرتاض في كتاباته عن هذا الفن حيث غاص في ثناياه وتطرق إليه خاصة القصة والرواية الجزائرية، ففي كتابه "القصة الجزائرية المعاصرة"؛ تناول بدايات الفن القصصي في الجزائر على يد "محمد السعيد الزاهري" الذي كان السباق في هذا النوع، وأرَّخ لميلاد القصة في المنطقة حيث قال: "شهد الشهر السابع من سنة خمس وعشرين من هذا القرن ميلاد القصة الجزائرية على يد محمد السعيد الزاهري الذي نشر في جريدة « الجزائر » محاولة قصصية عنوانها « فرانسوا والرشيد ». ومنذ ذلك اليوم والقصة الجزائرية تدرج، ثم تحبو، ثم تنهض على ساقيها، ثم تتطور بها الحياة، وتتقدم بها السبيل إلى غاية الفن القصصي " [1]. حتى أصبحت القصة القصيرة الجزائرية فنا أدبيا له ركائزه ومقوماته ضمن الجنس القصصي.

وعليه فإن القصة القصيرة عرفت رواجا باهرا في العصر الحديث، وتزامن ظهورها منتصف القرن التاسع عشر، وهي أقرب الفنون الأدبية إلى روح العصر لتميزها بأسلوب السرد.

ج-المسرح: عرف الأدب العربي هذا النوع واشتغل عليه في منتصف القرن التاسع عشر، فهو فن دخيل على تراثنا الأدبي، وبفعل الاحتكاك الثقافي بين الأدبين العربي والغربي شق طريقه، ووضع لنفسه حيزا ضمن الأدب العربي، فالمسرح هو "ربط النص بالخشبة وبالتمثيل والاتصال المباشر بالجمهور (المتلقي)" [2]، فهو نص تمثيلي قبل أن يكون نص أدبياً مقروءً، إلا أن الأدباء ربطوه (المسرح) وألحقوه بأجناسه، وأدرجوه ضمن الفنون الأدبية.

ويعد توفيق الحكيم مؤسس المسرحية النثرية في الأدب العربي بنظرته إلى المسرح على أنه نص أدبي أعد للقراءة والمطالعة، فكان أول نص أدبي مدرج في المحور الحادي عشر في الكتاب المدرسي بعنوان "من مسرحية شهرزاد"، وتم الولوج أكثر في هذا النوع الأدبي ب ذكر المسرح الجزائري، بمعرفة سماته من خلال التعرف على الكتابة المسرحية ومدى تجسيدها لأوضاع المجتمع، خاصة إبان الاستعمار الفرنسي.

وعليه، تحدثنا بصفة موجزة عن أهم أنواع النصوص المدرجة في الكتاب

[1]-القصة الجزائرية المعاصرة، عبد المالك مرتاض، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص 07.

[2]-المسرحية في الأدب العربي الحديث، محمد يوسف نجم، دار الثقافة، بيروت، 1980، ط.3، ص 36.

المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة بأجناسها الأدبية المتنوعة، وحاولت قدر المستطاع الوقوف على الأهم دون إطناب.

## المبحث الثاني: أنواع السياسات التعليمية:

هنالك تصنيف للسياسات يقوم على أساس المستويات التنظيمية للمدراء وهي كالآتي:

### المطلب الأول: السياسات الأساسية:

وهي الركيزة والأساس بالنسبة لجميع السياسات الأخرى؛ بمعنى أنها "السياسات التي تتوقف عليها كل الأنواع الأخرى من السياسات، وهذا النوع يكون مدونا في القانون النظامي للتعليم، ويتصل بأهدافه؛ وهي سياسات طويلة الأجل وعريضة المدى تؤثر على التعليم ككل، لذلك هي ترتبط أساسا بما تمارسه الإدارة المركزية من نشاطات[1]. نضرب في هذا الصدد مثالا عن باب التعليم في الجزائر، فالسياسة المتبعة من قبل الهيئة المخصصة لها وهي وزارة التربية الوطنية، التي تسعى إلى النهوض بالتعليم وتطويره من خلال الإصلاحات التي مسها القطاع في الآونة الأخيرة. فهي سياسة أساسية سنها القطاع وتنفذها الهياكل المكلفة بذلك إثر مراسيم أصدرتها الدولة ضمن المرامي الكبرى للسياسة التعليمية.

### المطلب الثاني: السياسات العامة:

وتختلف عن السياسات الأساسية في أنها أقصر أجلا وأكثر تحديدا، وهي "في ذات الوقت تنطبق على عدد من أجزاء العملية التعليمية ومكوناتها، وإن كانت لا تشملها جميعا"[2]. نفس المثال الأول؛ أي السياسة العامة للتعليم في الجزائر، ففي فترة وزيرة التربية الوطنية بن غبريت، جلبت إصلاحات جديدة أطلقت عليها إصلاحات الجيل الثاني، والتي مست أجزاء العملية التعليمية من تغيير مس المناهج والكتب وحتى طرق التعليم.

### المطلب الثالث: السياسات الوظيفية أو سياسات الأقسام والقطاعات:

[1]-ينظر: التربية المقارنة والسياسات التعليمية، عبد الجواد السيد بكر، مطبعة السلام، مصر، 2006، د.ط، ص 204.

[2]- التربية المقارنة والسياسات التعليمية، عبد الجواد السيد بكر، ص 205.

وهي سياسة تتفق مع السياسات العامة في قصر أجلها، وإن اعتبرت الأولى –السياسات الوظيفية- أكثر تحديدا منها، ولذا فإنها "تحكم التصرفات والقرارات داخل إدارة أو قسم أو قطاع أو منظومة صغرى من منظومات التعليم، وهي تشتق بدورها من السياسات الأساسية" [1]. ولشرح النوع الثالث وبنفس المثال الموضح فسياسة الإصلاحات المتبعة تنفذ مثلا في مديرية التربية لولاية معسكر بطريقتها الخاصة مع مراعاة البيئة الخاصة بها، وإن كان حاليا اتبع القطاع التربوي سياسة موحدة في كامل القطر الوطني في الأطوار الثلاثة إضافة إلى التعليم العالي أيضا، وهذا مع مراعاة التسيير الجهوي المتبع في كل ناحية.

## المبحث الثالث: مقومات السياسة التعليمية وأهدافها:

السياسة التعليمية كغيرها من المجالات لها عناصر أساسية تساهم في بروز ونهوض القطاع بفعالية كبيرة وذلك بتعداد المكونات التي تقوم عليها، وتتضح أهمية السياسة التعليمية من خلال الوظائف التي تقوم بها ومن أهمها:

-تشكل أساسا لتقويم الخطط القائمة والمقترحة.

-تسيير عملية صنع القرارات على المستوى الإداري.

-تقضي على التذبذب وعدم الاتساق والازدواجية.

-توفير الشعور بالأمن لدى العاملين، ودرجة من الاستقرار النسبي.

-توفير الوقت والجهد والحال على كافة المستويات الإدارية والفنية.

-توجيه النظام التعليمي.

والسياسة التعليمية من أخطر الوظائف في حال تعرض الدولة للاحتلال كما فعل لورد كرومر ما بين 1883-1907 وهو من كبار دعاة التغريب والاستعمار في العالم الإسلامي، عندما اعتمد سياسة في محاولة منه للقضاء على مقومات العالم العربي الإسلامي والأمة العربية. من مبادئها:

-استخدام اللغة الانجليزية لغة تعليم وإحلالها محل اللغة العربية.

-تجميد الجانب التعليمي ومهاجمة الدين الإسلامي.

[1]– المرجع نفسه، ص 205.

-دعم الفرص التعليمية من الرسوم المدرسية، مع إطلاق الحرية للإرساليات والمبشرين في مصر والسودان وإنشاء مدارسهم بصفة رسمية[1].

إلا أن الجزائر عملت بالند أمام المخطط الاستعماري الفرنسي الذي أراد القضاء على المقومات الجزائرية الإسلامية: من انتماء ودين ولغة. وقد جسدته الحركة الإصلاحية المتمثلة في جمعية العلماء المسلمين؛ حيث شيدت هذه الأخير مدارس محلية في أنحاء البلاد، أطلق عليها "المدارس الحرة"، ومن ميزانية وضعها الشعب الجزائري، بغية الحفاظ على الكيان الجزائري المسلم، فنذكر هنا بعض من هذه المدارس:

**-مدرسة الإصلاح واد رهيو:** هي مدرسة تم تشييدها في ولاية غليزان من طرف جمعية العلماء المسلمين بغية تعليم أبناء تلك المنطقة، تأسست في الفاتح من نوفمبر سنة 1953، يترأسها الأستاذ المولود المهاجي، فالفضل يعود له ولدروسه ودروس أخواته الوعاظ والمعلمين الذين كانوا يزورون المدينة من حين لآخر أمثال السعيد الزموشي رئيس المكتب العمالي لجمعية العلماء بوهران لنشر الإصلاح.

فتحت المدرسة أبوابها للتلاميذ الذين أصبح عددهم نحو المائة والعشرون، يؤطرهم مجموعة من الأساتذة وهم: مولود المهاجي، عبد الحميد القباطي ومختار بلحاج، واستمرت المدرسة في أداء رسالتها التعليمية للصغار والكبار[2].

**-مدرسة ابن خلدون الأصنام:** فتحت مدرسة ابن خلدون أبوابها سنة 1944 بحضور رئيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الشيخ البشير الإبراهيمي، احتوت المدرسة في بدايات انطلاقها على ثلاثة أقسام، وفي الموسم الدراسي 1947-1948 أصبحت المدرسة بستة أقسام، ووصل عدد التلاميذ قرابة الخمسمائة، علاوة على أقسام الكبار.

تمكنت المدرسة بفضل إطارها التربوي الذي تكون من الشيخ الجيلالي الفارسي مديرا، والمعلمين أمثال: معروف مصطفى- قدور العباسي- عباس بن شهرة وعبد القادر السعيدي، من أن يكون لها نفوذا أدبيا وروحيا على سكان المدينة، خاصة في ظل ما كانت تقوم به من تنظيمات للحفلات المدرسية الثقافية

[1]-ينظر: مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة، عبد الحميد بن عبد المجيد حكيم، د.نا، 2000، ص65-80 مع التصرف.

[2]-ينظر: التعليم العربي الحر في حوض الشلف خلال فترة 1930-1965، مخلوفي جمال، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في التاريخ الحديث والمعاصر، 2008-2009، ص 80-81.

قصد نشر الوعي القومي، والدعوة للفكرة الوطنية بين الأهالي[1].

بالإضافة إلى مدرسة الفلاح بمليانة- مدرسة التربية والتعليم بغليزان- مدرسة النادي بتنس وغيرها من المدارس التي ساهمت في الحركة الإصلاحية في جانبي التربية والتعليم إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر.

فالسياسة التعليمية أساس يحدد سيرورة التعليم والحركة التربوية المسطرة في المستقبل للمجتمع على اختلاف المجالات السياسية والاقتصادية وغيرها، مع تحديد الأسس والمبادئ والقيم العامة التي تسير على نهجها العملية التعليمية التعلمية.

وعليه، يمكن تقسيم مقومات السياسة التعليمية إلى:

## المطلب الأول: المقومات القومية:

وتتضمن المرجعية المجتمعية التي ت رى "بأن النظام التعليمي جزء من المنظومة المجتمعية، يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبظروفه وتطلعاته" [2]، لأن مؤسسات المجتمع وما ينبثق عنها من تنظيم وتشريع تؤسس لصناعة السياسة التعليمية، بإضفائها طابعها الخاص الذي تتميز به، وتحدد المبادئ التي تقوم عليها مثل سياسة الإلزام في التعليم التي تتضمن توفير التعليم وتوسيع قاعدته وتحقيقها للمساواة بين طبقات الشعب المختلفة، التي تعتمد على الترابط والتكامل والاتساق بين عناصر السياسة التعليمية وهذا لضمان الاستمرارية وتنفيذ الأهداف المسطر لها.

فالقومية فكرة ترى وجود شخصية جماعية للدولة تتباين من حيث إيحائها والشعور بذاتها وكثافتها بالنسبة للدولة. و ترتبط القومية بطبيعة الحال بالجانبين الاجتماعي والاقتصادي واللذين يمسان نقطة العائد الاقتصادي والتغيرات الاجتماعية المرغوبة من خلال "استمرارية السياسات ومرونتها والأخذ بأسلوب البدائل لمواجهة التغيرات ومراعاة التفاعل مع الأبعاد العالمية للسياسات التعليمية في حالة تناغمها مع حاجات المجتمع، وبعد الارتباط بالتخطيط والتزام المنفذين وفاعلية نظام الإشراف والمحاسبة مع توفير الإمكانات البشرية والمادية" [3]، قصد انتقال تراث اجتماعي ثقافي معين إلى الأجيال الجديدة.

---

[1]-ينظر: المرجع نفسه، ص 73-74.

[2]-القرار التربوي بين المركزية واللامركزية، إميل فهمي شنودة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980، ص 37.

[3]-السياسات التعليمية وصنع القرار، عبد الجواد بكر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط. 1، 2003، ص 7.

## المطلب الثاني: المقومات الدولية للسياسات التعليمية:

يشهد العالم اليوم تطور اً واضحاً في الجانب العلمي والتكنولوجي في جميع الجوانب وهي ما يطلق عليها بالمتغيرات العالمية المعاصرة، والتي تؤثر بشكل مباشر على نظم التعليم في دول العالم خاصة الدول النامية أو السائرة في طريق النمو من باب السيادة للأقوى، وعلى وجه الخصوص العولمة الاقتصادية "التي تؤثر في توقعات العمل في البلدان النامية وفي بنية العمالة والتوظيف بوجه عام، الأمر الذي يحدث آثارا مباشرة على النظام التعليمي، ويملي مراجعة مستمرة لخططه ولسياساته"[1].

وهنا نذكر على سبيل المثال بأن أي دولة نامية موجودة في إفريقيا والشرق الأوسط كالجزائر؛ تتأثر بالتبعية الاقتصادية العالمية و مظاهرها تتجلى في سياساتها التعليمية المتبعة كالإصلاحات التي يشهدها القطاع في كل فترة بغية مواكبة التطور الحاصل في الدول المتقدمة. كما أن الدور الحاسم للمعرفة "في توليد الثروة والقوة يَفْرِضُ على سياسات التعليم مرونة في تلبية احتياجات النظم التعليمية"[2]، سعيا لتطوير مناهجها وبرامجها في قطاعاتها المختلفة.

ومن المقومات الدولية للسياسات التعليمية: "المبادئ التي أوصت بها تقارير المنظمات والمؤسسات الدولية في مجال التربية بعامة، ونظم التعليم خاصة، والتي يمكن أن نطلق عليها مبادئ السياسات التعليمية المقارنة"[3].

ذكرت في تقرير "تعلم لتكون" *مبادئ عدة للسياسات التعليمية المقارنة منها:

1-يجب أن تتاح لكل فرد فرصة التعليم طوال حياته؛ حيث إن فكرة التربية المستمرة هي الدعامة الأساسية في صرح التربية، لذا فالتقرير يوصي بأن تتبنى البلدان المتطورة والنامية على حد السواء مبدأ "التربية المستمرة" فكرة أساسية في السياسات التعليمية مثل الإصلاحات التي تتبعها الدول في جانب التعليم

---

[1]–مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية، عبد الله عبد الدايم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، تونس، 1995، ص 27.

[2]–تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة، ألفن توفلر، ترجمة: فتحي حمد بن شتوان ونبيل عثمان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، ط.2، 1996،ص 550.

[3]–السياسات التعليمية وصنع القرار، عبد الجواد بكر، ص 08.

*تعلم لتكون: هو تقرير لجنة فور إيدجار سنة 1972 التي نظمتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة؛ والذي تمحور حول فكرتين رئيسيتين هما: التربية المستمرة والمجتمع المتعلم.

كتحديث للمنظومة التربوية.

2-يجب أن نعيد إلى التربية أبعادها الحقيقية كخبرة حية وذلك بجعل التعليم عملية موزعة في الزمان والمكان، إن الغاية المثلى التي تسعى إليها التربية السليمة هي التعليم الذاتي، والتدريب والتكوين بالاعتماد على الإمكانيات الخاصة سواء داخل جدران المدرسة أو مؤسسات المجتمع الأخرى. كما يوصي التقرير بمضاعفة عدد المؤسسات التربوية وتسهيل الالتحاق بها، وتمكين الفرد من اختيار ما يلائمه من أنواع التعليم.

ليحيلنا هذا على أن تقرير "تعلم لتكون" ركز على حق التعليم مع إمكانية فسح المجال للتعلم الذاتي عن طريق الدعم والتوجيه، وخلق جو ملائم له لضمان جودة التعليم وإنتاج كفاءة.

3-نزع الطابع النظامي عن المؤسسات التعليمية من أجل ظهور المؤسسات الخاصة في التعليم لتمكين الطالب من اختيار الطريق المؤدي إلى المعرفة، فالتربية يجب أن تسهم في التنمية الشاملة لكل فرد روح وجسد وذكاء وحساسية.

ويذكر التقرير في هذا السياق نمط نظم التعليم المغلقة؛ التي تقوم على اختيار الطلاب وإثارة روح المنافسة بينهم.

4-فتح مجال التنقل والاختيار بين أنواع التعليم ومراحله ومستوياته، وكذلك بين التعليم النظامي وغير النظامي.

5-الاهتمام بمسألة تربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة واعتبارها من الاستراتيجيات التربوية في السبعينيات؛ ومعنى هذا خلق ظروف وأجواء تشبه أوساط المدرسة

6-ينبغي توفير التعليم الابتدائي لجميع الأطفال بنظام اليوم الكامل، وهذا بسن قانون إلزامية تعليم الأطفال بالمدرسة.

7-توسيع مفهوم التعليم العام، حيث يتضمن جميع المعلومات العامة ذات الطابع الاجتماعي والاقتصادي والتقني والعلمي، كما أن الطفل ينبغي أن ينشأ في المرحلتين الابتدائية والثانوية على تعليم نظري وفني، تطبيقي يدوي؛ مما ينفي في هذا الصدد الاعتماد على الجانب النظري فقط وهو المعمول به في الدول النامية[1].

[1]-ينظر: تعلم لتكون، إيدجار فور وآخرون، ترجمة: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط. 2، ص 247، ص 278.

بالإضافة إلى التنوع في التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات، فتقرير "تعلم لتكون" ركز على حقوق المتعلم وتوفير الظروف الملائمة للقيام بعملية التعليم والحفاظ على نوعيتها وتنوعها في كافة دول العالم.

*وفي دراسة كومبس* التي أطلق عليها اسم أزمة العالم في التعليم، والتي وضعت النقاط التالية:

1-المفهوم الموسع للتعليم والمساواة بين التعليم عموما والتعلم خصوصا، بصرف النظر عن المكان والكيفية والسن.

2-أزالت هذه الدراسة لبس التعلق بالتعليم غير النظامي؛ الأول: الاعتقاد الخطأ بأن التعليم غير النظامي يخص الفقراء ولا يناسب إلا الدول النامية، والثاني: الظن الخطأ بأن التعليم غير النظامي أقل تكلفة من التعليم النظامي. وهذا ما يبرز أكثر اختيار الطبقة الاجتماعية لنوعية التعليم ومكانته.

3-الاهتمام بالتعليم الأساسي والعناية بتحسين نوعي ته من حيث ملائمة المضمون والإصلاحات اللازمة للقطاع.

4-عرض مفهوم شبكة التعليم في هذه الدراسة؛ حيث يجب على كل أمة تقدير حجم الشبكة التعليمية التي تملكها وذلك بتحديد نقاط قوتها ونواحي ضعفها، والعمل على تقويتها، وكذا العمل على اتساع أهداف التعليم النظامي[1].

ويوجد تقارير أخرى تناولت نفس الموضوع من زاوية أخرى منها:

*تقرير جاك ديلور (فرنسي الجنسية) "وقد صدر التقرير باللغة الانجليزية في 1996 بعنوان: Learning ; The trea sure within، وصدرت النسخة العربية عام 1997 تحت عنوان: التعلم: ذلك الكنز المكنون""" [2]؛ وهو تقرير تناول نفس الموضوع بتغيير في المنهجية فقط باستخدام أسلوب الفصول في تناول قضية التعلم فقط.

## المطلب الثالث: الأكاديمية المقارنة للسياسات التعليمية:

*فيليب كومبس صاحب دراسة بعنوان المشكلة التربوية في العالم: تحليل النظم سنة 1968.

[1]-ينظر: مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الثالث عشر، يناير 1998، Unesco Publishing، عرض: عبد العزيز عبد الرحمن كمال، ص 279، ص 290.

[2]- مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الثالث عشر، يناير 1998، Unesco Publishing، عرض: عبد العزيز عبد الرحمن كمال، ص 290.

تفضي الأكاديمية المقارنة إلى الربط بين السياسة التعليمية ونتائج البحوث، وتوصياتها ضمن حقل الاشتغال الجامعي وكذا مراكز البحث التي توجه نشاطاتها العلمية لدراسة استراتيجيات التعليم، وتشخيص معضلاته وآفاق الحلول المقترحة لترقيته حسب مستجدات الحياة وسياسة الدول، فضلا عن نشاط كليات التربية والمدارس العليا لتكوين الأساتذة.

وهي مقومات ذات دور مهم في التوجيه إلى اختيار السياسات المناسبة في قطاع من قطاعات التعليم أو تبني سياسة لحل مشكلة من المشكلات، حيث يركز هذا المقوم على السياسات التعليمية المقارنة في النقاط التالية:

-"طبيعة السياسات التعليمية والدراسات المقارنة تفيد في عملية ترشيد وتقييم السياسات الحالية المنفذة في أي دولة" [1]، وفي هذا السياق يوجد ثلاث مراحل في تحديد السياسات التعليمية المقارنة بإيجاز كما يلي:

**المرحلة الأولى:**

تناولت تطور السياسات التعليمية المقارنة من حيث طريقة التأصيل لدراسات السياسة المقارنة في التربية أهمها: دراسة فوستر ( Foster) عامي 1962-1963 في غرب إفريقيا والتي أكدت على أهمية تكييف النظم التعليمية في هذه المنطقة وفقا لحاجات ثقافية خاصة بنشأة دول مستقلة حديثا، ثم تلتها دراسة هوسن ( Husen) حول الإصلاح التعليمي في المدرسة السويدية عام 1965-1968، وفي نفس الفترة ظهرت دراسة كل من شولتز وفوهر ( Shultze & Fuhr) ألمانيا الجنسية تناولا دراسة عن المدارس الألمانية ( الاتحادية) عام 1967، لتليها دراسة باولستون ( Paulston) عن التغيير التربوي في السويد عام 1968 [2]

**المرحلة الثانية:**

[1]-إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والدراسة، أحمد إسماعيل حجي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 299.

[2]-ينظر: المقارنة والبحث في التربية: رأى من إفريقيا- مستقبليات- أيونتدي يولوى- مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، عدد 73، مجلد 20 عدد (1)، القاهرة، 1990، ص 99.

خصصت المرحلة الثانية لذكر أهم النماذج التي درست السياسات التعليمية المقارنة وذلك بدراستها وتحليلها واستخلاص أهم النقاط التالية:

1-التركيز على الجانب الدينامي التطبيقي الذي يركز على تحديد الطبيعة المركبة للسياسة والمبادئ العامة التي يقوم عليها، وبناء النماذج والتعميم.

2-التركيز على السياسات التي ولدّت النظام الأفضل، وعلى القرار السياسي الذي يقر أفضل البدائل أو الخيارات من هذا النظام التعليمي المعمول به.

3-التعاون الدولي بين المتخصصين في السياسات وبين الذين يساهمون في صناعتها، مع ذكر شبكات التعاون الدولي والمؤتمرات السنوية لوزراء التعليم الأوروبي، مثل: جمعية التربية المقارنة والدولية ( CIES)- ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ( OECD)- منظمة العلوم والتربية والثقافة ( UNESCO) وهيئاتها الفرعية مثل: المعهد الدولي للتخطيط التعليمي (IIEP)، والرابطة الدولية لتقويم الإنجاز التعلمي ( IEA)[1]، وذلك لإنتاجها فيضا من الدراسات والأدب التربوي الذي يعد مقوما مهما للسياسات التعليمية المقارنة.

**المرحلة الثالثة:**

وهي مرحلة النضج في السياسات التعليمية المقارنة "وإمكانية تزويد الدول بحلول للمشكلات أو اقتراح سياسات بديلة عن طريق التعرف على الدراسات وتحليل المبادئ التي تتضمنها وإمكانيات تطبيقها، كدراسة بيريداي ( Bereday) عام 1980 التي تناولت قوانين استبعاد الأطفال من المدرسة، ونتائجها التي كانت تتناسب مع الرغبة في تغيير السياسة التعليمية"[2].

بالإضافة إلى دور المعطيات المقارنة في السياسة التعليمية من توجيه وصنع للقرار؛ "حيث توفر البحوث والدراسات المقارنة معطيات يمكن توظيفها في بناء وتوجيه السياسات التعليمية وبناء أو صنع القرار التربوي" [3]. مثل: تأثير المعطيات المقارنة على تقييم عائدات التعليم من معدلات النجاح والتسرب خلال السنة الدراسية لأي دولة بدراستها وتحليلها بغية الخروج بنتائج عملية تُحد من هذه

[1]-ينظر: المرجع نفسه، ص 99.

[2]- المقارنة والبحث في التربية: رأى من إفريقيا- مستقبليات- أيوتندي يولوى، ص 100.

[3]-البحث التربوي وعملية صنع القرار ورسم السياسات التعليمية في جمهورية مصر العربية، السياسات التعليمية في الوطن العربي، أعمال المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، 9يوليو 1992، المنصورة، 1992، ص 263.

الظواهر السلبية التي تؤثر على التعليم.

### *أهداف السياسة التعليمية:

تتمايز أهداف السياسة التعليمية من بلد لآخر، وتحديد أهدافها من الخطوات المهمة لتنفيذ السياسة بكيفية ناجعة، ومن الاعتبارات الواجب الأخذ بها عند وضع أهداف السياسة التعليمية ما يلي:

أ-أخذ السياسة العامة للدولة بعين الاعتبار، ومن ضمنها السياسة التعليمية، فهي عبارة عن نظام معين تسعى الحكومة في الدولة إلى تطبيقه، والتحقق من التزام الجميع به أفرادا كانوا أو مؤسسات.

ب-تحقيق الانسجام والتكامل بين الأهداف الأخرى للنشاطات المختلفة والأهداف التربوية لضمان سير الجهود التعليمية المعمول بها وهذا بالتركيز على الإصلاحات التعليمية لأنظمة التعليم، بالإضافة إلى جهود الأنشطة الأخرى في اتجاه واحد.

ج-ترابط الأهداف التربوية مع الأهداف الأخرى العامة في الدولة، والتي تتعلق بفلسفة المجتمع وعقائده وقيمه وتراثه، وحل مشاكله واحتياجاته. مع امتيازه بالواقعية والشمولية وإمكانية التطبيق لضمان تحقيق الهدف النهائي للسياسة العامة للدولة.

د-توفير المرونة الكافية في اختيار الأهداف وتعديلها بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة للدولة، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية عملية علمية موضوعية[1].

فالتحديد الواضح أثناء عملية التخطيط هو الكفيل إلى الوصول إلى الأهداف المسطرة في مختلف المجالات التعليمية والاجتماعية وغيرها.

## المبحث الرابع: أهم الاتجاهات والمبادئ التي تتضمنها السياسات التعليمية:

وهي جملة من الحقوق وضعت لصالح المتعلم خاصة في الدول النامية والسائرة في طريق النمو (الدول المتخلفة)؛ أي الدول الخاضعة للتبعية الاقتصادية

[1]-ينظر: مدي تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، عبد الحميد بن عبد المجيد حكيم، ص 76، مع التصرف.

والسياسية، وكذلك التعليمية، نذكرها في النقاط التالية:

**-التعليم للجميع:**

حق تعمل به جميع الدول النامية محاولة منها إلى النهوض بقطاع التعليم، وذلك لإنتاج كوادر وكفاءات والرقي في طريق العلم، وهي: "سياسة تعليمية تولي اهتمامها بتحقيق صيغة التعليم للجميع من منطلق للإنسان حق وفرصة في التعليم"[1]، بغض النظر عن الوضعية الاجتماعية، وحتى القدرات العقلية.

**-التنوع في مسارات التعليم حسب الإنجاز الأكاديمي:**

قدمت في هذا الصدد دراسة ستيفنسن وهوفير ( Stevenson & Hofer) عام 1999 مقارنة بين مسارات التعليم في ثلاث دول هي: ألمانيا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، حيث واجهت الدول الثلاث مشكلة الاختلاف الواضح بين مستويات الإنجاز الأكاديمي للطلاب، ومستوى المنهج الأكاديمي الذي يدرسونه، وتم حل المشكلة على النحو التالي:

*في ألمانيا يدرس جميع التلاميذ حسب قدراتهم العقلية في المدرسة الابتدائية لمدة أربع سنوات، ويطلق على هذه المدارس "مدارس كل الأغراض (all- purpose school)، ومع بداية السنة الخامسة يتم تحديد مسارات الدراسة للتلاميذ، التي تمكن التلميذ الاستمرار في الدراسة في المدرسة الثانوية، وذلك حسب مستوى الصعوبة في المنهج الأكاديمي الذي يتناسب مع قدراته.

*أما اليابان، فكان القرار بتحديد مسار الدراسة ابتداء من الفرقة العاشرة بعد عدة سنوات من الالتحاق بالمدرسة، ويتم ذلك عن طريق امتحان القبول بالمدرسة الثانوية العالية ( High school entrance)، وتقديرات التلميذ تحدد صلاحيته للالتحاق بالمدرسة الثانوية حسب متطلبات مناهجها.

*وفي الولايات المتحدة الأمريكية، يبدأ تصنيف التلاميذ في مجموعات حسب قدراتهم ابتداء من الفرقة الأولى من التعليم الابتدائي، وهنا يتم تحديد المسار الذي يتناسب وقدرات التلميذ في وقت مبكر[2].

[1]-التربية والتعليم، عبد الفتاح جلال، كلمة العدد التاسع، مجلة علمية تربوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو 1996، القاهرة، ص 04.

[2]-ينظر: السياسة التعليمية وصنع القرار، عبد الجواد بكر، ص 40، ص 41,

**-ممارسة النشاط المدرسي وزيادة طول اليوم الدراسي:**

يعتقد صناع السياسة التعليمية خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ باعتبارها من الدول الرائدة في المجال "أن أداء التلاميذ المتميز في بعض الدول التي فاقت الولايات المتحدة في ذلك، إنما يحققون ذلك لأنهم يقضون وقتا أطول في المدرسة"[1]، فخرج بهذا الاستنتاج بناء على مقارنات مع دول جنوب شرق آسيا؛ ففي اليابان و الدول المجاورة لها يرجع إلى بقاء الطلاب في المدرسة مدة أطول خلال اليوم الدراسي. و"التلاميذ يدرسون معا في مجموعات وذلك بعد انتهاء وقت المدرسة الرسمي، والبقاء لممارسة النشاط الحر، والنشاط المرتبط بالمنهج الدراسي"[2]. وهذا يعني تطبيق كل ما تم تقديمه للتلميذ ليرسخ في الذهن، وبالتالي إنتاج كفاءات من خلال الأداء.

**-سياسات حق اختيار المدارس:**

نجد هذا المبدأ معمولا به في الدول المتقدمة خاصة: إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، وهذا لسبب تدني المستويات التعليمية في مدارس الدول المذكورة، لتصدر في هذا الصدد مجموعة من القوانين من خلال إعادة النظر في النظام المتبع. ومن أهم القوانين التي صدرت في هذا الشأن: "قوانين التعليم عام 1980- 1986 في بريطانيا وذلك لتوجيه عملية الإصلاح التعليمي، والعمل على تخفيف القيود التي وضعتها السلطات المحلية للتعليم على قبول التلاميذ في (الابتدائي- المتوسط والثانوي). وأكدت على حق الآباء في اختيار المدارس التي يلتحق بها أبناؤهم، وكذلك مشاركة الآباء في إدارة هذه المدارس، وأكدت أيضا على مشاركة ممثلين من قطاع الأعمال في إدارة المدارس"[3].

وهذا لتحسين الأداء في المدارس وجعل التلميذ يختار حسب ميوله وإمكاناته على حسب المدرسة المراد الالتحاق بها، وأهم الميزات والعروض المقدمة من طرفها، لينتج لنا ما يسمى بالتمكن والإبداع؛ وهذا راجع إلى أن التلميذ كلما اختار بنفسه ما يتعلمه على حسب ميوله، فبطبيعة الحال سيتمكن من المجال أولا، ثم يبدع فيه ثانيا ليخلق بذلك أدمغة نشطة وكفاءات وعلماء في التخصص.

**-الاتجاه نحو تأكيد الهوية الأكاديمية في التعليم العالي:**

[1]- المرجع نفسه، ص 41.

[2]- المرجع نفسه، ص 42.

[3]- السياسة التعليمية وصنع القرار، عبد الجواد بكر، ص 42.

في هذا المبدأ، قدمت دراسة ماري هينكل ( Marry Henkel) الباحثة البريطانية سنة 2000 عن الهويات الأكاديمية وتغير سياسة التعليم العالي في بريطانيا عددا من الأسس التي تشكل هذه الهوية والتي ترتبط بتطوير الأداء في التعليم العالي والتنظيم الإداري والأكاديمي، والتأكيد على جودة التعليم في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في بريطانيا، ومن هذه الأسس:

-الفرد المتميز في تخصص معين وله مساهمات متميزة فيه.

-الفرد المتميز الذي يعمل وفق منطلقات خلقية ومفاهيم مختارة.

-الفرد الذي ترسخ داخله حب العمل على تقديم مساهماته الفردية لمجتمع التعليم العالي.

-الفرد الذي يتميز بالميل الفطري نحو القيام بأدوار تخدم مجتمع جامعته التي يعمل بها.

-الهوية بناء اجتماعي تماما مثلما هي بناء فردي[1].

بمعنى أن الفرد مشروع يتم بناءه في المراحل ما قبل الجامعة، ليتحول في الجامعة إلى فرد متميز يمتلك مفاهيم وقيم للمحافظة على التقاليد والممارسات لتحقيق الأفضل في المجتمع، وخلق فرص التعاون مع الآخرين بكل انسجام وتناغم، من أجل تبادل الآراء والخبرات في مجال التخصص.

## المبحث الخامس: ملامح السياسة التعليمية في الجزائر:

تجلت مظاهر السياسة التعليمية في الجزائر من خلال جملة من القوانين والمراسيم التنفيذية والتوجيهية من طرف ال هيئات المسؤولة، وهذا من أجل رسم الأسس والمبادئ الهامة للقيام بالتعليم بغية الوصول إلى مرامي عامة تخدم المجال واللغة والوطن والمتمثلة فيما يلي:

### المطلب الأول: أسس المدرسة الجزائرية:

تظهر ملامح السياسة التعليمية قبل قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008؛ فأول تجسيد لها كان خلال الحقبة

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص 43، ص 44.

الاستعمارية مع جهود الإصلاحيين ضمن جمعية العلماء المسلمين السالفة الذكر في عناصر سابقة، وفترة الاستقلال التي تخبطت حينها المدرسة الجزائرية. لكن وفق القانون المذكور سُنت أسس في المادة الأولى والثانية بتحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية الغايات التالية:

-تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

-تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

-ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

-تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

-ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

-إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية[1].

وضعت هذه الغايات المذكورة آنفا بغية تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري وقادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، بتفتحه على الحضارة العالمية. بالإضافة إلى مهام المدرسة التي تقوم بضمان تقديم "تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية

[1]-ينظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 27 يناير 2008، ص 8.

وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة"[1].

## المطلب الثاني: المبادئ الأساسية للتربية الوطنية:

وهي مجموعة من المواد القانونية سنتها الهيئة المعنية حول النقاط التالية:

-يحتل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية.

-تعد التربية استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، والاستجابة لحاجات التنمية الوطنية.

-تساهم الجماعات المحلية في إطار الاختصاصات المخولة لها قانونا في التكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية، لاسيما في إنجاز الهياكل المدرسية وصيانتها وترقية النشاطات الثقافية والرياضية ومساهمتها في النشاط الاجتماعي المدرسي.

-تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.

-يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

-التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست ( 6) سنوات إلى ست عشرة ( 16) سنة كاملة. غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

تعد النقاط السابقة أهم ملامح السياسية التعليمية في الجزائر، والتي تطبق في شكل مناهج وبرامج تربوية تتخللها إصلاحات من فترة إلى أخرى، فآخر خرجاتها إصلاحات الجيل الثاني وهو المعمول به حاليا في المدرسة

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 27 يناير 2008، المادة 3والمادة 4، ص 8.

## خلاصة:

وعصارة لما تم ذكره، نقول بأن السياسة التعليمية هي خطة عامة لتوجيه القرارات المتعلقة بوسائل تحقيق الأهداف التربوية، والتي تتأثر بالأهداف العامة المنبثقة من هذا الواقع، وتتأثر كذلك بروح العصر ومتطلباته.

تقع السياسة التعليمية في قمة النظام التعليمي، وهي المرحلة الأولى من العملية التعليمية، وتحدد الاختيارات الرئيسية والتوجيهات من قبل الجهات المسؤولة عن التربية. ومن هنا كانت تعبيرا عن الاختيارات السياسية لبلد من البلدان، تلك الخيارات المستمدة من أهدافه التربوية والاجتماعية الكبرى. ذلك أنها تتم من خلال فلسفة تعليمية تم وضعها على أسس صحيحة استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية والسياسية لأي دولة.

والسياسات التعليمية في دول العالم تأخذ بزمام المبادرة عند ظهور مشكلة من مشكلات الأداء في النظم التعليمية، أو عند الحاجة إلى التغيير من أجل مقابلة المطالب والحاجات التي تنشأ في المجتمع نتيجة للمتغيرات المحلية أو العالمية. وذلك للحد من تدهور الأداء في النظم التعليمية من خلال الآليات والتنفيذ، ومن أجل مواكبة عمليات الإصلاح والتطور والتنمية الاقتصادية لبعض الدول النامية؛ خاصة الدول الآسيوية وظاهرة العولمة.

# الفصل الثالث: البيئة التعليمية في الجزائر

**1-تمهيد.**

**2-المبحث الأول:** التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر: من العهد العثماني إلى إصلاحات الجيل الثاني.

**3-المبحث الثاني:** تنظيم التعليم ومراحله في الجزائر 1962- إلى إصلاحات الجيل الثاني.

**4-المبحث الثالث:** بيداغوجية التعليم في الجزائر( بيداغوجيا الأهداف نموذجا ).

**5-خاتمة.**

## تمهيد:

مرت الجزائر بمراحل مختلفة في مجال التعليم نظرا للأوضاع التي سادت البلاد، ولتاريخ التعليم أهمية بالغة في حياة المجتمع، لأن الدخول إلى الحياة الاجتماعية لا يكتمل إلا بدراسة الحياة التعليمية، فالمدرسة الجزائرية واجهت مجموعة من الصعوبات والتحديات العلمية والسياسية، مما أدى إلى تبني مشاريع والقيام بحملة من إصلاحات ميزت الواقع التعليمي الجزائري جراء التشريعات الفرنسية التي سنها المستعمر إبان فترة الاستعمار. ففي هذا الفصل سنتطرق إلى المراحل التي مرت بها الجزائر في مجال التربية والتعليم.

## المبحث الأول: التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر : من العهد العثماني إلى إصلاحات الجيل الثاني

### المطلب الأول: فترة ما قبل الاستعمار:

شهدت الجزائر في العهد العثماني وضعا تعليميا قد يكون خاصا مقارنة بما شهدته في مراحل مختلفة من مراحل التطور التاريخي للجزائر في هذا المجال؛ من حيث المواد المدرسة ومستويات التعليم، والمرجع المؤسساتي الوصي على الممارسة التعليمية. ففي هذا العهد (العثماني) لم تكن في الجزائر "وزارة للتعليم، ولا أية مؤسسة مكلفة بهذا القطاع ، بل ترك الميدان مفتوحا للأفراد والجماعات يقيمون ما يشاءون من مؤسسات دينية أو تعليمية"[1]

وقد قامت بهذا الدور الزاوايا والمساجد، التي كان يتعلم بها أبناء الجزائر اللغة العربية وحفظ القرآن الكريم ، إلى جانب علوم أخرى كالعلوم الشرعية وقواعد اللغة والنحو والأخبار وغير ذلك في شكل حلقات حول أعمدة وسرايا المساجد، ولما زاد العدد وكثر الإقبال عليه تحول إلى قاعات صغيرة بجانب المسجد سميت فيما بعد بالكُّتاب. و" أنشئت الكتاتيب وانتشرت في كل بقعة دخلها الإسلام، حتى قال بعضهم: إنه لم يخْلُ منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الأرياف"[2].

تحدث عن هذه المرحلة الكاتب أحمد توفيق المدني في كتابه « كتاب الجزائر» فقال: " لم تخمد الحركة العلمية في هذا العصر، ولم يقف الدولاب عن العلم والتعليم في أي ناحية من نواحي البلاد، بل كان الكثير من فضلاء الأتراك وأعيانهم ينشطون العلم والمتعلمين بما حبسوه على تلك المشاريع من الأوقاف الغنية ذات الريع الكبير" [3]. فيؤكد هذا الكلام على اهتمام العثمانيين بالجانب التعليمي، حيث عَمِلَ العامل الرئيسي للتعليم الذي عكس الوجه الحضاري للجزائر في هذه الفترة.

وقد اختصت المرحلة ثقافيا بوصفين بارزين أولهما الجمود الفكري "بحيث

---

[1]–نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عبد اللطيف حسين فرج، دار الطباعة ، عمان، 2008، ط.1، ص 120.

[2]–التعليم القومي والشخصية الجزائرية، رابح تركي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ط.2، ص 235.

[3]–كتاب الجزائر: تاريخ الجزائر إلى يومنا هذا وجغرافيتها الطبيعية والسياسية وعناصر سكانها ومدنها ونظاماتها وقوانينها وحالتها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية، أحمد توفيق المدني، المطبعة العربية، الجزائر، 1931، ص89.

اعتكف العلماء والمتعلمون على العلوم النقلية تاركين العقل جانبا" [1]. وهي علوم تعتمد على النقل بدون تغيير أو زيادة، تصب جلها نحو العلوم الدينية التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل العلماء؛ إذ يركز على معرفة وفهم كتاب الله وبيان معانيه واستخراج أحكامه وحكمه وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم. وهذا ما تحدث عنه العالم « عبد القادر الراشدي» في الفترة التي عايشها قائلا:

خبرا عني المسؤول بأني كافر بالذي قضيته العقول
ما قضته العقول ليس من الدي ـن إنما الدين ما حوته النقول [2]

أما الوصف الثاني فقد خص " اشتداد نفوذ المرابطين وانتشار أمر الولاية والصلاح والزهد والتصوف... وكانت تلك الزوايا في أغلب الأحيان تتلقى من المريدين النذور، وتنفق قسما كبيرا من ذلك على الطلبة الذين يستقرون بالزاوية لتعلم القرآن والعلوم الدينية" [3]، وهي ما أصبح يطلق عليها بالمدارس القرآنية، ليصبح المسجد بذلك " مكانا للعبادة ومدرسة للتعليم ودار للقضاء ومأوى للطلبة وعابري السبيل" [4]. فعدت المساجد بذلك مدارس يعلم فيها المعارف في شتى مناطق البلاد.

وهذا تأكيد على الدور المنوط الذي قامت به المساجد في الفترة العثمانية من تعليم وتدريس، والدور هذا لم يظهر بالذات في الفترة العثمانية، بل كان ملازما لها منذ وجدت، إلا أن هذه الفترة شهدت رواجها.

## • التأليف في العهد العثماني:

[1] – كتاب الجزائر: تاريخ الجزائر إلى يومنا هذا وجغرافيتها الطبيعية والسياسية وعناصر سكانها ومدنها ونظاماتها وقوانينها وحالتها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية، أحمد توفيق المدني، ص 89.

[2] – كتاب الجزائر: تاريخ الجزائر إلى يومنا هذا وجغرافيتها الطبيعية والسياسية وعناصر سكانها ومدنها ونظاماتها وقوانينها وحالتها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية، أحمد توفيق المدني، ص 90.

[3] –المرجع نفسه، ص 90.

[4] –الجزائر في الصراع الإسباني العثماني 1518–1587، دراسة تاريخية، ضمير عودة عبد علي زويد، رسالة ماجيستير، جامعة البصرة، كلية الآداب، 2006، ص 164.

نتحدث في هذا الجانب بصفة عامة بغية التعرف على أهم العلوم التي انتشرت في العهد العثماني، ومعرفة الوجه الثقافي للجزائر كون المجتمع الجزائري في هذه الحقبة كان مجتمعا عسكريا باعتبار الجزائر إيالة تابعة للعثمانيين.

كان التأليف في علوم اللغة محدودا وحكرا على علماء قلة أمثال محمد بن بدوي الجزائري المعسكري صاحب كتاب « الإرتضاء في الفرق بين الضاد والظاء» الذي لخص فيه كتاب « الاعتضاد في الفرق بين الظاء والضاد » لأبي حيان محمد بن يوسف الأندلسي فقال عن الكتاب " هذا كتاب لخصته من كتاب الاعتضاد... ورتبته على ما فيه ظاء من حروف المعجم، ... وبدأت بالصحيح ثم المضاعف ثم المعتل بالثلاثي ثم بغيره، وما وضح لي من المقصور انقلاب ألفه عن ياء أو واو، وذكرته بما وضح، وما لا ذكرته مقصورا، على حاله وسميته الارتضاء"[1].

ثم كتاب « ضياء القابوس في كتاب القاموس» الذي ألفه أبو رأس الناصري (ت. 1823)، وحذا فيه حذو كتاب « الجاسوس على القاموس» الضابط المختصر من الأزهري على قواعد القاموس الجوهري، وهو كتاب مختص في اللغة.

كذلك النحو أخذ نصيبه في هذا العهد بظهور مدرسة الزواوة في علم النحو عن طريق النظم الشعري، وهذا بإنتاج يحي بن معطي الزواوي لكتابه الألفية في النحو الذي جمع فيه بين النحو والصرف، والشيخ محمد الصغير البسكري الذي كتب في النحو هو الآخر بشرحه لألفية ابن مالك الذي حذا حذو ابن معطي في النظم.

ساهم علماء اللغة والبلاغيون في علمي البيان والمعاني في العهد العثماني، حيث ألف في هذا الباب علي بن عبد القادر المعروف بابن الأمين كتابين أولهما: « رسالة في أما بعد » وثانيهما: « حاشية علي مختصر السعد » وهي على نهج حاشية سعد الدين التفتازاني؛ وهو عالم أصولي نحوي المتبع على شرح عضد الدين الإيجي لمختصر المنتهى لابن الحاجب في الأصول والجدل.

بالإضافة إلى « شرح سعيد قدورة على الرامزة الشافية في علم العروض والقافية» لأبي الجيش المغربي المعروف بالخزرجي سماه « شرح المنظومة

[1]–مخطوطات المكتبة العباسية بالبصرة، علي الخاقاني، طبع مجمع اللغة العربية، العراق، 1961، رقم المخطوط 105، ص ،62

الخزرجية»، وينسب إلى بركات ابن باديس « شرح على متن الخزرجية»[1].

وسيطرت العلوم النقلية خاصة العلوم الشرعية على الواقع الثقافي للجزائريين خلال فترة العهد العثماني من تفسير للقرآن الكريم وتوضيح معانيه، " واستنباط أحكامه الشرعية أمثال العالم ابن لؤلؤ التلمساني وأبي رأس الناصري وغيرهم، أما التفسير فقد كان قليلاً فنجد تناول أحمد البوني في كتابه: « الدر النظيم في فضل آيات من القرآن الكريم »؛ حيث تناول فيه صاحبه (البوني) تفسير بعض من الآيات التي تتناسب مع شعبة التصوف والآداب العامة"[2].

لنستشف أن النشاط التعليمي لم يرتبط أساسا بعهد الأتراك، بل هي ممارسات عرفتها الجزائر من قبل الشخصيات المرموقة في المجتمع كالبايات، بالإضافة إلى شيوخ المناطق والقبائل، غير أنه حظي باهتمامهم واحترامهم كأفراد لا كدولة وصية، فكانت الموارد الوقفية الممول الأساسي للتعليم وكل ما يحيط به، مع انتشار الجانب الديني في الحياة الثقافية جراء شيوعه في أقطار البلاد وتعدد مظاهره. ومن خلال هذا يمكن القول بأن المجتمع الجزائري في العهد العثماني كان متعلما مثقفا ، حيث أعطى للتعليم مكانة كبيرة ، رغم قلة اهتمام الحكام العثمانيين بالجانب التعليمي إلا أن إرادة الشعب فاقت كل شيء.

## المطلب الثاني: فترة الاستعمار الفرنسي:

اقتصرت الفترة الأولى من **1830** إلى **1880** على العمليات الحربية التي نظمها الجيش الفرنسي ضد الشعب الجزائري تحت قيادة الأمير عبد القادر في العشرية الأولى والثانية. فأسست السياسة الفرنسية قوانين عنونتها تارة "بسياسة الإدماج" و"المكاتب العربية" والتجسس ، وتارة بسياسة "المملكة العربية"، ثم سياسة اندماجية أخرى، ثم قانون خاص بأهل البلاد أي "قانون الأندجينا" التعسفي سنة **1881** لتستخدم بذلك عدة طرق لتطبيق سياستها[3] منها :

### 1- محاربة اللغة العربية:

[1]-ينظر: العلم والعلماء في الجزائر خلال العهد العثماني، دهبية بوشيبة، الحوار المتوسطي، العدد 3-4، ص 119.

[2]-تاريخ الجزائر الثقافي: من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري، أبو القاسم سعد الله، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ج. 02، ص 18.

[3]-ينظر: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الطاهر زرهوني، المؤسسة الوطنية للفنون للنشر المطبعية، وحدة رغاية الجزائر، 1994، د.ط، ص من 13إلى 15.

رأى الفرنسيون أن اللغة العربية هي أحدى أبرز مقومات الشخصية الجزائرية، "وبقاؤها هو بقاء للشخصية الجزائرية التي تناقض حضارتهم وتعرقل أهدافهم ومشاريعهم ، لذا عملوا بمختلف الطرق على تفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه ليسهل ضمه وابتلاعه" [1]. إلا أنها وجدت الحركة الإصلاحية أمامها بالند أمثال أعلام جمعية علماء المسلمين التي جسدت جهودها في الميدان، لا سيما ابن باديس والبشير الإبراهيمي والعربي التبسي وغيرهم.

فخاضت السلطات الفرنسية ثلاثة ميادين للقضاء على اللغة العربية وهي: المدارس، الصحافة والكتب والمخطوطات. ليُسند بذلك قرارات متتابعة قصد القضاء على مقومات الشخصية الجزائرية خصوصا لغتها، ففي 24 ديسمبر 1904 أصدر الحاكم الفرنسي العام قرارا ينص على عدم السماح لأي معلم جزائري بأن يفتح مدرسة لتعليم العربية دون الحصول على رخصة من عامل العمالة[2]، وهي أول ضربة في حق اللغة العربية وحق الجزائريين وهذا بوضع شروط عدة منها:

-"عدم تدريس المعلم لتاريخ الجزائر الثقافي العربي الإسلامي وجغرافيتها.

-الابتعاد تماما عن تدريس الدين الإسلامي وتفسير آيات القرآن الكريم.

-الخضوع التام للمعلم للإدارة الفرنسية"[3]

ثم توالت الهجمات السياسية على الجزائريين من قبل السلطات الفرنسية وحاولوا إلغاء التعليم الابتدائي بالنسبة للجزائريين قصد جلب اليد العاملة بأقل تكلفة. ومع كثرة الهجمات الشرسة على الشعب الجزائري ولغته إلا أن كل محاولاته باءت بالفشل وعدم مقدرتها على قتل اللغة العربية، فأتى مرسوم أصدره رئيس الوزراء الفرنسي "كاميي شوطون Camille chautemps" في الثامن من شهر آذار 1938 حيث نص على منع استعمال اللغة العربية اللغة الأم للجزائر واعتبارها لغة أجنبية يمنع تعليمها في المدارس ضاربة بهذا القرار عرض الحائط المواثيق الدولية المنشدة بالحفاظ على لغة البلاد المستعمرة وعلى أخلاقها ومقوماتها، إضافة إلى نداء مفتشي التعليم الابتدائي الفرنسي المعلن بتاريخ: 05-

[1]–نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر ( 1830– 1900 )، عبد الحميد زوزو، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، د.ط، ص 206.

[2]– إمام الجزائر عبد الحميد ابن باديس، محمد الصالح رمضان وعبد القادر فضيل، دار الأمة، الجزائر، 1998، ومجلة البصائر، العدد 107، 08 أفريل 1938، والجريدة الرسمية، العدد الصادر بتاريخ: 15 مارس 1938.

[3]–المرجع نفسه.

03-1954 المطالب بإلغاء إجبارية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وكأن الجزائر أصبحت فرنسية مسيحية أوروبية[1].

هذه بصفة مختصرة أهم القرارات المتخذة في حق اللغة العربية وتعليمها في المدارس الجزائرية إبان الاستعمار الفرنسي.

## 2-إنشاء مدارس فرنسية:

عرف الفرنسيون أن تعليم لغتهم لأبناء الجزائريين هو السبيل السهل للسيطرة عليهم، فدعوا إلى ذلك، ومن أشهر هؤلاء نجد "الجنرال بيجو" الذي كان يرفع شعار: السيف والمحراث والقلم، وكان "الدوق دومال" هو أيضا من المطالبين بهذا، حيث قال: " إن فتح المدرسة في وسط الأهالي يعد أفضل من فيلق عسكري لتهدئة البلاد ففتحوا مدارس لتعليم لغتهم، بهدف القضاء على ما يسمونه بالتعصب الديني، وغرس الوطنية الفرنسية في الأذهان الناشئة"[2].

ففي بادئ الأمر أنشأت المدارس المزدوجة (عربي، فرنسي) بغية جذب الآباء لتسجيل أولادهم في هذه المدارس، فظهرت سنة 1833 وأطلق عليها اسم "مدارس التعليم المتبادل" لتعليم الأطفال، ثم قامت الإدارة الفرنسية المكلفة بالتعليم بتطبيق سياسة التعليم العمومي لتعليم المواد الأولية من لغة وكتابة وحساب لكن كلها باللغة الفرنسية بالإضافة إلى اللغة العربية، فكان أول ظهور المدرسة الفرنسية سنة 1836 بالعاصمة [3]، وتم فيها التعليم باللغة الفرنسية فقط التي اعتبروها أداة لغزو النفوس والقلوب، قصد إخراج جيل جديد يخضع لفرنسا ويندمج مع الفرنسيين ويناصرهم بعد الاعتراف بأن الجزائر جزء لا يتجزأ من فرنسا، فأصبح التعليم تابعا لوزارة المعارف العمومية في فرنسا، وأنشأت هذه الأخيرة أكاديمية تشرف على نظام التعليم الأوروبي في الجزائر في إطار نشر السياسة الحضارية والديمقراطية بين أفراد المجتمع الجزائري.

وهذا بخلاف التعليم الأهلي الذي بقي تحت إشراف الوزارة الحربية والإدارة المباشرة للحاكم العام العسكري [4]، وتدخل هذه الأخيرة نطاق

---

[1]-ينظر: إمام الجزائر عبد الحميد ابن باديس، محمد الصالح رمضان وعبد القادر فضيل، دار الأمة، الجزائر، 1998، ومجلة البصائر، العدد 107، 08 أفريل 1938، والجريدة الرسمية، العدد الصادر بتاريخ: 15 مارس 1938.

[2]- نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر ( 1830- 1900 )، عبد الحميد زوزو، ص 206.

[3]-بالتصرف: وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، آسيا بلحسن رحوي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 07 ديسمبر 2011، ص 62.

[4]-ينظر: تاريخ الجزائر الثقافي، أبو القاسم سعد الله، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998، ط. 1، ج. 3، 1830-1954، ص 285.

الاستراتيجيات والمخططات الواضحة المعالم للقضاء على اللغة العربية طيلة الاحتلال الفرنسي.

ثم ظهرت ما أطلق عليه بالمدارس الشرعية الثلاثةِ في كل من تلمسان، المدية وقسنطينة سنة 1850 وسميت كذلك بالمدارس الفقهية قصد تحقيق غايات ومقاصد استعمارية؛ شيدت في المدن الكبرى ذات التراث العريق، وتقصد بالشرعية: الشرعية العربية الإسلامية بنظرة فرنسية استعمارية، أيضا حاجتهم إلى موظفين جزائريين لإشغال مناصب فارغة في إدارة القضاء والعبادات الإسلامية بغية تسهيل عملية الاتصال بالأهالي.

أما من حيث المضمون، فأدرجت برامج تدريس " الفقه والمواد الدينية الإسلامية بهدف تخريج القضاة والأئمة الذين تحتاجهم الإدارة، وكانت في بادئ الأمر باللغة العربية ثم أدخلت عليها تغييرات من ازدواجية برنامجها ولغة التدريس فيها"[1]. ووضع في كل مدرسة مدير ومعلمون بلغ عددهم معلمين اثنين على أقصى تقدير لتدريس العلوم العربية " كالنحو والأدب والفقه وأصول الدين والتوحيد"[2].

والقصد من وراء هذه المدارس الشرعية هو إعادة هيكلة الثقافة العربية الإسلامية، وهو أمر يصعب تحقيقه خاصة بين الرغبة في التعامل والتقرب من أفراد المجتمع الجزائري، وبين رفض الأهالي لهذه المدارس مخافة السيطرة على معتقداتهم الدينية ومبادئهم العربية الإسلامية، وكذا المستوطنون الذين رفضوا كل أنواع المساواة مع الشعب الجزائري خاصة في التعليم.

كما اهتمت الكنيسة بالتعليم في الجزائر منذ 1838 وفتحت مدارس ابتدائية تحت سلطتها، و"في عقد الستينيات وبخاصة بعد كارثة المجاعة التي أصابت الحرث والنسل، قام "الكاردينال لافيجري" بتأسيس جمعية " الآباء البيض" التي انتشرت في شمالي إفريقيا، في محاولة لتقريبهم من النصرانية"[3] وتفكيك تماسك الأسرة الجزائرية.

## المطلب الثالث: أهداف الفرنسيين من سياستهم التعليمية:

**-دعوى نشر الحضارة:** قام الفرنسيون بإتباع سياسة مشتركة لدى الدول

[1]-المرجع نفسه، ص 367-368.

[2]-المرجع نفسه، ص 371.

[3]-نشاط المبشرين ودوره الاستعماري، علال الفاسي، محاضرة منشورة على الانترنيت، ملتقى التعرف على الفكر الإسلامي، تيزي وزو، 1973.

الأوروبية مفادها "أن الغرب - مشروعا حضاريا- عليه أن ينقذ الأمم التي هي دونه تحضرا بمساعدتها على الارتقاء إلى درجة المدينة في تجلياتها العامة" [1]. وهذا دليل على تحضر الفرنسيين، ومدى نبل رسالتهم في نشر التحضر بين أوساط الشعب الجزائري المتخلف. "وقد اتضح للفرنسيين أن التعليم هو السبيل الأول للتآلف معهم، وبواسطته يمكن تكوين عناصر قيادية، تعمل على تثبيت وجودهم والعمل تحت سلطتهم" [2]. وهي سياسة اتبعت من طرف المستعمر لبقائها في الجزائر وتكوين قوة موالية لها.

وقد وظف الاستعمار كل إمكانياته من أجل الإستراتيجية الاستعمارية لإظهار غموض تاريخ الشعب الجزائري، وفقر إسهاماته الحضارية وسلبيتها، "وفي المقابل أظهر للمتعلمين قوة الحضارة الأوروبية وعظمتها، ووجوب تقليدها والعمل على منوالها" [3] لتغطية جرائمها تحت ظل الحضارة والتمدن. وخلق أزمة تواصل وتضارب في الأفكار والاتجاهات بين أفراد المجتمع الجزائري

-**الإدماج:** كانت السياسة العامة لفرنسا هو إلحاق الجزائر بفرنسا أرضا وسكانا تحت شعارات متعددة، فهي محاولة نزع الفرد من مجتمعه ومحاولة تغييره من الجذور وغرس أفكار ومبادئ أخرى لتشجيع الحرية والعدالة بين الجزائريين والفرنسيين، إذ لابد من الفرنسيين أن يتبعو ا سياسة الفرنسة وال ترنصير لإذابة الشعب الجزائري في الكيان الفرنسي، بحيث أن الهيمنة الثقافية هي أشد ما تكون مكرا وخداعا، لا يمكن إلا أن تكون أشد ضررا وأكثر فسادا، وأعمق أثرا من السيطرة السياسية والعسكرية.

وفي سياسة فرق تسد "ركز الفرنسيون جهودهم ع لى منطقة القبائل، حيث أظهرت العديد من الكتابات منذ السنوات الأولى للاحتلال، أن سكان هذه المناطق هم أقرب إلى الأوروبيين منهم إلى العرب، وعليه يج ب فرنستهم وإعادتهم إلى النصرانية التي كانت سائدة بينهم خلال العهد الروماني" [4]. فرق تسد مصطلح سياسي عسكري يعني تفريق قوة الخصم إلى أقليات متفرقة لتصبح أقل قوة بغية إضفاء الشرعية على احتلال المستعمر للبلد المعين، وهذا ما طبقته فرنسا لتفريق الشعب الجزائري وسلخه عن العروبة والإسلام، وغرس محلها الديانة النصرانية واللغة الفرنسية تحت راية الحضارة المتقدمة التي أتت بها للجزائر.

---

[1]–سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، عبد القادر حلوش، شركة دار الأمة، الجزائر، 1999، د.ط، ص 64.

[2]–تاريخ الجزائر المعاصر، شارل روبير أجيرون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، د.ط، ص 106.

[3]–المرجع نفسه، ص 107.

[4]–التعليم القومي والشخصية الجزائرية، تركي رابح، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، د.ط، ص 98.

دون نسيان قانون الأهالي الذي صدر 1871 والذي كان له الفضل الكبير في فرنسة الجزائريين والتي لازال أثرها إلى يومنا هذا. فانبثق عنه التعليم الأهلي الذي شمل حراسة المساجد والزوايا التي تعتبرها مراكز لتخرج عناصر متعصبة معادية للسلطة الفرنسية، أساسها الدين وهو جوهر هذه المسألة في تفكير الاستعمار.

ذلك أن الطالب والعالم والمرابط والزاوية كانوا يترجمون هذا المثل الديني، كما كانوا يحظون بمكانة متميزة في وسط المجتمع المسلم، نظرا للدور الذي يلعبونه في توعية الشعب الجزائري وتعبئته ضد العدو [1]، فترجم هذا في تعنت ضباط الاحتلال وتشددهم اتجاه الطلبة والمدرسين؛ خاصة الأفراد الذين قاموا بالرحلات العلمية إلى بلدان المشرق العربي ( مدرسة الأزهر الشريف بمصر)، وبلدان الجوار ( الزيتونة بتونس، القيروان بالمغرب) لأخذ العلم، ورحلات الحج والعمرة أيضا وأثرها في اكتساب كفايات تعليمية وخبرات في تدريس اللغة العربية وعلوم الشريعة، واعتبروهم الأعداء الحقيقيين لهم.

يعد قانون الأهالي تشريعاً فرنسياً حول صلاحيات القضاء إلى الإدارة التي جعلت الجزائريين تابعين للمعمرين، فلجأت السلطات الاستعمارية إلى تطبيقه وفق مراحل توغلها في المدن الجزائرية، وتمت تسميته بقانون الأنديجينا؛ فهو مرسوم تنفيذي حددت فيه واحداً وأربعين ( 41) مخالفة يعاقب عليها الأفراد في حال ارتكابها بصفة جائرة في حقهم قصد استغلال الثروات بمختلف أنواعها. بالإضافة إلى سن قوانين أخرى من أجل طمس الهوية الوطنية، وتركها في الظلمات والجهل منها: سياسة التنصير، وسياسة الإدماج، والحث على التعليم المختلط لتخريب عرف المجتمع الجزائري الإسلامي ومحاولة فرنصته.

ومع كل هذه المجهودات لم يستطع الاستعمار الفرنسي القضاء على الثقافة الوطنية للشعب الجزائري ، و مقوماته الأساسية وهي اللغة العربية والدين الإسلامي. "لتظهر بوادر النهضة الحديثة من 1930 إلى 1954 بظهور العديد من الجمعيات والأحزاب والنوادي والمجلات محاولين نشر العربية والحفاظ على الإسلام"[2]؛ خاصة جمعية العلماء المسلمين المتنكرين للاستعمار ، بتشييدها مدارس قرآنية وكتاتيب، حيث قال الشيخ البشير الإبراهيمي عن المدرسة بأنها: "طريق الحياة وطريق النجاة، وطريق السعادة ... أن نحفظ دينه من الضياع ولسانه من

[1]–ينظر: تاريخ الجزائر ما قبل التاريخ إلى غاية الاستقلال ( المراحل الكبرى )، صالح فركوس، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2005، د.ط، ص 382– 383.

[2]–القضايا الوطنية في اهتمامات الأنتلجانسيا الجزائرية: ما بين 1876– 1927، مجلة حولية المؤرخ، العدد الثاني، 2002، ص 36.

الانحراف ولا سبيل إلى ذلك إلا بالمدرسة" [1]. نذكر هنا مدرسة دار الحديث في تلمسان التي أسستها جمعية العلماء المسلمين لتكون من بين المدارس المشهورة التي شيدت في تلك الفترة ذات الصيت الواسع، حيث قال عنها البشير الإبراهيمي في كلمة افتتاحية للمدرسة سنة 1937 "جامعة بين الفن العربي البديع والشكل العصري الأنيق... آية في الضخامة والجمال والسعة والكمال"[2]

فسعت جمعية العلماء المسلمين إلى الدعوة للعلم، و"إحياء مجد اللسان العربي... لسان أمة شغلت حيزا من التاريخ بفطرتها وآدابها وأخلاقها وحكمها وأطوارها وتصاريفها في الحياة" [3]، وفق مبادئ إسلامية؛ فجعلت المدارس مرآة عاكسة لأهدافها وخلفياتها السياسية اتجاه المستعمر الفرنسي.

ومن " 1954 إلى 1962 واصل الشعب الجزائري الغيور على وطنه كفاحه "واندلاع الثورة الجزائرية ليتحد القلم والسلاح للتخلص من الاستعمار "[4]. ولم يتغافلوا أبدا عن تكوين الإطارات وتحضيرها للجزائر الحرة، ففتحت "مدارس" في الجبال الشامخة، وأرسلت بعثات طلابية إلى البلدان الشقيقة ليتسنى للجزائر أن تخوض بعد الاستقلال معرك ة أضخم وأشق وهي معركة البناء والتشييد.

## المطلب الرابع: فترة ما بعد الاستقلال:

لقد ورث الشعب الجزائري غداة الاستقلال نظام تعليمي محطم كليا، وهذا بفقدهم خيرة الرجال من متعلمين ومثقفين ثقافة عربية إسلامية، وكتاب وأدباء ومعلمين، ومنهم أيضا من أصيب إصابات بالغة ونال منه الإجهاد النفسي جراء عمليات التعذيب التي تعرضوا لها بتنكيل ووحشية، مما حال دون أن يستمر عطاؤهم التعليمي بعد الاستقلال، فمر تنظيم التربية والتعليم بعد ها بفترتين أساسيتين:

### الفترة الأولى (1962-1976):

وتعتبر هذه الفترة ا نتقالية، "حيث كان لابد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويلات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير

[1]-مجلة البصائر، العدد 172، السنة الرابعة، 15-10-1951، ص 03.

[2]-آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم: أحمد طال الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1940- 1929، ج. 1، ص 307.

[3]- المرجع نفسه، ص 134.

[4]- القضايا الوطنية في اهتمامات الأنتلجانسيا الجزائرية: ما بين 1876- 1927، ص 37.

التوجهات التنموية الكبرى"[1].

ومن أولويات هذه الفترة:

-" تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية : فشيدت مدارس في القرى والمداشر، بغية توسيع نطاق التعليم، فحاولت الدولة إنشاء مدرسة ابتدائية في كل قرية، وتشجيع الأهالي على تعليم أبنائهم وفق مبدأ "الحق في التربية" مع الاستعانة بمدرسين من الدول المجاورة ودول المشرق.

- جزأرة إطارات التعليم : أساسه الاعتماد على معلمين جزائريين الجنسية من أهل الاختصاص لتحقيق كفاءات تعليمية، وإزالة العناصر الوافدة من المجتمعات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، مع البعد عن استعارة المناهج من البلدان الأخرى. بالإضافة إلى جزأرة محتويات وبرامج التعليم والوسائل التعليمية بدءاً بالكتاب المدرسي.

- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي : فالنظام المورث من المستعمر اتسم بالازدواجية من حيث البرامج والهياكل والشهادات، وتم توحيد البرامج بين المدارس الابتدائية ومدارس التعليم العام، كما قامت الوزارة بتوحيد الامتحانات والمسابقات ، مع تكوين الأساتذة قبل الشروع في التعليم.

- التعريب التدريجي للتعليم : وهي تغيير في لغة مضامين المناهج والمقررات التعليمية التي كانت كلها بالغة الفرنسية، فقد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتعلمين الذين بلغوا سن الدراسة، وصارت اللغة العربية تدرس كلغة أجنبية فقط "[2].

وكان من نتيجة ذلك الارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة ، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70% في نهاية المرحلة.

### الفترة الثانية ( ابتداء من سنة1976):

ابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976

[1]–الدراسات العربية في الجزائر، إسماعيل العربي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، د.ط، ص 10.

[2]– المرجع نفسه، ص 11.

المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر ، الذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية.

"وقد كرس الأمر السابق الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة 9 سنوات.

وأرسى الاختيارات والتوجهات الأساسية للتر بية الوطنية من حيث اعتبارها:

- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.

- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين.

- متفتحة على العلوم والتكنولوجية"[1].

وقد تضمن الأمر السابق أهدافا وطنية تتمثل في "تنمية شخصية الأطفال والمواطنين، وإعدادهم للعمل والحياة وإكسابهم المعارف العلمية و التكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة إلى العدالة والتقدم، وحق المواطن الجزائري في التربية والتكوين"[2]. وأهدافها دولية تتجسد في منح "التربية التي تساعد على التفاه م والتعاون بين الشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية" [3]. وصار التعليم بموجب هذا الأمر مهيكلا حسب المراحل التالية:

-"تعليم تحضيري غير إجباري .

- تعليم أساسي إلزامي ومجاني لمدة تسع سنوات.

- تعليم ثانوي عام.

- تعليم ثانوي تقني"[4].

وقد شرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية

[1]–نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عبد اللطيف حسين فرج، دار الطباعة، عمان، 2008، ط.1، ص 129.

[2]– المرجع نفسه، ص 130.

[3]–المرجع نفسه، ص 131.

[4]–التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الطاهر زرهوني، ص 48.

1980-1981 وما يزال إلى حد الآن يشكل الإطار المرجعي لأي مشروع يستهدف إدخال تحسينات وتحويرات على النظام التعليمي.

## المطلب الخامس: فترة الإصلاحات:

شهد النظام التربوي في الجزائر كغيره من الأنظمة الأخرى إصلاحات مختلفة لمواكبة التطورات والتغيرات في العالم. فبعد انتخاب السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، "تولى رئاسة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وكان ذلك بتاريخ ماي 2000، حيث اهتمت اللجنة بتشخيص دقيق حول المنظومة للتمكن من وضع سياسة تربوية جديدة خلال مدة استغرقت تسعة أشهر، لتقدم اللجنة تقريرها في مارس 2001 لرئيس اللجنة الذي عرض على مجلس الحكومة، للنظر فيه وتصحيح بعض الجوانب من خلال دراسة المشروع" [1]، واستخلصت أهم الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية والتحديات التي ينبغي مواجهتها.

وفي " 06 مارس 2002، أعاد مجلس الحكومة مناقشة مشروع الإصلاح ؛ إذ قرر السيد رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ مشروع الإصلاح التربوي ، وفق المبادئ التي وضعتها ال لجنة الوطنية للإصلاح"[2]، وفي "19 مارس 2002، عقد مجلس الحكومة اجتماعا بهدف فحص الخطة التي أعدها فريق العمل، ثم عرض ملف الإصلاح المنظومة التربوية على مجلس الوزراء بإشراف رئيس الجمهورية بتاريخ 30 أفريل 2002"[3]. الذي أصدر عدة قرارات تندرج ضمن ثلاث محاور:

_ إصلاح مجال البيداغوجيا.

_ إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسن مستوى التأطير البيداغوجي والإداري.

_ إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

### 1- مبادئ الإصلاح التربوي:

[1]–إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات، أبو بكر بن بوزيد، المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع، 2009، ط.1، ص 25.

[2]–قراءات في التقويم التربوي، محمد نقادي وآخرون، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1998، ط.2، ص69.

[3]مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوي، أكتوبر، 2003، ص 06.

شهد المجتمع الجزائري تغييرات سياسية واجتماعية وثقافية غيرت من فلسفته الاجتماعية، وتطلب الأمر رؤية جديدة تحدد معنى جديد للحياة والفرد بصفته هو الفاعل الحيوي، والمفكر في وضع فلسفة حديثة مثل فلسفة التربية وإصلاح المنظومة التربوية .

وبناء على الأمر 76- 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية الوطنية، والأمر 03- 09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المعدل والمتمم للأمر 76- 35 تحددت رسالة "النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري، والتي هي: الإسلام، العروبة والأمازيغية "[1]، إثر هذا تحددت مبادئ فلسفة التربية الجزائرية.

-**مجانية التعليم:** بعد تعديل المادة 7 من 76-35 نصت الأمرية على أن التعليم مجاني في كل المستويات في المؤسسات التابعة للقطاع العام بهدف :

_ تساوي الفرص بدون تمييز في الجنس أو المستوى الاجتماعي .

_ تحقيق مستوى ثقافي للتمكن من الانسجام مع المجتمع.

_ تهيئة مواطنين مؤهلين لتحمل المسؤولية .

فالديمقراطية من مبادئ الدولة الجزائرية، لذا جعلتها من أولويات المنظومة التربوية.

-**الوحدة الوطنية:** حاولت الدولة الجزائرية تحقيق الوحدة الوطنية، من خلال دورها في تجسيد الهوية الوطنية، وغرس قيم المواطنة في شخصية التلميذ "مواطن المستقبل"، وتتحدد ملامح هذه الشخصية من خلال ثلاث مقومات وهي: العروبة، الإسلام، والأمازيغية، ويتم هذا عن طريق:

- إبراز قيم الدين الإسلامي، من مساواة وتسامح وحب العمل والوطن.

- ترقية وتطوير الأمازيغية، والتكفل بالجانب الثقافي الأمازيغي في برامج تعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية في كل مستويات النظام التربوي. فتعليم اللغة الأمازيغية يمكن المتعلمين من التحكم فيها ومعرفة التراث الثقافي الأمازيغي

[1]–نافذة على التربية، إبراهيم عباسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 03.

المساهم في تطوير الثقافة الوطنية[1].

**-إضفاء الطابع العلمي والتكنولوجي على المنظومة التربوية:** من الأهداف المسطرة في فلسفة الإصلاح التربوي تحقيق مجتمع متعلم يبني تصوراته على أسس علمية تتماشى مع التسارع العلمي والمعلوماتي. وأما السياسة التربوية التي تنتهجها الجزائر تحت قيادة رئيس الجمهورية فهي تمنح الإنسان أهمية مما تفرض توفير الشروط الضرورية، ليتمكن هذا الفرد من اكتساب مهارات بيداغوجية، وأما تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة فهي بهدف ضمان ا لإندماج في العالم الحديث[2].

## 2- أهداف الإصلاح التربوي:

تهدف عملية الإصلاح وإعادة تنظيم المنظومة التربوية في عمومها إلى إعطاء فعالية للتعليم، وكذلك تحسين نوعيته، وتقوية مردودية النظام التعليمي، وذلك من خلال ما أنجز منذ انطلاقة الإصلاح سنة 2003، حيث تم تنفيذ سلسلة من الإجراءات أهمها:

تنظيم التعليم من خلال :

**-تحديد إستراتيجية التعميم التدريجي للتربية التحضيرية:**

وبدأ تعميم وإلزام التعليم التحضيري الذي يدوم سنة دراسية كاملة قبل السنة الأولى ابتدائي انطلاقا من الموسم الدراسي 2009-2008، ليشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 05 إلى 06 سنوات، وتتولى وزارة التربية الإشراف على هذا التعليم من خلال وضع البرامج وتقديم التوجيهات التربوية.

**- إعادة تنظيم التعليم الإلزامي (الأساسي):**

حيث يصبح التعليم الابتدائي مدته 05 سنوات زائد سنة التعليم التحضيري، ويقدم فيه منهج موحد، ويرتكز التعليم فيه على تعزيز المكتسبات وإدراج نشاطات جديدة. والتعليم المتوسط مدته 04 سنوات يركز فيه على تعميق المكتسبات السابقة

[1]- ينظر: منشور وزاري رقم 245، مؤرخ في 04/ 06/ 2003.

[2]-ينظر: المرجع نفسه.

وتجسيد المعارف.

**- إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:**

ويهدف إلى التحضير للالتحاق بالتعليم العالي من خلال اكتساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا. كذلك تم ترسيم مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.

وهذه المحاور الكبرى والمسطرة في سياسة الإصلاح هي الأخرى تهدف إلى تحقيق:

*تحضير التلاميذ لممارسة المواطنة عن طريق تلقينهم للثقافة الوطنية، وتعليم أسلوب الحوار باعتباره أسلوب حضاري.

*تنمية الكفاءة من خلال طرائق بيداغوجية جديدة فعالة ( المقاربة بالكفايات).

*تكوين فرد مزود بقيم حضارية متمكن من فهم العالم والانسجام مع أحدث التحولات.

*ضمان تكوين قاعدي لكل فرد جزائري لتحقيق تنمية شاملة للمتعلم معرفيا، وجدانيا وحركيا[1].

كذلك من الأهداف المنشودة من إعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية في إطار الإصلاح الشامل بإحداث الانسجام الكامل بين المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة بين التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، وبين الأطوار داخل المرحلة الواحدة.

**3-فترة 2002 إلى إصلاحات الجيل الثاني:**

أهم ما ميز هذه الفترة وقوع ثلاث أحداث مهمة وهي:

*تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية وذلك بتاريخ 09-05-2000، وأوكلت لها مهمة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص ثلاث مواضيع

[1] -ينظر: التكنولوجيات الحديثة في التعليم، إبراهيم عباسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2004، د.ط، ص 25.

ومخطط وزاري: تصورات رئيسية لمنظومة التربية والتكوين ومبادئ تنظيمها.

كبرى وهي:

-تحسين نوعية التأطير بشكل عام، والتأطير التربوي بشكل خاص.

-السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي.

-إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها.

*تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين؛ وذلك بتاريخ 13-08-2003 بأمر رقم 03/ 09 والذي يعدل ويتمم الأمر رقم 35- 76 المؤرخ في 16-04-1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، وقد جرى بعد صدور هذا الأمر على المستوى التنظيمي إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل ثلاث أطوار هما:

-التعليم الابتدائي: مدته خمس سنوات.

-التعليم المتوسط: مدته أربع سنوات[1].

ومن أهم ما جاء به هذا الأمر:

-إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي، وأعيد النظر في هذا القرار موسم 2007- 2008 حيث أصبحت تدرس في السنة الثالثة ابتدائي، وأدرجت مادة التربية العلمية والتكنولوجية منذ السنة الأولى ابتدائي.

-التكفل بالبعد الأمازيغي.

-إدراج مادة الإعلام الآلي بدء من السنة أولى من التعليم المتوسط، وتدعيمه في التعليم الثانوي بأن يصبح باسم مادة تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

-فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات.

-صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية؛ ويتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم 08- 04 المؤرخ في 23- 01- 2008، وهو النص التشريعي الذي يرمي إلى

[1]– ينظر: تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011، بوتليليس مراد، رسالة لنيل شهادة الماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديمغرافيا، جامعة وهران، 2012– 2013، ص 91.

تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية. يأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يوجهها المجتمع، وتتماشى مع التحولات الوطنية والدولية[1].

## 4-إصلاحات الجيل الثاني:

نظرا لحداثة الموضوع في حقل التربية والتعليم في الجزائر، سعينا جاهدين لمعرفة مضمونه وما تصبوا إليه باعتبارها مرجعية جديدة، فالمنظومة التربوية مازالت تستند على البنائية؛ وهي عبارة عن تعديلات تساير القانون التوجيهي والملاحظات الميدانية المسجلة، بالإضافة إلى اعتمادها على المقاربة بالكفاءات بشكل متطور.

فإثر المنشور الإطار المتعلق بالسنة الدراسية 2015- 2016؛ وهو تاريخ الإعلان عن إصلاحات الجيل الثاني. فجاء في طياته أن الجيل الثاني هو: "نظام جديد للتقويم البيداغوجي يتجه أكثر نحو التركيز على بناء التعلمات، ويضع حدا للحفظ والاسترجاع الآلي للمعارف، ويركز على المرحلة الابتدائية من الجوانب التنظيمية والبيداغوجية، وهياكل الاستقبال والوسائل المادية"[2].

مست عملية الإصلاح مدخلين أساسيين هما: المناهج والكتب المدرسية التي عرفت تغيرات عدة، خاصة في المرحلة الابتدائية والسنة أولى متوسط.

[1]-ينظر: تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011، بوتليليس مراد، رسالة لنيل شهادة الماجيستير، ص 91.

[2]-وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري الإطار للسنة الدراسية 2015- 2016.

## *المصطلحات والمفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني:

### -مصطلح الكتاب الموحد:

هي "فكرة بيداغوجية خالصة ظهرت في مناهج الجيل الثاني، وذلك بالاعتماد على طريقة التوحيد بين مواد ثلاثة وهي: اللغة العربية- التربية الإسلامية والتربية المدنية بشكل مدمج ومنسجم" [1]. ويشكل هذا المسعى الإدماجي إستراتيجية لتحقيق الملمح الشامل للسنة.

### -ملمح التخرج:

يترجم غايات المدرسة الجزائرية، وملمح المواطن الجزائري الذي سعى لتكوينه، ويعرف عادة على شكل معارف ومهارات وسلوكات. وجاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي مثال: تزويد المتعلم بكفايات تمكنه من المشاركة النشطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع المتغيرات، وأن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التقلبات.

وملمح التخرج: مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهج الدراسي، وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الإستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتسم بالانسجام الداخلي. فتحديد الملامح وتفصيلها من المستوى الشامل إلى المستوى السنوي يمكننا من اجتناب تكديس البرامج السنوية، ويجعلها أكثر تناسقا وتنظيما وتكاملا، فيتحقق بذلك الانسجام النسقي عموديا وأفقيا[2].

### -الكفاية الشاملة:

هدف يسعى لتحقيقه في مادة دراسية، في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاية شاملة في نهاية المرحلة، وكفاية شاملة في نهاية الطور، وكفاية شاملة في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يقترح

[1]-دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، مطابق لمنهاج 2016، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية.

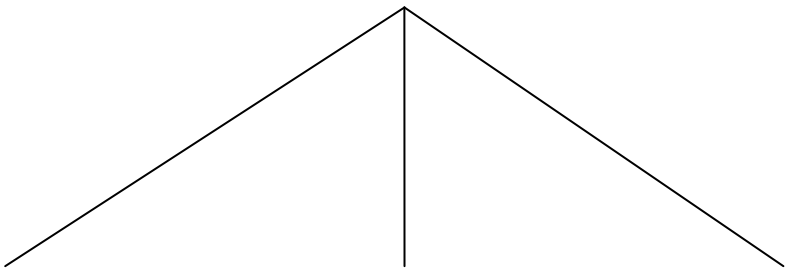
[2]-ينظر: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 08-09.

المعلم حلولا مؤسسة علميا استجابة للمشاكل المتعلقة بالصفحة [1]، ويشارك في حوارات مفتوحة حول المسائل الراهنة في المجال العلمي.

**-الكفاية الختامية:**

كفاية مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة وتعتبر بصيغة التصرف ( التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها ) عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة

**مركبات الكفاية**



| | | |
|---|---|---|
| التحكم في الموارد | توظيف مجموعة من القيم والمواقف والكفايات العرضية (المساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد | استعمال الموارد |

**-عائلة الوضعيات:**

نقصد بها مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التعقد، وترتبط كلها بنفس الكفايات، وتجمع الكفايات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكون الثوابت: العمل المطلوب- الموضوع- نوع السند المقدم والموارد (معارف،

[1]-ينظر: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، ص 09.

مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك)[1].

وبهذا يمكن القول بأن مناهج الجيل الثاني راعت مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفايات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفايات العرضية؛ ويتجلى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة من التصور التنازلي في صياغة الكفايات انطلاقا من الكفاية الشاملة للمرحلة، ثم الطور في فالسنة. كما تنبثق عن الكفاية الشاملة للسنة الواحدة كفايات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد المعرفية والأدائية وتوظيفها، ثم إدراج مركباتها في وضعيات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعليمية (مقطع، فصل، طور، سنة)[2].

**-أهم تطورات مناهج الجيل الثاني:**

شهد الإصلاح الأخير بعض التطورات بالرغم من فترة ظهوره المحدودة، ومن أهم هذه التطورات ما يلي:

**-المقاربة بالكفاءات:**

-الكفاية الشاملة هدف كل التعلمات.

-التركيز في التعلمات على كل مركبات الكفايات، خاصة الكفاية العرضية والقيم والسلوكات.

**-النشاطات التعليمية:**

-نشاطات تعليمية نحو التحكم في المفاهيم، وتوظيف الموارد المعرفية، وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات.

**-التقويم:** يشمل التقويم المعارف والمساعي ونمو القيم والسلوكات، ويتمثل فيما يلي:

-التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من مسار التعلم.

---

[1]-ينظر: المرجع نفسه، ص 09.

[2]-ينظر: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية-التربية الإسلامية- التربية المدنية، مديرية التعليم الأساسي، ص 09.

-تأسيس التقويم الذاتي والتقويم من الفوج.

-تأسيس المعالجة البيداغوجية في التعلم التي تمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه.

-وتيرة فصلية معقولة للتقويم[1]

إن مناهج الجيل الثاني ركزت على التقويم كمنطلق لها، والذي يطلق عليه بالإطار المرجعي لتقويم التعلمات، وهو "إطار تصوري يتضمن العناصر الأساسية المنظمة للممارسات التقويمية في القسم" [2]، وذلك لتوضيح أسس منهج التقويم ليكون ذا ملائمة وانسجام وفعالية.

## المبحث الثاني: تنظيم التعليم ومراحله في الجزائر( 1962 – إلى سنوات الإصلاح):

### المطلب الأول: التعليم ومستوياته (هيكلة النظام التعليمي):

#### 1-التعليم التحضيري الجزائري:

لقد تمت عملية الإصلاح في التعليم التحضيري، حيث خصصت سنة 2003-2004 لتطوير رياض الأطفال في إطار التربية التحضيرية، وظلت العملية متواصلة إلى القرار الأخير القاضي بتعم يم التعليم التحضيري و إلزاميته، ابتداء من الموسم الدراسي 2008-2009، ليشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 04 إلى 06 سنوات ويهدف إلى:

*مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم وقدراتهم المختلفة.

*تحضيرهم للحياة الجماعية.

* مساعدتهم على التعرف على مكونات البيئة.

* تدريبهم على ممارسة الأنشطة الممهدة للقراءة والكتابة والحساب.

[1]-ينظر: كيفية تطبيق التقويم في مناهج الجيل الثاني، عبد العزيز براح، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج.

[2]-المرجع نفسه.

* تهيئتهم للدخول إلى المدرسة.

* تطوير نمو الطفل الحركي والعقلي وانتعاشه مع محيطه العائلي.

وستجري عملية التعليم إما في المدارس الابتدائية في حدود الأماكن المتوفرة، ويتولى تأطيرها معلموا التعليم الأساسي، أو في رياض الأطفال التي تبادر بإنشائها الجماعات المحلية والمؤسسات و الإدارات العمومية، علما أن دورها سيكون دورا اجتماعيا أكثر منه تربويا. تتولى وزارة التربية الوطنية الإشراف على هذا التعليم من خلال وضع البرامج و تقديم التوجيهات التربوية، و تحدد المواقيت ومتابعة مفتش المقاطعة تطبيقها في الميدان.

من الأنشطة المطبقة في هذه المرحلة:

_ أنشطة ممهدة للمدرسة هي: القراءة، الكتابة والتربوية الوطنية.

_ أنشطة ترفيهية وفنية وهي: الرسم، الأشغال اليدوية، الموسيقى، المسرح والتمثيل.

_ أنشطة اجتماعية وهي: التربية الأخلاقية والدينية[1].

**مؤسسات التعليم التحضيري:** يجري التعليم التحضيري في:

_ " الأقسام التحضيرية بالمدارس الابتدائية في حدود الأماكن المتوفرة، ولا تستوعب سوى نسبة ضئيلة لا تتجاوز 4 % من نفس الشريحة العمرية، ويتولى تأطيرهم معلمي التعليم الأساسي.

_ رياض الأطفال التي تبادر بإنشائها الجماعات المحلية والمؤسسات والإدارات العمومية"[2]، وهي تؤدي دورا اجتماعيا أكثر منه تربويا.

_ تتولى وزارة التربية الوطنية الإشراف التربوي على التعليم التحضيري.

[1]–ينظر: سلسلة موعدك التربوي، المنظومات التربوية العالمية، الإدارة المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2008، العدد 01، ص 11.

[2]–المرجع نفسه، ص 12.

**أ-التعليم الأساسي الجزائري:**

لقد تمت عملية الإصلاح في التعليم الأساسي، وخصصت سنة 2003-2004 للبدء في تطبيق هذا الإصلاح، الذي يكون وفق مقاربة تدريجية، وتشمل المرحلة التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، بعدما كانت تشمل ثلاثة أطوار:

- **الطور الأول أو القاعدي:** يدوم من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ويرتكز على:

*وسائل التعبير الأساسية ( اللغة العربية- التربية الرياضية).

*النشاطات المتعلقة بالتربية الجمالية ( التربية التشكيلية- الموسيقية- التربية البدنية).

*المواد الاجتماعية ( التربية الإسلامية- التربية الاجتماعية).

- **الطور الثاني: أو طور الإيقاظ:** يدوم من السنة الرابعة إلى السنة السادسة ويرتكز على:

*تعزيز المكتسبات السابقة.

*إدراج نشاطات جديدة ( اكتشاف الوسط الفيزيائي والتكنولوجي والبيولوجي والاجتماعي، اللغة الأجنبية الأولى ( فرنسية أو انجليزية)[1].

شرع في إدخال اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى إلى جانب اللغة الفرنسية في الطور الثاني من التعليم الأساسي ابتداء من السنة الدراسية 1992-1993. وقبل ذلك كانت اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الوحيدة في التعليم الابتدائي.

- **الطور الثالث وطور التوجيه** : يدوم من السنة السابعة إلى السنة التاسعة ويرتكز على:

*تعميق المكتسبات السابقة.

*تجسيد المعارف والمفاهيم المكتسبة بوضعيات عملية وواقعية (العمل في

[1]-ينظر: نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عبد اللطيف حسين فرج، دار الطباعة، الأردن، 2008، ط.1، ص 131-134.

المشاغل وفي الحديقة المدرسية والرحلات).

*إدراج اللغة الأجنبية الثانية (الفرنسية) لمن اختار الإنجليزية كلغة أجنبية أولى أو الانجليزية لمن اختار الفرنسية كلغة أجنبية أولى، وهذا ابتداء م ن السنة الثامن أساسي.

هذه المرحلة إلزامية للأطفال البالغين من العمر ست سنوات، وتمتد على مدى تسع سنوات، لتشمل بذلك الشريحة العمرية من ست سنوات إلى ستة عشرة سنة[1].

أما مهمة هذا التعليم فتتمثل في إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ هذه المرحلة.

### ب- التعليم الابتدائي:

أصبحت مدة التدريس في هذه المرحلة خمس سنوات بعد أن كانت ست سنوات، ويقدم فيها منهجاً موحداً للمعلومات العامة إلى جانب منهج اللغة العربية، التربية الرياضية والتشكيلية، والموسيقية والمواد الاجتماعية، ويرتكز التعليم فيها على تعزيز المكتسبات وإدراج نشاطات جديدة ( اكتشاف الوسط الفيزيائي والتكنولوجي والبيولوجي واللغة الأجنبية الفرنسية في السنة الثانية).

## المطلب الثاني: التعليم المتوسط:

وبشأنه، شرع في تنفيذ عملية الإصلاح سنة 2003-2005 حيث أصبحت مدته أربع سنوات خلفا للطور الثالث من التعليم الأساسي ذي ثلث سنوات، ويرتكز فيه على تعميق المكتسبات السابقة وتجسيد المعارف والمفاهيم بوضعيات عملية وواقعية ( العمل في المخابر، الورشات، الحديقة المدرسية، الرحلات) مع إدماج اللغة الانجليزية في السنة الثانية.

ينسق التعليم بهذه المرحلة مجلس للتنسيق يتكون من مدير المدرسة الاكمالية ومدير المدارس الابتدائية بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من الانتقال إلى السن ة الأولى ثانوي، وبعد استفادتهم من الإعادة، يوجهون إلى التكوين المهني الذي تتكفل بالإشراف عليه وزارة خاصة هي وزارة التكوين المهني.

[1]-ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثائق المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2005، د.ط، ص 26-29.

## المطلب الثالث: التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يلي مباشرة التعليم المتوسط، ويستقبل حوالي 50 % من تلاميذ هذه المرحلة( التي سبقت)، وتدوم مرحلة التعليم الثانوي 3 سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ، ومن مهامه:

*مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي.

*دعم المعارف المكتسبة.

* التحضير لمواصلة التعليم العالي.

* التخصص التدريجي في مختلف الميادين.

* التحضير للالتحاق بالحياة العملية[1].

بدأ تطبيق ما جاء به الإصلاح سنة 2005- 2006 الذي يرمي إلى تحضير هذا الطور للالتحاق بالتعليم العالي، من خلال إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا كتنمية قدرات التحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات، وتشمل مرحلة التعليم الثانوي نوعين من التعليم:

**التعليم الثانوي العام:** ويحتوي على خمسة شعب وهي:

* شعبة العلوم الدقيقة

* شعبة علوم الطبيعة والحياة

* شعبة الآداب والعلوم الإنسانية

*شعبة الآداب واللغات الأجنبية.

* شعبة الآداب والعلوم الشرعية[2]

- **التعليم الثانوي والتقني:** ويحتوي على الشعب التالية:

[1]-ينظر: التربية والتعليم بالجزائر، بوفلجة غياث، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006، ط.2، ص 13-16.

[2]- ينظر: التربية والتعليم بالجزائر، بوفلجة غياث، ص 16.

* الالكترونيك

* الكهرو تقني

* الصنع الميكانيكي

*الأشغال العمومية والبناء.

*الكيميائي.

*تقنيات المحاسبة.

تنظم السنة الأولى من التعليم الثانوي بنوعيه في شكل جذوع مشتركة ثلاث هي:

1-الجذع المشترك آداب: يرتكز على اللغات والمواد الاجتماعية.

2-الجذع المشترك علوم: يرتكز على العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والرياضيات.

3-الجذع المشترك تكنولوجيا: يرتكز على الرياضيات، والعلوم الفيزيائية والرسم التقني والتكنولوجيا.

في نهاية السنة أولى ثانوي يوجه التلاميذ الجذوع المشتركة إلى الشعب المختلفة وفقا لرغباتهم ونتائجهم الدراسية ومتطلبات الخريطة المدرسية[1].

## المطلب الرابع: التعليم العالي:

تشرف على التكوين العالي وزارة خاصة وهي وزارة التعليم العالي والبحث

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص 16- 18.

العلمي، حيث يضمن التعليم العالي تكوينا في مرحلة التدرج، يضم تكوينا قصير المدى، مدة الدراسة فيه 3أعوام، وتكوينا طويل المدى تتواوح مدة الدراسة فيه بين 04 و06 سنوات، إلى جانب التكوين في ما بعد التدرج، وهي المرحلة المتعلقة بالتكوين في الدكتوراه.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التعليم العالي قد أقرت نظام LMD الذي اعتمدته الجامعة الجزائرية في بعض تخصصاتها، وذلك منذ ثلاثة أعوام من مرحلة تأليف الكتاب للباحث بوثلجة غياث "التربية والتعليم بالجزائر"، وهو نظام ينهي بموجبه الطالب الجامعي مساره الدراسي في ظرف ثماني سنوات متخرجا بلقب دكتور بعد إحرازه الشهادات الثلاث المشار إليها [1]. وفي جميع الحالات يتوج التكوين العالي بشهادات للتعليم العالي، وهي شهادات وطنية تمنحها الدولة.

## المبحث الثاني: الإدارة التعليمية في الجزائر:

إن النظام التربوي الجزائري كان في بداية الأمر ممركزا لاعتبارات وطنية أملتها متطلبات فترة ما بعد الاستقلال، لكن التطور الكمي السريع الذي حصل بفضل السياسة التعليمية، سواء في هياكل الاستقبال أو في أعداد المدرسين، قد أدى إلى الانتهاج التدريجي للتنازل عن بعض المهام والصلاحيات.

وأصبح النظام التربوي اليوم نظاما لا مركزيا في إطار السياسة العامة للدولة، حيث تتولى وزارة التربية الوطنية مسؤولية التعليم الأساسي والثانوي تحت إشراف وزير التربية الذي يتولى بدوره تعيين مفتش عام يسهر على تطبيق التوجيهات التربوية الرسمية في مجال برامج التعليم، ومواقيته ومناهج وتقويم التلاميذ وتوجيههم، يعالج التقارير الواردة من مفتشي التربية والتكوين، يقترح تدبيرا كفيلا بتحسين سير المصالح والهياكل التي تفتشها المسالك في إعداد البرامج والتكوين وتقويمها، وفي تكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، ويساعده في هذه المهام عشرة مفتشين مركزيين بالتنسيق مع بعض المديريات المركزية؛ أي:

*مدير التعليم الأساسي.

*مديرية التعليم الثانوي.

[1]- ينظر: التربية والتعليم بالجزائر، بوفلجة غياث، ص 18- 19.

*مديرية التكوين.

*مديرية التقويم والتوجيه والاتصال[1].

هذا ويتم الاشراف في المؤسسات التربوية من طرف جملة من مفتشي التربية والتكوين.

*مفتش التربية والتعليم الاساسي.

*مفتش التربية والتعليم المتوسط.

*مفتش التربية والتعليم الثانوي.

هؤلاء المفتشون "يمارسون أعمالهم في المقاطعات التفتيشية التي تحدد بقرار من وزير التربية، وقد تكون المقاطعة عبارة عن جزء من ولاية كاملة أو عدد ولايات. ومهامهم يتعلق بكيفيات أداء الواجبات المهنية للموظفين الذين يشرفون عليهم، ومهام التكوين والتوجيه" [2]. مع تقديم تقارير فصلية إلى المفتشية العامة يتضمن حصيلة العمليات المنجزة والملاحظات والمقترحات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين نوعية التعليم والتكوين.

## المبحث الثالث: بيداغوجية التعليم في الجزائر ( بيداغوجيا الأهداف نموذجا):

[1]–ينظر: نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عبد اللطيف حسين فرج، دار الطباعة، عمان، 2008، ط.1، ص 136– 137.

[2]–المرجع نفسه، ص 138.

## المطلب الأول: أهم ملامح التعليم في الجزائر وسياستها العامة للتربية:

*الدستور الجزائري الصادر سنة 1963 المعدل فيما بعد جعل من التعليم حقا مضمونا ومجانيا حسب الشروط التي يحددها القانون.

*التعليم حاليا من صلاحيات الدولة وحدها، ترصد له جزءا كبيرا من ميزانيتها، حيث خصصت لها مبلغ 162.893.838[1] حسب جدول (ج) من التوزيع النهائي لسنة 2019 حسب كل قطاع

*مدة التعليم الأساسي 9 سنوات، ولا يغادر أي تلميذ مقعد الدراسة إلا بعد بلوغ 16 سنة.

*لا تتحمل العائلات نفقات تمدرس أبنائها ما عادا ما يتعلق بالكتب المدرسية التي تباع بسعر مدعم من الدولة ويستفيد التلاميذ من منحة خاصة بالدخول المدرسي.

*يتميز النظام التعليمي بالمركزية فيما يتعلق بالبرنامج والمواقيت التعليمية، حيث تطبق نفس البرامج ونفس المواقيت في جميع المؤسسات التعليمية.

* كما يتميز باللامركزية في تسيير المؤسسات والمستخدمين.

*السياسة العامة للتربية: شكل التعليم أحد الأوليات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على استقلالها في 5 جويلية 1962، والدستور الجزائري الصادر سنة 1963 والمواثيق والنصوص الأساسية المرجعية التي تستمد م نها السياسة التعليمية[2]، فلعتبرت التعليم العنصر الأساسي لأي تغيير اقتصادي واجتماعي.

الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أول نص تشريعي على هذا المستوى، وضع المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري وشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ترتكز على:

*" تأصيل الروح الوطنية و الهوية الثقافية لدى الشعب الجزائر ي، ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية.

[1]–ينظر: الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 22 ربيع الثاني عام 1440هـ، 30 ديسمبر سنة 2018م، العدد 79، المطبعة الرسمية، الجزائر.

[2]–ينظر: نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عبد اللطيف حسين فرج، ص 130– 131.

*تثقيف الأمة، بتعميم التعليم والقضاء على الأمية، فتح باب التكوين أمام جميع الموطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية.

*تكريس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني"[1].

ومنه : فإن هذه الأسس القانونية تضمن للشعب الجزائري الحق في التعليم ومجانيته والزاميته.

## المطلب الثاني: بيداغوجيا الأهداف:

وهو من أهم الموضوعات التي تحتل مكانا بارزا في الدراسات التربوية خاصة في المنظومة التربوية الجزائرية، والتي كانت من بين المناهج التي شهدها القطاع والعمل بها كنظرية لتوجيه الفعل التعليمي التعلمي للتلميذ.

### أولا: الهدف:

جاء تعريف الهدف في المعجم الوسيط أنه: "كل مرتفع، والغرض تُوجَّهُ إليه السهام ونحوها، ويدل على الاقتراب والدنو من تحقيق المرامي المرسومة" [2]، والهدف " سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله المدرس والمتمدرسون، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم" [3]، فهو تخطيط لمقاصد بيداغوجية يتم من خلالها وصف محدد للسلوكات والانجازات المراد ملاحظتها في فكر وسلوك المتعلم عند إنهائه للعملية التعليمية نُشاهدها في أفعاله ونتائجه القابلة للقياس.

### ثانيا: البيداغوجيا:

البيداغوجيا مجموعة من الطرائق والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة،

[1]– نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عبد اللطيف حسين فرج، ص 131.

[2]–المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2004، مجلد 1، ط. 4، مادة "هدغه، هدن"، ص 977.

[3]–مجلة سلسلة تكوين التربية، المغرب، العدد 04، ص 07.

وهي " مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن للتدريس، ومن ناحية أخرى طريقة للتدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية" [1]، وهي بهذا نظرية تطبيقية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، تتضمن طريقة التعلم حسب المادة المعرفية المقصودة ضمن علاقة بين المعلم والمتعلم في إطار العمل والتدريس.

وعليه، بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تهتم بدراسة المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم [2]، فهي بهذا نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم والتخطيط لتنظيم العملية الديداكتيكية بآلية فعالة لبناء درس هادف.

## ثالثا: أسس بيداغوجيا الأهداف:

ارتكزت بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة أسس رئيسية كانت الدافع وراء ظهورها وهي:

***الأساس الأول: الفلسفة البراغماتية:** البراغماتية كلمة " مشتقة من اللفظ اليوناني برجما ( pragma) وتعني عمل الشيء وفعله أو الفعل المؤثر" [3]، والذي يخلق نتائج ملموسة ذات منفعة خاصة تهدف إلى النجاح.

في حين تعد الفلسفة في معناها الاشتقاقي "حب الحكمة" وهي "مكونة من كلمتين يونانيتين: فيلو وتعني حب، وسوفيا وتعني الحكمة" [4]، وهي العلم بأحوال الموجود من حيث هو موجود لنوع أو جنس معين، وهي تعني عمل العقل لحل المشكلات.

ومفاد القول، أن الفلسفة البراغماتية هي "النظرية التي ترى أن عمليات المعرفة وموادها إنما تتحدد في حدود الاعتبارات العملية أو الغرضية فليس هناك محل للقول بأن المعرفة تتحدد في حدود الاعتبارات النظرية التأملية الدقيقة أو

---

[1]–دروس في علم النفس البيداغوجي، جابر نصر الدين، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2009، ص 12.

[2]–تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1983، ط.1، ص 36.

[3]–بعض التطبيقات للفلسفة البراجماتية داخل مدارس التعليم الابتدائي، ميادة محمد فوزي الباسل، جامعة الأزهر، مصر، 1997، ص 295.

[4]–تبسيط الفلسفة، رجب بودبوس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، بنغازي، ط. 1، ص 15.

الاعتبارات الفكرية المجردة"[1]، فالبراغماتية تعني بهذا المفهوم أن الجانب العملي النفعي هو الأساس الأول للمعرفة، وتتبع أثر نتائجها.

تسعى الفلسفة البراغماتية في التربية لإكساب الفرد المهارات والاتجاهات التي تناسب المجتمع المحيط بالمتعلم، وتعمل على رفاهيته في إطار النظام الاجتماعي وطبيعة البشرية التي تؤكد على الوحدة العضوية بين النقد والإنسان والتعلم وتفاعله مع العلاقات الاجتماعية والتباين في الطبيعة الإنسانية.

وأهم التطبيقات التربوية لدى البراغماتية ما يلي:

1-مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها.

2-مساعدة الفرد على التكييف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية وتزويده بالخيرات التي يتطلبها هذا التكيف.

3-إعداد الفرد للحياة المستقبلية دون إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة.

4-إعداد بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطوره من خلال تنظيم عملية المشاركة في الوعي الاجتماعي وتوافق نشاط الفرد على أساس هذا الوعي.

5-إكساب الفرد المعرفة التي تعمل على تنظيم الخبرة وتوجيه الخبرة التالية، والاهتمامات التي تتعلق بمظاهر الحياة السليمة التي تجعله أكثر سعادة[2].

هذا الكلام يوصلنا إلى أن الفلسفة البراغماتية حاولت في الجانب التربوي الاهتمام بالمتعلم من النواحي العقلية والاجتماعية، والعمل على توفير كل الإمكانيات اللازمة لإشباع حاجات المتعلم، وتأييد حريته في اتخاذ القرارات بشأن ما يلقى إليه للتعلم.

***الأساس الثاني: التطور الصناعي:** ينعكس الأسلوب هنا ارتباطه بالنظام الرأسمالي إلا أن هذا التطور أدى إلى ظهور أوضاع تختلف جذريا عما كان سائدا في ظل قوى الإنتاج التقليدية، ليتم إسقاط هذا التطور على جانب التربية والتعليم

[1]–مقدمة في الفلسفة المعاصرة، محمد مهران ومحمد مدين، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص 43.

[2]–ينظر: فلسفات التربية التقليدية والحديثة المعاصرة، محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص 111.

جراء تحقيقه لنتائج مبهرة تحققت في الوحدات الصناعية في المجال التعليمي من خلال التسيير العقلاني في المؤسسة التعليمية وهذا باختيار الوسائل المناسبة وقياس النتائج المتوصل إليها للنهوض بالقطاع التربوي.

كذلك توجيه التعليم صوب الجانب العلمي والتكنولوجي ثم تطبيقه في التعليم في الجزائر بسن أمر " 35/76 المؤرخ في يوم: 16 أفريل 1976 المتعلق بالتربية والتعليم بتنمية شخصية التلاميذ وإعدادهم للعمل في الحياة، وإكسابهم المعارف العامة العلمية والتكنولوجية" [1] بهدف الاستجابة للتطلعات الرامية إلى العدالة والتقدم وتنشئة الأجيال للالتحاق بالركب الحضاري والتقني التي ترفع من مستوى الشعب للازدهار والرقي.

## *الأساس الثالث: النظرية السلوكية في التعليم:

ظهرت نظريات كثيرة في التعليم من بينها النظرية السلوكية التي كان لها دور جد فعال في التعليم من خلال تطبيقاتها على هذه الأخيرة والنتائج المتوصل إليها في عملية التعلم والتغيير في سلوك المتعلم. فالنظرية السلوكية هي " دراسة اهتمت بالتغيير الحادث في السلوك الظاهري للمتعلم دون البحث في العمليات العقلية التي نتج عنها هذا السلوك" [2]. فسلوك الفرد خاضع للظروف المحيطة به. ويطلق على هذه النظرية عدة تسميات فنجد نظرية المثير والاستجابة، نظرية التعلم، فنتيجة التعلم " تحدث نتيجة حدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة" [3]. فأساس النظرية السلوك الذي يخضع للملاحظة والقياس.

أسهمت النظرية السلوكية في عملية التعلم، وظهر الأمر جليا من خلال ما توصل إليه علماء النظرية أمثال: واطسون * ( Watson) وثورندايك * (Thorndike) وبافلوف *(Pavlov) وسكينر * ( Skinner). ومن القوانين والمبادئ التي أتت بها النظرية للعملية التعليمية التعلمية، والتي أثرت على التصميم التعليمي و " شكلت إطارا عمليا لمصمم تعليمي يقوم على تحديد أهداف سلوكية، وتحليل المحتوى الذي يحقق تلك الأهداف، واستخدام استراتيجيات

---

[1]–النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية.

[2]–تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل، بدنار أني وكنجهام دونالد، النظرية والتطبيق، د. نا، 2004، ص 141.

[3]–علم النفس التربوي في ضوء الإسلام، فادية كامل مصطفى، دار الزهراء، الرياض، 2006، ص 148.

*واطسون جون برودس: هو عالم نفس أمريكي، أسس المدرسة النفسية السلوكية. ثورندياك إدوارد لي: وهو عالم نفس أمريكي، ويعد أبو علم النفس التربوي وصاحب النظرية الارتباطية. بافلوف إيفان بتروفيتش: هو عالم وظائف أعضاء روسي، تحصل على جائزة نوبل في الطب سنة 1904، وصاحب نظرية الاستجابة الشرطية. سكينر بورهوس فريديرك: فيلسوف اجتماعي أمريكي، أسس مدرسة في البحث التجريبي باسم: التحليل التجريبي للسلوك.

مناسبة لعرض المحتوى والسماح للمتعلم بالخطو الذاتي في عملية التعلم"[1].

فأهم المفاهيم والقوانين الأساسية للنظرية السلوكية ما يلي:

-**قانون الأثر:** الذي أتى به ثورندايك؛ وهو عامل رئيسي في فهم عملية التعلم أساسه المكافأة، وعامل السرور والارتياح الناتج عن الاستجابة يعمل على تقوية الروابط بين المثير والاستجابة، فهو شبيه لقانون التعزيز الذي تحدث عنه سكينر؛ فالتعزيز " عملية تقوم على الخبرة التي تغير الضبط البيئي للسلوك، ففي التحليل التجريبي يدرس السلوك في ظروف محكمة الضبط في المختبر، والتي تضبط السلوك كما تقاس أيضا أثرها" [2]، بمعنى إثابة السلوك المطلوب للمتعلم ومكافأته عليه جراء مثير يتعرض له.

على سبيل المثال في هذا الضرب: إذا عزز المعلم كلمة ما للمتعلم عند تعليم قائمة من الكلمات فإن التعزيز هنا يجعل المتعلم ينتقل بكل سهولة إلى الكلمة السابقة والكلمة اللاحقة بكل سهولة فهنا الثواب الذي يقوي الارتباطات المثاب عليها وحتى الارتباطات غير الصحيحة (الإجابات الخاطئة).

-**قانون الاستعداد:** وهو قانون يصف الأسس الفيسيولوجية لقانون الأثر، أي أنه " كما كانت الوحدات العصبية التوصيلية مستعدة للتوصيل لأداء سلوك ما، فسيكون هذا الأداء مريحا ومرضيا" [3]، فتكون بهذا الوحدة العصبية مستعدة للاستقبال والعمل.

بالإضافة إلى قانون الانتماء وقانون الاستقطاب وقانون انتشار الأثر وقانون التعرف وغيرها من القوانين التي ظهرت في هذه النظرية والمساعدة على إكساب المتعلم للمعرفة المتعلقة بالسلوك والجانب الظاهري منها، والذي يرى من خلال الملاحظة والقياس بغية الدراسة والوصول إلى نتائج مرسومة ومتوقعة جراء هذا الأسلوب المتبع. والتركيز على التعلم القائم على أساس الأداء والابتعاد على الإلقاء، وإعطاء الفرص للمتعلم بتنويع المثيرات لممارسة العملية التعليمية وتحقيقها بنجاعة وفاعلية.

ولفهم الجانب النظري أكثر لبيداغوجيا الأهداف اخترنا نص "منزلة المثقفين في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي من كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة

---

[1]-التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، إبراهيم وجيه محمود، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص 100.

[2]-تعديل سلوك الأطفال والمراهقين: المفاهيم والتطبيقات، إبراهيم عبد الله الزريقات، دار الفكر، 2007، ط. 1، ص 158.

[3]-التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، إبراهيم وجيه محمود، ص 106.

ثانوي نموذجا لتطبيق الأسس الثلاثة لبيداغوجيا الأهداف:

ا

لن

ص

الأو

ل:

# منزلة المثقفين في الأمة

محمد البشير الإبراهيمي

## أتعرف على صاحب النص

محمد البشير الإبراهيمي (1889/1965م) رجل إصلاح وأدب وسياسة وأحد رواد النهضة في الجزائر الحديثة، عمل على استرجاع الجزائر هويتها، وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري حتى يلحق بالمجتمعات المتقدمة، كان شغله الشاغل التربية والتعليم، يؤمن بأن العلم والأخلاق دعامة تقدم الشعوب والأمم. ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية، وقد خلّف مجموعة من المقالات جمع معظمها في «عيون البصائر».

## تقديم النص

إشكالية الثقافة والمثقف تُطرح في المراحل الحساسة من تاريخ الأمة: حين تصبو إلى النهضة أو إلى التحرر. وتتعدد الآراء في «من هم المثقفون»؟ فما رأي الكاتب؟

## النص

المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، وما زالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف. تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذُّوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القَوَمَةُ على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيغ، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاغي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد. إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعا، أو

كانوا في المرتبة الأولى فمن حق غيرهم أن يكون في الثانية، ولا أضر على الأمم من الفوضى في الأخلاق والفوضى في مراتب الناس، ولكن هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ومادام حديثنا في دائرة محدودة وهي الأمة الجزائرية بصفتها الحاضرة، وتفصيلنا للقول إنما هو على مقدارها فلنقل مخلصين: هل فينا مثقفون بالمعنى الصحيح الكامل لهذه الكلمة؟ ولنكن صرحاء إلى أبعد حدّ. الحق أنه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها، وعلى حسب حظها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك –ولكن المثقفين منا قليل جدًا لا في الكمّ والعدد ولا في الكيف والحالة، ولا نطمع في زيادة عدد المثقفين إلا إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف، وتهيأت أسبابه أكثر مما هي متهيئة الآن– ولا نطمع في زيادة الكيفية إلا إذا توحدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الأمة في دينها وعقائدها الصحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها، واتحدت الأهواء المتعاكسة واتفقت المشارب المختلفة في الأمة وصحت نظرتها للحياة، وصح اختيارها لطرقها المناسبة لوجودها.

إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم قبل كل شيء، كل واحد في حدّ ذاته، إذ لا يُصْلِحُ غَيْرَهُ مَنْ لم يُصْلِحْ نَفْسَهُ، ثم إكمال نقائصهم العلمية واستكمال مؤهلاتهم التثقيفية حتى يصلحوا لتثقيف غيرهم، إذ ما كل مثقف يكون أهلا لأن يثقّف، وإذا كان المثقفون قبل اليوم في حالة إهمال فحالتهم إذا هيأوا أنفسهم لتأدية الواجب تستلزم اهتماما آخر واستعدادا جديدا. وثاني واجب هو إصلاح مجتمعهم كل طائفة مع كل طائفة بالتعارف أوّلاً وبالتقارب في الأفكار ثانيا، ومن طبيعة الاجتماع أنه يحذف الفضول واللغو، وبالتفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها ثالثا، وبالاتفاق على تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة رابعًا.

وهذه النقطة الأخيرة من ألزم اللوازم فإن التباعد بين المثقفين وخصوصا بين أهل الثقافة العربية والثقافة الأوروبية، أدّى إلى فتح الباب وكثرة المتطفلين، فأنا من جهتي لا أرضى بحال أن أحشر في زمرة المثقفين كلّ من يكتب بالعربية الصحيحة مقالة في جريدة ولا كل من يستطيع أن يخطب في مجتمع، وهو مع ذلك عارٍ من الأخلاق أو لا يحسن الضروريات من المعارف العصرية، ومَا أَكْثَرَ هذا الصنف فينا، وهم يعدون في نظر الناس وفي نظر أنفسهم من المثقفين، وأنا أشهد الله أن هذا ظلم للثقافة ما بعده ظلم، كما أنه يوجد في قراء الفرنسية عدد كثير من حملة الشهادات يزعمون لأنفسهم أو يزعم لهم الناس أو يزعم لهم العرف الخاطئ أنهم من المثقفين، وهذا كذلك ظلم للثقافة لا أرضاه. وإن أمثال هؤلاء

1

[1]–منزلة المثقفين في الأمة، الكتاب المدرسي، ص 182.

**الأساس الأول:** الفعل المؤثر، أول بند وجدناه في الفلسفة البراغماتية هو خلق نتائج ملموسة ذات منفعة خاصة تهدف إلى النجاح. فتجلى الأساس الأول في النص المثال ما يلي:

-تزويد المتعلم بطرق الارتقاء بالأمة، وقام بتحديد الفئة المقصودة وهي فئة المثقفين، وهذا نجده واضحا في الفقرة الأولى والثانية للنص.

الجانب النفعي ⟸ الارتقاء بالأمة.

الاعتبارات العملية ⟸ فئة النخبة ( المثقفون)؛ الفعل المؤثر: سادتها قادتها، حراس عزها، حفظة التوازن في الأمم.

**الأساس الثاني:** التطورات في الجانب التربوي، حاولنا تطبيقه على نص "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب" لطه حسين على شكل خطاطة للتوضيح أكثر.

**النص الثاني:**

# الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب

طه حسين

## أتعرف على صاحب النص

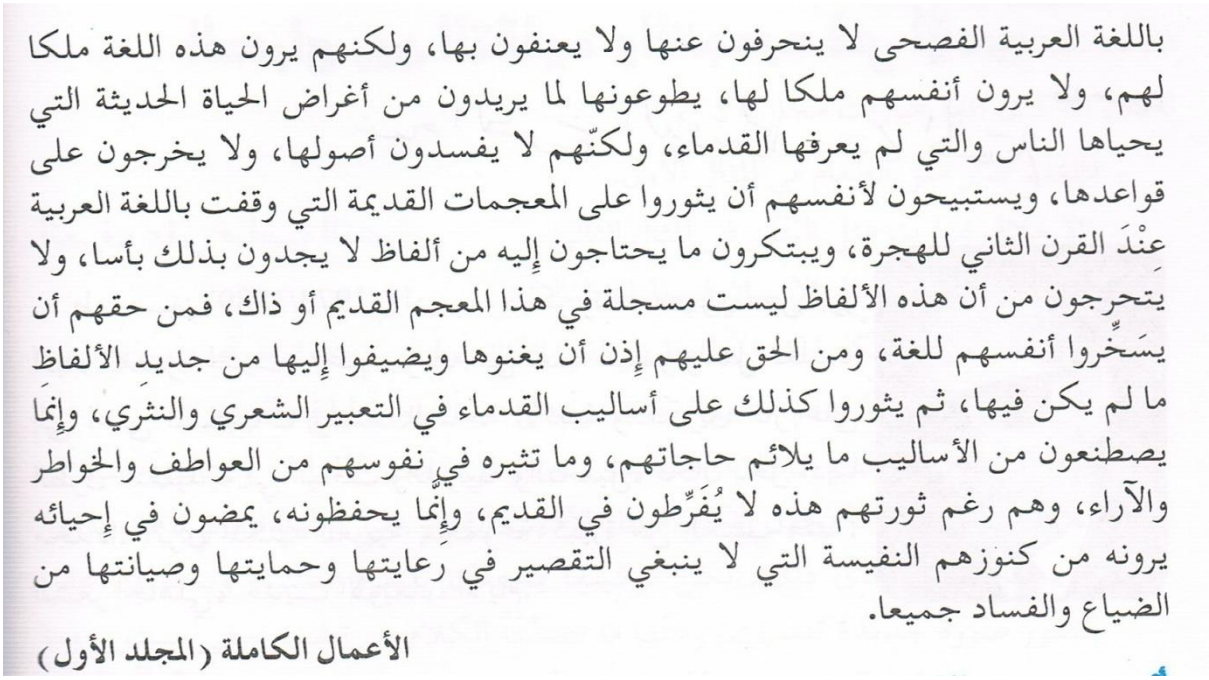
طه حسين (1889/1973م) أديب ومفكر وناقد مصري، من أبرز أدباء العصر الحديث. رغم حرمانه من نعمة البصر واصل تعليمه إلى أعلى المستويات ونشط الساحة الأدبية والفكرية. ثار على الطرق التقليدية في البحث والدراسة والتحليل، فكان بحق أديبا مجددا. أثرى المكتبة العربية بمجموعة كبيرة من الكتب منها: الشعر الجاهلي، حديث الأربعاء، الأيام.

## تقديم النص

الأصالة والمعاصرة هل هما طرفا نقيض؟ أم هما عنصران متكاملان؟ ربما كان الجواب في النص الآتي:

## النصّ

إن الذين يذكرون الربع الأول من القرن العشرين لم ينسوا بالطبع تلك الخصومات العنيفة التي ثارت بين شباب الأدباء وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر أولا، وفي النثر بعد ذلك، ولم ينسوا أن العرب في مختلف أقطارهم خضعوا لتيارين خطيرين من التيارات الأدبية. أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيا ويسيطر على النفوس والأذواق منذ أواسط القرن الماضي، ولعلهم يذكرون أن تلك الخصومات كانت خصبة حقا وأنها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنما تركت في أدبنا العربي الحديث آثارا ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام. وحسب هذه الخصومات أنها أنشأت نثرا عربيا خالصا لم يفن في الغرب الأوربي ولم يفن في أدب الجاهليين والإسلاميين والعباسيين، وإنما صور شخصية عربية ممتازة من هذين الأدبين. وكان قوام هذه الخصومة الثورة على الفناء في القديم من جهة الشباب، والإغراق في المحافظة على القديم من جهة الشيوخ، وكان أدباء الشباب يقومون مقاما وسطا بين الغلو في التجديد وبين الغلو في المحافظة، يستمسكون



باللغة العربية الفصحى لا ينحرفون عنها ولا يعنفون بها، ولكنهم يرون هذه اللغة ملكا لهم، ولا يرون أنفسهم ملكا لها، يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة التي يحياها الناس والتي لم يعرفها القدماء، ولكنّهم لا يفسدون أصولها، ولا يخرجون على قواعدها، ويستبيحون لأنفسهم أن يثوروا على المعجمات القديمة التي وقفت باللغة العربية عِنْدَ القرن الثاني للهجرة، ويبتكرون ما يحتاجون إليه من ألفاظ لا يجدون بذلك بأسا، ولا يتحرجون من أن هذه الألفاظ ليست مسجلة في هذا المعجم القديم أو ذاك، فمن حقهم أن يسَخِّروا أنفسهم للغة، ومن الحق عليهم إذن أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها، ثم يثوروا كذلك على أساليب القدماء في التعبير الشعري والنثري، وإنما يصطنعون من الأساليب ما يلائم حاجاتهم، وما تثيره في نفوسهم من العواطف والخواطر والآراء، وهم رغم ثورتهم هذه لا يُفَرِّطون في القديم، وإنما يحفظونه، يمضون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفيسة التي لا ينبغي التقصير في رعايتها وحمايتها وصيانتها من الضياع والفساد جميعا.

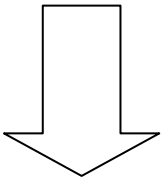
**الأعمال الكاملة (المجلد الأول)**

1

[1]–الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب، الكتاب المدرسي، ص 189.

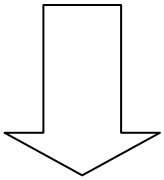
حاولنا وضع مخطط توضيحي لتفسير أكثر الأساس الثاني، صنفناه على الشاكلة التالية:

خلق أوضاع مختلفة

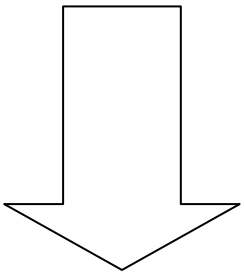


ويستبيحون لأنفسهم أن يثوروا المعجمات القديمة

قوى الإنتاج التقليدي

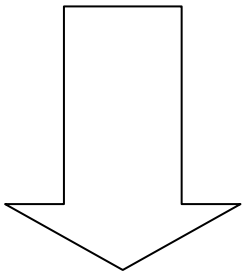


وأما الآخر فكان يأتيهم من العواطف والخواطر وآراء الأدب العربي القديم حتى يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام



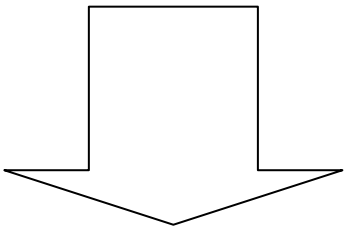
الطموح إلى التجديد

الشباب_التجديد_أغراض الحياة
القديم_الشيوخ
الحديثة



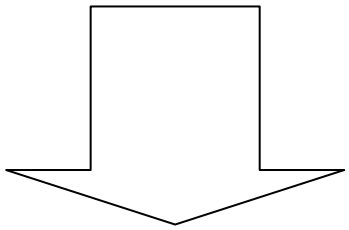
الحفاظ على التراث القديم

المحافظة_القديم_المعجم



أدب متميز+ المحافظة على اللغة العربية بثراء المعجم

وقوة الألفاظ



الالتحاق بالركب الحضاري وهذا بالاشتغال على اللغة

**تطبيق بيداغوجيا الأهداف على النصين**

**الأساس الثالث:** النظرية السلوكية في التعليم، انتقينا النص الأول الذي طبقنا عليه الأساس الأول وهو "منزلة المثقفين في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي.

-**قانون الأثر:** نجده في الفقرة الثالثة "إن أول واجب ... الثقافة رابعا" بالعبارات التالية: مثقف_ معارف_ تصحيح المقياس الذي تقاس به درجة الثقافة_ إصلاح المجتمع.

-**قانون الاستعداد:** نجده مكرسا في الفقرة الاولى والثانية، وهو الاستعداد والتحفيز للخروج بنتائج مخطط لها وذات أثر فعال على المتعلم، فحدد المؤلف المؤهلين المساندين لارتقاء الأمة (المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود، وعلى الأخلاق أن تزيغ)

بيّن مواصفاتهم: "ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، الإقبال على العلم، القيادة والتدبير"

هذه هي بصفة مختصرة أهم المبادئ التي أسست عليها بيداغوجيا الأهداف التي تأسست على الواقع المعيش والملموس، وتحول اهتمام المدرس من الاهتمام ببواطن المتعلم إلى الاهتمام بمدى استجابته للمواقف المجربة من حيث قابلية ضبطها والحكم عليها، للوصول في الأخير إلى إلغاء الأهداف المجردة من العملية

التعليمية والاعتماد على الأهداف الملموسة القابلة للتحقيق الآني والمرحلي، والمصاغة بشكل ملموس وعقلاني وجعلها منهجا للفعل التربوي.

## خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى المراحل الكبرى التي مر بها التعليم في الجزائر، من العهد العثماني الذي كان المنطلق لهذا الميدان في المنطقة، مرورا بالعهد الاستعماري الذي شيد مدرسة فرنسية محضة، وفرضها على الشعب الجزائري، مع تنويع في المناهج المستخدمة بسن قوانين مجحفة بغية طمس الهوية الوطنية؛ مثل اللغة العربية، وصولا إلى التعليم في فترة الاستقلال الذي وجد نفسه أمام مرحلة جد حرجة لما ورثته من الاستعمار المدمر.

مر التعليم في فترة ما بعد الاستقلال بأربع مراحل كبرى، إلى غاية مرحلة الإصلاحات التي شهدها القطاع من 2003 إلى يومنا هذا، والتي أطلق عليها بإصلاحات الجيل الثاني. الذي يثبت لنا مدى المشاكل التي يتخبط فيها القطاع إلى حد الساعة.

آملين إيجاد حلول جذرية للنهوض بالتعليم، ووضع مرجعية إطارية شاملة للحد من الإصلاحات المتكررة. والوقوف عند برنامج ومنهاج موحد لسنوات عدة وفق معايير عالمية بنظرة جزائرية إسلامية.

# الفصل التطبيقي: النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي: قراءة وتحليل.

**1-تمهيد.**

**2-المبحث الأول:** عينة الدراسة.

3-**المبحث الثاني:** البناء الموضوعاتي في كتاب النصوص

**3-المبحث الثالث:** محددات الدراسة العملية للكتاب المدرسي.

**4-المبحث الرابع:** محاور البناء اللغوي والبلاغي في النص.

**5-المبحث الخامس:** تحليل النتائج وتفسيرها وفق الفرضيات.

**6-خاتمة.**

**تمهيد:**

كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لشعبتي آداب وفلسفة، لغات أجنبية من الكتب المدرسية المقررة رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية، موجهة لتلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 17سنة و 18سنة. وهي سنة فاصلة للحصول على شهادة الباكلوريا، يشمل الكتاب مجموعة من النصوص الأدبية تناولت موضوعات تاريخية واجتماعية ووطنية وغيرها. ومن هذا المقام نطرح تساؤلات عدة تتعلق بطبيعة النصوص الموجودة في الكتاب المقرر:

-ما هي القيم التي تسعى المنظومة التربوية الحالية إلى توصيلها إلى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال النصوص المقررة في الكتاب؟

-إلى أي مدى تم تجسيد السياسة التعليمية في النصوص المقررة؟

-ما هي نسبة استخدام القيم الوطنية التي ترمز إلى الهوية والسيادة الجزائرية في النصوص الأدبية؟

## المبحث الأول: عينة الدراسة:

ستكون النصوص الأدبية في كتاب السنة الثالثة ثانوي مدونة الدراسة لهذا البحث، وهي عبارة عن دراسة النصوص الأدبية فقط التي تناولها الكتاب باختلاف أنواعها نثرية كانت أم شعرية، يتكون الكتاب من اثني عشر محورا، في كل محور نصان أدبيان كانا محل الدراسة، فسلطنا الضوء على أربع وعشرين ( 24) نصا متناولا في الكتاب وهذا لاستخراج القيم التي تجسد السياسة التعليمية للدولة.

مستعينة بمنهج تحليل الكتاب المدرسي مع الإحصاء الوصفي (التكرار والنسب المئوية)، من منطلق أنها دراسة وصفية تحليلية.

### المطلب الأول: بطاقة فنية للكتاب:

**عنوان الكتاب:** اللغة العربية وآدابها.

**المستوى:** السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

**تخصص:** شعبة آداب، فلسفة- لغات أجنبية.

**تأليف:** تأليف جماعي: سليمان بورنان- نجاة بوزيان- مدني شحامي- الشريف مريبعي.

**دار النشر:** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2010-2011.

**عدد الصفحات:** 287 صفحة.

**عدد المحاور:** 12 محوراً، في كل محور نصان أدبيان ونص تواصلي ونص للمطالعة الموجهة *، بالإضافة إلى قواعد اللغة، بلاغة وعروض، تعبير ومشاريع.

**الأفكار المتناولة:** تناول الكتاب مواضيع مختلفة، من عصر الانحطاط إلى العصر المعاصر، وذلك بتناول أهم القضايا التي مست كل عصر. فأقدم نص يعود للشاعر شرف الدين محمد البوصيري ( ت. 696)، بموضوع "في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم". وأحدث نص يعود للكاتب حسين عبد الخضر المولود سنة

1973؛ والذي مارس إبداعه الأدبي في بداية التسعينيات إلى يومنا هذا، بموضوعه "كابوس في الظهيرة".

## المبحث الثاني: البناء الموضوعاتي في كتاب النصوص:

تتمحور المقاربة الموضوعاتية خول مفهوم التيمة ( Le Thème )، فهي مسار وجد كمثير للأحاسيس الانفعالية العاطفية، ظهر في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. فللموضوعاتية "وصف عناصر الأثر بشكل يتفق مع وجوده في العالم الواقعي والخيالي" [1]، ليظهر لنا مدى تداخل الحيثيات المكونة للموضوع من تأثير وتأثر في سياقاتها المتنوعة.

ويرتبط مصطلح الموضوعاتية معجميا بكلمة ( Le Thème) التي يقابلها في العربية الموضوع، المحور، الفكرة الرئيسية، وورد تعريفها في كتاب المقاربة النقدية الموضوعاتية لجميل حمداوي، حيث استحضر تعريف برنار دوبربي ( B. Dupier) للتيمة بأنها: "الفكرة المتواترة في العمل الأدبي" [2]. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن التيمة هي الفكرة الرئيسية التي يبنى عليها العمل الأدبي شعرا ونثرا، والتي تشكل وحدة النص الموضوعية من حيث الاتساق والانسجام.

استخدم المنهج الموضوعاتي في تكوين كتاب اللغة العربية وآدابها، مع أنه لم يصرح بهذا المنهج إلا أنه تجلى بوضوح في ثناياه، ف لكل محور موضوع خاص يتحدث عنه وفق نمط نسقي منظم بغية تحقيق الأهداف المسطرة لهذا المستوى.ونلامس المقاربة الموضوعاتية في النصوص المدرجة في المقرر الدراسي خاصة في النصوص الشعرية، من منطلق أن المنهج يصبو إلى تقديم موضوع محدد في العمل المهاري، وهذا راجع إلى كثرة وجوده في النص.

---

[1]–النقد الموضوعاتي: الأسس والمفاهيم، محمد بلوحي، مؤسسة واحة الدرر، 2011، ص 18.

*الفرق بين أنواع النصوص المذكورة هو: النص الأدبي هو تقديم نص في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة، ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب. أما النص التواصلي فهو نص نثري الهدف منه إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية؛ فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية. أما نص المطالعة فهو نص لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتزود من الثقافات المختلفة، مع تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين [ أنظر: مناهج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، ص 17–19].

[2]–المقاربة النقدية الموضوعاتية، جميل حمداوي، د. نا، د. تا، د. ط، شبكة الألوكة، ص 05.

ويؤكد هذا الكلام سعيد علوش في كتابه "النقد الموضوعاتي" بأنه "بحث عن النقاط الأساسية التي يتكون منها العمل الأدبي، ومقاربة الكشف عن هذه النقاط الحساسة التي تجعلنا نلمس تحولاتها وندرك روابطها"[1]. ونحن نقتفي هذا التعريف لنقيس عليه حيثيات الجانب التطبيقي، وهذا باستنباط القيم المغروسة التي بنيت عليها النصوص الأدبية المبرمجة في الكتاب المدرسي. هذا من جهة الغوص في مضامين النصوص.

ومن وجهة نظر موضوعاتية نلفي نصوص الكتاب مهيكلة من الناحية الدلالية وفق شبكة من الموضوعات/ التيمات التي شكلت برنامج الكتاب، حيث انتقت اللجنة موضوعات متنوعة بقوالب شعرية ونثرية موزعة على محاور نستشفها مرتبة على حسب ورودها في البرنامج.

**المطلب الأول: موضوع الدين:** أخذ موضوع الدين حيزا في البرنامج بورود نصين تحدثا عنه وهما نص: "في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم" ونص "في الزهد"، وهذا باستخدام الحقل الدلالي الدال على الانتماء الديني بالعبارات التالية: ( الأنبياء، رحمة، النبي، الاستغفار، الله، الدهر) [2]؛ وهي معان دينية استخدمت لنشر الرسالة المحمدية، فأصبحت مرجعا لمتعلم اللغة والمتعبد لاحتوائهما على التنوع في الأساليب من بيان وبديع.

**المطلب الثاني: موضوع العلم:** للعلم نصيب في الكتاب المدرسي الموجه للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وذلك بإدراج محور كامل للتحدث عن الظواهر العلمية، وهذا في نصين تباعدا من حيث المضمون لكنهما صبا في نفس المجال؛ فالنص الأول خصص لموضوع "خواص القمر وتأثيراته" للقزويني تحدث فيه عن الفلك بوصف القمر ومراحل تغيراته، التأثيرات التي يحدثها على حياة الإنسان (... وتكون الأخلاط في بدن الإنسان ظاهرة، والعروق تكون ممتلئة، وبعد الامتلاء تكون الأبدان أضعف)[3].

جاء النص في قالب نثري سردي، مستخدما فيه الكاتب الحقل المعجمي الدال عن موضوع القمر في العبارات التالية: كوكب، الفلك الأسفل، جُرم القمر، دورة القمر، مركز العالم، الأرض، المد، الجزر... إلخ. فهو نص سرد لنا مجموعة من المعلومات حول القمر من حيث شكله ولونه وموقعه من الفلك، وهذا باستخدام

[1]–النقد الموضوعاتي، سعيد علوش، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1989، ص 12.

[2]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010–2011، ص 09– 14.

[3]–المرجع نفسه، ص 31.

الموضوع الرئيسي وهو القمر بتواتر الكلمة ثلاثة عشر مرة في النص بأسلوب شديد الوضوح والتفصيل، إلا أنه ضعيف من الناحية العلمية ولا يرضي فضول العقل للإطلاع على المعرفة الشافية الوافية حول الموضوع.

أما الموضوع الثاني فقد غير وجهته وتحدث الكاتب فيه عن التاريخ من حيث هو علم أم فن في طرح موضوعي، تناول معالجة الكاتب عبد الرحمن بن خلدون لقضية الكتابة التاريخية في منهج علمي محبك وسليم المبنى، باستخدام الحقل الدلالي الذي يصب في الموضوع نفسه وهو: فن، معارف، الأخبار، المؤرخون، أئمة النقل، الوقائع، العلم، قواعد، الخبر، الأصول، صحيح، مزيف... إلخ، وهي كلها كلمات تساعد المؤرخ في رصده للوقائع والأخبار بأمانة وموضوعية ووفق شروط، حصرها الكاتب في النص: "يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق... والإحاطة بالحاضر من ذلك..."[1].

**المطلب الثالث: مواضيع الحزن والاغتراب:** نجد جل النصوص المدرجة في الكتاب تتحدث عن موضوع الحزن والاغتراب بتفاوت طفيف في نوعية الحزن والاغتراب فصنفناها كما يلي:

***موضوع حزن وألم المنفى:** الحزن والألم حالة نفسية يشعر بها الإنسان وهو في أوج الضعف والمعاناة بشقيها النفسي والجسمي، فنجد موضوعين عالجا قضية الاغتراب والمنفى في قالب فني مليء بالمشاعر الجياشة والأحاسيس االمرهفة في تجربة شعرية، وبحالة نفسية محطمة ومكتئبة جراء البعد عن الوطن الأم فتم تكريس رصيد لغوي ثري للتعبير عن الحالة، والحنين إلى الوطن في فقرات نص "آلام الاغتراب" مجسدة في الكلمات التالية: عليل، ايراق، أشواق، حزن، الصبر، الهم، منبت آدابي وأعراقي، الديار، أهل، الإشفاق، الدمع، البكاء[2]... إلخ.

أما الشاعر أحمد شوقي في نصه المدرج بعنوان "من وحي المنفى" فقد استخدم المفردات الآتية: النائح، الأسى، عوادينا، يضوي، الشجن، الحنين، الصبر، البكاء، الشوق، الأسى، الود، الغريب، الفراق، الدمع [3]... وغيرها من المفردات. للتعبير عن صعوبة المنفى والألم والحزن الذي يشعر به المغترب في بلد الأجانب.

---

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 39.

[2]–ينظر: المرجع نفسه، ص 55.

[3]–ينظر: المرجع نفسه، ص 59.

بالإضافة إلى موضوع "أحزان الغربة" [1] لعبد الرحمن جيلي في سرده لتجربته المريرة التي عاشها وتجرع ويلاتها في قالب شعري هو الآخر، محدداً نوع الغربة التي عانى منها جراء بحثه عن التوازن الذي افتقده في المنفى والقيم والأخلاق التي ترعرع فيها بتوظيفه للحقل الدلالي الآتي: ( وهاد الحزن، العطش، اللهفة، الشوق، الغربة، الإحساس، الود، الذكرى) موظفا الأدوات الفنية في لغة شعرية ومزيج بين الحقيقة والخيال، في وتيرة تفاعلية بين الشاعر وموضوعه.

**•موضوع الألم:** فالألم شعور ينتاب الإنسان ويجعل نفسيته مرهقة وفي حالة معاناة، وموضوع "أغنيات للألم" [2] هو نوع آخر من الحزن؛ فهو حزن على الوطن العربي، وعلى التفكك العربي وفرقته الضمير الجمعي مشبهة الضمير الجمعي العربي بالطفل الصغير "طفل صغير ناعم مستفهم العيون تسكته تهويدة وربتة حنون... يا طفلنا الصغير سامحنا يدا وفم..." [3] معبرة عنه الشاعرة نازك الملائكة في بناء شعري سردي ذات عمق دلالي يعبر عن موقف الحزن بلغة تصويرية موحية رامزة مؤثرة، حبلى بالكثافة يضبطها إيقاع التفعيلة والمعجم الشعري والتشخيص والحس الدرامي والموسيقي.

**•موضوع الحزن والأمل:** وهي حالة نفسية عكسية جسدت فيها الكاتبة زليخة السعودي في نص "الجرح والأمل" [4] صورة الحزن والألم التي عاشتها المرأة الجزائرية إبان الاستعمار الفرنسي في شخصية "ياسمينة" وسردها في قالب قصصي قصير، راوية فيها أحداث قصة جرح ياسمينة باستخدام مفردات مؤثرة تعبر بكل قوة عن الحالة الحزينة التي وصلت بها لدرجة الجنون ( المناظر البائسة، ذات خائفة، ينام على الأرض الباردة، واقعها الجريح، التعذيب، تمزق قلبها الجريح ... إلخ).

ونفسه ذكرت الجانب المشرق والأمل الذي وجد بعد معاناة الحرب وويلاتها وفقدان زوجها وأولادها. مصورة بذلك يوم الاستقلال في زي بهيج يدعو للتفاؤل والابتسامة لغد أفضل، مفعم بالحياة والأمل ( أشرقت الشمس، تزينها الأعلام الخضراء، الابتسامات تتسع فوق شفاه الأطفال، أنغام، الهتاف بأحمد، عاد القتيل اليوم، أغنيات النصر، عزم الرجال، بناء الغد الأفضل ...) [5]، وهذا باستخدام

---

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 146.

[2]–المرجع نفسه، ص 142.

[3]–المرجع نفسه، ص 143.

[4]–المرجع نفسه، ص 204.

[5]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 204– 207.

الأدبية لتقنيات القصة القصيرة المعاصرة.

***موضوع الحزن والمعاناة:** نجد الحزن في هذا الموضوع مغاير تماما عن سابقاته، لتغيير نوع الحزن المتحدث عنه في نص "من مسرحية المغص" لأحمد بودشيشة في قالب مسرحي؛ استعرض فيه معاناة المؤلف مع الحياة المريرة التي يعيشها من هموم وفقر جراء هذه المهنة المتعبة والمهمشة في البلاد، فجسد لنا حوار دار بين المؤلف وزوجته التي زادته عبئا باستخدام حقل معجمي يدل على الحزن والمعاناة موزعة بين سطور المسرحية ( منهك، ممصمصا شفتيه، مضطجرة، نفاذ الصبر، خيبة، نظرة حاقدة...) [1]. موضحة بهذا تضحية المثقف في الأمة بلغة بسيطة مع موضوعية أفكاره.

**المطلب الرابع: موضوع الأخلاق:** للأخلاق نصيب في الكتاب الموجه لفئة الشباب الذين هم في مرحلة تكوين الشخصية، وتحديد مسارها، فنجد هذه الأخلاق مكرسة في نص "أنا" لإيليا أبو ماضي صاحب النزعة الرومانسية في الرابطة القلمية، حيث تحدث عن قيم الأخلاق الحميدة ذات النزعة الإنسانية والتي يحكمها الخير والحق مستعينا بالحقل الدلالي التالي: ( حرّ، الكريم، مهذب، الأخلاق، جنة، محاسن، ضمير...)[2] في إيصال مضمون موضوعه، في طابع إنساني ضمن قالب فني أدبي بعيد عن التكلف والتعقيد.

تناول النص الثاني لرشيد سليم الخوري "هنا وهناك" قضية الأخلاق لكن في وجهة مخالفة للنص الأول، حيث ركز مضمون النص عن ذم الصفات السيئة التي انتشرت في مجتمعاتنا العربية وبكثرة، خاصة في الآونة الأخيرة والتي تحط من إنسانية الإنسان وتقلل من عزة نفسه وشرفه، مجسدا الحالة في الحقل الدلالي الآتي: ( الطمع، الجشع، النطع، جوع النفوس، البخل، الغرور، رقا، الخبز...) [3]، مصورا بهذا الرذالة التي وصل إليها الإنسان في صور واقعية بلغة شعرية واضحة، مع نشر رسالة إنسانية مشبعة بالفضائل الحميدة التي تمثل مجد الإنسان وشرفه، في محاولة لإيقاظ الضمير الإنساني.

**المطلب الخامس: موضوع الشخصيات والأبطال:** هي موضوعات قريبة من موضوع الوطن والتضحية، حيث تعد الشخصيات المتحدث عنها في النصوص أبطال دافعوا عن وطنهم وضحوا بأنفسهم من أجل الحرية، ففي هذه الموضوعة (

[1]–المرجع نفسه، ص 264.

[2]–المرجع نفسه، ص 72.

[3]– المرجع نفسه، ص 77، 78.

موضوعة الشخصيات والأبطال) نجد ثلاث نصوص لشخصيات مختلفة نذكرها كما يلي:

-**شخصية جميلة بوحيرد:** نجد هذه الشخصية في نص معنون بـ "جميلة" لشفيق الكمالي؛ الذي استعان بمفردات لغوية لوصف الشخصية أول شيء: ( خولة، نجمة، ياقوتة خضراء، زندها الأسمر، حمامة)[1]. ومن جهة أخرى استخدم حقل دلالي لوصف تضحيات جميلة وقوتها التي أطاحت بالعدو وأربكت صفوفه ( يهابها السجان، لتشرب السياط من دمي، الخنجر، العروبة) [2]، في أسلوب كله دلالات تتوالد مع توالد الأحداث والرموز اللغوية المعبرة عن الشخصية المعروفة في صفوف الثوار الجزائريين.

-**شخصية لالة فاطمة نسومر:** وهو نوع آخر من تقديم للشخصيات جسدها الكاتب إدريس قرقوة في مسرحية بعنوان: "لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر"، ووظف فيها شخصيات ثلاثة لالة فاطمة وأخيها سي طاهر وأمينة زوجة أخيها، في حبكة درامية بسيطة خالية من التعقيد، عكست مقومات المجتمع الجزائري الذي يحكمه الجانب الديني والعرفي ( المرابطة، كرامة، العفيفة، الإحسان، الاحترام، المودة، الحمد، الله، الجهاد...)[3]هذا من جانب.

ومن جانب آخر، وظف الكاتب عائلة لغوية تصف مقاومة البطلة لالة فاطمة نسومر للمستعمر "أشارك المجاهدين قتالهم للفرنسيين، أصبحت تشد إليها الرحال، لقبولها بلالة فاطمة نسومر، ساحات القتال...إلخ" [4]، قدمها في صورة اجتماعية تعكس الواقع في تلك الفترة، وبناء الأسرة الجزائرية أنذاك.

-**شخصية أبو تمام:** وهنا نجد طريقة أخرى في تصوير الشخصية المذكورة كرمز استحضر لمعالجة قضية ما وصل إليه العالم العربي في الحاضر المعاش من قبل الشاعر صلاح عبد الصبور، بقص "أبو تمام" في قالب فني ذا دلالة فكرية واعية، في حلقة وصل بين الماضي والحاضر؛ فاستحضر الحقل الدلالي التالي: ( عمورية، الثائر، طبرية، المعتصم، تذكار، الأنباء، الندم، الأحزان، الحسرة...) [5] في كتابة نصه، مجسدا صورا بيانية وشعرية في عملية إسقاط واضحة للتاريخ

---

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 123.

[2]- المرجع نفسه، ص 124.

[3]- المرجع نفسه، ص 255، 257.

[4]- المرجع نفسه، ص 254، 255.

[5]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 162، 163.

الأدبي والسياسي.

-**شخصية صلاح الدين:** وهنا أيضا نجد استخدام الشخصية كرمز بعنوان: "خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين" للشاعر أمل دنقل؛ الذي استعان بالشخصية لمحاولة إحياء الضمير العربي من الغفلة، بتوظيف مفردات ذات دلالات مؤثرة مرتبطة بالأحداث المعاشة ( صلاح الدين، الطبل البدائي، قارب الفلين، حطين، خيول الترك، الملك، الأحصنة، الزعيم، القبر، الحنين...)[1].

لنجد في فقرات النص وبين سطوره حزن الشاعر وألمه، مع عتاب النفس عن الحالة التي وصل إليها العالم العربي؛ الذي أسقطها على الأماكن والذكريات التي خاضها صلاح الدين الأيوبي واشتهر بها.

## المطلب السادس: موضوع الثورة:

تعد الثورة حركة تحررية في وجه الاستعمار الذي يسلب الأرض الأم بقوة، وهي ردة فعل رافضة للاحتلال فاختلفت الطرق في المقاومة، فهناك من ساهم بالقلم بإبراز بطولات من اختار بالسلاح من أجل الحرية. وفي هذه الموضوعة نجد موضوعين مختلفين أولهما:

1-**موضوع الثورة الفلسطينية:** والتي لا زالت لحد الساعة تحت وطأة المستعمر الغاشم، فخصص لها نصَّان وهما:

-**منشورات فدائية لنزار قباني :** استعرض لنا القضية الفلسطينية وعدها قضية عربية مشتركة في عملية مزج بين الأدب والتاريخ والسياسة في قالب فني، ووفق رؤية جمالية خاصة بالشاعر باستخدام الحقل الدلالي الآتي: ( شعبنا، هنود حمر، الأرض، مشرشرون، التاريخ، زيتون، البقاء، القرآن، النصر، المسجد الأقصى، قناديل، قتيل، الجيوش، اغتصاب الأرض...) [2]، بلغة بيانية فنية واضحة التصوير في وقفة منه لتذكير العالم العربي بفلسطين المحتلة والدفاع عن قضيتها، باستخدام الشاعر الإبداع الأدبي القائم على الصياغة والتشكيل، وعملية خلق حر للأفكار واستعانته "بالإمتاع الذي يولد نوع من السحر" [3]، مع استخدام الخيال في تجسيد مشاعره.

---

[1]-المرجع نفسه، ص 168، 169.

[2]-المرجع نفسه، ص 94، 95.

[3]-محاضرات في نظرية الأدب، شكري عزيز الماضي، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1984، ط.1، ص 13.

-**حالة حصار لمحمود درويش:** لا أحد يستطيع التعبير عن القضية الفلسطينية أحسن من ابنها الذي عايش الثورة وتجرع مرارة معيشتها والمأساة المصاحبة لها. فصور لنا الشاعر محمود درويش الحياة الاجتماعية التي اعتاد عليها كل فرد من أفراد البلد من معاناة يومية، وحزن وألم لدرجة الاكتئاب من حالة فلسطين والنزعة الوطنية، باستخدامه للمفردات التالية: "الغروب فوهة الوقت، السجناء، نربي الأمل، ساعة النصر، المدفعية، أعداء، السماء رصاصية، حصار، مرتفعات الدخان، الألم، دبابة، قذائف، الوجع، الذاكرة..." [1] في نسيج شعري مفعم بالأحاسيس والمشاعر بنظرة أمل للسلم والتعايش مع الآخر.

## 2-موضوع الثورة الجزائرية:

لم يخلوا برنامج السنة الثالثة ثانوي من مواضيع من هذا النوع لقيم الثورة الجزائرية وويلات الحرب قصد تعريف المتعلم بالفترة التي عايشها الأجداد وما مدى التضحيات التي قدموها لافتكاك الحرية من المستعمر بالنفس والنفيس، لتصبح الجزائر مستقلة. فنجد هنا انتقاء نصين مختلفين عن بعض؛ فالنص الأول هو عبارة عن قصيدة شعرية، والنص الثاني قصة قصيرة.

-**الإنسان الكبير** هو عنوان القصيدة للشاعر محمد الصالح باوية الذي حاول تصوير الثورة الجزائرية بالشعر واتخذ الكلمة سلاحا يقاتل به العدو، في حركة منه لنقل الأحداث والجرائم المرتكبة في حق الشعب، بلوحة فنية مشبعة بالقيم الإنسانية باستعانته للحقل الدلالي التالي: ( الشعب، المصير، الجرح، تاريخ جديد، بطولات، الشهيد، الدماء، الجزائر، المدفع، كنز، الشوق، زغاريد، حدث، ثورة، أمطار، قلب بركان، عروق عربية...) [2]، وغيرها من المفردات الواصفة للبيئة الجزائرية إبان الثورة التحريرية، ومدى ارتباطه الوثيق بقضيته المصيرية ألا وهي الحرية واسترجاع الشخصية العربية الجزائرية.

-**الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي:** هو عنوان النص الثاني المدرج في موضوعة الثورة الجزائرية؛ فهو قصة قصيرة تتحدث عن مشهد من المشاهد الكثيرة التي حدثت في الثورة، صورها لنا الكاتب بطريقة سردية تعكس مقاومة الشعب الجزائري وتضحياته أمام الغريب المحتل، الذي استعمل كل أساليب الترهيب للسيطرة على زمام الأمور من أرض وشعب.

---

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 101، 102.

[2]- المرجع نفسه، ص 116، 117.

وجسد شخصيات القصة: الضابط الفرنسي والوقاف وأهالي القرية وصوت الثورة؛ الذين خربوا آلة المستعمر ( الدانبير الذي خربتموه، الآلة العجيبة، الآلة العزيزة)[1]، في صورة فنية مؤثرة تدمع لها الأعين، وهذا بوصف حالة الأهالي من فقر وجوع ( ثنوا ركبهم حتى يستتروا، بما عليهم من ثياب، واقتطعوا لأنفسهم أحذية من عجلاتها،... قتل الديدان التي سكنت بطونهم، حما وماء يترقص فيه العلق...)[2]. وصوت الثورة الذي دعا إلى الحرية

( ثورة مباركة، وتكلمت بنادق هنا وهناك، وصاحوا: الله أكبر ! تحيا الحرية... الحرية!)[3]، وتحيا الجزائر حرة مستقلة.

وأدرج إلى موضوعة الثورة نصاً موسوماً بـــ: "كابوس في الظهيرة" لحسين عبد الخضر؛ وهو نص مسرحي يجسد جلسة لأم عراقية مع ضيفتها وويلات الحرب في البلد في مشهد مسرحي درامي يعرضه لنا الكاتب الرافض للحرب ومخلفاتها من خراب ( الخوف، وسط الخراب، كابوس، الحطام، لطم، بكاء، سيارات الإسعاف، ممزقة الثياب، فقدت أفراد أسرتها، الجنون...) [4]، ليصور لنا أبشع مأساة تحدث كل يوم في بلد مستعمر من دمار وموت، بلغة مأساوية مبنية بحُبلة محكمة.

## المطلب السابع: موضوع الثقافة:

للثقافة نصيب في طيات الكتاب المدرسي، لأهميتها البالغة في تنوير عقل المتعلم وإشباعه بالزاد المعرفي المتنوع، فانتقى نص "منزلة المثقفين في الأمة" للكاتب محمد البشير الإبراهيمي، طارحا بين أيدينا إشكالية المثقف في الأمة بارزا مكانته وصفاته الواجب التزامه بها ( المثقفون هم حفظة التوازن في الأمم... وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، على المثقفين إصلاح أنفسهم، إكمال نقائصهم العلمية، واستكمال مؤهلاتهم التثقيفية، التفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر...)[5]، للارتقاء بالأمة والنهوض بها، وفق تسلسل منهجي في الأفكار وبأسلوب راقي وصور بلاغية منتقاة بعناية قصد إيصال الفكرة واضحة لذهنية القارئ والتأثير فيه.

---

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 212، 213.

[2]- المرجع نفسه، ص 213.

[3]- المرجع نفسه، ص 215.

[4]- المرجع نفسه، ص 237-238.

[5]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 182-183.

أما النص الثاني فقد كان للأديب الناقد طه حسين بعرضه لموضوع حساس ومعقد، وعنونه بـــ: "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب"؛ بالتركيز على عنصري الأصالة والمعاصرة في الأدب العربي، وحاول طرح الفكرتين في نظرية جدلية بعرض براهين وإيجابيات كل عنصر؛ فئة الشيوخ المحافظين ( تركت... آثارا لا زالت باقية، نثرا عربيا خالصا، المحافظة على القديم) [1]، وفئة الشباب العازم على التجديد دون المساس بالأصول والقواعد ( يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة، ويبتكرون ما يحتاجون إليه من ألفاظ...) [2] في لغة سهلة سلسة واضحة الأفكار خالية من التعقيد وبتصوير فني دقيق، بدعوة منه إلى التجديد مع المحافظة على التراث، في عملية تزاوج فني وأدبي للنهوض بالأدب والارتقاء به.

*نضيف في موضوعة الثقافة نصاً "من مسرحية شهرزاد" للكاتب توفيق الحكيم، فأدخلناه في هذا الحيز لفكرته المطروحة في ثنايا مسرحيته من صراع بين العقل والهوى، جسدته شخصية "شهريار" بطرح فلسفي موظفا لغة درامية بشخصيات "شهريار وشهرزاد" منصاعة لفكرته المطروحة بقيود محكمة، مستعينا بالحقل الدلالي التالي في حياكة المسرحية ( إذعان، خضوع، العقل، المعرفة، العهد، الدماء، القتل، اللهو، أسرار، اليأس، السخرية، قلب، الحب، الموت، الخداع، الخناق...) [3]، وغيرها من المفردات التي شكلت حوار النص الخالي من المواقف الطبيعية والصراع الدرامي.

نستخلص فيما تم عرضه تنوعاً من قبل اللجنة الوطنية للمناهج في الموضوعات ( التيمات)، إذ يعد انتقاء جد موفق من ناحية الاعتبار الأدبي قصد تعريف المتعلم للظواهر الأدبية من شعر ونثر بغرض تنويع اكتساب الرصيد المعجمي، وتنمية ملكة التذوق الفني لديه (المتعلمين). ولتطبيق المنهج الموضوعاتي في المحاور ألاثني عشر عن قرب، ندرسها من زاويتين هما: الجانب اللغوي؛ ونقصد به النقد اللغوي المتمثل في النحو والبلاغة وغيرها، والجانب الفكري؛ من خلال مناقشة الأفكار المطروحة في النصوص. أما من ناحية أخرى يشوب هذا الانتقاء بعض الاختلال خاصة الاعتبارات الاجتماعية، لأن نصوص الكتاب مكتنزة بمعاني الألم والحزن والمنفى والاغتراب، خاصة أن الفئة المستهدفة هم تلاميذ القسم النهائي المفترض إقبالهم على الحياة بنضارة الشباب المفعم بالهمة والإرادة سيما أنها مرحلة فاصلة بين التعليم المدرسي

[1]–المرجع نفسه، ص 189.

[2]– المرجع نفسه، ص 190.

[3]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 230–231.

والتعليم الجامعي.

## المبحث الثالث: محددات الدراسة العملية للكتاب المدرسي:

ارتكز المبحث الثالث على الجانب الإجرائي التطبيقي، حيث تناولت فيه المقاربة المجسدة في الكتاب من الجانبين (اللغوي والفكري). فتحدث المحور الأول عن موضوع المديح النبوي والزهد في عصر الضعف ليفرز هذا الموضوع موضوعين فرعيين "يصبان في الموضوع نفسه وهما: "في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، والموضوع الثاني "في الزهد" وأهم ما اتسم به المحور الأول هو قوام الفعل الإبداعي بصورته الشعرية الجمالية. وهذه بعض من فقرات للنصين:

### النص الأول:

### في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للبوصيري:

1-كيف ترقى رقيّك الأنبياءُ يا سماءً ما طاولتْهَا سَماءُ
2-لم يساووك في علاك، وقد حا ل سنًا منك دُونهَمْ وسَنَاءُ
3-أنت مصباح كلِّ فضلٍ فما تَص دُرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ
4-حبّذا عقدُ سُؤْددٍ وفخار أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ
5-سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، والمشـ ـيُ الهوينا، ونومُه الإغفاءُ
6-مَا سِوَى خُلقهِ النسيمُ، ولا غيـ ـــــرَ مُحيَّاهُ الرَّوضةُ الغنَّاءُ
7-رحمةٌ كلُّهُ، وحزمٌ وعزْم ووقارٌ وعِصمةٌ وحياءُ

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

### النص الثاني:

### في الزهد لابن نباتة المصري:

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 09.

أستغفر الله ! لا مالي ولا ولدي آسى عليه إذَا ضَمَّ الثّرى جسدي
عفتُ الإقامة في الدنيا لو انشرحت حالي، فكيف؟ وما حَظّي سِوى النَّكدِ !
وقد صَدِئتُ، ولي تحت التراب جلاً إن التراب لَجلاءٌ لِكلِ صَدي
لا عار في أدبي أنْ لمْ يَنلْ رُتباً وإنما العار في دهري وفي بلدي
هذا كلامي وذا حظي، فيا عجبا مِني لثَرْوة لفظٍ وافتقار يد !
وما عجبت لدهر ذُبتُ منه أسَّى لَكنْ عَجبتُ لضِدٍّ ذابَ منْ حسد
تدور هامتهُ غَيضاً عليَّ، ولا والله، ما دار في فِكري ولا خَلدِي

## مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]

ما الهدف من دراسة التلميذ لهذين النصين؟ نتمعن في الأسئلة المرافقة للنص بغية الخروج بالهدف المخطط له وفق الزاويتين المعروضتين:

### 1-الجانب اللغوي:

نجد الأسئلة المرفقة بهذا النص ركزت على الأساليب المستخدمة في المتن من أسلوب خبري وإنشائي قصد التعبير عن تفاعل الشاعر مع نصه. بالإضافة لذكر الجانب البلاغي بالتركيز على ظاهرة البيان ( وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان، ما الصورة البارزة في النص وأين تكمن بلاغتها؟) [2]. مع تعريف المتعلم بالأنماط المستعان بها من طرف الشاعر، والتنوع المستعمل في ألوان البيان والصور البلاغية المؤثرة ( يا سماء ما طاولتها سماء- أنت مصباح كل فضل- فهو البحر والأنام إضاء...)؛ فطبيعة الصورة البيانية في جملة "يا سماء ما طاولتها سماء" هي: عبارة عن استعارة تصريحية حيث حذف المشبه وهو النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وصرح بالمشبه به وهو السماء؛ فبلاغتها تمثلت في أن السماء لا يمكن الوصول إليها، كذلك لا يمكن لأي بشر أن يتصف بصفات الرسول صلى الله عليه وسلم. وهذا لجعل المتعلم يتعرف ويكتسب في آن واحد الأساليب اللغوية والصور البيانية مع تزويده برصيد لغوي ثري في طابع جمالي فني.

### 2-الجانب الفكري:

نجده متمحوراً في أسئلة الفهم التي أطلق عليها المؤلف أسئلة معطيات النص

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 14.

[2]- المرجع نفسه، ص 10.

وأسئلة مناقشة معطيات النص؛ والتي حاولت التركيز على ملامح الرسول صلى الله عليه وسلم (ضحكه التبسم- المشي الهوينا- نومه الإغفاء) وصفاته ( هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم كنت تجهلها؟ فيم تمثلت؟)[1] وهذا قصد الإشادة بصفات النبي في دعوة منه للإقتداء به والتحلي بخصاله الحميدة، المزود بمعان دينية وخلقية ( الرحمة- الحزم- العزم- الوقار- الحياء) لنشر الدعوة المحمدية والتمسك بها.

على خلاف النص الثاني الذي تحدث فيه الشاعر ابن نباتة المصري عن ظاهرة الزهد عنده، والذي جسد ذاته فيه للتعريف بالظاهرة.

### 1-الجانب اللغوي:

أهم المباحث المطروحة فيه ظاهرة التضمين، ومثاله في النص أخذ الشاعر من قول المعري وتضمينه في نصه بقوله: حياة كل امرئ سجن لمهجته فأعجب لطالب طول السجن والكمد. مع إحاطة المتعلم بالجانب السلبي في استخدام التقليد والتكرار (بعض المعاني تكررت في النص هل تجد لها مبررا؟ وضح) [2]. والذي يعد عاملا مهماً في فتور الجانب الشعري للأديب وبرودة أحاسيسه. وتم التطرق أيضا إلى إعراب الفعل المعتل آخره وشتى أحواله وعلاماته الإعرابية.

### 2-الجانب الفكري:

تحدث الشاعر في النص عن ظاهرة الزهد عند ابن نباتة المصري، الذي جسد ذاته في التعريف بالظاهرة ( يربط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية. هل تجد ذلك في هذه القصيدة؟ علل- زهد الشاعر ناتج عن فقر أم عن قناعة وعفة؟) [3]، وإطلاع المتعلم بمعاناته في الحياة وعزلته عنها باستخدام المصطلحات التالية: عِفْتُ الإقامة في الدنيا- وقد صدئت- وما عجبت لدهر ذُبتُ منه أسى. والنص هذا كتب في عصر الضعف، العصر الذي كثر فيه التنميق والتقليد مع زيادة في الزخرفة. والسباق نحو تركيب الأسجاع وتكديس المحسنات والصور البيانية والإغارة على معاني السابقين من تقليد وتضمين.

وابن نباتة دافع على فكرة الزهد بطريقة التعفف ( يا جامع المال إن العمر منصرم، ثروة لفظ، لا عار في أدبي، إن التراب لجلاء لكل صدي...) نتيجة الفقر

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 10.

[2]- المرجع نفسه، ص 16.

[3]-المرجع نفسه، ص 15.

والعوز الذي ساد في تلك الفترة جراء الغزاة الذين استولوا على البلاد في عصر الانحطاط.

أما المحور الثاني فقد خص عصر المماليك بالحديث عن النثر العلمي الذي تفرع موضوعه إلى جزئيتين أولهما موضوع "خواص القمر وتأثيراته"، وثانيهما نص "علم التاريخ" فتشارك حيثياتهما في النمط النثري الخالي من التشبيه والصور البيانية، ذو حمولة وظيفية تخدم الجانب العلمي، وهذه بعض فقرات من النصين:

**المحور الثاني:**

**النص الأول:**

**خواص القمر وتأثيراته للقزويني:**

وأما القمر فهو كَوكبٌ مكانه الطبيعي الفَلك الأسفلُ، من شأنه أنْ يَقبل النّورَ من الشمس على أشكال مختلفة، ولونه الدَّاني إلى السّواد يبقى في كل برج ليلتين وثلث اللّيلة، ويقطع جميع الفَلك في شهر، وهو أصغرُ الكواكب فلكا وأسرعُها سيرا، وزعموا أنّ جُرْمَ القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء من جرم الأرض. ودورةَ القمر أربعمائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب، وهذا ما وصل إليه آراء الحكماء بحكم المقدّمات الحسابية.

وهو يَحُدّه سطحان كُرويان متوازيان مَركزُهما مَركزُ العالم، السطح الأعلى منهما لمقعّر فَلك عُطارد، والأدنى لمحدَّب كرة النار، ويُتِمّ دورتَه في كل ثمانية وعشرين يوما بحركته التي تختصّ به من المغرب إلى المشرق، وفلك تدويره يدور في الفلك الحاوي في كل أربعة عشر يوما، ففي الدورة الأولى يكون القمر بوجهه الممتلئ إلى مركز الأرض، ثم إن فَلكه الكُلّي ينقسم إلى أربعة أفلاك، ثلاثة منها شاملة للأرض، وواحد صغير غير شامل.

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**النص الثاني:**

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 30.

## علم التاريخ لعبد الرحمن بن خلدون

اعلم أن فن التاريخ فن غزير المذهب، جم الفوائد، شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم؛ حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا. فهو محتاج إلى مآخذ متعددة ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط؛ لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول المادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق.

وكثيرا ما وقع للمؤرخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط في الحكايات والوقائع، لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثا أو سمينا، لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها، ولا سبروها بمعيار الحكمة، والوقوف على طبائع الكائنات، وتحكيم النظر والبصيرة في الأخبار. فضلوا عن الحق وتاهوا في بيداء الوهم والغلط؛ ولا سيما في إحصاء الأعداد من الأموال والعساكر إذا عرضت في الحكايات إذ هي مظنة الكذب ومطية الهذر؛ ولا بد من ردها إلى الأصول وعرضها على القواعد.

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

والسؤال المطروح في بادئ الأمر، ما الهدف من دراسة خواص القمر وعلم التاريخ بالضبط؟، وللإجابة عن السؤال لا بد من تحليل الموضوعين والإشارة إلى مضمونهما.

### النص الأول:

### 1-الجانب اللغوي:

بخصوص النص الأول فقد سلط الضوء على الأساليب المستخدمة ( يبدو من خلال النص أن أسلوب الكاتب شديد الوضوح رغم كثافة المعلومات والاستشهادات، ما السر في ذلك؟) [2]، مع إطلاع المتعلم لخصائص النص العلمي

[1]- المرجع نفسه، ص 38.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 33.

( استخلص خصائص النص العلمي مع التمثيل؟)، والإطالة والتفصيل المبالغ فيه من حيث مادة المعلومات، لإتباعه خطة الجمع بين متعدد في حكم واحد.

في حين تمايزت أسئلة الجانب اللغوي في النص الثاني وتنوعت من حيث الأنماط ( لماذا عمد ابن خلدون إلى مثل هذا النمط من النصوص في رأيك؟)[1] إلى الأدوات المعمول بها في المتن ( ساهمت أدوات الربط المنطقية-كأدوات التعليل والجواب والتفسير- في بناء نسقية التراكيب والمعاني في ثنايا كل فقرة مما جعلها أكثر تماسكا. تحسس هذه الأدوات وتبين مدى هذه المساهمة؟...)[2]؛ وهذا قصد تزويد المتعلم بمعارف لغوية من أساليب وأنماط تبني شخصيته الأدبية وتزوده بآليات إنتاج نص علمي قائم على الموضوعية وصحة المعلومات، باستخدام أدوات ربط متناسقة مع النمط والأسلوب المتبع للمتعلم.

## 2-الجانب الفكري:

نجد الكاتب في النص الأول "خواص القمر وتأثيراته" ركز على تعريف المتعلم بعالم القمر وحركته مع التركيز على معرفته لتأثيراته على سائر الكائنات من إنسان وحيوان. وهو ما تضمنه النص في العبارات التالية:

- العبارات التي تتحدث عن كوكب القمر ومعلومات عنه هي: فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل- لونه الداني إلى السواد- أصغر الكواكب فلكا- أسرعها سيرا- دورة القمر أربعمائة واثنان وخمسون ميلا بالتقريب...

-العبارات التي تتحدث عن تأثير القمر على الكائنات هي: أمر أبدان الحيوانات فإنها في وقت زيادة القمر وضوئه تكون أقوى- تكون الأخلاط في بدن الإنسان ظاهرة- الأخلاط في غور البدن والعروق أقل امتلاء...

كما ركزت أسئلة الجانب الفكري على تزويد المتعلم بكيفية الحكم النقدي بتقديم الأدلة والبراهين، لأن القيمة العلمية للنص ضعيفة لمبالغة الكاتب في نقل المرويات إلى حد الخرافة، لدرجة عدم التمييز بين الحقيقة والرواية (الخرافة)؛ ومثال هذا من النص هو ظاهرة المد والجزر التي قدمها على النحو الآتي: فإن الأمر إذا صار في أفق من آفاق البحر أخذ ماؤه في المد مقبلا مع القمر ولا يزال كذلك إلى أن يصير القمر...حتى ينتهي الجزر منتهاه، فالكاتب قدم ظاهرة طبيعية ببرهان غير علمي يخلو من التجربة والتحليل بالبرهان والدليل.

[1]-المرجع نفسه، ص 41.

[2]-المرجع نفسه، ص 41.

رغم ضعف النص في تقديمه من حيث المعلومات وصحتها إلا أن انتقاء النص لم يكن ضرب عشواء خاصة في الجانب العلمي، لأن هدف تقديم مثل هذه النصوص للمتعلم هو إحياء صفة النقد المبني على تقديم المعلومة وتأكيد صحتها بالأدلة والبراهين، وبالتالي خلق الروح النقدية لدى المتعلم وغرسها في ذاتيته، حتى يثمن قيمة ما يلقى إليه.

في حين نجد النص الثاني مغاير تماماً عن سابقه، فهو نص منتقى لابن خلدون يتحدث عن "علم التاريخ"، والنص نموذج للنثر العلمي يهدف للطرح الموضوعي مع الدقة العلمية في معالجة قضية الكتابة التاريخية، وهذا بتزويد المتعلم الشروط التي يجب على المؤرخ الاتصاف بها من تحليل للأخبار مثل: يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة- الإحاطة بالحاضر من ذلك- القيام على أصول الدول والملل- وأسباب حدوثها ودواعي كونها...

وأسئلة الاكتشاف والمناقشة تمحورت حول تعريف المتعلم للقضية العلمية المعالجة، والتعرف على ثناياها بصفة مفصلة ( اعلم أن فن التاريخ فن غزير المذهب- وكثيرا ما وقع للمؤرخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط في الحكايات والوقائع- لم يعرضوها على أصولها...)[1]، مع تعريف المتعلم لشخصية ابن خلدون من خلال منهجه المعتمد في النص، ومدى صحته من حيث طبيعة الأفكار المطروحة وصحة موضوعيتها ( وكانوا على أحوال خاصة بهم في دولهم وممالكهم ... وسائر مشاركاتهم مع أبناء جنسهم ...).

### المحور الثالث:

في حين خصص المحور الثالث للحديث عن موضوع شعر المنفى في العصر الحديث بموضوعيه: "آلام الاغتراب" و"من وحي المنفى" وهو موضوع مغاير للمحورين السابقين، بمعطيات جديدة طغت فيها الذاتية بمكوناتها النفسية في طابع إيقاعي، وصور تنبع من ذات معذبة ورافضة لواقع مرير. وهذه فقرات من النصين:

### النص الأول:

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص38.

## آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي

هلْ من طبيبٍ لداء الحُبّ أو رَاقِ؟ يشفي عليلا أخا حزن وإيراق
قد كان أبقى الهوى من مُهجتي رَمقًا حتى جرى البيْنُ فاستولى على الباقي
حزنٌ بَراني وأشواق رَعتْ كبدي يا وَيْحَ نفسيَ من حزن وأشواق
أكلّفُ النفْسَ صبرًا وهْيَ جازعة والصبر في الحبّ أَعْيا كلّ مشتاق
لا في « سَرَنْديب » لي خِلٌّ أُلُوذُ به ولا أنيس سوى هَمّي وإطراقي
أبيتُ أرْعى نجومَ الليل مُرتفِقا في قنّة عَزَّ مرقاها على الراقي
يا « روضة النيل » لا مسّتْكِ بائقةٌ ولا عَدَتْك سماءٌ ذات إغداق

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

## النص الثاني:

## من وحي المنفى لأحمد شوقي

يا نائحَ الطّلْحِ، أشباهٌ عَوَادينا شجى لواديك، أم نَأسى لوادينا؟
ماذا تَقصّ علَينا غير أنّ يدًا قصّتْ جناحَك جالتْ في حواشينا؟
رمى بنا البَيْنُ أيكًا غير سامِرِنا -أخا الغريب- وظلاًّ غير نادينا
فإنْ يَكُ الجنسُ يا ابن الطّلح فرّقَنا إنّ المصائبَ يَجمعْنَ المُصابينا
لكنّ مصر وإنْ أغْضتْ على مِقَةٍ عينٌ من الخُلْد بالكافور تسقينا
على جوانبها رفّتْ تمائمُنا وحول حافاتها قامتْ رواقينا
بنّا، فلم نَخْلُ من رَوح يراوحُنا مِنْ بَرّ مصر، ورَيْحان يغادينا

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[2]**

### 1-الجانب اللغوي:

الملاحظ على الأسئلة المتعلقة بالجانب اللغوي في النص الأول أنها ركزت على تعريف المتعلم بالأنماط المتنوعة المستخدمة في تركيبة النص مع أدوات الربط التي طغت عليه ( ما هو النمط النصي المتبع؟، ما هي وظيفة "الفاء" في بداية البيت 12، و"الواو" في كل من البيتين 13و14؟)[3]، وهذا كله لغرس في المتعلم طرق وميكانيزمات لبناء نص شعري وإنتاجه مع الاستعانة بأدوات الربط

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 55.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 59.

[3]- المرجع نفسه، ص 57.

المختلفة وإحياء الجانب الشعوري الحسي فيه( المتعلم).

بالإضافة إلى الصور البيانية التي لا تخلو من أي قصيدة شعرية ( لا يخرج النص عن الصور البيانية التقليدية ( تشبيه، استعارة، كناية) استخرج من النص أمثلة عنها وميز وجه الإبداع فيها من وجه التقليد. ماذا تستنتج؟)[1].

ونفس الأمر بالنسبة للنص الثاني "من وحي المنفى" فقد ركز واضع الأسئلة في هذا الجانب ( الجانب اللغوي) على حيز الأنماط الموجودة في النص بغرض تعريف المتعلم قدر الإمكان بكل الأنماط النصية، مع كيفية استخدامها ضمن إنتاج النصوص من طرفه ( فإلى أي نمط تحيل هذا النص؟، بين كيف خدمها النمط الغالب على النص؟) [2]، وتعريف التلميذ على نون الوقاية والتمكن منها بتعويده على استخدامها مع أدوات الربط التي لا يخلو أي نص منها كحروف العطف ( الواو- الفاء- ثم- أو...) وحروف الجر ( إلى- عن- على- في...) وغيرها من الأدوات التي تساعد على بناء نسيج نصي متسق ومنسجم.

## 2-الجانب الفكري:

المتمعن للأسئلة الفهم المصاحبة للنصين والمسماة بأسئلة الاكتشاف والمناقشة التي تشغل عقل المتعلم يستشف الهدف وراء النصين؛ فالنص الأول يعمد لتعريف المتعلم بقضية النفي والابتعاد عن الوطن بتجسيد الشاعر لحياة المنفي في وطن غريب ( لا في سرنديب لي خل ألوذ به) وشعوره بآلام وأوجاع واشتياق للوطن الأم وأهله ( إذا تذكرت أياما به سلفت- بغروب الدمع آماقي ...).

وهذا يأخذنا إلى أن الهدف الرئيسي وراء تقديم نص آلام الاغتراب للمتعلم هو بيان حب الوطن وروح الانتماء إليه، ومدى صعوبة التخلي عنه. فأسئلة الاكتشاف تمحورت جلها في جعل المتعلم يكتشف الجانب الشعوري العاطفي المجسد من طرف الشاعر، بينما ذهبت أسئلة المناقشة إلى عنصر المحاكاة والتقليد التي اتبعها الشاعر وركزت على جوانبها قصد إكسابها للمتعلم ( مزج الشاعر بين التجربة الشعورية الصادقة وخاصة المحاكاة والتقليد. [3]فيم تمثل كل جانب؟ ).

والنص الثاني جاء لتتمة النص الأول، ويؤكد الحالة الشعورية للمنفي عن بلاده، إلا أن نص وحي المنفى كان أشد إحساسا ورهفة في تعبير الشاعر للتخفيف

[1]-المرجع نفسه، ص 57.

[2]- المرجع نفسه، ص 61.

[3]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 56.

عن آلامه وشوقه ( يا نائح الطلح، وحول حافاتها قامت رواقينا، لما ترقرق في دمع السماء دما ...)[1]. فهذا النص يهدف لإكساب المتعلم أن حب الوطن غالي ولا يمكن تعويضه بأي بلد آخر، وبالتالي غرس الوطنية في ذاتيته ( المتعلم)، وتحريك مشاعره الجياشة اتجاهه وذلك بتجسيد لغة شعرية مليئة بالعواطف ( الحنين، الهوى، الشوق ...)، بالإضافة إلى آلام نابعة من عمق الشاعر للتعبير عن حياته في المنفى ( الصبر، النواح، الفراق، البكاء ...).

ونرى هذا في أسئلة الاكتشاف حيث اهتمت كلها بتوجيه ذهن المتعلم لمعرفة حب الوطن والوفاء له، وبالتركيز على الدلالات النفسية للشاعر بغية تكوين رصيد لغوي ثري لدى المتعلم؛ خاصة جانب تأجيج العواطف ( لو غاب كل عزيز عنه غيبتنا، ناب الحنين إليكم في خواطرنا، فقف إلى النيل واهتف في خمائله ...)[2].

## المحور الرابع:

أما المحور الرابع فأخذ موضوعه منحى آخر مخالف تماما لما تم عرضه سابقا تحت عنوان: "مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث المتفرع إلى موضوعين هما "أنا"، و"هنا وهناك" الذي امتاز بإبداعه المتخلل الوجدان الذاتي للأنا الشاعرة بأعباق روحية ذات نزعة إنسانية. وهذه بعض مقتطفات من النصين:

## النص الأول:

## أنا لإيليا أبو ماضي

حُرٌّ ومذهبُ كلِّ حُرٍّ مَذْهبي ... ما كُنتُ بالغاوي ولا المُتَعصِّبِ
إنّي لأغضبُ للكريم يَنوشُه ... من دونه وأَلوم من لم يَغْضَب
وأُحب كلَّ مهذّب ولَوَ انَّهُ ... خَصْمي وأرحَمُ كلَّ غَيْرِ مُهذّب
يأبى فؤادي أن يَميل إلى الأذى ... حُبّ الأذيَّة من طباع العَقْرب

[1]–المرجع نفسه، ص 59.

[2]– المرجع نفسه، ص 60.

لي أن أردَّ مَسَاءةً بمساءة لو أنني أرضَى ببرق خُلّب
حسْبُ المُسيء شعورُه ومقالُه في سِرّه: يا ليتني لم أذنب
أنا لا تغشُّني الطَّيالس والحلى كم في الطيالس من سقيم أجْرب

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

## النص الثاني:

## هنا وهناك للشاعر القروي (رشيد سليم الخوري)

جُودوا على صاحب المليون وارتدِعوا عن عَذْله، فأشدُّ الفاقة الطّمَعُ
وأسعِفوه بما أيْمانُكم ملكتْ ثم احمدوا الله لا مالٌ ولا جشع
والفقرُ يُزهر في صحرائه أملٌ خيرٌ من المال في جنّاته الفزع
جوعُ النفوس هو الجوع الذي عجَزَت عن سدّه هذه الدنيا وما تَسَع
أين القلوبُ التي تَروي الأكُفَّ ندى مات الذين على الإحسان قد طُبعوا
قد أصبح الجود كالإعلان مُبتذَلا حتى الفضائل في هذا الورى سِلع
دع البخيلَ إذا ما كنتَ ذا شمَم فإنّ مَن ليس يعنيه امرؤ يدع

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[2]**

### 1-الجانب اللغوي:

نجد في الجانب اللغوي نفس الموضوع متكرراً في جل مواضيع الكتاب المدرسي، حيث ركزوا واضعو البرنامج على الأنماط الغالبة للنصوص ( ما النمط الغالب على النص؟) [3]، مع تعريف المتعلم على ظاهرة التقابل والتضاد التي استخدمها الشاعر ( كل مهذب # غير مهذب، متقرب # لم أتقرب)، مع موضوع إذ، إذن، إذا وحينئذ،

نفس السؤال مكرر في النص الثاني "هنا وهناك"، مع التركيز على تجسيد

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 72.

[2]- المرجع نفسه، ص 77.

[3]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 74.

مبادئ ومفاهيم الرابطة القلمية ( على من يعود ضمير المخاطب في النص؟ مع ذكر النمط الغالب في النص، وإبراز خصائصه...) [1]، مع التطرق إلى موضوع الجمل التي لها محل من الإعراب، والكناية وبلاغتها؛ حيث دعم واضعون البرنامج شرحهم لنوع الكناية عن موصوف المتطرق لها ببيت أبي نواس:

فلما شربناها ودبَّ دبيبه إلى مَوْطِنِ الأسرارِ قلتُ لها قِفِي

نطرح سؤال هنا هل كان اختيارهم موفقا خاصة من الناحية الأخلاقية؟ حيال تلاميذ فتية يترصدهم الشارع بانزلاقاته وانحرافاته، ولماذا لم تستشهد اللجنة ببيت شعري من القصيدة ما دامت تراعي مقتضيات المقاربة النصية. إذ لا يسعني إلا أن أقول يجب إعادة النظر في العناصر المصاحبة للنصوص والانتباه عند الانتقاء.

## 2-الجانب الفكري:

النص الأول "أنا" لإيليا أبو ماضي جسد للمتعلم النزعة الإنسانية في قالب شعري مع التجديد الذي طرأ على القصيدة العربية، وظهر هذا في استخدام ضمير المتكلم ( أنا لا تغشني الطيالس، أنا من ضميري ساكن، أنا من خلالي سائر ...) وضمير الغائب ( مساوئه، محاسنه، قبله، أخلاقه ...).

فهدف هذا النص هو تعريف المتعلم بالمدارس الأدبية التي ظهرت مع شعر المنفى منها الرابطة القلمية ذات النزعة الرومانسية الخالية من التكليف بلغة سهلة سلسة ( حر ومذهب كل حر مذهبي، وأحب كل مهذب، يأبى فؤادي أن يميل، عيناك من أثوابه ...) فهي لغة مفهومة لا تخلو من صور بيانية وما شابه وهذا ما أكدت عليه أسئلة الاكتشاف والمناقشة؛ حيث ركزت على فهم المتعلم النزعة الجديدة التي دخلت على القصيدة العربية ( ما لذي دفعه إلى نظم هذه القصيدة؟، ما لدعوة التي يوجهها إلينا؟، لم استعمل الشاعر ضميري المتكلم والغائب؟ ...)[2].

والنص الثاني "هنا وهناك" لرشيد سليم الخوري هو نص منتقاة لشرح أكثر النزعة الجديدة التي تناولها النص الأول، وغرس في المتعلم المفاهيم التي أتت بها

[1]-المرجع نفسه، ص 79.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 73.

المدارس العربية الحديثة المجسدة في النص. فالشاعر تحدث عن وضع جد حساس يخص الجانب السياسي وهو التبعية للأقوى والذل والهوان الذي تعيشه الدول الفقيرة مع الغنية منها ( إن كرموا العُجم ولوهم ظهورهم، يا أهل أمريكة، لا ترسلوا الخبز ...)[1].

مع إشارته ( الشاعر) إلى مسألة الأخلاق والعفاف من أصحاب المال والجاه وجعل المتعلم صاحب أخلاق وعزة نفس، وهذا بتبيين مواضع الصفات المذمومة التي تحط من قيمة الإنسان وإنسانيته ( جودوا على صاحب المليون، ثم احمدوا الله لا مال ولا جشع، أين القلوب التي تروي الأكف، قد أصبح الجود كالإعلان، الفضائل سلع ...)[2].

ونرى جليا ما قلناه في أسئلة الاكتشاف والمناقشة التي حاولت التركيز على هذا الأمر ( ما لقضية التي أثارت انتباه الشاعر في هذا النص؟، كيف نظر إلى صاحب المليون؟، لاحظ الشاعر في مجتمع المهجر تصرفات وسلوكات منبوذة، ما هي، هل توافقه الرأي؟ علل؟ ...)[3].

### المحور الخامس:

ونجد في المحور الخامس موضوعا خصص بفرعيه للتحدث عن القضية الفلسطينية في الشعر المعاصر وهما: "منشورات فدائية" و"حالة حصار"، حيث استخدم في هذا المحور أسلوب كتابة أطلق عليه "الشعر الحر"؛ وهو مغاير عن المعهود والمقصود به القصيدة التقليدية. فيشكل بذلك طابع إبداعي نوعي بوظائفه المنفردة وأساليبه التعبيرية، مع استخدام خصائص ترابطية بأشكالها المتنوعة. وهذه بعض الفقرات من النصين:

### النص الأول:

### منشورات فدائية لنزار قباني

لَنْ تَجْعَلُوا مِن شعبنا

شعبَ هنودٍ حُمْرْ..

[1]– المرجع نفسه، ص 77–78.

[2]– المرجع نفسه، ص 77.

[3]–المرجع نفسه، ص 78.

فَنَحْنُ باقونَ هنا..

في هذه الأرض التي تلبس في مِعْصَمِها

إسوارة مِنْ زَهْرْ

فهذه بلادنا..

فيها وُجدنا مُنْذُ فجرِ العُمْرْ

فيها لعبنا، وعشقنا، وكتبنا الشعرْ

مُشَرّشونَ نَحْنُ في خِلْجَانِها

مثل حشيش البحرْ..

مُشَرّشون نحن في تاريخها

في خبزها المَرْقُوق، في زيتونها

في قمحِها المُصْفَرْ

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**النص الثاني:**

**حالة حصار لمحمود درويش**

هنا، عند مُنحدرات التلال، أمام الغروب

وفُوَّهَةِ الوقت

[1]–اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 94.

قرب بساتينَ مقطوعة الظُّل،

نفعل ما يفعل السُّجناء،

وما يفعل العاطلون عن العمل

نربّي الأملْ

بلادٌ على أهبة الفجر. صِرْنا أقلّ ذكاءً

لأَنَّا نُحملِق في ساعة النَّصر

لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية

أعداؤنا يسهرون وأعداؤنا يشعلون لنا النورَ

في حلكة الأقبية

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**1-الجانب اللغوي:**

ونجده متمركزا في أسئلة البناء النصي، والتي خصت وجهتها إلى الأسلوب الطاغي في النص ( أسلوب الخطاب طاغ في هذا النص؟ لماذا ) [2]، مع ذكر النمط الغالب فيه. وتعريف المتعلم بالجمل الفعلية والاسمية الموجودة في النص وأنواعها.

أما في النص الثاني فطرحت أسئلة عدة للمتعلم تصب جلها في الغوص أكثر في القضية الفلسطينية ( هل ترى قوة في التعبير عن القضية الفلسطينية في هذا النص؟، انطلق الشاعر من ضمير نحن في التعبير عن مأساة فلسطين، ما دلالة ذلك؟)[3]. مع التركيز على النمط الغالب للنص. وهذا كله يهدف لتعويد المتعلم على إنتاج نصوص مشابهة لوضعيات أخذت في المحور الخامس.

**2-الجانب الفكري:**

[1]- المرجع نفسه، ص 101.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 96.

[3]- المرجع نفسه، ص 103.

نرى قفزة مغايرة تماما في انتقاء النصين وهذا من باب التنويع في محاور الكتاب من جهة، وتزويد المتعلم بأكبر قدر من فنون الأدب العربي قديمة وحديثة. فالنص الأول "منشورات فدائية" قدم للمتعلم الشعر الحر، وهو حركة شعرية غيرت من نمط القصيدة العمودية في نوع من التجديد والتغيير، مع تجسيد القضية الفلسطينية في النص والتحدث عنها حتى يطلع المتعلم على هذه القضية الجزائرية قبل ما نقول قضية عربية ( لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر فنحن باقون هنا ...).

ومن خلال قراءة أسئلة الاكتشاف والمناقشة نرى الأهداف التي سطرتها السياسة التعليمية، والتي تجعل من تلاميذ المرحلة الثانوية على وعي تام بالقضية التي طالما ناصرها الشعب الجزائري على وجه خاص، وهو يغرسها في روح المتعلمين، مع غرس التضحية في نفسيتهم اتجاه الوطن العربي عامة ( بطن الشاعر قصيدته بمفهوم التضحية في سبيل الوطن والأمة، عين بعض السياقات الدالة على ذلك؟، ركز الشاعر على مفهوم الأصالة العربية، وضح هذا المفهوم من خلال النص؟ ...)[1].

والنص الثاني "حالة حصار" شرح أكثر القضية الفلسطينية من فم ابنها محمود درويش الذي عايشها ( عند منحدرات التلال، قرب بساتين مقطوعة الظل، لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية، السماء رصاصية في الضحى ...)، فأسئلة الاكتشاف والمناقشة ركزت على المعاناة التي يعيشها الشعب الفلسطيني ( إلى أي حد وصلت معاناة الفلسطيني من خلال النص؟، عين بعض العبارات الدالة على الاضطهاد والاحتقار الصادر عن المحتل؟، ما لهدف الذي يرمي إليه الشاعر في النص؟ )[2]، وهذا كله نجده في النص ( نقيس المسافة ما بين أجسادنا والقذائف بالحاسة السادسة، يقيس الجنود المسافة بين الوجود وبين العدم بمنظار دبابة ...).

## المحور السادس:

في حين انفرد المحور السادس من الكتاب المدرسي بموضوع غاية في المكانة والأهمية، حيث تمثل في نصين تحدثا عن الثورة الجزائرية بعنوان: "الإنسان الكبير" و"جميلة" لتصوير قضية عاشها الشعب الجزائري وجسدها القلم والفكر الأدبي برموز فنية جمالية، ذات إيقاع موسيقي رنان ( يا جراحي، في دمي كنز السنابل، ينحني شوقا إلى صوت المناجل، ينحني للشمس للفجر إلى خلجة

[1]– المرجع نفسه، ص 96.

[2]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 103.

ثائر... هي لن تموت فخولة، لما تزل، رغم الردى نجمة، تلوح في العتمة، ياقوتة خضراء بسامه...)[1] يخترق كيان المتعلم ويشعره بالروح الوطنية. هذه بعض من مقتطفات النصين:

**النص الأول:**

**الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية**

قال شعبي يوم وحّدَنا المصير:

أنت إنسانٌ كبيرْ...

يا جراحي

أوْقفي التاريخ أنا نبعُ تاريخ جديد

يَزرع الكَوْنَ سلامًا وايتسامًا وبطولاتِ شهيد

من ضلوعي من دَمي عَبْرَ الجزائر

من خُطى طفلٍ جريء يَحمل المدفعَ في أرض الجزائر

يا جراحي..

في دمي كنزُ السنابل

ينحني شوقا إلى صوت المناجل

ينحني للشمس للفجر إلى خلجة ثائر

ينحني شوقا إلى قُبلة طفلي وزغاريد وشاعر

يا جراحي

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[2]**

[1]– المرجع نفسه، ص 116، ص 123.

[2]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 116.

**النص الثاني:**

**جميلة لشقيق الكمالي**

هي لن تموت.. فخولةٌ

لّما تَزَلْ

رغم الرّدى... نَجْمَه

تلوح في العتمهْ

ياقوتةً خضراء بسّامَه

فجدتي تحكي لنا عنها

عن سيفها الذي تَهابُه الرِّقاب

وزَنْدها الأسمر

وكيف كانت بالعصا تشتِّتُ الكفّار

وأنقذتْ "ضِرار"

لكن جدتي لا تَسمع الأخبار

لم تَدْرِ أنّ خولة

عادت إلى الوجود

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**1-الجانب اللغوي:**

ركز الجانب اللغوي على لفت انتباه المتعلم للشعر الحر الذي جسد في وصف الثورة الجزائرية وسرد أحداثها، من خلال الأسئلة المتعلقة بالبناء والاتساق والانسجام ( لغة الشعر الحر في مرحلة الثورة جاءت حادة الجرس،

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 123.

وتعكس مشاهد الحرب وأجوائها، مثل لذلك من النص؟ ) [1]. فالهدف من وراء هذا النص هو تعريف المتعلم بالشعر الحر ومدى مسايرته للقضايا المختلفة، وتمكنه من اكتساب الأسلوب والعمل بعناصره المنهجية في العرض، ليصبح المتعلم في هذه المرحلة قادرا على إنتاج نصوص لوضعيات مشابهة.

أما النص الثاني فركز على تعليم المتعلم طريقة الوصف من خلال ذكر الصفات البارزة لشخصية جميلة بوحيرد وكيفية التعبير عنها، مع اللغة المستخدمة من قبل الشاعر، وأدوات الربط المستخدمة بالتركيز على النسيج النمطي للنص. وهذا بترسيخ الرموز اللغوية في ذهن المتعلم مع توالد الأحداث في قضايا الشعر الحر، وكيفية التمكن منه.

## 2-الجانب الفكري:

"الإنسان الكبير" هو عنوان النص الأول، انتقاء بألف معنى، فهو موضوع قدم للمتعلم قصد التعرف على الثورة الجزائرية التي خاضها أجدادنا إبان الاستعمار الفرنسي في لوحة فنية ذات قيمة إنسانية ( ينحني شوقا إلى قُبلة طفلي، فأنا خلجة الإنسان تشدو في عروق عربية ...). ولغة مثلت البيئة الطبيعية الجزائرية ( البحر، الشمس، السماء، التراب) شرحتها أسئلة الاكتشاف والمناقشة ( ما هو زمان النص ومكانه المؤطر له؟، إذا كان الشعر رسما قوامه الكلمات، إلى أي حد وفق الشاعر في رسم حقيقة الثورة الجزائرية؟ ...)[2].

ليزيح النص الثاني المنتقاة في المحور السادس إلى تحديد وجهة المواضيع والتركيز على الشخصيات الثورية التي ثارت في وجه المستعمر، وأثرت على مجرى الوقائع. فأدرج نص "جميلة" بقلم خارجي نظر لكفاح المرأة الجزائرية وأشاد بها. ففي صفحات شفيق كمال الشاعر العراقي الذي كتب في شخصيات الثورة الجزائرية خاصة المرأة التي لم تغب عن ساحة الكفاح ( هي لن تموت ... فخولة لما تزل ...)، ووصف صفاتها وطريقة نضالها بقوله: ( ياقوتة خضراء بسّامَه، وكيف كانت بالعصا تشتت الكفار، عن سيفها الذي تهابه الرقاب ...)[3].

## المحور السابع:

[1]- المرجع نفسه، ص 119.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 118.

[3]- المرجع نفسه، ص 123.

أما المحور السابع فقد خصص لمعالجة موضوع الحزن والألم عند الشعراء المعاصرين بموضوعين أولهما "أغنيات الألم" وثانيهما "أحزان الغربة"، وتم استخدام هذا النوع بغية تجديد وتطوير اللغة الشعرية التقليدية، وإبراز جماليات الأسلوب الجديد بقالبه الفريد بغية التعبير عن خلجات الصدر وآهاته من أحزان وأوجاع. وهذه فقرات من النصين:

**النص الأول:**

**أغنيات للألم لنازك الملائكة**

مُهدي لياليا الأسى والحُرَقْ

ساقي مآقينا كؤوسَ الأرقْ

نحن وجدناه على دَربنا

ذاتَ صباح مطيرْ

ونحن أعطَيناه من حبّنا

رَبْتَةَ إشفاقٍ وركنًا صغيرْ

ينبُضُ في قلبِنا

* * *

فلم يَعُدْ يَتْرُكُنَا أو يغيبْ

عن دَرْبنا مَرَّه

يَتْبَعُنا مِلء الوجودِ الرَّحيبْ

يا ليتَنا لم نَسْقِه قَطْرَهْ

ذاك الصباحَ الكَئيبْ

مِنْ أين يأتينا الألمْ؟

من أين يأتينا؟

آخى رؤانا من قِدَمْ

ورَعى قوافينا

إنَّا له عَطَشٌ وفَمْ

يَحْيَا ويَسْقينا

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**النص الثاني:**

**أحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي**

أهذا أنتَ؟ شارعنا زجاجٌ فاقعُ الضوءِ

وأكداسٌ من الأوجه تبحث عن صدى شيءٍ

تهوم في محاجرها وِهادُ الحزنْ

كأنّ عروقَها عطشى لقطرةِ مُزْنْ

وعمياءُ من اللهفهْ !

فَقُلْ شيئا عن الأحبابِ والخِلاَّنْ

أما زِلْنا نُثيرُ الشَّوْقَ حَتَّى الآنْ؟

وقد طالت بنا الوقفه !

تعال نَشُمُّ نَسْمَاتٍ رَطِيباتٍ على النِّيلِ

ونُهْرِقْ في وَدَاعَتِه وجيبَ الغُرْبَة القاسِي

وَنَحْكِي أنَّنَا قزمانِ تَطْحَنُنا خُطى النَّاسِ

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 142.

لكَمْ صلَّيْتُ أن ألقاكَ في عَطْفِهْ

وترسو من ذُرى شُرفه

على قلبي فأغرق فيك إحساسي !

* * *

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**1-الجانب اللغوي:**

نفس السؤال تكرر في أسئلة تحديد البناء والاتساق والانسجام؛ وهو نمط النص الموظف من قبل الشاعرة ( بين خصائص النمط النصي الموظف في الفقرة الثانية من المقطع الثاني للنص؟)[2]، مع الإشارة دائما إلى أدوات الربط التي تساعد في تشكيل البنية النصية. أما النص الثاني فقد ركز على الجانب الموسيقي في تركيبة القصيدة الشعرية وتواتر السؤال ثلاث مرات للفت انتباه المتعلم على الجانب العروضي وتعريفه به من خلال البحور المستعملة في تشكيل القصيدة.

**2-الجانب الفكري:**

حاول النص التعبير عن الحالة الشعورية التي تحدث عند أي إنسان خاصة الشاعر المرهف، فنجد شعور الحزن على الوطن العربي وما يحدث فيه، بطابع شعوري هادف قصد إيقاظ الحس الوجداني عند المتعلم ( الأسى، الحرق، الأرق، الألم ...) في التعبير عن الضمير الجمعي للشعوب العربية بين التجاور والمحافظة ( قصة قديمة منسية النعم، نرجئه إلى صباح قادم ...).

وتبلورت جل أسئلة المناقشة والاكتشاف عن تعريف المتعلم لقضية الحزن من خلال بناء شعري تصويري، وأسباب هذه الحالة النفسية التي تعرفها الأمة العربية من أوجاع وآمال منتظرة ( بلسان من تتحدث الشاعرة؟، ما رأيك في موقف الشاعرة من الألم؟ )[3].

بخلاف النص الثاني الذي حدد نوع الحزن والألم الذي يتحدث عنه الشاعر

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 146.

[2]- المرجع نفسه، ص 144.

[3]- المرجع نفسه، ص 143.

بعنوان "أحزان الغربة" كلمات انتقاها عبد الرحمن جبلي ليعبر من خلالها على معاناة الغريب في محيط لم ولن يألفه باختلاف المبادئ والقيم ( وِهادُ الحزن، وجيب الغربة القاسي، تهوم ...)، وتصويره محادثته مع صديقه عن الشوق والحنين ( صديقي إن سوق الود لا يشرى بها الود، أبيع الروح إن ألقى ...). وهذا ما ركزت عليه جل أسئلة الاكتشاف والمناقشة ( بمن التقى الشاعر؟، هل ترى أن معاناة الشاعر ذات طابع اجتماعي محض أم أن لها أبعادا فلسفية حضارية تتعلق بموقف إنساني؟ علل ...) [1]. وهي أسئلة توجه فكر المتعلم إلى الحس الإنساني والوعي بالمجتمع ومكانته بالنسبة لنا بثوب وطني، وأهمية القضية المطروحة مع توظيف الأدوات الفنية.

## المحور الثامن:

خصص المحور الثامن موضوعه للحديث عن أبرز الشخصيات التاريخية ذات الصيت الشائع باستعمال مظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة، فتم إدراج موضوع "أبو تمام" وصلاح الدين الأيوبي في خطاب تاريخي على قبره بطابع جمالي رنان وعبارات منتقاة بعناية لتصويب غاية الموضوع وفعاليته، بإحداث وقع التأثير في ذاتية المتعلم. ونذكر نماذج من النصين:

### النص الأول:

### أبو تمام لصلاح عبد الصبور

الصّوْتُ الصّارخُ في عمّوريّه

لم يَذْهَب في البرّيّه

سيفُ البغداديّ الثائر

شقّ الصحراءَ إليه... لبّاه

حين دعتْ أختٌ عربيّه

وامُعتصِماه،

لكنّ الصوتَ الصارخَ في طبريّه

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 148.

لبّاه مؤتَمَران،

لكنّ الصّوت الصارخَ في وهران

لبَّتْهُ الأحزان.

يا لَسَيف المُعتصم الثائر

اخْلَعْ غِمْدَ سحابك، وانزلْ في قلب الظُّلمه

شُقّ العتْمه

واضربْ يُمْنى في طبريّه

واضربْ يُسرى في وهران

* * *

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**النص الثاني:**

**خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين**

**لأمل دنقل**

أنتَ تَسترخي أخيرا..

فوداعًا..

يا صلاح الدين.

يا أيّها الطّبلُ البُدائيّ الذي تَراقصَ المَوْتى

على إيقاعه المجنون.

يا قارب الفلّين

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 162.

للعرب الغَرقى الذين شتّتتهم سفنُ القراصنهْ

وأدركتهم لعنةُ الفراعنهْ

وسنة.. بعد سنهْ..

صارت لهم « حِطين»..

تَمْتَمَةَ الطفلِ، وإكْسيرَ الغد العِنّين

(جبل التّوبادَ حيّاك الحيا)

(وسقى الله ثرانا الأجنبي !) **مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

## 1-الجانب اللغوي:

الأسئلة المصاحبة للنص جاءت برمتها على تحليل النص ومعرفة ما يطمح إليه الشاعر من وراء هذه الأبيات ( عم تحسر حين أشار إلى "طبرية" و"وهران"؟، استند الشاعر إلى خلفية تاريخية عربية، فيم تجلت؟، ما لنمط الغالب على الأبيات؟ ...)[2]، ووُضعت هذه الأخيرة ( الأسئلة المطروحة) لغرض تعريف المتعلم بمظاهر التجديد في القصيدة العربية المعاصرة والتي جسدها النص في توظيفه للرموز والأساطير الماضية.

ونفس الشيء جسده النص الثاني، إلا أن الرمز اختلف عند أمل دنقل في شكل خطاب وجه لميت ذا صيت واسع وهو "صلاح الدين الأيوبي" ( يا صلاح الدين، الطبل البدائي، حطين ... ). وأكدت عليه أسئلة الاكتشاف والمناقشة ( رسم الشاعر مشاهد تاريخية مختلفة عبر هذا الخطاب؛ أذكر مشهدا تبينت لك معالمه؟، للشاعر ارتباط وثيق "بصلاح الدين"؛ فيم يتمثل؟ ...) [3]، أسئلة حاولت في مجملها تعريف المتعلم الشعر الحر الذي اعتمد على الرمز في تجسيد قضاياه الراهنة في محاولة لإسقاط الذكريات والشخصيات، وإعطائها أبعادا جديدة.

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 168.

[2]- المرجع نفسه، ص 164-165.

[3]- المرجع نفسه، ص 170.

## 2-الجانب الفكري:

"أبو تمام" هو عنوان النص المنتقاة في البرنامج للشاعر صلاح عبد الصبور، وهي قصيدة من الشعر الحر عالجت قضية عربية، واستعانت برموز الماضي وتاريخه الأدبي والسياسي ( عمورية، سيف البغدادي، معتصماه، طبرية، وهران، المعتصم ...) إلى صور شعرية ورموز في حلقة ربط بين الماضي والمستقبل ( في موعد تذكارك يا جد، يلقى الأبناء الأبناء، التذكار ثقيل حين حملناه ...)[1]. بالإضافة إلى استخدام الشاعر طريقة الإحياء للضمير العربي والنخوة باستحضار الماضي والمجد التليد والبكاء عن الحاضر.

في حين اختلفت طريقة الشاعر أمل دنقل في إحيائه للضمير العربي ورسم الواقع المعاش بتحميل المفردات دلالات مشبعة بالحزن والأمل في نفس الوقت ( وطني لو شُغلتُ بالخُلد عنه، نازعتني لمجلس الأمن نفسي...) [2]. في محاولة منه هو الآخر لإيقاظ الأمة وتطويرها ورفضها للواقع المعاش والمفروض بربط التاريخ الأدبي والسياسي مع الأحداث الراهنة وإعطائهما أبعادا جديدة.

## المحور التاسع:

تفرد المحور التاسع بفن المقال شكلا ومضمونا بسرد نصوص نثرية غاية في الدقة متمثلة في الحديث عن "منزلة المثقفين في الأمة" و"الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب"، حيث يعد أسلوب يمتاز بالسهولة والاستطراد في معالجة موضوعاته في بوتقة الطرح والنقاش. وهذه بعض مقتطفات من النصين:

## النص الأول:

## منزلة المثقفين في الأمة لمحمد البشير الإبراهيمي

المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، وما زالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف. تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذُّوها من علمهم وآرائهم بما يحملها

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 163.

[2]-المرجع نفسه، ص 169.

على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القَوَمَةُ على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيغ، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاغي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستداد. إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعا.

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**النص الثاني:**

## الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب

### لطه حسين

إن الذين يذكرون الربع الأول من القرن العشرين لم ينسوا بالطبع تلك الخصومات العنيفة التي ثارت بين شباب الأدباء شيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر أولا، وفي النثر بعد ذلك، ولم ينسوا أن العرب في مختلف أقطارهم خضعوا لتيارين خطيرين من التيارات الأدبية. أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيا ويسيطر على النفوس والأذواق منذ أواسط القرن الماضي، ولعلهم يذكرون أن تلك الخصومات كانت خصبة حقا وأنها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنما تركت في أدبنا العربي الحديث آثارا ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام...

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[2]**

**1-الجانب اللغوي:**

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 182.

[2]- المرجع نفسه، ص 189.

ركز واضعو البرنامج في النصين على تزويد المتعلم لأسلوب المقال والنمط المتبع لكتابته وإخراجه في نسيج موضوعي موحد (أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه، لماذا فعل ذلك في نظرك؟، أذكر بعض خصائص هذا النمط النصي؟ )[1] مع ذكر أدوات: لو- لولا- لوما ومعانيها الشرطية، بالإضافة إلى موازين الأفعال والاستعارة. أما النص الثاني فقد ركز انتباه المتعلم للجانب التركيبي في بناء النص ( أذكر بعض الجمل السردية الواردة في النص، وبين الغرض من سردها؟، الجمل التي وظفها الكاتب متنوعة. اسمية وفعلية ما دلالة ذلك في النص؟...)[2]، واقتصر على أدوات أما وإما وما تفيدانه من معاني الشرط والتفصيل والتوكيد والتخيير.

إلا أن واضعون الكتاب قدموا خطأ واضح للمتعلمين حينما عدوا عبارة (اتفقت المشارب) استعارة مكنية؛ مكتفين بتعليل ذلك بأن المشارب صارت مثل الإنسان، فالمشارب هي الأعراف والهويات. والصواب أنها استعارة تصريحية؛ صُرح بالمشبه به وهو المشارب (موارد الماء).

## 2-الجانب الفكري:

نرى في مواضيع المحور التاسع تغييراً جذرياً في نوعية النصوص المدرجة فيه، والدخول في فن المقال فاختارت اللجنة نص "منزلة المثقفين في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي. والهدف منه جعل المتعلم على إطلاع بأنواع النصوص الموجودة في الأدب العربي خاصة الأهم منها فالمقالة لا يقل وزنها عن الشعر هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نرى أن النصوص مختارة بعناية لمعالجتها لقضايا الأمة العربية منها موضوع الثقافة والمثقفين في كل أمة.

فقد كتب البشير الإبراهيمي صفات المثقفين الذين يفهمون متطلبات مجتمعهم ويرتقون به ( المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها، أهل الرأي، حفظة التوازن)، وأسئلة المعطيات والمناقشة دعمت الهدف وركزت عليه ( لما تحتاج الأمة إلى مثقفيها أيام الأمن؟، يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع والأمة، هل توافقه في ذلك؟ علل؟...)[3].

في حين اختلف نوع النص الثاني، وانتقل من المقال إلى النثر العادي بقفزة نوعية لإدراج نص طه حسين المعروف بأسلوبه السهل الممتنع، والمتمثل في

[1]-المرجع نفسه، ص 185.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 191.

[3]- المرجع نفسه، ص 184.

موضوعه "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب"؛ فهو غاية في الأهمية لتحدثه عن ظاهرة التجديد في الأدب العربي، وذكر الفئتين وأسباب الصراع والتغيير الذي أتى بها الشباب الأدباء (الخصومات العنيفة التي ثارت بين شباب، وكان قوام هذه الخصومة، الثورة على الفناء ...)[1].

والهدف من الموضوع هو إطلاع المتعلم على الثورة التي حدثت بين القدماء والمعاصرون؛ فالقدماء ناشدوا بالمحافظة على الأدب العربي ( الأدب العربي القديم، الغلو في المحافظة )، والمحدثين الذين ثاروا على القيود التي وضعها الشيوخ والتي لا يجوز اختراقها ( يطوعونها لما يريدون، ويسمحون لأنفسهم أن يثوروا على المعجمات القديمة، ويبتكرون ما يحتاجون )، مع شرط الحفاظ على مقومات اللغة العربية الفصحى ( لا ينحرفون عنها ولا يعنفون بها، ولكنهم لا يفسدون أصولها، ولا يخرجون عن قواعدها ).

وبالتالي يجسد الموضوع للمتعلم مدى أهمية التجديد مع الحفاظ على القواعد والرواسي اللغوية، والتراث الذي لا يمكن الاستغناء عنه ( لا يفرطون في القديم، وإنما يحفظونه، يمضون في إحيائه ... ). فكل هذا نجده في أسئلة الاكتشاف والمناقشة التي جعلت المتعلم يتعرف على الموضوع بصفة معمقة ومفصلة ( ما لذي ثار في بدايات القرن العشرين ومن الذي أثاره؟، هل الصراع الذي ذكره الكاتب هو الأول من نوعه في تاريخ الأدب العربي؟ وضح وعلل؟ )[2].

### المحور العاشر:

غير المحور العاشر مساره الأدبي إلى وجهة الفن القصصي في تصوير الواقع التاريخي الذي شهدته الجزائر إبان فترة الاستعمار الفرنسي، من خلال معالجة موضوعين تحت عنوان "الجرح والأمل" و"الطريق إلى قرية الطوب"، فهي طريقة فعالة جدا ومؤثرة في المتعلم، وذلك بتصوير الأحداث والمجريات الشنيعة التي شهدها المجتمع الجزائري في هذه الفترة وإيصالها بحيثياتها حتى تحدث وقع في نفسية المتعلم، وبالتالي تحفيز كيانه اتجاه قضية وطنية كانت ولازالت تضرب في هويته. وهذه بعض فقرات من النصين المدرجين في الكتاب:

### النص الأول:

[1]–المرجع نفسه، ص 189.

[2]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 190.

## الجرح والأمل لزليخة السعودي

كانت هناك في زاوية الشارع المهجورة، ترتجف من البرد والخوف وأمعاؤها الفارغة تصرح في شبه عواء لا يسمعه أحد سواها، وبين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هنا؟. فما له ومالها ! لقد اعتادوا جميعا مثل هذه المناظر البائسة ... النساء الواقفات في الزوايا مقرورات ... والأطفال المتسولون بعد أن مات آباؤهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة ... وتظل مكانها واقفة، كتمثال يتحدى الزمن، وكل عواطف الطبيعة، وتتحدث نظراتها الفارغة عن لا وعي يسكن ذاتها الخائفة. وعودتها الأيام التي قضتها في تلك المدينة على أن تترك الزاوية في منتصف النهار تماما وتخترق الشارع العريض متوجهة إلى المسجد الكبير لتتناول قطعة الخبز الذي تتغذى به ... ثم تعود إلى الزاوية حتى يحل الظلام فتغادر مكانها المفضل متوجهة إلى جدار المسجد حيث تنام مع رفيقاتها على الأرض الباردة الموحلة متجمعات على بعضهن كومات لحم يوشك أن يسري فيها العفن تحت الأسمال المتسخة ... وتعرفت على بائسة مثلها لكنها أشد منها هذيانا وضجيجا ... فهي مقعدة لا تغادر مكانها قط ولا تسكت عن إحداث الجلبة كلما سنحت الفرصة ...

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

## النص الثاني:

## الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي

في غارة خاطفة على قرية ( الطوب)، جمع ( الوقاف) بطلب من سيده ( القايد) الأهالي في البطحة الفسيحة. هذا – على كل حال- ما كان يحدث أحيانا. لكن ما لم يحدث على الإطلاق أن يحضر ضابط فرنساوي مثل هذا الأمر. كان الضابط يضع مرفقه على حافة الباب العليا لـ « الجيب »، رِجْل على الباب وأخرى على الأرض، يتأمل حشدًا من جفاة يزحمهم أطفالهم. تكلم الضابط، وترجم عنه الوقاف:

يقول لكم سيدي ... زاد الله في مقامه ( سيدك وحدك !)، كان يمكن أن يكون يومكم هذا أسود ! .. عارفين علاه؟ عاملين حالكم موش عارفين ! الدانبير الذي

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 204-205.

خربتموه!..كان طول النهار، كالنحلة؛ رايح جاي، يعاون المحبوسين على نقل الأغراض، ورفع التراب ... زدتهم شقاء على شقائهم؛ سريتم إليه ولم تتركوه إلا جثة!.. من يستطيع أن يقول لي ماذا فعل لكم؟ !.

## مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]

### 1-الجانب اللغوي:

لا يختلف الجانب اللغوي في المحور هذا عن سابقيه من حيث تعريف المتعلم للنمط المستخدم ( حدد نمط النص وأهم خصائصه معتمدا الطابع الغالب على النص؟)[2] في كتابة كل أسلوب ونوع أدبي جديد، ففي النصين ركزوا على تعليمه ( المتعلم) طريقة كتابة القصة وفنياتها ( تمر كل قصة من حيث الحدث ومن حيث الزمن بالمراحل الآتية، زمن ما قبل التحول- زمن التحول- زمن ما بعد التحول. بناء على ذلك حدد زمن التحول في هذه القصة معتمدا على بداية الأحداث)[3]. ففي مراحل تطور أحداث القصة نجد:

-وضعية الانطلاق (تمهيد).

-الحبكة (تأزم الحدث، العقدة).

-وضعية الختام (الحل).

أما الزمن في البناء القصصي فنجد:

-زمن الحكاية.

-زمن الخطاب.

-زمن السرد.

ونفس الشيء بالنسبة للنص الثاني الذي ركز على نفس النقاط المذكورة فنجد نفس السؤال تكرر ( مرت القصة بالمراحل الآتية: وضع البداية- وضع

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 212.

[2]- المرجع نفسه، ص 208.

[3]-المرجع نفسه، ص 208.

التحول- ووضع الختام. حدد بداية وضع التحول في هذه القصة؟) [1] مع التركيز على أدوات الربط والتنسيق في النص (التعليق هو أحد وسائل الاتساق في النص وانسجامه. استخرج من النص هذه الوسيلة وبين أثرها في ترابط النص؟)[2].

## 2-الجانب الفكري:

واضع البرنامج غير الوجهة تماما في هذا المحور، من منطلق جعل المتعلم على إطلاع واسع بالأدب العربي شعره ونثره والأنواع المصاحبة له، مع التركيز على القضايا التي تخدم الأمة وعلى الأوضاع التي شهدها المجتمع قديما وحديثا، وهذا ما نراه في مواضيع المحور، فموضوع "الجرح والأمل" و"الطريق إلى قرية الطوب" هي مواضيع لقصص جزائرية قصيرة عبر أصحابها عن معاناة الشعب الجزائري إبان الاحتلال الفرنسي ( في غارة خاطفة على قرية، حشدا من جفاة، إن ثورة مباركة، حتى يضطر المستعمر إلى الرحيل )[3]. والموضوع الأول تحدث عن نضال المرأة الجزائرية التي شاركت في محاربة المستعمر ( والأخرى يلسعها سوط، النساء الواقفات في الزوايا، واقعها الجريح، معركة دامية ...)[4]، بالإضافة إلى تجسيد التجربة الواقعية في الإبداع القصصي بإبراز بطولات الشعب الجزائري في مقاومة الاستعمار من خلال أسئلة الاكتشاف والمناقشة في كلتا النصين ( استخلص من النص أهم خصال المرأة السياسية والاجتماعية والثقافية؟، عرف الشخصية القصصية والفرق بينها وبين الشخصية الحقيقية والواقعية؟، كيف ترى الراوي، مشاركا في الأحداث أم مجرد ناقل لها؟، الشخصية القصصية لها عدة وظائف منها: إنها تكشف عن خبايا النفس الإنسانية، وضح ذلك من خلال شخصية الوقاف؟ )[5].

والهدف العام من وراء المحور العاشر هو إطلاع وتعريف المتعلم على الفن القصصي خاصة القصة الجزائرية القصيرة، والتي حاولت تجسيد الواقع الجزائري، وتدريب المتعلم الكتابة وسرد الوقائع والأحداث في طابع قصصي.

في حين عالج المحور الحادي عشر والثاني عشر موضوع المسرح بشقيه العربي والجزائري، فتحدث عن المسرح العربي أولا في المحور الحادي عشر بمسرحيات جعلت لنفسها حيزا في عالم الأدب العربي منها مسرحية "شهرزاد"

---

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 217.

[2]-المرجع نفسه، ص 217.

[3]- المرجع نفسه، ص 212.

[4]-المرجع نفسه، ص 204.

[5]- المرجع نفسه، ص 207، وص 216.

و"كابوس في الظهيرة". ثم عالج الكتاب موضوع المسرح الجزائري وبالتحديد الفترة العصيبة التي مرت على الجزائر خلال الاحتلال الفرنسي بمسرحية "لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر ومسرحية "المغص"، محاولين بذلك تجسيد نضال الأمة وترسيخ مواقف جليلة في ذاكرة الأجيال بأسلوب مشوق ومثير لجلب انتباه المتعلم وتكوين جانبه الأدبي خاصة جانب الفن والتذوق. فيما يلي بعض مقتطفات من النصوص الأربعة للمحورين:

**المحور الحادي عشر:**

**النص الأول:**

**من مسرحية "شهرزاد" لتوفيق الحكيم**

( شهرزاد تضحك وشهريار يتقرب منها)

ما الذّي يُضحِك!

**شهرزاد:** خُضوع وإذعانٌ ما عَهِدْتُهما فيكَ!

**شهريار** ( يبتعد عنها): خَسِئْتِ إنّي لن أخضعَ لامرأةٍ، أنت ما خُلِقت إلاّ لي. أنا كلُّ شيء.. وأنتِ لا شيءَ.

**شهرزاد:** كنت أَحْسِبُك قد جاوزتَ طوْرَ الطُّفولة.

**شهريار:** أنا في أوْجِ العَقْلِ والمعرفةِ.

**شهرزاد:** أنتَ شهريارُ قبل ألفِ ليلةٍ وليلةٍ لم تتقدّم ... ولم تتغيّر.

**شهريار:** بل تغيّرتُ.

**شهرزاد:** كنتَ في ذاك العهدِ تَسفِكَ الدّماءَ. وها أنت ذا اليومَ تَفْعَلُ أيضًا.

**شهريار:** رغم أنّ شهريار الأمس وشهريار اليوم هو ذاك الملك القاتل؛ لكني كنت أقتل لألهو، واليوم أقتل لأعلم.

## مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]

### النص الثاني:

### كابوس في الظهيرة لحسين عبد الخضر

[ صالة بيت عراقي. صور شخصية لثلاثة رجال معلقة على الجدار. شبّاك يطلّ على الحديقة. أريكتان متقابلتان تجلس عليهما امرأتان ]

[ أصوات لعب وجري لأطفال تسمع من الحديقة ]

**الضيفة:** كم يكون الأطفال مزعجين عندما يلعبون!

**الأم:** لا تتصوّري مدى سعادتي بصَخَبهم وجَرْيِهم المتواصل.

**الضيفة:** يا لهم من أشقياء لا يملون الركض والصراخ، أطفالي مثلا، لا أعرف لماذا يركضون ويتصايحون دائما وكأنهم في حرب مستمرة!

**الأم:** يركضون علَّهم يبلغون أبواب السنين القادمة. انظري إليهم وهم يطلقون في الهواء طائراتهم الورقيّة، كأنهم يحلقون معها، إن للأطفال عالّمهم الحالمَ يا عزيزتي، إنهم نعمةٌ رزَقَنيها الله بعد وحدة طالت بي.

## مقتطفات من الكتاب المدرسي[2]

### المحور الثاني عشر:

### النص الأول:

### "لالة فاطمة نسومر" المرأة الصقر

### لإدريس قرقوة

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 230.

[2]– المرجع نفسه، ص 235.

« قرية آيت ايراثن بدار سي الطاهر، سي الطاهر وزوجته أمينة »

أمينة: والله، لقد وصلت أختك فاطمة مكانا لم تصله نساء نسومر كلها، بل ونساء الأرض جميعا، إذ أصبحت تشد إليها الرحال ويقصدها الناس، ويسعى لديها الركبان، حتى لقبوها بلالة فاطمة نسومر.

سي الطاهر: أثناء هذا أم تهكم واستهزاء يا آمنة؟ ! وأنت تعلمين أنه لا تُشَدُّ الرحال إلا إلى ثلاث: المسجد الحرام والمسجد النبوي والمسجد الأقصى.

أمينة: بل قل لي بربك، سيد القوم ومقدم القبيلة ووريث المرابطة، أيُعْقَلَنْ أن تسترجل المرأة وتقود الرجال إلى ساحات القتال، أقَلّ الرجالُ وانتهى الشجعان ! ؟

سي الطاهر: كفي يا امرأة لسانك السليط، وسمّك الذي لا زلت تنفثينه في ظهر فاطمة.

أمينة: أتشتمني يا سي الطاهر وتسبني وأنا التي أسعى للحفاظ على كرامتك وكرامة آل محمد بن عيسى، فالمرأة لبيتها وزوجها وأولادها، لا للأزقة والعراء مكشوفة لمن هب ودب من الرجال، و...

سي الطاهر: كفى، كفى.

أمينة: لن أسكت فأختكم مرغت رؤوسكم في الوحل.

سي الطاهر: الوحل هو أنت يا امرأة السوء.

(ويصفعها على خدها فتصيح في وجهه)

**مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

**النص الثاني:**

**من مسرحية « المغص »**

( غرفة جلوس متواضعة.. فيما تكون الزوجة غادية رائحة في الغرفة قلقة.. يبرز المؤلف.. الوقت ليلا..)

[1]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 254-255.

**-الزوجة:** أين كنت.. أين كنت..؟

**-المؤلف:** ( يجلس مُنْهَكَ القوى) كنت في العمل.

( يدور بينهما حوار حول سبب التأخّر، وحول ما يحمله في كيسه النايلوني من كتب وحول علاقته الوطيدة بالقراء.. وحوار آخر حول مستوى زوجته المعرفيّ.. وعتاب منها..)

**-الزوجة:** فيم قضيت يومك؟

( مُمصْمِصًا شفتيه) في العمل طبعا، هل تشكّين في ذلك؟

(يدخلان في حوار من جديد- وقد طلب منها مرارًا تحضير العشاء- حول ساعات يومه: أين قضاها؟ وبمن اِلتقى؟)

**المؤلف:** ( يخاطبها وهي خارج الغرفة)

العشاء.. أرجوك.. **مقتطفات من الكتاب المدرسي[1]**

## 1-الجانب اللغوي:

كما عهدناه آنفا تعريف المتعلم بالنمط المستخدم وخصائصه في الفن المسرحي( ماهو النمط النصي الغالب في هذه القطعة المسرحية؟ ما خصائصه؟)[2]، مع التركيز على اللغة المستخدمة في الحوار والضمائر المساعدة على الانسجام والصور البيانية المستعان بها في كتابة المسرحيات ( استخرج تشبيها بليغا مبرزا دلالته وأثره في سياق النص؟، ما الصورة البيانية التي أثرت فيك؟ حددها مبرزا نوعها؟...)[3].

## 2-الجانب الفكري:

هدفت اللجنة في إدراج المحورين الأخيرين لإكساب المتعلم الأدب المسرحي العربي مضمونا وأسلوبا، بانتقاء أشهرها "مسرحية شهرزاد" مع كيفية

[1]- المرجع نفسه، ص 264.

[2]- اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، 232.

[3]- المرجع نفسه، ص 259، وص 269.

توظيف اللغة العربية الحوارية الدرامية، مع استخدام الشخصيات ( شهرزاد، خضوع وإذعان ما عهدتهما فيك، شهريار (يبتعد عنها) خسئت إني لن أخضع لإمرأة )[1].

ونفس الشيء بالنسبة للمحور الثاني عشر إلا أن المحور هذا تخصص أكثر في المسرح الجزائري، بتقديم صور التضحية بتقنية الحوار المسرحي ( قرية آيت ايراثن بدار سي الطاهر، سي الطاهر وزوجته أمينة ) [2]، النص الثاني ( غرفة جلوس متواضعة ... فيما تكون الزوجة غادية رائحة في الغرفة قلقة ... يبرز المؤلف ... الوقت ليلا ...)[3].

من هنا تجلى المنهج الموضوعاتي في ثنايا النصوص الأدبية المبرمجة في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وهذا باستخدام باقة متباينة من الأنماط المختلفة الموجودة في الأدب العربي مع بصمة أدبية جزائرية بغية تنمية الروح الإبداعية لدى المتعلم وانفتاحه على الأدب العربي مع ترسيخ الذات الوطنية، بانتقاء أعمال أدبية وفق منهاج معين وسياسة رسمتها هيئات معينة للوصول إلى أهداف تبني شخصية المتعلم وكيانه.

## المبحث الرابع: محاور البناء اللغوي والبلاغي في النص:

### المطلب الأول: البنية الجنسية للنصوص المنتقاة:

لفهم آليات النصوص الأدبية المدرجة في برنامج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لابد من دراسة العنصر وفق التنوع الأجناسي الذي طغى على الكتاب من أجناس نثرية وشعرية لاستنكاه الجمالية في النصوص المنتقاة وفق هذا التصنيف، ومعرفة الرسالة الهادفة من وراء اختيارها.

#### 1-النصوص النثرية

تظهر هذه الجزئية من قضية الأجناس الأدبية مدى تواتر النصوص النثرية في الكتاب المدرسي، والتي تكررت عشر مرات في تشكيلة النصوص الأدبية الموجودة في البرنامج، مثل: علم التاريخ- الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب- منزلة المثقفين في الأمة- خواص القمر وتأثيراته- الجرح والأمل- الطريق إلى

[1]- المرجع نفسه، ص 230.

[2]-المرجع نفسه، ص 254.

[3]-المرجع نفسه، ص 264.

قرية الطوب ... وغيرها من عناوين النصوص المبرمجة في المقرر.

فالنص النثري هو شكل أدبي يستوعب التفاصيل والتجارب الإنسانية دون قيود فنية، وأهميته لا تعلو على النص الشعري بقدر ما توازيه وتسد جوانب جمة متعلقة بالسياسة والاقتصاد والحياة الاجتماعية وغيرها.

والنصوص النثرية بمختلف أنواعها أمدت للبرنامج بصفة عامة وللمتعلم بصفة خاصة الخصائص الفنية المميزة لهذا الجنس الأدبي وجماليته التي لها قالب وهيكل خاص تمتاز به في كتابة المواضيع المعالجة بناء وتشكيلا.

## 2-النصوص الشعرية:

استعان مؤلفو الكتاب المدرسي بنوعين من الأجناس الأدبية تتفاوت من حيث تواترها في الاستعمال ضمن المحاور. وللأجناس الشعرية حضور طاغي مس أربعة عشر موضوعا، في حركة تفاعلية بين الشعر التقليدي الكلاسيكي والشعر المعاصر أو الحديث الخالي من هيكل البناء المعتاد عليه في القصيدة. باعتبار الشعر "كلاما موزونا مقفى يدل على معنى" [1]، إنه إنتاج أدبي خضع في القديم إلى الوزن.

وما زالت حتى الآن أصناف منه تخضع إلى هذا الوزن بصفة تقليدية، وهو النوع المذكور في المقرر، فذكرت نصوص شعرية قديمة من العصر الجاهلي والإسلامي والأموي، بالإضافة إلى ذكر أنواع من الشعر المعاصر في قصائد مقتطفة من كل نوع ( الشعر الحر، شعر التفعيلة...). والتي حاولت تغيير المواضيع المعالجة في النص بدل الهجاء والمدح والوصف والغزل فقط، بل تعدتها ووضعت في قالب خاص يعي حجمها بطرح قضايا الأمة من حنين إلى الوطن وشعر المناسبات والشعر السياسي والاجتماعي وغيره، وهذا بإحداث لذة في نفسية المتعلم التي تجعله بالفطرة يميل إلى الإيقاع، مع زرع الفضول وحب المعرفة في ثنايا اللغة الشعرية واكتشاف دلالاتها.

ومع تصنيف موضوعات الكتاب تجلى لنا أن موضوعات البرنامج قسمت إلى جنسين أدبيين الذي تم الحديث عنهما في الأسطر التي في الأعلى من جنس شعري بأنواعه وجنس نثري بأنواعه. مع تخصيص محورين للنصوص المسرحية تحت طيات باب النثر بزي قصة تمثيلية تعرض فكرة أو موضوعا من خلال حوار يدور بين شخصيات مختلفة؛ فهي أحد الفنون الغربية الوافدة على الفن

[1]-نقد الشعر، أبي الفرج قدامة بن جعفر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، 1302، ط.1، ص 03.

العربي.

وغاية إدراج هذا النوع في النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة إتقان أوجه الأدب العربي بأنواعه من منطلق التخصص الأدبي بالدرجة الأولى كذلك المرحلة العمرية للمتلقي ( المتعلم) التي تلعب الدور الأكبر في نسبة الاستقبال والتأثير والتأثر إلى توجيه درب التلاميذ لتخصصهم في الطور الجامعي الذي يلي هذه المرحلة. فالتعدد الأجناسي في الكتاب يفتح الأبواب إلى التنوع الموضوعي وكيفيات الطرح والسرد في قضايا مختلفة تناقش شعريا ونثريا مع تعدد الدلالات المراد إيصالها للمتعلم.

## المطلب الثاني: أصل مصادر النصوص:

تختلف جنسية الشاعر والأديب وموضوعه على حسب البيئة التي يترعرع فيها. وفيما تم ذكره سابقا في الفصل الثاني من الأطروحة، وبالضبط في المبحث الخامس المعنون بملامح السياسة التعليمية في الجزائر، قد تم التنويه إلى الأسس والمبادئ الهامة للسياسة التعليمية، ومن بين هذه الأسس التي حاولت المنظومة التربوية تجسيدها في النصوص مبدأ "إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة"[1].

وهذا ما تم تطبيقه بالفعل في المطلب هذا، فنجد أغلبية النصوص المدرجة في البرنامج لشعراء وأدباء من الوطن العربي، نذكرهم كالآتي:

أول ثقافة حضرت بقوة في الكتاب وهي الثقافة المصرية، المتمثلة في أدبها الذي اكتسح بزخمه الأدبي نظما ونثرا ساحة النصوص الأدبية، بإحضار نصوص لأدباء وشعراء معروفين على الساحة الأدبية أمثال: الشاعر أحمد شوقي بنص: "من وحي المنفى"، والأديب طه حسين بنص" الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب"، وثلة من الشعراء المشهورين منهم: أمل دنقل، صلاح عبد الصبور، محمود سامي البارودي وغيرهم. وهذا راجع للعلاقة المشتركة بين الدولتين الجزائرية والمصرية، والسياسة السائدة فترة الاستقلال بالاستعانة بمدرسين مصريين، ليحدث نوع من التأثير والتأثر مس قطاع التعليم في الجزائر، بالإضافة إلى النهضة التي عرفتها مصر على الجانب الأدبي باحتكاكها مع الجزيرة العربية من جهة والدول الغربية من جهة أخرى.

تلتها باقة من نصوص الأدب السوري والعراقي لثلة من الشعراء أمثال: ،

[1]–الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429هـ، 27 يناير 2008، ص 08.

نزار قباني بموضوع "منشورات فدائية"، نازك الملائكة بموضوع "أغنيات للألم"، شفيق كمال بنص "جميلة"، والكاتب حسين عبد الخضر بمسرحية "كابوس في الظهيرة". وذلك لمساهمتهم في بناء الأدب العربي شعره ونثره، فسوريا المعروفة بالشام كانت لها إمارة قائمة بحد ذاتها وهي إمارة الغساسنة، والعراق نفس الأمر وهي إمارة الحيرة، اللذان خلفا لنا أدب نفيس مآله الوضع السياسي والاجتماعي للإمارتين، تاركتين لنا ترف مس جميع النواحي خاصة الأدب بشقيه المنظوم والمنثور.

أما الأدب اللبناني الذي كان له حصة في النصوص الأدبية لكل من الشاعرين إيليا أبو ماضي بموضوع "أنا"، ورشيد سليم الخوري بنص "هنا وهناك"، ويرجع الأمر هذا لتعدد الحضارات فيه وتراكم الثقافات عليه، بالإضافة إلى ظهور الطباعة في البلد بعدد هائل لدور النشر من أجل الحفاظ على التراث الأدبي، بغض النظر على جودة الإنتاج الأدبي لاكتناف المنطقة لجملة الأدباء والشعراء المرموقين ذات الصيت الواسع.

ليأخذنا هذا الحديث إلى سبب إدخال مثل هذه النصوص في الكتاب لمرحلة الثالثة ثانوي تخصص أدب وفلسفة، بغرض تقديم الأدب العربي للتلميذ الجزائري وجعله أكثر إطلاعا على الثقافات العربية التي وضعت بصمتها على الأدب العربي، وجعلت لنفسها حيزا مرموقا في زوايا رفوفه.

ومفاد هذا الكلام أن المقرر الدراسي للنصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة غرف من الثراء الذي تزخر به خزينة الأدب العربي، من نقطة تنويع النصوص وأيضا الغوص في الثقافات العربية التي اشتهرت بإرثها الأدبي النفيس، ومدارسها المتعددة التي ظهرت في الحقب السالفة في العلوم اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وما شابه وفقا للمادة الثانية من قانون رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008 في باب أسس المدرسة الجزائرية، الفصل الأول "غايات التربية" والمتضمن " تكوين مواطن قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية" [1]. وفسح المجال للتعددية الثقافية من تنظيم وتصوير للأخلاق وتفاعلها مع البيئة قصد التعرف على الحضارات والتمازج بين الشعوب خاصة العربية منها.

ومن جهة أخرى تم إدراج نصوص جزائرية محلية، قسمت على ثلاث محاور من أصل اثنا عشر محورا. محصورة في النصوص الآتية: نص "منزلة

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429هـ، 27 يناير 2008، ص 08.

المثقفين في الأمة" للأديب محمد البشير الإبراهيمي، ونص "الجرح والأمل" للأديبة زليخة السعودي، ونص "من مسرحية المغص" للمؤلف أحمد بودشيشة، بالإضافة إلى إدراج نص للكاتب المسرحي إدريس قرقوة بعنوان "لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر"، وموضوع "الإنسان الكبير" للشاعر محمد صالح باوية، ونص "الطريق إلى قرية الطوب" للكاتب محمد شنوفي. وبالرغم من أن ورودها كان بنسبة ضئيلة مقارنة بالنصوص العربية، فهذا راجع إلى السياسة التعليمية المتبعة من قبل الهيئة المعنية.

والملاحظ للوهلة الأولى أن انتقاء النصوص الجزائرية جاء مسايرا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي يؤكد على "تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة"[1].

ولو تعمقنا أكثر في الأمر، فنلاحظ إدراج ثلاث نصوص من منطقة الشرق الجزائري بخلاف منطقة الشمال والغرب والجنوب، بحيث اكتفت اللجنة المعنية بذكر نص من كل ناحية، والسؤال يطرح في هذا الصدد؛ هل الأدب الجزائري يفتقد إلى الميكانيزمات والمعايير المطلوبة للأعمال الأدبية منظومة كانت أم منثورة ترقى إلى مستوى تقديمها إلى الجيل الناشئ الذي يحدد مساره في هذا المستوى التعليمي؟، بالإضافة إلى نوعية النصوص المدرجة في الجانب المحلي جلها نثرية في جنسي القصة والمسرح، ما عدا نص محمد صالح باوية ( الإنسان الكبير)؛ وهو نوع من الشعر الحر. وهذا الكلام يحيلنا إلى طرح أسئلة عدة من بينها: هل الأدب الجزائري يخلو من شعراء يمتازوا بمواصفات الشاعر العربي؟ أم أن نتاجهم الأدبي لا يرقى لمستوى الأدب العربي؟.

وخلاصة القول، أن نصوص الأدب العربي هي الأكثر حضورا في البرنامج بتكرار ثمانية عشر مرة مقابل ورود نصوص الأدب الجزائري بست مرات فقط، وهذا يؤكد على أن المقرر الدراسي والتخطيط المعمول به متفتح على العالم الخارجي، وبالتحديد العالم العربي؛ من باب أن –خاصة شبه الجزيرة العربية- موطن الأدب العربي شعره ونثره، إضافة إلى ظهور الإسلام في هذه المنطقة وتطوره من عصر إلى عصر، مما جعل السياسة التعليمية في الجزائر تنهل من هذا الباب لتعليم تلاميذها أصول الأدب العربي وأشكاله التي ظهر عليها.

## المطلب الثالث: البنية القيمية في النصوص المدرسية:

[1]– اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، ص 08.

الملاحظ أن النصوص المقررة على تلامذة السنة الثالثة ثانوي تهدف إلى ترسيخ منظومة قيمية متكاملة، مثلما نصت على ذلك القوانين المنظمة للعملية التعليمية في الجزائر، وهذا ما سنلاحظه في العناصر الموالية.

## مفهوم القيم (القيمة):

جاء في معجم الصحاح أن: "القيمة واحدةُ القيمِ وأصلُه الواو لأنه يقوم مقام الشيء، يقال قَوَّمتُ السلعةَ، والاستقامةُ الاعتدالُ، وقَوَّمتُ الشَيء فهو قويم أي مستقيم، والقوامُ العدلُ"[1]

والقيم مفهوم غير ثابت يتغير بتغير الزمان والمكان، ومن مجتمع إلى آخر لتتعدد بذلك تصنيفاتها، كالتصنيف الثلاثي * والتصنيف السداسي *، وغيرها من التصنيفات المعتمدة في تصنيف القيم وترتيبها وفق نهج معين. فمنها القيم المادية والقيم الروحية؛ وهو التصنيف المعمول به في الجانب الاجتماعي والمسمى بتصنيف الأبعاد.

أما التعريف الاصطلاحي لمصطلح القيم الذي يحمل تعريفات جمة بطبيعة تداخل الكلمة في مجالات عدة يفرض على هذه الأخيرة تنوع معانيها الاصطلاحية، مما جعلنا نختار تعريفا عاما وشاملا وهو: أن "القيم هي الاعتقاد بأن شيئا ما ذا قدرة على إشباع رغبة إنسانية، وهي صفة للشيء تجعله ذا أهمية للفرد أو للجماعة، وهي تكمن في العقل البشري وليست في الشيء الخارجي نفسه"[2].

## *أنواع القيم:

### 1-القيم الروحية والعقائدية:

وهي قيم توجه سلوك الإنسان في مختلف مجالات الحياة، حيث تشمل علاقته بربه وبنفسه بالموازنة بين مطالب الروح والجسد، وتزكية النفس

---

[1]-الصحاح في اللغة، أبو نصر إسماعيل الجوهري، المكتبة الشاملة، 2/ص 102.

* التصنيف الثلاثي: وهو تصنيف يخص القيم المتعلقة بعلاقة الإنسان بربه، وعلاقة الإنسان بنفسه، وأيضا المتصلة بتنظيم علاقة الإنسان مع الآخر.

* التصنيف السداسي: وهو تصنيف يشمل ست أنواع من القيم عدت في الأبعاد كالآتي: البعد الروحي، البيولوجي، العقلي المعرفي، الاجتماعي، السلوكي والأخلاقي، والتصنيف الانفعالي العاطفي.

[2]-القيم التربوية في القصص القرآني، سيد أحمد طهطاوي، دار الفكر العربي، مصر، 1996، ط.1، ص 39.

بالأخلاق، وتحصيل الكمالات النفسية والروحية، كحب الله والإيمان بالله والجهاد في سبيل الله. وتجسدت القيم الروحية والعقائدية في نصي: "في مدح الرسول" صلى الله عليه وسلم ونص "في الزهد"، لتتعدد القيم الروحية فيهما. نذكر الأمثلة التالية: عظمت، رقيك الأنبياء، نعمة الإله، الحلم، الخلق ...؛

فهي مفردات تشير إلى رفعة الأخلاق والرقي والعظمة التي عُرف بها نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، ووضعت قصد الاهتداء والإقتداء بأخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم، والسير على نهجه المنير. وفي نص الزهد نجد الرموز الدالة على القيم المراد غرسها في المتعلم في الصيغ الآتية: أستغفر الله، ورب منفعة، ويا عزيزا، تحت التراب. هي عبارات مثلت القيم الروحية التي تحتاجها النفس الإنسانية للتوجه إلى طاعة الخالق والمضي إلى الدين الإسلامي في طابع ديني.

## 2-القيم الخلقية:

هي "مجموعة من المبادئ تعمل على احترام الإنسان لنفسه، وللآخرين كقيمة يتميز بها الإنسان، وتكون الوازع النفسي الذي يمنعه من الانحراف عن الصلاح، وذلك لصياغة سلوكه وتصرفاته في إطار محدد يتفق وينسجم مع المبادئ والقواعد التي يؤمن بها بقية أفراد المجتمع" [1] وهي صفة الفعل التي تجعله خيرا، أو ما يدل عليه لفظ الخير، كالعدل والأمانة والصدق وإكرام الضيف والصبر والتعاون.

ونجد في نفس النصين المذكورين آنفا وبالتحديد في عنصر القيم الروحية والعقائدية القيم الخلقية، لتحدث النص عن الأخلاق الواجب الاتصاف بها ( صفة التسامح، صفة التواضع، التعفف)، بالإضافة إلى نص "هنا وهناك" لرشيد سليم الخوري؛ أين تناول قضية الأخلاق في المجتمع نراها في المقتطفات التالية:

والفقر يزهر في صحرائه أملٌ ... خيرٌ من المال في جناته الفزع
جوعُ النفوس هو الجوع الذي عجَزَت ... عن سده هذه الدنيا وما تَسَع
أين القلوبُ التي تروي الأكُفَّ ندى ... مات الذين على الإحسان قد طُبعوا [2]

فنجد النص مفعم بالقيم الخلقية في كل صدر وعجز( الإحسان، الفضائل،

[1]-فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع، حنان مرزوق حسين أحمد، رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس، مصر، 2004، ص 11.

[2]- هنا وهناك، رشيد سليم الخوري، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 77.

الكرم، المكارم...) في طابع تحسري على اندثار مثل هذه القيم جراء الغزو الثقافي الذي فرضته الدول المتقدمة على دول العالم الثالث ( لا ترسلوا الخبز...، بل أرسلوا العز...) والتي أصبح يفتقدها مجتمعنا العربي.

### 3-القيم العقلية:

ويطلق عليها أيضا القيم النظرية، وهي قيم تساعد على إدراك الحق والاهتمام باكتشاف الحقيقة والاتجاهات المعرفية، وطرق الوصول إليها كاستخدام التجربة والتفكير الناقد. ونجد القيمة هذه مكرسة في نص "علم التاريخ" لابن خلدون الذي جمع فيها بين الدقة العلمية والكتابة التاريخية والطرح الموضوعي، ونجده واضحا في الفقرة التالية:

" ... فإذاً يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال،... والقيام على أصول الدول والملل ومبادئ ظهورها، وأسباب حدوثها ودواعي كونها وأحوال القائمين بها وأخبارهم حتى يكون مستوعبا لأسباب كل حادث، واقفا على أصول كل خبر. وحينئذ يعرض خبر المنقول على ما عنده من القواعد والأصول، فإن وافقها وجرى على مقتضاها كان صحيحا، وإلا زيفه واستغنى عنه [1])، هذا من جهة ومن جهة أخرى قديم الشروط الواجب على المؤرخ الاتصاف بها ( العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات، الإحاطة بالحاضر، القيام على أصول الدول والملل) وهذا قصد غرس قيم علمية في شخصية المتعلم لمساعدته على اكتشاف الحقائق وفق نهج موضوعي خال من تزييف للمعارف.

### 4-القيم الوجدانية والانفعالية:

وهي قيم ناتجة من الأحاسيس النابعة من الشاعر أو الكاتب إلى المتلقي بغية غرسها فيه كالحب والكره وضبط النفس عند الغضب. فهذه القيم وجدت في أكثر من نص، لأن كل كاتب أو شاعر يوظف أحاسيسه ومشاعره حول القضية التي يتحدث عنها بترك بصمته فيها. نذكر هنا نص "أغنيات للألم" في الأبيات التالية:

مُهدي ليالينا الأسى والحُرق

ساقي مآقينا كؤوسَ الأرق

[1]-علم التاريخ، عبد الرحمن بن خلدون، المرجع نفسه، ص 39.

نحن وجدناه على دربنا...

أليس في إمكاننا أن نغلب الألم

نُرجئه إلى صباح قادم؟ أو أُمسيه...[1]

فنجد قيم الحزن والألم في النص واضحة المعنى لاستخدام الشاعرة لمفردات مفعمة بالأحاسيس الجياشة مثل: الأسى، الأرق، الألم، الأدمع، الجرح، وتصوير حالة نفسية كئيبة منهارة تماما عن ما آل إليه الوطن العربي، مع بصيص من الأمل ليوم مشرق يمحي الماضي مع بزوغ فجر جديد. أما نص "كابوس في الظهيرة" فنجد قيمتين منغرستين فيه وهما السعادة والحزن في المقاطع الآتية: ( الأم: لا تتصوري مدى سعادتي بصخبهم وجريهم المتواصل، ... إنهم نعمة رزقنيها الله بعد وحدة طالت بي، ... إن ذلك يثير فيَّ شعورا ناعما ويجعلني غير طامعة بشيء)[2]، فقيم السعادة تمثلت في شعور الحب والإحساس بالراحة النفسية التي تشعر بها شخصية الأم المجسدة في المسرحية.

مع قيم الحزن والتعاسة التي صورها لنا الكاتب في مشاهد المسرحية من دمار وخراب في المقتطفات التالية: ( تدور بعينيها في المكان فتسمع في الخارج أصوات لطم وبكاء يختلط بصفير سيارات الإسعاف والإطفاء، كأنني في حرب أو في نهاية معركة،... من أي باب يمكنني الخروج من عالمكم فأنا غريبة هنا وأود العودة إلى بيتي وأطفالي) [3]. ألم، لطم، بكاء قيم تم الاستعانة بهم لتقديم عرض مسرحي يدغدغ الجانب الداخلي للمتعلم بغية إيقاظ الجانب الشعوري لديه، وإطلاعه على ما يعيشه العالم العربي من ويلات الحرب. وغيرها من النصوص التي طغت فيها القيم الوجدانية والانفعالية.

### 5-القيم الاجتماعية:

وهي القيم "التي تتصل بالمعرفة وطرق الوصول إليها، ووظيفة المعرفة وطرق البحث" [4]، والمتمثلة في عرض الأديب لقضايا مجتمعه كبر الوالدين والتكافل الاجتماعي والإحسان للجيران وغيرها. وجاءت هذه القيم في المواضيع

---

[1]-أغنيات للألم، نازك الملائكة، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص 142.

[2]-كابوس في الظهيرة، حسين عبد الخضر، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص 235-236.

[3]-المرجع نفسه، ص 237.

[4]- القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، بوعطيط سفيان، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011-2012، ص 95.

التالية: "منزلة المثقفين في الأمة" بعرض البشير الإبراهيمي لقضية الارتقاء بالأمة وإصلاحها، وهذا بالتركيز على الفئة المعنية وهي فئة المثقفين، كما هو واضح في النص: ( والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القَوَمَةُ على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنهك وعلى الأخلاق أن تزيغ، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حد نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر على التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاغي المتجبر عيونا حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد...)[1].

فللقيم الاجتماعية دور جد مؤثر على المتعلم وبناء شخصيته وفقا لمتطلبات مجتمعه، فإدراج مثل هذه النصوص والتركيز على هذه القيم يكسب المتعلم الآليات التي ينبغي أن يتحلى بها لفهم متطلبات مجتمعه والنهوض به للقيادة والتدبير.

وموضوع "الصراع بين التقليد والتجديد" وهو موضوع يعالج قضية تهم الأمة بين ظاهرتين وهما الأصالة والمعاصرة التي شهدها العالم العربي في الحفاظ على التراث ( المحافظة على القديم من جهة الشيوخ)، مع مسايرة العصر والتجديد فيه ( يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة، ويستبحون لأنفسهم أن يثوروا على المعجمات القديمة ... ويبتكرون ما يحتاجون إليه من ألفاظ)[2].

### 6-القيم المادية:

والتي تتصل بالعناصر المادية التي تساعد على الوجود الإنساني؛ كالاعتناء بالجسم والاقتصاد في الإنفاق. فتمثلت القيم المادية في عنصر التجديد بإنتاج أدب متميز يساعد على النهوض بالجانب العلمي والاشتغال عليه، مثل نص "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب" مثل قول الأديب طه حسين فيه: ( ...أن يسخروا أنفسهم للغة، ومن الحق عليهم إذن أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها،... وإنما يصطنعون من الأساليب ما يلائم حاجاتهم، وما تثيره في نفوسهم من العواطف والخواطر والآراء...)[3]،

فعنصر التجديد أصبح من أساسيات العصر الحالي في الجانب الأدبي قصد تطوير اللغة والنهوض بها لمسايرة الآداب العالمية وما يعتريه من تجديدات، خاصة مع قضية تزاوج العلوم وتداخلها الوافدة لنا من الغرب.

---

[1]–منزلة المثقفين في الأمة، محمد البشير الإبراهيمي، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص 182.

[2]–أنظر: نص الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب، طه حسين، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص 189.

[3]– نص الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب، طه حسين، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص 190.

## 7-القيم الجمالية:

ويعبر عنها "باهتمام الفرد وميوله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق أو التنسيق، وهو ينظر إلى ذلك العالم المحيط به نظرة تقدير من ناحية التكوين والتنسيق" [1] وهي متعلقة بالتذوق الجمالي وإدراك الاتساق في الأشياء، والاعتناء بالمظهر والنظافة والنظام[2]. وهذا نجده في النصوص الشعرية الموجودة في الكتاب مثل موضوع "أغنيات للألم" ( ومن عساه أن يكون ذلك الألم؟

طفل صغير ناعم مستفهم العيون

تُسكته تهويدة وربتةُ حنون

وإن تبسَّمنا وغنَّينا لم ينم)[3]

ونص "في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم" نشاهدها في الأبيات التالية:

شمسُ فضلٍ تحققَ الظنُّ فيه أنَّه الشمس رفعةً والضياءُ
معجزُ القولِ والفعالِ كريمُ ال خلْقِ والخُلْقِ مُقسطٌ معطاءُ
لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقاً فَهُوَ البحرُ والأنام إضاءُ
كل فضل في العالمين فَمنْ فَضْ ـــلِ النبي اسْتعَارهُ الفُضلاَءُ [4]

ففي هذا النص نجد الشاعر استخدم فنيات أدبية تختلف عن النص الذي سبقه لنازك الملائكة، من حيث الشكل أو الأسلوب، وأيضا التقنيات المستخدمة في إنتاج النص من استعارة بأنواعها والكناية والتشبيه وغيرها، بالإضافة إلى اللغة من حيث الجانب المعجمي بتوظيف مفردات بسيطة أو معقدة للتأثير على المتلقي، وسلبه بلغة جذابة وإيقاع موسيقي رنان يثير حواس المتعلم. وغيرها من النصوص المدرجة لهذا الغرض.

[1]-القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، نورهان منير حسن فهمي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 134.

[2]-ينظر: القيم وطرق تعلمها وتعليمها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان: "القيم والتربية في عالم متغير"، فؤاد علي العاجز، عطية العمري، المنعقد في جامعة اليرموك في فترة من 27-29| 07| 1999، الأردن.

[3]-أغنيات للألم، نازك الملائكة، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ص 143.

[4]-في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، البوصيري، المرجع نفسه، ص 09.

**-القيم الأدبية الفنية:**

وهي القيم التي تكمن في العمل الفني سواء في مضمونه أو شكله، والتي تتوقف عليها قيمة العمل الفني ومستواه، كمظاهر التجديد في القصيدة العربية الحديثة، أو مميزات المدرسة الرومانسية والرابطة القلمية. ونرى الأمر واضحا في نص "أنا" لإيليا أبو ماضي الذي جسد مفاهيم ومبادئ الرابطة القلمية، ذات الاتجاه الرومانسي وتدعيم رسالة الدعوة إلى الحق والخير والجمال ( أرد مساءة بمساءة، وإذا بصرت به بصرت بأشمط، ترى في الماء ظل الكوكب، أنا من ضميري ساكن، وإذا أساء إليّ لم أتعتب، ألوم نفسي، وأرحم كل غير مهذب، أرضى ببرق خلب)[1].

**-القيم السياسية:**

يقصد بالقيم السياسية "اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، وأسلوب للتوجيه نحو السياسات العامة" [2]. والمتمثلة في نبذ الاستعمار وإرادة الحرية وهذا ما نجده في الشعر السياسي الثوري التحرري. والقيم هذه موجودة في المحور العاشر بنصيه "الجرح والأمل" لزليخة السعودي، و"الطريق إلى قرية الطوب" لمحمد شنوفي، اللذان حاولا تمثيل القضية الجزائرية في قوالب أدبية تناولت فترة الاحتلال والمقاومة الشعبية ( معركة دامية، المناظر البائسة، والأطفال المتسولون بعد أن مات آباؤهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة،... التي لفظتها ذات يوم مظلم، الحرب التي هي الثورة ضد الاستعمار، يلتهب تحت سيل القنابل، الجحيم الفارغ، وهو يلوح من بعيد بالعلم ويهتف للفجر)[3].

أما النص الثاني فنجد الكاتب محمد شنوفي استخدم طريقة وصف أخرى لتقديم حيثيات قصته في قالب إبداعي مخالف عن النص الذي سبق في تصويره للثورة الجزائرية، وهذه بعض الجمل من المتن: غارة خاطفة، الضابط الفرنساوي، يومكم هذا أسود، حشدا من جفاة يزحمهم أطفالهم، الدانبير الذي خربتموه، القلوب قد بلغت الحناجر، زدتهم شقاء على شقائهم، واقتطعوا لأنفسهم أحذية من عجلاتها، حفرة آسنة، تحيا الحرية ... الحرية [4]. كلها مفردات جسدت لنا القيم السياسية من أجل إكسابها للمتعلم، وجعله على دراية بتاريخ وطنه السياسي

[1]-أنظر: أنا، إيليا أبو ماضي، اللغة العربية وآدابها، ص 72.

[2]- القيم السياسية في الإسلام، إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الدار الثقافية للنشر، د.تا، ص 51.

[3]-الجرح والأمل، زليخة السعودي، اللغة العربية وآدابها، ص 204- 207.

[4]-الطريق إلى قرية الطوب، محمد شنوفي، اللغة العربية وآدابها، ص 212-213.

والثورة المجيدة، وما مدى مساهمة القلم بالجهاد والحركة الوطنية.

**-القيم الإنسانية:**

هي قيم تقوم على احترام كرامة الإنسان وحريته وحرماته، باعتباره عضوا في المجتمع، والقيم الإنسانية تجسد قضايا بشرية تتماشى والنفس الإنسانية المحبة للخير والنابذة للشر. مثل نص "هنا وهناك" لرشيد سليم الخوري من خلال تناوله لقضية الأخلاق منتقدا جملة من الصفات المذمومة: الطمع، الجشع، جوع النفوس، البخل؛ وضعت متناثرة في ثنايا النص، وهذه بعض أسطر منها:

أين القلوبُ التي تَروي الأكُفَّ ندى ... مات الذين على الإحسان قد طُبعوا
قد أصبح الجود كالإعلان مُبتذَلا ... حتى الفضائل في هذا الورى سِلع
دع البخيل إذا ما كنتَ ذا شمَم ... فإن مَن ليس يعنيه امرؤ يدع
وراقب الله في تذمام مُتّضع ... يَخشى الغُرورَ إذا أهلُ النّدى ارتفعوا [1]

فهذه القيم أصبحت منتشرة في واقعنا الراهن بكثرة، فهي تحط من إنسانية الإنسان، وتقلل من شأنه ومكانته بين أفراد المجتمع داخليا وبين المجتمعات العالمية خارجيا. والشاعر هنا يناشد أيضا بالقيم الإنسانية التي تصمد وتمجد الإنسان ( العز، الخشوع، الحمد والشكر لله، عفاف النفس...).

**-القيم العلمية:**

هي "مجموعة من التصورات العقلية الوجدانية التي تحدد موقف الإنسان من قضايا العلم البنائية والوظيفية، والتي تيسر للإنسان فهم علاقاته بمكونات البيئة والقدرة على تفسيرها" [2]من خلال عرض الكاتب القزويني لموضوع "خواص القمر وتأثيراته" بتقديمه لظاهرة علمية كونية تخص علم الفلك، حيث تحدث (القزويني) عن كوكب القمر من حيث تركيبته وتأثيراته على الإنسان والحيوان والنبات ( كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، لونه الداني إلى السواد، أصغر الكواكب، تأثيراته بواسطة الرطوبة، وتكون الأخلاط في بدن الإنسان ظاهرة...)[3]. في أسلوب نثري شديد الوضوح مُفْعم بالاستشهادات والتوضيحات الكافية حول القيمة العلمية المطروحة.

---

[1]–هنا وهناك، رشيد سليم الخوري، المرجع نفسه، ص 77.

[2]– تدريس العلوم في العالم المعاصر، النجدي أحمد وآخرون، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص، 101.

[3]–أنظر: خواص القمر وتأثيراته، القزويني، اللغة العربية وآدابها، ص 30–31.

كما أدرجنا في هذا المقام البنية الهوياتية لأهميتها في هذا العنصر، ونقصد بهذه البنية الهوية الوطنية، والمتمثلة في مقومات ثابتة وقيم ناظمة لها بحكم التشبث للصفات الجوهرية للمجتمع الجزائري من إسلام وعروبة وأمازيغية التي تم تكريسها في الدستور وتقبلها من طرف الجميع.

فالهوية "مركب من العناصر المرجعية المادية والاجتماعية والذاتية المصطفاة التي تسمح بتعريف خاص لفاعل اجتماعي"[1]، وهو تفاعل رمزي يحدث بين أفراد أو مجموعات على صعيد المجتمع. وهذا بتوسيع أفق المبادئ وترسيخ جدوى أدوار الفاعلين في الحياة.

## المطلب الرابع: استنباط القيم من النصوص الأدبية:

بعد قراءة وتحليل كل النصوص الأدبية الواردة في البرنامج، ومحاولة منا إلى حصر القيم التي جاءت معلنة تارة في النصوص، وضمنية تارة أخرى بين ثنايا السطور، وبالرغم من أن القيم يصعب حصرها في قيمة ثابتة دقيقة، وإخضاعها لصرامة الإحصاء العلمي بنسب مئوية جد دقيقة، إلا أننا حاولنا وضعها في جدول نظرا لوجهة البحث التي ارتأينا أن تنحو نحو هذا المنحى، ووضعناها في الجدول الآتي:

| نوع القيم | التكرار | بعض عناوين النصوص | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| قيم أدبية وفنية | 12 | **أنا- منشورات فدائية- الإنسان الكبير- جميلة- أغنيات للألم- أحزان الغربة- حالة حصار.** | 19.35 % |
| قيم سياسية | 09 | **خطاب غير تاريخي- الجرح والأمل- الطريق إلى قرية الطوب.** | 14.51 % |
| قيم اجتماعية | 17 | **منزلة المثقفين في الأمة- الصراع بين التقليد والتجديد- آلام الإغتراب.** | 27.41 % |
| قيم تاريخية | 06 | **لالة فاطمة نسومر- علم** | %9.67 |

[1]-الهوية، اليكس ميكشيللي، ترجمة: علي وطفة، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، 1993، ط.1، ص،169.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **التاريخ- من مسرحية شهرزاد.** | |
| قيم علمية | 02 | **خواص القمر وتأثيراته- علم التاريخ.** | %3.22 |
| قيم إنسانية | 06 | **الجرح والأمل- حالة حصار- من وحي المنفى- أحزان الغربة.** | %9.67 |
| قيم روحية، خلقية، دينية | 02 | **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم- في الزهد.** | %3.22 |
| قيم وجدانية | 08 | **أغنيات للألم- من مسرحية المغص- الجرح والأمل- كابوس في الظهيرة.** | 12.90 % |
| **المجموع** | 62 | / | %100 |

## المطلب الخامس: شرح وتحليل النتائج:

من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول أعلاه، والمتعلقة بالقيم المذكورة في النصوص الأدبية من كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، والمتمثلة في أربع وعشرين (24) نص محل الدراسة الأرقام التالية:

تم ذكر القيم الاجتماعية في ساحة النصوص الأدبية المبرمجة في الكتاب المقرر بتكرار قدر ب: سبعة عشر ( 17) مرة؛ أي بنسبة 27.41%. وهذا من منطلق الإنسان اجتماعي بطبعه، والمتعلم فرد من المجتمع فيجب عليه معرفة قضايا مجتمعه، ويكون على دراية بها لهدف دراستها وإيجاد الحلول لها لمحاولة تغييرها والسعي لغرس أفضل القيم والتمسك بها وزرعها في المجتمع. وهذا وفقا للبند المذكور في القانون التوجيهي للتربية الوطنية مفاده: "إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية ...، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة- على الخصوص- بمبادئ

حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية" [1]. مثل نص "أنا" لإيليا أبو ماضي ( يأبى فؤادي أن يميل إلى الأذى، يا ليتني لم أذنب، دافعت عنه بناجذي وبمخلبي، وأرى محاسنه وإن لم تكتب)[2].

تلتها القيم الأدبية والفنية بنسبة: 19.35% بتكرار اثنا عشر ( 12) مرة في المقرر، ومآل هذه النتيجة أن سياسة التخطيط لهذا المستوى التعليمي أولت أهمية بالغة للجانب الجمالي للنص الذي يوقظ الحس التذوقي للفن الراقي شعره ونثره للتلميذ خصوصا في هذه المرحلة الانتقالية؛ التي تكون بمثابة الحافز الفاصل في توجيه مساره التعليمي في الجامعة. نضع هنا مقتطفات من نص "أحزان الغربة" لعبد الرحمن جبلي الذي مثل القيم الأدبية والفنية فقال:

أهذا أنت؟ شارعنا زجاج فاقع الضوء

وأكداسٌ من الأوجه تبحث عن صدى شيءٍ

تهوم في محاجرها وهادُ الحزنْ

كأنّ عروقَها عطشى لقطرةِ مُزْنْ

وعمياءُ من اللهفةْ!

فَقُلْ شيئا عن الأحباب والخِلاَّنْ

أما زِلْنا نُثيرُ الشَّوْقَ حتىَّ الآنْ؟

وقد طالت بنا الوقفه![3]

ثم القيم السياسية التي قدرت نسبتها ب: 14.51% بتكرار تسع (09) مرات من أصل مجموع النصوص الأدبية، وهذا لمكانة السياسة في البلاد، حيث أدرجتها السياسة التعليمية ووضعت لها حيز في النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي بغية غرس قيم ذات وازع سياسي في المتعلم لمعرفته مجريات السياسة وكيف تجري الميكانيزمات المسيرة لها. والمتمثلة هنا في ثورتنا المجيدة من معارك وشخصيات مجيدة خلدها التاريخ وشهدت لها الحادثة، تحت بند "ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429هـ، 27 يناير 2008، ص 08.

[2]–أنا، إيليا أبو ماضي، اللغة العربية وآدابها، ص 72.

[3]–أحزان الغربة، عبد الرحمن جيلي، المرجع نفسه، ص 146.

التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي"[1].

ومن النصوص المعنية ما يلي: "الإنسان الكبير" لصالح باوية ( قال شعبي يوم وحدنا المصير: أنا نبع تاريخ جديد، من دمي عبر الجزائر، في دمي كنز السنابل...). ونص "جميلة" لشفيق الكمالي ( فجدتي تحكي لنا عنها، كيف كانت بالعصا تشتت الكفار، ما أروع الصمود، الشعب لن يقهر...)[2].

تم ذكر القيم الوجدانية هي الأخرى بنسبة 12.90% بتكرار ثمان مرات، والمتعلقة بالجانب النفسي للمتعلم والسعي قدر الإمكان بث القيم الحميدة الداعية للحب والتسامح والعفو وغيرها من القيم التي قلما نجدها في مجتمعنا الحالي، وهذا من أهداف سياسة التعليم في هذا المستوى، بغية إحياء الأخلاق التي عرف بها أجدادنا القدامى. قصد "ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون" [3]. ولن نجد أحسن من موضوع "أغنيات للألم" لنازك الملائكة لشرح ما قلناه هنا؛ والتي تحدثت عن الشعور الإنساني في العبارات التالية: ونحن أعطيناه من حبنا، ينبض في قلبنا، طفل صغير ناعم، ربتة حنون، تبسمنا، سامحنا، غفرنا الذنب...

إضافة إلى القيم الإنسانية التي شغلت هي الأخرى حيزا في المقرر بنسبة 9.67% بذكره ست مرات وهي نسبة كفيلة بشد وجهة المتعلم إلى زرع روح المحبة للخير النابذة للشر في نطاق إنساني بامتياز، وهذا لإصلاح وزرع ما تم إفساده من مخلفات ورثة للجيل الحالي جراء ما عاناه المجتمع من استعمار بشتى أنواعه. حيث نذكر هنا موضوع "من وحي المنفى" لأحمد شوقي ( الصبر، اهتف في خمائله، نزل الطل الرياحينا، ودهم الصافي، الحنين، هوى، على اسم الله تكفلنا، رفت تمائمنا...).

وصولا إلى القيم الأخيرة المذكورة في النصوص وجاءت موازية لبعضها البعض من حيث الاستعمال وهي القيم الروحية والخلقية والدينية والقيم العلمية بنسبة 3.22% بمعدل مرتين، حيث خصص محور كامل وهذا لأهميته، إن لم نقل هو ركيزة وأساس انطلاق الأفراد والمجتمعات، لتثبيت قيم الوجود التي لا تخلو من خالق ودين مع توفر الخلق والعقل الراجح الموصل إلى العلم وقضاياه.

وقد تم ذكر هذه النقطة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية "بتكوين جيل

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429هـ، 27 يناير 2008، ص 08.

[2]–اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، وزارة التربية الوطنية، 116, 123.

[3]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429هـ، 27 يناير 2008، ص 08.

متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية" [1]. ولا يسعنا في هذا المقام إلا بذكر نص "في مد الرسول" صلى الله عليه وسلم للبوصيري الذي تحدث عن القيم الروحية في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله:

كيف ترقى رقيك الأنبياء يا سماء ما طاولتها سماء
لم يساووك في علاك، وقد حا ل سنا منك دونهم وسناء
أنت مصباح كل فضل فما تص در إلا عن ضوئك الأضواء
حبذا عقد سؤدد وفخار أنت فيه اليتيمة العصماء
سيد ضحكه التبسم، والمش ي الهوينا، ونومه الإغفاء [2]

## المبحث الخامس: تحليل النتائج وتفسيرها وفق الفرضيات:

### الفرضية الأولى:

سعت السياسة التعليمية في مستوى السنة الثالثة ثانوي وبالتحديد في تخصص آداب وفلسفة، من خلال النصوص الأدبية المبرمجة في المقرر إلى تكريس مجموعة من القيم المتعددة والمختلفة التي جسدتها المنظومة التربوية في الجزائر؛ منها القيم الاجتماعية التي تدخل المتعلم في حيز القضايا الاجتماعية باستعمال قيم أدبية وفنية، بطرح القضايا السياسية والإنسانية وحتى الوجدانية والعلمية التي تمكنه من الانفتاح على العالم الخارجي، وبناء معارفه بمضامين ثرية بغية تكوين شخصية ثقافية متوازنة، وتمده بآليات تسمح بمواجهة التحديات التي تواجهه في حياته الفردية والاجتماعية. مآل الكلام، يثبت تحقيق الفرضية الأولى على أرض الواقع في ثنايا الكتاب المدرسي.

### الفرضية الثانية:

أثبتت النتائج المتحصل عليها في عملية تحليل مضمون المقرر الدراسي تجسيد السياسة التعليمية المعمول بها في النظام التربوي الجزائري من خلال حقن وإشباع النصوص بالمبادئ والاتجاهات العامة التي وضعتها الهيئات المكلفة بذلك.

اتجاهات أغلبيتها كرست المبادئ التابعة للوطن العربي بماضيه وحاضره،

[1]– الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429هـ، 27 يناير، ص 08.

[2]–في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، البوصيري، اللغة العربية وآدابها، ص 09.

إلا في الوحدات الأخيرة التي ركزت فيها على الوطنية الجزائرية بتناولها لقيم اجتماعية عانت منها الجزائر إبان الفترات العصيبة التي مر بها الشعب. إذن الفرضية الثانية حققت في تجسيد السياسة التعليمية في نصوص المقرر الدراسي.

**الفرضية الثالثة:**

من خلال النتائج المتوصل إليها آنفا، ظهر لنا جليا مدى تهميش الأدب الجزائري شعره ونثره في الكتاب المدرسي، حيث بلغت النصوص الجزائرية ستة نصوص من أصل أربع وعشرين نصا، بخلاف النصوص المشرقية التي طغت على المقرر الدراسي. مثبتتا بذلك تابعيتنا لحد اللحظة للمشرق في ثقافته وأدبه رغم طول السنين، وبالتالي فإن التلميذ الجزائري لا يفقه شيئا عن الأدباء الجزائريين، ولا عن نتاجهم الفكري والإبداعي. وهذا ما يتعارض مع ما تهدف إليه السياسة التعليمية في الجزائر؛ والتي تسعى إلى تعريف التلميذ بهويته وثقافته من رموز وطنية وتنشئته على القيم ذات الطابع الوطني المحض.

ومنه، فإن الفرضية الثالثة غير محققة على أرض الواقع الذي يمثله كتاب اللغة والأدب العربي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

**خلاصة:**

يعد هذا الفصل الجزء المهم في الأطروحة، قدمنا فيه دراسة تحليلية استنتاجية للنصوص الأدبية المبرمجة في مقرر السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وهذا باستخراج كل القيم المغروسة في النصوص بغية التعرف على السياسة التعليمية التي رسمتها الدولة وأهم القيم التي تريد غرسها في أبنائنا لبناء إطارات المستقبل. مع تطبيق سياسة التفتح على العالم العربي؛ بالتعرف على الثقافة العربية من خلال أعمال أدبائها وشعرائها الذين قدموا الكثير للأدب.

# خاتمة

سعينا في بحثنا هذا إلى دراسة السياسة التعليمية في الجزائر من خلال استخلاص القيم ودراستها في النصوص المبرمجة في المقررات التعليمية، وهذا بالإجابة عن إشكالية البحث بجزئيها النظري والتطبيقي.

حاولنا في بادئ الأمر التحدث عن التعليمية لمعرفة التسيير الفعال للعملية التعليمية التعلمية، باعتبار المعلم والمتعلم قوتان محركتان في بناء المعرفة ووحدة التعلم من خلال تداخل الميادين العلمية، وهذا من أجل إكساب الكفايات لبلوغ أهداف تعليمية. وعلى المعلم التمييز بين المعارف والمواقف، فالأولى تقاس وتكتسب، والثانية لا يمكن قياسها، إنما نعمل على تدريب المتعلم عليها.

وتبنت المنظومة التربوية التربية بالكفايات في التعليم، والتي حققت النصيب الأكبر من الغايات التربوية المرسومة، فهذه المقاربة تتطلب إمكانيات مادية تغيب عن الواقع الميداني للمؤسسات التعليمية، مما ينبغي الاشتغال عليها وتثبيت رواسيها خاصة قطبي التعليم (المعلم والمتعلم) لتحقيق الأفضل على مستوى مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

تعد السياسة التعليمية قمة النظام التعليمي لدورها في تحديد الاختيارات الكبرى والتوجيهات الموجهة من قبل الهيئات المسؤولة عن التربية والتعليم، وتخطيط المناهج التعليمية بكل أنواعها، والتي جعلت المنظومة التربوية الجزائرية تخطو خطوة إلى الأمام وخطوة إلى الوراء منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. وفي هذه النقطة نؤكد على أهمية الخبرة العلمية والتقنية في التخطيط لتنمية روح التكيف والإبداع، ومسايرة التطور المستمر للمعرفة وتحقيق التوازن الذي يضمن لأمتنا ووطننا البقاء والاستمرار ضمن حركية وديناميكية تجعل نظام التربية عامل انسجام ووحدة وتقدم وازدهار.

قمنا بذكر أهم أسس المدرسة الجزائرية وغاياتها، قصد تكوين فرد مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري وقادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، بتفتحه على الحضارة العالمية، بالإضافة إلى مهام المدرسة التي تقوم بضمان تقديم تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

وأشرنا أيضا إلى أهم الإصلاحات التربوية التي شهدها القطاع، بدأ بأمرية 1976، التي وضعت المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري، وتشكيل الإطار التشريعي للسياسة التعليمية، وانتهاج المخطط الرباعي في المدرسة

الأساسية من تعريب في المناهج والبرامج المقررة، إلى غاية إصلاحات 2003 التي كانت قفزة نوعية في المجال؛ بإدخال مضامين وطرائق جديدة بغية النهوض بالقطاع، والتي تبنت تنظيما بيداغوجيا جديدا أساسه "المقاربة بالكفايات" لدعم البعد النوعي في التعليم.

وعند ذكر الإصلاحات التي شهدها القطاع، لابد التحدث عن إصلاحات الجيل الثاني؛ وهي آخر الإصلاحات في القطاع التربوي الحالي. وهو نظام جديد للتقويم البيداغوجي يركز على بناء التعلمات، مع وضع حد للحفظ والاسترجاع الآلي للمعارف. بحيث عملت إصلاحات الجيل الثاني بالمرجعية العامة لمناهج جزائرية وفق وثيقة إطار موحدة موجهة لعملية تصميم المناهج وإعدادها، وتكييف الاستراتيجيات البيداغوجية وترجمتها إلى المحاور الكبرى للسياسة التعليمية ومبادئها.

أما في الدراسة التطبيقية فقد أردنا لفت الانتباه إلى القيم المدرجة في النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، ودراستها لاستخلاص السياسة المتبعة في الميدان، والأهداف المرسومة في بناء الشخصية القاعدية للمتعلم، والتي تحدد من خلالها المعالم التاريخية والنفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية للفرد الجزائري.

ووفق النتائج المتوصل إليها بعد القراءة والتحليل، وجدنا أن السياسة التعليمية الجزائرية تسعى إلى تقوية خصائص الهوية الوطنية في النظام التربوي لحماية الأجيال الحاضرة والقادمة من الذوبان في الآخر، والتمسك بمقومات الشخصية الوطنية والثقافية العربية، على حساب تهميش للنتاج الأدبي الجزائري شعره ونثره في المقرر الدراسي، وهذا ما يتناقض مع السياسة العامة للدولة.

تمنياتنا في الأخير إلى محاولة استدراك ما فات، والاشتغال على التراث الأدبي الجزائري وفقا للفرضية الثالثة التي لم تحقق على أرض الواقع في آخر الدراسة من طرف الجهات المعنية بالأمر، قصد تكوين جيل مشبع بالثقافة الجزائرية ومقوماتها، فلا حاضر لأمة تجهل ماضيها ولا مستقبل لأمة تنسى فضائلها وتنسلخ عن أدبها وفنها، والنهوض بالقطاع لحساسيته ومكانته الهامة في المجتمع، وخلق مكانة للتعليم الجزائري والبحث العلمي في الساحة العالمية.

# قائمة المصادر والمراجع

## القرآن الكريم.

## المصادر والمراجع:

1.إبراهيم أحمد شيلي، علم السياسة، دراسة في قواعده الأصولية وضوابطه النظرية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، د.تا، د. ط.

2.إبراهيم عباسي، التكنولوجيات الحديثة في التعليم، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2004، د.ط.

3.إبراهيم عبد الله الزريقات، تعديل سلوك الأطفال والمراهقين: المفاهيم والتطبيقات، دار الفكر، 2007، ط. 1.

4.إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996.

5.ابن القيم الجوزية شمس الدين محمد بن أبي بكر، عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين، دار الكتاب العربي، 1408ه، ط.3.

6.أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي: من القرن العاشر إلى الرابع عشر الهجري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ج. 02.

7.أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998، ط. 1، ج. 3، 1830-1954.

8.أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات، المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع، 2009، ط.1.

9.أبي الفرج قدامة بن جعفر، نقد الشعر، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، 1302، ط.1.

10. أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ط.1.

11. أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ط.1.

12. أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والدراسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

13. أحمد النجدي وآخرون، تدريس العلوم في العالم المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

14. أحمد توفيق المدني، كتاب الجزائر: تاريخ الجزائر إلى يومنا هذا وجغرافيتها الطبيعية والسياسية وعناصر سكانها ومدنها ونظاماتها وقوانينها وحالتها الاقتصادية والعلمية والاجتماعية، المطبعة العربية، الجزائر، 1931.

15. أحمد خنسة، دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، منشورات دار علاء الدين، دمشق، 2000.

16. الأحمد ردينة عثمان، واليوسف حذام عثمان، طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة، دار المناهج، عمان، 2005، ط.2.

17. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ط.2.

18. أحمد محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999، ط. 8.

19. الأزهر الزناد، نسيج النص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993، ط. 1.

20. إسماعيل العربي، الدراسات العربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، د.ط.

21. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، القيم السياسية في الإسلام، الدار الثقافية للنشر، د.تا.

22. إميل فهمي شنودة، القرار التربوي بين المركزية واللامركزية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980.

23. أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ط.1، ج.1.

24. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 2008، ط.1، ج.2.

25. بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006، ط.2.

26. تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، د.ط.

27. تفسير البغوي، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، مجلد 6.

28. ثابت عبد الرحمن إدريس، المدخل الحديث في الإدارة العامة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002، د.ط.

29. جامل عبد الرحمن عبد السلام، طرق تدريس المواد الاجتماعية، دار المناهج، عمان، 1423ه، ط.1.

30. جميل حمداوي، التخطيط التربوي الجيد، المغرب، 2007.
31. جميل حمداوي، المقاربة النقدية الموضوعاتية، شبكة الألوكة، د.ط، د.تا.
32. حديث رواه البخاري، في الأدب المفرد، رقم 8939، المسند: 17/80.
33. حسن إبراهيم عبد العال وصالح بن علي ابو عراد الشهري، المعلم؛ خصائصه وصفاته الخلقية (رؤية إسلامية)، مطابع ومكتبات الجنوب، د.ب، 1415ه، ط.1.
34. حسن حسين زيتون، مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، الرياض، 1997.
35. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع ابن، 2005، ط. 1.
36. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018.
37. دليل المقاربة بالكفايات، المملكة المغربية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2009.
38. دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، مطابق لمنهاج 2016، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية.
39. دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، مديرية التعليم الأساسي.
40. رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ط.2.
41. الربيعي بن سلامة، تطور البناء الفني في القصيدة العربية، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.
42. رجب بودبوس، تبسيط الفلسفة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، بنغازي، ط.1.
43. رشيد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ط.1.
44. رفع عبد الرحمن النجدي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ط.4.
45. رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسه، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006، ط. 1.

46. زيتون حسن حسين، إستراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، سلسلة أصول التدريس، عالم الكتب، القاهرة، د.تا، الكتاب الرابع.
47. سعد إسماعيل علي، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دار الثقافة، القاهرة، 1976، المجلد الثالث.
48. سعيد علوش، النقد الموضوعاتي، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 1989.
49. سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، والأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ط. 1.
50. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي النقا، الشروق، 2010، الكتاب الثاني.
51. سيد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، مصر، 1996، ط.1.
52. شارل روبير أجيرون، تاريخ الجزائر المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، د.ط.
53. شكري عزيز الماضي، محاضرات في نظرية الأدب، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1984، ط. 1.
54. صالح فركوس، تاريخ الجزائر ما قبل التاريخ إلى غاية الاستقلال (المراحل الكبرى)، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2005، د.ط.
55. طاهر حجار، الأدب والأنواع الأدبية، دار طوق النجاة، بيروت، 2004.
56. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون للنشر المطبعية، وحدة رغاية الجزائر، 1994، د.ط.
57. عايش زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ط.1.
58. عبد الجواد السيد بكر، التربية المقارنة والسياسات التعليمية، مطبعة السلام، مصر، 2006، د.ط.
59. عبد الجواد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003، ط. 1.
60. عبد الجواد بكر، السياسات التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط.1، 2003.

61. عبد الحميد بن عبد المجيد حكيم، مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة، د.نا، 2000.
62. عبد الحميد زوزو، نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر ( 1830- 1900 )، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985، د.ط.
63. عبد الرحمن المصطفاوي، ديوان امرؤ القيس، دار المعرفة، بيروت، ط. 2.
64. عبد العزيز براح، كيفية تطبيق التقويم في مناهج الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج.
65. عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد، بنغازي، 2013.
66. عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، شركة دار الأمة، الجزائر، 1999، د.ط.
67. عبد الكريم بكار، التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، 2011، ط.3.
68. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم المعرفة، ج.1، ط. 1، 2006.
69. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ط.1.
70. عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، دار الطباعة ، عمان، 2008، ط.1.
71. عبد الله عبد الدايم، مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، تونس، 1995.
72. عبد المنعم فهمي سعد، استراتيجية التخطيط التربوي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، د.تا.
73. عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التقييم والدعم، الجزائر، 1996.
74. عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ط. 2.
75. عبد المالك مرتاض، القصة الجزائرية المعاصرة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990.

76. عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
77. فادية كامل مصطفى، علم النفس التربوي في ضوء الإسلام، دار الزهراء، الرياض، 2006.
78. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة: مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر، 2008، د.ط.
79. فتحي جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2002، د.ط.
80. فرج عبد اللطيف حسين، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون للنشر، جدة، 1419ه، ط.2.
81. فؤاد أبو حطب وآمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1980، ط. 6.
82. قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، 1993، ط.1.
83. كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس؛ التطبيقات في مجال التربية الأسرية، عالم الكتب، 1997، ط.2.
84. اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثائق المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، 2005، د.ط.
85. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، 2016.
86. لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، لمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.
87. اللغة العربية وآدابها، مجموعة من المؤلفين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010-2011.
88. مجد محمد الباكير البرازي، أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في الكتاب والسنة، الوراق للنشر، السعودية، 2002، ط. 1.
89. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ط. 1.
90. محسن محمد حمص ونوال إبراهيم شلتوت، طرق وأساليب التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2006-2007.

91. محمد خضر، تجربتي في المسرح المدرسي، د.نا، أغسطس 1992.
92. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1983، ط.1.
93. محمد السيد على وإبراهيم سبيوني عميرة، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ط.1.
94. محمد بلوحي، النقد الموضوعاتي: الأسس والمفاهيم، مؤسسة واحة الدرر، 2011.
95. محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى: سلسلة بيداغوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ط.1.
96. محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ط.1.
97. محمد حسين حمادات، المناهج التربوية: نظرياتها؛ مفهومها- عناصرها- تخطيطها- تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ط.1.
98. محمد سيف الدين فهمي، التخطيط التعليمي: أسسه وأساليبه ومشكلاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965.
99. محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، دار الطرفين للنشر والتوزيع، الطائف، 1419ه، ط.1.
100. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د. ط، د. تا.
101. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، د.ط.
102. محمد علي المعطي محمد، السياسة بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.تا، د.ط.
103. محمد فتوح، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف، مصر، 1984، ط.3.
104. محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978، د.ط.
105. محمد محمود الخوالدة، فلسفات التربية التقليدية والحديثة المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
106. محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية أصولها- تطبيقاتها، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، 1996، د.ط.

107. محمد مهران ومحمد مدين، مقدمة في الفلسفة المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.
108. محمد نصر مهنا، علم السياسة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.تا، د.ط.
109. محمد نقادي وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، 1998، ط.2.
110. محمد يوسف نجم، المسرحية في الأدب العربي الحديث، دار الثقافة، بيروت، 1980، ط.3.
111. المرزوقي، نا، أحمد أمين، عبد السلام هارون، شرح ديوان الحماسة، دار الجيل، بيروت، ط.1، 1991.
112. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2011، ط.1.
113. مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، محقق: نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة، 2006، ط. 1.
114. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
115. مقدمة ابن خلدون، M. Quatremére, d'apres les manuscrits de la bibliothéque impérialf, paris, 1860
116. منير المرسي سرحان، في اجتماعات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978، ط.2.
117. ميادة محمد فوزي الباسل، بعض التطبيقات للفلسفة البراجماتية داخل مدارس التعليم الابتدائي، جامعة الأزهر، مصر، 1997.
118. نسرين حسونة، تحليل المضمون: مفهومه، محدداته، استخداماته، د.نا، د.ط.
119. النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، السنة 2004.
120. النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية.
121. نورهان منير حسن فهمي، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.
122. وهيب سمعان ومحمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، عمان، 1985، ط.2.

123. يحيى أبو حرب وآخرون، التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم الجامعي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط.1، 2004.

## المعاجم والقواميس:

124. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2004، مجلد 1، ط. 4، مادة "هدغه، هدن".
125. ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب العلمية، 2000، ج.6.
126. أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، 2003، د.ط، الجزء 5، والجزء 8. والمجلد 2. ودار صادر، مجلد 12،
127. أبو الفيض محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، تاج العروس، حققه مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.ط، د.تا، ج. 18.
128. أبو نصر إسماعيل الجوهري، الصحاح في اللغة، المكتبة الشاملة، 2.
129. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، د.ط.
130. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ط.1.
131. الفيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006، ط. 1. 4.
132. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، معجم علوم التربية، 1994، ط.1.
133. معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، 1994، ط.1.
134. المنجد في اللغة والإعلام، لويس معلوف، دار المشرق، لبنان، ط.4.

## الدوريات والموسوعات:

135. إبراهيم عباسي، نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 03.

136. آسيا بلحسن رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 07 ديسمبر 2011.

137. إمام الجزائر عبد الحميد ابن باديس، دار الأمة، الجزائر، 1998، ومجلة البصائر، العدد 107، 08 أفريل 1938.

138. البحث التربوي وعملية صنع القرار ورسم السياسات التعليمية في جمهورية مصر العربية، السياسات التعليمية في الوطن العربي، أعمال المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة، 9يوليو 1992، المنصورة، 1992.

139. بوكرمة أغلال، النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد التاسع، مارس 2006.

140. جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، منشورات مخبر المسألة التربوية في محمد الصالح رمضان وعبد القادر فضيل، الجزائر في ظل التحديات الراهنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2009.

141. جمال الجاسم المحمود، فن المقال، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 24، العدد الأول، 2008.

142. حليمة قادري، التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 08 جوان، 2012.

143. دهبية بوشيبة، العلم والعلماء في الجزائر خلال العهد العثماني، الحوار المتوسطي، العدد 3-4.

144. رمضان بوخرص، استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل. م. د، مجلة الإبداع الرياضي، جامعة المسيلة، أكتوبر، العدد 10.

145. سلسلة موعدك التربوي، المنظومات التربوية العالمية، الإدارة المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2008، العدد 01.

146. عبد الفتاح جلال، التربية والتعليم، كلمة العدد التاسع، مجلة علمية تربوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو 1996، القاهرة.

147. عبد الله الباقي، التعليمية العامة والتعليمية الخاصة، مجلة المبرز، العدد 16، 2002.

148. القضايا الوطنية في اهتمامات الأنتلجانسيا الجزائرية: ما بين 1876- 1927، مجلة حولية المؤرخ، العدد الثاني، 2002.
149. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000، د.ط.
150. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد الثالث عشر، يناير 1998، Unesco Publishing، عرض: عبد العزيز عبد الرحمن كمال.
151. المقارنة والبحث في التربية: رأى من إفريقيا- مستقبليات- أيوتندي يولوى- مجلة التربية الفصلية، اليونسكو، عدد 73، مجلد 20 عدد (1)، القاهرة، 1990.

## الجرائد والمخطوطات:

152. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 22 ربيع الثاني عام 1440ه، 30 ديسمبر سنة 2018م، العدد 79، المطبعة الرسمية، الجزائر.
153. مخطوطات المكتبة العباسية بالبصرة، علي الخاقاني، طبع مجمع اللغة العربية، العراق، 1961، رقم المخطوط 105.
154. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 19 محرم 1429ه، 27 يناير 2008.
155. الجريدة الرسمية، العدد الصادر بتاريخ: 15 مارس 1938.
156. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 27 يناير 2008.

## الرسائل والأطروحات الجامعية والمؤتمرات:

157. بوتليليس مراد، تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011، رسالة لنيل شهادة الماجيستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديمغرافيا، جامعة وهران، 2012- 2013.
158. بوعطيط سفيان، القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011-2012.

159. حنان مرزوق حسين أحمد، فاعلية برنامج لتنمية بعض القيم الأخلاقية لأطفال الشوارع، رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس، مصر، 2004.

160. مخلوفي جمال، التعليم العربي الحر في حوض الشلف خلال فترة 1930-1965، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في التاريخ الحديث والمعاصر، 2008-2009.

161. ضمير عودة عبد علي زويد،الجزائر في الصراع الإسباني العثماني 1518-1587، دراسة تاريخية، رسالة ماجيستير، جامعة البصرة، كلية الآداب، 2006.

162. فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان: "القيم والتربية في عالم متغير"، عطية العمري، المنعقد في جامعة اليرموك في فترة من 27-29| 07| 1999، الأردن.

## المراجع الأجنبية المترجمة:

163. اليكس ميكشيللي، الهوية، ترجمة: علي وطفة، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، 1993، ط.1.

164. أرسطو طاليس، السياسة، ترجمة: أحمد لطفي السيد، مختارات الإذاعة والتلفزيون، من الشرق والغرب.

165. ألفن توفلر، تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة، ترجمة: فتحي حمد بن شتوان ونبيل عثمان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، ط.2، 1996.

166. إيدجار فور وآخرون، تعلم لتكون، ترجمة: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط.2.

167. بدنار أني وكنجهام دونالد، تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل، النظرية والتطبيق، د. نا، 2004.

168. جوليا كرستيفا، علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، 1997، ط.2.

169. سليم حداد، المعرفة من منظار علم الفيدا، د.نا، د.تا.

170. لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

## منشورات ومخططات وزارية:

171. مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوي، أكتوبر، 2003.
172. مخطط وزاري: تصورات رئيسية لمنظومة التربية والتكوين ومبادئ تنظيمها.
173. منشور وزاري رقم 245، مؤرخ في 04/ 06/ 2003.
174. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري الإطار للسنة الدراسية 2015- 2016.

## المذكرة

175. علال الفاسي، نشاط المبشرين ودوره الاستعماري، محاضرة منشورة على الانترنيت، ملتقى التعرف على الفكر الإسلامي، تيزي وزو، 1973.

# الفهـــــرس

| | |
|---|---|
| شكر | |
| إهداء | |
| مقدمة | أ |
| **الفصل الأول: التعليمية: قراءة في المصطلح والمفهوم** | |
| تمهيد | 06 |
| المبحث الأول: مفاهيم التعليمية | 07 |
| المبحث الثاني: الممارسة التعليمية في الإسلام | 09 |
| مصطلح التعليمية عند الغرب | 11 |
| المبحث الثالث: أركان العملية التعليمية | 14 |
| المعلم | 14 |
| صفات المعلم ومهاراته | 15 |
| الخلقية | 15 |
| المعرفية | 16 |
| المهارية | 17 |
| المتعلم | 21 |
| المادة الدراسية أو المعرفية | 22 |
| المبحث الرابع: التقويم التربوي | 24 |
| التقويم | 24 |
| التقويم التربوي | 24 |
| أنواع التقويم التربوي | 25 |
| التقويم التمهيدي | 25 |
| التقويم البنائي (التكويني) | 25 |
| التقويم الختامي (التحصيلي أو الإجمالي) | 25 |
| التقويم التربوي وعلاقته بالتعليمية | 26 |
| المبحث الخامس: مرتكزات التعليمية | 27 |
| الإدارة التربوية للعملية الصفية التعليمية التعلمية (الإدارة التعليمية) | 27 |
| الاستراتيجيات التعليمية للمتعلمين | 29 |
| الإستراتيجيات المعرفية الإدراكية | 30 |
| الإستراتيجيات التعويضية | 30 |
| المبحث السادس: طرائق التعليم | 32 |
| الطريقة الإلقائية | 32 |
| طريقة المناقشة | 35 |

| | |
|---|---|
| طريقة حل المشكلات | 37 |
| التربية بالكفايات | 40 |
| مفهوم الكفاية | 41 |
| أنواع المقاربة بالكفايات | 43 |
| خلاصة | 45 |
| **الفصل الثاني: السياسة التعليمية في الدراسات اللغوية** | |
| تمهيد | 47 |
| المبحث الأول: التأطير الاصطلاحي | 48 |
| السياسة | 48 |
| السياسة التعليمية | 50 |
| التخطيط | 52 |
| التخطيط اللغوي | 53 |
| أهمية التخطيط اللغوي | 53 |
| التخطيط التربوي | 55 |
| ضرورة التخطيط التربوي وأهميته | 55 |
| أهداف التخطيط التربوي | 57 |
| الأهداف الاجتماعية | 58 |
| الأهداف السياسية | 59 |
| الأهداف الثقافية | 60 |
| الأهداف الاقتصادية | 61 |
| المنهج | 62 |
| أهمية المنهج التربوي | 64 |
| المبحث الثاني: أنواع السياسات التعليمية | 70 |
| السياسات الأساسية | 70 |
| السياسات العامة | 70 |
| السياسات الوظيفية أو سياسات الأقسام والقطاعات | 71 |
| المبحث الثالث: مقومات السياسة التعليمية وأهدافها | 71 |
| المقومات القومية | 73 |
| المقومات الدولية للسياسات التعليمية | 74 |
| المقومات الأكاديمية للسياسات التعليمية | 77 |
| أهداف السياسة التعليمية | 79 |
| المبحث الرابع: أهم الاتجاهات والمبادئ التي تتضمنها السياسات التعليمية | 80 |

| | |
|---|---|
| المبحث الخامس: ملامح السياسة التعليمية في الجزائر | 83 |
| أسس المدرسة الجزائرية | 83 |
| المبادئ الأساسية للتربية الوطنية | 84 |
| خلاصة | 86 |
| **الفصل الثالث: البيئة التعليمية في الجزائر** | |
| تمهيد | 88 |
| المبحث الأول: التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر (من العهد العثماني إلى إصلاحات الجيل الثاني) | 89 |
| فترة ما قبل الاستعمار | 89 |
| التأليف في العهد العثماني | 91 |
| فترة الاستعمار الفرنسي | 92 |
| محاربة اللغة العربية | 93 |
| إنشاء مدارس فرنسية | 94 |
| أهداف الفرنسيين من سياستهم التعليمية | 96 |
| فترة ما بعد الاستقلال | 98 |
| الفترة الأولى (1962-1976) | 99 |
| الفترة الثانية ( ابتداء من سنة 1976) | 100 |
| فترة الإصلاحات | 101 |
| مبادئ الإصلاح التربوي | 102 |
| أهداف الإصلاح التربوي | 103 |
| فترة 2002إلى إصلاحات الجيل الثاني | 105 |
| إصلاحات الجيل الثاني | 106 |
| المصطلحات والمفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني | 107 |
| أهم تطورات مناهج الجيل الثاني | 109 |
| المبحث الثاني: تنظيم التعليم ومراحله في الجزائر 1962- إلى سنوات إصلاح الجيل الثاني | 110 |
| التعليم ومستوياته (هيكلة النظام التعليمي) | 110 |
| التعليم التحضيري الجزائري | 110 |
| التعليم الأساسي الجزائري | 112 |
| التعليم الثانوي | 114 |
| التعليم العالي | 116 |
| المبحث الثاني: الإدارة التعليمية في الجزائر | 116 |
| المبحث الثالث: بيداغوجية التعليم في الجزائر( بيداغوجيا | 118 |

| | |
|---|---|
| الأهداف نموذجا ) | |
| أهم ملامح التعليم في الجزائر وسياستها العامة للتربية | 118 |
| بيداغوجيا الأهداف | 119 |
| أسس بيداغوجيا الأهداف | 120 |
| الأساس الأول: الفلسفة البراغماتية | 120 |
| الأساس الثاني: التطور الصناعي | 122 |
| الأساس الثالث: النظرية السلوكية في التعليم | 122 |
| خلاصة | 133 |
| **الفصل الرابع: النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي: قراءة وتحليل** | |
| تمهيد | 135 |
| المبحث الأول: عينة الدراسة | 136 |
| بطاقة فنية للكتاب | 136 |
| المبحث الثاني: البناء الموضوعاتي في كتاب النصوص | 137 |
| المبحث الثالث: محددات الدراسة العملية للكتاب المدرسي | 148 |
| المبحث الرابع: محاور البناء اللغوي والبلاغي في النص | 186 |
| البنية الجنسية للنصوص المنتقاة | 186 |
| أصل مصادر النصوص | 188 |
| البنية القيمية في النصوص المدرسية | 191 |
| أنواع القيم | 191 |
| استنباط القيم من النصوص الأدبية | 200 |
| شرح وتحليل النتائج | 201 |
| المبحث الخامس: تحليل النتائج وتفسيرها وفق الفرضيات | 204 |
| خلاصة | 206 |
| خاتمة | 208 |
| قائمة المصادر والمراجع | 211 |
| الفهرس | 225 |
| الملخص | 230 |

# الملخص

تسعى السياسة التعليمية في الجزائر إلى غرس مجموعة من المبادئ الوطنية والقيم الإنسانية بغية تكوين إطارات ذات مستوى مرموق، وذلك بالأخذ على عاتقها الركائز الأساسية للهوية الوطنية، فالسياسة التعليمية الفعالة هي التي تعمل على تنمية الموارد البشرية وبناء الشخصية المتكاملة التي تقف سدا منيعا ضد كل محاولات المساس بالمقومات الوطنية الجزائرية.

لذا جاءت هذه الدراسة بوصفها محاولة لإلقاء الضوء على السياسة التعليمية في الجزائر، وبالتعمق في النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة قصد التعرف عن أهم القيم والمبادئ المغروسة في النصوص والمراد إيصالها إلى التلاميذ والعمل بها، في ضوء أهداف متفق عليها حتى تستطيع رسم الخطط والإجراءات بتطبيق مجموعة من الإصلاحات لمواكبة التطور التكنولوجي والعلمي من جهة، والمحافظة على الثوابت الوطنية من جهة أخرى.

**الكلمات المفتاحية:** التعليمية- السياسة التعليمية- النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي.

## The Algerian Educational Policy : Use Study Of Third Year Secondary Literary Texts

**Abstract** :

The Algerian educational system devotes its policy for the installation of a set of patriotic principals and humanistic values for the sake of qualified personalities. Thus, the national identity must be taken into consideration as the bedrock upon which major pillars of education are built. Then, effective educational policy should influence the development of human resources, and the building of (complementary) eminent character. The latter would stand against any trials that would endanger the Algerian national rein-forcing fundamentals, Therefore, this work highlights the Algerian educational policy by providing an indepth study of Third year secondary literary texts, field of literature and philosophy. Effectively, this analysis is pertained to olefine the major values and principales, which are instilled in those texts, and transformed to the pupils. Those values and principls are implemented according to particular goals so that plans and measures. Can be drawn by appying a set of

reforms, this facilitates the preservation of national symbols on one hand. On the ofher hand, it sustains the technological and scientific enhancement.

**Key-Words** : Didactics ; Educational policy ; Third year secondary literary texts.