

الكتاب المدرسي الجزائري بين البيداغوجيا والأيدولوجيا

الطالب: ياسين فرفوري

إشراف أ.د/ عبد القادر شارف

جامعة حسية بن بوعلي- الشلف (الجزائر)

feryassine@hotmail.fr

الملخص :

لا يمثل الكتاب المدرسي أداة بيداغوجية تعليمية محددة الوظائف فقط، بل إنه أيضا مرآة للمجتمع ولما يريده مؤلفوه، وهو نقطة التقاء لثلاثة أسس متباينة؛ أولها الأساس الفلسفي المنبثق من توجهات السلطة وأيدولوجيتها، وما تتبناه من سياسات تربوية، وثانيها الأساس الثقافي ممثلا في المحتوى المعرفي المرغوب إيصاله إلى التلاميذ، وثالثها الأساس السيكولوجي القائم على مراعاة سن المتعلم وقدراته العقلية والنفسية والحسية الحركية، وهدفنا من هذه الدراسة هو محاولة توضيح بعض المشاكل والعراقيل التي حالت دون تحقيق الأهداف الإيجابية لوظائف الكتاب المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الكتاب، المدرسة، البيداغوجيا، الأيدولوجيا.

Abstract :

The textbook is not only a pedagogic tool well as a reflection of society and of what its writers need. It is a meeting point of three different foundations; the first is the philosophical basis stemming from the orientations of the authority and its ideology, the educational policies it adopts, and the cultural basis represented in the desired cognitive content And the third is the psychological basis based on taking into account the age of the learner and his mental, psychological and sensory abilities, and our objective of this study is to attempt to clear up the problems and obstacles that prevented the achievement of the goals of the positive functions of the textbook

the key words : Book, school, pedagogy, Ideology .

1- مفهوم الكتاب المدرسي :

يعرّف الكتاب المدرسي بأنه "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية الذي يفترض فيها أنّها الأداة- أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفاً، والمرجع الأساسي الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلاً على أنّه - أي كتاب- هو المصدر الأساسي الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدرس"¹، وهو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تستخدم بشكل يتناسب مع المستوى العمري للطلبة، فالمادة تناسب كل صف على حدا ولا تناسب غيره من الصفوف الأخرى، حتى يساهم في تحقيق النمو المتكامل للطلبة من جميع النواحي النفسية، والعقلية والجسمية، والروحية، والاجتماعية²، وهو عبارة عن نظام كلي يتناول عنصر المحتوى ويشتمل على عناصر أخرى وهي الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم ويهدف إلى مساعدة المعلمين لإيصال المعلومة للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية معينة من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج"³.

وهو حسب الباحث ريشودو Richaudeau أداة مطبوعة موجّهة للاستعمال داخل سيرورة تعلم وتكوين مخطط لها، وهذا ينطبق على "أطلس" مثلما ينطبق على معجم موسوعة أو أنطولوجيا نصوص مختارة أو كتاب مدرسي يحصر المعنى كما ينطبق على تعلم القراءة والرياضيات والعلوم والآداب واللغة وينطبق كذلك على قواعد النحو، وعلى كتاب مدرسي تطبيقي (تقني) أو نص مبرمج، فإنّ كل مطبوع، جريدة، أثر أدبي تقني، علمي، فلسفي، ما يمكن أن يقوم مقام الكتاب المدرسي في عملية التعليم والتعلم⁴، وتبعاً لهذا التعريف الموسوم بالشمولية حيث يدمج أصنافاً متعددة من المواد المطبوعة في مفهوم الكتاب وذلك بالنظر إلى السيرورة التي يدخل ضمنها ينهنا ريشودو إلى ضرورة التمييز بين نوعين أساسيين من الكتب المدرسية، النوع الأول يقترح نظاماً للتعلم سواء على مستوى تنظيم المحتوى، فصول، دروس، أو تنظيم التعليم، تقديم المعلومات، تعاليق، تطبيقات، ملخصات، فروع، هذا النوع من الكتاب المدرسي بالمعنى الحقيقي إنّّه محدد ببنية معلنة وصريحة من خلال عنوانه وطريقة تقديمه والمستوى الدراسي الموجه إليه، أما النوع الثاني فيقدم مجموعة من المعلومات التي يمكن الرجوع

إلها عند الحاجة ولا يتضمن أي تنظيم للتعليم إذ أنه ليس موجها في الأصل للتلاميذ ولكنه أصبح في وضع مدرسي إما بفعل استعمال دائم ومهم أم بفعل قرار إداري⁵.

ويعد الكتاب المدرسي الجزائري من أهم الوسائل التعليمية وفي كل مدارس العالم على اختلاف التوجهات التي فيها، ورغم التطور العلمي والتقني الكبير، لازال الكتاب المدرسي يحظى بأهمية قصوى في العملية التعليمية التعلمية، بحيث أنه ما يزال المصدر الأول للمعلومة، وبالتالي فإنه يساهم في البناء الثقافي للتلميذ في كل المراحل التعليمية من خلال ما يحتويه من معارف وثقافة.

2- مواصفات الكتاب المدرسي وشروط إعدادة:

وحديثنا في هذه النقطة عما هو كائن وما يجب أن يكون عليه الكتاب المدرسي، إذ يعد أحد العناصر التي تمثل مدخلا رئيسا من مدخلات النظام التعليمي والأداة التي تسهم بشكل فاعل - إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها- في تحقيق أهداف المنهج ... وعلى أساس ما تقدم من دور الكتاب في عملية التعليم حظي الكتاب المدرسي باهتمام المربين من حيث المحتوى والتنظيم والإخراج فوضعت له المعايير والأسس التي يقوم عليها اختيار محتواه وإعدادة وإخراجه، وما يجب أن يتوافر لكل مكون من مكوناته⁶، ويشكل الكتاب المدرسي حلقة وصل بين المنهج والمعلم، حيث يحتوي على مواصفات تتصل بمحتواه من جهة المادة العلمية، وطريقة التأليف وبلغته وأسلوبه والوسائل التعليمية التي ينبغي الأخذ بها إضافة إلى شكل الكتاب وإخراجه الفني.

وفي ظل الاهتمام بالعملية التعليمية فإنه من الضروري دراسة الكتب المدرسية بشكل عام وكتب التربية الاجتماعية بشكل خاص لصفوف المرحلة الأساسية الأولى التي يجري فيها تحليل الكتب المدرسية لهذه الكتب التي يبدأ بها المتعلمون في المرحلة الأساسية يتم الانتقال إلى المرحلة الثانوية.

ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، فلا بد من العناية به من حيث الشكل والمضمون (المحتوى)، ومن هنا ارتأت وزارة التربية والتعليم بوضع وتحديد الشروط والمواصفات التي ينبغي أن تتوافر في الكتاب المدرسي وتتمثل في:

- 1- التزام الكتاب المدرسي بالمنهاج وخطوطه العريضة.
- 2- مناسبة الكتاب المدرسي لعدد الحصص المقررة خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية.
- 3- مراعاته للحدثة والدقة العملية في أسلوب عرضه⁷.
- 4- مراعاة التكامل والتتابع في وضع المفاهيم وعرض المادة العلمية.
- 5- مراعاة شروط الإخراج الجيد للكتاب من حيث الشكل والطباعة ونوع الورق وحجم الخط والتجديد مناسبة الفراغ بين الأسطر.

وإنّ الكتاب المدرسي يمثل الجانب المعرفي من محتوى المنهاج، وهو في العادة أوسع من المقرر، فالمقرر يحدد المفاهيم والمبادئ العامة فقط، ويرتب الجانب المعرفي في الكتاب ترتيباً منطقياً، ويكون متناسقاً ومتكاملاً ومرتبطة مع المعرفة التي سبقته والمعرفة التي ستليه ويكون متدرجاً وهادفاً لفئة من المتعلمين⁸، كما أنّه يعتبر حلقة وصل بين المنهج والمعلم، ونظراً لأهميته في العملية التعليمية التعليمية، وجب أن يكون فعالاً في تقديمه للمعلومة، ولابد من العناية به من حيث المضمون والشكل وإخراجه الفني وحجم الصفحة والخط الواضح المميز، خاصة ونحن اليوم في عالم سلطة الصورة، فلها اليوم ما للكلمات من سلطان، وباعتبار أن التلميذ مولوع بالجمال والألوان، فالألوان كما هي معروفة طاقة تستهوي الصغير في نظراته الخاطفة، كما أنّها تؤثر في الكبير نفسياً وسيكولوجياً وفيزيولوجياً، وإن كان للبعض نظرة مغايرة، وينبغي أن يكون المضمون مدروساً تراعى فيه الخصائص التربوية والنفسية، وإنّ الكتاب المدرسي لا يمكنه أن يؤدي دوره الناجع والفعال ما لم يشارك في إعداداته وتجهيزاته مجموعة من ذوي الاختصاص، على رأسهم المختص في اللسانيات، والمختص في البيداغوجيا، والمختص في السيكولوجيا والسوسيولوجيا، والمختص في الديدكتيك، والمختص في الدراسات المستقبلية، وغيرهم من المختصين في الجوانب التقنية والشكلية من طباعة وإخراج وغيرها، من أجل مساهمة الجميع في صنعه وإنتاجه، حتى يأتي الكتاب المدرسي مخاطباً عقلية التلميذ ووجدانه وثقافته وعصره، ومستثيراً لديه الدافعية في اقتنائه وقراءته

بشوق كبير"⁹، وخاصة أنه يرتبط من خلال مواضعه بعلاقة حميمة مع السلطة الفكرية للمجتمع والتوجه السائد فيه¹⁰، وإنّ الفعالية تعني الإنتاج أو القدرة على التوصل إلى النتيجة المرجوة، و"الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقعة"¹¹.

ومن شروط تأليف إعداد وتأليف الكتاب المدرسي نذكر ما يلي:

- تحديد مواصفات لجن التأليف، إشراك كافة الفاعلين التربويين وذوي الاختصاصات في عملية التأليف من بينهم:

- أساتذة ممارسون.

- مؤطرون تربويون.

- أساتذة مكونون.

- أساتذة جامعيون ذوو الاختصاصات¹².

- توظيف الظروف الملائمة والوقت الكافي للجان التأليف حتى تتمكن من القيام بأعمالها على أحسن وجه.

- توفير المراجع المعتمدة في التأليف ووضعها رهن إشارة لجن التأليف.

- أن تكون أهداف البرامج أو المفاهيم الأساسية التي ينمي عليها الكتاب المدرسي واضحة ومحددة بشكل لا يترك مجالا للتأويل.

- تجريب الكتب قبل تعميمها.

- ضرورة مراعاة الكتاب المدرسي لخصوصيات المستهدفين.

- توفير الوسائل التعليمية بكافة المؤسسات التعليمية.

- مراعاة أهم معايير تأليف الكتاب المدرسي الجيد وذلك فيما يخص الغلاف والورق، الصور والوثائق والمصطلحات العلمية، الرسوم التخطيطية، تبسيط المضامين العلمية وتلاؤمها مع مستوى التلاميذ.

- تكوين الأساتذة في هذا المجال، وتوفير الكتاب المدرسي مع الوثائق المصاحبة له في الوقت المناسب¹³.

كما تجدر بنا الإشارة أن العلوم والمعارف قبل أن تدخل إلى حجرة الصف والوسط التعليمي وطيات الكتاب المدرسي، يجب أن تخضع لما يسمى بالتحويل التعليمي، وهو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص والأصلي إلى فضاء الممارسة التعليمية والتربوية أي "إخضاع المعرفة العلمية إلى السياق التعليمي"¹⁴، ومن البيئة المعرفية الأصلية التي نشأ في رحابها وهو جنين إلى البيئة المستقبلية التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل¹⁵، وي طرح هذا المفهوم طبيعة ونوع العلاقة الموجودة بين المعرفة المرجعية (معرفة العالم) وما يمكن أن يعلم من هذه المعرفة في التعليم ما قبل الجامعي، إذ يعرف شوفلار التحويل التعليمي بأنه: "الانتقال من المعرفة العالمية أو المرجعية إلى المعرفة التعليمية"¹⁶، والحال أن مفهوم التحويل التعليمي أحد المفاهيم المركزية للديداكتيك المعاصر، لأنه بالذات يكشف عن هوية الثقافة المدرسية وتمييزها عن الثقافة العلمية عبر عمليات إعادة بناء مؤسسة الهدف منها وضعية التعلم والتكوين المدرسيين، وعلى العموم، "يكمن النقل الديداكتيكي بالنسبة للمدرس في بناء الدروس انطلاقا من المعارف العالمية، لكن مع الأخذ بعين الاعتبار التوجيهات التي تقدمها المعارف الموجهة لأجل التدريس لأجل ملاءمتها مع ظروف الفصل: مستوى التلاميذ، الأهداف المحددة...، غير أن المدرس لا يمارس التحويل الديداكتيكي وحيدا، بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني¹⁷.

وإنّ محتويات التعلم لا تنقل في شكلها الأكثر تطورا ولكن تنقل مكيفة حسب المتعلمين، ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه ولهذه الغاية تنظم وتهيكّل المحتويات وتبسط وترجم في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم،

ثم عن طريق التبويب الشكلي تظهر الفصول والمواضيع والدروس التي تتابع حسب منطق وتدرج محددين، بعبارة مختصرة نقول أن المعرفة "تحولت أي تم إخضاعها للتحويل Transposition"¹⁸، ذلك أنه إذا كان بالإمكان إعادة صياغة بعض عناصر المعرفة الجامعية بسهولة ويسر بحيث يستوعبها تلاميذ التعليم الثانوي والتعليم الأساسي، فإنّ بعض المعارف الأخرى تبدو شديدة التعقيد نظرا لأنّها مكوّنة من مفاهيم مختلفة ومتباينة مما يجعل تقديمها لتلاميذ هذين المستويين من دون تحريفها أو تشويهها أمرا بالغ الصعوبة، والرهان الذي يجب ربحه هنا هو إيجاد الطرق والوسائل التي تسمح بتقريب التلاميذ بقدر الإمكان من المعارف المرجعية من دون تحريف هذه الأخيرة¹⁹.

وهناك آليات وعمليات يشهدها التحويل التعليمي في مسعى المرور من المعرفة العلمية أي المعرفة الأكاديمية كما أنتجها العلماء إلى المعرفة الموضوعية للتدريس، ومن أهم هذه الآليات والميكانيزمات المحددة للتحويل الديداكتيكي، نذكر: الاختزال، التبسيط، العزل عن السياق الخاص، تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة، القابلية للبرمجة، الإشهار والنشر، وقد سبق وتعرضنا لهذه الإجراءات بالشرح والتحليل في بحث نشر بعنوان: "الكتاب المدرسي والنقل التعليمي للعلوم والمعارف"²⁰.

3- الكتاب المدرسي الجزائري وغموض تأليفه:

وقد سبق وتعرفنا على مفهوم الكتاب المدرسي ومواصفاته وشروط تأليفه، لكننا نقرّ أنّ تأليف الكتب المدرسية في مجتمعنا العربي والجزائري خاصة، لم يرتق بعد إلى المستوى المطلوب، وما زال تأليفه قاصرا على فئة معينة هي الفئة الأكاديمية التربوية، فإذا كان إخراج الكتاب من حيث حجمه، ونوع ورقه، وحروف طباعته، وخلوه من الأخطاء المطبعية، ووضوح الوسائل التعليمية الموجود به، ثم جمال الألوان المستخدمة فيه على درجة عالية من الجودة، ستساهم حتما في إقبال المتعلم عليه، والاستفادة من محتوياته ومضامينه أيمّ إفادة، غير أنّنا اليوم ومنذ عقود من التيه في سرايب الفوضى واللامسؤولية، نجد أنفسنا في الموقع نفسه الذي كنا فيه قبل سنوات، أمام المشاكل وإزاء المهام نفسها، ونحن أمام الكتاب المدرسي في الجزائر مطالبون بطرح أسئلة كثيرة عن غموض إعداداته وتأليفه، وما هي المرجعية المعتمدة في

التأليف؟ وإلى أي حد تتوفر استراتيجية تأليف الكتاب على حد معقول من الإقناع العلمي والبيداغوجي؟ أو من حيث اختيار لجان التأليف، وخاصة بعد ما عايناه ولاحظناه من أخطاء تتكرر في تأليف طبعاته في أطوار كثيرة في معظم التخصصات وخاصة في اللغة العربية، إما من حيث دراسة النص الأدبي أو روافده، وفي كامل الأطوار تقريبا، بشيء من العشوائية في إعداداته والإهمال واللامبالاة والارتجالية، ونحن ندعو القائمين على وضع المناهج إلى إعادة النظر في محتوى الكتب وإشراك الأساتذة المشرفين على التدريس والعارفين بشؤون التلاميذ واحتياجاتهم في وضع الكتب المدرسية، وعدم قصر هذا النشاط على أشخاص لم يحتكوا مباشرة مع فئة التلاميذ، كما يجب الأخذ بما انتهت إليه الأبحاث والدراسات الجماعية أو التي أشرقت بجهود فردية في تأليف الكتاب، "وإنَّ النهوض بالكتب المدرسية مشروط بالمساهمة في تحقيق تطلعات المجتمع، وفي المجتمع الغربي يطرح التطلع إلى الخروج من دائرة التخلف والانفلات من سيطرة الاستعمار الاقتصادي والسياسي والفكري والثقافي"²¹، وينبغي أن يحرص مؤلفو الكتاب المدرسي على تنمية مهارات التعلم، ومهارات التفكير الناقد والابتكاري، ومهارات حل المشكلات والاستقصاء والاستكشاف لدى الطلبة، وإظهار مواطن الجمال في اللغة العربية وتعزيزها في النفوس²².

وإن كان واضعو الكتب المدرسية في مجتمعات أخرى لا يكتفون بتقديم توضيحات علمية حول كل الخطوات والعمليات التي أدت إلى إنتاج الكتاب، بل يعطون كل التحليلات النظرية منها والتطبيقية لكل ما يتضمنه، كما تنشر نتائج تجربته وتقويمه بالمقارنة مع كتب مدرسية أخرى مما يتضمن الشفافية في علاقة المؤلف مع المدرس والتلميذ والمؤطر التربوي، ويؤدي إلى سهولة التواصل التربوي على استراتيجيات تواصلية دقيقة ممنهجة مع الكتاب دون فرضه، فإننا نجد -كما يرى الباحث المغربي محمد بوبكري- أن أغلب تقديمات الكتب المدرسية المغربية تتضمن مفاهيم تنتهي إلى مدارس متناقضة لا يمكن الجمع بينها دون انتباه إلى ذلك أو توضيح حوله، بل أن بعض الكتب المدرسية المغربية مستنسخ عن كتب أجنبية²³، وهو الحال كذلك مع الكتب المدرسية الجزائرية.

كما أن هناك جوانب قصور كثيرة في الكتاب المدرسي الجزائري، منها افتقاره إلى الدقة والتحديث، والجاهلية، والوضوح في كثير من الصور والرسوم والإحصاءات والخرائط، وهندسة الغلاف، وجودة الطباعة، كما أن عرض المادة بطريقة فيه لا تثير التفكير الناقد، وما يرتبط به من تحليل، واستنتاج، وتقييم للأدلة والآداء، بالإضافة إلى عدم مواكبته للحدثة العلمية في إعداد الكتاب وتطوره، وعدم مراعاة الدقة والأمانة العلمية في إعداد مادته، فالملاحظ في بعض كتب التعليم المتوسط أنها نصوص منسوخة من الأنترنت، كما ارتفعت مؤخرا أصوات منادية بوقف "مهزلة" الأخطاء التي يتواصل مسلسل اكتشافها في الكتب المدرسية للجيل الثاني وشبه المدرسية في مختلف الأطوار الدراسية (ابتدائي، متوسط وثانوي)، وهي الأخطاء التي لا تقل خطورة عن خطأ كتاب الجغرافيا للسنة أولى متوسط الذي يعترف بالكيان الصهيوني على أنه دولة، ليستمر بخطأ آخر يتعلق بالمجموعة العرقية المشكلة لسكان الجزائر على أنهم 80 بالمائة عرب، الباقي خليط بين شاوية، قبائل كبرى، توارف، بني ميزاب، وهي العبارة التي تفتقد إلى أي سند علمي أو تاريخي، سواء من ناحية التصنيف بحد ذاته، وأيضا الأرقام الواردة فيها، إضافة إلى الأخطاء "القديمة-الجديدة" التي توجد في الكتب المدرسية المستعملة في السنوات التي لم يطرأ عليها تغيير، ولم تصح منذ إنجازها رغم فداحتها، على غرار اعتبار عائشة أم المؤمنين، رضي الله عنها، "مثيرة للشغب"! في كتاب السنة الأولى ثانوي، حيث جاء النص كالآتي: "... فاعتصم معاوية بالشام، وأخذ يجمع حوله أنصارا يمتهم الأماني إذا ظفر بالملك ... وكان خروج عائشة واشتراكها في هذا الشغب السياسي شيئا منكرا في رأي الناس..."²⁴، وهي العبارة التي أثارت حفيظة جميع من قرأها على اعتبار أنها تمس بأُم المؤمنين-رضي الله عنها-، ناهيك عن أخطاء كثيرة لا يسع المقام لذكرها في كامل الأطوار، وكل هذا وما خفي في مدرستنا الجزائرية وكتبنا تحت وطأة صراع أيديولوجي لا منتهي وإهمال ولا مسؤولية.

4- الكتاب المدرسي الجزائري بين البيداغوجيا والأيدولوجيا:

إنّ الكتاب المدرسي بصفته أداة بيداغوجية يقوم على خاصيات مرتبطة بالمضمون واستراتيجيات التعليم والتعلم، ويعتمد كتصاميم لتحليل المضمون والطريقة التي يتضمنها الكتاب، وهو- كما أسلفنا- من أهم الوسائل التعليمية والأدوات

البيداغوجية، وقد كان البيداغوجي في الأصل مربيا وقد ارتبطت التربية بهذيب الخلق بالمعنى الواسع، أما التعليم فقد ارتبط بالتحصيل المعرفي بالمعنى الضيق، وبمرور الوقت تحول البيداغوجي لأسباب عدة من المربي بالمفهوم الواسع إلى المعلم ناقل المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه وبذلك تحولت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة وارتبط ذلك بما يعرف بفن التدريس وانصبّ الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وظهرت بيداغوجيات كثيرة عرفت بأصحابها هربرت ومنتسوري، ولم تتمكن البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس أو القسم فخلت بذلك من البعد العلمي، "ويرى G.Berger أنها مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكّنا من أن نعين التلاميذ على الانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، أما لابريت Labret فيرى أنها علم من العلوم الإنسانية التطبيقية يمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وفتحها"²⁵.

والفكرة نفسها نجدها في موسوعة علم النفس حيث جاء فيها أن "البيداغوجيا مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة (فن التعليم) فنقول: بيداغوجية القراءة وبيداغوجيا الحساب وبيداغوجيا التعبير... أو تميز نشاطا أساسيا يجب تحفيزه عند المتعلم (بيداغوجيا الاكتشاف)، أو تمثل دخولا محددًا في ممارسة تربوية (بيداغوجيا الأهداف)، وهي نظرة عملية للأوضاع التربوية، خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهم الواقع إلى الإعداد الفكري للقراءات والمشاريع والأعمال التي تتطلبها التربية"²⁶.

فالبيداغوجيا من هذا المنظور هي كل ما يهتم به المعلم سواء كانت وضعيات أو وسائل أو أدوات لإيصال المعلومات أو تبليغها إلى المتعلم، فالعمل البيداغوجي يركز على ثلاثة عناصر تنظم طريقة البيداغوجية وهي: المتعلم، المعلم، المعرفة، وهو ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي، ويعتبر الكتاب المدرسي الركيزة الكبرى وسلطة كلامية تفرض على المدرس تنفيذها وتلزم التلميذ بتلقينها وأمام هذه الإجراءات فإننا نقن معرفة التلميذ، انطلاقا من كل هذا فإننا لا نحقق الهدف الأسى الذي نسعى إليه داخل القسم وهو التواصل والاتصال أي التفاعل مع النصوص، ومثلما هو كذلك فإنه يرتبط أيضا بعلاقة حميمة مع السلطة الفكرية للمجتمع والتوجه السائد فيه، فإذا كان المدرس

يحتل مكانة متميزة بكونه مصدر للمعرفة فإنّ الكتاب المدرسي يتميز بسلطة الكلمة المطبوعة، كما يعتبر "المجسم لروح البرامج الرسمية المفسر لمحتوياتها وأهدافها بل هو لدى بعضهم حامل لموقف إيديولوجي بشكل مقصود أو ضمني"²⁷.

والعلاقة بين الباحث والمستقبل ليست بين قطبين لهما نفس المسافة اتجاه نفس الشيء بل علاقة بين طرفين مقحمين في حركة، والتمثيل البسيط هو أن نفترض أن المتكلم ينطلق من نية الدلالة البيّنة المتميزة، وإنّ العمل المفترض عن الموضوع وتقصي نوايا مرجع المتكلم في عمله، ومسح الغموضات وانعدام التعريفات التي غابت عن ضبط المتكلم في عمله، ولكن لن نشك في دوام الوضوح والرؤية التي تخلو من الغموض من جانب البث، فيكفي أن نتساءل عن خطابه الفردي²⁸، كون الخطاب الفردي يحمل معه إيديولوجية باثة ولا يخلو من النزعة الذاتية أو الفردانية لذلك كان من الواجب حتى تتم العملية التعليمية في إطار تواصل وظيفي أن يخصص جانب تكويني يطرح إشكالية النزعة الشخصية للمعلم، فتدرس وتقتراح لها المناهج من أجل تكوين المعلم نفسه بأصول الفلسفة العامة للتعليم، ولا يتم ذلك إلا بإشراكه الفعلي في وضع البرامج التي تحدد لها الأصول العامة، وعلى أن تترك له الحرية في تطبيقه كما يراه مناسباً، ولذلك يقرر الجاحظ حقيقة علمية لغوية تؤكد حتمية العلاقة بين الموقف المعين أو الموضوع، وبين اللغة المستعملة من أجل الوصول إلى الغرض الحقيقي الذي يقام على أساسه فعل التواصل، وما يرافق هذا التواصل من ملابسات الظروف الاجتماعية والثقافية والسياسية وغيرها مما يشيع الكلام بكثير من المعاني والدلالات التي تخلعها على اللغة تلك الملابسات والظروف²⁹، والخطاب اليوم في حد ذاته يتضمن أبعاداً أخرى، ومضامين فكرية وإيديولوجية متنوعة، فهو وإن كان "فعلاً اتصالياً يهدف إلى التبليغ فإنّه يحمل ضمن ما يحمل أبعاداً ودلالات إيديولوجية"³⁰، وكذلك الخطاب التعليمي، خطاب يترجم إرادة الإدارة الرسمية، ويحمل رسالة بعينها، ليس في مضامينه فحسب، بل حتى في طرائقه وكيفية توصيله، فالطرائق البيداغوجية غير منفصلة عن المدارس والاجتهادات والمقاربات التربوية، وهذا ما انتهى إليه بيير بورديو في تحليله لمعاني الحديث ومدلول الخطاب بقوله: إنّ استعمال اللغة، وأعني فحوى الخطاب وكيفية إلقائه في ذات الوقت، يتوقفان على المقام الاجتماعي للمتكلم، ذلك المقام الذي يتحكم في مدى نصيبه من استعمال لغة المؤسسة واستخدام الكلام الرسمي للمشروع³¹، لأنّه

خطاب نازل مفروض من فوق إلى تحت، ولعل البعض يتساءل: ما علاقة الكتاب المدرسي بالأيدولوجيا؟ أليس الكتاب المدرسي خصوصاً والمدرسة عموماً مؤسسة اجتماعية محايدة، مهمتها تربية النشء، وتعليمه، وإعداده لمواجهة الحياة ؟

الواقع أنه من السذاجة، بل من الغفلة، اعتبار المدرسة مؤسسة محايدة، فعلى الرغم من أنها لا تكتسي طابعاً حزبياً رسمياً ولا صبغة طبقية مكشوفة، فإنها كانت ولا تزال، جهازاً للتأطير الإيدولوجي، فمن خلال المناهج والكتب والأساليب التربوية المتبعة، ومن خلال القوانين والتشريعات التي تنظم سير التعليم، تتسرب إلى المدرسة عناصر كثيرة وأساسية من الإيدولوجيا السائدة، هذا فضلاً عن المواد الدراسية ذات الطابع الإيدولوجي الواضح، كالترية الوطنية، والتاريخ، والفلسفة، والعلوم الإنسانية، والمواد التراثية عامة.³²

والكتاب المدرسي، وإن كان أداة ثقافية لتكريس القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، ووسيلة تربوية لدى المعلمين، لكنه أيضاً جهاز تحكم من قبل الدول لتنفيذ السياسات المعتمدة، كما أنه قناة أساسية لتوصيل المعلومات، وتنمية القدرات والكفاءات...³³، ويظهر الخطاب الثقافي والإيدولوجي الذي تعمل الكتب المدرسية بوعي أو بدونه -على تصريفه من خلال النصوص: أنها تقوم على تشغيل كل مبادئ الخطاب وتسمح في مستوى أعلى بعرض المفاهيم المركبة والفوارق الدقيقة، إن اختيارها واختيار عناوينها وتنظيمها وترتيبها ليس أمراً محايداً، بل هو مزود بكثير من المعطيات والمعارف ذات الحمولة الضمنية التي ستوافق وعيه وتوجه رؤيته.³⁴

والمفهوم الذي نقدمه هنا للأيدولوجيا لا يمكن أن يتسع لما قدمه الفلاسفة والمفكرون عن المصطلح تعريفاً أو اشتغالا، فقط نشير أن مصطلح الأيدولوجيا أول ما ظهر في مؤلفات المفكر الفرنسي إنطوان دي ترسي Antoine Destutt de Tracy في نهاية القرن الثامن عشر، حيث قدم المصطلح على أنه علم الأفكار، وإن الأيدولوجيا، في معناها العام، هي مجموعة من المفاهيم والقيم والاعتبارات المشكلة للنظام الخاص بجماعة أو فرد أو حكومة أو حزب، وإنها أسلوب التصور أو التفكير الذي تتميز به فئة عن غيرها وفرد عن آخر، وهكذا فإن لكل مجتمع أيدولوجيا تتحدد وفقها العلاقات بين أبنائه كباراً وصغاراً إناثاً وذكوراً في الأسرة والعائلة والمؤسسة العملية، وكذا نوعية

العلاقات التي تربطه بالمجتمعات الأخرى سلبي وإيجابا، وهذه الأيديولوجية السائدة هي وسيلة تساهم بها الدولة في الحفاظ على سلطة الطبقة الحاكمة، وتتوقف عند ما أضافه لينين لمفهوم الأيديولوجيا، والذي لقي نجاحا كبيرا واستعمله من بعده المفكر المجري لوكاتش، وهو ما أسماه partiinost الذي يصعب ترجمته، وإن كان أقرب لفظ يمثلته بالعربية هو "الحزبية" ولا أعني الحزبية بالمعنى المستهجن الدال على التحيز الحزبي أو التشيع، وإنما الوعي الحزبي الذي يربط بين حقيقة اجتماعية معينة، والمصالح الحزبية وأثارها ... والحزبية التي قرنها لينين بالأيديولوجيا هي أقرب أن تكون مظهرا من مظاهر الوعي لما يحدث، وبخاصة الوعي لاتجاه الأحداث، ومدى ارتباط الحزب الذي ينتهي إليه المرء بالتطور الذي يطرأ على الأحداث، واتخذ لينين هذه الحزبية أساسا لربط الأيديولوجيا بسياسة الطبقة البروليتارية وبرنامج حزبيها، مؤكدا أن الأيديولوجيا لا تنهض طفرة واحدة من المصالح الطبقية، وإنما تأتي نتيجة التفاعل بين العناصر الواعية في طبقة ما³⁵، وبصرف النظر عن دلالة مفهوم الأيديولوجيا الفلسفي فإنه اليوم يستعمل استعمالا شائعا مهوّنًا وملطفًا، لا يخرج عن كونه منهجا فكريا أو نظرية عامة فيما يجب أن تكون عليه حياة جماعة أو مجتمع.

ولأنّ المدرسة هي أداة الدولة في التربية والتعليم المقصودين، فهي توظف كتباً مجعولة لتحقيق سياسة الدولة التربوية، والكتاب المدرسي هو أكثر أدوات التعليمية التي تعتمدها الدولة، وهو في نظر المربين، من أهم عناصر العملية التعليمية³⁶. لذا يمكن اعتباره مرآة تعكس اتجاهات النظام التعليمي الذي يكشف عن أيديولوجية السلطة الحاكمة وتصورها للحياة³⁷، ذاك الذي تسعى لنقله للتلاميذ حتى يتبنوه. وهو ما يفسر إجبارية الكتب المدرسية التي يسهر على استعمالها في جميع المستويات التعليمية، في كافة أرجاء الوطن، عن طريق المراقبة ونظام الترقّيات الذي يخضع له المدرسون، مفتشو التربية والتعليم، بغية توحيد مستوى التلاميذ وحرصا على تجانس اتجاهاتهم، وخاصة أن الكتاب المدرسي هو الكتاب الوحيد الذي يتعامل معه التلميذ.

وإنّ ارتباط الكتاب المدرسي بالمجتمع وصدوره عن أفراد وتوجهه إلى آخرين سيكونون هم مواطنو المستقبل، كل ذلك ينزع عن الكتاب المدرسي كل طابع "محايد" ويمكن توضيح ذلك من خلال العناصر التالية:

الحياة: يقدم الكتاب المدرسي نظرة ناقصة عن واقع معقد، نظرة اختزالية وتبسيطية، إنه يقوم على اختيارات على مستوى المعرفة، ولا يبقى منها إلا المظاهر الأساسية.

يمثل الكتاب المدرسي الموجه والحامل الأساسي للقيم التي ترسلها المؤسسة المدرسية فاخيار اللغة والأسلوب وانتقاد المواضيع والنصوص ثم تنظيم المعارف وترتيبها، كل ذلك يخضع لأهداف سياسية أخلاقية، دينية جمالية وإيديولوجية ضمنية في غالب الأحيان.

يتم في الكتاب المدرسي تمرر القيم الثقافية والإيديولوجية من خلال قنوات متعددة يمكن إجمالها فيما يلي:

- يظهر الخطاب الثقافي والإيديولوجي الذي تعمل الكتب المدرسية بوعي أو بدونه على تصريفه من خلال النصوص: أنها تقوم على تشغيل كل مبادئ الخطاب وتسمح في مستوى أعلى بعرض المفاهيم المركبة والفوارق الدقيقة. إن اختيارها واختيار عناوينها وتنظيمها وترتيبها ليس أمرا محايدا

- إن نجاعة الكتاب المدرسي في تمرير رسائله تتطلب انسجاما في الخطاب وبعض تقنيات التدعيم: أنماط الكتابة، التمارين، الأمثلة، منظومات المسائل، بل أيضا مزودا بكثير من المعطيات والمعارف ذات الحمولة الضمنية التي سترافق وعيه وتوجه رؤيته.

- تلعب الصور والرموز دورا أساسيا في هذا الصدد، وذلك بفضل قوتها العاطفية والموحية، فالصورة المنتقاة بعناية والمترتبة بدقة توجه القراءة، بل إن اختيار الألوان بدوره يؤدي وظيفة تواصلية تفاعلية مع النصوص³⁸.

وإن الحديث عن التواصل المشترك والحوار الهادف والديمقراطي بين الحاكمين والمحكومين يصبح شبه منعدم كذلك، باعتبار أن كل القرارات تأتي من فوق، وليس من تحت، وقد انعكس هذا الوضع بشكل خطير على كل المجالات داخل المجتمع، بما في ذلك مجال التربية والتعليم، كما يبدو ذلك واضحا من خلال المقررات والبرامج والكتب المدرسية ... حين تصبح سياسة المسؤولين هي المسيطرة وحدها، وهذا، في حقيقة الأمر، يوضح طبيعة عملية التواصل والحوار والإصلاح التي نتحدث عنها، حينما يتم تهيمش

الممارسين الفعليين للعملية التعليمية، الذين هم على دراية ووعي معرفي ما يجري في واقعهم التربوي والتعليمي. وهكذا، ففي الميدان التربوي والتعليمي يبدو أنّ هناك بونا شاسعا بين المسؤولين المنظرين وبين الممارسين المنفّذين. فالأوامر تأتي من فوق إلى تحت سواء بالنسبة إلى المقررات أو المناهج أو الكتب المدرسية، أو بالنسبة إلى التوجيه/التفتيش، وحتى بالنسبة إلى عملية التدريس. وهذه المشكلة، في اعتقادنا، قد أثّرت بشكل كبير في ميدان التربية والتعليم في وقتنا الحاضر، لأنّها تقف بالفعل كعائق أو عرقلة خطيرة أثناء عملية الإصلاح أو البناء والتجديد، وحتى تتوضح لنا أهمية التواصل التربوي التعليمي الديمقراطي، وحتى ندرك خطورة العوائق والعراقيل والمشاكل التي حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة في مجال إصلاح التعليم ببلادنا، ينبغي عدم النظر إلى هذه الإشكالية المتشعبة من وجهة نظر واحدة ولا من جانب واحد، بل لابدّ من وضعها في سياقها العام حتى نتمكن من إدراكها وفهم حقيقتها. وذلك بوضعها في مناخها المجتمعي والأسري والسياسي/ الإيديولوجي الذي أثّر فيها بشكل أو بآخر³⁹.

وبما أن المدرسة هي وسيلة الدولة في تربية وتعليم الأجيال الصاعدة، انطلاقا من أيديولوجيتها الخاصة، فإنّ الكتاب المدرسي، جعل ولا شك لتبرير مصالح الطبقة المسيطرة وإحقاقا لهدفها الذي هو الحفاظ على السلطة وسعها بكل ما أوتيت من ثقل لتسود أيديولوجيتها المجتمع، وهذا ما بات بديهيا في عالم السياسة، بتقديمها على أنّها قيم إنسانية، حتى تحظى بالتقدير والإعجاب، وهو ما يوجب على المجتمع أن يطالب بإشراك الأخصائيين الأكفاء والنزهاء في إعداد الكتاب المدرسي، إذ لا يعقل أن تؤلف كتب لتوجيه الملايين من المتعلمين في سن نمو حساسة وحاسمة، دون السهر على إعطائها الحصانة العلمية الكافية أو على الأقل، حدا أدنى منها.

هل يستطيع النظام التعليمي الجديد/ المقبل تجاوز الهفوات والعوائق والمشاكل، التي عانتها الأنظمة التربوية والتعليمية السابقة الحالية؟ هل بإمكان مدرستنا الجزائرية التحرر من النزعة الأيديولوجية والسلطوية، التي عرقلت مسيرة التحرر والتطور، وواجهت سياسة الحوار الديمقراطي وعملية التواصل الإيجابي الواعي والهادف؟

إنّ سياسة الهيمنة والمواجهة والسلطة المتسلطة قد مثلت العنصر البارز في المشروع المجتمعي الهادف إلى الاستحواذ ومراقبة المؤسسات وتسييرها. وقد ترتب عن هذا الوضع السلطوي المهيمن فرض أيديولوجيا معيّنة (وزارة الداخلية مثلا). ومن مظاهر هذا المشروع تغييب التواصل الهادف والحوار الديمقراطي، ورفض الآخر وتهميشه في كل محاولة⁴⁰ إصلاحية-تقريباً- لأنّ الخطاب في هذا الوضع يكون في الغالب، خطاباً نازلاً ومفروضاً من فوق إلى تحت. وهكذا بسطت سياسة السلطة المتحكمّة مراقبتها المباشرة على جميع المؤسسات، وعلى كل الميادين والمجالات، وفرضت تصورها الذي ينسجم مع أيديولوجيتها، حيث ذهبت إلى مواجهة ومحاصرة ومعارضة ومطاردة كلّ مخالف أو معارض لها، وإن كان على حق .

ونستخلص أنّ الكتاب المدرسي متعدد الوظائف بحسب الجهة التي تستخدمه، ولذلك فهو:

- أداة ثقافية لتكريس القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

- وسيلة تربوية لدى المتعلمين.

- جهاز تحكم من قبل الدول لتنفيذ السياسات التربوية المقدمة.

- قناة أساسية لتوصيل المعلومات، وتنمية القدرات والكفاءات، وعليه يمكن القول أن الكتاب المدرسي نقطة التقاء لثلاثة أسس متباينة: أولها الأساس الفلسفي المنبثق من توجهات السلطة، وما تتبناه من سياسات تربوية، وثانيها الأساس الثقافي ممثلاً في المحتوى المعرفي المرغوب إيصاله إلى التلاميذ، وثالثها الأساس السيكولوجي القائم على مراعاة سن المتعلم وقدراته العقلية والنفسية والحسية الحركية⁴¹، ويعني هذا أنّ الأيديولوجيا المؤطرة للمجتمع، إذا ما ساربت أبرز مميزات العصر الإيجابية تسببت في تقدمه وإن هي أبقت على معتقدات ومفاهيم تجاوزها الزمن إن كلياً أو جزئياً وسعت إلى المحافظة عليها، كانت عاملاً من عوامل التخلف الاجتماعي، وعائقاً على التقدم، إذ تنشئ معتنقها على معارضة التطور، لكن الذي نراه عكس كل ذلك تماماً إذ ينعدم التواصل والحوار مع الممارسين الفعليين والواعين بإشكالية التعليم،

ولعلنا نتساءل ههنا عن مدى تبني وزارة التربية والتعليم ومؤلفي الكتب المدرسية للأبحاث المقدمة في مجالات علوم التربية والديداكتيك من باحثين متخصصين ومفكرين ومفتشين وأساتذة خبروا وعاشوا الميدان، ومدى الاستفادة منهم أو إشراكهم في التأليف؟!.

هذه المشاكل والقضايا تعبر في نهاية المطاف عن أزمة نظامنا التربوي والتعليمي وعن أزمة العلاقات القائمة بين المسؤولين الآمرين، والعاملين المنفذين -كما قلنا- بين المرشدين/ المفتشين والمدرسين الممارسين، وبين المدرسين والتلاميذ... إلخ، كذلك أصبحت تظهر على ساحة الواقع الإنساني والمجتمعي الجزائري النزعة التشاؤمية متجسدة في حيرة الناس إزاء التعليم، وفي هذا المضمار، أصبح الإقبال على المدرسة والتعلم، يقل شيئاً فشيئاً، ولم يعد التواصل قائماً بين الآباء والمدرسة من جهة، ولا بين التلاميذ والمدرسة من جهة أخرى، كما كان الأمر من قبل حين كانت المدرسة جسراً حصيناً يؤدي إل تأمين العمل وإلى ضمان الحياة!⁴².

إنّ هذا النقد الموجه للمؤسسة الوصية على المناهج وإنتاج الكتب المدرسية يعني دعوة إلى إعادة التفكير الجاد فيما يتطلبه وضعنا وما يفيدنا به الدرس التربوي والبيداغوجي المعاصر في هذا القطاع الحساس ومواكبة للتطور الجاري في العالم، دعوة إلى العمل العقلاني المبرر، بعيداً عن أي هوى سياسي أو نزعة أيديولوجية، بدلاً من التسبب والارتجالية والعشوائية.

هوامش البحث:

¹ عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية "مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994م، ص188.

² محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، 2012م، ط1، ص211.

³ عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م/1433هـ، ص210.

⁴ أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي دراسة تحليلية، تقديم مصطفى حسن، مطبعة RABAT MAROC NET، 2011م، ص83.

- ⁵ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- ⁶ عبد الرحمن الهاشي، محسن علي عطية. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية تطبيقية، دار صفاء للنشر، عمان، ط1، 2009م/1430هـ، ص259.
- ⁷ محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، المرجع نفسه، ص216.
- ⁸ المرجع نفسه، ص215.
- ⁹ أحمد أوزي «مكانة الكتب المدرسية في منظومة التربية والتكوين»، دفاتر التربية والتكوين "منشورات دورية، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، ع3، 2010م، ص48.
- ¹⁰ أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص102.
- ¹¹ إبراهيم عبد الله المنيف، الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1983م، ص350.
- ¹² أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص101.
- ¹³ المرجع نفسه، ص102.
- ¹⁴ عبد الله قلي «التعليمية العامة والتعليمية الخاصة»، مجلة المبرز، ع16، 2002م، ص117.
- ¹⁵ أحمد حساني «تعليمات اللغات الأجنبية- بحث في المفاهيم والإجراءات»، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، السنة الأولى، ربيع الأول 1426- ماي 2005م، ص93.
- ¹⁶ أحمد حساني، المرجع نفسه، ص97.
- ¹⁷ عبد الحق منصّف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافية المدرسية" إفريقيا- المغرب الشرق 2007م، ص190.
- ¹⁸ عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1436هـ/ 2014م، ص162.
- إبراهيم حمروش «التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، آفاق التي تفتحها»، المجلة الجزائرية للتربية، ع2، مارس 1995م، ص63.
- ¹⁹ جسور المعرفة مجلة دورية أكاديمية دولية محكمة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، ع9، جانفي 2017م.
- ²⁰ إبراهيم عبد الله المنيف، المرجع نفسه، ص104.
- ²¹ عبد الرحمان الهاشي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، ص287.
- ²² المرجع نفسه، ص89.
- ²³ المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص153.
- ²⁴ خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، 2004م، ص130.

- ²⁶ عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دارريحانة، الجزائر، 2003م، ص 103-104.
- ²⁷ عبد العزيز يوسف «مدى إسهام كتب النصوص الأدبية في تحقيق الأهداف التربوية»، سلسلة علوم التربية -1-، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 1986م، ص63.
- ²⁸ كاترين فوك، بيارلي كوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب: المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص114.
- ²⁹ هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دارالأمل للنشر والتوزيع، ص165-166.
- ³⁰ أحمد حمدي، جذور الخطاب الأيديولوجي الجزائري، دار القصة للنشر، 2001م، ص04.
- ³¹ بدير بورديو، الرمز والسلطة، تر: عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، المغرب، ط2، 1990م، ص65.
- ³² بوسلهام الكط «إشكالية التواصل في مجال التربية والتعليم»، الكتاب الجماعي "التواصل نظريات وتطبيقات"، إشراف الدكتور محمد عابد الجابري، سلسلة فكر ونقد، الكتاب الثالث، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2010م، ص280.
- ³³ محمد حاج هني «الصورة في الكتاب المدرسي بين تمثيل المبنى وتثبيت المعنى- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نموذجاً»، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج1، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة تيزي وزو، ص175.
- ³⁴ أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، ص88.
- ³⁵ ينظر: مجدى وهبة «أية أيديولوجيا؟»، مجلة النقد الأدبي فصول، مج5، ع4، سبتمبر 1985م، ص34.
- ³⁶ مطاوع، عبود، التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، 1977م، ص171.
- ³⁷ عبد الغني عبود، التربية والإيديولوجيا، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 1975م، ص27.
- ³⁸ أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي "دراسة تحليلية"، ص88.
- ³⁹ بوسلهام الكط، المرجع نفسه، ص279.
- ⁴⁰ المرجع نفسه، ص280.
- ⁴¹ محمد حاج هني «الصورة في الكتاب المدرسي بين تمثيل المبنى وتثبيت المعنى»، ص175.
- ⁴² بوسلهام الكط، المرجع نفسه، ص282.