

النص الأدبي سبيلا لترسيخ القيم الوطنية

قراءة في نصوص كتاب اللغة العربية وآدابها لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي

-شعبة علوم تجريبية-

Literary text is a way to consolidate national values

Reading the texts of the Arabic language book for secondary school students

-Experimental Sciences Division-

أنفال عياطي

أسامة محمدي*

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر

anf.el.ayati@univ-alger2.dz

oussama.mohammedi@univ-alger2.dz

تاريخ القبول: 2025/09/20

تاريخ الإرسال: 2025 /07/16

الملخص:

من أبرز غايات التربية والتعليم في المنظومة التربوية الجزائرية تكوين المتعلم مزودا بمعالم وطنية رصينة، وشديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، ومنفتحا في الوقت نفسه على العالم متكيفاً مع تحولاته وتطورات المتسارعة؛ لذا تسعى مناهج اللغة العربية وآدابها إلى تحقيق هذه الغايات عبر تنظيمات وتوجيهات توظف العملية التربوية على غرار انتقاء المحتويات التعليمية، وبناء الكتب المدرسية، واقتراح طرائق التدريس، وأساليب التقويم كما هو منصوص عليه في الوثائق التربوية، وتأتي هذه الورقة البحثية لتسلط الضوء على الجانب القيمي الذي تعمل المناهج على تكريس وتربيته في المتعلمين من خلال النصوص الإبداعية المدرجة في كتاب اللغة العربية وآدابها الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، بحيث يتضمن كل نص أدبي حمولة معرفية ووجدانية وقيمية وجمالية يراد للمتعلمين أن يتمثلوها لترجم في سلوكياتهم وممارساتهم المختلفة خاصة في هذه المرحلة المتقدمة من التعليم، فإلى أي مدى استجاب النص الأدبي في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي-شعبة علوم تجريبية- للسياسات التربوية التي نصت على تعزيز القيم الوطنية، والهوية والانتماء، وبقاء الذاكرة التاريخية يقظة لدى المتعلم الجزائري؟

الكلمات المفتاحية: السياسة التربوية، القيم الوطنية، الهوية، الثورة، النص الأدبي، الكتاب المدرسي،

Summary

One of the most prominent goals of education in the Algerian educational system is the formation of the learner to become provided with solid national landmarks, very attached to the values of the Algerian people, and at the same time open to the world, adapting to its accelerated transformations and developments; Therefore, the curricula and literature of the Arabic language seek to achieve these goals through organizations and directives that frame the educational process, including building textbooks, teaching methods, and evaluation methods as stipulated in educational documents, and this research paper comes to highlight the value side that the curricula are to devote and consolidate them In learners through the creative texts listed in the Arabic language curriculum and its literature directed to students of the third year of secondary education (the baccalaureate year) so that each literary text includes a cognitive, emotional, value and aesthetic load that learners are intended to represent and then translate into their behavior and their various practices, especially in this advanced stage of education To what extent did the texts of the literature respond to the third year of secondary education- Experimental Sciences Division- for educational policies that stipulated the promotion of national values, identity and belonging, and survival

Keywords: Educational policy, national values, identity, revolution, literary text, school book.

*المؤلف المرسل: أسامة محمدي

مقدمة:

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية عبر المدرسة إلى إعداد فرد متوازن ذي ملمح متشبع بالروح الوطنية وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، فينطلق من مكونات شخصيته الوطنية لينفتح على العالم والحضارات الإنسانية من حوله ويتأقلم مع مختلف تحولاتها وتأثيرها، ليكون في المستقبل عنصرا فاعلا في مجتمعه.

يكتسي التعليم بشكل عام أهميته البالغة من هذه الغايات التي تهدف إليها السياسات التربوية في العالم، لذا هيأت المنظومة التربوية سبل تحقيق هذه الغايات النبيلة في المتعلم الجزائري، فجعلت التعليم إجباريا شاملا، وسهلت سبل إدراكه وتحققه لدى الجميع بجعله مجانيا ومتاحا عبر كامل التراب الوطني الجزائري.

ومن الناحية العملية فقد جندت المنظومة التربوية آليات تنفيذ وتطبيق الغايات عبر ممارسات إجرائية ذات مستندات علمية وقانونية وتنظيمية انطلاقا من الدستور الجزائري باعتباره أعلى وثيقة رسمية في الدولة الجزائرية مروراً بتصميم الهيكل التنظيمي والتربوي المتدرج وصولاً إلى الكتب المدرسية والسندات التعليمية التي تخضع للعملية (التعليمية/ التعلمية) بصفة مباشرة.

تأتي هذه الدراسة العلمية لتبحث في البداية عن أدبيات ومصادر الاستمداد القيمي في منهاج اللغة العربية التي تمثل خلفيات تاريخية ودينية وحضارية كوّنت الشخصية الوطنية الجزائرية، نظرا للتحديات الوجودية التي خاضها المجتمع الجزائري وفي مقدمتها الاستعمار الفرنسي، ولتسلط الضوء كذلك على مجموعة القيم الوطنية الثابتة في منهاج اللغة العربية والنصوص الأدبية المدرجة في الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي.

وتستند هذه الدراسة على إشكالية رئيسية هي:

إلى أي مدى عكست النصوص الأدبية المدرجة في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي ما سطرته السياسة التربوية الجزائرية من مفاهيم الانتماء، والإسلام، والعروبة، وقيم ثورة نوفمبر؟ ويتفرع عن هذه الإشكالية سؤال هو:

- هل تمثل النصوص الأدبية الثورية سنداً لبناء القيم وترسيخ الهوية، أم يمكن اعتبارها وثائق تاريخية صيغت في قوالب جمالية لتصف تلك المرحلة العصبية وتحدياتها فقط؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية والتساؤل المتفرع عنها سنخضع النصوص الأدبية المدرجة في الكتاب المدرسي للدراسة والتحليل في الجانب التطبيقي من هذه الورقة البحثية.

1- الاستعمار اللغوي في الجزائر وانعكاساته على الهوية الوطنية

ظلت اللغة العربية في الجزائر لغة التواصل وأداة العلم والفكر والمعرفة منذ أن تم ترسيمها في عهد الدولة الرستمية قبل 13 قرناً من الزمان⁽¹⁾، فلما نزل الاستعمار على البلاد العربية عامة والجزائر خاصة عمل على تهيمش اللغة العربية في القطاعات الفاعلة واستعاضتها بلغته الأجنبية، إضافة إلى إبعادها وإقصائها من المجالات العلمية والتكنولوجية، وقد أفرز هذا الوضع الاستعماري في المجتمع الجزائري

اتجاهين فكريين قادا الصراع والتنافس اللغوي في البلاد، فهناك اتجاه يدعو إلى تبني اللغة العربية في الاستعمالات المتعددة، واتجاه مناهض متأثر بالثقافة الفرنسية يدعو إلى تعميم اللغة الفرنسية وجعلها لغة التواصل والاستعمال في القطاعين الإداري والعلمي بزعم عجز اللغة العربية عن مواكبة التقدم الحضاري، وهذا الأمر جعل المنافسة اللغوية قائمة بين العربية والفرنسية إلى الوقت الحاضر في سائر الميادين الرسمية.⁽²⁾

وسعت المخططات الاستعمارية نحو قطع نهائي لصلة الأجيال بكل تراثها العربي الإسلامي؛ المغربي منه والمشرقي، القديم والحديث على السواء، بل فيه أيضا قطع الصلة مع القرآن نفسه الذي لا يمكن فهمه فهما حقيقيا والتعامل معه تعاملًا صحيحًا إلا باللغة العربية⁽³⁾، ومن أبرز المخططات التي مارسها الاحتلال الفرنسي في الجزائر مشروع رفيكو (Rovigo) الذي قال: <<إني أنظر إلى نشر التعليم وتأسيس لغتنا بحسبانها الأداة الناجعة والمثلّى لبسط نفوذنا في هذه البلاد، والمعجزة الحقيقية الواجب القيام بها تكمن في إحلال الفرنسية محل العربية تدريجيا، والتي لا محال أنها ستثمر في أوساط الأهالي لاسيما إذا تهافت الجيل الجديد على تعلمها في مدارسنا.>>⁽⁴⁾

ومن الناحية الاجتماعية سعى الاحتلال الفرنسي إلى تمزيق النسيج الاجتماعي وإحداث الفتنة بين أبناء الوطن الواحد خاصة في منطقة القبائل <<مدعيا أن البربر في أصلهم مسيحيون و بالتالي ينبغي عليهم التخلي عن الدين الإسلامي والرجوع إلى أصلهم المسيحي، وأكثر من ذلك تلعب فرنسا لعباتها باستحداث أبجدية بالحروف اللاتينية للأمازيغية لإبعادها عن أختها اللغة العربية التي استعملت حروفها منذ أربع عشرة قرنا؛ لكي تزيد من تعميق التمزيق والتفتيت الاجتماعي، وهي وسائل مازالت مع الأسف قائمة إلى يومنا هذا، والذي قد يؤدي إلى منزلقات ما لم تتضافر الجهود المخلصة الغيورة على الوحدة الوطنية وتنوعها اللغوي المنسجم، وهذا لا يكون إلا بوعي مقاوم وممانع لكل أشكال الاختراق الثقافي.>>⁽⁵⁾

إن الصراع الذي واجهته اللغة العربية في سياق الفترة الاستعمارية (1830-1962) قد يبدو في الظاهر صراعا بين اللغة الأم لمعظم الجزائريين (العربية)، وبين لغة أجنبية (فرنسية) يسعى الاحتلال أن يجعلها لغة رسمية في جميع القطاعات، ولغة تخاطب وتواصل بين أفراد المجتمع، غير أن الصراع الحقيقي الخفي بين اللغتين يكمن في الجانب القيمي والإيديولوجي الذي يروم الاحتلال أن يغرسه في الإنسان الجزائري قصد سلخه من شخصيته ودينه وفكره، وما تشويه لغته ولسانه إلا سبيلٌ ووسيلة إلى تلك الغايات المغرضة، وقد <<شهدت التجارب التاريخية عبر العصور ارتباط اللغة القوي، ودورها المتميز، ببناء الأمم، وكيف أن قوة اللغة تترجم قوة الأمة، وأن إضعافها يهز كيانها>>⁽⁶⁾، وهو ما رمت لتحقيقه الإيديولوجية الاستعمارية في الجزائر.

وبتعبير آخر يمكن وصف ما يبدو بادئ النظر صراعا لسانيا بأنه صراع يدور في إطار تاريخي وحضاري وإيديولوجي وسوسيولساني بكل ما يتضمنه هذا المجتمع من عقائد وعادات وأفكار وثقافة ولغة، وعليه تقودنا هذه المعطيات الحضارية لدراسة الموضوع لا من جهة الازدواجية اللسانية *bilinguisme*؛ إذ هي نتيجة سياسات استعمارية متمثلة في التجهيل والفرنسة، وإنما بؤرة الدراسة تكمن في تقصي الأسباب التي قادت لهذه النتيجة الحتمية والوقوف على الغايات الكامنة خلف هذه الممارسات.

سعى الاستعمار الفرنسي بعد احتلاله للجزائر إلى طمس كل المكونات الثقافية والمادية والمعنوية، وجنّد لذلك سياساتٍ ومشاريعَ وأساليبَ وقوانينَ لغزوه المنشود، فعمل على هدم الوجود الفكري المشترك في العقل الجزائري بالتضييق على العناصر المعنوية المتمثلة <<في اللغة والآداب والعلوم والأعراف والقانون والمعتقدات والأخلاق>>⁽⁷⁾ وناصب التعليم العداء بكل أشكاله وصوره ومظاهره علما منه أنه الأرضية الخصبة لبذر القيم الإسلامية وغرس المبادئ الوطنية، واللغة إحدى مظاهر هذا التعليم الأساسية، لذا يقول الشيخ عبد الحميد بن باديس: <<بينما الأمة الجزائرية تنتظر من فرنسا منحها حق التصويت البرلماني، مع بقائها على شخصيتها الإسلامية، إذ أعداء الأمة الجزائرية-وأعداء فرنسا أيضا- يجمعون أمرهم، ويدبرون كيدهم فيستصدرون من الحكومة قرارا وزاريا بعقوبات صارمة على التعليم، لهدموا هذه الشخصية الإسلامية من أصلهما وليقضوا عليها بالقضاء على مادة حياتها... فناصبوا تعليمها العداء وتعرضوا لمن يتعاطى تعليمها بالمكروه والبلاء، فمضت سنوات في غلق المكاتب القرآنية ومكاتب التعليم الديني العربي والضم بالرخص، واسترجاع بعضها حتى لم يبقوا منها إلا على أقل القليل.>>⁽⁸⁾

يلخص الفاسي الفهري سياسات الاستعمار في تبنيها طمس اللغة أداة لغايات استيطانية في الفكر قبل الأرض إذ يقول: <<وقد تصدى الاستعمار الإنكليزي والفرنسي والتركي للغة العربية من أجل إفقاد ثقة الشعوب العربية والإسلامية فيها، وإحلال لغته محلها. كان نابليون Napoleon يوصي جنوده بتعليم الفرنسية في مستعمراته، وأكد ديغول De Gaulle أن الفرنسية اخترقت الشعوب العربية وغير العربية، فحققت أكثر مما حققته الجيوش. لقد حادت شرائح من الشعوب العربية عن المعهود حين أصبحت تتبنى لغة مستعمر الأمس كحل حتمي لولوج العلوم العصرية والتقنيات، بل صار الطفل من الرّؤس إلى الجامعة منقطعاً عن لغته وهويته وثقافته.>>⁽⁹⁾

2- السياسة التربوية الجزائرية ومصادر استمداد القيم الوطنية.

نحاول قبل أن ننفذ إلى دراسة السياسة التربوية التي تتبناها الجزائر ومصادر استمدادها للقيم الوطنية أن نقف بصورة مقتضبة عند مفهومي السياسة التربوية، والقيم الوطنية.

2-1 السياسة التربوية

ترسم السياسة في كل بلد من بلدان العالم طريق الممارسة التربوية بغية تحديد الأولويات وتسطير المحاور الكبرى للرؤية التربوية، وتستند في هذا التخطيط على القيم الاجتماعية والأخلاقية والسياسية⁽¹⁰⁾ والمكتسبات الحضارية والتاريخية لشعب معين.

يشغل مفهوم السياسة التربوية بين عنصري الحال والمآل، أو الواقع والمأمول؛ أي بين وصف الوضع التربوي القائم بما له من ميزات وما عليه من نقائص من أجل النهوض به عبر تقييم موضوعي يستشرف المستقبل ويحدد التوجهات لبناء تصور جديد يساير التغيرات ويتكيف مع التطورات العلمية والتكنولوجية للعالم الحديث.

تسعى السياسة التربوية لبناء نموذج تربوي منشود، بحيث يمثل هذا النموذج، أو الفرد توجهات وطموحات المجتمع في التاريخ⁽¹¹⁾، لذا يقول سير لفنغستون <<إن المواطنين يصنعون ولا يولدون>>⁽¹²⁾،

ودلالة هذا الكلام أن المجتمع يسعى عبر التنظيم التربوي ليجعل كل فرد من أفرادها في خدمة الصالح العام وفي خدمة الوطن، فليست التربية من هذا المنظور سوى تجسيد لتصورات القائمين من أجل بناء أجيال حسب نظرة مجتمعهم للحياة.

وتواجه السياسات التربوية تحديات ومشاكل مشتركة في عالمنا العربي، لذا ينبغي على أصحاب الشأن التربوي والمصممين من الناحية الوظيفية أن يراعوا العقبات التي تقف في وجه البشرية بشكل عام والمواطن العربي بشكل خاص، >>وهي على العموم تتعلق بالأمن والأمن الغذائي، ومشكلة نقص المياه، والتنمية الاقتصادية، وضعف الإنتاج، واقتطاع مكانة في السوق الدولية، وحماية البيئة، ومواجهة التصحر، وتنشئة الإنسان على روح الاستقلال، وحب المبادرة، وترسيخ الحياة الديمقراطية، والدفاع المشترك عن الوطن العربي، فإذا لم تبادر السياسة التربوية إلى إعداد المواطن العربي لمواجهة هذه التحديات فشل في مواجهتها وتجرع تبعات ذلك: التراجع والتخلف والضعف.<<⁽¹³⁾

يمكن من خلال ما سبق أن نقدم مقارنة لتعريف السياسة التربوية على أنها بناء استشراف استراتيجي لما يجب أن تكون عليه التربية، أو اتخاذ جملة من التدابير والبدائل الواعية والاختيارات المثلى ليتم بها تدارك النقائص وسد الثغرات لواقع تربوي قائم بناء على تقييمات ظرفية لذلك الواقع بموجب قرارات سياسية.

2-2 القيم الوطنية

تعتبر القيم نظاما من القناعات المعتقدات والمثل العليا والآراء والأحكام الخلقية المستندة إلى خلفيات ومبادئ دينية أو اجتماعية أو إنسانية مجردة تشكل في مجموعها لدى الفرد معيارا سلوكيا يحكم إليه إزاء تصرف معين فيتخذ قرارا بالفعل أو الترك أو مجرد الحكم بالتحسين أو التقبيح.⁽¹⁴⁾

ويتم بناء القيم في إطارها النظري على منطق التضاد ومفهوم المفارقة في الحياة الاجتماعية، الخطأ والصواب، والخير والشر، والنافع والضار، فلا يمكن معرفة الممارسات السلبية الضارة إلا بعرضها على النموذج الرمزي المجرد وهي الممارسات الإيجابية النافعة⁽¹⁵⁾؛ لذا ينبغي أن تعمل مناهج التعليم على غرس النموذج القيمي لدى المتعلمين وتدريبهم على الاحتكام إليه في سائر شؤون حياتهم.

وللقيم أنواع متعددة تتسق وفق منظومة تتسم بالتحالي والرمزية على غرار القيم الإنسانية الكبرى كالحرية والحب والخير والجمال وغيرها، والقيم الوطنية والقومية والتحريرية والتاريخية، وإن بناء هذه القيم بكل أنواعها لدى المتعلم لا يقل أهمية عن المعلومات والأفكار التي يزود بها المعلم؛ لأن القيم طاقات للعمل ودوافع للنشاط الإنساني⁽¹⁶⁾، لذا تضطلع المناهج التربوية بوظيفة تكوين المتعلم ليصبح مزودا بمعالم وطنية رصينة، وشديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، ومنفتحا في الوقت نفسه على العالم متكيفا مع تحولاته في ظل العولمة، ومسائرا للأحداث العالمية.⁽¹⁷⁾

ولربط السياسة التربوية بالمدرسة الجزائرية الحديثة في إطار التخطيط والتنظيم الرسمي لا بد من الوقوف على السياقات والتحديات التاريخية للممارسة التربوية في المجتمع الجزائري من أجل رصد منابع الاستمداد القيمي الذي ستستثمره سياسة التربية وتضمنه مناهج التعليم لاحقا كما سيأتي:

2-3 بيداغوجيات التعليم العتيق ودورها في صيانة مكونات المجتمع الجزائري

ساهمت مجموعة من التنظيمات والمؤسسات التعليمية التقليدية؛ أو ما يسميه جميل حمداوي "بيداغوجيات التعليم العتيق"⁽¹⁸⁾، أو التعليم الإسلامي الأصيل في صيانة المكونات المعنوية للأمة الجزائرية متمثلا في الزوايا والمساجد والأسر العلمية والكتاتيب كما يلي:

2-3-1 المساجد

لعبت المساجد دورا محوريا في تعليم اللغة، حيث كان الشيوخ والأئمة يعقدون دروسا وحلقات علم عقب الصلوات لتعليم الأطفال والشباب تعاليم الدين ومبادئ اللغة منذ المراحل الأولى من حياتهم العلمية، وكانت العناية بالمساجد >> ظاهرة بارزة في المجتمع الجزائري المسلم، فلا تكاد تجد قرية أو حيا في المدينة بدون مسجد، فقد كان المسجد هو ملتقى العباد، ومجمع الأعيان، ومنشط الحياة العلمية والاجتماعية، وهو قلب القرية في الريف وروح الحي في المدينة...>>⁽¹⁹⁾، وبمجرد أن وطأت فرنسا أرض الجزائر حولت المساجد-وقد أدركت قيمتها في بناء الإنسان- إلى كنائس وإصطبلات وداسست على قداستها الدينية وثروتها الروحية، وهدمت بعضها واستحوذت على أوقافها، وشوهت المعالم الإسلامية.⁽²⁰⁾

2-3-2 الكتاتيب

وهي المدارس القرآنية المصغرة المنتشرة في القرى والمداشر على مستوى القطر الوطني وتهتم بتدريس الناشئة والأطفال المبادئ الأولى في التعليم كالقراءة والكتابة وألويات العلم، وتهتم كذلك بتحفيظ القرآن الكريم باعتباره عمدة التعليم الابتدائي، وأبرز خاصية طبعت هذه المراكز هي الخضوع والتوجيه لرغبة الواقفين⁽²¹⁾، فالبعض يشترط أن يتم فيها تحفيظ القرآن الكريم فقط، والبعض يجعلها في خدمة مذهب أو طريقة معينة كالمدارس التي تأسست لتدريس العثمانيين مبادئ المذهب الحنفي⁽²²⁾، وقد لقيت هذه المراكز التعليمية اضطهادا مع الاستعمار الفرنسي حينما قلص عددها، ووضع القيود والقوانين التي تحد من فتح أي كُتّاب أو زاوية، أو مدرسة لتعليم القرآن واللغة العربية بهدف القضاء على الثقافة الوطنية، وبعثرة التراث، ومسح المقومات.⁽²³⁾

2-3-3 الرباطات والزوايا

وهي مؤسسات دينية معتمدة تتبع الطريقة الصوفية، وغالبا ما يتم تشييدها بعيدا عن صخب المدينة لاستقبال المريدين والزوار، وكلما برز طالب أو مريد وتشبع بالعلم والسلوك اتخذ له مركزا يستقبل فيه طلبة ومريدين وزوارا، ويصبح ذلك المركز موسوما باسم المتصوف؛ أو المرباط الذي يدفن في زاويته بعد موته، وقد تسمى تلك المنطقة باسم الزاوية⁽²⁴⁾، وتقدم الزوايا تعليما دينيا شاملا بما في ذلك العربية والتفسير والفقه والعقيدة وعلوم القرآن، وعلوم اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة وغير ذلك من العلوم. >>وتعتبر منطقة القبائل وبجاية من أغنى مناطق الجزائر بالزوايا وأهمها في ميدان التعليم ونشر الوعي الديني بين السكان.>>⁽²⁵⁾

وكان لهذا النظام التعليمي منذ فترة ما قبل الاستعمار دور كبير في الحفاظ على المكونات الدينية والثقافية للأمة الجزائرية، وهو كذلك ما جعل اللغة العربية تنتشر انتشارا واسعا في البلاد قبل مجيء الاحتلال الفرنسي الذي عمل على تقويض هذه البنية التعليمية التقليدية التي ترسخ الهوية وتحافظ على طابع الانتماء، وتبني الوعي الحضاري للأمة، وتحافظ على المكون الثقافي والفكري المشترك للأمة،

و>>إن انتشار المدارس والمعاهد والزوايا في مختلف نواحي الجزائر خلال تلك الفترة، دليل على أن الحياة الفكرية والثقافية كانت مزدهرة بها.<<⁽²⁶⁾

2-4 دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الحفاظ على الشخصية الوطنية

تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في 1931، وهي التنظيم الوطني الثاني بعد نجم شمال إفريقيا، ولهذا التنظيم أثره البالغ في النهضة الفكرية والدينية في الجزائر والمغرب العربي بشكل أوسع، وظهرت الجمعية في هذا الظرف التاريخي بالذات إثر احتفال فرنسا بمرور قرن على احتلالها للجزائر، وقد حشدت لذلك ميزانية ضخمة وأبهة صاحبة وعناية فائقة بالروح الصليبية ما يدل على أنها لا تحتفل بانقضاء مئة سنة على الاحتلال فحسب، بل كانت تحتفل بتوصلها إلى القضاء على مقومات الشخصية الوطنية والدين الإسلامي، حتى إن أحد الفرنسيين قال: إننا لا نحتفل بمرور قرن على احتلالنا للجزائر، بل نحتفل بتشييع جنازة الإسلام.⁽²⁷⁾

إن الحالة البئيسة التي عاشتها المؤسسات الثقافية والعلمية التي تتخذ من اللغة العربية أداة تعليم لها هي التي حركت الشخصيات العلمية، والجمعيات الأهلية، والقوى الوطنية، وكل من كانت لهم القدرة على الإسهام في ترقية الحياة الثقافية والاجتماعية والفكرية وكذا تنمية الوعي الوطني والديني والثقافي، فتصدت هذه التنظيمات إلى مقاومة الأساليب والسياسات الاستعمارية التي سعت إلى جعل جيل بكامله يعيش في أرض بلا تاريخ، فيعيش ضائع الهوية ممزق الشعور⁽²⁸⁾؛ لذا عملت جمعية العلماء المسلمين على تخطيط البرامج وتنظيمها بما يتماشى ومفردات الانتماء والدين واللغة، باعتبار أن الجمعية أبرز تنظيم وطني اضطلع بتلك المهمة الإصلاحية والنضالية، وقد أدرك العلماء وقتها >>حقيقة هامة وهي أنه كلما ازداد عدد المثقفين اشتدت الدعوة إلى المطالبة بالاستقلال، سيما وأن الجزائريين كانوا محرومين من التعليم العربي في الوقت الذي كانوا في حاجة ماسة إليه.<<⁽²⁹⁾

وقد تركزت الدعوة الإصلاحية عند أساتذة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وعلى رأسهم الشيخ عبد الحميد بن باديس على التربية والتعليم؛ إذ هما السبيل الأوضح لتوعية وإرشاد الشعب الجزائري كي يكون على قدر من المسؤولية الدينية والأخلاقية تجاه قضية الاستعمار الفرنسي الذي طال بقاؤه في أرض الجزائر، فكان اتفاق الجماعة الإصلاحية على >>ضرورة أن يكون العلم وسيلة البناء الفكري والحضاري وتنمية القوى الروحية للفرد<<⁽³⁰⁾، فخططت لهذا النوع من المقاومة الثقافية من خلال بناء المساجد وتأسيس المدارس وتنظيم العمل التعليمي بشكل عام عن طريق ضبط خطة عمل في المجال التربوي والديني والفكري قوامها تصميم البرامج التعليمية التي يتم تنفيذها بواسطة المدرسة والمسجد والصحيفة والنادي واللقاءات الدورية التي تجمع العلماء بطلاب العلم والخيرين⁽³¹⁾، فاستطاعت الجمعية أن تنظم العلماء في سلك تنظيمي واحد ذي مبادئ محددة، وقامت بواجبها التعليمي والثقافي غير القطر الوطني في المدينة والقرية والُدشرة.⁽³²⁾

يمكننا أن نتحدث عن منهجية تعليمية واضحة المعالم مكتملة الأركان لتعليم اللغة العربية والتعليم بشكل عام عند جمعية العلماء المسلمين، على الرغم من كونها اجتهادات ظرفية ومقاربات تعليمية أصيلة، فانصب تعليم اللغة العربية على البلاغة والنحو والصرف وعلوم العربية الأخرى وما

يتعلق بها من فقه وتفسير، وقد كان عمل جمعية العلماء المسلمين ابتدائيا تأسيسيا للمنظومة التربوية انطلاقا من بناء المدارس والنوادي والهياكل القاعدية إلى تخرج المتعلمين، وكل ذلك في سياق مضايقات وتحديات وجودية حاسمة، استجابت فيها جمعية العلماء المسلمين لحاجة المجتمع الجزائري وتكيفت مع ظروف الفترة الاستعمارية العنصرية، وناضلت للحفاظ على لغة الأمة، ودينها وهويتها ومشتربها الثقافي والقومي.

يستند نموذج جمعية العلماء المسلمين في التعليم عموما وتعليم اللغة العربية خصوصا على تصور علمي وقيمي نابع من كيان الأمة، ويستجيب لمتطلبات المرحلة، ويتواءم مع هيكلية التعليم الحديثة في شكله ومضمونه مما يؤهله ليكون نظاما تعليميا حديثا، وقد قدم نتائج إيجابية، يقول عبد القادر فوضيل: <<لم تكتف جمعية العلماء بجعل اهتمامها منصبا على نشر اللغة العربية، وترقية تعليمها من خلال ضبط البرامج والطرائق والكتب، وانتقاء المعلمين، وإحداث نظام الامتحان المتوج لنهاية الدراسة، ونظام التفيتش الذي يتولى متابعة عملية التعليم بما يجعل النظام المدرسي الخاضع للجمعية نظاما حديثا، بل عمد أقطاب الجمعية بالإضافة إلى ذلك إلى شرح المواقف التعليمية التي تنعكس إيجابا على التعليم بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة. لذلك نجد كتابات الشيخ الإمام ابن باديس والشيخ الإبراهيمي ومبارك الميلي وغيرهم تُعنى بشرح الاتجاه الفكري والتربوي الذي يجب أن يتبناه التعليم، ويستفيد منه تعليم العربية؛ لأن النظرة إلى اللغة في مفهوم البشير الإبراهيمي مثلا يجب أن تتغير، بحيث تتطابق مع حقيقة اللغة العربية، والوظائف الحية التي يجب أن تضطلع بها، شأنها شأن كل لغة حية في وطنها.>>⁽³³⁾

نخلص ها هنا إلى أن الدين الإسلامي الحنيف، والكفاح الثوري الطويل وصولا إلى ثورة نوفمبر التي صيغت قيمها وبنودها في ورقة طريق سميت بـ"بيان أول نوفمبر" شكلت في مجموعها مصادر وأدبيات القيم الوطنية التي تبنتها السياسة التربوية في الجزائر فيما بعد.

3- نظام التعليم في الجزائر المستقلة والتأسيس الرسمي لمنظومة قيمية وطنية

تحررت الجزائر ونالت استقلالها بفضل الله ثم تضحيات الأبطال في كل ميدان بعد النضال المرير الذي زاد عن مئة وثلاثين عاما خاضها المقاومون الجزائريون في ساحات الوغى، وتكللت بثورة نوفمبر الخالدة، فهي ثورة وجدت لتهدم كل نظام يهدم الشعب الجزائري، وتبني كل حصن يحفظ كرامته وسعادته.⁽³⁴⁾

استيقظ القائمون على التعليم والشأن التربوي الوطني في الجزائر على تركات ثقيلة ورثها الاستعمار على غرار ندرة الهياكل التعليمية وغياب رؤية تربوية مكتملة الأسس، وعدد المسجلين الكبير، وغياب التفيتة أثناء التعليم، وانعدام الوسائل، وإشكالية لغة التعليم وغيرها من المشاكل والتحديات التي واجهت المنظومة التربوية الجزائرية غداة الاستقلال.

انطلقت الجهود الأولى بعد الاستقلال وهي ترمي إلى تصحيح أو تنظيم أو تأسيس النظام التربوي، وبالأخص الوضع اللغوي، وهذا الأمر يشكل لوحده تحديا كبيرا نظرا لصعوبة المرحلة واستعصاء توفير الأدوات والهياكل، فالتزمت أول ما التزمت بتوفير الأرضية القانونية الرسمية والبيداغوجية لعلها تكفل

لغة العربية أن تسترجع مكانتها الحضارية في الأمة الجزائرية التي طال ليل استعمارها مما انعكس على الشأن اللغوي انعكاسا سلبيا، فأصيب المجتمع بوعكة لغوية وثقافية حادة، >> ثم ارتقت هذه الجهود إلى مستوى آخر هو التعليم بها؛ أي جعلها أداة توصيل جميع المعارف للمتلقين تمهيدا لتهيئتها وتأهيلها لممارسة العمل بها من خلال إدراجها كوسيلة عمل في الحياة العملية.>> (35)

شكل تنظيم التعليم في فترة الخروج من الاستعمار تحديا عند الذين أسندت إليهم تلك المهمة الصعبة، فتبنوا النموذج الفرنسي اللائكي منذ البداية وتجنبوا اختيار النماذج التعليمية الأخرى، أو التفكير في نموذج وطني، وقد كان دونهم نموذج جمعية العلماء المسلمين التعليمي الذي كان يطبق في مدارسها، ولعل ذلك النموذج أنسب لتلك الفترة نظرا لما يتيح من قيم وطنية مستمدة من تراث وثقافة الأمة الجزائرية، لكن القائمين بالأمر أهملوا هذا المسار أو تغاضوا عنه حينما أدمجوه وغلبوا عليه النظام التعليمي الموروث. (36)

اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة بوضع مجموعة من الأسس التنظيمية التي كرسها الخطاب السياسي وأقرتها النصوص والوثائق التربوية في تلك المرحلة، وبالتحديد قبل صدور الأمرية المنظمة للتربية والتكوين 1976، حيث أكد الخطاب السياسي على جملة من المبادئ بصيغ متعددة تتمثل فيما يلي:

- التعريب

- ديمقراطية التعليم؛ أي تعميم التعليم.

- جزارة التعليم؛ أي أنه يخضع في رؤيته لخلفية المجتمع الجزائري ليخلع عنه عباءة فرنسا.

- الاتجاه نحو العلوم والتقنيات. (37)

وكانت تلك الخيارات التي تبناها المجتمع والإطار الرسمي في الجزائر المستقلة ذات أبعاد قيمية >>ثقافية حضارية، حددت هوية التعليم وجعلت منه جهازا وطنيا قوميا في منطلقاته، وديمقراطيا ثوريا في اتجاهاته، وعلميا عصريا في مضامينه وطرائقه، فهي المبادئ الكبرى التي يتحرك الجهد التربوي في إطارها منذ العشرية الأولى للاستقلال>> (38)، ذلك لأن قيم كل مجتمع يجب أن تتوافق مع تاريخه، كما تعتمد جزئيا مع السياسة. (39)

وقد شرع التربويون الجزائريون يفكرون في تعليم اللغة العربية للمبتدئين كإجراء فوري قصد إعادة الاعتبار للغة الوطنية والتربية الوطنية والأخلاقية والمدنية (40)، وذلك لربط العنصر الجزائري بأهم مقومات شخصيته الوطنية عبر التعليم الوطني؛ لأن التعليم أداة الاندماج الاجتماعي خاصة في تلك الفترة العصيبة من تاريخ الأمة الجزائرية.

وقد لخصت المرجعية العامة للمناهج 2002 المبادئ القيمية التي تبنى عليها المناهج الوطنية في الجزائر تحت عناوين كبيرين يمثلان المستندات والمرجعيات لكل منهاج يتم تصميمه كما هو موضح في الجدول الآتي:

- الانتماء للجزائر باعتباره لحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا. - الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي، حضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية، والعلم والنشيد الوطنيين. - التفتّح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا.	مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها
- الطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية استمرارا للقيم والمبادئ التي دأبت عليها منذ الاستقلال. - الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحدّيات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري ما زال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة.	مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية

جدول رقم (1): المرجعيات والمبادئ المحددة لغايات المدرسة⁽⁴¹⁾

4- النص الأدبي بين المحمول التاريخي والاستثمار القيّم

تمثل النصوص الأدبية الإبداعية بكل أنواعها تراث الأمة الذي يربط الماضي بالحاضر ويطلع الأحفاد على بطولات الأسلاف والأجداد، كما يسجل أحداث الأمة وتضحياتها في المنعطفات الحاسمة من تاريخها، يقول عبد الله الركيبي: <<التعريف بأدب شعب من الشعوب إنما هو تعريف بالشعب نفسه، وبظروفه وأماله وآلامه التي قد تكون آمال وآلام الإنسان أينما كان... والأدب الجزائري-سواء ما كتب منه بالعربية أو الفرنسية- هو صورة صادقة لهذه الحقيقة.>>⁽⁴²⁾

ومهمة الأديب والمبدع حيال ذلك هي توثيق تاريخ الأمة عبر منظار الأدب ورؤيته الخاصة للحياة في صورة فنية وجمالية، <<وللجزائر كما للأمم العريقة في المجد والحضارة تراث أدبي وعلمي يربط حاضرها بماضيها فتبني عليه مستقبلها، وهو ضمان لحفظ كيائها ودعم بنيانها، غير أن كثيرا من هذه الأمم ساعدتها الظروف فبقي تراثها محفوظا يتلقاه أبنائها جيلا بعد جيل. أما الجزائر فقد نسجت عناكب النسيان خيوطها على جل تراثها العلمي والأدبي ولعبت به يد الاستعمار فوضعت في زوايا الخمول.>>⁽⁴³⁾ وقد شكلت ثورة نوفمبر المجيدة مصدر إلهام لدى كثير من شعراء الجزائر ومبدعيها المعاصرين لها، فأنتمجوا أدبا رفيعا سجل تفاصيل المرحلة في غلاف فني وصبغة جمالية ملؤها الذوق والروح والتجربة والصورة. يقول مفدي زكريا: <<اللهب المقدس هو ديوان الثورة الجزائرية بواقعها الصريح وبطولاتها الأسطورية، وأحداثها الصارخة>>⁽⁴⁴⁾، فكان لهذا الأدب تأثير واضح في نفوس المثقفين، وفتح أعين الشعب الجزائري على مطلب الحرية والعدالة الاجتماعية والمساواة، وبث في ضميره الجمعي وعيا وطنيا وثوريا لنيل تلك الحقوق، وصدّر هذه القيم النبيلة للعالم العربي، فكان أدب الالتزام أداة نضال وكفاح للأدباء والنُخب على الساحة الفكرية والثقافية في وجه الإدماج والفرنسة والتنصير، وقد زجّت بعض القصائد بكتابتها الأحرار في زنازين السجون بسبب الشحنة الوطنية التي كانت تخزن فيها، كما حدث مع مفدي زكريا ومحمد بوزيدي، وغيرهم كثير.⁽⁴⁵⁾

تستمد النصوص الأدبية المدرجة في الكتب المدرسية أهميتها التعليمية من ذاكرة الشعب ونضاله وقيمه الوطنية، وتخدم التعليم في بعدين هامين: بعد معرفي من خلال التعرف على الحقائق والأحداث التاريخية المسجلة في هذه النصوص، وبعد قيمي وجداني يتمثله ويستحضره المتعلم في نشاطه الروحي والتاريخي، ويعتبره من المكاسب الحضارية التي ينبغي الحفاظ عليها؛ لذا فمن الضرورة بمكان أن تتم الممارسة الديدانكتيكية في ضوء ما رسمته السياسة التربوية وطبقته مناهج اللغة العربية، وهو الأمر الذي ستلتفحسه في تقييم بعض نصوص الكتاب المدرسي.

5- نصوص الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الثانوي في ضوء القيم الوطنية

يمثل النقل الديدانكتيكي⁽⁴⁶⁾ Transposition didactique للقيم الوطنية تحدياً حساساً عند واضعي مناهج التعليم عموماً، وعند واضعي مناهج اللغة العربية على وجه الخصوص، وذلك بالنظر إلى المساحة التي تتيحها طبيعة المادة للممارسة الديدانكتيكية الفعالة، فاللغة العربية تمثل مادة التعليم باعتبارها كفاءة عرضية، وهي في نفسها موضوع له، وعبرها يتم ترسيخ القيم الوطنية والتاريخية والهوية والانتماء، فقد جاء في القانون التوجيهي أن من مهام المدرسة الجزائرية <<ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.>>⁽⁴⁷⁾

وتترجم المناهج التربوية الرؤية والتصورات السياسية والتنظيمية للعملية التربوية، فتعمل على أجراً تلك المفاهيم والنصوص المجردة التي نصت عليها الوثائق السياسية الرسمية من قوانين توجيهية ومراسيم وقرارات وغيرها.

تعتبر عملية انتقاء المحتويات الدراسية لكل مرحلة تعليمية عملية فارقة وذات أهمية قصوى في التخطيط التربوي، إذ يجب أن تنسجم المحتويات المعرفية مع الفئة العمرية الموجهة لها فكراً ولغة وواقعاً، وتتماشى مع نموها العقلي ونضجها الفكري، وفي الآن ذاته لا بد أن تستجيب لحاجيات المتعلمين من الناحية المعرفية والوجدانية والقيمية، وكذلك من شأنها أن تجيبهم على كثير من الإشكاليات والقضايا الكبرى وطنياً وإقليمياً وعالمياً نظراً لما يشهده العالم من وثبات العولمة وقفزات التطور العلمي والتقني والتكنولوجي، فيخوض النص الأدبي الذي لم يتم إبداعه لغايات تعليمية تحدياً في الاستجابة والمقبولية لدى من يتلقاه في سياقات (تعليمية/ تعلمية)، هذا الأمر يجعل القائمين على بناء الكتب وانتقاء المحتويات أمام أصعب إجراء بيداغوجي؛ لأن الانتقاء يجب أن يخضع إلى معايير علمية، وسياسية تربوية متعددة الأبعاد.

وسيتم تفحص الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي للوقوف على مدى مناسبة النصوص المنتقاة وتوافقها مع الفترة الراهنة، وكذا لمعرفة نسبة استجابتها للنصوص الرسمية الموجهة للعمية التعليمية من ناحية ترسيخ القيم الوطنية والهوية والانتماء والذاكرة.

يأتي برنامج اللغة العربية وأدائها للسنة الأخيرة من التعليم الثانوي ليستكمل سلم التاريخ للعصور الأدبية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي على امتداد ثلاث سنوات كما هو مبين في هذا المخطط:

العصر الجاهلي (150 سنة قبل ظهور الإسلام)

عصر صدر الإسلام (من البعثة حتى 41 هـ / 661م)

السنة الأولى الثانوية

السنة الثانية

السنة الثالثة

مخطط رقم (1): السلم التاريخي للعصور الأدبية في مناهج التعليم الثانوي في المدرسة الجزائرية⁽⁴⁸⁾

تركز مناهج السنة الأولى والثانية من مرحلة التعليم الثانوي على الدراسة الأدبية التاريخية انطلاقاً من العصر الجاهلي وصولاً إلى عصر الأندلسيين في المغرب والأندلس وما حدث فيها من الانقسامات وقيام الدويلات التي انفصلت عن الدولة العباسية المركزية، وحينما نقرأ بتفحص بعض الوثائق الموجهة للعملية (التعليمية/التعلمية) نجد أن المنهجية التي تمارس بها العملية التعليمية لا تتجاوز المقاربة التاريخية التي تهدف إلى إكساب المتعلم معارف متعلقة بالمظاهر الفكرية والظواهر الأدبية والنقدية لتلك المرحلة، بالإضافة إلى تزويده ببعض السلوكات التي تصلح أن يمثلها في واقعه، ثم تأتي المقاربة النصية فيما بعد كخيار منهجي ليتم استثمار تلك النصوص الأدبية بوصفها دعامة لبناء تعلمات متعلقة بالقواعد النحوية أو البلاغية أو العروضية (الشعب الأدبية خاصة)، ففي مناهج السنة الأولى على سبيل المثال نجد أهداف التعلم العامة في الوحدة الأولى "من الكرم العربي" تنص على ما يلي:

>>يتعرف على بعض ملامح البيئة الجاهلية من الناحية الاجتماعية والخلقية.

- يقف على دور الشعراء الجاهليين في نشر أهم القيم التي تميز بها العصر كالكرم والجود>>⁽⁴⁹⁾، ثم ينتقل لمرحلة استثمار النص وتحليله لاستنباط النسيج القصصي، والأنماط، والوقوف على الظواهر النحوية واللغوية وغيرها من الموارد التي تعزز الكفاءة اللغوية.

وتأتي النصوص التواصلية وهي مقالات علمية نظيرية يتم الاستعانة بها لإثراء الظاهرة المستهدفة بالتعليم كالكرم والشجاعة في الجاهلية، أو الشعبية عند شعراء العصر العباسي، فقد صرح الكتاب المدرسي بالهدف الوظيفي لهذه النصوص حينما قال: >>وتجدر الإشارة إلى أن النص التواصلية يحمل طابعا نقديا، فهو يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنص الأدبي، فوظيفته نظيرية تفسيرية بالدرجة

الأولى.>>⁽⁵⁰⁾

ولا يتم التعاطي مع هذه النصوص التواصلية (المقالات العلمية) بشكل منهجي صحيح باعتبارها هي الأخرى نصوصاً إبداعية في ثوب فني آخر صِنو للشعر والقصة والمسرحية، فيظل المتعلم على مدار سنتين جاهلاً لنوع هذا النص الذي يفتح به أكثر على الظواهر التاريخية والفكرية لكل مرحلة إلى أن يصل إلى محور "ازدهار الكتابة الفنية" في السنة الثالثة من التعليم الثانوي ليتعرف على المقالة باعتبارها نوعاً أدبياً مستقلاً له خصائصه وميزاته، وتبقى القيم الوطنية ومفاهيم الهوية والشعور الانتمائي غائبة بشكل واضح لا يمت بصلة إلى المرجعيات المؤسسة لمنظومة القيم، اللهم إلا إن كان من الممارسين في الميدان حيلة يتوصلون بها إلى ربط المراحل الغابرة بمفاهيم قيمية حديثة كأن يربط المعلم الدولة الرستمية التي قامت على العلم وتشجيع العلماء في الجزائر مع تاريخ هذا الشعب الذي ما انفك يُحفظُ أبنائه القرآن ويشجع العلم واللغة العربية إلى اليوم.

أما نصوص المطالعة الموجهة فمعزولة عن سياق العصور الأدبية وظواهرها النقدية، إذ هي تعالج قضايا فكرية أو اجتماعية أو علمية متنوعة؛ لذا جاء نص المطالعة الموجهة يتميز >> بطوله النسبي، ويعالج قضية فكرية أو سياسية أو اجتماعية أو علمية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة، والعولمة، والتسامح الديني، وثقافة الحوار وغيرها.⁽⁵¹⁾

ويُستهل البرنامج السنوي بدراسة عصر الضعف والانحطاط حيث يتلقى المتعلمون معارف حول هذا العصر سياسياً وجغرافياً وتاريخياً، ومن الناحية الأدبية يتعرفون على الشعر التعليمي (المتن المنظوم)، وشعر الفقهاء؛ أو ما يسمى بالشعر الوعظي الزهدي، ثم يتدرجون في المحاور وصولاً إلى عصر النهضة الأدبية مع المذاهب: الرومنتيكية والرمزية والواقعية، وموقف شعر النهضة من حضارة الغرب بحكم أن معظم أدباء هذا العصر هاجروا أوطانهم، وإلى هنا لا نجد حضوراً للهوية الوطنية الجزائرية في النصوص الأدبية؛ حيث نلاحظ معالجة لقيم عالمية إنسانية أو وطنية لكنها لا تنعكس على الهوية والانتماء الوطنيّين، وقد صرح مصممو الكتاب المدرسي أنهم لم يركزوا على القيم الوطنية فحسب، بل انفتحوا على قيم أخرى واسعة وشاملة كالقيم الإنسانية. فجاء في مقدمة الكتاب المدرسي النص الآتي: >>وقد راعينا في الكتاب -فضلاً عن تنمية الروح الوطنية- تنمية روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص الكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاحه على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية.⁽⁵²⁾

ونجد القيم الوطنية والثوابت الإسلامية حاضرة بشكل واضح في النصف الثاني من البرنامج كما سيأتي؛ إذ نقف على القضية الجزائرية والثورة التحريرية وبلاء أبنائها البواسل في ميادين التحرير، فتكون النصوص الإبداعية بمختلف أنواعها ترجمة وتمثيلاً فنياً للقيم التي نصت عليها الوثائق التربوية، بل هي التي تشكل مرجعها القيمي والثوري والروحي بحكم أسبقيتها في التاريخ، ومعاصرتها للأحداث فكانت رسولها ومرآتها للأجيال فيما بعد.

ويفتقر التقييم في هذه المناهج إلى تعددية الأبعاد المعرفية والوجدانية والقيمية، فنجد وصفه للملح الدخول إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي يقتصر على وصف قدرة المتعلم على إنتاج وكتابة نصوص

وصفية وسردية وحجاجية ذات دلالة وعلاقة بالموارد المطروقة سابقاً⁽⁵³⁾، ونلاحظ ضمناً أن الكفاءة الختامية المستهدفة في السنة السابقة تركز على الكفاءة اللغوية والتواصلية، وهذا الخيار وإن كان وجيهاً، فإنه لا يلي كل الحاجيات التعليمية لدى المتعلمين ولا يعكس رؤية نصوص السياسة التربوية في الجانب المتعلق بالقيم والهوية والانتماء، كما لا يسعى منهاج اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الثانوي إلى استكمال ما حدده من إنماء الكفاءة التواصلية، بل اكتفى بتكوين المتعلم ليكون قادراً على تحديد الأنماط والتمييز بينها، ويكون قادراً في الوقت ذاته على ممارسة النقد الأدبي لأنماط النصوص التي تنضوي ضمن العصور المدروسة في هذه السنة⁽⁵⁴⁾، ولعل الخيار المنهجي الذي اعتمدته المنظومة التربوية بحذف الوضعية الإدماجية في الامتحان الشهائدي (امتحان البكالوريا) ألجأ مصممي المناهج إلى التكيف مع هذا الخيار، فحادوا عن التصريح السائد في الوثائق لتربية للسنوات السابقة بجعل المتعلم ذا قدرة على التواصل الشفهي والكتابي بإنتاج نصوص وفق أنماط تتماشى والسياقات التي ولدت فيها، فيكون بذلك عديم الجدوى إذ لا يمكن تحصيل الأثر النهائي (الإنتاج المكتوب) لتحليله وتقييمه؛ فهذا لا يستجيب منهاج اللغة العربية في هذه السنة لمبدأ القابلية للتقويم الذي نصت عليه المرجعية العامة للمناهج⁽⁵⁵⁾، وبالتالي فقد تراجعت المناهج عن الخيارات التي انتهجتها في كامل سنوات التدرج لتحرف عن الطريق في آخر منعطف بيداغوجي، لا سيما أنها صرحت في غير ما مرة بانتهاجها خياراً بيداغوجياً متمثلاً في المقاربة بالكفاءات التي تجعل من الإدماج أولى أولوياتها في العملية التقويمية⁽⁵⁶⁾، فتبتعد بذلك عن المقاربات التقليدية التي تعزل الأنشطة عن بعضها وتتناول المعرفة في صورة منظومية تتناغم فيها المعارف والموارد الجزئية، لكن هذا الأمر لم يحصل في هذه المرحلة بل بقي التقييم في إطار الكفاءة اللغوية والممارسة النقدية للظواهر الأدبية.

يقع برنامج المحتويات الدراسية للسنة الأخيرة من مرحلة التعليم الثانوي في اثني عشر محورا، يحوز كل محور على حجم زمني قدره 6 ساعات؛ ويدل ذلك أن المحور يتم إنجازه من طرف المعلم في مدة أسبوعين في الظروف العادية، وفي الوثيقة الآتية صورة نموذجية للوحدة الأولى من البرنامج مرفقة بالأهداف والسير المنهجي والحجم الساعي وأسلوب التقييم.

المحور الأول : عصر الضعف (656 هـ - 1213 هـ)				
الكفاءة	أهداف التعلم	الوحدة	الموارد المستهدفة	السير المنهجي للوحدة
الحجم الزمني	التقويم المرحلي والمعالجة	التمثيلات	التمثيلات	التمثيلات
06 سا	تقييم مكتسبات المتعلم تقييم مكتسبات المتعلم من خلال وضعيات ينتج فيها نصوصاً ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي حول أدب العصور العباسي والأندلسي .	يتعرف على الشعر التعليمي وخصائصه، وسبب شيوعه في عصر الضعف . يقف على مؤشرات النمط الإيجازي . يميز بين المجاز العقلي والمجاز المرسل ويتناول سر بلاغتهما . يعرف على موقف المفكرين من ظاهرة الخلط الحضاري من حيث آثارها وأساليبها مع التركيز على أهمية العلوم الإنسانية في بناء الإنسان العربي من جديد . يكشف ويستنتج خصائص المنظومات التعليمية . يتدرب على تقنية التلخيص والبيّانها .	الأسبوع الأول: النص: الأندلسي وورقده : وصايا وتوجيهات لابن الوردي . - البلاغة : بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل . المطلعة الموجهة : - إنسان ما بعد الموحدين لمالك بن نبي . الأسبوع الثاني: النص التواصل : نشأة الشعر التعليمي . التحليل الكلي : تلخيص نصوص	يقدم لمحة عن ظروف الوطن العربي المتدهورة بعد سقوط الدولة العباسية وأثر ذلك على الأدب شعراً ونثراً . - يحلل النص مضموناً وشكلاً : - يكتشف معطيات النص - يناقشها - - يحدد مؤشرات النمط الإيجازي - يحدد وسائل الإصاق ومظاهر الانسجام في النص - يبين سر بلاغة المجازين العقلي والمرسل . - يحدد خصائص أسلوب المفكر مالك بن نبي . - يستنتج خصائص الشعر التعليمي في عصر الضعف . - يلخص نصوصاً متنوعة الأنماط
	الوضعية	الوضعية	الوضعية	الوضعية
	تقديم مدى التحكم في الكفاءة	الوضعية الأولى	الوضعية الثانية	الوضعية
		الوضعية الأولى	الوضعية الثانية	الوضعية
		الوضعية الأولى	الوضعية الثانية	الوضعية

جدول رقم (2): النموذج المنهجي العام لسر المحور الأول من محاور اللغة العربية وآدابها

وعند الاطلاع المتفحص على نصوص الكتاب المدرسي والممارسة الميدانية نجد أن القيم الوطنية تظهر بصورة مباشرة أو ضمنية يمكن استنتاجها عبر الدراسة والتحليل في وحدات متفرقة وتمثلها نصوص أدبية من أجناس مختلفة يلخصها الجدول المرفق:

المسرحية (النص الأدبي)	القصة (النص الأدبي) (المطالعة الموجهة)	المقالة (النص التواصل)	الشعر (النص الأدبي)	
لالا فاطمة نسومر المرأة الصقر (الوحدة 12)	- الطريق إلى قرية الطوب (الوحدة 10) - رصيف الأزهار لا يجيب (الوحدة 5) - إشكالية التعبير في الأدب الجزائري (الوحدة 7) - من رواية الأمير (الوحدة 10) - العلامة محمد أبو شنب (الوحدة 12)	- الالتزام في الشعر العربي الحديث (الوحدة 5) - الأوراس في الشعر العربي (الوحدة 7) - المسرح الجزائري: الواقع والآفاق (الوحدة 12)	عمودي	حر
			ثورة الشرفاء (الوحدة 5)	الإنسان الكبير (الوحدة 7)

جدول رقم (3): النصوص الأدبية المتضمنة للقيم الوطنية في الكتاب المدرسي

وسنقف وقفة تحليلية لاستبطان القيم الوطنية في نص ثورة الشرفاء للشاعر الثوري مفدي زكريا، حيث يتم التعريف الموجز بسيرته ومسيرته النضالية، فيلتبس المتعلمون من شخصية الشاعر القيمة الوطنية قبل الاطلاع على منتوجه الفكري، والقصيدة الملحمية من ديوان الالهة المقدس⁽⁵⁷⁾، واقتطعت منها قطعة شعرية من ثلاثة عشر بيتا مطلعها:

مددنا خيوط الفجر قم نصنع الفجر
وصغنا كتاب البعث قم ننشر السِّفرا

وسقنا سفين الوعد حُمرا شراعها
يوجهها للنصر من وعد النصر

وختامها:

ونحن بنو الأشراف عُرب طباغنا
مقدسة لا نُضمِر الغش والغدرا

فلا عِزَّ حتى تستقلّ جزائر
ولا مجد حتى نحقق الوحدة الكبرى

نلمس من قصيدة مفدي زكريا توظيفا واضحا لضمير المتكلم الجمعي (نحن)، وهو دليل ضمني على أن الشاعر جزء من الشعب الجزائري الذي تبني برمته الثورة التحريرية وساندها وأسندها بالعتاد والروح (قيمة وطنية)؛ لأن مطلبه واحد وهو صنع الفجر الذي وعدهم به الله؛ وهو؛ أي الفجر رمز

للحرية والانعتاق والتمسك بالشخصية الجزائرية بعد ليل الاحتلال الذي طالت حللته، فضحى الشعب الجزائر لأجل ذلك بالغالي والرخيص طلبا لحقه المشروع، وحرّيته المنشودة، ودفع ضريبة ذلك بحرا من الدماء شهدت عليها أرض التحرير، ورواها الأجداد للأحفاد، وسجلها الشعراء والأدباء والمؤرخون لتبقى شاهدة على أصعب مراحل تاريخ الأمة الجزائرية.

ربط مفدي زكريا الثورة التحريرية المجيدة في ثنايا القصيدة بالمعاني الروحية والرموز الدينية التي جعلها رسائل مشفرة ذات دلالات عميقة تمثل التحدي والصمود والإشادة بالمنجزات التاريخية، كعصا موسى التي ورثها الشعب الجزائري فأحدثت المعجزات في ميادين التحرير فراحت تلقف النار لا السحر، وجعل الثورة بعثا جديدا يحيي الشعب من سني مَوَاتِهِ الطويلة، فاستخدم البعث الديني والروحي ليربطه بالمعنى التاريخي والنهوض الثوري.⁽⁵⁸⁾

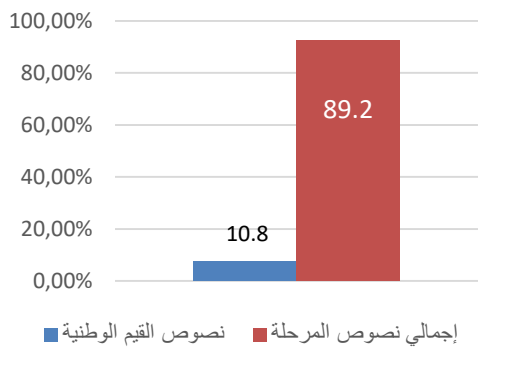
ودارت النصوص الأدبية الأخرى حول القيم الوطنية بأشكال وأساليب مختلفة، فنص "الالتزام في الشعر العربي الحديث" يَبِّنُ بصورة جلية أهمية الكلمة في تعبئة الشعوب، ومسؤولية المبدعين الذاتية تجاه قضايا أوطانهم، فالأدباء المعاصرون أصحاب قيم وطنية وقومية، وهم مناضلون سياسيون ومصلحون اجتماعيون ينبرون بأقلامهم للقضايا ويسعون لحل المشكلات والتطلع لواقع أفضل، ولا يتقاضون أجورا ولا يرجون محمدا؛ لأن مطلبهم شريف وقضيتهم عادلة، فلا يصدر الفن عنهم إلا إذا استرد حقا أو دفع ظلما، أو فضح ممارسة استعمارية، وليس من باب التغني بالذات وطلب الشأن كما قال علي بن الجهم في حضرة الخليفة متعففا:

وما الشعر مما أستظل بظله ولا زادني قدرا، ولا حط من قدرتي⁽⁵⁹⁾

بل قد يدفع الشعراء والأدباء أنفسهم ضريبة للقضايا الوطنية، كما حدث مع أحمد رضا حوحو رائد القصة الجزائرية القصيرة الذي لم يُعرف له قبر، ولا أحد يعرف مكان وكيفية استشهاده على يد آلة القتل الاستعمارية الفرنسية⁽⁶⁰⁾، وغيره كثير من الأدباء والمفكرين والنخب والكتاب الذين تقلبوا بين التعذيب والسجن والإعدام.

وتعالج النصوص الأخرى المضمون ذاته، فالقصة القصيرة "الطريق إلى قرية الطوب" تكشف الخيانة التي كانت تصدر من أبناء الجزائر الذين وقفوا إلى جانب المستعمر الفرنسي، ودور الثوار في تحرير القرية من الضرائب الجائرة في ثوب من السخرية الهزلية، وقصة "رصيف الأزهار"، وهي قطعة من رواية تبرز معاناة المرأة الجزائرية التي تعيش أسوأ ظروف الحياة بسبب مرضها وغربة زوجها المناضل الفكري والأديب الذي يدافع عن القضية من خارج وطنه، أما نص "الإنسان الكبير" فهو قصيدة من الشعر الرمزي الحر لمحمد الصالح باوية يربط فيها بين تضحيات الشعب الجزائري والوحدة العربية على إثر اتحاد مصر وسوريا في جمهورية واحدة تحت مسمى الجمهورية العربية المتحدة 1958، أما المسرحية "لالا فاطمة نسومر" فسلطت الضوء على المرأة الريفية المحافظة على عاداتها وتقاليدها، والدور البارز الذي اضطلعت به في فترة المقاومة التحريرية، وقد برزت في هذا النص مقومات المجتمع الجزائري الذي يقوده الوازع الديني والنظام الأخلاقي، كما قدم مقال "المسرح الجزائري: الواقع والآفاق" مسيرة لتاريخ المسرح في الجزائر، وكيف تطور بشكل كبير إبان ثورة التحرير حين عالج موضوعات سياسية تحريرية

واجتماعية حادة أفرزها الاستعمار بعد استقلال الجزائر، كما وقف على القيم الوطنية التي تضمنتها العمل المسرحي في فترة الاستعمار وما سجلته من تاريخ للمجتمع وقيمه بعد الاستقلال. وبشكل عام فإن الكتابة الفنية وإن تعددت أجناسها وأساليبها ولغتها وصيغها، فقد ساهمت مساهمة كبيرة في مواكبة القضايا الكبرى في المجتمع الجزائري وتقلد أصحابها مسؤولية ذاتية وأخلاقية بالدفاع والممانعة الفكرية والثقافية لمقاومة الانسلاخ من الهوية واللغة والدين، كما ساهم هؤلاء الأدباء في الحفاظ على القيم الوطنية وكبح المشروع الذي كان الاستعمار يروم إدراكه وتحقيقه في المجتمع الجزائري.



ومن الناحية التربوية والديداكتيكية والبيداغوجية فعلى الرغم من وجود عدد مناسب من النصوص الأدبية التعليمية التي استجابت للنصوص الرسمية التي حثت على ترسيخ الهوية والقيم الوطنية والانتماء إلا أنها بالنظر إلى مرحلة التعليم الثانوي بشكل عام لا تزال قليلة جداً؛ إذ تمثل ما نسبته 10.8% من مجموع النصوص في كامل مرحلة التعليم الثانوي وتشكل ما نسبته 89.2 %، والتي يقدر عددها بـ 108، كما هو موضح في المخطط المرفق.

مخطط رقم (2): نسبة نصوص القيم

الوطنية في كتب مرحلة التعليم الثانوي

6- النتائج العامة والمقترحات

خلصت هذه الدراسة العلمية إلى مجموعة من النتائج هي:

- لا تزال الممارسة التعليمية في مادة اللغة العربية وآدابها حبيسة المقاربة التاريخية والمعرفية بالدرجة الأولى منذ 2008 حينما دُفع بالكتب المدرسية التي كانت جديدة في ذلك الحين إلى المدارس، فظلت هذه الطريقة منوال العمل الديداكتيكي على مدار 16 عاما في عالم سمته التطور السريع أو المتوثب نحو عالم التقنية والإنترنت، وقد صرحت النصوص التربوية بذلك كما رأينا سابقا، لذا فلا بد أن تكون هناك مراجعة فورية وتقييم استعجالي للمناهج والنصوص المنتقاة قصد تحيينها وجعلها تتماشى وروح العصر، والذي يضمن النتائج الإيجابية هو أن يقوم على هذه الورشات أهل التخصص الأكاديمي في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، والسوسيولسانيات، وعلوم التربية بالتنسيق مع المفتشين والممارسين في الميدان، بعيدا عن تخفيف وتكييف البرامج وحذف بعض الدروس وغيرها من الإجراءات السطحية التي يسميها البعض إصلاحا تربويا.
- ما يقرب من 90% من نصوص مرحلة التعليم الثانوي لا تستجيب لنصوص الوثائق التربوية في الجانب المتعلق بالمنظومة القيمية الوطنية والهوية ومقومات الشعب الجزائري التي حددتها السياسة التربوية الجزائرية.
- لا يمكن تقييم الكفاءة الشاملة لنهاية مرحلة التعليم الثانوي في صورة منظومية منسجمة، بسبب حذف الوضعية الإدماجية؛ لذا بقي التقييم رهن أسئلة التحرير الجزئية، والظواهر النقدية، فلا نجد ممارسة إجرائية تستهدف إنماء الكفاءة الشفهية والتواصلية، مما يجعلنا نستنتج فرضيات

مفادها أن المناهج لا ترى في النص الأدبي سنداً مناسباً لتعليم اللغة الشفهية، وربما لا ترى اللغة العالية الفصيحة وسيلة للتواصل الشفهي، هذا الأمر الذي يكرس العامية في ألسنة المتعلمين، ولا يطور من مستوى لغتهم ليصل بها إلى مقامات التذوق الجمالي ومحاولات الإبداع.

- لا تستجيب بعض النصوص في هذه المرحلة لمبدأ المقروئية والسهولة الذي نصت عليه المرجعية العامة⁽⁶¹⁾؛ إذ الرمزية والتجريد يسيطران على بعض النصوص، الأمر الذي من شأنه أن يسبب نفورا عن المادة وتكون الجفاء حيالها، أو وصفها أحيانا بالصعوبة وهي اللغة الأم للمتعلمين، وذلك بسبب علو سقف هذه الأفكار عن مستوى المتعلمين من جهة، وبعدها عن واقعهم واحتياجاتهم المتسارعة من جهة ثانية.

- تعاني الكتب المدرسية في مادة اللغة العربية وآدابها من ندرة السندات ذات الصبغة الدينية التي تربي القيم وتزرع الوازع، وتنمي قوانين الالتزام الشخصي، وتربي المواطن الصالح، فمنذ أن انطلقت مسيرة الإصلاح التربوي برز اتجاه يدعي أنه مع الإصلاح، لكنه يناور ويغالط ويغلف الحقائق، ويهدف إلى تمرير فكرة العلمانية واللائكية عبر مناهج التعليم وجعلها أساس النظام التعليمي في سعي نحو تضيق دائرة التنشئة الدينية، وحرصا على إيجاد المبررات لنشر هذه الفكرة المميتة يقدمون تفسيرات مغلوطة في شأن الدين وعلاقته بالعلم، على أساس أنهم لا يعارضون التدين، لكنهم يعارضون فكرة أن يكون ضمن مقررات المنهاج التعليمي الذي وظيفته تنوير الفكر وبث العلم، والمدرسة بعيدة عن تكوين القناعات الشخصية المتعلقة بالدين، فكأن الدين يضاد المعرفة العلمية، وكأن المهمة السلوكية ليست من مهام المدرسة⁽⁶²⁾، ووجه المغالطة المنهجية في تطبيق خيارات السياسة التعليمية وأدبيات القيم والهوية في الجزائر أن هذا الاتجاه حاد عما قرره بيان أول نوفمبر في أول بنوده الذي يتمثل في بناء دولة جزائرية ديمقراطية اجتماعية في إطار المبادئ الإسلامية⁽⁶³⁾، وقد نصت المادة الثانية من الدستور الجزائري على أن الإسلام دين الدولة⁽⁶⁴⁾، فتمرير هذه الأفكار المغرضة عبر المناهج هو تغيير مغرض لأدبيات القيم في الدولة الجزائرية، وتحريف ممنهج لقواعدها المرجعية ومستنداتها الروحية والقيمية والوجودية.

الإحالات

- (1) ينظر: ضيف شوقي، 2019، تاريخ الأدب العربي-عصر الدول والإمارات: الجزائر، المغرب الأقصى، موريتانيا، السودان، دار المعارف، القاهرة، ط37، ص30، 31.
- (2) ينظر: بن زروق نصر الدين، 2014، "الازدواجية اللغوية وواقع اللغة العربية الفصحى في الجزائر"، ضمن أعمال الندوة الدولية للتعدد اللساني، المجلس الأعلى للغة العربية، ج2/ص380-381.
- (3) ينظر: الودغيري عبد العلي، 2014، لغة الأمة ولغة الأم -عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية- دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ص279.
- (4) الخداوية زيدي، 2018، "الجزائر تنوع لغوي وانسجام حضاري"، ضمن أعمال الملتقى الوطني "التعايش اللغوي في الجزائر بين العربية والأمازيغية في ظل التعديل الدستوري الجديد"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ج2/ص29.
- (5) الخداوية زيدي، 2018، "الجزائر تنوع لغوي وانسجام حضاري"، ج2/ص29.
- (6) الفاسي الفهري عبد القادر، 2013، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، ص19.

- (7) ابن نعمان أحمد، 1981، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص.93.
- (8) ابن باديس عبد الحميد، 1968، آثار ابن باديس، تحقيق: عمار طالبي، دار ومكتبة الشركة الجزائرية، ط1، ج3/ص.243.
- (9) الفاسي الفهري عبد القادر، 2013، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص.19.
- (10) ينظر: بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص.267.
- (11) ينظر: نقيب عمر، 2018، مدخل إلى علوم التربية، شركة الأصاله للنشر، الجزائر، ص.234.
- (12) سير ريتشارد لفنغستون، 1948، التربية لعالم حائر، ترجمة: وديع الضبع، مكتبة النهضة المصرية، ص.140.
- (13) ينظر: بن تريدي بدر الدين، 2010، قاموس التربية الحديث، ص.267.
- (14) Voir : Raynal Françoise, Rieunier Alain, 2014, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, esf Editeur, 10e édition p.1396.
- (15) ينظر: غالم محمد وآخرون، 2015، القيم التربوية في الكتاب المدرسي: العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، CRASC، الجزائر، ص.21.
- (16) ينظر: بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث ص.267.
- (17) ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008، ص.60.
- (18) ينظر: حمداوي جميل، 2014، التصورات التربوية الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب، ص.8.
- (19) أبو القاسم سعد الله، 2007، تاريخ الجزائر الثقافي، دار البصائر، الجزائر، ج1/ص.246.
- (20) ينظر: العلوي محمد الطيب، 1994، مظاهر المقاومة الجزائرية 1830-1954، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، الجزائر، ص.110.
- (21) "الواقف": هو من يجعل مؤسسة أو هيكلًا أو مدرسة في سبيل الله لصالح فئة يتخيرها، ويكون له في ذلك رأي أو توجيه مسبق يسمى بشرط الواقف؛ فلا يجوز من الناحية الشرعية أو التنظيمية الخروج عن الإطار الذي وضعه الواقف.
- (22) ينظر: أبو القاسم سعد الله، 2007، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1/ص.262.
- (23) ينظر: العلوي محمد الطيب، 1994، مظاهر المقاومة الجزائرية 1830-1954، ص.110.
- (24) ينظر: أبو القاسم سعد الله، 2007، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1/ص.262.
- (25) شهي عبد العزيز، 2007، الزوايا والصوفية والعزابة والاحتلال الفرنسي في الجزائر، دار الغرب، الجزائر، ص.19.
- (26) حميدانو مصطفى محمد، 1997، عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط1، ص.45.
- (27) ينظر: العلوي محمد الطيب، 1994، مظاهر المقاومة الجزائرية 1830-1954، ص.109، 111.
- (28) ينظر: فضيل عبد القادر، 2013، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ص.252، 253.
- (29) بو الصبصاف عبد الكريم، 2009، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية 1931-1945، عالم المعرفة، الجزائر، ص.140.
- (30) الصلابي محمد علي، كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي وسيرة الزعيم عبد الحميد بن باديس، ص.137.
- (31) ينظر: فضيل عبد القادر، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص.260، 262.
- (32) ينظر: العلوي محمد الطيب، 1994، مظاهر المقاومة الجزائرية 1830-1954، ص.109.
- (33) ينظر: فضيل عبد القادر، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص.271.
- (34) ينظر: المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر، 2012، المقاومة الجزائرية، دار الرائد للكتاب، الجزائر، ط3، ص.4.
- (35) فضيل عبد القادر، 2013، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص.45.
- (36) ينظر: فضيل عبد القادر، 2016، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، ص.47، 48.
- (37) ينظر: فضيل عبد القادر، 2013، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، ص.89.
- (38) ينظر: فضيل عبد القادر، 2013، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ص.89.
- (39) Voir : Raynal Françoise, Rieunier Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, p.1398.
- (40) ينظر: زرهوني محمد الطاهر، 2005، وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الاستقلال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص.12.

- (41) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر، ص.2.
- (42) الركيبي عبد الله، 1982، الأوراس في الشعر العربي ودراسات أخرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص.143.
- (43) بركات أنيسة درار، 1984، أدب النضال في الجزائر من سنة 1945 حتى الاستقلال، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص.7.
- (44) مفدي زكريا، 1983، اللهب المقدس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص.4.
- (45) ينظر: محمدي أسامة، 2023، الالتزام في الأدب العربي الحديث بين الجمالي والأخلاقي، دار الإرادة التربوية، الجزائر، ص.61.
- (46) النقل الديداكتيكي هو التغيرات والتحويلات التي تطرأ على معرفة معينة لجعلها مادة معرفية قابلة للتدريس.
- (47) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص.62.
- (48) ينظر: محمدي أسامة، 2021، المختصر الوافي في الفهم والقواعد والبلاغة والعروض والقوافي، دار الإرادة التربوية، الجزائر، ص.9.
- (49) وزارة التربية الوطنية، 2019، التدرجات السنوية مادة اللغة العربية وآدابها-السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص.18.
- (50) وزارة التربية الوطنية، 2012، اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.3.
- (51) وزارة التربية الوطنية، 2012، اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.3.
- (52) وزارة التربية الوطنية، 2012، اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص.3.
- (53) ينظر: وزارة التربية الوطنية، 2019، التدرجات السنوية مادة اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية، ص.3.
- (54) ينظر: وزارة التربية الوطنية، 2019، التدرجات السنوية مادة اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة ثانوي علوم تجريبية، ص.3.
- (55) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، المرجعية العامة للمناهج، ص.3.
- (56) ينظر: وزارة التربية الوطنية، 2012، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة-السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص.3.
- (57) ينظر: مفدي زكريا، 1983، ديوان اللهب المقدس، ص.305-307.
- (58) ينظر: محمدي أسامة، 2023، الالتزام في الأدب العربي الحديث بين الجمالي والأخلاقي، ص.62.
- (59) القبرواني ابن رشيقي، 1981، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط5، ج1/ ص.41.
- (60) ينظر: متيجة بشير، وولد العروسي الطيب، 2015، الأعمال الكاملة لأحمد رضا حوحو، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، ج1/ ص.16.
- (61) ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، المرجعية العامة للمناهج، ص.2.
- (62) ينظر: فضيل عبد القادر، 2013، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ص.69.
- (63) ينظر: أبو القاسم سعد الله، 2007، تاريخ الجزائر الثقافي، ج10/ ص.79.
- (64) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 82، مؤرخ في 15 جمادى الأولى 1442هـ، 30 ديسمبر 2020، ص.7.

المراجع

- 1- ابن باديس عبد الحميد، 1968، آثار ابن باديس، تحقيق: عمار طالبي، دار ومكتبة الشركة الجزائرية، ط1.
- 2- ابن نعمان أحمد، 1981، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 3- أبو القاسم سعد الله، 2007، تاريخ الجزائر الثقافي، دار البصائر، الجزائر.
- 4- بركات أنيسة درار، 1984، أدب النضال في الجزائر من سنة 1945 حتى الاستقلال، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- 5- بن تريدي بدر الدين، 2010، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
- 6- بن زروق نصر الدين، 2014، "الازدواجية اللغوية وواقع اللغة العربية الفصحى في الجزائر"، ضمن أعمال الندوة الدولية للتعديد اللساني، المجلس الأعلى للغة العربية.
- 7- بو الصفصاف عبد الكريم، 2009، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في تطور الحركة الوطنية 1931-1945، عالم المعرفة، الجزائر.
- 8- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 82، مؤرخ في 15 جمادى الأولى 1442هـ، 30 ديسمبر 2020.

- 9- حمداوي جميل، 2014، التصورات التربوية الجديدة، أفريقيا الشرق، المغرب.
- 10- حميداتو مصطفى محمد، 1997، عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط1.
- 11- الخداوية زبدي، 2018، "الجزائر تنوع لغوي وانسجام حضاري"، ضمن أعمال الملتقى الوطني "التعايش اللغوي في الجزائر بين العربية والأمازيغية في ظل التعديل الدستوري الجديد"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
- 12- الركيبي عبد الله، 1982، الأوراس في الشعر العربي ودراسات أخرى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 13- زرهوني محمد الطاهر، 2005، وضعية التعليم في الجزائر أثناء السنة الأولى من الاستقلال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر
- 14- سير ريتشارد لفنغستون، 1948، التربية لعالم حائر، ترجمة: وديع الضبع، مكتبة النهضة المصرية.
- 15- شبي عبد العزيز، 2007، الزوايا والصوفية والعزابة والاحتلال الفرنسي في الجزائر، دار الغرب، الجزائر.
- 16- الصلابي محمد علي، كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي وسيرة الزعيم عبد الحميد بن باديس.
- 17- ضيف شوقي، 2019، تاريخ الأدب العربي-عصر الدول والإمارات: الجزائر، المغرب الأقصى، موريتانيا، السودان، دار المعارف، القاهرة، ط37.
- 18- العلوي محمد الطيب، 1994، مظاهر المقاومة الجزائرية 1830-1954، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، الجزائر.
- 19- غالم محمد وآخرون، 2015، القيم التربوية في الكتاب المدرسي: العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي، CRASC، الجزائر.
- 20- الفاسي الفهري عبد القادر، 2013، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1.
- 21- فضيل عبد القادر، 2013، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1.
- 22- فضيل عبد القادر، 2013، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2.
- 23- فضيل عبد القادر، 2016، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التديني ومستويات التحدي، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1.
- 24- القيرواني ابن رشيق، 1981، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد معي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط5.
- 25- اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر
- 26- متيجة بشير، وولد العروسي الطيب، 2015، الأعمال الكاملة لأحمد رضا حوجو، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 27- محمدي أسامة، 2021، المختصر الوافي في الفهم والقواعد والبلاغة والعروض والقوافي، دار الإرادة التربوية، الجزائر.
- 28- محمدي أسامة، 2023، الالتزام في الأدب العربي الحديث بين الجمالي والأخلاقي، دار الإرادة التربوية، الجزائر.
- 29- المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر، 2012، المقاومة الجزائرية، دار الرائد للكتاب، الجزائر، ط3.
- 30- مفدي زكريا، 1983، اللهب المقدس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 31- نقيب عمر، 2018، مدخل إلى علوم التربية، شركة الأصالة للنشر، الجزائر.
- 32- الودغيري عبد العلي، 2014، لغة الأمة ولغة الأم – عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية-دار الكتب العلمية، لبنان، ط1.
- 33- وزارة التربية الوطنية، 2012، اللغة العربية وآدابها-السنة الثالثة من التعليم الثانوي-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر
- 34- وزارة التربية الوطنية، 2012، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة-السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.
- 35- وزارة التربية الوطنية، 2019، التدرجات السنوية مادة اللغة العربية وآدابها-السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.
- 36- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008.
- 37- Raynal Françoise, Rieunier Alain, 2014, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, esf Editeur, 10e éditionp.