أدب الطفل المدرسي بين التّنظير والتّطبيق وأثر الإصلاح
دراسة في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة للجيلين الأول والثاني

Children's School Literature between Theory, Application, and the Impact of Reform: A Study in the Fifth Year's Textbook of the First and Second Generations.

الدكتور: سليم سعداني

قسم اللغة والأدب العربي –جامعة الشهيد حمّة لخضر-الوادي(الجزائر)
sadani-salim@univ-eloued.dz

تاريخ الإيداع: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/22 تاريخ النشر: 2021/09/15

ملخص:

أمر بديهي أنّ للطفل خصائص مميزة تجعله يختلف عن الكبار، لذلك ينبغي للأدب الموجه إليه أن تراعى فيه مجموعة من الخصائص على عدّة مستويات، منها ما يتعلّق بالمؤلف، وأخرى بشكل النّص ومحتواه، وثالثة بالسّياق وغير ذلك، ونودّ في هذا المقال الإحاطة - قدر الممكن- بشروط نصّية النّص الموجه للطّفل نظريا من جهة، ثم دراستها من خلال كتابي الجيل الأول والثّاني للسنة الخامسة و ما طرأ على الأخير جرّاء الإصلاحات من جهة ثانية، ومن المفيد أن نوضّح أن هذه الدّراسة لا تتطرق للكتابين من حيث كيفية تقديم الأنشطة اللّغوية ونقدها، بل محط اهتمامها النّص الأدبي، المُعدُّ للتلميذ في الكتابين.

الكلمات المفتاحية: أدب الطّفل؛ الكتاب المدرسي؛ الإصلاح التربوي؛ الجيل الأول؛ الجيل الثاني.

Abstract:

It stands to reason that children have distinct characteristics that make them different from adults, Therefore, children-oriented literature must take into consideration a set of characteristics and conditions on several levels, including those related to the author, the form and content of the text, and the context, among others.. In this article, we would like to address, as much as possible, the textuality criteria of the children-directed texts theoretically on the one hand, and then study it through the books of the first and second generation for the fifth year (model) in light of the outcomes of the theoretical study. It is useful to clarify that this study does not address the two books in terms of how to present and criticize linguistic activities. However, the center of its attention is the literary texts prepared for students in the two books.

Key words: Children's Literature; school book; first generation; second generation; Impact of Reform**.**

تقديم:

كلما كانت الكتابة موجهةً لفئة خاصّة كلما استوجبت خصائص تناسب تلك الفئة، ليؤديَ النّصُّ المهمة التي وُجد لأجلها، أو ليتّصف بالنصية بتعبير لسانيي النّص، ومن شروط نصّية النص قضايا تتعلق بالكاتب وأخرى بالنّص ذاته، وثالثة بالمتلقي ورابعة بالسياق المحيط بالنّص، وقد جعلها روبيرت دي بوجراند (Robert-Alain de Beaugrande) سبعة شروط، وهي: السبك، الالتحام، القصد، القبول، رعاية الموقف، التناص، الإعلامية.[1] ولا يعني غياب بعض الشروط أو عدم توفرها كاملة، أن مهمّة النّص التي وُجد لأجلها قد تعطّلت بالكامل في الغالب، لكن سيؤثر ذلك في نسبة نجاح تلك الرّسالة، غير أنّ الأمر قد يختلف إذا كان النص موجها للطّفل لغاية تربوية، فإنّ أي خلل في شروط النّصية قد يترتّب عليه فشل الرّسالة المبتغاة، وفي أحيان غير قليلة يحقق عكس ما رُسم له.

ومن أكثر الأنشطة التي يتلقّاها المتعلّم وتحدث فيه أثرا، النّص الأدبي والحديث عن النّص الأدبي في المدرسة الابتدائية، يعني الحديث عن أدب الطّفل المدرسي ، ولهذا الأدب الموجه للطفل خصائص جد مميّزَة، كون خصائص المتلقي مميزة، عن غيره من المتلقين الراشدين، ذلك ما يجعل من أدب الطّفولة أدبا ليس من اليسير كتابته، ومعيار الصّعوبة نلمسه لدى المتلقي من حيثُ القبولُ وعدمه من جهة، ومن حيث تحقيقه للهدف المُراد أو عدمه من جهة أخرى، خاصّة

عندما يكون النّص مقرّرا مدرسيا، إذ لا يملك التّلميذ إلا خيار القَبول حتّى وإن لم ينل النّصُ إعجابه.

هذا التميز جعل من أدب الطّفل أدبا لا تتأتّى ضوابطه لكثير من الكتاب، فليس كل ما كُتب للطفل نال إعجاب الطفل، ولا حقق الأهداف التي سطّرت له، بل الإشكال قد يتعدى عدم تحقيق الهدف المرجوّ إلى تحقيق هدف غير مرجو، والخطأ أثناء الكتابة للطفل - وإن كان طفيفا في نظرنا- قد لا تحمد عواقبه، وهنا أذكر مبدأ (نظرية جناح الفراشة) لصاحبها (ادوارد لورنز) (Edward Lorenz)، الفزيائي الأمريكي مفاد هذا المبدأ قوله: " إن رفّة جناح فراشة فوق بيجينغ تستطيع أن تُغيّر نظام العواصف فوق نيويورك "[2] وتشير النظرية بذلك أن بعض الأحداث البسيطة يمكن أن تتطوّر فتنتج عنها أحداث كبيرة ومعقدة نتيجة سبب عن سبب.

ومكمن الصّعوبة في الكتابة للطفل فيما تراه الكاتبة والباحثة البرازيلية،(سيسيليا ميرايل)(Cecilia meireles) أن "الكِتَاب الطفلي على الرغم من أنه كتاب موجه للطفل، من خلق وقصد الكبار. وبالتالي سينقل للأطفال وجهات النظر التي يعتبرها هؤلاء أكثر فائدة لتنشئة قرائها"[3].وهو ما أقرّه كذلك هادي نعمان لمّا قال:"المشكلة الكبرى التي تزعزع أدب الأطفال، هي أنّنا نحن الكبار نكتبه، إنّه من وحي تخطيطنا وتنفيذنا، وتصويرنا وتعبيرنا، وفي كثير من الأحيان تكون حصائلُ تفكيرنا عبثا، وفي أحيان أخرى تضليلا وتشويها مسيئا"[4] وما يعتقده الكبار في الصغار لا يعدو أن يكون اجتهادا، والنصوص التي توجه للطفل "يختارها لنا الآخرون، إما لأنها كانت تسعدنا حين كنّا صغارا، أو لأن لدينا سببا للاعتقاد بأنها ستسعد الأطفال اليوم أو لأنّنا قرأناها من فترة قريبة وأمتعتنا، فرأينا أنه يمكن للصّغار مشاركتنا هذه المتعة، لكن لسوء الحظ، ليس من بين هذه الأسباب ما يعتبر في حد ذاته دليلا مؤكّدا"[5] وتثبت التجربة أنه كثيرا ما يكون اعتقادا خاطئا، ولك أن تلاحظ تباين ذوق الطّفل للون وشكل ثيابه وأدواته وألعابه، مع ذوق ما أختاره الكبار له، فكثيرا ما يردُّ ما اخترناه له ظنّا منّا أن ذلك سيعجِبه.

والكتاب المدرسي بما يحمله من نصوص أدبية، يُعدّ من أول الروافد الأساسية التي يتلقاها الطفل (التلميذ)لإشباع ميولاته الأدبية وممارسة القراءة والمطالعة، وهذه النّصوص تختلف عمّا يتناوله الكبار، فالأول تقدّم له دون استشارة ولا اختيار منه، فهي كالدّواء الذي يعطى للمريض، عليه أن يتقبله مهما كان طعمه بل ومهما كان أثره، أما الثاني فهو يختار ويدع كما يروق له، ونحن لا نضمن أنّ ما تم الاجتهاد في اختياره للطفل سيكون وِفق ذوقه ومبتغاه، ذلك أنه – أي الطفل - كثيرا ما يركز اهتمامه على ما لم نعره نحن أدنى اهتمام، في حين قد لا يهتمّ

أصلا بما تكلّفنا العناء لهتمّ به، لأجل ذلك من الطبيعي- أو من المفترض - أن يمرّ النّص الأدبي المدرسي، بسلسلة من المراحل برعاية مختصين، ليكون جاهزا على صفحات الكتاب المدرسي، بما يناسب جميع خصائص المتلقي، (التلميذ) ويحقق الأهداف المرجوة منه، وأن تتواصل عمليات تطويره وإصلاحه بما يواكب تطورات العصر ويلائم طبيعة الحياة الاجتماعية التي تعرف تسارعا بيّنا لما يطرأ على المجتمعات من تغيّرات في جميع المجالات.

ولنا أن نلقي نظرة على هذه المراحل متتالية بدءا ممّا تخططه السلطة الوصية للدولة فيما تودُّ تحقيقَه في الصورة المثلى للمواطن الصّالح وصولا إلى كيفية اِختيار النّص وطريقة عرضه وتقديمه بين دفتي كتابٍ مدرسي يُوضع بين يدي الطّفل وذلك من خلال مبحثين اِثنين مبحث نظري ويتناول كيفية اِختيار المحاور وإعداد النّصوص وطريقة عرضها في الكتاب المدرسي، ومبحث آخر نعرض فيه لأهم محطات الإصلاح التّربوي التي واكبت سيرورة نظام التعليم، على أنّه حتمية تفرضها التطورات الاجتماعية والسياسية.. ومن خلاله تتم قراءة نقدية لنصوص القراءة من الكتاب المدرسي –كتاب السّنة الخامسة ابتدائي الجيل الأول وما طرأ من تغييرات نتيجة الإصلاح التربوي على كتاب الجيل الثّاني، لمحاولة فحص التطابق بين المُخَطّطِ له والواقع، وأثر الإصلاح.

أولا: الأسس النّظرية لإعداد النّص الأدبي الموجه للتلميذ:

حتى يصل النّص إلى الطفل حاملا هدفا تربويا محدّدا، والمقصود بالهدف هنا "مجموعة السلوكات والتغيرات التي يُراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما."[6] لابد أن يخضع هذا النّص- في الحالة الصحيحة – إلى عدّة شروط في البناء، تبدأ من السلطة الوصيّة (الدولة)، إذ تأمل الدولة من خلال البرامج التي تسطرها، أن تبنيَ مواطنا صالحا بالدرجة الأولى، وذلك من خلال "النظام التربوي الذي يتمثل بفلسفتها، تلك الفلسفة التي تنتج من الفلسفة السياسية والاجتماعية والأنماط الثقافية، وكل دولة تسطر الكثير من القيم المحدّدة منها:

- إعداد مواطن يؤمن بحقوق المواطنة ويتحمل المسؤولية.

- إعداد المواطن المتفهم لمظاهر البيئة وحاجاتها.

- إعداد مواطن يستطيع نقل الأفكار إلى الآخرين بيسر عن طريق لغته."[7]

وحتى تتحقق هذه القيم، تحدد السلطة الوصيّة محاورَ كبرى، حسب ما يناسب تطلعاتها، مراعية في ذلك طبيعة المجتمع (الدين العادات والتقاليد..)، و قد يتحكم في اِختيار هذه المحاور الظرف السياسي الآني، وتعد هذه المحاور أهدافا عامة تسمى عادة (الغايات والمرامي)، ومنها تُشتق أهداف أقل عموما والتي يطلق عليها (أهدافا خاصة، وأهدافا إجرائية)، وكلّما انتقلنا بالتّدرج من الهدف العام إلى الهدف الخاص كانت الأهداف أكثر عددا وأكثر دقّة[8] تهدف جميعا إلى تحقيق[9]:

- أهداف اعتقادية
- أهداف تربوية
- أهداف تعليمية
- أهداف جمالية

ثم تكلّف هذه السلطةُ، الوزارةَ المعنية بالتربية، بتحديد مختّصين في الميدان لانتقاء أهداف تتطابق والوجهة التي حددتها، وهذا المستوى يكلف به "علماء النّفس وخبراء التّربية والمناهج وطرق التّدريس والأهداف"[10]، ثم تُنتجُ نصوصٌ أو تُختار جاهزةً أو تُترجم من مصادر أخرى، وتُقتبس أحيانا بتصرف، كلّ ذلك بما يتوافق وتلك الأهداف، ويراعى عند اِنتقاء هذه النصوص قضايا لسانية؛ (تتعلّق بالنّص) وأخرى غير لسانية (خارج النّص) نوجزها فيما يلي.

1. **أسس خارج النّص:**

- منها ما سبق ذكرها وتتعلق بالوجهة التي تسلكها الدولة، أي التوّجه السيّاسي، ومثال ذلك ما كان في العشرية السّوداء، حيث توجّهت الدّولة إلى بعض النّصوص الجهادية في التربية الإسلامية وحذفتها، خشية استغلالها استغلالا سيئا، أو فهمها فهما غير سليم من قبل النّشْء.
- الطفل الموجه إليه النص، حسب عمره وطبيعة موقعه الجغرافي.

2. **أسس داخل النص:** و تقسم إلى قسمين: (الشّكل والمحتوى).

أ- **الشكل**: لشكل الكتاب دورٌ فعّال في جذب الطّفل إليه ويتمثل ذلك في طريقة إخراجه بدءا من غلافه وملمس الورق والألوان وحجم الخط ونوعه فـ" حين يقف الطفل عند مجموعة من كتب الأطفال، في حوانيت البيع، نجد أنّه يلقي بنظرة إليها فترة قصيرة، ثمّ يمدّ يده لالتقاط واحد منها. ويبدأ في تأمل غلافه وتقليب صفحاته، وقد يعيده إلى موضعه ليلتقط كتابا آخر...تُرى مالذي يدفع الطّفل إلى التقاط هذا الكتاب، ثمّ ما الذي يدفعه بعد ذلك إلى إعادته لالتقاط كتاب آخر."[11] هذا في الواقع وإن كان يبدو بارزا لدى الطّفل، فهو عند الكبار قائم

كذلك، وإلّا فبمَ نفسر إعادة اقتناء نفس الكتاب مرّة أخرى ومحتواه لم يتغير فيه حرف؟ أليس ذلك متعلّقا بطريقة الإخراج؟ لذلك من الأسس الشّكلية لتقديم النّصوص الوعاءُ الذي يحويها، إذ "لابد أن تكون كتبا جميلة ذات طابع جذّاب من حيث الحجم واللون والرّسم، ونوع الورق وحروف الطباعة وأن تكون زاهية اللون."[12]

والصّور والمشاهد المرفقة من أهم الوسائل الشّكلية التي تجذب الطفل كذلك، وتجعله يتعلق بالنص الموجّه إليه، لأن الصّورة من أكثر الوسائل المستعملة للتواصل فقد " أصبحنا اليوم نعيش في مجتمع الصّورة، فهي رفيقنا ومرافقنا، فأينما نولي وجهنا فهناك صورة تنظر إلينا في الجرائد أو المجلات،أو تنتظرنا في المكتب أو المنزل، أو في الشوارع والطرقات، أو تطالعنا في التلفزيون أو عبر هواتفنا الجوالة"[13].

إن الصّورة بما تحمله من دلالات سيميائية لا يمكن أن يتحملها الخطاب المكتوب ممّا يجعل منها أداة فعّالة ومؤثرة في متلقيها، وهي عند الصّغار بذلك أكثر وقعا من الكبار، ومن الفوارق التي ذكرها الدّارسون بين الصورة والخطاب نذكر ما يلي[14]:

- الرسالة اللسانية تظل حبيسة قواعد النحو والتداول، أي خطية، خلاف الرسالة البصرية التي لا تخضع لقواعد تركيبية صارمة، إضافة إلى أن عناصرها تدرك بشكل متزامن.

- الرسالة اللسانية تقبل التفكيك إلى عناصر يقوم المتلقي بإعادة تركيبها ليحصل المعنى، في حين الرسالة البصرية تركيبية لا تقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة لأنها ترابطية تختزن في بنائها دلالات لا تتجزأ.

- الرسالة اللسانية تقوم على الخاصية الاعتباطية، أما الرسالة البصرية فهي قائمة على المماثلة والمشابهة.

فالصّورة من الأسس الشّكلية التي ينبغي أن تُدرس بيداغوجيّا عند إرفاقها للنّص.

ب- **المحتوى:** ممّا لا شك فيه أن النّص الموجّه للطفل في كتاب القراءة، يحمل هدفا تربويا ينمي فيه مجالا محدّدا قد يكون معرفيا، وجدانيا أو وطنيا إلى غير ذلك، وعادة ما تُصنّف الأهداف المرجوّة من خلال نصوص في وحدات، تدرج تحت محور خاص، حيث خُصّص لكل محور ثلاثةَ نصوص (غالبا)، تحمل بين سطورها ما يُراد توصيله وترسيخه في كيان وعقل التّلميذ، يشترط فيها:

- عدم تصادم المحتوى مع الواقع الذي يحياه الطّفل.
- أن لا يتناقض محتوى نص، مع محتوى نص آخر يقدم للطفل في أيّ نشاط آخر كان.
- أن لا يتناقض أي نص مع المعارف العلمية المسلّم بها.
- أن يلتزم النص باحترام تقاليد وعادات الطّفل، خاصة الرّوحية منها.
- أن يكون في النص بعدٌ جماليٌّ، يجذب الطفل إليه...

ولا يفوتنا أن ننبّه بأن النّص الأدبي المدرسي قد يكون شعرا كما يكون نثرا، وللنّص الشّعري مميزات خاصة ينفرد بها وينبغي مراعاتها، وقد لخّص(نجيب الكيلاني) هذه المميزات كما يلي[15]:

- الحرص على اللغة الشّعرية لفظا وعبارة وصورة.
- الاهتمام بالبحور ذات الإيقاع السّاحر والجذّاب.
- يُسْر الأفكار والمعاني وسهولتها.
- البُعد عن التّعقيدات البلاغية والبيانيّة.
- اِختيار ما يناسب واقع الطّفل واهتماماته.
- توافق القيم الشّعرية مع ما تعلّمه الطّفل من عقيدته الإسلامية.
- النّظر في المشاكل الأخلاقية والنّفسية والتّربوية للأطفال وتناولها في وقت مبكّر فيما يُقّدم من شعر.

كما يوضع المتعلم محل قياس في كلّ مرحلة من التقديم للتّأكّد من تحقيق الهدف المرجو، فيما يسمى في فن التعليم ب: (التقويم)، ويقسّمه التربويون إلى ثلاثة أنواع:[16]

- تقويم تشخيصي. (قبل بداية العمليَة التّعليمية)
- تقويم تكويني. (أثناء العمليّة التّعليمية)
- تقويم تحصيلي.(بعد الانتهاء من العمليّة التّعليمية)

والأصل أن ينبثق عن كل عملية تقويمية؛ رؤى جديدة تضيف وتصوّب، تعرف بمصطلح (الإصلاح التربوي) وهو ما نجده في كل أنظمة التعليم؛ بل وغيرها في العالم، وهنا سنعرض إلى أهم المراحل الإصلاحية في منظومتنا، التي شملت بطبيعة الحال الكتاب المدرسي ومنه بالضرورة تجديد وتطوير النّص القرائي فيه.

ويُقصد بالإصلاح التربوي"النظر في النّظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التّعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدّراسات التّقويمية، ثم البدء في عمليّة التطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة والرؤى المستقبلية للنظام التّربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتّجاهات العالمية ومظاهر التّجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار. "[17] وقد مرّت البلاد بعدّة مقاربات أساسية للمناهج التّربوية نوجزها فيما يلي:

- المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين).
- المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف).
- المقاربة بالكفاءات.[18]

يمكن أن نلخّص ما سبق ذكره في النقاط التّالية:

- أن الدّولة تخطط للغايات الكبرى التي تريد أن ترسمها في رجل الغد.
- تتكفّل وزارة التربية مع وزارات أخرى معنية بتحديد محاور منبثقة من الغايات الكبرى، ترسم من خلالها المناهج.
- يقوم مجموعة من التربويين بانتقاء نصوص مناسبة لتلك المحاور المحدّدة.
- تخضع النّصوص لشروط يراعى فيها الشكل والمحتوى من جهة، وظرف التلميذ كمستواه وبيئته...من جهة أخرى.
- تجرى سلسلة من التقويمات للتأكد من نجاح الأهداف انطلاقا من الصغرى إلى الكبرى.
- مراعاة الخصائص المميزة للنص الشعري المناسب للطفل.
- عمليات الإصلاح التربوي مرافق ملازم لسيرورة العملية التربوية.

هذه المعايير وغيرها توجب إيجاد كاتب خاص، إذ لا يمكن أن يكتب لأطفالنا، فيما يتعلق بمعتقداتنا الروحية، من لا يدين بديننا، ولا يمكن لمن لم يحيا عاداتنا وظروف معيشتنا وتقاليدنا، وطبيعة مناخنا و لا يعرف تاريخ بلدنا أن يكتب لأطفالنا نصوصا تحمل تقاليدهم وطباعهم وظروف حياتهم، لأنّهم إن فعلوا فلن يلقى النّص الترحيب من قارئه، أو أنّه سيحدث في طبيعة تفكيره خللا، يكون سببا في تبليد التفكير مدى الحياة، تتحدث سيسيليا ميرايل عن نجاح إحدى الكاتبات فتقول: "ليست كأيّ كاتبة ممن يجازفن بتلك المغامرة العالية: بل هي تلك التي تعرف كلّ شبر من أراضيها، ومن روح شعبها."[19] وهو ما مكّنها من ذلك النجاح الذي وصفتها به، "فعلى الكاتب أن يتعرف جيّدا على خصائص الجمهور الذي يكتب إليه، فطبيعة الجمهور تحدّد

الأسلوب الذي يكتب به الكاتب وطبيعة الفكرة التي يتناولها"[20] وذلك سرّ نجاح التّواصل بينه وبين قارئه.

ولا يعني ذلك أن لا يكتب لأطفالنا إلا كتّاب أكفاء من بلدنا الجزائر فقط، كون الجزائر تشترك في مساحات قد تضيق وقد تتسع مع غيرها من البلدان، فمن ناحية العقيدة تشترك مع كل بلاد المسلمين عربا كانوا أو عجما، وهي من ناحية اللغة تشترك مع كل بلدان العرب، وهي من ناحية المعارف العلمية وفي السلم والإنسانية تشترك مع كل بلاد العالم.

ولكلّ من كتب أدبا للطفل فيمن اِشتركت معهم الجزائر في مساحة ما، أن تكون نصوص كُتّابهم ضمن مقرّراتنا وصالحة لأطفالنا بشروط أقل ضمن تلك المساحة المشتركة فقط. والأولى بالكتابة لأطفالنا مَنْ جَمَعَ أكبر عدد من طبيعة خصائص هؤلاء الأطفال.

- فالنص المؤلف من الكاتب الجزائري نضمن عروبته وعربيته، وميوله الدّيني، وقوميته الوطنية غالبا.
- وإذا كان الكاتب مسلما عربيا نضمن عروبته وعربيته، وميوله الدّيني، لكن لا نضمن قوميته الوطنيّة.
- والكاتب العجمي المسلم نضمن ميوله الدّيني فقط.
- والكاتب العربي غير المسلم نضمن عروبته وعربيته فقط.
- أما الكاتب غير المسلم وغير العربي، لا يمكن أن نضمن في نصّه واحدا من المقومات الثلاثة المحدّدة، و لا يعني أن لا يكتب لأطفالنا، فالمحتوى العلمي والإنساني ينبثق من أي كاتب كان لكن يؤخذ ذلك بعد المراقبة والتّصرف بما يناسب خصائص أطفالنا، كما يجب أن نشير أن كلّ تلك الخصائص المطلوبة في الكاتب ينبغي أن تكون متّزنة دون تطرّف ولا تعصّب، لا دينيّا ولا عرقيّا ولا غير ذلك.

إذن فالنّص الأدبي الأمثل لأطفالنا هو النصّ الذي يكتبه الكاتب الجزائري المقتدر في لغته العربية، ودينه الإسلامي ووطنيّته الجزائريّة...ثم الأقربُ فالأقرب؛ فكيف هي الحال مع واقع نصوصنا في المدرسة الابتدائية في كتاب الجيل الأول؟ وما آلت إليه بعد الإصلاح في كتاب الجيل الثّاني؟

ثانيا: واقع النّص الأدبي في المدرسة الابتدائيّة وأثر الإصلاح بين الجيل الأول والجيل الثاني:

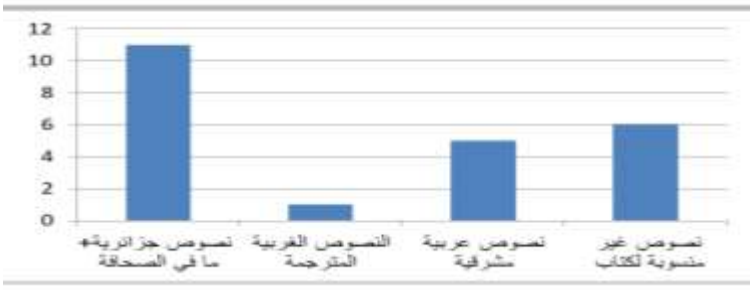
قبل مناقشة نصوص محتوى الكتابين (كتاب الجيل الأول والجيل الثاني للسنة الخامسة) نشير أن المحاور في كليهما تكاد تكون واحدة مع تغييرات طفيفة، وذلك في دمج محورين وهما: (العلاقات الاجتماعية، الخدمات الاجتماعية) جُعلا في محور واحد وهو (الحياة الاجتماعية والخدمات)، كذلك نجد محوري: (الحياة الثقافية، الصناعات التقليدية) أُختصرا في محور جديد: (قصص وحكايات من التراث)، وتغيير محور (التوازن الطبيعي والبيئة) ليعوضه، (التنمية المستدامة) واستبدل محور (الصحة والرياضة) بمحور: (الصحة والتّغذية)، فالملاحظ أن في غالبها تغييرات في المصطلح أكثر منها في المواضيع ومضامينها.

1) **النصوص من حيث حضور النّص الأدبي الجزائري:**

الجدول الموالي يبرز عدد النّصوص النثرية والشعرية في كتاب الجيل الأول، ويشير إلى أصول كُتَّابها.

نسبة النصوص لمؤلفيها	العدد
النصوص الجزائرية	2
النصوص الغربية المترجمة	6
نصوص عربية مشرقية	12
نصوص غير منسوبة لكتاب	4
كتاب مغمورون	3
المجموع	27

وهذا المخطّط يوضح ما ورد في الجدول .



بعملية إحصائية تكون نسبة حضور النّص الجزائري النّثري في مقرر السنة الخامسة لكتاب الجيل الأول : **%7.40**، وهنا نسجلّ أمرين يدعوان للتفكير وإعادة التفكير مرّات:

الأمر الأول: أن نجد من خلال النّصوص النّثرية نصّيين فحسب، لكاتبين جزائريين، وكلا النّصين لكاتبين يكتبان باللغة الفرنسية (مولود فرعون، ومحمد ديب)!

الأمر الثّاني: في وحدة نصوص (الهويّة الوطنية)، كان تصّورنا أن تكون هذه الوحدة - على الأقل - لكُتَّاب من أعلام بلادنا (الجزائر)، لكن وجدنا بها نّصين غير منسوبين لأي كاتب، ونَصّا لكاتبة مغمورة (فاطمة هيرة سيكا)!

أما ما يتعلّق بالنّصوص الشّعرية في كتاب الجيل الأول فنجد ما يلي:

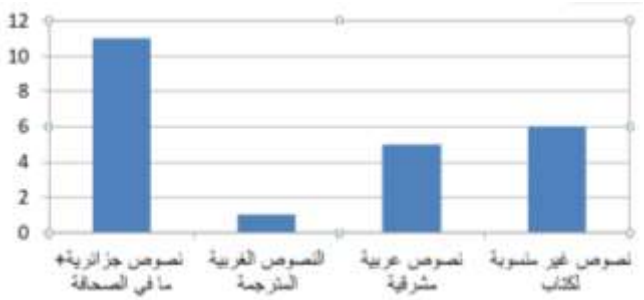
المحفوظة	المؤلف	البلد
الثعلب المتنكر	خضر بدور	الجزائر
النّملة	غير منسوبة	/
الكشّاف	أحمد سحنون	الجزائر
الغدير الطموح	إيليا أبو ماضي	لبنان
الماء سر الحياة	محمد الاخضر السائحي	الجزائر
نشيد لوطني	محمد الاخضر السائحي	الجزائر
الرّياضة	غير منسوبة	/
القمر	عباس محمود العقاد	مصر
الياسمين	غير منسوبة	/
النّجار	محمد الاخضر السائحي	الجزائر
الحمامة المسافرة	حسن رمضان فحلة	الجزائر

على النقيض من النصوص النثرية نسجّل حضورا قويّا للشعر الجزائري، وذلك بنسبة: 60%. منها 30% للشاعر محمد الأخضر السائحي، وقصيدتين لشاعرين عربيين مشرقيين (إليا أبو ماضي وعباس محمود العقاد)وثلاث قصائد غير منسوبة.

بعد عملية الإصلاح وظهور كتاب الجيل الثّاني، نجد طبيعة النصوص من حيث مؤلفيها كما يلي:

نسبة النصوص لمؤلفيها	العدد
نصوص الجزائرية+ ما في الصحافة	11
النصوص الغربية المترجمة	1
نصوص عربية مشرقية	5
نصوص غير منسوبة لكتاب	6
المجموع	23

وهذا المخطّط يوضح ما ورد في الجدول .



نلاحظ تطورا واضحا في حضور النّص الجزائري فنسبة حضوره مع اعتبار النصوص الصحفية وما ورد في المجلات من كتاب جزائريين، تكون: 47.82%، وهي نسبة جيدة وقفزة ملحوظة إذا قورنت بما كان في كتاب الجيل الأول.

أما النّص الشعري في كتاب الجيل الثّاني يبيّنه الجدول الموالي:

المحفوظة	المؤلف	البلد
طريق العلم	نور الدين درويش	الجزائر
عيد العمال	محمد الأخضر السائحي	الجزائر
فداك يا وطني	محمد شياطة	الجزائر
الأمطار	غالب مرتي	فلسطين
على الخوان	معروف الرّصافي	العراق
مناهل المعرفة	لقمان شحطاوي	الأردن
اليمامة والصياد	أحمد شوقي	مصر
السّفينة	أسعد الدّبري	سوريا

نلاحظ أن نسبة حضور النص الشعري الجزائري في كتاب الجيل الثّاني مقدّرة بـ: 37.5%. ومقارنة بما كان فقد تراجعت بما يقارب النصّف عمّا كانت عليه في كتاب الجيل الأول.

2) **النّصوص من حيث الشّكل والمحتوى من خلال وحدة مختارة:**

اِخترنا نصوص محور (القيم الإنسانية) لكلا الكِتابيْن، وهي الوحدة الأولى لهما معا.

أُختيرَ لهذا المحور (القيم الإنسانيّة)، في كتاب الجيل الأول؛ نصّان (رسالة سلام) وهو نص لكاتب غربي مترجم، ونصّ (الوعد المنسي) مقسّمٌ إلى (1) و(2) لطوله، وهو أيضا نصٌّ مترجمٌ من الأدب العالمي، يُرَادُ من هذه النّصوص تحقيق مجموعة من القيم، وهي (احترام رأي الآخر، احترام الوعد، احترام الحقوق والواجبات).[21]

بعد الاطلاع على النّصوص حاولنا تقييم محتواها بالاعتماد على ما ورد فيها وما تم التّنظير له، وذلك في مجموعة مباحث نفصّلها فيما يلي:

أ- مدى ملاءمة النصوص المختارة لمحور القيم الإنسانية:

في كتاب الجيل الأول: النّص الأول(رسالة سلام)، عبارة عن اجتماع عقدته الحيوانات برئاسة الثّور والذئب -هذا الأخير الذي لم تطمئن الحيوانات لفكرته أولا لعلمها بمكره وخداعه- وكان اجتماعها لعقد عهد سلام بينها، ووافق الجميع على ذلك مع اقتراح رسالة للسلام للإنسان، النّص الثاني وصيّةٌ تركها أب وأمّ لأولادهما، لم يحافظا عليها، وهي وصية الأكبرين بالاعتناء بأخيهم الصّغير، فأهملاه وربّته مجموعة من الذّئاب، وبعد مرور الزّمن لقي الكبيران أخاهما الصّغير وأرادا استرجاعه، لكنه فضّل البقاء مع الذّئاب، والسّؤال، ما علاقة محتوى النّصوص بالمحور المعنون بـ: (القيم الانسانية)؟ ففي كلا النّصّين ظهر فضل الحيوان على الإنسان، ففي النّص الأول لم يظهر دور الإنسان بالقدر الذي ظهر به معنى السلام عند الحيوانات، أما في النّصين الآخرين (الوعد المنسي 1-2) فدور الإنسان كان سلبا وأظهر الخيانة التي ترفعت عنها الحيوانات بل وتكفّل الحيوان بدور الإنسان؛ فالنّصوص الثّلاثة غير ملائمة لطبيعة المحور (القيم الانسانية)، فالقيم المنشودة والمبرجمة لهذه الوحدة كما جاء في الكتاب (احترام رأي الآخر واحترام الوعد) وهو ما لم يحدث ومالم يتحقق بل حدث عكس ذلك تماما.

وإذا تأمّلنا مرّة ثانية القصّتين اللتين وردتا في النّصوص، سنجد أن الذّئب أحد الشّخوص الأساسيّة في كليهما، غير أنّ الذّئب في النّص الأول نُظِرَ إليه أنّه غير محلّ للثّقة، ويعرف بالمكر،

وفي النّصين المواليين يصبح الذّئب أفضل من الأخوين حيث يقوم بتربية الأخ الصّغير الذي تخلّيا عنه، والسّؤال أيُّ النّظْرتين ستكون لدى الطّفل للذّئب؟ وهذا ما ينتج عنه ما يطلق عليه (إزدواجية المنطق المتناقض) وتعني: "أن يتلقى التّلميذ أو يلاحظ أو يستنتج واقعين يفترض أن يكونا منسجمين؛ لكن يحدث العكس ولابد للتلميذ من تقبّلهما معا وهما متناقضان"[22] وهذا ما يؤدي إلى تبليد الذّهن وتشتيت المعرفة، فنصوص هذه الوحدة خالفت المنطق السّليم، كما ناقضت الهدف المرسوم لها.

في كتاب الجيل الثّاني: في نفس الوحدة (القيم الإنسانية)، نجد ثلاثة نصوص[23]، الأول (رفاق المدرسة)، وفيه حديث عن العلاقات الطيبة والمودة والصداقة بين التّلاميذ، والنّص الثاني: (التّعاونية المدرسية)، وفيه حديثٌ عن معنى التّعاون والتكافل في الوسط المدرسي وكيفية ممارسة العمل الجماعي ومساعدة التلاميذ المحتاجين)، أمّا النّص الثالث: (طريق السّعادة) وفيه حديث عن كيفية معاملة وحبّ الآخرين والحثُّ على التّسامح والعفو لكل بني البشر، فنلاحظ أن النصوص المختارة كانت ملائمة جدّا لعنوان المحور (القيم الإنسانية) وجاء ترتيبها منطقيا، بدءا من المحيط القريب للتلميذ في المدرسة، ومنه إلى التلميذ خارج المدرسة، ثم لكل بني البشر في حياتنا اليومية.

ب- **مدى تأثير التّرجمة على المحتوى**:

إشكالية الترجمة من القضايا المعقّدة التي تطرحها اللسانيات التطبيقية وهي أكثر تعقيدا عندما تتعلق بترجمة نص أدبي، ذلك أنّ: "ترجمة النّص الأدبي ترجمة لجهاز أدبي معقّد ومتشعّب، ومن هنا تتجلى أهميّة الدّور الخطير الذي يؤديه المترجم، وهو الأمر الذي يفسّر كثرة التّجارب الفاشلة في ميدان التّرجمة الأدبية إلى درجة اعتبار المترجم خائنا."[24] ونتيجة الترجمة غير المتأنية ((لنصّ: الوعد المنسيّ (1)و(2))) وقع المترجم في إشكالية تصريفية، حيث لا يوجد في اللغة الأجنبية صيغة التّثنية، فيُستعمل الجمع بدلها، فلم ينتبه لذلك مما أوقع المتلقي في حيرة في عدد أفراد الأسرة فيتحدث عن الصّياد "عاش هناك سنوات عديدة مع زوجته وأبنائه الثّلاثة"[25] فعدد جميع الأبناء ثلاثة، ثم أخذ في مخاطبة الكبيرين يوصيهما بالصّغير فيقول بصيغة الجمع: «وأن تعتنوا بأخيكم الصّغير ولا تتركوه وحيدا أبدا» واستعمل في النص كلمة الأبناء[26] بينما أحد الأخوين الكبيرين بنتٌ والأصح استعمال كلمة (الأولاد).

أمّا في نصوص كتاب الجيل الثّاني لم يحدث أي خلل كون النصوص المقدّمة في هذا المحور جميعها ذات أصل عربي، بل في مجموع نصوص كتاب الجيل الثّاني لم نسجّل إلا نصّا

واحدا مترجما وهو نصّ علمي، وقد أشرنا سابقا، أن مثل هذه النّصوص غالبا لا تحمل ميولات إيديولوجية أو ما شابه، في حين كانت النّصوص المترجمة في كتاب الجيل الأول عددها ستّة نصوص، وتمس جوانب عديدة.

في كتاب الجيل الّثاني لم تحدّد القيم المقصودة، كما هو الحال في كتاب الجيل الأول، ولكن يمكن أن نستشفّ من غير كثير عناء، أن المراد من الوحدة بنصوصها، غرس مبادئ المحبة والسلام والتعاون بين بني الإنسان في المحيط القريب والبعيد، وهو ما نجده متحقّقا في النصوص المختارة لهذه الوحدة، في كتاب الجيل الثّاني.

ت- مدى تأثير أيديولوجية الكاتب على المحتوى:

من الصّعوبة أن يفصل الكاتب بين فكره ومجموع شخصيّته، وكيف يمكن ذلك إذا كان الفكر ذاته جزءا من الشّخصية؟ وهذا ممّا تقرّه الأسلوبية النفّسية، إذ يرى ليو سبيتزر: "أنّ فكر المؤلف عبارة عن نوع من النّظام الشّمسي، وكلّ الأشياء مشدودة إلى مداره: فاللغة، والعقدة، إلى آخره، ليست إلّا كواكب تابعة لهذه الهوّية أي لفكر الكاتب"[27] وغير بعيد عن هذا الرّأي يقول محمد حسن بريغش: "كلّ نشاط بشري فكري أو فنّي، أو علمي يستند إلى عقيدة ما، ولذلك وجب علينا أن نحدّد هدفنا بوضوح من أدب الطّفل لأهمّيته، ولخطورة النّتائج المترتّبة عليه"[28]، وقد اخترنا للبحث في هذا، نصّا من كتاب الجيل الأول وآخر من كتاب الجيل الثّاني وكلا النّصين لكاتبين غير جزائريين، كلاهما يدين بالمسيحية، نحاول من خلالهما تتبّع تأثير إيديولوجية كليهما وأثر النقل بتصرف على محتوى النّص.

جاء في كتاب القراءة للجيل الأول نصّ بعنوان: - من رأفة الفقراء-.[29] وهو لجبران خليل جبران- بتصرف- فالعنوان قد يكون المقصود منه فعلا (من رأفة الفقراء)، أي إضافة الرّأفة للفقراء، وفي هذه الحال يحمل النّص انزياحا معنويّا، غريبا عن واقع التّلميذ المعتاد إذ الفقراء من في حاجة للرّأفة في الأصل، وهنا لا يمكن أن نفكّ سرّ هذا السّياق إلا بالتّعرف على النّص الأصلي للكاتب دون تصرّف ولعله قد وقع سوء تصرف لغوي ويكون العنوان: (من الرأفة بالفقراء). وفي هذه الحالة أيضا، يبقى هناك خلل، إذ لا يثبت النّص أن الشّاب الذي تعاملت معه الأرملة وابنتها كان فقيرا في أيّ جزء من النّص، فالمطابقة بين العنوان والنّص خاصة فيما يوجه للطفل من القضايا المهمّة، ونقل بلعاد عن جنيت في حديثه عن وظائف العنوان قوله: "نجد بأن وظيفة المطابقة هي من أهم الوظائف ...لأنها تريد أن تطابق بين عناوينها ونصوصها"[30] أما الوظائف الأخرى التي يقصدها وفاضل عليها وظيفة المطابقة فهي الوظيفة الإغرائية والوظيفة الأيديولوجية.

لغة النّص راقية ورائعة، وماذا عسى أن نقول في كتابات (جبران خليل جبران)، الحبكة والجاذبية، والتّسلسل في القصّة جدّ مشوّق، لكن البعد الدّيني يناقض طبيعة ميول أطفالنا الدّيني وطبيعة تقاليدنا جاء في النّص "وحينما وصلت إلى أمّها ورأت **الشّاب** ملقى بلا حراك"[31] وفي موضع آخر"**حملت المرأتان الفتى** ولمّا وصلتا إلى الكوخ وضعتاه بجانب الموقد **وأخذت الأمّ تدلك أعضاءه المتجمّدة**.."[32] فَمَنْ من أطفالنا يتصور أن امرأة من مجتمعنا تُدخِل مع ابنتها شابّا، فتًى غريبا لبيتهما وتأخذ في تدليك أعضائه، علما أن هذا الموقف جدّ إنساني ومقبول في مجتمع غير مجتمعنا، "لذلك نجد كتّاب الأطفال في موضع فريد من المسؤولية الفردية تجاه نقل القيم الثقافية للقارئ، وليس ببساطة مجرّد حكي قصّة"[33] فمثل هذه النّصوص ينبغي أن يتم فيها التّصرف ويتعامل معها كما يتعامل مع القصص المستمدة من التراث العالمي التي "يجب أن تخضع لنظرة حديثة مستمدة من معايير أدب الأطفال الجيد الذي يعرف كيف يختار المضمون المناسب..وينقيه مما قد يكون به من شوائب"[34] لأن المكلف باختيار النص مشارك فيه أيضا.

أما في كتاب الجيل الثّاني جاء نصّ بعنوان: - طريق السّعادة[35]: وهو نصّ مقتبس من كتابات أمين الريحاني.

تمّ التّصرف في النّص بما يواتي طبيعة المتلقي، فَجُلُّ ما فيه حديث عن معنى السّعادة وأنّها تعني بالنسبة للكاتب، مساعدة النّاس بمختلف أجناسهم وأعمارهم وحيثما كانوا، رغم أنّا نلمس الروح المسيحية في بعض العبارات كقوله: " لتشع حياتي بنور المحبّة"[36] لكن من غير أن يجرح خصائص المتلقي، إذ في ديننا الإسلامي نشر المحبة من الأوليات، والفاصل هو العبارات المستعملة فحسب.

ث- **المحتوى العلمي ودقّة المعلومة:**

في محور (غزو الفضاء والاكتشافات العلمية) جاء نص(كوكب الأرض)[37] يحمل بعدا بيئيا رائعا وبلغة جذّابة وسليمة كما يحمل معارف علمية مبسّطة وقيّمة، غير أن النّص العلمي يُفترض أن يكون جدّ دقيق في طرحه للمعارف العلمية التي يقدّمها، فقد ورد فيه:" تطلع الشّمس كلّ صباح فترسل أشعّتها على سطحي، وتبعث نورها في اللّيل ليعكسه **كوكب القمر** فضيّا جميلا هادئ الضّياء."[38]

من المعلوم في علم الفلك أنّ الأجرام السّماوية تسمّى بأسماء حسب حجمها ونوعية مادّتها وطبيعة حركتها، فهناك : النّجوم، الكواكب، الأقمار، المذنّبات، المجرّات... فالقمر ليس كوكبا كما

ورد في الفقرة المذكورة، بل هو ينتمي إلى الأقمار، وهي أجسام تابعة للكواكب، تختلف أعدادها من كوكب لآخر، فمراعاة المعطى العلمي من أسس اختيار المحتوى بما يعرف بـ(القابلية العلمية) "ويقصد به أن يكون المحتوى حاويا للمعلومات والمعارف الصحيحة من الناحية العلمية"[39].

أمّا في كتاب الجيل الثاني وردت ثلاثةُ نصوص علمية، في محور (عالم العلوم والاكتشافات)، لم نسجل فيها ما يخالف الدّقة، أو المعلومة المحرّفة، والنصوص هي:

- نص عبقرية فذة، وفيها حديث حول البيروني نشأته، مؤلفاته، ونشاطاته.
- نصّ قصّة البنيسلين، تحدثت عن كيفية اكتشاف هذا المضاد الحيوي، والتواريخ والشخصيات الواردة في النّص هي ذاتها الموثقة في المصادر العلمية.
- نصّ الروبوت المشاغب: وفيه حديث عن قصّة روبوب تمت برمجته بطريقة ما، ثم أعيدت برمجته، وإظهار فضل العقل البشري وتميزه عن الروبوات مهما كان تطوّرها.

كما كانت نصوص محور (الصّحة والتغذية) من النصوص العلمية أيضا، وكانت كالمحور السابق فيما بدا لنا بعد دراستها، حيث لم نسجل ما يخالف المعارف العلمية.

ج- **الصّورة المرفقة للنّص:**

من غير عناء يمكن أن يلاحظ متصفح كتابي الجيل الأول والثّاني تحسن الصور المرفقة في كتاب الجيل الثّاني عمّا كانت عليه في كتاب الجيل الأول، وذلك على مستوى وضوح المعالم في الصور وصفاء الألوان وتعدّدها، كما استعمل كتاب الجيل الثّاني تعدُّد الصّور في النّص الواحد، واستعمل الصور الحقيقية الفوتوغرافية، أمّا من جهة مطابقة الصّورة للنّص، فالأصل أن تكون علاقة الصورة المرفقة للنّص بالعنوان ومنه للمحتوى علاقة تناسب واتفاق، فللعنوان دوما بُعدٌ سيميائي، يوحي للقارئ بعدّة أشياء، فهو عتبة النّص، وكمثال على ما جاء مخالفا لذلك في كتاب الجيل الأول لاحظنا في نصّ، (لوحات من صحراء بلادي) [40] الذي كان يُنتظر أن يُرفَق هذا النص بلوحات تمثل صورا، أكثر ممّا يحمله من فقرات، لكن للأسف إفتقر النّص لمثل تلك الصّور إلا من صورة بتخطيط يدوي وألوان باهتة لرموز بنايات لمدخل مدينة غرداية لا تحمل أيَّ بعد فنّي يجذب التّلميذ ولا تساعد على تحقيق القيمة المرجوة، وهي الاعتزاز بالتقاليد الوطنية.

يمكن أن نخلص في نهاية هذا البحث إلى عدّة نقاط نوجزها فيما يلي:

للنص الأدبي الموجه للطفل خصائص ينفرد بها، لا تتأتى ضوابطها إلا لمن عرف واقع الطفل، وتقمص طفولته.

حتّى يصل النص إلى التلميذ بين دفتي الكتاب المدرسي ينبغي أن يمرَّ بعدة محطات تضطلع بمهام إيديولوجية وأخرى لسانية وثالثة غير لسانية...

نجاح النّص الطفلي لا يقتصر على المحتوى وحده، بل على الشّكل من مظهر خارجي والصور المرفقة بالنصوص الملونة بإتقان والواضحة الملامح.

لطبيعة أصول الكتّاب ومعتقداتهم وإيديولوجياتهم أثر في توجيه النّص الأدبي عامة والموجه للطفل خاصّة.

كتاب الجيل الأول افتقر لنصوص الكتاب الجزائريين، واستُدرِك ذلك في كتاب الجيل الثّاني.

كتاب الجيل الثّاني تفطن لمجموعة من القضايا التي أغفلها كتاب الجيل الأول، من ذلك: أثر الترجمة مضمونا وشكلا ، التصرف في النصوص واستبعاد ما يوحي بميولات إيديولوجية لا تتوافق مع طبيعة تلامذتنا، وعرض المعارف العلمية اعتمادا على مراجع علمية دقيقة.

تلك النقاط جميعا تحولات إيجابية، كانت نتيجة حركة علمية ساهمت فيها الجامعة الجزائرية، بعقد ملتقيات وطنية ودولية في قضايا التعليمية، وهي كذلك أصوات الأسرة التربوية الدّاعية للتطوير والإصلاح، وهذا هو المسلك الطبيعي للتطور ومواكبة العصر بما يتطلبه، رغم ذلك لا ندّعي أن كتاب الجيل الثّاني، بلغ مستوى راقيا نطمئن إليه، بل لا يزال يحتاج إلى التنقيح والتطوير، فهو مشترك مع كتاب الجيل الأول في تغييب نصوص أدبية تبرز قيمة اللغة العربية، وهو مُقصّر أكثر من كتاب الجيل الأول في ندرة النصوص الشعرية الجزائرية، في حين نقرأ لعديد من الشعراء الشّباب من الجزائر شعرا راقيا، تشهد لهم المحافل الدّولية بذلك، فضلا عن الرّصيد الذي خلّفه شعراء الجزائر من شعر قديم وحديث.

الهوامش

[1] - ينظر، روبيرت دي بوجراند، تر، تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص 103 -105.

[2] - جايمس غليك، نظرية الفوضى، علم اللامتوقع، تر،أحمد مغربي، دار الساقي، بيروت، ط1، 2008م، ص22.

[3] - سيسيليا ميرايل، مشكلات أدب الطفلي،(تر) مها عرنوق : منشورات دار الثقافة، دمشق، د ط، 1997، ص33.

[4] - هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، دط،1977م، ص79.

[5] - بيتر هنت، مقدمة في أدب الطّفل، تر، إيزابيل كمال، مر، طلعت الشايب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2009م، ص10.

[6] - خير الدين، هني، لماذا ندرس بالأهداف: البليدة، د ط، 1999م، ص47.

[7] - سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005م، ص 131.

[8] - ينظر، الخميسي زرواق، الأنيس في فن التّدريس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط2، 2000م، ص 14.

[9] - ينظر، محمد حسن بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1996م، ص113

[10] - طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م، ص135.

[11] - هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه ، ص 291.

[12] - سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م، ص67.

[13] - عبد الحق بلعابد، سيميائيات الصورة بين آليات القراءة وفتوحات التأويل،: مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر ثقافة الصورة، الولايات المتحدة الأمريكية، أبريل2007م

[14] - المرجع نفسه. ص 102.

[15] - السعيد جاب الله، قراءات في أدب الأطفال، مجلة الأثر، الجزائر، العدد 3-ماي 2004-ص 147(نقلا عن: نجيب كيلاني، أدب الأطفال في الاسلام، ص 89-90).

[16] - ينظر الخميسي زرواق، الأنيس في فن التّدريس، ص 58

[17] - فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تص، تن، عثمان آيت مهدي، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2009م، ص118

[18] - ينظر، نصيرة سالم، تالي جمال، مقال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح، مجلة دفاتر المخبر، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد7، العدد1، 2012، ص56.

[19] - سيسيليا ميرايل، مشكلات أدب الطفلي، ص117.

[20] -محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص65.

[21] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ط1، 2007-2008، ص18/14/10.

[22] - سليم سعداني، ازدواجية المنطق المتناقض في التربية وأثرها في سلوك أبنائنا، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 5، 2015م، ص329.

[23] -ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019م، ص18/14/10.

[24] - عالم ليلى، إشكالية التّرجمة،. مجلة المترجم، الجزائر، العدد1، جوان 2001م، ص112

[25] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ،ص 14.

[26] - نفسه، ص14.

[27] - الأسلوبية، بيير جيرو، تر، منذر عيّاشي، دار الحاسوب للطّباعة، حلب، ط2، 1994م، ص79.

[28] - محمد حسن بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، ص115.

[29] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة، ص 28.

[30] - عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جينات من النّص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2008م، ص78.

[31] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ، ص29.

[32] - نفسه، ص29.

[33] - بيتر هنت، مقدمة في أدب الطّفل،، ص12.

[34] - أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، 1979م، ص56.

[35] - وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، ص18.

[36] - نفسه، ص18.

[37] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ، ص118.

[38] - نفسه، ص118.

[39] - طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، ص153.

[40] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ،ص 90.

المراجع:

1. روبيرت دي بوجراند، تر، تمام حسان، النص والخطاب والإجراء، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.
2. جايمس غليك، نظرية الفوضى، علم اللامتوقع، تر،أحمد مغربي، دار الساقي، بيروت، ط1، 2008م.
3. سيسيليا ميرايل، مشكلات أدب الطفلي،(تر) مها عرنوق : منشورات دار الثقافة، دمشق، د ط، 1997.
4. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، دط،1977م.
5. بيتر هنت، مقدمة في أدب الطّفل، تر، إيزابيل كمال، مر، طلعت الشايب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2009م.
6. خير الدين، هني، لماذا ندرس بالأهداف: البليدة، الجزائر، د ط، 1999م.
7. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2005م..
8. الخميسي زرواق، الأنيس في فن التّدريس، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ط2، 2000م.
9. محمد حسن بريغش، أدب الأطفال أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1996م.
10. طاهر محمد الهادي محمد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012م.

11. سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م.
12. عبد الحق بلعابد، سيميائيات الصورة بين آليات القراءة وفتوحات التأويل،: مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر ثقافة الصورة، الولايات المتحدة الأمريكية، أبريل2007م.
13. السعيد جاب الله، قراءات في أدب الأطفال، مجلة الأثر، الجزائر، العدد 3-ماي 2004م.
14. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تص، تن، عثمان آيت مهدي، المعجم التّربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، دط، 2009م، ص118
15. نصيرة سالم، تالي جمال، مقال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح، مجلة دفاتر المخبر، جامعة المسيلة، الجزائر، المجلد7، العدد1، 2012م.
16. -محمود حسن إسماعيل، المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
17. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ط1، 2007-2008م.
18. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020/2019م.
19. سليم سعداني، ازدواجية المنطق المتناقض في التربية وأثرها في سلوك أبنائنا، مجلة الذاكرة، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 5، 2015م.
20. عالم ليلى، إشكالية التّرجمة،. مجلة المترجم، الجزائر، العدد1، جوان 2001م.
21. الأسلوبية، بيير جيرو، تر، منذر عيّاشي، دار الحاسوب للطّباعة، حلب، ط2، 1994م.
22. عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جينات من النّص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 2008م.
23. أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، دط، 1979م.