مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ISSN : 1112 -7163 E-ISSN: 2588-1892
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/2

المعيار الثقافي للنص التعليمي الموجه للطور الثانوي بالمدرسة الجزائرية

The cultural standard for educational text Directed to the secondary stage in the Algerian school

خينش فاطنة[1]، يحي بن يحي[2]

1 - جامعة غرداية ،مخبر التراث اللغوي والأدب بالجنوب الجزائري
khineche fatna@univ-gardaia.dz
2- جامعة غرداية، ybenyahia@univ-ghardaia.dz

تاريخ الاستلام: 27-04-2021. تاريخ القبول: 08-11-2021

ملخص

يهدف هذا المقال إلى توضيح المعايير اللسانية التي تحكم اختيار المحتوى التعليمي بشكل نظري، والتي تضمن نجاح العملية التعلمية التعليمية، إذ أن المحتوى - باعتباره أحد عناصر المثلث التعليمي - لابد أن يكون متجانسا في طبيعته مع المعلم والمتعلم وواقع كل منهما.

وعلى الرغم من أن هذه المعايير بطابعها النظري تحكم اختيار المحتوى في تعليمية اللغة -الأم أو الثانية - إلاّ أنها تتمثل واقعا وفعلا بشكل مختلف من محتوى إلى آخر، ولعل من أبرز معايير الاختيار في تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية معيار البعد الثقافي المغاربي، وهذا ما سنحاول رصده في هذا المقال باستقصاء مدى تطبيق هذا المعيار في النص التعليمي الموجه لتلاميذ الطور الثانوي، وذلك من خلال دراسة لمحتوى النصوص التعليمية في كتب السنوات الثلاث لهذا الطور.

الكلمات الدالة -

النص التعليمي، البعد الثقافي، معايير الاختيار، دراسة المحتوى، الطور الثانوي.

المؤلف المرسل: يحي بن يحي : y.benyahia47@gmail.com

Abstract-

This Article Aims To Clarify The Linguistic Criteria That Govern The Choice Of Educational Content In Theory, And That Ensure The Success Of The Educational Learning Process, As The Content - As One Of The Elements Of The Educational Triangle - Must Be Homogeneous In Nature With The Teacher And Learner And The Reality Of Each.

Although These Standards, In Their Theoretical Nature, Govern The Choice Of Content In The Teaching Of The Mother-Or-Second Language, They Represent A Reality And Act Differently From One Content To Another. Perhaps The Most Prominent Criteria For Selection In Teaching Arabic In The Algerian School Are The Standard Of The Maghreb Cultural Dimension, And This Is What We Will Try It Was Monitored In This Article By Investigating The Extent Of Application Of This Standard In The Educational Text Directed To The Student Of The Secondary Stage, Through A Study Of The Content Of Educational Texts In The Books Of The Three Years Of This Phase.

Key Words-

Educational Text, Cultural Dimension, Selection Criteria, Content Study, Secondary Stage.

1 - مقدمة

إنّ الهدف الأساس من تعليم لغة ما هو تمكين المتعلّم من حسن استعمالها والتخاطب بها، وهو ما تسعى إليه جل المناهج التي تُعنى بتعليم اللغات، سواء للناطقين بها أم لغير الناطقين، غير أن منهاج تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية لا يتوقف عند هذا الهدف الهام فحسب، بل يتعدّاه إلى أهداف أخرى أساسية، ذلك أنّ العربية في الجزائر تعدّ من أهم مكوّنات الهوية للشعب الجزائري وأحد أهم رموز الوحدة الوطنية(عبود وآخرون،2016، ص03)، ومن هنا فقد تم التركيز عليها في التعليم باعتبارها اللغة الجامعة، وتم اعتمادها لغة رسمية للتعليم في مختلف الأطوار، تؤخذ بها سائر المواد التعليمية، واتقانها يسهم في نجاح التعلّم في بقية المواد الدراسية، كالرياضيات والعلوم الاجتماعية وغيرها، وهذا ما يشير إليه واضعو كتاب اللغة العربية بقولهم إن: «التحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، فكل المواد التعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد»

(عبود وآخرون،2016، ص03). ولذلك كان من الضروري الاهتمام بها بشكل خاص ومدروس، لأن المنهج التربوي المعتمد حاليا في الجزائر، والذي يعتمد المقاربة بالكفاءات، يعبّر عن تصوّر بيداغوجي جديد ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ونهاية مرحلة تعليمية تعلّمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس ووسائل التعليم وانتقاد المحتويات وأساليب التقويم وأدواته (حثروبي، 2002،ص12)، وعليه فهو يهتم بكل مكوّنات الفعل التعليمي التعلّمي.

ومحتويات المادة التعليمية يجب أن تعكس هذا الاهتمام، إسقاطا على محتويات مادة اللغة العربية، إذ نجد أنها تتجسد في المعارف اللغوية والأدبية، وكيفية توظيفها سواء في تحليل نص أدبي ما وتركيبه أو في انتاج لغوي وفق شروط لغة محددة. والذي يتجسد في محتوى مادة اللغة العربية وآدابها في الكتاب الموجه للمتعلّم لأنّه الوسيلة المباشرة لتجسيد الأكثر توفرا من غيرها.

ونظرا لأهميته فقد تعدّدت البحوث التي نقدت محتويات الكتاب المدرسي وحلّلتها في مختلف الأطوار التعليمية المدرسية، ورغم أن أغلبها قد ركّز على تعليمية النحو، إلاّ أنّ هناك دراسات قد أولت النص التعليمي عناية خاصة، منها دراسة بن قطاية بلقاسم بعنوان: دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائي)، (مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010م)، والتي اهتمت بدراسة محتوى كتب المرحلة الابتدائية من حيث النصوص وروافدها المتمثلة في دروس النحو والصرف، وبالنسبة للمرحلة المتوسطة فقد قدّم عمار غرارة دراسة بعنوان: المحتوى الثقافي لنصوص الكتاب المدرسي دراسة وصفية نقدية لمرحلة التعليم، (مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015م)، وأهم ما يميّز هذه الدراسة هو اهتمامها بالنص دون روافده، ولكنه على الرغم من تحديده للنصوص التي تخص الهوية الجزائرية بشكل خاص، إلاّ أنّه لم يشر إلى تلكم التي تحمل طابعا مغاربيا. وبالتالي نجد أنّ هذه الدراسات لم تشر إلى الطور الثانوي، كما لم تبحث في البعد المغاربي للنصوص، وعليه فسنحاول في هذا المقال الإجابة عن السؤال التالي: هل تتوافق حيثية الانتماء الإقليمي مع معايير اختيار النصوص التعليمية؟ وإلى أي مدى

تعكس النصوص المختارة في الطور الثانوي في المدرسة الجزائرية البعد الحضاري المغاربي؟

1 -منهجية البحث:

إنّ الخلفية النظرية لهذا المقال تقوم أساسا على منهج المقاربة بالكفاءات المطبق في المدرسة الجزائرية، حيث سنحاول التفريق بين ثلاثة مصطلحات متداخلة هي: المحتوى، الكتاب المدرسي، والنص التعليمي، كما ستكون الدراسات اللسانية التطبيقية وما توصلت إليه نظريا سندا منهجيا لحيثيتين مهمتين، هما: معايير اختيار المحتوى، ومنهج دراسة المحتوى القائم على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك، لغرض البحث عن مدى تمثل هذه المعايير -وخاصة معيار البعد الحضاري المغاربي -واقعا في النصوص التعليمية الموجهة للطور الثانوي بالجزائر، مستعينين بأداة الإحصاء.

1/ النص التعليمي في منهج المقاربة بالكفاءات:

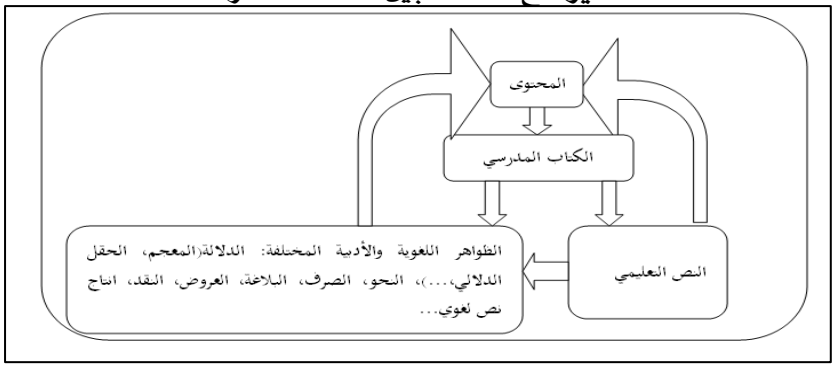
1.1/المحتوى: يعتبر المحتوى من أهم مكونات المنهج التعليمي، وهو مجموع ما يتلقّاه المتعلّم من قواعد نحوية أو صرفية أو بلاغية بشكل نظري، وكذا كيفية توظيفها سواء في موقف تحليل النص اللغوي أو تركيبه، أو في انتاجه لنص لغوي لتصبح كفاءة قارة لديه، وهذا ما يشير إليه محمد صالح حثروبي بقوله «إنّ المحتوى هو: المعارف المحضة(الصرفة)، المعارف الفعلية(المهارات) والمعارف السلوكية(المواقف)»(حثروبي،2002، ص46) ، إذ أنها تنطلق من الكفاءات التي تم تسطيرها لتتحقق عند المتعلمين، وتعود إليها وتحققها واقعا.

2.1/الكتاب المدرسي: ليس الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية عادية، إنّه المادة الخام - وأهم وسيلة -يجب توظيفها وتفعيلها لتعكس المحتوى، وبالتالي تحقق الكفاءات المسطّرة، ولذلك يعرّفه صالح بلعيد بقوله إنّ الكتاب هو: «المعجم أو الإناء الذي يحوي المادة التعليمية(...) حيث نجده يتميز بوضعية مركزية ضمن باقي الوسائل» (بلعيد، 2000، ص85).

3.1/النص التعليمي: ولنحدّد مفهوم النص أوّلا، نقول إنّه وحدة لغوية متكاملة، متناسقة ومنسجمة، نحويا ودلاليا، وليس عبارة عن جمل منفصلة، وإنّه –كما يرى إبراهيم خليل - عبارة عن جملة متصلة طويلة تؤلف وحدة معنوية، بكل ما يعتريها من حذف، أو إضافة أو ضمائر أو غيرها من الظواهر

اللغوية، إضافة إلى الدلالة والسياق(خليل، 2007، ص195)، ولأنّ حديثنا في هذه الدراسة عن نصوص الكتب المدرسية، فهي تتميز بالطابع التداولي، حيث إنّ منتج النص، المبدع -متحكم في اللغة بمختلف وظائفها، وبخاصة الوظيفة الجمالية - ويقدّم أفكاره في أفضل قالب لغوي متاح له، لذلك ينطلق معلمو اللغة العربية منها، وهذا ما يشير إليه محمد صالح السماك بقوله: «قديما أدرك السابقون الأوّلون من علماء اللغة والأدب ما بين فروع اللغة العربية من روابط وثيقة فمزجوا بينها وخلطوا بعضها ببعض في مؤلفاتهم ومصنفاتهم، واتخذوا من النصوص الأدبية التي يختارونها مركزا وأساسا تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة كتفسير مفردات النص، وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية. وما به من الإشارات التاريخية والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ[...] مع التحدث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص...»(السماك،1998، ص:56)، وبهذا يختلف النص التعليمي عن النص العادي عموما أو الأدبي خاصة، فالنص التعليمي هو ذلك النص الذي يمتاز بالوظيفية، فهو مصدر لكل الأنشطة اللغوية المسطرة لتحقيق كفاءات محددة، وهذا ما يقصده عبد المجيد عيساني بقوله «إنّ النص التعليمي هو الذي يؤدي وظيفة تعليمية، حيث يتخذ أساسا لتعليم أنشطة اللغة المختلفة» (عيساني،2018،ص215)، وهذا ما يصطلح عليه بالمقاربة النصية، والتي ستتم الإشارة إليها لاحقا.

❖ مخطط يوضح العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة.



المصدر: استنتاجا من خلال العناصر السابقة وبلورة لها.

2/معايير اختيار النص التعليمي في منهج المقاربة بالكفاءات:

2 -1/ المعايير التي يخضع لها اختيار المحتوى ككل: بما أن النص التعليمي جزء من المحتوى فإنّ اختياره يخضع للمعايير نفسها التي يخضع لها اختيار المحتوى، والتي قسمها يحيى بن يحي إلى قسمين:

أ/المعايير ذات البعد الاجتماعي الثقافي: وهي تلك المعايير التي تتعلق بمحيط المتعلّم ومجتمعه وثقافته وواقعه بشكل عام.

ب/معايير ذات بعد نفسي بيداغوجي: وهي تتعلق أساسا بالمتعلم في حد ذاته، وترتبط بقدراته التعلمية ومدى نضجه الإدراكي والعاطفي (بن يحي، 2006، ص24 -26).

2 -2/ المعايير التي يخضع لها النص التعليمي:

يُنظر إلى النص التعليمي في منهج المقاربة بالكفاءات بطريقة تختلف عن النظر إلى بقية الأنشطة اللغوية الأدبية، وذلك حتى يتحقق في النص ما يتماشى مع فلسفة منهج المقاربة بالكفاءات:

أ -المقاربة النصية: وهي أن يحقّق النص المختار المقاربة النصية، بانطلاق الفعل التعلّمي من تحليله وفهمه، ثم تركيبه من جديد للاستفادة من مختلف الظواهر اللغوية فيه، وقد أطلق هنا مصطلح "مقاربة" لأنّ الهدف هو دراسة النص ومحاولة الوصول إلى حقيقته اللغوية، فالغاية هي إحداث الكفاءة اللغوية وتطويرها، وهذا مسعى واضعي الكتاب المدرسي إذ يعتبرون المقاربة النصية «رافدا قويا يمكن المتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، إذ يعدّ النص محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا»(دراجي وآخرون، 2005، ص8)، ويظهر هنا أثر النظريات النقدية كنظريات التلّقي من خلال مفهوم الاتصال الأدبي حيث ترى أحدث هذه النظريات أنّ العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة، وأنّ جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ(دراجي وآخرون، 2005، ص6)، وهنا تبرز المعايير ذات البعد النفسي البيداغوجي كالميول والاهتمامات، لهذا تعتبر قراءة النص مقاربة لكنها ليست نهائية، فلكل قارئ تفاعله المختلف عن غيره، وهذا لا يؤثر في كفاءته اللغوية فحسب بل في شخصيته ونظرته لكينونته وحضارته، لهذا يرى بوسكين مجاهد أن فعل القراءة

يعمل على وصل التراث بالحضارة، فاللغة تحيل إلى الكينونة وتوجه الفهم والإدراك(بوسكين،2016،ص37)، ونظرا لهذا الدور الهام للقارئ (أي المتعلّم)، فلابد للاهتمام بما يُحدثه النص من أثر في نفس المتعلّم، والذي سيؤثر على المدى القصير أو البعيد في استعمال المتعلّم للغة الهدف، -لذا يرى واضعوا الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي - أن «النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ»(اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، ص01)، وعليه فإن النص الموجه للمتعلم الجزائري والذي يحمل في طياته البعد الثقافي المغاربي، يحقق جزءا مما تصبو إليه المقاربة النصية، لأنّ المتعلّم سيتفاعل مع النص ويشعر بصلة عاطفية ومعرفية معه، مما سيسهل الانطلاق منه لدراسة مختلف الظواهر اللغوية والأدبية، ويحقّق المقاربة النصية، بل يحقّق كذلك بقية المعايير، خاصة تلك التي تتعلّق بالبعد النفسي البيداغوجي. وقد أشار عبده الراجحي إلى ما يشبه ذلك، عندما اعتبر أن أكثر النصوص فعالية هي تلك التي لها جذور تاريخية وامتداد ثقافي لأنّها الأوسع انتشارا والأقل تقييدا (عبده الراجحي، 1995، ص39).

ب - تداولية النص التعليمي: مما سبق، يمكن القول إنّ اختيار النص لا يكون اعتباطا بل يجب أن يكون مصدرا واقعيا للأنشطة اللغوية والأدبية(الروافد)، إضافة إلى تميزه بالطابع التداولي، فتعلّم اللغة يكون لهدف التواصل بها، سواء لاستقبالها أو انتاجها، ويوضح دوغلاس براون ذلك بقوله: «إنّ اتقان اللغة لا يقتصر على اتقان تراكيبها الشكلية، وإنما اتقانها بتحقيق وظائفها الاتصالية، ذلك أن السيطرة على المفردات والتراكيب لا تفيد شيئا إذا لم يستطع المتعلّم أن يستخدمها في نقل الأفكار والمشاعر واستقبالها»(براون، 1994، ص:248)، فاستعمال اللغة أساسا هدفه التواصل، ولا يمكن أن تحقق اللغة إنجازيتها إذا كان تعليمها يهدف إلى تحقيق السلامة النحوية والدلالية فحسب، فالعملية التواصلية تتجاوز هذا المفهوم البسيط، في رأي براون لأنّها «سلسلة من العناصر أو هي مزيج من عدة أحداث، أي أنّه ليس مجرد واقع بل وظيفة تهدف إلى إحداث شيء من التأثير أو التغيير»(براون، 1994، ص:248)، وعليه، فإن معيار تداولية النص التعليمي يُنتج متعلّما إيجابيا لا ينفعل مع

النص أو يتفاعل فحسب، بل يكون قادرا على إحداث التفاعل والتغيير على مستوى الواقع بإنتاجه اللغوي، ومن الجلي هنا أن ما يضمن تداولية النص إضافة إلى المقاربة النصية، انطلاقه من واقع المتعلم ومحيطه واهتماماته الفعلية وهذا ما يشير إليه ستيفن بنكر بقوله: «فاللغة الواحدة تنظم أعضاء الجماعة في شبكة واحدة تشترك في المعلومات وتكون قوة مشتركة كبيرة، فيمكن في هذه المنظومة لأي واحد من أعضائها أن يستفيد من الفتوحات العبقرية(...) التي تتراكم بفعل أي عضو فيها سواء أكان ذلك في الحاضر أم الماضي»(بنكر، 2000، ص22)، ومن هنا فإن النص التعليمي الذي يتميز بالتداولية هو الذي يجعل المتعلّم مقتنعا بإنجازيته وبالتالي يفيده فعلا في مقام تواصلي، ولا يمكن تحقّق ذلك إذا كان النص بعيدا عن واقع المتعلّم، وهنا نجد أن البعد الاجتماعي الثقافي مهم جدا وأساسي كمعيار لاختيار النصوص التعليمية.

2 -نتائج البحث:

ومن أجل أن نكشف عن وجود البعد الحضاري المغاربي في النص التعليمي من عدمه لابد من تطبيق منهج دراسة المحتوى الذي يقوم أساسا على:

ا -وصف العينة المتمثلة في النصوص التعليمية المحدّدة بعناوين: "النص الأدبي" و"النص التواصلي" في كتب الطور الثانوي -سواء أكان التخصص علميا أم أدبيا، مع الاستعانة بأداة الإحصاء.

ب -تحليل النتائج لتحويلها من معطيات رقمية إلى معطيات ذات دلالة.

1 -2/ الطور الثانوي بالمدرسة الجزائرية:

وهو الطور التعليمي الذي يتلو المرحلة المتوسطة، ويسبق التعليم الجامعي، وفي هذا الطور يتمّ التفريق بين التخصص العلمي والأدبي، والذي تدوم مدّته ثلاث سنوات في المدارس الثانوية، كما يمكن أن يُمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم والمعتمدة طبقا للقوانين الجزائرية، وتستقبل الثانوية كل التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط (لعمش،2010، ص:57 -65).

2 -2/النصوص ذات البعد المغاربي في كتب هذا الطور وعددها بالنسبة لكل النصوص:

تجدر الملاحظة إلى أنّ النص التعليمي يُعتبر ذا بعد ثقافي مغاربي إذا تناول موضوعا مغاربيا، سواء أكان نصا نقديا (تواصليا يتناول قضية مغاربية مثل: استقلال بلدان المغرب عن المشرق(هواري وآخرون،2010 -2011،ص114)، والأوراس في الشعر العربي (مريبعي وآخرون،2010 -2011، ص131)، وفلسطين في الشعر الجزائري (مريبعي وآخرون،2010 -2011،ص102)، أم نصا أدبيا موضوعه أو صاحبه مغاربي مثل: النص الشعري "ثورة الشرفاء" مفدي زكرياء (مريبعي وآخرون، 2010 -2011، ص80) النص الشعري "جميلة" لشفيق الكمالي العراقي(مريبعي وآخرون، 2010 -2011، ص123).

جدول01:بيان عدد النصوص المغاربية بالنسبة لغيرها.

السنوات	مجموع النصوص التعليمية	النصوص التعليمية المغاربية
السنة الأولى(أدبي+ علمي)	24+20	00 /00
السنة الثانية(أدبي +علمي)	22+24	04+04
السنة الثالثة(أدبي +علمي)	24+36	10+11

المصدر: من خلال دراسة محتوى كتب الأدب العربي الموجهة للطور الثانوي.

3 -2/ تحليل النتائج:

أ -بالنسبة لكتابي السنة الأولى (أدبي وعلمي): يرجع انعدام النصوص ذات البعد الثقافي المغاربي في هذه المدونة إلى الطريقة التي تم اعتمادها في تقديم المحتويات الأدبية إذ تمّ الاعتماد على العصور الأدبية، فالمتعلّم يتناول العصور الأدبية (شلوف وآخرون، 2013 -2014، ص:217 -222) مثل: العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، عصر بني أمية، وعليه فإننا لا نتوقع أن يوجد أي نص تعليمي أدبي ذو بعد مغاربي وينتمي لأحد العصور المذكورة لأنّ الأدب المغاربي لم ينضج إلاّ في فترة زمنية لاحقة.

ب -بالنسبة لكتابي السنة الثانية(أدبي وعلمي): يرجع وجود البعد المغاربي إلى وجود عصر الأدب المغاربي، بحيث يتناول كتاب السنة الثانية(هواري وآخرون،2010 -2011، ص100 -168) العصر العباسي بطوريه (القوة

والضعف)، العصر المغربي تحت عنوان: المغرب العربي، الأدب الأندلسي تحت عنوان: بلاد الأندلس، وفي الجدول التالي نحاول تحديدها بدقة:

جدول02: بيان عناوين النصوص المغاربية وأصحابها:

كتاب يخص:	النص التعليمي	صاحبه
السنة الثانية تخصص أدبي	من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية (ص:133) نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية(ص:143) الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة(ص: 151) استقلال بلاد المغرب عن المشرق(ص: 162)	بكر بن حماد بحاز ابراهيم بكير أبو موسى حمو الزياني بحاز ابراهيم بكير
السنة الثانية تخصص علمي	النصوص نفسها	المؤلفون أنفسهم

المصدر: (هواري وآخرون،2010 -2011، ص100 -168)

-وبعد هذه النصوص الأربعة يتم الانتقال إلى الأدب الأندلسي.

ج -بالنسبة لكتابي السنة الثالثة(أدبي وعلمي): تبلغ نسبة النصوص التعليمية ذات البعد الثقافي المغاربي بالنسبة لمجموع النصوص عند الشعبة الأدبية: 30.5٪، بينما تتجاوز 41٪، في الشعبة العلمية، والجدولان التاليان يوضحان ذلك:

جدول03: بيان النصوص المغاربية مع أصحابها الشعبة الأدبية القسم النهائي:

النص التعليمي	صاحبه
علم التاريخ(ص: 38)	ابن خلدون(تونسي)
الانسان الكبير(ص:161)	محمد صالح باوية(جزائري)
جميلة(ص: 123) "جميلة بوحيرد"	شفيق الكمالي(عراقي)
الأوراس في الشعر العربي(ص: 131)	عبد الله الركيبي(جزائري)
منزلة المثقفين في الأمة العربية(ص: 182)	محمد البشير الإبراهيمي(جزائري)
الجرح والأمل(ص: 204)	زليخة سعودي(جزائرية)
الطريق إلى قرية الطوب(ص: 212)	محمد شنوفي(جزائري)
صورة الاحتلال في القصة	أنيسة بركات درار(جزائرية)
الجزائرية(ص:220)	إدريس قرقوة(جزائري)
لالة فاطمة نسومر(ص: 254)	أحمد بودشيشة(جزائري)
من مسرحية المغص(ص: 264)	مخلوف بوكروح(جزائري)
المسرح الجزائري الواقع والآفاق(ص: 274)	

المصدر: شريف مريبعي وآخرون، القسم الأدبي، 2010 -2011.

جدول04: بيان النصوص المغاربية مع أصحابها للشعبة العلمية القسم النهائي:

النص التعليمي	صاحبه
علم التاريخ(ص: 30)	ابن خلدون(تونسي)
ثورة الشرفاء(ص:80)	مفدي زكرياء(جزائري)
فلسطين في الشعر الجزائري(ص:102)	عبد الله الركيبي(جزائري)
الانسان الكبير(ص:112)	محمد صالح باوية(جزائري)
الأوراس في الشعر العربي(ص: 118)	عبد الله الركيبي(جزائري)
منزلة المثقفين في الأمة العربية(ص: 144)	محمد البشير الإبراهيمي(جزائري)
الطريق إلى قرية الطوب(ص: 162)	محمد شنوفي(جزائري)
القص الفني القصير في مواجهة التغيير	شريبط أحمد شريبط(جزائري)
الاجتماعي(ص:171)	إدريس قرقوة(جزائري)
لالة فاطمة نسومر(ص: 204)	مخلوف بوكروح(جزائري)
المسرح الجزائري الواقع والآفاق(ص: 274)	

المصدر: شريف مريبعي وآخرون، القسم العلمي، 2010 -2011.

وتعود هذه النسبة المرتفعة للنصوص التعليمية المغاربية إلى وجود ثلاثة محاور في السنة الثالثة ثانوي(لكل الشعب) وهي: محور الثورة الجزائرية، محور القصة الفنية الجزائرية، ومحور المسرح الجزائري.

3 -مناقشة نتائج البحث:

أ -النصوص التعليمية للسنوات الأولى:

لا نجد أية نصوص أدبية ذات بعد ثقافي مغاربي، لأن العصور الأدبية المقترحة تسبق المغاربي زمنيا(العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي)، ولكن هذا لم يمنع من ايراد نص في نشاط المطالعة الموجهة (هواري وآخرون،2010 - 2011، ص158) من الأدب الجزائري: قصة انتظار لأبي العيد دودو، والحق أن هذه النصوص تم اختيارها بمراعاة المعايير ذات البعد النفسي والبيداغوجي بشكل أكبر لأنّها تهتم بالكفاءة اللغوية للمتعلم من خلال تقديم نصوص وظيفية تخدم الكفاءات المسطرة لهذا المستوى والتي تركز على الجانب اللغوي خاصة والجانب الثقافي العام للعرب قبل الإسلام عامة، في حين أن حضور المعايير ذات البعد الاجتماعي الثقافي يمكن رصدها في عصر صدر الإسلام والعصر الأموي بشكل أكثر بروزا من العصر الجاهلي، نظرا للخلفية الدينية التي يتميز بها المتعلم (الإسلام) وليس الخلفية الاجتماعية فحسب، ولكنها تبقى بالتركيز على أدب المشرق العربي دون الإشارة إلى المغرب العربي، ويبقى حضور الجانب الاجتماعي الثقافي المغاربي محصورا في نص المطالعة الوحيد سابق الذكر.

ب -النصوص التعليمية للسنوات الثانية:

تم توظيف نصوص تعليمية مناسبة لوحدة الأدب المغربي، بالتركيز على اهتمامات سكان المغرب العربي آنذاك، والتي يمكن حصرها في ثلاث نقاط: المشاركة في الأحداث السياسية والتاريخية التي تحدث في المشرق، تطوير المعارف والعلوم الدينية واللغوية والأدبية خاصة (اتقان المغربي للغة العربية وإبداعه في المجال الأدبي شعرا ونثرا)، وأخيرا التطوّر السياسي والتاريخي الذي حدث في المغرب العربي منفصلا عن المشرق، وهذا يجعل المتعلّم يشعر بأنّ حضارته مميزة ولها تاريخ خاص بها وإن بدأ مرتبطا بالمشرق، إلاّ أنّه انفصل عنه، ليدرك (المتعلم) أنّ له حضارة لها خصوصياتها ، فيشعر بانتمائه المغاربي، وهنا نجد أن الاهتمام بالمعايير ذات البعد الاجتماعي والثقافي، والمعايير ذات البعد النفسي

والبيداغوجي كان بالدرجة نفسها، إذ أن النصوص تتحدث عن محيط المتعلم المغاربي ومجتمعه وتاريخه بعد انفصال المغرب عن المشرق سياسيا.

ج -النصوص التعليمية للسنوات الثالثة:

رغم أن نسبة النصوص المقررة في هذا المستوى مرتفعة ومتناسبة مع المحاور المسطرة لهذا المستوى، ولكنها تفتقر إلى نصوص ذات الطابع النقدي، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ تصنيف الوحدات هنا لا يخضع لتصنيف العصر الأدبي فقط، بل يخضع للتصنيف النقدي في أغلبه، وهذا التصنيف يمتاز بمرونة مناسبة تختلف كثيرا عن وحدات المستويين السابقين، ففي وحدة المدرسة الإحيائية أدرجت ثلاثة نصوص لشاعرين مصريين(أحمد شوقي ومحمود سامي البارودي)، في حين كان من الممكن استعمال نص شعري لأحد المغاربة الكلاسيكيين المجدّدين أمثال عبد الحميد بن باديس(الجزائري) أو راشد الزبير السنوسي(الليبي) أو محمد الخباز(المغربي)، وهؤلاء قد نظموا قصائد تتميز بطابعها الكلاسيكي المجدّد، ومواضيعها المهتمة بالواقع المغربي آنذاك، وهذا يضمن تداولية النص التعليمي خاصة وأنّ المنطقة المغربية آنذاك كانت مستعمرة وظروفها متشابهة. مما يضمن بالتأكيد تحقيق المعايير ذات البعد الاجتماعي والثقافي المغاربي، فالحركات الاصلاحية التي ظهرت آنذاك استعملت الأدب كوسيلة إصلاحية انطلقت من الواقع المغاربي وحيثياته، مما أثرى أدب تلك الفترة والذي يتميز بخصائص المذهب الكلاسيكي، كان هذا ليتوافق مع معايير اختيار النصوص سواء من حيث المقاربة النصية أو التداولية. أما فيما يخص وحدة المدرسة الرومنسية وإن طغى الاهتمام فيها بالأدب المهجري، فإنّ السؤال المطروح: لماذا لم يوظف نص لأبي القاسم الشابي(التونسي) مثلا، وهو الشاعر الرومانسي الذي كان على اتصال بالمدارس الرومنسية في المشرق، ونصوصه لا تضع بين يدي المتعلم نصا رومنسيا يحقق كفاءات المحور فحسب التي أبرزها: استنتاج مظاهر التجديد في الشعر العربي الحديث(مربيعي وآخرون،2010 -2011،ص71)، بل يمكن اعتباره نصا ذا خلفية اجتماعية وثقافية يشعر المتعلم المغاربي بانتمائه إليها مما يضمن تفاعله العاطفي معها -خاصة تلك المتعلقة بالثورة على المستعمر الفرنسي -مما يعني أنّه يحقق معايير اختيار النص والتي تعكس وتتوافق مع معايير اختيار المحتوى التي تخاطب انتماء المتعلم المغاربي.

خاتمة:

نخلص في الأخير إلى أن البعد الثقافي المغاربي يتوافق إلى حد كبير مع معايير اختيار المحتوى سواء أتعلّق الأمر بالمعايير ذات البعد الاجتماعي الثقافي، أم البعد النفسي البيداغوجي، لأن المتعلّم مغاربي، كما أنّ البعد المغاربي يضمن تحقّق المقاربة النصية وتداولية النص، وإن كان من الصعب تحقيقه في النص التعليمي الموجه للسنة الأولى، فقد تم استعماله كنص للمطالعة الموجهة ونص واحد غير كاف، وبالنسبة لنصوص السنة الثانية فقد تمّ توظيفه وبشكل جيد خاصة وأنه يجعل المتعلّم يلمس نمو الفكر المغاربي ونضجه، وانفصاله الفعلي عن المشرق، خاصة عندما يدرك أن شعلة الأدب والمعرفة قد انتقلت إلى المغرب العربي في حين كانت تكاد تنطفئ في المشرق إبان الطور الثاني من العصر العباسي، ولعلّ من المفيد هنا أن نشير إلى حيثية واقعية لا يمكن أن تقيسها البحوث الأكاديمية في حقيقة الأمر، وهو أن المتعلمين في السنة الثانية -حسب ملاحظتنا المتواضعة - يعطون لوحدة المغرب العربي اهتماما خاصا وكأنهم يحاولون اكتشاف هويتهم، حتى أنهم يسألون عن الأغراض الشعرية التي "استطاع" أن يكتب فيها المغاربة، وكم يتفاجؤون عندما يعرض عليهم بعض الشعراء أمثال الشاعر: أبي عبد الله محمد بن يوسف الثغري (ت:1115ه - 1703م)، وتقدّم لهم قصيدته التي وصف فيها تلمسان كمثال عن شعره، فيؤدي هذا إلى انفعالهم بشكل غير منتظر، كأنه نوع من الفخر بالماضي المغاربي، وهذا بالضبط ما يحتاجه المتعلّم – فيما نحسب -، وهو إثارة الميول والاتجاهات والشعور بأن هذه اللغة تعنيه أيضا ...

ورغم أن النصوص التعليمية الموجهة إلى السنوات الثالثة تحقق هذا البعد غير أن هذا غير كاف –برأينا -، فلابد للمتعلم المغاربي خاصة في السنة الثالثة التي تسبق المرحلة الجامعية، أن يتعرّف على أمثلة تجسّد المدارس الأدبية النقدية من الأدب المغاربي، ولا بد أن يتناولها تحليلا وتركيبا، إذ من الممكن جدا أن ينتج على منوالها ويوظفها بشكل تداولي خاصة وأنها مغاربية، فتكون أقرب إليه من غيرها.

أخيرا لابد من الإشارة إلى أن هذا المعيار: "البعد الثقافي المغاربي" موجود في تضاعيف المعايير التي تحكم اختيار المحتوى، ولكن بشكل غير مباشر وغير صريح،

ويتم الاستناد إليه في اختيار المحتوى في المدرسة الجزائرية، ولكنه ومن خلال هذا البحث يبقى في خانة غير الصريح وغير الواضح، لذلك وجدنا بعض المآخذ وإن كانت قليلة، والأصل أن العملية التعلمية التعليمية تتطوّر وتتجه نحو الأفضل بالنقد والبحث عن الهفوات لتصليح الخلل وتعزيز الجيد بالأجود منه، فهل سيصبح معيار البعد الثقافي المغاربي من بين المعايير التي يتم بها اختيار النص التعليمي في المدرسة المغاربية وبشكل صريح في يوم من الأيام؟

قائمة المراجع:

أ - الكتب:

1. إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007م.
2. دراجي سعيد دراجي سعيدي. سليمان بوزيان. نجاة بوزيان. مدني شحامي، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005م.
3. دوغلاس براون، تر: عبده الراجحي. علي أحمد شعبان أسس تعلم اللغة وتعليميها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 1994م.
4. ستيفن بنكر، تر: حمزة بن قبلان المزيني، الغريزة اللغوية: كيف يبدع العقل اللغة، دار المريخ للنشر، الرياض. المملكة السعودية العربية، ت:2000 م.
5. سعد لعمش، مر: إبراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، عين مليلة. الجزائر، ت: 2010م.
6. الشريف مريبعي دراجي سعيدي، سليمان بوزيان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010م -2011م.
7. الشريف مريبعي دراجي سعيدي، سليمان بوزيان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعب: الرياضيات. علوم تجريبية. تسيير واقتصاد، تقني رياضي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010م -2011م.
8. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000م.
9. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005م.

10. اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005 م.
11. محمد صالح السماك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، مصر، 1998م.
12. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م.
13. محمود عبود. عبد المالك بوطيش وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (اللغة العربية. ت. إسلامية، ت. بدنية) مطابق لمناهج الجيل الثاني 2016م، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م.
14. مصطفى هواري. أبوبكر سعد الله، كمال خلفي، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للشعبتين: للشعب الرياضيات، .علوم تجريبية. تسيير واقتصاد، تقني رياضي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2010م -2011م.

ب - المقالات:

15. عبد المجيد عيساني. حنان قادري، تعليمية النصوص الأدبية ومشكلاتها في السنة الأولى ثانوي آداب، مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع: 11، ورقلة، الجزائر، جوان 2018م.

ج - رسائل جامعية غير منشورة المقالات:

16. بن يحي يحي، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2006م.
17. بوسكين مجاهد، دينامية التلقي في الرواية الجزائرية العاصرة، مقاربة في التلقي الداخلي لرواية "اعترافات اسكرام" لعز الدين ميهوبي، أطروحة دكتوراه، جامعة أحمد بن بلة ، وهران، الجزائر، 2016م .
18.