

تعليمية القيم بين التعارض والانسجام مع النصوص المرجعية

– دراسة تقويمية في كتاب اللغة العربية للطور الثانوي

The Didactics of Values Between Conflict and Harmony in Relation to Reference Texts – An Evaluative Study of the Arabic Language Textbook for the Secondary Stage -

د/ أحمد بن عبد الكريم

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة-01، الجزائر

tamasket@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2025/03/06	تاريخ القبول: 2025/05/13
---------------------------	--------------------------

الملخص:

يستهدف هذا المقال الوقوف ثم الكشف أولا عن أهم القيم الكبرى للنصوص الأدبية في الطور الثانوي في الجزائر، و مدى توافقها مع المستهدفات التعليمية، و ملامح تكوين شخصية المتعلم السوية؛ فضلا عن أوجه تعارضها مع الأسس و القناعات الفكرية الوطنية و الأخلاقية و الدينية، يتم ذلك بتقديم تحليل، و تفكيك لنماذج، أو مقاطع نصية مختارة من كتاب اللغة العربية للطور الثانوي اختيارا مقصودا بالنظر للطبيعة المربكة لهذه النصوص، و التجاذبات القيمية التي تغني بها، و ما خلفته من ردود أقوال مختلفة في الوسط التربوي، ثم تخلص المداخلة إلى تقييم شامل لهذه النصوص و سياقات إدراجها في المناهج التربوية، يليه بسط مقترحات وبدائل تقويمية تجعل هذه النماذج النصية متساوقة ومنسجمة مع التوجهات الكبرى للشعور الديني و الأخلاقي و المجتمعي و الوطني

الكلمات المفتاحية:

تعليمية، القيم، النصوص المرجعية، كتاب اللغة العربية، الطور الثانوي.

Abstract :

This article aims to stand and then reveal first the most important major values of literary texts in the secondary stage in Algeria, and their compatibility with the learning objectives, and the features of the formation of the learner's normal personality, as well as their contradictions with the foundations and convictions of national, moral and religious intellectual, this is done by providing an analysis and dismantling of models, or selected text passages from the Arabic language book for the secondary stage, an intentional choice given the confusing nature of these texts, and the tensions The intervention concludes with a comprehensive evaluation of these texts and the contexts of their inclusion in the educational curricula, followed by the simplification of proposals and evaluation alternatives that make these textual models consistent and consistent with the major trends of religious, moral, societal and national feeling.

Keywords:

Didactics, Values, Reference Texts, Arabic Language Textbook, Secondary Stage.

مقدمة:

تكتسي القيم في الفعل التربوي أهمية فاعلة في بناء الذات، ومرتكزات الشخصية السوية، ولذلك كان من الضروري أن تتشبع النصوص الموجهة للمتعلم - باعتباره مستهدفا محوريا - بجملة القيم الناتجة عن مكنونات الشعور المجتمعي، الوطني، الديني والأخلاقي؛ هذا على صعيد الافتراض؛ لكن قد يكشف الواقع التربوي جملة من الاختلالات الأدائية في مهدفات بناء، وترسيخ القيم بالنظر للمحتوى المعرفي الموجه للمتعلم، والسياقات الفكرية التي تم في ظلها توطين هذه المادة العلمية، أو التربوية في المستندات الموجهة للمتعلمين.

بالعودة للمضمون المعرفي لكتاب اللغة العربية في الطور الثانوي و لمختلف المستويات تستوقفك بعض النصوص الأدبية، أو التواصلية التي تحمل في بنيتها الدلالية أفكارا مربكة للشعور الوطني الجزائري، والاتجاهات القيمية للأمة الوطنية، و من هنا تتكاثر التساؤلات حول سياقات، ومبررات دخولها للمناولة التربوية عند متعلم قاصر لا يزال مجرد متلقي بسيط لا يمتلك الأدوات الفكرية للتحليل، والترشيح، و الفرز؛ هذه النصوص بعضها يصطدم مع قيم دين الإسلام الذي هو دين الدولة المنصوص في الدستور، والقيم الدستورية للجزائر عموما، ومع مضمون القانون التوجيهي للتربية، ومع الغايات الكبرى للتربية؛ فضلا عن تعارض بعضها مع القيم الإنسانية الكبرى، و مشكلة البحث تنبني على استكشاف هذه المعايير، وبيان تعارضها مع المستندات الوطنية التاريخية و القانونية الموجهة للقيم؛ فضلا عن إبراز أثرها على فقدان التوازن القيمي عن المتعلمين، وخلق حالة من الإرباك في نفوس المتعلمين، وماله من تأثير سلبي على بناء الشخصية الوطنية السوية المتزنة.

ومن خلال هذه الورقة البحثية سنتطرق ونحاول أن نفهم مدى تحقق الانسجام بين النصوص القانونية والتأصيلية تعبيرا عن الشعور الديني، الوطني والقيمي للأمة الجزائرية، ولعل الوقوف في هذه الدراسة على نماذج نصية من كتاب اللغة العربية للطور الثانوي، وتحليل مشحونها القيمي ثم إسقاطه على التوجيهات والقوانين المنظمة للفعل التعليمي قد يلقي الضوء على جملة من الغوامض المرتبطة بهذه النوازع الفكرية قصد التقييم والقياس ثم طرح البدائل، وما إلى ذلك مما يمكنه أن يثري دراستنا من مختلف البيانات و المعلومات.

2- أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية هذا الموضوع في كونه أولا متعلقا بمضامين مرتبطة بمنظومة القيم الكبرى، والتي هي الأساس في بناء الشخصية المتشعبة بالانتماء الوطني، والروحي، و لما لها من خطورة في استهداف مقومات الأمة، وتفكيك البنية الوطنية، والمجتمعية؛ كما تتمدد هذه الأهمية في كون بعض النصوص تمس بالعقيدة الإسلامية بشكل صريح ومثير للتساؤل، وأخرى تتعارض مع قيم الجزائر، وبنيتها القانونية، وحمولتها التاريخية، ودورها السياسي الراهن بوضوح، و لكون هذه النصوص موجهة لمتعلمين في مرحلة المراهقة التي هي من أعقد مراحل تكوين الذات، ثم إن هذه النصوص تُعرض في

سياق أدبي، و نقدي لا يستشعر أثره، أو عواقبه بعض المعلمين، و الأساتذة لأن الاهتمام سيكون منصبا على الجوانب الأدبية، و الفنية بحيث تُمرر هذه المغذيات الفكرية خارج نطاق الاستشعار، أو الشعور بجسامتها، وهذا ما يعزز خطورة هذه المضامين، و من صور أهمية هذه الدراسة أن هذه النصوص ظلت بعيدة عن المكاشفة، والدراسة، والنقد رغم ما تحمله من دلالات صادمة، فعلى الرغم من وجود دراسات سابقة حول قضية القيم في المنظومة التربوية، ولكنها لم تقف على عينات تطبيقية مربكة لهذا المبدأ القيمي من جوانب مختلفة محاولة تشخيص و تقديم مقترحات وبدائل ممكنة يمكن أن يكون لها أثر بصورة أو أخرى.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ❖ الكشف عن أهمية الحمولة القيمية للنصوص الأدبية، وأثرها في بناء الشخصية.
- ❖ عرض النصوص المستهدفة للدراسة والتحليل، واستكشاف انعكاسها على الغايات الكبرى للتربية.
- ❖ إبراز أهمية توطين القيم في النصوص الأدبية، وخطورة الحيد عن ذلك.
- ❖ أثر السياقات المحيطة بتأليف الكتاب المدرسي على مضمونه.
- ❖ تقديم مقترحات إجرائية ظرفية للتعامل مع هذه النصوص المربكة.
- ❖ اقتراح حلول، وبدائل لهذه النصوص بما ينسجم مع القيم، والغايات الوطنية الكبرى.
- ❖ إبراز مدى أهمية تفعيل دور الهيئات الاستشارية، والكفاءات الوطنية في تأليف الكتب، ومراجعتها.
- ❖ الكشف عن أهمية تشكيل لجان، وكيانات تدقيق، ومراجعة للمناهج التربوية خصوصا في مادة اللغة العربية، ونصوصها.

4- منهج الدراسة وإجراءاتها:

يعتمد هذا البحث على منهجين إجرائيين يسعى بتوظيفها للإحاطة بجوانب الموضوع، واجتلاب أهم النتائج، والخلاصات؛ كما أن توظيف هذين المنهجين سيكون بالتناوب، أو التداخل، وليس بنمط منفصل، أو ترتيبي. أما المنهج الأول هو المنهج الوصفي الذي وظف في سياق وصف، وعرض وتبيين عناصر الدراسة، و مركبات العنوان بدءا بالتعليمية، ومفهومها، ومنظومة القيم بصورة مجملية، وأسسها النظرية، والفكرية، والدينية، ثم تلى ذلك عرض، ووصف شامل لمقررات الكتاب المدرسي في الطور الثانوي، وأنواع النصوص المدرجة فيه، والتي تكون حاملة للرصيد القيمي، و وصف مرجعية القيم في المنظومة التربوية الجزئية بعرض النصوص التشريعية من الأعلى إلى الأسفل، والتعليق عليها، وتحليل بعض ما نصت عليه في سياق التدرج العملية الإجرائية، والتي زاوجت بين المنهج الوصفي، والتحليلي؛ حيث تم عرض محتويات مقتصة لثلاث نصوص مختارة، و وصف مضمونها المربك، ثم تحليلها، وإسقاطها على منظومة القيم التشريعية، وقياس مدى تجاوبها، أو مناكفتها لهذه

المنظومة القيمية، وإبراز مواطن التعارض، ثم تقويمها بتقديم بدائل ظرفية، وأخرى استشرافية مصحوبة بجملة من المقترحات التي بإمكانها تجنب مقررات المنظومة التربوية هذه المعايير مستقبلاً.

5- دراسة في المفاهيم:

1-5 التعليمية:

أصبحت التعليمية من أبرز ميادين البحث المعرفي المشتغل على آليات، ومناهج، ونظريات تعزيز السلوك المعرفي، والتعلمي، وهي من المصطلحات الفنية المستوحاة من فن التعلم: الذي يعرفه "جيتس" (gates) بأنه: "تغير في الأداء، أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة، والمران، وأنه يؤدي إلى إشباع الدوافع، وتحقيق الأهداف"¹.

أما التعليمية كمصطلح ناتج عن تطور النظر في مجال فن التعليم؛ فقد عرفها محمد الدريج بأنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي"²، وفي كل هذه الأحوال فالتقاطع المشترك بين هذين المفهومين هو ارتباط التعلم بتفاعل المتعلم مع محيطه، وتقويم سلوكه، وبلوغ أهداف مسطرة في تكوين شخصيته على عدة مستويات أهمها المستوى الوجداني، والعقلي، ولذلك فالتعليمية لها دور بالغ في تكوين شخصية الفرد خاصة على المستوى القيمي، والوجداني، ولقد أضحت التعليمية من المصطلحات الفنية الحديثة المتصلة بمنتوج ما انتهت إليه الأبحاث في مجال الطرق، والمناهج التعليمية على اعتبار أن فكرتها الإجرائية تنأسس على محورية المتعلم، وأن الفعل الذي يجري ضمن المثلث اليداكتلي (معلم – متعلم – معرفة) هو فعل نابع من المتعلم بالأساس، وليس المعلم، ولذلك يتحول التفاعل بين هذه المكونات من سلوك التعليم إلى سلوك التعلم، وهذا موضوع لا يتيح السياق المكاني، والمهجي التفصيل في بنيته مع التأكيد بأن دور المعلم في كل هذه الحالات يبقى أساساً وازناً من أساسات الفعل التعليمي؛ فهو الوجه، والمرشد لاتجاهات المعرفة، وغاياتها المعرفية، والقيمية، وفي كل الأحوال فإن المضمون المعرفي المقدم للمتعلم يبقى من أبرز المكونات الصانعة، والمؤثرة في وجهة الأهداف، والغايات الكبرى للتربية، ولذلك تتوجه هذه الدراسات للوقوف على هذا المضمون، و تقيمه و قياس مدى مطابقته للشعور الديني، والوطني، والمجتمعي، وحتى الإنساني.

2-5 القيم:

معهود على مر التجربة الإنسانية أن القيم من أهم الأسس الجوهرية التي تُبنى عليها الأمم، والحضارات على المستوى الكلي، والمبدئي، وهي بكونها ظاهرة اجتماعية، وإنسانية تتسم بعلاقة وظيفية مع بقية الظواهر الاجتماعية، والإنسانية الأخرى، كما أن للقيم مفاهيم عدة تتحكم فيها المنطلقات الفكرية، والزوايا النظرية، أو الفلسفية للقيم، ولذلك سأحاول عرض بعض التعاريف التي تتقاطع في مفهوم القيم على اختلاف توجهاتها، وبما يخدم وجهة الدراسة.

فعلى صعيد الدراسات الفلسفية الغربية، وسياقاتها الاجتماعية يعد إميل دوركايم من أبرز المشتغلين على حقل القيم؛ إذ يرى أن المنظومة الاجتماعية وجدت لأجل تغذية، وإشباع الحاجات المجتمعية، و أن كل مجتمع يعزّز، وينمي نسقا أخلاقيا يتساق مع الدور الذي يؤديه³، ولقد أولى دوركايم أهمية بالغة للقيم، ودورها في صيانة النظام المجتمعي، وسيرورة فاعليته، فاصطاح على هذا المجتمع بمجتمع التضامن الآلي بحيث يرى أن مشكلة هذا المجتمع تكمن في الأزمة الأخلاقية التي تؤدي إلى فقدان المعايير المشتركة، ولذلك فإن : " الانفاق القيمي، والعاطفي " هو الذي يضمن استمرار النسق الاجتماعي⁴، وعلى إثر هذه الرؤية تعد القيم في المجتمع عند دوركايم أواصر محورية لتحقيق المنظومة الجماعية، وتصديق الوجود الفعلي لهذا التعاضد الإنساني، فإذا تجمدت، أو اختفت ملامح هذا التوافق القيمي، والعاطفي يكون ذلك مؤشرا على تفكك هذه المنظومة، و عليه يمكن القول إن المساس بالقيم هو في الأساس مساس بوحدة المجتمع، وتفكيك بنيته الوجدانية، والأخلاقية.

أما مفهوم القيم في ديننا الحنيف؛ فهو مرتبط بالأساس بالعقيدة والشريعة، ولها منظومة محددة في الكتاب والسنة، وفي ظلّهما يتم التعامل مع كل القيم الجديدة؛ فما وافقها فهو مقبول، وما عارضها مردود، وقيم الإسلام كلها حمولة خيرة وفاعلة، فما من قيمة فاضلة إلا وتبناها الإسلام، وحث عليها، وما من قيمة مستهجنة إلا وأنف عنها، ودعا إلى تركها، فالربط بين التصور العقائدي، والسلوك القيمي هو ما يعطي للقيم في الإسلام صدقية مقرا بأن السلوك البشري لا ينطلق من فراغ؛ بل يقوم على قاعدة راسخة ثابتة من المعتقدات تشكل الدافع الأقوى لما يصدر عن الإنسان من أنماط السلوك الممثلة في الأقوال، والأفعال، وبذلك يكون السلوك القيمي معبرا عن جوهر الإيمان، ومدى عمقه في النفس، والقلب، والعقل. ويكون مبعث القيم، ودوافع التزامها كامنا في الإيمان الذي يتشكل نسيجه من جملة المعتقدات، والتصورات⁵، والقيم انطلاقا من هذه المفاهيم تتعدد، وتنوع؛ فقد تكون قيما دينية روحية، أو اجتماعية، أو إنسانية، أو سياسية، أو اقتصادية...و كل هذه الأنواع تعد من مستهدفات العملية التربوية التعليمية في مختلف المجالات، والمعارف التي يتلقاها التلميذ.

3-5 نصوص كتاب اللغة العربية:

يعد الكتاب المدرسي من أبرز السندات التعليمية، و المقررات المحورية التي يركز عليها الفعل التعليمي؛ فهو إضافة لكونه يؤدي وظيفة التوجيه يتعدى أثره إلى كونه يضم بينة العنصر الثالث من الفعل التعليمي، وهو المعرفة، أو المحتوى؛ لذلك فهو يُعرّف عند المختصين بكونه: "الكتاب الذي يضم المعارف، والمعلومات الأساسية التي تستلزم الوصول إلى أهداف تربوية، وتحقيقها بحيث تكون مسطرة، ومحددة سابقا؛ سواء أكانت معرفية، أو وجدانية؛ أو نفس حركية، و يجب أن تقدم هذه المعلومات في شكل علمي، وبطريقة منظمة لتدريس مادة معينة في مقرر معين، ولمدة معينة"⁶.

كما أن إعداد الكتاب المدرسي يخضع لعدة معايير تربوية، وأكاديمية، وفنية قيمية، وديداكتيكية لا يسع المقام لبسطها، وما سنعرضه من معايير هو ماله صلة بموضوع الدراسة، وهي المعايير القيمية، والتربوية؛ إذ يشترط في الكتاب المدرسي أن يأخذ بعين العناية " الخصوصيات الوطنية، والحضارية؛ فضلا عن ملاءمته السسيوثقافية بحيث يكون مرآة عاكسة للقيم الثقافية، والوطنية، والحضارية

للمجتمع"⁷، فالمضمون المعرفي للكتاب على صعيد الاتجاهات لابد أن يواكب المعطيات، والوقائع الوطنية، والحضارية، والثقافية للمجتمع فلا يعاكس محتواه المهدوفات التربوية و السلوكية التي تتغياها المدرسة في مشروع بناء الإنسان الجزائري السوي.

أما بالنسبة للنصوص التي يحتويها كتاب اللغة العربية في الطور الثانوي فهي على ثلاثة أنواع : نصوص أدبية، ونصوص تواصلية، ونصوص المطالعة، ولكل نوع من هذه النصوص غايات بيداغوجية، ومعرفية تنص عليها السندات التربوية، فالنصوص الأدبية هي عماد الوحدة التعليمية، و هي التي تُستهل بها الوحدة، ويكون مضمونها متساوقا مع عنوان الوحدة، وخادما للغايات المعرفية، والكفاءات المنصوص عليها في مدخل المحور التعليمي، وقد عبر المنهاج عن بعض الأهداف التي تقوم عليها دراسة النص الأدبي بقوله: " و تقوم الدراسة - عموما - حول البحث عما يتوافر عليه النص الأدبي من عمق إنساني، وأفكار، ومستوى فني من مشاعر، وأخيلة، وأشكال التعبير"⁸؛ إذ الواضح أن النص الأدبي يجسد مركزية وزانة داخل المحور التعليمي، أو الوحدة، وذلك لأنه يشكل كثافة و ثراء معرفي متنوع بعضه مرتبط بالجوانب العلمية، والفكرية، والقيمية، والبعض الآخر منوط بالحيز الفني لما يشتمل عليه النص من جماليات، وسمات إبداعية تعززها المرفقات التخيلية، والشعرية، ولذلك " يكتسي هذا النشاط أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ ؛ إذ هو ميدان ممتاز يمكن المدرس في هذا المستوى من جعل التلاميذ منهجين في عملهم، موضوعيين في تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم، معترزين بمقومات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه، وأخيرا مسهمين بفاعلية في بناء حضارة أمتهم.و إن الدراسات التربوية- اليوم- تقرر أن للنصوص الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك بوجه عام. وهي بذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية لأنها الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الإحساس"⁹؛ كل هذا يستهدف إثراء سلوك، وذائقة المتعلم، و تغذية فكره، و وجدانه ولذلك يعد النص الأدبي في جانب تكوين شخصية المتعلم، وحمولته العاطفية، والقيمية أكثر مسؤولية، وخطورة، فهو يسعى لـ " تنمية خبرات التلاميذ من النواحي الاجتماعية، والخلقية، والسياسية ؛ لأن الأدب يصف الحياة على علاقاتها بجميع نواحيها الخيرة، والشريرة"¹⁰، فالنص الأدبي هو حامل القيم، وغارسها، وهنا يتجلى دوره الكبير في تعزيز السلوكات، والقيم الدينية، والوطنية، والإنسانية...

أما النص التواصلية فهو نشاط فكري مكمل لما تضمنته النصوص الأدبية من قضايا فكرية، أو أدبية، أو أخلاقية، أو سياسية، أو غيرها ؛ بحيث تكمن وظيفته في تعميق ما تم التطرق له في النص الأدبي باستحضار جملة من المعطيات الواقعية، أو التاريخية، أو الأدبية...، وقد برمجت هذه النصوص خصيصا لـ " لتجعل المتعلم يتفاعل مع النص الأدبي فكريا، و وجدانيا، وسلوكيا"¹¹، ولذلك فهي ترتبط بالأساس بمضمون النص الأدبي، وتكمن أهميتها في هذا الارتباط الفكري، وقد جاء تعريفها في المنهاج التربوي كما يلي : " هي نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية، ويتم التركيز فيها على الناحية المعرفية، و على الوسائل الإبلاغية المقنعة في

التعبير. ومهما يكن من أمر فهي نصوص داعمة للنصوص الأدبية، ورافدة لها في الفهم، والاستيعاب¹²، لعل هذا المفهوم الواضح للنص التواصلية يعزز فكرة محوريتها أيضا في بناء شخصية التلميذ، وتقويم وجدانه، حيث إن النصوص التواصلية لا تختلف عن النصوص الأدبية، أو توازيها؛ بل يقع بينهما ترابط موضوعي قد يرقى للترابط العضوي الذي يدعم مضمون كلا النصين دون إغفال الوظيفة الكلية داخل الوحدة التعليمية وفق المقاربة النصية التي تؤسس للترابط وخطية المعارف، وعليه فإن طرح نموذج عن نص تواصلية في هذه المداخل يعد ضرورة فرضتها مدلولية النص التواصلية، ووظيفته و تعاضده بالنص الأدبي دون نغفل إمكانياته وطبيعته المكثفة التي تزخر بكم هائل من المعارف والأرصدة الفكرية المشحونة.

و آخر نوع من أنواع النصوص المقررة في الطور الثانوي هو نص المطالعة، وقد تُفهم وظيفته انطلاقا من مسماه لأنه يمثل نشاطا لغوية مهما في تعلمية اللغة، فقد برمجت هذه النصوص لتدفع بسلوك المطالعة عند التلميذ، فهي "مقام ممتاز لاكتساب المعارف، و تحصيل المعلومات، و التزود من الثقافات المختلفة، و تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين و هي من أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، و هي توسع معارفهم و تنمي لغتهم و تزيد خبراتهم و قدراتهم و تصقل أذواقهم"¹³، فالملاحظ أن نشاط المطالعة يتقاطع في بعض الحالات مع مهدوفات النصوص الأدبية، و التواصلية على صعيد السلوك، و القيم ذلك لأنه يزود المتعلم بالقيم الإنسانية الرفيعة ويسعى أيضا لتعزيز كفاءته الثقافية.

6- مرجعية القيم في المنظومة التربوية:

إن القيم التي ينشأ عليها التلميذ، أو المتعلم في المدرسة يتم التأسيس لها من مرجعيات مختلفة أولها الدستور الجزائري الذي نص بوضوح على جملة من القيم التي تعد ثوابت للأمة الجزائرية؛ أولها الإسلام بكونه الجوهر الأساس في تعزيز، وتغذية القيم بمختلف أنواعها، فقد جاء في المادة الثانية من دستور 2020 وما سبقه من دساتير أن: "الإسلام دين الدولة"¹⁴، وهذا إقرار بكون الإسلام هو أساس المرجعيات الكبرى للقيم؛ بل حتى في إطار الحقوق التي منحها الدستور للمواطن بموجب ممارسة حريته التعبيرية اشترط في ذلك بعدم المساس بالقيم الدينية للشعب، فقد جاء في المادة 54 في نطاق الحقوق أن المواطن يتمتع ب " الحق في نشر الأخبار، والأفكار، والصور، والآراء في إطار القانون، واحترام ثوابت الأمة، وقيمها الدينية، والأخلاقية، والثقافية"¹⁵ و إذا كان المواطن مخاطبا بهذا القيد في التعبير، ونشر الأفكار فإن مؤسسات الدولة تكون بدرجة أولى حريصة على توطين هذه القيم باعتبارها الحاضن، والحامي الفعلي لهذا الرصيد، و من بين هذه المؤسسات المدرسة التي هي مركز بناء القيم، وترسيخها في ذهنية، ونفسية التلميذ لتخرج فرد يعتز بانتمائه، ومواطنته، وهذا ما صرحت به المادة 65 بقولها: "تعد المدرسة القاعدة الأساسية للتربية على المواطنة"¹⁶، وانطلاقا من هذا الدور الحيوي للمدرسة الذي كرسه الدستور أصبح من الضروري أن تُراعى الصرامة، والدقة في مضمون المعارف التي تقدم للتلميذ في المدرسة، وقياس مدى توافقها مع قيم المواطنة الجزائرية المبنية على الثوابت المنصوص عليها في الدستور الجزائري.

و يعد القانون التوجيهي للتربية من بين الأسس التوجيهية للعملية التربوية، و التعليمية، وهو بدوره جاء ليحدد الاتجاهات الكبرى للعمية التربوية، والبنود التي تتأسس عليها، وهنا سأعرض جملة من النصوص التوجيهية الواردة فيه، والتي لها صلة بمضمون الدراسة، فقد جاء في مستهله في باب أسس المدرسة الجزائرية حين الحديث عن غايات التربية أن من بين أهم هذه الغايات: "تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا، وتنشئتهم على حب الجزائر، وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب الوطني، ورموز الأمة"¹⁷ ففي هذا الغاية بات واضحاً أن من بين أهم أدوار المدرسة العمل على تجذير الانتماء، والاعتزاز بالمواطنة، والحفاظ على وحدة التراب، وتقدير رموز الأمة، وفي سياق آخر متعلق بغايات التربية نص القانون التوجيهي بشكل أوضح عن ملمح الجيل المهدوف من العملية التربوية بقوله إن أبرز هذه الغايات: "تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام، وقيمه الروحية، والأخلاقية، والثقافية، والحضارية"¹⁸، وهنا يتدعم الطرح الذي سبق الحديث عنه بكون الإسلام هو أهم المرجعيات الصانعة لحمولة القيم التي نغرسها في المتعلم داخل المحيط المدرسي، وفي الصف التعليمي.

وبالعودة للقرار الوزاري الذي يتضمن نظام الجماعة التربوية في الباب المتعلق بالأحكام العامة فرع القيم يؤكد ذات القرار على غرس هذه القيم، وتنشئة متعلم يعتز بمقوماته فكان الهدف من العملية التربوية هو: "ترسيخ حب الوطن لدى التلاميذ، والاعتزاز بالانتماء إليه باحترام الرموز، والثواب الوطنية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية"¹⁹.

فكل هذه العينات النصية التي أثبتتها القوانين، والنصوص بدءاً بالدستور مروراً بالقانون التوجيهي للتربية، وانتهاءً عند القرار الوزاري المنظم للجماعة التربوية أكدت على ضرورة، و وجوب ممارسة المدرسة دورها المحوري في ترسيخ القيم، وتعزيز المواطنة المبنية على هذه القيم. أولها قيم الإسلام الروحية، والخلقية، وقيم المواطنة النابعة من بيان أول نوفمبر، وتاريخ الأمة، والمواقف الثابتة مع القضايا العادلة كالتضامن مع حركات التحرر، ومساندة الشعوب المضطهدة و المستعمرة وفق ما نص عليه الدستور الجزائري، ووجب أن لا نغفل أن هناك مرجعيات أخرى عززت هذه المبادئ، والقيم، و قد تجاوزتها لضرورة الحيز و الزمان، والمتمثلة في ما نصت عليه السندات التربوية جملة بدءاً بالكتاب المدرسي ثم المنهاج، والوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل الأستاذ و دليل مخطط التدرج...

بناءً على هذا المسرد المقترح للنصوص الدستورية، والقانونية التي تبين غايات التربية، والمبادئ الكبرى التي يجب أن يتأسس عليها النظام التعليمي سنحاول أن نجرى مقايسة، وإسقاط مطابقة لعيينات نصية من كتاب اللغة العربية في الطور الثانوي، سواء كانت نصوص أدبية، أو تواصلية لنقيس مدى تحقق درجة الانسجام، والمواكبة لمضمون هذه النصوص مع مضمون الدستور، و القوانين المتشعبة عنه، و التوجهات الأساسية للأمة الجزائرية.

7- مقايسة حمولة القيم في عيينات نصية من كتاب اللغة العربية للطور الثانوي:

يعتبر هذا العنصر الإجرائي ساحة مكاشفة إجرائية لبعض النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية للطور الثانوي من مختلف السنوات، بحيث تم اختيار عيينات نصية تدرج ضمن حالات

الإرباك، والمساءلة المعرفية لما تتضمن من مكتسبات، ومعارف مشوبة، وغير منسجمة مع الإطار التأسيسي للمدرسة بل حتى الوجهة المبدئية للأمة الجزائرية خصوصا، و النزعة الإنسانية عموما بحيث ساقطصر على ثلاث نماذج أتناول من خلالها أمثلة متباينة لحالات التعارض، و كيفية تجاوزها على صعيد الإجراء، أو تقديم بدائل نصية على صعيد التعديل، والإصلاح.

7-1 النص التواصلي : الشعر مفهومه وغايته لميخائيل نعيمة

جاء هذا امتدادا لنصين أدبيين هما (أنا لإيليا أبي ماضي) و (هنا و هناك للشاعر القروي) في وحدة بعنوان (النزعة الإنسانية في الشعر المهجري)، وقد كانت الغاية من هذا النص التواصلي أن يعزز لدى المتعلم ما تلقاه في النصين الأدبيين بأن الأدب المهجري اصطيف بنزعة إنسانية عند الشعراء المتأثرين بالمذهب الرومانسي؛ فأصبح الشعر خصوصا، و الأدب عموما رسالة إنسانية قوامها الدعوة إلى الخير، والحق، والجمال، والنص التواصلي في مجمله يحمل قيمة فنية و بلاغية و نقدية، فالفنية، و البلاغية تتجلى في كونه منتوجا إبداعيا ساحرا استخدم فيه ميخائيل نعيمة أبلغ بنياته التعبيرية، وأساليب الجذب، ولغة الجمال، وهذا ربما كان مبررا فنيا لاختيار هذا النص، وتقريره على المتعلمين. أما من الجانب النقدي فالنص زاخر بالمفاهيم النقدية، والآراء الأدبية الناضجة لفنية الشعر، و كنهه وغايته، والاتجاه بقصد اعتباره رسالة نبيلة جاءت لحماية الإنسان، وانتشاله من جلافة التقليديين، و هذا المعنى يتساقق كليا مع مضمون النصين الأدبيين الموطئين للوحدة كما يدعم الأهداف الأساسية للوحدة، وللمدرسة الأدبية المستهدفة، وقد يكون هذا أيضا مسوغا فكريا لإدراج هذا النص ضمن روافد الوحدة و مكوناتها الفكرية.

لكن حالة الانعطاف فيه وردت في الفقرة الأخيرة حين غالى صاحب النص في تقديس و تبجيل الشعر فقال عن الشاعر ما يلي: "و أخيرا الشاعر كاهن لأنه يخدم إلها هو الحقيقة، والجمال، هذا الإله يظهر له في أزياء مختلفة، وأحوال متنوعة. لكنه يعرفه أينما رآه و يقدم له تسابيح حيثما أحست روحه بوجوده. يراه في الزهرة الداوية، والزهرة الناضرة. يراه في حمرة وجنة الفتاة، وفي اصفرار وجه الميت. يراه في السماء الزرقاء، و السماء الملبدة بالغيوم، في ضجة النهار، وسكينة الليل..."²⁰.

إن عرض الشاعر في صورة الكاهن، والحقيقة، والجمال في صورة الإله الذي يتمظهر في مواضع متنوعة هي مجاوزة طبيعية، ومستساغة عند شاعر، وأديب بخلفية مسيحية مثل ميخائيل نعيمة، و هو لا يُسأل عن أفكاره، ومعتقداته، و لذا فإن اعتراضنا لن يكون على صاحب النص، وإنما الغرابة تكمن هنا في إقرار هذا النص على تلاميذ عقيدتهم الإسلام، و قد يجد المتجاوز لهذا الخرق القيمي مسوغات كثيرة من بينها منفذ الخيال، و المجاز، و الفنية -لما يحمل النص كما سلف من ثراء و إبداع في مجمل تعبيراته- و غيرها من المخارج التي لا يمكن أن تبرر المساس بعقيدة المتعلم إلى هذه الدرجة، فإن كان مبرر إقرار هذا النص هو جماليته كما سلف فقد كان بالإمكان التصرف فيه، و حذف ما يقوض القيم الدينية، و الروحية على غرار ما وقع في العديد من النصوص من تعديلات تخدم الهدف التعليمي، فالتصرف في النصوص وحذف أجزاء منها، وتقليص حجمها، واختصارها ظاهرة مألوفة، ومكررة في الكتاب المدرسي، وقد وقع ذلك حتى في الحالات التي تضر بالمضمون النصي، أو تمس

بتسلسل الأفكار، و انسجامها، فلما لا يتم اللجوء لها في هذا الموضع المهم، والبالغ الأثر دون أن نغفل أن هناك العديد من النصوص التي يمكن أن تكون بديلا عن هذا النص إذا ما أردنا أن نستغني عن النص كلية، و لكن يبقى الحل الأقرب، وخاصة على وجه الاستعجال، وتقديرا لجمالية النص هو حذف هذه القطعة الأخيرة من النص كلية، و إبقاء النص كما هو دون أن يؤثر ذلك على المضمون الكلي، و الغاية الكفيرة للوحدة.

إن حالة الإرباك التي يسببها هذا النص يشعر بها المعلم قبل المتعلم، ولعل هذا الهز العنيف لعقيدة المتعلمين يدفعهم لاستصغار هذا التجاوز، والمضي في حالات مماثلة من الزيغ العقائدي بمسوغ الإبداع، و الجمالية دون شعور، أو علم من الأولياء الذين لا يدركون ما يتلقى أبنائهم، و هم بالتأكيد لا يقبلون هذا المساس بالذات الإلهية، وبالقيم التي ربوا عليها أبنائهم منذ الصغر، ولم يتصوروا أن المدرسة يمكن أن تقدم معارف بهذا التأثير الكبير على معتقدات المتعلمين، أو تمارس دروا يتناقض مع مبادئ الدستور، ومع القيم التي نصت عليها التشريعات؛ بل مع القيم التي ربت عليها المدرسة نفسها المتعلمين منذ الأطوار الأولى عندما يُلقن التلميذ أركان الإسلام، و التي أولها شهادة أن لا إله إلا الله، ثم في سياق آخر ننقض هذه الوحدانية بما سبق التمثيل له من تعديد للآلهة. لقد أصبح من الضروري أن تصدر وزارة التربية توجهها مستعجلا بتعديل النص، أو تعويضه بنص يخدم كفاءات الوحدة التعليمية، ولا يمس بعقيدة التلميذ، وبمقومه الديني الذي كرّسه الدستور، كما نصت التشريعات على أن غايات المدرسة تقوم على احترام هذه المقومات، وتعزيزها، وترسيخها كما سبق؛ بل قيّد الدستور حريات التعبير، ونشر الأفكار التي تنال من القيم الدينية فكيف إذا تعلق الأمر بالمدرسة، وبالذات الإلهية أساس العقيدة الدينية.

2-7 النص التواصلي: نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية

جاء هذا النص ضمن وحدة من المؤثرات الحزبية في الشعر، و الشعراء، و هو امتداد للنص الأدبي الذي يعرض نموذجا من تأثير الأحزاب في عهد بني أمية على الشعر، والشعراء، وتبدو الغاية من هذا النص التواصلي أن يستعرض مظاهر تأثير الأحزاب على الشعر؛ لكن بالعودة لمضمون هذا النص نكتشف أنه عرض تاريخي سطحي، و هو نص تاريخي صرف أكثر من كونه يحمل صبغة نقدية أو سمة أدبية تخدم الغرض الأدبي للوحدة، أو للنص الأدبي، وزيادة عن نأيه التعليمي عن غايات الوحدة التعليمية بصورة مباشرة، فهو أيضا لا يتسم بأي صبغة جمالية في الأسلوب، أو التعبير كما كان الحال مع النص السابق، فأسلوبه أسلوب تاريخي بسيط، وعليه لم تكن هناك دوافع جمالية ومعرفية تعزز ضرورة ورود هذا النص ضمن مقررات اللغة العربية بغرض صقل ذائقة المتعلمين مثلا، أو إثراء حصائلهم الأسلوبية، و الفكرية، ومن الناحية النقدية الأدبية و إن كان الغرض إظهار تأثير الأحزاب، و الفرق السياسية على الشعر في هذا العصر إلا أن مضمون النص يركز على محتوى الصراع الحزبي، وتفصيله أكثر من تركيزه على انعكاسات هذا الصراع على الشعر، و الأدب، و بالعودة لبعض المقاطع النصية وتحليلها نجد أن هذا النص أيضا يعكس العديد من المطبات القيمية جاءت كما يلي :

- النص يحمل في طياته صورا متعددة عن المساس برمزية للصحابة رضي الله عنهم و التعرض لمقامهم، وغير مناسب لأن يبرمج لمستوى السنوات الأولى بهذا الأسلوب الجريء، والطرح الحاد.
- أول ما يلمسه القارئ للنص هو ترديد أسماء الصحابة رضي الله عنهم: (طلحة، الزبير، علي، عائشة ومعوية) دون الترضي على أي واحد منهم من مطلع النص إلى منتهاه، وهذا ما يثير تساؤلات عدة عن الاشتراطات التأصيلية، والقانونية المتعلقة بعدم المساس بقيمية الرموز، والشخصيات سواء كانت دينية، أو وطنية، فضلا عن ترسيخ رمزيته في نفوس المتعلمين؛ هذا كله باعتبار أن عدم الترضي عليهم في السياقات الطبيعية الهادئة يعد أمرا مستشكلا فكيف إذا ارتبط الحال بسياق متشنج كالفتنة، حيث يكون الترضي حينها ضرورة يفرضها السياق، والمقام أكثر من أي شيء آخر، وهذا حتى يدرك المتعلم أن ما وقع بين الصحابة رضي الله عنهم من توتر لا يسلبهم علويتهم، ولا يعدم رمزيته، وهذا مقطع من النص: (...شعور الناس بمقتل عثمان مظلوما، ولم يكن يطمئن هؤلاء لوجود طلحة، والزبير في جيش عائشة لأطماعهما...) ²¹.
- تقزيم اجتهادات الصحابة رضي الله عنهم، وتصوير ما اختلفوا حوله بأنه حالة شغب، ومن أداروا هذه الاختلاف مشاغبون بالاستنتاج، واللفظة كانت تتقصد أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، ومن خرج معها من الصحابة رضي الله عنهم، فقد ورد في النص ما يلي: (وكان خروج عائشة، واشتراكها في هذا الشغب السياسي شيئا منكرا في رأي الناس) ²².
- التعبير عن أحداث الفتنة الكبرى بملفوظات تدل على أن ما حصل بين الصحابة هو مجرد تصارع و تنافس على الحكم، و القيادة بمعززات قبلية، ومن التعابير المسيئة قول صاحب النص (الارستقراطية القريشية، الملك الإسلامي...)، وهو سياق يُفهم منه أنه نزوع، وانحياز للخوارج، و قدح لعلي، و معاوية رضي الله عنهما، وهذا نموذج من قول صاحب : (ترك الناس صفين وهم أحزاب ثلاثة: شيعة علي، وأنصار معاوية، والخوارج الذين يبغضون عليا، ومعاوية، ويرغبون في حكومة إسلامية جمهورية أو ديمقراطية تخالف هذه الارستقراطية القريشية التي يمثل بها علي الهاشميين و معاوية الأمويين) ²³، إن هذا المقطع يتبوأ إساءة صارخة لمرحلة الخلافة الرشيدة التي تأسست على الشورى، والتزهر، واعتبارها مجرد ارستقراطية قريشية، و تقديم الخوارج على أنهم حماة الديمقراطية، ودعاتها، وهذا كله مخالف لموقف المرجعية الدينية الوطنية من الفتنة التي وقعت بين الصحابة، ومقوض للقيم المعتدلة التي وقفت من الفتنة موقف ما نص عليه النبي صلى الله عليه وسلم من اعتزال و تعفف، كما أنها تؤسس واقعا، و راهنا في نفسية المتعلم انطباع يمجّد العنف، بعد كل ثورة على الحكم القائم حالة ديمقراطية تستوجب الإشادة.
- ترسيخ صفة قاذحة للخليفة علي رضي الله عنه وهي البخل، وسوء التدبير من خلال السياق بدل توصيف تدبيره بأنه حرص على مال المسلمين، و قد أجرى صاحب النص في إطار هذا المسعى موازنة مشوبة بين معاوية وعلي رضي الله عنهما؛ وهذا نصها: (أما على فلزم التحرج في سلوكه الديني، والسياسي،..... فلم يظفر بشيء، وانصرف عنه الناس حتى أن أخاه عقيل طلب منه شيئا

من بيت المال فأبى عليه، فهرب إلى معاوية، فأكرمه و، كذلك كان شأنه مع ولديه الحسن والحسين. أما معاوية فكان سياسياً لينا واسع الحكم حسن التدبير كريماً...²⁴.

➤ توصيف أحداث الفتنة، و وقائعها بأوصاف حديثة راهنة تخلع عنها ملمح الاختلاف عن الواقع الحديث، فلا يجد المتعلم فارقاً بين ما جري بين الصحابة في القرون الخيرة الأولى بوسمه اجتهد ديني، و بين ما يقع في عصرنا الحديث (... كان عهد الحروب الأهلية حول الحكومة الإسلامية..)

➤ طرح بعض الأسئلة الفجة و المسيئة لصورة الصحابة مثل :

(كيف استغل معاوية مقتل عثمان لتأليب المسلمين على علي؟) و للفظتي (استغل)، (تأليب) مدلولات سلبية كافية للتنزه عن إغراق المتعلم في هذا الوحل.

وهنا تعترينا العديد من التساؤلات حول المسوغات الفنية، و الفكرية، و القيمية حول إقرار هذا النص منها: لماذا تم اختيار هذا النص، واعتماده في المقرر رغم المعاييب التي يحملها، وإن كان الهدف إبراز تأثير الأدب بالأحزاب السياسية، كان يمكن اختيار نص من كتب تاريخ الأدب التي لا تفصل في هذه الجزئيات التاريخية و لا تتضمن تعريض بالصحابة رضي الله عنهم، و يهملها في العرض التاريخي فقط ما يخدم الغرض الأدبي والنقدي من إظهار لتأثير هذه السياقات على الشعر و الشعراء.

لقد بات من الضروري أن يعيد القارئون على المناهج و المقررات النظر في هذا النص، واستبداله بما يخدم الغرض الفني، و الأدبي، والنقدي للوحدة. وبما لا يتعارض مع مقومات الأمة الجزائرية، و يمس بمقدساتها، ورموزها الدينية، و على رأسهم الصحابة رضوان الله عليهم جميعاً، فالنص محل المقايسة لا يزخر بأي قيمة فنية، أو نقدية، أو أدبية تعزز فرضية طرحه بقوة في المقررات بدل غيره، هذا دون إغفال ما يشوبه من تجاوزات في حقل القيم الروحية، والرموز الدينية، والمساس بها.

كما أن تأثيرات المساس بالرموز (الصحابة رضوان الله عليهم في هذا النص) تتمدد للمساس بكل ما هو قيمي، ورمزي من رموز علمية، و تاريخية، و وطنية، وتضمهر روح التقدير، و التمجيد، و الاعتزاز في نفسية المتعلمين، وما يعرفه الواقع من استهداف للرموز الدينية، و التاريخية، و العلمية في وسائل الإعلام، و وسائل التواصل إلا نتاج لمثل هذا الاستسهال في البرامج و المقررات التربوية، و التغذية المدرسية المفتقرة لاشتراطات الأخلاق، والاحترام للثوابت والقيم.

7-3 النص الأدبي حالة حصار لمحمود درويش:

ورد هذا النص في وحدة تعد من الوحدات المحورية في برنامج السنة الثالثة لكونها تتعلق بالقضية الفلسطينية التي هي أم القضايا عند الشعب الجزائري، و الدولة الجزائرية، فالوحدة بعنوان : (فلسطين في الشعر العربي المعاصر)، و النص الأدبي هو قصيدة للشاعر محمود درويش بعنوان : (حالة حصار) يصور فيها الشاعر المعاناة اليومية، و الحياتية للشعب الفلسطيني، فمن الناحية الفنية، والجمالية القصيدة تزخر بسمات الإبداع، لكنها لا ترقى لدرجة المفاضلة على غيرها، أما من الجانب الشعوري و العواطف فهي تفتقر للشحن، و الحماسة، كما أن سلبية هذه القصيدة تتمحور في كونها تحمل بعض الدلالات التي لا تتساق مع الحق الفلسطيني خصوصاً تلك التوجيهات،

والأسئلة التي حاولت أن تسير بالقصيدة نحو منعرج عليل يعزز الاستسلام، والتنازل، وبالعودة للنص نقف على بعض الأسطر من قول الشاعر وهو يخاطب جنود الاحتلال الإسرائيلي:²⁵

أُمُّهَا الْوَاقِفُونَ عَلَي الْعَتَبَاتِ ادْخُلُوا،
وَاشْرَبُوا مَعَنَا الْقَهْوَةَ الْعَرَبِيَّةَ
قَدْ تَشْعُرُونَ بِأَنْكُمْ بَشَرٌ مِثْلُنَا

ففي دعوة الشاعر هذه حاول أن ينظر إليها محلل النص الأدبي نظرة استسلام، ودعوة للتعايش، و السلام، وهذا ما تكشفه بعض الأسئلة المريبة التي جاءت بعد النص مثل :

يبدو الشاعر رغم الموقف الصعب من محبي السلم، ودعائه، ما المقطع الذي عبر فيه عن هذا الموقف؟، أمتفائل أم متشائم من جنوح الخصم إلى السلم؟²⁶

هناك توجه فكري واضح في النص لتسوية الاحتلال، وتليسه بمصطلحي السلم، والتعايش الذي يبدو في ظاهره قيمة إنسانية جميلة، ولكن على صعيد الواقع، والتاريخ، والعرف البشري والمسلم القيمي ندرك جميعا أن السلم لا يكون مع المحتل، وهو في هذه الحالة يُعدّ خيانة، وتخاذلا، وجبنا، و مما يلفت الانتباه، ويثير التساؤل تسمية المحتل الإسرائيلي بالخصم فقط في سياق طرح هذا السؤال

قد يقول بعض الدارسين أن هذا الاستقراء والتحليل فيه تجني، أو تأويل بعيد؛ لكن ما يعزز هذا الاستنتاج حوصلة ما تم التنصيص عليه في مجمل القول الذي يعد خلاصة النص بقول محلل النص: "و عليه فالقيمة السياسية هي أبرز قيمة في النص بما في ذلك نزوعه إلى السلم والتعايش مع الآخر..."²⁷، لقد ذكر ذلك بوضوح فأصبح التخاذل، وترك الحق الفلسطيني قيمة؛ بل أبرز قيمة في النص تحت مسمى التعايش مع الآخر الذي هو المحتل، وهنا تتكاثر العديد من الأسئلة الفنية، والمنهجية، والفكرية، والقيمية، والقانونية حول الغاية من هذا النص والأسئلة والاستنتاجات التي تلتها، ولماذا قُدرت هذه القصيدة؟ ولمحمود درويش قصيدة ثورية عدة تتساق مع الموقف التاريخي، والوطني، والقانوني للجزائر اتجاه القضية الفلسطينية؟ ولماذا طرح هذه الأسئلة التي توجه النص نحو التعايش مع المغتصب للأرض؟ هل هذا الطرح ينبع من قيم الجزائر بتاريخها النضالي وبثورتها المجيدة و بنصرتها لفلسطين، وقضايا الشعوب المظلومة عموما؟ وما القيمة الفكرية والوجدانية التي تستهدف غرسها في المتعلم من خلاله؟ أسئلة كثرة تطرح على هذا النص، وتتعزز في وقتنا الحاضر الذي يعيش فيه الشعب الفلسطيني أشرس حرب إبادة في سياق عالمي مزدوج ومتواطئ بلا قيم إنسانية، وواقع عربي مشتت بين مطبع متخاذل، ومحافظ يسعى لصيانة الحق الفلسطيني.

ومن الناحية المنهجية، والفكرية يتعارض هذه النص مع النص التواصلية الذي يليه، فالنص الأدبي الذي يفترض أن يكون المنطلق الفكري والأدبي للوحدة، وروافدها، وكل ما يتفرع عنه يجب أن يعكس حالة من التعالق، والاتساق الفكري احتراماً للمقاربة النصية، وتفعيلاً لخطية المعارف؛ لكن بالعودة للنص التواصلية في هذه الوحدة سنجد أنه يستعرض تبني الشعراء الجزائريين والعرب للقضية

الفلسطينية بكل اهتمام، وانحيازهم لخط المقاومة و الثورة على المحتل، و الإشادة بالنضال، و التحرر في حين أن النص الأدبي (حالة حصار) تنغياً أفكاره أسلوب التعايش، والسلم مع المحتل .

إن الواجب الوطني، والقيمي، والإنساني يستوجب أن يدفع وزارة التربية الوطنية على وجه الاستعجال ، وهي التي تطبع الكتب المدرسية كل سنة أن تحذف هذا النص، و ما يتعلق به من أسئلة، و استنتاجات تؤسس للتخاذل، وخيانة القضية الفلسطينية، و تمس بموقف الجزائر المتقدم في هذا الإطار، وإدراج نص يعكس روح القضية الفلسطينية بالمستوى الذي تتبناه الجزائر على الصعيد القيمي، و التاريخي، و الدبلوماسي، و يواكب أيضا المتغيرات الواقعية للقضية ؛ وينسجم مع مضمون النص التواصل المقارب للنص الأدبي نظرياً؛ إذ يعد هذا النص في ظل جرائم الإبادة البشعة غير المسبوقة في التاريخ الحديث التي يتعرض لها الفلسطينيون، وفي ظل رفض المحتل في حد ذاته لأي مقترح من مقترحات السلام العربية غير لائق لا واقعياً، ولا أخلاقياً أن يعرض على المتعلمين، و يناقش بهذا الوهن القيمي.

8- خاتمة:

لقد أثبت الدستور قيماً عديدة تقوم عليها الأمة الجزائرية، و اعتبرت المدرسة أبرز موضع لتعزيز القيم، وترسيخها، وتثبيتها، وقد حاولنا في هذا المقال أن نؤسس لهذه القيم، ودورها في تكوين شخصية سوية تعزز بمواطنتها، وقيمها، ورموزها، و قد نصت القوانين الموجهة للمدرسة على هذه الغايات بوضوح، فكان الهدف أن أجري مقايضة لنماذج نصية مربكة تتضمن أفكاراً تتعارض مع هذه النصوص، و تقوّض القيم الدينية، و الوطنية، و الإنسانية التي كرسها الدستور الجزائري. لقد أثبت النص الأول حجم المساس الجسيم للقيم الدينية خصوصاً العقيدة التي هي أساس الإيمان، وقد اقترحت حذف المقطع الذي ورد فيه التجاوز مع التنويه بأن هذا الحذف لن يؤثر في الغاية الفنية، و النقدية للنص، وبالمقابل يعزز المحافظة على القيمة الدينية، والاحتفاظ بجمالية النص، أو استبدال النص كلية. وفي النص الثاني الذي استهدف الرموز الدينية (الصحابة رضوان الله عليهم) لا بديل عن حذف هذا النص، و إحلال محله نصاً آخر لأن النص ؛لا يخدم لا الغايات الفنية، و لا الأدبية ، و لا النقدية للوحدة، و زيادة على ذلك هو حافل بالتجاوزات القيمية بما لا يمكن الاختصار على مجرد حذفها هي فقط. أما النص الأخير فالأولى إدراج قصيدة ثورية للشاعر درويش تتماشى مع الحق الفلسطيني و قيم ثورة الجزائر، وتتساوق مع أفكار النص التواصل الذي يليه، أو اختيار قصيدة أخرى لشاعر فلسطيني آخر، و على وجه العجلة حذف الأسئلة، و الاستنتاجات المريبة التي تهدف لدفع النص نحو السلم، و اعتباره قيمة في سياق الاحتلال، و سلب الحق، و الحقيقة هو استسلام، و تخاذل، و خيانة لأن القيمة التي يجب الاحتفاء بها في مسيرة تحرير الأرض هي قيمة المقاومة، و الثورة، و الحرية، و الاستقلال لا غير.

ومن المقترحات التي تؤسس لمعالجة هذا الإرباك القيمي مستقبلاً، و تقي من تكرار هذه الأخطاء، و تفضي إلى توطين مقررات دراسية متناغمة مع الشعور الوطني الديني و التاريخي و الإنساني. و انطلاقاً

- مما تم الكشف عنه في هذه الدراسة و تقويما لإطار تعليم القيم، و ترسيخها في المناهج التربوية عموما، ومقررات اللغة العربية في الطور الثانوي خصوصا أقترح بما يلي:
- توطين عامل بناء القيم، وترسيخها في العملية التعليمية توطينا أفقيا في جميع المواد التي لها حمولة قيمية.
 - مراعاة انسجام ما يقرر على المتعلمين من نصوص مع القيم الدينية، الوطنية والتربوية، ومراجعة هذه المضامين بكل جدية، وصرامة، و لو بعد صدور المقررات، و ذلك للتأكد من مدى فعاليتها و تحقيقها للأهداف التربوية.
 - تفعيل النصوص القانونية التي تنص على الجوانب القيمية لمختلف المؤسسات التربوية، واعتبارها معيارا فارقا لاعتماد المقررات، والكتب و البرامج المدرسية، أو رفضها في حال عدم توافقها مع الأهداف التربوية.
 - استشارة الهيئات الوطنية التي لها دور في تعزيز هذه القيم، والمحافظة عليها، وغيرها من الفاعلين من مراكز جامعية، ومخابر بحث لها صلة بهذا العنصر القيبي.
 - تنصيب لجنة مختصة ضمن اللجان الوطنية للمناهج تتكفل بمتابعة ومقايضة المضامين، والمقررات و مدى مواكبتها للعناصر القيمية، وكذلك تقويم النقائص قبل صدور المقررات.
 - انتقاء كفاءات وطنية في اللجنة الوطنية للمناهج متشعبة بالقيم، و مهتمة بالقضايا التربوية والتعليمية، و بعيدة عن الشحن الإيديولوجي الذي كان له أثر بالغ في إرباك المحمول القيبي.
 - في مجال اللغة العربية في الطور الثانوي تعديل النصوص، أو التصرف فيها على وجه العجلة من خلال حذف الفقرات التي تمس بالقيم الجزائية، فهي لا تضر بمضمون النص، و لا مدلوله، ولا فنيته، و استبدال النصوص التي تتطلب استبدالاً كلياً.
 - الحرص كل الحرص فيما يحضر له من إصلاحات قادمة في الطور الثانوي على عدم تكرار هذه الأخطاء، و عدم التسرع في إنجاز الكتب المدرسية كما حدث سلفاً، و إبعاد ذلك على الحسابات الإيديولوجية، و الاحتكام للقانون، و الدستور، وثوابت الجزائر، ولقدسية المعرفة، وللکفاءة الوطنية التي من خلالها يمكن تحقيق مختلف المساعي التربوية التي تخدم المدرسة.

الإحالات

- ¹ سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنان، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1983، ص 08.
- ² الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليلة، الجزائر، 2000، ص 13.
- ³ نوبصر بلقاسم، التنمية و التغيير في نسق القيم الاجتماعية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2010/2011، ص 126.
- ⁴ المرجع نفسه، ص ص 126-127.
- ⁵ رعد كريم محمد، تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة الفتح، جامعة ديالي، العراق، مجلد 15، العدد 2، 2011، ص ص 8-9.

- ⁶ محمود كامل الناقفة، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب المدرسي الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1983، ص 20.
- ⁷ عبد الله الوزني، معايير تصور و إعداد الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية و التكوين، المغرب، ع 3، سبتمبر 2010، ص 15
- ⁸ اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الثانوي)، منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي و التكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2020، ص 17.
- ⁹ المرجع نفسه، ص 17.
- ¹⁰ إسمهان زادارة، البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي (دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 2012، ص 61.
- ¹¹ اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الثانوي)، منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أكتوبر 2005، ص 09.
- ¹² اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الثانوي)، منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي و التكنولوجي، ص 17.
- ¹³ المرجع نفسه، ص 18.
- ¹⁴ دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2020، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 82، ديسمبر 2020، ص 07.
- ¹⁵ المرجع نفسه، ص 14.
- ¹⁶ المرجع نفسه، ص 16.
- ¹⁷ القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، فبراير 2008، ص 40.
- ¹⁸ المرجع نفسه، ص 40.
- ¹⁹ نظام الجماعة التربوية، قرار رقم 65 مؤرخ في 28 شوال 1435 الموافق 12 جويلية 2018، باب الأحكام العامة ب فرع القيم، ص 03.
- ²⁰ دراجي سعيدي و آخرون، اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للطباعة و المطبوعات المدرسية، 2016/2017، ص 83.
- ²¹ حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجة (السنة أولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا)، الديوان الوطني للطباعة و المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2019، ص 153.
- ²² المرجع نفسه، ص 153.
- ²³ المرجع نفسه، ص 154.
- ²⁴ المرجع نفسه، ص 154.
- ²⁵ دراجي سعيدي و آخرون، المرجع السابق، ص 102.
- ²⁶ المرجع نفسه، ص 103.
- ²⁷ المرجع نفسه، ص 104.

المراجع:

- إسمهان زادارة، البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي (دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية)، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 2012.
- حسين شلوف و آخرون، المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجة (السنة أولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا)، الديوان الوطني للطباعة و المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2019.
- دراجي سعيدي و آخرون، اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للطباعة و المطبوعات المدرسية، 2016/2017.
- الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 2000.
- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنان، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1983.
- محمود كامل الناقفة، رشدي أحمد طعيمة، الكتاب المدرسي الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1983.

- رعد كريم محمد، تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة الفتح، جامعة ديالي، العراق، مجلد 15، العدد2، 2011.
- عبد الله الوزني، معايير تصور و إعداد الكتاب المدرسي، مجلة دفاتر التربية و التكوين، المغرب، ع 3، سبتمبر 2010، ص15
- نوبصر بلقاسم، التنمية و التغيير في نسق القيم الاجتماعية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2010/2011.
- دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2020، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد82، ديسمبر 2020.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، فبراير 2008.
- اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الثانوي)، منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أكتوبر 2005.
- اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الثانوي)، منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي و التكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2020.
- اللجنة الوطنية للمناهج (مديرية التعليم الثانوي)، منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي و التكنولوجي.
- نظام الجماعة التربوية، قرار رقم 65 مؤرخ في 28 شوال 1435 الموافق 12 جويلية 2018، باب الأحكام العامة ب فرع القيم.