وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر – 2– أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

تعليميّة النّصوص الأدبيّة وتلقيها في مرحلة التّعليم الثّانوي:
السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا
دراسة وصفية تحليلية

Teaching Literary Texts and Their Reception in Secondary Education:
The Third-Year Secondary as a Model
A Descriptive and Analytical Study

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص: اللسانيات التطبيقية

إعداد الطالبة:

- سنجاق الدين حميدة

إشراف الأستاذ:

-لوصيف الطاهر

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
فاتح بوزرى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة الأغواط	مشرفا، مقررا
فتيحة حايد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	عضوا
صليحة مكي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	عضوا
جميلة عاشور	أستاذ التعليم العالي	جامعة خميس مليانة	عضوا

السنة الجامعية: 2024-2025

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى روح أبي الطاهرة

وإلى أمي الغالية

وإلى كل من يُبادلني المحبة والمودة

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الذي أعانني على إكمال هذا العمل، والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بتشكراتي لأستاذي المشرف الأستاذ الطاهر لوصيف على قبوله الإشراف على أطروحتي كما أشكره على تفهمه وتعاونه، فلم يبخل علي لا بوقته ولا بنصائحه التي أنارت لي الطريق، أسأل الله أن يحفظه ويجازيه بما وعد به عباده الصالحين.

كما أشكر كل من كان لي عونا وسندا فيسبيل إنجاز هذا العمل.

مقدمـة

مقدمة

يعدّ نشاط تعليم النُّصوص الأدبيَّة في التعليم الثانوي الجزائري من بين النَّشاطات التعليمية المهمّة،وذلك لكونه يشتمل على عناصر معرفية كثيرة تمتاز فيما بينها بالتكامل كعلوم اللغة والعلوم البلاغية والأسلوبية والخيال والأفكار وغير ذلك، مما يوجب الإلمام به والتَّركيز عليه ليتيسّر فهم النصوص وتفسيرها ومن ثم بناء قدرة تمكّن من استخلاص خصائصها ومواصفاتهاوتمثلها وتوظيفهاالتنمية العدة المناسبة من المهارات الفكرية والنقدية، وما يُدعِّم هذه الأهمية حمولاتهذه النصوصبالقِيَم الإنسانية والمعرفية والثقافية التي تنمي بلا شك، مدارك الطالب العلمية والأخلاقية وترقي المجتمع، وذلك ما يجعلها تأتي في أولى اهتماماتنا بالدراسة والعناية.

تؤدي نشاطات تعليم النصوص الأدبية دورًا فعّالا في تنمية المجتمعات والأفراد فهي تقوم على بناء العلاقات السليمة بين التلاميذ أولاً، وبين أفراد المجتمع ثانيًا، في شكل أدبي منظم ومخطَّط له، لغة وأسلوبا وأفكارا وخيالا.. ممّا يجذب اهتمام القارئ إليها ليتدبَّرها، ويستفيد منها، ومن ثمَّ ممارسة ما يتعلَّمه في مجتمعه داخل المدرسة وخارجها.

تتطلَّب هذه النصوص فهما ووعيا لا يأتي إلا بعد قراءات متعددة؛ فالقراءة الأولى لا تنفذ في الغالب إلى بواطن النصوص، لأن ذلك يتطلب أن يكون للقارئ مخزونا ثقافيا كافيا يواجه به هذا النوع من النصوص، بالإضافة إلى تَمكُّنِه من اللّغة بوصفها الأداة التي يَلِجُ بها

إلى معاني النص الأدبي ودواخله بالنظر إلى طبيعته التي يكتنفها الغموض وعدم التَّصريح مباشرة بما يريد أن يقوله المبدع، فهو مليء غالبا بالرموز ويقوم على التَّلميح لا التّصريح وبذلك يفتح المجال الواسع للقارئ ليختار الزاوية التي يقرأه منها.

وعلى القارئ أن يبذل جهودا تليق بالنصوص الأدبية، وذلك من خلال التَّمعن في لغتها وأسلوبها وصورها البيانية وخيالها وغيرها من العناصر المُكوِّنة لها، وهو ما يتطلب عتادا لغويا ومعرفيا، وفهما للعناصر المكوِّنة لهذه النصوص.

تعتمد هذه الدراسة على البحث عن قيمة النصوص الأدبية ومكانتها أو منزلتها في المنظومة التعليمية، بالإضافة إلى الكشف عن دورها وواقعها في الممارسات التعليمية، ورصدها للواقع وتحليله من جهة، والنَّظر في طريقة مقاربتها وتعليمها وفي كيفية التَّعامل معها في قاعات التَّدريس من جهة أخرى؛ فمن المعروف أن معالجة كل نص أدبي وتلقيه تختلف من نص إلى آخر باختلاف موضوعه وباختلاف الأدوات المعتمدة في دراسته وتحليله، وتتصف تعليمية النصوص الأدبية بالاعتماد على طريقة تكاملية في مقاربة النصوص الأدبية، دون التَّركيز على الطريقة أو على المحتوى أو على الأستاذ ولا على التلميذ بصفة انفرادية، وإنما بالتركيز على كل هذه العناصر وغيرها بشكل مترابط ومتكامل ومتآزر، وكل تقصير في أحدها يُؤثِّر حتماعلى نجاعة عملية التعلم والتَّعليم بصفة عامة.

حَظِيَت تعليمية النصوص الأدبية في السنوات الأخيرة نظير دورها ومكانتها المهمة في منظومات التعليم، باهتمام كبير من لَدُن الباحثين والدارسين لاسيما الذين يشتغلون بميدان التعليم، خاصة بعد تبنيالمقاربة النصية، وقد صار الحال كذلك في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها وقراءة نصوصها المتنوعة ولاسيمانصوصها الأدبية وتلقيها وممارسة عملية تحليلها،ولذلك تَوجَّهت هذه الدِّراسة إلى البحث في أهمية النّصوص الأدبيّة، وما تُخلِّفه من أثر في تكوين التلميذ في المرحلة الثانوية وكيفيات قراءتهوتلقيه لهذه النُّصوص، تحت عنوان: **"تعليميّة النّصوص الأدبيّة وتلقّيها في مرحلة التّعليم الثّانوي، السنة الثالثة ثانوي أنموذجا"**

ومن أهم الأسئلةالتي يطرحها هذا الموضوع:

- ما هو واقع تعليم النصوص الأدبية؟ وكيف يتم تعليمها وتلقيها؟

وتندرجتحت التساؤل الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التي منها:

- ماذا نقصد بتعليمية الأدب؟ وما مميزات ذلك؟ وماهي أهم الاتجاهات الحديثة التي تُعنى بتعليمه؟ وما الفرق بين النص الأدبي والنص التعليمي؟ وما مفهوم القراءة والتلقي عامة وفي تعليمية النصوص الأدبية خاصة؟ كيف هو حالتعليم النصوص الأدبية في المنظومة التعليمية الجزائرية؟ وما طريقة الكتاب المدرسي الجزائري في تحليل النص الأدبي؟ وماهي نتائج الطريقة التعليمية المعمول بها في التّعليم الجزائري؟ وما الاقتراحات

والبدائل؟ وفي رأينا فإن العملية التعليمية التعلمية للنصوص الأدبية بقيت كما هي ولم ترق إلى المستوى المطلوب خاصة بعد الإصلاحات التي باشرتها الوزارة الوصية.

أما بالنسبة **لأسباب اختيارنا لهذا الموضوع:**

فتأتي أهمية هذا البحث في كونه يرصد واقع تعليم النصوص الأدبية في التعليم الثانوي الجزائري، والوقوف علىإيجابياته لتثمينها وسلبياته لتجاوزها ولتصحيح المختل منهابتقديم البديل الملائم، وذلك كله بغرض تحسين تعليمية النصوص الأدبية وتطويرها في تعليمنا.

ولذلكترجع**الأسباب الموضوعية** للبحث إلى الشّعور بالحاجة إلى لفت الانتباه إلىالأهمية الشديدة لتعليمية النصوص الأدبية في المرحلة التعليمية الثانويةلاسيما في السنة الأخيرة منها، ومحاولة معاينة ما هو موجود فعليا وتقييمه وتقدير قيمته الفنية والتربوية،والوقوف على الطرق التدريسية له من ناحية نجاعتها التعليمية ومدى تجاوبها مع الطرائق الحديثة المستغلة في هذا التخصص من التعليم؛لاسيما أن هذه الفئة من التلاميذ مُقبلة خلال مسارها الجامعي المقبل، أو الحياتي، على مواجهة أنماط وأنواع شتى من النصوص اللغوية ذات الطابع العلمي والفكري والإبداعي الفني من ناحية،وباعتبار أن هذه المرحلة هي التي تشكل محطته التعليمية الأساسية التيُلقَّن فيها الطالب ويتدرَّب على استخدام مناهج أدبية ونقدية متنوعة وحديثةمن المفترض أن تشكل زاده المنهجي والمعرفيللتعامل معذلك السيل الجارف من النصوص اللغوية المتنوعة من ناحية أخرى.

إنّ القصور في تطبيق الطرائق التعليمية الحديثة في تعليم الأدب وفي التّمكن من الخطوات المنهجية في تحليل النصوص الأدبية له عواقبه الخطيرة وسلبياته المستديمة على الحياة الفكرية للمتعلم، ولعل أخطرصورة يتجلى فيها ذلك هي نفوره، أو على الأقل تكاسله، فيقراءة النُّصوص الأدبية وتلقيها عوض الاستمتاع بقراءتها وتحليلها، وذلك أهم دافع مباشر لتطرقنا لهذا الموضوع.

أما بالنسبة للأسباب الذاتية فتكمن في إيماننا بخصوبة مجال تعليم النصوص الأدبية وثرائه؛ بالإضافة إلى غيرتنا على التعليم بصفة عامة، وتعلقنا بجمالية النّصوص الأدبية وتذوقها بصفةخاصة،فضلا على الجانب المعرفي اللغوي اللصيق بهالأن النّصوص الأدبية تضمّ فروعا لغوية علمية كالقواعد النحوية والصرفية والعروض والعلوم البلاغية من جهة،والجانب الثقافي– الحضاري لأنها تتضمن حمولات ثقافية وفكرية وحضارية وتاريخية من جهة ثانية.

يعتمد البحث **منهجا يتضمن الوصف والتّحليل والإحصاء**؛ وذلك بغية وصف العملية التَّعلِيمية التَّعلُّمية للنصوص الأدبية من خلال التَّركيز أكثر على المحتوى والطريقة، وتحليل النّتائج المُتحصَّل عليها للوصول إلى استنتاج نهائي تُبنى عليه مجموعة أخرى من البدائل والاقتراحات. ووظفنا الإحصاءلتحديد النِّسب المئوية المُتعلقة بنتائج الاستبانات التي وزّعناها على كل من الأساتذة والتلاميذفيما يخص تعليم النصوص الأدبية وطريقة تلقيها.

وبخصوص **بنية البحث فقد جاءت خطته** في مقدمة وثلاثة فصول؛ عنوان الفصل الأول منها: **تعليمية الأدب**، ويتضمن ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول:"**خصائص النص الأدبي ومميزاته التعليمية**"؛ وجرى فيه تعريف الأدب وذكر مميِّزاته ومقوِّماته التي يتمتع بها التي تميِّزه عن بقية النصوص التاريخية والفلسفية وغيرها.كما ذكرت فيه العناصر المشتركة بين النص الأدبي والنص التعليمي، ووظائف النص الأدبي وأخيرا الفرق بين النص الأدبي والنص التعليمي.

أما المبحث الثاني فعنوانه: "**أهم الاتجاهات الحديثة في تعليمية النصوص الأدبية**" وعالجتعليمية الأدب في ضوء القراءة السياقية، وتعليمية الأدب في ضوء القراءة النسقية، وأخيرا تعليمية الأدب في ضوء القراءة التفاعلية. أما المبحث الثالث فتناول:" **القراءة والتلقي في تعليمية النصوص اللغوية عامة وفي تعليمية النصوص الأدبية خاصة**" وتم فيه عرض المفاهيم التي تُعنى بها نظريات القراءة والتلقي مثل: الفراغات والبياضات، القارئ والسجل النصي، القارئ والاستعارة، القارئ والسياق، القارئ والتأويل، كما حدد مفهومي التلقي والقراءة.

أما الفصل الثاني فتناول : **تعليمية النصوص الأدبية في المنظومة التعليمية الجزائرية**، تضمن ثلاثة مباحث، جاء المبحث الأول منهبعنوان:"**تعليمية النصوص الأدبيةاستراتيجيات ومقترحات**"، وعرضنا فيهمجموعة من الإجراءاتوالمقترحاتوعددا من السِّياسات والممارساتعند تعليم النصوص الأدبية في المنظومة التعليمية الجزائرية، أما المبحث الثاني فعنوانه:

"**تعليمية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي**"، وجرى فيهعرض طريقة الكتاب التعليمي ومحتوياته فيما يخص تعليم النصوص الأدبية، مع عرض بعض النّماذج منها وطريقة تحليلها. أما المبحث الثالث فعنوانه: " **تقييم الكتاب فيما يخص تحليل النصوص**"؛وخصصناه لتقييم المحتوى والطريقة التعليمية.

أما الفصل الثالث –الأخير في البحث – فهو عبارة عن **خلاصة لنتائج الاستبانات**التي تم توزيعها على أساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وعلى متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة الفلسفة واللغات، وجربفيها طرح مجموعة من الأسئلة التي تخدم الموضوع من جهة محتوى النصوص الأدبية المبرمجة لهذه الفئة وطريقة تدريسها وبعض الأسئلة الأخرى التي تمس تعليمية النصوص الأدبية بصفة عامة. وفي الأخير خلص البحث إلى مجموعة من النتائج النهائية التي تم التوصل إليها، كما تضمن البحث **خاتمةوقائمة لمراجعهوفهرسا لموضوعاته.**

وبخصوص أهم الدراسات التي سبقتني إلى هذا الموضوع فقد تمّ الاعتماد على مجموعة منها على سبيل المثال لا الحصر:

- المبروك زيد الخير" تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم"،المطبعة العربية، 2006.
- بشير اليعكوبي" القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي والحجاجي أنموذجا"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2006.

– سعد علي زاير، رائد رسم عون" اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها"، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2016.

– حميد لحميداني" القراءة وتوليد الدلالة"، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993.

– محمد حمود" تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء"، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993.

– الطاهر لوصيف" تعليميَّة النُّصوص والأدب في مرحلة التَّعليم الثَّانوي الجزائري، برنامج السَّنة الأولى –جذع مشترك آداب– أنموذجا، دراسة وصفيَّة تحليليَّة نقديَّة"،أطروحة دكتورا دولة؛ قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر؛ مخطوط ؛2007.

يُعَدُّ نشاط تعليم النّصوص الأدبيّة من أهم النّشاطات التي تستدعي تجنيد كل من الأستاذ والتلميذ نظرا لمكانته ودوره في المجتمعات، وهذا التّجنيد يقتضي الاطِّلاع على أحدث ما توصَّلت إليه النَّظريات اللِّسانية والأدبيّة والنّقدية على السواء والعمل على استغلال كل ما يمكن له أن يضيء لنا جانبا من جوانب النّص الأدبي، خاصة مع ما يشهده العالم من تطوّرات وتحوّلات في جميع المجالات خاصة في مجال التّعليم، وفي خضمّ هذا التّسارع التّكنولوجي أصبح لزاما علينا أن نُسايِر هذا الوضع في تعليم النُّصوص الأدبيَّة حتى لا تُهجر وذلك بالعمل قدر الإمكان على الاستغلال الأقصى لما تُقدِّمه التكنولوجيا كالحاسوب والإنترنت ربحا للوقت والمجهود والمعلومات.

أما فيما يخص **الصعوبات** التياعترضتناأثناء إنجازنا لهذا البحثفينحصرأكثرهافي الجانب الميداني، حيث لمسنا تماطلا من معظم الأساتذة الذين وزعنا عليهم الاستبانات،وصعب علينا استرجاعها في الوقت المناسب الأمر الذي تسبب في تضييع كثير من الوقت والجهد؛ بالإضافة إلى الارتباطات المهنية والاجتماعية التي رافقت البحث وتطلبت منا تضحيات كبيرة.

وفي الأخير فأحسب أنني ما بخلت بجهدي ولا بوقتي على أن يكون هذا البحث في المستويين العلمي والمنهجي المطلوبين، فإن يكن ذلك فهو الذي قصدت وأحمد الله أن وفقني إليه، وإن يكن غير ذلك فحسبي أنني اجتهدت ما وسعني الجهد والوقت ويكفيني أجر المجتهدين.

وختاما أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف على تفهُّمه وتعاونه حيث لم يبخل عليَّ بشيء جزاه الله الخيرات الوفيرة في الدنيا والآخرة حيث كان لتوجيهاته الفضل في إخراجه على هذه الصورة.

كما أشكر كل من قدَّم لي يد العون والمساعدة،وأشكر السيدات والسادة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضَّلوا بقراءة أطروحتيوتقويم ما أعوج منها وأهدونيأخطائي ومواضع التقصير فيها من أجل تصحيحها وتفادي ذلك مستقبلا.

والله من وراء القصد

الفصل الأول

تعليمية الأدب

- **المبحث الأول: خصائص النص الأدبي ومميزاته التعليمية**
- **المبحث الثاني: أهم الاتجاهات الحديثة في تعليمية النصوص الأدبية.**
- **المبحث الثالث:القراءة والتلقي في تعليمية النصوص اللغويةعامة وفي تعليمية النصوص الأدبية خاصة.**

- **الفصل الأول:**

- **المبحث الأول: خصائص النص الأدبي ومميزاته التعليمية.**

الأدب هو المساحة التي تضمّ جوانب متنوّعة من الحياة الإنسانية، منها ثقافات المجتمعات وتاريخها وطموحاتها وقيمها، وما هو متَّفق عليه أنَّ كل نص أدبي سواء أكان مكتوبا أم شفهيا فهو بالأساس إبداع لغوي وفني قبل أن يكون وظيفيًّا أو معلوماتيًّا، وكلّ نص يتميَّز عن غيره بطريقة استخدام كاتبه للّغة والصّور الشّعرية وبأسلوبه الفنّي للتّعبير عن أحاسيسه وأفكاره أو التّعبير عن تجارب غيره، ويهدف كل نص أدبي إلى إثارة مشاعر قارئه وعادة ما يترك أثرا عميقا عليه، وهو عموما فن يعبِّر عن التّجارب الإنسانية والاجتماعية في قالب فني وجمالي. و"صياغة مفهوم واضح للنص الأدبي تقتضي النّظر إلى هذا الأخير في ضوء الخلفيات النّظرية التي تؤطِّر مختلف المناهج النّقدية التي عرفها حقل النقد الأدبي، لكن أمام تعدد هذه المناهج وتشعّب مرجعياتها يصعب علينا صياغة تعريف جامع مانع للنص الأدبي"[1]، كما أنّ «تعليم الأدب وسيلة لنشر قيم ليست وطنية فحسب، بل روحانية وعالمية"[2]وهو ما يشير إلى جزئية هامة تتعلّق بأهمية تعليم الأدب في المجتمعات ووظيفته لا تقتصر في إيصال القيم والمفاهيم الوطنية وإنما تتعدّى إلى العلوم الروحية التي تشترك فيها كل الشعوب والأمم على اختلاف ثقافاتهم ومعتقداتهم ويكون الأدب هو حلقة التّواصل

---

[1]– بشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي والحجاجي أنموذجا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2006، ص44.

[2]– Jean-louisdufays, la lecture litteraire, des «pratiques du terrain» aux modelesreception des textes litteraires une didactique en construction, grenoble, 2006. ,Lidil, N 33, P88.

بينهم. فتعليم الأدب يُمكِنه أن يساهم في تعزيز العلاقات الإنسانية والوصول إلى الأمن والسلام العالميين مهما تعدّدتالرؤى والزوايا التي يَنطلِق منها الأدباء في كتابة نصوصهم، ويشمل النص الأدبي كل ماهو شعر وقصة ورواية ومسرح وغيرها من أشكال الأدب.وهو على العموم"مقطوعات أدبية من الشعر أو النثر، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرِضُ على الطّلبة فكرة متكاملة أو أفكار مترابطة عدة، ويمكن اتخاذها أساسا لتمرين الطلبة على التذوق الجمالي، وكذلك يمكن الانطلاق منها للتدرُّب على إطلاق الأحكام النقدية الأدبية"[1] كما يشتمل النص الأدبي على مجموعة من المقوِّمات التي تميّزه عن النصوص الفلسفية والدينية والتاريخية والسياسية، نذكر منها:

1-**النص الأدبي تعبير عن رؤية إلى العالم:** النّص الذي يُنتِجه الأديب يعبِّر عن رؤيته إلى العالم التي تجسِّد في الحقيقة الكيفية التي ينظرُ بها إلى الكائنات والأشياء والوقائع، وبوصف الشاعر من أكثر الأدباء رقة في تعبيره عن المشاعر والأحاسيس الروحية فهو يتناول"موضوعات متنوعة تتعلق بقضايا وهموم الجماعة التي ينتمي إليها، سواء أكانت اجتماعية أم سياسية أم حضارية، ومنها ما هو أبعد من ذلك، حيث التأمل في كنه الإنسان والحياة والكون"[2]،...الخ.

---

[1]- سعد عليزاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2016، ص 171.

[2]- عبد العزيز خلوفة، المختار سعيدي، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي (النظرية والتطبيق)، ط1، المغرب، 2015، ص 34.

2-**النص الأدبي نتاج الاشتغال على الشكل:** يعمل الأديب على نسف اللغة التقريرية التي تستهدف نقل المعلومات، ويستعيض عنها بلغة تتَّسم بالخرق والتوتر والتصدُّعات والبياضات نتيجة الصورة المبتكرة والاستعارات الجديدة والتعابير غير المألوفة والانحراف عن الدلالة اللغوية للألفاظو"النص إذا نسيج من الفضاءات البيضاء، والفجوات التي يجب ملؤها، وأن الذي أنتجه(أرسله) كان ينتظر دائما بأنها ستملأ(...) ثم لكي يمر النص، شيئا فشيئا، من الوظيفة التعليمية إلى الوظيفة الجمالية يريد أن يترك للقارئ المبادرة التأويلية"[1]هذا التّحول الذي يطرأ على النص لا يتم إلاّ بعد مرور فترة زمنية يتطور فيها وتتغير أهدافه ليصبح أكثر تعبيرا عن الجمال والإبداع، ويفك القارئ شفرات النص ليستمتع به ويفهمه ويحقق الفائدة الجمالية منه، ويتم ذلك بناء على رؤيته الخاصة وتجاربه الشخصية."إن النص يفترض مساعدة القارئ كشرط لتحيينه وتحقيق فعله، ويمكن أن نقول هذا بشكل دقيق: النص هو إنتاج يجب أن يكون مصير تأويله جزءا من إواليته son mécanismeالتوليدية

الخاصة"[2]وهومايعنيأنالنّصيقومعلىمسارينيتعلّقالأولبتوجيهالمعلوماتوالأفكارويقومالثانيعلى تفاعلالقارئ،وهومايعنيأنعمليةالقراءةهيعمليةتنشيطللنّصماداماأنالقارئيبحثويتأملمحتوياتال

[1]- أحمد بوحسن، نظرية الأدب القراءة- الفهم- التأويل، دار الأمان للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2004، ص 33.

[2]- المرجع نفسه، ص 33.

نصويؤوّلمعانيه،وتتعلّقمهمةتحييناالنّصبالتّفسيراتالشّخصيةللقارئفيتحوّلالنصإلىتجاربأدبية متنوّعةواسعةالرؤية،وهومايؤكّدعلىأهميةتفاعلالقارئفيعمليةالقراءة.

3- **النص الأدبي متعدد المعنى:** فهو نص منفتح ومتعدِّد المعنى، خاضع لتأويلات عدَّة بسبب أشكال الخرق التي يعرفها والتي تنقله من أحادية المعنى إلى المعنى المتعدد فـ"النص الأدبي ليس وثيقة، بل هو مجال للاكتشاف والإدماج والمتعة واللذة والمعرفة وإكساب التلميذ مجموعة من المهارات(كالفهم والتحليل والتركيب والتقويم)، وهذا لن يتحقق إلا بالانفتاح على المعرفة العلمية"[1]. كما"يمكن اعتبار كل قراءة خلقا لسياق جديد يستمد مشروعية وجوده من المادة الموضوعة للتأويل"[2]وهذا يعني أنه مع كل قراءة جديدة يخلق سياقا جديدا ويمنح النّص معانٍ وتأويلات جديدة، وأن مهمة القارئ تتعدى استقبال المعلومات الموجودة في النص إلى إعادة تشكيلها. وتقوم هذه العملية على إعادة تدوير كل ما يرد في النص من مفردات وجمل وفقرات ونقله، وبهذا يتغيّر معنى النص مع كل قراءة جديدة وقارئ جديد؛ فالسِّياق الذي يخلقه القارئ أثناء القراءة يمنح النّص جوانب جديدة ويعمل على توسيع فهمه وتأويله والتّأثير على مفهومه.

---

[1]- علي آيتأوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، الرباط، 2009، ص71.

[2]- سعيد بنكراد، السميائية والتأويل، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2005، ص186.

4-**النص الأدبي يثير الانفعالات:** هو النص الذييُؤثِّر فيه الأديب على المتلقي من خلال المشاعر والمواقف والأفكار والأطروحات التي يتضمَّنها، كما يعمل على استمالته ليشاركه أحاسيسه ورؤاه، "وتفعل القراءة في النص فعلها المتغيِّر عندما يتجاوز القارئالسياق اللغوي والمرجعي والدلالي الذي وُضع فيه إلى احتلال الحيز المفقود في أفق التلقي...إن العلاقة التي تربط القارئ بالنص ليست منتظمة داخل النص وعلى القارئ تجميعها وإعادة تركيبها"[1]. وتُمثِّل القراءة فعلا ديناميكيا يتغيّر بمرور الوقت وباختلاف القرّاء وخبراتهم القرائية، وهو ما يشير إلى أن علاقة القارئ بالنص علاقة مُتغيِّرة داخل النص نفسه، وتعتمد بالدرجة الأولى على قدرته على فهم النص وإعادة تركيبه. كما "يمثل المتلقي ركنا أساسيا في عملية الإبداع فالأدباء حين يعكفون على صياغة أعمالهم- على اختلاف الأجناس التي تنتمي إليها- إنما يرغبون في أن تقع هذه النّصوص في إطار تواصل إيجابي حميم بين ما صاغوه من نصوص من ناحية، ومتلق مرهف يستشرف آفاق دلالة هذه النصوص من ناحية أخرى. ذلك أن دلالة أي نص لا يتاح لها قدر من التّحقق الفعلي إلا في ذهن المتلقي"[2].

---

[1]- محمد عبد الهادي، النص الأدبي بين المبدع والمتلقي، مجلة المخبر-وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، ع1، 2009 ص220.

[2]- المرجع السابق، ص 229.

5- **النص الأدبي يتميّز باللازمنية:** يشتمل النص الأدبي على قيم إنسانية كثيرة يشترك فيها الناس منها: الحرية، الحب، العدالة، المساواة، وغيرها فيتجاوز بيئته وعصره ليدخل عالم الخلود، ويتيح الأدب للكاتب أن يستخدم الزمن فيتلاعب بالزمن ويقدِّم فيه ويؤخِّر بالشّكل الذي يريده ووفقا لما تُمليه عليه الحكاية، فيخرج عن النّمطية وهو ما يعكس حسّ الإبداع عنده ويستخدم اللازمنية حتى يُظهر الانفعالات النّفسية ويكشف عن عواطف شخصياته وتجاربها بطرق تختلف عمّا يجده القارئ في النّصوص التّعليميّة التي يحافظ فيها الكاتب على التدرج الزمني الكلاسيكي. وتسهم اللازمنية في إغناء النّصوص ومنحها عمقا مضاعفا، وهو ما يجذب القارئ نحوها أكثر لما تتميّز به من تعقيد فيصل إلى مستويات أعمق في التّحليل. و" لما كان الأدب يمثل رغبة الإنسان في التكامل والاندماج وجدانيا مع الآخرين لأن رغبة الإنسان في أن يزيد ويكتمل تدل على أنه أكثر من مجرد فرد فهو يشعر بأنه لا يستطيع الوصول إلى هذه الكلية إلا إذا اطلع على تجارب الآخرين التي هي تجاربه(...)والأدب هوالأداة اللّازمة لدمج الفرد بالمجموع، فهو يعكس قدراته في الاتّحاد بالآخرين وفي مشاطرتهم تجاربهم وأفكارهم"[1]

6-**النص الأدبي يمتصّ غيره من النصوص:** فالأديب لا ينطلق من عدم أثناء إنتاجه لنصه، وإنّما يطّلع أولاً على مختلف النصوص التي تنتمي إلى حقول معرفية

[1]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2014، ص 251.

متنوّعة ممّا يجعله يعيد تشكيل ما تقدَّمه وما عاصره من نصوص تشكيلا فسيفسائيا أصيلا و"النص الظاهر يتألّف في الحقيقة من عدة نصوص تتشكل على صورة شبكات، وهي تقل أو تكثر بحسب طبيعة النّص، شعرا كان أو نثرا، ومدى قدرة صاحبه على النسج والصياغة والإبداع"[1]وهو ما يعني أن الأدب يعتمد على مبدأ التّأثير والتأثّر ويتمّ عبر القراءات والدّراسات لعدد من النّصوص الأخرى، سواء كانت قديمة أو حديثة، فيأخذ الكاتب من النصوص القديمة أفكارها ومفاهيمها وأساليبها ويعيد بلورتها وصياغتها أو يطوّرها ويضيف لها حتى يخرج بنصوص جديدة ومبتكرة، ويُمكِّنه من الاستجابة للتّغيرات الاجتماعية والثقافية والفكرية عبر الزمن أو العصور، فتتمكن النصوص من تغيير وجهات النظر وتفتح للناس آفاقا جديدة للفهم والتأويل وتضمن هذه العملية تطويرا في الأدب. و"أدى الوقوف على انفتاح النص وتعدد دلالاته وقراءاته إلى الانتهاء إلى واحدة من أهم سماته التي سيكون له دور كبير جدا في تطوير النظر إليه وإلى أهم خصوصياته، وهي "تفاعله مع غيره من النصوص السابقة عليه أو المعاصرة له"[2]

[1]– المبروك زيد الخير، تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم، المطبعة العربية، 2006، ص 33.

[2]– سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2005، ص120.

7- **الانسجام والتّنامي:** يعدّ الانسجام معيار مقبولية النص، والنص الأدبي ليس مجرد توال بسيط للجمل، إنما هو تنام منسجم يستجيب لمقصديةما"ولا يعدو أن يدرس النص في أطره الثلاثة: المظهر اللفظي الذي يتألّف من مقومات لسانية محضة تؤلف الجمل والتراكيب، والمظهر النحوي الذي يدرس العلاقات التي تربط بين أجزاء النص، من جمل مفردة أو متشابكة متداخلة أو مترابطة، والمظهر الدلالي الذي يعالج الجانب المعنوي الذي ينظر إلى المضامين الدلالية للوحدات اللسانية"[1]

ويعدّ الانسجامأحدأهمعناصرالنصالأدبيوهوليسمجرّدتراصف عشوائيللجملوالكلمات،إنّماهوتنظيممقصودومُحكَملها،يأتيفيمظهرمنسجمومتناغملعناصر رمتنوعة تتتابعفيتناغمحتىتنقلأفكاراومعانٍمقصودةسواءتتعلّقبإثارةمشاعرالقارئأوأن تنقلفكرةعميقة.

8- **السياق:** يأخذ النّص الأدبي معناه من سياقه التّاريخي والاجتماعي والثقافي، فكل أديب ينتمي إلى إطار اجتماعي ثقافي معيّن، فإدراك السياق شرط أساسي لفهم النص الأدبي[2].هذه هي أهم خصائص ومميّزات النص الأدبي التي يتميّز بها عن غيره من النصوص التي تنتمي إلى مجالات أخرى،"إلى جانب الدور الذي يمكن أن يقوم به السياق الداخلي للنّص في تحديد نوعية التفاعل مع النص وتوليد

---

[1]- المرجع نفسه، ص 34.

[2]- بشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص 44، 45، 46، 47. (بتصرف).

الدلالات المتباينة يلعب السياق الخارجي بما في ذلك سياق عصر النص وظروف الكتابة ثم أخيرا سياق عصر القراءة دورا أساسيا في مسار وكيفية تأويل النصوص"[1].

وانطلاقا ممّا سبق: "يمكن القول بأنّ النص الأدبي تشكيل لغوي متنام ومنسجم لإحساسات ورغبات وميولات وأفكار وتجارب الكاتب السابقة تشكيلا فسيفسائيا ينتج عالما متخيّلا يجسّد رؤية الأديب للواقع الذي يشكّل سياق إنتاجه ويستهدف التأثير على المتلقي"[2]بالإضافة إلى أنّ"النص الأدبي ليس نوعا واحدا وجنسا أدبيا واحدا، وإنما هو أنواع وأجناس، ولكل منها خصائصها التي تميزها عن غيرها، والتي تفترض آليات بعينها لاكتناه عوالمها"[3].

1-العناصر المشتركة بين النص الأدبي والنص التعليمي:

على الرغم من أن النص الأدبي والنص التعليمي يختلفان في الغرض والأسلوب والهيكل، فإنهما يشتركان في بعض العناصر وهي:

1-1-**استخدام اللغة:** يعتمد كلا النوعين من النصوص على استخدام اللغة كوسيلة للتّعبير، وتبدو لغة النص الأدبي أكثر إبداعًا وغنى مقارنة بالنص التعليمي الذي يستخدم لغة واضحة وبسيطة لتبسيط المفاهيم والمعلومات.

---

[1]-حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص88.

[2]- بشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص 48.

[3]- المرجع نفسه، ص نفسها.

1-2- **الترتيب والتنظيم:** يتميّز كلا النوعين من النصوص بتنظيم وترتيب الأفكار والأحداث، ويتم في النص الأدبي تنظيم القصة أو الشعر بطريقة متناسقة وفنية، بينما يستخدم النص التعليمي تنظيمًا منطقيًا لتقديم المعلومات بشكل مرتب وواضح.

1-3- **الغرض الاتصالي:** يهدف كلا النصين إلى التواصل مع القارئ، ويسعى النص الأدبي لإثارة الانفعالات والمشاعر وتحفيز التأمل والتأثير العاطفي، بينما يهدف النّص التعليمي إلى نقل المعرفة والمعلومات وتوضيح المفاهيم.

1-4- **التأثير على القارئ:** قد يحمل النص الأدبي رسائل وقيم تترك انطباعاً عميقًا على القارئ، ومن جهة أخرى، قد يكون النص التعليمي مفيدًا ويساهم في زيادة المعرفة وتطوير الفهم والتفكير لدى القارئ.

1-5- **الشخصياتوالمعلومات:**من الممكن أن تتحلّى الشخصيات الأدبية بخصائص وسمات تماثل الشخصيات الحقيقية، كما يمكن أن يحتوي النص الأدبي على معلومات وحقائق حول الظروف الاجتماعية والتاريخية.

وعلى الرغم من وجود هذه العناصر المشتركة، فإنه يجب ملاحظة أن النص الأدبي والنص التعليمي نمطين مختلفين من النصوص بشكل عام، ويختلفان في هدفهما وأسلوبهما وتأثيرهما على القارئ.

والتّعليميّة في الأدب هي مجموعة من الميول والرؤى والأهداف التي تسعى دراسة الأدب وتعلّمه إلى تحقيقها على المستوى الفكري للطالب وعلى مستوى المهارات، ويمكن أن نجملها في جملة من النقاط متمثلة في:

1-1 **تنمية القدرات اللّغوية:**كل من الأساليب الأدبية ودراسة الأدب وتحليل النصوص الأدبية هي وسائل فعّالة تساعد على تحسين التعبير اللغوي، وتحسين مهارتي الكتابة والقراءة كما"تنمي لغة الطلاب وتزودهم بالمفردات والتراكيب اللغوية التي تجعلهم قادرين على تصوير مشاعرهم ونقل أفكارهم بصورة دقيقة وصحيحة"[1]وهو ما يسهم بشكل كبير في تنمية لغة الطالب وتوسيع قاموسه اللّغوي، وتتيح الكتابة للطالب أن يعبر عن أفكاره ومشاعره بطريقة تعزز فهمه للّغة وتطوير مهاراته في التعبير الشفهي والكتابي، وهناك عدد من العناصر التي تسهم في تعزيز لغة الطالب منها:

تنويع المفردات ممّا يشجعه على استخدام مفردات متنوعة وغنية، كما يمكنه **تطبيق التراكيب اللّغوية** وذلكباستخدام تراكيب لغوية متنوّعة ومعقّدة، ممّا يسهم في تطوير مهاراته اللغوية والتّحكم في تدفّق أفكاره ووصف مشاعره بدقة، كما أن تحكّمه في **ترتيب المعلومات** وتنظيم أفكاره بشكل منطقي يختصرعليه الجهد والوقت، واستخدامه للغة بطرق مبتكرة لتصوير أفكاره من شأنه أن يحفز حسّ الإبداع ويطوّر مهارة الكتابة لديه.

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، الأردن، 2010، ص 338.

2-1 **تقييم التراث الثقافي وفهمه:** يعدّ الأدب أحد الحقول الخصبة لتوثيق تاريخ الأمم وثقافاتها، كما أنه الشاهد على تطوّر المجتمعات وأفكارها عبر العصور، كذلك "أنالأدبيكسرمعوقاتاللغةويمدهبالمعارفوالمعلومات، وينميلديهاالقيمالخلقيةويعرفهبقضاياأمتهوعصره، ويوقفهعلى تراثأمتهبمايحفظعليهأصالته، ويقدمهلعصره، كماإنهينميلغتهويرفعتذوقه، ويحصنهضدالتياراتالأدبيةالمناهضةلمجتمعه"[1]، ممّا يجعله يتطوّر من جميع النّواحي اللغوية والمعرفية والثقافية وغير ذلك."كما ترتقي بتعبير الطلاب الفني عندما يدركون مواطن الجمال في النصوص ويحاولون النسج على منوالها، مما يساعدهم على الارتقاء بأسلوبهم ونتاجهم الأدبي"[2]وهذايأتيعبرمجموعةمنالخطواتالتيتساعدهمفيالارتقاءبتعبيرهمالفنيمنها :

أنيفهمالتلميذمفهومالجمالوالكشفعنهفيالنصالأدبيوذلكعبرالتشبيهاتوالصورواللغويةوالأفكارالمتناثرةفيه

.

بالإضافةإلىاستخداماللغةالشاعريةوالتعبيربأسلوبدقيقفينقلالأفكاروالمشاعروالتعبيرعنهابشكلفنيباستخداماتراكيباللغويةوالكلماتالتيتوضِّحالجوانبالعاطفيةوالجمالية،وكلّمااستشعرالتلميذجمالالنصوصك

---

[1]- عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، بحث مرجعي مقدم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس، 2006، ص3.

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 338.

لماكانتلهالقدرةعلىالابتكاروالإبداعفيكتابةنصّـــــهالخاص،ويتوقّفنجاحهذا النصـــــعلىقدرةالتلميذ علىاستخدامالتقنياتالأدبيةكالتشـــــــــــبيهاتوالرموزوماإلىذلك.. واســـــــــــتمرارالتلميذ فيالكتابةيطوّرمنمهاراتهويســـــاعده علىتكوينشخصــــيتهوهوايتهالأدبية، كمـــــا أنفهمالتلميـــــذ للسّياقاتالثقافيّةوالتاريخيّةيشجعهعلىفهمومواطنالجمالوالبحثعنهافيالنصوصـــوبالتالييعزّزمن تفاعلـــه الفنـــي.

ويؤديهذاالتفاعلواستمرارهغالباإلىاكتسابهالمهارةالإبداعيةوالتعبيريةالتيتعينهعلىتحسينأسلوبهوقدراتهال فنية.

3-1 **تطوير الخيال وملكة الإبداع:** يساعد الأدب على التّعبير الجيّد عن الأحاسيس بطرق مبتكرة ومبدعة ويحفز الذهن على التّخيل وتطويره، "والأدب كما هو ذائع مشهوريُقصد به إلى إثارة الانفعالات في قلوب القراء والسامعين، ولذلك كان يعتمد على الخيال، يعتمد عليه في التركيب لآثاره، على نحو ما يُلاحظ في تكوين العمل الروائي وخلق شخوصه وما يجري على ألسنتهم من أقوال وعلى أيديهم من أفعال"[1]وهدف الأدب هو التّأثير على عاطفة المستمع والقارئ، ويعتمد بشكل أساسي على الخيال الذي يحقِّق فكرة هذا التأثير، ويستخدم اللغة بشكل مبدع بخلق شخصيات ووضعها في سياقات مختلفة، ويبني أحداثا تتصاعد عبر

[1]– شوقي ضيف، البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، مكتبة الدراسات الأدبية، دار المعارف، ط7، القاهرة، ص9.

الزمن وتتنوّع حسب المكان لإثارة المشاعر، ويتجلّى الصّراع في الرواية في تحرّك الشّخصيات وكلماتها وانفعالاتها.

4-1 **الانفتاح المعرفي:** يحوي الأدب ثقافات الشعوب والمجتمعات ممّا يجعله نافذة مشرَّعة على أفكار متنوّعة ومفاهيم جديدة، "تزود الطلاب بالمعلومات والمواقف وأنماط السلوك والحكم والمواعظ المباشرة وغير المباشرة بما احتوته بين سطورها من هذه الأمور"[1]وهو ما يعني أن للأدب القدرة على استيعاب المواضيع المعقّدة والأفكار الفلسفية ويفتح المجال لاستكشافها بشكل دقيق وعميق، كما أنه يحفز التفكير التأملي أو النقدي أو التحليلي الذي يخص جل جوانب الحياة، وهو ما يُعزِّز التّأمل العميق، بالإضافة إلى أن الأدب يتيح استكشاف التّنوع الثقافي وهذا يعني تناوله للقضايا الثقافية التي تتعلّق بخبرات الشعوب على اختلاف أنواعها، ويسمح بتبادل هذه الخبرات والآراء النّاتجة عنها، وغالبا ما يسعى الأدب إلى فهم العلاقات الإنسانية والطبيعة البشرية، وما يخصّ المشاعر الإنسانية كالحب والكره والمأساة والخيبات والأحزان وما إلى ذلك.. وهو ما يسمح بتنوّع وجهات النّظر النّاتجة عن معاينتها عبر القراءة.ويتيح الأدب استعراض مختلف القضايا السّياسية والاجتماعية والفلسفية وحتى الاقتصادية التي تحدث في الواقع وجذب

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 339.

الانتباه إليها لمشاركة المجتمع انشغالاته وتحدياته، كما أن الأدب مساحة خصبة لإيقاظ وعي الإنسان بضرورة اهتمامه بالأخلاق وما يطوّرها.

5-1 **تحسين التفكير النقدي:** يُعينُ الأدب على تقويم حاسة النقد وضبطها في أطرها الشّرعية، ويساهم في تطوير التفكير النقدي وتحليل المحتوى الأدبي، والكشف عن الرموز والمعاني المُضمَّنة في النصوص، وهو ما يعني أن الناقد أمام نصوص تتطلب تحليلا عميقا وقدرات لغوية تُمكِّنه من فهم محتوى هذه النصوص"إذ الأديب لا يتحدث حديث الشخص العادي المجرد كلامه من التصوير، بل يتحدث حديثا تصويريا، وهو حديث يختلف باختلاف معانيه واختلاف مواقفه واختلاف أحاسيسه ومشاعره"[1]فالأديب يستخدم لغة تصويرية حتى يؤدي رسالته ويعبِّر عن أفكاره ومشاعره بشكل مبدع ودقيق، وهذه اللّغة خاضعة للتّغيير والتطوُّر تبعا للمعاني والمواقف التي يختبرها الأديب، وتتَّسم هذه اللغة بالفنية والمرونة وهي خاضعة للسياق والتجارب التي يريد الأديب أن يطرحها ويعبِّر عنها.

وتتميّز لغة الأديب بعدد من العناصر التي تجعلها مختلفة تماما عن اللّغة العادية، ويختار الأديب كلماته بعناية فائقة حتى يتمكّن من تصوير فكرته وأحاسيسه في ذهن القارئ. كما أن

[1]- شوقي ضيف، البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، ص 10.

اللغة التّصويرية مرنة وقادرة على التكيّف مع كافة المتغيّرات كتغيّر مشاعر الأديب أو تطورّ المواقف.

6-1 **تقوية ودعم القيم الإنسانية:** تتنوَّع القيم الإنسانية النبيلة في المجتمعات كالعدل والمساواة والعاطفة الصّادقة والحرية وما إلى ذلك، ويتكفّل الأدب بترسيخها والإعلاء من قيمتها حتى يمتثل بها القارئ ويحسّن من سلوكه و"تُعرّف الطلاب بالأدباء وخصائصهم الفنية في مختلف العصور، وتعرفهم بظروفهم الخاصة والعامة التي أثرت في أدبهم"[1]وتشمل الظّروف الخارجية التي أحاطت بأعمالهم حتى خرجت إلى النّور، منها التّأثيرات الاجتماعية والثقافية والتّحوّلات السياسية، وظروف الكاتب الشخصية، والظروف التي تتعلّق بالنص في حد ذاته والتي تتعلّق بأسلوب الأديب ولغته والمواضيع التي اختارها ليكتب عنها وتقنيات الكتابة التي استخدمها وهو ما يهدف إلى تحليل النص وفهم عباراته.ومن أهم العناصر التي على التلميذ أن يركّز عليها هي الفترات الزمنية أو العصور التي كتبت فيها النصوص وكيف أثّرت على أسلوب الأديب والقضايا التي جاءت في نصوصه.

7-1 **تحفيز وتطوير الوعي الثقافي:** يمنح الأدب فرصة للقارئ حتى يوسِّع من فهمه للأطروحات الاجتماعية والإيديولوجية والثقافية ويحفزّه على المشاركة في تقييمها وحل إشكالاتها، كماأنها"تدرب الطلاب على النقد والتحليل والربط بين أجزاء

[1]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، 338.

النص الواحد أو النصوص المختلفة وتمييز معالم الجمال فيها من حيث الفكرة أو اللفظ أو الأسلوب أو الصور أو الجرس الموسيقي"[1]

وتأتي هذه الأهداف التّعليميّة إلى توجيه التلميذ نحو تحقيق مشروعه الفكري والتّحسين من فهمه للنّصوص وموضوعاتها، وتنمية شخصيته وحسّه النقدي وضبط مشاعره ووضعها في إطارها السليم، وعليه "إن الفعل الديداكتيكي في مجال درس الأدب يتجاوز الانشغال بالمادة المعرفية في حد ذاتها(القراءة) ليطال عناصر أخرى: المدرس(المرسل) التلميذ(المتلقي)، المرجع(المادة التعليمية)، الطرائق- الزمان – المكان- الوظيفة (الاقراء)، وكلها عناصر ينبغي أخذها بعين الاعتبار خاصة حين نتبنى المقاربة التواصلية بهدف عقلنة عملية النقل الديداكتيكي"[2]، انطلاقا من مكتسبات التلميذ المسبقة يبني مكتسبات ومعارف جديدة تمكِّنه من مواجهة الوضعيات المختلفة في مجال التّعليم.

لقد اتّسع مجال البحث في ديداكتيك درس الأدب وأصبح يشمل الوظيفة الداخلية والخارجية للنّص الأدبي، ودراستها انطلاقا من مجموعة من الأسئلة، هي كما يلي:

- ماذا يقول النص؟ ويعني، التحليل المضمونيللنص، وكذلك التحليل الاجتماعي، والإيديولوجي له.
- من يقول النص؟ ويعني التحليل السيكولوجي والبيوغرافي للنص؟

---

[1]- المرجع السابق، ص 338.

[2]- علي آيتأوشان، الأدب والتواصل، ص 72.

- كيف يقول النص؟ يعني، التحليل اللساني والأسلوبي والسيميائي والبنوي للنص.
- لمن يقول النص؟ ويعني تحليل عملية التواصل النصي، واستحضار المنتج الثاني للنص(القارئ) وفق نظرية التلقي.
- متى يقول النص؟ ويعني التحليل التاريخي، والاجتماعيوالثقافي للنص.
- أين يقول النص؟ ويعني ربط النص بواقعه البيئي ومجاله البشري.
- لميقول النص؟ ويعني الكشف عن مقاصد النصالإستراتيجية والإيديولوجية(الضمنية)[1]. فكل هذه الأسئلة وغيرها مفاتيح لفهم النصوص الأدبية والولوج إليها، إذ كلما ألممنا بحيثيات النص الأدبي كلما كشفنا عن خفاياه وخباياه، بما أن النصوص الأدبية تلمح أكثر مما تصرح. "ومن ثمة، فإن تطوير منهجية تحليل النصوص الأدبية بالتعليم الثانوي، عمل يسهم ولا شك في نقل ذلك الانشغال من الإطار النظري الأكاديمي العام، إلى إطار الممارسة التعليمية، بغرض التأكيد على أن طريقة التدريس يجب أن تقدم نفسها كموضوع معرفة قابلة للمساءلة والتفكيك، بعيدا عن أي تقديس أو وثوقية"[2].

[1]– المرجع السابق، ص 73، 74 (بتصرف).

[2]– محمد محمود، تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والاقراء، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993، ص4.

ويُشدَّد على أهمية تحديث وتطوير الأساليب والأدوات المستخدمة في تحليل النصوص الأدبية لضمان مواكبتها لتطورات العصر وتلبية حاجة التلميذ. وضرورة توجيه الاهتمام نحو تطبيق العمليات داخل القسم عوض النظريات. كما أن طريقة التدريس يجب أن يُنظَر لها كموضوع معرفة قابل للمساءلة ما يعني أنه يجب أن تُقدَّم الأساليب التعليمية بشكل نقدي، وعدم التّعصب لأي نهج أو إطار تعليمي. **وعدم** الانحياز لأسلوب تحليل معين أو تقنية تدريسية، والتوجه نحو التّحقق من فعاليتها والتّحلي بالمرونة في تطبيقها.

2- المميزات المتعلقة بالنص الأدبي:

تعتبر النصوص الأدبية بصفة عامة والشعرية بصفة خاصة" نصوصا إبداعية في شكل دفقات شعورية لها بناء خاص، ولغة سمتها الانزياح والإبداعية والكثافة"[1]. كما يمنح النص الأدبي للقارئ الكثير من المميزات منها:

2-1- التعبير الفني: النص الأدبي هو تعبير فني وإبداعي، يُركِّز على الصور الشعرية، والمجازات، والتشبيهات، والرموز لإثراء اللغة وجعلها أكثر جاذبية،"غير أن الصعوبة التي تواجه القارئ-المدرسي- تحديدا- في هذا الصدد، هي كون هذه المكونات المزمع ضبطها لا يمكن تحديدها في ذاتها، لأنها تتسم بحركية تسمح لها بالانسياب إلى أطر نوعية أخرى تفرض عليها التخلي عن وظيفتها القاعدية التي كانت تتمتع بها في إطار ما، لتغدو مجرد

[1]- بشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص52.

مكونات ثانوية مساعدة في إطار آخر. ومهما يكن، فإن أهم مكون شعري هو اللغة، التي تعتبر المادة الخام التي يقوم عليها أساس فعل الإبداع القولي، مثلما هو الشأن بالنسبة للرخام عند النحات، أو الألوان والأصباغ عند الرسام"[1]يواجه التلميذ الكثير من التحديات أثناء تحليله للعناصر المكونة للشعر، ومنها صعوبة تحديد هذه العناصر بسبب حركيتها وقابليتها للتغيير. والتي يُمكِنُها أن تفقد وظيفتها القاعدية وتتحوّل إلى أطر نوعية أخرى في سياق آخر.

وتعد اللّغة العنصر الأساسي في الشعر، والمادة الخام التي يَعتمِد عليها الإبداع اللفظي. وتدل هذه المقارنة المعقودة ما بين اللغة والرخام إلى أهمية اللغة كأداة أساسية للتعبير الفني في الشعر.

2-2- العمق والتعقيد: يحتوي النص الأدبي على كوكبة من المعاني والتفاصيل التي تجعله هادفا ومفيدا، ويخضع إلى تفسيرات لا محدودة سواء على مستوى التلقي أو على المستوى الزمني، و"القراءة في استعمالها العادي، خطية من جهة اهتمامها بفك ألغاز الصيغة الخطية للمكتوب، وعمودية من جهة اختراقها لأفقية المنطق الخطي، نحو منطق عمودي يُقصَد فيه إلى إدراك الدلالات المنطوية والمتوارية في ثنايا المكتوب"[2]، ما يعني أن القراءة تقوم على منظورين: الخطي وهذا في استعمالها العادي وتُعنى هنا بفك الألغاز والصيغ الخطية الموجودة في النص، أما المنظور العمودي يسعى لفهم الأبعاد العميقة

[1]- محمد محمود،تدريس الأدب، ص 33.

[2]- المرجعالسابق، ص 18.

والمعاني المخفية، والنص الأدبي عموما كالسِّر الذي يثير فضول أي قارئ له لمكاشفته وهو ما يجعله ممتعا وتجربة فكرية وعاطفية فريدة.

2-3-الإثارة العاطفية: يتمتع النص الأدبي بقدرته على إثارة عواطف القارئ وإذابة مشاعره وبلورتها كيفما شاء حتى يؤدي رسائله المضمنة في طياته، ومن مميزاته المعروفة أن بإمكانه أن يثير الفرح أو الحزن أو التعجب أو الخوف وغيرها من الانفعالات لدى القارئ طوال الوقت «فهو يؤثر في شعور القراء وإحساساتهم، فكثير من الحقائق التي يعرضها الأديب تجعل القارئ يرضى أو يسخط، يحب أو يكره، يقبل أو ينفر من هذا العمل"[1]وهذه الإثارة هي أحد أهم الدلائل على مهارة الكاتب وعلى وعي القارئ بالنص.

2-4-توسعة آفاق المعرفة: أكثر ما يُميِّز النص الأدبي هو أنه مساحة خصبة للقارئ ليوسِّع من معارفه وعلومه؛ فهو بوابة تطل على ثقافات وعوالم مختلفة عبر الحوارات والشخصيات والأحداث والمشاهد الاحترافية في القصة، و"القارئ بكل ثقافته ومحيطه الاجتماعي واستعداداته النفسية واللحظية، متورط تماما في عملية القراءة"[2]

2-5-التأمل والتفكير: النص الأدبي هو حقل مُتنوِّع من القضايا التي تثير فكر الإنسان وتحثُّه على تأملها والتحرك لإيجاد حلول لها، وهذه القضايا عادة ما تحمل هموم الإنسان على اختلاف أنواعها الفلسفية والإنسانية والاجتماعية والاقتصادية وما إلى ذلك..والقراءة"عند الباحثين المعاصرين، ليست ذلك الفعل البسيط الذي يمر به البصر على السطور، وليست

---

[1]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 248.

[2]- رشيد بنحدو، العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر، عالم الفكر، ص479.

هي أيضا بالقراءة التقبلية التي نكتفي فيها عادة، بتلقي الخطاب تلقيا سلبيا، اعتقادا منا، أن معنى النص قد صيغ نهائيا وحُدِّد فلم يبق إلا العثور عليه كما هو، أو كما كان نية في ذهن الكاتب. إن القراءة(...) فعل خلاق يقرب الرمز من الرمز، ويضم العلامة إلى العلامة، وسير في دروب ملتوية جدا من الدلالات"[1]. ويطرح النص الأدبي العديد من الأسئلة الهامة حول الواقع والحياة وماهية الوجود والمجتمع..

2-6-الابتكار والتخيل: يمنح النص الأدبي للقارئ فرصة استكشاف العوامل الأخرى فيحفزه على التخيل والابتكار، وهذا بالاستعانة بشخصيات غريبة وعجيبة تثير الأسئلة عن كينونتها وماهيتها، وأحداث غريبة تخالف نمط حياته ممّا يجعله في دوامة من الأسئلة والفضول طوال الوقت، و"يعد درس الأدب(...)الفرصة المحببة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ففيه تستريح عقول الطلاب وتنطلق في التفكير من وقع التعريفات العلمية الصارمة(...) ويقال إن عقولنا تحتاج إلى الخيال لسد ثغرات الواقع بمعنى أن الإنسان بحاجة ماسة إلى التخيل والتأمل"[2].والأدب هو المجال الخاص للتخيل والتأمل.

2-7-التأثير الاجتماعي: للنص الأدبي دور كبير في تغيير المجتمع، وهو يشجع القارئ على تطوير نفسه وأدواته والتحسين من أسلوب حياته، وهو بذلك له تأثيره على المجتمع والثقافة وعدد من المجالات الأخرى، وله دور أيضا في تشكيل الوعي الاجتماعي، و"الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكين الطلبة من تذوقها فنيا، يستند على التعمق

---

[1]- محمد محمود، تدريس الأدب، ص18،عن حسين الواد، في مناهج الدراسة الأدبية، ص86.

[2]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 253.

والشمولية والتحليل والاستنباط والنقد والتأمل واكتشاف جمالية عناصر الأدب(الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب) فضلا عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللّغوية والفنية والثقافية والأخلاقية"[1]

عموما، يعد النص الأدبي تجربة فنية وثقافية ثرية بالأفكار والرؤى والموضوعات، ويستفيد منها القارئ على المستوى الشخصي والثقافي والعاطفي.

للنص الأدبي وظائف كثيرة ومتعددة نذكر بعضها فيما يلي:

3- وظائف النص الأدبي[2]:

3-1-الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية: يتم التركيز فيها على المُرسل تخبرنا عن موقف الأديب من الرسالة، وتكشف عن شخصيته وأفكاره ومشاعره وقيمه وأحلامه.

3-2-الوظيفة الطلبية أو التأثيرية: يتم التوجه فيه إلى المرسَل إليه قصد استمالته وإقناعه، ويتجسد ذلك من خلال أساليب الالتماس والترغيب والترهيب والتوبيخ والإغراء، وغيرها من الأساليب الإنشائية.

3-3-الوظيفة المرجعية: يتم فيها التركيز على السياق وهي وظيفة موضوعية نقتصر فيها على نقل المعلومات والحقائق المجردة عن أي تعليق أو تقويم.

3-4-الوظيفة التواصلية أو التنبيهية: تركز على التواصل وتعمل على إبقائه متواصلا بطرح الأسئلة مثل: أتسمعني؟ مفهوم؟ كما تهتم بجمالية الشكل والإخراج.

---

[1]- سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص171.

[2]- بشير اليعكوبي، القراءة المنهجية للنص الأدبي، ص 53، 54.

3-5-الوظيفة الميتالغوية: تركز على الشفرة وإذا ما كانت مشتركة بين المرسل والمرسل إليه، من خلال بعض التعابير التفسيرية مثل: أقصد بهذا اللفظ، أو، أي، وغيرها.

3-6-الوظيفة الشعرية: يتم التركيز على الرسالة في حد ذاتها وعلى نسجها فهي غاية لا وسيلة.

4-الفرق بين النص الأدبي والنص التعليمي:

يختلف كل من النص الأدبي عن التعليمي في طبيعتهما وأهدافهما "فبينما تكون اللّغة في التخاطب العادي وسيلة لتحقيق البلاغ فإنها في الخطاب الأدبي هدفا في حد ذاتها، وبالتالي تصبح لغة مشحونة بالدلالات مراوغة إلى حد كبير، ممّا يُصعِّب الرسالة ويجعلها مفتوحة إلى أبعد ما يمكن، وإذا كانت للخطاب العادي وظيفة مرجعية فإنّها تتحول إلى وظيفة أدبية في الخطاب الأدبي الأمر الذي أدى إلى التسليم-عند دارس الأدب-بالغموض في الآثار الأدبية عن غيرها"[1].

وهناكعدد من الفروق بينهما يمكن أن تجمل في:

4-1-الهدف والغرض:

[1]- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل، ص66.

- **النص الأدبي:** للنص الأدبي أهدافه التي يتميز بها، كالإثارة الفنية والإبداع والتعبير الجمالي، وتتركز أهداف الكاتب في استخدام اللّغة كأداة لإيصال رؤاه وأفكاره، ويمنح فرصة للقارئ حتى يتأمل النص ويتأثر به.
- **النص التعليمي:** يركز هذا النوع من النصوص على نقل المعلومة وتبسيطها بهدف تلقينها للقارئ وإكسابه معرفة جديدة، ويقدم النص التعليمي مجموعة من المعارف والمعلومات والأفكار والمواضيع بشكل منظم ومنطقي حتى تصل بشكل واضح. و"إذا كانت اللغة الطبيعية أو العادية تقوم بوظيفة نقل العالم إلى الآخر في كلمات وجمل، فإن وظيفة اللغة الشعرية هي خلق عالم غير معهود يتسم بالغرابة الإبداعية"[1]

4-2-اللغة والأسلوب:

- **النص الأدبي:** للنص الأدبي أسلوبه الفني والجمالي والإبداعي، وأكثر ما يميزه أنه ثري بالصور الشعرية والرموز، والتعبير المجازي، وكثرة المعاني، واللغة عادة ما تكون دسمة ومتفرعة.

[1]- محمد محمود، تدريس الأدب، ص 34.

- **النص التعليمي:** أكثر ما يميز النص التعليمي أنه يتسم بالوضوح والمباشرة حتى تصل الرسالة والفكرة، ومن الضروري استخدام لغة واضحة ومباشرة"إذا كانت اللغة العادية لغة تقريرية ومباشرة، لا ماء ولا رونق فيها، تتعامل مع الأفكار والمعاني تعاملا سطحيا وميكانيكيا، فإن اللغة الشعرية لا تكون كذلك إلا حين تعلو على ذاتها، وتتجاوزه إلى معاني أوسع وأعمق"[1].

4-3- الهيكل والتنظيم:

- **النص الأدبي:** لا يخضع النص الأدبي إلى خطة منظمة ودقيقة، وهو على تنوعه يعتمد على التجربة الفنية، وليس له طول محدد فهو قد يكون طويلا كالرواية أو قصيرا كالقصة، وقد يكون قصيدة من الشعر الحر كما يمكن أن يكون قصيدة عمودية أو نثرية.
- **النص التعليمي:**يتقيد النص التعليمي بهيكل معيَّن ومنظم، وخطته واحدة ومنظمة طول الوقت، يبدأ بمقدمة متبوعة بمجموعة من التفاصيل والشروحات ثم يختمه بخلاصة للنص.

4-4- التأثير على القارئ:

[1]- المرجعالسابق، ص 34.

- **النص الأدبي:** من أهم ما يسعى إليه النص الأدبي هو التأثير العاطفي والسيطرة على أحاسيس القارئ وأفكاره وتوجيهها إلى أهدافه، وغالبا ما يترك انطباعا وتأملات فلسفية في نفس القارئ.
- **النص التعليمي:** ما يميز النص التعليمي أنه يقف بشكل محايد في نقل المعلومة دون أن يركز على ما يتركه من تأثير عاطفي في نفس القارئ، وهدفه الأسمى هو تنمية فكر القارئ وتزويده بالمعلومات والمعارف الصحيحة. إنّ الكلمة في اللّغة الطبيعية، طريقة لامتلاك الشيء ولتقريب العالم من الآخرين، بينما هي في اللّغة الشعرية وسيلة لتحرير الأشياء والعالم من وجودها الاصطلاحي. فهي إذن لا تُقرِّب منا العالم بل تبقيه بعيدا. وإذا كان هدف اللّغة الطبيعية– كنتيجة لما سبق– هو الإخبار والتوصيل الذي يتصف بالنفعية والآنية، فإن هدف اللّغة الشعرية هو إبراز الجمال المتعدد المناحي في اللّغة والعالم، من أجل تحقيق الخلود الفني بما يخلقه من متعة هادفة[1].

عموما على الرغم من وجود هذه الفروقات بين النصين قد تحتوي بعض النصوص على عناصر أدبية وتعليمية، فيدمج الكاتب بعض الجوانب الأدبية في النصوص التعليمية حتى تؤثر على القارئ بجاذبيتها.

[1]– محمد محمود، تدريس الأدب، ص 34 (بتصرف).

الفصل الأول:

-المبحث الثاني: أهم الاتجاهات الحديثة في تعليمية النصوص الأدبية:

1- تعليمية الأدب في ضوء القراءة السياقية:

ممّا لا شك فيه أن"المنهج في ظل أي قراءة نقدية حديثة أو قديمة، خطوة بالغة الأهمية، فهو الذي يَضْبِط خُطى القراءة ويُحدِّد مَسارَها، والمنهج هو الذي يتوقف على استقامته، أو انحرافه، استقامة النتائج التي تفضي إليها القراءة، أو انحرافها"[1]فلا يمكن أن نقرأ دون إتباع منهج أو خطوات معينة وإلا ستكون القراءة انطباعية ذاتية لا أساس لها.

ومما لا شك فيه أيضا أن لا قراءة دون سياق يحدّدها سواء أكان السياق داخليا أم خارجيا، وعليه كلما ألممنا به- السياق- كلما كان فهمنا أنجع وقراءتنا أقرب للصحة، و"دراسة المناهل إحدى الوسائل الهامة للتغلغل إلى مختبر المؤلِّف للكشف عن كيفيات عمله وأصالته"[2]وفهمه بشكل أفضل.

وعليه فاختلاف القراءات يرجع في حقيقة الأمر إلى المنهج المعتمد في الدراسة والزوايا التي نعتمدها في قراءة النص، فلا يمكن لنا تصور قراءة بدون منهج يضبطها سواء أكان ذلك المنهج سياقيا أمنسقيا أم مفتوحا على مختلف القراءات والتأويلات. ومن هذه السياقات: السياقالتاريخي والسياقالاجتماعي والسياقالنفسي.. ناهيك عن السياق الداخلي الذي ينظر إلى اللّغة على أنها بنية مغلقة تصنع نفسها بنفسها، لكن ما يهمُّنا في هذا المبحث هو السياق الخارجي ونذكر فيه:

---

[1]- قاسم المومني، في قراءة النص، ط1، الأردن، 1999، ص96.

[2]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص 45.

1-1-**القراءة التاريخية:** هي القراءة التي يُعتمد فيها على المنهج التاريخي، بحيث كلما ألممنا بالأحداث التاريخية التي تؤثر في الأديب وبالتالي في العمل الأدبي كلما تمكنّا من فهم النص الأدبي "فيمكن القول بأن النقد التاريخي هو البوابة المنهجية الأولى التي فتح الخطاب النقدي الجزائري عينه عليها، ابتداءً من مطلع الستينيات من هذا القرن"[1]. أما في الوطن العربي"يمكن أن تكون نهايات الربع الأول من القرن العشرين تاريخا لبدايات النقد التاريخي في الوطن العربي، مع طه حسين الذي طبق بعض ملامح ثلاثية "تين" على بعض النماذج العربية (المعري، المتنبي،...) فيما راح غيره- بعد ذلك – ينهل من منهج لانسون(أحمد ضيف، محمد مندور،...)، وكان هذا الأخير أول من أرسى المعالم النقدية للانسونية في الوطن العربي"[2] وتأثُّر الباحثين العرب بما توصل إليه الغرب فيما يخص المنهج التاريخي قد انعكس علىنقدهم "وإثر ذلك أخذ النقد التاريخي يفعل فعله في الخطاب النقدي العربي، على المستوى الأكاديمي بوجه خاص"[3]. و"كانت دراسة الأدب العربي، إذا، على أساس العصور التالية:

1-العصر الجاهلي.

---

[1]- يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص 22.

[2]- المرجعالسابق، ص21.

[3]- يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص 21.

2-العصر الإسلامي.

3- عصر الدولة الأموية.

4- عصر الدولة العباسية.

5- عصر الدول المتتابعة.

6-العصر التركي.

7-العصر الحديث"[1].

إن الاعتماد على المنهج التاريخي في"دراسة الأدب تبدأ بالتحريات ذات الطابع الحتمي الواسع، والتي تشبه إلى حد بعيد كيفيات البحث في الظواهر التاريخية"[2]، وعليه حتى نفهم العمل الأدبي يجب علينا العودة أولاً إلى كل حيثياته من حيث الزمان والمكان وغير ذلك. فعلى دارس الأدب إذن "أن يستعين بالتاريخ وأحداثه على فهم الأدب وتجلية النص واكتشافه"[3]، فكلما كان الإلمام بالنص الأدبي كبيرا كلما تمكن القارئ من فهم النصوص الأدبية.

أما في الجزائر فازدهر أكثر على أيْدي النُّقاد الأكاديميين (كأبي القاسم سعد الله ومحمد الصالح خرفي وعبد الله ركيبي ومحمد ناصر وعبد الملك مرتاض ومحمد مصايف، وغيرهم)، وذلك خلال السِّتينيَّات وأوائل السَّبعينيَّات، مُتأثِّرين برموز النَّقد التَّاريخي في

---

[1]- شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، دار مجدلاوي، ط1، عمان، 1998، ص224.

[2]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص45.

[3]- شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، ص225.

المشرق العربي(عمر الدسوقي وسهير القلماوي وشكري فيصل، ...)، فكانوا مُؤطِّرين ومُوجِّهين لنقادنا، ممَّا أثَّر وانعكس على نقدهم الذي اتَّخَذ وِجهَة تاريخيَّة، شأنهم شأن مُؤطِّريهِم[1]. وكل ظهور جديد لمنهج مُعيَّن سيكون له أتباع لا محالة، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهؤلاء الأتباع سيكون لهم أتباع آخرين خاصة إذا كانوا أساتذة أو مؤطرين.

وقراءة الأدب في ضوء المنهج التاريخي لا يعني أن نتسرع في إصدار الأحكام دون دراية تامة، و"روح العلم كفيل بالكف عن الاستسلام للأهواء والتسرع في الأحكام، وتكون علمية تاريخ الأدب في نتائجه الاستقصائية البعيدة عن الانتقاء الذي يبقي الأدباء في جو من التجريد الزمني والمكاني، ويساهم بحق في فهم الروائع وحيثيات ظهورها "[2]

وكما هو معروف ومشاع أن كل ما له علاقة بالعلوم الإنسانية سيتأثر بطبيعة الإنسان لا محالة، إذ يعمل الدارس على انتقاء ما يخدم رؤيته ويتجاوز ما هو غير ذلك بشكل أو بآخر، فعلى الرغم مما أحرزته هذه القراءة –التاريخية– من نتائج"إلا أن مقومات القراءة التاريخية عند هؤلاء، ظلت منحصرة في بوتقة التاريخ(...) بل ظلت تتحرك في ثوب انتقائي جردها من "روح" العلمية التي سعى تاريخ الأدب إلى لبوسها في مطلع هذا القرن"[3]. وهذا ما

---

[1]– يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص 34 بتصرف.

[2]– حبيبمونسي، القراءة والحداثة، ص46.

[3]– المرجعالسابق، ص48.

أدى إلى ظهور مناهج أخرى بديلة لهذا المنهج-التاريخي- حتى يتم تدارك المزالق وتصحيحها إن صح التعبير.

1-2-القراءة الاجتماعية:

تتم القراءة الاجتماعية وفق المنهج الاجتماعي، وهو"منهج نقدي عُرف بأسماء شتَى (المنهج الواقعي، المنهج الاجتماعي، المنهج الماركسي، المنهج المادي التاريخي، المنهج الإيديولوجي، النقد الجماهيري،...) تبعا للاتجاهات والنزعات التي تفرعت عن الفلسفة الأم، وتبعا لخصوصية كل ناقد في استثمارها"[1]. وكذلك حسب الترجمات التي اعتمدها أصحابها. ترجع جذوره في أوروبا إلى بدايات القرن التاسع عشر، حيث أصدرت دوستايل سنة 1800 كتابها المعنون (الأدب من حيث علاقاته بالنظم الاجتماعية). كما سار على نهجها كل من سانت بيف (1804-1869)، وهيبوليتتين (1828-1893)، فالأول اهتم بشخصية الأديب والعوامل المؤثرة فيه، أما الثاني فعُرف أكثر بثلاثيته المشهورة (الجنس، الزمان، المكان) والتي تؤثر في الإنتاج الأدبي[2].

ظهرت البذور الأولى لهذا المنهج في النقد العربي الحديث، في كتابات طه حسين وأحمد أمين وسلامة موسى، متجليا في تفاعل الرؤيتين الاجتماعية والتاريخية تفاعلا بسيطا يستمد مرجعيته النقدية من سانت بيف وهيبوليت تين بوجه خاص، ثم تطور على أيدي محمود أمين العالم ولويس عوض ومحمد مندور، (...)، ليمتد بعدها عبر أعمال غالي شكري

---

[1]- يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص40.

[2]- شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، ص233.

وفيصل دراج ومفيد الشوباشي وحسين مروة ونبيل سليمان، من جهة ونظرائهم (البنيويين التكوينيين) من جهة مقابلة (محمد برادة، الياس خوري، محمد بنيس، يمنى العيد، محمد رشيد ثابت...[1]. ويُعدُّ العام 1800م تاريخا حاسما فيما يخصُّ النَّقد الاجتماعي، حيث ظهر كتاب بعنوان حول الأدب لصاحبته دو ستايلMadame De Stael (1766-1817)، حيث ركَّز على ضرورة معرفة الظُّروف الاجتماعيَّة التي أدَّت إلى ظهور وإبداع النُّصوص الأدبية[2]لأن معرفة ذلك –حسب رأيهم– سيساعدهم على فهم الأعمال الأدبية بشكل أفضل.

إنّ المتمعِّن في "دراسة النصوص الأدبية في ضوء الظروف الاجتماعية التي ولد في ظلالها، يلاحظ أن الأدب ظاهرة اجتماعية شأنها شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى التي تتأثر بالمجتمع وتُؤثر فيه، وليست عالما وهميا أو خياليا، أو حتى ذاتيا غير خاضع لظرف معين، أو انعكاسات حضارية معينة، فلقد مضى الزمن الذي يعد الأدب مخلوقا يهبط من السماء على شكل ملائكة أو شياطين أو جن أو آلهة خاصة به، كما عُرف عن آلهة الشعر والفن عند اليونان، وشياطين الشعر وتوابعهم في الشعر العربي القديم"[3] فالأدب انعكاس للمجتمع بكل مظاهره وأحداثه، وحتى نفهم الأدب علينا أولاً أن نفهم المجتمع الذي وُلد فيه وترعرع في أحضانه.

---

[1]– يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص41.

[2]– إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، ط1، عمان، 2003، ص66، 67.

[3]– شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، ص231.

وعليه"ظهرت موجة نقدية عارمة تدعو إلى التشديد على البعد الاجتماعي للنص الأدبي، وتقاربه (وربما"تحاكمه" أحيانا) من مدى تمثله لهذه الزاوية، ومدى مواكبته لهذه التحولات الاجتماعية الجديدة"[1]، وهذا هو حال كل ما هو جديد، حيث يتم التهافت عليه من طرف الجميع من أجل تجريبه والنظر في مدى نجاعته.

للنقد الاجتماعي مُميّزات في ظلِّ المنهج الاجتماعي أو الواقعي نُجملُها فيما يلي:

- اتِّخاذ الواقع مصدرًا لموضوعاته.
- دقَّة التَّعبير وإتقان التَّصوير والابتعاد عن الغموض.
- الصِّدق في التَّعبير بدل التَّمويه.
- الصَّرامة العلمية.
- الاهتمام بالمجتمع أكثر من الفرد.
- العناية بالمشكلات الجماعية بدل العواطف الذاتية.[2]

وإذا حاولنا تحديد بعض خصائص القراءة الاجتماعيَّة التي ارْتَضَتْها لنفسها، فنُسجِّل ما يلي:

- أنَّ مضامين الأدب تنبتُ من الواقع، أي من نماذجه البشريَّة الحيَّة المُتصارِعَة.
- ليس للأدب غاية في حدِّ ذاته، وإنَّما هو وسيلة فقط، وذلك لكشف تناقضات المجتمع وميكانيزمات تطوُّرِه.

---

[1]– يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص41، 42.

[2]– حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص61.عن: محمد مفيد الشوباشي، الأدب ومذاهبه.

- الكشف عن الصِّراع القائم بين طبقات المجتمع من جهة، وبين الحاضر والماضي من جهة أخرى، حتى تَتَحَدَّد سَنَنَ التَّطوُّر، وتوجيهه نحو الأفضل[1]، وكأن القراءة الاجتماعية علاج فقط لقضايا المجتمع، أو بمعنى آخر هي وسيلة وليست غاية.

وحسب هذه القراءة "ينتمي كل قارئ إلى مجتمع إلى حياة اجتماعية يُحدِّدان قراءاته، وفي ذات الوقت يفتحان له فضاءات التأويل كما يجعلانه محددا، حرا وخلاقا"[2]. يهتدي بهديها على قراءة وفهم الأدب، ويقوم العمل الفني بنقل الواقع كما هو من أجل فهمه وكذا إيجاد الحلول لتجاوز عقباته و"قد توجب من جراء ذلك على الباحث في اجتماعية الأدب، أن يحاول في المقام الأول اكتشاف البنية المسؤولة عن العمل كله، وبأي طريقة تؤدي وظيفتها التوصيلية بين أفراد المنظومة"[3] وذلك من أجل فهم العمل الأدبي بشكل أفضل، حيث"يبدو أنه لا ضير معه على الأدب بل هو إغناء وإثراء وواقعيته في التعامل مع النصوص، لأنها تولد في المجتمع وتعبر عن حياة المجتمع وتساهم في تطور المجتمع"[4]، فالعمل الأدبي ينبثق من المجتمع ويولد فيه ليعود في النهاية إليه، أي –منه وإليه– وكأنه علاج لمختلف القضايا الاجتماعية التي يعيشها الفرد وتقويم لسلوكياته. وعليه تم"ربط الأدب بوظيفة تكون بمثابة المفعل له والحافز إليه، فكان الأدب من هذه الوجهة في خدمة المجتمع والواقع، وكل

---

[1]– حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص59.

[2]– مجموعة من المؤلفين، مدخل إلى مناهج النقد الحديث، تر: رضوان ظاظا، مايو، 1997، ص158.

[3]– حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر، دار الأديب، وهران، 2007، ص33.

[4]– شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، ص232.

إبداع فيه إنما غرضه الأول والأخير إبراز سمة من سمات الواقع وتشريحها ودرسها"[1]وعلاجها من أجل تفادي مسبباتها وعواقبها.

وفي رأي أصحاب هذا المنهج فإنّ "أيّ كتابة فنية في حقيقة الأمر إنما تكون إفرازا لقضايا اجتماعية حادة، وأن الكاتب لا يكتب في الغالب من أجل أن يضحك ويُمتع، ولكنه يكتب من أجل تسجيل واقع اجتماعي معيش، مرتبط بتطور التاريخ، وتطور العلاقات الإنسانية، سوءا أو حسنا، في مجتمع من المجتمعات"[2]. فالأدب بالنسبة لهم- الاجتماعيين- مرآة للمجتمع تعكس كل تمظهراته بكل سلبياته وإيجابياته، التي تجاهد من أجل تغيير الواقع إلى ما هو أحسن.

وفي الواقع فإن هذا النَّقد – الاجتماعي- لم يتجاوز حتى "عتبة الشرح، والتفسير، والحكم، شأنه في ذلك شأن القراءة التاريخية في الأخذ بالأحكام الجاهزة والجازمة على كل الظواهر المدروسة دون استقصاء وافٍ، يستنفد متطلبات الدرس الأدبي وفق ما يقتضيه الروح العلمي للبحث"[3]وهذا أحد الانتقادات التي وُجّهت إليه.

وحسب المنتقدين لهذا المنهج فحجتهم"أن البحث في محيط الكاتب والمحتوى الاجتماعي للعمل الأدبي قاد إلى إهمال العمل نفسه وتم التركيز على المجتمع أكثر من التركيز على الأدب. بل استخدم الأدب في هذا النقد وسيلة لدعم الاستنتاجات المتصلة بالمجتمع. وهي

---

[1]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص71.

[2]- عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، دار هومه، الجزائر، 2002، ص108.

[3]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص69.

استنتاجات يتم استخلاصها من حقل آخر غير الحقل الأدبي"[1] الذي يجب أن ننظر إليه بغض النظر عن المجتمع الذي وُلد فيه، مركّزين على أدبيته"إلاّ أن القراءة الاجتماعية، لم تأخذ إلا بالشق الأول من مفهوم الالتزام، وقصرته على الأيديولوجي والقومي والديني"[2]، على حساب خصائص العمل الأدبي. والنتيجة أن القراءة الاجتماعية لم تكتب "إلا نصا واحدا، بطرق شتى يتلون فيها المضمون ولا يتحول"[3] وعليه فقد جعلوا الأدب مجرّد وثيقة لا أكثروكان هذا من أكبر الانتقادات اللاذعة المُوجّهة له.

1-3-**القراءة النفسية:** كشأن القراءات السياقية الأخرى ظهرت القراءة النفسية لكي تبيّن لنا دور نفسية الأديب أو القارئ في كتابة الأدب وقراءته، "فإذا كانت القراءة التَّاريخيَّة قد أحالته على الأحداث وتراكماتها، وأوقفته القراءة الاجتماعيَّة على الواقع بتناقضاته، فإن القراءة النَّفسيَّة حاولت أن تُدرِك جانبا فوَّتتهُ القراءتان، ولم تُولِه الاهتمام اللَّائق به، فضربت محاطها عند"المؤلف"[4]بما أنه صاحب العمل الأدبي ومنجزه "ولا يختلف عن هذين المنهجين اللذين يتصديان لفهم الظاهرة الإبداعية من خلال مرجعيتها، تلك الجهود التي بذلها أصحاب ما يُسمَى بالمنهج النفسي حين راحوا يلتمسون فهم هذه

---

[1]- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، ط1، عمان، 2003، ص72.

[2]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص72.

[3]-المرجعنفسه، ص 72.

[4]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص75.

الظاهرة من واقع البنية النفسية للأديب ومركبات نقصه وعقده الشخصية ومظاهر سلوكه الشاذة أو المنحرفة"[1]التي تظهر في أعماله الأدبية لا محالة.

كما "ترى الدراسات النقدية أن الالتفاتة الحقة إلى المبدع، والبحث عن مكونات شخصيته ومحاولة إعادة تركيب صورته، ترجع إلى"سانتبوف" الذي سعى جاهدا للتخلص من إغواء المطلق ومن النقد البياني، والذي فضل عليه النقد الصحفي في بحثه الدؤوب عن"صور" المؤلفين وتقديمها إلى القراء جاهزة، جذابة"[2]. وممّا هو مشاع أيضا أنّ "التحليل النفسي في النقد والأدب برز فعليا مع سيغموند فرويد الذي يرى أن العمل الأدبي موقع أثري له طبقات متراكمة من الدلالة ولا بد بالتالي من كشف غوامضه وأسراره"[3]، وذلك بالغوص في حياة المبدع والبحث في الأحداث التي عايشها لأنها في نظرهم تؤثر في المبدع أيما تأثير وهو ما ينعكس كذلك على أعماله الأدبية الإبداعية.

ونظرة أصحاب هذا الاتجاه–التحليل النفساني للأدب–" تقوم على مقولة أن المرء يبني واقعه في علاقة أساسية مع رغباته المكبوتة ومخاوفه. ولهذا فإن كل تعبير (سلوكا أو لغة أو خيالا) هو مجموعة علاقات معقدة تتوسط وتتدخل في كل ما يعتقد المرء أنه يفعله أو يقوله

---

[1]– عبد الله إبراهيم، صالح هويدي، تحليل النصوص الأدبية، قراءات نقدية في السرد والشعر، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 1998، ص7.

[2]– حبيبمونسي، القراءة والحداثة، ص75، 76.

[3]– ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، ص333.

أو يحكم به. واللاوعي يضرب جذوره في البنى العاطفية والجسدية للحياة الجنسية التي يُفترض إشباعها أو كبتها"[1]. وهذا ما يظهر في الأعمال الأدبية بشكل أكبر، باعتبار هذا الأخير –العمل الأدبي– مولود المبدع بكل ما يحمله من مشاعر وآراء ومعتقدات وغير ذلك.

يولي أصحاب هذا الاتجاه عناية كبيرة للغة المُستعمَلة من طرف الأديب كما "يمعن هذا المنهج في البحث عن الدوافع التي أفضت إلى اصطناع هذه اللّغة بالذات دون سوائها، أي إن معرفة كُنه نفس المبدع في حد ذاته من خلال دراسة هذه اللغة التي يزعم أصحاب التحليل النفسي أنه كان يصنعها خارج الوعي"[2] تظهر لا محالة في كتاباته الإبداعية.

لقد نظر فرويد ومن تَبِعَه إلى العمل الفنِّي على أنَّه وثيقة، يُتيح لنا تَحْليلُها معرفة القوى النَّفسيَّة اللَّاشعوريَّة للفنان، ويعتمدون في ذلك مَسْلَكين:

الأول: الاعتماد على العمل الفنِّي للوصول إلى معرفة شخصيَّة الفنان.

الثاني: الاعتماد على شخصيَّة الفنان وسيرَته للوصول إلى تحليل وفَهْم العمل الفنِّي. ويرى النُّقاد أنَّ النَّوع الثَّاني هو من يُساعِد النَّاقد على تحليل وفهم العمل الأدبي[3].وحجتهم في ذلك"أن المبدع إنسان قبل كل شيء، وما الإبداع الذي ينشئه إلا نتاج الخيال، وما خياله، في

---

[1]– المرجع السابق، ص نفسها.

[2]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص142.

[3]– شلتاغ عبود شراد، مدخل إلى النقد الأدبي الحديث، ص238.

حقيقة الأمر، إلاّ إفرازا للاوعي نفسه منذ صباه إلى حيث هو من العمر"[1]فلاوعي الإنسان يتدخل بشكل أو بآخر في حياتنا ويظهر ذلك جليا في لغتنا أو تصرفاتنا شئنا ذلك أو أبينا.

وعليه "يصبح العمل تعبيرا عن رغبة ما ومحاولة إشباعها سواءً كانت الرغبة ناتجة عن علاقة المرء بذاته أو بالبيئة أو العالم من حوله"[2]، وهي مُنَاسَبة للأديب للتنفيس عن مكبوتاته ورغباته، والتخفيف من معاناته لأنّ الكبت يؤثر سلبا على الأفراد.

وفي نظرهم"تكون غاية العمل الفني دائما هي إيجاد متعة الإشباع لرغبات لم يتم إشباعها قديما أو حديثا. ويقتصر دور المحلّل أو النّاقد على فك تشابك نسيج النص والعودة إلى الدوافع الأولى غير المشبعة عند المؤلف أو الشخصية"[3]من أجل فهم العمل الأدبي بشكل أفضل.

من أهم مبادئ منهج التَّحليل النَّفسي:

- ربط النص بـ "لا شعور" صاحبه.
- افتراض وجود بنية تحتيَّة للنَّص مُتَجذِّرة في "لاوعي" الكاتب (...)، تنعكس بصورة تصعيديَّة على سطح النص.

---

[1]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص140.

[2]– ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، ص333.

[3]– المرجعنفسه، ص334، 335.

- النَّظر إلى شخصيات النُّصوص على أنَّهم شخوص حقيقيُّون بدوافعهم ورغباتهم...[1]وذلك –حسب رأيهم–يساعدنا على فهم الأعمال الأدبية الإبداعية فكلما تعمّقنا في نفسية المبدع كلما تمكننا من فهم إبداعاته بشكل أفضل.

ومن بين الانتقادات التي وُجّهت إلى هذا الاتجاه "أنه جعل مجال اهتمامه الرئيسي منطقة من النفس لا يعيها المؤلف ذاته تلك المنطقة التي لا تعبر عنها اللغة صراحة"[2]، ممّا يوقعنا في كثير من الأحيان في المغالطات وسوء الفهم وغير ذلك.

وحتى نفهم هذا الاتجاه أكثر فإنّ" بوفاة فرويد سنة 1939 طغى الجانب "الأدبي" من نظريته على الجانب "العلاجي" وأصبح الاتجاه إلى تحليل الشخصيَّات الأدبيَّة من الوجهة النفسية – نهجا مُعتمدا في النقد الأدبي وقد اتَّسَع مجال المادَّة الإبداعية المُتناوَلة في هذا المجال، فشمل النثر بعد أن كان مقصورا على الشعر والملاحظ أنه – في مجرى الزمن – كان ثمّة تعديلات تطرأ على المنهج "الفرويدي" في تحليل الأدب"[3]؛ فالانطلاقة كانت بدوافع علاجية، ثم انتقلت إلى الجانب الأدبي، وهذه الإضافات والتحوّلات –في حقيقة الأمر–نجدها ليس فقط في هذا المنهج وإنّما في معظمها.

ترتبط القراءة بالعلوم الإنسانية ارتباطا وثيقا، إذ تفتح لها"أبواب مجالاتها الرحبة، وتخرجه من حلقة الانطباع الفطري التأثري الانفعالي الغامض، إلى انفعال مؤسس على نظرة واعية

---

[1]– يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص80.

[2]– محمود الربيعي، مداخل نقدية معاصرة إلى دراسة النص الأدبي، عالم الفكر، ص305.

[3]– المرجعنفسه، ص304.

متجذرة في المعرفة الإنسانية، تُدرك أبعاد كل شكل وموضوع، فتجعل إطلالته على الصنيع الأدبي، إطلالة استشرافية، وافية الصورة، بعيدة الأفق واضحة المعالم"[1]. بعيدة عن كل انطباع وتخمين.

وإذا تمعّنا في أهمية هذه المناهج النقدية، سندرك أن المنهج "يشكل في ظل أية قراءة نقدية حديثة أو قديمة، خطوة بالغة الأهمية والقيمة، فهو الذي يضبط خطى القراءة ويُحدد مسارها، والمنهج هو الذي يتوقف على استقامته، أو انحرافه، استقامة النتائج التي تُفضي إليها القراءة، أو انحرافها"[2]، وكل قراءة بدون منهج ضرب من المجازفة، وهي إصدار لأحكام لا أساس لها من الصحة.

والقراءة السياقية بشكل عام"بمعنى الاطلاع على السياقات المتاخمة للأدب – قراءة تثقيفية، من شأنها أن تُخصب حقل النقد في تشكيلها للحصيلة المعرفية لدى الناقد/القارئ على حد سواء، فتؤثث عُدته، وتشحذ ذائقته وتمده بفيض من المعلومات، تسهل عليه ولوج عوالم الأدب من خلال زوايا ثلاث صاحب النص– النص– القارئ"[3].

وبالنظر إلى ما تناولناه في هذا المبحث فقد" نظر نقاد المنهج التاريخي إلى النص الأدبي بوصفه وثيقة تاريخية، ونظر إليه نقاد المنهج الاجتماعي بوصفه ظاهرة اجتماعية، في حين نظر إليه نقاد المنهج النفسي بوصفه عينة(سيكولوجية)، وظل النص

---

[1]– حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص107.

[2]– قاسم المومني، في قراءة النص، ط1، الأردن، 1999، ص96.

[3]– حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص 106،107.

الأدبي يرقد في موضع ما، بعيدا عن أنظار نقاد هذه المناهج وأيديهم"[1]، فهم لم يهتموا بالنص وبأدبيته بقدر ما اهتموا بالأمور التي تهتم بها العلوم الأخرى من علم الاجتماع وعلم التاريخ وعلم النفس. و"من المُلاحَظ أنَّ كل هذه الاتِّجاهات تربط بين الكاتب والنص، وتتجه، لا إلى دراسة هذا الأخير، ولكن إلى دراسة الكاتب نفسيا، وأيديولوجيا، واجتماعيا مُعتبرة أن النص في كل هذه الحالات، أثر من آثار عدة تدل عليه"[2].

وكشأن النظريات والمناهج والدراسات الكثيرة والمتعدّدة، فإنه دائما يأتي اللاحق ليكمل ويتمم السابق، وعليه "إذا كانت القراءة السياقية قد يممت وجهها شطر"الخارج" تُحاور حقوله المختلفة مُستفيدة من معارفه، التي يُعززها البحث الفلسفي، والتاريخي، والنفسي مُحاولة أن تُبقي باب التذوق والتأثر مفتوحا على (الداخل) (...) فإن القراءة النسقية ستوكل لنفسها مهمة الغوص في مجاهل عالم "مُغلق" تُقر بوجوده واستقلاله"[3]، وسنحاول في هذا العنصر أن نقدم ثلاث قراءات هي القراءة البنوية والقراءة الأسلوبية والقراءة السيميائية، مبيّنين طريقة اشتغالها.

2- تعليمية الأدب في ضوء القراءة النسقية:

2-1-القراءة البنوية:

---

[1]- عبد الله إبراهيم، صالح هويدي، تحليل النصوص الأدبية قراءات نقدية في السرد والشعر، ص7.

[2]- منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، لبنان، 1998، ص153.

[3]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص119.

ظهرت البنويَّة كمنهج ومذهب فكري على أنها ردة فعل على الوضع "الذري" الذي ساد العالم الغربي في بداية القرن العشرين، كما جاء كرد فعل مباشر على مناهج أفرطت في إعطاء الأولوية للمضامين والأفكار وسياقاتها على حساب النص، كما كانت بمثابة مراجعة أساسية للقراءة المتاخمة لحدود "النص" لتدشن منظومتها المعرفية بمسمى جديد أصطلح عليه بالنسق أو القراءة النسقية[1]. فبعدما اتَّضح قصور المناهج السياقية أتت المناهج النسقية كبديل لها مُحاولِة تخطي العقبات التي وقعت فيها الأولى–المناهج السياقية– ونظرت إلى الأدب على أنه كيان مُغلق يصنع نفسه بنفسه. و"البنية مفهوم مجرد يقوم على أساس نسق من العلاقات الداخلية، تكون للكلية فيها سلطان على الأجزاء التي تتحكم فيها قوانين خاصة لا تدركها في الغالب إلا القراءات المحايثة الشغوفة بالبحث عن تجليات الانتظام الذاتي لوحدات البنية الداخلية، وكل بنية هي لا محالة مجموعة علاقات تتبع نظاما مُعينا مخصوصا، والبنية تفضي إلى المقاربة المحايثة للنص الأدبي، وذلك بوصفه كيانا لغويا مُغلقا وتأسيس دلالته، وتصنيف عناصره، وإظهار الفروق بينها"[2]. بعيدا عن كل الحيثيات الخارجية عنه، والنظر إليه–النص– كوحدات يحكمها نظام وعلاقات معيّنة.

---

[1]– الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي، ص68. وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص120. اليامين بن تومي، القراءة وضوابطها المصطلحية، قراءات، بسكرة، ع1، ص31.

[2]– أحمد يوسف، القراءة النسقية وسلطة البنية ووهم المحايثة. الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي. ص68.

بعد الاهتمام بالنص الأدبي من الخارج، بمعنى سياقاته الخارجية من تاريخ واجتماع وغير ذلك، وبعد الهفوات التي وقع فيها أصحاب هذه الاتجاهات "جاءت البنيوية كرد فعل على التصورات التقليدية السائدة، ودعت إلى فهم مُختلِف وجديد للأدب والنص"[1]إذ "تنطلق البنيوية structuralism في نقدها للأدب من المُسلَّمة القائلة بأن البنية تكتفي بذاتها، ولا يتطلب إدراكها اللجوء إلى أي عنصر من العناصر الغريبة عنها أو عن طبيعتها. والنص الأدبي النَّثري أو الشِّعري هو بنية تتكون من عناصر، وهذه العناصر تخضع لقوانين تركيبية تتعدى دورها من حيث هي روابط تراكمية تشد أجزاء الكيان الأدبي بعضه إلى بعض، فهي تضفي على الكل خصائص مغايرة لخصائص العناصر التي يتألف منها النص"[2]، والوحدات والعلاقات هي وحدها من يصنع النص، وبالتالي حتى نفهم هذا الأخير–النص– علينا أن نفهم أولا تلك الوحدات وكذا النظام أو العلاقات التي تتحكم فيها.

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على النسق كمفهوم لتحديد المعنى، إذ"لا يغدو مصدر المعنى راجعا إلى تجربة الكاتب أو القارئ بل إلى العمليات والتعارضات التي تحكم اللغة، ولا يَتَحدَّد المعنى بواسطة الفرد بل بواسطة النسق الذي يحكم الفرد(...) وهناك طموح علمي تنطوي عليه القراءة البنيوية، طموح يسعى إلى اكتشاف الشفرات والقواعد والأنساق الكامنة وراء كل

---

[1]– سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2005، ص119.

[2]– إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث من المحاكاة إلى التفكيك، دار المسيرة، عمان، 2003، ص95.

الممارسات الإنسانية والاجتماعية والثقافية"[1]، وفهم النسق والتحكم فيه يمكننا من تطبيقه على مجالات أخرى غير اللّغة.

وفي نظر البنويين فإن كل" بنية هي لا محالة مجموعة علاقات تتبع نظاما معينا مخصوصا، وهكذا تَحوَّل المنهج المعرفي من محاولة معرفة "ماهية" الشيء إلى "كيفية" ترابط أجزائه وعملها مُجتمعة"[2]، لأن فهم الوحدات والأجزاء وكذا فهم العلاقات والقوانين التي تتحكم فيها سيجعلنا نفهم البنية في كليتها، و"أن قيمة بناء معنى تُقاس بمدى قدرتها على تنشيط أكبر قدر ممكن من عناصر النص وجعلها تدل على معنى بطريقة منسجمة"[3]

ويمكن لنا أن نبيّن كيفية اشتغال البنية،فما" يميِّز النَّشاط البنوي لحظتان: لحظة "الهدم" وهي عملية تقنية بالغة الخطورة في سير المُكوِّنات، ولحظة "البناء" تَتَّسِم بالإبداعيَّة لأنَّها ستقتصر على العناصر الدَّالة على حقيقة الموضوع، فتشكل "قابليات الفهم" أي" الشيء+صورة ذهنية"، فتقضي من خلالها الانطباع بارتباطها بالتقنية في كلتا اللحظتين واستبعاد العناصر المشوشة، التي يمليها الموضوع من خلال سياقاته المختلفة"[4]، والمعنى عندهم موجود في الوحدات اللّغوية والعلاقات التي تحكمها. وبناءً عليه"انطلقت هذه المدرسة

---

[1]– رامان سلدن، النظرية الأدبية المعاصرة، تر: جابر عصفور، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 1998، ص109.

[2]– الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي، ص68.

[3]– Bertrend-Lacoste, Coordinations Michel "Lire méthodiquement des textes Descotes,.leséditions Bertrend-Lacoste, 1995, p10

[4]– حبيب مونسي، القراءة والحداثة، ص145.

مُعلنة أن مُنطلَقها في قراءة النص هو البنية، فأصبحوا يتحدَّثون عن النَّسق والنِّظام، وشبكة العلائق الداخلية التي تلفها بنية كلية"[1] ما يعني أن اللغة وحدات وعلاقات.

تتصف البنية بصفات معيّنة ضرورية لا يمكن أن تحيد عنها "فالبنية لابد أن تتصف بالشُّمولية والتَّحوُّل وذاتية الانضباط. والشمولية تعني اتساق تناسق البنية داخليا، أي أن وحدات البنية تَتَّسِمُ بالكمال الذاتي وليست مجرد وحدات مستقلة جُمعت معا قسرا وتعسفا، بل هي أجزاء تتبع أنظمة داخلية من شأنها أن تُحدد طبيعة الأجزاء وطبيعة اكتمال البنية ذاتها، وهكذا تُضفي هذه القوانين على البنية خصائص أشمل وأعم من خصائص الأجزاء التي تتكون منها البنية"[2]. والنظر إلى البنية يجب أن تكون نظرة شاملة وعامة لكل البنية وليس لأجزاء دون أخرى أو على أنها أجزاء منفصلة عن بعضها البعض. و"الشمولية تعني التماسك الداخلي للوحدة، بحيث تصبح كاملة في ذاتها، وليست تشكيلا لعناصر مُتفرقة، وإنما هي خلية تنبض بقوانينها الخاصة التي تُشَكِّلُ طبيعتها وطبيعة مُكَوِّناتها الجوهرية، وهذه المكونات تجتمع لتُعطي في مجموعها خصائص أكثر وأشمل من مجموع ما هو في كل واحدة منها على حدة"[3].

---

[1]– مهدي أسعد عرار، التفكيكية بين النظرية والتطبيق، اللغة العربية، الجزائر، ع7، 2002، ص185.

[2]– الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي، ص70، 71.

[3]– عبد الله محمد الغذامي، الخطيئة والتكفير، النادي الأدبي الثقافي، ط1، جدة، السعودية، 1985، ص32.

والصفة الثانية للبنية بعد الشمولية هو التحوّل و"يعني أن البنية ليست وجودا قارا ومُستقرا وإنما هي متحركة دائما؛ إذ أن قوانينها لا تعمل فقط كقوانين بناء وتكوين سلبي وإنما تقوم هذه القوانين بتحويل البنية ذاتها إلى بنية فاعلة (إيجابية) تسهم بدورها في التكوين وفي البناء، وفي تحديد القوانين ذاتها"[1]. والتحول يجعل البنية حركية وديناميكية غير ثابتة، وإدخال بعض العناصر اللغوية أو تغيير مواقعها في البنية سيؤدي ذلك حتما إلى تغيّر البنية بأكملها.

والصفة الثالثة للبنية هي الانضباط "أما ذاتية الانضباط فتتعلق بكون البنية لا تعتمد على مرجع خارجها لتبرير وتعليل عملياتها وإجراءاتها التحويلية، فالتحولات تعمل دائما على صيانة القوانين الداخلية ودعمها (...) بمعنى أن اللغة لا تبني تكويناتها ووحداتها من خلال رجوعها إلى أنماط "الحقيقة" الخارجية، بل من خلال أنظمتها الداخلية الكاملة"[2]، والضبط الذاتي يغنيها عن أي شيء خارجي كما فعلت المناهج السياقية، والضبط هنا يعني اعتمادها على وحداتها التي تكوِّنها دون سواها.

وانطلاقا مما قلناه سابقا عن البنوية وعن صفات البنية الصارمة "اغتدى التفكير يتطلع إلى أن لا شيء في منظور هذه النزعة، يوجد خارج العالم، غير العالم، كما أن لا شيء يوجد خارج النص، ولا قبله ولا بعده، غير النص، بل غير لغة النص"[3]. وهذا ما لا يمكن

---

[1]– الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي، ص71.

[2]– المرجع السابق، ص نفسها.

[3]– عبد الملك مرتاض، في نظرية النقد، ص204، 205.

تقبّله في أرض الواقع؛ فاللغة هي وليدة المجتمع وتتأثر به أيّما تأثير كما لا يمكن أن نعزلها عن المجتمع وعن سياقاتها المختلفة، فكلمة أو جملة في مقام معيَّن تختلف عن الكلمة نفسها في مقامات أخرى مُغايرة. فالشكل دون سياق يُعيِّنها ضرب من المُجازفة، و"حين جاءت البنوية لم تأت شيئا غير التعلق المفرط بنزعة الأشكال"[1]. وهو الأمر الذي حُسِب عليها لا لها.

2-2-القراءة الأسلوبية:

لم تتضح معالم الأسلوبية حق الوضوح إلا مع تلميذ دي سوسير شارل بالي(1865-1947) « C.bally »الذي وضع اللبنات الأولى لهذا العلم، وتبعه طائفة من الأسلوبيين الذين شقوا طرقا واتجاهات ضمن هذا العلم الجديد، منهم: ماروزو، مارسيل كريسوا، روبرت سايس، ستيفن أولمان، بيار غيرو، ليوسبيتزر، ميخائيل ريفاتير، رومان جاكبسون،...الخ[2]. و"بعد وفاة سوسير عُني تلميذه شارل بالي bally بالوظيفة التَّعبيرية للُّغة، مِمَّا جعَلَهُ يتطرَّق للتَّفريق بين أسلوبَيْن في استخدام اللُّغة، أحدُهُما يَنْشُدُ التَّأثير في القارئ والآخر لا يَعنيه إلَّا إيصال الأفكار بدِقَّة. وتَطَرَّقَ عدد آخر من اللِّسَانِيِّين للأسلوب، وذلك أنَّهم وجدوا هذه الطَّبيعة الثُّنائية في اللُّغة، وهي الجمع بين القدرة على الإبلاغ، والقدرة على التعبير الجمالي يعد الإبلاغ وظيفة ثانوية فيه ما يعني أنهماهتموا أكثر بطريقة التبليغ وليس بالبلاغ في حد ذاته. إنّ"الأسلوب هو العنصر الرَّئيس في التَّأليف وأداة الصُورة

---

[1]-المرجعنفسه، ص 210.

[2]- يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص144.

للظهور والتفوق"[1]. والأدباء يختلفون باختلاف أساليبهم في الكتابة "وعليه قد تخصصَّت أكثر لتصبح تحليلا لغويا للخطاب الأدبي ولإمكاناته التعبيرية"[2].

كما إنّ"الأسلوبيات تبحث في الظاهرة الأسلوبية من خلال النصوص الأدبية باصطناع المنهج اللساني وذلك بالتركيز على المتغيرات اللسانية إزاء المعيار القاعدي، لتحديد نوعية الحرِّيات داخل نظام البنية، وكليتها، والكشف عن الأسس الموضوعية، والسمات الأسلوبية عند المتكلمين والكتابوالمبدعين"[3]. وتركز على الاستعمالات المختلفة للغة أو ما يُعرف بالانزياح؛ إذ تنزاح اللغة المُستعمَلة عن المعيار وذلك من أجل غايات وأهداف تعبيرية.

إذا تمعنَّا في الدراسات الأسلوبية فإنّ "الغاية التي تسعى إليها أية دراسة أسلوبية هي زيادة الفهم عن طريق النظر الموضوعي الذي يعتمد اللغة أساسا للتحليل"[4]. فهي دراسة نسقية شأنها شأن الدراسة البنوية التي تعتمد على اللّغة في حد ذاتها بعيدا عن أي تدخل خارجي عن طبيعتها كما رأيناه في الدراسات السياقية، وإنّما تُركِّز أكثر على الانزياحاتالمختلفة.و"أيًّا ما كان الأمر فإن الأسلوبية في إجراءاتها النَّقدية لا بُدَّ من إتِّباع مُستويات لدراسة النَّص، وأوَّلها المستوى الصَّوتي. وهو الذي يتناول فيه الدَّارس ما في النَّص من مظاهر الإتقان الصَّوتي ومصادر الإيقاع فيه. ومن ذلك النغمة والنبرة والتكرار

---

[1]– مصطفى درواش، خطاب الطبع والصنعة، رؤية نقدية في المنهج والأصول، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005، ص261.

[2]– Siouffi, 100 fiches pour comprendre la linguistique, p70

[3]– رابح بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص، عالم الكتب الحديث، ط2، 2009، ص1.

[4]– يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص 54.

والوزن وما يبثه المنشئ من توازن وتواز ينفذ إلى السمع والحس"[1]. وكلما اعتنينا بهذا الجانب- الصوتي- كلما عبّرنا بشكل أفضل وأثّرنا أكثر في القارئ.

أما المستوى الثاني الذي يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار -بعد المستوى الصوتي- هو المستوى الصرفي الذي يمكن أن نطرح فيه مجموعة من الأسئلة المهمة منها" هل في النص ألفاظ غريبة، حوشية، أو ألفاظ مألوفة دارجة. وهل هذه الألفاظ وُضعت في سياق مغاير بحيث تكتسب دلالات جديدة"[2]. وغيرها من الأسئلة التي تنظر في الاستعمالات المختلفة للغة والتي تُؤدي معاني مُختلفة باختلاف الأساليب في التعبير. "وعليه فإنَّنا نستطيع القول إنَّ المستوى الثَّاني في الدِّراسة الأسلوبيَّة يهتم بالألفاظ. ويجيء المستوى الثَّالث من الدِّراسة للاهتمام بالتَّراكيب، وتصنيفها، وأي الأنواع من التَّراكيب هي التي تغلب على النَّص. فهل يغلب عليه التَّركيب الفعلي أو الاسمي(...)[3] وما إلى ذلك.و"ينطلق البحث الأسلوبي في مقاربة النص الأدبي من المقولات التالية: - الاختيار- التركيب- الانزياح"[4]. وهي مفاهيم مهمة وضرورية تُعين الكاتب في كتاباته الإبداعية إذا ما أحسن استخدامها، بالنسبة لعملية الاختيار فإنها فردية، يختار فيها المُبدع ما يراه مُناسبا.

---

[1]- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص165.

[2]- المرجعنفسه، ص165.

[3]- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص 166.

[4]- حسين بوحسون، الأسلوبية والنص الأدبي، الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 378، تشرين الأول، 2002، ص3.

تختلف القراءة الأسلوبية باختلاف المستويات اللغوية، و"على ذلك فإنّ الأسلوبية تواصل تأملها لعالم النص عن طريق القراءة المتعددة الوجوه. فأحدها تتأمل فيه البنية الصوتية والإيقاعية. وآخر تتأمل فيه البنية المعجمية. وثالث تتأمل فيه البنية التركيبية النحوية. وآخر تتأمل فيه البنية التعبيرية الجمالية"[1]. واختلاف المستويات اللغوية يؤدي حتما إلى اختلاف القراءة الأسلوبية، فأن نُركز على المستوى الصوتي يختلف تماما عن تركيزنا على المستوى الصرفي أو التركيبي."وثمة رؤية أخرى ترى أن في الأسلوب مفارقة departure أو انحرافا/انزياحا عن نموذج آخر من القول، ينظر إليه على أنه نمط معياري norme، ومسوغ المقارنة بين النص المفارق والنص النمط هو تماثل السياق في كل منهما"[2]. ما يعني أن السياق نفسه واللغة يختلفان باختلاف مُستعمليهما، فاختيار كلمات دون أخرى يختلف من كاتب إلى آخر، والشيء نفسه ينطبق على المستويات اللّغوية الأخرى.

أما بالنسبة للانزياح فغايته لفت "الانتباه ومفاجأة القارئ أو السامع بشيء جديد، والحرص على عدم تسرب الملل إليه، ومن هنا يميل بعض علماء الأسلوب إلى اعتبار الانزياح حيلة مقصودة لجذب انتباه القارئ"[3]. وعلى سبيل المثال من"صور الانزياح في النحو، وهي كثيرة جدا، التقديم والتأخير، والمخالفة بين العدد والمعدود، والتذكير والتأنيث،

---

[1]- إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص166.

[2]- أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص37.

[3]- المرجع السابق، ص 180.

والخروج عن القاعدة إجمالا"[1] والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو"هل يجوز للشاعر أن يطلق العنان لقلمه أو لسانه ليقول ما يشاء دونما قيود من اللغة بحجة الانزياح؟ وهل تسير اللغة الفنية بلا ضوابط ولا روابط؟ وهل الإكثار من الانزياح ميزة للشاعر أو عليه؟"[2]. وهذا راجع إلى غاية التعبير في حد ذاته وكذا الاستعمال العقلاني للانزياح بصفة عامة لغاية خدمة النص لا أكثر.

2-3-القراءة السيميائية:

عُرِفَ هذا العلم الوليد -السِّيميائيَّة - بتسميات عديدة لأسباب منها ما يعود للبيئة الزَّمانية والمكانيَّة والخلفيات التّاريخية، وأدَّى هذا إلى حيرة واختلاف في ترجمة المصطلح، سواءً عند الأوروبيين أو الأمريكان أو العرب، والنَّتيجة كانت رُكامًا مصطلحيًا(السِّيميائيَّة، السِّيميوطيقيَّة،العلاميَّة، الإشاريَّة، علم العلامات، علم الإشارات، الأعراضيَّة، الدلائليَّة، الدلاليَّة،...الخ[3]، هذا بالنسبة للتسمية وهذا شأن المصطلحات والعلوم الأخرى. أما بالنسبة للموضوع فهي"دراسة كل الأنظمة الدالة إلى جانب اللغوية كالعلاقات الاجتماعية والفنون الخ"[4].

---

[1]- أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، ص 184.

[2]- المرجع نفسه، ص 187.

[3]- يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص133. ومحمود خليل، النقد الحديث، ص104، 105.

[4]- G. Siouffi, 100 fiches pour comprendre la linguistique p72.

وقد"شاع استخدام السيميائيةsémiologie باعتبارها علما للعلامات بعد ظهور كتاب سوسير (1916) ويستخدم بعضهم للدلالة على المعنى نفسه مصطلحا آخر هو semiotics الذي يرجع الفضل في صياغته لعالم اللسان الأمريكي شارل ساندرس بيرس Peirce، وقد مر بنا سوسير عند الحديث عن العلامة وعن الاتصال تنبأ بظهور علم الإشارات أو السيميولوجيا متوقعا لعلم اللّغة أن يكون فرعا مهما من فروع هذا العلم"[1] الذي يُعنى بما هو لغوي وما هو غير لغوي كالإشارات والعلامات المختلفة. حسبهم " كل مظاهر الوجود اليومي للإنسان يشكل موضوعا للسيميائيات. فالضحك والبكاء والفرح واللباس وطريقة استقبال الضيوف وإشارات المرور والطقوس الاجتماعية والأشياء التي نتداولها فيما بيننا، وكذلك النصوص الأدبية، كلها علامات نستند إليها في التواصل مع محيطنا"[2]. وهو موضوع السيميائية التي تعمل على رصد المعاني المختلفة خاصة التي تستعمل التلميح والإخفاء، وهي طريقة في الكشف عن هذا الغموض والتخفي.

تعتبر القراءة السيميائية"خطوة جريئة في خطوات المسار التحليلي ينصب اهتمامها على العلامة وإيحاءاتها المختلفة في إطار عام، حددته اللسانيات في مستويات تحليلها للقول، وفي إطار البنية، والنسق، والسياق، والصورة،..."[3]. وتكون بذلك قد أعادت الاعتبار للسياق بعدما اهتمت البنوية بالنسق على حساب السياق. كما "نتعلم من السيميائية أننا نعيش في

---

[1]– إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص104، 105.

[2]– سعيد بنكراد، السيمائيات وموضوعها، علامات، المغرب، ع16، 2004، ص2.

[3]– حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر، ص74.

عالم من الإشارات، وأنه لا يمكننا فهم أي شيء إلا بواسطة الإشارات والشفرات التي تنظمها"[1]. والتواصل اللغوي لا يُغنينا عن التواصل بالإشارات والشفرات المختلفة، فهي- السيميائية- كما أومأنا سابقا تبحث أكثر في باطن الشيء لا في ظاهره، في الغائب لا في الحاضر" ألا يمكن القول إذن (...) إنّ السيمائيات هي في المقام الأول سيرورة لتحويل العالم من الحالة السديمية والأحادية وانعدام الشكل إلى ما يُحدد الأشكال المختلفة للإدراك؟"[2] وهي تُضفي على جميع العلامات والأشكال معاني معقولة ومقبولة كما تعمل على تقريبها – المعاني-إلى متلقي هذه الإشارات وعليه فإنّ"كل التصورات باختلاف منطلقاتها تتفق على هذا التحديد، فالشكلنة في البدء وفي النهاية، هي تحويل المتصل واللاعضويواللاتمفصل والعديم الشكل إلى موضوعات ثقافية تستلزم النظر إليها باعتبارها عصارة الفعل الإنساني وأثاره فيما يحيط بنا"[3].

وممّا هو معروف عند السيميائيين فإنه" ليس لهذه الأشياء معنى في ذاتها، ولا تصبح إشارات إلا عندما نحملها معنى"[4]وهذا بعد أن نأخذ بعين الاعتبار كل من النسق والسياق في آن واحد وعلى ذلك "فإن السيميائية تختلف عن البنوية لا من حيث إهمالها للشكل وتجاوزها له، ولكن من حيث عنايتها بالمعنى وحرصها على أن كل نص أدبي ينطوي بطبيعته على

---

[1]- دانيال تشاندلز، أسس السيميائية، تر: طلال وهبه، مراجعة: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، أكتوبر، 2008، ص43

[2]- سعيد بنكراد، السيميائيات وموضوعها، ص5.

[3]- المرجعنفسه، ص5،6.

[4]- دانيال تشاندلز، أسس السيميائية، ص 45.

إمكانات متعددة للتأويل واستخلاص المتلقي لأنواع غير محدودة من الدلالات والمعاني"[1]. وتكون بذلك قريبة من مفاهيم نظرية القراءة والتلقي لتجاوزها الشكل إلى ما هو أوسع من ذلك وهو تعدد المعاني والدلالات، و"ما يميز الدليل في جميع الحالات – وهو الرأي الأكثر شيوعا – كونه دائما دليلا على شيء آخر، وموجودا لكي يمثل أو على الأقل يُصوّر أو يَصف أو يقترح معطى آخر غير نفسه. من هذا المنظور مثلا، ليست الكلمات، إلا تمثيلا لأجسام، وحالات الأشياء في العالم أو لتحولاتها: ستكون بكل بساطة مُبدلة، أحلت محلها، من أجل سهولة تحويل الخبر"[2]. فالمعاني متخفية وراء الكلمات والأشياء بصفة عامة، وما على الدارس إلا استخراجها وتوضيحها"فالدال يحيل إلى المدلول وفق علاقة عرفية (اعتباطية)، وتقوم هذه العلاقة، من خلال اعتباطيتها تلك، بإنتاج المعاني وتداولها وفق قواعد خاصة"[3]. وعلاقة اللغة بمعانيها علاقة اعتباطية وهو ما يسمح لنا بإنتاج معاني ودلالات للمقروء استنادا إلى مؤشرات لغوية، في النص الأدبي مثلا. ولكن"لا يعني مبدأ الاعتباطية أن الفرد يستطيع أن يختار اعتباطيا أي دال لمدلول ما. إنّ العلاقة بين الدال ومدلوله ليست موضع خيار فردي، ولو كانت كذلك لأصبح التواصل غير ممكن"[4]وعليه

---

[1]– إبراهيم محمود خليل، النقد الأدبي الحديث، ص105.

[2]– جوزيف كورتيس، إشكاليات عامة في السيميائية، تر: كريمة بوعمرة، سليمة بن مدور، صونية بكال، بحوث سيميائية، ع3و4، جوان–ديسمبر، 2007، تلمسان، الجزائر، ص97.

[3]– سعيد بنكراد، السيميائيات وموضوعها، ص196.

[4]– دانيال تشاندلز، أسس السيميائية، ص67.

يجب دائما أن تكون هناك قرينة وعلاقة بين الدال ومدلوله الذي يضفيه عليه الفرد، ويكون جماعيا لا فرديا بمعنى يُفهم ويُقبل من طرف الآخرين.

أما بالنسبة لعملية وطريقة تحليل النص الأدبي وفق هذا المنهج–السيميائي– فإنه"إذا ما حاولنا أن نتعرف على الطريقة التي يحلّل بها المنهج السيميائي للنص الأدبي"فإن "جميل حمداوي" يقول لنا بأن ذلك يستند إلى عمليتي التفكيك والتركيب، التي تشبه أعضاء الدمية وتركيبها، على غرار البنيوية النصية المغلقة،التي تلغي كل الحيثيات السياقية الخارجية"[1].وعليه"فكل شيء يمكن أن يُعزل وينظر إليه باعتباره كيانا مُستقلا بذاته ويملك سياقاته الخاصة، وقادرا، استنادا إلى عناصره الذاتية، على إنتاج معانيه"[2]. التي لاحصرلها. و"النصوص، كل النصوص كيفما كانت مواد تعبيرها، يجب النظر إليها باعتبارها إجراءً دلاليا لا تجميعا لعلامات متنافرة. والسيميائيات صريحة في هذا المجال، فهي تسلِّم بوحدة الظاهرة الدلالية، كيفما كانت لغتها وكيفما كان شكل تجليها"[3]. وهذا أمر وشرط ضروري لإنجاح التواصل بين القارئ والمقروء، والتجميع العشوائي للعلامات سيحول حتما دون فهم أو استيعاب، و"علم السيمياء شأنه شأن الأنشطة النقدية المُعاصرة يرتبط ببيئة الفكر المعاصر، فهو في تركيزه على حياة العلامات في النص، ومعالجتها شكلانيا يُشبه إلى حدٍّ بعيد نشاط النقد الجديد في اعتباره النص كيانا مغلقا على نفسه لا يحيل خارج ذاته. أما

---

[1]– فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، ط1، 2010، الجزائر، ص60.

[2]– سعيد بنكراد، السيميائيات وموضوعها، ص2.

[3]– المرجع نفسه، ص1.

النشاط السيميائي الذي يرى نفسه جزءا من الدراسات الثقافية فيؤكد تأكيدا حادا على أهمية القارئ وبهذا يتصل بنقد استجابة القارئ ونظرية الاستقبال"[1]. ومن هنا نفهم أن هناك اتجاهين في السيميائية؛ اتجاه ينفي أي تدخل خارجي عن البنية، وهناك اتجاه آخر يفتح هذه البنية على ما هو خارجي عنها مثلما فعلت نظريات القراءة والتلقي.

إذا ما حاولنا أن نصنِّف الدراسات السيميائية بصفة عامة –أتميل إلى البنوية أو ما بعد البنوية– فإن ما يؤخذ عليها"أن معظمها ينهج نهجا شكلانيا يستبعد المحددات الاجتماعية الثقافية، وبالتالي تقترب الدراسات السيميائية جدا من المنهج البنيوي خاصة أنَّها كثيرا ما توظف المفردات السوسيرية مثل العلامة واللغة النظام واللغة الأداء"[2].

3- تعليمية الأدب في ضوء القراءة التفاعلية:

رأينا فيما سبق المسار التاريخي للقراءة الأدبية، فبعدما كان الاهتمام منصبا على ما هو خارجي عن طبيعة الأدب من تاريخ ونفس واجتماع، اتضح بعدها أن الاهتمام بذلك حال دون فهم النص بشكل لائق. بعدها ظهرت المناهج النسقية التي حاولت تدارك ما وقعت فيها الأولى–المناهج السياقية– ونجد البنوية والأسلوبية والسيميائية، مثلا– إلا أنها بالغت في توجّهها ونظرت إلى النصوص على أنها بنية مغلقة على نفسها لا دخل للظروف الخارجية فيها، وهذا الأمر حُسب عليها لا لها، و"في ضوء كل ذلك لم تجد مثل هذه النظريات السر الذي يجعل الأثر الأدبي مستمرا وحيا حتى بعد أن تفنى الظروف التاريخية والاجتماعية التي

---

[1]– الرويلي والبازعي، دليل الناقد الأدبي، ص185.

[2]– المرجعنفسه، ص 185.

أدت إليه، بل لم تستطع تلك النظريات أن تجد أسبابا مقنعة للتمييز بين النص الأدبي وغيره من حيث القيمة. وظلت التساؤلات ملحة، وظل البحث الأدبي في توتراته وتساؤلاته اللانهائية حائرا"[1].

تؤدي اللّغة دورا فعّالا في العملية التّواصلية وتستخدم بطرق متنوعة"فبينما تكون اللّغة في التخاطب العادي وسيلة لتحقيق البلاغ فإنها في الخطاب الأدبي هدفا في حد ذاتها وبالتالي تصبح لغة مشحونة بالدلالات مراوغة إلى حد كبير ممّا يصعب الرسالة ويجعلها مفتوحة إلى أبعد ما يمكن، وإذا كان للخطاب العادي وظيفة مرجعية فإنها تتحوّل إلى وظيفة أدبية في الخطاب الأدبي الأمر الذي أدى إلى التسليم- عند دارس الأدب- بالغموض في الآثار الأدبية من غيرها"[2]. إذ كلما كانت اللّغة غامضة كلما انفتحت على مختلف المعاني والدلالات و"من هنا كان الأثر الأدبي عند إيكو وغيره أثرا مفتوحا يجلب التأويلات العديدة ويتقبلها على اختلافها وتنوعها فيزداد بذلك ثراؤه"[3]. وكلما تعددت قراءات وتأويلات النص كلما ازداد ثراء لأن كل قراءة ستضيءجانبا من جوانبه التي غفل عنها غيره.

تختلف وجهات النظر إلى معنى النص الأدبي قديما وحديثا، و"يقدم إيزر جملة مختلفة من الاعتبارات التي تزعزع حقا ما في وجهة النظر التقليدية المتعلقة بالنص من استقرار؛

---

[1]- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، الكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999، ص 63.

[2]- المرجع نفسه، ص 66.

[3]- عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 66.

فعنده أنه العمل الفني يتشكل عن طريق فعل القراءة وفي أثنائهوجوهر العمل الأدبي ومعناه لا ينتميان إلى النص، بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية النصية مع تصور القارئ"[1]. والمعنى ليس موجودا لا في النص كبنية مُغلقة ولا في خارجه، وإنما هو نتيجة تفاعل القارئ مع النص.

وتعدد القراءات لا يعني إطلاق العنان لقراءاتنا دون التقيّد بمؤشرات النص. كما أننا لا نبحث عن المعنى الواحد والأخير للنص وفرضه على الآخرين، و"الأثر الأدبي ليس ذا معنى واحد تقتصر القراءة على اكتشافه كما أنه ليس منفتحا مطلقا لشتى القراءات بحيث يقبل أي تأويل يوضع له"[2] ومن هنا يتّضح أن قراءة النص الأدبي معقّدة وليست سهلة بمكان، حيث" لم يعد دور المتلقي دورا سلبيا استهلاكيا في صلته بالنص، ولم تعد استجابته للنص استجابة عفوية تروي تعطشه الجمالي، وتشبع فيه نزوعه إلى التلقي الشخصي الممعن في كثافته وفرديته في آن، بل أصبح هذا القارئ مشاركا في صنع النص"[3]. انطلاقا من تفاعله مع النص بكل ما يحمله من معارف سابقة حول موضوع النص وشكله.

يتضح لنا دور القارئ الفعّال– في ضوء نظريات القراءة والتلقي– في كونه يشارك في إنتاج النص من جهة ومن جهة أخرى فهو مبدع خلاق وعليه و"بإيجاز فإنّ النص يكتسب بالقارئ

---

[1]– روبرت هولب، نظرية التلقي، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، ط1، القاهرة، 2000، ص217.

[2]– عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 66.

[3]– المرجعالسابق، ص 98.

ثباتا وديمومة، وحياة ونضارة، وبإيجاز مثله فإن القارئ يكتسب بقراءته النص صفة المبدع المنتج الذي لا يستهلك نصًّا، بل يبدع أو ينتج نصا على نص"[1]، كما"تقتضي الطريقة المثمرة أن يؤخذ بعين الاعتبار في آن واحد القارئ والنص الشعري. فالظاهرة الأدبية ليست موجودة لا عند الكاتب ولا في النص، ولكن في علاقة النص بالقارئ"[2]. ويجب أن يكون الاهتمام شاملا ومتكاملا بين هذه الأطراف الثلاثة، حيث يستحيل عزل أحد هذه الأطراف عن الأخرى، وإلا ستكون القراءة قاصرة. و"لا يتحقق وجود النص الأدبي – عند من يذهب إلى أن الأدب نص وقارئ – إلا بالقارئ، ومن هنا تأتي أهمية القارئ وتبرز خطورة القراءة كفاعلية أساسية لوجود أدب ما، والقراءة منذ أن وجدت هي عملية تقرير مصيري بالنسبة للنص، ومصير النص يتحدد حسب استقبالنا له"[3]. والنص الأدبي لا يحمل معنى ودلالة جاهزة وإنما يكتسبها مع كل قارئ جديد، بل مع نفس القارئ في فترات زمنية مختلفة.

اختلفت النظرة إلى قارئ النص الأدبي فبينما كان سابقا عبارة عن مجرد مستهلك أصبح في ضوء نظريات القراءة والتلقي منتجا ومبدعا، وذلك بالمعاني التي يضفيها إلى النص الأدبي انطلاقا من مكتسباته القبلية، و"لم يعد النص الأدبي مُجرد واحة يُلقي القارئ بجسده المنهك على عشبها طلبا للراحة والاسترخاء؛ بل أصبح هما يلازمه ويلاحقه فلا يستطيع الظفر بثماره إلا بعد لأيٍ، ولم يعد القارئ مجرد مستهلك للنص، بل أصبح منتجا له

---

[1]– قاسم المومني، في قراءة النص، ط1، الأردن، 1999، ص27.

[2]– حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993، ص6.

[3]– روبيرت هولب، نظرية التلقي، ص28، 29.

ومشاركا فيه بصورة أخرى"[1] إذ لا يجب أن يكون القارئ متلق سلبي غير مشارك. ف "عملية التلقي ليست بهذه البساطة التي يظهر فيها المُؤول الخارجي، أي المتلقي، سلبيا، بحيث يكتفي بالتلقي دون أن يكون بينه وبين النص تفاعل يُذكر"[2].

هذا إذا علمنا أن"النص ذاته لا يقدم إلاّ مظاهر خطاطية يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنص بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقق ومن هنا يمكن أن نستخلص أن للعمل الأدبي قطبين قد نسميهما: القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ"[3]. والتكامل بين هذين القطبين مهم وضروري من أجل الحصول في النهاية على قراءة فاعلة للنص الأدبي. كما إنّ"النصوص الأدبية معرضة على الدوام لأن تقرأ في العصر الواحد قراءات متعددة في الآن نفسه، كما أنها خاضعة أيضا للقراءات المتعاقبة في التاريخ، فمن شأن اختلاف الظروف وعقليات القراء أن يفضي إلى تنوع هائل في أنماط القراءة، وهو ما يؤدي إلى تقديم صور متباينة من حيث تحديد المضامين والقيم الفنية للنص الواحد"[4]. وهذا ما يزيدها ثراء وتميُّزا.

يتميّز العمل الفني بالانغلاق والانفتاح في آن واحد ممّا يستدعي منا الحذر في التعامل معه حتى لا نقع في الأوهام والمغالطات يقول أمبرتو إيكو في هذا الشأن: "كل أثر فني حتى وإن

---

[1]– فوزي عيسى، النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997، ص9.

[2]–حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص 71.

[3]– فولفغانغ ايزر، فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحميداني، والجيلالي الكدية، مكتب،المناهل، فاس، المغرب،دط، دت،ص12.

[4]– حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص 293.

كان مكتملا ومغلقا من خلال اكتمال بنيته المضبوطة بدقة، هو أثر "مفتوح" على الأقل من خلال كونه يؤوّل بطرق مختلفة دون أن تتأثر خصوصيته التي لا يمكن أن تختزل. ويرجع التمتع بالأثر الفني إلى كوننا نعطيه تأويلا ونمنحه تنفيذا ونعيد إحياءه في إطار أصيل"[1].والتفاعل مع العمل الفني لا يعني إطلاق العنان للمخيلةدون قيود، ويكون ذلك بالاستناد إلى بنية النص ومعطياته لتفادي الوقوع في الانزلاقات والمعاني المغلوطة.

نظرا للدور الكبير والفعّال للقارئ في ضوء القراءة التفاعلية التي تنادي إليها نظريات القراءة والتلقي فإنه "لم يعد دور المتلقي دورا سلبيا استهلاكيا في صلته بالنص، ولم تعد استجابته للنص استجابة عفوية ترضي تعطشه الجمالي، وتشبع فيه نزوعه إلى التلقي الشخصي الممعن في كثافته وفرديته في آن، بل أصبح هذا القارئ مشاركا في صنع النص، تشكل استجابته للنص نسيج الموقف النقدي برمته مؤثرة في النصوص القديمة لأن عمليات التلقي المستمر تشكل وجدان المبدع والقارئ معا، وتنمي إحساسهما بأبعاد النص العميقة التي تظل تعطي دلالات لا نهائية تسمح بالتأويل في دائرة لا ينغلق فيها النص بل يتجدد مع كل قراءة"[2] ومن هنا يظهر لنا دور القارئ الفعال إلى جانب النص والمؤلف "فالقارئ

---

[1]– أمبرتو إيكو، الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمن بوعلي، اللاذقية–سورية، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط2، 2001، ص 16.

[2]– عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، ص 98.

وحده المنوط بخلق المعنى ومن دونه لا يوجد نص أو لغة أو علامة أو مؤلف"[1]. وهذا هو رأي أصحاب نظريات القراءة والتلقي.

يقول محمد المبارك في معرض حديثه عن عملية التوصيل "تقتضي عملية التوصيل مُخاطِب يرسل خطابه بواسطة (اللغة) إلى مُخاطَب أو مستقبل. وكل خطاب أدبي يعني تواصلا بين المبدع والمتلقي، والوسيط النوعي بين الاثنين هو النص أو القصيدة...وينبغي أن يتوصل الاثنان، المتلقي والمبدع إلى وعي بأهمية العامل المشترك بينهما وهو النص"[2].وإذا انعدم الوعي بالعمل الأدبي من طرف المبدع أو المتلقي على السواء، سيؤثر سلبا على فهم هذا الأخير–العمل الأدبي– "إن عملية التواصل مبنية على أساس هذا الفهم المشترك، إذ يفترض وجوده في كل عملية تخاطب أدبي،تعدّهذه الحقيقة التواصلية أساسا ومنطلقا لعالم واسع من الإنتاج والتلقي، يتجاذب طرفاه الكاتب(النص) والمتلقي، إذ إن عملية التواصل والفهم المشترك من أكثر العمليات الأدبية دقة وصعوبة، لأنها تلخص العملية الإبداعية برمتها"[3]. والأدب سيرورة إنتاجية يساهم فيها كل من المؤلف والقارئ في جو من التفاعل والمشاركة على هدي من النص. و"الأثر الأدبي مهما رأيناه غامضا فإنه ينطوي على دلالات بعينها يتقيد بها تأويله ويحد بها فهمه، وأول العناصر أو الحدود اللّغة التي

---

[1]– المرجعنفسه، ص 57.

[2]– محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، دار الفارس للنشر والتوزيع، ط1، العراق، 1999، ص 153.

[3]– المرجعالسابق، ص نفسها.

يظهر فيها ذلك الأثر، ذلك لأن العلاقات فيها تحيل على ثقافة وحضارة ومجتمع ما، وهذه اللغة وما تشير إليه من قيم حضارية تلزم القراءة بقدر من الموضوعية لا يمكن تجاوزها ثم يأتي بناء النص بغموضه المتعمد وبفراغاته التي يضعها الكاتب فيه منتظرا من القارئ أن يملأها"[1].

والعمل مشترك بين المؤلف الذي يتعمد الإخفاء وعدم البوح، وبين المتلقي الذي يعمل على ملأ الفراغات والفجوات بما يراه مناسبا لذلك. و"إنّ التركيز على تفاعل النص–القارئ في النقد القائم على الاستجابة قد قدم جملة من المواضعات والمفاهيم لجعل هذا التفاعل متواصلا وحيويا لصالح إنتاج المعنى. إذ إن المعنى ليس ذلك الذي يضمنه الكاتب في نصه بل هو أيضا ذلك الذي يضيفه القارئ للنص. أما آلية الإضافة فهي جملة من الخبرات والإجراءات، ومن بينها مفاجأة وعي المتلقي باللاتوقع وقد عني(هانز روبرت ياوس) بما يسميه أفق التوقعات أو الانتظار"[2].

يعتبر المعنى عند المتلقي في رأي آيزر ممارسة وليس تحديدا، حيث "كانت مشكلة المعنى لدى القارئ هي المنطلق الحقيقي لاهتمامات فولفجانجإيزر وكان السؤال المطروح آنذاك كيف يكون للنص معنى لدى القارئ؟(...) فرأى المعنى في إطار كونه نتيجة للتفاعل بين النص والقارئ أي بوصفه أثرا يمكن ممارسته، وليس موضوعا يمكن تحديده"[3].والمعنى

---

[1]– عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل، ص 67.

[2]– حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص 43.

[3]– حسين الواد، القراءة والكتابة،ص 124.

نعمل على إنتاجه بكل ما نحمله من معلومات ومكتسبات حول الموضوع ولا تكفي القراءة السلبية التي نُسقط فيها على النص مجموعة من المعاني والدلالات البارزة دون تمحيصها والنظر فيها.

اهتم إيزر بدور القارئ وبالمعنى الذي يضفيه على النص، فقد "كان إيزر مؤمنا بحتمية دور القارئ بوصفه مشاركا أساسيا في بناء النص"[1].وهذا انطلاقا من ما يسمّى بالفجوات ومواقع اللاتحديد التي ينطوي عليها النص ممّا يجعله منفتحا على قراءات متعددة،و"الأثر الأدبي ليس ذا معنى واحد تقتصر القراءة على اكتشافه كما أنه ليس منفتحا مطلقا لشتى القراءات بحيث يقبل أي تأويل يوضع له"[2] إنما هو كل تأويل يجب أن يستند إلى دليل في النص حتى لا يخرج النص عن مساره أو أن يؤوّل بشكل خاطئ،و"الأثر الأدبي مهما رأيناه غامضا فإنه ينطوي على دلالات بعينها يتقيد بها تأويله ويحد به فهمه، وأول العناصر أو الحدود اللّغة التي يظهر فيها ذلك الأثر، ذلك لأن العلاقات فيها تحيل على ثقافة وحضارة ومجتمع ما، وهذه اللّغة وما تشير إليه من قيم حضارية تلزم القراءة بقدر من الموضوعية لا يمكن تجاوزها ثم يأتي بناء النص بغموضه المتعمد وبفراغاتها التي يضعها الكاتب فيه منتظرا من القارئ أن يملأها(...)إن مثل الحدود السابقة: اللغة وبناء النص تلزم القارئ إذن بقدر من الوفاء لمقاصد الكاتب، ولطبيعة العصر الذي ألف فيه"[3] والمعنى النهائي للعمل

---

[1]–المرجعنفسه، ص 164.

[2]–حسين الواد، القراءة والكتابة ، ص 67.

[3]– المرجعالسابق، ص 67.

الأدبي يجب أن يكون مزيجا أو تفاعلا بين معطيات النص وقناعات القارئ، حيث لا يجب أن نغلّب طرفا على طرف آخر. و"العلاقة بين النص ومتلقيه تعتمد على قاسم مشترك هو اللغة وتصل إلى هدف واحد هو إنتاج المعنى الأدبي وتتوسل بأساليب مشتركة من حيث الطرق الموصلة إلى المقاصد النهائية. إن مفهوم النص ومفهوم التلقي متلازمان يتلازمان تلازما لا انفكاك له، وهذا التلازم تفرضه طبيعة الأدب"[1]. وتبقى اللغة العامل المشترك بين النص والمتلقي والشرط الضروريللتفاعل حيث يستحيل فهم النص دون فهم اللغة التي كُتب بها.

القراءة إذن"فعل خلاق يقرب الرمز من الرمز، ويضم العلامة إلى العلامة وسير في دروب ملتوية جدا من الدلالات نصادفها حينا ونتوهمها حينا فنختلف اختلافا"[2] وتلميحات النص وعدم البوح بمعانيه هو ما يفتح مجال التأويل واختلاف وجهات النظر إليه إلا أن الحذر في التعامل مع معنى النص واجب حتى لا يخرج عن حدوده التي وُضع من أجلها. كما لا يجب أن تكون القراءة تقبلية، و"نكتفي فيها عادة، بتلقي الخطاب سلبيا اعتقادا منا أن معنى النص قد صيغ نهائيا وحدد فلم يبقى إلا العثور عليه كما هو أو كما كان نية في ذهن الكاتب"[3].

---

[1]– محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ص 38.

[2]– حسين الواد، القراءة والكتابة، ص 89،90.

[3]– المرجعنفسه، ص189.

بالإضافة إلى دور السياق الداخلي للنص في تحديد معاني النص الأدبي فإن للسياق الخارجي أيضا دورا في ذلك يقول حميد لحميداني في هذا الشأن"إلى جانب الدور الذي يمكن أن يقوم به السياق الداخلي للنص في تحديد نوعية التفاعل مع النص وتوليد الدلالات المتباينة يلعب السياق الخارجي بما في ذلك سياق عصر النص وظروف الكتابة ثم أخيرا سياق عصر القراءة دورا أساسيا في مسار وكيفية تأويل النصوص"[1]. والظروف الخارجية – سواء ما تعلق منها بمؤلف النص أو متلقيه– تلعب دورا مهما في ذلك، حيث لا يمكن لنا عزل النص عن هذه السياقات لأنها في حقيقة الأمر جزء لا يتجزأمنه.

بالنظر إلى ما تناولناه في ما يخص الاتجاهات التي عُنيت بالأدب توصلنا إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية؛ اتجاه يُعنى بتتبع النص سياقيا، وآخر يُعنى بالنص نسقيا، واتجاه آخر ينادي إلى تفاعل القارئ مع النص، وعليه فإن" كل نظرية من نظريات الأدب تتجه بدورها إلى التركيز على حد من الحدود السابقة: الكاتب/ النص/ القارئ، وبذلك يمكننا القول بأن هناك ثلاثة اتجاهات أساسية في قراءة العمل الأدبي أو النصوص الأدبية بعامة"[2]

[1]– حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص 88.

[2]– عبد الناصر حسن محمد، نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999، ص 4.

الفصل الأول:

المبحث الثالث: القراءة والتلقي عامة وفي تعليمية النصوص الأدبية خاصة:

يتعلق كل من التلقي والقراءة بتفاعل القارئ مع النص الأدبي وفهمه وتفسيره وتحليله، ويشمل الأدب مجموعة من النصوص الأدبية مثل القصص القصيرة، والروايات، والشعر، والمسرحيات، والقصائد، والمقالات، وغيرها، وتمثل القراءة في الأدب التجربة التي يخوضها القارئ لفهم المحتوى والرسالة التي يحملها النص الأدبي، في حين يعبر التلقي عن استجابة القارئ الشخصية والعاطفية للنص. و"المتلقي نفترضه هو المستجيب للنص والمستقبل وهو الفاهم والمتقبل أيضا وهو المرسل إليه وهو المخاطب وهو السامع والقارئ.. إلى آخر السلسلة من الأسماء ولوتمعنا في هذه السلسلة الطويلة واعتمدنا على ذاكرتنا وعلى مجمل ما

حصلناه من وعي بالمصطلح وظروف اشتغاله يمكننا القول إن المصطلحات الرئيسة المستخدمة في الدراسات الأدبية الحديثة هي أربعة أساسية وما عداها فهو إما تبع لها أو مرادف وهذه المصطلحات هي:- 1التلقي - 2القراءة - 3الاستقبال 4- الاستجابة"[1].

إذا حاولنا أن نقدّم المعنى اللغوي لفعل القراءة فإنه "يستهدف فهم مضمون النص المقروء، عن طريق القيام بعملية انتقال مراوحة بين الدوال الصوتية المجسدة في أشكال الحروف الكتابية، والمدلولات المعنوية المجردة، التي ليست سوى تلك التصورات والمفاهيم التي يستضمرها المرء عن الظواهر والأشياء في واقعه ومحيطه. ومعنى القراءة هنا عام، يشمل كل الكتب والمؤلفات على اختلاف أنواعها وأشكالها"[2] سواء أكانت أدبية أم علمية.

هناك عدة جوانب يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند الحديث عن التلقي والقراءة في الأدب:

1. **التفاعل الشخصي:** التفاعل الشخصي هو جانب هام في التلقي والقراءة في الأدب، ويعتمد فهم القارئ للنص واستجابته على تجاربه الشخصية وخلفيته الثقافية والعاطفية.

---

[1]- محمد المبارك، استقبال النص عند العرب، ط1، 1999، ص 29، 30.

[2]- محمد حمود، تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993،ص17.

2. **التحليل والتفسير:** يتضمن التلقي تحليل وتفسير النص الأدبي بشكل نقدي، ويستطيع القارئ أن يحلّل العناصر الأدبية المختلفة في النص مثل الشخصيات والأحداث والرموز والمعاني.

3. **الاندماج والتخيل:** خلال القراءة، يمكن للقارئ أن يندمج في عالم النص الأدبي ويستخدم خياله لتخيل الأحداث والمشاهد التي يصفها الكاتب.

4. **التأثير العاطفي والثقافي:** يمكن للنص الأدبي أن يؤثر على مشاعر وعواطف القارئ، وقد يشعر هذا الأخير بالفرح أو الحزن أو الغضب أو الإلهام بناءً على الموضوع والأحداث والمعاني في النص.

5. **التواصل الفني:** يعتبر التلقي والقراءة في الأدب نوعًا من التواصل الفني بين الكاتب والقارئ، ويقوم الكاتب بنقل أفكاره ومشاعره من خلال الكلمات والأدوات الأدبية، بينما يقوم القارئ بالتفاعل معها وفهمها.

تعتبر عملية التلقي والقراءة عامة وفي تعليمية الأدب خاصة تجربة فريدة وشخصية لكل قارئ، فهي تسمح بفهم أعمق للنص الأدبي وتوسّع آفاق المعرفة والثقافة لدى القارئ،كما يمكن لنا أن نوضّح ما قلناه سابقا في بعض المفاهيم التي تُعنى بها نظريات القراءة والتلقي، منها:

1-الفراغات والبياضات(مواقع اللاتحديد):

تتمتّع النصوص الأدبية بخاصية الإخفاء والتلميح الناجمة عن الفراغات الموجودة فيها وهذا ما يجعلها غامضة وغير ثابتة، إذ أن"غياب الحقيقة الثابتة للنصوص الأدبية هو ما يولّد فراغا فيها يعمل القراء على ملئه حسب اختلافهم في الإدراك والتأويل، كما أن ذلك الفراغ هو الذي يسمح أساسا بتوليد المعنى"[1]. وهذه الخاصية- الفراغات- لا يحققها إلا النص الأدبي الذي يعتمد التلميحات كما قلنا سابقا، لأنه يستحيل علينا أن نقدّم قراءة فاعلة لولا هذه الفراغات التي تفتح النص على القراءات المختلفة "وهذه الحالة لا يُحققها إلا نص متميز وهو النص الأدبي الذي"يتعمَّد" صاحبُه بنَاءَه وفق استراتيجية خاصة تترك كثيرا من الثغرات في تضاعيفه يجد القارئ نفسه مُضطرا إلى ملئها إذا ما أراد بناء تصوره الخاص عند القراءة"[2]. والفراغات فرصة القارئ في المشاركة في إنتاج النص الأدبي و"مهما يكن، فاللاتحديد شرط قبلي أساسي لمشاركة القارئ في كتابة الخطاب وتشييد معناه"[3].إلى جانب المؤلف،"والغريب في الأمر أن القراء لا يتوقفون عن التفاعل بسبب ذلك النقص بل على العكس من ذلك فَهُم يضاعفون اندماجهم بالنص لكي يكملوا ما يعتبرونه فراغا في بنيته الدلالية"[4].وهذه الفراغات محفّز ودافع للقراءحتى يندمجوا مع النص ويشاركوا في إنتاجه من جديد.

---

[1]-حميدلحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص78.

[2]- المرجع السابق، ص 78.

[3]- محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، ص49.

[4]-حميدلحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص236.

ونظرا للدور الفعّال الذي يؤديه القارئ من وجهة نظر القراءة التفاعلية فإنه "مدعو إلى الربط والتوليف بين الخطاطات والأجزاء النّصية غير المترابطة، أو الأحرى أنه مدعو إلى ملء البياضات التي تفصل بينها والتي تشير في الوقت نفسه إلى وجود شبكة هائلة من الإمكانات الدلالية ومن العلاقات الممكنة بينها"[1].فهي تجربة تمكّنه من ولوج النص الأدبي وإضفاء لمسته الخاصة عليه انطلاقا من بياضات النص وفراغاته هذه الأخيرة التي تبدو من الوهلة الأولى أنها تعطل الفهم إلا أنها في الحقيقة شرط لا بد منه. يقول آيزر: "إذا كانت الفراغات دليلا على تعطيل قابلية الربط بين مقاطع النص، فهي في الوقت نفسه تمثل شرطا للربط"[2]. والفراغات أو ما يسمّى بالبياض شرط مهم وضروري في التفاعل.

إذا أردنا أن نشرح أكثر طريقة الاشتغال على مواقع اللاتحديد أو ما يُعرف بفراغات النص الأدبي فإنه يتسم "بخاصيتين اثنتين؛ إحداهما فقد الأوضاع المشتركة والإطار المرجعي المشترك بين الخطاب والقارئ، وثانيتها اللاتناظر بين الخطاب والقارئ، أي الشعور بالغرابة عن الخطاب من جراء الثغرات وأنواع البياض التي يحتوي عليها"[3]. ومن هنا يأتي دور القارئ في رفع هذا اللبس وملأ فراغات النص بما يراه مناسبا.

يكتسب النص الأدبي أهميته انطلاقا من قراءات القراء المختلفة في الأزمنة والأمكنة كذلك، وعليه" ليس من مصلحة النص أن تكون له سلطة مطلقة على القارئ لأن الفهم عملية فاعلة

---

[1]– فولفجانج إيسر، فعل القراءة، ص 225.

[2]– المرجعالسابق، ص197.

[3]– محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، ص49.

من ملء الفراغات وبناء نماذج الاتساق"[1]. ودور القارئ لا يقل أهمية عن دور المؤلف. وتعتبر "المهمة الحقيقية التي تقوم بها الفراغات وأشكال اللاتحديد في الحفاظ على الطابع المفتوح للنصوص السردية أو الأدبية بشكل عام"[2]. مفتوحة للقراء في كل زمان ومكان.

تؤدي الفراغات والبياضات دورا مهما وفعالا في سبيل فهم النصوص الأدبية إلا أن"السياق النصي يظل سيد الموقف، ولكن السؤال الذي يظل محيرا هو أن السياق الداخلي نفسه مؤسس بعناصر لغوية وتعبيرية مليئة بالفجوات والفراغات ومواقع اللاتحديد، فهو إذن لا يمكن أن يكون بدوره سوى بنية نسقية متعددة الاحتمالات التأويلية"[3].

2-القارئ والسجل النصي:

يعتبر السّجل النصي من أهم المفاهيم التي اعتمدتها نظريات القراءة والتلقي وحسب رأيهافإن"القارئ الذي لا يكون مُزوَّدا ببنية معرفية يستخدمها كشفرة لتحليل" النص" لا يستطيع أصلا أن يُشكل تواصلا مع "النص" لأن لا يوجد إطار مرجعي للتفاهم"[4]. فهو شرط أساسي لفهم النص وغيابه سيؤدي إلى غياب الفهم لا محالة، وعليه ف"إن القارئ بكل ثقافته ومحيطه الاجتماعي واستعداداته النفسية واللحظية، متورط تماما في عملية القراءة"[5].

---

[1]- بول.ب. أرمسترونغ، القراءات المتصارعة، التنوع والمصداقية في التأويل، تر:فلاح رحيم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، ليبيا، 2009، ص194.

[2]- حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص237.

[3]- المرجعالسابق، ص238.

[4]- اليامين بن تومي، القراءة وضوابطها المصطلحية، قراءات، ع1، بسكرة، 2009، ص33.

[5]- رشيد بنحدو، العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر، عالم الفكر، ص479.

فهوفاعل وديناميكي لا يكتفي بالتلقي السلبي، وما يعينه على ذلك–فهم المقروء– هو رصيده اللغوي والمعرفي الذي اكتسبه انطلاقا من قراءاته السابقة. و"لهذا فإن النتائج المختلفة للقراءةلا يمكن بالطبع تفسيرها إلا بوجود خلفية تاريخية واجتماعية وثقافية لدى القارئ تُوجِّه عملية القراءة عنده وتنتج المرآة التي يرى بواسطتها الأثر الذي يقرأه"[1].

يعتمد القارئ أثناء قراءاته على خلفية معينة "هذه الخلفية تتضمن في نفس الوقت آثار عمليات قراءته السابقة كلها، فالأدب المقروء يُشكل إذن جزءا من الخلفية التي توجِّه كل قراءة حالية"[2].وهكذا دواليك، فكلما اطّلعنا أكثر على النصوص الأدبية وغيرها كلما أصبحت لدينا خلفية وأساس متين للانطلاق منه من أجل الفهم الفعال.

يعدّ النص الأدبي مجال ثري بلغته ومضامينه، وهوما يُصعِّب نوعا ما مهمة القارئ في محاولته الكشف عنه "هذا العالم المتخيل الذي يصعب ولوجه، إلا بأن يتجهز القارئ بالعدة المنهجية المناسبة التي تيسر له أمر كشف هذا العالم، واستكناه طبيعته، والإفادة منه على نحو خلاق، بما يثير في نفسه وعقله اللذة والمعرفة في آن واحد"[3]. وهي تُحفِّزه –بما تحمله من مضامين وصياغة خاصة– على خوض غمارها والكشف عن أسرارها ولن يتم له ذلك إلا إذا تزوَّد بمعرفة لغوية ومعرفية تُمكّنه من ذلك.

---

[1]– مانفريدناومان، المؤلف– المرسل إليه– القارئ، تر: عبد القادر بوزيدة، اللغة والأدب، الجزائر، ع2، ص165.

[2]– المرجعنفسه، ص نفسها.

[3]– عبد الله إبراهيم، صالح هويدي، تحليل النصوص الأدبية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 1998، ص10.

وما يجب التنويه إليه هو تفاوت القراء فيما يخص خبراتهم المعرفية واللغوية ومستوياتهم بصفة عامة، ما يعني أنّ القراءة ليست" معطى تجريديا عاما يمكن الحديث عنه كفاعلية واحدة منسجمة في كل زمان ومكان ولدى كل الأشخاص. فلا بد من مراعاة مستويات القراء ومستويات معارفهم وخبراتهم"[1]. وبناء عليه "يكتسب النص قيمته من المعطيات التفسيرية التي تختلف باختلاف القراء الذين ينطلقون من ما لديهم من معرفة في الشفرات الثقافية والدلالية والنحوية للنص"[2]. وهذا ما يتجلّى أكثر في قراءاتهم؛ فاختلاف القراء يؤدي إلى اختلاف قراءاتهم.

أما فيما يخص تعليمية النصوص الأدبية فإن" النص من وجهة النظر البيداغوجية يعتبر وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي أصبحت تُقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود على العملية التعليمية"[3].وحتى يشارك القارئ–التلميذ– في إعادة إنتاج النص الأدبي فلزام عليه أن يتسلح بالعدة المعرفية واللغوية والمنهجية اللازمة لذلك. يؤكد لنا بشير إبرير هذه الفكرة بقوله "إن ميول التلميذ وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية

---

[1]–حميدلحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص218.

[2]– عبد الله محمد الغذامي، الخطيئة والتكفير، ص61.

[3]– بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، اللغة العربية، ع4، الجزائر، 2001، ص207، 208.

التي يعيش فيها، كلها عناصر تتضافر فيما بينها لتحقيق دافعية التلميذ"[1]. وكلما حضرت هذه الشروط كلما كانت العملية التعليمية ناجعة، ويتمكن فيها التلميذ من الاندماج في النص وفهمه وإعادة بعثه وإنتاجه وذلك بالدلالات التي يُضفيها إليه.

3-القارئ والاستعارة:

تسمح لنا الاستعارة بإنتاج معانٍ كثيرة وجديدة و"إن أعظم انجاز لـ"النظرية التفاعلية" في الاستعارة هو عرضها قدرة الصورالمجازية على خلق معنى جديد"[2]. والوصول إلى المعاني الخفية للاستعارة يحدث نتيجة تفاعل القارئ معها، إذ"تبدأ الاستعارة بوصفها شذوذا يرفض التوافق مع سياقه"[3]. وسرعان ما يجد لها القارئ معان ودلالات توضّحها وتقرّبها أكثر"إن الطريقة الأدق والأنسب لتقسيم الاستعارة هو وصفها بأنها إرباك في المسار يعقبه استعادة للمسار"[4] والتنافر والإرباك الذي تسببه الاستعارة ماهو في الحقيقة إلاّ محاولة لإثراء الصور البيانية-الاستعارة- بمختلف الدلالات والمعاني. وبفضل الاستعارة يمكن لنا أن نُحوِّل الكلام العادي والواضح إلى كلام جميل مُفعم ومُكثَّف بالدلالات والمعاني، ويمكن أن نقول "إن الأحداث التاريخية والسياسية والاجتماعية والنفسية، كلها تتحوَّل من اللاشعر إلى الشعر، من

---

[1]- المرجع نفسه، ص220.

[2]- أرمسترونغ، القراءات المتصارعة، ص105.

[3]- المرجع نفسه، ص108.

[4]- المرجع نفسه، ص113.

طبيعتها الحرفية إلى الطبيعة الإشارية، من المعنى الواحد إلى المعنى المتعدِّد"[1]. وهذا بفضل الصور البيانية.

يجب ألا تكون الاستعارة غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لدفع القارئ إلى التفاعل مع المقروء وإعادة إنتاجه يقول جون بول أرمسترونغ "التأكيد الحصري على الانحراف أمر مضلل أيضا، لأن التنافر ما هو إلا جزء من قصة الاستعارة. هدف الشذوذ هو إطلاق بحث عن الانسجام. والانحراف ليس غاية بذاته بل هو استثارة للقارئ لكي يستعيد الاتساق"[2].

تبدوالاستعارة في البداية"خالية من المعنى على وفق التقاليد السائدة، لكنها تصبح مُحمَّلة بالمعنى حين نُوسِّع تعريفها المعتاد باستنتاج معنى مجازي يجعل الكلمة مناسبة لمحيطها"[3].وهنا تظهر قدرة القارئ على ذلك، فاختلاف إمكانياتهم يؤثر تأثيرا كبيرا في قراءاتهم.

لا تعني الاستعارة الخروج عن المألوف فحسب، يقول أرمسترونغ"لن يكفي تحدي القاعدة تعريفا للاستعارة، لأن التنافر، لا يعدو كونه بداية عملية الابتكار. ولا تولد الصورة المجازية إلا باستعادة الاتساق"[4]. والتنافر كما قلنا سابقا لا يجب أن يكون غاية في حد ذاته وإنما وسيلة لمحاولة إشراك القارئ في إنتاج معان لها.

---

[1]– أحمد الطريسي، النص الشعري بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية، ص122.

[2]– أرمسترونغ، القراءات المتصارعة، ص110.

[3]– المرجع نفسه، ص160.

[4]– المرجع نفسه، ص110.

يشترك كل من الأديب والقارئ في إنتاج الاستعارات وفهمها، إذ"يرى ريكور أن معنى الاستعارة وإشارتها هما شيء في انتظار أن يتملكه القارئ الراهن من خلال عملية إضفاء القرينة أو السياق التي يضطلع بها من جديد كل قارئ للنص"[1]. بفضل السياق الذي نُضفيه على الصور البيانية ولتوضيح دور السياق أكثر فإنّه"لا تَقْدِر كلمة واحدة أن تحل محل الاستعارة لأن الصورة المجازية ليست كلمة معزولة، بل نتاج سياق كامل من التفاعل"[2].

4-القارئ والسياق:

يعتبر السياق من أهم القرائن التي تُعين القارئ على فهم المقروء، فإذا كانت نظريات القراءة والتلقي قد أولته اهتماما وعناية فهذا يدل على دوره الفعّال في فهم النصوص، إذ"يشكل السياق في كل قراءة أحالت على "خارج" حضورا يلون خلفيتها الفكرية وحيثياتها المعرفية، فتغرف منه مقومات الفعل القرائي، حين تباشر النص، مستخدمة أدوات ومناهج "العلم" الذي تحيل عليه، دائرة في فلكه، فتتسمى باسمه وتنعت بوصفه"[3]. وإذا ركّزنا على السياق التاريخي مثلا تُسمى القراءة تاريخية وكذلك القراءة الاجتماعية أو النفسانية ونفس الشيء بالنسبة للقراءة النسقية مثل الأسلوبية أو السيميائية و"إلى جانب الدور الذي يمكن أن يقوم به السياق الداخلي للنص في تحديد نوعية التفاعل مع النص وتوليد الدلالات المتباينة يلعب

---

[1]- عادل مصطفى، فهم الفهم، ص466.

[2]- أرمسترونغ، القراءات المتصارعة، ص109.

[3]- حبيب مونسي، القراءة والحداثة، مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000، ص44.

السياق الخارجي بما في ذلك سياق عصر النص وظروف الكتابة ثم أخيرا سياق عصر القراءة دورا أساسيا في مسار وكيفية تأويل النصوص"[1]. فكلا السياقين- الداخلي والخارجي – مهمان في قراءة وفهم النصوص لا يمكن الاستغناء عنهما.

في معرض حديثه عن أهمية السياق الخارجي يقول حميد لحميداني: "الحديث عن السياق الداخلي لا يكفي على الدوام لوضع تأويل مُتَّسِق للنص، فتدخلات القراء لملء فراغات النص مرتبط بخطاطاتهم الذهنية وبخبراتهم وأفكارهم السابقة وبالظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بظهور النص أو الفترة الزمنية التي يخضع فيها النص للقراءة خارج زمنه الأول"[2]. والباحث هنا لا يُركّز على مكانة المؤلف بقدر ما يركز على دور القارئ بكل ما يحمله من معارف وخبرات، وكذلك بالنظر إلى ظروف ظهور النص وظروف قراءته. و"نظرا لأن النصوص الأدبية معرَّضة على الدوام لأن تُقرأ في العصر الواحد قراءات متعددة في الآن نفسه، كما أنها خاضعة أيضا للقراءات المتعاقبة في التاريخ، فمن شأن اختلاف الظروف وعقليات القراء أن يفضي إلى تنوع هائل في أنماط القراءات، وهو ما يؤدي إلى تقديم صور متباينة من حيث تحديد المضامين والقيم الفنية للنص الواحد"[3]. إنّ اختلاف القراءات في حقيقة الأمر راجع إلى اختلاف القراء في حد ذاتهم فيما يخص عقلياتهم وقناعاتهم وتكوينهم وظروفهم وغير ذلك. و"إن معرفة القارئ بالنوع الأدبي، بالإضافة إلى

---

[1]- حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص88.

[2]- المرجعنفسه، ص117.

[3]- المرجع نفسه، ص293.

معارفه المكتسبة من الأعمال الأخرى هي من يحدد لديه ما يسميه ياوس "أفق انتظار القارئ"[1].

وفي تأكيده على أهمية السياق الداخلي للنص يقول قاسم المومني"إن الاهتمام بالمبدع بكل ما يطرحه هذا الاهتمام من مشكلات تتمثل في استكناه قصده، أو في تحليل الفعل الإبداعي لديه، أو في تلمس واقعه وسيرته فيه، أو في استنطاق عصره وتفاعله معه. كل هذا على أهميته في الدلالة على النص وفي قراءاته إلا أنه يلامس النص من خارج دون أن ينفذ إلى حقيقته التي تميزه عن كل ماعداه وأعني بها أدبيته"[2].أي خصائصه وعناصره التي تصنع أدبيته. والسياق الداخلي- الوحدات اللغوية- وكذا السياق الخارجي سواء سياق المؤلف أو سياق القارئ على أهمية كبرى من أجل فهم النصوص الأدبية.

5-القارئ والتأويل:

تتميّز النصوص الأدبية بالغموض والضبابية بفضل الفراغات التي يعتمدها المؤلف، و"بناء على الغموض يتوقع المؤلف/الباث من القارئ أن يقوم بالتأويل أثناء القراءة، بل يتوقع منه أن يثري العمل الأدبي بإضافات ذاتية يسلطها عليه ولأن التخاطب الأدبي فيه غموض فقد عمد القارئ امتحان النص الأدبي كلما واجهه فاختبر قدراته على تحمل المعاني الإضافية(...)ومن هنا كان العمل الأدبي عند إيكو وغيره أثرا مفتوحا يجلب التأويلات

---

[1]- Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, p11.

[2]- قاسم المومني، في قراءة النص، ص15.

العديدة ويتقبلها على اختلافها وتنوعها فيزداد بذلك ثراؤه"[1]. فاختلاف التأويلات يعود إلى اختلاف القراء في حد ذاتهم، والتأويلات المختلفة للنص الأدبي الواحد إثراء له–للنص الأدبي– "وليس النص أخيرا إلا نقطة لقاء بين قدرة التعبير وفاعلية التأويل. تأخذ حجمها الفعلي مع كل قراءة، ومع اقتدار كل قارئ"[2]. والنص لا ينتمي لا إلى المؤلف ولا إلى القارئ–المُؤوِّل– إنما هو مزيج من هذا وذاك.

يعتبر التأويل عملية أساسية وضرورية في حياتنا، فالجميع يمارس التأويل عندما يحاول فهم وتقبل فكرة معيّنة، كما أن" ليست هناك حقائق كما يقول نيتشه – هناك فقط تأويلات(...) وقلما نتفطن إلى أننا نعيش في عالم من التأويلات التي تتضارب أمام أعيننا"[3]. نحن نعيش في عالم من التأويلات التي تتضارب فيما بينها والبقاء فيها للأقوى، يركز حميد لحميداني على دور كل من النص ومتلقيه بقوله: "عندما يؤوِّل القراء رمزا أدبيا تأويلات مختلفة فمعنى ذلك أن هذا الرمز قابل في سياقه الذي وُضع فيه أن يؤوَّل كذلك، لكن هذه القابلية لا تُصبح فعلا حاصلا إلاّ بتدخل القراء أي بممارسة فعل التلقي وهذا يعني أن المعنى والقيمة الأدبيين ليس موجودين في الأدب، ولا في المتلقين، ولكن في نقطة التلامس بين القراء، والنص الأدبي"[4]، إذ لا مزية لطرف على آخر فهما في الدرجة نفسها

---

[1]– حسين الواد، القراءة والكتابة، ص 66.

[2]– حبيب مونسي، فلسفة القراءة وإشكاليات المعنى، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص206.

[3]– عادل مصطفى، فهم الفهم، مدخل إلى الهرمنيوطيقا، ط1، القاهرة، 2007، ص21.

[4]–حميدلحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص87.

من الأهمية والضرورة، "كما يطبع كل قارئ قراءاته بذاتيته وبكفاءاته الشخصية"[1]وبالتالي يتوسع أفق تأويلاته.

لا يخلو مفهوم التأويل وصحته من الالتباس واختلاف وجهات النظر حوله حيث "ظلت المناقشات في الكيفية التي يتم بها الحكم على صحة تأويل ما تتواتر لزمن طويل، لكن هذا الأمر صار نقطة خلاف ساخن على نحو خاص في نظرية الأدب الراهنة. إذ عملت خلافات حادة على بث الفرقة بين أولئك الذين يَرَوْنَ أن لا حدود للتأويل، وأولئك الذين يؤمنون أن النص ينطوي على معنى واحد وأن هذا المعنى قابل للاكتشاف"[2]. وهذا هو شأن المناهج والنظريات المختلفة حيث نجد مؤيدين ومعارضين كل بحججه وأسبابه.

أما قضية الوصول إلى المعنى الوحيد والأخير للنص فهذا ضرب من الخيال لا يمكن تقبّله، يقول عادل مصطفي في هذا الشأن:" يبدو أن تعاطي المعنى الأصلي هو في كثير من الأحيان وهم وضلال وغاية لا تُدرك؛ فالمعنى الأصلي قد مضى" في ذمة نفسه"!.. تبدد فور انبثاقه ولم يبق منه إلا تأويله"[3]. ففي كل تجربة يولد نص جديد انطلاقا من نص سابق وهكذا دواليك، "إن مفهوم المعنى الثابت والوحيد للنص الأدبي، هو الذي خلق عبر العصور ذلك البحث الدائم عن حقيقة النص، وقاد أيضا إلى الاعتقاد بأننا قادرون على بلوغ ما يتطابق تمام التطابق مع ذلك المعنى الذي كان في ذهن الكاتب قبيل وأثناء الكتابة، بينما

---

[1]- Bertrend-Lacoste, Lire méthodiquement des textes, les éditions Bertrend Lacoste, 1995, p12.

[2]-أرمسترونغ، القراءات المتصارعة، ص19.

[3]- عادل مصطفى، فهم الفهم، ص 21.

الذي كان يحدث على الدوام هو احتدام التأويلات وتصادمها"[1]. وكما بيّنا سابقا فإن اختلاف القراء وكذا اختلاف عقلياتهم ومعارفهم ومعتقداتهم، سيؤثر حتما في قراءاتهم وتأويلاتهم وعليه لا يمكن لنا أن نجد نفس القراءة ونفس التأويل عند الجميع، بل هذا من المستحيلات "ويبقى عالم النص الأدبي وعلمه، قابلا لكل الاجتهادات، ومفتوحا على كل الاحتمالات"[2].ولا يعرف الاستقرار ويختلف باختلاف المؤلفين والقراء.

يعتبر التلقي والقراءة–بصفة عامة– أحد الجوانب الأساسية في تعليمية الأدب، وتلعب عملية التلقي دورًا هامًا في فهم واستيعاب النص الأدبي، في حين تساعد عملية القراءة على التفاعل مع النص وفهم رسائله وأهدافه، وفيما يأتي ملخصا لكل منهما:

1. **التلقي:** التلقي هو عملية الاستقبال والاستيعاب النقدي للنص الأدبي، ويتعلق التلقي بتفاعل القارئ مع النص وكيفية فهمه وتفسيره واستيعاب المعاني المختلفة المحتملة. ويشمل التلقي أيضًا الاستجابة العاطفية للنص وكيفية تأثر القارئ بالأحداث والشخصيات والرموز الموجودة في النص الأدبي.

عند التلقي، يمكن للقارئ أن يطرح الأسئلة النقدية ويحلّل النص من خلال التّركيز على الجوانب اللّغوية والأدبية والتقنية المستخدمة من قِبَل الكاتب، ويمكن للتلقي أن يتضمن أيضًا

[1]– حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، ص242، 243.

[2]– أحمد منور، علم النص من التأسيس إلى التأصيل، اللغة والأدب، ع12، الجزائر، ص33.

تحليل الشخصيات والنقاط البارزة في القصة والتفاصيل الدقيقة التي تساهم في بناء المغزى العميق للنص.

2. **القراءة:** القراءة هي العملية التي يقوم بها القارئ لفهم وتفسير النص الأدبي، وتنطوي على فهم الكلمات والجمل والعبارات المكتوبة، وتجميعها معًا لبناء معنى واضح ومفهوم، ويعتمد فهم القارئ للنص على معرفته باللّغة والثقافة والخلفية المعرفية، وكذلك على قدرته على استخدام مهارات القراءة النقدية والتحليلية.

تحتوي عملية القراءة على مراحل متعددة، بدءً من الاستدلال بالمعاني الأولية للكلمات وصولًا إلى التفكير النقدي والتحليلي للأحداث والرموز في النص، ويمكن للقراءة أن تكون مجرد تجربة مسلية وترفيهية، أو أن تكون عملية تفكير عميقة ونقاش مع النص الأدبي.

باختصار، يعتبر التلقي والقراءة من العناصر الأساسية لتعليمية الأدب حيث تساعدان القارئ على التفاعل مع النص الأدبي، وفهم المعاني والرسائل والجوانب الفنية فيه، وتتيح هاتان العمليتان للقارئ تجربة متكاملة وثرية في الأدب.

الفصل الثاني

تعليمية النصوص الأدبية في المنظومة التعليمية الجزائرية:

- **المبحث الأول: تعليمية النصوص الأدبية استراتيجيات ومقترحات.**
- **المبحث الثاني: تعليمية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي**
- **المبحث الثالث: تقييم الكتاب فيما يخص تحليل النصوص الأدبية.**

الفصل الثاني:

المبحث الأول: تعليمية النصوص الأدبيةاستراتيجيات ومقترحات:

يعدّ تعليم النصوص الأدبية في المنظومة التعليمية الجزائرية أمرًا غاية في الأهمية – بقدر أهمية الفئة المستهدفة – وحيويًا لتطوير مهارات اللّغة والفهم لدى الطلاب، ويمكن إعداد خطة ممنهجة، واتخاذ مجموعة من الإجراءاتوالمقترحات وعدد من السياسات والممارساتعند تعليم النصوص الأدبية في المنظومة التعليمية الجزائرية منها على سبيل المثال وليس الحصر:

- توافق النصوص مع المنهاج إن "الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب/فلسفة) هو سبع(07) ساعات..."[1] موزّعة حسب النشاطات المختلفة؛ التعبير الكتابي، المشروع، المطالعة الموجهة والأدب والنصوص هذا الأخير الذي خُصَّ بأربع ساعات"يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساقوالانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلّمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض"[2]وهذا توضيح لما سيتم تناوله

[1]– المنهاج، ص3.

[2]– المصدر نفسه، ص نفسها.

في الأربع ساعات المُخصّصة للأدب، فقد تم دمج تحليل النصوص بما يسمى روافد النص الأدبي إذ يتم انتقاء نماذج من النص لتوضيح مسألة نحوية أو بلاغية خاصة بعد تبني المقاربة النصية من طرف وزارة التربية الوطنية، كما "يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضعف (656هـ-1213هـ) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر"[1]مُراعيا الترتيب الزمني للعصور الأدبية بالإضافة إلى الترتيب الأجناسي بدءا بالشعر أو ما يسمى بديوان العرب، كما بدأوا بالعمودي منه ثم التفعيلة فالحر، بعدها يأتي النثر بأنواعه المختلفة كذلك من قصة ورواية وغيرها كما هو مُلاحظ في كل من الكتاب المدرسي والمنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج."وقد استطاع الأدباء العرب بلباقة فذة أن يزاوجوا بين الثقافة العربية الأصلية والثقافة الغربية الدخيلة، فأخذوا من الثقافة العربية الهيكل، من تراكيب متينة وألفاظ عربية فصيحة واستعاروا من الأدب الغربي الأوروبي أجمل ما فيه من خيال مجنح وعاطفة متأججة ومعان مولدة وقدرة على تصوير كل جديد وأسلوب في المعالجة والتعبير"[2] وهذه المزاوجة بين الثقافتين العربية والغربية أثرت النصوص الأدبية من حيث الشكل والمضمون مما يجلب القارئ إليها.وبصفة عامة فإن "هذا المنهاج (...) يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية وإثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل

[1]- المنهاج، ص7.

[2]-المصدر نفسه، ص نفسها.

التلاميذ يتفاعلون مع النشاطات التعلمية تفاعلا إيجابيا"[1] سواء فيما يخص الروافد المختلفة من بلاغة وقواعد وعروض والتي تخدم –لا محالة– النص الأدبي، أو الاشتغال في مجال النصوص الأدبية بحدِّ ذاتها.

- ضرورة تنويع النصوص الأدبيةبما في ذلك الشعر والقصة والرواية، لتعزيز تنوع الفهم والتفاعل. وعليه وجب "أن تكون موضوعاتها شاملة، وفنونها متعددة"[2] حيث تكون شاملة للحركة الأدبية من حيث الأصالة والمعاصرة، الجزائرية منها والعالمية، مع ضرورة التنويع في فنونها فنجد الشعر والرواية والقصة والمسرحية وغيرها كما "تعد النصوص محورا لدراسة الأدب إذ أن الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكين الطلبة من تذوقها فنيا، يستند على التعمق والشمولية والتحليل والاستنباط والنقد والتأمل واكتشاف جمالية عناصر الأدب (الفكرة الخيال والعاطفة والأسلوب) فضلا عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء وزيادة خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية"[3]. علما أن الكتاب المدرسي يضم عددا لا بأس به من النصوص الشعرية والنثرية، حيث يبلغ عدد النصوص الشعرية أربعة عشرة نصا، أما النصوص النثرية فعشرة.

---

[1]– المنهاج، ص2.

[2]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص284.

[3]– سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2016، ص171

فالأدب تعبير جميل يعكس لنا مشاعر الإنسان وانفعالاته المختلفة بلغة وأسلوب فنيين، فهو ثمرة التجارب المختلفة التي يعيشها الأديب وينقلها بدوره إلى القارئ في حلة جميلة "وقد عرّفه البعض بأنه الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين سواء أكان شعرا أم نثرا"[1]. والأدب يكون شعرا أو قصة أو رواية وكلما كانت فنونه متعددة وموضوعاتها شاملة كلما استفاد التلميذ أكثر، سواء من الناحية اللغوية أو الأسلوبية أو الخيال وغير ذلك، وكلّما نوَّعنا فيه –الأدب– انجذبنا إليه أكثر.

- ارتباط النصوص الأدبية المختارة بالثقافة الجزائرية، والتأكيد على وجود ترابط ما بين النصوص الأدبية المختارة بالثقافة الجزائرية والتاريخ الجزائري لتعزيز الفهم الثقافي لدى التلاميذ. جاء في الكتاب المدرسي ما يلي"ومن هنا سيطلع التلميذ على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية"[2]. وذلك من أجل اطلاع التلميذ على تراث أمته، من جهة ومن جهة أخرى فهمها بالشكل اللائق لأنه كلما ارتبط النص ببيئة ومحيط التلميذ كلما كان فهمها أسهل والنصوص الأدبية الجزائرية المُدرجة في الكتاب المدرسييبلغ عددها ستة (06) وهي على الترتيب: **الإنسان الكبير**لمحمد الصالح باوية، وهو النص الأدبي الأول من المحور السادس. ، **منزلة المثقفين**

[1]–محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص263.

[2]–الكتاب المدرسي، ص3.

فيالأمةلمحمد البشير الإبراهيمي وهو النص الأدبي الأول من المحور التاسع.**الجرح والأمل**لزليخة السعودي وهو النص الأدبي الأول من المحور العاشر. **الطريق إلىقرية الطوب**لمحمد شنوفي وهو النص الأدبي الثاني من المحور العاشر. **لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر**لإدريس قرقوةوهو النص الأول من المحور الثاني عشر. **من مسرحية «المغص**" لأحمد بودشيشةوهو النص الأدبي الثاني من المحور الثاني عشر. وهو عدد قليل مقارنة بعدد النصوص المبرمجة والبالغ عددها أربعة وعشرون نصا، فالنسبة في رأينا قليلة جدا، وعليه لزام علينا أثناء اختيار النصوص الأدبية للمتعلمين أن تكون متصلة ببيئتهموبالأحداث الواقعة فيها، فكلما اتصلت النصوص بواقعنا وثقافتنا كلما كان وقعها أشد وفهمها أقرب إلى ذهن التلاميذ.

بالإضافة إلى التعريف بالموروث الثقافي والأدبي للتلاميذ، مع التشديد على ضرورة"الربط بين الأدب والحياة، وإظهار دور الأدب في الحياة وكونه اللسان المعبر عنها"[1] حتى يتم الإقبال عليه من طرف التلاميذ، هذا بالإضافة إلى شرط أساسي وهو" أن يكون النص ممثلا لروح العصر مصوّرا ما فيها من ظواهر اجتماعية وخلقية وسياسية ودينية وغير ذلك، مع الحرص على أن تكون هذه النصوص قوية الدلالة على ما يُراد بيانه"[2] وكلما ربطنا بين الأدب وحياتنا المعيشة كلما كان

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص 285.

[2]–المرجع نفسه، ص نفسها.

الاستيعاب أكبر وأحسن، فهو–الأدب– اللسان المعبر عن حالنا وحال المجتمع، وبه تحفظ الشعوب هويتها وموروثها الثقافي والأدبي.

- الدّفع بالتلميذ إلى اكتساب مهارات التحليل وتنميتها وذلك بتحفيزه على التحليل والتفكير النقدي عند قراءته للنصوص الأدبية. "فالنص الأدبي ليس وثيقة، بل هو مجال للاكتشاف والإدماج والمتعة واللذة والمعرفة وإكساب التلميذ مجموعة من المهارات(كالفهم والتحليل والتركيب والتقويم)، وهذا لن يتحقق إلا بالانفتاح على المعرفة العلمية"[1]. فالتلميذ لا يجب عليه أن يكتفي بالقراءة السطحية والسريعة التي لا تترك أثرا في نفسه، إنما عليه أن يعتمد مجموعة من الإجراءات التي تُساعده في القراءة العميقة والناجعة للنصوص ومن هذه الإجراءات: التحليل والتركيب والمقارنة والنقد والتقييم وغيرها من التقنيات التي تساعده على القراءة الفعالة للنص الأدبي. كما أن المنهاج لم يُغفِل هذه النقطة المهمة، حيث يدعو "بترسيخ حب الاطلاع في نفسية التلاميذ، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعلُّمية. تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية: أ)–الفهم، ب)–التحليل، ج)–

[1]– علي آيتأوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، الرباط، 2009، ص71.

التفسير والمقارنة، د)–النقد والحكم، هـ)–التعليل والاستدلال، و)– التجديد والإبداع"[1] فكلما ساعدنا وعلّمنا التلميذ تقنيات التفكير المنهجي كلما انعكس ذلك على نوعية قراءته وتحليله للنصوص مع التأكيد على ضرورة "تنمية القدرة على الفهم والتفكير والاستنباط والموازنة لدى التلاميذ"[2] من أجل قراءة ناجعة ومحققة للفهم "إن هذا المنهاج المتعلق بالسنة الثالثة الثانوية شعبة آداب/فلسفة وشعبة لغات أجنبية يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية وإثراء الكفاءات المقررة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل التلاميذ يتفاعلون مع النشاطات التعلمية تفاعلا إيجابيا"[3]وما لا ينبغي الإغفال عنه أثناء تدريس الأدب هو "أن يكون مدرس النصوص الأدبية ملما بنظرية الأدب والمناهج النقدية واللسانيات، مادامت القراءة النقدية والقراءة المدرسية يشتغلان معا على النص الأدبي من منظور البنية والوظيفة،وهذا لا يعني إسقاط نتائج الدراسات النقدية واللسانية على درس الأدب وتطبيقها بشكل خطي، بل ضرورة تكييفها مع أسئلة المعرفة المدرسية، فالنص الأدبي ليس وثيقة، بل هو مجال للاكتشاف والإدماج والمتعة واللذة والمعرفة وإكساب التلميذ مجموعة من المهارات(كالفهم والتحليل والتركيب والتقويم)، وهذا لن يتحقق إلا بالانفتاح على المعرفة العلمية"[4]، التي تُمكِّنه

---

[1]– المنهاج، ص 2.

[2]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص 274.

[3]– المنهاج، ص2.

[4]– علي آيتأوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، ص71.

من تحليل النصوص الأدبية وفهمها بشكل فعال ولائق، هذا إذا علمنا أن "...دور المدرسة قد تحوّل من مهمة تكوين الفرد – خزان المعارف– إلى الفرد المتفاعل مع المعارف. فرد يمتلك كفاءات تساعده على الإنتاج، لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد"[1]انطلاقا من مكتسباته ومن العمليات العقلية التي يقوم بها؛ كالتحليل والاستنتاج وغيرها. خاصة بعد الإصلاحات التي سنّتها وزارة التربية الوطنية في سبيل تطوير وترقية العملية التعليمية التعلّمية بصفة عامة وتعليمية النصوص الأدبية بصفة خاصة بعد تبني كل من المقاربة النصية التي تنادي إلى ربط التعلّمات المختلفة والنظر إليها على أنها كل متكامل كل جزء يساعدنا على فهم الأجزاء الأخرى وهكذا، كما تم تبني المقاربة بالكفاءات التي تركِّز بدورها على دور التلميذ وما يقوم به من عمليات ذهنية وسلوكية من أجل إشراكه في الفعل التربوي ودفعه إلى أن يكون فردا فعالا ومنتجا لا مجرَّد مستهلك.

- استعانة الأستاذبتقنيات التدريس المتقدمة وذلك باستخدام الأدوات التكنولوجية سواء عبر منصات رقمية أو باستخدام الوسائط المتعددة حتى يتفاعل التلميذ مع النص بشكل أكثر تطورا. فرغم"أهمية الكتاب المدرسي للمدرس والطلبة، فإنه لا ينصح بالاعتماد الكلي عليه، أو تشجيع الطلبة على حفظ محتوياته، بل ينبغي حث المدرسين والطلبة على تنويع مصادر التعلم والاستعانة بها في كتابة التقارير

[1]– الوثيقة المرافقة، ص2.

والأبحاث. وعقد الموازنات بين مادة الكتاب وغيره من المصادر"[1]. بالإضافة إلى ما تشهده المجتمعات من تطورات في جميع الميادين خاصة التكنولوجية منها والتي تمكننا من الاستفادة منها في التعليم وعليه "فقد أصبح من المعروف أن عالم اليوم سريع التغير تتفجر فيه المعرفة، وتتطور فيه التقنيات بشكل لم يسبق له مثيل (...)وأن عملية التقدم هذه لا يمكن بلوغها بمجرد امتلاك المعرفة ومصادرها، إنما بامتلاك القدرة على استخدام المعرفة في عمليات التغيير المتلاحقة في الحياة الخاصة والعامة"[2] وأن التقدم في مجال الاتصالات يُؤكد على أن"ما توصلت إليه تكنولوجيا الاتصال في مجالات مختلفة أدى إلى خلق بيئة تعلم أفضل مما كانت عليه، وفتحت آفاقا جديدة من المفيد استغلالها في العملية التعليمية لتجعل التعليم أكثر فاعلية وسرعة وتنظيما"[3] ولكن شتان بين ماهو مأمول وبين ما هو معمول به في مؤسساتنا التربوية، حيث نجد "أن الوسائل التعليمية المعتمدة في قراءة النصوص الأدبية، فقيرة في حجمها وفي نوعيتها، إذ أنها لا تتجاوز الكتاب المدرسي، الأمر الذي يحصر النشاط القرائي الأدبي للتلميذ، في دائرة اهتمام مدرسية تحدها جدران الفصل السميكة"[4]. وهذا ما يجعل عملية تحليل النصوص الأدبية بصفة خاصة

---

[1]–سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 104.

[2]–محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص43.

[3]–المرجع نفسه، ص نفسها.

[4]– محمد محمود، تدريس الأدب استراتيجية القراءة والاقراء، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993، ص 138.

والتعليم بصفة عامة فقيرا وقاصرا، لأنه كلما وسّعنا من استخدام الوسائل التعليمية من كتب أدبية ونقدية ومعاجم ودواوين بالإضافة إلى الحواسيب والأنترنت كلما تمَّت الاستفادة أكثر.

- إرشاد وتوجيه التلاميذ للبحث وتشجيعهم على البحثحول الكتاب المدرسي والنصوص الأدبية المتوفرة فيه ثم تقييم أعمالهم الخاصة، وهذا من أجل توسيع معلوماتهم ومعارفهم سواء ما تعلَّق بالأشكال الأدبية أو مضامينها. جاء في المنهاج وفي ملمح الدخول أن التلميذ قادر على"إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك: في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض. التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال"[1] والغايات التعليمية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي هي عبارة عن مواصلة لما تم أخذه في السنتين الأولى والثانية ثانوي. و"يعد الكتاب المدرسي أداة فاعلة في تنمية مهارات الطلبة في القراءة والدراسة، التي تتضمن أيضا السرعة والفهم والتحليل وربط الحقائق بالموضوع، أو المشكلة مدار البحث، والتمييز بين الحقائق الأساسية والثانوية، وتنظيم المعلومات والأفكار وعرضها"[2] بالإضافة إلى ضرورة التقييم المستمر وذلك بمراقبة أعمال

---

[1]– المنهاج، ص5.

[2]–سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص104،103.

التلاميذ حتى يتمكن الأستاذ من تحديد مستواهم ومن ثم اختيار طرق تقديم النصوص المناسبة لهم بهدف تحسين العملية التعليمية مستقبلا أو اقتراح نوعية النصوص الأنسب في الكتاب المدرسي. حيث"يساعد الكتاب المدرسي الجيد في تعرف مستوى نمو الطلبة، فيخطط المدرس للعمل على وفق هذا المستوى، ولا سيما في مجال الفروق الفردية بين الطلبة"[1] فحسن اختيار محتويات الكتاب المدرسي وكذلك طريقة تقديمها يساعد التلاميذ على تعلّمها بشكل أسرع وأيسر، كما لا يمكننا إغفال نقطة مهمة وهي مراعاة الأستاذ للفروق الفردية للتلاميذ وضرورة أخذ هذه النقطة بعين الاعتبار والبحث عن الطرق والوسائل التي تساعده على تخطي هذه العقبة أثناء الدرس ويعمل الأستاذ على"إيقاف التلاميذ على مواطن الجمال الفني فيما يدرسون من نصوص أدبية، تربية الذوق الأدبي لدى التلاميذ وإثارة رغبتهم في الدراسة الأدبية، تنمية الثقافة الأدبية وتزويد التلاميذ بثروة لغوية، تعويد الطلبة إجادة الإلقاء وحسن الأداء"[2]وتفاعل التلميذ يعود إلى طريقة الأستاذ في تسيير الدرس؛ إذ كلما كان الأستاذ نشيطا في تقديم الدرس كلما كانت استجابة التلاميذ وتفاعلهم أكبر.

- يمكن للأستاذ أن يكتشف بعض المواهب عند التلاميذ وهي فرصة لتشجيعهم على الإبداع والتعبير عن رؤاهم وأفكارهم حول النصوص الأدبية المختارة لهم وذلكعبر

[1]–المرجعالسابق، ص 103.

[2]–محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص 284.

الكتابة الإبداعية والمناقشات الجماعية داخل القسم. وعليه العمل على "تنمية مواهب التلاميذ في الفنون الأدبية كالشعر والنثر والخطابة"[1]. بالإضافة إلى "تهيئة الفرص المواتية للموهوبين لإظهار مواهبهم وتنميتها"[2].في مجال تحليل النصوص الأدبية ونقدها "فضلا عن أهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية"[3].فالنصوص الأدبية مجال خصب للتلميذ حتى ينمي مواهبه وميولاته الأدبية، وهو مجال للكشف عن المواهب المختلفة وتشجيعها بتقديم الدعم لها وتشجيعها على مواصلة هذا الدرب وذلك بعقد ندوات أدبية ومسابقات وغير ذلك.

- من جهة أخرى تدريب الأساتذةكي تتحسن مهاراتهمفي طريقة تقديمهم للنصوص الأدبية مهما كان نوعها وموضوعها جاء في المنهاج "...يبرز دور الأستاذ في تقديم للمتعلمين أفضل ما يفيدهم بأفضل طريقة تمكنهم من الاستيعاب الفعال، ساعيا دائما إلى تلمس أنجع السبل وتتبع أنفع الطرائق لكي ينجح في تنشيط فعله التربوي"[4] فكلما تمتّع الأستاذ بقدر كاف من المهارات والخبرات وكان على دراية بطرائق التعليم الناجعة كلما أثَّر في التلميذ تأثيرا إيجابيا، "فالأستاذ يعد مفتاح العملية التعليمية والرائد

---

[1]–المرجعالسابق، ص 273.

[2]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية ، ص274.

[3]–سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 171.

[4]– المنهاج، ص2.

الذي يعتمد عليه المجتمع في تنشئة أبنائه تنشئة قوية تستجيب لمتطلبات الأمة، وعليه تقع مسؤولية تحقيق أهداف التعليم وتحويلها إلى واقع ملموس، ويعد الأستاذ مصدر الإشعاع الفكري والحضاري للأمة"[1] باعتباره ناقلا للمعرفة ومنشطا لها، فهو قدوة التلميذ وملهمه وكلّما تمتّع بالمؤهلات اللازمة لممارسة هذه المهنة النبيلة كلما تمكَّن من إيصال الرسالة إلى التلميذ على أكمل وجه "وهو عنصر فعال في الجهاز التعليمي لما يتمثل فيه من نضج عقلي وخبرات معرفية وفنية، وقدرة على التوجيه المهني والتخطيط والمتابعة لتحسين العملية التعليمية وعلى درجة كفايته وفاعليته تتوقف مخرجات التعليم"[2]والأستاذ الكفء هو من يُحسن تسيير العملية التعليمية، سواء في تطوير نفسه معرفيا ومنهجيا أو في تطوير التلاميذ وذلك بإشراكهم في العملية التعليمية التعلمية ودفعهم إلى المشاركة والتفاعل مع ما يُقدم لهم "وما طرأ من مُتغيرات وتطورات في مجال العلوم المختلفة والتقدم التكنولوجي تمس الحاجة إلى تطوير أداء مدرسي اللغة العربية ورفعه إلى المستوى الذي يستجيب به إلى متطلبات العصر، ومعالجة حالة القصور الواضح في أداء المدرسين والتدني في مستوى تعليم اللغة العربية"[3]فمواكبة العصر أمر حتمي وضروري في سبيل مسايرة التطورات الحاصلة في جميع الميادين عامة وفي مجال التعليم خاصة، "ويقع جزء كبير من

---

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص35.

[2]–المرجع نفسه، ص نفسها.

[3]–المرجع نفسه ، ص42.

ذلك ضمن مسؤولية المدرس مما يقتضي إعادة تشكيل قدراته، وأساليب ممارسته مهنة التدريس، إذ ترتبت على المدرس مسؤوليات جديدة يجب أن يؤديها البرنامج التربوي، ويشكل المدرس جزءا منه"[1] كما يُضاعف التعاون مع المتخصصين من الكتّاب والأكاديميين الجزائريين إمكانية تحديث محتوى الكتاب وتنويع وجهات النظر."ومن الأشياء التي ينبغي تأكيدها واعتبارها شرطا مهما في درس الأدب أن يكون مدرس النصوص الأدبية ملمًّا بنظرية الأدب والمناهج النقدية واللسانيات، مادامت القراءة النقدية والقراءة المدرسية يشتغلان معا على النص الأدبي من منظور البنية والوظيفة، وهذا لا يعني إسقاط نتائج الدراسات النقدية واللسانية على درس الأدب وتطبيقها بشكل خطي، بل ضرورة تكييفها مع أسئلة المعرفة المدرسية"[2] كأن نختار بعض المفاهيم النقدية التي ستساعدنا على قراءة وتحليل النصوص الأدبية ونعمل على استغلالها أحسن استغلال للاستفادة منها قدر الإمكان.

- يؤمن التفاعل مع التلاميذ توفير بيئة تعلم تفاعلية نشيطة وتحفيزية للتلاميذ. مع ضرورة "الحرص على التفاعل المتواصل بين المدرس والطلبة طوال درس الأدب ولا يستحوذ المدرس بالشرح والإلقاء"[3]،لأن هذين الأخيرين يمنعان مشاركة التلميذ وتفاعله مع ما يتلقاه من دروس في قاعات الدرس. ومن جهة أخرى ضرورة السهر على

---

[1]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ص43.

[2]– علي آيتأوشان، الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج، ص71.

[3]–محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، ص 285.

"تنويع فعاليات الدرس بين قراءة وإلقاء وشرح وتحليل وتعليل واستنباط وربط واستخلاص العبر والتطبيقات اللغوية وغير ذلك"[1]، كل هذا سيساعد التلميذ –حتما– على فهم ما يتلقاه، وبالتالي سيتفاعل مع ما يُقدَّم له."إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من فساد المنهج وضعف الطلبة، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعليم، فالطريقة عملية فنية تحتمل اختلاف الآراء وتعدد وجهات النظر"[2]وعليه فهي–الطريقة– قابلة للتّغيير والتّحيين بما يخدم السّير الحسن للتعليم وتجاوز مختلف العقبات والعوائق التي يُصادفها التعليم سواء ما يتعلق بالمحتوى التعليمي أو الخطوات المتبعة في التعليم أو فيما يخص التلميذ ومستواه المعرفي وغير ذلك. كما يُعدّ "التبادل بين التلاميذ عامل من عوامل تسهيل التعلم"[(3)] فتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات فيما بينهم–التلاميذ– من أهم أسباب التفاعل والتعلم، بالإضافة إلى أن مشاركاتهم داخل القسم تنقص من حدة الخجل الذي يعاني منه معظم التلاميذ.

- لضمان استمرارية تفاعل التلاميذ وتطور التعليم يجب إجراء تقويم دوري ومستمر للمنهج المعتمد في التدريس. ويعمل التقويم على تزويد القائمين على العملية التعليمية

---

[1]– المرجعالسابق، ص نفسها.

[2]–فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2015، ص 33.

[3]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص99.

التربوية بمعلومات عن نقاط القوة والضعف في المنهج الدراسي والحكم على فاعليته انطلاقا من ملاءمته حاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ويفيد التقويم في معرفة مدى استجابة المنهج للأهداف التربوية المرسومة، والكشف عن مزيات المنهج المقترح وفائدته وتعرف الصعوبات الواقعية التي يواجههاالتلاميذ لهذا المنهج وتطويره أو التخلي عنه، وغير ذلك[1].علما أن مكونات المنهج هي: الأهداف، المحتوى، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المصاحبة، التقويم التربوي[2] والتقويم لا يقتصر على عنصر واحد من عناصر المنهج وإنما يشملها جميعا فأي قصور يمس عنصر من هذه العناصر سيؤثر حتما بالسلب على بقية العناصر وعلى العملية التعليمية بصفة عامة.

[1]–عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 109.

[2]– سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 73.

الفصل الثاني:

المبحث الثاني: تعليمية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي:

1. شرح محتويات الكتاب المدرسي:

1.1. **عرض المقدمة:** يعرفه واضعو الكتاب بقولهم"هذاالكتاب"اللغة العربية وآدابهاالخاص بشعبتي "آداب/فلسفة"و"لغات أجنبية" للسنة الثالثة من التعليم الثانوي نضعه بين أيدي أبنائنا التلاميذ آملين أن يكون لهم سندا تربويا ومعرفيا مفيدا، وأن يكون لإخواننا الأساتذة والمفتشين عونا على أداء مهامهم التربوية النبيلة.."[1]. فالكتاب مُوجّه إلى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية حتى يكون لهم عونا وسندا يفيدهم معرفيا، كما يكون عونا للأساتذة والمفتشين من جهة أخرى، وهو يضم بين دفتين عددا من النصوص الأدبية يقدر عددها بأربعة وعشرين نصا أدبيا.. "وكان الكتاب وما يزال يشكل موضع اهتمام الأدباء والكتاب والشعراء والمثقفين والمبدعين بوصفه الأداة التي يتم من خلالها تجسيد ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها فهو حصيلة الفكر الإنساني"[2]ونظرا للمكانة المرموقة التي يحتلها الكتاب في المجتمعات سواء في قاعات الدرس أو خارجها فإنه يحظى باهتمام كبير من قِبل المشتغلين في التربية والتعليم "والكتاب هو الذي يضم

[1]–الكتاب المدرسي، ص 3.

[2]–سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص102.

بين دفتيه العلوم والمعارف والخبرات للإفادة منها في بناء المجتمع"[1]، وهو من أبرز وأهم الوسائل التعليمية المُعتمدة في التعليم خاصة داخل قاعات الدرس.

2.1. **شرح الهدف التعليمي:** يوضح الكتاب في مقدمته طريقة العمل المُتّبعة فيه حيث يقول "وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد تعمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقا من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية"[2].وهذا توضيح للمقاربتين المتبنيتين في التعليم وهما: المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات، وكذلك توضيح لعدد النصوص في كل محور، حيث يُقدم نصين أدبيين في كل محور.

كما تعتبر الطريقة المتّبعة لتحليل النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي مواصلة وامتدادا لطريقة التحليل المُتّبعة في السنتين الأولى والثانية ثانوي، حيث صُرِّح بذلك في الكتاب المدرسي "يعد الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن التلميذ من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى"[3]، فالمنهجية المُتّبعة في تحليل

---

[1]–المرجعالسابق، ص102.

[2]– الكتاب المدرسي، ص3.

[3]– الكتاب المدرسي، ص3.

النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي هي امتداد للمنهجية المُتّبعة في السنتين الأولى والثانية ثانوي ولا اختلاف يُذكر في ذلك والنية حسب الكتاب المدرسي هي عدم التشويش على التلاميذ خاصة أنهم قد تعودوا على طريقة التحليل السابقة.

3.1. **شرح محتوى الكتاب:** يوفر الكتاب تنظيما مناسبا للمادة الدراسية ويُزوِّد الأستاذ بأساسيات المعرفة اللازمة من حقائق ومفاهيم، كما ييسر عملية وضع واجبات محددة للتلاميذ ليقوموا بها بأنفسهم، وغير ذلك[1] أما بالنسبة لمحتوى النصوص الأدبية"يبدأ المنهاج بتناول أهم مأثور الأدب في عصر الضعف (656هـ-1213هـ) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر"[(2)]. مراعيا التسلسل الزمني كما هو مُوضَّح. فالكتابيضم اثني عشر محورا وكل محور يضم نصين أدبيين، وعليه فمجموع النصوص الأدبية المُقرَّرة في الكتاب المدرسي تقدَّر ب: أربعة وعشرين نصا أدبيا بين قديم وحديث وبين شعر ونثر. حيث جاء في الكتاب مايلي "ويشتمل على اثني عشر محورا، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص مُتصرَّف فيها لغايات تربوية، وفي النصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند التلاميذ، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروسا مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى

[1]- سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص102بتصرف.

[2]- المنهاج، ص7.

والمبنى في تلك النصوص"[1] وهذا القول عرض وشرح للمنهجية المتبعة في الكتاب المدرسي وتوضيح لطريقته في عرض المحتوى وتحليله.

4.1. **عرض محور الأدبوالنُّصوص:** بدأ المنهاج محاور النصوص الأدبية بعصر الضُّعف (656هـ-1213هـ) ثم العصرين الحديث والمعاصر (1213هـ إلى هذا العصر)، حسب الحقب الزمنية، وقد بلغ عدد محاور النُّصوص الأدبية كما هو موجود في كل من الكتاب والمنهاج اثني عشر محورا وفق التقسيم التالي:

عصر الضُّعف: فيه محورين وهما: الزُّهد والمدائح النبويَّة والتَّصوُّف، ومن نثر الحركة العلميَّة.

أمَّا**العصر الحديث والمعاصر** ففيه كل المحاور العشرة المُتبقِّيَة والتي هي على الترتيب:

- من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب.
- النزعة الإنسانية في شعر المهجريين.
- نكبة فلسطين في الشعر.
- الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب.
- ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر.
- توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية.
- من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا).

[1]- الكتاب المدرسي، ص3.

- الفن القصصي القصير (القصة القصيرة في الجزائر).
- من الفن المسرحي في بلاد المشرق.
- الأدب المسرحي في الجزائر[1].

وللتوضيح أكثر يُقدَّر عدد النُّصوص الأدبيَّة الإجمالي أربعة وعشرون (24) نصًّا أدبيًّا، وسنُوضِّحُها في الجدول التَّالي للاختصار:

المحور	العصر	عنوان النص المختار	نوعه
- الأول: الزهد والمدائح النبوية والتصوف.	الضعف	- في مدح الرسول (ص) للبوصيري. - في الزهد لابن نباتة المصري.	شعر
- الثاني: من نثر الحركة العلمية.		- خواص القمر وتأثيراته للقزويني. - الطبيعة والنفس الإنسانية لعبد الرحمان ابن خلدون.	نثر
- الثالث: من شعر المنفى عند شعراء المشرقأوالمغرب.		- آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي. - من وحي القلم لأحمد شوقي.	
- الرابع: النزعة الإنسانية في شعر المهجريين.		- أنا لإيليا أبي ماضي. - هنا وهناك لرشيد سليم الخوري.	

[1]– المنهاج، ص14.

- الخامس: نكبة فلسطين في الشعر.		- منشورات فدائية لنزار قباني. - حالة حصار لمحمود درويش.	شعر
- السادس: الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب.		- الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية. - جميلة لشفيق الكمالي.	
- السابع: ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر.	الحديث والمعاصر	- أغنيات للألم لنازك الملائكة. - أحزان الغربة لعبد الرحمان جيلي.	
- الثامن: توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية.		- أبو تمام لصلاح عبد الصبور. - خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل.	
- التاسع: من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا).		- منزلة المثقفين في الأمة لمحمد البشير الإبراهيمي. - الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب لطه حسين.	نثر
- العاشر: الفن القصصي القصير (القصة القصيرة في الجزائر).		- الجرح والأمل لزليخة السعودي. - الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي.	
- الحادي عشر: من		- من مسرحية شهرزاد لتوفيق	

الفن المسرحي في بلاد المشرق.		الحكيم. - كابوس في الظهيرة لحسين عبد الخضر.	
- الثاني عشر :الأدب المسرحي.		- لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر لإدريس قرقوة. - من مسرحية المغص لأحمد بودشيشة.	

2. **عرضبعض النماذج من النصوص الأدبية المقررة للتلاميذ:**

1.2. **النَّص الأدبي الأوَّل من المحور الأوَّل:** في مدح الرَّسول صلى الله عليه وسلَّم لشرف الدين محمد البوصيري[1].

النَّص:

1- كيف ترقى رُقِيَّك الأنبياءُ ياسماءً ما طاولتْهَا سماءُ

2- لم يساووك في علاك، وقد حا لـ سنًا منك دُونهُمْ وسَنَاءُ

3- أنت مصباح كلِّ ذي فضلٍ فما تَص دُرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ

4- حبَّذا عقدُ سُؤْددٍ وفخار أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ

[1]- اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب/فلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف الدكتور الشريف مريبعي، تأليف: دراجي سعيدي، مفتش التربية والتكوين. سليمان بورنان، أستاذ التعليم الثانوي. نجاة بوزيان، أستاذة التعليم الثانوي. مدني شحامي، أستاذ التعليم الثانوي. الشريف مريبعي، أستاذ محاضر، ص 9.

- **خطوات التحليل:** بالنسبة لخطوات تحليل النص الأدبي فهي نفسها مع جميع النصوص الأدبية وهي بالترتيب:

- أتعرف على صاحب النص.
- تقديم النص.
- النص
- أثري رصيدي اللغوي.
- أكتشف معطيات النص.
- أناقش معطيات النص.
- أحدد بناء النص.
- أتفحص الاتساق والانسجام في النص.
- أجمل القول في تقدير النص.

2. **النَّص الأدبي الأوَّل من المحور الثَّالث:** آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي.[1]

النَّص:

1- هلْ من طبيبٍ لداء الحُب أو رَاقِ يشفي عليلا أخا حزن وإيراق

2- قد كان أبقى الهوى من مهجتي رَمقًا حتى جرى البيْنُ فاستولى على الباقي

3- حزنٌ بَراني وأشواق رَعَتْ كبدي يا وَيْحَ نفسي من حزن وأشواق

[1]- الكتاب المدرسي، ص55، 56.

4- أكلّفُ النفْسَ صبرًا وهْيَ جازعة والصبر في الحب أَعْيى كلّ مشتاق

- **خطوات التحليل:** في هذا النص سنذكر خطوات التحليل كاملة مع ذكر بعض الأسئلة المُتعلقة بكل خطوة[1].

- **أتعرف على صاحب النص:**

هو محمود بن حسن بك البارودي ولد بالقاهرة عام 1839م ونشأ بها في كنف أبيه وعائلته الميسورة، وتعلم بالمدرسة العسكرية فتخرج منها ضابطا. وقد كان مولعا بحفظ الشعر وإنشاده حتى صار شاعرا فصيحا، عالما بقواعد العربية وأدبها إلى جانب اللغة التركية والفارسية، ترقى إلى رتبة لواء، وسافر إلى أوروبا، فصقلت قريحته الأدبية بعد الثورة العربية نفي إلى سرنديب فلبث فيها سبع عشرة سنة قال فيها أجود شعره الوجداني والوطني. ولما عفى عنه الخديوي رجع إلى مصر، وبقي بها ساكنا هرما حتى توفي عام 1904م.

- **تقديم النص:**

- ماهو شعور الإنسان وهو بعيد عن موطنه وحيّه وأسرته وأحبائه؟
- وما هي أحاسيس من أُبعد ونُفي من أرض يحبها ويعشقها إلى حد التضحية؟
- وما بالك بهذا الإنسان إذا كان أديبا شاعرا مرهف الحس؟
- فهل البارودي من هؤلاء؟

[1]- الكتاب المدرسي، ص55، 56،57.بتصرف.

- **النص:**

مذكور أعلاه (ذكرنا أربعة أبيات فقط)

- **أثري رصيدي اللغوي:**

في معاني الألفاظ:

الإبراق: السهر والسهاد، المهجة: الروح، عدا: بخل وشح، سرنديب: جزيرة سيلان، روضة النيل: هي روضة "المقياس" غربي النيل بمصر القديمة حيث حيه القديم.

- في الحقل المعجمي: استخرج مختلف الأفعال ذات العلاقة العائلية مع الجذر "ذَكَرَ" وبين معانيها المختلفة.
- في الحقل الدلالي: ابحث عن معاني "أرعى" في القاموس بعد حصولك على جذرها.
- **اكتشف معطيات النص:**
- عمن يبحث الشاعر؟ ما طبيعة علته؟ وما سببها؟
- ما الفرق بين طبيعة حبه وحب غيره من شعراء الغزل؟ بيّن ذلك من النص.
- ما هو الخيط العاطفي الذي ظل يشدّ الشاعر طول القصيدة؟ من الذي يهز هذا الخيط؟
- بَيْنَ مفردات القصيدة وعاطفة الشاعر علاقة وطيدة. استخرج منها ما يوحي بتلك العاطفة.

- ...

- **أناقش معطيات النص:**

- مزج الشاعر بين التجربة الشعورية الصادقة وخاصية المحاكاة والتقليد. فيم تمثَّل كل جانب؟ وعلام يدل ذلك فيما يتعلق بمكانة الشاعر الأدبية؟
- هل هناك ما يوحي في النص بالأبعاد السياسية لحالة الشاعر وهو في المنفى أم تراه وكأنه يتمثل شعراء قدامى كأبي فراس وجميل بن معمر؟

هل ترى على مفردات القصيدة تجديدا يساير مقتضيات اللغة الحديثة أم ترى أن مفرداتها امتداد للقاموس اللغوي القديم؟ علل إجابتك بالاعتماد على الأبيات: 3، 6، 8، 12، 14، 18.

- ...

- **أحدد بناء النص:**

- يعبِّر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن وطن الأحبة؟ فما هو النمط النّصّي الذي تراه اختاره لذلك؟ اذكر أمثلة من النص.
- تأمّل الأبيات 12،13،14: ما هو النمط النصي المتّبع؟ فيم خدم النمط النصي الأساسي؟

- ...

- **أتفحص الاتساق والانسجام في النص:**

- ما العلاقة الرابطة بين البيت الأول والأبياتمن 2 إلى 6؟
- ما هي وظيفة "الفاء" في بداية البيت 12، و"الواو" في كل من البيتين 13 و14؟
- هل تلاحظ علاقة تربط بين الأبيات الستة الأولى وبين ما يليها؟ ماذا تستنتج؟
- ...
- **أجمل القول في تقدير النص:**
- من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما الدوافع النفسية من وراء كتابة هذه القصيدة؟
- لماذا غاب كل أثر للواقع السياسي والتاريخي المحيطين بحالة الشاعر وهو بالمنفى؟
- أين يقف الشاعر بين التقليد والتجديد؟
-

3. **النَّص الأدبي الأوَّل من المحور التَّاسع:** منزلة المُثقَّفين في الأمَّة لمحمد البشير الإبراهيمي[1].

- **النَّص:**

المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراسها عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، ومازالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام

[1]– المرجع السابق، ص182، 183، 184.

الأمن وفي أيام الخوفتحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

خطوات التحليل: نفسها

4. **النَّص الأدبي الثَّاني من المحور الحادي عشر:** كابوس في الظَّهيرة لحسين عبد الخضر [1].

- **النَّص:**

[صالة بيت عراقي. صور شخصية لثلاثة رجال معلقة على الجدارشباك يطل على الحديقة. أريكتان متقابلتان تجلس عليهما امرأتان]

[أصوات لعب وجري لأطفال تسمع من الحديقة]

الضيفة: كم يكون الأطفال مزعجين عندما يلعبون!

الأم: لا تتصوري مدى سعادتي بصخبهم وجريهم المتواصل.

الضيفة: يا لهم من أشقياء لا يملون الركض والصراخ، أطفالي مثلا، لا أعرف لماذا يركضون ويتصايحون دائما وكأنهم في حرب مستمرة!

خطوات التحليل: نفسها.

---

[1]– الكتاب المدرسي، ص235، 236، 237، 238.

3-الأنشطة والتمارين: يخضع تحليل النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي لمجموعة من الخطوات الرئيسية والتي تتفرع بدورها إلى مجموعة من الأسئلة بغية الفهم الجيد للنص، حيث أن كل خطوة من هذه الخطوات تتضمن مجموعة من الأسئلة المندرجة تحتها والتي يختلف عددها من خطوة إلى أخرى، وفيما يلي سنذكر هذه الخطوات بالترتيب كما وردت في الكتاب المدرسي:

أولا: أتعرفعلى صاحب النَّص.

ثانيا:تقديم النَّص.

ثالثا:إثراء الرَّصيد اللُّغوي.

رابعا: أكتشف معطيات النَّص.

خامسا: أناقشمعطيات النَّص.

سادسا: أحدِّد بناء النَّص.

سابعا: أتفحَّص الاتِّساق والانسجام في النَّص.

ثامنا: أجمل القول في تقدير النَّص.

وضمن كل خطوة من هذه الخطوات تندرج مجموعة من الأسئلة يتراوح عددها مابين أربعة وستة أسئلة وأحيانا تزيد. كما نجد الروافد الأخرى من قواعد وبلاغة وعروض؛ حيث تُوضَّح بعض القواعد انطلاقا من النص الأدبي المُحلَّل بإعطاء أمثلة ونماذج منه، وهذا تطبيقا واستجابة للمقاربة النصية التي تُركِّز على النظرة الشاملة والمتكاملة للمحتويات التعليمية.

- **التفاعل والتشجيع:**وهما منأبرز الطرق التي يركز عليها الأستاذ حتى يتفاعل معه التلميذ، ويعمل على"استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج"[1] والأستاذ يعمل جاهدا على دفع التلميذ إلى المشاركة في القسم من خلال طرح الأسئلة الخاصة بالنصوص الأدبية والموجودة أصلا في الكتاب المدرسي، وعلى قدر فعالية الأستاذ في تنشيط الدرس تكون استجابات التلاميذ وإبداعاتهم. ومن ثمَّ "فإن دور المدرسة قد تحوّل من مهمة تكوين الفرد –خزان المعارف– إلى الفرد المتفاعل مع المعارف(...) لأنه لم يعد يكتفي بالاستهلاك بل يتعداه إلى الإبداع والتطوير والتجديد"[(2)].وبغية تحقيق هذه الغاية – تفاعل التلميذ وإبداعه– على الأستاذ أن يعتمد على مجموعة من المهارات مثل:

- **مهارة تحسين الاتصال:** التي بدورها تحتاج إلى عناصر مهمة، هي: **التفاعل** بين الأستاذ والتلميذ، **طرفا العملية التعليمية** والمتمثل في الأستاذ والتلاميذ، **الخبرة** وهي المعلومات والمعارف والمهارات المرغوب إيصالها إلى التلاميذ وأخيرا **المشاركة**حيث يسعى الأستاذ إلى إشراك التلميذ في العملية التعليمية التعلمية، أن يكون مُشاركا إيجابيا لا متلقيا سلبيا.
- **مهارة جذب الانتباه:** يحاول فيه الأستاذ توجيه شعور التلميذ إلى سلوك جديد وذلك عن طريق بعض المثيرات كتنويع نبرة الصوت والصمت وتنويع الأنشطة وتقبل الأسئلة من طرف التلاميذ وغيرها.

---

[1]– علي آيت أوشن، الأدب والتواصل، ص 7.

[2]– الوثيقة، ص2.

- **مهارة إثارة الدافعية:** وذلك بمحاولة رفع مستوى التحصيل الدراسي مما يقتضي بذل المزيد من الجهد والوقت في سبيل ذلك، ومن الأمور المساعدة على ذلك: توضيح الهدف من المادة، استعمال الطرائف، تكوين الميول عن التلاميذ وغيرها.
- **مهارة التعزيز:** من أجل إثارة دافعية التلميذ حيث يساعد على زيادة مشاركة التلاميذ، والتحفيز يكون لفظيا كأحسنت وممتاز وجيد، أو يكون غير لفظي كالإيماءات والإشارات.
- **مهارة طرح الأسئلة:** يجب أن يكون المدرس على معرفة بجميع أنماط الأسئلة، كما يجب أن تستجيب لمجموعة من الشروط منها: أن يكون السؤال موجزا ومثيرا للتفكير وواضحا وموافقا لأعمار التلاميذوغير ذلك.
- **مهارة إدارة الصف المدرسي:** وتشمل الإجراءات والأنشطة والعلاقات الإنسانية التي يتخذها المدرس لتوفير جو تعليمي فاعل لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الأنماط غير المناسبة، وعليه وجب حفظ النظام داخل الصف الدراسي وتوفير المناخ الوجداني والاجتماعي، توفير الخبرات التعليمية، ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وأخيرا تقديم تقارير عن سير العمل.
- **مهارة التقويم:** تعد مهارة التقويم من مهارات التدريس المهمة الملازمة للتدريس فهي من يمكِّن المدرس من الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية التي تبين مدى ما اكتسبه التلميذ من معارف وتغير في سلوكه. والتقويم يساعد التلميذ على تلمس

نقاط القوة والضعف في تعلمه ويساعد المدرس على تصنيف التلاميذ بحسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية، تحديد مدى كفاية المدرسة وبيئات التعلم المختلفة في تسهيل العملية التعلمية وغيرها[1]

- **دعم التعلم:** وهذا بأن يستعين الأستاذ بموارد إضافية إلى جانب الكتاب في تقديمه للدرس. والاستعانة بمصادر أخرى مكمِّلة للكتاب المدرسي مثل: مكتبة الفصل، الأشرطة الشعرية، الأنشطة الإبداعية، المسابقات الأدبية، المجلات المدرسية، الديوان الشعري الكامل[2]. كما يُمكنه الاعتماد على "السبورة، الصور والرسوم، التسجيلات الصوتية، التلفزيون التعليمي، الحاسوب التعليمي، الإنترنت[3] وغيرها من الوسائل والأدوات التي تُعين كل من الأستاذ والتلميذ على تنشيط العملية التعليمية التعلمية وعلى تحقيق نتائج إيجابية ومُرضية. "أمامفهومالوسائلالتعليميةفهيكلمايستخدمهالأستاذأوالتلميذفيالمواقفالتعليميةلتعينعلىتحقيقا لأهدافالمرجوةمنالخبرات التعليميةالمقدمة ومن شأنه أن يساعد علىتحقيق اتصال أيسر وأوضح وأكثر فاعلية"[4].فكلما كان الاستعمال واسعا ومتنوعا لهذه الوسائل التعليمية

---

[1]– عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 161، 167.بتصرف.

[2]– محمد محمود، تدريس الأدب استراتيجية القراءة والاقراء، ص 138، 141.

[3]–علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 420، 424.

[4]–عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية بحث مرجعي مقّدم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس، الفيوم، 2006، ص74.

كلما كان تأثيرها كبيرا على نوعية الفهم والتحليل لدى التلاميذ حيث "تشيرالاتجاهاتالحديثةفيضوءكثيرمنالدراسات والبحوثإلىأنالطلابفيكثير مندولالعالميزالون يواجهونصعوباتفيالتعاملمعالكلمةالمكتوبة. لذلككانمنالضروريزيادةالعنايةبالوسائلالتعليميةبكافةأنواعهاخصوصاالاهتمامبشبكاتالمعلو مات، وذلكليتسنىتحقيقأهدافتدريسالأدب"[1]للاستفادة من أحدث ما توصلت إليه الدراسات في مجال النصوص الأدبية مع ربح الوقت والجهد في ذلك "كماتعدالشبكةالدوليةللمعلومات(الإنترنت)

أبرزالتقنياتالتيفرضتنفسهاعلىالمستوىالعالميخلالالسنواتالقليلةالماضيةحيثيتوقعلهاأنتصبحأ سلوباللتعاملاليوميونمطاللتبادلالمعرفي"[2] لما حقَّقته من نتائج إيجابية سواء في توفير الوقت والجهد أثناء البحث عن المعلومات الضرورية واللازمة للبحث،أو في تواصل الأفراد فيما بينهم، كتواصل الأستاذ مع تلاميذه أو تواصل التلاميذ فيما بينهم لنقل الخبرات والمعلومات ومناقشتها، و"الاهتمامالعامفيمعظمالدراسات باستخداماالأنشطةوالوسائلالتعليميةفيتدريسالأدببهدفالارتقاءبمستوىتفكيرهمالناقدوالإبداعي ، وذلكفيإطارمنالمتعةالعقلية، والتذوقالأدبي"[3]وعليه وجب الرَّفع من مستوى التعليم

[1]- المرجعالسابق، ص 80.

[2]- المرجع نفسه، ص 83.

[3]- المرجعنفسه، ص85.

وذلك بإدخال وسائل التكنولوجيا كالأنترنت مثلا، نظرا للدور الفعال الذي تُؤديه في سبيل تطوير العلوم عامة والتعليم خاصة، لأنَّ الكتب لم تعد تكفي لذلك.

الفصل الثاني:

المبحث الثالث: تقييم الكتاب فيما يخص تحليل النصوص الأدبية.

1- تقييم على مستوى المحتوى:

- نفور معظم التلاميذ من نصوص الأدب خاصة تلك البعيدة عن اهتماماتهم؛ كنص خواص القمر وتأثيراته للقزويني – النص الأدبي الأول من المحور الثاني- الذي لا يعدو أن يكون حساب مسافات ومواقع فهو نص جاف لا يمس بيئة التلميذ أو عاطفته.. حيث أن "سوء اختيار النصوص الأدبية وعدم ملاءمتها لواقع التلميذ"[1] يولّد النّفور وعدم الرغبة في تحليلها بل في قراءتها، وعليه وجب اختيار النُّصوص التي تستجيب لاحتياجات التَّلاميذ واهتماماتهم، وكذلك نفورهم من النصوص الأدبية التي تغالي في توظيف الألفاظ الصعبة والرموز الغامضة لأن ذلك يحول دون فهمهم للنصوص.

وعليه فإن "التمعن في اختيار النص الأدبي، وملاحظة مدى ملاءمته مستوى نضج التلاميذ"[(2)] من الأمور المهمة التي يجب أن تُراعى في عملية اختيار النصوص. كما "...تشير بعض الدراسات النفسية إلى أن تجليات التذكر أو التعرف على موضوع من الموضوعات تتعلق إلى حد بعيد بالمعلومات الأساسية للأشخاص، فمن يملك معلومات

[1]- حادي البشير، واقع النص الأدبي في المدرسة الجزائرية، ص106.

[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص313.

أكثر عن الموضوع الذي يتناوله النص يعرف عنه أكثر من التفاصيل من الذين يملكون معلومات أقل عن الموضوع وينظمها تنظيما أفضل ويرتكب عددا أقل من الأخطاء"[1]. فكلما كان النص قريبا من مكتسباتالتلميذ المعرفية أو الثقافية أو الموسوعية بصفة عامة كلما كانت استجابته للنص أكبر. وعليه ف "إن ميول التلميذ وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها، كلها عناصر تتضافر فيما بينها لتحقيق دافعية التلميذ"[2].

ومن عيوب النصوص الأدبية المختارة: الإسراف في اختيار النصوص الزاخرة بالكلمات الصعبة والتراكيب الغريبة وأنواع المجاز التي لا يقوى الطالب على فهمها. تناول النصوص المختارة لمواضيع لا تثير في نفس الطالب عاطفة أو انفعالا أو حماسا. كما تناولت بعض النصوص المُختارة لموضوعات بعيدة عن محيط الطلاب وخبراتهم واهتماماتهم[3]. "كنص خواص القمر وتأثيراته" للقزويني كما أسلفنا الذكر، ونص "الإنسان الكبير" لمحمد الصالح باوية.

ومن شروط اختيار النصوص الأدبية ما يلي:

1-أن تمثل روح العصر الذي قيلت فيه، وتُظهر خصائصه وميزاته.

---

[1]- بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، ص218.

[2]- المرجع نفسه، ص220.

[3]- عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، ص 6، 7.

2-أن تكون سهلة في أسلوبها ولغتها.

3-أن تشتمل على جديد في المعنى والمبنى.

4-أن تسهم في تنمية شخصيات التلاميذ تنمية شاملة.

5-أن يتصل جانب منها بما يمكن قوله في المناسبات الحاضرة.

6-أن تكون موضوعاتها شاملة، وفنونها متعددة.

7-أن تكون واقعية متكاملة المعاني وليست مجرد شواهد.

8- اختيار أكثر من نص في الموضوع الواحد لأغراض الموازنة"[1].

- تغليب الكم على الكيف؛ حيث بلغ عدد النصوص الأدبية أربعة وعشرون نصا أدبيا وهو عدد كبير مقارنة بالحجم الساعي المُخصَّص لتحليلها، وهذا ما سيؤثر سلبا على طريقة تحليلها. علما أن الوثيقة المرافقة تقول"كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي"[2] وهذا تناقض واضح بين ما دعت إليه الوثيقة المرافقة للمنهاج وبين ما هو مجسَّد فعلا في الكتاب المدرسي. وكان ينبغي الاهتمام بالكيف لا بالكم، فالنصوص الأدبية تحتاج إلى وقت لتحليلها من أجل استكناه خباياها واكتشاف معانيها الخفية والبحث في دلالاتها المختلفة. إن كثرة عدد النصوص الأدبية يدفعنا إلى السرعة في تحليلها من أجل إنهائها في آجالها المحددة وهذا ما سينعكس سلبا على نوعية تحليلها.

---

[1]- محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص284.

[2]- الوثيقة، ص3.

- عدد النصوص الأدبية الجزائرية قليل مقارنة بنصوص الأدباء المشارقة وهذا ما سينعكس سلبا على فهم التلاميذ لهذه النصوص، لأنه كلما كانت النصوص الأدبية قريبة من بيئة وثقافة التلميذ كلما كانت مفهومة ومقبولة. وإن نظرة عجلى إلى النصوص الأدبية وأصحابها سنُدرك أن الأدباء الجزائريين يُقدّرون بستة أدباء من أصل أربعة وعشرين أديبا، وكان من الممكن أن يُعكس التوزيع وتكون الغلبة للأدباء الجزائريين، حيث كلما كانت النصوص قريبة إلى بيئة وثقافة التلميذ كلما كانت الاستجابة والتفاعل أكبر، كما نعمل في نفس الوقت على التعريف بالموروث الثقافي والأدبي للجزائر والعمل بذلك على نشره.
- خضوع النصوص الأدبية للتقسيم الزمني؛ فقُدمت النصوص الأدبية وفق الترتيب الزمني حيث بدأوا بنصوص الأدب القديم ثم الحديث ثم المعاصر، وعليه بقي التقسيم كما هو في السابق ولم نلمس أي تغيير في ذلك رغم الإصلاحات التي سنَّتها وزارة التربية في التعليم عامة وفي تعليم النصوص الأدبية بصفة خاصة.
- خضوع النصوص الأدبية لقانون الأجناس الأدبية؛ حيث بدؤوا بالشعر ثم النثر وكذا الشعر العمودي ثم الشعر الحر وهكذا، وفق الترتيب الزمني لظهور هذه الأجناس الأدبية، وهذه الطريقة المُعتمَدة في التقسيم قديمة ولم نلمس فيها أيّ تغيير.

2- تقييم على مستوى الطريقة:

- كثرة خطوات تحليل النصوص الأدبية والأسئلة المُتعلقة بكل خطوة منها، حيث يبلغ عدد الخطوات ست (06) خطوات وفي كل خطوة نجد عددا لا بأس به من الأسئلة تتراوح ما بين أربعة إلى سبعة أسئلة. مما يؤدي إلى تضييع الجهد والوقت في التحليل. وعليه فمن الضرورة بمكان أن نُقلِّل من عدد النُّصوص، وكذلك من عدد خطوات التَّحليل، والأسئلة، مع ضرورة تجنُّب تكرار الأسئلة، الذي يؤدي إلى الملل والنفور. لأنَّ الغاية في الكيف لا في الكم. كما جاء في الوثيقة المرافقة "إن مداخل النصوص متعددة، نتيجة تعدد أنواعها، بل يمكن القول: إن النص الواحد قد يحتمل أكثر من مدخل، ولهذا الأمر فائدة بيداغوجية كبيرة، لما يتيحه التنويع في المدخل من تعدد القراءات، ومن دفع للرتابة في درس الأدب"[1]، إلا أننا لا نجد ذلك أثناء تحليل النصوص الأدبية لأن التحليل مُقيّد بأسئلة مُعدّة سلفا ووجب الالتزام بها.

- نجد الخطوات المُعتمدة في التحليل نفسها مع جميع النصوص على اختلاف هذه الأخيرة شعرا أونثرا، قديمة أو حديثة دون مراعاة طبيعتها والاختلافات الموجودة فيها. كان من المفروض ألَّا نُقيِّد النصوص بخطوات وأسئلة مُعدّة سلفا وأن نترك الحرية للتلميذ في ذلك" إذ تستلزم القراءة نشاط القارئ الذي يحوِّل عناصر النص ومكوناته

[1]- الوثيقة المرافقة، ص5.

إلى علامات دالة وينسق فيما بينها، ثم يطرح فرضية معينة أو فرضيات"[1]. انطلاقا من مكتسباته القبلية الخاصة بالموضوع قيد التحليل مع الاستعانة بما يقدِّمه النص في حد ذاته (السياق اللغوي).

- قلة الحجم الساعي المُخصّص لتحليل النصوص الأدبية، وعليه وجب زيادة الحجم السَّاعي المُخصَّص للتّحليل، حيث خُصِّص أربع ساعات لهذا الغرض لكنها مُوزَّعة بين تحليل النصوص الأدبية والنشاطات الأخرى كالقواعد والعروض والبلاغة، وعليه فالوقت المُخصّص لتحليل النص الأدبي أقل من أربع ساعات مُوزَّعة على حصتين.
- ضرورة التكوين الجيد للأساتذة لغويا ومعرفيا واطلاعهم على أحدث ما توصلت إليه الدراسات والنظريات الحديثة حتى يتمكنوا من الاستفادة منها وإفادة التلاميذ بها. وعليه ضرورة تكوين أساتذة أكفاء في مجال تعليم النصوص الأدبية. خاصة "فيما يتعلق بالكفاءة اللسانية والكفاءة الموسوعية والكفاءة المنطقية"[2]. فالأستاذ الذي يفتقر إلى كل هذا سوف لن يؤدي مهمته على أحسن وجه، كما يقال فاقد الشيء لا يعطيه.
- كثرة عدد التلاميذ في القسم وما يُسبِّبه من عرقلة للسير الحسن للتعليم عامة ولتعليم النصوص الأدبية بصفة خاصة، حيث كلما كان عدد التلاميذ كبيرا كلما كانت درجة

1- Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, p09.

2- Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, p16-17 (بتصرف)

الاستيعاب والفهم أقل. وعليه"يجب التركيز على دور القارئ أثناء تحليل النص"[1]. وهذا لن يتأتّى إلا بتقليص عدد التلاميذ في القسم من أجل مساعدتهم على التركيز والتفاعل.

- الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي مع قلة الإمكانيات والوسائل خاصة المتعلقة بتعليم النصوص كالاستعانة بشبكة الانترنت التي توفِّر علينا الجهد والوقت في الوصول إلى المعلومات الخاصة بالموضوع قيد الدراسة. وعليه وجب الاعتماد على كل الوسائل المُساعدة في تحليل النصوص الأدبية.

يمكن إجمال أهم النقاط اللازم توافرها في النص الأدبي فيما يلي:

1- التخطيط له والتهيؤ لتنفيذه، واستحضار كافة مستلزماته، وتحديد أهدافه الخاصة بدقة.

2-اختيار النصوص الأدبية التي يجب أن تكون متصلة بمناسبة أو حدث جار، ويشعر الطلبة بالقرب منها والحاجة إليها.

3-اتخاذ النص الأدبي أساسا لاستنباط الأحكام والحقائق، وأن يكون النص في خدمة تاريخ الأدب. بمعنى أن المدرس يجب ألا يبدأ بسرد الحقائق التاريخية والخصائص الفنية ثم بعد ذلك يُعرِّج على النصوص الأدبية كشواهد من دون تحليل.

---

[1]- AmorSéoud, Pour une didactique de la littérature, p79.

4-الربط بين الأدب والحياة، وإظهار دور الأدب في الحياة وكونه اللسان المعبر عنها.

5-تصوير جو النص والمناسبة التي قيل فيها.

6-أن يكون النص ممثلا لروح العصر مصورا ما فيها من ظواهر اجتماعية، وخلقية وسياسية ودينية وغير ذلك، مع الحرص على أن تكون هذه النصوص قوية الدلالة على ما يُراد بيانه.

7-أن تؤلف مجموعة من النصوص التي يتم اختيارها صورة متكاملة لطبيعة الأدب في عصر معين، وخصائصه الفنية، وارتباطه بالعصر.

8-أن يتوافر في النصوص الأدبية ما يلامس العواطف، ويثيرها وأن يدعو إلى تكريس القيم الأصلية.

9-إشراك التلاميذمشاركة فعلية في تحليل النصوص الأدبية، واستنباط الأحكام.

10- الحرص على التفاعل المتواصل بين الأستاذ والتلاميذطوال درس الأدب ولا يستحوذ الأستاذ بالشرح والإلقاء.

11- تنويع فعاليات الدرس بين قراءة وإلقاء وشرح وتحليل وتعليل واستنباط وربط واستخلاص العبروالتطبيقات اللغوية وغير ذلك"[1]. فتعليم النصوص الأدبية

[1]-محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 284، 285.

يقتضي الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العناصر المهمة والضرورية منها الأستاذ، التلميذ، المحتوى، الطريقة، الأهداف وغيرها، وكلها متشابكة ومتكاملة تخدم بعضها البعض وأي خلل في عنصر سيؤثر على العناصر الأخرى لا محال.

الفصل الثالث

تحليل الاستبانات:

- **المبحث الأول: تحليل الاستبانات الخاصة بأساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي.**
- **المبحث الثاني: تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب/الفلسفة واللغات الأجنبية.**

الفصل الثالث:

المبحث الأول: تحليل الاستبانات الخاصة بأساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

1-التعريف بالمدونة:

بالنَّظر إلى طبيعة هذا الموضوع الذي يحمل عنوان تعليمية النصوص الأدبية وتلقيها في مرحلة التعليم الثانوي للسنة الثالثة، آداب /فلسفة ولغات أجنبية، فإنه يتطلب فصلا ميدانيا يتضمن استبانات موجّهة إلى الأساتذة تضم عدة أسئلة تخصُّ محتوى النصوص الأدبية وطريقة تحليلها وكل ما له علاقة مباشرة مع تعليمية النصوص الأدبية، وهذا من أجل رصد واقع التعليمية والعمل على توضيح الهفوات والزلات التي يمكن أن يقع فيها كل من الأستاذ والتلميذ والمنهاج، والعمل على تقديم البدائل والاقتراحات من أجل تخطي هذه العقبات، وبالتالي العمل على تصحيح وتحسين العملية التَّعليمية التَّعلميَّة فيما يخص نشاط النصوص الأدبية، هذا النشاط الذي يضم نشاطات وروافد أخرى كالقواعد والبلاغة والعروض. فهو مجال ثري ودسِم للقراءة والتحليل وهو مهم كذلك نظرا لدوره ومكانته في المجتمعات.

والاستبانات التي قمنا بتوزيعها على الأساتذة هي عبارة عن أسئلة تخص كل عناصر العملية التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة المُتعلِّقة بتعليم الأدب، وذلك من أجل توضيح الهفوات التي وقعت فيها تعليمية نشاط النصوص الأدبية والعمل على تخطيها من أجل تحسين العملية التَّعليمية التَّعلُّمية، وقد قصدنا مجموعة من الثانويات (معظمها في ولاية بجاية وبعضها في ولاية برج بوعريريج) وزعنا فيها هذه الاستبانات التي تُقدّر ب 100 استبانة موجّهة للأساتذة. وتضمُّ

الاستبانة مجموعة من الأسئلة تقدر ب19 سؤالا، السؤال الأول عبارة عن البيانات الخاصة بالأستاذ وقسمه، أما الأسئلة الثمانية عشرة المتبقية فهي موزَّعة على عناصر العملية التّعليمية من محتوى وطرائق ووسائل، وختمناه بمقترحات الأساتذة فيما يَخصُّ عملية تحليل النصوص الأدبية من حيث المواضيع المُختارة وطريقة تحليلها وفئة التلاميذ المُوجَّهة إليهم.

2-تحليل الاستبانات:

وفيما يلي سيتم عرض وتحليل كل سؤال على حدة مشفوعا بآراء وإجابات الأساتذة، بالإضافة إلى النِّسَب المئويَّة المُتحصَّل عليها.

1. بيانات عن الأستاذوقسمه:

- بالنسبة للفئة العُمرية فإن أغلب الأساتذة تتراوح أعمارهم بين 29 سنة و56 سنة كما أن هناك عددا مُعتبرا لم يصرِّحوا بأعمارهم، وما يلفت الانتباه أنّه كلّما تقدّم الأستاذ في السن كلما كانت له نظرة أعمق في الموضوع.
- أما بالنسبة للجنس فإن عدد الإناث أكبر مقارنة بعدد الذكور ويقدّر عددهن ب42 أستاذة، أما الأساتذة فهم 09، فمعظم الإناث يُؤثرن التعليم والتربية وهذا راجع لفطرتهن، ولكونهنمربيات وأمهات قبل أن يكُنَّ معلمات، وهذا لصالح التلميذ الذي سيشعر بالأمان والطمأنينة مع معلمته.

- أما بالنسبة لسنة التوظيف فهي تتراوح بين 1994 و2024، والبعض لم يُصرِّح، فلاحظنا أنه كلما كان للمعلم أقدمية في التدريس كلما كانت ملاحظاته دقيقة.
- الدرجة العلمية: تتراوح بين الليسانس(النظام القديم) وبين الماستر والدكتوراه بدرجة أقل، وهناك من امتنع عن الإجابة. وماهو ملاحظ أنه كلما تقدم الأستاذ بالدرجة العلمية كلما لمسنا فهمه للموضوع بشكل أفضل.
- أما بالنسبة للتّعليم في مراحل أخرى فمعظمهم لم يشتغلوا وآخرون اشتغلوا في الابتدائية والمتوسطة والجامعة، وهناك من امتنع عن الإجابة.
- أما عدد التلاميذ المُسجَّلين في القسم الواحد فيتراوح بين 20 و44 تلميذا، وهناك من امتنع عن الإجابة، وممّا هو مُلاحظ فإن الأقسام تختلف اختلافا كبيرا من حيث عدد التلاميذ فمعظمها مكتظ بالتلاميذ.
- أما عدد الأقسام للمعلم الواحد فيتراوح بين 04 أقسام(معظمهم) ثم 03، ثم 02، ثم01، وبعضهم لم يُجب.

2. هل تتماشى مواضيع الكتاب المدرسي ومتطلبات المنهاج والوثيقة المرافقة له؟

السؤال الثاني	نعم	لا	دون جواب
التكرارات	35	12	04
النسب المئوية	%68,62	%23,52	%7 ,84

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة القائلين بتماشي مواضيع الكتاب المدرسي مع كل من المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج**68,62%**والنسبة الكبرى منهم لم تُعلل إجابتها، أما الذين علّلوا فإنهم يرون أن هناك تطابقا تاما في هذا الأمر، والتدريس يتمّ وفق المنهاج؛ كما يجب تطبيقها لأنها صادرة من وزارة التربية والتعليم، وأن هناك تناسبا وتناسقا بين المواضيع المُقترحة في الكتاب المدرسي ومتطلبات المنهاج والوثيقة المرافقة له.

وأشار أحد الأساتذة إلى أن الكتاب وُضع للتلميذ وليس للمعلم أما المنهاج والوثيقة المرافقة له وُضعت للمعلم وهما أكثر تحليلا وتعمّقا من الكتاب. لكن الكتاب – في الحقيقة لا يقتصر على الأستاذ فحسب بل للتلميذ أيضا– بينما هناك من يرى أنها تتماشمع المنهاج لكنها لا ترقى إلى تطلعات التلميذ خاصة الأدبي حيث أن هناك مواضيع تتماشومتطلبات المنهاج، وهناك بعض النصوص نجد صعوبة في تحديد الهدف من النص كما يوضح أحدهم هذه الفكرة بقوله:"**مواضيع النصوص الأدبية ذات صلة بالمنهاج والوثيقة المرافقة له باستثناء بعض النصوص التي يُمكِن استبدالها بأفضل منها كنص الإنسان الكبير لمحمد الصالح باويةبمفدي زكريا أو الأمير عبد القادر أو محمد العيد**".

وهناك نقطة مهمة نبّهنا إليها أحد الأساتذة في قوله:"**مع العلم أن لا أحد يطَّلع اليوم على الوثائق المرافقة، فهي وثائق منسيَّة لم تعد لها أهمية**".وبأنهناك تطابقا وإن كانت هذه الأخيرة مفقودة في الميدان.

والسؤال المطروح هو: لماذا فُقدت في الميدان وهي وثائق أساسية ومهمة من أجل فهم وتسهيل العملية التعليميَّة التعلّمية؟

أما نسبة الأساتذة الذين يقولون بعدم تماشي مواضيع النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي مع كل من المنهاج والوثيقة المرافقة تقدر نسبتهم بـ:**23,52%**وحججهم كثيرة أيضا منها: أنّ الوثيقة المرافقة مفقودة تماما ولا أثر لها مع أنها بمثابة دليل الأستاذ في تسيير التعلّمات، وبأن مواضيع الكتاب تتماشى مع المنهاج أما الوثيقة فلا، وآخر يقول:"**كل واحد يجري في فلكه أما الوثيقة المرافقة مفقودة**".وقد نبّهنا معلم إلى نقطة مهمة وحسَّاسة حينما قال:"**من حيث المواضيع تتماشى أما من حيث الأهداف والمقاصد فلا، فما هو موجود في المنهاج من كفاءات يصعب في بعض الأحيان تحقيقه.بالإضافة إلى أن الكتاب المدرسي مليء بالأخطاء اللغوية والعلمية ولا تصلح بعض دروسه مرجعا للدرس**". وآخر يقول: "**كتبنا قديمة مقارنة بالمنهاج الجديد**". وآخر يصرِّح: "**في كثير من المحاور نفتقد لتناسب المواضيع المقترحة مع متطلبات المنهاج وتحقيق المقاربة النصية كغياب العناصر النحوية أو البلاغية في النص الأدبي التي تخدم الروافد، أو مواضيع لا تخدم الكفاءات المستهدفة من العملية التعلُّمية**".

هذابالإضافة –حسب قولهم– إلى أن هناك بعض المواضيع يصعب على التلاميذ فهمها مقارنة بمستواهم الضعيف، وليست كل المواضيع تتماشى مع المتطلبات المُحدَّدة. ونسبة **84, 7%**لم تجب عن هذا السؤال.

3. هل تتناسب النصوص الأدبية المقرّرة في الكتاب المدرسي مع سن التلميذ ومستواه الدراسي؟

السؤال الثالث	نعم	لا	بين بين
التكرارات	22	20	09
النسب المئوية	%43,13	%39,21	%17,64

التعليق:

يرى معظم الأساتذة والبالغ نسبتهم**43,13%**أن النصوص الأدبية المقرّرة في الكتاب المدرسي تتناسب مع سن التلميذ ومستواه الدراسي ذلك لأن التلميذ في المرحلة الثانوية نشيط وذكي، وبإمكانه استيعاب النصوص لأن لغتها سهلة وبسيطة تتوافق مع القاموس الذهني للتلميذ. وبأن النصوص الأدبية مرتبطة بعصر التلميذ حسب تسلسل العصور في السنوات الثلاث في الثانوية، وخُصَّ العصر الحديث للسنة الثالثة؛ ولأن أغلبها تتناول موضوعات تخصُّ المجتمعات العربية وقد يكون درسها في حصص التاريخ أو لديه معلومات قبلية عنها، لكن يوجد بعض النصوص من الفصل الأول تحتاج إلى التغيير نظرا لصعوبة اللغة وعدم كفاية الوقت لدراسة كل الجوانب الفنية واللغوية والنقدية، وبأنها تتناسب نسبيا لأن هناك بعض النصوص أعلى من مستوى التلميذ بكثير. يقول أحد

الأساتذة: "**أنها تتناسب باستثناء قصيدة في الشعر الثوري بعنوان الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية فهي صعبة الفهم على التلاميذ في مصطلحاتها ورموزها أما موضوعها فواضح. وعليه فإننا نختار الدروس والنصوص السهلة، مع تدخل الأستاذ في تذليل الصعوبات**".كما نبّهنا أحد الأساتذة إلى نقطة مهمة وهي أن بعض النصوص الشعرية في السنة الأولى ذات ألفاظ موغلة في الغموض صعبة على التلاميذ وهذا ما يُنفرهم من المادة،وبعضهم لم يُعلِّل.

كما تبلغ نسبة القائلين بأن النصوص الأدبية المقرّرة في الكتاب المدرسي لا تتناسب مع سن التلميذ ومستواه الدراسي**39,21%**والسبب يعود – في رأيهم– إلى صعوبة بعض النصوص المدرجة مثل نصوص العصر الجاهلي فهي صعبة من حيث الألفاظ والمضمون والعصر وبأن الفرق شاسع بين مستوى فهمالتلميذ والنصوص الأدبية المُقرَّرة خاصة ما يتعلق بالرمز والأسطورة، ولا يملك التلميذ الثقافة الكافية لمعالجة مثل تلك النصوص وفهمها فهما دقيقا.

بالإضافة إلى غرابة النصوص عن واقع التلميذ، وضعف المستوى العام لديه. كما أن النصوص الأدبية المقرّرة في الكتاب المدرسي لا تتناسب مع سن التلميذ ومستواه الدراسي نظرا لمحدودية ثقافته العامة، وعدم اطلاعه على المسائل الأدبية المقررة والغاية من دراستها، "**فمطالبة التلميذ بفهم نص حالة حصار لمحمود درويش 2002 والتلميذ يجهل متى احتلت فلسطين وأي حصار يعني؟ والنص يعجُّ بالرموز والصور**

الشعرية".ناهيك عن لغة النصوص غير المفهومة ومستوى التلميذ المنخفض نظرا لافتقاده للمكتسبات القبلية التي تؤهله للتعامل مع النصوص خاصة الشعرية(الفئة الضعيفة والمتوسطة). فمحتواها يحتاج إلى التركيز العالي والدراية بالجوانب الخارجية لمضمون النص، ولا يعلم التلميذ سبب ومناسبة كتابة هذه النصوص.

والفئة الثالثة **17,64%**علَّلوا بدون التَّصريح بلا أو نعم (بَيْنِيَّة)وحججهم هي: أن بعض النصوص يتناسب مع سن التلميذ كالنصوص النثرية أما بعضها الآخرخاصة النصوص الشعرية فلا تناسبهملأن لغتها ومضمونها يفوق مستوى التلميذ بكثير.

يقول أحد الأساتذة: "**البعض منها مناسب والبعض الآخر مُبهم وغير واضح خاصة الشعرية منها وهذا نظرا للفارق المعرفي بين النص الأدبي ومستوى التلميذ، خاصة نصوص الشعر الحر التي تشتمل على اللغة الإيحائية والرموز المختلفة لأن التلاميذ لا يملكون ثقافة تؤهلهم لفهم هذه الرموز**" وعليه فإن النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي– في نظرهم – تفوق مستواهم الدراسي.

4. هل الحجم الزمني المخصص لتحليل النصوص الأدبية كافٍ أم غير كافٍ، ولماذا؟

السؤال الرابع	كاف	غير كاف	بين بين
التكرارات	33	16	02
النسب المئوية	%64,70	%31,37	%03,92

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة الذين يرونأن الحجم الساعي المخصص لتحليل النصوص الأدبية كاف**64,70%**ومعظمهملم يعللوا إجابتهم، أما الذين عللوا فحججهم كثيرة منها أنّ مدة النص الأدبي ساعتان وهي مدة كافية لمناقشة النص ودراسته من جميع الجوانب، وبأنّ وعاء الزمن يساوي وعاء المادة المعرفية، كما يقول أحد الأساتذة: "**تنهي التحليل في حدود الساعتين ويركز الأستاذ في تحليل النص على ما هو مهم، في كل مرة يركز على عنصر من عناصر النص**".

أما الفئة التي تقول بعدم كفاية الوقت المُخصَّص لتحليل النصوص الأدبية فتبلغ نسبتها**31,37%**ويرون أن بعض النصوص لها عدة قراءات، والحجم الساعي الذي خصصته الوزارة لا يكفي لتحليل النص تحليلا أدبيا خاصة مع شعبة آداب وفلسفة– فحسبهم– أن الوقت يضيع بين القراءة النموذجية وقراءة التلاميذ والوقوف على المفردات الصعبة وتدوينها، كما تحتاج المسائل البلاغية من استعارة وكناية وظواهر أدبية أخرى إلى وقت أكبر لشرحها وتدوينها، وكذلك التذوق الجمالي والفني للنص، وبأن توسيع وتحليل الأفكار من جهة وضعف مستوى التلاميذ من جهة أخرى يستدعي مزيدا من الوقت لإفهامهم، ممّا يمنع من تحقيق الأهداف المرجوة ولأن بعض النصوص غنية بالدَّلالات والمعاني وتحتاج إلى مدة أطول لفهم معانيها وتذوق جمالها. وعليه فهو غير كاف للإلمام بالنص داخليا وخارجيا ناهيك عن الكم الهائل من النصوص الأدبية التي

تحتاج إلى وقت أطول أو يتم التقليل من عددها لأن مضمون النصوص الأدبية يحتاج إلى التحليل والشرح من أجل إيصال الرسالة.

ويوضح لنا أحد الأساتذة هذه الفكرة قائلا:"**يحمل النص مكونات لغوية وفنية وخلقية واجتماعية كما أنه دعامة لإتقان اللغة وتذوق النصوص الأدبية، كل هذه المكونات تحتاج إلى حجم ساعي أكبر للإحاطة بها**".

وهناك فئة أخرى وسطية **03,92%**ترى أن الحجم الساعي المخصص لتحليل النص الأدبي كاف لبعض النصوص وغير كاف لبعضها الآخر، حسب طبيعة النص، وحسب قدرات التلاميذ ومدى استيعابهم.

5. **هل تعتبر النصوص المبرمجة شاملة ومتنوعة فيما يخص الحركة الأدبية؟**

السؤال الخامس	شاملة	غير شاملة
التكرارات	29	22
النسب المئوية	%56,86	%43,13

التعليق:

تقدَّر نسبة الأساتذة الذين يرون أن النّصوص المبرمجة شاملة ومتنوعة فيما يخص الحركة الأدبية**56,86%** وفي رأيهم فهي – النصوص الأدبية – تتضمن جلَّ الحركات الأدبية المعروفة في الساحة الأدبية وهي شاملة ومتنوعة تشمل أغلب الحركات الأدبية سواء القديمة أو المعاصرة، لأنها مُنوَّعة ما بين العصور والفترات الزمنية وهذا يساعد التلاميذ على الفهم، كما صرّح أحدهم أن النصوص الأدبية "**تلامس تقريبا كل أنواع**

وأشكال الحركات الأدبية وتياراتها من التقليد إلى التجديد والعصرنة".إلا أن الأغلبية منهم لم يُعلّلوا إجابتهم.

أما الفئة التي ترى بأنها غير شاملة فتقدَّر ب**43,1%**وحججهم كثيرة منها عدم اختيار النصوص المقرّرة بعناية ودراية وأن النصوص الأدبية يطغى عليها الأدب المشرقي مع تسجيل نقص النصوص الأدبية المبرمجة المتعلقة بالأدب الجزائري المعبِّر عن الهوية الجزائرية وتاريخها العريق ولابد من تسليط الضوء على جهود أدباء المغرب العربي. كما أنهناك إهمال لبعض الفنون النثرية وبعض الأغراض الشعرية كـ(الرثاء، الوصية، الخطبة،...). بالإضافة إلى بُعدها عن الواقع المَعيش أحيانا وعدم تجديدها منذ فترة طويلة وأنها لا تخدم لا عقل التلميذ ولا الواقع.

يقول أحدهم: "إن البحث عن الشمولية في ظل برنامج طويل وسويعات قلائل ضرب من المستحيل". ويقول آخر: "**رغم كثرة النصوص الأدبية إلا أنها لم ترق إلى الإحاطة بالحركة الأدبية لسوء اختيار النصوص الأدبية وتقييد الأستاذ بالنصوص المبرمجة**". وهناك من لم يعلل إجابته.

6. ما نسبة النصوص الأدبية الجزائرية في إجمالي النصوص المبرمجة للتلاميذ؟

السؤال السادس	مرتفعة	مناسبة	منخفضة
التكرارات		20	31
النسب المئوية		%39,21	%60,79

التعليق:

مما هو مُوضَّح في الجدول أعلاه فإن نسبة النصوص الأدبية الجزائرية في إجمالي النصوص المبرمجة للتلاميذ منخفضة جدا وتبلغ نسبتها **60,79%**والأساتذة الذين يرون أنها مناسبة فنسبتهم**39,21%**فالنصوص الأدبية الجزائرية كما أسلفنا القول فيما سبق تُقدَّر بستة نصوص من أصل أربعة وعشرين نصا أدبيا وهذا عدد قليل في رأينا وفي رأي غالبية الأساتذة.

7. كيف تُقيِّم نوعية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي؟

السؤال السابع	جيدة	رديئة	بين بين (متوسطة)
التكرارات	31	06	14
النسب المئوية	%60,78	%11,76	%27,45

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذةالقائلين بأن نوعية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي جيدة**60,78%**حيث هناك مواضيع تتعلق بالثورة الجزائرية، ومواضيع اجتماعية والقصة القصيرة. كما أنها تشمل جميع العصور التاريخية وكذلك الأغراض الأدبية.وهي مُنوّعة تشتمل على أهم القيم التي تخدم أخلاق التلميذ،وتحاول النصوص المُقترحة أن ترفع مستوى التلميذ أسلوبا ولغة وفكرا ونقدا، حيث صرّح أحدهم بأنها "**تحتوي تقريبا على أغلب الحركات الأدبية والتيارات القديمة والحديثة والمعاصرة**".بينما نجد أستاذا

آخرايقول:"**جيدة عدا نصين أو ثلاثة، فهي متنوعة الأغراض بين شعر تعليمي ومدائح وزهد وشعر منفى(حنين) وشعر اجتماعي وسياسي وتحريري،...وتعكس صور العصر الذي قيلت فيه مضمونا وشكلا، وتتماشى مع قدرات التلميذ**". كما نجد من لم يعلّل إجابته.

أما الفئة التي تقول بأنها رديئة فتبلغ نسبتها**11,76%**إذ يرون أن هناك نصوصا أجمل وأقرب إلى مستوى التلميذ وأسهل للفهم وأكثر تحقيقا للأهداف.يقول أحد الأساتذة: "**هي نصوص تفتقر إلى التشويق وتصيب التلميذ بالجمود والخمول لأنها نصوص تخدم التاريخ أكثر**". ويقول آخر: "**للأسف النصوص الأدبية المقررة لا تعكس إطلاقا جمالية اللغة العربية وسمو الذوق الفني الجمالي فيها، فالمطَّلع على النصوص المقررة سيكتشف بكل سهولة تغييب النصوص التي تعكس المستوى الحقيقي للأدب العربي**". وبأنها لا تكاد تخرج عن نطاق الشعر السياسي التحرري والمواضيع السياسية من تخاذل العرب ومختلف القضايا القومية العربية.

بينما نجد الفئة **27,45%**التي تأخذ مكانا وسطا – بين وبين – فحججهم أيضا كثيرة ويرون أن بعضها جيد وبعضها الآخر مقبول أو رديء يجب تغييره، وأن الكثير منها لا يتناسب واحتياجات التلميذ، ولا تتكيف مع مقتضيات العصر، إلا أن فيه الجيد وفيه الرديء كما أنها تختلف باختلاف المؤلِّف والمؤلَّف، وأن البعض منها غير مناسبة مثل: الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية ويُفضَّل استبدالها بنص آخر لمفدي زكريا، مثلا.

8. هل ترى أن خطوات التحليل كافية لفهم النصوص بشكل جيد؟

السؤال الثامن	كافية	غير كافية
التكرارات	39	12
النسب المئوية	%76,47	%23,52

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة القائلين بأنخطوات التحليل كافية لفهم النصوص الأدبية بشكل جيد**76,47%**إذ يرون "**أنها شاملة لكل مستويات التحليل الأدبي للنصوص حسب تدرجها المعرفي والمنطقي**".وتحيط بكل جوانب التحليل الأدبي الفعّال لأنها متسلسلة وكل خطوة تخدم الأخرى ولأنها تُحيط بعملية التحليل الأدبي من كل الزوايا(لغة، أسلوبا، فكرا، بلاغة، عروضا ونقدا). وكافية من الجهتين الشكل والمضمون(المبنى والمعنى). كما يقول أحد الأساتذة في هذا الشأن: "**لكنها روتينية ومملة، الأسئلة جاهزة تفتقر إلى الإبداع والابتكار والتجديد وخلق حيوية خاصة ما يتعلق بالبناء اللغوي**". كما تُعوِّدنا على نمطية الأسئلة، وكثرتها وتكرار بعضها كما أن هناك تقصيرا في البلاغة. ويوضِّح لنا أحد الأساتذة – هذه المسألة – قائلا: "**من الجانب النظري تبدو كافية، إلا أن الوصول إلى التحليل المطلوب تطبيقيا تقف أمامه معوقات أهمها: الحجم الساعي، المكتسبات**

القبلية للتلميذ، ضعف كفاءة تذوق النصوص الأدبية". وبقية الأساتذةلم يعللواإجابتهم وعددهممُعتبر.

أما القائلين بأنها غير كافية فتبلغ نسبتهم**23,52%**ويرون أن أغلبها مُكرَّرة لا تخدم أهدافا محدّدة، بالإضافة إلى أن ضيق الوقت وشمولية النصوص وتشعبها تدخلنا في متاهات غير محمودة العواقب، وعليه ضرورة تعزيزها بخطوات جديدة، وإلحاق مستويات تحليل جديدة ضمن التحليل الأدبي للنصوص يقول أحد الأساتذة: "**لأنها لا تولي اهتماما كبيرا بالجانب العاطفي وكذا جانب البيان والبديع**". **ويقول آخر: "إذ أنها كثيرا ما تغفل عن دراسة جانب العاطفة من حيث صدقها وتأثيرها وتكتفي بنفس الأسئلة عن صورة بيانية أو عبارة أو حقل دلالي...وقد يكون مرد ذلك كله طول البرنامج السنوي مقارنة بالحجم الساعي !".**

9. هل تركز في عملية تحليل النص الأدبي على الشكل أم على المضمون، أم عليهما معًا؟

السؤال التاسع	على الشكل	على المضمون	عليهما معا
التكرارات		05	46
النسب المئوية		%09,80	%90,19

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة الذين يُركِّزون على الشكل والمضمون**90,19%**ومن بين حججهم أن العمل الإبداعي حاصل تفاعل كل من الشكل والمضمون، لأن دراسة النص الأدبي يعتمد

على دراسته شكلا ومضمونا، يقول أحد الأساتذة "**نركز على الشكل من حيث شكل القصيدة هل هي من الشعر العمودي أو الحر، الوزن، القافية، الروي، الصناعة اللفظية، كذلك المحتوى من خلال أسئلة البناء الفكري والتقويم النقدي**". والمعاني والصور البيانيةفمن غير الممكن الفصل بين الشكل والمضمون حيث كل جانب يخدم الآخر وأن بالشكل والمضمون يكتمل التحليل وينضج. بينما يقول آخر "**النص شكل ثم مضمون وهذا أمر طبيعي، إذ كيف يفرق التلميذ مثلا بين القصة والوصية أو الشعر الحر والعمودي**". كما أنهلا يمكن الوصول إلى تحليل جيد دون الاعتماد على الشكل والمضمون. وقد نبّهتنا أستاذة إلى نقطة نراها مهمة وهي إدراج النص القرآني للتحليل حيث قالت: "**اللغة العربية كل متكامل شكلا ومضمونا ويا حبذا لو يُدرج القرآن الكريم كنص للتحليل**". وهناك من لم يُعلل إجابته.

أما الذين يُركِّزون على المضمون فقط فتقدَّر نسبتهم ب**09,80%**ويرون أن المضمون هو الأساس والشكل خادم له، وأن الشكل والمضمون وحدة متكاملة لا منفصلة. كما يجد التلاميذ صعوبات كثيرة في توظيف لغة سليمة وترجمة أفكار الكتاب بأسلوبهم الخاص، وتسيطر عليهم اللغة العامية، حسب رأيهم. وهناك من لم يعلّل إجابته.

10. **هل تأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والنفسية للتلميذ أثناء تحليله للنص الأدبي؟**

السؤال العاشر	نعم	لا

التكرارات	**37**	**14**
النسب المئوية	**%72,54**	**%27 ,45**

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة الذين يأخذون بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والنفسية للتلميذ أثناء تحليله للنص الأدبي**72,54%**أما الذين لا يأخذونها بعين الاعتبار فتبلغ نسبتهم**45, 27%**فمساعدة التلميذ من طرف أستاذه من أجل تخطي المشاكل والعراقيل التي تواجهه ضرورة وواجب على كل أستاذ.

11. هل تؤثر الظروف النفسية والاجتماعية في نتائج تحليل التلميذ للنص؟

السؤال الحادي عشر	**نعم**	**لا**
التكرارات	**42**	**09**
النسب المئوية	**%82,35**	**%17,64**

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة القائلين بأن الظروف النفسية والاجتماعية تؤثر في نتائج تحليل التلميذ للنص**82,35%**حيث يؤثر الجانب النفسي على التلميذ ما يجعله غائبا عن الحصة ويكون شارد الذهن ولا يتابع. كما أنه "**يعيش واقعا بعيدا عن المواضيع التي يدرسها مما يجعله ينفر من هذه النصوص ويرى أن لا أهمية لها ولا فائدة من دراستها**".علما أن التلميذ يتفاعل مع النصوص الأدبية بحسب مضمونها وتطابقها لظروفه الاجتماعية والنفسية. خصوصا في نصوص الشعر الاجتماعي والعامل النفسي مهم جدا في نتائج

تحليل التلميذ للنص؛ فمن خلاله تظهر شخصية التلميذ النفسية والاجتماعية فالظروف النفسية والاجتماعية تؤثر في نتائج التلاميذ بدليل كلما كانت ظروف التلميذ سيئة تتراجع نتائجه في الامتحان وغالبا ما يفهم التلميذ النص بمقارنته بحياته الشخصية أو الاجتماعية وقيمه ومُثله. وهذا ما يجعله يتعمق أكثر في تحليله. إذ كلما كان النص قريبا لواقعه المعاش ولحالته النفسية كلما تأثَّر به وتفاعل معه، يقول أحد الأساتذة: "**في الجوهر الحقيقي للتدريس نريد أن نبني طفلا متكاملا مسؤولا واعيا نقيا ومتفتحا ونافعا**".ويقول آخر: "**كيف لا؟ والتلميذ يعيش في سن حرجة (مرحلة المراهقة) وفي عالم مليء بالضغوطات، التلميذ إن وجد كل من حوله ساهرا على راحته المادية والمعنوية ووجد راحته الداخلية، تفرغ لا محالة لعملية التحصيل والتحليل**".ويعقِّب أحدهم قائلا: "**ولكن لا يمكن أخذها بعين الاعتبار لأن هذا مخالف للمنهاج ونحن نركز على إنهاء البرنامج ولا ننسى فهم التلميذ**". وهناك من لم يعلّل إجابته.

أما الفئة التي تقولبعدم تأثير الظروف النفسية والاجتماعية في نتائج تحليل التلميذ للنص فنسبتهم**17,64%**لأن مواضيع النصوص ليس لها علاقة بالظروف النفسية والاجتماعية هناك تلاميذ يعيشون ظروفا مادية قاهرة ونتائجهم ممتازة، والبعض الآخر يتأثر مستواه الدراسي لأسباب كثيرة منها: اليُتم، الخلافات، المرض وغيرها من الأسباب. فالمواضيع المتناولة ليس لها علاقة بهذه الظروف. ومعظمهم لم يعلّل.

12. **هل تأخذ بعين الاعتبار تباين القدرات الذهنية للتلاميذ أثناء تحليل النصوص الأدبية؟**

السؤال الثاني عشر	نعم	لا
التكرارات	50	01
النسب المئوية	%98,03	%01,96

التعليق:

ترى نسبة الأساتذة المقدرة ب**98,03%**أنهاتأخذ بعين الاعتبار تباين القدرات الذهنية للتلاميذ أثناء تحليل النصوص الأدبية، إذ يجب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتشجيع وتحفيز التلميذ الضعيف وبث روح المبادرة والاجتهاد فيه، طبعا هناك تفاوت بين التلاميذ لكن المشكلة في عدد التلاميذ الذي يبلغأربعين تلميذا في القسم يستحيل متابعتهم كلهم، بالإضافة إلى أنّ الوقت المبرمج غير كاف لتحليل النص. ومن بين التقنيات التي يستخدمها الأستاذ طرح السؤال بصيغ مختلفة ومبسطة حتى يتمكن الجميع من الفهم والإجابة، وكذلك جعل جزئيات التحليل الأدبي مرتبة ومبسطة وسهلة. كما يقول أحدهم: "**أحاول قدر المستطاع الأخذ بعين الاعتبار القدرات الذهنية للتلاميذ، لأن التلاميذ يختلفون هناك من يفهم من الوهلة الأولى وهناك من يحتاج إلى شرح أكثر**". ويقول آخر: "**وذلك بمحاولة مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، ومحاولة جعل النص ملكية للجميع**". كما نجد رأيا وسطا لأستاذ يقول "**من الإجحاف في حق"لا" أن تكون الإجابة قطعية مطلقة ب(نعم) نظرا لكثرة الأقسام المسندة إلى الأستاذ واكتظاظها إلا أننا نحاول**

قدر المستطاع مراعاة تلك الفوارق الذهنية بين من يستوعب بالإشارة ومن يحتاج إلى شرح ووقت أطول ومن يحتاج إلى ضرب أمثلة وإطناب... وتبقى هذه النقطة أكبر عائق للأستاذ لضعف التذوق لدى التلاميذ، **(على الرغم من توجههم الأدبي)**. وهناك من لم يعلّل إجابته.

أما القائلين بأنهم لا يأخذون تباين القدرات الذهنية للتلاميذ بعين الاعتبار أثناء تحليلهمللنصوص الأدبية فنسبتهم**01,96%** وحجتهم هي أن الوقت غير كاف لدراسة كل الحالات ومتابعتهم لأن عدد التلاميذ كبير والوقت محدود.

13. استنادا إلى خبرتك المهنية كيف هو تفاعل التلاميذ مع النصوص الأدبية المقرّرة أثناء تحليلها؟

السؤال الثالث عشر	إيجابي	سلبي	بين بين(متوسط)
التكرارات	25	18	08
النسب المئوية	%49,01	%35,29	%15,68

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة القائلينبتفاعل التلاميذ مع النصوص الأدبية المقرّرة أثناء تحليلها على أنه ايجابي**49,01%**إذ أنّ معظم التلاميذ يتفاعلون مع النصوص بالتحضير الجيد للنص ومحاولة فهم أفكاره ومضمونه؛ لأنها تُعالِج قضايا العصر(مواضيع اجتماعية، نفسية، تاريخية، سياسية...) رغبتهم في اكتشاف معارف جديدة وعلى الرغم من أن العصر

عصر الأنترنت ووسائل الإعلام فإن التلميذ يتجاوب مع النصوص بوصفها موروث ثقافي وحضاري، وذلك بمحاولة تبسيط السؤال واعتماد التلميذ على مكتسباته القبلية التي تُمكِّنه من التفاعل، حيث تُعلِّمه النصوص الحياة ومواقفها المختلفة وهي عبارة عن حِكم يحتاجها في حياته. يقول أحد الأساتذة: "**يعمل الأستاذ –مشكورا– على تقريب الفهم وتيسير التعلّمات لاستقطاب كل التلاميذ**". فالفضل يعودلجهود الأستاذ في محاولته تقريب النصوص إلى أذهان التلاميذ وجعلهم يشاركون ويقدمون آراءهم وإن كانت خاطئةوهذا راجع إلى طريقة الأستاذ في جلب واستقطاب انتباه التلميذ. وهناك من لم يعلّل إجابته.

وتبلغ نسبة القائلين بعدم تفاعل التلميذ مع النصوص الأدبية أثناء تحليلها**35,29%**وهذاراجع في رأيهم إلى عدم قدرة استيعاب التلاميذ لمحتوى هذه النصوص الأدبية لأنها مبنية على المجازات وكثرة الألفاظ الصعبة، وأنها لا تجذب انتباههم خاصة أنها من العصور الماضية ولا تتطرق للمواضيع الراهنة. بالإضافة إلى إحساس التلميذ بالملل لكثرة الأسئلة المقررة وكثرة التكرارات، باستثناء بعض النصوص فالتلميذ قليل التفاعل ومرد ذلك غياب الكتاب المدرسي قصد تحضير الدرس والاعتماد على هواتفهم الذكية بدون عناء ونفس النمطية في معالجة النص الأدبي وضعف مستوى التلميذ لاسيما في الأقسام الأدبية، وافتقادهم إلى الخلفية المعرفية، وبُعد النصوص عن واقعهم المعيشي وعدم تذوق الآثار القديمة لعدم تمكنهم من اللغة والبلاغة، بالإضافة إلى "**افتقادهم للتذوق الأدبي الذي يكتسب بالمطالعة الدائمة وهذا ما يفتقده التلاميذ للأسف، وضعف رصيدهم اللغوي،**

واستعدادهم للتعلم(مع استثناء فئة قليلة)". حيث يقول أحد الأساتذة: "**التلاميذ حاليا لا يفهمون النصوص الأدبية ويُجمعون على صعوبتها لأسباب عدة ربما أهمها أنهم لا يطالعون إضافة إلى طغيان وسائل التواصل على عقولهم أضف إلى ذلك الفكرة المسبقة التي لدى التلاميذ عن صعوبة الشعر والنصوص واللغة بحد ذاتها في الثانوية**". فيشعرون بهوة كبيرة بينهم وبين النصوص لأنها بعيدة عن اهتماماتهم اليومية، ممّا جعل التلاميذ لا يهتمون بالمادة إطلاقا، وميلهم للفرنسية والانجليزية، "**لأن اللغة العربية لم تعد من اللغات التي يحتاجها التلميذ في الجامعة**" خاصة مع النظرة البراغماتية أتعلم ما سأوظفه. ويقول أحد الأساتذة: "**يرجع ذلك إلى ضعف المستوى الدراسي عند تلاميذي كونهم يقطنون في قرية شبه ريفية، وأنهم يزاولون الدراسة من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية في قسم ومؤسسة واحدة**". ممّا يجعلهم يملّون من المكان الذي يدرسون فيه وكذلك من المادة، بالإضافة إلى أنّ كثرة الدروس وسوء استغلال الوقت وعدم التحضير في البيت يعرقل التفاعل وأحيانا يغيب كلية.

أما الفئة الثالثة التي تأخذ مكانا وسطا بين الفئتين السابقتين (بين وبين) فتبلغ نسبتهم**15,68%**ويركزون على الاختلافات الموجودة بين التلاميذ، حيث هناك من يستجيب بالإيجاب وهناك من لا تهمه النصوص فلا يتفاعل معها. كما أن هناك تفاعلا إيجابيا مع النصوص الأدبية التي يفهمها التلميذ أما النصوص التي لا يفهمها فلا يستجيب ولا يتفاعل. فهم يستجيبون للنصوص الاجتماعية والثقافية أما العصر الجاهلي وعصر

الضعف فلا يستجيبون. وعليه فهم يتفاعلون أكثر مع المواضيع المتعلقة بالواقع، كما يتفاعلون بدرجات متفاوتة بحسب موضوعها ولغتها وميولهم فيها، يقول أحدهم: "**إن النصوص الأدبية التي تترجم الواقع يتفاعل معها التلميذ تفاعلا إيجابيا مثل القضية الفلسطينية والقضية الجزائرية**".

14. ما رأيكم في استخدام المقاربة بالكفاءات في تعليم النصوص الأدبية؟ هل هو مفيد؟

السؤال الرابع عشر	نعم	لا
التكرارات	36	15
النسب المئوية	%70,58	%29,41

التعليق:

يرى أكثرية الأساتذة والبالغ نسبتهم **70,58%**أنَّ طرق التعليم مختلفة في تحقيق الأهداف وأنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية وما الأستاذ إلا مرشد ومُوجِّه، حيث تعمل المقاربة بالكفاءات على إظهار قدرات التلميذ المعرفية والذهنية والسلوكية وتُحفِّزه على الاستجابة للتعلّمات. وتنشر التنافس بين التلاميذ وتمكِّنهم من تحسين قدراتهم وتعزيزها من أجل فهم النصوص الأدبية وترجمة مضامينها وتوظيفها اجتماعيا وفكريا، فيشعر التلميذ بأنه عنصر فعال داخل القسم. وحسب بعض الأساتذة، فإنّ نقص الإمكانيات واكتظاظ الأقسام وتعدد المواد وكثرتها وضيق وقت التلميذ الذي يدخل من الثامنة إلى الخامسة تقريبا لا يسمح بهذه التقنية وفي هذا الصدد يقول أحد الأساتذة: "**اعتماد المقاربة بالكفاءات طريقة فعالة في**

تعليم النصوص الأدبية، إذا تعوَّد عليها التلاميذ منذ الأطوار الأولى من مسارهم الدراسي إلا أنّنا نجد هوة بين التنظير والتطبيق". بالإضافة إلى اعتماد التلاميذ على الأستاذ ممّا يجعل الأستاذ هو محور العملية التّعليمية التّعلّمية وليس التلميذ. كما أنَّ هناك فروقا فردية في التحصيل العلمي التي تعمل بدورها على تبين المستوى الحقيقي للتلميذ وتوجيهه إذا استدعى الأمر وأحدهم يقول:"**هي مفيدة ولكن صعبة التنفيذ مع قسم كثير العدد**" لكن التلميذ أحيانا لا يستجيب. ولتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات يجب أن يكون التلميذ هو محور هذه العملية التّعلميّة، أي هو من يستنتج بعد تحليل وتعليل وحتى يصل إلى بناء كفاءات جديدة يمكن استثمارها في وضعيات إشكالية لاحقة (نصوص الواجبات أو الفروض أو الاختبارات)، لكن التّلميذ اليوم اكتفى باجترار ما يلقى عليه.

وتبلغ نسبة الأساتذة القائلين أناستخدام المقاربة بالكفاءات في تعليم النصوص الأدبية غير مفيد**29,41%** ورأيهم مغاير للفئة الأولى حيث يقول أحدهم "**نحن مع كومة من تلاميذ لا تغذية راجعة ولا اجتهاد شخصي إضافة إلى كونه قد تَعوَّد على نمط المتلقي لا المُسيِّر الهادف فلن تنجح معه هذه المقاربة**" والمقاربة بالكفاءات في تعليم النُّصوص الأدبية يبقى مجرد حبر على ورق، فهو مجرد حلم مُعلَّق ويقول آخر: "**المقاربة بالكفاءات مجرد كلام ونظريات لكن الأمر مختلف تماما في الواقع، فالتلميذ لا يتمتع بالمكتسبات القبلية التي تمكنه من العمل بهذه الطريقة، فيجد الأستاذ نفسه مجبرا على العودة إلى طريقة التلقين والإلقاء التقليدية ليضمن سير الدرس**". بالإضافة إلى أن معظم التلاميذ تغيب عنهم

الإرادة والرغبة في الدراسة وبالتالي ينقص التفاعل، والتلميذ يميل إلى التلقي أو الانشغال بأمور أخرى وعليه لا نستطيع تطبيق المقاربة بالكفاءات في قسم من 39 تلميذ فأكثر والوسائل غير موجودة وعدم توفر الظروف المناسبة لهذه العملية. والأستاذ هو المالك للمعرفة أما التلميذ فرصيده اللّغوي محدود، ويستقبل من الأستاذ فقط وينتظر منه كل شيء، ولا يكلف نفسه عناء تحضير دروسه، حتى أنه لا يتفاعل معها داخل القسم.

15. ما تقييمكم لنتائج التلاميذ في تحليل النصوص الأدبية؟

السؤال الخامس عشر	جيدة	متوسطة	رديئة
التكرارات	05	39	07
النسب المئوية	%09,80	%76,47	%13,72

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة القائلين بأنّ نتائج التلاميذ فيما يخص تحليل النصوص الأدبية جيدة**09,80%**ويرون أنّ تفاعل التلميذ جِدّي ونتائجه جيدة وهذا بفضل جهود السادة الأساتذة في ترغيب المادة التلميذ، وأنه يحتاج فقط إلى ممارسة وتمرّن ليكتسب المنهجية في التحليل، لكن أحيانا لا تظهر نتائج العمل في الفروض والاختبارات لاختلاف طريقة التحليل عما تعوّد عليها في الفترات العادية.وأغلبهم لم يعلّلوا إجاباتهم.

أما نسبة الأساتذة الذين يرون أن نتائج التلميذ متوسطة فتبلغ**76,47%**وتعليلاتهم كثيرة منها الفوارق الموجودة بين التلاميذ في القسم الواحد، نقص الرصيد اللّغوي

للتلاميذواكتفاءهم بما يُقدَّم لهم، وعدم اطلاعهم على أمهات الكتب والاستفادة منها، وهذا يعود إلى انخفاض نسبة الاهتمام، والابتعاد عن المطالعة، وتراجع مستوى التلاميذ. كما يعود السبب لقلة تركيزهم لاهتمامهم بأمور أخرى خارجية. وغياب الرغبةوالقدرة على التحليل، كما يفتقرون إلى الإبداع ويميلون إلى تكرار المصطلحات والمعلومات. ويرى أغلبية الأساتذة أن هناك من يعاني صعوبة في فهم المضمون والمعاني والعبارات والسبب في رأي بعضهم يرجع لضعف المستوى خاصة بعد أزمة كورونا وانقطاع التلاميذ عن الدراسة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل التلاميذ فإنّ أغلبهم لم يستوعب بعد المراحل وجزئياتها ودقائقها. وهناك تباين في التفاعل والفهم بين التلاميذ في القسم الواحد، وعليه ضرورة تعزيز قدرات التلاميذ لفهم النصوص أولاً ثم تحليلها أدبيا – حسب رأيهم – وبعضهم لم يعلل.

أما نسبة الأساتذة القائلين بأن نتائج التلاميذ رديئة فهي**13,72%**يرون أن الأستاذ هو من يسأل ويجيب، نظرا لغياب الأسلوب والأفكار لدى التلاميذ، وقلة المطالعة الناتج عن إرهاقهم بالبرنامج الكثيف في كل المواد، بالإضافة إلى صعوبة اللّغة والألفاظ، ورصيدهم المعرفي والفكري محدود ونفورهم من الشعر الذي يكتنفه الغموض بفعل الرموز، وهناك من لم يعلل إجابته.

16. ما أهم الملاحظات التيتشير إليها فيما يخص أسلوب تحليل النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي؟

الملاحظات:

- التحضير الجيد للتلميذ قبل انطلاق العملية التّعلميّة مع توفير رصيد لغوي ومعرفي مقبول يتماشى مع سنه في هذه المرحلة.
- يعتمد التلاميذ على الكراريس القديمة وعلى الدروس الموجودة في الانترنت ولا يعتمدون على التحضير الذاتي.
- أسلوب جاف، الأسئلة مكرَّرة تفتقد لمنهجية تحليل النص الأدبي، لكن خبرة الأستاذ وكفاءته ونزاهته وتَمكُّنه من المادة يمكنه من أن يتخطى الصعوبات.
- كل نص يجب أن نستهدف فيه جزءًا من المعارف وليس كلها كما هو الحال في الكتاب المدرسي.
- وجود تكرار لمجموعة من الأسئلة بالمعنى نفسه.
- وضع أسئلة لا تخدم الكفاءات المستهدفة من النص.
- أسلوب تجاوزه الزمن وأسئلة تحتاج إلى تحديث وتغيير.
- يمكن لأسئلة تحليل النصوص الأدبية أن تميل إلى التَّعلُّمات الحديثة وتعكس ميول التلميذ وأن يميل أسلوب التحليل إلى الاستنتاج والبرهنة والاستدلال أكثر.
- ضرورة العناية أكثر بدراسة بنية النص بدل المفاهيم والمصطلحات.
- طريقة تحليل النصوص الأدبية داخل القسم تختلف اختلافا كبيرا عن طريقة التحليل في الفروض والاختبارات.

- خطوات التحليل مناسبة ومراعية للشكل والمضمون فقط، والإشكال يكمن في الزمن.
- محاولة فصل الشكل عن المضمون في الدراسة يُذهب رونق التحليل وجمال النص.
- روافد البلاغة والقواعد حظها قليل، والمزج بين أسئلة البناء الفكري والبناء اللغوي.
- التَّركيز على بنية النص، وإيلاء الجوانب النقدية عناية أكثر.
- استحداث أسئلة جديدة تستجيب لطموحات التلاميذالحديثة.
- ما هو موجود مقبول ولكن وجب تعزيز أسلوب التحليل بأساليب جديدة تستجيب للحاضر.

17. هل ترى أن الطريقة الحالية في تحليل النصوص الأدبية تتناسب والعصر الحالي (عصر التكنولوجيا)؟

السؤال السابع عشر	نعم	لا
التكرارات	20	31
النسب المئوية	%39,21	%60,78

التعليق:

تبلغ نسبة الأساتذة الذين يرون أنالطريقة الحالية في تحليل النصوص الأدبية تتناسب والعصر الحالي (عصر التكنولوجيا)**39,21%**حيث تساعد التكنولوجيا التلميذ على تحليل النصوص الأدبية مما يُسهِّل عليه عملية الفهم والاستيعاب، حيث لم يعد الكتاب المدرسي وسيلة لتلقي المعرفة؛ فالأنترنت ودروس المراسلة والدروس الخصوصية كلها ساهمت في مسايرة الدروس في العصر الحالي، وهي تبحث عن أقصر طريق للوصول إلى أدق

إجابة، رغم أنها لا تتماشى وقيمة النص الأدبي واستحقاقه لدراسة أوسع وأعمق معنى وعاطفة وخيالا وأسلوبا مما يسمح للمتعلم من ارتشاف روح الإبداع واكتساب مهارات وقدرات أغور، والطريقة الحالية في تحليل النصوص تساعد على ربح الوقت ولكن لدراسة عميقة لهذه النصوص وتحليلها تحليلا شاملا تبقى الطريقة القديمة أحسن. وغالبيتهم لم تعلل.

أما النسبة المتبقية والمقدرة ب**60,78%** من الأساتذة يؤكدون على أن الطريقة الحالية في تحليل النصوص الأدبية لا تتناسب والعصر الحالي (عصر التكنولوجيا) فأسبابهم كثيرة وهي أنّنا مازلنا على الطريقة القديمة وهي لا تتماشى مع عصر التكنولوجيا، ومازال مجتمعنا بعيدا عن التوظيف الايجابي لمختلف الوسائل التّعليميّة المتطورة في مدارسنا، ناهيك عن قلة استخدام الوسائل الحديثة وأحيانا انعدامها، ممّا يستدعي ضرورة إعادة النظر فيها بجدية والعمل على مراجعتها لتتماشى والعصرنة لأنّه مثلما قال أحد الأساتذة: "**لا علاقة لها بالعصر ولا بالتكنولوجيا للأسف**".ويقول آخر: "**الطريقة لا تتناسب والعصر الحالي لأننا لا نستخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة التي من شأنها أن تلفت انتباه التلميذ وتشوقه**". فالكثير من الأمور تحتاج إلى إعادة قراءة وإلى تعديل وتحوير، ومحاولة البحث عن طرق جديدة تتناسب وميول التلميذ.لما تتميز به الطريقة المعمول بها حاليا من نمطيَّة وقدرتها على قتل روح الإبداع لدى التلميذ.

18. هل ترى أن توفير الوسائل الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت تساعد التلميذ والأستاذ في تحليل النصوص الأدبية ؟

السؤال الثامن عشر	نعم	لا
التكرارات	45	06
النسب المئوية	%88,23	%11,76

التعليق:

يرى معظم الأساتذة والبالغ نسبتهم**88,23%**أن توفير الوسائل الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت تساعد التلميذ والأستاذعلى تحليل النصوص الأدبية، وذلك إثراء للمعلومات وهي وسائل مهمة في إجراء التَّعلم الحديث الذي يواكب المجتمع والحياة؛ وتساعد على ربح الوقت، والابتعاد عن النمطية في دراسة النصوص ويمكن تجسيدها في كل أنواع النصوص، وتعمل على تمكين التلاميذ من الاطلاع على نصوص مُشابهة للنص سواء لنفس الكاتب أو لكتاب آخرين، يؤكد هذا أحد الأساتذة قائلا: "**أكيد خاصة في النصوص الشعرية كون التلميذ يستعين بالأنترنت في فهم بعض الغموض الذي يحمله النص الأدبي**". كما تُعد وسائل مُشوِّقة وتجذب انتباه التلميذ، بالإضافة إلى ربح الوقت والوضوح وتوفير المعلومات اللازمة والإضافية المُساعدة على الفهم والتحليل، يقول أحد الأساتذة: "**يجب مسايرة التطور التكنولوجي في العملية التّعلميّة عامة وفي تحليل النصوص الأدبية كاستعمال المؤثرات الصوتية، وتصوير النصوص خاصة الشعرية منها وفي القصص والمسرحيات**". طبعا إذا تمّ استغلال هذه الوسيلة بشكل ملائم وصادق وذلك في

مختلف النصوص بأشكالها المتنوعة والمتعدّدة؛ فنحن بحاجة إلى الوسائل الحديثة قصد توسيع آفاق كل من التلميذ والأستاذ، وهي تُقدِّم الدعم الكافي للأستاذ وللتلميذ للتَّوسع في إثراء التَّحليل خاصة الشِّعري منه لغة وبنية وأسلوبا وبلاغة، وهي تُعين الأستاذ والتلميذ على حد السواء في إنجاح التّعلمات، وسيتفاعل التلميذ معها ويعتمد عليها، ويحتاجها في جميع النصوص مما يُحقِّق الفهم، كما تخلق نوعا من التجديد وتقتل الملل، يقول أحدهم: "**ضرورة الانفتاح على وسائل وآليات التعلم الحديثة والتنويع في طرقها وبخاصة ما تعلق منها بالنصوص الشعرية**". وتبقى الحيطة والحذر لازمين حيث أصبح بإمكان كل من الأستاذ والتلميذ تحليل النص لكن هناك تقهقر مستوى التلميذ لغويا وأسلوبيا وفكريا وأدبيا.

بينما ترى الفئة المتبقية والبالغة نسبتها**11,76%**أن توفير الوسائل الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت لا تساعد التلميذ والأستاذ علىتحليل النصوص الأدبية حيث يقول أحد الأساتذة عن التلميذ: إنه"**يحتاج فقط إلى الكتاب بشرط أن يكون مناسبا ومُنجزا من طرف أساتذة مختصين وليس من طرف أشخاص خارج الميدان**". وأن "**مثل هذه الوسائل تجعل فهم النص أسهل لكن التلاميذ يلجؤون إلى النقل الحرفي ويقضي على الروح الإبداعية**". لأن أغلب النصوص الأدبية تتطلب رصيدا معرفيا وخلفيات فكرية حول تلك التيارات والمذاهب الغربية التي تأثر بها الشعراء والأدباء العرب.

19. ما مقترحاتك لتحسين عملية تحليل النصوص الأدبية؟

المقترحات:

- بالنسبة للمواضيع المختارة فإنه من الضروري ترك الحرية للأستاذ في اختياره النص الأدبي الذي يتماشى مع مضمون الوحدة التعلّمية، والذي يراه مناسبا لمستوى التلميذ واهتماماته فهو أدرى بمستوى تلاميذه وبقدراتهم واهتماماتهم.
- تغيير النّصوص من حيث المضامين ومن حيث الكم وحذف الأسئلة المكرّرة، مع ضرورة انتقاء النصوص الأدبية التي تكون لغتها وأسلوبها أوضح وأقرب إلى واقع التلميذ (النصوص الوظيفية).
- بالنسبة لتحليل النّصوص وفق المقاربة بالكفاءات ففي بعض المؤسسات نجد فرقا بين تلاميذ المدينة وتلاميذ المنطقة الريفية أو شبه ريفية، وهذا يعود في رأينا إلى قلة الوسائل الملائمة في الأماكن النائية ممّا يقلِّل من تحفيز التلميذ وتشجيعه وهو بدوره ما يؤثر سلبا على تحقيق الأهداف.
- كما يؤكد معظم الأساتذة على ضرورة إدراج نصوص تكون أقرب من مستوى التلميذ ومحيطه الاجتماعي حتى تكون وظيفية ويمكن استيعابها بشكل أفضل، وذلك باقتراح نصوص تتوافق مع مستوى التلميذ الذي اندمج ضمن الحداثة وآلياتها ووسائلها.
- ضرورة تعزيز الكتاب بنصوص نثرية وشعرية لأدباء جزائريين وهو مطلب أغلبية الأساتذة إن لم نقل كلهم. يقول أحدهم: "**استبدال بعض العناوين بأخرى أجمل وأيسر ويا حبذا لو كانت لأدباء جزائريين**".

- إدخال تعديلات عميقة على مراحل تحليل النصوص الأدبية، سواء ما تعلّق بعددها أو بنوعيتها، وذلك عن طريق الإيجاز في طريقة التّحليل والتّركيز على الأهم والاستغناء عن التفاصيل المُملَّة قصد تحقيق الكفاءات المستهدفة وإعادة تغيير طريقة تلقي النصوص وإلقائها، كما يجب الخروج عن النّمطية في تحليل النّصوص، إذ لا يمكن أن تُحلَّل كل النّصوص بالطريقة نفسها، وذلك بالاستعانة والإلمام بمختلف المناهج النّقدية المعاصرة التي تفتح النص على التأويلات والقراءات المختلفة. وهناك من يقول فيما يخص تحليل النصوص ضرورة التَّركيز أكثر على جانب المعاني والجانب الفني الجمالي واستبعاد الأنماط ووسائل الاتساق والانسجام، وهي مظاهر لا يخلو منها نص، ولا أهمية له بالنسبة للقيمة الأدبية والفنية للنص. بينما نجد آخر يقول: "**ضرورة تعديل طريقة التحليل بالتركيز أكثر على الجوانب الأسلوبية وبنية النص، ويا حبذا لو يتم الأخذ بعين الاعتبار كل من البنية والمضمون**". وعليه ضرورة تثمين التّحليل بمستويات تحليل جديدة تضمن الإلمام بكل جوانب التّحليل الأدبي.

- إعداد تلميذ ذو خلفية معرفية وموسوعية حتى يكون قادرا على الولوج إلى عالم النص، والعمل على أن يكون التلميذ عنصرا فعّالا خاصة مع تبني طريقة المقاربة بالكفاءات يقول أحد الأساتذة:"**تأسف أشد الأسف أن الذين يُوجَّهون إلى شعبة الآداب في أيامنا هذه هم أراذل التلاميذ وأكثرهم إخفاقا في مسيرتهم التعلّمية،**

فيصبح الخيار فرضا مفروضا، في حين لو عدنا إلى الأيام الجميلة القديمة وللأمم المتحضرة لوجدنا أفاضل التلاميذ وصفوتهم في هذه الشُّعَب".

- الإنقاص من عدد التلاميذ من أجل التّركيز أكثر، فكلما كان العدد قليلا كلما تمكن التّلميذ من المتابعة والتّركيز بشكل أفضل وهذا لا ينطبق فقط على التلميذ وإنما على الأستاذ كذلك.
- الاهتمام بالأغراض الشعرية التي أُهملت كالرثاء وفنون النثر الأخرى(الوصية، الخطبة).
- ضرورة الموازنة بين الشعر والنثر، لأنّه كما هو موَضَّح في الكتاب المدرسي فإن عدد النصوص الشعرية يفوق عدد النصوص النثرية علما أن التلاميذ يميلون أكثر إلى النثر لا إلى الشعر وهذا ما توصلنا إليه عن طريق الاستبانات التي وزَّعناها على التلاميذ كذلك.
- اعتماد طرائق نشطة فكل نص يحتاج إلى طريقة مستقلة – حسب رأيهم – واختيار مواضيع تثير اهتمام التلميذ، أما بالنسبة لفئة التلاميذ الموجّهة إليهم فيجب إعادة النظر في المنهاج الدراسي منذ الطور الابتدائي، وكذلك مراعاة المنطق العقلي الذي يتدرج من السهل إلى الصعب، عكس ما هو معمول به عند إتباع التسلسل الزمني للأدب، مما يعقد تفاعل التلميذ معها وينفره من المادة منذ بداية مشواره الثانوي(العصر الجاهلي).

- بالنسبة للمواضيع المختارة بعضها أصبح قديما لا يستجيب للمستجدات الحديثة وعليه وجب حذفها واستبدالها بمواضيع أقرب إلى حياة التلميذ وعقله. (الأكثرية) يقول أحد الأساتذة: "**يمكن استبدال نص الإنسان الكبير بنص أكثر حيوية ووضوح في الأفكار، فالتلميذ لا يتذوقه ولا يفهم أفكاره. والتركيز أكثر على النصوص الأدبية التي تخدم الكفاءات والتنويع من المواضيع حسب مقتضيات العصر**".
- إدراج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحليل النصوص الأدبية والاستعانة بالذكاء الاصطناعي لتحسين النّوعية واستخدام الخرائط الذهنية بالاعتماد على وسائط التكنولوجيا الحديثة لترسيخ المعنى وتوضيحه وربح الوقت وتشويق التلميذ للمتابعة، والاستعانة بأدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، لعدم فعالية الطرق التقليدية التي لم تعد تنفع.
- التقليص من البرنامج الدراسي الذي أرهق الأستاذ والتلميذ معا وكذلك تقليص عدد خطوات التحليل والأسئلة ومضاعفة الحجم الساعي الأسبوعي مع التقليل من عدد التلاميذ في القسم.
- إثراء المكتبة المدرسية بالمصادر والمراجع وأمهات الكتب لتنمية ثروة التلميذ اللغوية والفكرية خاصة الكتب الأدبية والنقدية، واعتماد فكرة بطاقة القراءة لكل النصوص.
- التكوين الجيد للأستاذ ففاقد الشيء لا يعطيه.

- يجب اعتماد طريقة البكالوريا – البناء الفكري والبناء اللغوي والتقويم النقدي – لشموليتها (الأكثرية)
- تثمين القرآن والحديث في النصوص الأدبية، والعمل على تحليلها بما أنها نماذج وأمثلة صالحة لغة ومضمونا.
- محاربة الدروس الخصوصية، فمعظم التلاميذ يَعزِفون عن الدراسة بداية من الفصل الثاني على الرغم من أن المؤسسة لديها أساتذة أكفاء.

3- تقييم الاستبانات المُوجَّهة إلى الأساتذة:

- عدم تطابق النصوص الأدبية المبرمجة في الكتاب المدرسي مع كل من المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج وغياب هذه الأخيرة في ساحة الميدان، فما فائدة الوثيقة إذا لم تكن متوفرة؟ وعليه ضرورة توفير جميع الوثائق البيداغوجية واطلاع الأساتذة عليها وتطبيق ما فيها.
- هناك مفارقة فيما يخص طبيعة النصوص الأدبية المُبرمجة للتلاميذ، فمن جهة يُقر الأساتذة بمناسبتها ومن جهة أخرى يقولون بأنها غير مناسبة لمستوى التلميذ، لكن ما يمكن تأكيده هو أن معظم الأساتذة يُصرِّحون بأنها غير ملائمة للتلاميذ ويجب استبدالها بما هو أفضل منها.
- يميل التلميذ – أغلبهم – إلى النصوص النثرية لا الشعرية وعليه وجب اختيار نصوص أخرى نثرية علما أن الكتاب تغلب عليه النصوص الشعرية.

- عدم كفاية الحجم الساعي المُخصَّص لتحليل النصوص الأدبية وعليه وجب مضاعفته من أجل تحليله تحليلا لائقا بطبيعته.
- هناك تضارب في شمولية النصوص للحركة الأدبية إذ يجب توسيع نطاق النصوص الأدبية إلى مختلف الأجناس والبيئات مع التّركيز على الأدب الجزائري.
- يُقرُّ أغلب الأساتذة بأنّ عدد النصوص الجزائرية قليل مقارنة بنصوص المشارقة، وعليه ضرورة التّركيز على النصوص الجزائرية التي تعكس الواقع المعيش للتلميذ مما يجذبه إليها أكثر.
- فيما يخص خطوات تحليل النصوص الأدبية فالبعض يراها كافية وهي (نظرة قاصرة) والبعض الآخر– الأكثرية – يراها غير كافية وبالتالي يجب تعديلها بما يخدم طبيعة النصوص الأدبية.
- أغلب الأساتذة يعتمدون الشكل والمضمون وهذا أمر لازم لأن الأدب شكل ومضمون ويستحيل الفصل بينهما.
- معظم الأساتذة يأخذون بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والنفسية للتلميذ من أجل مساعدته على التّغلب على الظّروف الخارجيّة والتّحكم فيها.
- تأثير الظروف الاجتماعية والنفسية على نتائج التحليل، فالتلميذ ابن بيئته وهو يتأثر بكل ما يحيط به سلبا أو ايجابا.

- معظم الأساتذة يأخذون بعين الاعتبار تباين القدرات الذهنية للتلاميذ من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية، ومساعدة ضعفاء المستوى من التلاميذ على تحسين مستواهم.
- عدم تفاعل التلميذ مع النصوص أثناء تحليلها نظرا لافتقاره إلى المكتسبات اللازمة لذلك وعليه ضرورة تزويده بما يحتاج إليه من معارف ومهارات.
- هناك من يرى أنّ المقاربة بالكفاءات مفيدة وهناك من يرى عكس ذلك، لأنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب نظرا لصعوبة تطبيقها على أرض الواقع.
- نتائج التلاميذ غير مُرضية لأسباب عديدة منها: طبيعة النصوص الصعبة والبعيدة عن اهتماماتهم واحتياجاتهم، وتدني مستواهم اللغوي والمعرفي، وكثرة النصوص والأسئلة وتكرارها، وكثرة عدد التلاميذ في القسم ممّا يسبب الفوضى وعدم التركيز.
- طريقة التحليل لا تتناسب والعصر الحالي (نظريات القراءة والتلقي) لأنها قديمة ونمطية
- توفير الوسائل الحديثة والتكنولوجيا التي تساعد على التحليل.
- معظم الأساتذة يُقرون بملاءمة المقاربة بالكفاءات إلا القلة القليلة التي أشارت إلى تغييب معطيات النظريات المعاصرة – القراءة والتلقي –.
- يُقر أغلب الأساتذة بمطابقة النصوص لما ورد في المنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج والحقيقة غير ذلك.

- إعادة النّظر في الحجم الساعي المُخصص لتحليل النصوص الأدبية وضرورة الرفع من حجمه.

الفصل الثالث:

المبحث الثاني: تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب/فلسفة ولغات أجنبية.

1-**التعريف بالمدونة:** قمنا في هذا المبحث بتوزيع استبانات على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب/ فلسفة ولغات أجنبية، من ثانويات متعددة معظمها من بجاية، قصد رصد واقع تعلُّم النّصوص الأدبية لدى هذه الفئة، فبلغ عدد الاستبانات التي وزعناها 150 استبانة، وتضم الاستبانة الواحدة مجموعة من الأسئلة التي تخص تعلُّم وتحليل النصوص الأدبية تتوزع بين المحتوى والطرائق والوسائل وغيرها من العناصر والعوامل التي تؤثر في تعليمية الأدب بصفة عامة، وبلغ عدد الأسئلة الموجهة لهم ثلاثة عشرة (13) سؤالا، السؤال الأول حول بيانات التلميذ من سن وجنس والأسئلة الثانية عشرة(12) المتبقية حول تعلّم النصوص الأدبية والعناصر التي تؤثر في ذلك، وختمناه بالسؤال الأخير والمتمثل في مقترحات التلميذ من أجل تحسين قدراته في فهم النصوص الأدبية وتحليلها.

2-**تحليل الاستبانات:** سيتم تحليل الأسئلة وفق آراء التلاميذ مع تقديم النسب المئوية لكل سؤال من أجل تسهيل عملية التّحليل والاستنتاج.

1. بيانات عن التلميذ: أعمار التلاميذ تتراوح ما بين 17 و21 سنة وغالبيتهم إناث.

2. هل لديك ميول لقراءة النصوص الأدبية وتحليلها؟

السؤال الثاني	نعم	لا

التكرارات	74	28
النسب المئوية	%72,54	%27,45

التعليق:

تبلغ نسبة التلاميذ الذين لديهم ميولا لقراءة النصوص الأدبية وتحليلها**72,54%**وحججهم في ذلك متنوِّعة منها: للتَّعرف على أشياء ومعلومات ومعارف جديدة والعمل على توسيعها، وهي ممتعة ومثيرة للاهتمام لما لها من أساليب مشوقة ومعاني عميقة. تقول إحدى التلميذات: "**لأنها تأخذني في رحلة إلى عوالم مختلفة وتساعدني على استكشاف أفكار ومشاعر جديدة**". وأخرى تقول: "**لأنني في شعبة آداب ولغات والنصوص الأدبية جزء من دراستي**". بمعنى هي ملزومة بالنصوص الأدبية، ونتائجها في هذه المادة ستؤثر حتما على مستقبلها بينما نجد أحدهم يقول: "**إن تعلم وقراءة النصوص الأدبية تعد إضافة شخصية للمورد المعرفي، وتعد وسيلة لتطوير الرصيد اللغوي كونها تطرح مواضيع مختلفة تمس مختلف الجوانب حتى المجتمعية منها والسياسية والثقافية**". وعليه فمعظم تلاميذ هذه الفئة يركزون على تطويرهم للرصيد اللغوي والمعرفي. بينما نجد فئة أخرى تحب قراءة النصوص الأدبية لكن بشرط أن يكون الموضوع مُشوِّقا وغامضا، يقول أحدهم: "**هناك نصوص تثير انتباهي وتجعلني أحب قراءتها عكس بعض النصوص المملة البعيدة عن التعابير المثيرة والجميلة**" والآخر يقول: "**في بعض الأحيان نجد نصوصا سهلة ومشوقة وفي بعض الأحيان نجدها ذو**

لغة صعبة ومملة" وعليه ندرك أنّه كلما ارتبط النص ببيئة التلميذ كلما كان أقرب إليها. فهي لا تعجبهم كلها إنما يفضلون النصوص التي لها علاقة بواقعهم. ومعظمهم يرون أنها جديرة بالقراءة والتّحليل بشرط أن تكون شيّقة تتناول مواضيع تثير اهتماماتهم.

أما الفئة التي لا تميل إلى قراءة النصوص الأدبية وتحليلها فنسبتهم**27,45%**ويرون أن لديهم صعوبات في فهم المصطلحات الأدبية والمفردات الصعبة خاصة الشعرية منها، بالإضافة إلى أنها مُملَّة وليس فيها حيوية، ويحكمون على النصوص الأدبية بأنها صعبة ومعقدة ولا يفهمون مضامينها وعليه لا يتمكنون من تحليلها يقول أحدهم: "**لا تهمني قراءة النصوص الأدبية المتوفرة في الكتاب المدرسي لكن أفضل قراءة روايات وقصص أخرى لأنها أكثر تشويقا لي من النصوص الأدبية في القسم**". وهذا في رأينا يعود لسوء اختيار النصوص الأدبية أو لطريقة تحليلها مما يتسبب في نفورهم منها، بينما نجد تلميذا يصرح بأنه يرغب في ذلك لكن ظروفه لا تسمح له.

وهنا نجد تأثير الظروف الخارجية على التلميذ، مما يستوجب توفير الظروف المناسبة لتعليمهم بصفة عامة. وأخرى تُعرب عن رغبتها وميلها لقراءة النصوص الأدبية ولكن لا تعرف طريقة تحليلها جيدا حيث لا تملك الخبرة والمعرفة الكافية لتحليل النصوص الأدبية؛ فالمشكل هنا ليس في النصوص الأدبية في حدِّ ذاتها وإنما في طريقة تحليلها وهو ما يشير إلى أن معظم الطلبة لا يجيدون طريقة تحليلها. بينما أخرى تقول: "**لأنني أفضل قراءة النصوص الفرنسية وتعلم اللغة الجديدة**" ربما لأنّ هذا الاختيار وظيفي أكثر

حيث معظم التخصصات في الجامعة تُدرَّس باللغة الأجنبية، وربما لصعوبة النصوص باللغة العربية (غير ملائمة لسنهم ولمستواهم) فبَحَثَ عن بديل لها. بينما نجد بعضهم يتحجج بعدم كفاية الوقت لتحليل النصوص الأدبية والاشتغال عليها نظرا لكثافة البرنامج من جهة وكثرة المواد الأخرى من جهة ثانية علما أنّهم مُقبلون على اجتياز امتحان الباكالوريا.

3. هل تمتلك المعارف والمعلومات الكافية التي تمكنك من فهم النصوص الأدبية؟

السؤال الثالث	نعم	لا
التكرارات	67	35
النسب المئوية	%65,68	%34,31

التعليق:

أغلبية التلاميذ والبالغ نسبتهم**65,68%**يرون أنهم يمتلكون المعارف والمعلومات الكافية التي تُمكّنِهم من فهم النصوص الأدبية نظرا للقراءات الكثيرة – بعضهم – من كتب روائية وتاريخية للاطلاع وتكوين معرفة شخصية بالإضافة إلى أنّ الموضوعات المطروحة تروي قصة الأدب العربي والثقافة العربية من العصر الجاهلي إلى العصر المعاصر، ويبحثون عن مفردات جديدة وذلك ما يُوسِّع قاموسهم اللّغوي ويساعدهم على الفهم، كما نجد معظم التلاميذ يركزون على القصص والروايات لأن الشعر خاصة القديم منه صعب عليهم، وهناك من صرّح بحبه للنثر دون الشعر هذا الأخير الذي عُرف بجماليته ولغته الفنية وأساليبه المشبّعة بالصور البيانية المختلفة وكذلك الرموز

والإيحاءات، وعليه يجب مساعدتهم على فهمه. وأحدهم يقول: "**لأنني أملك معلومات كافية لفهم النصوص الأدبية وقرأت من النصوص ما جعلني أمتلك رصيدا لغويا لا بأس به**". وكما نعلم فإنّ العلم منبع لا ينضب وعلى التلميذ أن يواكب كل جديد، وهناك من قال:" **لأنّني أقرأ النصوص الأدبية وأطالع قصص متنوعة**" ففي هذا القول تركيز على القصص لا على الشعر علما أن الأدب – في حقيقة الأمر – شعر ونثر، ومن جهة أخرى فقد اكتفت بذكر القراءة والمطالعة فقط ولم تتعداهما إلى التحليل. وهذه نظرة قاصرة من طرف التلميذ. ويقول أحدهم: "**المعارف والمكتسبات القبلية تساعد قليلا على فهم النصوص الأدبية وكذلك الأستاذ يساعد كثيرا على فهمها**". ولطريقة الأستاذ دور مهم في العملية التعليمية التعلمية. وفي السياق نفسه بقول آخر: "**لأن الأستاذة عودتنا في القسم على قراءة وتحليل النصوص الأدبية وبالتالي أصبحت أفهمها** " وهذا شيء ايجابي حينما يُعلِّم الأستاذ تلاميذه تقنيات التحليل والتلقي وكيفيات التعلم بصفة عامة، صرَّح أحدهم قائلا: "**فالفضل راجع إلى الأستاذ وكذلك اجتهادي خارج المدرسة لأن الأستاذ لا يكفي**" فتحقيقالنتائج الإيجابية هي نتيجة تضافر مجهودات كل من الأستاذ والتلميذ معا.

لكن كما يقول المثل إذا زاد الشيء عن حده انقلب إلى ضده وهذا يا نلمسه من قول التلميذ "**إنّ الأستاذة هي التي تقدم لنا المعلومات الكافية في القسم فهي التي تساعدنا على فهم النصوص الأدبية بكل سهولة**" فالأستاذ هنا ملقن والتلميذ مجرد متلق.

كما تطرّق معظم التلاميذ إلى أن كثرة القراءات تثري من رصيدهم اللغوي والمعرفي، وتكمن أهمية القراءة والبحث في قولهم: **قرأت الكثير حتى تمكنت منها واكتسبت المعارف، إعادة قراءة النصوص عدة مرات تمنحني فرصة فهم النصوص وتحليلها، المطالعة المستمرة، كذلك بسبب بحثي الدائم عن مختلف المفردات التي سبق لي وأن واجهت صعوبات في فهمها وعملي على التطوير من رصيدي اللغوي بدراسة نصوص مختلفة المواضيع**، من جهة فإنّ الاطلاع على مختلف المواضيع والمعلومات، وتعلم اللغةأمر إيجابي، ومن جهة أخرى فالأدب ليس معلومات ومضامين فقط، أين هي جماليته؟

كما طرح بعض التلاميذ فكرة أن بعض النصوص الأدبية سهلة والأخرى صعبة في قول أحدهم: "**أحيانا أفهم بعض النصوص حين يكون معناها واقعياوأحيانا لا**"، ومنه نستنتج أن النصوص الحديثة التي لا تكثر فيها المفردات الصعبة والتي تتناول مواضيعا قريبة إلى مستوى وواقع التلميذ أقرب إلى التلميذ من النصوص القديمة التي لا تلامس الواقع المعاش للتلميذ.

أمّا التلاميذ الذين لا يمتلكون المعارف والمعلومات الكافية التي تمكنهم من فهم النصوص الأدبية فنسبتهم**34,31%**ومن بين تعليلاتهم: أنّ المعارف التي لديهم غير كافية لفهم النصوص، لأن مضمون النصوص وأفكارها تفوق مستواهم، والألفاظ الصعبة تجعلهم لا يفهمون النص. يقول أحدهم: "**لا أملك معلومات كثيرة لهذا لا أفهم**" وأنها مُعقدة بسبب قلة المطالعة والبحث، وحسب رأيهم فإن الأسئلة أيضا ليست في متناول

الجميع، حيث يجدونها صعبة والأسلوب معقد وغامض ممّا يتسبَّب في صعوبة التّحليل. بينما نجد بعضهم يُصابون بالقلق والخوف والتسرّع في الإجابة، مما يُوقِعهم في أخطاء وقلقهم راجع حسب رأيهم إلى أنهم مُقبِلون على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وعليه ضرورة وجود طبيب نفسي في الثانوية ليساعد التلميذ على تجاوز المشاكل والعقبات التي تواجهه خاصة وهو في مرحلة حساسة (المراهقة). ونجد بعض التلاميذ يعترفون بسهولة بعض النصوص وصعوبة بعضها الآخر يقول أحدهم: "**أجد سهولة في فهم النصوص النثرية لكن الشعر لغته صعبة وقديمة بعض الشيء ومعقد**" هناك إذن تفاوت في طبيعة النصوص هناك السهلة لغة وأسلوبا وهناك نصوص صعبة خاصة الشِّعرية منها. وممّا هو ملاحظ في إجاباتهم فإنَّ معظمهم يُفضِّلون النصوص النّثرية على الشّعرية، لأنَّ الشعر بالنسبة لهم صعب وممل. بالإضافة إلى ضعف المكتسبات القبلية وانعدام الميول إليها – حسب بعضهم – بينما ينبِّهنا أحدهم إلى فكرة أخرى بقوله: "**لأنني أنسى المعلومات ولا أتذكرها**" ويرجع هذا إلى الملهيات مثل الهواتف ومواقع التواصل الاجتماعي الذي يُقلِّل من درجة تركيزهم واستيعابهم.

4. إلى أي مدى تساعدك عملية التحليل في فهم النصوص الأدبية؟

عملية التّحليل تساعد التلاميذ على فهم النصوص الأدبية، وتعمل على تبسيطها وفهم خفاياها ورسائلها مع إيصال المعلومة، وهي عملية أساسية وخطوة مهمة وضرورية لفهم النصوص الأدبية ومعرفة موضوعها،وتعمل على تبسيط وشرح النص من أجل

إيصال الفكرة إلى القارئ، وتُمكِّنهم عملية التّحليل من الوصول إلى المعاني السطحية والعميقة للنص.

بالإضافة إلى الدور الذي يؤديه الأستاذ أثناء تحليل النصوص الأدبية، فتحليل النصوص الأدبية وشرحها من طرف الأستاذ يُمكِّنهم من الفهم الجيد لها. وهذا رأي معظم التلاميذ. وهو ما يشير إلى أهمية شرح وتبسيط الأستاذ لخطوات التحليل حتى يتمكن التلاميذ من فهم النصوص الأدبية. يقول أحدهم: "**التحليل أفضل وسيلة لتحليل النصوص بالإضافة إلى الأسئلة والإشارات التي يطرحها الأستاذ**". فلاجتهاد الأستاذ وتفاعله مع تلاميذه دوره الفّعال في إنجاح التّعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار فكرة أن الأستاذ الذي يُسرِف في تقديم المعلومات الجاهزة لتلاميذه سيتحوَّل إلى ملقن ويتحوَّل التلاميذ إلى متلقين سلبيين ويكتفون بما يُقدّم لهم.وأشار بعض التلاميذ إلى نمطية التّحليل حيث يكفي لهم أن يحفظوا هذه الخطوات ويطبقونها على جميع النصوص دون استثناء.

5. هل تشارك في تحليل النصوص الأدبية أم تكتفي بما يقدمه الأستاذ؟

السؤال الخامس	نعم	لا
التكرارات	52	50
النسب المئوية	50,98%	49,01%

التعليق:

بلغت نسبة التلاميذ الذين يشاركون في تحليل النصوص الأدبية**50,98%**فمعظمهم يشاركون بمكتسباتهم القبلية وبمحاولاتهم خارج قاعات الدرس أو داخله، وبعضهم يجد أن فهم النص وتحليله يُعطِيهم دافعًا أفضل للتّعلم ولا يكتفون فقط بما يقدمه الأستاذ.

يقول أحدهم: "**عبر دروس الدعم والتّمرن في المنزل وتحليل نصوص أدبية صعبة بتقنيات أدبية**" فكل هذا محاولة لتحقيق أهداف إيجابية في سبيل تحليل النص الأدبي كما يستعينون بوسائل أخرى كمتابعة الأساتذة في مواقع التواصل الاجتماعي، فهذه الوسيلة الأخيرة – مواقع التواصل الاجتماعي – سلاح ذو حدين ويعود إلى طريقة استعمالنا لها. وبعضهم يشارك الأستاذ في النصوص السهلة أما الصعبة فيكتفي بما يُقدِّمه الأستاذ وهذا راجع إلى محدودية المعرفة اللّغوية والموسوعية بصفة عامة. بينما يزاوج بعض التلاميذ بين الاجتهادات الشخصية والجماعية، ويقول بعضهم: "**أحضر نصوصي ودروسي في البيت وأعزز معارفي في الصف الدراسي**"، "**بتحضير النصوص خارج القسم مع زملائي ووالديَّ**"، "**أطرح أفكاري وأستمع إلى أفكار غيري وأصحح أخطائي**"، "**أقدم أفكاري وأستفيد من أفكار غيري بالمناقشة**". ويبقى للمعلم – حسب رأيهم – حصة الأسد في توصيل المعلومة ذلك بطرح أسئلة تُزيل الإبهام، ثم مشاركة الآخرين.

أما الفئة التي لا تشارك في تحليل النصوص الأدبية وتكتفي بما يُقدِّمه الأستاذ فتبلغ نسبتهم**49,01%** وحججهم أن الأستاذ – حسب رأيهم – هو من يشرح ويقدّم لهم

المعلومات وكل ما هو ضروري لأن مستواه في فهم النصوص وتحليلها أكبر من مستواهم فيكتفون بذلك. يقول أحد التلاميذ: "**أنا أكتفي بما يُقدمه الأستاذ وذلك لكونها مبرمجة في البرنامج السنوي وهذا ما أحتاجه في عامي الدراسي**". وهي نظرة براغماتية يتعلَّم ما يحتاج إليه فقط ولا يتعداه، ويُصرِّح بعضهم أنه ليس لديهم الإمكانيات والوسائل للتفاعل بالإضافة إلى ذلك هذا العام هو عام الباكالوريا – حسب قول أحدهم – ولا يجدون وقتا كافيا وهذا راجع إلى كثافة المواد والبرنامج. ومن أقوالهم: "**أكتفي بما يقوله الأستاذ لأنني لا أفهم**". "**أستمع إلى شرح الأستاذ وإلى أجوبة الآخرين**". "**أجد صوبة في تحليلها**". "**لأنني لا أفهم تعبير الكاتب خاصة الشعر**". "**بما أن لدي صعوبات في فهم النصوص والشعر إلا أن طريقة الأستاذ تعتبر ممتازة وسهلة وبالتالي لا أحتاج إلى مرجع آخر**" وهذا ما يبيِّن لنا ضعف قدرات التلميذ التي لا تسمح له بفهم وتحليل النصوص الأدبية، وعليه وجب على أولي الأمر أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الواقع بجدية ويبحثون عن حلول ملائمة من أجل تخطي هذا الوضع السلبي.

6. إلى أي مدى يؤثر العدد الكبير للتلاميذ في قسمك على فهمك للنصوص الأدبية وتحليلها؟

يرى أغلبية التلاميذ أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم يؤثر سلبا على فهمهم وتحليلهم للنصوص الأدبية، حيث أنّ التشويش والفوضى لا يُمكِّنهم من التركيز ولا يساعدهم على الفهم. ويصبح الاستيعاب أصعب، مما يتطلب وقتا ومجهودا أكبر. يقول بعضهم: **خاصة**

إذا كان القسم فوضويا. كلما كان الاكتظاظ كلما قلّ استيعابي للدرس والعكس صحيح. كلما قل العدد في القسم كلما زاد التركيز والفهم. العدد القليل من التلاميذ يسهل على الأستاذ وعليناكتسابالمعارف.أُفضِّل العدد القليل من التلاميذ والهدوء في القسم. العدد الكبير للتلاميذ في القسم يؤثر سلبا على الأستاذ والتلميذ. تنقص فرص الفهم وطرح الأسئلة. التشتت وفقدان التركيز. الأستاذ لا يستطيع أن يراقب كل التلاميذ في حصة واحدة. سلبياتها أكبر من إيجابياتها.

أما الفئة التي ترى عدم تأثير العدد الكبير للتلاميذ في القسم ترى أن العدد الكبير يسمح للتلاميذ بالتفاعل، يقول أحدهم: "**أنا لا يؤثر عليا أبدا لأن إذا كان القسم مجتهد ومتفاعل ومتنافس فروح المنافسة تجعلك تريد فهم كل شيء وتحفزك للإجابة**". ويقول آخر: "**يؤثر عند عدم قدرة الأستاذ على السيطرة على سلوكهم أما عندما يكون الأستاذ صارم فالعدد لا يؤثر**". "**أركز ولا أهتم بما يحدث حولي**". وتبقى الفئة الأولى أكبر عددا.

7. ما نوع المجهود الذي تبذله خارج قسمك لتتعلم طريقة تحليل النصوص الأدبية؟

الإجابة:

- تحضير النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي ونصوص أخرى خارج التّخصص من أجل إثراء المعارف، وذلك في المنزل أو في المكتبة مع الاستعانة بمتابعة تطبيقات من الإنترنيت تخدم الموضوع.

- الاستعانة بحلول النصوص الأدبية وبدروس الدعم عند أساتذة مختصين أو ما يُعرف بالدروس الخصوصية.
- قراءة النّص عدة مرات مع استخراج الأفكار الأساسية لتسهيل الفهم والتحليل، بالإضافة إلى كثرة تحليل النصوص والمشاركة في الدورات الأدبية.
- الاستعانة بالمكتسبات القبلية وتمهيدات الأستاذ، بالإضافة إلى استخدام مواقع الانترنت كاليوتيوب الذي يساعد على ذلك.
- الاستعانة بفيديوهات تعليمية في منصات التواصل والخاصة بمنهجية تحليل النصوص الأدبية.
- التّدرُّب على التّحليل الذاتي للنصوص أسبوعيا بالإضافة إلى المطالعة.
- وبعضهم يصرِّح بمجهوداته البسيطة القليلة والمتقطعة متحججين بعدم كفاية الوقت لهم.
- معظم التّلاميذ إن لم نقل كلهم يعتمدون بشكل كبير على الانترنت.
- **إذاكنتلاتبذلأيمجهودفلماذا؟**

بينما نجد أحدهم يقول: **"لا أبذل أي مجهود ولا أعطي كل ما لديّ لأنني لا أهتم"** **(؟)**هذه الإجابة تستحق التأمل ! ماذا يفعل تلميذ في قسم ليس له رغبة أو استعداد للتعلّم؟ ربما هو راجع إلى سوء التوجيه. وآخر يقول: **"لا أهتم بالمادة لأنني أجد صعوبات في فهم اللغة لأنها معقدة"**

بالإضافة إلى أسباب أخرى منها: تراكم الدروس مما يُسبِّب لهم التّعب والإرهاق خاصة وأنهم مُقبِلون على اجتياز شهادة الباكالوريا، فيكتفون بما يُقدِّمه الأستاذ، يقول أحد التلاميذ: **"صراحة نظرا للكم الهائل من النصوص التي نقوم بتحليلها في القسم لا داعي للقيام بعمل كهذا خارج القسم"**. وآخر يقول: **"لأن اليأس والإحباط أحيانا يسقطني وأدخل في اكتئاب مما يؤثر على دراستي"**. وهنا يجب توفير الأجواء المريحة للتّلميذ وضرورة متابعة التلاميذ الذين يُعانون من مشاكل نفسية أو اجتماعية من طرف طبيب نفساني في المؤسسة التي يدرسون فيها.

تعدّ طبيعة بعض النصوص الأدبية سببا للصّعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء قراءته للنصوص الأدبية يقول أحدهم: **"إذا كان النص صعبا وغير مفهوم خاصة الشعر الجاهلي مع صعوبة ألفاظه وبعض الرموز في الشعر الحر"**.

بالإضافة – حسب رأيهم – إلى غياب الوسط المناسب (من تشجيع وتحفيز ووسائل وغير ذلك مما يُسهِّل عليهم القراءة والتحليل) والذي يقابله – لا محالة – الفشل وغياب القدرة على تحقيق النتائج الإيجابية.

8. هل تواجه صعوبات في فهم وتعلم النصوص الأدبية؟

السؤال الثامن	نعم	لا
التكرارات	51	51
النسب المئوية	%50	%50

التعليق:

تكمن حجج التّلاميذ الذين يُواجهون صعوبات في تعلُّم النصوص الأدبية والبالغ نسبتهم**50%** أنّهم يجدون صعوبة في بعض الكلمات القديمة والمعقدة وفي بعض المعلومات غير المفهومة وفي صعوبة الأسلوب. بالإضافة إلى مصطلحات جديدة ورموز مختلفة تحتاج لتوضيح أكثر. فالنصوص مليئة بالرموز والإيحاءات مع تنوع الصور البيانية يقول بعض التلاميذ: "**أعاني من صعوبات في فهم المصطلحات وفهم مضمون النص**". "**تناول مواضيع معقدة كبيرة من مستوانا**". "**المواضيع المقترحة لا تتماشى مع الواقع المعاش**".

ومعظم الأسباب والصعوبات التي حالت دون تحقيق النتائج المرجوة من طرف التلاميذ يصبُّ في مجمله على صعوبة الألفاظ والمضامين والرّموز؛ فالألفاظ الصعبة لها دور كبير في عدم الفهم، كما يجدون صعوبات في الشعر لا في النثر وقد صرَّح بعض التلاميذ بعدم ميلهم إلى النصوص الشعرية الموحية لأنهم يفتقرون إلى المعلومات الأساسية في الأدب والنقد.

وهناك من التلاميذ**50%** من يُقرُّ بصعوبة بعض النصوص دون الأخرى يقول أحد التلاميذ: "**ليس في كل الحالات بل في بعضها فقط**" ويقول آخر: "**على حسب النص المراد تحليله وتتمثل تلك الصعوبات في عدم فهم بعض الكلمات المبهمة**".نفهم من

كلامه أنّه يوجد تفاوت في طبيعة النصوص فبعضها مناسب وبعضها الآخر غير مناسب.

9. ما رأيك في خطوات وأسئلة التحليل الموجودة في الكتاب، هل هي في متناولك؟

السؤال التاسع	نعم	لا
التكرارات	67	35
النسب المئوية	%65,68	%34,31

التعليق:

ترى أغلبية التلاميذ والبالغ نسبتهم**65,68%**أنخطوات وأسئلة التحليل الموجودة في الكتاب، في متناولهم لأنها حسب رأيهم أسئلة مباشرة وتعودوا عليها لأنها تناسب قدرة تفكيرهم وتساعدهم كثيرا وهي سهلة وبسيطة، وذلك بإتباع طريقة تحليل الأستاذ. وهي مناسبة وكافية لفهم النص"**لأنها غالبا ما تتوزع على كافة جوانب النص وتسمح لنا بدراسة النص وتحليله من جميع النواحي**". على حد قول أحدهم. وتساعد في فهم النص،وهي كثيرة ويمكن اختصارها يقول أحدهم: "**جيدة إلى حد ما، وهي متدرجة الصعوبة لكن المنهجية وطريقة إيصال الأفكار، والبرنامج الطويل والكثيف، وضيق الوقت وكثرة الإملاء من طرف الأستاذ فالمعلومات لا تصل كما يجب، أقترح تعديلها بما يخدم التلميذ والتكنولوجيا، مع تشكيل منصة رقمية خاصة لوضع الدروس**

ومتابعة من طرف الأستاذ". ويقول آخر: **"الأسئلة في متناولي لكن صعوبة لغة النصوص تصعب علينا الأمر"**، وهذا مرده الافتقار إلى رصيد لغوي مناسب.

أما نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في خطوات وأسئلة الكتاب فتبلغ نسبتهم**34,31%**والسبب–حسبهم– أنّها مُعقدة وصعبة ومتكررة ومراحلها كثيرة مما يُشعرهم بالملل، يقول أحدهم:**"مملة ومتعبة والنص أكثر قيمة من تلك الأسئلة"**، كما وصفوها بالغموض وعليه فهم يفضلون الأسئلة الواضحة و**"الأساتذة بشكل عام لا يعتمدون على الأسئلة الموجودة في الكتاب لأنها لا تفي بالغرض فهي مباشرة ليس فيها روح الفضول لدى التلاميذ، عكس أسئلة بعض الأساتذة تكون فضولية ويربطونها بدروس أخرى حتى يتم الفهم والاستيعاب أكثر"**.كما يقول آخر:**"ليست حسب منهجية الباكالوريا وليست متناسقة فيما بينها، أسئلة كثيرة لكن غير كافية للتوصل إلى المعنى المطلوب"**، تطرّق التلميذ في هذا القول إلى كيفية التّحليل التي تختلف عن التحليل في الامتحانات خاصة في الباكالوريا–الامتحان المصيري– عدم تناسق الأسئلة فيما بينها، كثرة الأسئلة التي لا تفي بالغرض. فهم لا يُحلِّلونها كلها لأن الوقت لا يكفي لهم، كما ذكروا أن بعض الأسئلة في المتناول وبعضها الآخر لا، يقول أحدهم: **"توجد بعض الأسئلة سهلة ومفهومة لكن توجد أسئلة أخرى صعبة بسبب طريقة صياغتها التي تكون غامضة وغير مفهومة"**.

10. ما الأدوات الحديثة التي تستخدمونها في تحليلكم للنصوص الأدبية داخل القسم؟

يقرُّ التلاميذ بانعدام الوسائل والأدوات الحديثة أثناء تحليلهم للنصوص الأدبية داخل القسم، يقول أحدهم: **"لا يوجد أي استعمال للأدوات الحديثة ونتَّبع فقط الطريقة التقليدية"** وهذا – حسب رأيهم – يعود إلى قلة الإمكانيات في المؤسسة إذ تفتقد لأبسطها كالورق. وعليه فهم يستخدمون السبورة والقلم والكتاب المدرسي، بالإضافة إلى القاموس اللغوي وأحيانا الهاتف خاصة للبحث في معاني الكلمات، يقول أحدهم: **"لا نستخدم أي أدوات حديثة حتى الإمكانيات البسيطة لا نملكها كالورق والأقلام، الأستاذ فقط من يحاول توصيل المعلومة بأقل الإمكانيات"**. أما استخدام الهاتف وما فيه من تطبيقات ومحركات بحث فإن الأستاذ يمنعهم من استخدامه في قاعة الدرس، بينما نجد واقعا آخر للتلاميذ يُسمح لهم فيه باستخدام الهواتف والاستفادة منها يقول أحدهم: **"الهواتف الذكية التي يسمح بها الأستاذ في حدود الإمكان والداتاشو في بعض الأحيان. والشرائط الوثائقية"** هناك تفاوت في استخدام الوسائل الحديثة من طرف التلاميذ راجع إلى الإمكانيات وإلى القناعات، بينما يستفيد بعض التلاميذ من الهواتف الذكية والحاسوب والبرامج والتطبيقات المتخصصة في تحليل النصوص الأدبية خارج القسم.

11. ما رأيك في مواضيع النصوص الأدبية،وهل تراها تتناسب مع سنك ومستوى الفهم لديك ؟

السؤال الحادي عشر	نعم	لا
التكرارات	62	40
النسب المئوية	%60,78	%39,21

التعليق:

ترى أغلبية التلاميذ والبالغ نسبتهم**60,78%** أن مواضيع النصوص الأدبية تتناسب مع سنهم ومستوى الفهم لديهم لأنَّها تتماشى مع سنهم وقدراتهم، وتتناول قضايا مجتمعية تخص الإنسان والإنسانية خاصة العصر الحديث والمعاصر، فالنصوص الأدبية – حسبهم – جيدة وثرية ومتنوعة وهي تناسب – أغلبها– مستواهم. ولأن الأستاذ يشرحها لهم. يقول أحدهم: "**مع أنها في بعض الأحيان صعبة للغاية وخاصة الشعر منها(الرمز، الصورة الشعرية...)إلا أنني أبذل جهدا لفهمها مع أستاذي داخل الصف الدراسي**". بالتحضير والعمل المستمر والتحدي. كما نجد بعض الآراء التي تُبيِّن تفاوت النصوص في درجة السهولة والصعوبة ومن هذه الآراء: "**سهلة لكنبعضها غامض**"، "**مواضيع النصوص الأدبية جيدة وبعضها يعكس واقعنا، وهي تناسب السن الذي نحن فيه ومستوانا ونعمل كل الجهد لفهمها وإذا تطلب الأمر نطلب من الأستاذ أن يساعدنا في شرحها**"، " **فهي تتناول مواضيع جيدة ومهمة ومثيرة للاهتمام في بعض الأحيان**" فكلمة بعض هنا يبيِّن لنا أن هناك بعضا آخر خلاف الأوَّل. وبعضهم يراها حسب مستوى التلميذ، إذ كلما زادت المعارف المسبقة بالموضوع كلما كانت النصوص أسهل وتقول أخرى: "**تتناسب مع سني لأنها فترة اكتشاف وزيادة المعارف**" تقول أخرى: "**أنا شخصيا أراها مناسبة للتلاميذ من سن 17 فما فوق لأنها ذات معاني توافق واقعنا وعالمنا**

الذي حان الوقت لفهمه وأيضا تعلم التعمق والنظر من نافذة الكاتب وفهم وجهات النظر المتعددة".

بينما تبلغ نسبة الفئة التي ترى أن مواضيع النصوص الأدبية لا تتناسب مع سنهم ومستوى الفهم لديهم**39,21%** لأنها معقدة وكثيرة ينبغي التقليل من عددها، وهي أعلى من مستواهم لأنهم يجدون صعوبة في فهمها ومعرفتهم محدودة. يقول أحدهم: "**صعبة نوعا ما ومستوى التلاميذ ليس بممتاز فالمشكلة ليست في النصوص ولكن في مستوانا نحن".** بينما نجد فئة أخرى تُقرُّ بصعوبة النصوص حيث يقول بعضهم: **"هي خارج اهتماماتنا ولا تناسب مستوانا لا نستفيد منها في حياتنا اليومية". "لا تعجبني المواضيع التي ندرسها ويا حبذا لو يستبدلونها بمواضيع تفيدنا خاصة ونحن في سن المراهقة". "تعدد وتنوع الرموز التي تستوجب ثقافة واسعة. برمجة نصوص أدبية للعصور السابقة مثل العصر الجاهلي الذي يمتاز بصعوبة الألفاظ وكثافة البيان والبديع".**

12. ما النتائج التي حققتها من تحليل النصوص الأدبية؟

السؤال الثاني عشر	نعم	لا	دون جواب
التكرارات	78	11	13
النسب المئوية	%76,47	%10,78	%12,74

التعليق:

تبلغ نسبة التلاميذ الذين حققوا نتائج إيجابية في تحليل النصوص الأدبية**76,47%**فهي –حسبهم– تُكسِبهم رصيدا لغويا ومعرفيا وثقافيا وأدبيا لمن يوليه اهتماما وتقديرا، تعمل على تحديد ميولاتالتلميذ، وهي كمدخل لمن أراد التعمق في هذا المجال، سواء كتخصص في الجامعة أو كهواية، بالإضافة إلى تحسين الرصيد اللغوي والمعرفي والتّمكّن من فهم النص، والتّخلّص من الخوف في الامتحانات والتّمكّن من المنهجية وطريقة الإجابة، وتحقيق نتائج على مستوى الفهم، وعلى مستوى التعبير. معرفة كيفية التحليل وكيفية الإجابة على مختلف الأسئلة، والتعرف على الكتاب والشعراء وتطوير القدرات العلمية والعقلية. القضاء على القراءة السطحية وتحديد هدف النصوص وفك الرموز، يقول أحد التلاميذ " **النتائج التي يمكن تحقيقها من تحليل النصوص الأدبية تتنوع بشكل كبير. يمكن أن تشمل تحديد الرموز والشخصيات والهياكل السردية في النص، وفهم تأثير النصوص على القراء والمجتمع، كما يمكن أن يساعد في تطوير مهارات القراءة النقدية والتفكير النقدي، ومن خلال هذه النتائج تمكننا من فهم العمل الأدبي بشكل أعمق وتفصيلي**". ومعظمهم يركزون على اكتساب الرصيد اللغوي، والمعارف الجديدة، وتقنية تحليل النصوص.

بينما تبلغ نسبة الفئة التي لم تحقق نتائج إيجابية في تحليل النصوص الأدبية**10,78%**حيث اعترفوا بعدم تحقيق نتائج مقبولة يقول أحدهم:" **لا توجد أي نتيجة بل نجد دائما مشاكل في هذه النصوص القديمة، نريد نصوصا جديدة بألفاظ جديدة**

وسهلة الفهم". ويقول آخر: **"لم أحقق نتائج إيجابية إذ أنني لا أفهم ما يوجد من نصوص أدبية نظرا لصعوبة الألفاظ والمعاني"** والسبب في ذلك –حسبهم– يعود إلى ضعفهم في تحليل النصوص، وعدم فهمهم للأسئلة نظرا لصعوبتها، وعدم فهم معاني النصوصلقدمهاوتستخدم مصطلحات قديمة ممّا يجعلهم لا يُحلِّلون النصوص كثيرا. ونسبة **12,74%**بدون جواب.

13. ما مقترحاتك فيما يتعلق بتعليم تحليل النصوص الأدبية حتى تتحسن قدراتك في فهم النصوص وتحليلها؟

المقترحات:

- مطالعة الكتب وقراءة النصوص؛ على التلميذ أن يُطالع النُّصوص بكثرة حتى يكتسب اللغة التي تُمكِّنه من الفهم وأن يحاول تحليل النّص بمفرده ثم يعرض إجابته على أستاذه لكي يُقيِّم عمله.
- العمل على استحداث طريقة طرح الأسئلة بمنهجية الباكالوريا (البناء اللغوي، البناء المعرفي، التقييم)
- تلقي نصوص من اهتماماتنا كمراهقين مقبلين على تجارب الحياة، والتركيز على المواضيع التي تتناول قضايا اجتماعية مُعاشة، مع اختصار النصوص والتركيز على ما هو جدير بالمعرفة فقط.

- أن يتخذ الأساتذة طرقا أكثر تشويقا وإثارة للانتباه في شرح هذه النصوص وذلك عن طريق السّماح باستخدام الأجهزة الحديثة المثيرة للسمع والبصر، وبتغيير نبرات صوتهم إذ أنني لاحظت أن أكثر أساتذة اللغة العربية يشرحون بنبرات جافة خالية من التشويق والرغبة في السرد وكأنهم صحفيين أو أنهم أُجبروا على التعليم.
- التّغيير من نوعية الأسئلة المطروحة في الكتاب، إذ أنه من المفروض أن تكون هذه الأسئلة واضحة ومُتدرِّجة بحيث تساعد على فهم النص وليس بغرض اختبار الذكاء اللغوي للتلميذ.
- السّماح للتلاميذ باستعمال وسائل حديثة كالقواميس الالكترونية والسعي إلى توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة قصد لفت انتباه التلميذ.
- طريقة التّحليل تتعلق بالأستاذ، فإن كانت طريقته فعّالة سيتفاعل التلاميذ معه وإن كان مسرعا أو غير مُدرك للطريقة المناسبة مثل السرعة والكتابة الكثيرة فالنتائج تكون غير إيجابية، والأستاذ يعدّ عاملا أساسيا لإيقاظ الرغبة عند التلميذ.
- تسهيل لغة النصوص وطريقة طرح الأسئلة أي اختيار نصوص من الواقع المعاش للتلميذ باستخدام اللغة المتداولة عكس النصوص القديمة التي تستخدم لغة قديمة وصعبة والأمر الثاني هو طريقة التحليل التي يجب أن تُعاد.

- يجب اختيار نصوص تكون لغتها سهلة وبسيطة، ومواضيعها تكون مُشوّقة وتجذب انتباه التلميذ كما يمكن اعتماد طريقة جديدة في تقديم النصوص وتدعيمها بالصور والأمثلة الحية، وتعويض القصائد بالنصوص النثرية أسهل للفهم.
- تبسيط وتسهيل طريقة تحليل النصوص الأدبية ليتمكن جميع التلاميذ من تحليلها.
- استخدام وسائل حديثة من أجل الاستفادة ممّا توصلت إليه الدراسات الحديثة من معارف ومعلومات، والعمل على ترسيخها مع ربح الوقت والجهد.
- الاستعانة بالقواميس والمعاجم الأدبية وتزويد الثانوية بوسائل تعليمية تحفيزية.
- الاطلاع على مختلف الأنواع الأدبية من روايات وشعر ومسرحيات وقصص قصيرة. والاستماع لآراء الآخرين وتبادل الأفكار معهم ومناقشتها، وقراءة الكتب والمقالات النقدية.
- ضرورة التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم من أجل ضمان السير الحسن للدروس بعيدا عن التشويش والفوضى.
- على الأستاذ أن يكون ايجابيا ونشطا أثناء تقديمه للدروس من أجل جذب التلميذ وتحبيبه في المادة.
- الاستراحة بعد كل 20د لمدة 5 دقائق – رأي تلميذ – وذلك بأخذ قسط من الراحة من أجل مواصلة ما تبقى من الدرس بكل نشاط وحيوية.

- الشرح بالطريقة المناسبة لا المملة، بمعنى التنويع في طرق تقديم الدروس من أجل دفع الملل عن التلميذ.
- التقليل من عدد الدروس المبرمجة في الوحدة الواحدة لدفع الضغط على التلميذ.
- العودة إلى قراءة الكتب والمطالعة من أجل تحسين المستوى اللغوي والفكري والمعرفي لأن الاكتفاء بالهواتف المحمولة يُصعب التعلم والاكتساب.
- زيادة الحجم الساعي المُخصّص لها بإضافة حصص من أجل تعلُّم المزيد.

3-تقييم الاستبانات المُوجَّهة إلى التلاميذ:

أسفر التمعن والتدقيق في إجابات التلاميذ عن مجموعة من النتائج التي يمكن من خلالها إعطاء بعض المقترحات لتصحيح الهفوات الحاصلة في تعليمية النصوص الأدبية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وهذه النتائج والملاحظات تخص كل ما له علاقة بتعليمية النصوص الأدبية من معلم ومتعلم ومحتوى وطرائق وغير ذلك ممّا له علاقة مباشرة أو غير مباشرة، ومن هذه الملاحظات:

- اختيار النصوص الأدبية التي تستجيب لمستوى التلميذ ولاحتياجاته وميوله، لأنّه كلما كانت النصوص أقرب إلى فهمه واهتماماته كلما تقبلها وأقبل عليها بالقراءة والتّحليل.
- التّقليل من عدد النصوص المبرمجة للتلاميذ، لأن كثرة النصوص تُسبِّب التعب والإرهاق للتلاميذ ممّا يجعلهم ينفرون منها بالإضافة إلى السرعة في تحليلها ممّا يقلّل نسب الفهم لديهم.

- زيادة الحجم السّاعي المُخصّص لتعليم النصوص الأدبية حتى يتمكنوا من الإلمام بحيثيات النص الأدبي وفهمه بشكل أفضل.

- توفير الوسائل الحديثة والتكنولوجية من أجل مساعدة التلميذ في تعليمه.

- التقليل من عدد التلاميذ في القسم من أجل التركيز والاستيعاب وضمان السير الحسن للدروس.

- معظم التلاميذ لهم ميول لتعلُّم النصوص الأدبية وبالنظر إلى ضعف المكتسبات القبلية، وقلة الحجم الساعي، وانعدام الوسائل الحديثة.. وما إلى ذلك فليس لهم فرصة لتحليلها بالشكل اللائق.

- قلة المكتسبات القبلية للتلميذ اللغوية، والمعرفية، والمنهجية، ممّا يُصعب عليه الفهم والتحليل.

- ضعف الرصيد اللّغوي والمعرفي والمنهجي للتلميذ وتأثير ذلك على طريقة ونوعية تحصيله.

- عدم مشاركتهم واكتفائهم بما يقدّم لهم من طرف الأستاذ إلا القلة القليلة.

- صعوبة النصوص الأدبية من حيث اللّغة والمعاني المرموزة ناهيك عن بعدها عن الواقع المعيش للتلميذ.

- ضرورةعدم تقييد النصوص بالخطوات نفسها في التحليل مع جميع النصوص.

- العمل على الرفع من المستوى العلمي والمعرفي واللّغوي للتلميذ.

- ضرورة التقليل من عدد النصوص والخطوات والأسئلة المبرمجة للتلميذ.
- العمل على إعداد أستاذ كفؤ متعاون مع التلاميذ.
- الابتعاد عن الغموض والتعقيد في اختيار النصوص أو في الخطوات والأسئلة.
- ضرورة العمل على استغلال النظريات المعاصرة من تعدد القراءات وتعدد المداخل لقراءة النص الأدبي والذي يفتح النص على مصراعيه للقراءات المتعدّدة والتي تسمح للتلميذ بقراءة النص وفق الزاوية التي يراها مناسبة لذلك؛ فتُعطى له الحرية للتعبير والتحليل عن آراءه ووجهات نظره مما يُحفزه على قراءتها والإبداع فيها.

خاتمة

خاتمة

يحظى الأدب بأهمية كبيرة في المجتمعنظرا للدور الذي تؤديه فنونه وصيغه سواء من الناحية الفنية الجماليةأو من ناحية نشر القيم والمبادئ النبيلة، فهو مجال للتذوق وللتنفيس عن المشاعر والأحاسيسيلجأ إليه الأدباء والمبدعون للتعبير عن كوامنهم بطرق فنية خلابة ونقلها عبر الأجيال والعصور إلى غيرهم من البشر الذين يجدون في ذلك الجمالية والمتعة.

ولما كانت النصوص الأدبية تتميز بتلك الفضيلة والأهمية فلقد سعى الأدباء والنقاد وكذلك أولوا الأمر في التعليم إلى منحها القيمة التي تستحقهاومقاربتها من خلال أدوات قرائية وتحليلية تستجلي أبعادها الفكرية وتقف على خصائصها الفنية والإبداعية، وتحاول فهم مغزاها وفتح مغاليقهابالاعتماد على مجموعة من التخصصات العلمية مثل نظرية الأدب التي وفرت المناهج السياقية من تاريخية واجتماعية وغيرها، في أول الأمر ثم تخطي التركيز على المضامين إلى التركيز على الشكل واعتبار النص الأدبي مجرد وثيقة تاريخية أو سياسية، ملغية بذلك أدبيته وخصائصه الجمالية.

وتلا ذلك ما يُعرف بالمناهج النسقية التي تنظر إلى النصوص الأدبية على أنها بنية مغلقة ومستقلة عن الظواهر الخارجية الاجتماعية والتاريخية وغيرها، فظهرت البنوية والأسلوبية والسيميائية، إلا أنها أيضا وقعت في هفوات حالت دون إعطاء النصوص الأدبية حقها من

التحليل والفهم، لأن النص الأدبي وليد الظروف الخارجية أيضا وهو نتاج إنسان يتأثر بالظروف الخارجية لا محالة.

بعدها ظهرت نظريات القراءة والتلقي التي تهتم –بالدرجة الأولى– بالمتلقي وما يقوم به من دور في سبيل قراءة النص الأدبي وفهمه بل وتذوقه،من حيث هو ليس مجرد متلق سلبي وإنما هو مبدع ثان يعمل بكل ما أتي من معارف ومكتسبات قبلية على قراءة النصوص وفهمهامن خلال منظوره الخاص الذي ينتج به نصا آخرا على غرار النص المقروء. ولن يتأتى له ذلك إلا بعد التشبع بكل ما له علاقة بالنص المقروء وتوظيف مجموعة من الإجراءات، كملء الفراغات والبياضات وأفق الانتظار، وكذا فهم الصور البيانية كالاستعارة والكناية التي تفتح المجال واسعا للقارئ من أجل فهمها والوصول إلى معانيها الخفية.

وهذه المحاولات المستمرة من أجل قراءة النصوص الأدبيةوفهمها لا يخص الأدباء والنقاد فقط وإنما يخص المنظومات التعليمية كذلك، ومنها المنظومة التربوية الجزائرية، التي تبنت مؤخراالمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات؛ حيث ترى الأولى ضرورة النظر إلى النص الأدبي نظرة شاملة لا نظرة تجزيئية، فكل جزء يكمل الآخر ولا يمكن فصله عن بقية العناصر والأجزاء الأخرى لأنها متحدة ومتكاملة فيما بينها للوصول في الأخير إلى المعنى العام والشامل. أما المقاربة بالكفاءات فهي تركز على الدور الفعال الذي يؤديه التلميذ بصفة عامة حيث لم يعد ذلك الخزان للمعارف وإنما أصبح مشاركا وفعالا ومنتجا.

ولقد تبين لنا من خلال فصول هذه الأطروحة ومباحثها ونتائج الاستبانات التي رافقتها أنه رغم الإصلاحات التي انخرطت فيها وزارة التعليم الجزائرية، إلا أن الوضعية بقيت كما هي، فالتلميذ لا يستطيع قراءة نص أدبي القراءة المرجوة وهذا راجع إلى مجموعة من مظاهر القصور التي تحول دون تحقيق ذلك؛ منها غياب التكوين المتخصص في ذلكللأساتذة والاختيار النوعي المدروس للنصوص الأدبية، وكذا القصور في الاختيار التعليمي النوعي لطرائق التحليل، وافتقار التلاميذ إلى الرصيد اللغوي والمعرفي الذي يؤهلهم إلى التفاعل مع النص الأدبي المقروء، وعدم استعمال الوسائل الحديثة والتكنولوجيا في قاعات الدرس لتطوير عملية التعليم وتحسينها، وكذلك عدم توفير معظم الشروط اللازمة لإنجاح هذا النشاط كالأخذ بعين الاعتبار للحجم الساعي المناسب المُخصص وغيرها من الشروط اللازمة توفرها لهذا النشاط التعليمي.

أسفرت الفرضية التي طرحناها سابقا عن مجموعة من النتائج التي نوردها كالآتي:

- إن طريقة تحليل النصوص الأدبية بقيت كما هي رغم الإصلاحات التي قامت بها الوزارة الوصية، وتتمثل الإضافة فقط في المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات اللتين بقيتا قاصرتين من حيث التطبيق.
- قلة الحجم الساعي المخصَّص لتعليم النصوص الأدبية وتحليلها، حيث قدِّر بأربع ساعات موزَّعة بين النصوص الأدبية وروافدها من قواعد وبلاغة وعروض، وهذا ما يُحرِم النص من حقه في التحليل اللائق بطبيعته التي يغلب عليها التلميح لا

التصريح، فيسرع الأستاذ في التحليل بغية إكمال التحليل في وقته المحدّد وهذا نعتبره شيئا سلبيا.

- كثرة خطوات التحليل المقدرة بثماني خطوات، تتدرج في كل خطوة مجموعة من الأسئلة يتراوح عددها بين الأربعة والخمسة وقد يزيدعددها أحيانا، وهذا يؤثر سلبا على نوعية التحليل الذي يكون آليا ومباشرا عوض أن يكون مفتوحا ومتعدّدا مثلما نادت إليه نظريات القراءة والتلقي.
- بالإضافة إلى اعتماد الخطوات –خطوات التحليل– نفسها مع جميع النصوص الأدبية على اختلاف أجناسها ومواضيعها، وهذا ما يحول دون فهمها لأن طبيعة النصوص تختلف ومداخلها تتعدد، وما على القارئ إلا أن يختار المدخل الذي يراه مناسبا للنص، واتباع خطوات مُعدّة سلفا يحول دون تحقيق ذلك.
- كثرة النصوص الأدبية المبرمجة وهو ما يعود بالسلب على نوعية تحليلها لأن إكمال البرنامج في وقته المحدد سيكون على حساب التحليل ونوعيته، ومن هنا نكون قد غلّبنا الكم على الكيف.
- كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد يجعل العملية التعليمية التعلمية صعبة للغاية، لأنه كلما كان العدد كبيرا كلما صعب على الأستاذ إيصال الأفكار وتنشيط الدرس، وهذا ينطبق كذلك على التلاميذ لأن كثرتهم في القسم يؤدي إلى التشويش والفوضى في معظم الأوقات ناهيك عن عدم التركيز والتفاعل.

- الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي سيؤثر سلبا على التعليم بصفة عامة وعلى نشاط الأدب بصفة خاصة، لأن الطريقة الناجعة تقتضي استعمال كل الوسائل المساعدة مثل الحاسوب والانترنت والوثائق والوسائل المختلفة.
- قصور تكوين الأساتذة في مجال تعليم الأدب والاطلاع على أحدث ما توصل إليه الدرس الأدبي والنقدي.
- اكتفاء التلاميذ بما يُقدّمه لهمالأستاذ، على قلته وقصوره يؤدي بهم إلى عدم فهم النصوص الأدبية وتذوقها فهم يفتقرون إلى المعلومات والمعارف اللغوية والأدبية.
- نفور التلاميذ من النصوص الأدبية خاصة تلك التي يرونها خارج اهتماماتهم واحتياجاتهم المباشرة، مثل نص خواص القمر للقزويني الذي يبتعد كل البعد عن اهتمامات التلميذ كما جاء في نتائج الاستبانة.
- قلةعدد النصوص الأدبية الجزائرية،لأنه كلما كان النص قريبا من بيئة القارئ ومحيطه كلما فُهِم أكثر، بالإضافة إلى استئناس التلميذ بثقافة مجتمعه.
- غلبة النصوص الشعرية على النصوص النثرية، رغم الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية والتعليم، جريا على التقليد التعليمي السابق.
- تقديم النصوص وفق الترتيب التاريخي للعصور الأدبية؛ حيث خضعت النصوص الأدبية لناموس العصور التاريخية،فالطريقة نفسها.

- عدم خضوع المنهاج والبرنامج وحتى الكتاب المدرسي للتقويم المستمر مما حال دون تصحيح الهفوات وتدارك النقائص من جهة، وفوت عليها مواكبة التطورات الحاصلة في عملية تعليم الأدب من جهة وتلك الحاصلة في المجتمع من جهة أخرى.

وعليهفهذه أهم النتائج التي توصلنا إليها راجين أن يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين والدارسين ليكملوا الطريقفي سبيل تحسين عملية تعليم النصوص الأدبية وتعلمها.

قائمـــة المصـادر والمراجـع

قائمـة المصادر والمراجع

الوثائق التربوية الرسمية:

1. الكتـاب المدرسـي"اللغة العربيـة وآدابهـا"، السـنة الثالثـة مـن التعلـيم الثـانوي للشـعبتين آداب/فلسفة، لغـات أجنبيـة، وزارة التربيـة الوطنيـة، تنسـيق وإشـراف الـدكتور الشـريف مريبعي، تأليف: دراجي سعيدي، مفتش التربية والتكوين سليمان بورنـان، أستاذ التعليم الثانوي. نجـاة بوزيـان، أستاذة التعليم الثانوي. مدني شحامي، أستاذ التعليم الثانوي. الشريف مريبعي، أستاذ محاضر.
2. منهـاج السـنة الثالثـة مـن التعلـيم الثـانوي العـام والتكنولـوجي، الشـعبتان آداب وفلسـفة، لغـات أجنبيـة، وزارة التربيـة الوطنيـة، اللجنـة الوطنيـة للمنـاهج، مديريـة التعليم الثانوي، مارس، 2006.
3. الوثيقـة المرافقـة لمنهـاج السـنة الثالثـة مـن التعلـيم الثـانوي العـام والتكنولـوجي–اللغـة العربيـة وآدابهـا– الشـعبتان: آداب/فلسفة، لغـات أجنبيـة، وشـعب: الرياضـيات، العلـوم التجريبيـة، تسـيير واقتصـاد، تقنـي رياضـي، وزارة التربيـة الوطنيـة للمنـاهج، مديريـة التعليم الثانوي، (د، ت).

قائمـة المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم محمود خليل، "النقد الأدبـي الحديث من المحاكاة إلـى التفكيك"، دار المسيرة، عمان، 2003.

2. أحمد الطريسي، "النص الشعري بين الرؤية البيانية والرؤيا الإشارية"، دار عالم الكتب، الرياض.

3. أحمد بوحسن، "نظرية الأدب القراءة– الفهم– التأويل"، دار الأمان للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2004.

4. أحمد منور، علم النص من التأسيس إلى التأصيل، اللغة والأدب، ع12، الجزائر.

5. أحمد يوسف، "القراءة النسقية وسلطة البنية ووهم المحايثة". الدار العربية للعلوم ناشرون2017.

6. أمبرتو إيكو، "الأثر المفتوح"، ترجمة عبد الرحمن بوعلي، اللاذقية–سورية، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط2، 2001.

7. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

8. بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، اللغة العربية، ع4، الجزائر، 2001.

9. بشير اليعكوبي، "القراءة المنهجية للنص الأدبي، النصان الحكائي والحجاجي أنموذجا،" دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2006.

10. بول. بأرمسترونغ، "القراءات المتصارعة، التنوع والمصداقية في التأويل"، تر: فلاح رحيم، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، ليبيا، 2009.

11. جوزيف كورتيس، إشكاليات عامة في السيميائية، تر: كريمة بوعمرة، سليمة بن مدور، صونية بكال، بحوث سيميائية، ع3و4 جوان–ديسمبر، 2007، تلمسان، الجزائر.

12. حبيب مونسي، "فلسفة القراءة وإشكاليات المعنى"، دار الغرب للنشر والتوزيع.

13. حبيب مونسي، "نظريات القراءة في النقد المعاصر"، دار الأديب، وهران، 2007.

14. حبيب مونسي،" القراءة والحداثة: مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية"، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000.

15. حسين بوحسون، الأسلوبية والنص الأدبي، الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 378، تشرين الأول، 2002.

16. حميد لحميداني، "القراءة وتوليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي"، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2003.

17. دانيال تشاندلز، "أسس السيميائية،" تر: طلال وهبه، مراجعة: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، أكتوبر، 2008.

18. رابح بوحوش، "اللسانيات وتحليل النصوص"، عالم الكتب الحديث، ط2، 2009.

19. رامان سلدن، "النظرية الأدبية المعاصرة،" تر: جابر عصفور، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 1998.

20. رشيد بنحدو، "العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر"، عالم الفكر.

21. روبرت هولب، "نظرية التلقي"، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، ط1، القاهرة، 2000.

22. سعد علي زاير، رائد رسم يونس،" اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها"، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، بغداد، 2016.

23. سعيد بنكراد، "السميائية والتأويل"، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2005.

24. سعيد بنكراد، السيمائيات وموضوعها، علامات، المغرب، ع16، 2004.

25. سعيد يقطين، "من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي"، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2005.

26. شلتاغ عبود شراد، "مدخل إلى النقد الأدبي الحديث"، دار مجدلاوي، ط1، عمان، 1998.

27. شوقي ضيف، "البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره،" مكتبة الدراسات الأدبية، دار المعارف، ط7، القاهرة.

28. عادل مصطفى، "فهم الفهم، مدخل إلى الهرمنيوطيقا"، ط1، القاهرة، 2007.

29. عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، بحث مرجعي مقدم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس، 2006.

30. عبد العزيز خلوفة، المختار سعيدي، "ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي (النظرية والتطبيق)"، ط1، المغرب، 2015.

31. عبد الله إبراهيم، صالح هويدي، "تحليل النصوص الأدبية: قراءات نقدية في السرد والشعر"، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 1998.

32. عبد الله محمد الغذامي، "الخطيئة والتكفير"، النادي الأدبي الثقافي، ط1، جدة، السعودية، 1985.

33. عبد الملك مرتاض،" في نظرية النقد"، دار هومه، الجزائر، 2002.

34. عبد الناصر حسن محمد، "نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي"، الكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، 1999.

35. علي آيتأوشان،" الأدب والتواصل، بيداغوجية التلقي والإنتاج"، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، الرباط، 2009.

36. علي سامي الحلاق، "المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها"، المؤسسة الحديثة للكتاب، الأردن، 2010.

37. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، "المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية"، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط2، الأردن، 2014.

38. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 2015.

39. فوزي عيسى،" النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1997.

40. فولفغانغ ايزر: فعل القراءة، نظرية جمالية التجاوب في الأدب تر: حميد لحميداني، والجيلالي الكدية، مكتب، المناهل، فاس، المغرب، (د، ط)، (د، ت).

41. فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010.

42. قاسم المومني،" في قراءة النص"، ط1، دار النشر المؤسسة العربية للدراسات والنشر الأردن، 1999.

43. مانفريدناومان، المؤلف– المرسل إليه– القارئ، تر: عبد القادر بوزيدة، اللغة والأدب، الجزائر، ع2.

44. المبروك زيد الخير، "تدريس النصوص الأدبية للمرحلتين الإعدادية والثانوية مقاربة للتشخيص والتقويم،" المطبعة العربية، 2006.

45. مجموعة من المؤلفين، مدخل إلى مناهج النقد الحديث، تر: رضوان ظاظا، مايو، 1997.

46. محمد المبارك، "استقبال النص عند العرب"، دار الفارس للنشر والتوزيع، ط1، العراق، 1999.

47. محمد حمود،" تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء"، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1993.

48. محمد عبد الهادي، النص الأدبي بين المبدع والمتلقي، مجلة المخبر– وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، ع1، 2009.

49. محمد مفتاح، "التشابه والاختلاف"، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1996.

50. محمود الربيعي، "مداخل نقدية معاصرة إلى دراسة النص الأدبي"، عالم الفكر، 1994.

51. مصطفى درواش، "خطاب الطبع والصنعة، رؤية نقدية في المنهج والأصول"، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.

52. منذر عياشي، "الكتابة الثانية وفاتحة المتعة"، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، لبنان، 1998.

53. مهدي أسعد عرار، التفكيكية بين النظرية والتطبيق، اللغة العربية، الجزائر، ع7، 2002.

54. ميجان الرويلي، سعد البازعي، "دليل الناقد الأدبي"، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، لبنان، 2005.

55. اليامين بن تومي، القراءة وضوابطها المصطلحية، قراءات، ع1، بسكرة، 2009.

56. يوسف أبو العدوس، الأسلوبية الرؤية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

57. يوسف وغليسي، "النقد الجزائري المعاصر من اللانسونية إلى الألسنية"، إصدارات رابطة إبداع الثقافية، قسنطينة، 2002.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. AmorSéoud, Pour une didactique de la littérature.

2. Jean-louisdufays, la lecture litteraire, des «pratiques du terrain» aux modelesreception des textes litteraires une didactique en construction, grenoble, 2006.

3. Lire méthodiquement des textes"Bertrend-Lacoste, Coordinations Michel Descotes, les éditions Bertrend-Lacoste, 1995.

4. Siouffi, 100 fiches pour comprendre la linguistique.

الملاحق

استبانةموجَّهة إلى أساتذةالسنة الثالثة من التعليم الثانوي

يشرفني أن أتقدم إلى السادة الأساتذة بمجموعة من الأسئلة في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه الموسومة: تعليمية النصوص الأدبية وتلقيها في مرحلة التعليم الثانوي، السنة الثالثة أنموذجا.

ملاحظة: يرجى وضع علامة(×) أمام الجواب الذي تراه مناسبا.

1) بيانات عن الأستاذ وقسمه:

- العمر:
- الجنس: ذكر □ أنثى □
- سنة التوظيف:
- الدرجة العلمية:
- هل سبق وأن درست في مراحل أخرى من التعليم؟
- كم عدد التلاميذ المسجلين في القسم الواحد؟
- كم قسم لديك؟

2) هل تتماشى مواضيع الكتاب المدرسي ومتطلبات المنهاج والوثيقة المرافقة له؟

- نعم □
- لا □

التعليل:.....

.....

.....

.....

.....

3) هل تتناسب النصوص الأدبية المقرّرة في الكتاب المدرسي مع سن التلميذ ومستواه الدراسي؟

- نعم☐
- لا ☐

التعليل.....

.....

.....

.....

4) هل الحجم الزمني المخصص لتحليل النصوص الأدبية كافٍ أم غير كافٍ، ولماذا؟

- كاف ☐
- غير كاف ☐

التعليل:.....

.....

.....

5) هل تعتبر النصوص المبرمجة شاملة ومتنوعة فيما يخص الحركة الأدبية؟

- شاملة ☐
- غير شاملة ☐

التعليل.....

.....

.....

6) ما نسبة النصوص الأدبية الجزائرية في إجمالي النصوص المبرمجة للتلاميذ؟

- مرتفعة ☐
- مناسبة ☐
- منخفضة☐

7) كيف تقيم نوعية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي؟

- جيدة ☐
- رديئة ☐

التعليل:.....

.....

.....

8) هل ترى أن خطوات التحليل كافية لفهم النصوص بشكل جيد؟

- كافية ☐
- غير كافية☐

التعليل.....

.....

.....

9) هل تركز في عملية تحليل النص الأدبي على الشكل أم على المضمون، أم عليهما معًا؟

- على الشكل ☐
- على المضمون ☐
- عليهما معا ☐

التعليل:.....

.....

.....

10) هل تأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية والنفسية للتلميذ أثناء تحليله للنص الأدبي؟

- نعم ☐
- لا ☐

11) هل تؤثر الظروف النفسية والاجتماعية في نتائج تحليل التلميذ للنص؟

- نعم ☐
- لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

12) هل تأخذ بعين الاعتبار تباين القدرات الذهنية للتلاميذ أثناء تحليل النصوص الأدبية؟

- نعم ☐
- لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

13) استنادا إلى خبرتك المهنية كيف هو تفاعل التلاميذ مع النصوص الأدبية المقرّرة أثناء تحليلها؟

- إيجابي ☐
- سلبي ☐

ما السبب في رأيكم؟

.....

.....

.....

14) ما رأيكم في استخدام المقاربة بالكفاءات في تعليم النصوص الأدبية؟ هل هو مفيد؟

- نعم☐
- لا ☐

التعليل:.....

.....

.....

15) ما تقييمكم لنتائج التلاميذ في تحليل النصوص الأدبية؟

- جيدة ☐
- متوسطة ☐
- رديئة ☐

التعليل:.....

.....

.....

16) ما أهم الملاحظات التيتشير إليها فيما يخص أسلوب تحليل النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي؟

الملاحظات:.....

.....

.....

.....

17) هل ترى أن الطريقة الحالية في تحليل النصوص الأدبية تتناسب والعصر الحالي (عصر التكنولوجيا)؟

- نعم☐
- لا☐

التعليل.....

.....

.....

18) هل ترى أن توفير الوسائل الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت تساعد التلميذ والأستاذ في تحليل النصوص الأدبية؟

- نعم ☐
- لا☐

كيف ذلك؟وفي أي نوع من النصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

.....

.....

19) ما مقترحاتك لتحسين عملية تحليل النصوص الأدبية؟

- بالنسبة للمواضيع المختارة؟
- بالنسبة لطريقة تحليلها؟
- بالنسبة لفئة التلاميذ الموجهة إليهم؟

المقترحات:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانةموجَّهة إلى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

يشرفني أن أتقدم إلى التلاميذ الأعزاء بمجموعة من الأسئلة في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه الموسومة بـعنوان: تعليمية النصوص الأدبية وتلقيها في مرحلة التعليم الثانوي، السنة الثالثة أنموذجا.

ملاحظة: يرجى وضع علامة(×) أمام الجواب الذي تراه مناسبا.

1) بيانات عن التلاميذ:

السن: □

الجنس: ذكر □ أنثى □

2) هل لديك ميول لقراءة النصوص الأدبية وتحليلها؟

- نعم □
- لا□

لماذا؟.....

.....

3) هل تمتلك المعارف والمعلومات الكافية التي تمكنك من فهم النصوص الأدبية؟

- نعم □
- لا □

لماذا؟.....

.....

.....

4) إلى أي مدى تساعدك عملية التحليل في فهم النصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

5) هل تشارك في تحليل النصوص الأدبية أم تكتفي بما يقدمه الأستاذ؟

- نعم ☐
- لا ☐

كيف

ذلك؟.....

.....

.....

6) إلى أي مدى يؤثر العدد الكبير للتلاميذ في قسمك على فهمك للنصوص الأدبية وتحليلها؟

.....

.....

.....

7) ما نوع المجهود الذي تبذله خارج قسمك لتتعلم طريقة تحليل النصوص الأدبية؟

.....

.....

.....

إذا كنت لا تبذل أي مجهود فلماذا؟

.....

.....

.....

8) هل تواجه صعوبات في فهم وتعلم النصوص الأدبية؟

- نعم ☐
- لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي؟

.....

.....

.....

9) ما رأيك في خطوات وأسئلة التحليل الموجودة في الكتاب، هل هي في متناولك؟

- نعم ☐
- لا ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

10) **ما الأدوات الحديثة التي تستخدمونها في تحليلكم للنصوص الأدبية داخل القسم؟**

.....

.....

.....

11) **ما رأيك في مواضيع النصوص الأدبية،وهل تراها تتناسب مع سنك ومستوى الفهم لديك ؟**

- نعم □
- لا □

تفسير:.....

.....

.....

.....

12) **ماهي النتائج التي حققتها من تحليل النصوص الأدبية؟**

- نعم: □

ما نوع هذه النتائج؟

.....

.....

.....

.....

.....

- لا □

ما السبب؟

.....

.....

.....

.....

13) ما مقترحاتك فيما يتعلق بتعليم تحليل النصوص الأدبية حتى تتحسن قدراتك في فهم النصوص وتحليلها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس الموضوعات

الإهداء: .....

شكر وعرفان: .....

مقدمـة: 05

الفصل الأول:تعليمية الأدب 14

المبحث الأول: خصائص النص الأدبي ومميزاته التعليمية 15

1 – العناصر المشتركة بين النص الأدبي والنص التعليمي:.....23

2– المميزات المتعلقة بالنص الأدبي: 33

3– وظائف النص الأدبي:.....37

4– الفرق بين النص الأدبي والنص التعليمي:.....38

المبحث الثاني: أهم الاتجاهات الحديثة في تعليمية النصوص الأدبية.....43

1– تعليمية الأدب في ضوء القراءة السياقية:.....43

2– تعليمية الأدب في ضوء القراءة النسقية:.....59

3–تعليمية الأدب في ضوء القراءة التفاعلية:.....73

المبحث الثالث: القراءة والتلقي عامة وفي تعليمية النصوص الأدبية خاصة.....85

1– الفراغات والبياضات(مواقع اللاتحديد):.....87

2–القارئ والسجل النصي:.....90

3– القارئ والاستعارة:.....93

4–القارئ والسياق:.....95

5– القارئ والتأويل:.....97

الفصلالثاني:تعليميةالنصوصالأدبيةفيالمنظومةالتعليمية

الجزائرية.....102

المبحث الأول: تعليمية النصوص الأدبية سياسات ومقترحات.....103
المبحث الثاني: تعليمية النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي.....116
1- شرح محتويات الكتاب المدرسي:.....119
2- عرضبعض النماذج من النصوص الأدبية المقررة للتلاميذ:.....125
3 - الأنشطة والتمارين:.....132
المبحث الثالث: تقييم الكتاب فيما يخص تحليل النصوص.....138
1- تقييم على مستوى المحتوى:.....138
2- تقييم على مستوى الطريقة:.....142
الفصل الثالث:تحليل الاستبانات.....147
المبحث الأول: تحليل الاستبانات الخاصة بأساتذة السنة الثالثة من التعليم الثانوي.....148
3-التعريف بالمدونة:.....148
4-تحليل الاستبانات:.....149
3- تقييم الاستبانات المُوجَّهة إلى الأساتذة:.....183
المبحث الثاني:تحليل الاستبانات الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب/الفلسفة واللغات الأجنبية.....187
1- التعريف بالمدونة:.....187
2- تحليل الاستبانات:.....187
3- تقييم الاستبانات المُوجَّهة إلى التلاميذ:.....210
خاتمة: 213
قائمة المصادر والمراجع: 220
الملاحق: 230
الفهرس: 243

ملخص:

تعتمد هذه الدراسة على البحث عن قيمة النصوص الأدبية ومكانتها في المنظومة التعليمية، بالإضافة إلى الكشف عن دورها في الممارسات التعليمية وواقع ذلك، ورصدها للواقع وتحليله من جهة، والنَّظر في طريقة مقاربتها وتعليمها وفي كيفية التَّعامل معها في قاعات التَّدريس من جهة أخرى. وتختلف معالجة كل نص أدبي وتلقيه عن آخر باختلاف موضوعه وباختلاف الأدوات المعتمدة في دراسته وتحليله، وتَوجَّهت هذه الدِّراسة للبحث في دور النّصوص الأدبيّة، وما تُخلِّفه من أثر في تكوين التلميذ في المرحلة الثانوية وكيفية تلقيه لهذه النُّصوص، تحت عنوان: "تعليميّة النّصوص الأدبيّة وتلقّيها في مرحلة التّعليم الثّانوي، السنة الثالثة ثانوي أنموذجا"

Abstract

This study focuses on investigating the value and significance of literary texts with in the educational system, as well as uncovering their role and status in educational practices. It aims to observe and analyze their impact on reality, as well as examining approaches to their study and teaching, and how they are dealt with in classroom settings. The treatment and reception of each literary text vary depending on its subject matter and the tools used in its study and analysis. This study aims to explore the role of literary texts and their impact on shaping students' understanding in secondary education, particularly how students receive these texts. The study is titled: "The Pedagogy of Literary Texts and Their Reception in Secondary Education, Third Year High School as a Model.