



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة الجزائر -2- "أبو القاسم سعد الله"

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

## تعليمية الأدب في التعليم الثانوي السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا

- دراسة وصفية تحليلية تقويمية -

A Descriptive, Analytical and Evaluative Study of Teaching Arabic Literature in High School Education: Case Study of Third-Year Literature and Philosophy Branch

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم

تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذ الدكتور:

- الطاهر لوصيف

إعداد الطالب:

- عطاء الله عطية

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
حفصة فقااص	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة الأغواط	مشرفا، مقرا
وهيبة العايب	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	عضوا
صورية عشاشة	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	عضوا
فتيحة بلغدوش	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا
إسماعيل بوزيدي	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا

السنة الجامعية: 2023-2024

## إهداء

الحمد لله وحده وأحمده سبحانه وتعالى وأصلي وأسلم على سيد الأولين والآخرين وإمام الأنبياء والمرسلين محمد الصادق الأمين وعلى آله الطيبين وأصحابه الطاهرين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد:

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى والدي العزيزين بآرك الله في عمرهما وأدام عليهما الصحة والعافية

إلى زوجتي الكريمة

إلى إخوتي الأعماء وزوجاتهم الفضليات

إلى أجدادي طيب الله ثراهم

إلى الأهل والأقارب

إلى كل من جمعني بهم أوصل المحبة والأخوة والصدقة

إلى كل من علمني أو له فضل عليّ

وأسأل الله عز وجل أن يوفقنا إلى ما فيه صلاح ديننا ودنيانا

## شكر وتقدير

أما وقد آن لهذا البحث أن ينتهي، أجدني مدينا لكثير من أساتذتي الكرام الذين يرجع إليهم الفضل بعد المولى عز وجل، وفي مقدمة هؤلاء جميعا: أستاذي الفاضل الدكتور "الطاهر لوصيف" الذي أشرف على هذا العمل، ولمست منه كل التشجيع والتوجيه، فله مني خالص التقدير وأجزل الامتتان.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى ذلك القسم الذي ترعرعت فيه طالبا وتخرجت منه أستاذا "قسم علوم اللسان": أساتذة، وإداريين، كل باسمه وجميل وسمه، وأخص بالذكر الأساتذة الأفاضل: محمد حراوي، نجاته سعدون، جمال موسى، فيصل بن علي، المبارك رعاش، مسعود داود، الحسين قرنوط، سجية غربي، زيبوش فاطمة الزهراء، والإدارية المتألقة مقدم نجاته، دون أن أنسى أستاذي الفاضل: "عبد المجيد سالم" الذي كان لنا أبا ومعلما في الوقت نفسه.

والشكر نفسه موصول إلى أساتذة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، وأخص بالذكر أساتذتي الأفاضل: "مفتاح بن عروس"، "محمد ب

شير باي"، "عمر شطة"، "شيباني الطيب"، "حمامة بلقاسم"، "نبق عبد القادر"، "عبد الحفيظي عبد السلام"، "عاشور يحيى" من قسم الفيزياء، "أبو بكر بوقرين" من جامعة الأغواط، و"سنجاق الدين حميدة" من جامعة بجاية فهؤلاء كلهم قد شملوني برعايتهم العلمية والمعنوية.

وفي الأخير أتوجه بخالص شكري وأوفر تقديري وامتناني إلى لجنة المناقشة التي تجشمت عناء تصحيح هذا العمل، وتصويب ما وقع فيه من زلل أو هفوات.



حقبة جديدة

## مقدمة

الأدب هو نوع من التعبير الإنساني الراقى الذي يستخدم اللغة وسيلة للتعبير عن الأفكار، والمشاعر، والتجارب الإنسانية المختلفة بطريقة إبداعية وجمالية. ويُعتبر شكلاً من أشكال الفن الذي يعبر عن الثقافات والتجارب الفردية والجماعية ويشمل عدة أنواع مثل الشعر، الرواية، المسرح، القصة القصيرة، والمقال.

يتميز الأدب بتنوع أساليبه وأدواته، حيث يعتمد على الأسلوب البلاغي، والتصوير المجازي، واستخدام الإيقاع والتناغم في اللغة. الأدب يهدف إلى إثارة التأمل العميق، ويعكس التجارب الإنسانية بطرق مؤثرة، ويسعى لإيصال رسالة أو إلهام القراء أو ببساطة نقل جمال اللغة وأسرارها.

ويجب أن نفرق بين الأدب وتاريخه، فتاريخ الأدب دراسة توضح الأطوار التي مر فيها الأدب، وما كان عليه أسلوبه من قوة أو ضعف، أو رقي أو انحطاط، وتبين هذه الدراسة مدى نجاح الأديب في تضمين أدبه حياة عصره، ومدى تأثيره ببيئته التي يعيش فيها، وتأثيره في أهل هذه البيئة وغيرهم من قراء الأدب العربي.

الطريق الوحيد لدراسة الأدب هو النصوص (الشعر والنثر) فيها يرتبط وعليها، فلو عدنا بالبلاغة إلى وظيفتها الأولى وهي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، أي فن استخدام اللغة بأسلوب فعال وجميل، لإيصال المعنى بأدق وأبلغ طريقة ممكنة. إضافة إلى تذوق الأدب وفهم نصوصه، وإدراك صورته ومعانيه، ونقده، لكان هذا هو الأدب مكتمل الصورة.

إذا نظرنا إلى الأدب هذه النظرة الصادقة، وجب أن نقول أن تدريسه يبدأ من أول عهد المتعلم بالتعليم، ولا عجب في هذا، فالمتعلم قبل دخوله المدرسة يسمع أنواعاً من الإنتاج اللغوي الجميل تشده وتستهوئه، فهذه قصة جميلة تسردها له أمه، وجدته... الخ. وهذه أغنية

تغنيها له أمه، وهو في سنواته الأولى فيطرب لنغم الشعر، وإيقاعه، ويردد ألفاظه جريا مع سجيته من غير تكلف، فالمتعلم يستجيب للأدب، ويحس بجماله قبل أن يدخل المدرسة.

وإذا نظرنا إلى تذوق الأدب على أنه أمر ذاتي، كان لنا أن نبحث عن نوع الأدب الذي يطرب له المتعلم، ويتمتع به، وأن نبحث أيضا عن الوقت الذي يستجيب فيه للأدب، ثم نتطور بدراستنا -بعد ذلك- لنعرف أنواع الأدب التي تلائم كل مرحلة من مراحل النمو الدراسي.

ولما كانت مراحل التعليم الدراسي تتمثل في كل من: المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ارتأينا أن تكون دراستنا خاصة بمرحلة التعليم الثانوي، حيث كان عنوان دراستنا: "تعليمية الأدب في التعليم الثانوي السنة الثالثة آداب وفلسفة أنموذجا دراسة وصفية تحليلية تقويمية".

أما الإشكالية الأساسية التي انطلق منها هذا البحث فتتمثل فيما يلي:

كيف يتم تعليم الأدب في مرحلة التعليم الثانوي وما خصوصية ذلك لدى تلاميذ السنة الثالثة في ضوء المقاربة النصية؟

وقد تفرعت عن هذه الإشكالية الرئيسة مجموعة من الإشكاليات الفرعية، والتي تمثلت فيما يلي:

- هل يحقق النص الأدبي المطالب التعليمية التي جرى بموجبها تبني المقاربة النصية؟

- كيف ينظر التعليم إلى نصوص الأدب وكيف يتم تحليلها؟

- ما واقع تعليم النصوص الأدبية على ضوء المقاربة النصية الجديدة؟ وهل تصلح المقاربة المتبناة في تعليم درس الأدب؟

يتوجب علينا أمام التوجه التعليمي الجديد والإشكالية المعنية بالمعالجة، تقديم فرضيات نوجزها فيما يلي:

-يتطلب تبني المقاربة النصية في الأدب الانطلاق من المبادئ الأساسية للسانيات النص ونحو النصوص وبعض مبادئ نظرية القراءة والتأويل في الناحية المتعلقة بالأسس النظرية التي تتبني عليها تعليمية الأدب.

- تفرض المقاربة الجديدة تبرير مجمل الاختيارات والإجراءات التعليمية المتبعة بدءا باختيار المحتوى النصي عبورا بعلاقة ذلك المحتوى بالأنشطة اللغوية المتعلقة به كالتحليل والصرف والبلاغة وغيرها، وصولا إلى طريقة التعليم ومراحله، وتلك ناحية تتعلق بالأسس التطبيقية التعليمية التي تتأسس عليها كيفية تدريس الأدب.

فهذه بعض الفرضيات التي يرى هذا البحث بحتمية دراسة الموضوع على ضوءها؛ وقد قامت خطة هذا البحث على بناء من قسمين أحدهما نظري والآخر تطبيقي. حيث افتتحناه بمقدمة تعرف بدراستنا، يليها قسم نظري حوى الفصل الأول الذي عنوانه: الخلفية النظرية للأدب. تطرقنا فيه إلى مفهوم الأدب، نشأته، عناصره، مداخل تدريسه، أهميته، أهداف تدريسه، ووظائفه.

أما الفصل الثاني فقد وسمناه: "التذوق الأدبي"، حيث تناولنا فيه: مفهوم التذوق الأدبي، أنواعه، خصائصه، مصادر تكوينه، مهاراته، جوانبه، مقوماته، تذوق النصوص الأدبية، مشكلات التذوق الأدبي في النصوص الأدبية، معايير التذوق الأدبي فيها، تربية التذوق الأدبي في نفوس المتعلمين، عوامل تدني التذوق الأدبي، ودور الأستاذ في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين.

وأما الفصل الثالث وهو الأخير في هذا القسم فهو: تعليم الأدب في ضوء المقاربة النصية. حيث تناولنا فيه مفهوم المقاربة النصية، خصائصها، خطواتها، أهميتها، معايير

النصية، مفهوم النص التعليمي، معايير اختياره، أسس النص التعليمي، تدريس الأدب في ضوء المقاربة النصية، واعتماد نظرية الأجناس الأدبية كمدخل لتدريس الأدب.

في حين تكفل القسم التطبيقي باستكشاف الواقع التعليمي للأدب من خلال ثلاثة فصول كذلك، خصصنا الفصل الأول منها: للمناهج والوثيقة المرافقة له عرضا ودراسة فيما يخص تصورهما لتعليم النصوص الأدبية، والفصل الثاني: لعرض محتوى نصوص كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة آداب وفلسفة وطريقة تعليمها، وعرض دليل الأستاذ المقرر في هذه السنة، أما الفصل الثالث: واقع تدريس الأدب في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجزائري شعبة آداب وفلسفة من خلال تحليل ودراسة الاستبانات الخاصة بالأساتذة والمتعلمين. وختم البحث بخاتمة تضمنت حوصلة لمجموع النتائج المحققة إلى جانب مسرد لجميع مراجع البحث وفهرس موضوعاته، إضافة إلى الملاحق التي حوت النسخ المقدمة من الاستبانات، ونسخ عن صفحات المناهج والوثيقة المرافقة له، كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي، ودليل الأستاذ. معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي التقويمي الذي اقتضاه هذا البحث حيث قمنا بوصف الأدب وصفا نظريا شاملا، وتتبعنا الملاحظات الخاصة بتدريس الأدب من خلال الخروج إلى الميدان حيث وزعنا استبانات خاصة للأساتذة وأخرى للمتعلمين قمنا بتحليلها وسجلنا منها بعض الملاحظات التي لفتت انتباهنا وبالتالي محاولة تقويمها إذا ما لاحظنا فيها نقصا محددًا.

ومن الدواعي التي حفزتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر ما يلي:

- الغيرة على الواقع الذي يعيشه المتعلم الجزائري فيما يخص تعلم الأدب، حيث حرم من حلاوة نصوص الأدب بسبب الطريقة الجافة التي تقدم بها تلك النصوص وتحلل، فبدل أن يتعلق بها صار ينفر منها.

- كون المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي قطع شوطا كبيرا في تعليمه، وهو مقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، فنعتقد أنه امتلك القدرة على تحليل نصوص الأدب في ضوء المقاربة النصية، وأصبح قادرا على التفاعل مع النص في مختلف جوانبه الفكرية والأسلوبية واللغوية والنحوية والبلاغية والصوتية... إلخ

- محاولة الوصول إلى إجابات عن الأسئلة المطروحة، ومحاولة تقييمها في إطار الطريقة التعليمية الجديدة المرتكزة على المقاربة النصية، وهو مسعى ينادي به الإصلاح التربوي الهادف، خاصة في وجود مناهج ومحتويات وكيفيات جديدة يجب أن تبرز نقاط القوة فيها لدعمها، ونقاط الضعف -إذا وجدت- لعلاجها بطرائق علمية تستثمر ما تم الوصول إليه في الميدان اللساني التعليمي والتربوي.

- فحص محتوى نصوص الأدب وطريقة تعليمه في مرحلة التعليم الثانوي، والذي يشكل فرصة ثمينة لاختبار كل من الأساس النظري والممارسة التعليمية الذين وضعوا في خدمة التجديد التعليمي اللغوي الأدبي الجديد، ولذلك كان اختيار هذا البحث لمجموعة الأدوات التعليمية المخصصة لتعليم نصوص الأدب العربي لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة، مجالاً للدراسة والتقييم بدءاً من المنهاج مروراً بكتاب اللغة العربية وآدابها، وانتهاءً باستبانات الأساتذة والمتعلمين.

وعليه يهدف هذا البحث إلى إظهار أهمية الأدب ونفض الغبار عنه، من خلال عرض ما يتعلق به نظرياً، واستتطاق واقع تدريسه من خلال الوثائق التربوية والزيارات الميدانية.

وقد سبقتنا دراسات كثيرة بادرت بالاهتمام إلى تعليم الأدب وطريقة التدريس المتبعة في المدارس الجزائرية، منها:

-دراسة لوصيف الطاهر في أطروحة الدكتوراه: "تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى- جذع مشترك آداب- أنموذجاً، دراسة وصفية تحليلية

نقدية"، حيث اكتشف أن تبني المقاربة الجديدة لم يكن سوى محاولة شكلية للإصلاح، كما أشار إلى الإمكانيات المتاحة في مقاربة النصوص الأدبية وهي استغلال بعض المداخل الأدبية والنقدية المعاصرة.

- دراسة أورادي رابح في مذكرة الماجستير: "تلقّي النص الأدبي في المنظومة التربوية الجزائرية السنة الثانية آداب وفلسفة أنموذجا"، التي توصل فيها إلى أن تلقّي النص الأدبي غير مستبعد في إطار تدريسه، لأن الأهداف التي يرمج تحقيقها مع المتعلم في تعليمية النص الأدبي، لا يمكنها أن تحد من حرية المتلقي المتعلم في التفاعل مع النص.

- دراسة بوطيبة سعيدة في مذكرة الماجستير: "تدريس نصوص التعليم الثانوي سنة أولى آداب أنموذجا في ضوء المقاربة النصية وتعليمية النص الأدبي"، التي خلصت إلى أن هناك نصوص في الكتاب المدرسي تهمل مناسبة النص التي تعد مفتاحا لفهم الدرس وتعريف الأدياء وإن وجد فهو غير كاف، ولا بد أن يكون هذا التعريف ما يوافق ما يناسب النص إذ يجب الوقوف عند بعض الحقائق التاريخية والشخصيات تسهل على المتعلم الفهم.

- دراسة مليكة عزيز في مذكرة الماجستير: "إشكالية الانسجام الداخلي والخارجي للنص الأدبي في الكتاب المدرسي كتاب السنة الثالثة آداب أنموذجا- مقاربة نصية"، والتي استنتجت أن المقاربة النصية لا تزال غير واضحة (غير مفهومة)، وبالرغم من أن الإصلاح الجديد أوصى باتخاذها خيارا لمقاربة النصوص في إطار المقاربة بالكفاءات، إلا أن المقاربة المعمول بها في الكتاب هي: المقاربة التاريخية في ضوء المقاربة بالأهداف والمحتويات.

كما تجدر الإشارة بأن هناك صعوبات اعترضت طريق البحث منها ما كان مجرد أتعاب أثقلت الكاهل، ومنها ما أثر في الإنتاج فأخر ميقات إنجازه أو فوت فرصة الزيادة في قيمته. ومن هذه الصعوبات على وجه الخصوص:

- ضياع بعض الاستبانات بعد توزيعها على الأساتذة والمتعلمين، مما أدى إلى إعادة طبعها مرة أخرى وتوزيعها، كما تخلف بعض الأساتذة في موعد تسليمها، مما جعلني أعاد الاتصال بهم أكثر من مرة.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد حققنا ولو جزءا يسيرا مما يصبو إليه البحث وهو إظهار مواضع التوفيق والقصور في المقاربة الجديدة، وطرح كفاءات جديدة فيما يخص قراءة النصوص الأدبية.

دون أن أنسى توجيه جزيل الشكر وفائق التقدير والامتنان إلى أستاذي المشرف الذي قبل الإشراف على هذا البحث، ولم يبخل عليّ بتوجيهه وإرشاده، فكان خير عون وسند.

وما من إنسان يكتب شيئا إلا ووجد بعد مدة أنه لو زاد فيه أو طرح منه لكان خيرا، ولو قدم هذا وأخر هذا لكان أجمل، فهذه هي طبيعة البشر، إنهم لا يأتون بعمل كامل، فالكمال لله وحده.

# القسم النظري

# الفصل الأول

## الخطية النظرية للأدب

## الفصل الأول: الخلفية النظرية للأدب

## 1- تحديد مفهوم الأدب:

## 1-1- الأصل الاشتقاقي لكلمة أدب:

قبل إيجاز التطور الدلالي لكلمة أدب، فإن من المفيد الإشارة إلى الأصل الاشتقاقي لهذه الكلمة، فمن العلماء من أرجعها إلى أصل غير عربي كما فعل الأب "إنستاس الكرمللي" الذي اعتبرها يونانية اللفظ والمعنى، ومن معانيها عندهم "الغناء والمنادمة والمجالسة والأحاديث الرائقة"<sup>1</sup>. وردها أحمد حسن الزيات إلى "السومريين الذين سكنوا في جنوبي العراق، وهناك انتقلت إلى العربية ومنها إلى اللغات السامية بالاحتكاك حوالي القرن الثلاثين قبل الميلاد، ثم تحولت إلى كلمة آدم واستعملت كذلك في اللغات السامية، وبقيت العربية وحدها محتفظة بالأصل لقدمها وعدم اختلاطها، وما زلنا حتى يومنا هذا نستخدم بعض معانيها حين نقول رجل آدمي، أي رجل مؤدب"<sup>2</sup>.

ورأى المستشرق الإيطالي "كارلو نالينلو" أنها "مشتقة من الدأب بمعني العادة، و أن دأب جمعت على أدأب، ثم قلب الجمع إلى آداب، كما جمعت بئر ورئم على آبار وآرام، وأصلها آبار و آرام. ثم اشتقت كلمة أدب المفردة من الجمع آداب"<sup>3</sup>.

1- عبدالقادر أبو شريفة، حسين لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط5، 2016، ص: 07.

2- المرجع نفسه، ص: 08.

3- كارلو نالينلو، تاريخ الآداب العربية من الجاهلية حتى عصر بني أمية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1954، ص: 14.

## 1-2- تطور مفهوم كلمة الأدب عبر العصور:

استعملت كلمة أدب في العصر الجاهلي بمعنى الدعوة الى المأدبة، أي الطعام، قال الشاعر الجاهلي طرفة بن العبد:<sup>1</sup>

نحن في المشتاة ندعو الجفلى لا ترى الأدب فينا ينتقر<sup>2</sup>

كما استعملت بمعنى "الخلق المهذب والطبع القويم والمعاملة الكريمة للناس، نرى هذا المعنى في النص الجاهلي الذي ورد عن عتبة بن ربيعة وهو يصف لابنته هند زوجها أبا سفيان، من غير أن يسميه لها، فقد جاء في هذا الوصف "بدر أرومته، وعز عشيرته، يؤدب أهله ولا يؤدبونته". وواضح من هذا النص أن المراد به هو أنه ذو خلق نبيل وأنه يأخذ أسرته باتباع هذا الخلق النبيل"<sup>3</sup>.

واستعملت الكلمة في العصر الإسلامي "بمعنى العادة الحسنة، واكتساب الأخلاق الحميدة، وتهذيب النفس، وتعليم المرء ما أثر من محامد كما تدل على الثقافة، فيروى أن عليا "كرم الله وجهه" قال للرسول "صلى الله عليه وسلم": يا رسول الله نحن بنو أب واحد، ونراك تكلم وفود العرب بما لا نفهم أكثره. فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (أدبني ربي فأحسن تأديبي وربيت في بني سعد)<sup>4</sup>. وقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه لابنه: "يا بني، انسب نفسك تصل رحمك، واحفظ محاسن الشعر يحسن أدبك"<sup>5</sup>.

واستعملت في العصر الأموي "بمعنى التعليم، والتعليم على النحو الذي كان مألوفاً أيام بني أمية، أي التعليم بطريقة الرواية على اختلاف أنواعها: رواية الشعر، ورواية الأخبار،

1- طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2002، ص: 42.

2- المشتاة: أيام الشتاء والمطر الشديد حيث يحتاج العرب الى الملجأ والضيافة. الجفلى: الدعوة العامة إلى الطعام. الأدب: الداعي. ينتقر: يخص بالدعوة قوما دون آخرين أو يختار من المدعوين واحدا ويميزه.

3- سحر سليمان الخليل، المدخل إلى تذوق النص الأدبي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 07.

4- محمد محمد الكومي، في نظرية الأدب، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، ص: 08.

5- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطوير منهاج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، 1986، ص: 13.

وأحاديث الأولين، وكل ما يتصل بالعصر الجاهلي وسيرة الأبطال قدمائهم ومحدثيهم، وكل ما كان من شأنه تكوين الثقافة التي كان يحرص عليها العربي المستتير من الأرستقراطية الحاكمة، أو من الأرستقراطية التي يعتز بها الخلفاء. ولا نكاد نرى هذه المادة مستعملة في أول الأمر إلا فعلا أو اسم فاعل: فهم يستعملون "أدب"، ويستعملون بنوع خاص لفظ "المؤدب"، وهم لا يطلقون لفظ "المؤدب" هذا على رواية الحديث والدين، وإنما يطلقونه على رواية الشعر والخبر وعلى الذين كانوا يحترفون تعليم الشعر والخبر وما كان إلى ذلك، لأبناء الأرستقراطية<sup>1</sup>.

أما في العصر العباسي الذي تطورت فيه الحياة العربية أكثر مما كانت عليه في العصور السابقة - حيث نشأت علوم اللغة العربية، وتميزت بموضوعاتها وأسمائها، واشتمل لفظ الأدب على عدة معانٍ، منها مآثر الشعر والنثر، وما يتصل بهما من علوم العربية كالأنساب، والأيام، والأخبار، والملح، والنوادر، واللغة، والنحو، والصرف، والبلاغة والعروض، وأخذوا يؤلفون بهذا المعنى كتباً سموها كتب الأدب، مثل: طبقات الشعراء لمحمد بن سلام الجمحي، والبيان والتبيين للجاحظ، والشعر والشعراء، وعيون الأخبار لابن قتيبة، والكامل في اللغة والأدب للمبرد، والعقد الفريد لابن عبد ربه... واتسع معنى الأدب ليشمل العلوم والفنون والمعارف كلها - فلم يكن في هذا العصر تمييز دقيق بين معاني العلوم والفنون والمعارف والآداب، فكانت الآداب هي المعارف والعلوم والفنون<sup>2</sup>.

وهذا الذي قصده ابن خلدون بقوله في مقدمته "الأدب هو حفظ أشعار العرب، وأخبارها، والأخذ من كل علم بطرف"<sup>3</sup>. فلفظ الأديب يؤدي ما نفهمه الآن من لفظة (المتقف).

1- طه حسين، في الأدب الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط20، 2017، ص: 24.

2- أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط6، 1979، ص: 33-34.

3- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن سعد، الدار الذهبية، القاهرة، مصر، 2006، ص: 651.

وابتداء من القرن الرابع أصبح مفهوم الأدب "يطلق على الشعر، والنثر، وما يتصل بهما من نحو، وبلاغة، وعروض، ونقد أدبي، وتاريخ أدب"<sup>1</sup>.

وفي العصر الحديث يرى طه حسين "أن الأدب نوعان: أدب إنشائي، وأدب وصفي، فالأدب الإنشائي هو "الأدب الذي ينحل إلى شعر ونثر، والذي ينتجه الكتاب والشعراء، لأنهم يريدون أن ينتجوه بل لأنهم مضطرون إلى إنتاجه اضطرارا في أول الأمر، بحكم الملكات الفنية التي فطروهم الله عليها، وهو خاضع لكل ما تخضع له الآثار الفنية من تأثر بالبيئة والجماعة والزمان وما إلى ذلك من المؤثرات الأخرى، فهو مرآة لنفس صاحبه، مرآة لعصره وبيئته. لأنه القصيدة التي ينشدها الشاعر والرسالة التي ينشئها الكاتب، لأنه الآثار التي يحدثها صاحبها لا يريد بها إلا الجمال الفني في نفسه. لا يريد بها إلا أن يصف شعورا أو إحساسا أحسه أو خاطرا خطر له"<sup>2</sup>. أما الأدب الوصفي فهو "الذي يتناول الأدب الإنشائي مفسرا حيناً، ومؤرخا حيناً آخر، وهو ما اتفق المحدثون على أن يسموه تاريخ الآداب"<sup>3</sup>.

لكلمة أدب معنيان: معنى مادي من أدب مأدبة بمعنى أولم وليمة، ومعنى روحي تطور عبر الزمن.

ولا يختلف معنى الأدب عند الأدباء في الوقت الحاضر عن مفهومه لدى الأوائل وإن عبروا عنه بتعبيرات مختلفة، فيرى بعضهم أن كلمة الأدب تدل على معنيين:

"معنى عام يراد به كل ما يكتب في اللغة ويعبر عن معنى من المعاني ينتجه العقل والشعور من الأبحاث العلمية أو الفنون الأدبية، ومعنى خاص يراد به ما أثر عن الشعراء والكتاب من قول البديع المحتوي على الأخيلة الدقيقة والمعاني الرقيقة التي تذهب النفس وترهف

1- محمد بوزواوي، معجم مصطلحات الأدب، الدار الوطنية للكتاب، الجزائر، 2009، ص ص: 18-19.

2- طه حسين، في الأدب الجاهلي، ص ص: 33-34.

3- طه حسين، الأدب والنقد، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط2، ج5، 1982، ص: 37.

الحس وتثقف اللسان"<sup>1</sup>. وعليه نستنتج أن كلمة أدب على معان متعددة منها دعوة الناس إلى مآدبة الطعام، ومنها تهذيب النفس وتعليمها، ومنها الحديث في المجالس العامة، ومنها السلوك الحسن، ومنها الكلام الحكيم الذي ينطوي على كلمة أو موعظة حسنة أو قول صائب، وأما المعنى المقصود هنا فهو الذي يطلق على مجموع الكلام الجيد المروي نثراً وشعراً"<sup>2</sup>.

كما يربط بعض التربويين الأدب بعلم النفس فيعرفونه بأنه: "تعبير عن مشاعر وأحاسيس وأمزجة بكيفية واعية أو لا واعية، ووظيفة الدراسة الأدبية تبيان أشكال هذا التعبير باستعمال معطيات نفسية وعصبية وتحليلية. لذلك نجد مجموعة من الدارسين وأمثال أمين الخولي ومحمد خلف الله وعباس محمود العقاد والنويهي ومصطفى سوييف وعزالدين إسماعيل وغيرهم يحاولون الوصل بين الجانبين الأدبي والنفسي تارة بإخضاع الأول للثاني، وتارة أخرى بتطويع بعض المفاهيم النفسية وتطبيقها أدبياً"<sup>3</sup>.

ومما سبق نرى أن المقصود بالأدب الذي يدرس في مدارسنا الثانوية هو تلك النصوص الأدبية التي تعبر عن خلجات النفس ولها حظ من المتعة والجمال الفنيين، وهو كذلك ما يتناول هذه النصوص بالتفسير والتحليل والتأريخ، أي ما أسماه المحدثون بتاريخ الأدب.

1- شوقي ضيف، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، 19981، ص: 10.

2- مصطفى الخليل الكسواني وآخرون، المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض، دار صفاء للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2010، ص15.

3- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريب الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص: 147-148.

## 2- نشأة الأدب العربي:

إن نشأة الأدب كانت "ثمرة لحاجة الإنسان إلى التعبير عن عقله وحاجاته، فهو يشبه بقية الفنون كالرسم والموسيقى والغناء؛ إلا أن الأدب يجمع أكثر خواص هذه الفنون ويزيد عليها الإفصاح وسهولة التناول والشيوع"<sup>1</sup>.

يتكون الأدب العربي من كل الآثار الأدبية، الشعرية والنثرية، التي وصلتنا منذ الجاهلية الثانية، تلك الفترة الممتدة بين السنة 475م وسنة 622م، سميت هذه الفترة بالجاهلية الثانية، لأن ما تقدم سنة 475م، لا نعرف عنه شيئاً يجعلنا نطمئن إليه. فجل ما نعرفه عن الجاهلية الأولى أو الجاهلية القديمة التي سبقت هذا العهد، لا تخلو من شعراء وأدباء فقدت آثارهم، وكانوا الركيزة التي قام عليها الأدب من بعد في أسلوبه وأوزانه وتعبيره، وضمت مجموع ما كتبه ونظمه العرب من شعر ونثر، طوال العصور التي اشتمل عليها تاريخ هذا الأدب في الأقطار التي تتكلم العربية.

وتأكيداً على هذا القول، فإن من يقرأ شعر "المهلهل" و"الشنفرى" و"تأبط شراً"، وهم من نوابغ القرن الخامس وأوائل القرن السادس، يرى فيه من البلاغة والانسجام ما لا يجوز الحكم معه بأنهم كانوا في طليعة شعراء العرب، إنما هناك من سبقهم في نظم الشعر وظل نتاجهم مغموراً بالتالي، فإن الرواة لم ينقلوه ربما لأنهم أهملوا، وهم مسلمون، كل شعر جاهلي فيه أثر للوثنية صريح<sup>2</sup>. وفي هذا الاتجاه، يؤكد المستشرق الإيطالي "غويدي" أن قصائد الحقبة الثانية من الجاهلية في القرن السادس البديعة، تبرهن عن عمل طويل استعدادي، سبق هذه الحقبة ومهد لها. ثم إن هناك اعترافاً واضحاً وصريحاً من بعض الشعراء الجاهليين أنفسهم،

1- زاير سعد علي وأسماء تركي، داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المرتضى، بغداد، العراق، ج1، 2013، ص: 58.

2- سليمان البستاني، الإلياذة، مطبعة الهلال، القاهرة، مصر، ص ص: 108-116.

الذين ينتمون الى الحقبة الجاهلية الثانية، يؤكد قدم الشعر عندهم: فعنتره العبسي مثلا يشهد بذلك في قوله: <sup>1</sup>

هل غادر الشعراء من متردم أم هل عرفت الدار بعد توهم؟

وهو يقصد أن الشعراء الذين سبقوه لم يتركوا شيئاً من الشعر يحتاج إلى إصلاح حتى يتعرض له. واستعمال "غادر" في صدر البيت أقرب الى معنى "ترك" و"تخلى" و"أهمل" منها "انسحب" و"برح". والمتروم هو: "الموضع الذي يستصلح بعدما أصابه الوهن والعطب". ويمكن صياغة البيت بطريقة أخرى: "هل ترك الشعراء لأحد معنى إلا وقد سبقوا إليه".<sup>2</sup> وفي ذلك إشارة إلى ما قاله غويدي من أن الشعر مر قبل الجاهلية الثانية. بمرحلة عمل طويلة خضع خلالها إلى تطوير واستعداد وترق حتى وصل إلى ما وصل إليه في الجاهلية الثانية.

وامرؤ القيس أيضاً، يذكر أحد الشعراء القدامى وطريقته في الشعر فيقول: <sup>3</sup>

عوجا على الطلل المحيل لأننا نبكي الديار كما بكى ابن خدام <sup>4</sup>

ففي هذا البيت عند امرئ القيس اعتراف بفضل شاعر قديم هو ابن خدام اشتهر بالغزل، وكان، على ما يبدو من قول امرئ القيس، صاحب نهج في هذا الفن الشعري، يفيض شعره بالجنين وتذكر الأيام الخوالي في مرحلة الهوى والشباب.

رغم هذه البراهين والاعترافات، تبقى الجاهلية الثانية، القريبة من الإسلام، المورد الأساس للأدب العربي، لأنها شهدت النهضة العربية كما نعرفه الآن وشهدت ازدهارا قويا للشعر الموزون الذي تعرفنا اليه. وقد تزعم الجاحظ هذا التيار، إذا اعتبر ان الشعر الموزون حديث

1- عنتره بن شداد، ديوان عنتره بن شداد، شرح: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2، 2004، ص: 11.

2- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

3- امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، شرح: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2، 2004، ص: 151.

4- عوجا: اعطفا. المحيل: المتغير. ابن خدام: رجل بكى الديار قبل امرئ القيس. ينظر المصدر السابق، الصفحة السابقة.

العهد لا يرقى الى أبعد من الجاهلية الثانية بكثير. فيقول: "أما الشعر فحديث الميلاد، صغير السن، أول من نهج سبيله وسهل الطرق إليه امرؤ القيس بن حجر ومهل بن ربيعة". وجاراه الفرزدق في هذا الاعتقاد فقال: "ومهل الشعر ذاك الأول"<sup>1</sup>.

وفي الأخير يتعذر علينا أن نقف على نشأة الأدب قبل الإسلام، لأن المصادر التاريخية ساكتة عن ذلك وكل ما يمكن معرفته هو: أن النصوص الأدبية الواصلة إلينا يمتد عمرها إلى مئة سنة أو أكثر قبل الإسلام؛ ولكن بما أن هذه النصوص بلغت قمة تطورها الفني، حينئذ لا بد أن تكون قد سبقتها سنين طويلة من النمو حتى وصلت إلى المرحلة التي نتحدث عنها.<sup>2</sup>

### 3- عناصر الأدب:

يتردد في كتب النقد أن الأدب هو "التعبير عن أثر تجربة في النفس، وأن هذا التعبير يعكس لنا أفكار الأديب وعواطفه في أسلوب جميل، وتصوير خيالي رائع، أو أنه على حد تعبير بعضهم فكرة مصورة مزجاة بعاطفة واجتماع هذه العناصر في نص من النصوص يسمح له أن يدخل في إطار الأدب والفن<sup>3</sup>. أما سمو النص وارتفاع قيمته فذلك رهين بدرجة تفوقه في كل عنصر من تلك العناصر، وهي العاطفة، الفكرة، الخيال، والأسلوب، وسنأتي إلى كل عنصر منها بالتفصيل.

إذا حللنا القطع الأدبية وجدناها. تشتمل على أربعة مواد: العاطفة والفكرة والخيال والأسلوب. وهناك من قام بجمع العناصر الثلاثة الأوائل ترتيباً فيما يسمى "بالتجربة الشعورية" وأفرد "التجربة اللفظية" للأسلوب<sup>4</sup>.

1- سليمان معوض، مدخل الى الأدب العربي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، 2008، ص ص 11-12-13.

2- زينة عبد الأمير الدهكلي، النصوص الأدبية في البرامج التعليمية ودورها في تنمية مهارة التعبير الإبداعي، دار المناهج، ط1، 2018، ص: 58.

3- محمد محمد الكومي، في نظرية الأدب، ص: 127.

4- أحمد علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص: 197.

## 3-1- العاطفة:

تعد محور ارتكاز النص الأدبي والعامل الرئيسي الذي يعينه على تحقيق غرضه، والوصول إلى مأربه، فإن النقاد يهتمون اهتماما كبيرا بهذا العنصر، ويحاولون قياسه من النص، ومعرفة قيمته، ودرجة ظهوره ووضوحه.<sup>1</sup>

هي الحالة الوجدانية أو العنصر الوجداني الذي يحوي "العواطف البشرية وألوان الشعور والإحساس، من فرح وحزن، وحب وبغض، وأمل ويأس، وحقد وشفقة، وحنين ونفور، وكآبة وانسراح، وفخر وانكسار، ونجاح وفشل، وما إلى ذلك مما تتكون منه النفس البشرية، ويقوم في معدن الإنسان ما بقي إنسانا"<sup>2</sup>، والإنسان دائما يتقلب في عواطفه ولا يمكن أن تمر عليه لحظة دون عاطفة فدائما نفرح أو نحزن أو نغضب، الى غير ذلك من العواطف.<sup>3</sup> وهي الشعور الذي يثيره الموضوع في نفس الأديب، والذي يود هو بدوره أن يثيره فينا<sup>4</sup>، كما "أنها الحالة التي تنتشع فيها نفس الأديب بموضوع أو مشاهدة، وتأثر فيها تأثيرا قويا يدفعه إلى الإعراب عما يحس به"<sup>5</sup>.

وكل العواطف صالحة لأن تكون موضوعا للأدب، ومنها عواطف يشترك فيها الناس جميعا وأخرى خاصة، فالشخص الذي ينجح في امتحان يسر وسروره عاطفة خاصة والأمة التي تنتصر يسر أبنائها وسرورهم عاطفة مشتركة.

والقطع الأدبية ترقى برقي العاطفة وتنحط بانحطاطها، فالأديب الذي يمدح شخصا لأنه قدم مكافأة من المال لا يثيرنا ولا يجندا نشاركه في أفكاره إلا إذا خرج من أفقه الشخصي إلى

1- محمد محمد الكومي، في نظرية الأدب، ص: 156-157.

2- عبد الجواد محمد المحمص، تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، جامعة الأزهر، مصر، 2004، ص: 136.

3- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1999، ص: 12-18.

4- المرجع نفسه، الصفح نفسها.

5- محمد عبد المنعم خفاجي، الشعر الجاهلي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط3، 1980، ص: 19.

أفق إنساني عام كمدح الكرم ومساعدة البائس، إنه حينئذ يكون نداؤه واسعا ولا يكون صوتا لنفسه ولا بوقا لها بل للناس جميعا.<sup>1</sup>

وعندما نقف لدراسة العاطفة فإننا في الحقيقة ندرسها من جهتين اثنتين:<sup>2</sup>

أولا: ندرسها في نفس الأديب حينما يتلمس رضاه أو سخطه، وحبه أو كرهه لموضوع التجربة التي يتحدث عنها.

ثانيا: ندرسها في نفس القارئ أو السامع حينما نتلمس مقدار تأثر كل منهما بكلام الأديب ومدى مشاركته الحب أو البغض، الرضا أو الغضب، الحزن أو السرور... أو غير ذلك من سائر الانفعالات التي تستجيب لها النفس حينما نتعرض لتجربة من التجارب أو مشكلة من المشكلات.

وأجمل العواطف ما كان يبعث على القوة في الحياة كالشعر الذي يتكلم عن مظاهر البطولة والشجاعة أو يعجب فيه الشاعر ببطل من أبطال الأمة، فإنه يعجبنا وكأننا نشارك القوى في قوته.

أما بالنسبة للعواطف التي يتم تداولها في مجال الأدب فقد اختلفت وجهات النظر فيها، ويمكننا أن نوجزها فيما يلي:<sup>3</sup>

- بعض النقاد أرجع جميع العواطف الأدبية إلى أربعة أنواع: الرغبة، الرهبة، الطرب، والغضب، فالثناء والمدح نتيجة للرغبة، والأسف والاعتذار يكونان مع الرهبة، والشوق والحب يكون مع الطرب، والوعد والوعيد والهزاء تكون مع الغضب.
- وهناك من يرى أن جميع العواطف مصدرها الإحساس بالجمال، أي الإحساس بلذة الجمال عندما تسمع أو تقرأ أو تشاهد أثرا جميلا.

1- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص ص: 12-18.

2- محمد محمد الكومي، في نظرية الأدب، ص: 157.

3- أحمد أمين، النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط4، 1972، ص ص: 28-29.

- ومنهم من يعتقد، بأن جميع العواطف الأدبية مصدرها المشاركة الوجدانية في المجال الحيوي، فكلما يقوى إحساسنا، وتحببنا بالحياة، تخلق فينا البهجة والسرور، وكلما يبطل هذا الإحساس ويضعف هذا الشعور تنالنا الحسرة والألم.

### 3-2-الفكرة:

عنصر عقلي يأتي بها الكاتب ليبنى منها موضوعه، ويعبر عنها في عمله الفني<sup>1</sup> وهي ضرورة للأدب، فالأدباء ليسوا بلابل يغنون الشعر بدون أفكار بل هم دائماً يتكلمون بمعان، وهذا ما يفرق بين الأدب والموسيقى فهي تؤثر فينا مباشرة ولا نحتاج الى فهمها بل إن كثيرين يقبلون عليها غير آبهين بفهمها، أما الأديب فلا بد له من عرض أفكار تفهم لأنه يحدثنا ويكلمنا فلا يتكلم بكلام لا يفهم بل دائماً يصلنا كلامه بأفكاره وآرائه المختلفة<sup>2</sup>، والفكرة عماد العاطفة؛ لأن العاطفة لا تحيا من دون الاعتماد على حقيقة من الحقائق، والأدب الذي يخلو من الحقائق عبث لا يليق بالعقلاء<sup>3</sup>

والفكرة هي مظهر فكر الأديب وثقافته وعليها يستند في إظهار ما يريد أن يقوله نحو التجربة التي مر بها وهي عنصر أساسي لا بد منه، ولكنها تختلف في درجة الأهمية من فن إلى فن حسب الهدف الأساسي والغاية المقصودة منها، فمن الفنون الأدبية ما يجعل الفكرة هي الغاية التي يسعى لإبرازها، والكشف عنها لأن غايته المعرفة والإفادة، ومنها ما يهدف إلى تحريك العواطف وهز المشاعر وإثارة الأحاسيس، وإشباع الوجدان وهذا النوع يحتاج الفكرة ويعتمد عليها إلى حد كبير، ولكنه لا يجعلها غايته الأولى ومقصده الرئيسي، ويعرف النوع الأول باسم الأدب بمعناه العام<sup>4</sup>. أما النوع الثاني وهو ما يستهدف إثارة العواطف وهز

1- عزالدين إسماعيل، الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، ط6، 1976، ص: 23.

2- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص: 12-18.

3- محمد عبد المنعم خفاجي، الشعر الجاهلي، ص: 20.

4- محمد محمد الكومي، في نظرية الأدب، ص: 127.

المشاعر فهو ما يعرف باسم الأدب الخاص كالخطبة والقصيدة والرسالة والقصة والمسرحية.<sup>1</sup>

### 3-3- الخيال:

عرفه الجرجاني بأنه "القوة التي تحفظ ما يدركه الحس المشترك من صور المحسوسات بعد غيبوبة المادة"<sup>2</sup> هو القوى التي تجسد المعاني والأشياء والأشخاص وتمثلها أمامنا حتى تثير المشاعر وتهيج الإحساسات<sup>3</sup>، وهو في الحقيقة القدرة على التأمل القوي العميق وبعمله سرعان ما ينقل إلينا الكاتب قدرة مماثلة على التأمل.<sup>4</sup> وهو أساسي في الأدب، فإذا تجردت قطعة منه فلا تعد أدبا، فإذا قال شخص رأيت بستانا به أزهار شعرنا بأنه خبر عادي ولكن الأديب حين يصف هذا لنا هذا الوصف في خيالات كثيرة تثير شعورنا وتجعل الخبر قيما. والخيال في الأدب كثير ويلاحظ في لغة الأدباء التصويرية في التشبيه والمجاز والكناية والاستعارة، والأدباء لا يعبرون عن المعاني التي في نفوسهم تعبيرا مجردا كما يعبر عنها العلماء بل يعبرون عنها تعبيرا تصويريا، فالأديب إذا أراد أن يقول محمد شجاع قال أسد ويريد أن يقول في الشتاء فيعمد الى تشخيص فصل الشتاء ويرينا الطبيعة مكتتبه محزونة تبكي بدموع المطر. وشاعر يقف بجانب بحر فيراه يلهث من التعب ويتخيل أن هناك صراعا بين الأمواج والشاطئ ويقم بينهما معركة عنيفة. وشاعر آخر يقف نفس الموقف فيرى البحر يبتسم ويضحك ويتخيل لقاء حب بين الأمواج ورمال الشاطئ، وأن الأمواج تلقاها سرعان ما تعود على استحياء وقد علا وجهها احمرار الخجل.<sup>5</sup>

1- المرجع نفسه، ص: 128.

2- كامل وهبة مجدي، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت لبنان، ط8، 1984، ص: 163.

3- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص: 12-18.

4- عزالدين إسماعيل، الأدب وفنونه، ص: 23.

5- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص: 12-18.

والخيال في الأدب عامل مهم من عوامل الإثارة لأن عادة الأديب في تجسيم انفعالاته وتجسيد مشاعره في صورة جميلة تمكنا من قياس الإحساس، ووزن الشعور، وتساعدنا على الاستجابة لكلام الأديب والتجاوب معه في تجربته التي عبر عنها.<sup>1</sup>

وهو عند بعض النقاد "الملكة التي يستطيع بها الأدباء أن يؤلفوا صورهم، وهم لا يؤلفونها من الهواء وإنما يؤلفونها من إحساسات سابقة لا حصر لها، تختزنها عقولهم وتظل كامنة في مخيلتهم، حتى يحين الوقت فيؤلفون منها الصورة التي يريدونها، صورة تصبح لهم، لأنها من عملهم وخلقهم"<sup>2</sup>.

كل هذا هو الذي يجعل الأدباء يصورون لنا معانيهم الذهنية، وأنت تجد الفرق واضحا بين تعبيرك من طلوع الفجر بقولك: ظهرت أضواء الفجر والتعبير عنه بقولك مثلا من خلال النافذة أنامل الفجر والرمادية تطبق على أعناق النجوم الباهتة. وأساس الفرق هو الخيال والتصوير وتأثير الصورة في أنفسنا إذ نعيش معها ونشاركها بها تأثرا أعمق وأوسع.

ولهذا العنصر مصادر متعددة، يستمد منها قوته وجزارته، تساعد على الانطلاق والتخليق دونما عراقيل أو قيود، وتتمثل هذه المصادر في:<sup>3</sup>

1- المعلومات وجزارتها

2- الوجدان ونصيبه من التأثير والحساسية، وقوة الاستجابة.

3- الحرية التي يحس الإنسان في كنفها أن عقله في عالم يغمره النشاط والإقدام ومجافة التوجس والتخوف... والذي نقصده من الحرية في جميع أوضاعها، هي الحرية الاجتماعية والسياسية، وحرية القول والفكر، وكل ذلك طبعا في الحدود المعقولة.

1- محمد محمد الكومي، في نظرية الأدب، ص: 165.

2- شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1966، ص: 167.

3- عبد الحميد حسين، الأصول الفنية للأدب، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، ط2، 1964، ص ص: 101-102.

## 3-4- الأسلوب:

مهما يبلغ فكر الكاتب وشعوره وخياله من الجدة، فإن عنصرا آخر يلزمه عند الاهتمام بالعناصر التي سبق ذكرها قبل أن يتمكن من إتمام عمله؛ فهذه المادة يجب أن تشكل وتهذب وفق مبادئ النظام والتناسق والجمال والتأثير. ومن ثم نجد عنصرا رابعا في الأدب هو العنصر الفني، أو عنصر التأليف والأسلوب.<sup>1</sup> فهو الصياغة، طريقة التعبير، والقالب الذي تصب فيه الكلمات والجمل، ولكل أديب أسلوبه بل لكل أديب معجمه اللغوي الخاص به.

والأسلوب أو العبارة كما يسميه "خفاجي" هو الأداة التي تنقل ما في نفس الأديب إلى غيره ليحس بما شعر، ويحس بما أحس، كما يعتبرها النقاد أهم عناصر الأدب.<sup>2</sup> ونحن إذا استعرضنا اللغة الأدبية لشخص وجدناه يميل إلى لغة خاصة وألفاظ يستعملها ويقف عندها وهذه الألفاظ تفصح عن ذهنه وعقله، وتعبر عن نفسه وحسه وهذا هو ما جعل بعض النقاد يقول إن الأسلوب هو الشخص أي إنه روح الكاتب وعقله.

والأسلوب من أهم عناصر الأدب ويبالغ بعض النقاد فيجعلون له المرتبة الأولى في القيمة للموضوعات الأدبية. والحقيقة أن الأسلوب هو الشكل وهو المظهر الخارجي وهو أساس في كل عمل فني، فالذهب الخالص والنغم الخالص كل منهما جميل في نفسه، جميل في طبيعته، ولكن إذا أخذهما الفنان وأعطاهما الشكل ازداد إعجابنا بهما ازديادا كبيرا. والأديب الجيد هو الذي يهتم بأسلوبه. فما يزال يضيف إلى نسيج أفكاره أنواعا من الانسجام والصور حتى يستحيل إلى ثياب حريرية مشجرة.<sup>3</sup>

1- عزالدین إسماعیل، الأدب وفنونه، ص: 23.

2- محمد عبد المنعم خفاجي، الشعر الجاهلي، ص: 23.

3- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص: 12-18.

ولعل أهم محكات الأسلوب الأدبي الجيد هي الوضوح، والقوة، والجمال، غير أن هذه المحكات تتفاعل بشيئين هما: الكاتب، وموضوعه<sup>1</sup>.

هذه العناصر الأربعة توجد في كل أنواع الأدب غير أنها تتفاوت في كل نوع، ففي الشعر تكون العواطف والخيال أكثر من الأفكار، وفي النقد الأدبي والتاريخ الأدبي تكون الأفكار أكثر، وهكذا لكل نوع كمية خاصة من كل عنصر، وعلينا أن نعود إلى الأنواع المختلفة لنرى ذلك بأنفسنا.<sup>2</sup>

#### 4- مداخل تدريس الأدب العربي:

تعددت مداخل تدريس الأدب واختلفت الآراء في أمثلها وأنسبها لذلك، وفيما عرض لتلك المداخل:

#### 4-1- المدخل التاريخي:

ويعتمد هذا المدخل في دراسة الأدب على تقديم النصوص الأدبية مرتبة وفق التسلسل التاريخي للعصور، فهي تبدأ بالعصر الجاهلي فعصر صدر الإسلام والدولة الأموية، ثم العصر العباسي، والعصر التركي، ثم العصر الحديث.<sup>3</sup> وتتم الدراسة في العصر المختار بطريقة أفقية تشمل الفنون الأدبية المختلفة السائدة في هذا العصر بغض النظر عن ولادة فن معين في هذا العصر، أو غيره بل قد تغفل أحد هذه الفنون.<sup>4</sup>

ويؤخذ على هذه المدخل أنه يقف عند أعلام العصر، ويهمل المغمورين أو المقلين، وقد يكون لهؤلاء وأولئك إنتاج جيد، كما أن دراسة الأدب من القديم إلى الحديث تربك المتعلم

1- أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط3، 1946، ص: 259.

2- شوقي ضيف، ص ص: 12-18.

3- أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط1، 1981، ص: 15.

4- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر ط2،

2013، ص: 158.

على أن تكون البداية في تقديم الأدب بالعصر الحديث لسهولة. وقربه من ثقافة المتعلم، ثم ينتقل إلى العصور التالية حتى الانتهاء بالعصر الجاهلي، وتنقلهم فجأة من عصرهم، الذي يعيشون فيه إلى عصر يتسم بالصعوبة في لغته وأسلوبه<sup>1</sup>، وهذا اتجاه آخر يرى تقديم النصوص من العصر الحديث أولاً ثم يتم تقديم بقية العصور عكسياً حتى العصر الجاهلي<sup>2</sup>. لذا فإن المدخل التاريخي العكسي ينير الطريق، ويذلل الصعوبات، ويحمل المتعلم على الإقبال على الدراسة الأدبية، لأن المتعلم عندما ينتقل من المؤلف إلى غير المؤلف بتدرج يجعله يأنس إلى التدريس، وهو مبدأ معروف ومحبيب في التربية الحديثة.

كما أن هذا المدخل يحرم المتعلم من المقارنة بين عصر وآخر، لأن الأدب فن نام، يتطلب تتبعه في مراحل نموه المختلفة، ولا يمكن معرفة نهاية سلسلة تطور الأدب قبل بدايته. كما يرون أن عملية الفصل بين العصور ليست ممكنة تماماً، لأن الظواهر الأدبية في عصر ما قد تتكامل، وتأخذ مداها المطلوب إلا في عصر لاحق، أي أن العصور تتداخل، ويبدو الفصل بينهم من الناحيتين الاجتماعية والعقلية في غاية الصعوبة<sup>3</sup>.

ومن النقد من يرى أن هذا المدخل جعل الحقبة الزمنية هي المقياس الوحيد لتصنيف الأعمال الأدبية ووسمها بخصائص معينة<sup>4</sup>، مع أنه ينبغي أن يبرز تأثير مقاييس أخرى في الدراسة الأدبية مثل: المقياس العلمي الذي يبرز العناية بتأثير الجنس والبيئة والزمان في

1- فائزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، مكتبة المتنبى، السعودية، ط01، 2012، ص ص: 278-283.

2- ماجد يونس حسين الأشمر، دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، مصر، 1979، ص: 104.

3- فائزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص ص: 278-283.

4- ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدریس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق، ص: 141.

إنتاج الأديب، وكذلك المقياس الأدبي الذي يبرز في الاهتمام بالذوق الذي يخص الناقد المتأني له عن طريق القراءة الدائمة للأعمال الأدبية.<sup>1</sup>

وطريقة العصور هي الطريقة السائدة في تدريس الأدب العربي في أغلب البلاد العربية، وقد جاء في نتائج الاستفتاء الذي أجرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن مناهج اللغة العربية في البلاد العربية تلتزم بطريقة العصور في تدريس الأدب. ولا يستثنى من ذلك سوى بلدين اثنين يبدأان بالعصر الحديث.<sup>2</sup>

#### 4-2-مدخل الأغراض الأدبية:

ويعتمد هذا التصنيف على أن الأدب يتمثل بأغراض أدبية متنوعة منها الغزل، الرثاء، الهجاء، الوصف، والمدح...<sup>3</sup>؛ وفي هذا المدخل تتم دراسة الأغراض الأدبية المختلفة دراسة رأسية<sup>4</sup>. فالخطابة مثلا كفن أدبي يبدأ تناوله من العصر الجاهلي، مارا بكل العصور، حتى يصل إلى العصر الحديث<sup>5</sup>، وفيه يتم عرض الأغراض الأدبية المختلفة عرضا رأسيا. ودارسو الأدب وفق هذا المدخل يتخذون أغراض الأدب محورا لدارستهم، فهم يتناولون الأغراض الأدبية من وصف أو غزل أو مدح أو رثاء أو هجاء، وما إلى ذلك معالجين تلك الأغراض فنا فنا، وراصدين تطوره، وأسباب ضعفه، قوته، معللين ذلك تاريخيا ونفسيا،

1- شريفة علي عبد الله القلداري، مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين، مذكرة ماجستير كلية التربية، جامعة البحرين، 1996، ص: 21.

2- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلة تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية وترتيب أولويتها واقتراح خطط لبحثها، عمان، الأردن، 1974، ص: 256.

3- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2012، ص: 269.

4- رياض هاتف عبيد، طرائق تدريس اللغة العربية "بين الطرائق المعتادة والاتجاهات الحديثة في التربية"، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل، العراق، ط1، 2021، ص: 68.

5- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص: 158.

مهتمين بدراسة معظم الأدباء، مشهورين ومغمورين. والدراسة بهذه الصورة دراسة متكاملة من حيث الفن الأدبي نفسه، قصة، أو مسرحية أو شعرا أو حكمة الى آخره<sup>1</sup>، ولكنها مجزأة من ناحية مبدعها الفني من حيث أن الأديب قد تتنوع فنون الأدب عنده، فيؤخذ عنه القصة مرة، والمسرحية مرة أخرى، والمقالة مرة ثالثة<sup>2</sup>.

وتبدو قيمة هذا المدخل في أنه يقوي الحس الأدبي في إدراك المفارقات، وأوجه الشبه ويقوي الدقة في إصدار الأحكام، كما يعود المتعلم الاعتماد على النفس في إصدار الأحكام المستوحاة من النص، ويقوي لديه الدقة في إصدار هذه الأحكام فيبتعد عن التعميم والسطحية، وينمي لديه التذوق الأدبي نتيجة الاتصال المستمر بالنص الأدبي ويوفر له المتعة في تجلية الآثار الأدبية وتذوقها<sup>3</sup>.

ومما يؤخذ على هذا المدخل أن الشاعر العربي القديم بخاصة لا يفرد قصيدة لغرض واحد في الظاهر...وأصبح هذا تقليدا يتبعه الشعراء ولا يحدون عنه، ومن حاول منهم أن يتكسب هذه الجادة عد مخالفا، وأبو نواس وأبو تمام خير مثالين لذلك على هذه المخالفة. كما أن هذه الدراسة المتخصصة ربما أباحت لنفسها تجزئة القصيدة الواحدة وضم ما تريد منها إلى الفن موضوع الدراسة؛ وبهذا تحرم الدارس من الدراسات المتكاملة لقصيدة الشاعر، ليصل بذلك إلى الحكم الدقيق الذي يتمشى مع الدقة العلمية والأمانة<sup>4</sup>.

1- فايزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص ص: 278-283.

2- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص: 158.

3- فايزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص ص: 278-283.

4- شريفة علي عبد الله القلداري، مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين، ص: 23.

كما أن هذا المدخل لم يكتف بتجزئة نتاج الأديب فقط، وإنما تجزأ فيه القصيدة العربية، وإذا كان تلافي التجزئة الأولى ممكناً عن طريق جمع الأغراض التي تناولها الشاعر بعد الانتهاء من دراستها بحيث يأخذ المتعلم صورة كلية عن الفنون التي طرقها الشاعر فإنه لا يمكن تلافي التجزئة الثانية التي تقطع أجزاء القصيدة الواحدة بين مدح ووصف وغزل.

ومن هنا تكون دراسة الأغراض الأدبية من هذه الناحية قاصرة، وفيما عدا ذلك فإنها تتلافى السلبيات التي تشتمل عليها طريقة تقسيم الأدب إلى عصور من حيث إدراك الصورة الكلية لفن من الفنون، ومعرفة الأدباء الذين طرقوه سواء أكانوا مقلين أم مكثرين<sup>1</sup>.

من خلال ما سبق نلاحظ أن هذا المدخل تواجهه عدة صعوبات، ومنشأ هذه الصعوبات من طبيعة الأدب العربي نفسه فهو غالباً لم يعرف أدباًؤه التخصص في غرض واحد من الأغراض الأدبية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن القصيدة العربية عادة ما يكون بها عدة أغراض، تبدأ بالنسيب فاتحة طلالية أو غزلية، ثم وصف الرحلة والراحلة، ثم ينتقل إلى الغرض الأساسي، المدح أو الفخر، وإذا ما طبقنا هذه المدخل في دراسة لون من هذه الألوان فإنه في هذه الحالة تقسم القصيدة إلى عدة أقسام تبعاً لهذه الألوان، وهذا من شأنه أن يفتت الوحدة العضوية للقصيدة، كما أن بعض أبيات القصيدة يمكن أن يكون لأكثر من غرض، وهذا من أهم العيوب التي توجه لهذا المدخل.

#### 4-3- المدخل المكاني:

وفي هذا المدخل يتم تقسيم الأدب حسب المكان أو الإقليم<sup>2</sup>، ونعني به تقسيم الأدب تبعاً للأقاليم الإسلامية (العراق، الشام، ومصر)<sup>3</sup>. وفي هذا التقسيم يتم تتبع الأدب في بيئة

1- محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، سوريا، ط1، 1988، ص: 590.

2- رياض هاتف عبيد، طرائق تدريس اللغة العربية "بين الطرائق المعتادة والاتجاهات الحديثة في التربية"، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل، العراق، ط1، 2021، ص: 68.

3- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 269.

محدودة عبر العصور، وهذه البيئات لها خصائص وميزات تتفرد بها عن غيرها، وتلك الميزات والخصائص هي التي توجه الحياة الأدبية فيها، وتؤثر في مسيرتها<sup>1</sup>. أي أن هذا المدخل يسمح بإجراء المقارنة بين تلك الخصائص والسمات التي ينفرد بها إقليم عن آخر، كما يسمح بإجراء مقارنة بين تلك البيئات المختلفة من حيث الإنتاج، ووفرتة، ونوع الأدب وجودته، وأي فن من فنون الأدب انتعش في مكان، ولم يزدهر في آخر، وهذه المقارنة من شأنها أن تنمي الأدب وتثريه بعد فهم وتفسير وتحليل والبواعث التي تقف وراء ذلك، سواء منها ما تصل بالأديب أو الظروف الخارجية المحيطة به.<sup>2</sup>

وقد يبدو هذا التقسيم مقبولاً في العصور التاريخية الأولى للأدب العربي، حيث لم يكن هناك وسيلة اتصال بين شاعر وشاعر، أو أديب وأديب، أما وقد تلاشت التقسيمات الجغرافية - إلى حد كبير - فإن الأديب أديب بطبعه، لا يؤثر في صفته موضع سكنه، أو تاريخ ومكان ميلاده إلا بقدر، طالما رجع التراث العربي وكبار الأدباء العرب، واستند في ذلك إلى الموهبة الذاتية والقدرات الخاصة، وعالج قضايا عامة يمكن تقبلها واستيعابها على مدى أوسع ودول عربية أكثر.<sup>3</sup>

وبالتالي يتراجع بهذا المدخل ليكون تالياً للمدخلين الأولين والواقع لا يمكن الاقتصار على مدخل واحد من المداخل السابقة، وإنما يمكن الاعتماد عليها جميعاً في تحليل الدراسة الأدبية، إذ يستفاد من طريقة العصور في تتبع التطور الزمني للأدب، كما يستفاد من طريقة الفنون في أخذ صورة كلية عن تتبع صورة هذا الفن من القديم والحديث. ويستفاد من الطريقة الإقليمية في دراسة الأدب في بيان أثر البيئة في النتاج الأدبي كما يشار إلى التيارات

1- شريفة علي عبد الله القلداري، مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس

الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين، ص: 22.

2- فائزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص: 278-

283.

3- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص: 159.

الثقافية في هذه البيئة وانعكاسها على ذلك الناتج، ولا شك أن الإفادة من مزايا هذه الطرائق جميعا يحقق المفهوم الواسع للأدب.<sup>1</sup>

وهناك بعض المآخذ التي توجه إلى هذا المدخل منها:

أن دراسة الأدب في بيئات...تستوجب -في كثير من الأحوال- التعرض للأدب في بيئة أخرى مجاورة أو بعيدة، وذلك للموازنة والتوضيح، لأن التطورات ترتبط وتتأثر بالأحوال السياسية، وربما تناولت هذه الأحوال السياسية أكثر من بيئة، وشمل كل حادث منها أكثر من وطن عرب؛ فنتحد النتائج أو نتقارب تبعا لذلك<sup>2</sup>.

ويرى السيد أن أدبنا العربي في وقت أحوج ما يكون فيه إلى اللقاء الفكري بين أبناء العربية، فإذا ما درس أدب كل قطر على حدة في المدارس العامة يخشى من تضخم الإقليمية في النفوس، والتعسف في إيجاد الظواهر الأدبية في بعض الأقطار التي قد لا تكون لها مقومات أدبية أساسية.<sup>3</sup>

ولذلك فإن تدريس أدبنا العربي على أنه وحدة متكاملة، وعلى أساس قومي هو الذي ينبغي له أن يسود مناهجنا التربوية بحيث يتخرج الناشئ وقد انطبعت في ذهنه صورة تامة لجوانب الأدب العربي في مختلف بقاعه لا أن يركز على بيئة واحدة.

#### 4-4- مدخل الموضوعات الأدبية:

وفي هذا المدخل يتم اختيار مجموع من القطع النثرية والقصائد الشعرية ذات المغزى الإنساني والأخلاقي والاجتماعي من عصور شتى بحيث تتناسب حاجات وميول الطلاب في

1-فايزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص: 278-283.

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط18، 2007، ص: 302.

3- محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص: 591.

مرحلة معينة<sup>1</sup>، وهذا هو المنهج الذي يسير عليه الأدب المرحلة الإعدادية أو المتوسطة في مصر وفي معظم أقطار العالم العربي.<sup>2</sup>

وفي ظل هذا المدخل يتم انتقاء نصوص من روائع التراث قديمه وحديثه تدرس دراسة نقدية تذوقية، ويعني هذا المدخل أساسا بالنواحي الجوهرية في دراسة التراث، ولكن كثيرا ما تشتت أذهان الطلاب فيعجزوا عن معرفة بيئة النص، وجوهه، والحياة أحاطت بالشاعر أو الكاتب فدفعته بملاساتها الى إنشاء نصه.<sup>3</sup>

وقد يصمم هذا المنهج لدراسة ظاهرة أو أكثر من ظواهر أدبية، مثل الحماسة أو الفخر، أو التكسب بالشعر. على أن تدرس هذه الموضوعات أو الظواهر الأدبية منذ نشأتها وحتى نهايتها. وهنا نجد أن الموضوع الأدبي أو الظاهرة الأدبية هي الأساس الذي تدور حوله الدراسة بصرف النظر عن كونه فنا كاملا أو جزءا من فن أدبي، وسواء تم تناوله في كل العصور من القديم إلى الحديث أم في حقبة تاريخية معينة. وهنا نجد أن محور هذا المدخل هو الموضوع الأدبي أو الظاهرة الأدبية. وكثيرا من برامج الأدب على مستوى الدراسات العليا تتم على هذا الأساس.<sup>4</sup>

1- أحمد علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 207.

2-فايزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص ص: 278-283.

3- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص: 160.

4- أحمد علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 207.

## 4-5-مدخل الذوق الأدبي:

ويدرس أصحاب هذا المدخل الذوق الأدبي وتطوره من خلال شتى فنون الأدب في العصور المختلفة فهناك أدباء أثرت اتجاهاتهم في نفوس متذوقي الأدب حتى تكيفت الأذواق في الأجيال المتعاقبة وتأثرت بها.<sup>1</sup>

وهذا المدخل في الدرس الأدبي يقوم على عدة أسس من أهمها ما يلي:<sup>2</sup>

- الاطلاع الواسع على الأدب الجيد من الشعر والنثر والتمرس بنصوصه البليغة عن طريق السماع والقراءة والحفظ والبحث والتحليل والكشف عن نواحي جمالها.
- ممارسة محاكاة النصوص الأدبية والنسج على منوالها.
- توافر الموهبة والاستعداد الفطري الذي يختلف فيه جوهرها ومظهرها شخص عن شخص.

ويشير هذا الاتجاه في الدرس الأدبي إلى أن تنمية التذوق الأدبي والعناية به تبدأ منذ دخول المتعلم المدرسة وعند البدء بتعليمه، لأن للأطفال أدبا يتمتعون به، يتذوقونه، ويشعرون بلذته وجماله.

ويؤخذ على هذا المدخل التزامه بالذوق الأدبي والظواهر البلاغية التي تبدو واضحة عند مجموعة من الأدباء في عصر ما، ثم مد هذا الحصر على بقية العصور، وبطبيعة الحال ستهمل هذه الدراسة بقية الأدباء المعتدلين الذين لا تبدو في أدبهم الظاهرة البلاغية موضع الدراسة؛ لأنهم لا يقعون في دائرتها، ولذلك لا يمكن الاعتماد على هذا المدخل في دراسة الأدب والتأريخ له.<sup>3</sup>

1- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص: 160.

2- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص: 156.

3- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط6، 1979، ص: 78.

مهما اختلفت دراسة الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية فإنها لا تتعدى طريقتين أساسيتين تستخدمان في هذا المجال تعتمد الأولى على تقديم الحقائق والأحكام الهامة على النصوص، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساسا للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق على الطريقة "الطريقة القياسية" في حين تسمى الثانية بـ "الطريقة الاستقرائية".

#### 4-6- القياس في تدريس الأدب:

تعتمد هذه الطريقة على سرد الحقائق والسمات الفنية التي تميز عصرا من العصور أو أدبيا من الأدباء قبل أن تعرض النصوص المبينة لهذه السمات وتلك الحقائق، ففي دراسة الأدب الجاهلي أو العباسي تبدأ بدراسة المعاني التي يتضمنها هذا الأدب والأغراض التي تناولتها تلك المعاني، ثم تنتقل إلى بيان الخصائص الفنية من حيث الشكل متمثلا في الألفاظ والتراكيب والأخيلة والموسيقى والصور، ثم تأتي النصوص أخيرا من غير أن تحلل أو تربط بتلك الحقائق والسمات في أغلب الأحيان.<sup>1</sup>

وأغلب الدراسات الأدبية تنمو هذا فهي تقدم الحقائق إلى المتعلم من غير أن تفسح له المجال في استنتاجها فهي تكون بمثابة لقمة سائغة، وهذا يؤدي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج، وحسن التحليل، ودقة الفهم في نفوسهم، وأن القدرة على التدوق الأدبي لن تنمي عن هذه الطريق، ومع تقدم الأبحاث العلمية في ميدان التربية وعلم النفس عدل عن الطريقة إلى الطريقة الاستقرائية "الاستنتاجية".

#### 4-7- الاستقراء في تدريس الأدب:

تعتمد هذه الطريقة على تقديم النصوص على الأحكام والحقائق، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل، من دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة

1- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004، ص: 45.

التي تجمع بين النصوص، وفيها تقدم النصوص التي تتضمن خصائص أدب عصر من العصور أو أسلوب أديب من الأدباء أو فن من الفنون، فيعمد الأستاذ بالاشتراك مع طلابه إلى خصائص كل من هذه النصوص، ثم تجمع الخصائص المشتركة بينها بحيث ينتهي المتعلم من دراستها، وقد جمعت في ذهنه صورة كلية عن الخصائص الفنية لهذا العصر أو الفن<sup>1</sup>.

إن هذه الطريقة تؤدي إلى تنظيم المعرفة لدى المتعلمين، وتتسم بالإيجابية لا بالسلبية، وعدم الاعتماد على الأستاذ في كل شيء فهي تنمي في المتعلم الدقة في الحكم نظراً لأن هذا الحكم يستند إلى معطيات النص الذي تتناوله الدراسة.<sup>2</sup>

ومهما يكن من الأمر فإن هناك حقيقة راسخة هي أن تكون النصوص أساس الدراسة ولبابها وأن يتجه فيها إلى نواحي الفهم الذاتي، والتحليل التلقائي، والتذوق الأدبي المعتمد على حس المتعلمين، والنقد المبني على الأسس الجمالية السليمة.

أما دراسة الحقائق الأدبية فلا بد أن تكون بقدر، وأن تتأتى عن طريق الاستنباط وأن تظهر فيها شخصيات المتعلمين، وأن تبتعد عن القوالب والأحكام العامة التي لا توضح الظواهر<sup>3</sup>.

1- المرجع السابق، ص: 46.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- محمد رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط7، 1998، ص: 184.

## 5-تدريس الأدب في مرحلة التعليم الثانوي:

تختلف موضوعات الأدب في مرحلة تعليم الثانوي والمتوسط عنها في مرحلة الابتدائية فأطفالنا في هذه المرحلة يحتاجون إلى سهل الشعر، وعذب الأناشيد التي يجيدون لذة في سماعها، وقدرت على فهمها.

أما تلاميذ مرحلة الثانوي محل بحثنا، فأكثر نضجا وأقدر على الفهم، وإدراك العبارات والأفكار، وهم يميلون إلى قراءة شعر الحماسة، والشجاعة، والبطولة، والوطنية، والشعر العاطفي (شعر الرثاء والغزل)، وتختلف أذواقهم وميولهم عن أذواق الأطفال وميولهم.

وتلاميذ هذه المرحلة يجيدون لذة في قراءة الأدب (شعره ونثره)، واستماعه، لما فيه من موسيقى اللفظ، وجمال العبارة، وسمو الخيال، ومداركهم تساعدهم على فهم ما يقرؤون، أو يحفظون من قصائد الشعر، وعقولهم تمكنهم من القيام بتحليلها، ومعرفة ما تحمله من معان، وأساليب. لذا يجب أن تحتوي النصوص الأدبية التي تختار لهم على جمال حقيقي في التعبير، على أن يكون هذا الجمال مما تستطيع قلوب المتعلمين وعقولهم تصوره وإدراكه<sup>1</sup>.

بإمكاننا أن نستنبط مما سبق عموماً أوجه الصواب وأوجه الخطأ في تدريس الأدب، غير أن هناك بعض الأخطاء، التي نحتاج في توقيها إلى التنبيه عليها، نذكر منها:<sup>2</sup>

- التزام الشرح الفردي للأبيات، وعدم العناية بربط بعضها ببعض، ففي ذلك تمزيق لوحدة الفكرة، وتشويه لجمال الصورة.
- الوقفات البلاغية التذوقية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى العام.
- عدم العناية بقراءة المتعلمين للنص مرات كافية.

1- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، ص: 108.

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 289-290.

- استعمال العبارات المجازية في وصف الكلام، مثل قولهم: أسلوب ناصع، خيال بارع، معنى فخم، الزيادة في المعنى رونقا وجمالا...إلخ
- استقلال الأستاذ بالشرح والتعليق والاستنباط، وطغيانه في ذلك على حق المتعلم وحرية.

## 6- أهمية الأدب:

أدرك الأساتذة أهمية الأدب وأخذوا ينظرون إلى تعليمه نظرة شاملة يحيطون فيها بكل ما يتعلمه المتعلمون من فنون في مراحل التعليم المختلفة، "فدرس الأدب والنصوص هو الفرصة المحببة التي تستروح فيها عقول المتعلمين سمات الحرية والرأي والانطلاق في التفكير، والإعراب عما يجدون من انطباعات نفسية إزاء ما يقرؤون من قصائد رائعة أو قطع نثرية مؤثرة"<sup>1</sup>. فلا أحد يستطيع أن يغفل عن مكانة درس الأدب أو يقلل من أهمية هذه المكانة سواء على المستوى الفردي أم الجماعي للأسباب التالية:

لدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني العام. ولذا فقد خصت هذه الدراسات بالمرحلة الثانوية، لأن المتعلمين يكونون في هذه المرحلة قد بلغوا السن التي يتفتح معها وجدانهم، فيكونون بذلك قادرين على تلمس ما يقدمه لهم درس الأدب من تهذيب للوجدان وتصفية للشعور وصقل للذوق وإرهاق للإحساس.<sup>2</sup>

ودرس الأدب يتيح الفرصة للتلاميذ لأن يتخففوا من أثقال المادة العلمية الجامدة التي تعتمد على القوانين والتعريفات والضوابط والصور المنطقية، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن وتنقل الفكر.<sup>3</sup>

1- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص: 43.

2- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط14، 2017، ص: 173.

3- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص: 43.

أنه يؤدي إلى فهم الإنسان للحياة، ويفتح أمامه أبواب المعرفة بها، ويهيئ نفسه لتقبل ما يحيط به من مظاهر السعادة والشقاء، ويجعله قادرا على التكيف معها.<sup>1</sup>

والأدب فوق هذا وذاك مادة ثقافية تزود الفرد بالخبرات، وتساعده على التكيف الاجتماعي، وتحيطه بمعرفة الأدياء، وصور الحضارات ودراسة الأدب توفر قاعدة للمحافظة على اللغة وما فيها من ثمار العقل والقلب. تلك اللغة التي تعد مقوما أساسيا من مقومات القومية والحفاظ عليها.<sup>2</sup>

والأدب بما له من سلطان وقدرة على التأثير في مسار الحياة، وبما يحمله من أفكار، ومثل عليا وقيم وشيم إسلامية عربية فإنه يمكنه أن يسهم في بناء السلم القيمي لدى المجتمع. وهنا يستوجب أن نعرف ماهي القيمة، هي "عبارة عن مقياس أو مستوى له ثبات واستمرار لفترة زمنية، وهذا المقياس يؤثر في سلوك الفرد تأثيرا يتفاعل مع المؤثرات الأخرى لتحديد السلوك في مجال معين."<sup>3</sup>

ينمي الذوق الأدبي؛ لأن كل أديب يقدم أجمل ما عنده... بل ويفاجئ الناس بما يجده ويبتكره، فيجد قبولا طيبا عند الناس من اللفظة الأنيقة والتعبير الشيق... ويعني هذا أن الأدب يزود القارئ بالفكر، ويمده بالمعارف والمعلومات، وينمي لديه القيم الروحية والخلقية والإنسانية، ويعرفه بقضايا أمته وعصره، وربما يحفظ عليه أصالته، كما أنه ينمي لغته، ويرفع من مستوى تذوقه، ويحصنه من التيارات والغزوات الأدبية المناهضة لمجتمعه.<sup>4</sup>

1- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1987، ص: 09.

2- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص: 268.

3- محمد إبراهيم كازم، تطورات في قيم الطالبة دراسة تربوية تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، 1962، ص: 14.

4- إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص: 10-11.

وللأدب دور في تنمية القيم في النفوس الناشئة وذلك من طريق تقديم النماذج والمثل العليا، التي تدعو إلى التحلي بالفضائل، والبعد عن الرذائل، نتيجة لما يتضمنه الأدب من حكم وأمثال وعبر، تحض على التحلي بمكارم الأخلاق، فتتهذب نفوسهم، وتصفو أرواحهم.<sup>1</sup>

تعد النصوص محورا لدراسة الأدب إذ أن الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكين المتعلمين من تذوقها فنيا، يستند على التعمق والشمولية، والتحليل، والاستنباط، والنقد، والتأمل، واكتشاف جمالية عناصر الأدب (الفكر والخيال، العاطفة، والأسلوب) فضلا عن أهميتها في تدريب المتعلمين على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية. ومعرفة جو النص تعني الإحاطة بزمن النص ومكانه، وتعني معرفة قائله والمناسبة التي قيل فيها، لتهيئ لنا فهم النص وتذوقه بذوق العصر نفسه.<sup>2</sup>

يتجاوز الأدب مرحلة الكشف عن الواقع والتبصير به إلى مرحلة التغيير، ومملا تجب إضافته من أبعاد جديدة لهذه المرحلة؛ فللأدب مهمة فكرية موجهة تمهد للتغيير، وتكشف عن الصعاب التي قد تعوق حركته، وتهيئ المواقف والخبرات التي تمكن الأمة من تشكيل حياتها.<sup>3</sup>

تعمل لغة الأدب المتمثلة في لغة التأليف وتحرير الصحف والمجلات والرسائل الفكرية على تحقيق مشاعر واحدة لدى العرب في مختلف أقطارهم وأمصارهم، فبدأت تتوحد آمالهم وتطلعاتهم.<sup>4</sup>

1- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 249.

2- سعد علي زاير، رائد رسم يونس، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص: 171.

3- ماجد يونس حسين الأشمر، دراسة تقييمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية، ص: 92.

4- حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1981، ص: 230.

ومما سبق يمكننا أن نقول بأن أثر دراسة الأدب يظهر جليا في العديد من المواقف الاجتماعية والسلوكية... وتتضح أهميته وتأثيره فينا وتأثرنا به في نواحي الحياة المختلفة فمثلا حين يعظ الأب أبناءه بضرورة احترام الأستاذ وتوقيره لا يجد في ذهنه أقرب ما يكون للاستدلال والإقناع من بيت شعر ثبت في أعماقه في مرحلة من مراحل الدراسة مستحضرا قول شوقي على لسانه: <sup>1</sup>

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

وليس هناك أبلغ تقديرا لأهمية دور الأم من قول حافظ إبراهيم: <sup>2</sup>

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

نصائح تملأ العقل بالفائدة والروح بالمتعة والنفس بالبهجة والانشراح، وليست فقط في الشعر، فالنثر كذلك، فمن جميل الأدب وروائع الأمثال في الجاهلية قولهم: "إن غدا لناظره قريب" و"الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك"... وغيرها فهذه الأمثال ليست إلا خلاصات لتجارب البشر، صدرت عن ذكاء، دقة ملاحظة، ونفاذ بصيرة. وكثير من مادة الأدب مرتبط بحياتنا أشد الارتباط، ويعبر عن الماضي والحاضر أصدق تعبير.

## 7- أهداف تدريس الأدب:

الأدب هو الفكرة الجميلة التي ينفعل بها ضمير الفنان ويسوغها في عبارات جميلة. وهو بهذا المعنى من الفنون الجميلة التي تبعث في نفس القارئ أو المستمع متعة وسرورا. ومن أهم أهداف تدريسه للتلاميذ نذكر ما يلي:

1- أحمد شوقي، ديوان أحمد شوقي، دار صادر، بيروت، لبنان، ج1، ص: 188.

2- حافظ إبراهيم، ديوان حافظ إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط3، 1987، ص: 282.

1- تمرين الطلاب على دقة الفهم، وحسن استخلاص المعاني من الألفاظ، لأن شرح الأساليب الأدبية يكسب الطلاب هذه القدرة؛ لما تمتاز به هذه الأساليب من الدقة والتركيز، ولأن فيها أحيانا إشارات خاطفة، ولمحات سريعة، وبخاصة الشعر، إذا أن الشعراء كثيرا ما يحترمون عقول القراء، ويعتمدون على ذكائهم، فيعرضون في ألفاظ قليلة ثروة من المعاني<sup>1</sup>.

2- كما أن تدريس الأدب للتلاميذ يوسع مداركهم للحياة، ويجعلهم أكثر قدرة على الاستفادة من خبرات الآخرين، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات بعقل متفتح، وذهن متوقد.

3- إن اطلاع المتعلمين على قدر من الإنتاج الأدبي المناسب من الشعر والنثر، يوسع ثروتهم اللغوية، ويكسبهم القدرة على تفهم المواقف الأدبية، وما تستلزمه من فنون التعبير المختلفة، وقد يصبح هذا أسلوبا خاصا لدى الموهوبين من الأطفال<sup>2</sup>.

4- تهذيب المتعلمين بالمعاني الرفيعة والقيم النبيلة التي تشتمل عليها النصوص الأدبية وتمكينهم من تذوق ما فيها من صور فنية ومعان سامية وأساليب رفيعة<sup>3</sup>.

5- ترقية الأذواق وتهذيب الطباع: تؤدي دراسة الأدب، شعره ونثره إلى ترقية أذواق المتعلمين وتهذيب طباعهم، لما يتركه الأدب في نفوسهم وأذهانهم من صور جميلة، وخيالات راقية، وعلى هذا الأدب الجيد معرض فني تشبع صورته الميول الفنية لدى الأطفال، وتزكي حاجة تقدير الجمال في نفوسهم كما أن موسيقاه تطربهم وتنعش نفوسهم وتجعلهم يستقبلون الحياة بنفس راضية متفائلة، وحب لصانع الحياة وصانع الجمال فيها.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 260.

2- أحمد علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 200-201.

3- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص: 269.

6- إثارة وجدان المتعلم وإرهاق شعوره وإحساسه. ودرس الأدب يتعهد هذه الناحية، لأن كل أدب رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثر بها القارئ أو السامع، مثل عاطفة الوطنية، أو الرثاء لمحزون مفجوع، أو الطرب لما هو مبهج سار، أو الخوف من قول صارم فيه التهديد والوعيد أو نحو ذلك من الانفعالات<sup>1</sup>.

7- تنمية القيم الأساسية في إعمار الحياة: إن الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية الراقية هي التي تنمي لدى المتعلمين قيم الحياة الراقية، التي تعد مصدر قوة المجتمع وعزته كالعلم، والعدل، والحرية، والشورى، والديمقراطية، والوحدة، والإحسان في العمل.

8- تنمية الفكر الإبداعي والابتكاري: من أهم أهداف تدريس الأدب للتلاميذ تنمية الفكر الإبداعي لدى من عندهم ميل واستعداد للإبداع الفني والابتكار، وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أساليب فكرية وفنية رائعة<sup>2</sup>.

9- إدراك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة، تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية أو الطبيعية<sup>3</sup>.

10- التأثير بما في الأدب من أفكار وأساليب جميلة تظهر في التعبير الشفوي أو الكتابي للقارئ أو المستمع، فالقارئ أو المستمع المحب للأدب يتأثر به ويحاكيه بطريقة تلقائية. كما أن الأدب يهدف إلى معالجة بعض المشكلات النفسية

1- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 174.

2- أحمد علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 202.

3- فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1981، ص ص: 304-303.

والاجتماعية بقراءة القصص أو الأشعار التي تنفس عن القارئ وعن رغباته المكبوتة.<sup>1</sup>

إن أستاذ الأدب الواعي هو الذي يجعل مثل هذه الأهداف نصب عينيه، ويعمل على تحقيقها بقدر استطاعته، أما الأستاذ الذي يدخل إلى حجرة الدراسة وليس في ذهنه أهدافا معينة فإنه غالبا ما يضل الطريق. ويمكن القول باختصار أن المعايير التي سبق ذكرها والتي يجب توخيها في الإنتاج الأدبي تعتبر بشكل أو بآخر أهدافا تتشد في دراسة الأدب.

**8-وظائف الأدب:** للأدب مجموعة من الوظائف التي يؤديها بالنسبة للفرد والمجتمع، فهي تمد الإنسان بطاقات وشحنات تمس وجدانه ومشاعره، فتحدث فيه نشاطا وقدرة، وطاقة على التعبير، وفقا لميوله ورغباته، ويمكننا أن نجمل هذه الوظائف في الآتي:

#### 8-1- الوظيفة النفسية:

العمل الأدبي وحدة مؤلفة من الشعور والتعبير، وهي وحدة ذات مرحلتين متعاقبتين في الوجود بالقياس الشعوري، ولكنهما بالقياس الأدبي متحدتان في ظرف الوجود، وذلك أن التجربة الشعورية في العالم الشعوري مرحلة تسبق في نفس صاحبها، ثم يليها التعبير عنها في صورة لفظية، أما في العمل الأدبي فلا وجود لهذه التجربة قبل أن يعبر عنها في هذه الصورة اللفظية.<sup>2</sup>

فالعمل الأدبي يصدر عن ذات هي (الأنا) لتصل إلى الآخر وهي (نحن)، والمبدع حين يبذل عمله الأدبي فإنه يهدف من ورائه إلى إقناع قارئه أو سامعه، والتأثير فيه، وهو في ذلك يستعين بمجموعة من الوسائل لاستمالة الآخرين من إبراز عاطفته المعبرة عن الموقف، أو التحلي بالصدق الفني في عرض الموضوع، أو استخدام المفردات والتراكيب المعبرة عن

1- أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، 1991، ص: 209.

2- سيد قطب، النقد الأدبي أصوله ومناهجه، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط06، 1990، ص: 21.

التجربة الشعورية، كما أن المبدع حين يكتب عمله فإنه يصف كلماته بطريقة خاصة حتى يظهر للمتلقي أن هذه الألفاظ غير الألفاظ التي تجري على لسانه أو تجري على قلمه، وهو في طريقة صفه أو بنائه للكلمات بهذه الطريقة يحملها دلالات إيجابية شعورية، يجعلها تختلف عن دلالاتها المعجمية المتعارف عليها.

ولقد ثبت أن للكلمات أثرا فسيولوجيا وسيكولوجيا في حياة الإنسان الانفعالية من الناحيتين:

السلبية والايجابية، أي أن الكلمة المكتوبة أو المسموعة يمكن أن تستثير لدى القارئ أو السامع نفس الاستجابات على نسق ما تستثيره مسمياتها، أي أن الكلمة تستطيع أن تحل وظيفيا محل مسماها، فكلمة تفاح تستثير لدى السامع استجابة اشتهائية كما يثيرها التفاح نفسه، أي أن الكلمة تستطيع أن تحل وظيفيا محل مسماها.<sup>1</sup>

كما أن الكلمات قد يكون لها أثر سلبي على المتلقي، وذلك ما تؤكد الحديث الذي دار بين بن أبي سفيان وجارية بن قدامة إذ قال معاوية: ما أوهنك على قومه إذ سموك جارية، فقال جارية: ما كان أوهنك على قومك إذ سموك معاوية، وهي الأنثى من الكلاب! قال اسكت لا أم لك، قال: أم لي ولدتي، أما والله إن القلوب التي أبغضناك بها لبين جوانحها، والسيوف التي قاتلناك بها سمعا وطاعة، فإن وفيت لنا وفينا لك، وإن نزعنا إلى غير ذلك فإننا تركنا ورائنا رجالا شدادا، وأسنة حدادا، فقال معاوية: لا أكثر الله في الناس مثلك يا جارية، فقال له: قل معروفا فإن شر الدعاء محيط بأهله.<sup>2</sup>

1- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية: وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998، ص: 25.

2- شهاب الدين محمد الأبيشي، المستطرف في كل فن مستظرف، تح: محمد مهنا، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، ص: 111.

كما قد يكون للكلمة أثر طيب في نفس المتلقي، ومن ذلك ما ذكر أن إبراهيم الموصلي مغني الرشيد غنى يوماً بين يديه فقال له: أحسنت أحسن الله إليك، فقال له إبراهيم الموصلي: يا أمير المؤمنين إنما يحسن الله إلي بك، فأمر له بمائة ألف درهم.<sup>1</sup>

فالأديب حين يبذل عمله الأدب فإنه يسعى إلى تطهير عواطفه بفن القول، أو ما يمكن أن يطلق عليه بالتسامي العاطفي أو تسامي الانفعالات بلغة التحليل النفسي، وفي بعض الحالات لا يقصد بهذا التطهير التسامي بالانفعالات فقط، وإنما يقصد به إصلاح هذه الانفعالات وتقويتها، أو المجادلة فيها وإنكارها، كما في القصص، والمسرحيات التي تعرض قضايا عامة، وذلك يكون باختيار شخصيات تحبب الفضيلة وتبغض الرذيلة.<sup>2</sup>

أما إذا نظرنا إلى الطرف الآخر، هو المتلقي أو المتذوق للعمل الأدبي فإننا نجد يقرأ الأعمال الأدبية لإشباع حاجاته النفسية، فتحقق له السكينة والإحساس بالراحة، والتكيف مع جماعته التي يعيش بين أكنافها، أما إذا استعصى عليه إشباع هذه الحاجات، فإنه يشعر بالقلق والحيرة والاضطراب، والتنافر والعجز عن التكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه، علاوة على سبق فإن المتلقي حينما يقرأ عملاً فإنه يقرأه ليحقق له المتعة الفنية، قوامها مشاركة المبدع أو المرسل في مشاعره وإحساساته، فيفرح لفرحه، ويحزن لحزنه، يشاركه آماله وتطلعاته، وبالتالي فإن الوظيفة النفسية للأدب تعد وظيفة محورية لهذا الفن لكل من طرفي عملية الاتصال المرسل (المبدع) والمستقبل (المتلقي) أو المتذوق.

## 8-2- الوظيفة الجمالية:

هناك نوعان من القيم: قيم جمالية، وقيم عملية، فحين يلم بالإنسان مكروه في نفسه، في ولده، في أهله، أو في ماله، فإنه يعبر عن هذا الألم بإحدى الطريقتين: إما أن يستعذب

1- المرجع السابق، ص: 112.

2- محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط3، 03، 1977، ص: 82.

البكاء والحزن على هذا المكروه، وإما أن يعبر عنه في شكل جمالي، ويتمثل هذا الشكل في طرائق عدة، فقد يعبر هذا الحزن في رسمه للوحة معبرة عن دخائل نفسه الحزينة، وقد يكتب قصة تعبر عن هذا الألم، وقد يكتب قصيدة يضمنها مرارة هذا الحزن، وقد يعزف قطعة موسيقية، فالتعبير الأول تعبير عملي، ولكن الثاني تعبير جمال، والجمال أساس ينبع من ذات الفنان أو الأديب، حيث إن التجربة الجمالية كثيرا ما توصف بأنها تجربة شعورية، وهو وصف صادق، فهي ليست حكما عقليا يقوم على المبادئ، وإنما هي شيء مباشر، فالشعور غير العاطفة، والشعور هنا عمل من أعمال المعرفة، فنحن نشعر مثلا بأن أحد الأشخاص موضع ثقتنا، أو مظنة حكمنا، وهذا ضرب من المعرفة لا مجرد عاطفة خالصة، لأنه يتضمن حكما، وهو في نفسه لون من ألوان الوعي، فالشعور بالجمال شعور من هذا القبيل، فأنا أشعر مثلا بأن هذا الشيء جميل، أي أعني هذه الحقيقة بطريقة مباشرة، وما دمت أعني هذه الحقيقة فهي إذن ملونة بلون من المعرفة.<sup>1</sup>

فالفن في جوهره ليس تعبيراً أو وصفاً فقط -والأدب فن من الفنون- كما أنه ليس خلقاً بحثاً، إن الفن في جوهره خبرة من نوع خاص، ليست خبرة ذاتية محضة، وليست خبرة عقلية خارجية فقط، إنها خبرة جمالية، ولا يمكن لأي حال فهم طبيعة الفن عموماً، والأدب خصوصاً دون فهم هذه الخبرة، أما الوصف، والتعبير، والتجسيم، والتشخيص، والرمز، والإيحاء، فكلها أدوات لخدمة مضمون هذه الخبرة.

إن اندماج المبدع الجمالي يمر بأربع مراحل هي:

- 1- انطباعات.
- 2- التعبير أو التركيب الجمالي النفسي.
- 3- السرور الجمالي.
- 4- ترجمة الحقيقة الجمالية إلى ظاهرة طبيعية.

1- علي أدهم، على هامش الأدب والنقد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1979، ص: 323.

فالعمود الفقري لهذه المراحل هو المرحلة الثانية، أي التعبير والتركيب الجمالي النفسي، وأدنى هذه المراحل أهمية هي المرحلة الأخيرة، ترجمة الحقيقة الجمالية إلى ظاهرة طبيعية، أي التعبير الجمالي، وهكذا نرى أن التعبير الطبيعي في مرحلة أدنى بكثير من التعبير الجمالي النفسي.<sup>1</sup>

كما أن إبداع أي عمل ليس فطرياً، ولكنه صناعة وصياغة، فالمبدع أو الأديب لا يخلق من العدم ولا يمتاح من طبعه الفطري، ولكنه يتعامل مع لبنات ومكونات أساسية موجودة، وهي الألفاظ وقبلها الحروف الأصوات، والجمل والعبارات، فالأديب حين يبذل عملاً يخلق لها من الطرف ما يبعدها من مألوف الاستعمال، كما أن المفردات لا تكتسب قيمة إلا إذا انحرفت عن دلالتها المعجمية إلى دلالة أخرى استعمارية أو شاعرية، تثير لدى القارئ قدراً من الفكر والتخيل، كما أنها- في الوقت نفسه- تبعث على الدهشة والاستغراب.

وطرب المتلقي لأي عمل أدبي إنما هو استجابة لمؤثرات فنية تثير ملكاته الفكرية والشعورية، وتبعث خبرته الجمالية، فإذا هو ينفعل بالكلمة الجميلة، والعبارة العذبة، والشعور الصادق، والنظم والمحكم، والموسيقى الرشيقة المعبرة عن المعنى، كما أنه ينفعل بالإخراج الأدبي الذي ينحرف بالكلمة عن دلالتها المتعارف عليها إلى دلالات أخرى أكثر رحابة واتساعاً، فجوهر الأدب هو التعبير عن الوجدان، وما يشعر به هذا الوجدان.

كما أن استجابة المتلقي للعمل الأدبي تختلف درجاتها تبعاً لما يفد عليه من جماليات هذا النص، فقد تقف استجابة المتلقي عند التأمل العقلي الذي يطرب الفهم لصواب الصنعة

1- عبد العزيز حمودة، علم الجمال والنقد الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1999، ص ص:

واعتدال أجزائها، وحسن تركيبها، ونحو ذلك من مواطن التأمل العقلي، التي تقف عند حدود المطابقة، ومقابلة شيء أو أكثر بمثله<sup>1</sup>.

والحقيقة أن إبداع الأديب هو الذي يبعث أو بالأحرى يهيج الخبرة الجمالية لدى المتلقي أو المتذوق، وذلك من خلال اعتماده على إيجاد علائق وترابط بين الكلمات، ويؤلف بينها في نسيج جديد، كما أنه يضفي بعض سمات الشيء على شيء آخر، أو ما يسمى بالتشبيه، أو قد تهيج الخبرة الجمالية من خلال حسن وصف المبدع للأشياء، فكل هذا يحرك ملكات المتلقي الاستقبالية، أو ما يمكن تسميته بالتأثر النفس حركي، فنجد المتذوق ينفعل بهذا العمل طرباً له، فنراه يقبل عليه، أو ينفر من عمل آخر فيتركه ويطلب السلوى في عمله آخر عله يجد فيه متعة عقلية، أو جمالية، أو انفعالية، فوظيفة الأدب كباعث للجمال تعد وظيفة أساسية لهذا الفن، كما أنها ضرورة لطرفي عملية الاتصال وهما: المبدع والمتلقي.

والأدب العربي في جمع عصوره زاخر بالصور والنماذج الجمالية، أبدعها شعراء وكتاب هذه العصور، وبانتهاء النماذج والصور الرفيعة والجميلة من الشعر والنثر بجميع ألوانها، وعرض مثل هذه النماذج بأسلوب ملائم ومشوق للتلاميذ فإن تصور المتعلمين لها واحتكاكهم وممارستهم لها من شأنه أن يساعد على تنمية تذوقهم الأدبي وإحساسهم الجمالي، فيجعلهم يستمتعون بالصورة التي تمدهم بنوع من الرضى النفسي والوجداني والإحساس الجمالي، من أجل ذلك كان من أهم أهداف تدريس الأدب لتلاميذ التعليم الثانوي "أن يجعل منهم رجالاً مهذبين، وأن يرقق أذواقهم، وأن يقربهم من مراتب الإنسانية الحقة. فالأدب بما

1- محمد طه عصر، مفهوم الإبداع في الفكر النقدي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000، ص ص: 130-

فيه من قوة وعاطفة إنسانية، ونقد للحياة وإبراز لنواحيها المختلفة وتصوير الطبيعة كفيل بأن يحقق لهم ما هم في حاجة إليه من تربية الذوق"<sup>1</sup>.

### 8-3- الوظيفة الاجتماعية:

الأدب صورة صادقة لمجتمعه، وهو لسان حال الأمة المعبرة عنها، أو بالأحرى هو مرآة هذا المجتمع الذي تنعكس على صفحاتها أحوال هذا المجتمع من قوة وضعف، ومن التقدم والتأخر، ويكفي لأي قارئ أن يأتي بأدب أمة ليعرف قدر هذه الأمة وحظها من التقدم أو التخلف. ويتضح دور الأدب في إحداث التغييرات الاجتماعية عندما ندرك شيئين هاميين هما:

1- إدراك العلاقة بين معنويات الحياة وماديتها.

2- وعي الفرد بما يؤمن به من بؤس.

وعن هاتين الحقيقتين تصدر وظيفة الأدب الاجتماعية من حيث إنه محرك لإرادة الشعوب، والذي لا شك فيه أن الحركات الكبيرة التي قامت في التاريخ قد مهد لها الكتاب بعملهم في النفس البشرية تمهيدا بدونه لم يكن من الممكن أن تقوم هذه الحركات<sup>2</sup>.

فالناس يختلفون في ظروف معيشتهم، وأحوال حياتهم، وسبل ووسائل كسبهم، والإنسان في أي مجتمع في حاجة لمن يشاطره إحساسه، ولمن يشاركه أماله والأمة، وبهذه المشاركة تتحقق وحدة الانسان مع أخيه الإنسان في البلد الواحد، بل في القطر الواحد، والعالم الواحد.

فالأدب له دور رئيس في بناء الإنسان وبناء المجتمع على حد سواء، فكم من كبوة تعرضت لها الأمة العربية والإسلامية وكان الأدب فيها باعثا لها، وناهضا للعزائم، ومشجعا

1- محمد قنري لطفي، الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين، القاهرة، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1945، ص:12.

2- محمد مندور، في الأدب والنقد، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1973، ص: 43-44.

على التخطي هذه العقبات والزلات، كما أن للإنسان حاجات روحية وإنسانية تحتاج إلى إشباع وخاصة في ظل الظروف الحالية، ولا شك الأدب من أعظم الوسائل التي تحقق هذه الغايات، وتشبع هذه الحاجات، وبالرغم من مزاحمة وسائل الاتصال المسموعة والمرئية لفن الأدب، إلا أنه ما زال يحتل الصدارة في هذا الجانب، وذلك لسبب بسيط ألا وهو أن الأدب حين يناجي المتلقي ويداعبه فإنه يناجي فيه الطفل الصغير الذي جبل على الهدوء، وعلى أن يرى الأشياء كما كان يراها في طفولته، كما الأدب يمس جانبا هاما من جوانب الإنسان وهو الجانب الوجداني أو العاطفي الذي يمس شغاف القلوب.

كما أن له دورا في حياتنا الاجتماعية، حيث إنه يمثل السجل المقروء الذي يحتوي خبرات أمتنا على مدار أكثر من خمسة عشر قرنا، ولا نعرف أن أمة من الأمم، أو شعبا من الشعوب قد ظفر بمثل هذه الوثائق الأدبية (الشعرية، والنثرية) التي عبرت عن حياة أمتنا العربية والإسلامية، حيث إن هذه الوثائق تعد سجلات حية للأجيال المتعاقبة، تمكنهم من معرفة تراث هذه الأمة، ورصيدها الثقافي والأدبي بين الأمم، كما ان وجود مثل هذه الوثائق الأدبية يمكن أن يكون معيننا لنهضة عربية شاملة في كل المجالات، نحاول من خلال محاكاة السابقين من استعادة مكانتنا العلمية والأدبية، واللاحاق بركب الحضارة، كما أن الأدب لم متأخر قط عن حوادث ونوازل الأمة، ففي كل حادثة نجد شعرا ونثرا يعبر عن هذه الحادثة أو تلك، ويحض على التغلب عليها، فالأدب هو تفسير للحياة واستخراج معانيها<sup>1</sup>.

وتتضح هذه الوظيفة من جانب آخر، حيث إن المبدعين لا يعيشون في أبراج عاجية منعزلين عن مجتمعاتهم بكل ما فيها من قيم، حقا إن للأدب قيمته الذاتية العاطفية، ولكن لا بد أن يضاف إلى القيمة السابقة قيمة أخرى وهي القيمة الاجتماعية، تعبر عن الجماعة وعن قيمها، ومثلما، ومما لا ريب فيه أن الوظيفية الاجتماعية للأدب تتحقق حقيقة مؤداها أن الأديب حين يصنع أدبا لا يصنعه لنفسه، بل يصنعه لمجتمعه الذي يعيش فيه، وإلا لما

1- أحمد أمين، النقد الأدبي، ص76.

بادر بنشره، بل كان يطويه في أدراج مكتبته، وما وجدناه كذلك يبادر إلى انتهاز الفرص لإذاعته على الجماعة التي ينتمي إليها كلما وجد إلى ذلك سبيلاً.

فالأدب وفقاً لهذا الرأي ذاتي غيري في الوقت نفسه، فهو ذاتي في صدوره عن صاحبه، وفي تعبيره عن أحاسيسه ومشاعره، وهو غيري في تصويره لمشاعر الجماعة التي ينتمي إليها بما تحلمه من قيم خلقية واجتماعية، وثقافية، وبذلك كان المتلقون حين يقرؤون أدبياً لا يقرؤونه وحده، وإنما يقرؤون أنفسهم وأنفس ومن حولهم، وكأنهم يعيشون أحاسيسهم وأحاسيس مجتمعاتهم.<sup>1</sup>

كما أن الأدب في جوهره يزيد خبرات الأفراد، ويضيف إلى رصيدهم الثقافي والمعرفي والقيمي والجمالي وأبعاد متعددة، حيث إن الأدب صورة من صور المعرفة، ليس المقصود بهذه المعرفة المباشرة، بل المعرفة غير المباشرة، وذلك عن طريق استشراف ما يمكن أن يقع لهذا المجتمع، ويكاد أرسطو يؤدي هذا المغني في مقولته المشهورة إن الشعر أكثر فلسفية من التاريخ، لأن التاريخ يحكي أشياء قد وقعت، بينما الأدب يتناول ما يحتمل الوقوع، جامعاً بين صفة العمومية والاحتمال.<sup>2</sup>

#### 8-4- الوظيفة التاريخية:

ينبغي ألا نقصر في وصل الأجيال بتراثهم الأدبي، ذلك التراث الذي يحمل في ثناياه ما يربطنا به ويشدنا إليه، بما يحمله من قيم، ومثل عربية، وإنسانية، تتلاءم وحياتنا المعاصرة، مستلهمين ومتزودين بزاده، بما يدفعنا للإبداع في حياتنا، "فانقطاع الصلة بيننا وبين ماضينا في اللغة والأدب، أشبه بتجريد الإنسان من الذاكرة"<sup>3</sup>.

1- شوقي ضيف، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط10، 1992، ص13.

2- رينيه ويلك، وأوستن وارين، نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1991، ص41.

3- عباس محمود العقاد، عيد القلم، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، دت، ص:31.

قد يتسع مفهوم الأدب ليشمل التاريخ بمعناه العام ، وهو كل ما أنتجته القريحة الإنسانية من علم، وفن، وصناعة، وقد يضيق هذا المفهوم ليقصر على نوع خاص من التاريخ، فيؤرخ لطائفة من المبدعين في المجتمع، من شعراء وكتاب، ويبرز العوامل المؤثرة في الإنتاج الأدبي بعامة من مؤثرات ثقافية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية، ودينية، فالعلاقة بين الأدب والتاريخ تتضح من الناحية، إذ إن الأدب تاريخ، ولكنه تاريخ من نوع خاص، أنه تاريخ للحياة العقلية والإبداعية لأمة من الأمم، وقد تأخذ الصلة بين الأدب والتاريخ عدة صور أوضحها في الآتي:<sup>1</sup>

#### 8-4-1- الصورة الأولى:

هي كتابة التاريخ في قالب أدبي ، وأولي معالم هذا القالب هو معلم الأسلوب ، وذلك بأن يعرض التاريخ بلغة أدبية جذابة شائقة مؤثرة ممتعة ، على أن هذا القالب قد يرقى من مجرد اللغة الأدبية إلى الشكل الأدبي، وذلك بأن يعرض التاريخ في شكل رواية تاريخية ، تقدم التاريخ الحقيقي، لا في صورة سرد وعرض للأحداث، وإنما في شكل قصصي فيه حكاية، وأبطال، وفيه بناء روائي يعتمد على ما تعتمد عليه الروايات في ترتيب زمني للحوادث، ورسم قصص للأشخاص، ويعتمد على كافة مقومات الفن القصصي ، ولعل أبرز هذه الأعمال مؤلفات جورجى زيدان التاريخية ، وعلى هامش السيرة لعميد الأدب العربي طه حسين، ومؤلفات محمد فريد أبو حديد.

#### 8-4-2- الصورة الثانية:

هي استخدام بعض مادة هذا التاريخ القديم في كتابة عمل أدبي جديد، أي أنه لا تلتزم بالتاريخ التزاما حرفيا، ولكنه يقدم عملا فنيا فيه بعض التحرر أو الترف من ربة التاريخ، لا لشيء إلا لأن الأديب يريد استثمار المعرفة التاريخية بحقبة معينة ليقدم لنا شيئا جديدا يريد

1- أحمد هيكل، في الأدب واللغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1998، ص ص: 33-38.

أن يقوله في هذا العمل أو ذاك ، أو استحضار لحقبة تاريخية ماضية ليعرضها على قارئيه؛ لاستنهاض الهمم، أو لنقد واقع مزر ، ولعل أبرز مثال على ذلك مسرحية السلطان الحائر لتوفيق الحكيم، فقط النقط المؤلف موقفا تاريخيا للفقير عز الدين بن عبد السلام ، الذي عاش أيام المماليك ، والذي أفتى بأن المملوك لا تصح لآيته على الأحرار ، ولذا فولاية المماليك باطلة، فالتقط الحكيم هذه المقولة لا ليعلم التاريخ، وإنما ليقول المؤلف من وراءه شيئا هو أن الحق يجب أن يعلو ، حيث لا شيء ولا أحد فوق هذا الحق القانون، ولعل عرضنا لمقدمة هذه القصة ربما يزيد الأمر جلاء ، "هذه المسرحية كتبت في خريف 1959م، عندما كان المؤلف في باريس، يقضي فترة يشهد فيها ما يجري في العالم اليوم، ووحياها على السؤال الذي يقف عالما اليوم أمامه حائرا: هل حل مشكلات العالم هو الاحتكام إلى السيف القانون ؟ في الالتجاء إلى القوة أو إلى المبدأ؟ إن أصحاب السلطان- ممكن يملكون تقرير مصير البشر- يقفون الآن وفي يمانهم القنبلة الذرية والهيدروجينية ، وفي يسراهم القانون والمبادئ ، وفي جانب القواعد الصاروخية ، وفي الجانب الآخر هيئة الأمم، وهم حائرون خائفون ولا يدرون، أو هم يجروون على اتخاذ القرار الحاسم، أيهما يطرحون وأيها يستقون؟ أيهما يحتاج إلى شجاعة أكبر أيهما يعرض إلى خطورة أهدح؟ هذا الموقف الحائر الخائف من مسؤولية الاختيار النهائي بين السيف والقانون، قد جر العالم كله معه إلى هذه الحيرة الشاملة والاضطراب العام"<sup>1</sup>.

### 8-4-3- الصورة الثالثة:

هي صورة بين الصورتين السابقتين، أو بالأحرى صورة تجمع بين الصورتين السابقتين، أي الصورة التي تعرض التاريخ والرأي معا في شكل من الأشكال الأدبية، أي أن المبدع يعرض التاريخ في شكل أدبي أولا ، ثم يعقبه بالإدلاء برأيه، أو يعبر عن وجهة نظره حول هذا الموضوع ، ولعل أوضح مثال على ذلك في أدبنا العربي مسرحية كليو بانرا لأمير

1- توفيق الحكيم، فن الأدب، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، 1998، ص:03.

الشعراء أحمد شوقي، حيث عرض شوقي لسيرة هذه الملكة شعرا، وحاول أن يجد مبررا لأفعالها، التي بدت غير لائقة بها وبمكانتها الرفيعة، حيث أوضح أن هذه التصرفات كانت في الواقع حيلة سياسية وتوضيحات قامت بها الملكة المصرية بدافع الذكاء الحاد والخبرة الواعية، والوطنية العميقة، التي أدت آخر الأمر إلى التضحية بالروح فداء لعرض مصر وكرامة الوطن.

#### 8-4-4- الصورة الرابعة:

فهي استحضار بعض الشخصيات، أو الأماكن، أو الأحداث وتوظيف هذا المستحضر توظيفا أدبيا؛ ليقول الأديب من خلاله شيئا جديدا تماما ومعاصرا تماما، فيكون استحضار العنصر التاريخي رمزا، أو تلميحاً، أو تذكيراً، يكتسب العمل الأدبي عن طريق استحضاره قوة كقوة الدليل والشاهد، أو يكسب العمل الأدبي عند استخدامه ثراء رمزياً. بكل ما يحمله هذا الرمز من إحياءات وأبعاد، أو تفجيرات، ولعل أوضح نموذج لذلك في أدبنا الحديث نموذج البكاء بين يدي زرقاء اليمامة للشاعر أمل دنقل، ففي هذه القصيدة استحضر الشاعر شخصية تراثي، عرفت تاريخياً بالرؤية الفاحصة الدقيقة، أو بالاستعارة عن بعد، ثم بكى مأساة يونيه جاعلاً مسؤوليتها الأساسية على كاهل من لم يؤمنوا ببعده النظر، ولم يهتدوا بنصح المخلصين، أو يصيحوا إلى صوت الأحرار الشرفاء، الذين جاءت زرقاء اليمامة رمزا لهم، وتجسيدا لموقفهم.

والحق أن اعتماد الأديب على التاريخ كمادة لأعماله الأدبية لا يعني الالتزام الحرفي بهذا التاريخ، وإلا في كتب التاريخ غناء عن هذا العمل أو ذلك، ولكن ينبغي أن يكون للأديب رؤية ووجهة نظر عند اتكائه على الروايات التاريخية أو استحضاره لرموز تاريخية (أفراد، أو أماكن)، أي باختصار ينبغي أن يكون لدى الأديب أفكار وأطروحات ورؤية يريد طرحها، أو يدعو إليها، أو يتنبأ بها، ولكن ينبغي الاحتراز الشديد عندما يعتمد الأديب على حادثة تاريخية، وهو أن يأتي بالأحداث الموثوقة، ويبتعد عن الروايات التي تشوه الحقائق، وعليه أن

يتعامل مع المادة التاريخية كيفما يشاء تقديمًا أو تأخيرًا، أو حذف لبعض الحقائق التي يرى أنها لا تفيد العمل الأدبي ولا تضيف إليه أي شيء، كل هذا يتم في لغة أدبية الراقية، وبالتالي تتحقق للأدب متعته وفنيته، ويتحقق للتاريخ قدسيته وحرمته.

### 8-5- الوظيفة التعليمية:

يختلف درس الأدب عن غيره من دروس، والاختلاف يرجع إلى طبيعة هذا الفن، والتي تهدف -كمادة دراسية- إلى تخفيف أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية، فتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين، والضوابط، والحدود، والرسوم، والصور المنطقية، والتقسيم، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية الجافة التي تستبد بالذهن وتثقل الفكر.<sup>1</sup>

كما أن الأدب كمادة دراسية يسهم بشكل فعال في تنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى المتعلمين، وذلك من خلال ارتباط فن الأدب بالقدرة على الالتقاء الجيد المعبر عن المعنى، ونقول عن يقين إن التذوق الفني عند العرب كنا معنيا بالقاء الكلام ربما أكثر من عنايته ببلاغة الكلام نفسه، وما ذاك إلا لأن الكلام عندهم كان مسموعاً منه مقروءاً، وكان الاعتماد على الحفظ أكثر من الاعتماد على التدوين، لأنه شعب أمي والكاتبون فيه قليلون.<sup>2</sup>

ويتطلب فن الإلقاء مجموعة من المهارات النوعية وتتمثل هذه المهارات في إخراج الصوت من مخرجه السليم، مع إعطائه حقه من التغميم والترقيق، وتنويع الصوت وتنغيمه تبعاً للحالة النفسية وللموقف الذي يوجد فيه، فضلاً عن القراءة في وحدات فكرية مكتملة المعنى، كما أن الأدب يمكن المتعلمين -وخاصة عندما يقرؤون قراءة جهريّة- من مواجهة الجمهور، فيكسبه الجرأة والشجاعة، علاوة على ما سبق فإن هذه القراءة (الجهريّة) تمكن

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 265.

2- عبد الوارث عسر، فن الإلقاء، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1976، ص: 21.

القائم بالتدريس من ملاحظة العيوب المنطقية والصعوبات التي يواجهها المتعلمون فيقومون بعلاجها.

فدرس الأدب عملية من عمليات التعلم التي نأخذ بها المتعلمين بهدف إحداث تغييرات مرغوب فيها لدى المتعلم، والأدب من حيث هو قوة إدراكية يحدث تأثيراً في نفس القارئ أو السامع، ويتمثل هذا التأثير في ثلاثة جوانب رئيسية هي:

### 8-5-1- الجانب المعرفي أو العقلي:

فإن الأدب يعد مادة ثرية لإكساب المتعلمين خبرات وتجارب مختلفة، فكل عمل من أعمالنا الأدبية على مدار العصور المختلفة يحمل في طياته، تجارب وخبرات أصحابها الذاتية أو الموضوعية، وبالتالي فإن هذه الخبرات تمكن القارئ أو السامع من زيادة رصيده المعرفي، والثقافي، والقيمي، عن طريق اطلاعه على روائع الأعمال الأدبية، التي تزيد خبرته بالحياة، والتي تضيف إلى حياته حيوات مختلفة، فيكتسب عمراً جديداً.

### 8-5-2- الجانب الوجداني أو النفسي:

فلا غرو أن الأدب يؤثر في شعور وأحاسيس القراء، فكثير من الحقائق التي يعرضها المبدع تجعل القارئ يرضى أو يسخط، يحب أو يكره، يقبل أو ينفّر، من هذا العمل، ومن الأفكار الواردة فيه، وكلما اتسم قول الأدب بالصدق الفني كلما استجاب له القارئ بنفس الدرجة، ولعل من أصدق الشواهد على صدق عاطفة الحب ما قاله حسان بن ثابت رضي الله عنه مادحا رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ يقول:<sup>1</sup>

وأحسن منك لم تر قط عيني وأجمل منك لم تلد النساء

خلقت مبراً من كل عيب كأنك قد خلقت كما تشاء

1- ديوان حسان بن ثابت، تح: عبدا مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1994، ص:21.

حتى قال العرب عن هذين البيتين أنهما أصدق ما قاله العرب، ومن شواهد صدق العاطفة ما قاله الإمام علي بن أبي طالب -كرم الله وجهه- من نصب نفسه للناس إماما فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، و قيل مؤدب نفسه ومعلمها أحق بالإجلال من مؤدب الناس ومعلمهم وأنشدوا:<sup>1</sup>

يا أيها الرجل المعلم غيره	هلا لنفسك كان ذا التعليم
تصف الدواء لذي السقام وذي الضنا	كيما يصح به وأنت سقيم
وأراك تلحق بالرشاد عقولنا	أبدا وأنت من الرشاد عديم
فابدأ بنفسك إنها عن غيرها	فإذا انتهت عنه فأنت حكيم
فهناك يسمع ما يقول ويهتدي	بالقول منك وينفع التعليم
لا تنه عن خلق وتأتي مثله	عار عليك إذا فعلت عظيم

### 8-5-3- الجانب الأدائي السلوكي:

إذا للأدب تأثير في انفعالات القراء أو السامعين فإنه ربما يكون تأثيرا رقيقا لينا، وربما يكون قويا يدفع إلى نوع من السلوك العملي الإجرائي، ولنا في تاريخنا الأدبي نماذج تدل على هذا، ولعل أوضح مثال على ذلك هو حادثة عمر بن الخطاب مع الحطيئة، حيث كان الحطيئة هجاء يهجو المسلمين، وينال من أعراضهم فنهاه أمير المؤمنين "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه فلم ينته، فأمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه بحبسه، وأراد الحطيئة أن يكسب عطف أمير المؤمنين فأنشد قائلا:<sup>2</sup>

1- ديوان المتوكل الليثي، تح: يحيى الجبوري، مكتبة الأندلس، بغداد، العراق، ص ص: 283-284.

2- ديوان الحطيئة، دراسة وتبويب مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص ص: 107-

ماذا تقول لأفراخ بذني مرخ      زغب الحواصل لا ماء ولا شجر  
أقيت كاسبهم في قعر مظلمة      فاغفر عليك سلام الله يا عمر

فإذ بعمر بن الخطاب (يسمع قول الحطيئة: فيبكي ويعفو عنه، فعلا إن من البيان لسحرا  
كما.

كما أن الأدب الجيد هو الذي يقدم صورة للإنسان في كل مكان، فيعكس خصائص هذا  
الإنسان وتطلعاته، حسناته وسقطاته إلى غير ذلك، كما أن الأدب يمد المتعلمين بصورة  
صادقة عن البيئة التي عاش فيها هذا الأدب، ويبرز حال هذه الأمة من التقدم والتأخر، أو  
من القوة أو الضعف، ولعل ما يدعم ذلك ما روي من اعتزاز القبيلة في العصر الجاهلي  
بشاعرها كان أكبر من اعتزازها بالفارس الذي يحمي الحمى بسيفه، وهو وضع قضت به  
ظروف ذلك العهد، ودفعت إليه حاجة القبيلة إلى قيادة وجدانية، تبث في أبنائه روح المروءة  
والنجدة والإباء، وتحذوهم في صراعها من أجل الوجود والبقاء<sup>1</sup>.

كما أن للأدب دورا في غرس القيم في نفوس المتعلمين ، وذلك من خلال تقديم النماذج  
والمثل العليا التي تدعو إلى التحلي بالفضائل والبعد عن الرذائل، نتيجة لما يتضمنه الأدب  
من حكم وأمثال وعبر تحث على التحلي بمكارم الأخلاق. فتنهذب نفوسهم وتصفو  
أرواحهم<sup>2</sup>.

والأدب كمادة لغوية يكسب المتعلمين ثروة لغوية تمكنهم من التعبير، كما يكسبهم  
مجموعة من الأساليب والتعبيرات التي يوظفونها في أحاديثهم وكتاباتهم، كما أنه يعين  
المتعلمين ، على فهم النصوص الأدبية وتحليلها، كما يدرّب المتعلمين على النقد العلمي

1- عائشة عبد الرحمن، قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط02، 1992،  
ص:27.

2- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية: وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص:452.

الموضوعي عن طريق التمييز بين الأساليب المختلفة، ولعل من أهم فوائد دروس الأدب هو تنمية التذوق الأدبي، وهذه الملكة لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين، ولكنها تحصل بقراءة الجيد من المنظوم والمنثور، والتفطن إلى خواص الحسن والقبح في العمل الأدبي ويتمثل هذا التذوق في استجابة المتلقي المبررة للعمل الأدبي سواء بالقبول أو الرفض. وكما اطلع المتعلم على "مقدار واف من الإنتاج الأدبي القيم من النثر والشعر تتسع ثروته اللغوية، ويكتسب قدرة على تفهم المواقف الأدبية وما تستلزمه من فنون التعبير المختلفة، وقد يصبح ذا أسلوب خاص به يتميز به نثره أو شعره"<sup>1</sup>.

---

1- أحمد حسين إبراهيم، الأدب أهميته وطريقة تدريسه، مجلة الأستاذ، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ج12، 1964، ص:351.

**الفصل الثاني**

**التذوق الأدبي**

## الفصل الثاني: التذوق الأدبي

## 1- تعريف التذوق:

## 1-1- لغة:

ورد في معجم "المختار من صحاح اللغة" قوله: ذاق الشيء: من باب قال. وذاق ما عند فلان أي خبره. وتذوقه: أي ذاقه شيئاً فشيئاً<sup>1</sup>.

وورد في لسان العرب في مادة الذوق: مصدر ذاق الشيء ويذوقه ومذاقا، فالذوق والمذاق يكونان مصدرين ويكونان طعما كما يقول ذوقه ومذاقه طيب، والمذاق: طعم الشيء أو الذوق وهو المأكول والمشروب وفي الحديث: لم يكن يدم ذوقا: فعال بمعنى مفعول من الذوق ويقع على المصدر والاسم والذوق ويكون فيها يكره ويحمده قال تعالى: (فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ)<sup>2</sup>، أي ابتلاها بسوء، وما جرت من عقاب الجوع والخوف<sup>3</sup>.

كما جاء في المعجم الوسيط: الذوق: الحاسة التي تميز بها خواص الأجسام الطعمية بواسطة الجهاز الحسي في الفم، مركزه اللسان وفي الأدب والفن: حاسة معنوية يحدث عنها انبساط النفس أو انقباضها لدى النظر في أثر من آثار من العاطفة أو الفكر. ويقال هو حسن الذوق للشعر فهامة له، خبير بنقده<sup>4</sup>.

## 2-1- اصطلاحا:

كلمة الذوق أو التذوق يكثر استعمالها في مجال الحديث عن الأدب، وطريقة دراسته ونقده. والقصد من وراء ذلك الملكة والموهبة التي يستطيع بها تقدير الأدب الإنشائي،

1- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، ص: 28.

2-سورة النحل، الآية: 112.

3- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج14، ط03، 2004، ص:134.

4-إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، مصر، ط02، ص:347.

والمفاضلة بين شواهد ونصوصه. أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدى بها في تقويم العمل الأدبي وعرض عيوبه أو مزاياه<sup>1</sup>. هذا وقد بين ابن خلدون ذلك فقال هي حصول ملكة البلاغة في اللسان. ومن هذا التعريف يتبين أنه يرى أن لفظ الذوق استعير من معناه اللغوي وهو إدراك الطعوم، فهو الذي قال: "لما كان محل هذه الملكة في اللسان، من حيث النطق بالكلام، كما هو محل لإدراك الطعوم، استعير لها اسمه، وأيضا فهو وجداني اللسان، كما أن الطعوم محسوسة له فقيل له ذوق<sup>2</sup>."

وملكة التذوق لا تحصل بمعرفة بعض القواعد والقوانين التي استخرجها أهل العلم من علم البيان والنحو والصرف، ولكنها تكون بممارسة الكلام الجيد، والانتباه لخصائصه وميزاته مع وجود الاستعداد، واستجابة الطبع<sup>3</sup>.

وهناك من يعرفه بأنه سلوك يعبر به القارئ أو السامع من فهمه للفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، واللحظة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، والمشاركة في الحياة التي تجري فيه، وتأثره بالصور البيانية التي تحتويها، وإحساس بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه، وتفتنه إلى عباراته المبتكرة وقدرته على التمييز بين جيده ورتبه<sup>4</sup>.

**2- تعريف التذوق الأدبي:** يعد التذوق الأدبي واحدا من المكملات الأساسية لعملية القراءة في مجال الأدب، تعددت تعريفاته وتتنوع ويمكننا أن نذكر منه ما يلي:

أنه قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى

1- عبد العليم إبراهيم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 273.

2- ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي طبيعته نظرياته مقوماته معايير قياسية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط9، 2019، ص: 84.

3- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، ص: 29.

4- مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2005، ص: 288.

العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص، ونقد عناصر التجربة، وإقداره على إصدار الأحكام على النص. ولا نرى أي فرق بين كلمتي الذوق والتذوق، سوى أن الدراسات التراثية أكثر ميلا باستخدام مصطلح "الذوق الأدبي" بينما الدراسات الحديثة أكثر ميلا لاستخدام مصطلح تذوق الأدب.<sup>1</sup>

أي أن التذوق الأدبي هو ملكة وقدرة الإحساس بجمال النص الأدبي، والقدرة على اختيار العمل الأدبي وإظهار مواطن الجمال والقبح فيه انطلاقاً من الظروف والملابسات التي قيل فيها النص.

كما يعرف بأنه الحصيلة النهائية لدراسة البلاغة والنقد، وهو ثمرة من ثمرات الدراسات الأدبية والتمرس في قراءة الأدب، وملكة التذوق الأدبي لا تحصل بمجرد تعرف المتعلم على طائفة من القواعد التي استنبطها البلاغيون ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد، وتتمو بكثرة الاطلاع على النصوص الأدبية.<sup>2</sup>

قد يكتفي كثير من الأساتذة بترديد مصطلح التذوق الأدبي دون أن يعنوا بتحليله والوقوف على مدلوله الصحيح والواضح ونعني به قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها. وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص، ونقد عناصر التجربة، وقدرته على إصدار الأحكام على النص.<sup>3</sup>

إن التذوق أو الذوق الأدبي يعني ملكة الإحساس بجمال ما نقرأ أو نسمع من أدب شعر ونثر، والقدرة على اختيار العمل الأدبي ودراسته بحسب المعطيات والمقاييس المعروفة في

1- حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط01، 2003، ص97.

2- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط01، 2016، ص291.

3- فائزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:283.

الأدب، وبيان جمال النص الأدبي وحسنه أو الحكم عليه بالرداءة، وتتيقن جيد الأدب من غيره، انطلاقاً من الملابس والظروف التي قيل فيها النص، ومعرفة المناسبة واللغة والمؤثرات العامة التي جعلت النص متخذاً شكلاً معيناً في لفظه ومعناه وصوره، وأخيلته، وغير ذلك مما يثير في نفس المتلقي أو المتذوق عناصر الانفعال إعجاباً أو إعراضاً<sup>1</sup>.

فالتذوق الأدبي مهارة تنمو بالتمرس على قراءة الأدب وكثرة الاطلاع على النصوص الأدبية، ومن ثم يستطيع إدراك مواطن الجمال وتحليل النصوص والتعرف على جيدها ورديئها والحكم عليها.

من خلال ما سبق لا بد أن نشير إلى أن هناك مصطلحين متشابهين في مجال الدراسات الأدبية والنقدية هما: مصطلح الذوق ومصطلح التذوق الأدبي، فالملاحظ أن الدراسات التراثية والكتابات الأدبية والنقدية أكثر ميلاً إلى مصطلح الذوق الأدبي، أما الدراسات التربوية فهي أميل إلى مصطلح التذوق الأدبي.

**3- أنواع التذوق الأدبي:** يقسم بعض النقاد التذوق الأدبي إلى نوعين أساسيين يتمثلان فيما يلي فيما يلي:

### 3-1- التذوق السليم أو الحسن:

ويكون مثل هذا التذوق متصفاً بالصدق والتهديب، والقدرة على التفريق بين ما هو جميل، أو متصنع، أو الأشياء أو الشخصيات في العالم الذي نعيش فيه، وهذا التذوق تذوق إيجابي قادر على إدراك الجمال، وتمييزه عن سائره، دالاً على مواطنه، معللاً كلا منها<sup>2</sup>. فهو تذوق يدرك مواطن الجمال ويعلل لها، قادر على التفريق بين ما هو جميل وقبيح.

1- هادي نهر، محمد الشنطي، التذوق الأدبي، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص:13.

2- المرجع نفسه، ص:28.

ففي التذوق السليم لا نكتفي بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية، ولكننا نقوم بمتابعة الصور، نلتمس ما تتطوي عليه من أسرار الجمال، ونستوحي ما تبعثه في النفس من تأثير وانفعال.<sup>1</sup>

### 3-2- التذوق السقيم أو الفاسد:

الطريقة التي يسلكها أكثر الأستاذ في تذوق النص الأدبي وفق هذا النوع، تتجه إلى استخراج ما فيه من الألوان البلاغية، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية، وهذه سمة المنهج العلمي، وبديهي أن هذه الطريقة في تناول النص لن تمس الذوق الأدبي ولن تكشف عن سر من أسرار الجمال، ولن تزيد عن تسمية الألوان البلاغية، وتحديد نوعها، ولن تصلنا بما تفيض به نفس الأديب.<sup>2</sup>

كما أنه تذوق سلبي غير قادر على إدراك جمال الأشياء وتذوقها، وإن استطاع فهو غير قادر على تفسير المدركات أو تحليلها. وقد يكتفي أصحاب هذا التذوق بالمتعة أو اللذة التي يجدونها في الشيء المتذوق من غير الوقوف على سر هذه المتعة وأسبابها.<sup>3</sup>

وقد يكون أصحاب هذا الذوق انطباعيين مطلقا، يصدرن في أحكامهم على الأشياء ووصفها عن تصورات ذاتية محضة، لا تستند إلى أدلة منطقية أو عقلية، ولهذا تكون أحكامهم نسبية قد لا يصح أثرها، ولا يصمد أمام الحقائق العلمية أو الفنية، أو الأخلاقية، أو التربوية أو غيرها.

1- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 280.

2- المرجع نفسه، ص: 279-280.

3- هادي نهر، محمد صالح الشنطي، التذوق الأدبي، ص 28.

تتشترك أنواع التذوق الأدبي في نقطة واحدة هي: معرفة وتعيين مواطن الجمال في النصوص الأدبية والعمل الأدبي وتعليلها وتفسيرها من أجل الرقي بالعمل الأدبي وتحسين جودته وتحديد قيمته.

#### 4- خصائص التذوق الأدبي: للتذوق الأدبي عدة خصائص تتمثل في الآتي:

##### 4-1- التذوق استجابة لمقومات العمل الأدبي:

لا يكون النص الأدبي إلا من خلال الاستجابة لما يتضمنه العمل الأدبي من خصائص فنية وجمالية، من: أفكار عميقة، خيال مبتكر، عاطفة صادقة، ألفاظ موحية، أسلوب شيق، وموسيقى جميلة، وتتكامل كل هذه المقومات الفنية لخلق نص أدبي ذي وحدة عضوية واحدة ولا يمكن أن ينفصل فيها عنصر عن الآخر<sup>1</sup>.

##### 4-2- الفهم يسبق التذوق:

فالتذوق يتطلب فهم المتلقي لأجزاء العمل الأدبي فهما يقوم على الإحاطة بكافة أجزاء هذا العمل ولذلك نجد أن المتذوق يضطلع بمهام لا حصر لها عندما يسعى للفهم ومحاولة إعادة بناء تجربة الفنان الخيالية بدقة في ذهنه<sup>2</sup>.

من خلال ذلك يمكن القول أن الفهم جزء من التذوق وأساس له، وذلك لأن إخفاق المتلقي في فهم العمل الأدبي يحول دون تذوقه والاستمتاع به.

1- محمد عبيد، تطوير منهج الأدب في ضوء بعض الجوانب الوجدانية في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2000، ص: 84.

2- علي عبد المعطي، الإبداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دت، ص ص: 341-342.

**4-3- التذوق نشاط إيجابي:**

فالتذوق يتطلب تفاعلا واندماجا من المتلقي مع العمل الأدبي، لأن التذوق ليس مجرد عملية تقبل سلبي للعمل وإنما يفترض القيام بعمليات إيجابية، لأنه يفترض القدرة على الاختيار والانتباه لعناصر الجمال ولخصائص العمل الفني لأننا عندما ندرك عملا فنيا لا نراه دفعة واحدة بل يأخذ في تعديل رؤيتنا ومنتقل تدريجيا من زاوية إلى أخرى<sup>1</sup>.

**4-4- التذوق له أشكال سلوكية تدل عليه:**

وهذا الأشكال هي مهارات التذوق الأدبي بحيث يمكن قياسها بشكل موضوعي، بعيدا عن الهوى والنظرة الذاتية، فليست الموضوعية سوى استبعاد أكبر قدر من الذاتية وتوفير قدر مشترك يمكن للآخرين إدراكه لو تهيأ الموقف الصحيح لإدراكه<sup>2</sup>.

**4-5- التذوق خبرة تكاملية:**

يعتبر عملية شاملة، فهو مزيج من العاطفة والعقل والحس وربما كانت العاطفة أهم عناصره وأوسعها سلطانا في تكوينه، فهو خبرة تتكامل فيه عدة أبعاد تتمثل فيما يلي<sup>3</sup>:

**4-5-1- البعد العقلي:** ويقصد به استخراج المتعلم للأفكار والمعاني الواردة في العمل الأدبي والمقارنة بينها، وإعادة ترتيبها وتوضيح ما فيها من عمق أو حشو أو صفات.

**4-5-2- البعد الوجداني:** ويقصد به تحديد القارئ لأحاسيس الكاتب من خلال العمل الأدبي، واختيار أقربه إلى الواقعية أو الخيال والربط بين الصورة الأدبية وكاتبها وأثر الموسيقى في النص الأدبي.

1- أميرة حلمي مطر، مقدمة في علم الجمال وفلسفة الفن، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1989، ص: 69.

2- ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص: 91.

3- ربيع شعبان حسن حسين، تباين مستوى التذوق الأدبي بتعدد سنوات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 2000، ص ص: 08-07.

4-5-3- البعد الجمالي: ويقصد به تحديد أجمل النصوص تعبيراً وتوضيح أهمية كل تعبير (كلمة، صورة، أسلوب، أو وحدة فنية) وقيمتها في جمال الفكرة، أو الإحساس والربط بين أجزاء العمل الأدبي، ووسائل التعبير عنه، واستخراج ما فيه من قوة أو ضعف.

4-5-4- البعد الاجتماعي: ويقصد به تحديد القارئ للمرحلة العمرية التي يقصدها الأديب، وتوضيح خصائص ثقافته، واستخراج ما في العمل الأدبي من حكم وعادان وقيم اجتماعية سائدة.

### 5- مصادر تكوين التذوق الأدبي:

للتذوق الأدبي مصادر يتكون منها ويتربى عليها وبها ينمو عند المتلقي قارئاً أو مستمعا وهي:

- القرآن الكريم كونه يمثل قمة الفصاحة والبلاغة.
- الحديث النبوي الشريف.<sup>1</sup>
- العقل المتزن ونعني به العقل الذي يحكم في التناسب والقصد والترتيب والعلائق المشتركة بين السبب والنتيجة، وبين الطريقة والغاية ولا ريب أن في مثل هذه الأمور من ضرورات النقد ومن أسباب إدراك الجمال أن للعقل دوراً مهماً في إيضاح الحقائق والاعتناء بحجج الناقد استحساناً أو رفضاً.<sup>2</sup>
- الاطلاع الواسع على الأدب الجيد من الشعر والنثر والتمرس بنصوصه البليغة عن طريق السماع والقراءة والحفظ، والبحث فيه وتحليلها وتذوقها والكشف عن نواحي جمالها.<sup>3</sup>

1- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 267.

2- ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، (طبيعته، نظرياته، مقوماته، معايير، قياسه)، ص 101.

3- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص 485.

- الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين بعض العبارات أو المفردات، لأن العمل الفني إذا عرض مقترباً بغيره سهلت المفاضلة بينهما، والحكم عليها.<sup>1</sup>
- الأخذ عن البارعين في المجال المحبب إلى القلب، فالواقع أن اقتفاء المرء لمثل أعلى معين سواء أكان على اتصال مباشر به أم لا، فإن ذلك الاقتفاء الناجم عن الشعور بالإعجاب وعن الرغبة في التقليد واستلهام الإيحاء منه لمما يساعد على تكوين الذوق.<sup>2</sup>

إضافة لما سبق، لقد قدم عبد الفتاح عفيفي، مجموعة من المصادر التي تسهم في تكوين التذوق الأدبي وهي:<sup>3</sup>

#### أ- مخالطة الصفوة:

مخالطة الصفوة المختارة من رجال الأدب ومطالعة الروائع العالمية لعباقرة الفن وقراءة الأمثلة الرفيعة من البيان الخالد والاطلاع على اتجاهات النقد وأذواقهم وممارستهم وتطبيقاتهم

#### ب- العقل المتزن:

هذا العقل الذي يحكم في التناسب والقصد والترتيب والعلائق المشتركة بين السبب والنتيجة، وبين الطريقة والغاية، ولاريب في أن مثل هذه الأمور من ضرورات النقد ومن أسباب إدراك الجمال على أن للعقل دوراً مهماً في إيضاح الحقائق والإقناع بحجج الناقد استحساناً ورفضاً.

1- مصطفى خليل الكسواني، وآخرون، في تذوق النص الأدبي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط2، 2014، ص30.

2- يوسف ميخائيل أسعد، تذوق الجمال لتعيش سعيداً، دار غريب، القاهرة، مصر، 1997، ص30.

3- عبد الفتاح عفيفي، الذوق الأدبي أطواره نقاده مجالاته ومقاييسه، مطبعة الأمانة، القاهرة، مصر، 1987، ص ص:

## ج-العاطفة:

وهي الشعور الواقع على النفس مباشرة من طريق الحواس.

فإذا كان المصدر الثاني (العقل)، يجعل الناقد في مأمن من الزيغ ويعصمه من الانزلاق وراء الأهواء، فإن المصدر الثالث (العاطفة)، يعصم الناقد من أن يبتعد عن مجال الأدب والنقد في جنوحه إلى التجريد العقلي.

**6-مهارات التذوق الأدبي:** إن هناك مهارات كثيرة للتذوق الأدبي، يمكن بها الحكم على قدرة القارئ أو السامع على تذوق النصوص الأدبية، ومن هذه المهارات:<sup>1</sup>

إدراك الوحدة الموضوعية للنص، والقدرة على فهم النص من حيث المعاني والأفكار والاتجاهات، وما يرمي إليه الكاتب فهما شاملا، والحكم على قدرة الكاتب في إيصال الأحاسيس والإيحاءات، والقدرة على تعرف مواطن الضعف والقوة في النص، والقدرة على كشف التشبيهات والرموز البلاغية، بفهم طبيعة الصور التي رسمها الكاتب، والقدرة على معايشة الجو النفسي في النص، والقدرة على فهم المعاني التي يوحي بها الكاتب، وإدراك الصور الفنية في النص، وإدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية، وإدراك الثقافة في مجال النص، والتمكن من اختيار عنوان للنص، والتعبير عن إحساس الكاتب، وفهم مكونات الصور الفنية وقدرتها على التعبير عن إحساس الكاتب، والتمتع باكتشاف المفارقة والتفكير في دلالات الصور الفنية في النص، والقدرة على إدراك مصادر ثقافة الكاتب، وتحديد القيم الاجتماعية المبتوثة في النص، واكتشاف العيب الموجود في النص، وإدراك العاطفة المسيطرة على الكاتب في النص الأدبي.

1- طه علي حسين الدليمي، عاهد هاني السعودي، تدريس القراءة والبلاغة بالمهارات القرائية واستراتيجية الدراما، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص: 51.

7- جوانب التذوق الأدبي: التذوق الأدبي كأحد أشكال النشاط البشري له أربعة جوانب نتناولها تفصيلا فيما يلي:

### 7-1- التذوق والجانب العقلي:

إنه لمن نافلة القول الإشارة إلى أن المتذوق لا بد أن يكون مستمتعا بكفاءة عقلية مقبولة وإلا فإنه من غير المتصور أن يكون الأبله قادرا على إصدار أحكام تقييمية على منتجات فنية يستند إلى كفاءة عقلية عالية، "ولا نغالي إذا قلنا: إنها قد تكون أحيانا أعلى من الكفاءة العقلية المطلوبة للإبداع الفني والقدرات العقلية والعمليات المعرفية كالفهم والاستدلال والحدس والإدراك والذكر والتخيل تسهم بشكل بارز في تكوين وتشكيل المضمون العقلي للعمل الفني"<sup>1</sup>.

ويعد هذا الجانب من أكثر جوانب التذوق التي تحظى بالاهتمام في أثناء تدريس الأدب في مدارسنا، ولقد أكدت ذلك بعض الدراسات من أن تلاميذ المرحلة الثانوية لا يتذوقون الأدب بالمفهوم الحقيقي للتذوق وإنما يستطيعون إصدار بعض الأحكام العقلية، والسبب في ذلك يرجع إلى أساتذة الأدب بالمرحلة الثانوية لا يعنون بمعايشة المتعلم للنص واندماجه فيه ومساعدته على كشف مواطن الجمال وأثر كل جزئية أو وسيلة من وسائل التعبير في نقل أحاسيس الشاعر وإنما كل همهم أن يوضحوا للتلميذ ويساعدوه على أن يوضح أفكار الشاعر أو الأديب وأن يشرح النص وأن يتبين معهم الصلة بين العنوان والمعاني الواردة فيه<sup>2</sup>.

1- مصري عبد الحميد حنورة، سيكولوجية التذوق الفني، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985، ص: 30.

2- فوزي عبد القادر محمد طه، أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتذوقهم الأدبي واتجاههم نحو اللغة العربية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 1995، ص: 171.

فضلا عن أن الامتحانات نفسها لا تتناول إلا بعض جوانب التذوق الأدبي عند المتعلمين وبالأخص تركز على الجانب العقلي وعلى حفظ الشواهد البلاغية فقط<sup>1</sup>.

### 7-2- التذوق والجانب الوجداني:

يضم الجانب الوجداني خصال الشخصية والدوافع والقيم والاتجاهات والميول، وكل هذه المتغيرات تكون ما يعرف باسم الشخصية بحيث تصبح تلك الشخصية هي ما يميز الشخص عن غيره من الناس مما تضمهم من تنظيمات فريدة لهذه الخصائص والتي تكون على درجة لا بأس بها من الاستقرار والاتساق، فالعمل الأدبي إذ له دوره البارز في عملية التذوق الأدبي لدى المتلقي وذلك من خلال ما يثيره في وجدانه من مشيرات جمالية تجعله يشعر بنفس التجربة التي مر بها الأديب من قبل ويتمثلها<sup>2</sup>.

### 7-3- التذوق والجانب الجمالي:

الجانب الجمالي يعني ببساطة مجموعة من الاستعدادات والعمليات مثل حب الاستطلاع والاستكشاف والإيقاع الشخصي أي السرعة في الأداء والاستجابة والتشكيل والميل للبسيط أو المعقد وتفضيل الألوان والأحجام والمغلق أو المفتوح، فالجانب الجمالي إذن هو ما ينصب الحكم فيه على الشكل ويقصد بتذوق الشكل في النص الأدبي إدراك أثر كل جزئية في العمل الأدبي ودورها في جمال الفكرة والإحساس كلما كانت أو صورة شعرية أو موسيقى أو صورة بيانية، إن الجانب الجمالي يختص بالعلاقات بين أجزاء العمل الأدبي ووسائل التعبير فيه<sup>3</sup>.

1- محمد عبد القادر أحمد، منهج في الأدب والنصوص للصف الأول ثانوي، أطروحة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1987، ص: 378.

2- مصري عبد الحميد حنورة، سيكولوجية التذوق الفني، ص: 33.

3- ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي، ص: 103.

## 7-4- التذوق والجانب الاجتماعي:

لا شك أن عمليات التنشئة والثقافة والتطبع والتربية والاحتضان يمكن أن تمد الفرد بأصول تفصيلاته كما أنها تقد له النماذج المختارة وأساليب السلوك المحبذة وهو ما يؤدي في النهاية إلى شبكة متماسكة من المتغيرات التي يصعب الانفكاك منها فيما بعد، إن معتقدات الانسان وقيمه وخصاله الوجدانية واستعداداته العقلية أصبحت مركبة بشكل نسيجي متداخل للحممة<sup>1</sup>.

فالجانب الاجتماعي للتذوق هو بمثابة الوعاء الذي يضم جوانب التذوق الأدبي كافة، فهو أساس عملية التذوق، لأن تذوق المتلقي لعمل فني ما إنما يكون في إطار ثقافته وتطبعه وتربيته وتنشئته الاجتماعية حتى الحكم العقلي أو الوجداني أو الجمالي الذي يصدره المتلقي إنما يتأثر بتكوينه العقلي وثقافته وأفكاره ومعتقداته واتجاهاته وتنشئته الاجتماعية<sup>2</sup>.

من خلال ما سبق يتضح أن تقسيم عملية التذوق إلى أربعة جوانب أو أبعاد أساسية لا يقصد منها تفتيت الخبرة التذوقية وإنما تسليط الضوء على كل جانب منها، حتى نقف على أكثر الجوانب التي حظيت بالاهتمام في مدارسنا، وأما عن حقيقة التذوق فهو خبرة تكاملية حيث تتكامل فيه الجوانب الأربعة، فالمتلقي لكي يتذوق العمل الأدبي لا بد أن يتذوق أفكاره، ومفرداته ومعانيه، وصوره، ويتمثل كذلك الحالة النفسية للكاتب أو للأديب، كما أنه يتذوق النص في إطار ثقافي معين أو ما يمكن أن نطلق عليه إطاره المرجعي الخاص به.

1- المرجع نفسه، ص: 104.

2- وحيد السيد إسماعيل حافظ، تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي، مذكرة ماجستير، جامعة الزقازيق، فرع بنها، مصر، 1997، ص: 100.

## 8- مقومات التذوق الأدبي:

يتكون النص عموماً من مجموعة من المقومات أو اللبانات التي يقوم عليها أي عمل أدبي، وتعتبر المكونات الأساسية له، وهذه المقومات هي قواسم مشتركة بين جميع الفنون الأدبية الشعرية منها والنثرية، وبالتالي لا بد من توافرها في هذه الفنون، ومن هذه المقومات نذكر ما يلي:

## 8-1- المقومات اللفظية:

ذكر عباس محمود العقاد أن نهايات بعض الكلمات بحروف معينة يدل على معنى معين، فمثلاً حرف الحاء من الحروف التي تصور معنى السعة بلفظها ووقعها في السمع، ولكن حسب موضعها من الكلمة ومصاحبة ذلك الموضع للدلالة الصوتية، وليست دلالاتها هذه مصاحبة للفظها حيث طانت من أوائل الكلمات أو أوسطها فالحكاية الصوتية واضحة في الدلالة على السعة حيث يلفظ الفم بكلمات الارتياح والسماح والفلاح والنجاح... الخ<sup>1</sup>

فالكلمات قد تشترك في حرف واحد في أولها أو في أوسطها، وهذا الاشتراك قد تكون له قيمته التنغيمية الجليلة التي تزيد من ربط الأداء بالمضمون الشعري، فكيفية صياغة الحروف في الكلمة وترتيبها وتداخل أصواتها وتركيبها حتى تصبح قادرة على التعبير والتأثير معاً، فهذا الجهد من قبل الشاعر لا شعوري بحكم ممارسته الإبداع الشعري، يقابله جهد الناقد حين يعاود قراءتها كأصوات موحية بالتأثيرات.<sup>2</sup>

فالألفاظ لها جانبان، جانب صوتي، وآخر يعبر عنها كتابة، ولكن بالرغم من أهمية الألفاظ في بناء العمل الأدبي، ليس لها قيمة في ذاتها، بل إن قيمتها تتضح في موقعها من النص، واللفظ من كونه وحدة بناء العمل الأدبي لا بد أن ينضوي على معنى يؤديه، فالمعنى

1- عباس محمود العقاد، أشات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 1988، ص: 45.

2- سامي منير حسين عامر، من أسرار الإبداع النقدي في الشعر والمسرح، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1987، ص: 07.

بالنسبة للفظ كالروح بالنسبة للجسد، فهما متلازمان تلازم الجسد مع الروح في الأشخاص، ولقد أكد ذلك العتابي في قوله: إن الأجساد والمعاني أرواح وإنما تراها بعيون القلوب فإذا قدمت منها مؤخرًا أو أخرت منها مقدما أفسدت الصورة وغيّرت المعنى، كما لو حول الرأس إلى موضع يد، أو يد إلى موضع رجل لتحولت الخلقه وتغيّرت الحلية.<sup>1</sup>

### 8-2-المقومات الأسلوبية:

يعرف الأسلوب بأنه يتمثل في مجموعة من عناصر اللغة المؤثرة عاطفيا على المستمع أو القارئ، ومهمة علم الأسلوب لديه هي البحث عن القيمة التأثيرية لعناصر اللغة المنظمة والفاعلية بين العناصر التعبيرية التي تتلاقى لتشكيل نظام الوسائل اللغوية المعبرة.<sup>2</sup>

فالأسلوب هو أداة من أدوات الكاتب الموهوب الذي يمسك بألة الصناعة ويحسن سياسة الأسلوب، يجيد اللعبة ويستخدم الأدب استخداما وظيفيا رائعا بحيث يكون رديفا لوظيفة اللغة في عملية الاتصال والتواصل، ومن مهمات الأسلوبيات كشف السمات الأسلوبية للغة الأدب، ثم رصدها لمعرفة كمية التأثير والتأثر ونوعيته عند المتلقي<sup>3</sup>. ولقد اشترط النقاد للأسلوب ثلاثة شروط هي:

### 8-2-1-صحة الأسلوب:

إن الأسلوب الصحيح هو الأساس للكتابة الجيدة أو التحدث الجيد، ولذا ينبغي استعمال الكلمات التي يتكون منها الأسلوب استعمالا صحيحا، وكذلك استخدام أدوات الربط بين هذه الكلمات استعمالا صحيحا، فلا يقدم ما حقه أن يؤخر، ولا يفصل بين ما حقه عدم الفصل

1- شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط8، 1990، ص: 41.

2- صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1992، ص: 86.

3- مازن الوعر، الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ج22، عدد03، 1994، ص ص: 148-149.

إلى آخر هذه الأمور التي يؤدي وجودها في الأسلوب إلى اضطراب المعنى، مع مراعاة القواد المقررة في الألفاظ من حيث التذكير والتأنيث، والإفراد والتنثية والجمع.<sup>1</sup>

### 8-2-2-وضوح الأسلوب:

يعد وضوح الأسلوب شرطاً أساسياً لجودته، لأن الكلام الذي يعجز عن أداء معناه في وضوح يفوت الغرض منه، فينبغي عدم الإفراط في الكلمات الغريبة، وفي عدم الإكثار من المجازات، كما ينبغي القصد في استعمال الكلمات الغامضة، لأنها مشتركة بين معاني كثيرة.<sup>2</sup>

### 8-2-3-قوة الأسلوب:

وتنشأ القوة في الأسلوب من عدة أمور نذكر منها:<sup>3</sup>

- استخدام الكلمات الطريفة التي لم تتمهم بكثرة الاستعمال، فكلمة الإلحاف مثلا تكسب العبارة قوة لا تكتسبها من كلمة الإلحاح.
- استخدام الخيال
- أن ينهج الأسلوب في تكوينه هذا المنهج الذي فصلت قواعده في علم المعاني، فإننا إذا تعمقنا في هذه القواعد المستنبطة رأيناها تبين أسباب قوة الأسلوب.

1- عبد الواحد علام، قضايا ومواقف في التراث النقدي، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1997، ص: 197.

2- محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، دت، ص: 116.

3- أحمد أحمد بدوي، أسس النقد الأدبي عند العرب، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، 1996، ص: 474-

## 8-3- المقومات الفكرية:

هي المعاني الذهنية التي تنتقل إلينا بواسطة اللغة، والفكرة هي العنصر العقلي في النص ومظهر فكر الأديب وثقافته وعليها يستند في إظهار ما يريد أن يقوله نحو التجربة التي مر بها وهي عنصر أساسي لا بد منه.<sup>1</sup>

والفكرة ضرورية للأدب، فلا بد للأديب من عرض أفكار تفهم، لأنه يحدثنا ويكلمنا فلا يتكلم بكلام لا يفهم، بل دائما يصلنا كلامه بأفكاره وآرائه المختلفة<sup>2</sup>، فالأدب الذي ينقصه الفكر أدب خامل ضعيف، لأنه لا يضيف إلى حصيلة خبراتنا خبرة جديدة ولا يمدنا بمعلومات وحقائق عن الكون والناس، وللفكرة الجيدة عدة مقومات هي:<sup>3</sup>

## 8-3-1- جودة الأفكار:

يفضل في الفكرة أن تكون جديدة غير مألوفة، ولكن ليس من الضرورة أن تكون غير مسبوقة، وذلك لسبب وهو أن كل الأفكار التي تثار في الأدب أفكار تقليدية قديمة غير مخترعة، ولكن الأديب يصب عليها من عواطفه ما يجعل هذه الفكرة تستهويننا وتأسرنا، كما أنه يربط بين الأفكار بطريقة إبداعية جديدة، كل ذلك يجعلنا نقبل على العمل الأدبي لنقرأه، أو نفر منه فنتركه.

## 8-3-2- اتساع الأفكار:

أن تكون ثرية قابلة للتأويل، يتسع معناها باتساع قراء العمل الأدبي، فكل قارئ يضيف على النص من خبرته وثقافته ما يجعله نصوصا متعددة وليس نصا واحدا.

1- أحمد عبده عوض، تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 1992، ص: 150.

2- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1999، ص: 14.

3- أحمد أبو حاق، البلاغة والتحليل الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1988، ص: 288-289.

**8-3-3- ترابط الأفكار:**

أن ترد الأفكار في نسق فكري متسلسل، فكل فكرة تمثل سابقة لفكرة تالية تمهد لها، ولاحقة لفكرة سابقة تعتبر نتيجة لها في آن واحد، وبالتالي تأخذ هذه الأفكار برقاب بعضها البعض، بشكل يعين في اكتمال بنيان العمل الأدبي، ولن يتسنى الربط بين الأفكار ربطا وثيقا إلا من خلال محافظته على تماسك العمل الأدبي باستخدام أدوات الربط المختلفة، وعلامات الترقيم في أماكنها المناسبة، مع تمسك الأديب بالوحدة العضوية للعمل الأدبي.

**8-3-4- صحة الأفكار:**

الأدب بصفة عامة لا يتعامل مع حقائق وقوانين أو أدلة وبراهين، لكنه يتعامل مع موضوعات تمس الحياة بكافة أبعادها: النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، والإنسانية، والمقصود بصحة الأفكار هنا أن تكون صحيحة عقليا ومنطقيا، وتقدم في الوقت نفسه في قالب أدبي وفني رفيع، وهي معادلة صعبة تحتاج إلى مبدع يعرف أصول صنعه.

**8-3-5- سمو الأفكار:**

والمقصود بهذا السمو أن تكون الأفكار التي يدعو إليها الأدب أفكارا تليق بالإنسان التواق إلى تجاوز أوضاعه الراهنة والخروج إلى أوضاع أفضل، فالفكرة السامية هي التي ترفع من قدر الإنسان، وهي أجل قيمة وأطيب صدى من الأفكار الداعية إلى التبذل والسفه.

**8-4- المقومات العاطفية:**

وهي مجموعة من الانفعالات والأحاسيس والمشاعر التي تسود في العمل الأدبي، أو هي الحالة الوجدانية التي يشترك فيها الناس جميعا فيما يسمونه فرحا أو خجلا وما إلى ذلك، كما أن العواطف صالحة لأن تكون موضوعا للأدب ومنها عواطف يشترك فيها الناس

جميعا وأخرى خاصة.<sup>1</sup> وترجع أهمية العواطف في المجال الأدبي باعتبارها وسيلة وأداة هامة من الأدوات التي يعتمد عليها الأديب في إظهار وإبداء انفعالاته وأشجانه والتعبير عنها تعبيراً صادقا، وبالنسبة للمتلقي فإنه يجد فيها الإحساس نفسه والشعور الذي أورده الأديب في العمل الأدبي، وقد ذكر النقاد للعاطفة مجموعة من المقومات منها:

#### 8-4-1- صدق العاطفة:

الصدق هو الذي يتكتب للعمل الأدبي الخلود، ويقصد به الصدق الفني، أي أصالة الكاتب في تعبيره، ورجوعه فيه إلى ذات نفسه، لا إلى العبارات التقليدية المحفوظة، وهذا الصدق الشعوري أو الفني أو الأصالة هو أساس تقدم الفنون جميعا.<sup>2</sup>

#### 8-4-2- قوة العاطفة:

المقصود بها قدرة النص الأدبي على استثارة عواطف القراء والمتلقين، بحيث توجد حالة من التوحد بين شعور المبدع وشعور المتلقي، وليس المقصود بقوة العاطفة هنا ثورتها وهيجانها، فقد تكون العاطفة الهادئة الرزينة أوقع أثرا وأدعى إلى التأمل.<sup>3</sup>

#### 8-4-3- ثبات العاطفة:

ويقصد به استمرار سلطانها على نفس المنشئ مادام يشعر أو يتكتب أو يخطب، لتبقى القوة شائعة في فصول الأثر الأدبي كله، وبهذا يشعر القارئ أو السامع ببقاء المستوى العاطفي على روعته مهما تختلف درجته باختلاف الأبيات أو الفقرات.<sup>4</sup>

1- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص: 13.

2- محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، ص: 214.

3- أحمد الشايب، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1999، ص: 195.

4- المرجع نفسه، ص: 197.

## 8-4-4-4- روعة العاطفة:

ما نقف حياله معجبين فتعترينا الدهشة والإكبار أمام عظمتها، والعاطفة الرائعة عاطفة جليلة تتجاوز العادي والمألوف لتصبح ضرباً من التفوق، تصحبه فخامة في المواقف وقوة في العمل.<sup>1</sup>

## 8-5- المقومات الخيالية:

الخيال هو القدرة على رؤية ما لا يرى، واستحضار ما ليس حاضراً، والتأليف بين المشاهد المتعددة بطريقة تجعل القارئ يتأثر ويشارك في الرؤى، وينتقل إلى عوالم غير عالمه الواقعي، والخيال انفتاح في الذهن على رحابة واسعة في ميادين الحياة الإنسانية.<sup>2</sup>

هو الملكة التي يستطيع بها الأدباء أن يؤلفوا صورهم من إحساسات سابقة لا حصر لها، تختزنها عقولهم وتظل كامنة في مخيلتهم حتى يحين الوقت فيؤلفوا منها الصورة التي يريدونها، صورة تصبح لهم لأنها من عملهم وخلقهم، فالخيال عند الأدباء يقوم من شيئين هما: دعوة المحسات والمدركات، ثم بناؤها من جديد.<sup>3</sup>

## 8-6- المقومات التصويرية:

التصوير الأدبي يعني ببساطة ارتفاع الخيال وتلوينه بألوان أسلوبية تنحصر في الاستعارة والتشبيه والكناية والمجاز المرسل، فالتكوين اللفظي يتضمن معنى خيالياً يكسب الأسلوب الأدبي تلوينا جميلاً، يجعل المجاز حينئذ أبلغ من الحقيقة.<sup>4</sup>

1- أحمد أبو حاق، البلاغة والتحليل الأدبي، ص: 295.

2- المرجع نفسه، ص: 296.

3- شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1988، ص: 167.

4- عبد الرؤوف أبو السعد، مفهوم الشعر في ضوء نظريات النقد العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985، ص:

اللغة التصويرية هي أسمى الأساليب التصويرية، ونقصد به التشبيه، والمجاز، أي تلك الكلمات والتعبيرات التي يظهر فيها الخيال تصويرا جليا واضحا أو مبهما غامضا، على حسب مشيئة صانعها، ولا يأتي الغموض في هذه اللغة إلا من مزج المجازات وخطها فلا تستطيع تبيينها في وضوح، أو في العبارات نفسها فتكون مبهمة لا تؤدي ما تحمله وتقتصر دونه، أو خلط المجازات بشيء من اندفاع الفكر، وهو دافع تبرره الغاية في تأكيد الصورة وتقريرها.<sup>1</sup>

### 9- تذوق النصوص الأدبية:

لتذوق نص أدبي، أو للحكم عليه، لا بد من معرفة عناصر الجمال فيه، ومظاهر الإبداع، وموطن التقليد، والفن الذي تنتمي إليه القصيدة وكذلك المدرسة الأدبية، وغاية النص، ومدى تأثيره في الآخرين إلى غير ذلك من أمور يدرسها المختصون في الآداب.

وليتمكن الفرد من أن يكون صاحب تذوق أدبي رفيع، أو ذا قدرة أدبية يستطيع بها الحكم على النصوص، لا بد قبل كل شيء من أن يكون ذا ثقافة لأدبية واسعة، وأن يكون مطلعاً على آثار الأدباء الكبار في الأدب العربي أولاً، وفي الآداب العالمية ثانياً.<sup>2</sup>

وكلما كان المتذوق الأدبي مطلعاً على هذه الآثار، ومتذوقاً لها، تطور عنده الحس الأدبي الجمالي، ونمت عنده ملكة النقد، وأصبح أكثر تلذذاً بالجمال، ونفوراً من القبيح، وأصبح حكمه في جمالية النص الأدبي أقرب إلى الصواب .

وتسبق التدريب على تذوق النصوص الأدبية خطوات عملية، وهي ممارسة الحديث الجيد، وفهمه واستيعابه، ومعرفة مفردات اللغة ومعانيها وتفسيرها، ومعرفة الأسلوب الجيد

1- شوقي ضيف، في الأدب والنقد، ص: 25.

2- سجع الجبيلي، مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009، ص169.

والمفاضلة بين أساليب الكتاب والأدباء، ومعرفة دقيقة بعلم البلاغة وعلم البديع، حتى يتسنى للمتعلم اكتشاف نواحي الجمال اللفظي والمعنوي في النصوص الأدبية.<sup>1</sup>

### 10- مشكلات التذوق الأدبي في النصوص الأدبية:

إن عدم تذوق كثير من المتعلمين للنصوص الأدبية ربما يرجع إلى أننا لم نجر من التجارب ما يمكننا من الحكم الصحيح على ميولاتهم في الأدب. وقد درج الخبراء على اختيار ما يرونه صالحاً للمتعلمين، وهم يبنون اختيارهم غالباً على ذوقهم الخاص وعلى ميولهم. ويكفينا أن نجمل الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند القراء في النتائج التالية:<sup>2</sup>

- أن القراء يميلون بوجه عام إلى موضوعات الشعر والنثر الفني التي تدخل في خبراتهم، ويشعرون بأنها تتناسب مع نزعاتهم الفطرية، وتتصل بحياتهم في هذا الطور من أطوار نموهم.
- أنهم يميلون إلى الموضوعات التي تتفق مع الناحية الوجدانية فيهم، كالفكاهة والمزاح وغير ذلك من الموضوعات السارة.
- أن موضوع الحب مما يميل إليه المراهق في بدء مرحلة المراهقة. كما أنهم يعجبون بوجه عام بالنص الأدبي ذي الإيقاع الحسن.
- أن موضوع الوصف وبخاصة وصف الطبيعة يثيرهم لأنهم يرون فيه مجالاً للتأمل والتفكير ويشعرون نحوه باتجاه انفعالي إيجابي.
- أن موضوعي المدح والهجاء لا يثيران ميل القراء إلا بقدر ما يشتملان عليه من عناصر أخرى تشبع الناحية الوجدانية لديهم.

1- طه علي حسين الدليمي، عاهد هاني السعودي، تدريس القراءة والبلاغة بالمهارات القرائية واستراتيجيات الدراما، ص50.

2- أحمد علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 212-213.

- أن عنصر الخيال الذي يتضمنه جمال التشبيه وعنصر السهولة من أهم أسباب تفضيل النص الأدبي.

وقد يكون السبب في عدم تذوق معظم المتعلمين للشعر، هو عدم وجود معيار يمكن الحكم به على قدرة المتعلمين في تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر. والحقيقة أنه لا يوجد مقياس موضوعي يقاس به مقدار ما في الأدب من جمال، وإنما يرجع تقدير ذلك إلى تذوق القارئ وحساسيته، فمقياسه ذاتي كمقياس تذوق الموسيقى والتصوير، وإن كانت الدراسات التي أجريت في الفنون المختلفة تفيد بأن معظم الخبراء متفقون في تقديرهم للجميل من الأدب وغيره من الفنون الجميلة.

ومن ألوان الأدب التي يميل إليها المتعلمون في المرحلة الثانوية، نذكر ما يلي:<sup>1</sup>

أ- أدب الجهاد والبطولة شعرا كان أو نثرا، فالمتعلمون في هذه المرحلة يميلون إلى هذا اللون لحماستهم وقوة عواطفهم وحبهم للمغامرة.

ب- الأدب المسرحي شعرا كان أو نثرا، ففي الأدب المسرحي حياة جماعية، والمتعلمون في هذه المرحلة يميلون إلى التعاون وتبادل الأفكار والآراء.

ج- أدب الحب من شعر أو قصة أو مسرحية، فمتعلموا المرحلة الثانوية في طور المراهقة. وينبغي أن توجه عاطفة الحب الجياشة توجيهها سليما متفقا مع التصور الإسلامي لذلك؟

د- أدب الحوادث المثيرة، والأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

هـ- أدب الوصف شعرا كان أو نثرا، الذي يثير صورا حسية مختلفة.

ويختلف المتعلمون -على كل حال- في درجة ميولهم إلى هذه الأنواع تبعا لدرجة ذكائهم وخبراتهم، واختلاف بيئاتهم وعمق إيمانهم.

1- المرجع السابق، ص: 214.

**11- معايير التذوق الأدبي في الشعر:**

قد يكون السبب في عدم تذوق المتعلمين للشعر، هو عدم وجود معيار يمكن الحكم به على قدرتهم في تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر، والحقيقة أنه لا يوجد مقياس موضوعي يقاس به مقدار ما في الأدب من جمال، وإنما يرجع ذلك إلى تقدير القارئ وحساسيته، فقياسه ذاتي كمقياس تذوق الموسيقى والتصوير، وإن كانت الدراسات التي أجريت في الفنون المختلفة تفيد أن معظم الخبراء متفقون في تقديرهم للجميل من الأدب<sup>1</sup>.

حاول رشدي أحمد طعيمة أن يجعل للتذوق الأدبي معايير موضوعية يمكن بها الحكم على قدرة المتعلم على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر. وقد أجمل الباحث أشكال السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي فيما يلي:<sup>2</sup>

- تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة.
- القدرة على استخراج البيت الذي يمثل الفكرة الرئيسية.
- إدراك ما في الأبيات من وحدة موضوعية، وما في الأفكار من ترابط.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.
- حساسية المتعلم لوزن الأبيات، وإدراك ما فيها من نشاط موسيقي.

**12- تربية التذوق الأدبي في نفوس المتعلمين:**

لتذوق نص أدبي لا بد من معرفة عناصر الجمال فيه، ومظاهر الإبداع، ومواطن التقليد، والفن الذي ينتمي إليه النص الأدبي، وغاية النص، ومدى تأثيره في الآخرين.

1- أحمد علي مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص: 214.

2- رشدي أحمد طعيمة، وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1971، ص: 155.

وليتمكن الفرد من تذوق نص أدبي رفيع، أو الحكم عليه لا بد من أن يكون ذا ثقافة أدبية واسعة، وأن يكون مطلعاً على آثار الأدباء الكبار في الأدب العربي والآداب العالمية<sup>1</sup>.

نريد أن ندرس أدبنا القديم والحديث، وأن نحكم الصلة بين ذلك التراث الغابر والتلديد وبين حاضرنا الطريف. وربط القديم بالجديد من أمثل الأساليب لبناء أقدم الدراسات الأدبية، وأحفلهما بالفائدة، وأعودها بالخير على الناشئين. غير أنه لا يكفي في هذه الدراسة أن يلم المتعلم بشيء عن تاريخ الكاتب والشاعر فيعرف متى ولد الشاعر، ومتى مات، وعمن درس وأخذ، والفنون التي قال فيها الشعر، وغير ذلك مما لا يتصل اتصالاً جوهرياً بأصول الدراسات النفسية لرجال الأدب، يجب أن يتذوق المتعلم أسلوب الكاتب، وأن يقف على ما في نفس الشاعر، وأن يحس إحساساً عميقاً بما في النصوص الأدبية الشعرية والنثرية من جمال في الأسلوب، وروعة في التفكير، ودقة في المعنى، وأن يشعر شعوراً صادقاً بمواطن الحسن وأسباب القبح في ألوان التعبير.<sup>2</sup>

إننا نستطيع بذلك أن نربي في نفوس المتعلمين الذوق الأدبي من ذوق ونقد وإنشاء، وقد يكون الطريق الواضح إلى تلك الغايات السامية أن نجري في دراساتنا على أحدث الأساليب للبحث الأدبي. ولن يكون ذلك إلا بعد أن نجيد اختيار المادة الأدبية التي تكون دروس الأدب، فإذا أردنا أن ندرس بعد ذلك نصاً من النصوص الأدبية التي أجدنا اختيارها فعلينا أن نصطنع طريقة التحليل الأدبي التي بها تحلل القطعة الأدبية إلى عناصرها الأساسية، وتلك العناصر هي: الفكرة، العاطفة، الخيال، والأسلوب.

فعلی هذه الأسس يجب أن تسير دراساتنا الأدبية لمأثور النظم والنثر، وأما رجال الأدب من كتاب وشعراء، فأوضح المناهج لدراساتهم أن ندرس بيئة الشاعر أو الكاتب، وأن نلم

1- سجع الجبيلي، مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي، ص ص: 168-169.

2- محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، ط01، 1948، ص193.

بعصره إماما مستفيضا، وأن نعرف إلى أي حد تأثر الكاتب بعصره، وإلى أي حد أثر هو في عصره بأساليبه وأفكاره، ثم نتعمق في دراسة آثاره ونحيط بالبواعث والأسباب التي حملت الكاتب أو الشاعر على القول، فكم من شاعر أو أديب تحدث بما ليس في طبعه، خوفا من سلطان قاهر، أو سطوة حاكم جبار، فأنتج لنا أدبا مزيفا لا يصور هذه الروح الخبيثة بين أستار الاضطهاد<sup>1</sup>.

وبمثل تلك الأساليب في البحث تتجح الدراسة الأدبية، فيشعر المتعلم كلما قرأ نصا أدبيا بارعا بما فيه من حسن التشبيه، وجمال التصوير، ودقة التفكير، أما الشرح اللغوي والإسهاب في تحليل الألفاظ ومشتقاتها، فذلك مما لا يتصل بروح الأدب في قليل ولا كثير، بل قد يكون ذلك من أقوى الأسباب التي تدعو إلى الانصراف عن تذوق جمال القطعة، وإدراك ما فيها من روعة البيان.

ولنا في دراسة النصوص الأدبية فضلا عما تقدم أسلوبان: <sup>2</sup>

الأول: أن نسير في هذه الدراسة من الأدب العام إلى القطعة الأدبية الخاصة التي تكون بين أيدينا، وهذا الأسلوب يحملنا على دراسة الميزات والخصائص التي امتازت بها أنواع الأدب في هذا العصر، ومن تلك الدراسات العامة ننتقل إلى القطعة التي نقصدها بالدرس.

أما الثاني: أن ننتقل من القطعة الأدبية التي ندرسها إلى العصر جميعه، وفي كلتا الطريقتين جمال ولذة وشوق لما في ذلك من اتصال الأدب بالتاريخ، ولكن نستطيع أن نحقق الأغراض والمقاصد في دراسة الأدب وما يزال المنهاج على هذا النحو من تضيق

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2- المرجع نفسه، ص:196.

الوقت!! إننا لكي نصل إلى ذلك يجب أن نعطي المتعلمين وقتاً كافياً للدراسة العميقة المنتجة.

وإذا كان عليهم أن يدرسوا أربعاً وعشرين شاعراً وكتابتاً دراسة سطحية لا غنى فيها فحسبهم أن يدرسوا بعض هؤلاء الشعراء والكتاب دراسة عميقة، تجري على الأساليب التي أشرنا إليها فيما تقدم، وفي الوقت الذي ينجح فيه الأستاذ في خلق الذوق الأدبي وفي ترغيب تلاميذه في القراءة المثقفة النافعة نكون قد بلغنا الغاية، ووصلنا إلى قمة النجاح في درس الأدب.

هذا ما ندعو إليه ونطالب به، حتى ينهض درس الأدب بإخراج المتعلم الذي يرى لذته ومثاقفه في القراءة الأدبية والعلمية المستمرة، والبحث المتصل وبذلك يجنى الوطن من أبنائه المتأدبين ثمرات مباركة طيبة.

### 13- عوامل تدني التذوق الأدبي: لتدني التذوق الأدبي عدة عوامل نجملها في الآتي:

- ضعف التعليم في مختلف الأطوار وتراجعته تبعاً لتدهور وضع المنظومة التربوية.
- اهتمام الأساتذة بالتعريفات والمصطلحات البسيطة السهلة وإهمالهم للجوانب الذوقية ما يؤدي إلى تراجع التذوق الأدبي لدى المتعلمين.<sup>1</sup>
- التكوين غير الكافي للأساتذة يتسبب في إهمال ميول المتعلمين وأذواقهم الأدبية مما يؤدي إلى تراجع مستواهم.
- اكتشاف موهبة التذوق الأدبي في وقت متأخر فتكاد تكون مندثرة.
- غياب القراءة والمطالعة ما يصاحبه غياب الثقافة وتعدد الأذواق الأدبية لدى المتعلمين وتفاوتها.

1- هادي نهر، محمد الشنطي، التذوق الأدبي، ص31.

- إهمال تدريس مهارات النصوص الأدبية مما أدى إلى ضعف مستوى المتعلمين في تعلم هذه المهارات، ولا تزال عناية بعض الأساتذة على ما تضمنته النصوص من معلومات دون العناية بمهارات التذوق الأدبي<sup>1</sup>.
- عدم إعادة النظر في طرق تنمية مهارات التذوق الأدبي.
- عدم قدرة الأستاذ على تطبيق النظريات والخطط المتعلقة باستراتيجيات تنمية مهارات الذوق الأدبي لمتعلميه.
- الإمكانيات المعرفية المتنامية للمتعلم لا توفر فرصا للتقدم المعرفي لديه.
- التعليم التقليدي الذي يهتم بحفظ المعلومات وتسميعها للمتعلمين (تعليم تلقيني).
- وجود ضعف لدى متعلمي المرحلة الانتقالية في تذوق النصوص الأدبية بما فيها من جمال مما يؤثر سلبا على مهارات التذوق الأدبي<sup>2</sup>.
- تؤكد تقارير مشرفي اللغة العربية ضعف غالبية أساتذة اللغة العربية نتيجة لافتقادهم القدرة على الحديث بلغة فصحة سليمة خالية من الأخطاء الصرفية و النحوية والبلاغية ... إلخ، وقد نعثر في كتابات بعض منهم على أخطاء إملائية فادحة من المفترض تجاوزهم لها في مراحل متقدمة من التعليم والتكوين، فغالبية الدراسات ترجح أن سبب عدم امتلاك التذوق الأدبي لدى المتعلمين راجع إلى الأستاذ نظرا لعجز بعض الأساتذة في استخدام الأساليب الأدبية الجميلة في تعبيراتهم (التعبير عن

1- سمر عبد الحليم، فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ

الصف الأول الإعدادي، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، ص: 05.

2- المرجع نفسه، ص: 08.

الأفكار بطلاقة) بالإضافة إلى عجزهم في اختيار الكلمات المناسبة للمعاني

### المقصودة<sup>1</sup>.

وقد يعود الضعف في التذوق الأدبي إلى تنظيم محتوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا المحتوى حيث ثبت من دراسة محمود دسوقي 1989م، أن تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب لها، وقد تكون أساليب التقويم من أسباب ضعف التذوق الأدبي لدى الطلاب، حيث أشار إبراهيم عطا إلى أن من مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية إتباع أساليب تقييمية تقليدية، تدفع الطلاب إلى حفظ القواعد وإهمال ربطها بالجوانب التطبيقية لها تحدثا وكتابة، الأمر الذي أدى إلى ضعف التذوق الأدبي لديهم وعدم القدرة على استخدام الأساليب الراقية في تعبيراتهم<sup>2</sup>.

كما أن تدريس البلاغة على أنها قواعد جافة وقوالب جامدة نتيجة الفصل بينها وبين النصوص في التدريس طوال العام الدراسي وتقويم نهاية الموسم الدراسي مما دفع المتعلمين إلى عدم الاهتمام بتنمية التذوق الأدبي لديهم<sup>3</sup>.

وعلى العموم فإننا نجد أن هناك أسبابا أخرى يعزى إليها ضعف المتعلمين في التذوق الأدبي خصوصا ومن أبرزها: الكتاب المدرسي، المدرسية البيئة التعليمية التقليدية، تقنيات التدريس القديمة المعتمدة على التلقين والحفظ الآلي، الوسط الاجتماعي الذي لا يشجع على ثقافة الإبداع والإتقان.

1- عصام علي مقداد، مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى

الثقافة لديهم، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008، ص: 28.

2- المرجع السابق، ص: 27-28.

3- المرجع نفسه، ص: 28.

## 14- دور الأستاذ في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين:

## 14-1- تربية التذوق الأدبي وأسباب نضجه لدى المتعلم:

تتعدد عوامل تربية التذوق الأدبي عند المتعلم إذ يتم إثراءه عبر مراحل عدة، حيث تعد عملية التذوق فطرية أساسا في حين اكتسابها يتمشى مع قواعد اكتساب اللغة والعادات والتقاليد ضمن استجابات مختلفة. حسب السلوكيين فإن تحقق عملية التذوق الأدبي واستمرارها ونضجها متوقف على عدة عوامل أهمها:

- على النشء الحديث أن يتعودوا في سن مبكرة على الاطلاع على كل ما هو أدبي أصيل، فتلك هي مهمة المدارس والجامعات إذ "أن حفظ آيات أو سور من القرآن، أحاديث نبوية شريفة، أشعار العرب وأخبارهم يوسع مدارك الصبية الصغار واطلاعهم المستمر من طرف الأسرة والأهل على الثقافات الصحيحة من حولهم مما يقوي لديهم الإحساس بالأشياء المحيطة بهم<sup>1</sup>.

- كما ينبغي أن تنمي طريقة التدريس لدى المتعلمين الميل إلى قراءة الشعر وتذوقه، عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل متعلم، يدون فيها النصوص الشعرية التي قرأها، ويعرضها على الأستاذ؛ لمناقشة ما سطره بها، ومحاولة وضع المتعلم في وجدانية متشابهة لحالة الأديب؛ لإنتاج عمل قريب في مواصفاته للعمل الأدبي موضوع الدرس، كي يحس بالجمال في العمل الأدبي بعد موازنته بين ما قاله وما أنتجه الأديب<sup>2</sup>.

- التحصيل العلمي والتربوي الذي يفترض أن يبدأ تأثيره على الأفراد منذ دخولهم روضة الأطفال ثم المدرسة بصقل التذوق الأدبي وتتميته وتهذيبه وتوجيهه الوجهة الصحيحة

1-هادي نهر ومحمد الشنطي، التذوق الأدبي، ص ص: 29-30.

2- حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2013، ص: 195.

السليمة، فالروضة تعلم الأطفال تذوق الأشياء الجميلة التي تأثيرها يعاكس أفلام الكارتون والتي غالبا تحوي وتعرض كل ما هو رديء ومنحط فيعيش هؤلاء الصغار حياة بطولاتها ويتمصون عددا من أدوار شخصياتها.

- أهمية الثقافة ومدى تأثيرها على مستوى الفرد وتفكيره، فكلما ازدادت ثقافة المتعلم زاد معها بالضرورة وعيه ومعرفته وارتقى بفكره ونما مستوى تفكيره المنطقي الممنهج أكثر فأكثر.

- الاطلاع على مصادر الأدب الرفيع يزيد قوة القريحة لدى المتذوق، مما يكسبه قوة الملاحظة والإحساس بالجمال السمعي والبصري.<sup>1</sup>

وعلى ضوء ما سبق يمكننا استخلاص أن تنمية التذوق الأدبي ونضجه لدى المتعلم مرتبط بزيادة الخبرات الممكنة والتجارب والمعارف المكتسبة عنده، ومنه زيادة المحصول الفكري والثقافي والأدبي والجمالي الفني، فيتم ذلك بالآتي:<sup>2</sup>

- قراءة القرآن الكريم ومدارسته وحفظ آيات وسور منه فيتولد لدى المتعلم حسا مرهفا وذوقا فنيا جماليا.

- التثقيف والمطالعة وحفظ المنثور والمنظوم قدر المستطاع ما يقوي قريحة المتعلم.

- الاطلاع على أسس ومقومات التذوق الأدبي.

- الدربة والمران والرجوع إلى ذوي الخبرة والمواهب.

1-هادي نهر ومحمد الشنطي، التذوق الأدبي، ص: 29.

2- المرجع نفسه، ص: 30.

## 14-2- تعليم التذوق الأدبي للمتعلمين ودور الأستاذ في تنميته:

ملكة التذوق الأدبي لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين التي استنبطها أهل البيان، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد، والتقطن لخواصه ومزاياه، مع توافر الاستعداد واستجابة الطبع، ويمكن للأساتذة أن يتعهدوا في تلاميذهم هذه الناحية بوسائل ناجحة منها:

- أن يؤمنوا بأن كل متعلم مزود بنصيب من هذه الملكة، وأن من الممكن تعهدها في أي مرحلة من مراحل التعليم، وأن الخير أن تقترن هذه الرياضة الأدبية، وهذا التمرس الفني، بما يدرسه المتعلمون من الأدب، منذ المرحلة الابتدائية على أن يراعى في ذلك سن المتعلم وقدرته.

- ألا يقف الأساتذة في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحي الجمال في التعبير، وتأثيره في النفس، ومصدر هذا التأثير.<sup>1</sup>

- ألا يستأثر الأساتذة بالعمل، بل عليهم أن يشجعوا متعلميهم على المشاركة، وأن يوفرُوا لهم حظاً كبيراً من حرية الرأي.

- تذوق الجمال اللغوي والإحساس بحركة وحيوية العبارة المقروءة شعرياً كانت أم نثرية، ما يضفي خاصية الاستمتاع واللذة من خلالها.<sup>2</sup>

- إتاحة الفرصة للملكات الأدبية أن تنمو، وللتذوق أن يرقى وللحس الأدبي أن يعلو ولحب القراءة أن يزداد، وذلك بتزويد المتعلمين بمجموعة من التجارب والخبرات التي

مر بها أصحاب النصوص من رجال الأدب.<sup>1</sup>

1- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص ص: 183.

2- عصام مقداد، مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم، ص: 25.

- أن تكون الأحكام الفنية التي ينتهي إليها الأستاذ مع متعلميه أحكاماً دقيقة، يتجلى صدقها وانطباقها على عناصر التعبير، فكرة وأسلوباً، وألا تكون هذه الأحكام عبارات عامة، وجملاً شائعة مشتركة، يعوزها التحديد، كقول الأستاذ مثلاً: انظروا إلى هذا التصوير الرائع، أو هذا الأسلوب الفخم الجميل، أو هذه الديباجة المشرقة، أو هذه الموسيقى الأخاذة، أو نحو ذلك من الأوصاف التي لا يجد المتعلم لها مقومات ماثلة يحسها، أو يهتدي إليها بالتوجيه والتحليل.<sup>2</sup>

إن تنمية التذوق الأدبي والإحساس بالجمال لدى متعلمي مرحلة التعليم الثانوي أمران لا يعلمان كالقواعد، إذ يمكن إحرازهما من خلال الدربة والممارسة والمحاولات المتكررة للمس مواطن الجمال والذي لا يدرك في النص إلا بعد معاشته من طرف القارئ أو السامع قلباً وقالبا، فهذه الألفة التي تنشأ بينه وبين النص يؤمن اللبس ويزول حجاب الغموض عما قدم لتذوقه للاستمتاع به، وبذلك تتجسد لهذا المتذوق صور الأديب، "فيصبح وكأن النص ملكه الخاص إذ أنه يعيش داخل جو النص، فيراه بعينه ويسمعه بأذنيه، فينسى ما يحيط به فلا يكاد يشعر بما يحدث من حوله.<sup>3</sup>

إذا أسلوب الأستاذ في أداءه لدرسه ينعكس على المتعلمين ويؤكد هذه الحقيقة العديد من علماء التربية بحيث أن كفاءة المتعلم تحدد من الآثار التي يخلفها في متعلميه.

وقد أصبح من الضروري أن نتحدث عن الإعداد الجيد للمعلم بشكل عام ولمعلم اللغة العربية بشكل خاص، فالأستاذ اليوم اختلف دوره عن أستاذ أمس، حيث لم يعد دوره مقتصرًا على تلقين المتعلم المعلومات التي يقررها المنهاج التدريسي، ثم تقديم ذلك العمل

1- إبراهيم عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط3، ج02، 1996م، ص: 12.

2- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 184.

3- المرجع نفسه، ص: 26.

باستخدام الاختبارات المختلفة، فالبحوث الكثيرة والمتزايدة يوماً بعد يوم، أوجدت نظرة مختلفة لدور الأستاذ، وهذا بالتالي يعني الكفايات والقدرات المطلوبة من الأستاذ لابد وأن تختلف<sup>1</sup>.

وعليه فإن كفايات الأستاذ متفاوتة من أستاذ لآخر، فنجدها مختلفة متباينة بين الأساتذة، كما أن لطرائق التدريس الحديثة فاعليتها في التعليم والتي توحى بدور الأستاذ الفعّال في العملية التعليمية التعليمية، فبإمكانه أن ينمي التذوق الأدبي لدى كل متعلم من متعلميه، ويبعث فيه القدرة على ذلك.

بإمكان المتعلم أن يتدرب على ممارسة عملية التذوق الأدبي بالإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية أو بين العبارات والمفردات، لأن تقدير أي نظام من الجمال أمر مستحيل حدوثه ما لم يتم تدريب القارئ وترويضه على عقد موازنات بين ألوان منه في درجات متنوعة من الجودة، وتقويم مداها في كل لون<sup>2</sup>.

وبالتالي فالتدرج في تدريب المتعلم خطوة خطوة، تجعله يتقدم شيئاً فشيئاً نحو الأمام كون التذوق الأدبي عملية معقدة صعبة المراس فلا يمكن بلوغها واكتسابها بسهولة، حيث أن المقارنة بين أنواع النصوص الشعرية والنثرية وتحديد مواطن الجمال ومكانه داخلها، كل هذا يساهم في اكتساب مهارة التذوق لدى متعلمنا الذوّاق.

هذا بالإضافة إلى ضرورة توافر الحاسة الأدبية عند الأستاذ أثناء قراءته للنص الأدبي قراءة جهرية، فالمتعلم يتأثر بأداء معلمه، كما أن الأداء الجيد عنصر مهم في تذوق النص الأدبي<sup>3</sup>. إذ تعد خطوة هامة يجب على الأستاذ القيام بها، فالقراءة الصامتة للنص من طرف المتعلمين لابد أن تتبعها قراءة جهرية للمعلم لتصحيح النطق وتصويب الخطأ إن وقع، وبالتالي فإنها تساهم في نضج ملكة التذوق لدى تلامذته.

1-صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين، ط1، 01، 2006، ص57.

2- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

3- المرجع نفسه، ص: 30.

ينبغي أن يكون الأستاذ عالماً بأسرار التذوق الأدبي وعناصره، وأن يتوفر لديه قدر يسير من أسرار اللغة العربية وخصائصها وتوافرها على القدرة التعبيرية التواصلية، حيث يشعر المتعلم بالجمال الفني في العمل الأدبي، إلى جانب "ضرورة معرفته بأن الفكرة تُعلم في إطار العمل الأدبي من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم، ويتم فهمها وتذوقها ذاتياً لروعة الجو الذي لون الفكرة والذي أضفى عليها طابعاً جمالياً فأقحمها عالم الفن الأدبي"<sup>1</sup>. وعليه فمن واجب الأستاذ أن يزاوج بين التذوق الأدبي بمعرفة مكانه وخفاياه من جهة ومن جهة أخرى امتلاكه لخاصية العربية فيخوض في أسرارها ودررها الخفية التي لا يمتلكها إلا متذوق ماهر يبرع في اللغة العربية ويجيد فن سبر أغوارها في آن واحد.

من الضروري توفر القدرة على التعليل لدى الأستاذ نظراً لحاجة التذوق الأدبي الماسة لهذه العملية النقدية والتي تستند على أسس معرفية وفكرية والقادرة على إصدار حكم نقدي، والتي تبين بدورها أهم الأسس الجمالية والفنية والفكرية العامة في النص الأدبي، ويمكن التوصل إليه من خلال اعتماد طريقة التحليل والتغلغل في أعماق النص. إذ تعد مهارة التحليل من أهم الضروريات للمعلم كونها وسيلة ضرورية في إفهام المتعلمين مغزى النص والإدراك الواعي لما يقرؤونه كما تساعد على التفكير في مختلف المواقف، فيمكن اعتبارها ضمن أدوات عمل التفكير وتنمية القدرات المقارنة والنقد.<sup>2</sup>

ومنه يتبين أن الأستاذ الناقد إنسان متذوق بامتياز لامتلاكه القدرة على التحليل والنقد والاستنباط بمهارة فائقة يستطيع أن يمررها بسهولة إلى المتعلمين، إذ يتحقق ذلك عندهم بالدربة والمران المستمران.

1- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط7، 1998، ص ص: 199-200.

2- عبد المنعم نافع، أساليب التحليل الأدبي، مجلة النادي الأدبي بمنطقة حائل، السعودية، عدد02، 1998، ص: 03.

وينبغي على الأستاذ لتنمية التذوق الأدبي أن يكون عالماً بالنحو وملماً بهذا العلم في الوقت نفسه، فلا يقف عند ألفاظه بمجرد معرفته للفاعل من المفعول به على سبيل المثال، فلا بد أن يرتقي إلى مستوى أعلى فيبحث عما وراء هذه التراكيب النحوية والأسرار المؤدية إلى المفاضلة بين هذا التركيب النحوي وذاك.<sup>1</sup>

إذاً نستنتج أن الدراية بعلم النحو والإلمام به ضرورة حتمية إلزامية للمعلم، تتطلب منه معرفة أسرار النحو وخبائاه.

ولا يتوقف دور الأستاذ عند علم النحو إنما أن يشتمل النحو على علم المعاني، وأن يعدو الصحة اللغوية إلى الجودة الفنية وفي النهاية يحكم الذوق فيما تحيط به المعرفة، ولا تؤديه الصفة من إحساس بجمال اللفظ في موضع خاص، أو مظنة إلى قوة رابطة، أو أداة في جملة، أو بيت شعري دون غيرهما.<sup>2</sup>

كما يمكن للأستاذ أن يتعهد في المتعلمين عملية التذوق الأدبي بوسائل ناجحة، من أهمها:

- إيمانه بأن كل متعلم لديه القدرة على التذوق الأدبي، وأنه يمكن التدريب عليه منذ المرحلة الابتدائية من خلال الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين العبارات والمفردات؛ إلا أن تقدير أي نظام من الجمال أمر مستحيل حدوثه ما لم يتم تمرن القارئ على عقد موازنات بين ألوان منه في درجات متنوعة من الجودة، وتقويم مداها في كل لون.

1- محمد جاد، فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد 90، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2003، ص: 240.

2- محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، مصر، 1984، ص: 338.

- أن يؤمن بأن كل متعلم من متعلميه مزود بنصيب من ملكة التذوق الأدبي، فدور الأستاذ يتجسد هنا في تعهد هذه الملكة وتتميتها على الدوام.
  - مشاركة المتعلمين في الدرس (إشراكهم في العملية التعليمية التعلمية).
  - الإكثار من الموازنات والمقارنات المعقودة بين النصوص الأدبية.
  - ألا يقف الأستاذ عند معالجة النصوص عند الشرح اللفظي أو المعنوي، بل على المتعلمين أن يكشفوا عن نواحي الجمال وأثره في النفس.
  - كما أنه لكي ينمي الأستاذ التذوق الأدبي لدى متعلميه أيضا ينبغي أن يكون عالما بأسراره وعناصره، وأن يتوافر لديه قدر لا بأس به من أسرار اللغة وخصائصها وقدرتها التعبيرية، وقيمة حروفها وألفاظها، وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها، بحيث يشعر المتعلم بالجمال الفني في العمل الأدبي.<sup>1</sup>
  - تدريبهم على الإحساس بالوزن والإيقاع الموسيقي (امتلاك أذن موسيقية متذوقة سماعة).
  - اعتماد الاستقراء في تحليل النصوص الأدبية والكشف عن أسرار الجمال ومواطنه فيها.
- يعد التذوق الأدبي مفتاح فهم النص، والتدريب على هذا التذوق من وظائف الأستاذ الأساسية التي تكون ضمن مهامه داخل حجرة الدراسة وخارجها. فهناك ألوان مختلفة وطرق شتى لتدريس الأدب، وكل طريقة من طرائق التدريس تهدف أساسا إلى تنمية قدرات المتعلمين ومواهبهم الأدبية والفنية وميولهم بغية الوصول إلى جمال الفكرة والعرض والأسلوب باستمرار، وليس الاقتصار على فهم نص دون الآخر. فالغاية هي القدرة على التحليل والنقد والتركيب والتي تؤدي إلى الفهم الشامل عن طريق التذوق.<sup>2</sup>

1-فايزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية (بين نظرية والتطبيق)، ص: 284.

2- إبراهيم زكريا، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط01، 1999، ص297.

ومنه فتنمية التذوق الأدبي تتطلب أهداف واضحة المعالم، فلا بد أن يكون هذا المحتوى المنفذ مصاغا بطريقة تنمي الذوق الأدبي ومناسبا لمستوى المتعلمين في الوقت نفسه، إلى جانب مراعاة طريقة التدريس المعتمدة فتكون بدورها متناسبة مع هذا المحتوى المقدم، والقيام بتقويم مستمر لمكتسبات المتعلمين.

وفي الأخير يمكننا القول أن تنمية التذوق الأدبي تقتضي من الأستاذ أن يهيئ المجال والفرصة الملائمة للمتعلمين للتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم أثناء مواجهتهم دراسة النص الأدبي، وخلق الظروف المتاحة لتقييم النص وتقديره، ومساعدتهم على عقد الموازنة بين النصوص. والأستاذ الكفء للغة يستطيع أن يقود متعلميه نحو التذوق والإحساس بجمال التعبير في نواح ثلاثة على الأقل:<sup>1</sup>

- أ- بمساعدتهم في تقويم الصعوبات في القراءة، والتغلب عليها، واكسابهم تلك المهارة.
- ب- امدادهم بالحقائق الضرورية المتعلقة بالنص الأدبي، ومساعدتهم في فهم تلك الحقائق وتطبيقها والتأثر بما فيها.
- ج- خلق جو انفعالي عاطفي ملائم لتدريس الأدب.

1- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة في المرحلة الثانوي، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1969، ص: 425.

**الفصل الثالث**

**تعليم الأدب في ضوء**

**المقاربة النصية**

## الفصل الثالث: تعليم الأدب في ضوء المقاربة النصية

## 1- مفهوم المقاربة النصية:

تتألف هذه العبارة من شقين هما: المقاربة، والنص، فالمقاربة: هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء، فهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي<sup>1</sup> وهي لفظ يقابله المصطلح اللاتيني "Approche" ومعناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة ليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما، وقد استخدمت كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي يرتبط بعضها ببعض عن طريق علاقة منطقية، لتتأزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة<sup>2</sup>.

انطلاقاً مما سبق يمكن القول أن المقاربة النصية هي الدنو والاقتراب، واستعملت في المجال التربوي من أجل الاقتراب إلى فهم النص والوقوف على معانيه ودلالاته بكل موضوعية وصدق.

أي الدنو من النص والصدق في التعاطي معه بعيداً عن الحكم المسبق عليه، أو تعني الطريقة التعليمية التي تعتمد على دراسة النصوص من وجهة نظر نصية. وفي السياق ذاته فإن المقاربة النصية في تعليمية اللغات تعني "مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجياً لأجل أغراض تعليمية"<sup>3</sup>.

1- ماهر الجويني، الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية (الديداكتيك من النظرية إلى الممارسة)، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص وتوزيعه، تونس، ط1، 2018، ص: 38.

2- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص: 101.

3- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، ج1، 2006، ص: 92.

والنص حسب هذا المفهوم، هو المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام والتعبير، وهو مصدر دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج، سواء أكانت في النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض...

إنّ هذا الطرح هو ما تدعو إليه نظرية "الوحدة التعليمية القائمة حقيقة على المقاربة النصية والتي "توجب النظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليس فروعاً مفرقة مختلفة، فالنص عند التطبيق هو محور تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون موضوع القراءة والتعبير والتذوق والحفظ والإملاء والتدريب اللغوي".<sup>1</sup>

إنّ نجاح العملية التربوية كما تؤكد المناهج التربوية المعاصرة مرهون بمدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية<sup>2</sup>. وعلى هذا الأساس لم يعد ينظر إلى اللغة - وفق هذه المقاربة - نظرة تجزئية تقسيمية لأنشطتها المتنوعة، بل يُنظر إليها على أنها وحدة متكاملة تعلم في مقطع تعليمي تعليمي تدور حوله نشاطات اللغة لما بينها من علاقة وطيدة.

فالمقاربة النصية بهذا المفهوم تشير إلى ضرورة تبني اتجاه جديد في تعليمية أنشطة اللغة العربية في الطور الثانوي، أو ما يصطلح عليه مدخل التكامل الذي يعني النظر إلى فروع اللغة العربية على أنها وحدة متكاملة وهذا يعني:<sup>3</sup>

- الربط بين فروع اللغة جميعاً
- الربط بين منهج اللغة العربية ومناهج المواد الأخرى
- التوازن في النظرة إلى جميع مهارات اللغة، وعدم تقديم بعضها على بعض.

1- عبد الرحمان السفاينة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2004، ص:44.

2- المعهد التربوي الوطني، تحليل الانسجام في برامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي، المجلة الجزائرية للتربية، ع:5، 1996، ص:156.

3- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص:84.

وهذا التوجه لا يمكن اعتباره توجهًا معرفيًا جديدًا، بل وجد قديماً، حيث كان العلماء يدرسون متعلميهم في حلقات المساجد، جميع الفنون اللغوية من خلال النصوص القرآنية، والقصائد الشعري، والخطب، والرسائل وغيرها<sup>1</sup>.

ولهذا لم يعد النص غاية في حد ذاته وإنما وسيلة لاكتساب المهارات اللغوية الأربعة، وهو وسيلة أيضاً للاندماج داخل القسم ومحيط المدرسة وخارجهما، حيث تنمي الكفاءة التواصلية النصية من خلال تناول أنماط النصوص الأدبية المختلفة (السردية، الإخبارية، الحجاجية، الوصفية... إلخ)، لذا يجب التركيز على الاختيار الأمثل لنصوص الأدب التعليمية؛ لأن اختيارها مرهون بفعالية العملية التعليمية التعلمية من عدمها.

وعليه فالمقاربة النصية تعني تعليم اللغة بوصفها نصوصاً لا جملاً، لأن الدراسات اللسانية الجمالية أبانت عن قصرها في تلبية حاجيات المتعلم، وذلك ما دفع علماء اللغة إلى ضرورة توسيع مجال اللغة إلى النص وعدم الوقوف عند الجملة كحد أكبر، ومنه امتد علم لغة الجملة إلى علم لغة النص أو ما يسمى ما فوق الجملة مسايرة لفرضية التوسع، حيث عبر "جون ميشال آدم" من خلال إحدى فرضياته التي تتادي بالطبيعة النصية للممارسة الكلامية أو الخطابية، كما أن إنتاج النصوص تتحكم فيه مجموعة من العمليات اللغوية والنفسية والاجتماعية والمعرفية التي تجعل الأجزاء وحدة منسجمة تحكمها قواعد تركيبية دلالية تداولية، ويؤدي الفصل بينها إلى خلل في تحليل النصوص<sup>2</sup>.

1- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص: 22.

2- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007، ص: 28-29.

## 2- خصائص المقاربة النصية:

يمكننا أن نجمل جملة من المبادئ أو الخصائص والمزايا التي تتفرد بها المقاربة النصية، وهي تقوم على العناصر التالية:

- الانطلاق من النص في جميع الأنشطة اللغوية.
- تدريس الأنشطة اللغوية ككل متكامل من خلال الربط بينها.
- إدماج المكتسبات القبلية لتحقيق مبدأ الشمولية.
- بناء كفاءة الفهم والإنتاج.
- بناء كفاءة الملكة النصية لتحقيق التواصل اللغوي.<sup>1</sup>
- تسمح للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية الفعلية ببعدها الشفوي والكتابي، لأن الثوابت الأساسية لتعليم اللغة تتمثل في المنطوق ثم المكتوب.
- تربط بين النص والقواعد، وتؤكد أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنها في خدمة التعبير دائما (الاستعمال على نحو كلام العرب).<sup>2</sup>

## 3- خطوات المقاربة النصية:

يرى الأستاذ الطاهر لوصيف أن "تبني المقاربة النصية يملئ تلقائيا اتخاذ تدابير واختيارات معينة يترتب عليها اختيار المحتوى من جهة أولى، وبنائه من جهة ثانية، وتبني

1- منصور هاتي، المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيلالي يابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2021، ص: 147.

2- إسماعيل بوزيدي، تعليم اللغة العربية على ضوء المقاربة النصية السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية نقدية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2010، ص: 45.

الطريقة التعليمية المناسبة لذلك من جهة ثالثة<sup>1</sup>، ومن أهم الخطوات التي تسير عليها المقاربة النصية في العملية التعليمية التعلمية نذكر ما يلي:<sup>2</sup>

أ-مرحلة الملاحظة: التعرف على النص، قراءة أنموذجية، قراءات فردية.

ب-وضعية الانطلاق: تمهيد للفهم العام.

ج-مرحلة بناء التعلم: مفاهيم، مفردات، تراكيب، معارف، تدليل للصعوبات اللغوية.

د-دفع المتعلمين إلى استحضار مختلف الظواهر اللغوية أثناء فعل القراءة.

هـ-تعميم الاستعمال: استثمار المقروء في مختلف جوانبه.

#### 4-أهمية المقاربة النصية:

يشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي حيث أن نقطة الانطلاق هي النص، ونقطة الوصول هي النص، وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص فيحله ليستخلص خصائصه، ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه، وبنية توسيع الفهم وتعميقه في مجال النص.<sup>3</sup>

إن أهمية تعليم اللغة العربية في الطور الثانوي يقضي إلى ضرورة تبني أحسن الطرائق التربوية في تعليمية أنشطتها اللغوية، لذلك وجدت المقاربة النصية التي تحقق الجانب

1- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2007، ص: 77.

2- منصور هاتي، المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، ص: 149.

3- إسماعيل بوزيدي، تعليم اللغة العربية على ضوء المقاربة النصية السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية نقدية، ص: 44.

التكاملي في تعليم مختلف الظواهر اللغوية مرتبطة بعضها ببعض، فيتمكن المتعلم من دراسة النص دراسة شاملة، ويتعلم مبادئ النقد وإبداء الرأي.<sup>1</sup>

وتعتبر المقاربة النصية اللغة وحدة متكاملة يحرم الفصل بين فروعها، مما يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقررة في الكتب المدرسية، ذلك أن ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي ففي الاستعمال تبرز اللغة في صيغها وتراكيبها.<sup>2</sup>

وعليه بات من الضروري التوجه نحو المقاربة النصية لأنها تفتح آفاقا جديدة على المستويين اللساني والنظري، والتعليمي اللغوي الذي يتأسس بدوره على مجموعة من المبررات النحوية والتركيبية والتداولية التبليغية والمعرفية النفسية في تعليم النص وربطه بمختلف الأنشطة اللغوية الأخرى.<sup>3</sup>

لقد تم تبني المقاربة النصية في المناهج التربوية، باعتبارها تهدف إلى تنمية الكفاءة النصية، وذلك عن طريق الكفايات التالية:<sup>4</sup>

أ- الكفاية التواصلية: من خلال تعزيز الرصيد المعجمي للمتعلم وإغناؤه، وإقداره على إدراك السياق التواصلية والشروط المقامية لإنتاج النصوص وإكسابه أنماطا متنوعة من التراكيب والأساليب للتعبير والتبليغ في وضعيات تواصلية متعددة ومتنوعة.

1- منصور هاتي، المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، ص: 152.

2- إسماعيل بوزيدي، تعليم اللغة العربية على ضوء المقاربة النصية السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية نقدية، ص: 45.

3- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 38.

4- حمزة نايلي دواودة، مدى فعالية المقاربة النصية في بناء نصوص كتابية متسقة ومنسجمة وإعلامية عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2016، ص: 72.

ب- **الكفاية المنهجية:** بتتمية مهارة الإدراك البصري للنصوص من خلال الملاحظة، وتمرن المتعلم على ملاحظة مؤشرات تتصل بالنص، والانطلاق منها لوضع فرضيات لقراءته، وجعل المتعلم قادرا على تحويل السياق اللغوي للنص، وإعادة بناء معناه، والعمل على تمهيره على تفكيك عناصر النص، والبحث عن العلاقات القائمة بينهما، وتمهيره على تركيب عناصر النص والتأليف بينها أو الإنتاج النصي، وتنمية مهارة الحكم والتقويم.

ج- **الكفاية الثقافية:** فالمقاربة النصية تسهم في تعريف المتعلم منظومة القيم المتضمنة في مختلف أنواع النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإكسابه رصيذا معرفيا حول المجالات التي تشكل محتوى النصوص المقروءة، ومختلف المعارف المرتبطة بها.

د- **الكفاية الاستراتيجية:** بتتمية ميول المتعلم نحو المطالعة، وإكسابه القدرة على القراءة الحرة والمستقلة، وأيضا تنمية اتجاهات أو تمثلات إيجابية نحو محيطه الاجتماعي والبيئي.

إذا، فالمتعلم في المقاربة النصية يكون قد امتلك ما يسمى "بالكفاءة النصية"؛ والتي يقصد بها تلك الأدوات والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم لإنتاج نص مفهوم المعنى متماسك المبني، مراعيًا عناصره: نوع النص، وغرضه، سياقه، مضمونه، وبناءه المخصوص، وهي عناصر أساسية في تحليل الخطاب (نحو النص)، انفصلها في النقاط الآتية:<sup>1</sup>

\* الروابط الشكلية والروابط الدلالية والمنطقية.

\* بناء النص وفق المتعارف، فميز النص الحجاجي عن النص الإخباري وعن النص السردي.

\* التناس؛ ويعني علاقة النص بغيره من النصوص وإحالاته إلى الخارج.

\* الجنس الذي ينتمي إليه النص: نثر أو شعر، مقالة أم خاطرة أم قصة...إلخ.

1- وليد أحمد العناتي، كفايات الطالب الجامعي، دراسة لسانية تربوية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العددان 12-13،

2007، ص: 70.

- \* الأبنية النحوية في النص وقدرتها على توصيل المعنى المراد.
  - \* تلقي القارئ للنص، والأدوات الداخلية المساعدة على ذلك كالإشارات التاريخية والأزمنة، الأعلام والمصطلحات... إلخ.
  - \* العلاقات الدلالية في جمل النص وأثرها في ترابطه.
  - \* الإضمار؛ فلا بد من تحديد العائد الذي يعود إليه الضمير.
  - \* تحديد العناصر المحذوفة في النص والقرائن التي دلت عليها.
  - \* تحديد عناصر اتساق وانسجام النص من مثل: التكرار والربط والإيحاءات المعجمية، وكذا العناصر البلاغية وكيفية تأثيرها في ترابط النص.
  - \* التعبير عن المعنى الواحد تعبيراً حقيقياً وآخر مجازياً.
  - \* الحكم على جودة النص ونجاحه في الإبلاغ والتوصيل، ويتضمن بالطبع نقده من جميع النواحي: المبنى والمعنى... إلخ.
- تعتبر هذه النقاط من الأمور الرئيسية لفهم النص وإنتاجه، لذا لا بد على معدي المناهج من إدراجها والتركيز عليها ليحرص الأستاذ على إكسابها للمتعلمين وتداولها فيما بينهم ليتمكنوا من فهم وإنتاج نصوص متعددة الأنماط والأشكال.
- إن المقاربة النصية تمكن المتعلم أن ينتقل من عنصر متلق فقط إلى عنصر متلق ومنتج في الوقت نفسه، وذلك من خلال الانطلاق من نصوص طبيعية وتحليلها، ولهذا يمكن القول عنها أنها مقاربة تواصلية، حيث إن المتعلم بعد الممارسة التعليمية يستطيع توظيف ما تعلمه في المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية.
- إضافة إلى ما سبق فإنه يمكن القول إن أهمية المقاربة النصية هي من أهمية ما تقدمه النصوص من وظائف، حيث تتحدد "وظيفة النص" في معناها العام بأنها "المعنى الذي

يُتحصل عليها من نص ما في عملية تواصل أو بأنها الغرض الذي يحققه نص ما في إطار موقف تواصلية<sup>1</sup>.

### 5- معايير النصية:

إن النص في أشهر تعريفاته "حدث تواصلية يلزم لكونه نصا أن تتوفر له سبعة معايير للنصية"<sup>2</sup>. يمكن قراءتها على ضوء تعليمية اللغة والأدب في العناصر الآتية:

### 5-1- الاتساق (السبك):

لقد حدد "ميشال آدم" أربع فرضيات قاعدية تحدد إطار التحليل النص اللساني التداولي من بينها أن شروط النصية و "قوامها الترابط والاتساق والانسجام"<sup>3</sup> وحدد مفهوم النص تبعا لهذه الفرضية بأنه: "منتوج مترابط، متسق ومنسجم وليس تجاورا عشوائيا لكلمات وجمل وقضايا أو أفعال كلامية"<sup>4</sup>. وعليه يعتبر السياق من خصائص النص التي تميزه عن الجملة التي لا تحتاج إلى اتساق كي تكون متماسكة لأنها متماسكة أصلا بحكم تركيبها. إذن لا يوجد نص كفي بالمفهوم الرياضي للكلمة بل يوجد نص متسق، أي شديد التماسك بين أجزائه، وهذا التماسك هو ذو طبيعة دلالية أساسا<sup>5</sup>.

1- كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 01، 2005، ص:107.

2- سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري "دراسة في قصيدة جاهلية" مجلة فصول، ج10، عدد1-2، 1991، ص:154.

3- خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، الجزائر، عدد12، 1997، ص:115.

4- J.M.Adam, Eléments de linguistique textuelle :théorie et pratique de l'analyse textuelle, Margada, p :109.

5- Ibid, p: 110.

يقصد به الترابط الرصفي للعناصر اللغوية على سطح النص، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعدة وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص<sup>1</sup>.

وهذه القضايا لم يهتم بها النحو الجملي في بحثه عن وصف علمي للظاهرة اللغوية، فبعد مطلب الدارسين لشمولية الطرح اللساني، وهو غافلون أو مبعدون للمحيط اللغوي الذي تتوسطه جملة ما. إن أغلب الجمل تفقد معانها ووظيفتها حيث تبتز من سياقها اللغوي، لذا تمثل قواعد النص وسيلة مساعدة على معرفة المتعلم لنحو جديد أو قضايا تتعلق ببنية أكبر من الجملة، ومعرفة تفضي به إلى استيعاب معنى الجملة بدقة ووضوح<sup>2</sup>.

وقد أشار "ديبوجراند" إلى أهمية وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصية للمتعم من خلال ضغط البنية السطحية، وحذف عناصرها أو تطويرها أو تعديلها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التميز أو الهوية في النص، والتوازن المناسب بين التكرار والاختلاف في البنية السطحية على حسب ما تتطلبه اعتبارات إعلامية<sup>3</sup>، وكل ذلك يكسب المتعم قدرة استنباطية عالية من خلال استقراء أنماط الاستبدال، والإحلال التي تحدث للوحدات اللغوية على سطح النص؛ عن طريق التكرار والحذف والإحالة والربط والتعريف وغيرها من أدوات الاتساق النصي.

وتتجلى أهمية هذه الوسائل أكثر في أنها تتعلق بمستويات اللغة المختلفة المنظور إليها من جانب البنية الكلية للنص<sup>4</sup>. فالمتعم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب؛

1- روبرت ديبوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص: 103.

2- إبراهيم بشار، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، عدد07، 2010، ص: 285.

3 - المرجع السابق، ص: 302.

4- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص:

بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينها لا بانفصال بعضها عن بعض، علما أن مستويات اللغة تتمايز عند النظر، لكنها تترايط في الأداء ترابطا عضويا، إذا استدخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية، تمكن له أن يصبح قادرا على الأداء اللغوي في مظاهره الوظيفية المتعددة (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، الاستماع، التعبير الكتابي، والتعبير الشفهي)<sup>1</sup> ومن شأن هذا التفاعل القائم بين مستويات اللغة أن يسمح لنا ذلك بـ: "العدول عن القراءة الخطية التسلسلية، التي تجعلنا لا نحيط بمعيار النص وهندسته ومن ثم عما يميز النص الأدبي عن النص الإشهاري وغيره".<sup>2</sup>

إذا يصنع الاتساق كفاءة نصية لدى المتعلمين، تجعلهم قادرين على فهم ما يلقي إليهم من نصوص قصيرة وطويلة، بسيطة ومعقدة، أدبية وغير أدبية، ثم ينمو لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء، اعتمادا على أدوات الاتساق المتنوعة.

## 5-2- الانسجام (الحبك):

يتعلق هذا المعيار بالجانب الباطني من النص؛ أي إنه لا يظهر على سطح النص بل يتطلب من الإجراءات ما تنتشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه. ويتم دعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعارضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم<sup>3</sup>، فتأكد بذلك أهمية الانسجام في تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين قدراته على نسج ملفوظات مفككة، وفهم رسائل مبهمة. ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته، ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره. ومن شأن العملية الذهنية السابقة أن تمكن المتعلم من الفهم والقدرة

1- نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ص: 15

2- محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي "ملاحظات أولية"، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد 12، 1997، ص ص: 425-426.

3- روبرت ديوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 103.

على مقارنة معطى شمولي للدروس يسمح له بالاستغناء عن التذكر الحرفي السطحي للمعلومات؛ لأن "الناس إذا بنوا نماذج معلوماتهم الخاصة بما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي أن يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاءوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع والاستلال والتحديث"<sup>1</sup>. كما يفيد الانسجام المتعلم في المقدرّة على التأويل والتعمق في إبراز العلاقات الخفية بين أفكار النص وأحداثه.

إن النص لا يأخذ هويته السيميائية الدلالية إلا باندراجه ضمن سياق القراءة إذ نحن لا نقرأ نصاً إنما يوجد نص لأنه توجد قراءة<sup>2</sup>. فالقراءة تعتبر كذلك عملية إنتاج للنص، واستقبال النص لا يقل أهمية عن إنتاجه، لأن المتلقي إنما يعيد بناء هذا النص بالقيام بنشاط تأويلي ومن ثم يحكم على انسجامه أو عدم انسجامه، ذلك أن الانسجام ليس شيئاً معطى بل هو شيء يبني وهو بقدر ما يرتبط بالنص بقدر ما هو في أذهان المتلقين<sup>3</sup>.

### 5-3- القصدية (القصد):

يعرف ابن خلدون اللغة على أنها في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده<sup>4</sup>، فكل متكلم إلا وله قصد معين وغاية يسعى إلى بلوغها سواء كان إخباراً، تأثيراً، تغيير سلوك، أمراً أم مجاملة... إلخ

وعليه فمعيار القصدية يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة من صور اللغة قصد بها أن تكون نصاً متسقاً ومنسجماً يكون وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها<sup>5</sup>، فمن جهة يستمد النص دلالاته من قصدية إذ تكمن وظيفته فيها<sup>1</sup>، ومن

1- المرجع نفسه، ص: 454.

2- J.M.Adam, Eléments de linguistique textuelle, p: 28.

3- M. Charolles, Introduction aux problèmes de la coherence des textes, approches théoriques et études pédagogiques, langue Française, N38, Larousse, 1978, p: 12.

4- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص: 545.

5- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 310.

جهة أخرى تؤثر هذه القصديّة في بنائه فكما اتسم بالاتساق والانسجام كلما كان يتجه نحو تحقيق غايته ولهذا نفى تمام حسان عن لغو الكلام وحشوه وكلام السكران خاصية القصديّة<sup>2</sup>.

وتكمن وظيفة اللغة هنا في "تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب، بما يناسب السياق بمجمله، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصرها"<sup>3</sup>.

وعليه ينبغي لمن كلف نفسه مهمة تدريس اللغة العربيّة وآدابها أن يعرف كيف يوائم بين المنهج المعتمد في تدريس اللغة العربيّة والأهداف المحدد سلفاً. فوضوح الأهداف يساعد على تحديد المسار وعلى اختيار المحتوى والطرائق والأساليب، ويساعد على التقويم، ومن ثم على رفع مستويات العملية التعليميّة محتوى وكتابة ووسيلة ونشاطاً وعلاقة وتقويماً وتطويراً.

فيمكن للمعلم اختيار الأنشطة اللغويّة السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة وترتيبها ترتيباً تلازمياً في ضوء الشيوخ والتكرار في الاستعمال الواقعي، بحثاً عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، وتختار أكثر البنى اللغويّة شيوعاً وتواتراً في اللغة المنطوق بها، وفي أساليب الكتاب المعاصرين، قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغويّة إرسالاً في المحادثة والكتابة واستقبالاً في الاستماع والقراءة. وينمو التمهير بالمران والممارسة ويدوم بتوفر القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أدائه جيداً، وتوجيهه إن كان أدائه دون مستوى<sup>4</sup>.

1- جوليا كريستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997، ص: 44.

2- أحمد عفيفي، نحو النص، دار الكتاب المصريّة، القاهرة، مصر، 2003، ص: 80.

3- إسماعيل بوزيدي، تعليمية اللغة العربيّة بالمدرسة الجزائريّة التصورات النظرية والإجراءات التعليميّة السنة الخامسة من التعليم الابتدائيّ أنموذجاً دراسة تحليلية تقويمية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2016، ص: 139.

4- محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربيّة، مجلة مجمع اللغة العربيّة، دمشق، سوريا، ج84، عدد 2، 2009، ص: 316-321.

## 5-4-المقبولية (القبول):

تتضمن المقبولية موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة مقبولة من حيث هي النص.<sup>1</sup> وفي حقل التعليمية ينبغي أن يراعي الأستاذ موقف المتعلم اتجاه ما يلقي إليه من أمثلة؛ حيث تقدم إليه مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيتها حتى يتمكن من فهمها وضعا واستعمالا، ويعي ما فيها من قواعد ومضامين، فالمتعلم إذ لم يوفق في إثبات النصية تقل بذلك مقبوليته للمادة التعليمية وتعزف نفسه عن الكم المعلوماتي الذي تحمله؛ لأن العقل يأبى أن يتقبل معلومات -وإن كانت مهمة- مفككة البناء، ومتناثرة الأفكار، سيئة التنظيم

تتحقق المقبولية (أو القبول) من خلال مستوى علاقة المتلقي بالنص وهو يظهر موقفه إزاء كونه صورة من صور اللغة ينبغي أن يكون مفهوما ومقبولا. فهذا المعيار يمثل حكم المتلقي الذي يطلقه على النص من حيث تماسكه وتلاحمه<sup>2</sup>.

وعليه يستوجب على الأستاذ انتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلمين وظروفهم النفسية، فهم مناط العملية التعليمية وهدفها الرئيس. والنصوص أكثر انسجاما مع الوقائع الخارجية، "فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع لا على أنظمة القواعد النحوية، والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجمال"<sup>3</sup>، بل إن تدريس القواعد بطريقة النص ضروري جدا في تحقيق اهتمام المتعلم ومقبوليته، يظهر ذلك جليا في خطوات هذا السلوب في التدريس الرامي إلى وضع القاعدة النحوية في مقام مناسب لتلقيها.

1- روبرت ديوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 104.

2- إسماعيل بوزيدي، تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية التصورات النظرية والإجراءات التعليمية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية تقويمية، ص: 139.

3- المرجع نفسه، ص: 92-93.

## 5-5- المقامية (رعاية الموقف):

غني عن البيان أن رعاية الموقف الذي تلقى فيه الرسالة التعليمية ضروري جدا لنجاح العملية التعليمية، بل إن المعايير السابقة تصبح بلا أهمية إذا ما بترت من مقامها واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها المنبثقة منه؛ فلا بد للنص أن "يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف<sup>1</sup>. لتحدد للمعلم طريقة أداءه وترتيب أفكاره وفقا للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي في المؤسسة وخارجها.

واستتماما لما سبق فقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على "وحدة خطابية(نص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف) يكون محتواه خاضعا تمام لمقاييس الانتقاء والتدرج وتقسيم الصعوبة، ويتم إب

لاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه: الصوتية، البنوية، والدلالية) مباشرة وبدون وساطة لفظية (يسمع تسجيلا منه مع سياق من القرائن المرئية)<sup>2</sup>.

## 5-6- التناص:

يعتبر التناص ترحالا للنصوص وتداخلا نصيا، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتناهى ملفوظات عديدة مقطعة من نصوص أخرى<sup>3</sup>. فهو يشير إلى مجموع العلاقات الصريحة أو الضمنية التي تربط نسا ما بنصوص أخرى<sup>4</sup>. أي حضور نص في نص آخر أو تداخل

1- المرجع نفسه، ص: 91.

2- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص: 39.

3- جوليا كريستيفا، علم النص، ص: 21.

4- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، مدخل المتناص/التناص، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص: 77.

النصوص فيما بينها عن طريق الاستشهاد أو الاقتباس أو التضمن الذي عرف عند القدماء بمصطلح الاستزادة أو الاضطراف<sup>1</sup>.

وتشير هذه النصوص إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلموا اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي عام، أما من أجل استعمال النصوص فإن الناس بحاجة إلى معرفة عالية بالأحداث الجارية بخصوصها. وتطبق هذه الحالة من التناص على ملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص<sup>2</sup>، وغيرها مما يكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشكلة بناء، والمتماثلة دلالة وفكرا، فيتعلم ثقافة الربط والاستنتاج ويتدرب على قراءة ما بين السطور فيبنى عالما موازيا لنصوص غائبة انطلاقا من النصوص الحاضرة، إن تدريس التناص يفضي بالمتعلم إلى هيكلية استراتيجية شمولية للمقرر الدراسي يجمع فيها المؤلف ويصنف فيها المختلف، ويتحاور على ضوءها النسق اللغوي بغيره من الأنساق.

### 5-7- الإعلامية (الإخبارية):

تتمثل في مدى التوقع الذي تحظى به وقائع النص المعروف في مقابل المجهول<sup>3</sup>، فكما قل توقع المتلقي للمعلومات الواردة كلما كانت إعلامية النص مرتفعة والعكس، فإذا كانت المعلومات التي يحملها النص متوقعة ولا تقدم أي جديد فإن درجة إعلامية النص حينئذ تكون منخفضة. لذا بإمكان الأستاذ تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلمين وتجاوبهم معه. وتتنوع مظاهر الإعلامية تبعا للمادة المدرسة التي

1- محمد تحريشي، أدوات النص، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000، ص: 61.

2- روبرت ديوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 92.

3- إلهام أبو غزالة، علي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات نظرية دي بوجراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 1999، ص ص: 32-33.

تصاغ من نصوص واقعية، لأن "الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثلتها في النظم الفعالة<sup>1</sup>.

فالنصوص لا تعلم قوانين تأليف الصوتيات والصرفيات والتراكيب فحسب، بل تلقن مقتضيات الأداء وتحدد مناسبات الاستعمال، من هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية. وهذا يركز بطبيعة الحال على نوعية النصوص؛ فإذا كان الأستاذ بصدد شرح قواعد اللغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع فيستحسن وضع نصوص لغوية وعلمية وشعبية وغيرها، أما إذا خطط الأستاذ لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإن النصوص التعليمية أو الأدوات أكثر فعالية وأدق تشخيصاً للظواهر اللغوية<sup>2</sup>.

#### 6- قراءة في المعايير النصية:

تحدد المعايير النصية، حدوداً تضبط النص، وشروطاً تحقق نصيته، فمنها ما يتصل بالنص في حد ذاته، منها ما يتصل بالمتلقي، ومنها ما له علاقة بالسياق، وتجسد هذه المعايير مجموعة من العلاقات أهمها<sup>3</sup>:

- العلاقة بين أجزاء النص: وهما المعياران المؤكدان للترابط المفهومي المعنوي والترابط اللفظي بين أجزاء النص الواحد ويمثله معيارا الاتساق والانسجام.
- علاقة النص بالمتلقي: وهو المقبولية عند متلقي النص.
- علاقة النص بالسياق: إذا أن هناك سياقات لغوية وأخرى خارج لغوية وهو ما يمثل معيار المقامية.

1- روبرت ديوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص ص: 251-252.

2- فولفانج هاينه، وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1999، ص: 407.

3- إسماعيل بوزيدي، تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية، ص ص: 140-141.

- علاقة النص بمبدعه: وهو ما يمثله معيارا القصدية والإعلامية وهما معياران من خارج النص.

- علاقة النص بمجموعة من النصوص التي سبقته: أيًا كان نوعها وحجمها وهو ما يعبر عنه معيار التناسق، وهو مرتبط بالنص من الداخل إلى الخارج.

### 7- مفهوم النص التعليمي:

يُحدد النص في ميدان التعليمية اللغوية على أنه إنتاج وضعية خطابية يعبر فيها المتكلم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفي أو سردي أو حجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب<sup>1</sup>.

إنّ تحديد النص هذا يلخص لنا عناصر العملية التواصلية بكل وضوح بدءا من الإشارة إلى أن النص تنتجه وضعية خطابية ما، فيكون إما خطابا (ينتجه المتكلم) أو نصا (ينتجه الكاتب) على تنوع أنماطه (وصفي - سردي - حجاجي) يعبر فيه المرسل عن فكرته أو ينقل من خلاله معلومات ومعارف معينة (رسالة)، وذلك باستخدام آليات الكلام (الوضع) بما يناسب وضعية الخطاب (السياق) التي تختلف باختلاف المرسل إليهم، وهذا خاصة في المجال التعليمي، فكل فئة من المتعلمين وضعية خطاب معينة تناسب مستواهم اللغوي والمعرفي. لأن التحصيل التعليمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، فالمعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا<sup>2</sup>.

وفي حين تميز التحديد السابق للنص التعليمي بالعمومية، نجد أن هناك من أعطاه بعض التفصيل، فالنص عند "بشير إبيرير" من وجهة نظر بيداغوجية هو وحدة تعليمية تمثل

1- Jean Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE ,éditions Ophrys, 2002, p:148.

2- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، قسم علوم اللسان، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر2، 2017، ص: 361.

محوار تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة التي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية<sup>1</sup>.

وعلى هذا الأساس فالنص محور العملية التعليمية التعلمية، حيث إنه بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها<sup>2</sup>.

ولكي تتم عملية التواصل في إطار القراءة، فذلك معناه أن النص عبارة عن رسالة بين مرسل ومرسل إليه، ويشترط في فهمه الانطلاق من وضع ما هو مشترك بينهما، ونعني بالوضع -هنا- اللغة والثقافة معا، إذ أن الاشتراك بين المتخاطبين يتم بعدة عوامل منها:<sup>3</sup>

أ- الاشتراك في وسيلة التواصل، أي يستعملان اللغة نفسها ويفهمانها استماعا وحديثا وكتابة.

ب- إذا كان القارئ أو المتعلم يمتلك رصيда لغويا أقلّ من الكاتب فحتما سيجد صعوبة في فهم النص، وإدراك المعنى لا يكون عندئذ إلا جزئيا.

ج- أما إذا حدث العكس بحيث كانت قدرة القارئ، أكثر من قدرة الكاتب من حيث كمية المعلومات اللغوية، فإنه -أي القارئ- يدرك الجزء الهام من معنى النص بسهولة.

وفي حين يستعمل البعض مصطلح النص التعليمي، تبقى دائرة الخلاف بينه وبين الخطاب موجودة، وبهذا نجد أن البعض الآخر يستعمل مصطلح "الخطاب التعليمي" وينظر

1- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط01، 2007، ص:129.

2- المرجع نفسه، ص:130.

3- المرجع نفسه، ص:142.

إليه على أنه عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة ذات طابع تعليمي، وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب آخر، وهي ميزة أساسية بالعمل التربوي<sup>1</sup>.

ويمكن أيضا تحديد الخطاب التعليمي انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي<sup>2</sup>. وذلك من خلال الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين، فالخطاب التعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت)، أو (أنا=أنت)، لكن الخطاب الجدلي يقوم على أساس الثنائية (أنا مقابل أنت) كما يحدد أصحاب نظرية تحليل الخطاب الفرنسي الخطاب التعليمي على أساس غياب علامات التلفظ فيه، وبالأخص غياب الفاعل المتلفظ أمام ملفوظه الذي يحدد الخطاب الأصلي العلمي<sup>3</sup>.

وفي السياق نفسه نجد من يعرف الخطاب التعليمي بأنه: هو المادة التي تشكلها الملفوظات التي تم إنتاجها من قبل الأستاذ في نشاط من نمط خاص، وفي إطار مؤسسة معطاة، فهذا الخطاب يمتاز بوجود علاقة بين ثلاثة فواعل: أحدهم يدرس شيئا للآخر، فهذا النوع من الخطاب نجد فيه العملية التلفظية تكون من هيئة خاصة ومكررة في آن واحد، إلا أن الهيئة الخطابية معقدة تتكون من مختلف المستويات الخطابية<sup>4</sup>.

ومن خلال هذه التعريفات يتبين أن النصوص تعد أهم وسيلة تربوية تعليمية لها مكانتها الخاصة في المنهج الدراسي المتبع بمدارسنا لما توفره من مساعدة لعملية التعليم والتعلم، حيث أصبحت تشكل ركيزة كل نشاط لغوي، بل ومنطلق كل الأنشطة<sup>5</sup>.

1- L.Dabene.et Al, variations et rituels en classe de langues, Paris, Hatier-credif, juin, 1990, p: 52.

2-Galison.R, et D.coste, Dictionnaire de didactiques des langues, édition.n04, Paris, Hachette, 1976, p: 157.

3-Berne, A.A.Bouacha, le discours universitaire (la rhétorique et ses pouvoirs), Berne, edition perter, 1984, P: 36.

4- Ibid, p: 60.

5- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 363.

**8- معايير اختيار النص التعليمي:**

إن العملية التعليمية داخل المدرسة ليست عملية مقصودة وهادفة فحسب، بل كذلك محددة في محتواها ووسائلها، مرسومة خطواتها ومراحلها، لذلك يتوقف النجاح فيها بالدرجة الأولى على مدى النجاح في انتقاء هذا المحتوى وإعداده بالمصادقية المطلوبة، والتي تجسدها موافقته للشروط العلمية، وتجاوبه مع الحاجات المتجددة للأفراد والجماعات، كما يتوقف من ناحية أخرى على مدى إحكام تنظيم هذا المحتوى وتوزيع وحداته في تجانس وتكامل مع مراعاة التدرج المنطقي في مستويات الاستيعاب<sup>1</sup>.

وباعتبار النص محور العملية التعليمية في المقاربة النصية، فإن ذلك يستدعي أن يتميز بمواصفات تجعله يحقق تلك المحورية الفاعلة، والتي قد تنعكس إيجاباً أو سلباً على عملية التعليم والتعلم برمتها، وهذا يقتضي من معدي الكتب (وحتى الأستاذ) اتباع استراتيجية تعليمية وبيداغوجية محكمة تتوخى الدقة العلمية في اختيار هذه النصوص أو تأليفها، وذلك بالاعتماد على المعرفة اللسانية والخبرة التعليمية وطرائق التعليم ومقارباتها، وخصائص المتعلمين وحاجياتهم، وذلك لتخطي أهم عائق قد يعترض إيصال المعرفة للمتعلم، وهي المعرفة ذاتها المتمثلة في النصوص التعليمية<sup>2</sup>.

وبناء على هذا التصور، فإن هناك معايير ومواصفات يتم على أساسها انتقاء النصوص واختيارها لنتناسب مع أهداف المقاربة النصية وتحققها، ومن أهم هذه المعايير والمواصفات نذكر الآتي:

**8-1- معيار الصدق:**

يمكن الحكم على النص التعليمي بأنه صادق إذا عمل على "تحقيق الأهداف الموضوعية لتحقيق التعلم الفعال، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير الأستاذ وتكون

1- مجموعة من المؤلفين، كتاب الرواسي 4 (قراءات في المناهج التربوية)، باتنة، ط1، 1995، ص:3.

2- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 369.

متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين<sup>1</sup>. ومما يعكس صدق النص هو أهميته، حيث تزداد الأهمية بازدياد ما يشتمل عليه من معارف ومعلومات وخبرات وأمثلة، وكذا ألوان وصور وأشكال داعمة تساهم في تحقيق الكفاءات المستهدفة من العملية التعليمية التعلمية.

### 8-2- معيار الدافعية واهتمامات المتعلمين:

لقد أولى علماء التربية الحديثة اهتماما كبيرا لموضوع الدوافع والحوافز لدى المتعلمين واعتبروا ذلك طريقا طبيعيا يجب أن تسلكه المؤسسة التربوية إذا أرادت أن تجلب انتباههم وتضمن إقبالهم الواعي على دروسها، كما أن التجارب العلمية أكدت الدور الفعال والإيجابي للحوافز، حيث إن عددا لا بأس به من تلاميذ المدارس إذا وجدوا أن العملية التربوية تنطلق من اهتماماتهم وتدرج من العناصر ما يحفزهم على العمل فإنهم يكونون على استعداد أكبر لتحمل مختلف المتاعب والمشاق التي تصاحب العملية التعليمية، بل إن جهودهم المبذولة تكون أقل إثارة للألم خاصة عندما يكون الحافز قويا<sup>2</sup>.

وعلى هذا الأساس يجب أن تنطلق النصوص المختارة من خبرات الناشئة وتستثير اهتماماتهم وتلبي حاجاتهم لكي تسهم في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضامينها، ولكن إن كانت - النصوص - بعيدة عن اهتماماتهم ولا تلبي رغباتهم وحاجاتهم، ولا تستثير دوافعهم انعكس ذلك كله على إقبال الناشئة عليها والاستفادة منها<sup>3</sup>.

ولكي تثير النصوص التعليمية المتعلمين يجب أن تكون معاصرة ومواكبة لتطورات الحياة التي يعيشها المتعلم وأن تتناول مواضيع مثل "الأنترنيت، الرحلات، وسائل التكنولوجيا

1- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، عدد130، 1999، ص:107.

2- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 371.

3- محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص:123.

والاتصال وعالم الفضاء... إلخ"، وهي مواضيع تلائم حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولاتهم، كما تراعي متطلبات المجتمع والحياة التي يعيش في أجوائها هؤلاء الطلاب<sup>1</sup>. وحسب ما أثبتته بعض الدراسات حول اكتساب اللغة فإن ذهن المتعلم ليس صفحة بيضاء بإمكاننا أن نطبع عليها تراكيب لغوية بصورة آلية، وذلك بإدخاله إلى المخبر، وجعله يكرر أشكالاً لغوية محددة استجابة لشروط ومثيرات مصطنعة، بل إن لكل فرد إرادته الخاصة التي تتدخل في أثناء عملية التعلم، ويتعين على البيداغوجيين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار<sup>2</sup>.

وبناء على ذلك يجب على معدي الكتب أن يطلعوا على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحديات العلمية التي تجري في عين المكان، وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة والبيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية، فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمددهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد عن ذلك شيئاً يصير عندهم كالحشو المعرقل<sup>3</sup>. ويرى "بول ويتي" أن كل متعلم في سن معينة يميل إلى قراءة وسماع نصوص معينة وهذه الميولات تترقى كلما كبر في السن، ففي المرحلة الإعدادية مثلاً، وفي سن الثانية عشرة يهوى الأولاد والبنات قراءة القصص التي تدور حول المغامرات والحركة والحوادث المثيرة والتي تدخل الرعب على النفس، كما يحبون الغموض والواقعية، وحياة الأطفال والمواقف المضحكة، وحياة الحيوانات والطبيعة وحوادث الشهامة والشجاعة والرياضة أو الطيران،

1- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص: 50.

2- Henri, Galisson. Robert, Polémique en didactique ,Paris.clé international, 1980, p : 45

3- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ج:1، ص:185.

والاختراعات الحديثة، وكلما كبر في السن ازداد تحول الأولاد نحو هواية قصص المغامرات، بينما تظل البنات على حبهن لموضوعات الحياة العاطفية والعائلية... وهكذا<sup>1</sup>.

كما أن إثارة الميول والاهتمام لا يقتصر على مضمون النص فقط، بل يطال الشكل أيضاً، فمن شأن الكتابة البارزة والتأطير والكتابة الملونة، وغيرها أن تسهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان المتعلمين إلى جانب جذبها لاهتماماتهم، زيادة على أنها تقلل من جفاف مادة معينة وتبسيطها<sup>2</sup>. لذا يجب على النصوص المختارة أن تبرز الوظيفة الانتباهية للغة، لكي تيسر عملية التمثيل الذهني السليم للمفاهيم النحوية والصرفية ولوظائفها التعبيرية والذهنية في آن واحد، كما أن من شأن إرفاق النصوص بصور ملونة أن يلفت انتباه المتعلمين إلى الغرض الموجود داخل النص، وكذا ترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للمعلومات<sup>3</sup>.

وفي السياق نفسه فإن إثارة اهتمامات المتعلمين الحسية الحركية تستوجب أن نتدرج بالمتعلمين<sup>4</sup>:

أ- من المحسوس إلى المجرد .

ب- من المادي الصالح للمعالجة باليد، إلى المعنوي الصالح للمعالجة بالذهن.

ج- من البسيط إلى المركب.

1- بول وبيتي، الطفل والقراءة الجيدة، تر: سامي ناشد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1960، ص ص: 111-112.

2- صليحة مكي، طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي- دراسة مقارنة بناء على النظرية الخليلية الحديثة- مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الحج ازئر، ع: 12-13، 2007، ص: 164.

3- حبيبة بودلعة لعماري، طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع: 5، 2007، ص: 53.

4- حنفي بن عيسى، الأسس النفسية لاكتساب اللغة، همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، الجزائر، عدد خاص، 1991، ص: 25.

د- من النافع للطفل عاجلا، إلى النافع له آجلا.

ه- من الموضوعات الشيقة المثيرة للاهتمام، إلى الموضوعات المعقدة الداعية للضجر.

ولمعرفة المتعلمين جيدا لآبد أن نعرف البيئة اللغوية التي يتحركون فيها لأن البيئة اللغوية

تمارس تأثيرها في الفرد والكيفية التي يستعمل بها اللغة في تواصله مع الآخرين<sup>1</sup>.

### 8-3- معيار الفروق الفردية:

لئن كان اختيار النص التعليمي وإعداده يحتاج إلى معرفة احتياجات المتعلمين

واهتماماتهم وميولاتهم ومستواهم، فإن ذلك يستوجب أيضا مراعاة الفروق بين المتعلمين،

وبالتالي تحديد المادة اللغوية التي تناسب كل واحد<sup>2</sup>، ولئن كان إجراء تحديد معين أمرا

ضروريا -إلى حد ما - لأنه ليس باستطاعتنا أن ندرس كل شيء، فإن ذلك لا يجب أن يتم

على أساس وحدات معجمية وتراكيب نحوية، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصلية

حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلمين<sup>3</sup>. فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى

بتلقين المتعلمين القواعد المجردة، بل هو مسألة تعنى بتوظيف تعلم هذه القواعد في حياتهم

ممارسة وسلوكا<sup>4</sup>.

فلاستثارة المتعلمين، من الضروري على معدي النصوص مراعاة الفروق الفردية، حيث

تكون النصوص المختارة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسبا

لمستوى الطلاب عامة<sup>5</sup>، وهذا ما يحقق مبدأ التوازن في العملية التعليمية التعلمية، فمن

ناحية فإن النصوص الصعبة تسهم في إشباع حاجات المتعلمين ذوي الكفاءات العالية، في

1- المرجع نفسه، ص:146.

2- Besse.Henri,Galisson.Robert, Polémique en didactique ,p :69.

3- Jupp(T.C) et autre, Appretissage linguistique et communication, Paris, clé international, 1978, p:07

4- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 374.

5- سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، عمان، الأردن، ص:187.

حين تساهم النصوص السهلة في تلبية رغبات المتعلمين الضعاف من خلال مناسبتها لمستواهم.

فالنصوص التعليمية الجيدة هي التي يجب أن تكون لغتها بسيطة في مستوى لغة المتعلمين، وليست مكتوبة بأسلوب متميز يفوق مستوى إدراكهم، حيث يجب أن يشعروا عندما يتناولونها بأن لغتها تشبه اللغة التي يستعملونها يوميا سواء كان ذلك في الألفاظ أو التراكيب أو المعاني والمواضيع المطروحة فيها، وبعبارة أخرى يجب أن يجد المتعلمون فيها لغة مستعملة، لغة تبليغ مشتركة تمنحهم الشعور بأن اللغة قبل كل شيء محاوره وتبليغ، وأنها مرتبطة بالحياة<sup>1</sup>.

وبناء على ذلك، فإنه إذا لم تكن لغة هذه النصوص معروفة وحية، فإن المتعلم سيجد نفسه أمام مشكلتين<sup>2</sup>:

أ- مشكلة المفاهيم التي تخص المادة المدروسة.

ب- مشكلة المفردات الجديدة (غير المستعملة)، والأساليب الأدبية المختلفة التي لا يمكن التجاوب معها، لا لشيء إلا لأنها تفوق إمكانياته اللغوية والذهنية.

ولكي تكون المادة اللغوية للنص سهلة يسيرة ملائمة لمستوى المتعلمين اللغوية، يجب أن تكون ذات مفردات بسيطة وأساليب واضحة، وجمل سليمة البناء وسلسلة العبارة خالية من التكلف، وذات أفكار واضحة وهادفة يسهل على المتعلمين فهمها والتواصل معها، ومن مقاييس اختيار المادة اللغوية ما أشار إليها الأستاذ "الحاج صالح عبد الرحمن"، والمتمثلة في كل من المظهر اللفظي والمظهر الدلالي والمظهر النفساني الاجتماعي<sup>3</sup>.

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، مصر، (دط)، 2005م، ص: 230.  
2- باني عميري، دراسة نحوية لكتاب "المختار في قواعد اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، الجامعة، نشرة التعليم والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، ع: 18، 1983م، ص: 17.  
3- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص: 207-213.

أمّا المظهر اللفظي، فيراعى فيه عدم التنافر بين مخارج الحروف في الكلمة؛ لأن إخراجها من المتعلم يتطلب مضاعفة مجهوده العضلي - في النطق لا في السماع - من دون فائدة قد يستفيد منها المخاطب، وتبعاً لذلك يجب أن تختار الكلمة التي فيها مخارج قليلة لا يحتاج المتكلم في إخراجها إلى كلفة فيزيولوجية باهضة.<sup>1</sup>

وأما المظهر الدلالي، فيتطلب تفضيل اللفظ الذي يدل على مفهوم شائع بين الأمم على اللفظ الذي يدل على مفهوم خاص بشعب من الشعوب غير الشعب العربي. فلكل أمة نظرتها الخاصة التي تحلل بها الواقع، ولهذا ينبغي أن ننظر في المفهوم في ذاته لا من خلال اللفظة الأجنبية التي تؤديه، وذلك كلما اضطررنا إلى استعمال مصطلح علمي أو حضاري.

وأما المظهر النفساني - الاجتماعي، ويمكن أن نسميه بالمظهر الاستعمالي ويهم كلا من الأستاذ واللساني على حد سواء، فيتطلب تفضيل اللغة الأكثر استعمالاً في لغة التخاطب الشائعة بين جميع الأوساط والبلدان العربية، والكلمة شائعة الاستعمال عند العرب قديماً والكلمة التي اتفقت على استعمالها في لغة التحرير أكثر البلدان العربية، والكلمة المؤكدة التي يكون مفهومها الأصلي أقرب إلى المفهوم الحديث، كما تُفضل الكلمة التي لا تدل على معنى محظور في بلد عربي.

وفي الأخير لا بد أن ترتب هذه المقاييس بحسب أهميتها، لذا فقد أرى علماء اللسان أن المظهر الذي يقدم على غيره هو المظهر الدلالي، يليه المظهر الاستعمالي، ثم اللفظي. وفي حين يجب أن تكون لغة النص بسيطة مقبولة على حسب المقاييس السابقة، فلا بد أيضاً لها من أن لا تتعدى هذه البساطة حداً اللازم، فيحبذ للنص أن يكون من النوع الذي يبذل معه المتعلمون الجهد اللازم من أجل الفهم وإثارة التفكير في المعاني الحقيقية للمفردات والتعابير، والتفكير فيما تدل عليه التراكيب والأساليب، وهنا تبرز علاقة التكامل بين

1- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 376.

المواصفات الأولى التي تتصل باهتمامات المتعلمين وتشوقهم لما يقرؤون والمواصفات المتصلة بضرورة أن يمتنع مستوى النص عن إدراكهم دون بلوغ حد الاستعصاء، بحيث يدفعهم الاهتمام بالنص إلى الرغبة المتزايدة في إجهاد التفكير والعمل والميل إلى العمل والتعلم والاكْتساب<sup>1</sup>.

وفعلا فقد أظهرت التجارب في هذا الخصوص أن الاستعمال الدائم للأنماط السهلة، يجعل المتعلم لا يتعامل إلا مع نصوص لغتها وأدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها البيداغوجي دون المستوى المطلوب، لأن التلميذ لا يبذل فيها جهداً<sup>2</sup>، وفي ذلك يقول "دي بوجراند": وأرى أنّ مبدأ الاقتصاد في الجهد، قد جعل على سبيل الخطأ معياراً للأنشطة الإنسانية في عمومها، ولق ارة النصوص بوجه خاص، ولقد أمدنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع لكتب القراءة التافهة المملّة للأطفال نظراً إلى الاعتقاد أنّه ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السهلة وأن نتجاهل الإجراءات العقيمة<sup>3</sup>.

ولذا يرى "عبد الراجحي" أنه من المهم جداً ألا نؤخر تقديم نماذج من الفصحى إلى المرحلة الابتدائية على النماذج الأدبية الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر تبسيط النص في هذه المرحلة، وهذا ما هو مطبق في البلاد المتقدمة، حيث يُدرس "شكسبير" في المرحلة الابتدائية في بريطانيا، ويدرس "جوته" في المرحلة نفسها في ألمانيا<sup>4</sup>.

ولحل تلك المشكلة يشير الأستاذ "عبد الرحمان الحاج صالح" إلى أن ذلك يكون بأحد الشيين: إما أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملائمته للموضوع المخطط، يقل فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقي مما لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود

1- موهوب حروش، منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط، همزة وصل، منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط، همزة وصل، عدد خاص، 1991، ص: 261.

2- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط01، 2008، ص: 118.

3- دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص: 565.

4- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (دط)، 1995، ص: 95.

فيه، وإما أن نحرر بأنفسنا (الأستاذ نفسه أو مؤلف الكتاب المدرسي) النص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل شروط الانتقاء والترتيب<sup>1</sup>، بمعنى انتقاء لغة هذه النصوص ألفاظها وتراكيبها، ثم ترتيبها بحيث تتدرج بانسجام من درس لآخر.

وبهذه الحلول يكون المتعلم قد اكتسب اللغة التي تمكنه من الاتصال بغيره والتعبير عن أفكاره، ولكن دون إهمال اللغة الأدبية الراقية، لأن احتكاك المتعلمين بالنماذج الراقية يكسبهم أساليب عربية فصيحة، وقد بينت التجارب أن المتعلم يحتاج المستويين الاثنين معا في أي سن من عمره، وإن طغى أحدهما على الآخر كانت النتيجة وخيمة؛ فالمتعلم إن لم يطلع مبكرا على ما كتبه الأدباء والعلماء بشيء كثير من التقريب إلى ذهنه ومراعاة مداركه فتبقى لغته فقيرة ذات خصاصة مهولة وبالتالي مستواه الثقافي أيضا<sup>2</sup>.

#### 8-4- معيار القصر والطول:

يجب أن تكون النصوص التعليمية المختارة قصيرة، بحيث لا تأخذ دراستها وقتا طويلا، فيقضي الأستاذ معظم الوقت المخصص للدرس في شرحها فيضيع الغرض الأصلي من الدرس، لأنه لن يبقى بعد ذلك وقت كاف للتدريبات التي يكتسب المتعلمين عن طريق آليات الاستعمال اللغوي الصحيح<sup>3</sup>.

1- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:230.

2- عبد الرحمان الحاج صالح، تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلمية الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التعليم الأساسي، ص: 6.

3- كريمة أو شيش حمّاش، النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي-دراسة تحليلية نقدية- كراسات المركز، ع:5، ص:93.

ولهذا يدعو الأخصائيون في تعليم اللغات إلى استغلال النصوص القصيرة جدا لأن "النص الطويل يجعل استغلاله صعبا في القسم، وتكدس المعلومات يصعب التحكم فيها من طرف الأستاذ والمتعلم"<sup>1</sup>.

وحتى إن جاء النص التعليمي طويلا فلا ينبغي على الأستاذ أن ينظر إلى النصوص كأنها نصوص مقدسة لا يتصرف في أحجامها، فأهم شيء في مثل هذه الحال أن يقتطف منها الأستاذ ما يتلاءم مع حجم الحصة، آخذا في ذلك بعين الاعتبار الوحدة العضوية لأفكار المقتطف، بحيث يمكن احتواؤها في فكرة أساسية واضحة، حتى لو ورد ذلك في فقرة واحدة، ويمكن حينئذ الانتقال في الحصة المقبلة إلى نص آخر، كما يمكن تكليف التلاميذ في نهاية الدرس بمطالعة البقية التي لم نتعرض لها للأسباب المذكورة<sup>2</sup>.

فليس كل ما في اللغة ضروري للمتعلم، إذ لا يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي مثلا على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، وهو القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم<sup>3</sup>.

وفي السياق نفسه يشير الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح" إلى أن ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم المتعلم في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه<sup>4</sup>. فالمتعلم لا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره

1- صليحة مكي، طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربية في السنة الأولى متوسط والسنة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي - دراسة مقارنة بناء على النظرية الخليلية الحديثة - مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع: 12-13، 2007، ص: 165.

2- موهوب حروش، منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط، همزة وصل، ص: 261.

3- عبد المجيد سالمى، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع: 5، 1995م، ص: 140.

4- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ود ارسات في علوم اللسان، ص: 203.

لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على مر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة<sup>1</sup>.

وبإمكان الباحث في تعليمية اللغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للغة<sup>2</sup> من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم، وذلك تسهيلاً لعمل المتخصص في تعليم اللغات، لأن الإحصاءات وسيلة فعالة تمكن الباحث من إجراء تحليلاته ومقارنته بين الطرائق المختلفة ليعرف مواطن الضعف فيها ويقترح لها الحلول المناسبة<sup>3</sup>.

ويؤكد الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح" أنه لا يمكن أن يتجاوز-المتعلم- أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حداً أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة<sup>4</sup>.

كما أن تعليم اللغة لا يُقصد به تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية ومستوى المتعلم ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة<sup>5</sup>.

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2- لمزيد من التوسع. ينظر، عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج:2، ص ص:180-181.

3- عبد المجيد سامي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص ص:140-141.

4- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص:203.

5- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، (د.ط)، 1983، ص:16.

## 8-5- معيار التنوع والإفادة:

يجب أن تكون مواضيع النصوص التعليمية المختارة متنوعة ومفيدة ومثيرة لإعجاب المتعلمين وميولهم، حيث إن مناقشة القطعة النثرية أو القصة أو الفقرة من موضوع محبب إلى نفس التلاميذ تزودهم بطائفة من الخبرات وألوان الثقافة والمعرفة<sup>1</sup>.

ولهذا يجب أن نتوخى في اقتناء النصوص تنوع أشكال التعبير التي ترد عليها قصد أن يأخذ التلاميذ صورة واضحة وبصفة تدريجية عن مختلف أشكال التعبير الأدبي وأغراضه؛ كالشعر والنثر والوصف والحكاية والمقالة والم ارسلة والخطاب والتحليل والحوار وما إلى ذلك<sup>2</sup>.

ولكن لا يجب على هذا التنوع أن يكون مقتصرا على الأساليب الرفيعة فقط، وبذلك نقصي نصوصا ذات أساليب بحة أنها ليست بليغة. فربما تتضمن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها<sup>3</sup>. فينبغي مثلا الاهتمام بنصوص تتناول الموضوعات العلمية والاختراعات التي تثير اهتمامات المتعلمين وتلبي حاجاتهم، وإن لم يكن كذلك فلن يحصل المتعلمون من دراستها إلا مزيدا من كراهيتهم للأدب ودراسته<sup>4</sup>.

كما أن تنوع النصوص لا يقتصر على الأدبي فقط الذي لا يفهمه المتعلم أحيانا وقد يضجر منه أحيانا أخرى، بل إن النص القرآني ونص الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، فالمهم أن يكون الاختيار مبنيا على معايير صحيحة.

كما أن من شأن تنوع النصوص التعليمية أن ينمي القراءة الإبداعية والناقدة للمتعلمين، مما يساهم في توليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية التي تواجههم في الحياة اليومية.

1- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 213.

2- موهوب حروش، منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط، همزة وصل، ص: 262.

3- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ص: 60.

4- فيصل بن علي، أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 380.

وفي نهاية الحديث عن معايير اختيار النصّ التعليمي ومواصفاته وشروط إعداده في ضوء المقاربة النصّية، يمكن القول إن عملية اختياره وإعداده عملية صعبة تحتاج إلى عمل مكثف وتكاتف جهود أطراف عدة لتحقيق الأهداف المرجوة والكفاءات المستهدفة منه؛ خاصة باعتباره المحور الرئيس الذي تدور عليه رحي العملية التعليمية التعلمية، وحتى يكون النص في خدمة التعلم عموماً والمتعلم على وجه الخصوص لا بد أن يكون مُعداً إعداداً تعليمياً يتفق وحاجيات المتعلمين (كما وكيفا) وخصائصهم الفردية، مستثيراً لميولاتهم واهتماماتهم، مراعيًا مستواهم وحاجياتهم (النفسية، المعرفية، والاجتماعية،...)، متنوعاً في أشكاله ومضامينه، بحيث يكون متسقاً ومنسجماً بألفاظ وتراكيب محدودة قابلة للاستيعاب، ومن ثم يستطيع المتعلمون محاكاته واستعماله في كافة الحالات الخطابية التي تتطلبها الحياة اليومية من أجل حل المشكلات. ولا يتأتى الاختيار الأمثل للنصوص التعليمية إلا بالاستفادة من الدراسات (الاجتماعية، والنفسية،...) والنظريات اللسانية المختلفة، لأن اللسانيات في ضوء العملية البيداغوجية تتحول من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية لتصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى<sup>1</sup>.

ولم يكن النصّ التعليمي لِيتميّز بهذه المواصفات والشروط الصارمة لإعداده، إلا لأنه يلعب دوار هاماً في العملية التعليمية التعلمية، حيث تتخذ المقاربة النصّية مطيةً لجميع التعلّقات، وهو ما أكسبها أهمية كبيرة في تعليم اللغات وتعلمها.

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000، ص:140.

**9-أسس النص التعليمي:**

تقتضي آليات وضع النصوص التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس التي تتقاطع فيما بينها، لتشكل الحصيلة التعليمية والمعرفية، أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص، ومن أبرز هذه الأسس نذكر ما يلي:

**9-1-الأسس النفسية:**

البعد النفسي للنص التعليمي يعبر عن محاولة جعل مادة التدريس كالنصوص والتمارين والأسئلة والتراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات المتعلمين وميولهم وخبراتهم ومستوى مداركهم<sup>1</sup>. وذلك بأن تشتمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال المتعلم، كما في عرض القصص، النصوص الأدبية، وبعض الحقائق الدينية<sup>2</sup>. يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة، وتعليم المهارة للمتعلم، لأنها تلبى حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص التعليمي الذي يبني على أسس نفسية، يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيًا بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم<sup>3</sup>.

**9-2- الأسس المعرفية:**

تعد المعرفة العلمية واللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى المتعلم نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به، ويتم ذلك باعتماد أسلوب يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته، مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تسير اللغة التعليمية المكتوبة<sup>4</sup>.

1- خير الله عصار، مختصرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980، ص:65.

2- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 36.

3- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، عدد130، 1999، ص: 109.

4- إلهام أبو غزالة، علي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، ص: 36.

واكتساب المعرفة يتحدد في أحد الأشكال التالية:<sup>1</sup>

أ- عبارات لفظية، فيكون قادرا مثلا على تسميع مختارات أدبية أو فقرة من كتاب أو تعريف معين.

ب- التعبير عن الفكرة العامة لفقرة ما، أو حدث من الأحداث أو عملية أو جانب، آخر من خبرة يستطيع الشخص أن يعبر عنها بالفاظ من عنده.

ج- تطبيق مبدأ عام، أو مفهوم، أو قاعدة يستطيع الشخص أن يطبقها على موقف، أو حالة، أو مشكلة معينة.

لكن مقدار الفهم الضروري يلعب دورا كبيرا في اختلاف هذه الأنواع الثلاثة، لأن كلا منها له مقدار من الفهم يمكن تحقيقه لاستيعابها فتسميع النص اللفظي يمكن تحقيقه بقليل من الفهم وإدراك المعنى.<sup>2</sup>

### 9-3- الأسس المنهجية:

يشكل النص التعليمي اللبنة التي يتكون منها الكتاب التعليمي أو الوحدة التعليمية وفق ما يسمى بالمحتوى التعليمي، والتي تتوضح بصورة متتابعة سيكولوجيا ومنطقيا، وتوفر التفاعل المباشر مع النص المبرمج لأن هناك شروط تنظيم النص وهي الجودة التي يقصد بها القوة التي يتمتع بها النص في ذاته مما يؤهله بأن يوسم بالمرونة بين أطراف العملية التعليمية التواصلية، والفعالية التي يقصد بها الانطباع الذي يخلقه النص أو يحدثه بين أطراف العملية التواصلية، وكذا الملاءمة بين سياق النص ومعايير النصية.<sup>3</sup>

1- فكري حن زيان، التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، عالم الكتب القاهرة، ط02، 1995، ص:38.

2- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

3- منصور هاتي، المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيلالي يابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2021، ص ص: 56-57.

## 10- تدريس الأدب في ضوء المقاربة النصية:

من بين المبررات الأساسية الداعية في مجال التعليم اللغوي إلى تبني المقاربة النصية أي تعليم اللغة بوصفها نصوصاً لا جملاً، عجز المتعلمين عن الإلمام بالنص في شموليته، وصعوبة صياغة نص لغوي سليم ومتماسك يتكون من عشرة أسطر على الأكثر، لهذا توجب التفكير في كيفية ننتقل بها من تعليم يقتصر على تعلم الجملة إلى تعليم يتجاوزها، أي تعلم قواعد تلقي النصوص وإنتاجها.

إن تواجد ملكة نصية لدى المتعلم تسمح له بإنتاج نصوص يتوفر فيها مواصفات الاتساق والانسجام وتجعله قادراً على إدراك الاتساق والانسجام في النصوص بعد استخراج قواعد صياغتها وتمكنه من بنائها النصي المحكم فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي حكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها.<sup>1</sup>

إن ما يميز تحليل النص وفق المقاربة النصية هو النظرة الشمولية التي تعبره كلا موحداً، يستلزم تحليله الإلمام بكل مكوناته، فعندما نقرأ نصلاً لن يكون الرهان "إمكانية فهم كل عنصر، ولكن استيعابه في كليته باعتبار أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، إذا لن نجد المعنى في المستوى المحلي المقطعي للنص، بالاعتماد على القراءة الخطية بل سيكون على المستوى الكلي للنص"<sup>2</sup> هذا الاتجاه نحو رؤية النص على أساس أنه وحدة دالة يوافق طبيعة النص ذاته الذي يتمظهر للقارئ على أنه كل ويطلبه أن يعيد بناءه كما هو (وحدة) ولا

1- أسماء براهيم، تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2012، ص: 313.

2- Albert Marie Claude, sauchon Marc, les textes littéraires en classe de langue, Hachette, p: 09.

يقتصر على مجرد القدرة على تقسيمه على نحو ما أو تلخيصه، بل القدرة على استيعاب موضوعه، توجهاته، ومغزاه<sup>1</sup>.

إن تحليل النص وفق المقاربة النصية يتجه من: خارج النص ثم النص ليعود خارج النص أي: خارج النص ← النص ← خارج النص

**أ- خارج النص:** تتدرج كل المعطيات الخارجية المحيطة بالنص، بداية من مؤلف النص وظروفه النفسية والاجتماعية ودوافع تأليفه والظروف المحيطة بظهور النص وإنشائه، وكذلك المؤشرات النصية الموازية من قبل اسم المؤلف، والعنوان ووجه الغلاف والصورة، الطبعة، علامات الترقيم، شكل الكتابة، دار النشر... وغيرها، مما يسمح للمتلقي تكوين صورة أولية عن هذا النص قبل ولوجه فيه وستساهم كذلك في توجيه مسار القراءة والفهم وبالتالي التأويل<sup>2</sup>.

**ب- النص:** أي دراسة النص في حد ذاته من خلال تحليل أسسه اللسانية من معطياته الصوتية والمعجمية (علامات التكرار، الترادف، التضاد، التضام، العموم، الخصوص) ونحوية تركيبية (قرائن الإحالة، العطف، الوصل والفصل، الذكر والحذف...) والبلاغية (العلاقات المؤسسة للمجاز، الأساليب الفنية، الخصائص الأسلوبية...) والدلالية (موضوع النص، البنية الدلالية للمقاطع النصية، ترتيب المقاطع...) والتداولية (مقاصد النص، أفعال الكلام، ربط العبارات اللغوية بالسياقات المقامية التي وجدت فيها، ربط عبارات المشئ بالمتلقي)<sup>3</sup>.

1- Christiane Vadendorpe , Comprendre et interpréter, in La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage; Mai 1999; Les éditions logiques, p:173.

2- أسماء براهيم، تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، ص: 318.

3- المرجع نفسه، ص: 319.

ج- خارج النص: يقوم على رصد انعكاسات آثار النص على المتلقي أي ربط كل ما توصل إليه في المستويين السابقين بمتلقي هذا النص (المقام بكل مكوناته، الخلفية المعرفية...).

يسمح هذا التصور بتناول جميع الجوانب المتعلقة بالنص الأدبي والمساهمة في توجيه دلالاته وتحديد معانيه، ويراعي ميزة الكلية للنص ويجسد النظرة الشمولية في التحليل، عكس الطريقة المعمول بها في التعليم الحالي والتي تعتبر النص مجموعة من الأجزاء التي يمكن فصل بعضها عن بعض.<sup>1</sup>

وإذا تأملنا الممارسة التعليمية الأدبية الجارية في الجزائر على وجه الخصوص فإننا نجدها تقلبت في نظرتها إلى النص الأدبي وتعليميته بين اعتبارات وممارسات شتى، دون أن تتميز إحداها أو تستأثر بطريقة تعليمية خاصة بها نذكرها كالاتي:<sup>2</sup>

- أنها كانت تنظر أحيانا إلى النص الأدبي على أنه مستودع القيم الخلقية والتربوية والفكرية التي يجب أن تنقل إلى المتعلم عبر النص، ولذلك راحت التطبيقات التدريسية تركز على تلك القيم والسلوكيات في جزء هام من خطواتها التعليمية، وعلى استخراج الأفكار الجزئية والعامية وتحديد المغزى والعاطفة، ليُلحق الأسلوب بعد ذلك إلحاقا، محررا في قوالب لغوية جاهزة، وهو تصور تعليمي ينطلق من الجانب السلوكي التربوي الذي يراد للأجيال أن تتواصل من خلاله مع الأسلاف.

- كما نظرت الممارسة التعليمية الأدبية إلى الأدب في أحيان أخرى، على أنه المثال اللغوي الإبداعي الفني الذي يستوجب الاحتذاء به قولا وكتابة، وعليه رغبت في حفظ المتون والنماذج وصياغة التمارين الداعية إلى الإنشاء على منوالها، وهو تصور تعليمي آخر ينطلق

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2- الطاهر لوصيف، تعليمية الأدب والنصوص في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، ص: 60.

من الجانب الأسلوبي والفني أو البلاغي الذي يتوجب على المتعلمين ممارسته وأخذ أنفسهم به على منوال كتاب الدواوين في العصور الإسلامية الأولى.

- كما توجهت بعض الممارسات التعليمية الأدبية إلى تدريس تاريخ الأدب، فقررت عصوراً أدبية متعاقبة، مركزة على النماذج الشعرية أكثر من تركيزها على المواصفات النقدية وتطور الإبداع فيها.

- ويمكن في السياق ذاته سوق ممارسة تعليمية رابعة تتمثل في تدريس الأغراض الأدبية كالغزل والمدح والغزل وما إلى ذلك، أو تدريس الفنين المشهورين الشعر والنثر أو تدريس الأجناس كالفنونة والرواية والمسرحية وما إلى ذلك، وهي في مجموعها مداخل إلى تعليم الأدب، غير أن لكل منها خصوصيات تشير بوضوح إلى التصور التعليمي الذي يقف خلفها.

### 11- اعتماد نظرية الأجناس الأدبية كمدخل لتدريس الأدب:

يركز "باختين" على أهمية معرفة الأجناس الأدبية ويجعلها بقدر أهمية معرفتنا للقواعد اللغوية إذ يعتقد أنها تنظم كلامنا بنفس طريقة الأشكال النحوية له، ويرى أننا نصيغ كلامنا بطريقة أجناسية ونسمع الكلام بالطريقة ذاتها، فبمجرد التلطف بالكلمات الأولى سنحزر النهاية، حتى لم تتواجد الأجناس الأدبية وليس لنا معرفة بها يستوجب علينا ابتداعها لأول مرة لبناء كلامنا؛ فالتبادل اللغوي سيكون مستحيلاً بدونها إذ سيتعذر فهمنا واستقبالنا لهذه النصوص.<sup>1</sup>

لقد غدا الجنس الأدبي موجهاً من موجّهات القراءة لأنه يمنح القارئ مفتاحاً لقراءة نص بهدي وأعراف الجنس الذي ينضوي تحته النص، فما إن يتبين القارئ الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه حتى تنفتح في ذهنه دائرة التقاليد الأدبية لهذا الجنس، فمثلاً "كتابة فقرة من الفقرات الصحفية على هيئة الشعر يهيئ لاستقبالها استقبالا مختلفاً يستمد من الصورة في

1- Jean Michel Adam, les textes types et prototypes, Mathan, 1992, p:12.

أذهاننا عن الشعر وتقاليد<sup>1</sup>. إن تحديد نوع النص وانتمائه الأجناسي يلعب دورا أساسيا في توجيه استراتيجية الفهم فالنصوص لا تتبنى بالطريقة نفسها حينما نكون أمام نص سردي أو حوارى مثلا، ولكل نوع صيغته الخاصة<sup>2</sup>.

فالنصوص تنتظم بطرق مختلفة حسب وظيفتها، مقصديتها، وظروفها... وسيكون القارئ موجها في مقاربتة للنص إذا ما تعرف على صنف النص عن طريق مخططاته الشكلية المحددة لانتظام عناصره المكونة له<sup>3</sup>.

إن نظرية الأجناس الأدبية لا تسعى إلى تصنيف الأدب وتاريخه بحسب الزمان والمكان وإنما بحسب خصائص البنية وعوامل التنظيم النص، أي تسعى إلى تحديد الأسس التي يقون عليها الجنس الأدبي، إذ ما الذي يجعل هذا الأثر قصة وليس مسرحية، رواية، مقالا، أو خطبة... وهي أسس تستخرج من الأدب ذاته نتيجة الدرس المستمر لنصوص تصنف على أنها تنتمي إلى ذلك الجنس<sup>4</sup>.

إن التعامل مع النصوص يجعل المتلقي عارفا بنص المقامة مثلا من خلال سماته وشكله وبنائه وكذلك النص الشعري من إيقاعه وميزانه وشكله أيضا، الحال نفسه مع القصة والرواية والمسرحية، لأن الوضع يلعب دوره البارز في توجيه الدلالة والمساعدة على التأويل. إن تبني نظرية الأجناس الأدبية كمدخل لتعليم الأدب يسمح بتجاوز كثير من الخلل والقصور الذي وقعت فيه طريقة تعليم الأدب في المدرسة الجزائرية حيث يسمح بما يلي<sup>5</sup>:

1- إبراهيم السيد، نظرية الرواية دراسة لمناهج النقد الأدبي في معالجة فن القصة، دار قباء، القاهرة، مصر، 1998، ص: 99.

2- Dominique Maigneau, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, 3eme édition, 1993, p :145.

3- Veronica Portillo, serano, *La notion du genre en sciences du langage*, p: 107.

4- إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص: 42.

5- أسماء براهيم، تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، ص: 296-297.

- تعليم الأدب يعنى بإبراز جمالية النص الأدبي، وطرق توليد الدلالات، وتعدد الكتابات وتطورها، وهذا ما لا يحققه المدخل الذي اعتمده المنهاج وهو التحقيب (بحسب العصور) الذي لن يمكن من برمجة أجناس وأنواع أدبية متقاربة ومتعددة وسيطغى الشعر على البقية.

- القدرة على انتقاء وبرمجة نصوص تراعي اهتمامات المتعلمين ، معاصرة، قريبة من محيطهم، وذات لغة ميسورة مألوفة، وهذا خلاف ما هو سائد فالتقيد بالعصر الأدبي يحتم البدء بالعصر الأول، فالذي يليه (من الجاهلي إلى الحديث فالمعاصر)، وهذا يزيد من صعوبة الأمر، كون اللغة بعيدة عن لغة المتعلمين ومواضيعها لا تهمهم، وصورها لا تتواجد في محيطهم، فيتعسر استيعابها، فالأولى أن تبرمج أجناس يتداولها المتعلمون، كالقصة والرواية مثلا، ثم نرتقي في كل مستوى ببرمجة العصر الأقرب منه لعصرنا، وبالتالي نترج في الصعوبة، فبعد أن يعتاد المتعلم خصائص الكتابة الأدبية ويكتسب استراتيجيات الفهم والتأويل، وطرق التحليل والانفتاح على معاني النصوص سيسهل عليه مواجهة نصوص أكثر تعقيدا.

- تمكين المتعلمين من التعرف على خصائص النصوص ومميزاتها واستيعاب الفروق بينها، إذ يجد المتعلم نفسه أمام نصوص متنوعة الأشكال، مختلفة الأبنية، مما يقتضي تأمين المعرفة بطبيعة هذه النصوص ومعرفة قواعد تصنيفها والتبنيه إلى الفروق في خصائصها اللغوية ومكوناتها النصية وكيفية اشتغالها إذ لا نهدف إلى تحليل للنص فحسب، بل تمكين المتعلمين من آليات إنتاج النصوص وجعلهم قادرين على إنتاجها كذلك، فمن خلال استخراج العناصر المميزة لكل نص ومن خلال عمليتي الجمع والمقارنة يتمكن المتعلمون من استيعاب مختلف أنواع النصوص من حيث محتواها وبنيتها، فيهدون إلى ما يشترك فيه كل جنس مع غيره وبما يتميز عنهم من ذلك مثلا الأجناس الأدبية السردية، كجنس القصة والقصة القصير والرواية والمقامة والمسرحية تشترك كلها في عنصر السرد القصصي الذي يبدأ بمقدمة هادئة مسترخية إلى أن تبلغ بداية تجمع العاصفة ويتلو ذلك اشتداد وطأتها

وتأزمها حتى تبلغ الذروة ثم تتحدر قاطعة الطريق في سرعة متناقضة حتى تصل إلى مستقرها.

وتختلف القصة القصيرة عن القصة لكونها تعالج حدثًا واحدًا، في وقت واحد، وشخصية مفردة، وحادثة مفردة، أما الرواية فهي قصة مطولة وبالتالي تكون شخصياتها وأحداثها وأزمنتها ورؤياها أكثر تعقيدًا، أما المسرحية فقد وضعت لتمثل على خشبة المسرح كما أنها تقوم على القص عن طريق الحوار بالإضافة إلى الحدث وما يمثله من صراع هو الأساس بالنسبة لها، عكس القصة التي تعتبر الشخصية عمادها الأساسي.

# القسم التطبيقي

## مكونات مدونة القسم التطبيقي:

تتشكل مدونة البحث من عدد من المكونات التي تمثل المحتويات المادية للطريقة التعليمية الموجهة لتعليم الأدب في السنة الثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي الجزائري وتتمثل تلك المكونات في الآتي:

- 1/- منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
  - 2/- الوثيقة المرافقة للمنهاج للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
  - 3/- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
  - 4/- دليل الأستاذ للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
  - 5/- استبانات أساتذة اللغة العربية ومتعلمي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
- وفيما يلي يشرع في عرض تلك المكونات ودراستها على الترتيب.

# الفصل الأول

معرض المنهاج والوثيقة

المرافقة له

## الفصل الأول: عرض وتحليل المنهاج والوثيقة المرافقة له

## 1- عرض المنهاج:

أول عنصر ذكر في "المنهاج"<sup>1</sup> هو تقديم المادة، حيث تم التنويه فيه بأهمية اللغة العربية، وذلك في قولهم يكتسي تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تعد تنويجا لمرحلة التعليم الثانوي وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا<sup>2</sup>، ونحن بذكرنا لهذا العنصر -تقديم المادة- في هذا المقام لئيد تأكيداً على أهميته في تعليم النصوص الأدبية، ذلك أن الاهتمام باللغة العربية ينعكس بشكل عجيب على النصوص الأدبية التي هي أولاً وأخيراً لغة فنية راقية<sup>3</sup>.

ومن المتفق عليه، أن تدريس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية يحتاج إلى جهد مستمر، ومن المتفق عليه كذلك أن الأستاذ في هذه السنة تحديداً - بالنسبة إلى المتعلمين - أحوج ما يكون إلى تعبئة الطاقات ومضاعفة الجهود لمساعدة المتعلمين على بلوغهم أمنيتهم في الفوز وتحقيق آمالهم في النجاح. واعتباراً لخصوصية تدريس اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم الثانوي، فقد بذل مجهود خاص لإعداد منهاج هذه السنة وذلك حتى يتمكن الأستاذ من:<sup>4</sup>

1- يعد المنهاج هو الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية، وهي هنا تتمثل في وزارة التربية الوطنية الجزائرية، بصفتها الراسمة للتوجه الرسمي والتصور الأساسي الذي يجب أن يسلكه تعليم مادة ما في المجتمع. فالمنهاج هو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من ناحية البحث الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنية" الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري... ص24.

2- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها الشعبان آداب وفلسفة، لغات أجنبية، الصادر عن وزارة التربية الوطنية بمعية اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الثانوي، الجزائر، مارس 2006، ص: 02.

3- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً، دراسة تحليلية تقويمية، مذكرة ماجستير، قسم علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، 2013، ص: 119.

4- المنهاج، ص: 02.

- تفعيل الكفاءات المحددة في المجالين المنطوق والمكتوب.
- تذليل صعوبات تدريس النشاطات المقررة.
- التحكم في أساليب التدريس بمنطق التعلم.
- تعزيز أساليب ربط التعلّات بالواقع المعيش للمتعلمين.
- تقويم موارد المتعلمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات. مما ينعكس على نفسية المتعلمين ومردودياتهم، لأن المتعلم لا يوجد بما لديه من أفكار إلا حينما يوجد الأستاذ بالطرائق الناجحة والتحفيزات المختلفة.

ينادي المنهاج بترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التعليمية. تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم، القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية: <sup>1</sup>

- (أ) - الفهم.
- (ب) - التحليل.
- (ج) - التفسير والمقارنة.
- (د) - النقد والحكم.
- (هـ) - التعليل والاستدلال.
- (و) - التجديد والإبداع.

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

مع تمكينهم من توظيف التقنيات العملية الآتية:<sup>1</sup>

- منهجية معالجة المشكلات
- منهجية البحث العلمي
- ضوابط العمل جماعي
- فنيات الحوار وآدابه
- تقنيات التلخيص والتدوين

إن عدم ذكر المنهاج للمقاربة النصية في تقديمه لمادة اللغة العربية يوحي بأنها لا تمثل خيارا منهجيا عميقا يتطلب إعادة النظر في الكيفية التي تعلم بها اللغة والأدب، وفي المحتوى التعليمي الذي يتم اختياره في هذا المستوى التعليمي الذي يشكل مرحلة فارقة في المسار التعليمي للمتعلم، فتبني المقاربة النصية يقتضي اتخاذ جملة من التدابير التعليمية التي تتوافق مع مقتضياتها، ويحتاج كل ذلك إلى شرح وبسط وتفصيل، حتى يتمكن الأستاذ من تمثل هذه الطريقة التعليمية الجديدة، ويحسن استثمارها في تحقيق الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة التعليمية<sup>2</sup>.

بعد تقديم المادة مباشرة نصادف تنظيم الوقت وتوزيع النشاطات، إن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب / فلسفة) هو سبع (07) ساعات، موزعة أسبوعيا على النشاطات على النحو التالي:<sup>3</sup>

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2- فطيمة بغراجي، تعليم النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية، السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية للوثائق التربوية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، ج11، عدد02، 2022، ص:397.

3- المنهاج، ص: 03.

النشاطات	الحجم الساعي
الأدب والنصوص	04 ساعات
التعبير الكتابي	01 ساعة
المشروع	01 ساعة
المطالعة الموجهة	01 ساعة

حسب النشاطات الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن نشاط الأدب -الذي يعيننا- حظي بحصة الأسد في التوزيع الزمني؛ حيث خصصت له أربع (04) ساعات كاملة لدراسة نص الأدب؛ مما يبين أهمية هذا النشاط الحساس بالنسبة إلى المنهاج.

جاء في المنهاج بخصوص توزيع التوقيت الخاص بنشاط الأدب والنصوص ما يلي: يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص باكتشاف معطياته ومناقشته وما يتعلق بنمط بنائه وما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتصل بتعزيز التعلّمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض<sup>1</sup>، كما أتبعوا التوزيع الزمني بتوزيع زمني آخر مقترح من باب الاستئناس، برمجت فيه الأيام والتوقيت حيث اختار المنهاج أيام السبت والاثنين لتدريس الأدب، كما اختار الساعات الأولى (صباحاً) من الثامنة (08) إلى غاية العاشرة (10).<sup>2</sup> ونفهم من ذلك أن درس الأدب الواحد

1- المنهاج: ص: 04.

2- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 122.

يتم تقسيمه على يومين: السبت والإثنين ومن الساعة الثامنة إلى غاية الساعة العاشرة، والمجموع أربع ساعات مخصصة لنشاط الأدب والنصوص.

بعد التوزيع الزمني نجد مباشرة ملمح دخول المتعلم إلى السنة الثالثة الثانوية (شعبة آداب وفلسفة، شعبة لغات أجنبية)؛ حيث تدرج فيه خمسة (05) عناصر هي على التوالي: ملمح الدخول، ملمح الخروج، الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام (شعبة آداب/فلسفة وشعبة لغات أجنبية)، الأهداف الوسيطة المندمجة، تقديم النشاطات.

وفيما يلي تفصيل لما تم ذكره:

### 1-1-ملمح الدخول:

ذكرت فيه بعض القدرات التي يمتلكها المتعلم وهو مقبل على هذه السنة النهائية، حيث بإمكان المتعلم "إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة وذلك:<sup>1</sup>

- في وضعيات ذات دلالة يتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.

- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

لأن المتعلم يكون قد أخذ كل ما ذكر بخصوص ملمح الدخول في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي. وكأن المنهاج يرصد لنا ما كان يجب أن يكون.

1- المرجع السابق، ص:05.

## 1-2- ملامح الخروج:

إذا كان ملامح الدخول عبارة عن ملامح ذكرت فيه بعض القدرات التي يمتلكها المتعلم وهو مقبل على هذه السنة النهائية، فإن ملامح الخروج استشراف لما سيكون عند إكمال المتعلم للسنة الثالثة من التعليم الثانوي والتحاقه بالجامعة أو غيرها؛ حيث يستشرف المنهاج بعض القدرات المكتسبة للمتعلمين والتي تتمثل فيما يلي:<sup>1</sup>

- القدرة على تحديد أنماط النصوص مع التعليل.
- التمييز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة تركيب أنماط النصوص من (الحجائي إلى السردية.... إلخ)
- إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسيرية، سردية، حجاجية، وصفية، تعليمية، حوارية، إعلامية).
- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة. في النقاط التي ذكرها المنهاج كنتائج محققة مستقبلا، خدمة كبيرة للنصوص الأدبية؛ فكيف للمتعلم أن يفهم نص الأدب من غير أن يُحدّد النمط الذي ينتمي إليه النص، وتمييزه عن باقي الأنماط الأخرى، وإعادة كتابة أنماط النصوص والتحكم في ذلك؛ كأن يُحوّل تركيب النمط السردية إلى الوصفي، أو الوصفي إلى الحجائي.... إلخ. كذلك إنتاجه (المتعلم) نصوص متنوعة وسليمة من اجتهاده، وقدرته على نقد النصوص الأدبية التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة بأنماطها المختلفة بعد تذوقها.

## 1-3- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام:

هذا الهدف شأنه شأن ملامح الخروج، إذ يكون بمقدور المتعلم أن يسخر مكتسباته القبلية لإنتاج أنماط متنوعة من النصوص، سواء أكان ذلك شفاهيا أم كتابيا، بغية التعبير عن

---

1- المنهاج، ص: 05.

موقف أو إبداء رأي، وغير ذلك، وذلك ما وضحه المنهاج في مخطط يتناول المجالين الشفوي والكتابي؛ حيث يتفرع المجال الأول إلى كفاءتين؛ كفاءة فهم المنطوق وكفاءة التعبير المنطوق، واللذان ينتجان بدورهما نصوصا سردية أو وصفية أو تفسيرية أو حجاجية... إلخ. وذلك للتليخيص أو عرض رأي أو مناقشة فكرة في وضعية ذات دلالة<sup>1</sup>.

أما المجال الثاني -الكتابي- فينقسم بدوره إلى كفاءتين أيضا وهما: كفاءة فهم المكتوب وكفاءة التعبير المكتوب، واللذان تسمحان للمتعلم بكتابة نصوص سردية أو وصفية أو حوارية، وكتابة نصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة<sup>2</sup>.

نلاحظ في هذا الهدف الختامي تنبؤ المنهاج بخروج المتعلم من هذه المرحلة -السنة الثالثة- وهو مزود بقدرات الفهم سواء المنطوق منه أو المكتوب، كذلك قدرة التعبير بنوعيه المنطوق والمكتوب.

#### 1-4- الأهداف الوسيطة المندمجة:

تم تحديد الأهداف الوسيطة المندمجة لهذه النشاطات بالنظر إلى ما تكتسيه هذه السنة من أهمية في المسار الدراسي للمتعلم وذلك لأنه على وشك الالتحاق بالجامعة أو بالحياة المهنية والعملية. فإنه قد تم إثراء هذه الأهداف بالنسبة لنشاط الأدب والنصوص كما سنوضحه، مبينين أهم النقاط التي يتوجه الأستاذ بها إلى المتعلم<sup>3</sup>:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.

<sup>1</sup> - حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 124.

<sup>2</sup> - المنهاج، ص: 05.

<sup>3</sup> - المرجع نفسه، ص: 06.

- تلخيص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة. علما أن التلخيص ليس تعليقا ولكنه صورة صادقة للأثر الملخص.
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى، وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره.
- استثمار المفاهيم النقدية التي تساعد المتعلم على التعمق في فهم النص.
- الوصول إلى النمط الذي ينتسب إليه النص. وذلك بوضعه في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة.
- فهمة الأستاذ وهدفه أن يصل بالمتعلم إلى تحقيق كل الأهداف التي سطرها المنهاج من أجل النمو والارتقاء بمستوى المتعلمين وكفاءاتهم الأدبية واللغوية.

### 1-5- تقديم النشاطات:

تمارس النشاطات التعليمية المقررة من منظور المقاربة بالكفاءات حيث تحتل المعرفة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف التعليمية، وتجاوز الواقع الذي يعتمد على الحفظ والسماع وتناول المواد الدراسية منفصلة؛ ومن مزايا تفعيل النشاطات التعليمية من هذا المنظور ما يلي:<sup>1</sup>

- الاهتمام بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق عادة الفعل التربوي باعتباره عمليات متواصلة متداخلة ومنسجمة فيما بينها.

1- المنهاج، ص ص: 06-07.

- اكتساب عادات جديدة وتنمية المهارات المختلفة وربطها ببيئة المتعلم واهتماماته، وأخيرا انفتاح الفعل التربوي على كل جديد في المعرفة، وعلى كل ماله علاقة بنمو شخصية المتعلم.

وبعد تقديم النشاطات مباشرة، فصل المنهاج القول في النشاطات التعليمية المقررة غير أننا سنقتصر منها على نشاط النصوص الأدبية محل اهتمامنا.

### 1-5-1- تقديم نشاط النصوص الأدبية:

إن أول ما نلاحظه في تقديم المنهاج النشاط النصوص الأدبية هو ذلك التسلسل التاريخي الذي -أصبح مسلمة- حيث "يبدأ المنهاج بتناول أهم مآثر الأدب في عصر الضعف (656هـ - 1213هـ) ثم أدب النهضة والعصر الحديث فالأدب المعاصر"<sup>1</sup>.

كما فصل المنهاج في تسميات العصور؛ حيث أن عصر الضعف متفق عليه من طرف مؤرخي الأدب، فلا جدال في ذلك، غير أن الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى الأدب الحديث والأدب المعاصر فكلمة "الحديث" بمعنى الجديد مرنة فما يكون حديثا اليوم يصبح قديما في المستقبل. فكم من زمن أطلقت عليه كلمة الحديث في وقته وهو الآن قديم وليس بينه وبين الحديث أية صلة.<sup>2</sup>

كما أن كلمة "المعاصر" تخضع بدورها لهذا الأمر نفسه، فما هو في عداد المعاصر اليوم لا يكون معاصرا في المستقبل حين يمضي ركب التاريخ، ويحل غيره محله، مما يفقده معنى المعاصرة.

1- المنهاج، ص: 07.

2- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 126.

كما قدم لنا المنهاج الفرق بين مدلول الأدب الحديث ومدلول الأدب المعاصر؛ حيث أن مفهوم الأدب الحديث أوسع مجالاً وأعمق مدى من الثاني فكل ما هو معاصر يعتبر حديثاً بالضرورة، لكن ما هو حديث لا يدخل في مفهوم المعاصرة إلا بقدر محدود، ناهيك عن التقسيم الزمني الذي يحدد كل تسمية من التسميات؛ فالأدب الحديث على حد اصطلاح مؤرخي الأدب يبدأ من الحملة الفرنسية (حملة نابليون بونابارت) 1213م على مصر، بينما تسمية المعاصر تتحدد بخمسين (50) عاماً الأخيرة بالنسبة إلى التاريخ الحالي.

والجدير بالذكر أن مفهوم "الأدب الحديث" لا يتغير بامتداد الزمن مهما تعددت عصور المستقبل، أما مفهوم "الأدب المعاصر" وهو الحقبة الزمنية المحددة بخمسين عاماً فإنه قابل للتغير، فبعد مضي خمسين عاماً في المستقبل يدخل أدبنا المعاصر في عداد الأدب الحديث، وتصبح الفترة التي تليه هي الأدب المعاصر، وهكذا مع امتداد الزمن.

ولقد ارتفع ستار القرن العشرين على مسرح الحياة العربية عن أحداث جسام منها النزاع بين هذه الشعوب العربية، حيث بليت بالاستعمار فظهر "تيار الأدب القومي بجانبه السياسي والاجتماعي وكان للثورات الشعبية ومقاومة الاستعمار أعظم الأثر في هذا الأدب"<sup>1</sup>، هذا من جانب التطورات العامة للأدب، ومن جانب آخر اختلف الأدباء في توجهاتهم الفنية (من ناحية المفاهيم، الأساليب، المسالك، والثقافة الفنية)، فهؤلاء تأثروا بالغرب ثقافة وأسلوباً وعلماً، مما ساعد على دخول مدارس أدبية جديدة إلى الأدب العربي كالكلاسيكية والرومانسية والواقعية والرمزية وغيرها من المدارس التي كانت محل محاكاة أدباء العرب أولاً ثم خلق وإبداع ثانياً، وقد استطاع الأدباء العرب بلباقة فذة المزوجة بين الذوق العربي الأصيل والذوق الغربي الدخيل، فأخذوا من الثقافة العربية الهيكل، من تراكيب متينة وألفاظ عربية فصيحة واستعاروا من الأدب الغربي الأوروبي أجمل ما فيه من خيال

1- المنهاج، ص: 07.

مجنح وعاطفة متأججة ومعان مولدة وقدرة على تصوير كل جديد وأسلوب في المعالجة والتعبير.

وفي ظل تيار المزوجة هذا، ترتب ثراء من النصوص المتنوعة في الشعر والنثر معا بحيث يجد الأستاذ الميدان فسيحا لتدريب المتعلمين على تمرس النصوص بمختلف أنماطها ومن مظاهر هذا التدريب ما يلي:<sup>1</sup>

- تحديد نمط النص واستخراج خصائصه.
  - تحديد المقاطع السردية في النص الحوارى.
  - تحديد المقاطع التفسيرية في النص الحجاجى.
  - تحديد المقاطع الوصفية في النص السردى أو الحجاجى.
  - تلخيص نص سردى أو حوارى أو وصفى أو حجاجى.
  - جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.
  - الوقوف على وسائل التأثير وتكييف أداء قراءة النص الأدبى حسب نمطه.
- وعلى الأستاذ أن يجرى من التدريبات ما يراه كافيا لجعل المتعلمين يتحكمون في إنتاج النصوص بمختلف أنماطها.

بعد تقديم المنهاج لنشاط النصوص الأدبية ينتقل بنا إلى ذكر المحتويات الخاصة بكل نشاط، وسنعرض بدورنا محتوى الأدب ونصوصه لأنه مجال اهتمامنا في هذا البحث:

- محور الأدب والنصوص: خضع التقسيم بالنسبة للمحاور إلى الحقبة الزمنية؛ حيث استهل المنهاج تقديم المحاور بعصر الضعف (656هـ - 1213هـ) ثم أتبعه بنماذج من الأدب

1- المنهاج، ص ص: 07-08.

الحديث والمعاصر (1213هـ إلى هذا العصر)، فعدد محاور النصوص الأدبية كما هو

مقدم في المحتويات اثني عشر محورا مقسما كالتالي<sup>1</sup>:

أ- عصر الضعف (656هـ-1213هـ): فيه محورين وهما:<sup>2</sup>

- الزهد والمدائح النبوية والتصوف.

- من نثر الحركة العلمية.

ب- من الأدب الحديث والمعاصر (1213هـ إلى يومنا هذا): ففيه كل من المحاور العشرة

المتبقية والتي هي على الترتيب:<sup>3</sup>

- من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب.

- النزعة الإنسانية في شعر المهجرين.

- 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 أنموذجا).

- الفن القصصي القصير القصة القصيرة في الجزائر.

- من الفن المسرحي في بلاد المشرق.

- الأدب المسرحي في الجزائر.

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا،

دراسة تحليلية تقييمية، ص: 128.

2- المنهاج، ص: 15.

3- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

## 1-6- طرائق التدريس:

أما بالنسبة لطرائق التدريس، فقد تم التنويه إلى أن التدريس يقتضي عرض طرائق مختلفة ومتنوعة ذلك أن الطريقة الواحدة التي تتكرر في كل مرة وفي كل نشاط تبعث الملل والخمول لدى المتعلمين، بل لدى الأساتذة على السواء. وعليه فأفضل طريقة هي تلك التي تتجدد مع تجدد النشاط المقدم<sup>1</sup>.

وإذا كانت المقاربة بالكفاءات "توصي باعتماد التنوع في طرائق التدريس وتجعل من المتعلم المحور الرئيس في تفعيل النشاطات"<sup>2</sup>، فإن هذا المبدأ يزداد أهمية في هذه السنة لكون المتعلم قد حصل على مكتسبات تسمح له بأن يتوصل بنفسه إلى استنباط الأحكام من الدرس وإبراز أهميتها في حياته. أضف إلى ذلك درجة النضج الفكري التي أصبح يتمتع بها وشعوره بالدخول في مرحلة الرشد والرجولة، وأفضل طريقة في التدريس تلك التي تقمه في الفعل التربوي وتجعله يفعل إمكاناته الفكرية ويسخر قدراته العقلية، وتكون فعالة إذا عمدت إلى تحقيق ما يلي<sup>3</sup>:

- التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم.
- ربط التعلم بالمجال العملي، للتحفيز على التعلم أكثر.
- توظيف الأساليب المشوقة والمثيرة للانتباه، وإشراك المتعلمين خلال تنفيذها.
- ربط المكافأة بنوعية التعلم.
- التعرف على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهتها.
- اطلاع المتعلمين على نتائج الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً،

دراسة تحليلية تقييمية، ص: 129.

2- المنهاج، ص: 18.

3- المرجع السابق، ص ص: 18-19.

- فسح المجال للتلاميذ ليقوموا أعمالهم بأنفسهم.

الملاحظ أن المنهاج لم يذكر تنمية الكفاءة النقدية، وتذوق النصوص الأدبية ضمن الأهداف المتعلقة بتعليم النصوص الأدبية، مما يدل على أن تنمية الحس الجمالي، واكتساب المتعلم القدرة على التحليل والنقد واكتشاف مواطن الجمال في النصوص ليس من أولويات المنهاج في تعليم النصوص الأدبية، وهو ما يتنافى مع الكفاءات التي حددها المنهاج في ملحق الخروج، ويتعلق الأمر بكفاءة النقد الأدبي لأنماط ومختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة في هذا المستوى التعليمي<sup>1</sup>.

### 1-7- وضعيات التعلم:

أفضلها تلك التي تمنح الاستقلالية والحرية للمتعلم حتى يساهم في بناء أحكام الدرس عن طريق الاكتشاف والاستنباط، تنمية مهاراته وتفعيلها، التدريب على معالجة وضعيات مشكلة، الإنتاج والإبداع والبعد عن أسباب التلقي والحفظ، القدرة على التعبير المقنع، القدرة على اكتساب الميول والاتجاهات والدوافع التي تدعم تعلماته، توسيع الخبرات في مجالات عديدة لبناء شخصيته وتنميتها<sup>2</sup>.

### 1-8- الوسائل التعليمية:

إن استخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها بطريقة فعالة ومحكمة، يساعد على تحقيق عائد تربوي هام يتعذر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية الإيضاحية في كثير من الأحيان، والوسائل المطلوبة في تنفيذ هذا المنهاج تتطلب مايلي<sup>3</sup>:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.

- كتاب المتعلم المترجم لهذا المنهاج.

1- فطيمة بغراجي، تعليم النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية، ص:404.

2- المنهاج، ص20.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- دليل الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ.

### 1-9- تدابير التقييم:

تختلف عن التقييم القديم الذي يكتفي بتقديم علامة للمتعلم بعد إجراء اختبار "بينما التقييم بالكفاءات يسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق كفاءة المتعلم -محل النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة- وتبعاً لذلك يمكن القول أن تقييم الكفاءة هو أولاً وقبل كل شيء تقييم قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلاً من تقييم المعارف"<sup>1</sup>، مما يجعل التقييم على ضوء المقاربة بالكفاءات أرقى من التقييم السابق. ويمكن إجمال ذلك فيما يلي:<sup>2</sup>

- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.
  - تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجات المتعلم ومشكلاته وقدراته بهدف تكييف العمل التربوي.
  - الوقوف على مدى نجاح الطرائق والأساليب المستعملة.
  - تقييم المتعلم بالنظر إلى ما تحصل عليه من موارد.
- كما نوه المنهاج بجملة من المعايير التي يجب أن تتوفر في الأساتذة وهي:<sup>3</sup>
- الوضوح وعدم التعقيد.
  - التوافق مع الكفاءة محل التقييم.
  - إثارة تفكير المتعلم.
  - الانسجام مع قدرات المتعلم واهتماماته.

1- المنهاج، ص:20.

2- المرجع نفسه، ص: 19-20.

3- المرجع السابق، ص: 21.

وفي الأخير لا بد من الإشارة إلى أن المنهاج لم يتطرق في تقديمه لمادة اللغة العربية وآدابها إلى المقاربات التعليمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية وآدابها، رغم أنها من المبررات الأساسية للإصلاح الذي أعلنت عنه المنظومة التربوية، وهو الأمر الذي لا نجد له مبررا، خاصة وأن مناهج الإصلاح قد أعلنت عن توجهها نحو تغيير طرائق التعليم المعتمدة في المناهج السابقة، وهو ما يطرح العديد من التساؤلات عن ماهية هذا التجديد وطبيعته وجديته، وعن تمثل المنهاج لتلك المقاربات التعليمية، وقدرته على تقديمها، وشرح مبادئها، وتبيان طريقة وآليات تطبيقها.

## 2- عرض الوثيقة المرافقة للمنهاج:

افتتح واضعوا الوثيقة المرافقة للمنهاج بمقدمة، بينوا فيها الهدف من وضع هذه الوثيقة، والذي هو "مساعدة الأساتذة على التكفل بمناهج السنوات الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجميع الشعب بالنسبة إلى مادة اللغة العربية"<sup>1</sup>.

تتناول هذه الوثيقة المرافقة "أبرز العناصر المكونة لهذه المناهج بشيء من الشرح والتحليل وذلك بهدف إرساء ثقافة التعامل مع المناهج الجديدة لدى السيدات والسادة الأساتذة. هذه المناهج المبنية على بيداغوجيا حديثة"<sup>2</sup>.

فهي إذن وسيلة توضيحية لما جاء في المنهاج حتى يُحسن الأساتذة استغلال الأفكار الجديدة والإصلاحات التي مست المنظومة التربوية<sup>1</sup>. ومن أبرز العناصر التي وردت فيها بعد المقدمة نجد الآتي:

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها - الشعبتان: آداب / فلسفة، لغات أجنبية، وشعب : الرياضيات العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، وزارة التربية الوطنية للمناهج مديريةية التعليم الثانوي، الجزائر، ماي 2006، ص:02.

2- الوثيقة المرافقة، ص02.

- المقاربة بالكفاءات.
- المقاربة النصية.
- تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات.
- بيداغوجيا المشروع.

## 2-1- المقاربة بالكفاءات:

تسعى الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى "تحسيس الأستاذ بضرورة تبني التدريس القائم على طرائق تساعد المتعلمين على الخروج من الركود والجمود والإقبال على التفاعل والإنتاج والابتكار"<sup>2</sup>.

من النقائص التي كان يعاني منها الفعل التربوي في ضوء بيداغوجيا المحتويات تجزئة المعارف، التي ميزت المناهج السابقة، حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها. وقد ترتب عن هذه الرؤية التجزئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها مما حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف حيث وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيش بكل مركباته وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استنادا إلى ما تعلمه.

وضمن مسعى علاج هذه النقائص، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات "كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات والتي تتيح للمتعلم إنجاز وضعيات فعلية"<sup>3</sup>.

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا،

دراسة تحليلية تقييمية، ص: 132.

2- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص: 02.

3- المرجع نفسه، ص: 04.

وبالتالي فهي اختيار منهجي -إن طبق كما ينبغي- يمكن المتعلم من النجاح في الحياة من خلال تتمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

إن المقاربة بالكفاءات باستنادها إلى النظريات المعاصرة في توجهها، استفادت كثيرا من النظرية البنائية التي أمدتها بكثير من المفاهيم، منها أن المعرفة تبنى ولا تلقن، تؤخذ ولا تعطى، فالمقاربة بالكفاءات تعمل على:<sup>1</sup>

- جعل المتعلم يساهم في إعطاء معنى للتعلّات في سياق ذي دلالة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات فعلية.

- التمييز بين الشيء الأساسي وبين الشيء الثانوي، والتركيز على الأساسي مصدر الفائدة في الحياة اليومية، أو لأنه أساس التعلّات التي سيقدم عليها المتعلم.

- التدرب على توظيف موارده في مواجهة ما يعترضه من وضعيات تعليمية مختلفة.

- التركيز على بناء روابط بين موارده وبين قيم مجتمعه خاصة والقيم الإنسانية عامة.

- إقامة روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلف المشكلات التي يطالب بإيجاد حلول لها.

إذا ركزنا على هذه الأهداف التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها، فسنتكشف حتما أن نشاط النصوص الأدبية سيستفيد -أيما استفادة- من هذه الأهداف؛ لأن إشراك المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية، وفسح المجال لهم لإبداء آراءهم واستعراض معلوماتهم وفق ما يقتضيه الموقف والسياق، سيثري كثيرا درس النصوص الأدبية التي يقتضي تعليمها التفاعل والمشاركة.

1- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

كما تناولت الوثيقة المرافقة التدريس بالمشكلات باعتباره أسلوباً فعالاً في العملية التعليمية "إن التدريس بالمشكلات طريقة لتنظيم التعلم المكتسب وأسلوب يسمح بالحصول على منتج جديد انطلاقاً من تفعيل الموارد القبلية للمتعلم، وهو أسلوب في التدريس يندرج ضمن منطق تعليمي، يعنى بنشاط المتعلم ضمن فريق التعلم وينظر إليه على أنه أساس التعلم وقوامه. وهو لذلك يحدد للمتعلمين هدفاً مشتركاً ويمنحهم منهجية موحدة، ويمكنهم من جني ثمرة تعلمهم الجماعي بتمكينهم من حل المشكلات والتحكم في سيرورة التعلم"<sup>1</sup>.

## 2-2- تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية:

يمثل النص رافداً أساسياً في التدريس عموماً، وفي تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص، لذلك "توجه اهتمام الأساتذة واللغويين بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص لأنها تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي"<sup>2</sup>.

فالنص يتناول من حيث هو بنية كلية مترابطة، فعند تناول النص الأدبي يعمد الأستاذ إلى إثارة المعارف السابقة للمتعلمين بطرح أسئلة مركزة حول قضايا يعرفونها لها علاقة بالنص المدروس، فمن شأن الأجوبة والنقاش الذي يتخلل ذلك أن يمد جسور الاتصال بين المتعلمين والنص. وهذا ما أكده بشير إبرير بقوله: "وتشير بعض الدراسات النفسية إلى أن تجليات التذكر أو التعرف على موضوع من الموضوعات تتعلق إلى حد بعيد بالمعلومات الأساسية للأشخاص، فمن يملك معلومات أكثر عن الموضوع الذي يتناوله النص يعرف عنه أكثر من التفاصيل من الذين يملكون معلومات أقل عن الموضوع"<sup>3</sup>.

1- المرجع السابق، ص: 07.

2- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

3- بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، اللغة العربية، ع4، 2001، ص218.

إن مداخل النصوص متعددة نتيجة تعدد أنواعها، بل إن النص الواحد قد يحتمل أكثر من مدخل، ولهذا الأمر فائدة بيداغوجية كبيرة، لما يتيح التنوع في المدخل من تعدد القراءات، ومن دفع للرتابة في درس الأدب. ومن المداخل المقترحة ما يلي: <sup>1</sup>

- بالإمكان الدخول أو البدء في القراءة بربط النص الجديد بكل ما من شأنه الإنقاص من غرابته بالنسبة إلى المتعلمين، كأن يتطرق الأستاذ إلى نوع النص أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، أو يتطرق إلى ما فيه من اقتباس. من هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه، وفي إيجاد نقاط الالتقاء بين هذا النص وبين معارفهم السابقة، وبذلك تتكون نوع من الألفة بينهم وبين هذا النص مما يسهل لهم التعامل معه.

- كما يمكن أيضا البدء في القراءة برصد ما في النص من بعض الرموز والكلمات المتميزة، كالمبالغة في صيغة صرفية معينة.

- وبالإمكان أيضا لفت انتباه المتعلمين إلى الكيفية التي بني بها النص ككل، وما فيه من مقاطع تعمد الكاتب إبرازها لإبراز فضول القارئ. وفي كلتا الحالتين، فإن انتباه المتعلمين إلى ظواهر نصية معينة يمكن أن يستغله الأستاذ كمدخل للنص.

## 2-2-1- القراءة الأولية للنصوص الأدبية:

تفترض الوثيقة المرافقة أن المتعلم في قراءته للنص يكون قد اكتسب خبرة نصية، وتحكم في منهجية سليمة، حيث يطلب الأستاذ من المتعلمين، كخطوة أولى أن يقرؤوا النص قراءة سريعة محاولين تحديد الأفكار التي تناولها النص، وبعدها يتم عرضها حتى تصح جماعيا، ومما ينبغي على الأستاذ أن يقبل كل الإجابات حتى لا يحد من مشاركات المتعلمين وحتى يتفادى إحراجهم، ولكن هذا لا يمنع الأستاذ من التدخل مرة على مرة

1- المرجع السابق، ص: 08.

وبطريقة غير مباشرة لتصحيح بعض الإجابات التي لا أساس لها من الصحة<sup>1</sup>. "وبإمكان المتعلمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثرات المتعلقة بالمظهر الخارجي للنص مثل عنوانه، وكيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب، ونمط الخط الذي كتبت به بعض الكلمات أو العبارات من أجل إبرازها"<sup>2</sup>، مما يفتح على القارئ المتعلم آفاقا كثيرة للولوج إلى النص.

وإن في استغلال المنهاج والوثيقة المرافقة له لمفاهيم معاصرة: كالعنوان الذي أصبح مدار البحث لدى علوم عدة كالسيميائيات والتداولية،.. وغيرها. ونمط الكتابة الذي يميز بعض الكلمات عن الأخرى.

إن العنوان الذي يُعد مدخلا مهما لمباشرة النص، لهو نص في حد ذاته، لكنه نص مكلف وغني بالدلالات والمعاني الكامنة فيه، هذه المعاني التي تأبى الظهور، تدفع القارئ المتعلم إلى ضرورة التسلح بالزاد الذي يمكنه من الاقتراب من بعض دلالاته ومعانيه، طبعا بعد المكابدة والعناء<sup>3</sup>.

وإذا وقفنا مليا عند العنوان، فنجد محمد مفتاح يرى "أنه يقدم لنا معونة كبرى لضبط انسجام النص وفهم ما غمض منه، إذ هو المحور الذي يتوالد ويتنامى ويعيد إنتاج نفسه، وهو الذي يحدد هوية القصيدة، فهو -إن صحت المشابهة- بمثابة الرأس للجسد، والأساس الذي تبنى عليه"<sup>4</sup>، مما ينم عن أهميته كمدخل وكعنصر في بناء النص.

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 139-140.

2- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص: 06.

3- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 140.

4- محمد مفتاح دينامية النص، المركز الثقافي العربي، ط3، المغرب، 2006، ص 72.

بعد قراءة المتعلمين للنص قراءة أولية استكشافية، لتقديم فرضياتهم الأولية، وبعد تصحيحها جماعيا بمعية الأستاذ الذي يضمن أكبر قدر من الموضوعية، تأتي مرحلة مواءمة هدفها تحقيق الصرامة والموضوعية قدر الإمكان، وذلك بتدعيم الإجابات المنطقية بأدلة نصية وواقعية من جهة، ودحض بعض الإجابات التخمينية الهشة من جهة ثانية.<sup>1</sup>

إن الوصول إلى معنى عام وشامل ووحيد للنص الأدبي من طرف المتعلمين لصعب جدا، ذلك لأنهم يتعاملون مع لغة أدبية راقية "ولما كانت اللغة الأدبية لغة يتخللها كثير من الغموض بسبب ما فيها من تورية ورمز وإيحاء، وبسبب ما فيها من التواءات في البناء، فإن عملية التفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمة"<sup>2</sup>، راجعة بالدرجة الأولى إلى اختلاف قدرات المتعلمين اللغوية والمعرفية والموسوعية بشكل عام، مما ينعكس لا محالة على قراءاتهم.

بعد تفكيك النص وتحليله من قبل المتعلمين، للوصول إلى أفكار صحيحة وسليمة، يعاد بناؤه بشكل متسق ومنسجم. "كما أن من شأن إعادة قراءة النص بعد دراسته وتحليله، أن تعيد للعلاقة بينه وبين المتعلم طابعها الحميمي العفوي"<sup>3</sup>، وعلى الأستاذ أن يكتفي بمهمة التنشيط ويترك مجال المناقشة مفتوحة، حتى يشارك الجميع في إثراء النص، وذلك بشكل جماعي كي يستفيد الجميع.

ركزت الوثيقة على نقطة مهمة أخرى هي ضرورة تزويد الأستاذ... المتعلمين ببعض المعارف النظرية عن الأشكال والأجناس الأدبية وذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقدية تيسر لهم التعامل مع مختلف النصوص<sup>4</sup>، فمعرفة نمط النص والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه يشكل مدخلا لفهم النص. و من أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثيل

1- حميدة سناجق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 141.

2- الوثيقة للمنهاج، ص: 09.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس، بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معين، والتمييز في الأعمال المدروسة بين التقليد والتجديد، وبالتالي الحكم على أصالة العمل المدروس<sup>1</sup> ولا يتم هذا كله إلا إذا وضع المتعلم في لب العملية التعليمية التعليمية وكان عنصرا فاعلا فيها، يحلل ما يقرأ، وينتقد ويختبر ساعيا لاكتشاف معنى الأشياء بنفسه. وذلك بعد أن تزود بالوسائل والتقنيات والكفاءات التي تمكنه من أن يصبح قارئاً مستقلاً ومنتجا مستغنيا عن كل مساعدة. وهذا من بين ما يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقه في ظل المقاربة بالكفاءات.

ولا شك كذلك في أن الوقوف على طريقة بناء نمط معين من النصوص من شأنها أن تساعد المتعلم على اكتساب كفاءة نصية عالية على مستوى الدراسة والإنتاج معا. ومعلوم أن هذه الكفاءة لا تتحقق إلا إذا تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من الأنماط النصية، بما يمكنه من تمثيل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع<sup>2</sup>.

ونظرا للدور الفعال الذي تلعبه الأنماط النصية، وقفت الوثيقة المرافقة عند أهمها بغية "... مساعدة الأستاذ على جعل المتعلمين يتمرنون على أنماط النصوص -دراسة وتحليلا"<sup>3</sup> والأنماط الواردة في الوثيقة هي كالآتي:

## 2-2-1-1-النص الوصفي:

يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلي أو جزئي لعناصر الواقع، وانتظامها في الفضاء أو المكان، سواء كانوا أشخاصا أو جمادات، أو غيرها كالحالات النفسية. "كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله"<sup>4</sup>.

1- المرجع السابق، ص: 07.

2- المرجع نفسه، ص: 10.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إن الوصف أحيانا قد يأتي في ثنايا السرد، وذلك عندما يتوقف هذا الأخير ويفسح المجال لوصف مكان أو شيء ما، وقد يشكل الوصف نصا مستقلا بذاته كما هو الحال في النص الوثائقي أو العلمي.

ومن الاستراتيجيات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع من النصوص، "الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى، أو العكس، ومن اليمين إلى اليسار، ويتعين في جميع الحالات ألا يكون هناك قفز أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى بدون رابط منطقي بينهما"<sup>1</sup>.

## 2-2-1-2-النص الحجاجي:

يعرف النص الحجاجي عادة بأنه النص الذي يحاول فيه المحاج أن يؤثر على سلوك مخاطب أو جمهور معين يجعله يسلم بالنتيجة التي توصل إليها، أو يتقبل أطروحة معينة يرغب فيها، أو يبعده عن الأطروحة النقيض التي يرغب عنها "كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أن للقارئ أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام. ويهدف في النهاية إلى الإقناع باعتماد مختلف أوجه الدليل والبرهان"<sup>2</sup>.

وتقدم الوثيقة مثلا عن أضرار التدخين، مدعومة بحجج منها:<sup>3</sup>

... لأن عواقبه وخيمة، أولا: بالنسبة للمدخنين حيث ينفقون أموالا طائلة ويؤذون صحتهم، الأمر الذي يتسبب في إصابتهم بأمراض خطيرة، في مقدمتها سرطان الرئة. ثانيا: بالنسبة إلى الذين يحيطون بهم حيث يسببون لهم إزعاجا برائحهم التبغية. وأخيرا: بالنسبة إلى المجتمع كله الذي يتحمل نفقات الأمراض المرتبطة بفعل التدخين. وعلى الحجج أن تكون

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص: 11.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خاضعة لتسلسل معين مُتَّسق ومنسجم، لا تناقض ولا غموض فيه، وأن تكون مرتبة حسب أهميتها.

### 2-2-1-3-النص السردي:

النص السردي هو النص المستعمل لوصف الأعمال والأحداث في تنظيم متتال خاص، أي أنه المصدر الذي تقوم فيه الأحداث الحقيقية أو الخيالية عن طريق التعبير، وعلى وجه الخصوص التعبير الكتابي، ويتميز النص السردي بالتسلسل الزمني للأحداث، وبنية سردية عامة، تضم المقدمة، الموضوع، والخاتمة. "وعادة ما يشتمل النص السردي على ثلاثة مراحل هي: الحالة الأولية، التحولات الطارئة، ثم الحالة النهائية"<sup>1</sup>، كما يشتمل على مؤشرات زمانية، وروابط جمالية خاصة به مثل: قبل ذلك، بعد ذلك، ثم، وغيرها.

أما عن الزمن المستعمل في النص السردي فهو يختلف باختلاف الأحداث الواردة فيه.

### 2-2-1-4-النص الإعلامي:

هو النص الذي يقدم معلومات ومعارف حول موضوع معين يفترض أن المتلقي يجهلها، أو ليست لديه معلومات كافية بخصوصها. ومن هنا "تأتي ضرورة أن تتخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح، وما يتطلب ذلك من تقديم الحجج والأدلة والأمثلة التوضيحية"<sup>2</sup>.

### 2-2-1-5-النص التفسيري:

هو النص الذي يحمل معلومات ويشرح قضية أو يفسر ظاهرة بالاعتماد على الحجج والأدلة، ويُعنى هذا النوع من النصوص بمجموعة من القضايا منها:

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص:11.

2- المرجع نفسه، ص:12.

- ذكر أسباب الحوادث ونتائجها: قدمت الوثيقة المرافقة للمنهاج مثال احتلال فرنسا للجزائر ونتائج هذا الاحتلال.
- تبيان التعليل أو المصادر التي سمحت بإقامة وجهة نظر حول قضية معينة: قدمت الوثيقة مثالا عن قواعد كتابة مسرحية واستشهدت بكتاب المسرحية لعمر الدسوقي.
- ذكر فائدة الخبر أو قيمته: ضربت الوثيقة لذلك مثالا بحق افتخار الجزائر بأبنائها الذين ضحوا بأنفسهم في سبيل تخليصها من براثن الاحتلال.
- الحصول الفعلي على الخبر وما يسمح بفهمه واستيعابه: ضربت الوثيقة لذلك مثال الحاكم، فإذا لم يكن عالما بما حكم كان حكمه باطلا.
- تقديم الأمثلة لفهم الخبر: تكلمت الوثيقة في هذا الشأن عن علم الصرف مجاله.

## 2-2-1-6-النص الحواري:

الحوار أو المحادثة بناء خاص، يقوم على التفاعل بين طرفين أو أكثر تتبادل الكلام فيما بينها تبادلا، لا يتحكم فيه التابع فحسب، وإنما يخضع لبنية تراتبية، هي الأساس أو القاعدة التي تقوم عليها طبيعتهما. قد يكون النص بسيطا يتكون من مقطوعة تبادلية واحدة، أو نصا معقدا بمقطوعات متعددة "والحوار هو الذي يظهر طبيعة الشخص ويبرز الفكرة ويعبر عن الحوادث وتتابعها"<sup>1</sup>، كما يُمكن له أن يتداخل مع أنماط أخرى كالوصف والسردي والحجاج...الخ.

قدمت الوثيقة مثالين لنصين حواريين، الأول ذو طابع قصصي مأخوذ من قصة حمار الحكيم والزواج، لأحمد رضا حوحو، والثاني ذو طابع مسرحي مأخوذ من مسرحية العين بالعين لوليام شكسبير<sup>2</sup>.

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص:13.

2- المرجع نفسه، ص ص:13-14.

## 2-2-1-7-النص الأمري:

يُعنى النص الأمري بإعطاء أمر أو تعليمة في مجال معين، فهو النص الذي يبين للقارئ أو السامع المهمة التي يجب إنجازها، أو الطريقة التي ينبغي اتباعها لاستعمال جهاز أو آلة، أو إجراء عمل، أو القاعدة التي يرجع إليها لمعرفة ما هو مسموح وما هو محظور، أو الدعوة إلى النصح والإرشاد والتمسك بفضائل الأخلاق، حيث قدمت الوثيقة ثلاث أمثلة لتوضيح ذلك:<sup>1</sup>

الأول: عبارة عن "نص أمري متعلق بالنصح والإرشاد والتمسك بالأخلاق"، من وصية "ذي الأصبع العدواني لابنه".

الثاني: عبارة عن "نص أمري متعلق بتعليمة دواء".

والثالث: عبارة عن نص أمري متعلق بمهمة للإنجاز تتمثل في التخلص من عادة الإدمان على الطعام، من نص "الغذاء يغني عن الدواء لمحمد رفعت".

"الغذاء يغني عن الدواء لمحمد رفعت"<sup>2</sup>.

## 2-2-2-المقاربة النصية:

يعتبر النص بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات منطقية ونحوية ودلالية تربط بين أجزائه ومقاطعته، فهو ليس مجموعة من الجمل المتفرقة التي لا رابط بينها، يقول فوزي عيسى "إن أي نص أدبي يركز في بنائه على مجموعة من العلاقات الدلالية تتجلى بين متواليات وتتلاحم في بناء منطقي محكم سواء كان ذلك على مستوى البنية السطحية أو البنية العميقة"<sup>3</sup>، والمقاربة النصية تعنى كثيرا بمظاهر الترابط النصي، الذي

1- المرجع السابق، ص: 14-15.

2- المرجع نفسه، ص: 14-15.

3- فوزي عيسى، النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997، ص: 11.

يمثل علاقة من العلاقات السياقية، وظيفته تكمن في إنعاش النص، وجعل مقاطعه متلاحمة، منسجمة المعاني، متسقة البناء وهذا الربط إنما يكون بوسائل متعددة يمكن حصرها فيما يلي: <sup>1</sup>

- **الربط بإعادة اللفظ:** الربط بإعادة اللفظ أدعى للتذكير وأقوى ضمانا للوصول إليه، وهذا الربط ورد كثيرا في نصوص اللغة العربية وفي القرآن الكريم.<sup>2</sup>
  - **الربط عن طريق إعادة المعنى:** إعادة المعنى قد تعني عن إعادة اللفظ في الربط.<sup>3</sup>
  - **الربط عن طريق الضمير:** يعد الأصل في الربط، وما دونه وسائل مساعدة استعانت بها اللغة إلى جانبه.<sup>4</sup>
  - **الربط عن طريق ضمير الإشارة:** استشهدت الوثيقة بالآية 86 من سورة المائدة، وعللت بأن كلمة " أولئك" ربطت بين ما قبلها وما بعدها، ويصلح الضمير "هم" أن يحل محلها دون أن يتغير المعنى.
  - **الربط عن طريق ضمير الموصول:** حيث أن اختيار ضمير موصول ليحل محل ضمير بسبب مطابقة القصد، ومثلت الوثيقة لذلك بما يلي:
- {بعد أن سمع المتعلمون خبر نجاحهم، قال الذيم فازوا في الامتحان: "سنرتاح بعد عناء طويل" أي قالوا، فالضمير الموصول حل محل (واو) الجماعة}.
- **الربط عن طريق أداة التعريف (ال):** هناك حالات ترد فيها لام التعريف رابطة حيث جاء حسب الوثيقة المرافقة أن كلمة " والأرحام" الواردة في الآية الأولى من سورة النساء تعني أرحامكم.

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص ص: 11-12.

2- سورة النحل، الآية: 116.

3- سورة يونس، الآية: 10.

4- ضربت الوثيقة المرافقة لذلك مثلا من الآية: 76 من سورة القصص.

- الربط عن طريق الأدوات: كل أداة داخلية على الجملة لإفادة معنى من المعاني هي رابطة تقوي الصلة بين كل المفردات الداخلة في حيزها.
- الربط عن طريق المطابقة: قد تكون المطابقة في الجنس والعدد والتعريف والتذكير، والإعراب، ولتوضيح ذلك قدمت الوثيقة الجملة التالية: "هذان الولدان المجدان ينجحان". فالمطابقة هنا بين الإشارة (هذان) والبدل (الولدان) والنعت (المجدان) في التذكير والتعريف والتنثية وعلامة الإعراب...إلخ

### 2-3- تقديم نشاط الأدب والنصوص:

يخضع نشاط النص الأدبي إلى نظام الوحدات التعليمية، شأنه شأن النشاطات الأخرى. الأسبوع الأول: يُعتبر نشاط النصوص الأدبية أول حصة تتجز، ثم تليها النشاطات الأخرى؛ فكما سلف الذكر يُقسم تعليم النص على يومين، مدة الحصة الواحدة ساعتين. أما الأسبوع الثاني فيُنجز فيه النص التواصلي، ليعود نص أدبي آخر في الأسبوع الذي يليه وهكذا<sup>1</sup>.

### 2-4- تقديم نشاط تطبيقي -نص أدبي- وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات:

موضوع النص الأدبي الذي اختارته الوثيقة المرافقة هو: توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية. فبالإضافة إلى استفادة المتعلم في هذا النشاط من دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة، فإنه يتعلم أيضا أموراً أخرى<sup>2</sup>:

- كتجليات التجديد في القصيدة العربية المعاصرة، توظيف الرمز والأسطورة، تحديد نمط النص والتعرف على أهم خصائصه، أحرف الجر ومعانيها، ونشأة الشعر

الحر. 3.

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 148.  
2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.  
3- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص: 20.

- اتبعت الوثيقة المرافقة خطوات التحليل نفسها التي اعتمدها الكتاب المدرسي مصحوبة بتوجيهات بيداغوجية، لأنها وضعت أصلاً لمساعدة الأساتذة في تأدية مهامهم.

**1-أتعرف على صاحب النص:** هي أول خطوة يبدأ بها الأستاذ، حيث يطرح على المتعلمين مجموعة من الأسئلة فيما يخص عصر صاحب النص وحياته وأعماله، ويتمثل ما قدمته الوثيقة المرافقة للتحليل في نص شعري لنازك الملائكة يحمل عنوان خائفة<sup>1</sup>، وهو من الشعر الحر؛ وهو ما سنقدمه هنا على سبيل التمثيل.

بعد التعرف على حياة الشاعرة وعلى أهم إنجازاتها وإضافاتها، خاصة المتمثلة في توظيف الرمز والأسطورة؛ هاذين المفهومين الذين يستغلها الأستاذ لتقديم النص، كونهما الوسيلتين اللتين جسدت بهما الشاعرة هواجسها وآمالها. طبعاً يراعي الأستاذ في تقديمه للنص الدقة والاختصار حتى لا يمل المتعلمون من أول خطوة.

إن النص الأدبي المقدم، هو عبارة عن نص شعري لصاحبته نازك الملائكة، يحمل عنوان خائفة<sup>2</sup>، وهو عبارة عن شعر التفعيلة، جاء في خمس وحدات، كل وحدة تضم أربعة أسطر، وهو ما يعادل الأربعة والعشرين سطراً، تقول نازك الملائكة في إحداها: <sup>3</sup>

ومددت يدي فرجعت بحفنة ظلماء

وسألت الليل فبؤت ببضعة أصداء

أصداء مغرقة في صورة إغماء

جاءت تزحف من أغوار الماضي النئي

1- لم يرد هذا النص في الكتاب المدرسي، بل ورد نص آخر لنازك الملائكة يحمل عنوان "أغنيات للموت".

2- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص: 21.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

**2- قراءة الأستاذ للنص:** تراعى فيها الجودة في الأداء حتى يستميل الأستاذ المتعلمين لما يقوله ويترسخ ذلك في أذهانهم، بعدها تقدم قراءات المتعلمين المختلفة؛ حيث يقرأ كل واحد منهم مقطعاً معيناً ويتم تصحيح الأخطاء إن وجدت، حتى لا يثبت الخطأ، وتتكرر عملية القراءة حتى يتمكن المتعلمون القراء من استيعاب ما يقرؤونه.

**3- قراءة المتعلمين الفردية:** تقتصر قراءة كل واحد منهم على جزء من القصيدة، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حين وقوعها، حتى لا يثبت الخطأ في أذهان المتعلمين، وينبغي أن تتكرر قراءات المتعلمين إلى أن يتعرفوا على القصيدة ويحسنوا قراءتها.

**4- أثري رصيدي اللغوي:** وهي مرحلة لفتح الباب أمام المتعلمين لاستخراج الألفاظ الصعبة قصد شرحها وتقريب معناها، "ولا يقتصر أمر الأستاذ على الكلمات المشروحة في الكتاب؛ بل يتوجب عليه أن يوجه انتباه المتعلمين إلى كلمات أخرى في النص"<sup>1</sup>. وتكمن المقاربة النصية في مجال الرصيد اللغوي في "تمكن المتعلم من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكاً صحيحاً، وذلك بفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص"<sup>2</sup>.

**5- اكتشاف معطيات النص:** تصاغ في هذه المرحلة أسئلة تمكن المتعلمين من إدراك المعاني التي عبرت عنها الشاعرة مع الإشارة إلى المجازات والرموز والأساطير بما يساعد للوصول إلى المعنى المطلوب ومن بين الأسئلة التي أوردتها الوثيقة نذكر ما يلي<sup>3</sup>:

- ما هو الهاجس المركزي الذي تعبر عنه الشاعرة في قصيدتها؟

- استخراج بعض الأسماء والأفعال التي تشخص خوف الشاعرة وقلقها.

1- رضا رافع، تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة النصية، قصيدة "أنا" لإيليا أبو ماضي، السنة الثالثة ثانوي أنموذجاً، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحيى فارس، المدينة، الجزائر، ج11، عدد02، 2022، ص:05.

2- أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر، 1989، ص:14.

3- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص: 22.

- استخراج من النص أسطورة. ثم اشرح مغزاها في التراث
  - ما الذي ترجوه الشاعرة من المخاطب؟ وكيف عبرت رمزيا عن رجائها؟
  - استخراج بعض الأسماء والأفعال التي تعبر عن طموح الشاعرة وأملها.
- ولا يعني الاكتشاف "إجهاد الفكر وإطالة النظر بقدر ما يعني تحسيس المتعلمين بالمعطيات الواردة في النص تحضيراً لهم لمناقشتها في المرحلة الموالية"<sup>1</sup>.

**6-أناقش معطيات النص:** وهي مرحلة تتيح للتلاميذ استخدام مهاراتهم ومكتسباتهم القبلية واستثمارها في المجال النقدي على مستوى الأفكار والمعاني والأساليب، حتى يفتح النص الأدبي المدروس على دلالات مختلفة وتأويلات متنوعة. وتندرج تحت هذه المرحلة مجموعة من الأسئلة تُمكن المتعلمين من الوقوف على دراسة النص بما يهتدي بهم إلى الغوص في معانيه، ويشجعهم على بناء أسئلة قد تقودهم إلى دلالات ومعان خفية، حيث ذكرت الوثيقة خمسة أسئلة منها<sup>2</sup>:

- ماهي الصيغة الصرفية لعنوان القصيدة؟ وما هو انعكاس هذه الصيغة على المحتوى العام للنص؟

- ما هو أثر "ارجع" في السطر الأول على عبارة "لا تتركني" في السطر الأخير؟  
وبماذا يرتبط اسم "الليل" في السطر الأول باسم "الديجور" في السطر الأخير؟

- قارن بين ذات الشاعرة وذلت الحبيب؟ ماهي الحواجز التي تحول بينهما؟

**7-أحدد بناء النص:** حيث تتدرج في هذه الخطوة تقديم أسئلة جزئية تساعد المتعلمين على كشف نمط النص وإبراز خصائصه مع الحرص على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس، وفي مواقف ذات دلالة، ويجب الإقرار "بأن أي نص أدبي لا يظهر باعتباره نصاً حاجياً أو

1- حسين شلوف وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص:16.

2- الوثيقة المرافقة، ص:23.

سرديا أو وصفيا، أو تفسيريا... ظهورا انتمائيا محضا لنمط من هذه النصوص حيث إن عناصر وصفية أو حجاجية أو غيرها تتخلل النص السردي وكذلك العكس... بل هناك علامة غالبية تسمح بالتعرف على النمط الغالب على النص<sup>1</sup>. والأسئلة التي ذكرتها الوثيقة بخصوص هذه المرحلة أربعة، تتمثل في الآتي:

- ما هو الموقف الذي تريد الشاعرة شرحه لحبيبها؟

- ماهي آثار هذا الموقف في نفسياتها؟

- علام اعتمدت في شرح موقفها، وفي ترغيب حبيبها بالعودة إليها؟

- في ضوء الحجج التي اعتمدتها لدعم رغبتها، حدد نمط النص واستخرج خصائصه.

**8-أنفحص الاتساق والانسجام في بناء فقرات النص:** هي المرحلة ما قبل الأخيرة في تعليم النصوص الأدبية، وتتعلق بدراسة النص من الناحية المنطقية التركيبية من خلال "التقاط نظام النص وشكله، والتقاط العلاقات الزمنية، والتقاط إجراءات انسجام النص، والتقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية...)"<sup>2</sup> إذ تهدف الأسئلة المندرجة فيها إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف مظاهر الربط الدلالي والشكلي، حيث تتدرج تحته ستة أسئلة، منها:

- على من يعود الضمير في الفعل "مددت"؟ عين الأفعال التي تجد فيها هذا الضمير

وبين دوره في بناء النص؟

- انطلاقا من فكرة أن النص خطاب. حدد المرسل والمرسل إليه مبرزاً دورهما في

تشكيل الوحدة العضوية للقصيدة.

- ما هو أثر ثنائية الخوف والأمان في انسجام معاني النص؟

1- دليل الأستاذ، ص:21.

2- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيات والديداكتيك، دار الخاطبي، الرباط، المغرب، 1994، ص:26.

- ما هو دور توظيف أسطورة الغول في تعميق الموقف الدرامي العام للقصيدة وفي

التحام نسيجها؟

**9- إجمال القول في تقدير النص:** وأخيرا يصل الأستاذ مع تلامذته إلى هذه المرحلة، التي هي

عبارة عن نتيجة عامة للنص؛ حيث يصوغ الأستاذ أسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها رصد

تقدير عام للنص، وقد ذكرت الوثيقة سبعة أسئلة نذكر منها:<sup>1</sup>

- ما النموذج الذي تمثله هذه القصيدة بالنسبة للقصيدة العربية المعاصرة؟

- ما الإضافات الفكرية والجمالية التي استقادت منها الشاعرة من خلال توظيفها للرمز

والأسطورة؟

- القصيدة مفتوحة على عدة قراءات، ما المقاربات التي يمكن إسقاطها عليها؟

- من خلال القصيدة، حدد علاقة الشعر بالفلسفة.

هذه المرحلة النهائية يستطيع فيها المتعلم الخروج بملخص عام حول النص المدروس،

ويتمكن من تحديد أهم الخصائص التي تميز النص المدروس بالوقوف على أهم القيم التي

تميز أسلوب النص، والاتجاه الأدبي الذي يميز صاحب النص، والمدرسة التي ينتمي إليها،

كما يهتدي المتعلم في الختام، إلى أهم مبادئها التي تميزها عن باقي المدارس والاتجاهات

الأدبية<sup>2</sup>.

إن مراحل تحليل النص التي ذكرتها الوثيقة المرافقة للمنهاج هي من صميم المقاربة

النصية، حيث تمثل المرحلة الأولى نقطة تماس بين المتعلم والنص تمكنه من فهم الهيكل

الخارجي للنص متمثلا في معانيه اللغوية والأسلوبية، غير أن هذه القراءة الأولية والتماس

1- الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص:24.

2- رضا رافع، تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة النصية، ص:15.

السطحي مع النص لا يمكن المتعلمين من الوصول إلى فهم المقاصد الضمنية له، وتحديد العلاقات الموجودة بين عناصره، لذلك لابد من الانتقال إلى المستوى الثاني للقراءة، وفيه يلجأ المتعلمون إلى تجنيد مكتسباتهم وطاقاتهم الفكرية ورصيدهم المعرفي وخبراتهم المتراكمة وحسهم الفني ومعرفتهم بالأنواع النصية وخصائصها في تحليل النص وبناء معناه.

وهذه الخطوات التي ذكرتها الوثيقة المرافقة للمنهاج من شأنها مساعدة المتعلمين على اكتساب كفاءة نصية على مستوى التلقي والإنتاج، تمكنهم من الحكم على انسجام النصوص وفهمها وتفسيرها وتدقيقها، ثم النسج على منوالها، غير أنها متعددة وكثيرة الأسئلة، كما أن الوثيقة المرافقة للمنهاج "لم تقدم نماذج واضحة تمكن الأستاذ من الاستتارة والاستعانة بها في تحليل النصوص، وهو ما من شأنه أن يحول دون تحقيق الكفاءة النصية المستهدفة لدى المتعلمين"<sup>1</sup>.

1- فطيمة بغراجي، تعليم النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية، ص: 406.

**الفصل الثاني**

**معرض الكتاب المدرسي**

**ودليل الأستاذ**

## الفصل الثاني: عرض الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ

### 1- عرض محتوى النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية وآدابها: <sup>1</sup>

إن المتمعن في "كتاب اللغة العربية وآدابها"، سيدرك حتما أن النصوص الأدبية موزعة فيه وفق محاور يقدر عددها اثني عشر محورا، وكل محور يضم نصين أدبيين، وبالتالي يقدر عدد النصوص الأدبية الإجمالي أربعة وعشرون (24) نصا أدبيا، وسنوضحها في

الجدول التالي للاختصار: <sup>2</sup>

المحور	العصر	عنوان النص المختار	نوعه
- الأول: الزهد والمدائح النبوية والتصوف.	الضعف	- في مدح الرسول (ص) للبوصيري.	شعر
		- في الزهد لابن نباتة المصري.	
- الثاني: من نثر الحركة العلمية		- خواص القمر وتأثيراته للقزويني.	نثر
		- الطبيعة والنفس الإنسانية لعبد الرحمان ابن خلدون.	
- الثالث: من شعر المنفى عند شعراء		- آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي.	

1- اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب / فلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف الدكتور الشريف مربي، تأليف دراجي سعدي، مفتش التربية والتكوين سليمان بورنان، أستاذ التعليم الثانوي نجاة بوزيان، أستاذة التعليم الثانوي مدني شامي، أستاذ التعليم الثانوي الشريف مربي، أستاذ محاضر، الجزائر، 2008، ص ص: 03-04.

2- حميدة سناق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 155.

شعر	- من وحي القلم لأحمد شوقي.	الحديث والمعاصر	المشرق أو المغرب
	- أنا لإيليا أبي ماضي.		- الرابع: النزعة الإنسانية في شعر المهجريين.
	- هنا وهناك للرشيد سليم الخوري.		- الخامس: نكبة فلسطين في الشعر.
	- منشورات فدائية لنزار قباني.		- السادس: الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب
	- الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية.		- السابع: ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر.
	- جميلة لشفيق الكمالي.		- الثامن: توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية
- أغنيات للألم لنازك الملائكة.	الحديث والمعاصر	- التاسع من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية المقالة أنموذجا	
- أحزان الغربية لعبد الرحمن جيلي.		- العاشر: الفن القصصي القصير القصة القصيرة في الجزائر	
- أبو تمام لصلاح عبد الصبور		- الحادي عشر من الفن المسرحي في بلاد المشرق.	
- خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين لأمل دنقل	نثر	- منزلة المنقفين في الأمة لمحمد البشير الإبراهيمي.	
- الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب لطفه حسين.		- الجرح والأمل لزيخة السعودي.	
- الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي		- من مسرحية شهرزاد لتوفيق الحكيم.	

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

إن مجرد العودة إلى المنهاج وإلقاء نظرة على المحتوى الخاص بالنصوص الأدبية

سيجد أن المنهاج قد قسم هذه المحاور وفق تسلسل زمني، إذ بدأ بعصر الضعف (656هـ-

1213هـ) فالحديث والمعاصر (1213هـ إلى هذا العصر).

هذا عرض عام للمحتوى النصوص الأدبية، وفيما يلي سنحاول عرض بعض المقاطع

من النصوص المختارة وذلك حتى لا يطول العرض أكثر من اللازم.

### 1-1- النص الأدبي الثاني من المحور الأول: في الزهد لأبي بكر جمال الدين القرشي.<sup>1</sup>

أستغفر الله ! لا مالي ولا ولدي

آسى عليه إذا ضم الثرى جسدي

عفت الإقامة في الدنيا لو انشروحت

حالي، فكيف؟ وما حظي سوى النكدي !

وقد صدئت، ولي تحت التراب جلا

إن التراب لجلاء لكل صدي

لا عار في أدبي أن لم ينل رتبا

وإنما العار في الدهر وفي بلدي

هذا كلامي وذا حظي، فيا عجا

مني لثروة لفظ وافتقار يد !

1- اللغة العربية وآدابها، ص 14.

وما عجبت لدهر ذبت منه أسي  
لكن عجبت لصد ذاب من حسد  
تدور هاماته غيضا علي، ولا  
والله ما دار في فكري ولا خلدي  
حياة كل امرئ سجن لمهجته  
فاعجب لطالب طول السجن والكد  
أنا الهموم فبحر خفت زاخره  
أما ترى فوق رأسي فائض الزبد  
وعشت بين بني الأيام منفردا  
ورب منفعة في عيش منفرد

### 1-2-النص الأدبي الثاني من المحور الثاني: علم التاريخ لعبد الرحمن بن خلدون.<sup>1</sup>

"اعلم أن فن التاريخ فن غزير المذهب، جم الفوائد، شريف الغاية، إذا هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم؛ حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا. فهو محتاج إلى مأخذ متعددة ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق، وينكبان به عن المزلات والمغالط؛ لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل ولم تحكم أصول المادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق".

1- اللغة العربية وآدابها، ص ص: 38.

1-3- النص الأدبي الثاني من المحور الثالث: "من وحي المنفى لأحمد شوقي"<sup>1</sup>.

يا نائح الطلح، أشباه عوادينا	نشجى لواديك، أم نأسى لوادينا
ماذا تقص علينا غير أن يدا	قصت جناحك جالت في حواشينا؟
ورمى بنا البين أيكاً غير سامرنا	-أخا الغريب- وظلا غير نادينا
فإن يك الجنس يا ابن الطلح فرقنا	إن المصائب يجمعن المصابين
لكن مصر وإن أغضت على مقّة	عين من الخلد بالكافور تسقينا
على جوانبها رفت تماننا	وحول حافاتها قامت رواقينا
بنا، فلم نخل من روح يراوحا	من بر مصر، وريحان يغادينا
كأم موسى، على اسم الله تكفلنا	وباسمه ذهب في اليم تلقينا
يا ساري البرق يرمي عن جوانحنا	بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا

1-4- النص الأدبي الثاني من المحور الرابع: "هنا وهناك" لرشيد سليم الخوري"<sup>2</sup>

جودوا على صاحب المليون وارتدعوا	عن عدله، فأشد الفاقة الطمع
وأسغفوه بما أيمانكم ملكت	ثم احمدوا الله لا مال ولا جشع

1- اللغة العربية وآدابها، ص 59.

2- المرجع نفسه، ص ص: 77.

والفقر يزهر في صحرائه أمل

خير من المال في جناته الفزع

جوع النفوس هو الجوع الذي عجزت

عن سده هذه الدنيا وما اتسع

أين القلوب التي تروي الأكف ندى

مات الذين على الإحسان قد طبعوا

قد أصبح الجود كالإعلان مبتذلاً

حتى الفضائل في هذا الورى سلع

دع البخيل إذا ما كنت ذا شمم

فإن من ليس يعنيه امرؤ يدع

وراقب الله في تذمام متضع

يخشى الغرور إذا أهل الندى ارتفعوا

قالوا: النوائب للأضداد جامعة

حلت بهم نوب الدنيا وما اجتمعوا

قوم إذا قعدوا في منصب شمخوا

ناسين كم قرعوا بابا وكم ركعوا

إذا تولوا على أحببهم ضربوا

فإن تجلت لهم أربابهم ضرعوا

### 1-5-النص الأدبي الثاني من المحور الخامس: "حالة حصار لمحمود درويش" <sup>1</sup>

هنا، عند منحدرات التلال، أما الغروب فوهة الوقت

قرب بساتين مقطوعة الظل،

نفعل ما يفعل السجناء،

1- المرجع السابق، ص: 101.

وما يفعل العاطلون عن العمل

نربي الأمل

بلاد عن أهبة الفجر. صرنا أقل نكاء

لأنا نحملق في ساعة النصر

لا ليل في ليلنا المتلألئ بالمدفعية

أعداؤنا يسهرون وأعداؤنا يشعلون لنا النور

في حلقة الأقبية

### 1-6-النص الأدبي الأول من المحور السادس: "الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية"<sup>1</sup>

قال شعبي يوم وحدنا المصير:

أنت إنسان كبير...

يا جراحي

أوقفي التاريخ أنا نبع تاريخ جديد

يزرع الكون سلاما وابتساما وبطولات شهيد

1- المرجع السابق، ص: 116.

من ضلوعي من دمي عبر الجزائر

من خطى طفل جريء يحمل المدفع في أرض الجزائر

يا جراحي..

يا دمي كنز السنابل

ينحني شوقا إلى صوت المناجل

ينحني للشمس للفجر إلى خلجة تائر

ينحني شوقا إلى قبلة طفل وزغاريد وشاعر

### 1-7-النص الأدبي الأول من المحور السابع: "أغنيات للألم لناذك الملائكة"<sup>1</sup>

مهدي ليالينا الأسي والحرق

ساقى مآقينا كؤوس الأرق

نحن وجناه على دربنا

ذات صباح مطير

ونحن أعطينا من حبنا

1- المرجع السابق، 142.

1-8- النص الأدبي الأول من المحور الثامن: "أبو تمام لصاح عبد الصبور".<sup>1</sup>

الصوت الصارخ في عمورية

لم يذهب في البرية

سيف البغدادي الثائر

شقق الصحراء إليه...لباه

حين دعت أخت عربية

وا معتصماه،

ولكن الصوت الصارخ في طبرية

لباه مؤتمران،

ولكن الصوت الصارخ في وهران

لبته الأحزان.

يا لسيف المعتصم الثائر

1- المرجع السابق، ص ص: 162-163.

**1-9-النص الأدبي الثاني من المحور التاسع: "الصراع بين التقليد والتجديد لطفه****حسين"1**

إن الذين يذكرون الربع الأول من القرن العشرين لم ينسوا بالطبع تلك الخصومات العنيفة التي ثارت بين شباب الأدباء وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر أولاً، وفي النثر بعد ذلك، ولم ينسوا أن العرب في مختلف أقطارهم خضعوا لتيارين خطرين من التيارات الأدبية. أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيى ويسيطر على النفوس والأذواق منذ أواسط القرن الماضي، ولعلمهم يذكرون أن تلك الخصومات كان خصبة حقاً وأنها لم تمضي مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنما تركت في أدبنا العربي الحديث آثاراً ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام.

**1-10-النص الأدبي الأول من المحور العاشر: "الجرح والأمل لنزليخة السعودي"2**

كانت هناك في زاوية الشارع المهجورة، ترتجف من البرد والخوف وأمعائها الفارغة تصرخ في شبه عواء لا يسمعه أحج سواها، وبين الفينة والأخرى يلسعها سوط يمتد من كلمة عابر يسأل في برودة وبلاهة: ماذا تصنعين هنا؟. ما له ومالها! لقد اعتادوا جميعاً مثل هذه المناظر البائسة... النساء الواقفات في الزوايا مقرورات... والأطفال المتسولون بعد أن مات

1- اللغة العربية وآدابها، ص ص: 189-190.

2- المرجع نفسه، ص ص: 204-205.

آبأؤهم في الغابات أو تحت أنقاض القرى المخربة...وتظل مكانها واقفة، كتمثال يتحدى الزمن، وكل عواصف الطبيعة، وتتحدث نظراتها الفارغة عن اللاوعي يسكن ذاتها الخائفة.

### 1-11- النص الأدبي الأول من المحور الحادي عشر: "من مسرحية شهرزاد لتوفيق

الحكيم"<sup>1</sup>

(شهرزاد تضحك وشهريار يقترب منها)

ما الذي يضحكك!

شهرزاد: خضوع وإذلاع ما عهدتهما فيك!

شهريار (يبتعد عنها): خسئت إني لن أخضع لامرأة، أنت ما خلقت إلا لي. أنا كل شيء..  
وأنت لا شيء.

شهرزاد: كنت أحسبك قد جاوزت طور الطفولة.

شهريار: أنا في أوج العقل والمعرفة.

شهرزاد: أنت شهريار قبل ألف ليلة وليلة لم تتقدم...ولم تتغير.

شهريار: بل تغيرت.

1- المرجع السابق، ص ص: 230-231.

## 1-12- النص الأدبي الثاني من المحور الثاني عشر: "من مسرحية المغص لأحمد

بودشيثة"<sup>1</sup>

(غرفة جلوس متواضعة.. فيما تكون الزوجة غادية رائحة في الغرفة قلقة.. يبرز المؤلف..

الوقت ليلاً..)

الزوجة: أين كنت.. أين كنت..؟

المؤلف: (يجلس منهك القوى) كنت في العمل.

(يدور بينهما حوار حول سبب التأخر، وحول ما يحمله في كيسه النايلوني من كتب وحول

علاقته الوطيدة بالقراءة.. وحوار آخر حول مستوى زوجته المعرفي.. وعتاب منها..)

الزوجة: فيم قضيت يومك؟

المؤلف: (ممصصاً شفثيه) في العمل طبعاً، وهل تشكين في ذلك!

(يدخلان في حوار جديد -وقد طلب منها تحضير العشاء- حول ساعات يومه.. أين

قضاها؟ وبمن التقى؟)

1- المرجع السابق، ص ص: 264-265.

## 2- تقييم محتوى النصوص الأدبية:

بعد اطلاعنا على النصوص الأدبية المقررة لمتعلمي السنة النهائية من التعليم الثانوي  
خلصنا إلى جملة من الملاحظات نذكر منها ما يلي<sup>1</sup>:

- أول ما لفت انتباهنا، ذلك العدد الهائل من النصوص الأدبية المقررة للمتعلمين، مما  
يجعلنا نطرح عدة أسئلة منها: هل بالوسع تدريس كل هذه النصوص خلال الموسم الدراسي؟  
وبالشكل اللائق؟ ثم لماذا كل هذا الكم؟ علماً أن الوثيقة المرافقة تقرر عكس ذلك؛ إذ قالت  
كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلاً من الكم المعرفي<sup>2</sup>، مما أوقعها في  
تناقض، فمن جهة تنادي بالكيف ومن جهة أخرى نفاجاً بالعدد الكبير من النصوص (أربعة  
وعشرين نصاً).

إن ذلك يعكس استياء كل من الأساتذة والمتعلمين على السواء؛ حيث ينتهي الموسم  
الدراسي دون إنهاء برنامج النصوص الأدبية، بل حتى النصوص التي تدرس لا تُستوعب  
كما يجب، لأنه يتوجب على الأستاذ أن يُنهي الدرس في وقته المحدد بل هل الحجم الساعي  
كاف لتدريس النص الأدبي الواحد؟ خاصة إذا علمنا أن الأربع ساعات المخصصة  
للنصوص الأدبية تتوزع بين دراسة النص والقواعد والبلاغة والعروض؟

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً،  
دراسة تحليلية تقييمية، ص: 160-161-162.

2- الوثيقة المرافقة، ص: 03.

- ثاني نقطة استرعت انتباهنا هو تقسيم محاور النصوص الأدبية الذي خضع لمعيارين: المعيار الزمني؛ إذ جرى البدء بنصوص عصر الضعف ليتم الانتقال إلى العصرين الحديث والمعاصر. ومعيار الجنس الأدبي؛ إذ طغى الشعر من حيث عدد النصوص (14) نصوصاً مقارنة بالنصوص النثرية (10) نصوص، كما منحت الأولوية لتلك النصوص فخصت إلى ناموس الأجناس الأدبية: الشعر العمودي القديم (قصيدة البوصيري في مدح الرسول (ص)، وقصيدة ابن نباتة المصري في الزهد). ثم النثر القديم (مقال القزويني، ومقال ابن خلدون)، ثم الانتقال إلى الشعر الحديث العمودي كقصيدة آلام الاغتراب للبارودي، ومن وحي القلم لأحمد شوقي، ليتم الانتقال بعدها إلى الشعر العمودي الرومانسي مع (إيليا أبي ماضي ورشيد سليم الخوري)، ليتم الدخول في الشعر الحر مع (نزار قباني ومحمود درويش ومحمد الصالح باوية، وغيرها من النصوص الشعرية الحرة)، لتتم العودة بعدها إلى النصوص النثرية مع كل من (مقال للإبراهيمي وآخر لطفه حسين، والقصة لدى زليخة السعودي، محمد شنوفي، والمسرحية عند كل من توفيق الحكيم، حسين عبد الخضر).

إن أمعنا النظر في النصوص الأدبية المقررة، فإننا سنكتشف حتماً أن بعضها لا ضرورة من إيراده كنص خواص القمر للقزويني، إذ هو عبارة عن وصف جاف وحساب مسافات؛ فهو من جهة بعيد عن اهتمامات المتعلم (علماً أن كل من المنهاج والوثيقة المرافقة يناديان إلى ربط المعرفة المقدمة باهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم)، ومن جهة أخرى فإن تقديم مادة

يغيب فيها كل ما هو مادي ومحسوس يمكن مشاهدته أو لمسه، ليصعب كثيرا على الأفهام ك: "خواص القمر" مثلا. فإن قدم هذا الدرس فيجب إذن أن تقدم الوسائل اللازمة لتقريبه إلى أذهان المتعلمين كالألات، مثلا؛ ثم هو ليس نصا أدبيا وإنما نص علمي كُتِبَ بأسلوب أدبي!

الوقوع في بعض الهفوات، مثلما نجده في الإنسان الكبير لمحمد الصالح باوية؛ إذ في عنصر: التعرف على صاحب النص، يظهر النص وكأنه يتحدث عن الوحدة العربية "... الذي تغنى فيه بالقضايا الوطنية والقومية، مثلما نرى في هذا النص الذي يربط فيه بين قضية وطنه (الثورة الجزائرية) وقضية الوحدة العربية بين مصر وسوريا في 1958م<sup>1</sup>، أما مضمون النص فيتحدث عن الثورة الجزائرية (يا جرحي، ثورة بكر، قلب بركان، الفاس الكبير، صراع، وقلبي ثورة تمتص معنى العاصفات، أنا يا ثورتي .... الخ)، وجاء في "أجمل القول في تقدير النص" ما يلي: "حاول الشاعر في هذا النص أن يرسم لنا لوحة فنية عن الثورة الجزائرية بقيمها الإنسانية..."<sup>2</sup>، مما يجعل كلا من الأستاذ والمتعلمين يستغربون هذا الخلط، فيعجز الأستاذ عن إيجاد السبب، وينفر المتعلم من هذا النص الذي غمض عليه. إن هذه الملاحظات على بساطتها، تبين واقعا عميقا، خاصة إذا ربطناها بالفهم الذي يسعى إلى تحقيقه كل من الكتاب المدرسي والمنهاج والوثيقة المرافقة للمنهاج. إن غلبة الكم على کیف يحول دون فهم المتعلم لما يقرأ، ويحد من مشاركاته وتفاعله أثناء الحصة.

1- اللغة العربية وآدابها، ص: 116.

2- المرجع نفسه، ص: 120.

## 3- عرض طريقة تعليم النصوص الأدبية:

إن المتأمل في خطوات تحليل النصوص الأدبية المتبعة في الكتاب المدرسي اللغة العربية وآدابها، سيدرك حتما أنها قد خالفت الوثيقة المرافقة للمنهاج في خطوة واحدة، وهي خطوة قراءة الأستاذ للنص الأدبي ثم قراءة المتعلمين. ليلعب عددها في الوثيقة المرافقة للمنهاج تسع (09) خطوات بينما نجدها في الكتاب المدرسي ثماني (08) خطوات فقط، وقد تطابقا الكتاب المدرسي والوثيقة المرافقة للمنهاج في باقي الخطوات المتمثلة في: أتعرف على صاحب النص كخطوة أولى، ثم تقديم النص، ليتم الانتقال بعدها إلى إثراء الرصيد اللغوي، بعدها مباشرة نجد الخطوة المتمثلة في أكتشف معطيات النص، التي تستتبع خطوة تالية لها وهي خطوة مناقش معطيات النص، ثم خطوة أحدد بناء النص، التي تدعمها وتكملها خطوة أتحص الاتساق والانسجام في النص، وأخيرا يخلص الأستاذ إلى آخر خطوة المتمثلة في أجمل القول في تقدير النص<sup>1</sup>.

1- حميدة سنجاق الدين، استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجاً، دراسة تحليلية تقييمية، ص: 164.

4-تقييم طريقة تعليم النصوص الأدبية: <sup>1</sup>

بعد عرض طريقة تعليم النصوص الأدبية دوننا بعض الملاحظات التي نذكر منها:

إن أول ما يُلاحظ بخصوص خطوات تحليل النص الأدبي كثرتها (تسع خطوات)، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن كل خطوة مثقلة بكم معتبر من الأسئلة، خاصة فيما يخص الخطوات: الخامسة، السادسة، السابعة، الثامنة، والتاسعة.

خضوع جميع النصوص الأدبية لنفس خطوات التحليل، سواء أكانت تلك النصوص شعرا أم نثرا (مقال قصة مسرحية قديمة أو حديثة. وكان ينبغي أن يختار المدخل المناسب للولوج إلى النص الأدبي مثلما صرحت به الوثيقة المرافقة للمنهاج حين نادت بتعدد مداخل النصوص الأدبية بشكل عام، وبالنص الأدبي الواحد بشكل خاص. ناهيك عن كثرة خطوات تحليل النص الأدبي، والأسئلة المندرجة في كل خطوة من تلك الخطوات، مما يجعل المتعلم يتعب ويميل من الإجابات الكثيرة، علما أن أسئلة كثيرة تكرر؛ إذ أن عودة سريعة إلى نموذج حالة -حصار- وفيما يخص خطوة أحدد بناء النص نلاحظ ما يلي:

- هل اعتمد الشاعر سرد الأحداث أم وصف الأحوال؟ وضح بالتدعيم من النص. وبعدها

مباشرة طرح سؤال: ما النمط الغالب على النص؟ وما دليلك على ذلك؟

1-المرجع السابق، ص ص: 165-166.

ذلك أن الإجابة عن السؤال الأول تكشف لنا نمط النص مع التدعيم، أي خصائص هذا النمط وتمظهراته في النص، فلماذا إذن كُـرّر سؤال البحث عن النمط الغالب والدليل على ذلك، بما أن المتعلم اكتشف ذلك في السؤال السابق؟ وأمثلة التكرار هذه كثيرة جدا في ثنايا هذا الكتاب. وكان من الممكن تفادي كل ذلك بصوغ أسئلة دقيقة ومختصرة تدفع المتعلم دفعا إلى المشاركة والتفاعل.

معظم خطوات التحليل هي عبارة عن تقليد لسابقتها عدى ما يتعلق بالمقاربة النصية التي تمثلها أكثر الخطوتين أحدد بناء النص وأتفحص الاتساق والانسجام في النص. علما أن كل من الكتاب المدرسي والمنهاج والوثيقة المرافقة، قد أقرروا بتبني المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات التي تشرك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، كونه يستقبل النص وهو مزود بمهارات وكفاءات تُؤهله في أن يكون منتجا ومبدعا لنصوص جديدة مما يعني استغلالها للنظريات المعاصرة، ومما يدفعنا لطرح سؤال: هل يا ترى يستطيع المتعلم بعد تحليله للنص الأدبي وفق الخطوات التي أقرتها الوثيقة المرافقة وطبقها الكتاب المدرسي أن يُنتج بالفعل نصوصا إبداعية على غرار النصوص المقدمة له؟ إن كثرة الأسئلة مثلما أسلفنا القول، يدفع الأستاذ -بالإضافة إلى الملل الذي يحس به المتعلم- إلى إدخال تعديلات فيما يخص خطة الإجابة، كأن يحذف بعض الأسئلة، لضيق الوقت أو لأنها بعيدة عن مستوى المتعلم حتى فيما يخص تدوين الإجابات، فإن الأستاذ يناقش مع متعلميه تلك الأسئلة

شفاهة، أما الكتابة فيتم الاكتفاء بإجمال القول في تقدير النص حيث يدون المتعلمون أهم النتائج المتوصل إليها.

إن المتأمل في كل تلك الخطوات سيدرك حتما الخلل الذي يعتري آلية تحليل النصوص الأدبية. فالقراءة كما يقول بيرتراند لاقوست Bertrend-Lacoste ، "لا تستلزم أن نستنتج بطريقة آلية، ولا ينبغي أن نترك هذا الأمر يترسخ في ذهن القارئ"<sup>1</sup>؛ إذ علينا أن نوفر لحرية اللازمة في قراءته للنصوص الأدبية، لا أن نضع له قيودا تحد من تصوراته وآفاقه.

---

1- Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, coordinations Michel Descotes, les éditions Bertrend Lacoste, p9.

2- عرض دليل الأستاذ<sup>1</sup>:

## 2-1- مقدمة الدليل:

جاءت مقدمة الدليل في صفحة ونصف تقريبا خصصت للكلام عن المقاربة بالكفاءات حيث أنها تعتمد في تحقيق فعاليتها على جملة من الأنشطة والوسائل، سواء أكانت هذه الكفاءات مرحلية أم ختامية، وأنه لا بد من التمييز بين الكفاءة وأجه النشاطات المختلفة .

ثم طرح تساؤلا عن الكفاءات الجديرة بالاهتمام؟ وكيفية تحديدها؟ أجاب عنها مباشرة بأن الكفاءة الجديرة بالاهتمام هي "الخبرة أو الاتجاه الذي يتوقع أن يكتسبه المتعلم بعد عملية التدريس، ويستخدمه بالفعل في تعاملاته الحياتية، أو يستعين به كرافد لاكتساب كفاءات أخرى"<sup>2</sup>. أي أن التدريس بهذه المقاربة يقتصر في كثير من الأحيان على الكفاءات الأكثر أهمية للمحتويات التي نقوم بتدريسها، لأن أغلب المتعلمين يحفظون معلوماتهم لكنهم لا يطبقونها تطبيقا مناسباً في وضعيات معينة.

وتركز هذه المقاربة أيضا على أفضل المؤشرات الممكنة لاكتساب المتعلمين اتجاهات وميول يرغبون فيها عن طريق توجيه سلوكياتهم الإيجابية نحو موقف ما.

1- دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف

الدكتور الشريف مربي، تأليف: دراجي سعدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الجزائر، دت.

2- المرجع نفسه، ص: 02.

ثم تطرق الدليل إلى العناصر الأساسية لصياغة الكفاءة وتحديدها، وأجملها فيما يلي:<sup>1</sup>

- أن تصف الأداء المتوقع من المتعلم.
- أن تضع شروطا لتقويم هذا الأداء.
- أن تحدد معيارا لمدى حسن العمل.

ولهذا فإن الكفاءة التي تصف عمليات عقلية أو حالات اتجاهية بدلا من التي تصف

أداء المتعلم القابل للملاحظة لا تعد كفاءات مصوغة صياغة حسنة.

سيكون من الضروري أن يضع الأستاذ الكفاءات المستهدفة اعتمادا على خبرته

الشخصية ويكون ذلك كتابة، بدلا من مجرد التفكير فيها حتى يتمكن من الرجوع إليها عند

تخطيط أوجه النشاطات التدريسية والتقويم. ومن الأفضل أن يطلع عليها المتعلمون ليعرفوا

الوجهة التي يحرص الأستاذ الوصول إليها. وذلك بسبب "عدم توافر مصادر جيدة جاهزة

للكفاءات التي ينوي تحقيقها في المنهاج الدراسي أو دليل الأستاذ"<sup>2</sup>.

وجاء في الشق الأخير من المقدمة أنه لا بد على الأستاذ قبل الشروع في عملية

التدريس أن يحدد من خلال التقويم أن المتعلمين أو على الأقل نسبة عالية منهم لا يمتلكون

هذه الكفاءات ويدون ذلك بعد الانتهاء من عملية التدريس الفعال الذي يتحلى في تقديم

النشاط من خلال توصيل الكفاءة المستهدفة أو ما يراد تعلمه كي يسعى الأستاذ بمعية

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

المتعلمين إلى تحقيقها، وتوفير الحوافز بإخبارهم عن قيمة ما يستعلمون. ومن النافع أن تربط فائدة التعليمات الجديدة بالحياة خارج المحيط المدرسي وحاجة المتعلم واهتماماته المباشرة.

وإلى جانب ذلك لابد من توفير المعلومات الضرورية أو على الأقل التأكد من مكتسباتهم القبلية لأداء العمل الجديد على الوجه الصحيح.

كما نوهت المقدمة إلى قضية إتاحة الفرص الكثيرة أمام المتعلمين لما يريد الأستاذ أن يتعلمه طلابه، "ويعد هذا أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية التعلمية والذي يحقق أفضل النتائج، ويكون أكثر فاعلية في التدريبات الفردية المتكررة وخاصة مع الذين يعانون صعوبات في التعلم في بعض الأنشطة أو بعض المقررات ويكون عن طريق الدعم والاستدراك"<sup>1</sup>.

كما ينبغي تقديم معلومات عن النتائج التي يسفر عنها التقويم التكويني أو ما يطلق عليه بالتغذية الراجعة، وهو عبارة عن معلومات تعطى للمتعلمين عن صحة استجاباتهم مشافهة أو كتابية، لأن الأبحاث التربوية تشير إلى أهمية معرفة النتائج التي غالبا ما تكون فعالة في مساعدة المتعلمين على التعلم مع مراعاة الشكل والأسلوب اللذين تعطى بهما التغذية الراجعة، فهما مهمان في تحديد فعاليتها .

1- دليل الأستاذ، ص:02.

وأكدت المقدمة في ختامها أنه لا بد من مراجعة النشاط، ففيه "يذكر الأستاذ المتعلمين مرة أخرى بما قد تعلموا أداءه في النشاط التدريسي والكفاءة المستهدفة وإعادة صياغتها بلغة مفهومة وسهلة، ويعمل على أن يكون الملخص من قبل المتعلمين"<sup>1</sup>.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن المقدمة تعتبر قاصرة جدا، لأنها "لم تتناول منزلة الأدب وتعليميته، وكذلك النظريات النقدية واللسانية التي توصلها في إنجاز مطالبها التعليمية، ولا سيما المقاربة النصية"<sup>2</sup>.

## 2-2- أساليب التقويم:

إن الأستاذ بمجرد ما ينهي درسه يرغب في معرفة إلى أي مدى كان تدريسه فعالاً، هل تعلم طلابه ما استهدفه؟ وما جودته؟ وهنا يأتي دور التقويم المبني على الكفاءة بإجراءاته المختلفة، ليجيب عن هذه التساؤلات التي من خلالها يتعرف الأستاذ على مدى قدرة الطلاب على أداء ما تعلموه وفي تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى تدريس إضافي وفي تقويم وتحسين فعالية التدريس ومن بين إجراءات التقويم الجيد التي عرضها الدليل نذكر ما يلي:<sup>3</sup>

1- دليل الأستاذ، ص:03.

2- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص:337.

3- دليل الأستاذ، ص:03.

- يجب أن يتضمن التقويم الشروط والمعطيات المبنية لأي كفاءة لأن العلاقة بين الكفاءة والتقويم ذات شأن مهم، فالتقويم يتطلب نفس الأداء المطلوب من المتعلم في الكفاءة المستهدفة وب نفس الشروط تقريبا التي حددت في إنجازها.

- تحديد الصياغة بوضوح حتى تكون الاستجابة المتوقعة من الأستاذ صحيحة ودقيقة وخالية من الإجابات ذات التلميحات ومن تعدد التأويلات.

- يجب أن تقتصر المعايير المستخدمة في تقويم أداء المتعلم على الخصائص المهمة للأداء أو الإنتاج، ويفضل وضع المعايير التي يمكن الفحص بها في ضوء قاعدة كل شيء أو لا شيء بدلا من تلك التي تقدر على أساس متدرج ومستمر.

## 2-3- كيف تنفذ منهاجا دراسيا مبنيا على المقاربة بالكفاءات؟

نكر دليل الأستاذ الخطوات اللازمة لتنفيذ منهاج دراسي مبني على المقاربة بالكفاءات وذلك من خلال استخدام الإجراءات الرئيسة الموجزة الآتية:<sup>1</sup>

- تحديد محتوى المادة الدراسية على أنشطتها المحورية والداعمة ويعد الكتاب المدرسي أفضل مصدر لتحديد المحتوى.

- تقسيم المحتوى إلى وحدات أو محاور كربطها المقاربة النصية مع مراعاة الوقت التقريبي اللازم لكل وحدة تعليمية بما فيها الوقت المخصص لعملية التقويم.

1- المرجع السابق، ص ص: 03-04.

- تحديد الكفاءات المستهدفة لكل وحدة والتخلص من المحتويات التي لا تستحق الاهتمام أو لا قيمة لها.

- الإعداد الجيد للتدريس بالكفاءات يتطلب من الأستاذ كفاءة عالية تسمح له بتنفيذ المنهاج المقرر المبني على الكفاءة، وقد يجد صعوبة كبيرة في ذلك، ولكنه يمكن أن يكون قادراً على الوصول إلى بداية حسنة تشجعه على الاستمرار والإضافة إليها في المستقبل .

- تقويم الوحدة التعليمية تتراوح ما بين البساطة والتعقيد تبعاً لتوجيه الأستاذ ، حيث يقوم الأستاذ كفاءة الأداء والحظوظ الفرعية المتضمنة في الوحدة أو الكفاءة الختامية دون الكفاءة المرئية، وما يترتب عن ذلك من تغذية راجعة ثم الاستدراك والدعم من أجل تحسين الأداء الذي يرغب فيه، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة مواطن النقص وفي أي خطوة من خطوات العملية التعليمية / التعليمية.

## 2-4- خطوات تحليل النص الأدبي:

ذكر الدليل خطوات تحليل النص الأدبي النمطية المألوفة، والتي عرفت في السنة الأولى والثانية ثانوي، من خلال كتب اللغة العربية وآدابها، حتى لا يتقاجأ المتعلم -على حد ما ذكر فيه- غير أنه قدم بعض المستجدات في الساحة النقدية المعاصرة بشيء من التبسيط، وأجمل أهم خطوات معالجة النص الأدبي في الآتي:<sup>1</sup>

1- دليل الأستاذ، ص:04.

## 2-4-1-العنوان:

هو عتبة النص وهو الخطوة الأولى من خطوات الحوار مع النص، ومعها تتزامن خطوة أخرى هي ما يمكن تسميته بـ (القراءة الأولى للنص وفيها يطرح الدارس احتمالات وتساؤلات وافتراسات عديدة ويسعى إلى تجميع شتى الاختيارات والانحرافات المبنوثة داخل النص أي الانتقاء من متعدد وتوزيع ذلك بما يتلاءم ويتسق مع التركيب وينسجم مع السياق، وتصنيف ما تشابه منها والمقابلة بين المتضادات ورصد الظواهر الفنية البارزة والقبض على أبرز السمات اللغوية الفارقة أي الانزياحية عن اللغة المعيارية والتي تقضي إلى فهم مغزى النص.

## 2-4-2- الحفر في طبقات النص:

وهي مرحلة أهم من المرحلة السابقة، وهي المرحلة التي يدخلها القارئ وهو مسلح بكفاءته اللغوية والأدبية والعلمية سعياً إلى إثبات فرضياته وتأكيد ما من خلال دلالات النص التي تتأسس على علاقات منطقية بين داله ومدلوله، وتتكون هذه المرحلة من مستويات متنوعة دلالية وتحوية وصرفية وإيقاعية، والتي تتشابك وتتفاعل فيما بينها في علاقة جدلية ينتج عنها مجموعة من الدلالات التي تتكامل وتؤدي إلى البؤرة الأصلية للنص، وتصبح مهمة المتعلم في هذه المرحلة أشبه بمهمة عالم الجيولوجيا الذي ينقب ويغوص في طبقات الأرض بحثاً عن كشف جديد وسعياً للوصول إلى نتائج محددة تقوم على فرضيات مسبقة.

إن هذه المرحلة التفكيكية هي أهم مراحل القراءة وأكثرها صعوبة، حيث ينصرف جهد المتعلم إلى تطبيق مفهوم تحليل النص بطريقة عملية حيث يضطلع بعملية فك البناء لغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها وبيان دورها وكشف العلاقات الموجودة فيما بينها وملاحظة التدرج التعبيري لها وإيضاح الإحالات القابعة فيها وطريقة نسج العلائق في شبكة النص المحكمة التي تكون بنية لغوية ذات صبغة فنية خاصة.

## 2-5- دور الجمل الفعلية و الاسمية في النص:

تلعب الأفعال دورا هاما من حيث بنائها ودلالاتها على الزمن أو الحدث بما يصاحبه من تغير أو استمرارية، فإذا كان النص "يقوم على علاقة التضاد فإن هذا التضاد ينعكس على طريقة بناء الأفعال وتضادها بين زمنين وينطبق الأمر نفسه على الضمائر، فتفوق ضمير المتكلم على غيره من الضمائر يؤكد الحضور القوي للذات المتكلمة"<sup>1</sup>، وقد يعدل الأديب عن ضمير المتكلم المفرد إلى الجمع في سياق التعبير عن ذاته فيكون لذلك مغزاه أيضا.

كما يجب الالتفات إلى الأبنية الصوتية والإيقاعية بما يوحي به الإيقاع الخارجي والداخلي للنص من دلالات من خلال "دراسة نوع التفعيلة ونوع القافية والروي وصفات الحروف مجهورة أو مهموسة، رخوة أو شديدة وكلها آليات يستعين بها الدارس في عملية

1- دليل الأستاذ، ص:05.

القراءة، ولكن الاكتفاء برصدها غير كاف، فلا بد من مطابقة دلالاتها واكتشاف أوجه التماثل أو التباين بينها للوصول إلى المعنى الكلي"<sup>1</sup>.

## 2-6- نظريات التلقي والنص:

تكلم الدليل عن دور المناهج في تحليل النصوص الأدبية وما قدمته من إنجازات في هذا المجال وخاصة نظريات التلقي وذلك من خلال مفهوم الاتصال الأدبي حيث ترى أحدث هذه النظريات أن العمل الأدبي "يتشكل من خلال فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ"<sup>2</sup>، ومن ثم فقد زحزح النص في نظريات التلقي من مركز الدراسة الأدبية وصار لا يعيش إلا من خلال القارئ حتى قيل إن النص هو القارئ نفسه.

## 2-7- التناص:

يحيل التناص على خاصية من الخاصيات المكونة للنص الأدبي، وتارة على مجموع العلاقات الصريحة أو الضمنية التي تربط نصا بنصوص أخرى، وقد ذكر الدليل بأن التناص يستعمل في أحيان كثيرة للدلالة على مجموع النصوص التي ترتبط فيما بينها بعلاقات تناصية، حيث جمع هذه العلاقات فيما يلي:<sup>3</sup>

1- دليل الأستاذ، ص:05.

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- المرجع نفسه، ص ص: 06-07.

2-7-1- التناص: يفترض حضور نص في نص آخر بواسطة الاستشهاد أو التلميح.

2-7-2- التناص: قد يعنى النصية المصاحبة بما يحيط النص في حد ذاته أي أطرافه

(العناوين-التقديم-الصور...)

2-7-3- الميتانصية: تحيل على علاقة التعليق على النص من قبل نص آخر . النصية

الجامعة تضع النص في علاقة مع مختلف الأصناف التي ينتمي إليها (رسم-نحت-رقص-

موسيقى) أي التي تشترك في تناول موضوع معين.

2-7-4- النصية المتعالية: هي العملية التي بمقتضاها يضاف نص ما إلى نص سابق

دون أن يكون ذلك تعليقا وهذا يغطي ظواهر التحويل هجاء ساخر- مسخ-نقل) أو المحاكاة

(النقائض).

فالتناص إذا يستعمل في أحيان كثيرة لدلالة على مجموع النصوص التي ترتبط فيما بينها

بعلاقات تناصية.

## 2-8- أهم أنماط النصوص / الخطابات:

الغريب في الأمر أن الدليل حينما تحدث عن الأنماط والأصناف قال بأنه استقى المعلومات المدونة في صفحاته بخصوص هذا الشأن من الأنترنت ولم يستند إلى مراجع ومصادر معتمدة في هذا السياق<sup>1</sup>!!

تكلم الدليل عن أنماط النصوص بصفة عامة وبكلام سطحي، كقوله:<sup>2</sup>

أن النص السردي هو الذي يهدف إلى حكي قصة، أن الوصف يمنح القارئ إمكانية تمثيل موضوع ما، أن النص التفسيري يستعمل في الكتب العلمية والمجلات وكتب التاريخ، أن النص الأمري يدفع الشخص إلى إنجاز أمر ما، أن الحجاج يهدف إلى الإقناع، وأن النص المسرحي هو حكي حبكة معينة بواسطة الحوار. فهذا كلام غير مؤسس تأسيساً أكاديمياً، كان من الأحرى أن يتم تعريف الأنماط تعريفاً دقيقاً موجزاً، إضافة إلى تقديم مؤشرات الأنماط باختلاف أنواعها، مميزاتها التعليمية، وماهي السبل والأدوات التي تمكننا من معرفتها معرفة صحيحة. كما وجب التنويه إلى أن هذه الأنماط يتداخل بعضها ببعض ولا يوجد نص يتسم بنمط واحد، بل هناك غلبة لنمط على حساب الأنماط الأخرى. وفيما يلي سنعرض الأنماط وفق ما جاء في الدليل:

1- دليل الأستاذ، ص: 13.

2- المرجع نفسه ، ص ص: 14-15.

## 2-8-1- النص السري:

- على نقيض كل أنماط النصوص، يهدف إلى حكي قصة.
- ينقل وضعية تتحول أحداثا مترابطة منطقيا وهذه الأحداث تدور في مدة محددة.
- هذه الأحداث تستدعي شخوصا بشرية أو ذات سلوكات / تصرفات بشرية.

## 2-8-2- النص الوصفي:

- الوصف هو أن نمح للقارئ إمكانية تمثل موضوع ما: جماد / إنسان / مكان ... إلخ .
- ويتيح الوصف رؤية خصائص شخص أو شيء أو مكان ... كما يرسم له صورة متموضعة داخل مكان ما (فضاء ما) ولكن في انفصال عن الزمن.
- يمتزج الوصف بأنماط نصوص مختلفة، وفي مقدمتها النص السري. ويمكن أن يوجد الوصف في النصوص الأدبية وغير الأدبية .
- يتبع الوصف الخطاطة التالية: التسمية (تحديد الاسم) --- تعيين العدد أو الكمية --- التمييز .

## 2-8-3- النص الشارح أو التفسيري:

- يستعمل في حالات متعددة المجالات والكتب العلمية كتب التاريخ الكتب المدرسية الموسوعات .

- يقدم معلومات غير معروفة من لدن القارئ و يقوم بتوسيعها وعرض أسبابها و نتائجها،  
تبعاً للخطاظة التالية: واقعة ---- لماذا؟ ---- كيف؟ ---- الشرح ---- الخلاصة.

## 2-8-4- النص الأمرى:

- يهدف النص الأمرى إلى دفع شخص ما إلى إنجاز فعل أو القيام بتصرف معين لبلوغ  
نتيجة ملموسة .

- يستعمل في كثير من النصوص المرتبطة بالحياة الاجتماعية طرائق الاستعمال / وصفات  
الطبخ النصوص التنظيمية / تعليمات الكتب المدرسية .....

- يمكن أن نجد داخل النص الواحد، مقاطع أمرية إلى جانب مقاطع وصفية أو تفسيرية.

## 2-8-5- النص الحجاجى:

- تهدف الحجاج إلى إقناع شخص ما لاعتناق فكرة معينة وتقوم باختيار البراهين حسب  
الشخص المراد إقناعه.

- ينتمي النص الواحد نفسه إلى أنماط نصية مختلفة: فنص سردي يحتوي غالباً مقاطع وصفية تفسيرية، وأحياناً حجاجية.

## 2-8-6-النص المسرحي:

أدرج الدليل المسرحية ضمن أنماط النصوص، وهذا لا يصح كونها جنساً أدبياً قائماً بذاته، وقد أغفل وجودها في العنوان الموالي والمتعلق بالأجناس الأدبية، وهو ما لم نجد له تفسيراً موضوعياً. حيث عرفها وبين أنواعها في إطار أنماط النصوص والخطابات كما يلي:<sup>1</sup>

- المسرحية هي حكي حبكة معينة بواسطة الحوار.

- تنقسم المسرحية الكلاسيكية (التقليدية) إلى فصول ومشاهد الفصل هو جزء هام من الحبكة، أما المشهد فهو جزء من الفصل يتحدد بدخول شخصية ما أو خروجها من على الخشبة.

- الكوميديا هي مسرحية تهدف إلى إضحاك الجمهور، وهي تجسد عيوب ومثالب المجتمع.

- تخبرنا المشاهد المسرحية عن الشخص، وعما يرغبون فيه وعن علاقاتهم، والصراعات التي تدور بينهم.

- الحوار المسرحي هو حوار مزيف. فحين يتحادث الشخص فيما بينهم فإن كلامهم يهدف في أغلب الأحيان إلى إخبار المتفرج.

1- دليل الأستاذ، ص: 15.

- الإشارات المشهدة وهى التوجيهات التى يكتبها مؤلف المسرحية اليونانية القديمة فى النص لىتقيد بها المخرج والممثلون تقوم بتحديد المكان الزمن إيماءات الممثلين الطريقة التى يجب أن تتطرق بها الحوارات، وهذه الإشارات المسرحية لا يجهر بها الممثلون.

## 2-9- قائمة بأهم الأجناس الأدبية:

قبل أن يتطرق الدليل إلى أنواع الأجناس الأدبية قام بتعريف الجنس الأدبي على أنه " مجموعة من النصوص المصنفة على أساس بعض السمات المشتركة"<sup>1</sup>. كما نوه إلى قضية الخلط الواقع بين الجنس الأدبي والنمط، ففي بعض الأحيان يتم وسم السرد والرواية على أنهما جنسان مختلفان، فهذا خلط بين الجنس الأدبي والصنف النصي رغم أنهما متمايزان. وأشار كذلك إلى أن المدارس والتيارات الأدبية (كالرومانسي، الواقعي وغيرها...) تستبعد من تعريف الجنس الأدبي. ومن جهة أخرى فى الدليل أن مسألة الجنس الأدبي لا تتعلق بالنصوص الأدبية لوحدها " كل أنواع النصوص يمكن أن تشفر بطريقة صريحة أو ضمنية وبالتالي يمكن أن تشكل أجناسا: القواميس، الكتب المدرسية، الدروس والعروض، البحوث العلمية والفلسفية، بالإضافة إلى المقال الصحفى السيرة الدراسية الإعلانات الرسائل الخاصة الحكايات الغريبة، الأحاجي"<sup>2</sup>.

1- دليل الأستاذ، ص:16.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

فهذا الأمر على عكس ما اعتدنا عليه لأن الجنس الأدبي هو التجسيد الفعلي لمفهوم الأدبي ووظيفته.

### 2-9-1- السيرة الذاتية:

هي المحكي النثري الذي يكتبه كاتب ما عن حياته الشخصية، ظهر منذ القرن الثامن عشر تمتزج فيه أحيانا الذكريات الواقعية مع الخيال، الأجناس المجاورة: الاعترافات، المذكرات، الذكريات<sup>1</sup>.

### 2-9-2- الرواية:

بين الدليل ماهية الرواية باختصار شديد وأنها جنس أدبي حكائي يمكن تعريفه بتمييزه عن الأجناس السردية القريبة منه، فهو يخالف الأسطورة في نسبته إلى كاتب معين، ويتميز عن المحكي التاريخي بطبيعته التخيلية، وعن الملحمة بنثريته، وعن الخرافة والأقصوصة بطوله، كما يختلف عن المحكي البسيط بتعقده السردى.

وأنها أنواع تتعدد بتعدد مواضيعها أو أشكالها، أو الغاية منها، أو المدرسة الفنية التي تنتمي إليها. ومن هنا نجد الأنواع التالية:<sup>2</sup>

1- المرجع السابق ، ص:16.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

الرواية الاجتماعية أو النفسية، الرواية التحليلية، الرواية الغرامية، الرواية التعليمية،  
الرواية البوليسية، ورواية الخيال العلمي... إلخ

### 2-9-3- الأصوصة:

هي "محكي نثري قصير في صفحة أو صفحات تسرد حكاية محتملة الوقوع ومشابهة  
للواقع

تحلل خصائص الشخص: بورتريهات مادية، خصال، عيوب، ماضي الشخص..<sup>1</sup>

لا تعد الأصوصة تلخيصا لمحكي أطول: فالكااتب يركز على شخص واحد ويسرد  
وقائع حصلت في أيام معدودة بل وفي ساعات معدودة.

### 2-9-4- المقامة:

جنس أدبي عرفه التراث الأدبي العربي وهو نص سردي قصير يعتمد على سرد واقعة هزلية  
في الغالب في لغة مجودة ومسجوعة، ويعد الهمذاني المتوفي سنة 398 أول من كتب فيها  
واشتهر بعده الحريري وآخرون وغالبا ما تعنون المقامة بالمكان الذي تدور فيه أحداثها  
المقامة الحلبية، المقامة الشيرازية<sup>2</sup>.

1- المرجع السابق ، الصفحة السابقة.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

## 2-9-5- المثل:

محكي قصير ومتخيل يسرد وقائع تقوم بها شخوص آدمية، حيوانية، أو جامدة لغاية تربية ووعظية.

عرف الدليل المثل تعريفا مختصرا جدا في سطر واحد، ثم ذكر بعده مباشرة الأجناس الأدبية المتبقية في شكل عناوين فارغة، وهو ما لم نجد له مبرارا ولم نستسغه أبدا، حيث ذكر الخطبة والرسالة كأنواع نثرية، في عنوانين منفصلين بدون شرح أو تفسير، ثم ذكر القصيدة العربية (قصيدة النثر، القصيدة المدحية، القصيدة الرثائية) واختصر بذلك الشعر العربي الذي مثلت نصوصه جل نصوص الكتاب المدرسي في ثلاثة عناوين لا يربط بعضها بعضا بأية علاقة<sup>1</sup>.

## 2-10-خطاطات لقراءة النص السردى:

## 2-10-1-ترتيب السرد:

جاء في الدليل أن السرد يتخذ ثلاثة أشكال: يكون بعديا يحكي السارد فيه وقائع حصلت في الزمن الماضي، متزامنا يعايش السارد فيه الوقائع ويحكي عنها وقت حصولها، قبلها يستبق فيه السارد الأحداث ويحكي عنها قبل حصولها<sup>2</sup>.

1- دليل الأستاذ، ص:17.

2- المرجع نفسه، ص:18.

## 2-10-2- الإيقاع السردي:

لخص الدليل الإيقاع السردي في أربعة أشياء ذكرها كما يلي:<sup>1</sup>

الوقفة: يتوقف السارد عن الحكى ليشرح أو ليصف (شخصاً أو فضاء...)

التلخيص: يكتف في بضعة سطور مدة زمنية طويلة.

الإبطاء: يتوقف السارد عند مدة زمنية قصيرة.

الحذف: يقفز على فترة من الزمن

## 2-10-3- وجهة نظر السارد:

قصد بها الدليل التبئير الذي يكشف وضع السارد، ومستوى إدراكه للعالم المحكي عنه، أو

العالم الموصوف وقصره في ثلاثة أنواع ذكرها كما يلي:<sup>2</sup>

أ- التبئير الداخلي: كون فيها السرد منحصراً في حدود وجهة نظر شخص من شخص

المحكي.

ب- التبئير صفر: السارد عالم بكل شيء (بؤرة الإدراك غير محددة)

ج- التبئير الخارجي: يكون السارد شاهداً جاهلاً بحقيقة المحكي الذي يسرده.

1- المرجع السابق، الصفحة السابقة.

2- دليل الأستاذ، ص: 18.

## 2-10-4- بطاقة تقنية للنص السري:

لخص الدليل هذه البطاقة في مجموعة من الأسئلة التي تطرح على النص السري، وهي

مختلفة ومرحلية نستطيع من خلالها تحليله، ويمكننا أن نوجزها في النقاط التالية:<sup>1</sup>

- التمييز بين الحكاية والسرد: أي بين ما يتم حكيه والطريقة التي يتم بها الحكي.

- الخطاطة السردية للنص: من خلال تقسيم الأحداث إلى أولية وموضع تحول، ونهاية.

- القرائن الزمانية والمكانية: كم استغرقت الحكاية من وقت، وما المناخ العام الذي وقعت

فيه.

- تمييز الشخصيات: عن طريق العلاقات التي تربط بينها أهي علاقات صراع أن اتصال.

- الإيقاع السري: ما المدة التي يستغرقها السرد بال نظر إلى الحكاية.

- وجهة نظر السارد: أي التبئير، من يحكي؟ هل السارد حاضر أن غائب عن الحكاية؟

الأسلوب: مستويات اللغة، التركيب، والصور.

ذكر الدليل بعد البطاقة التقنية المتعلقة بالنص السري، "خطاطة لقراءة لقراءة النص

الوصفي" في شكل عنوان منفرد بدون كلمة واحدة تتلوه في سياقه، فلا ندري أسقط سهوا هذا

العنوان، أم أن المعلومات المتعلقة بالنمط الوصفي قد حذفت واكتفي بالعنوان فقط

1- المرجع السابق، ص ص: 18-19.

لبساطته !! جاء بعده النص التفسيري الذي عرف وذكر الهدف منه وأنه يوجد في القواميس والموسوعات.

قدم الدليل بعد هذه التعريفات النظرية -والتي ذكر جملها في المنهاج والوثيقة المرافقة له- بطاقتان فنيتان في شكل مذكرات يستعين بها الأساتذة في تقديم دروسهم، ذكر الدليل فيهما الأنشطة التعليمية باختلاف أنواعها من نشاط النص الأدبي إلى نشاط المطالعة الموجهة.

الأمر الذي لم يكن مناسباً بالنسبة للبطاقة الفنية الأولى هو أن الدليل كرر ما قاله بخصوص نشاط النص الأدبي في الوثيقة المرافقة للمنهاج، حيث أعاد ذكر محور "توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية" ونص "أبو تمام لصلاح عبد الصبور"<sup>1</sup> رغم أنه تطرق له بالتفصيل سابقاً، كما أنه تطرق في البطاقة الفنية الثانية إلى مسرحية المرأة الصقر (لالة فاطمة نسومر)<sup>2</sup>، بدون ذكر المحور الذي تنتمي إليه هذه المسرحية -وهو المحور الثاني عشر- وبدون الكفاءة المرحلية التي ذكرت في نص صلاح عبد الصبور.

ومما تجب ملاحظته أن الدليل قد كرر موضوعات عديدة جاءت في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج منها ما يتصل بالمقاربة بالكفاءات وشرح الكفاءة، وأنماط النصوص الأدبية.

1- دليل الأستاذ، ص:20.

2- المرجع نفسه، ص:43.

كما أنه قد انخرط في عرض محتويات نظرية معرفية كان من الأنسب لها أن تعرض في غير الدليل، إنما جعل لتتبع مكونات الطريقة ومضامينها لتحديد طرق تنفيذها واستغلالها على أكمل الوجوه<sup>1</sup>.

---

1- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، ص: 338.

## الفصل الثالث

واقع تدريس الأدب في السنة الثالثة من التعليم  
الثانوي الجزائري شعبة آداب وفلسفة من خلال  
دراسة وتحليل استبانات الأساتذة والمتعلمين

## 1- تحليل ودراسة الاستبانة الخاصة بالأساتذة:

### 1-1- التعريف بالمدونة:

إن الاستبانة التي وزعناها على الأساتذة، عبارة عن أسئلة صغناها فيما يخص تعليم الأدب في التعليم الثانوي الجزائري، وبالتحديد في ولاية الأغواط، في مجموعة من الثانويات المختلفة، وذلك فيما يخص سنوات الثالثة ثانوي آداب وفلسفة. وقد اخترنا ثلاثين أستاذا للإجابة عن أسئلة الاستبانة التي تضم مجموعة من الأسئلة، سواء فيما يتعلق بالمحتوى، أو طريقة التدريس المتبعة.

### 1-2- المعلومات الخاصة بالثانوية والأساتذة:

#### 1-2-1- توزيع الأساتذة على الثانويات:

اسم الثانوية	مكان المؤسسة	العدد	النسب المئوية
عمر إدريس	قصر الحيران	3	10%
حجاج سي البشير	قصر الحيران	3	10%
الجودي بلقاسم	الأغواط	3	10%
أول نوفمبر	الأغواط	3	10%
الإمام الغزالي	الأغواط	3	10%
المقاومة الشعبية	الأغواط	3	10%
19 مارس 1962	بليل	3	10%
بج أحمد	حاسي الرمل	3	10%
مصطفى بن بولعيد	العسافية	3	10%
الأمير عبد القادر	بن ناصر بن شهر	3	10%

- هناك تنوع في أماكن الثانويات التعليمية لمعرفة مدى تجاوب الإجابات أو اختلافها بخصوص مستوى المتعلمين في هذه الثانويات وهذا ما سنعرفه من أجوبة الأساتذة الذين تطابقت نسبهم في المناطق المذكورة.

### 1-2-2-الجنس:

النسبة المئوية	العدد	
40%	12	ذكر
60%	18	أنثى

- نلاحظ أن الأساتذة موزعون بين ذكور وإناث، لكن نسبة الأستاذات فاقت نسبة الأساتذة وهذا معلوم لأن عمال السلك التعليمي أغلبهم نساء. وما يهمنا من ذلك رأي كل من الجنسين في تحديد مستوى المتعلمين، باعتبار كل منهما يتميز بطريقة خاصة في الدريس وإيصال المعلومات للتلاميذ.

### 1-2-3-وضعية الأستاذ:

النسبة المئوية	العدد	
100%	30	مرسم
00%	00	متربص

- كل الأساتذة الذين تلقينا إجاباتهم مثبتون في مهنتهم ولهم أقدمية في التعليم فهناك فرق واضح بين الأستاذ الذي يكون جديدا وبين المرسم، ولكن هذا لا يحد من قدرات المتربصين الذين يكونون أكثر عزما ونشاطا وتصميما على إيصال المعلومات للتلاميذ والوصول إلى نتائج مرضية.

ولكن التثبيت يوفر بيئة عمل أكثر استقراراً ودعمًا، مما يساعد الأستاذ على التركيز بشكل أكبر على التدريس والبحث بدلاً من القلق بشأن استمرارية وظيفته.

#### 1-2-4- آخر شهادة متحصل عليها:

النسبة المئوية	العدد	نوع الشهادة
50%	15	شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها
30%	09	شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها
03,33%	01	شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها
10%	03	شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها
06,66%	02	لم يذكر

- يبين الجدول أن جل الأساتذة لهم شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي حيث تمثلت هذه الفئة نسبة 50%، تلتها نسبة الأساتذة الذين تحصلوا على شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها بسببة: 30%، أما نسبة الأساتذة الذين عندهم شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها فقد تمثلت في: 03,33%، وأما الأساتذة المتحصلون على شهادة الدكتوراه فقد تمثلت نسبتهم في: 10% وهناك نسبة لم تذكر المستوى الدراسي المتحصل عليه حيث تمثلت ب: 02%.

## 1-2-5- الأقدمية في التدريس :

النسبة المئوية	العدد	
53,33%	16	أقل من 10 سنوات
43,33%	13	أكثر من 10 سنوات
03,33%	01	لم يحدد

- ما يلاحظ أن الأساتذة كونوا خبرة طويلة في التدريس، تعد بالسنوات، وهذا ما يدل على أنهم تعودوا وتأقلموا مع العملية التعليمية، ولكن السؤال المطروح هل أقدمية الأستاذ في التدريس مقياس كاف لتحديد أنه معلم كفؤ؟ إن الكفاءة في مهنة التدريس لا تعتمد فقط على عدد سنوات الخبرة، فهناك العديد من العوامل التي تساهم في تحديد مدى كفاءة الأستاذ، سواء كان قديماً في المهنة أم لا. الأستاذ القديم قد يكون كفؤاً إذا توفرت فيه مجموعة من الشروط كالتطوير المستمر، القدرة على التكيف مع التغييرات التكنولوجية والمناهج الجديدة، قدرة الأستاذ على بناء علاقات جيدة مع الطلاب، الالتزام بالمواعيد، التحضير الجيد للدروس، واحترام الطلاب والزملاء يعكس كفاءة وأخلاقيات العمل العالية، على الجانب الآخر، قد يكون هناك أساتذة قدماء لا يستوفون هذه المعايير، وقد تتأثر كفاءتهم بمرور الوقت إذا لم يواكبوا التطورات الحديثة أو إذا فقدوا الشغف لمهنتهم. لذا، فالكفاءة ليست مسألة عمر أو عدد سنوات في المهنة، بل هي مسألة تطور مستمر والالتزام بجودة التعليم.

## 1-2-6- اللغات الأجنبية التي يجيدها الأستاذ:

النسبة المئوية	العدد	
13.33%	04	يحسنون الفرنسية والإنجليزية
40%	12	يحسنون الفرنسية فقط
26.66%	08	يحسنون الإنجليزية فقط
20%	06	لم يحدد

- أغلبية الأساتذة يجيدون الفرنسية فقط كلغة ثانية حيث تمثلت نسبتهم في 40%، ثم تليهم نسبة الأساتذة الذين يحسنون اللغة الإنجليزية فقط بنسبة 26.66%، ثم تأتي بعد ذلك نسبة الأساتذة الذين يحسنون اللغتين معا 13.33%، والبقية التي تمثلت نسبة 20% لم تجب عن السؤال المطروح، ونحن نعلم أن معرفة لغات أخرى غير العربية تمكن الأساتذة من الوصول إلى مجموعة واسعة من المصادر التعليمية، مثل الكتب، المقالات، والأبحاث العلمية التي لم تُترجم إلى العربية، فهذا يثري محتوى الدروس ويعزز جودة التعليم. كما أن معرفة اللغات الأجنبية تلعب دورًا حيويًا في تحسين جودة التعليم والتربية، وتساعد في إعداد الأجيال القادمة لمواجهة تحديات عالم متزايد العولمة.

## 1-3-3- الأسئلة الخاصة بالمتعلمين ومحتوى برنامج الأدب:

## 1-3-3-1- ماهي الأقسام الموكلة إليك؟

النسبة المئوية	العدد	
23.33%	07	الأولى والثانية
20%	06	الأولى والثالثة
26.66%	08	الثانية والثالثة
10%	03	الأولى والثانية والثالثة
20%	06	لم يحدد

- يبين الجدول أن أغلب الأساتذة منظمون في مستويات الأقسام الموكلة إليهم حيث جمعوا بين مستويين مختلفين لا أكثر، وقد كانت نسبهم متقاربة، غير أن أعلى نسبة كانت من نصيب الأساتذة الذين جمعوا بين السنوات الثانية والسنة الثالثة ب: 26.66%، تلتها نسبة الذين جمعوا بين الأولى والثانية ب: 23.33%، ثم الأساتذة الذين يدرسون السنوات الأولى والثالثة بنسبة 10%.

### 1-3-2- هل التوقيت المخصص لتدريس الأدب العربي كاف؟

النسبة المئوية	العدد	
83.33%	25	نعم
16.66%	5	لا

- أغلبية الأساتذة أجمعوا على أن التوقيت المخصص للأدب العربي كاف بدليل نسبة 83.33%، أما النسبة التي تراه غير كاف فهي جد قليلة، ويعود ذلك طبعاً إلى دور الأستاذ في تنظيم الوقت وتوزيعه توزيعاً يسمح باستغلال كل دقيقة فيه بطريقة عقلانية.

كفاءة الأساتذة وأسلوبهم في التدريس يلعبان دوراً كبيراً في تحديد ما إذا كان الوقت المخصص كافياً أم لا. فالأساتذة الماهرون يمكنهم تحقيق نتائج جيدة حتى في وقت محدود. كما أن مشاركة المتعلمين الفعالة في الحصص الدراسية واستفادتهم القصوى من الوقت المخصص يمكن أن يجعل الوقت كافياً.

بشكل عام، يمكن أن يكون التوقيت المخصص لتدريس الأدب العربي في القسم كافياً إذا تم استخدامه بفعالية مع الأخذ بعين الاعتبار التحديات المحيطة به والعمل على معالجتها.

## 1-3-3- ما تقديرك لمستوى المتعلمين الذين تدرسهم؟

النسبة المئوية	العدد	
20%	06	جيد
63.33%	19	متوسط
03.33%	01	ضعيف
13.33%	04	لم يحدد

- التقدير الأكثر استعمالاً والمتداول هو "مستوى متوسط" بنسبة رأي 63.33% من الأساتذة، ثم تأتي نسبة 20% مرتبطة بتقدير "جيد"، تليها نسبة 3.33% ممثلة الأساتذة الذين قالوا بأن مستوى المتعلمين ضعيف، أما نسبة الأساتذة الذين لم يحددوا ذلك فقد مثلت 13.33%.

## التعليل:

- ما هي أسباب ضعف متعلمي السنة الثالثة آداب وفلسفة في مادة الأدب العربي، وما الذي يجعل مستواهم متوسطاً؟

ضعف المتعلمين في مادة الأدب العربي في مرحلة التعليم الثانوي يمكن أن ينبج عن مجموعة متنوعة من الأسباب، تشمل جوانب متعلقة بالمتعلمين، الأساتذة، المناهج، والبيئة التعليمية بشكل عام. ويمكننا أن نجمالها في النقاط التالية:

- عدم تدريس المتعلمين في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط بالمستوى المطلوب.

- قلة الدافعية والاهتمام: قد يفتقر بعض المتعلمين إلى الحافز لدراسة الأدب العربي، خاصة إذا لم يروا قيمة واضحة في فهم النصوص الأدبية أو استيعابها.

- ضعف الخلفية الأدبية: المتعلمون الذين لم يتعرضوا بشكل كافٍ للأدب في المراحل الدراسية السابقة قد يجدون صعوبة في فهم وتحليل النصوص الأدبية المعقدة.
- صعوبة القراءة والفهم: بعض المتعلمين قد يعانون من صعوبات في القراءة والفهم، مما يؤثر على قدرتهم في استيعاب النصوص الأدبية واستمتاعهم بها.
- كثافة المناهج وصعوبتها: قد تكون المناهج الدراسية مليئة بالنصوص الأدبية الصعبة والمعقدة التي تتجاوز مستوى فهم المتعلمين.
- عدم تنوع النصوص: التركيز على نصوص أدبية تقليدية فقط دون تنوع بين الأدب القديم والحديث، العربي والعالمي، يمكن أن يجعل الدراسة مملة وغير مشوقة.
- عدم ارتباط النصوص بحياة المتعلمين وبما يعيشونه: إذا كانت النصوص الأدبية لا ترتبط بتجارب المتعلمين اليومية واهتماماتهم، قد يجدونها غير ذات صلة وصعبة الفهم.
- 1-3-4- عدد الندوات التي تناولتم فيها مختلف طرائق التعليم كان:**

النسبة المئوية	العدد	
76.66%	23	كاف
23.33%	07	غير كاف
00%	00	منعدم تمام

- أغلبية الأساتذة يقولون بأن عدد الندوات التي تناولوا فيها مختلف طرائق التدريس كان كافيا بنسبة 76.66%، أما نسبة الأساتذة الذين قالوا عكس ذلك فقد كانت قليلة جدا حيث قدرت بـ: 23.33%، ولم يقل أي واحد من الأساتذة بعدم انعقاد ندوات متعلقة بهذا الصدد.

1-3-5- هل ترى أن عدد النصوص الأدبية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي الجزائري مقبول، كثيف، أم ضئيل؟

النسبة المئوية	العدد	
56.66%	17	مقبول
23.33%	07	كثيف
20%	06	ضئيل

- الملاحظ من خلال إجابات الأساتذة المبينة في الجدول أن عدد النصوص الأدبية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى آداب وفلسفة من التعليم الثانوي الجزائري مقبول حيث تمثلت النسبة ب: 56.66%. وقد تقاربت نوعا ما نسبة الأساتذة الذين يقولون بأن العدد كثيف 23.33%، مع الذين يقولون بأنه ضئيل 20%.

1-3-6- هل تستعينون بالعامية في التدريس؟

النسبة المئوية	العدد	
06.66%	02	نعم
53.33%	16	أحيانا
40%	12	نادرا

- معظم الأساتذة لا يستعينون بالعامية إلا للضرورة القاهرة حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين يقولون بندرة استعانتهم بها ب: 40%، ومنهم من يقول بأنه أحيانا يستعين بها، حيث قدرت نسبة هذه الفئة بنسبة: 53.33%، أما الأساتذة الذين يقولون بتوظيف العامية في التدريس فقليلة جدا حيث تمثلت في نسبة: 06.66%.

## التعليل:

- لماذا تستعينون بالعامية في التدريس؟

- يقول الأساتذة الذين يستعينون بالعامية في التدريس أن سبب استعانتهم بها يتجسد في النقاط التالية:

- اللغة العامية هي اللغة التي يتحدث بها المتعلمون يوميًا، مما يجعلهم أكثر ارتياحًا وفهمًا عندما تُستخدم في الشرح.

- بعض المفاهيم الأدبية أو اللغوية قد تكون معقدة، واستخدام العامية يمكن أن يساعد في تبسيطها وجعلها أكثر سهولة للتلاميذ

- استخدام العامية يمكن أن يجعل الجو التعليمي أقل رسمية وأكثر ودية، مما يشجع الطلاب على المشاركة بفاعلية وطرح الأسئلة دون تردد.

- قد يكون لدى بعض المتعلمين تفاوت في مهاراتهم في اللغة الفصحى، واستخدام العامية يمكن أن يساعد في سد هذه الفجوات وضمان أن الجميع يفهم الدروس بنفس المستوى.

- المتعلمون الذين يعانون من ضعف في اللغة الفصحى قد يستفيدون أكثر عندما تُشرح المفاهيم بالعامية.

-المخاطر والسلبيات المحتملة من جراء استعمال العامية في التدريس:

- تقليل مستوى فصاحة المتعلمين: يؤدي الاعتماد العامية في تدريس الأدب العربي إلى تقليل مستوى اللغة العربية الفصحى لدى المتعلمين، مما يعيق تطورهم اللغوي وقدرتهم على فهم النصوص الأدبية بها.

- ضياع الفرصة لتحسين مهارة التحدث بالفصحى: يمنع استخدام العامية المتعلمين من تحسين مهاراتهم في اللغة الفصحى، والتي تعتبر أساسية في فهم وتحليل النصوص الأدبية الفصيحة وفي التواصل الأدبي.

- تشويش هوية المتعلم اللغوية: يؤدي التعرض المستمر للعامية في البيئة التعليمية إلى تشويش على هوية المتعلم اللغوية وترسيخ استخدام العامية على حساب اللغة العربية الفصحى.

ضياع القيم الثقافية لمادة الأدب العربي: يمكن أن يؤدي التركيز على العامية إلى تقديم الأدب العربي بطريقة تخفي تاريخه وقيمه الثقافية، مما يمكن أن يحد من فهم المتعلمين للسياق الثقافي والتاريخي للأعمال الأدبية.

-تقليل مستوى التحليل الأدبي للنصوص: يمكن أن يؤدي استخدام العامية إلى تقليل مستوى التحليل الأدبي لدى المتعلمين، حيث يمكن أن يكون التحليل الأدبي أكثر تعقيداً في النصوص الفصحى مقارنة بالعامية.

### 1-3-7- هل يمكن استغلال الأدب العربي في المجال التربوي ؟

النسبة المئوية	العدد	
93.33%	28	نعم
00	00	لا
6.66%	02	لم يحدد

- يمكن استغلال الأدب العربي في أنواع الدروس كلها، فاستخدامه في المجال التربوي يمكن أن يكون مفيداً لتحفيز وتعزيز تطوير المتعلمين على الصعيدين الأكاديمي والشخصي، والدليل على ذلك هو نسبة 93.33% المعبرة عن الإيجاب والقبول لدى الأساتذة.

## التعليل :

## - كيف يمكن استغلال تدريس الأدب في المجال التربوي؟

- تنمية مهارة القراءة والكتابة: يمكن استخدام القصص الأدبية والشعر والمسرحيات العربية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين. من خلال قراءة النصوص الأدبية ومناقشتها، يمكن للمتعلمين تحسين فهمهم اللغوي وتوسيع مفرداتهم وتطوير قدراتهم الكتابية.

- تعزيز التحليل النقدي والتفكير النقدي: يمكن استخدام الأدب العربي لتحفيز المتعلمين على التفكير النقدي وتحليل النصوص. من خلال مناقشة الأحداث والشخصيات والرموز في الأعمال الأدبية، يمكن للطلاب تطوير قدراتهم في التحليل والتفكير النقدي.

تعزيز الوعي الثقافي والتاريخي: يمكن للأدب العربي أن يوفر نافذة للمتعلمين لفهم الثقافة والتاريخ العربي، من خلال دراسة الأعمال الأدبية التي تعكس القيم والتقاليد والتاريخ العربي.

- تعزيز القيم الأخلاقية والإنسانية: وذلك بسليط الضوء على القيم الأخلاقية والإنسانية مثل العدالة والرحمة والصدق والشجاعة. فمن خلال قصص الشخصيات الأدبية التي تبرز هذه القيم، يمكن للطلاب استخلاص العبر والدروس وتطبيقها في حياتهم اليومية.

- تعزيز الإبداع والتفكير الإبداعي: يمكن للمتعلمين أن يستوحوا الإلهام من الأعمال الأدبية ويطوروا مهاراتهم الإبداعية من خلال كتابة قصص قصيرة، أو تمثيل مشاهد مسرحية، أو تأليف قصائد شعرية مستوحاة من الأدب العربي.

- تعزيز التواصل والتفاعل مع اللغة العربية: دراسة الأدب العربي تشجع المتعلمين على التفاعل مع اللغة العربية بشكل أكبر وتعزز استخدامهم لها في حياتهم اليومية.

### 1-3-8- هل لاحظت أن حب المتعلمين وميلهم للأدب العربي تبلور عنه تحسن في مستواهم اللغوي والأدبي؟

النسبة المئوية	العدد	
93.33%	28	نعم
6.66%	02	لا

- تبين الإجابات أن نسبة كبيرة جدا مقدرة بـ: 93.33% من الأساتذة تؤكد وتعترف بدور الأدب العربي في تحسين مستوى المتعلمين لأنهم يكتسبون منه الزاد اللغوي والأدبي المتنوع، والترابط في الأفكار وكيفية بناء الجمل، بينما 6.66% لا يرون هذا وهي نسبة قليلة جدا ولكل رأيه.

#### التعليق:

- كيف يساهم الأدب العربي في تحسين المستوى اللغوي والأدبي للمتعلمين؟

- بشكل عام، يمكن أن يساهم الأدب العربي في تحسين المستوى اللغوي والأدبي للمتعلمين من خلال توفير بيئة تعليمية غنية بالنصوص الأدبية المتنوعة والملهمة، ومن خلال توجيههم لتحليل وفهم هذه النصوص بشكل شامل وعميق.

### 1-3-9- هل تستغل النصوص الأدبية في حصص إنتاج المنطوق أو المكتوب أو في كليهما؟

النسبة المئوية	العدد	
96.66%	29	نعم
3.33%	01	لا

- نسبة كبيرة جدا من الأساتذة تمثلت في: 96.66% قالت بأن المتعلمين يستغلون أفكار أو مواضيع النص الأدبي في حصص إنتاج المنطوق أو المكتوب أو في كليهما، أما نسبة 03.33% من الأساتذة فيجيبون بالنفي.

التعليل :

- كيف يوظف المتعلمون ذلك؟

- من الأساتذة من يقول أن توظيف النصوص الأدبية يتم من كلا الناحيتين الشفوية والكتابية، فمن خلال مطالعة المتعلم يستطيع كتابة نص أدبي في حصص التعبير، ومنهم من يقول أن توظيفها يكون عن طريق قراءتها ثم محاولة كتابة نص أدبي وفق معلوماتهم السابقة، ومنهم من يقول أن النص الأدبي يستغل لإثراء الملكة اللغوية لدى المتعلمين وبالتالي يوظف بعد ذلك في التعبير.

- ماذا تلاحظ؟

- تحسن ملحوظ في نطق المتعلم للعربية وتنوع في زاده المعرفي مع ظهور مهارات وفنيات في إنجاز نصوص أدبية ترقى إلى مستوى مقبول مع تحسن كبير لدى عموم المتعلمين في حصص التعبير الكتابي أو الشفوي.

1-3-10- إذا طلبت من المتعلمين أن يلخصوا نصا أدبيا فهل يحافظون على تتابع

الأحداث و ترابطها؟

النسبة المئوية	العدد	
76.66%	23	نعم
16.66%	05	لا
06.66%	02	لم يحدد

- أغلب الأساتذة قالوا بأن المتعلمين إذا لخصوا نصا أدبيا فإنهم سيحافظون على تتابع الأحداث وترابطها حيث مثلوا نسبة: 76.66%، أما الأساتذة الذين قالوا أن المتعلمين لا يستطيعون المحافظة على التسلسل المنطقي للأحداث وترابط الأفكار فقد كانت ضئيلة جدا حيث تمثلت في: 16.66، وهناك نسبة 06.66% لم تبرز رأيها سواء بالنفي أو بالإيجاب.

**التعليل: ماذا يحصل غالبا إذن؟**

- يقول بعض الأساتذة أن المتعلمين غالبا ما يتقيدون بترابط الأحداث وتسلسلها نظرا لتتبعهم تقنيات التلخيص التي درسوها، ومنهم من يقول أنهم قد يضيفون معلومات جديدة من خلال البحث والتقصي، ومنهم من يقول أنهم لا يضيفون شيئا بل يتقيدون بمعلومات النص فقط.

**1-3-11- ما هو حظ الأدباء الجزائريين من النصوص الأدبية المدرجة في الكتاب المدرسي " اللغة العربية و آدابها" لمتعلمي السنة الثالثة آداب وفلسفة ؟**

النسبة المئوية	العدد	
00%	00	قوي
90%	27	ضعيف
10%	3	لم يجيبوا

- عبر الأساتذة عن موقفهم تجاه الأدباء الجزائريين من النصوص الأدبية المقررة في الكتاب المدرسي " اللغة العربية و آدابها" لمتعلمي السنة الثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي الجزائري وهذا موضح في الجدول أعلاه، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يقولون بضعف مشاركة الأدباء الجزائريين 90%، إذا أقرروا أن عددهم قليل جدا بل يكاد يكون منعدما، حيث كان التركيز على أدباء المشرق العربي بصفة أكبر، وبلغت نسبة الأساتذة

الذين امتنعوا عن الإجابة 10%، فمنهم من قال بإدراج أسماء إضافية لبعض الأدباء الجزائريين، ومنهم من توجه إلى تنويع النصوص الأدبية، فالغاية ليست التعريف بالأدباء بقدر فهم بنيات النصوص المختلفة وتذوق جمالياتها.

### 1-3-12- هل نصوص الأدب الموجهة لمتعلمي السنة الثالثة آداب وفلسفة تتوافق ومستواهم؟

النسبة المئوية	العدد	
56.66%	17	نعم
43.33%	13	لا

- كانت نتائج إجابات الأساتذة متقاربة فيما يخص توافق اختيار النصوص الأدبية ومستوى المتعلمين حيث كانت نسبة الأساتذة الذين قالوا بتوافق النصوص 56.66%، بينما تمثلت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بالنفي في: 43.33%، وذلك راجع لإدراج أدباء غير معروفين بالنسبة للمتعلمين، ناهيك عن غموض بعض النصوص، كالتى تكثر فيها الأساطير والرموز وأسماء الأعلام التي يجهلها المتعلمون، بالإضافة إلى الألفاظ المعاصرة والجديدة بالنسبة إليه، مما يجعله ينفر من النص الأدبي ولهذا كان من الضرورة "إنجاز معجم للمصطلحات التربوية والنقدية في التدريس"<sup>1</sup>، تعين المتعلم على الاطلاع على كل ما استعصى عليه من كلمات أو مصطلحات أو مفاهيم.

### 1-3-13- هل جميع نصوص الأدب العربي تأخذ حقيها من التحليل والدراسة؟

النسبة المئوية	العدد	
63.33%	19	نعم
36.33%	11	لا

1- عبد الكريم بكري، إتقان العربية في التعليم، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2000، ص: 128.

- أكد أغلب الأساتذة أن نصوص الأدب العربي تأخذ حقيها من الدراسة والتحليل بنسبة 63.33%، وهذا يدل على أن الأساتذة يتوصلون في نهاية الموسم الدراسي إلى تعليم النصوص الأدبية المقررة كلها، أما الأساتذة الذين قالوا بعكس ذلك فقد بلغت نسبتهم 36.33%، وقد تحججوا بقلّة الحجم الساعي المخصص لتدريس النصوص الأدبية، وبصعوبة بعض النصوص وجديتها على المتعلمين. مما يستدعي من الأستاذ بذل جهد أكبر وذلك يتطلب وقتاً أكثر. هذا ما جعل الأساتذة يكتفون بتحليل سريع وسطحي يتجلى في فك الشفرات اللغوية ومحاولة تفسيرها باختصار.

### 1-3-14- هل خطوات تحليل النصوص الأدبية كافية لفهمها؟

النسبة المئوية	العدد	
83.33%	24	نعم
16.66%	05	لا

- بين أغلب الأساتذة بنسبة 83.33%، أن خطوات تحليل النص الأدبي كافية ووافية من ناحية تحليل النص واستيعابه، لأنها متسلسلة ومنهجية في الانتقال من خطوة إلى أخرى، وأهم ما فيها حسب آراء الأساتذة: اكتشاف معطيات النص ومناقشتها، وخطوة الاتساق والانسجام، التي يتبين من خلالها المتعلم آليات بناء النص وأدوات ترابطه. أما الأساتذة الذين قالوا بعدم كفاية خطوات تحليل النصوص الأدبية فقد كانت قليلة وكانت نسبتهم 16.66%، حيث ربطوا قصورها بتطابقها مع الطريقة القديمة، ما عدا بعض الخطوات المستحدثة كالاتساق والانسجام.

## 1-3-15- هل تتجاوز بعض الخطوات أثناء قيامك بتحليل النص الأدبي؟

النسبة المئوية	العدد	
60%	18	نعم
30%	09	لا
10%	03	لم يحدد

- من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم الأساتذة يتجاوزون بعض خطوات تحليل النصوص الأدبية حيث مثلت نسبتهم 60%، وذلك راجع إلى التكرار الذي حوته خصوص وأن بعضهم تذر من قضية الحجم الساعي، والذي لا يكفي للوقوف على كل خطوة والتدقيق فيها، كما أنهم بصدد تدريس أنشطة أخرى لا ينبغي لهم المساس بأوقاتها. وهذا الأمر يستدعي إعادة نظر في نقطة توافق الكم مع الكيف من ناحية اختيار النصوص، الخطوات، والأسئلة. أما نسبة 30% من الأساتذة فقد قالوا بعدم تجاوز أي خطوة أثناء قيامهم بتحليل النصوص الأدبية، بينما امتنعت فئة من الأساتذة عن الإجابة وقدرت نسبتها بـ: 10%.

## 1-3-16- هل أسئلة الأدب المقررة في الكتاب المدرسي تأخذ حقها من التحليل كلها؟

النسبة المئوية	العدد	
26.66%	08	نعم
60%	18	لا
13.33%	04	أحيانا

- قال معظم الأساتذة بأن الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي والمتعلقة بالأدب لا تأخذ حقها من التحليل والإجابة عنها كاملة، حيث كانت نسبتهم 60%، وذلك راجع لأسباب

متعددة، فهناك أسئلة ثانوية مكررة يتم الاستغناء عنها والاكتفاء بالأسئلة الرئيسية التي تفي بالغرض، أسئلة تفوق مستوى المتعلم، خلاف المدة الزمنية المحددة، أما فئة الأساتذة الذين أجابوا بالإيجاب فقد كانت نسبتهم 26.66%، ولا ندري كيف لهم أن يقدموا الأسئلة كلها مع شرحها، أهو تقديم من أجل التقديم أم ماذا، فينبغي للأستاذ أن يهتم بالأهم ويترك ما دون ذلك. وهناك فئة قالت بأن هذا الأمر نسبي على حسب النص الأدبي ونوعه، ففي أحيان يتم شرح أسئلة النص كلها وفي أحيان أخرى لا يتم ذلك وقد قدرت نسبتهم بـ: 13.33%.

### 1-3-17- أثناء تدريسك للنص الأدبي هل تركز على الشكل، المضمون، أم عليهما معا؟

النسبة المئوية	العدد	
00%	00	الشكل
00%	00	المضمون
100%	30	على الشكل والمضمون

- اتفق الأساتذة في تركيزهم على الشكل والمضمون أثناء تدريسهم للنصوص الأدبية، دون الفصل بينهما، يجب أن يكون هناك توازن بين التركيز على الشكل والمضمون. فلكل منهما أهمية كبيرة في فهم وتقدير النص الأدبي بشكل كامل. لأنه يساهم في تطوير فهم عميق وشامل لدى المتعلمين، مما يعزز قدراتهم التحليلية والنقدية ويجعلهم قادرين على تقدير الأدب بكل جوانبه.

فهم النص يقتضي فهم المعنى والمبنى، لأنهما يخدمانه معا، ولا مزية لواحد منهما دون الآخر، ناهيك عن ضرورة تعرف المتعلم على الجانب الفكري للنص وكذا الطريقة الجمالية والفنية التي صيغ بها.

## 1-3-18- ما رأيك في مشاركة المتعلمين وتفاعلهم مع النصوص الأدبية؟

النسبة المئوية	العدد	
13.33%	04	ممتازة
36.66%	11	متوسطة
50%	15	ضعيفة

- رغم ما نادى به كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له إلى ضرورة إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعليمية، وضرورة تفاعله مع ما يتلقاه من معارف ومعلومات، إلا أن نتائج تحليل السؤال الموضح أعلاه بينت أن مشاركة المتعلمين وتفاعلهم مع النصوص الأدبية محدودة حيث شكلت نسبتهم 13.33%، في حين مثلت نسبة 36.66% الأساتذة الذين قالوا أن مشاركة المتعلمين متوسطة وتفاعلهم مع النصوص الأدبية كذلك متوسط، أما نصف الأساتذة فقد قالوا بأن المتعلمين لا يتفاعلون أبداً مع ما يقدم لهم و ذلك راجع لمجموعة من الأسباب يمكننا أن نوجزها فيما يلي:

- عدم التحضير المسبق للمتعلمين، الذي يدل على عدم اهتمام ولا مبالاة منهم من قبل المتعلمين، وهذا راجع لكثرة النصوص والأسئلة.
- ابتعاد بعض النصوص عن اهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم، وابتعاد بعضها الآخر عن مستواه الفكري والمعرفي، مما حد من مكتسباته القبلية ومن كفاءة توظيفها واستثمارها.
- وكان بالإمكان أن نتفادى بعض المزالق التي وقعت فيها "وذلك بالتشجيع على إنجاز معاجم ملونة واستثمار الوسائل التعليمية الحديثة بكل طور من أطوار التعليم"<sup>1</sup>.

1 - عبد الكريم بكري، إتقان العربية في التعليم، ص128.

## 1-3-19- هل ترى أن طريقة التحليل مناسبة لتدريس الأدب؟

النسبة المئوية	العدد	
73.33%	22	نعم
26.66%	08	لا

- أكد جل الأساتذة بنسبة 73.33%، بأن طريقة التحليل مناسبة لتدريس الأدب لأن تلك الخطوات حسب رأيهم متعددة وتمس جوانب كثيرة من النص، كما أنها تعد الأفضل والأرقى من الطريقة القديمة والتي تعتبر طريقة روتينية يكاد المتعلم أن يحفظها ويسترجعها متى طلب منه ذلك. في حين تساعد الطريقة الجديدة على إبراز قدرات المتعلم وجعله يتجاوب مع النصوص الأدبية ويتفاعل معها. بينما ترى الفئة المتبقية بنسبة 26.66%، عكس ذلك أي عدم ملاءمة التحليل لتدريس الأدب، الذي يستدعي مداخل<sup>1</sup> كثيرة للولوج إليه واستكناه خفاياه، وذلك لا يتأتى إلا بعد الاطلاع على ما جادت به الدراسات الأدبية والنقدية المعاصرة، إذ أن الخطوات المحددة في التحليل يمكن لها أن تحد من حرية المتعلم في تحليل النص وتلقائيته.

## 1-4-4- تحليل استبانة الأساتذة:

بعد تحليلنا للأسئلة التي وزعناها على الأساتذة فيما يخص تعليم الأدب العربي خلصنا إلى تدوين بعض الملاحظات التي نذكرها فيما يلي:

- يعتبر معظم الأساتذة أن الطريقة التحليلية الجديدة أكثر تطوراً وتقدماً من الطريقة التي سبقتها، سواء من حيث الخطوات المتبعة أو من حيث الأسئلة التي تشجع المتعلمين على

1 - ينظر الفصل الأول من القسم النظري " مداخل تدريس الأدب"، ص: 23.

المشاركة والتفاعل. ومع ذلك، يشير القليل فقط من الأساتذة إلى تجاهل المنهاج الجديد لمعطيات النظريات النقدية المعاصرة والتي يمكن أن تسهم في فهم أدبيات الأدب.

- يتفق هذا النص الأدبي المقرر على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مع معطيات المنهاج الذي يشجع على استخدام النظريات الحديثة في تحليل النصوص الأدبية، ويسمح للمتعلمين بتقديم قراءات متنوعة تتجاوز النصوص التقليدية للإبداع الأدبي، مما يثير تساؤلات حول مدى توافق طريقة التحليل التي حث عليها المنهاج مع تحقيق الأهداف المطلوبة في أرض الواقع.

بعض الأساتذة يدعون إلى إعادة التفكير في مسألة الحجم الساعي المخصص لتعليم النصوص الأدبية، وضرورة زيادته.

- يطالب معظم الأساتذة بضرورة تضمين نصوص أدبية لأدباء جزائريين قصد التعريف بالأدب الجزائري.

- دعوة البعض من الأساتذة لإلقاء نظرة على عملية اختيار النصوص الأدبية، واختيار النصوص التي تعكس اهتمامات واحتياجات المتعلمين.

- تسجيل انخفاض في مستوى المتعلمين مقارنة بمستوى بعض نصوص الأدب العربي المقررة عليهم في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجزائري.

- معظم الأساتذة سجلوا انخفاضا في مستوى المعارف القبلية للمتعلمين، مما قلل من مشاركتهم وتفاعلهم أثناء تدريس النصوص الأدبية لهم.

- يتصرف بعض الأساتذة في وقت حصة النصوص الأدبية بمنطق "للضرورة أحكام" ويتجاوزون بعض الخطوات والأسئلة المقررة في كتاب اللغة والأدب العربي للسنة الثالثة آداب وفلسفة.

- معظم الأساتذة استهوتهم طريقة التحليل الجديدة إلا القلة القليلة من الأساتذة الذين تنبهوا إلى غياب ما جادت به النظريات الأدبية والنقدية المعاصرة والتي يمكن أن تكون مدخلا لقراءة النصوص الأدبية.

2- تحليل ودراسة استبانة متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجزائري شعبة آداب وفلسفة:

### 2-1- التعريف بالمدونة:

الاستبانة التي بين أيدينا وضعت خصيصا من أجل غاية محددة، وهي معرفة الحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمتعلمين في مستوى السنة الثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي، والذين يعتبرون عنصرا أساسيا في هذا البحث. فالبحت من أجلهم ولأجلهم، قصد معرفة الواقع الحقيقي لمستواهم في مادة الأدب العربي في هذه السنة.

كما أن الهدف من هذه الاستبانة تبين مدى ميل المتعلمين أو نفورهم في هذا المستوى من الأدب العربي وهل يحاولون إثراء لغتهم أم يستسلمون لواقعهم اللغوي الضعيف.

لمعرفة هذه لمعطيات وزعنا 300 وثيقة على 300 متعلم، وسنحاول في هذا الحيز أن نفرغ إجاباتهم في جداول إحصائية وذلك لاستخراج النسب المئوية التي تحيلنا لتحديد الأسباب ومعرفة النتائج المؤدية لهذه الوضعية سواء السلبية أو الإيجابية.

## 2-2- بطاقة تعريف المتعلم:

## 2-2-1- توزيع المتعلمين عبر الثانويات:

اسم الثانوية	مكان المؤسسة	العدد	النسب المئوية
عمر إدريس	قصر الحيران	30	10%
حجاج سي البشير	قصر الحيران	30	10%
الجودي بلقاسم	الأغواط	30	10%
أول نوفمبر	الأغواط	30	10%
الإمام الغزالي	الأغواط	30	10%
المقاومة الشعبية	الأغواط	30	10%
19 مارس 1962	بليل	30	10%
بج أحمد	حاسي الرمل	30	10%
مصطفى بن بولعيد	العسافية	30	10%
الأمير عبد القادر	بن ناصر بن شهر	30	10%

- يبين الجدول أن الاستبانة الخاص بالمتعلمين فيما يخص تعليم الأدب في التعليم الثانوي شأنه شأن استبانة الأساتذة، حيث اعتمدنا على المؤسسات التربوية نفسها، والنسب المئوية نفسها في كل ثانوية.

2-2-2- السن: يتراوح عمر المتعلمين الذين أجابوا على الاستبانة ما بين 17 و20 سنة، موزعين على النسب التالية:

النسبة المئوية	العدد	السن
03%	09	17 سنة
61%	183	18 سنة
25%	75	19 سنة
11%	33	20 سنة

- نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة شكلها عمر المتعلمين الذين وصل سنهم إلى 18 سنة وأقل نسبة ظهرت عند الذين وصل سنهم إلى 17 سنة.

ومن خلال الجدول نستطيع أن نصنف ثلاث فئات زمنية وهي:

- السن المتقدم: وهو هنا 17 سنة شكلت نسبة المتعلمين فيه: 03%
- السن المناسب لهذا المستوى: وهو هنا 18 سنة بلغت فيه النسبة 61% وهي نسبة مرتفعة
- السن المتأخر: وهو يتراوح ما بين (19 و20) نسبة المتعلمين فيه بلغت على التوالي: 25%، و11%.

### 2-2-3- الجنس:

النسبة المئوية	العدد	الجنس
40%	120	الذكور
60%	180	الإناث

- نلاحظ من الجدول أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث أن الأولى احتلت نسبة 60% وهي تفوق النصف، ثم الثانية تحت المتوسط بنسبة 40%

### 2-3- الحالة الاجتماعية والعائلية للمتعلم:

#### 2-3-1- وظيفة الوالدين:

##### أ- وظيفة الأب:

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
تاجر	60	20%
موظف عمومي	135	45%
عاطل عن العمل	15	5%
متقاعد	48	16%
متوفى	18	6%
عمل آخر	24	8%

##### ب- وظيفة الأم:

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
تاجر	15	5%
موظف عمومي	75	25%
عاطل عن العمل	183	61%
متقاعد	09	3%
متوفى	06	2%
عمل آخر	12	4%

- ما يلاحظ على وظائف الآباء أن الوظيفة العمومية يحتل النسبة الأولى بـ: 45% ثم التجارة بـ: 20% ثم متقاعد بـ: 16% ثم عمل آخر بـ: 08% ثم متوفى بـ: 06% ثم العاطلين عن العمل بـ: 05%.

أما الأمهات فيلاحظ أن أغليتهن لا يعملن وإنما ماكثات في البيت بنسبة 61% ثم اللواتي يعملن بالوظيفة العمومية بنسبة: 25% ثم اللواتي يعملن بالتجارة بنسبة 05% ثم عمل آخر بـ: 04%.

وإذا ما قارنا بين وظائف الوالدين، نجد أن الأب غالباً ما يكون موظفاً في الوظيفة العمومية، والأم ماكثة بالبيت أي لا تعمل، ثم تتوالى نسب الوظائف الأخرى بتفاوت.

### 2-3-2- المستوى العلمي للوالدين:

#### أ- المستوى العلمي للأب:

النسبة المئوية	العدد	المستوى العلمي
27%	81	جامعي
18%	54	ثانوي
30%	90	متوسط
15%	45	ابتدائي
03%	09	بدون مستوى
07%	21	لم يحدد

## ب-المستوى العلمي للأم:

النسبة المئوية	العدد	المستوى العلمي
10%	30	جامعي
19%	57	ثانوي
30%	90	متوسط
18%	54	ابتدائي
14%	42	بدون مستوى
09%	27	لم يحدد

- يبين الجدول أن المستوى المتوسط بالنسبة للأب شكل أكبر نسبة 30% ثم المستوى الجامعي ب: 27% ثم المستوى الثانوي ب: 18% ثم المستوى الابتدائي ب: 15% ثم نسبة الذين لم يتلقوا تعليماً ولم يدخلوا المدارس مع الذين لم يحددوا ب: 10%، ويلاحظ أن هناك نسبة معتبرة متعلمة بدليل النسب. أما فيما يخص الأم فنلاحظ أن نسبة المستوى المتوسط هي الأعلى ب: 30% ثم المستوى الثانوي ب: 19% ثم المستوى الابتدائي ب: 18% ثم الأمهات اللواتي بدون مستوى ب: 14% ثم الذين لم يحددوا ب: 09% ثم المستوى الجامعي بنسبة: 10%. وإذا ما قارنا بين المستويات الثقافية للآباء والأمهات، نلاحظ أن نسبة المستوى الجامعي والثانوي للآباء يفوق نسبة الأمهات، ولكن في المستوى المتوسط والابتدائي وبدون مستوى نلاحظ أن نسبة الأمهات تفوق نسبة الآباء.

## 2-3-3- هل يقدم لك أحد أفراد أسرتك مساعدة في دراستك؟

النسبة المئوية	العدد	الإجابة
65%	195	نعم
30%	90	لا
05%	15	لم يحدد

- ما يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتعلمين يجدون مساعدة من طرف الأهل في دراستهم سواء من الإخوة، الأخوات، الوالدين، أو غيرهم، وهذا أمر ضروري للرفع من مستواهم. أما النسبة الثانية فمثلتها فئة الذين لا يجدون من يساعدهم، أو لا يحبونهم أنفسهم طلب المساعدة من الأهل وقد مثلوا 30%.

## 2-4- الأمور المتعلقة بالجانب الدراسي:

## 2-4-1- هل تعجبك مادة الأدب العربي أم لا؟

النسبة المئوية	العدد	الإجابة
65.33%	196	نعم
34.66%	104	لا

- إن أغلبية المتعلمين أجابوا بالإيجاب عن حبهم لمادة الأدب العربي، بدليل النسبة المرتفعة 65.33%، وذلك راجع للأسباب التالية حسب قولهم:

- نصوص الأدب الحديث والمعاصر غالبًا ما تكون أكثر قربًا من تجارب الطلاب اليومية، مما يزيد من ارتباطهم بالنصوص. كما أن النصوص المعاصرة تعكس قضايا ومشكلات حديثة يمكن أن تتعلق بحياة الطلاب الشخصية والاجتماعية.

- النصوص الأدبية تتيح للمتعلمين التفاعل مع شخصيات وأحداث خيالية، مما يعزز الفهم الشخصي والنقدي. التعرف على الشخصيات والأحداث الأدبية يمكن أن يكون ممتعاً ومحفزاً للتفكير. كما أنها غالباً ما تعبر عن مشاعر وأفكار إنسانية عميقة، مما يساعد المتعلمين على الشعور بالاتصال مع الأدب وفهم التجارب الإنسانية المشتركة.

-الأدب يمكن أن يساعد المتعلمين على استكشاف هوياتهم الشخصية وفهم أنفسهم بشكل أفضل.

- القصص والأشعار الموجودة في مادة الأدب يمكن أن تلهم المتعلمين وتساعدهم في البحث عن معنى في حياتهم، ويمكن أن تثير المشاعر وتُحيي الخيال، مما يجعل الدراسة أكثر إثارة وجاذبية.

تليها نسبة الذين لا يميلون إليها وقد مثلوا نسبة 34.66%، هي نسبة تحت المتوسط لكنها معتبرة في الوقت نفسه وهذا طبعاً لأسباب تختلف من واحد لآخر حسب قولهم يمكننا أن نجملها في النقاط التالية:

-الاعتماد على التلقين والحفظ بدلاً من المناقشة والتحليل النقدي مما يجعل المادة مملّة وغير محفزة.

- غياب الأنشطة التفاعلية والمشروعات الإبداعية مما يقلل من جاذبية المادة إلى نفوس المتعلمين.

- التركيز الكبير على الامتحانات والدرجات بدلاً من الفهم والاستمتاع بالأدب يمكن أن يؤدي إلى ضغط نفسي ونفور من المادة.

- عدم ربط الأدب بحياة المتعلمين اليومية وتجاربهم يمكن أن يجعل النصوص الأدبية تبدو بعيدة عن واقعهم المعيش وغير مهمة.

- هناك نظرة سائدة بأن الأدب ليس مهمًا مقارنة بالمواد الأخرى مثل العلوم والرياضيات، أثر على اهتمام المتعلمين بالمادة.

معالجة هذه الأسباب تتطلب جهودًا مشتركة بين الأساتذة، والإدارات التعليمية، وأولياء الأمور، والمتعلمين أنفسهم. تحسين جودة التدريس، وتحديث المناهج، وتوفير بيئة تعليمية داعمة، يمكن أن يساعد في جعل مادة الأدب العربي أكثر جاذبية وذات قيمة كبيرة عند المتعلمين.

إن النص الأدبي تجربة فعالة تشارك فيها أطراف عديدة "وهذه الأطراف هي المؤلف والنص والقارئ"<sup>1</sup>، فلا يمكن أن نركز فقط على المؤلف أو النص أو كليهما دون الالتفات للقارئ والذي يعتبر العنصر الفاعل خصوص في مرحلة التعليم الثانوي، فمن شروط تفاعل القارئ مع المقروء أن يخضع هذا الأخير لشروط منها مراعاة مستوى المتعلم واهتماماته وميوله.

#### 2-4-2- هل دراسة النصوص الأدبية بالنسبة إليك : ممتعة ، مملة؟

الملاحظات	العدد	النسبة المئوية
ممتعة	189	63%
مملة	111	37%

- ما يلاحظ على أجوبة المتعلمين أنهم يجدون دراسة النصوص ممتعة وهذا حسب النسبة التي احتلت 63%، لأنها تتقنهم وتسليهم، كما تمكنهم من إدراك أمور جديدة عليهم لم يسبق لهم أن عرفوها. ومنهم من قال بمتعته إذا ما تميز الأستاذ بطريقة في تقديم النصوص الأدبية. وهي إشارة إلى طريقة الأستاذ في التدريس، فلكل أستاذ بصمته الخاصة به وإن

1- حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة: تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2003، ص:06.

خضعت طريقة التعليم لخطوات الكتاب المدرسي. ثم نسبة معاكسة تقول أنها مادة مملة، ولا تتذوقها بتاتا ولا تحتمل الحصة المخصصة لها بنسبة 37% وهي نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة الأخرى. "إن ميول المتعلم وحاجاته ومستواه اللغوي ومعارفه السابقة والبيئة اللغوية التي يعيش فيها، كلها عناصر تتظافر فيما بينها لتحقيق دافعية التعلم"<sup>1</sup>.

## 2-4-3- هل استفدت من النصوص الأدبية المقدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة ؟

النسبة المئوية	العدد	الإجابة
80%	240	نعم
14%	42	لا
4,5%	18	لم يحدد

- الملاحظ من خلال الجدول أن أغلب المتعلمين استفادوا من النصوص الأدبية المقدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي حيث شكلت نسبتهم 80% وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة المتعلمين الذين لم يستفيدوا منها والذين مثلت نسبتهم 14%، وأغلب الظن أنهم لم يحاولوا فهمها واستخلاص مغزاها ولم يتأملوا في ما وراء أسطرها.

## 2-4-4- ما هي العناصر التي تستفيد منها عند قراءتك للنصوص الأدبية؟

النسب المئوية	العدد	الإجابة
17%	51	ترابط الأفكار
17%	51	استخلاص العبر
22%	66	المتعة والاستمتاع

1 - بشير إبرير، التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، ص: 220.

20%	60	جمال الفكرة وروعة الخيال
22%	66	الاستفادة منها كلها
02%	06	لا يستفيد شيئاً

- من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نستخرج ما يلي:

- نسبة المتعلمين الذين يستفيدون من قراءة النصوص الأدبية ترابط الأفكار هي: 17%.

- نسبة المتعلمين الذين يستفيدون من قراءة النصوص الأدبية استخلاص العبر هي: 17%.

- نسبة المتعلمين الذين يستفيدون من قراءة النصوص الأدبية المتعة والاستمتاع هي: 22%.

- نسبة المتعلمين الذين يستفيدون من قراءة النصوص الأدبية جمال الفكرة وروعة الخيال هي: 20%.

- نسبة المتعلمين الذين يستفيدون من قراءة النصوص الأدبية العناصر المذكورة في الجدول كلها هي: 22%.

- نسبة المتعلمين الذين لا يستفيدون شيئاً هي: 02%.

وما نستنتجه أخيراً من الأجوبة المقدمة بخصوص هذا السؤال أن أعلى نسبة تحب النصوص الأدبية لما فيها من متعة واستمتاع 22%، تليها نسبة حب المتعلمين للنصوص الأدبية نظراً لما فيها من جمال فكرة وروعة خيال يجذبهم ويشدهم إليها وقد تمثلت بـ: 20%، ثم تأتي نسبة من يجذبهم في النصوص الأدبية ترابط الأفكار واستخلاص العبر وكانت نسبة كل واحدة منهما: 17%، أما نسبة المتعلمين الذين أجمعوا على العناصر السابقة مجتمعة فقد تمثلت في: 22%، وهناك نسبة صغيرة من المتعلمين قدرت بـ: 02%

قالت بأنها لا تستفيد شيئاً من قراءة النصوص الأدبية. هذه النسب كلها تبين تعدد وجهات النظر تجاه حب النصوص الأدبية والاهتمام بها، وكل واحد منهم يحب أن يجد العنصر الذي يتمناه ويحلوا له أن يتعلمه منها ويعيشه فيها.

## 2-4-5- هل نصوص الأدب العربي المدرجة في كتاب اللغة العربية وآدابها مختارة بكيفية جيدة أم لا؟

النسبة المئوية	العدد	
73%	219	نعم
27%	81	لا

- يوضح الجدول أن أغلب المتعلمين يؤكدون على أن نصوص الأدب العربي المدرجة في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة آداب وفلسفة مختارة بكيفية جيدة حيث بلغت نسبتهم 73%، وأنها تمثل روح العصر الذي قيلت فيه، وتظهر خصائصه ومميزاته، كما أنها تربي الذوق الأدبي لدى المتعلمين وإثارة رغبتهم في الدراسة الأدبية. "إن تدريس الأدب يقتضي إحاطة الأستاذ بجو النص الأدبي وعصره، وصاحبه وبيئته، وما له من صلة مؤثرة فيه. والمناسبة التي قيل فيها والدوافع التي تقف خلفه"<sup>1</sup>. أما الفئة الأخرى 27%، فتري أن نصوص الأدب العربي المقررة في كتاب اللغة العربية وآدابها لم تكن مختارة بكيفية جيدة لأنها نصوص لا يسهل عليهم فهمها، لا تتلاءم ومستوى المتعلمين، ولا تتماشى مع عصره.

اختيار النص الأدبي يجب أن يراعى فيه مايلي:<sup>2</sup>

- أن يمثل روح عصره، وأن يصور أهم ما في العصر من ظواهر اجتماعية أو خلقية أو سياسية، إلى جانب خصائصه الفنية المعبرة.

1- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص:312.

2- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص177.

- أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر، من حيث أدبه وخصائصه الفنية.

- أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافيا لتحصيل المتعة للقارئ، وكافيا أيضا لتصوير ما سبق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية أو نحوها. وكافيا كذلك لتوضيح بعض الخصائص الفنية، وعلى هذا الأساس لا ينبغي أن نعرض أبياتا مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبي وصولا سريعا عاجلا.

- أن يساير النص أهداف المنهاج، فإذا طلب المنهاج عرض الفنون الشعرية المختلفة في العصر الجاهلي، أو تصوير الحياة السياسية في العصر الأموي، أو التفرقة بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي، أو مظاهر التجديد في شعر العصر الحديث، أو غير ذلك من أبواب المناهج، فمن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحي.

إذا تتبعنا نتائج الاستبانة فإننا ندرك حب المتعلمين لكل أنواع الأساليب السردية باختلاف أغراضها وأهدافها وعبرها التي يجنيها منها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية هناك استفادة لغوية وأدبية نوعا ما، جعلت المتعلم يستتبط طريقة بناء نص أو خطاب بتقنياته المعروفة.

#### 2-4-6- هل تستخدم مكتسباتك القبلية أثناء تحليل النصوص الأدبية؟

النسبة المئوية	العدد	
67%	201	نعم
33%	99	لا

- أغلب المتعلمين مثلما هو موضح في الجدول يوظفون مكتسباتهم القبلية أثناء تحليل النصوص الأدبية، حيث بلغت نسبتهم 67%، لأن معارفهم تبني اللحظة المعيشة وما تلاها، ومهما كانت معلومات الأستاذ ومعارفه، فمعلومات المتعلم تشارك كذلك في بناء المعنى. مع

العلم أن المتعلمين على معرفة بأن "دور المدرسة قد تحول 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"<sup>1</sup>.

بينما نسبة المتعلمين المتبقية 33%، فترى بأن توظيف المكتسبات القبلية في تحليل النصوص الأدبية غير ممكن وتتفي توظيفها، خصوصا فيما يتعلق بالمحاور المبرمجة وذلك لعدم توفر مكتسبات قبلية، مما يجعل الأستاذ يحلل النصوص الأدبية بنفسه لعسوبة ذلك على المتعلمين.

"إن الغاية من استعمال النصوص الأدبية هو التمهيد للاتجاه الحديث في التدريس، الذي يحقق للتلاميذ ثقافة واسعة من خلال تأملات النص الأدبي، ويجعلهم يقفون على المورد الحقيقي، فيحملهم على التركيز في فهم النص الأدبي، وإعمال الفكر، وتجريك قدرة النقد لديهم، مما يؤدي بتكرار هذه العملية إلى النظر للنص الأدبي بعناية أكثر واهتمام أفضل، ومن ثم يتولد عند المتعلمين الفهم الصحيح، وإطلاق الأحكام الصحيحة"<sup>2</sup>.

#### 2-4-7- هل تشارك في تحليل النصوص الأدبية أم تكتفي بما يقدمه الأستاذ؟

النسبة المئوية	العدد	
53%	159	أشارك
47%	141	أكتفي بما يقدمه الأستاذ

- نلاحظ أن النسبتين متقاربتان فيما يتعلق بالمساهمة في تحليل النص الأدبي أو العزوف عن ذلك، فقد بلغت نسبة المتعلمين الذين يرون بمشاركتهم الأساتذة 53%، وذلك راجع

1- الوثيقة المرافقة للمناهج، ص: 02.

2- زينة عبد الأمير الدهكلي، النصوص الأدبية في البرامج التعليمية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط01، 2018، ص: 54.

حسب قولهم إلى قصد ترسيخ معلومات النصوص وأفكارها في الذهن، كما أن المشاركة تكسب المتعلم الشجاعة الأدبية وتعطيه فرصة الحوار مع الأستاذ والمتعلمين، كما تؤهله للدفاع عن رأيه ودعمه بالأدلة والبراهين، وأن الأستاذ لا يستطيع ان يقدم كل شيء بمنأى عن المتعلم. فهذه نقطة إيجابية تجعل المتعلم يتخلص من عقدة الفشل والخجل الذي يحد من كفاءته وقدراته، "فالتبادل بين المتعلمين عامل من عوامل تسهيل التعلم"<sup>1</sup>.

أما الفئة الأخرى 47%، فترى أن الأستاذ هو العماد الأساسي للدرس، ويطنب كثيرا في الشرح مما يغنيهم عن المشاركة، وأن بعض الأساتذة لا يفتحون المجال للمتعلمين لتقديم آرائهم أو إبداء أفكارهم، كما أنهم يمثلون القسم الأكبر للمعرفة والمعلومات من خلال ما يقدمونه، هذا ما جعل المتعلمين يكتفون بما يقدمه الأستاذ. "لا يمكن استيعاب النص بأكمله مرة واحدة، فهو يختلف عن الأشياء العادية التي يمكن النظر إليها أو إدراكها ككل، فالشيء في النص هو شيء يمكن تصويره فقط عبر مراحل متعاقبة من القراءة، فنحن دائما نقف خارج الشيء العادي، بينما يكون موقعنا في داخل النص الأدبي. من ثم فالعلاقة بين النص والقارئ تختلف تمام الاختلاف عن العلاقة بين الشيء ومن ينظر إليه، فبدلا من علاقة الفاعل والمفعول، هناك وجهة نظر متحركة تجوس خلال ما تريد أن تدركه. وهذا النمط الخاص بإدراك شيء يعد جانبا يتفرد به الأدب"<sup>2</sup>.

## 2-4-8- هل تعجبك مراحل تحليل درس الأدب الموجودة في الكتاب المدرسي أم لا؟

النسبة المئوية	العدد	
49%	147	نعم
51%	153	لا

1- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص:99.

2- فولفجانج إيسر، فعل القراءة، تر: عبد الوهاب علوب، المجلس الأعلى للثقافة، ص:116.

- تمثلت نسبة المتعلمين الذين أعجبوا بمراحل تحليل درس الأدب الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي في 49%، وذلك لأنها تتطرق لكل جوانب النص الأدبي، خصوصا آخر مرحلة فيها، وهي "مجل القول" الذي يعتبر نتيجة واستنتاجا لما تم ذكره ومناقشته، كما أن مراحل التحليل الأدبي مباشرة تساعد على فهم النصوص الأدبية. أما الفئة الغالبة والتي مثلت 51%، من مجمل العينة المدروسة، لم تعجب بمراحل التحليل الأدبي لأنها على حد قولهم كثيرة الخطوات والأسئلة، وهذه الأسئلة قد تتكرر في أكثر من مرحلة، كما أنها تتسم بالطول والصعوبة والتعقيد.

#### 2-4-9- هل تحضر درس الأدب في البيت قبل الدخول إلى القسم أم لا؟

النسبة المئوية	العدد	
17%	51	نعم
83%	249	لا

- من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن هناك فرقا شاسعا بين نسبة المتعلمين الذين يحضرون درس الأدب في البيت، وبين المتعلمين الذين لا يقومون بذلك، حيث بلغت نسبة المتعلمين الذين يقومون بعملية التحضير 17%، وأرجعوا ذلك للمشاركة في القسم، وترسيخ المعلومات كونها تتكرر كم من مرة، كما أن التحضير المسبق يساعدهم على فهم النص جيدا ويعمل على تيسير المهمة داخل القسم. إن المتعلم الذي يتدرب على التحليل في المنزل ويطلع على النصوص قبل موعدها يتمتع بمعلومات جديدة وقيمة إذ كلما مر على نص قرأه أو اطلع عليه زادت نسبة تفاعله وتجاوبه معه. "وإن القارئ الذي لا يكون

مزودا ببنية معرفية يستخدمها كشفرة لتحليل النص لا يستطيع أصلا أن يشكل تواسلا مع النص"<sup>1</sup>.

أما أفراد العينة الأخرى 83%، التي لا تحضر في البيت، فقد قالوا أن الأستاذ لا يطلب منهم ذلك، واشتكوا في الوقت نفسه من كثافة البرنامج، ضيق الوقت، وقلة المراجع التي يستعينون بها في تحضير النصوص الأدبية -هذا إن علمنا أن بعضهم لا يمتلك الكتاب المدرسي المقرر-، ومنهم من قال بصعوبة النصوص الأدبية فقام بتجنب تحليلها في البيت خوفا من الوقوع في الزلل.

#### 2-4-10- هل تجد صعوبة في استيعاب نصوص الأدب وفهمه أم لا؟

النسبة المئوية	العدد	
67%	201	نعم
33%	99	لا

- من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول أعلاه نجد أن نسبة المتعلمين الذين يجدون صعوبة في استيعاب نصوص الأدب وفهمه بلغت 67%، لأن رصيدهم اللغوي والمعرفي محدود، كما أن مستوى بعض نصوص الأدب عال جدا، وهذا ربما ينطبق كثيرا على النصوص الحداثية التي توظف أسماء الأعلام والرموز والأساطير والانزياحات المختلفة والكثيرة التي تجعلها مجازية ومعبرة، فكل ما هو مجازي لا يمكن الوصول إليه من القراءة الأولى بل يستدعي قراءات متعددة للوصول إلى مكوناته وأغواره. أما الفئة التي لا ترى صعوبة في استيعاب النص والأدبي وفهمه فقد بلغت نسبتها 33%، وعلاهم في ذلك أن الأستاذ يبذل مجهودا كبيرا في الشرح والتحليل، وتبسيط النص على أكمل وجه حتى تصل

1 - اليامين بن التومي، القراءة وضوابطها المصطلحية، مجلة قراءات، عدد 01، بسكرة الجزائر، 2009، ص:33.

المعلومة مباشرة إلى ذهن المتعلم. كما أن النص من وجهة نظرهم يستدعي قراءته عدة مرات بمحاذاة شرح المفردات اللغوية المبهمة حتى يسهل فهمه واستيعابه. وهذا خطأ يقع فيه بعض الأساتذة فلا ينبغي "للمعلم أن يسارع إلى تقديم المعرفة الجاهزة التي قد تعطل قدرات المتعلم"<sup>1</sup>، وإنما مهمته تكمن في توجيه المتعلم ونصحه وتصحيح الأخطاء إن وجدت.

## 2-5- تحليل استبانة المتعلمين:

اختتمنا الاستبانة الخاص بالمتعلمين بأهم المقترحات التي رأوها مناسبة بخصوص منهجية تدريس الأدب، فكانت آراؤهم متباينة ومتعددة، وسنحاول أن نذكر أهم المقترحات والحلول التي يراها المتعلمون ملائمة وإلزامية.

- يجب ألا يرتبط تدريس الأدب بخطوات مبرمجة مسبقا، وأن يمنحوا للمتعلمين الحرية في الاستيعاب وطرح أفكارهم، لأن المتعلم يحب المناقشة والتفاعل بطبعه "إذ تستلزم القراءة نشاط القارئ الذي يحول عناصر النص ومكوناته إلى علامات دالة وينسق فيما بينها، ثم يطرح فرضية معينة أو فرضيات"<sup>2</sup>.

- يجب ترقية المستوى المعرفي والثقافي بإدراج وسائل التكنولوجيا، لأن الكتب لوحدها لا تفي بالغرض.

- تقديم الكيف على الكم، وذلك بتقليص عدد النصوص الأدبية، وعدد مراحل تحليل النصوص الأدبية، وكذلك من الأسئلة المدرجة في الكتاب المدرسي.

- ضرورة تفهم المتعلمين، وتميز الأستاذ بكفاءة عالية تؤهله لما وكل إليه.

1 - مليكة بوراوي، النص القرائي المرغوب فيه والمنجز، اللغة العربية، عدد14، الجزائر، 2005، ص99.

2- Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, coordinations Michel Descotes, les éditions Bertrend Lacoste, p09.

- تجنب إعادة الأسئلة المطروحة، تقاديا للملل الذي يقضي على رغبة المتعلمين في الاستفادة.

- اختيار النصوص التي تستجيب لاحتياجات المتعلمين واهتماماتهم، "فمع أن النصوص الأدبية تحدث تغييرا في نفس المتلقي، إلا أن هذا التأثير يختلف من قارئ إلى آخر ومن متذوق للأدب إلى آخر. وسر ذلك يرجع إلى عوامل عدة أهمها: أن دلالة الألفاظ ليست متساوية في أفهام المتعلمين، كما أن تجارب المتعلمين أنفسهم ودرجة ذكائهم غير متساوية أيضا، وليست بيئاتهم ومناهل ثقافتهم واحدة، لهذا فإنه من المتوقع أن تكون ردود الفعل مختلفة"<sup>1</sup>.

- توفير الجو المناسب للمناقشة، بتقليل عدد المتعلمين وتوفير الوسائل اللازمة، وإعطاء الحرية للمتعلم حتى يعبر ويناقش، إذ "يجب التركيز على دور القارئ أثناء تحليل النص"<sup>2</sup>.

- اتباع أسير المناهج في التدريس والابتعاد عن التعقيد والغموض.

- التوسع في تقديم دروس القواعد والبلاغة والعروض قصد تحقيق الفهم المعمق للنص.

- التبسيط والإيضاح قدر الإمكان خاصة فيما يتعلق بطرح الأسئلة وصياغتها.

- زيادة الحجم الساعي المتعلق بنشاط تحليل النصوص الأدبية.

- ينبغي اتخاذ إجراءات أخرى كضرورة دعم المتعلمين بالمراجع الموجهة لهم، كالقواميس والمعاجم، لأن "استعمال القاموس ضروري جدا، فهو يسمح للتلميذ أن يختار الكلمة الأكثر

تأدية للمعنى مقارنة بسالفاتها"<sup>3</sup>.

1- عبدالقادر أبو شريفة، حسين لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، ص:13.

2 - Amor Séoud, Pour une didactique de la littérature, Lal, 1997, p103.

3 - Amor Benali, Pratique de la poésie, colloque comment enseigner la littérature ? Tunisie, 20-21, novembre, 1998, p :118.

- كثير من المتعلمين لم يقدموا أية مقترحات فهم يرون أن آراءهم لن تغير من الأمر شيئا، لأن وزارة التربية والتعليم هي التي تقرر ما تراه ملائما وإن لم يرغب المتعلمون في ذلك.

- حرمان المتعلمين من أهم ما جادت به النظريات النقدية المعاصرة، خصوصا أن عددا قليلا منهم قد تدمر من المنهجية الجافة المتبعة في تدريس الأدب، والتي تتبع مراحل متسلسلة، تم إعدادها مسبقا، يطرحها الأستاذ مثلما هي في الكتاب المدرسي، دون الاهتمام بمستوى المتعلمين، الذين يتصدون لتحديات في استيعاب هذه المراحل، وللأسئلة التي تنضوي تحت لوائها، ضف إلى ذلك كثرة الأسئلة التي أرهقت كاهل المتعلمين، مما جعل بعضهم لا يتجاوب مع درس الأدب وطريقة تحليله، فيقتصر على ما يقدمه الأستاذ من وجهات نظر دون مناقشتها أو حتى إبداء أدنى موقف منها. مما يفرض قراءة واحدة فقط من جهة الأستاذ، يزكيها المتعلمون الذين لا يعرفون شيئا في الأدب غير الكتابة والحفظ والاستظهار متى ما طلب منهم ذلك.

ويحرمون من اكتساب الإمكانيات التي تجعلهم يبدعون في قراءاتهم التي يوظفون فيها مكتسباتهم القبلية التي تحصلوا عليها من ميادين متنوعة، تمنحهم مجالا رحبا لتنوع التأويلات وتعدد القراءات، فمعن النص صار "نتيجة لقاء نصين: نص الكاتب ونص القارئ"<sup>1</sup>، إن تخلف هذه الحقيقة عن تحليل النص الأدبي قد انعكست سلبا عليه، لأن المنهجية بقيت كما كانت عليه، رغم الرؤى التي نادى بها المنهاج والوثيقة المرافقة له، فيما يخص دور القارئ الذي يعتبر أساس العملية التعليمية ولأن "المعنى غير موجود في النص مسبقا، لكنه نتيجة تفاعل القارئ مع النص، وهذا ما ستطوره البيداغوجيا الجديدة"<sup>2</sup>.

- إن تعليم النصوص الأدبية في الثانويات الجزائرية يطرح عدة تساؤلات منها:

1 - Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, p10 .

2- Amor Séoud, Pour une didactique de la littérature, p103.

- التفريق بين مضمون النصوص الأدبية وشكلها، وذلك بتركيزهم أثناء التعليم على المضمون على حساب الشكل.
- تكريس القراءة الأحادية، التي تكون طبعاً قراءة الأستاذ.
- عدم الاستفادة من إنجازات الأبحاث والدراسات النقدية والأدبية المعاصرة.
- تهميش دور المتعلم في العملية التعليمية.
- عدم تكريس الموارد البشرية والمادية اللازمة لإصلاح الخلل الذي وقع فيه تعليم النصوص الأدبية، إذ يجب تكوين أساتذة أكفاء في الدراسات الأدبية والنقدية، وتوفير حجرات لائقة للدراسة لا تتجاوز عشرين مقعداً، ذلك لتوفير الجو المناسب للدراسة.
- الافتقار إلى فن التعامل مع النص، هذا الكيان الفني الجمالي الذي يقول لنا أموراً كثيرة عن الحياة، لكن الغاية ليست فيما يقوله بل كيف يقوله.
- انحصار مفهوم القراءة في معناه البسيط والسطحي، الذي يعني فك الرموز الكتابية وتحويلها إلى أصوات منطوقة. "فالقراءة ليست عملية آلية بسيطة بل عملية مركبة تسقط الذات القارئة بحمولتها المعرفية -القبالية- والاعتقادية والظرفية والأيدولوجية على المكتوب"<sup>1</sup>. فالقارئ ليس صفحة بيضاء لا يؤثر ولا يتأثر وإنما هو كيان مفعم بالحياة والحركة والسيرورة.
- ضعف كفاءة الأساتذة والمتعلمين "فيما يتعلق بالكفاءة اللسانية والكفاءة الموسوعية والكفاءة المنطقية"<sup>2</sup>.

1- حبيب مونسى، نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، 2007، ص: 41.

2- Bertrend Lacoste, Lire méthodiquement des textes, p16-17.

## 3- نتائج واقتراحات:

على الرغم من أن المقاربة الجديدة التي تبناها النظام التعليمي الجزائري تعتبر حسنة وراقية من التحليل الذي سبقها إلا أنها تعاني من عدم تحقيق الأهداف المرجوة منها، إذ أن هذه الطريقة لم تتغير كثيرا، سوى ببعض الإضافات التي أدرجتها كمفاهيم الاتساق والانسجام وغيرها. وعليه فمن الواجب مراجعة المنهاج الجديد المعتمد وتعديله، بغرض تحسين مستوى المتعلم، وذلك بإعطاء الأولوية له.

تمثل كيفية تحليل نصوص الأدب وما يحدث عليه كل من المنهاج والوثيقة المرافقة له فارقا كبيرا، إذا أن كل المفاهيم المعاصرة التي دعا إليها المنهاج لم تؤخذ بعين الاعتبار في تحليل نصوص الأدب (تنوع القراءات، لا محدوديتها، التناص، وغير ذلك).

إن كثافة محتوى نصوص الأدب (أربعة وعشرون نصا) قد أثر سلبا على عملية التعليم والتعلم، حيث يعاني الأستاذ والمتعلم من العدد الكبير لنصوص الأدب المبرمجة على المتعلمين، مع العلم أن المنهاج قد أكد على قضية مهمة وهي حتمية الاهتمام بالجودة بدلا من الكمية! ويجب التقليل من عدد النصوص الأدبية والمحاور لتسهيل عملية التحليل والنقد وإعطاء المتعلمين الوقت الكافي لذلك.

إن تضمين بعض دروس الأدب التي لا تهم المتعلمين قد أثر سلبا على استيعاب تلك الدروس وفهمها وتحليلها، إذ أدى ذلك إلى إحباط المتعلمين والأساتذة على السواء مثلما بينا في دراسة الاستبانة، وعليه، يجب على الهيئة الوصية انتقاء نصوص أدبية مناسبة لمستوى المتعلمين مراعية تطلعاتهم واحتياجاتهم، لأن تحبيب تحليل الأدب يقتضي تحبيب تلك النصوص أولا.

تعتبر طريقة تحليل نصوص الأدب من أهم العوامل الرئيسية لنفور المتعلمين منها (نوعية الأسئلة، عدد الخطوات، عدد الأسئلة، وغير ذلك). لذلك، فإن إعادة النظر في مراحل وكيفية التحليل ضرورية لتحقيق نجاح عملية تعليم النصوص الأدبية.

لفتت انتباهنا تناقضات في إجابات الأساتذة، إذ أنهم يعتبرون النصوص الأدبية مهمة كلها، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنهم يتذمرون من كثرتها، ومن كثرة الأسئلة ومراحل التحليل، ضف إلى ذلك قلة الحجم الساعي؟! وهذا يدل على أنهم لا يهتمون بالأسئلة والخطوات بقدر ما يهمهم تقديم النصوص كلها. مما يبعدهم عن التحليل العميق للنصوص.

أكد أغلب الأساتذة -إن لم نقل كلهم- على تقبلهم للمقاربة الجديدة وترحيبهم بها، ولم يظهروا أية إشارات تخص نظريات الأدب والتلقي، اللهم إلا القلة القليلة منهم وهذا يدل على غياب الدراسات المعاصرة في كل من الأدب والنقد عن اهتماماتهم.

إن تسليط الضوء على القارئ -المتعلم- أمر ضروري لا مناص منه، لأنه العامل الأساسي في عملية التعليم والتعلم، ولأنه هو الذي يأخذ على عاتقه ولوج عوالم نصوص الأدب، التي هي عبارة عن نصوص إبداعية متميزة، مما يظهر لنا حقيقة أن قراءة النص الأدبي وتحليله ليست بالأمر الذي يستهان به كما يبدو لنا من اللحظة الأولى، وإنما على قراءة الأدب أن تكون عزيمة عظم نص الأدب نفسه، وبوضوح أكثر فإن نص الأدب وقراءته عبارة عن سابق ولاحق، وكلنا يعلم أن على اللاحق أن يكون في منزلة السابق أو أرقى منه، فكيف لطريقة التحليل المتبعة أن ترقى إلى إبداع نصوص على مستوى النصوص الأدبية المقروءة؟ لا ينبغي على الأستاذ إلا الاهتمام بالمتعلم -القارئ- وتزويده بكل المفاهيم والمعلومات اللازمة لتحقيق ذلك؟

إنه لمن الضرورة إعادة النظر في نشاط قراءة النص الأدبي: سواء ما يخص المحتوى (نوعية النصوص، عددها، وغير ذلك) أو ما يخص الطريقة (النظر في خطوات التحليل،

وغير ذلك) وإجراء إصلاحات جذرية تلتزم إدراج المفاهيم المعاصرة التي جادت بها النظريات الأدبية والنقدية المعاصرة، والحرص على تحبيب النصوص الأدبية إلى المتعلمين وبالتالي تحبيب قراءتها.

خاتمة

## خاتمة

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أننا حاولنا في هذه الدراسة الوقوف عند إشكالية تعليم النصوص الأدبية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجزائري شعبة آداب وفلسفة في ضوء المقاربة النصية المدرجة ضمن المقاربة بالكفاءات التي أتى بها إصلاح المنظومة التربوية الأخير، وهو من المواضيع الخصبة الجوهرية في تعليم نصوص الأدب، وقد سجل البحث عددا من النتائج التي يمكن أن نذكر بعضها في النقاط التالية:

- إن دراسة الأدب حسب العصور السياسية أو حسب الأجناس الأدبية يجب أن يتم تجاوزها، من خلال ربط العمل الأدبي بصاحبه وعصره واستقراء الإبداع من النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مع الجمع بين ثنائية المعنى والمبنى بشكل جدلي متكامل أو بشكل منفصل حيث يرجح المضمون تارة والشكل تارة أخرى.

- إن تحسين كيفية تحليل نصوص الأدب وقراءتها، يستلزم إصلاحات جذرية تمس كل عناصر العملية التعليمية التعليمية، بدءا بالأستاذ بإمداده بالعلوم والمعارف النظرية والتطبيقية التي تجعله يفتح على ما هو أفضل في مجال قراءة الأدب وتحليله والأمر نفسه ينطبق على المتعلم. أما المحتوى فمن الضروري إعادة النظر في اختيار النصوص التي تستجيب لاهتمامات المتعلم واحتياجاته مع التقليل من عددها لرفع الضغط عن المتعلم خاصة أنه مقبل على امتحان البكالوريا، كما يجب إعادة النظر في كيفية تحليل النصوص الأدبية، وفي طريقة الأستاذ في تقديم النص وتعامله مع المتعلم.

- سيادة النموذج النمطي من خلال نوع الأسئلة التي يقارب بها نصيا، فهي أسئلة تتعامل مع المتعلم على أنه غبي، في حين أن المقاربة النصية كان لا بد أن تتعامل مع المتعلم على أنه فرد له كفاءة، وذلك في ظل المقاربة بالكفاءات.

- تباين حجم الأسئلة المخصصة للاتساق والمخصصة للانسجام النصيين من نص أدبي إلى آخر.

- تهميش الأدب الجزائري في الكتاب وتدرّيس الأدب المشرقي وهذا ما يؤثر على المتعلم سلبا، مما يؤدي إلى انبهاره بغيره على حساب أدب وطنه.

- توسع مجال الأنظمة الداعمة (القواعد)، على حساب دراسة النص الأدبي، وذلك ما يظهر خلال إدراج تلك الأسئلة في المحور الخاص بالاتساق والانسجام النصيين، وهذا ما يعني تداخل الأنشطة وعدم مراعاة معيار التصنيف.

- إن قراءة النصوص الأدبية وتحليلها بقي رهين النظرة السياقية، إذ أن معظم الأساتذة والمتعلمين إذ لم نقل كلهم دعوا إلى ضرورة إدراج النصوص الجزائرية، وهذا ينم عن اهتمامهم بالمضمون لا بالشكل، ناهيك عن نظرتهم إلى الأدب الذي عدوه مجرد وثيقة تربوية هدفها تربية النشء وتعليمهم الخلق الحسن، أما الجانب الشكي فلم يحظ بالعناية اللازمة، علما أن الأدب شكل ومضمون يستحيل الفصل بينهما.

- تغليب تطبيق المقاربة بالكفاءات على حساب المقاربة النصية، وهذا ما يظهر من خلال المحتويات والطرائق والتمارين المعتمدة، التي تحاول التركيز على المقاربة بالكفاءات وتجسيدها على خلاف المقاربة النصية التي همشت من خلال إمكانية فصل الأنشطة بعضها عن بعض دون إحداث أي خلل يذكر.

- عدم وجود شرح كاف للمقاربات الجديدة المعتمدة في الإصلاح، وكيفية تطبيقها، خاصة المقاربة النصية، وذلك في كامل الوثائق على حد سواء، فلم يذكر مثال يبين كيفية استغلالها الحقيقي استنادا إلى الدراسات اللسانية (التطبيقية، النصية، ..) والتربوية، وهذا ما يؤكد على وجود خلل في فهمها، لذا تعذر الاستفادة منها على الوجه الأتم.

- عدم وجود تجسيد فعلي لمطالب المنهاج من طرف الكتاب المدرسي فزيادة على عدم موافقته لترتيب الأنشطة وطريقة تدريسها كلها (فقد توافقا في المحاور والمجالات الثقافية للنصوص، وطريقة تدريس بعض الأنشطة فقط)، فإن الكتاب لم يوفر نصوصا مطابقة للشروط والخصائص التي وضعها المنهاج.

- تشتت المعلومات بين الوثائق، فلا نجد طريقة واحدة لتدريس الأنشطة، كما أن هذا التشتت أدى إلى وجود تناقض بين الوثائق التربوية نفسها، وكذا فيما بينها، خاصة بين المنهاج والوثيقة المرافقة له، أو بين المنهاج والكتاب المدرسي، ولا أدل على ذلك، اختلاف ترتيب الأنشطة بينهما، فلكل ترتيبه وقد بين البحث ذلك.

- عدم خدمة الأنشطة بعضها لبعض، فهي تدرس منفصلة، لذا فإننا نستطيع تقديم أحدها على الآخر دون الإخلال بها وبنظام الوحدة التعليمية.

- التركيز على جانب المضمون في دراسة الأدب، في حين إهمال الجانب الشكلي والبنوي له، ويظهر هذا خاصة من خلال تهميش دراسة مظاهر الاتساق والانسجام في النص.

هذا وإن البحث يسجل عددا من الحلول والاقتراحات التي يراها ضرورية ومنها على وجه الخصوص:

- إعادة النظر في المحتويات النحوية والصرفية والبلاغية لنتناسب مع مقتضيات الدراسة النصية الأدبية الحديثة، فتستغل فيها كل الجوانب النصية، مع إعادة توظيف محتواها من جديد وإعادة النظر في تقسيماته وتفرعاته، ليكون محتوى نصيا لا جمليا.

- رصد جملة من المعارف النحوية والصرفية والبلاغية، كوسائل لدراسة بنية النص وكيفيات تركيبها وأدائها للمعاني والدلالات، وتعويد المتعلمين على إعمال تلك المعارف في دراسة النصوص، لاكتساب ملكة نصية، تمكنهم من إنشاء النصوص وفهمها، وهو الهدف الأسمى من عملية التعليم تلك.

- إسناد صناعة المناهج وإعداد المحتويات وصناعة الطرائق التعليمية في النصوص، إلى ذوي الاختصاص ممن هم على دراية بالمعارف الحديثة، ومستجدات العلوم اللسانية والأدبية من جهة، في مجال التعليمية من جهة أخرى، وفي معايير صياغة المناهج من جهة ثالثة.

- ينبغي أن تكون النصوص المستغلة في الدروس مستمدة من خبرات المتعلمين وتجاربهم في الحياة، حتى تكون الظروف التي يقع فيها تعليم اللغة أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية، لأن هذا النوع من النصوص يتناول الكثير من اهتمامات المتعلمين ويحاول الإجابة عن أغراضهم الحقيقية مما يضمن الإقبال عليها، كما أن معظم محتوياتها مستمدة من الواقع اليومي للمتعلمين، فلا يشعرون في الغالب بذلك الفارق الكبير بين الواقع المعيش ومضامين تلك النصوص.

- القيام بمراجعة شاملة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وذلك بغرض التصرف في بعض النصوص وتدعيمها بالصور المعبرة، وكذا إحكام عملية تنويع أنماطها وأنواعها بحسب أهداف المنهاج وقدرات المتعلمين الاستيعابية، دون أن ننسى ضرورة ذكر المصادر والمراجع الأصلية لهذه النصوص.

- بناء محتوى نظري قائم على ما جاءت به الدراسات الأدبية والنقدية واللسانية الحديثة ليكون المدخل للانتفاع التربوي والتعليمي، لوضع منهجية تعليمية جديدة للأدب والنصوص.

بعد مجموعة الحلول والاقتراحات يتوجه البحث إلى إثارة عدد من التساؤلات التي يرى أنها يمكن أن تشكل موضوعات صالحة للبحث في هذا المجال منها:

- هل تعتبر المؤسسات التربوية حالياً قادرة على تبني المقاربة النصية، خاصة أنها لم توفر منهجية حديثة للتعليم اللغوي والأدبي، تراعي متطلباتها ومستلزماتها؟

- ما هي الصعوبات الحقيقية التي يواجهها المتعلمون في كتابة نص أدبي متسق ومنسجم، وما هي الاستراتيجية المناسبة التي تمكنهم من ذلك؟

- كيف يمكن أن نكيف الغنى المعرفي للأدب، والتصور النظري للتحليل، وفقا للمقاربات التعليمية، والتطبيقات التربوية المتبناة؟

- هل يستطيع المتعلم أن ينتج نصا أدبيا شبيها بالنصوص المدروسة أم لا؟ وإن يكن غير ذلك فأين تكمن المشكلة؟

- ما هي المنهجية التعليمية المناسبة التي تبني للمتعلمين جهازا نقديا يمكنهم من اكتساب آليات نقدية وأدوات تحليلية تذوقية، ويؤهلهم للتعامل مع الأدب ونصوصه كما ينبغي؟

وفي الأخير لا بد لنا من الإشادة بمجهودات وزارة التربية الوطنية التي بذلت لتطبيق بيداغوجيا جديدة، باقتراح كتب مدرسية جديدة ومستندات تربوية لشرح المفاهيم التي تتبني عليها هذه البيداغوجيا.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي

اللجنة الوطنية للمناهج

منهاج السنة الثالثة من التعليم

الثانوي العام و التكنولوجي

( اللغة العربية و آدابها )

الشعبتان : - آداب / فلسفة

لغات أجنبية

مارس 2006 م

## الفه رس

- 2 \* تقديم المادة .....
- 3 \* تنظيم التوقيت و توزيع النشاطات .....
- 5 \* ملمح الدخول و ملمح الخروج .....
- 5 \* الهدف الختامي المندمج .....
- 6 \* الأهداف الوسيطة المندمجة .....
- 6 \* تقديم النشاطات .....
- 14 \* المحتويات .....
- 18 \* طرائق التدريس .....
- 20 \* تدابير التقييم .....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي

اللجنة الوطنية للمناهج

الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة  
من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

- اللغة العربية و آدابها -

الشعبتان : - آداب / فلسفة .  
- لغات أجنبية .

و شعب: - الرياضيات .  
- العلوم التجريبية .  
- تسيير و اقتصاد .  
- تقني رياضي .

ماي 2006 م

## الفهرس

مقدمة.....	ص2
المقاربة بالكفاءات.....	ص4
تعليمية النص و المقاربة النصية.....	ص7
تقديم النشاطات التعليمية المقررة بالنسبة إلى السنة الثالثة الثانوية	
( جميع الشعب ).....	ص18
تقديم نشاطات تطبيقية وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات.....	ص20
المشروع.....	ص25
التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات.....	ص27

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

# اللغة العربية وآدابها

السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3

للشعبتين : آداب / فلسفة  
لغات أجنبية

elbassair.net

elbassair.net

موقع  
عيون  
البصائر  
التعليمي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

# اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

للشعبتين:

آداب / فلسفة  
لغات أجنبية

تنسيق وإشراف :

**الدكتور الشريف هريبعي**

أستاذ محاضر بجامعة الجزائر

تأليف :

دراجي سعيدي : مفتش التربية والتكوين

سليمان بورنان : أستاذ التعليم الثانوي

نجاة بوزيان : أستاذة التعليم الثانوي

مدني شحامي : أستاذ التعليم الثانوي

الشريف هريبعي : أستاذ محاضر

معالجة الصور : كمال ساسي

تصميم الغلاف : توفيق بغداد

تصميم وتركيب

السيدة : نوال بوبكوي

elbassair.net

elbassair.net

موقع عيون البصائر التعليمي

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

### تقديم

هذا كتاب "اللغة العربية وآدابها" الخاص 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 عوناً على أداء مهامهم التربوية النبيلة..

ويعد الكتاب امتداداً لكتابي السنيتين الأولى والثانية، ولذا جاء غير مختلف عنهما كثيراً من حيث البنية ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات، وفي ذلك نية عدم التشويش على ذهن المتعلم من جهة، والتزام بالمنهاج والوثيقة المرافقة له من جهة أخرى. ويشتمل على اثني عشر محوراً، ينجز كل محور في أسبوعين، ويتضمن نصين أدبيين ونصاً تواصلياً وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرف 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 المتعلمين، ولم تكن الومضات النحوية والبلاغية والعروضية دروساً مستقلة، وإنما هي معارف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص، وبمعنى آخر فإن الكتاب يقوم على أساس المقاربة النصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي. وقد عمدنا معالجة هذه المادة اللغوية والبلاغية لكل محور انطلاقاً من نصين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النصية.

أما النص التواصلية فيحمل طابعاً نقدياً إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنصين الأدبيين، فوظيفته تنظيرية تفسيرية، أما نص المطالعة الموجهة فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلاً عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني وثقافة الحوار وغيرها. وقد راعينا في الكتاب - فضلاً عن تنمية الروح الوطنية - تنمية روح التسامح والروح الإنسانية، ومن هنا سيطلع المتعلم على عدد لا بأس به من النصوص لكتاب وشعراء جزائريين، ولكننا راعينا في الوقت نفسه انفتاح الكتاب على الثقافة العربية والثقافة الإنسانية.

أما التقييم فقد اتخذ أشكالاً متعددة في الكتاب، فقد دُوِّل كل محور بتقييم تحصيلي غايته إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، انطلاقاً من نص متبوع بأسئلة اختبارية، ووضعية أو وضعيتين لإدماج المعارف التي تم تحصيلها في مختلف نشاطات المحور، وفي ذلك ربط بين التقييم التقليدي الذي أساسه المقاربة بالمضامين والتقييم الحالي على أساس المقاربة بالكفاءات. هذا بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي، وإنجاز مشروع مشترك على مراحل وفي ذلك كله إتاحة فرصة ثمينة للمتعلم من أجل إدماج معارفه المكتسبة في كل مرحلة. ولا يسعنا في الحتام إلا أن نتمنى مجدداً أن يكون هذا الكتاب في مستوى طموح أبنائنا، وفي مستوى الثقة التي حظينا بها من قبل الجهات المسؤولة.

والله الموفق لما فيه الخير والصلاح

موقع عيون البصائر التعليمي

العدد	موضوع أدبي	عدد الصفحات	المؤلف	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات	موضوع	عدد الصفحات
1	في مدح الرسول (ص) في الزهد	14	إبراهيم المصلي الأخر	التفصيل والتعريف	18	الإعراب اللغوي	11	قواعد اللغة	11	الإعراب اللغوي	11	قواعد اللغة	11	قواعد اللغة	11	الإعراب اللغوي	11	قواعد اللغة	11
2	علم التاريخ	38	عبد الرحمن بن عبد البر	الجمع	37	الإعراب اللغوي	12	قواعد اللغة	12	الإعراب اللغوي	12	قواعد اللغة	12	قواعد اللغة	12	الإعراب اللغوي	12	قواعد اللغة	12
3	من ربحي للفقير	59	أحمد بن محمد بن عبد البر	الجمع	37	الإعراب اللغوي	13	قواعد اللغة	13	الإعراب اللغوي	13	قواعد اللغة	13	قواعد اللغة	13	الإعراب اللغوي	13	قواعد اللغة	13
4	هذا وصيكتك	77	أحمد بن محمد بن عبد البر	الجمع	37	الإعراب اللغوي	14	قواعد اللغة	14	الإعراب اللغوي	14	قواعد اللغة	14	قواعد اللغة	14	الإعراب اللغوي	14	قواعد اللغة	14
5	مستغزرات فدايتي	94	أحمد بن محمد بن عبد البر	الجمع	37	الإعراب اللغوي	15	قواعد اللغة	15	الإعراب اللغوي	15	قواعد اللغة	15	قواعد اللغة	15	الإعراب اللغوي	15	قواعد اللغة	15
6	حديقة	123	أحمد بن محمد بن عبد البر	الجمع	37	الإعراب اللغوي	16	قواعد اللغة	16	الإعراب اللغوي	16	قواعد اللغة	16	قواعد اللغة	16	الإعراب اللغوي	16	قواعد اللغة	16

فهرس ال

elbassair.net

elbassair.net

## محتويات

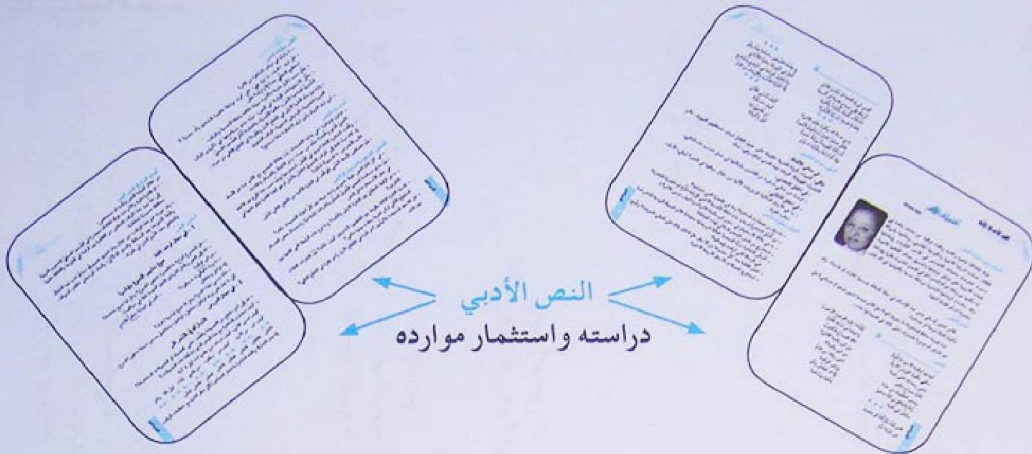
## موقع عيون البصائر

160	إنتاج تقصية لجمعية العلماء	159	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الطبية المسحوق للضيق» والتغوي نقطة انطلاق»	154	التمسح اللاديني مطلب إنساني	151	الإحساس بالأم عند الشعراء الماصرين	145	الاندراك في الشعر المر في الوان والهجوع في الشعر المر	145	صحة منتهي الحسرة وواسمها	142	انفتحات للآدم	7
202	إنتاج إنتاج للفن القصصي بتأريعه وصورياته	201	كتابة مقال تفسيروي حجاجي عن النمو اللاديني	196	الأصالة والمعاصرة	193	المقالة والصحافة	187	بلاغة الاستعارة	185	لواء لولاء لولاء	182	ميراث الملتفون في الأمة	9
		228	تحليل قصية قصيدة انطلاقا من الخصائص الفنية	223	من رواية «الأمير»	220	صورة الاحتلال في القصيدة الجزائرية	219	الجمع مع التفرقة	210	الأحرف المشبهة بالفعل	204	الفرح والأمل	10
252	إعداد مسرحية			245	ثلاثة حوار	242	المسح في الأدب العربي	234	الجمع مع التفرقة	233	أبي، أي، أي، أي	230	من مسرحية تهرزاد	11
		284	تحليل نص مسرحي	277	الملاحمة الجزائرية «محمد أبو شيبه»	274	المسح الجزائري: الواقع والآفاق	262	المشاكل	241	أعرب المتعدي إلى أكثر من مفعول	235	كثير من الظهيرة	
								270	المشاكل	260	لونا لوكيد	254	لانا فاطمة سمور	12
								272	المشاكل		ما: معانيها وأمرائها	264	من مسرحية المنص	
											تصريف الناقص			

elbassair.net

elbassair.net

### النص الأدبي دراسته واستثمار موارده



### النص التواصلي يعالج قضية نقدية مرتبطة بالنص الأدبي



موقع عيون البصائر التعليمي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الجزائرية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2- "أبو القاسم سعد الله"

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة العربية وآدابها  
للسنة الثالثة من التعليم الثانوي  
شعبة آداب وفلسفة

أساتذتي الأفاضل بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كأحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه حول تعليمية الأدب في السنة الثالثة من التعليم الثانوي آداب وفلسفة، تخصص لسانيات تطبيقية، ومما لا شك فيه أن إجاباتكم الصريحة والصادقة تتجم عنها، خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس لتساهم في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام والبحث عن الحلول العملية لبناء منهج أفضل.

ولكم منا جزيل الشكر والامتنان

إعداد الطالب: عطية عطاء الله

## الاستبانة الخاصة بالأساتذة

1-المعلومات الخاصة بالثانوية والأساتذة:

أ)-توزيع الأساتذة على الثانويات:

1- اسم الثانوية وعدد أساتذة اللغة العربية فيها:

2- الجنس :

- نكر  - أنثى 

3- الإطار:

- مرسوم  - متربص 

4- آخر شهادة تحصلت عليها :

.....

5- عدد السنوات التي قضيتها في التدريس :

.....

6- اللغة أو اللغات الأجنبية التي تحسنها :

.....

ب)- الأسئلة الخاصة بالمتعلمين ومحتوى برنامج الأدب:

1- ما هي الأقسام الموكلة إليك ؟

.....

.....

2- هل التوقيت المخصص لتدريس اللغة العربية كاف ؟

لا  نعم

- لماذا إذا كانت الإجابة بالنفي ؟

.....  
 .....

3- ما تقديرك لمستوى المتعلمين الذين تدرسهم ؟

- جيد

- متوسط  إلام يرجع

..... ذلك

- ضعيف  إلام يرجع

..... ذلك

4- ماهي في نظرك مجمل الصعوبات التي تحول دون تحقيق

نتائج أفضل في هذه المادة؟

- غير ذلك:.....

5- عدد الندوات التي تناولتم فيها مختلف طرائق التعليم المختلفة كان:

- كافيا  - غير كاف  - منعدما تماما

6- هل ترى أن عدد النصوص الأدبية المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى آداب

وفلسفة من التعليم الثانوي الجزائري مقبول، كثيف، أم ضئيل؟

- ضئيل  - مقبول  - كثيف

7- هل تستعينون بالعامية في التدريس ؟

- نعم  - أحيانا  - نادرا

\* لماذا ذلك :

.....  
 .....

8- ماهي المخاطر والسلبيات المحتملة من جراء استعمال العامية في التدريس؟

.....  
 .....

9- هل يمكن استغلال الأدب العربي في المجال التربوي ؟

- نعم  - لا

\* كيف ذلك ؟

.....  
 .....

10- هل لاحظت أن حب المتعلمين وميلهم للأدب العربي تبلور عنه تحسن في مستواهم

اللغوي والأدبي؟

- نعم  - لا

\* كيف ذلك ؟

.....  
 .....

11- هل تستغل النصوص الأدبية في حصص التعبير الشفوية أو الكتابية أو في كليهما؟

.....  
.....

- ماذا تلاحظ؟

.....  
.....

12- إذا طلبت من المتعلمين أن يلخصوا نصا أدبيا فهل يحافظون على تتابع الأحداث و  
ترابطها؟

- نعم  - لا

\* ماذا يحصل غالبا إذن ؟

.....  
.....

13- ما هو حظ الأدباء الجزائريين من النصوص الأدبية المدرجة في الكتاب المدرسي " اللغة  
العربية و آدابها" لمتعلمي السنة الثالثة آداب وفلسفة ؟

- قوي  - ضعيف  - لم يجيبوا

\* علل:

.....  
.....

14- هل نصوص الأدب الموجهة لمتعلمي السنة الثالثة آداب وفلسفة تتوافق ومستواهم؟

- نعم  - لا

لماذا؟

.....  
.....

15- هل جميع نصوص الأدب العربي تأخذ حقها من التحليل والدراسة؟

نعم -  لا -

لماذا؟

.....  
.....

16- هل خطوات تحليل النصوص الأدبية كافية لفهمها؟

نعم -  لا -

وضح:

.....  
.....

17- هل تتجاوز بعض الخطوات أثناء قيامك بتحليل النص الأدبي؟

نعم -  لا -  لم يحدد

لماذا؟

.....  
.....

17- هل أسئلة الأدب المقررة في الكتاب المدرسي تأخذ حقها من التحليل كلها؟

- نعم  - لا  - أحيانا

برر:

.....  
 .....

19- أثناء تدريسك للنص الأدبي هل تركز على الشكل، المضمون، أم عليهما معا؟

- الشكل  - المضمون  - عليهما معا

كيف ذلك؟

.....  
 .....

20- ما رأيك في مشاركة المتعلمين وتفاعلهم مع النصوص الأدبية؟

- ممتازة  - متوسطة  - ضعيفة

- كيف ذلك؟

.....  
 .....

21- هل ترى أن طريقة التحليل مناسبة لتدريس الأدب؟

- نعم  - لا

لماذا؟

.....  
 .....

## الاستبانة الخاصة بالمتعلمين

حاول أن تجيب بدقة ووضوح، بوضع علامة + أمام الجواب الذي تراه مناسباً:

أ- بطاقة تعريف المتعلم :

- 1- اسم الثانوية : .....
- 2- السن : .....
- 2- الجنس : .....

ب- الحالة الاجتماعية و العائلية للمتعلم:

1- وظيفة الوالدين:

- الأب: .....
- الأم: .....

2- المستوى العلمي للوالدين:

- الأب: .....
- الأم: .....

3- عدد الإخوة والأخوات : .....

4- هل يقدم لك أحد أفراد أسرتك مساعدة في دراستك ؟

نعم :  في ماذا؟ : .....

لا :

ج- الأمور المتعلقة بالجانب الدراسي:

1- هل تعجبك مادة الأدب العربي أم لا؟

- نعم  - لا

وضح ذلك:

.....  
.....

2- هل دراسة النصوص الأدبية بالنسبة إليك : ممتعة أم مملة ؟

- ممتعة  - مملة

- إلى ماذا يرجع ذلك؟

.....  
.....

3- هل استفدت من النصوص الأدبية المقدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة آداب

وفلسفة ؟

- نعم  - لا

- وضح:

.....  
.....  
.....

4- ما هي العناصر التي تستفيدها عند قراءتك للنصوص الأدبية؟

- |                          |                            |                          |                     |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|
| <input type="checkbox"/> | - استخلاص العبر            | <input type="checkbox"/> | - ترابط الأفكار     |
| <input type="checkbox"/> | - جمال الفكرة وروعة الخيال | <input type="checkbox"/> | - المتعة والاستمتاع |
| <input type="checkbox"/> | - لا أستفيد شيئاً          | <input type="checkbox"/> | - أستفيد منها كلها  |

5- هل نصوص الأدب العربي المدرجة في كتاب اللغة العربية وآدابها مختارة بكيفية جيدة أم لا؟

- نعم -  لا

- لماذا؟

.....  
 .....

6- هل تستخدم مكتسباتك القبلية أثناء تحليل النصوص الأدبية؟

- نعم -

- لا -

7- هل تشارك في تحليل النصوص الأدبية أم تكتفي بما يقدمه الأستاذ؟

- أشارك -  أكتفي بما قدمه الأستاذ

لماذا؟

.....  
 .....

8- هل تعجبك مراحل تحليل درس الأدب الموجودة في الكتاب المدرسي أم لا؟

نعم  - لا

ما السبب؟

.....  
.....

9- هل تحضر درس الأدب في البيت قبل الدخول إلى القسم أم لا؟

نعم  - لا

لماذا؟

.....  
.....

10- هل تجد صعوبة في استيعاب نصوص الأدب وفهمه أم لا؟

نعم  - لا

-وضح ذلك؟

.....  
.....

- شكرا لك -

# مسرد المصطلحات

مسرّد أهم المصطلحات مع مقابلاتها باللغة الأجنبية

Analyse de Textes	تحليل النصوص
Approche par Compétences	المقاربة بالكفاءات
Approche Textuelle	المقاربة النصية
Cohérence	انسجام
Cohésion	اتساق
Didactique du texte	تعليمية النص
La compétence textuelle	الكفاءة النصية
Pédagogie	بيداغوجيا
Programme	منهاج
Analyse du Discours	تحليل الخطاب
Didactique de la littérature	تعليمية الأدب
Grammaire de texte	نحو النص
Pédagogie de projet	بيداغوجيا المشروع
Pédagogie d'intégration	بيداغوجيا الإدماج
Monosémie	وحدة المعنى

# مسرک المراجع

## قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

- (1) - إبراهيم الكعك: الاتساق في اللغة العربية في ضوء اللسانيات العربية القديمة والأنحاء الوظيفية المعاصرة، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، 1991.
- (2) - إبراهيم السيد: نظرية الرواية دراسة لمناهج النقد الأدبي في معالجة فن القصة، دار قباء، القاهرة، مصر، 1998.
- (3) - إبراهيم بشار: مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، عدد 07، 2010.
- (4) - إبراهيم خليل: في نظرية الأدب وعلم النص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.
- (5) - إبراهيم زكريا: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، ط1، 1999.
- (6) - إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1987.
- (7) - إبراهيم مصطفى إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار:  
- المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، مصر، ط2.
- (8) - أبو الفضل جمال الدين ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج14، ط3، 2004.
- (9) - أحمد أبو حاققة: البلاغة والتحليل الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1988.

- (10) - أحمد الشايب: أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1999.
- (11) - أحمد المتوكل: الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2003.
- (12) - أحمد أمين: النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط4، 1972.
- (13) - أحمد بدوي: أسس النقد الأدبي عند العرب، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، 1996.
- (14) - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000.
- (15) - أحمد حسن الزيات: تاريخ الأدب العربي، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط1، 1981.
- (16) - أحمد حسن حنورة: المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، مصر، 1989.
- (17) - أحمد حسين إبراهيم: الأدب أهميته وطريقة تدريسه، مجلة الأستاذ، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ج12، 1964.
- (18) - أحمد شوقي: ديوان أحمد شوقي، دار صادر، بيروت، لبنان، ج1.
- (19) - أحمد عبده عوض: تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 1992.
- (20) - أحمد عفيفي: نحو النص، دار الكتاب المصرية، القاهرة، مصر، 2003.
- (21) - أحمد محمد عبد القادر: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط6، 1979.

- (22) - أحمد هيكل: في الأدب واللغة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1998.
- (23) - أسماء براهيم: تعليم النص الأدبي وفق المقاربة النصية بين التأسيس النظري والإجراءات العملية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2012.
- (24) - إسماعيل بوزيدي: تعليم اللغة العربية على ضوء المقاربة النصية السنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية نقدية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2010.
- (25) - إسماعيل بوزيدي: تعليمية اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية التصورات النظرية والإجراءات التعليمية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة تحليلية تقييمية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2016.
- (26) - الطاهر لوصيف: تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008.
- (27) - المتوكل الليثي: ديوان المتوكل الليثي، تح: يحيى الجبوري، مكتبة الأندلس، بغداد، العراق.
- (28) - المعهد التربوي الوطني: تحليل الانسجام في برامج اللغة العربية لطور الثالث من التعليم الأساسي، المجلة الجزائرية للتربية، ع:5، الجزائر، 1996.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:
- (29) - اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلة تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية وترتيب أولويتها واقتراح خطط لبحثها، عمان، الأردن، 1974،

- (30) - تطوير منهاج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، 1986.
- (31) - إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية دي بو جراند وولفجانج دريسلر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999.
- (32) - امرؤ القيس: ديوان امرئ القيس، شرح: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، 2004.
- (33) - أميرة حلمي مطر: مقدمة في علم الجمال وفلسفة الفن، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1989.
- بشير إبرير:
- (34) - التواصل مع النص من أجل قراءة فعالة محققة للفهم، اللغة العربية، الجزائر، ع4، 2001.
- (35) - تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط01، 2007.
- (36) - بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2013.
- (37) - بول ويتي: الطفل والقراءة الجيدة، تر: سامي ناشد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1960.
- (38) - توفيق الحكيم: فن الأدب، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، 1998.
- (39) - جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط14، 2017.
- (40) - جوليا كريستيفا: علم النص، تر: فريد الزاهي، مر: عبد الجليل ناظم، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1997.

- (41) - **حبيب مونسي**: نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، 2007.
- (42) - **حبيبة بودلعة لعماري**: طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي، كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع:5، 2007.
- (43) - **حسان بن ثابت**: ديوان حسان بن ثابت، تح: عبدا مهنا، دار الكتب العلنية، بيروت، لبنان، ط2، 1994.
- (44) - **حسن خميس الملح**: رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- (45) - **حسن شحاتة، مروان السمان**: المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر ط2، 2013.
- (46) - **حسن شحاتة، زينب النجار**: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط01، 2003.
- (47) - **حسين سليمان قورة**: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1981.
- (48) - **حسين شلوف وآخرون**: دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006.
- (49) - **حمزة نايلي دواودة**: مدى فعالية المقاربة النصية في بناء نصوص كتابية متسقة ومنسجمة وإعلامية عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2016.
- (50) - **حمزة هاشم السلطاني**: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1981.

- (51) - حميد لحميداني: القراءة وتوليد الدلالة: تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2003.
- (52) - حميدة سنجاق الدين: استغلال نظرية القراءة في تعليم النصوص الأدبية السنة الثالثة من التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة تحليلية تقويمية، مذكرة ماجستير، قسم علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، 2013.
- (53) - حنفي بن عيسى: الأسس النفسية لاكتساب اللغة، همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، الجزائر، عدد خاص، 1991.
- (54) - خولة طالب الإبراهيمي: قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، الجزائر، عدد12، 1997.
- (55) - خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005.
- (56) - خير الله عصار: مختصرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1980.
- (57) - دومينيك مانغونو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
- (58) - دي بوجراند روبرت: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط01، 1998.
- (59) - ديوان الحطيئة: دراسة وتبويب مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1993.
- (60) - رشدي أحمد طعيمة: وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1971.
- (61) - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع: تعليم العربية بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

- (62) - رضا رافع: تعليمية النص الأدبي في ظل المقاربة النصية، قصيدة "أنا" لإيليا أبو ماضي، السنة الثالثة ثانوي أنموذجا، مجلة تعليميات، مخبر تعليمية اللغة والنصوص، جامعة يحيى فارس، المدينة، الجزائر، ج11، عدد02، 2022.
- (63) - رينيه ويلك، أوستن وارين: نظرية الأدب، تر: عادل سلامة، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1991.
- (64) - زاير سعد علي وأسماء تركي: داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المرتضى، بغداد، العراق، ج1، 2013.
- (65) - زتسيسلاف وأورزنيك: مدخل إلى علم النص (مشكلات بناء النص)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2003.
- (66) - زينة عبد الأمير الدهكلي: النصوص الأدبية في البرامج التعليمية ودورها في تنمية مهارة التعبير الإبداعي، دار المناهج، ط1، 2018.
- (67) - سامي منير حسين عامر: من أسرار الإبداع النقدي في الشعر والمسرح، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1987.
- (68) - سبيع الجبيلي: مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009.
- (69) - سحر سليمان الخليل: المدخل إلى تذوق النص الأدبي، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2009.
- (70) - سرحان عبد الحميد: النص في العملية التعليمية/التعلمية، منشورات الأنيس، الجزائر، ط1، 2005.
- (71) - سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين التنظير والتطبيق)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2004.
- (72) - سعد علي زاير، رائد رسم يونس: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الدار المنهجية، عمان، الأردن، ط1، 2016.

- (73) - سعد مصلوح: نحو أجرومية للنص الشعري "دراسة في قصيدة جاهلية" مجلة فصول، ج10، عدد1-2، 1991.
- (74) - سعيد حسن البحيري: علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط2، 2010.
- (75) - سعيد محمد مراد: التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل، عمان، الأردن، ط1، 2002.
- (76) - سليمان البستاني: الإلياذة، مطبعة الهلال، القاهرة، مصر.
- (77) - سليمان معوض: مدخل الى الأدب العربي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، 2008.
- (78) - سمر عبد الحليم: فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي تنمية مهارات التدوق الأدبي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
- (79) - سمير شريف استيتية: علم اللغة التعليمي، دار الأمل، عمان، الأردن.
- (80) - سيد قطب: النقد الأدبي أصوله ومناهجه، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط06، 1990.
- (81) - شريفة علي عبد الله القلداري: مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين، مذكرة ماجستير كلية التربية، جامعة البحرين، 1996
- (82) - شعبان حسن حسين: تباين مستوى التدوق الأدبي بتعدد سنوات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 2000.
- (83) - شهاب الدين محمد الأبشيهي: المستطرف في كل فن مستظرف، تح: محمد مهنا، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر.

- شوقي ضيف:

(84) - الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط10، 1992.

(85) - البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط8، 1990.

(86) - العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، 19981.

(87) - في الأدب والنقد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1999.

(88) - في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1988.

(89) - صالح نصيرات: طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله،

فلسطين، ط01، 2006.

(90) - صلاح فضل: علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع،

القاهرة، مصر، 1992.

(91) - صليحة مكّي: طريقة تقديم نشاط قواعد اللغة العربيّة في السنّة الأولى متوسط

والسنّة السابعة أساسي من خلال الكتاب المدرسي - دراسة مقارنة بناء على النّظرية

الخليّة الحديثة - مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربيّة،

الجزائر، ع:12-13، 2007.

(92) - طرفة بن العبد: ديوان طرفة بن العبد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3،

2002.

(93) - طه حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن،

ط1، 2009.

- طه حسين:

(94) - الأدب والنقد، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط2، ج5، 1982.

(95) - في الأدب الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط20، 2017.

- (96) - طه علي حسين الدليمي، عاهد هاني السعودي: تدريس القراءة والبلاغة بالمهارات القرائية واستراتيجية الدراما، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017.
- (97) - عائشة عبد الرحمن: قيم جديدة للأدب العربي القديم والمعاصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1992.
- عباس محمود العقاد:
- (98) - أشات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 1988.
- (99) - عيد القلم، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
- (100) - عبد الجواد محمد المحمص: تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق، كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، جامعة الأزهر، مصر، 2004.
- (101) - عبد الحميد حسين: الأصول الفنية للأدب، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، ط2، 1964.
- عبد الرحمان الحاج صالح:
- (102) - بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، ج1، 2007.
- (103) - بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007.
- (104) - تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلميّة الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر.
- (105) - عبد الرحمان السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربيّة، مركز يزيد للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2004.
- (106) - عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن سعد، الدار الذهبية، القاهرة، مصر، 2006.

- (107) - عبد الرؤوف أبو السعد: مفهوم الشعر في ضوء نظريات النقد العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985.
- (108) - عبد العزيز حمودة: علم الجمال والنقد الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1999.
- (109) - عبد الفتاح عفيفي: الذوق الأدبي أطواره نقاده مجالاته ومقاييسه، مطبعة الأمانة، القاهرة، مصر، 1987.
- (110) - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ج1، 2006.
- (111) - عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيات والديداكتيك، دار الخاطبي، الرباط، المغرب، 1994.
- (112) - عبد المجيد سالمى: مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، الجزائر، ع:5، 1995.
- (113) - عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر.
- (114) - عبد المنعم نافع: أساليب التحليل الأدبي، مجلة النادي الأدبي بمنطقة حائل، السعودية، عدد02، 1998.
- (115) - عبد الواحد علام: قضايا ومواقف في التراث النقدي، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1997.
- (116) - عبد الوارث عسر: فن الإلقاء، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1976.
- (117) - عبدالقادر أبو شريفة، حسين لافي قزق: مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط5، 2016.

- (118) - عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، ط6، 1976.
- (119) - عصام علي مقداد: مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة لديهم، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008.
- (120) - علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط01، 2016.
- أحمد علي مذكور:
- (121) - تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، 1991.
- (122) - طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007.
- (123) - علي أدهم: على هامش الأدب والنقد، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1979.
- (124) - علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك (نموذج المحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط01، 2005.
- (125) - علي عبد الله اليافعي: أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، عدد130، 1999.
- (126) - علي عبد المعطي: الإبداع الفني وتذوق الفنون الجميلة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دت.
- (127) - عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط2، 2012.
- (128) - عنتر بن شداد: ديوان عنتر بن شداد، شر: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، 2004.
- (129) - فايزة السيد عوض: الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنميتها، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003.

- (130) - **فايزة السيد عوض، دعاء أبو اليزيد البسطامي:** تدريس فنون اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق)، مكتبة المتنبي، السعودية، الطبعة الأولى، 2012.
- (131) - **فتحي يونس، محمود كامل الناقه، أحمد علي مذكور:**  
- أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1981.
- (132) - **فطيمة بغراجي:** تعليم النص الأدبي في ضوء المقاربة النصية، السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية للوثائق التربوية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، ج11، عدد02، 2022.
- (133) - **فكري حن زيان:** التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، عالم الكتب القاهرة، ط02، 1995.
- (134) - **فندايك تون:** علم النص علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، ط01، 2001.
- (135) - **فوزي عبد القادر محمد طه:** أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتدوقهم الأدبي واتجاههم نحو اللغة العربية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 1995.
- (136) - **فوزي عيسى:** النص الشعري وآليات القراءة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 1997.
- (137) - **فولفانج هاينه، ديتر فيهفيجر:** مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، السعودية، 1999.
- (138) - **فولفانج آيسر:** فعل القراءة، تر: عبد الوهاب علوب، المجلس الأعلى للثقافة.
- (139) - **فيصل بن علي:** أثر اللسانيات التداولية في تعليم اللغة العربية وتعلمها السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، قسم علوم اللسان، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر2، 2017.

- (140) - كارلو نالينلو: تاريخ الآداب العربية من الجاهلية حتى عصر بني أمية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1954.
- (141) - كامل وهبة مجدي: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت لبنان، ط8، 1984.
- (142) - كريمة أوشيش حماش: النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي-دراسة تحليلية نقدية-كراسات المركز، ع:05.
- (143) - كلاوس برينكر: التحليل اللغوي للنص (مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط01، 2005.
- (144) - لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- (145) - ماجد يونس حسين الأشمر: دراسة تقييمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، مصر، 1979.
- (146) - مازن الوعر: الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ج22، عدد03، 1994.
- (147) - ماهر الجويني: الأساليب المعاصرة في تدريس اللغة العربية (الديداكتيك من النظرية إلى الممارسة)، مجمع الأطرش لنشر الكتاب المختص وتوزيعه، تونس، ط1، 2018.
- (148) - ماهر شعبان عبدالباري: التذوق الأدبي، (طبيعته، نظرياته، مقوماته، معايير، قياسه)، دار الفكر، عمان، الأردن، ط01، 2009.

- (149) - مجموعة من المؤلفين: كتاب الرّواصي 4 (قراءات في المناهج التربوية)،  
باتتة، ط1، 1995.
- محسن علي عطية:
- (150) - الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01،  
2006،
- (151) - تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن،  
ط1، 2007.
- (152) - محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج،  
عمان، الأردن، ط1، 2008.
- (153) - محمد إبراهيم كاظم: تطورات في قيم الطالبة دراسة تربوية تتبعية لقيم الطلاب في  
خمس سنوات، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، 1962.
- (154) - محمد الأخضر الصّبيحي: مدخل إلى علم النّص ومجالات تطبيقه، منشورات  
الاختلاف، الجزائر، ط01، 2008.
- (155) - محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي  
العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.
- (156) - محمد الشاوش: أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية تأسيس نحو  
النص، كلية الآداب، جامعة منوبة، والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ط1، 2001
- (157) - محمد بوزواوي: معجم مصطلحات الأدب، الدار الوطنية للكتاب، الجزائر،  
2009.
- (158) - محمد تحريشي: أدوات النص، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا،  
2000.
- (159) - محمد جاد: فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب  
الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، دراسات في المناهج وطرق التدريس،

عدد90، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر، 2003.

(160) - محمود رشدي خاطر، يوسف الحمادي، محمد عزت عبد الموجود، رشدي أحمد طعيمة، حسن شحاتة:

- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، الكويت، ط7، 1998.

(161) - محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية: وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.

(162) - محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة في المرحلة الثانوي، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1969.

(163) - محمد طه عصر: مفهوم الإبداع في الفكر النقدي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2000.

(164) - محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط6، 1979.

(165) - محمد عبد القادر أحمد: منهج في الأدب والنصوص للصف الأول ثانوي، أطروحة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1987.

(166) - محمد عبد المنعم خفاجي: الشعر الجاهلي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط3، 1980.

(167) - محمد عبيد: تطوير منهج الأدب في ضوء بعض الجوانب الوجدانية في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2000.

(168) - محمد عطية الأبراشي: أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، ط01، 1948.

- محمد غنيمي هلال:

- (169) - الأدب المقارن، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط3، 1977.
- (170) - النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، د.ت.
- (171) - محمد قدرى لطفى: الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين، القاهرة، مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1945.
- (172) - محمد محمد الكومي: في نظرية الأدب، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- (173) - محمد مفتاح: دينامية النص، المركز الثقافي العربي، ط3، المغرب، 2006.
- (174) - محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1984.
- (175) - محمد مندور: في الأدب والنقد، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1973.
- (176) - محمد يحياتن: تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي "ملاحظات أولية"، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد12، 1997.
- (177) - محمود أحمد السيد: تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.
- (178) - محمود السيد: المنهج المدرسي للغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، ج84، عدد 2، 2009.
- (179) - مصري عبد الحميد حنورة: سيكولوجية التذوق الفني، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1985.
- مصطفى الخليل الكسواني، زهدي محمد عيد، حسين حسن قطناني:
- (180) - المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض، دار صفاء للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، ط1، 2010.

- (181) - في تذوق النص الأدبي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط2، 2014.
- (182) - مصطفى رسلان: تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2005.
- (183) - منصور هاتي: المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة جيلالي يابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 2021.
- (184) - موهوب حروش: منهجية تدريس النصوص في الطور الثالث من التعليم المتوسط، همزة وصل، عدد خاص، 1991.
- (185) - ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، لبنان، 1983.
- (186) - ميلود حبيبي: الاتصال التربوي وتدريس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنفاق، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1993.
- (187) - نايف معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1، 1985.
- (188) - نهاد موسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن.
- (189) - هادي نهر، محمد الشنطي: التذوق الأدبي، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.
- (190) - وحيد السيد إسماعيل حافظ: تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي، مذكرة ماجستير، جامعة الزقازيق، فرع بنها، مصر، 1997.
- (191) - وليد أحمد العناتي: كفايات الطالب الجامعي، دراسة لسانية تربوية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العددان 12-13، 2007.

(192) - يوسف ميخائيل أسعد: تذوق الجمال لتعيش سعيدا، دار غريب، القاهرة، مصر، 1997.

(193)-عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1995.

### قائمة الوثائق التربوية

(1) - دليل الأستاذ، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف الدكتور الشريف مربي، تأليف: دراجي سعدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، الجزائر.

(2) -الكتاب المدرسي "اللغة العربية وآدابها"، السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب/فلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف: الدكتور الشريف مربي، تأليف: دراجي سعدي، مفتش التربية والتكوين سليمان بورنان، أستاذ التعليم الثانوي نجاة بوزيان، أستاذة التعليم الثانوي مدني شحامي، أستاذ التعليم الشريف مربي، أستاذ محاضر.

(3) -الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي - اللغة العربية وآدابها - الشعبتان: آداب/فلسفة، لغات أجنبية، وشعب : الرياضيات العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، وزارة التربية الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، دون سنة.

(4) - منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، للشعبتان آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، مارس، 2006.

## قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- 1) -**Albert Marie Claude**: sauchon Marc, les textes littéraires en classe de langue, Hachette.
- 2) -**Amor Benali** : Pratique de la poésie, colloque comment enseigner la littérature? Tunisie, 20-21, novembre, 1998.
- 3) -**Amor Séoud** : Pour une didactique de la littérature, credif, hatier, 1997.
- 4) -**Berne, A.A.Bouacha** : le discours universitaire (la rhétorique et ses pouvoirs), Berne, edition perter, 1984.
- 5) -**Bertrend Lacoste** : Lire méthodiquement des textes, coordinations Michel Descotes, les éditions Bertrend Lacoste, 1995.
- 6) - **Christiane Vadendorpe**: Comprendre et interpreter; in La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage; Mai1999; Les éditions logiques.
- 7) - **Dominique Maigneau**: Eléments de linguistique pour le texte littéraire, 3eme édition ,1993.
- 8) -**Henri, Galisson. Robert** : Polémique en didactique ,Paris.clé international, 1980.
- 9) - **Jean Pierre Robert**: Dictionnaire pratique de didactique du FLE ,éditions Ophrys, 2002.
- 10) - **Jean Michel Adam**:

- Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle, Margada .
- les textes types et prototypes, Mathan, 1992, p:12.
- 11) **-Jupp(T.C) et autre :** Apprentissage linguistique et communication, Paris, clé international, 1978.
- 12) **-L.Dabene.et al:** variations et rituels en classe de langue, Paris, Hatier, credif, Juin, 1990.
- 13) **-M. Charolles:** Introduction aux problèmes de la coherence des textes, approches théoriques et études pédagogiques, langue Française, N38, Larousse, 1978.
- 14) **- Veronica Portillo, serano:** La notion du genre en sciences du langage.

فهرس

الموضوعات

<b>فهرس الموضوعات :</b>	
	إهداء
	شكر وتقدير
01.....	مقدمة
<b>القسم النظري :</b>	
<b>الفصل الأول: الخلفية النظرية للأدب</b>	
10.....	1-1-تحديد مفهوم الأدب:
10.....	1.1- الأصل الاشتقاقي لكلمة أدب:
11.....	2.1- تطور مفهوم كلمة الأدب عبر العصور:
14.....	2- نشأة الأدب العربي:
17.....	3-عناصر الأدب:
17.....	3-1-العاطفة:
19.....	3-2-الفكرة:
20.....	3-3-الخيال:
22.....	3-4-الأسلوب:
23.....	4- مداخل تدريس الأدب العربي:
23.....	4-1-المدخل التاريخي:
25.....	4-2- مدخل الأغراض الأدبية :
28.....	4-3-المدخل المكاني:
30.....	4-4- مدخل الموضوعات الأدبية:
31.....	4-5-مدخل الذوق الأدبي:
32.....	4-6-القياس في تدريس الأدب:
32.....	4-7-الاستقراء في تدريس الأدب:
33.....	5-تدريس الأدب في مرحلة التعليم الثانوي:
35.....	6-أهمية الأدب:

7- أهداف تدريس الأدب:.....	38.....
8-وظائف الأدب:.....	41.....
8-1-الوظيفة النفسية:.....	41.....
8-2-الوظيفة الجمالية:.....	43.....
8-3-الوظيفة الاجتماعية:.....	46.....
8-4-الوظيفة التاريخية:.....	49.....
8-4-1-الصورة الأولى:.....	49.....
8-4-2-الصورة الثانية:.....	50.....
8-4-3-الصورة الثالثة:.....	51.....
8-4-4-الصورة الرابعة:.....	51.....
8-5-الوظيفة التعليمية:.....	52.....
8-5-1-الجانب المعرفي أو العقلي:.....	53.....
8-5-2-الجانب الوجداني أو النفسي:.....	54.....
8-5-3-الجانب الأدائي السلوكي:.....	55.....
<b>الفصل الثاني: التذوق الأدبي</b>	
1-تعريف التذوق:.....	58.....
1-1- لغة:.....	58.....
1-2- اصطلاحا:.....	58.....
2-تعريف التذوق الأدبي:.....	59.....
3-أنواع التذوق الأدبي:.....	61.....
3-1- التذوق السليم أو الحسن:.....	61.....
3-2-التذوق السقيم أو الفاسد:.....	62.....
4-خصائص التذوق الأدبي:.....	63.....
4-1-التذوق استجابة لمقومات العمل الأدبي:.....	63.....
4-2-الفهم يسبق التذوق:.....	63.....

63.....	4-3-التذوق نشاط إيجابي:.....
64.....	4-4-التذوق له أشكال سلوكية تدل عليه:.....
64.....	4-5-التذوق خبرة تكاملية:.....
64.....	4-5-1-البعد العقلي:.....
64.....	4-5-2-البعد الوجداني:.....
64.....	4-5-3-البعد الجمالي:.....
65.....	4-5-4-البعد الاجتماعي:.....
65.....	5-مصادر تكوين التذوق الأدبي:.....
67.....	6-مهارات التذوق الأدبي:.....
67.....	7-جوانب التذوق الأدبي:.....
67.....	7-1-التذوق والجانب العقلي:.....
68.....	7-2-التذوق والجانب الوجداني:.....
69.....	7-3-التذوق والجانب الجمالي:.....
69.....	7-4-التذوق والجانب الاجتماعي:.....
70.....	8- مقومات التذوق الأدبي:.....
70.....	8-1-المقومات اللفظية:.....
71.....	8-2-المقومات الأسلوبية:.....
72.....	8-2-1-صحة الأسلوب:.....
72.....	8-2-2-وضوح الأسلوب:.....
73.....	8-2-3-قوة الأسلوب:.....
73.....	8-3-المقومات الفكرية:.....
74.....	8-3-1-جدة الأفكار:.....
74.....	8-3-2-اتساع الأفكار:.....
74.....	8-3-3-ترابط الأفكار:.....
74.....	8-3-4-صحة الأفكار:.....

75.....	8-3-5- سمو الأفكار:
75.....	8-4- المقومات العاطفية:
75.....	8-4-1- صدق العاطفة:
76.....	8-4-2- قوة العاطفة:
76.....	8-4-3- ثبات العاطفة:
76.....	8-4-4- روعة العاطفة:
76.....	8-5- المقومات الخيالية:
77.....	8-6- المقومات التصويرية:
77.....	9- تذوق النصوص الأدبية:
78.....	10- مشكلات التذوق الأدبي في النصوص الأدبية:
80.....	11- معايير التذوق الأدبي في الشعر:
81.....	12- تربية التذوق الأدبي في نفوس المتعلمين:
83.....	13- عوامل تدني التذوق الأدبي:
85.....	14- دور الأستاذ في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين:
85.....	14-1- تربية التذوق الأدبي وأسباب نضجه لدى المتعلم:
87.....	14-2- تعليم التذوق الأدبي للمتعلمين ودور الأستاذ في تنميته:
<b>الفصل الثالث: تعليم الأدب في ضوء المقاربة النصية</b>	
96.....	1- مفهوم المقاربة النصية:
99.....	2- خصائص المقاربة النصية:
99.....	3- خطوات المقاربة النصية:
100.....	4- أهمية المقاربة النصية:
104.....	5- معايير النصية:
104.....	5-1- الاتساق (السبك):
106.....	5-2- الانسجام (الحبك):
107.....	5-3- القصديّة (القصّد):

108.....	4-5-المقبولية (القبول):.....
109.....	5-5-المقامية (رعاية الموقف):.....
110.....	6-5-التناس:.....
111.....	7-5-الإعلامية (الإخبارية):.....
112.....	6- قراءة في المعايير النصية:.....
113.....	7- مفهوم النص التعليمي:.....
115.....	8- معايير اختيار النص التعليمي:.....
116.....	8-1- معيار الصدق:.....
116.....	8-2- معيار الدافعية واهتمامات المتعلمين:.....
119.....	8-3- معيار الفروق الفردية:.....
123.....	8-4- معيار القصر والطول:.....
125.....	8-5- معيار التنوع والإفادة:.....
127.....	9-أسس النص التعليمي:.....
127.....	9-1-الأسس النفسية:.....
128.....	9-2- الأسس المعرفية:.....
129.....	9-3-الأسس المنهجية:.....
129.....	10-تدريس الأدب في ضوء المقاربة النصية:.....
133.....	11-اعتماد نظرية الأجناس الأدبية كمدخل لتدريس الأدب:.....
<b>القسم التطبيقي :</b>	
137.....	مكونات مدونة القسم التطبيقي:.....
<b>الفصل الأول: الفصل الأول: عرض المنهاج والوثيقة المرافقة له</b>	
139.....	1-عرض المنهاج:.....
143.....	1-1- ملامح الدخول:.....
143.....	1-2- ملامح الخروج:.....

144.....	1-3- الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام:
145.....	1-4- الأهداف الوسيطية المندمجة:
146.....	1-5- تقديم النشاطات:
147.....	1-5-1- تقديم نشاط النصوص الأدبية:
150.....	1-6- طرائق التدريس:
151.....	1-7- وضعيات التعلم:
152.....	1-8- الوسائل التعليمية:
152.....	1-9- تدابير التقييم:
154.....	2- عرض الوثيقة المرافقة للمنهاج:
155.....	2-1- المقاربة بالكفاءات:
157.....	2-2- تعليمية النص الأدبي والمقاربة النصية:
158.....	2-2-1- القراءة الأولية للنصوص الأدبية:
161.....	2-2-1-1- النص الوصفي:
161.....	2-2-1-2- النص الحجاجي:
162.....	2-2-1-3- النص السردي:
163.....	2-2-1-4- النص الإعلامي:
163.....	2-2-1-5- النص التفسيري:
164.....	2-2-1-6- النص الحواري:
164.....	2-2-1-7- النص الأمري:
165.....	2-2-2- المقاربة النصية:
167.....	2-3- تقديم نشاط الأدب والنصوص:
167.....	تقديم نشاط تطبيقي -لنص أدبي- وفق بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات.....
<b>الفصل الثاني: عرض الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ</b>	
174.....	1- عرض محتوى النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية وآدابها
186.....	2- تقييم محتوى النصوص الأدبية:

189.....	3- عرض طريقة تعليم النصوص الأدبية:
189.....	4- تقييم طريقة تعليم النصوص الأدبية:
192.....	2- عرض دليل الأستاذ:
192.....	2-1- مقدمة الدليل:
195.....	2-2- أساليب التقويم:
196.....	2-3- كيف تنفذ منهاجا دراسيا مبنيا على المقاربة بالكفاءات:
197.....	2-4- خطوات تحليل النص الأدبي:
198.....	2-4-1- العنوان:
198.....	2-4-2- الحفر في طبقات النص:
199.....	2-5- دور الجمل الفعلية و الاسمية في النص:
200.....	2-6- نظريات التلقي والنص:
200.....	2-7- التناص:
201.....	2-8- أهم أنماط النصوص / الخطابات:
202.....	2-8-1- النص السردي:
203.....	2-8-2- النص الوصفي:
203.....	2-8-3- النص الشارح أو التفسيري:
204.....	2-8-4- النص الأمري:
204.....	2-8-5- النص الحجاجي:
204.....	2-8-6- النص المسرحي:
205.....	2-9- قائمة بأهم الأجناس الأدبية:
206.....	2-9-1- السيرة الذاتية:
207.....	2-9-2- الرواية:
207.....	2-9-3- الأقصوصة:
208.....	2-9-4- المقامة:
208.....	2-9-5- المثل:

209.....	2-10-2-خطاطات لقراءة النص السردى:
209.....	2-10-2-1-ترتيب السرد:
209.....	2-10-2-2-الإيقاع السردى:
210.....	2-10-2-3-وجهة نظر السارد:
210.....	2-10-2-4-بطاقة تقنية للنص السردى:
<b>الفصل الثالث: واقع تدريس الأدب في السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجزائري شعبة آداب وفلسفة من خلال دراسة وتحليل استبانات الأساتذة و المتعلمين</b>	
214.....	1-تحليل ودراسة الاستبانات الخاصة بالأساتذة:
214.....	1-1-التعريف بالمدونة:
214.....	1-2-المعلومات الخاصة بالثانوية والأساتذة:
218.....	1-3-الأسئلة الخاصة بالمتعلمين ومحتوى برنامج الأدب:
234.....	1-4-تحليل استبانات الأساتذة:
236.....	2-تحليل ودراسة استبانات متعلمي السنة الثالثة من التعليم الثانوي الجزائري شعبة آداب وفلسفة:
236.....	2-1-التعريف بالمدونة:
236.....	2-2-بطاقة تعريف المتعلم:
238.....	2-3-الحالة الاجتماعية والعائلية للمتعلم:
241.....	2-4-الأمور المتعلقة بالجانب الدراسي:
252.....	2-5-تحليل استبانات المتعلمين:
256.....	3-نتائج واقتراحات:
260.....	<b>خاتمة</b>
266.....	<b>الملاحق</b>
288.....	<b>مسرد المصطلحات</b>
290.....	<b>مسرد المراجع</b>
312.....	<b>فهرس الموضوعات</b>